

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ
Magisterské prezenční studium 2002-2009

Radim Zabadal

**Využití metod zážitkové pedagogiky
ve vzdělávání dospělých**

Use of Methods of Experience Learning in Adult Education

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2009

Vedoucí diplomové práce:PhDr. Michal Šerák, PhD.

P r o h l a š u j i,

že jsem tuto předloženou diplomovou práci vypracoval zcela samostatně a uvádím v ní všechny použité prameny a literaturu.

.....

OBSAH

0	ÚVOD.....	6
1	VYSVĚTLENÍ POJMŮ.....	9
1.1	Zážitek versus prožitek	9
1.2	Pedagogika zážitku	10
2	KOŘENY A VÝVOJ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	14
2.1	Stručný vývoj zážitkové pedagogiky ve světě	14
2.2	Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice.....	18
2.3	Fenomén „Lipnice“	24
2.3.1	Vznik a vývoj Prázdninové školy Lipnice.....	24
2.3.2	Aktivity Prázdninové školy Lipnice	30
3	ZÁŽITEK V SYSTÉMU DIDAKTICKÝCH METOD	32
3.1	Klasifikace metod podle práce se zážitkem	33
3.1.1	Školní vzdělávání.....	34
3.1.2	Podnikové vzdělávání	35
3.1.3	Zájmové vzdělávání	37
3.1.4	Výchovně-terapeutické metody.....	40
3.2	Hra jako zdroj zážitků	41
3.3	Transfer zážitku do zkušenosti.....	43
3.4	Zóna učení	45
3.5	Výchova dobrodružstvím.....	46
3.6	Klíčové kompetence.....	47
3.7	Teorie Flow	49
4	PŘÍPRAVA A ORGANIZACE KURZŮ S VYUŽITÍM METOD ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY.....	51
4.1	Dramaturgie kurzů.....	51
4.2	Organizace a průběh kurzu	52
4.3	Osobnost a role lektora	53
4.4	Uzavření a rozbor.....	59
4.4.1	Význam reflexe	60
4.4.2	Vedení reflexí.....	62
4.5	Evaluační kurzů.....	64
5	PŘEDNOSTI A RIZIKA PROGRAMŮ S VYUŽITÍM ZÁŽITKU.....	66
5.1	Prevence rizik a bezpečnost na kurzech.....	67
5.2	Péče o účastníky	68
6	ZÁVĚR	69
7	SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ	71
8	BIBLIOGRAFIE	75
9	PŘÍLOHY.....	76
	Příloha A. Přehled pedagogických směrů podle jednotlivých autorů	77
	Příloha B. Otázky pro sebereflexi lektora.....	78
	Příloha C. Příklad evaluace programu	79

Resumé

Pojem zážitková pedagogika je v posledních letech často používán v souvislosti s jejím využitím ve vzdělávání a jako určitý protipól frontálnímu stylu výuky. Předmětem této práce je zkoumání metod zážitkové pedagogiky a jejich využití pro pedagogickou a andragogickou praxi.

Práce pojednává o vývoji této metody jak u nás, tak ve světě, což je důležité pro pochopení kontextu, v jakém je metoda v Česku používána a rozvíjena. Klíčové je vnitřní dělení metody dle způsobu a míry, s jakou je pracováno s přenosem, tzv. transferem zážitku do zkušenosti účastníka. Práce s přenosem zkušenosti se ve vzdělávací praxi značně liší. V předložené práci je poukázáno na možnosti, jak lze z metod těžit, na způsob, jakým lze metody aplikovat, ale také na limity a rizika aplikace metod v praxi.

Svým zaměřením práce poukazuje na teoretický rámec zážitkového učení s ohledem na jeho praktické využití.

Abstract

In recent years, the term experiential pedagogy has been quite often used in connection with the educational practice as a counterpart to frontal teaching. The main aim of this thesis is to explore experiential pedagogy methods and their application in pedagogic and andragogic profession.

This paper deals with evolution of this method in our country as well as globally, which is vital for comprehension of the way in which the method is applied and developed in the Czech Republic. Crucial is the inner division of the method according to the way and the extent to which the experience transfers into participant's own life experience. The work with experience transfer differs significantly within the scope of educational profession. This paper points out possible advantages of the methods, the ways to use them but also the limits and risks of their real-life application.

The character of this thesis is mostly that of the theoretical scope of experiential teaching with regard to its practical use.

0 ÚVOD

Téma mé diplomové práce krystalizovalo po celou dobu mého studia andragogiky na FF UK. Je to oblast, které se dlouhodobě věnuji jak při svém studiu, tak v praxi. Kořeny mého zájmu o zvolené téma lze hledat v mém působení v dětském vodácko-turistickém oddílu, v rámci občanského sdružení Gemini, které působilo mimo jiné i na středních školách. V rámci činnosti sdružení docházelo k využití metod zážitkové pedagogiky jak při samotné oddílové činnosti, tak na kurzech pro středoškolské studenty, které se realizovaly ve spolupráci se středními školami v Praze. Kurzů jsem se účastnil nejprve jako účastník, později jako instruktor. Po ukončení mého oddílového působení vyvstala otázka, zda pokračovat v podobné činnosti i nadále, což jsem společně s přáteli vyřešil založením vlastního občanského sdružení, které nabízelo a realizovalo kurzy s využitím zážitkové pedagogiky na středních školách. Nabyté zkušenosti jsem měl možnost rozvíjet i v oblasti vzdělávání dospělých při adaptačních kurzech pro nové studenty vysokých škol či ve firmách, které se zabývaly rozvojem osobnosti zaměstnanců prostřednictvím outdoorových programů.

Práce je členěna do pěti tematických kapitol. V první se zabýváme vysvětlením základních termínů v oblasti zážitkového učení. Dojde k vymezení pojmů *zážitek* a *prožitek*, definujeme pojem *pedagogika zážitku* a doplníme základní přehled o tom, jak se se zážitkem pracuje při práci s dospělými. K definování pojmu patří i základní charakteristiky, které se s pojmem pedagogiky zážitku pojí.

Druhá kapitola je věnována vývoji metody tak, jak byla rozvíjena v Česku a ve světě. Vzhledem k tomu, že je termín *zážitková pedagogika* (či pedagogika zážitku) poměrně mladý, operuje se z hlediska vývoje se souvisejícími pojmy, zejména *výchovou v přírodě* nebo prostým využitím zážitku při výchově a vzdělání. Sledování vývoje metody nám umožní pochopit, jak se s metodami zážitkové pedagogiky pracuje v dnešní době.

Ve třetí kapitole se pojednává o klasifikaci metod práce se zážitkem z hlediska využití ve vzdělávání, tedy jednak jde o pokus o jeho zařazení v didaktickém systému, více jsme se však zaměřili na prezentaci jednotlivých vzdělávacích oblastí, ve kterých se zážitku využívá. V další části kapitoly se věnujeme problematice témat, které s využitím zážitku ve vzdělávání dospělých souvisejí, tedy hrou, transferem poznatků, zónou učení, výchovou dobrodružstvím, klíčovými kompetencemi a teorií *flow*.

Čtvrtá i pátá kapitola mají oproti předchozí části diplomové práce více praktický charakter, pojednávají o aktivitách spojených s přípravou, realizací a vyhodnocením prožitkových kurzů. Velký význam je zde přisuzován tvorbě kurzu, jeho úspěšnému „odvedení“, především z hlediska vydefinovaných cílů. Ke zjištění efektivity kurzu slouží hodnocení, čili evaluace, které je věnován závěr čtvrté kapitoly. V páté kapitole se pokoušíme o jistý odstup, abychom mohli definovat výhody a nevýhody akcí s využitím zážitkového učení. Popsány jsou zde problémy a úskalí při práci s účastnickou skupinou na kurzech s využitím zážitkových metod.

Cílem práce je předložit čtenáři ucelený přehled teoretických i praktických poznatků, jejichž znalost by měla předcházet přípravě akcí s využitím metod zážitkového učení. Těžiště práce spočívá v optimální nabídce současných poznatků a teorií, které se k dané problematice vážou. Téma komparace a hodnocení metod, stejně jako snaha o prezentaci veškerého vědění k problematice, byly upozaděny.

Překlady cizojazyčných textů pochází od autora této práce, není-li uvedeno jinak. V práci se objevují u některých pojmů pouze jejich mužské tvary (např. lektor, instruktor), což nemá za cíl diskriminaci ženského pohlaví, pouze přehlednost a čtivost textu. Pojmů lektor a instruktor je použito v podobných souvislostech. Jako označení osoby působící v roli vzdělavatele se lépe hodí označení lektor, v případě vedení a organizace her se zdá vhodnější užití pojmu instruktor. Obě uvedené role se však při popisovaných programech často překrývají.

Poděkování

Rád bych na tomto místě poděkoval a chtěl věnovat tuto diplomovou práci všem, kdo mi byli nápomocní při jejím vzniku:

- milované matce za shovívavost a trpělivost při mé „nekonečné“ studijní pouti a především za podporu obou rodičů během studia;
- kamarádům z oboru Honzovi Froňkovi, Bertě Štěpánové a Renátě Trčkové z kanceláře Prázdninové školy Lipnice za ochotné zapůjčení studijních materiálů;
- kamarádům z oddílu sdružení Gemini a z občanského sdružení Jules a Jim za inspirativní prostředí, zábavu a nové podněty při vedení zážitkových kurzů;
- Docentu Neumanovi za vstřícné přijetí na FTVS UK;
- Profesorovi Jörgovi W. Ziegenspeckovi za vřelý a velkorysý přístup při studiu zážitkové pedagogiky v Německu i po jeho dokončení;
- týmu kurzu Archa 2002 z Prázdninové školy Lipnice za nezapomenutelné zážitky;
- vedení společností Expertis Praha, s.r.o., Odyssey P.E.N., s.r.o. a Outward Bound - Česká cesta, s.r.o. za pracovní příležitosti a poskytnutí metodických materiálů.

Zároveň děkuji vedoucímu práce PhDr. Michalovi Šerákovi, PhD. za ochotné konzultace.

1 VYSVĚTLENÍ POJMŮ

Následující kapitola je věnována vysvětlení důležitých pojmů, se kterými se v práci operuje. Budeme se zabývat vysvětlením pojmů *zážitek*, *prožitek* a *pedagogika zážitku* a jejich významu pro uplatnění na poli vzdělávání a rozvoje lidí.

1.1 Zážitek versus prožitek

Pojem zážitek lze podle slovníku (Cojeco, 2000) definovat jako výraz vztahu osobnosti k tomu, co se děje v jejím životě a s ní samou. Jedná se tedy o subjektivní formu vztahování se k realitě nebo ke smyslovým počtům a vjemům. Zážitky jsou vědomé procesy, ve kterých je člověk niterně a komplexně uchvácen množstvím smyslových a hodnotových vjemů. Člověk se setkává v jádru své osobnosti s podstatným povahovým rysem, který jej „ozáří z části světa“ (Klawe a Bräuer, 1998). Oproti tomu s pojmem prožitek se setkáme spíše na půdě psychologie, kde je charakterizován jako základní charakteristický rys proudu vědomí. Kromě toho, že je prožitek individuální a liší se od člověka k člověku, je pro něj typická také jeho nesdělitelnost (Geist, 2000). Pro zážitkovou pedagogiku je typické (a tím se odlišuje od nepedagogických aktivit využívajících fenoménu prožitek) zakotvení prožitku do jeho širších souvislostí. Tedy nejenom vyvolání prožitku, ale především znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita. (Jirásek, 2004).

Podle slov Ivoše Jiráka v časopise pro zážitkovou pedagogiku *Gymnasion* (Jirásek, 2004) současná odborná literatura akcentuje v pojmu prožitek více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. „Pro okamžik přítomné aktivity se tedy vyhrazuje slovo prožitek (a proto pro praktické působení existuje pojem výchova prožitkem). Jestliže však tento prožitek uplyne a my se k němu po nějaké době vracíme (ve vzpomínce, analýze apod.), můžeme tento modus označit jako zážitek a teoretické postížení tohoto oboru jako zážitkovou pedagogiku.“

Pojmy zážitek a prožitek budou v této práci použity s ohledem na výše uvedenou diferenci pojmů, vzhledem ke škále aktivita a pasivita či prožitková přítomnost a zážitková minulost lidského prožívání.

1.2 Pedagogika zážitku

Přestože se s využitím zážitku můžeme setkat u více pedagogických směrů, nalézt jejich členění, ve kterém by figuroval pojem zážitková pedagogika či pedagogika s využitím metod zážitku jako samostatný směr, se nám v dostupné literatuře sotva podaří. Tento obor je zřejmě ještě příliš mladý a nenašel si samostatné místo v pedagogickém systému. Mohlo by být zajímavé hledat využití zážitku v tom kterém pedagogickém směru a vytvořit souhrn těchto směrů, bez uceleného přehledu však nebude takový souhrn teoreticky ukotven. Pro ilustraci toho, jak jsou pedagogické směry členěny v soudobé literatuře, uvádíme základní výčet v Příloze A.

Než se podíváme na to, jak se na poli pedagogiky se zážitkem pracuje, bude dobré si definovat pojmy. Začneme pojmem pedagogika, o které se vyjadřují Průcha, Walterová a Mareš (1998) jako o vědě a výzkumu zabývajících se vzděláním a výchovou v nejrůznějších sférách života a společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže. V souvislosti s učením se skrze zážitek se v pedagogické praxi používá pojem zážitková pedagogika nebo také pedagogika zážitku (Erlebnispädagogik), kterou definují Merkle a Liegel (in Klawe a Bräuer, 1998) „jako pedagogické aranžmá, ve kterém může mladý člověk – podle učebního cíle – dohánět, zintenzivňovat nebo doplňovat věcné a/nebo lidské prostředky chybějících základních zkušeností ve svém životě. Ve spojení s komplexním prožitkem tak činí každý člověk individuálně, podle vlastních sebou nastavených podmínek. Cílem všeho zážitkového učení je rozšiřování osobnostních kompetencí a rozvoj osobnosti mladých lidí“. (citováno dle Klawe a Bräuer, 1998, s. 14) Jako centrální termín zážitkového učení uvádějí Klawe a Bräuer zážitek (Erlebnis).

Další autoři definují zážitkovou pedagogiku obdobně, avšak s akcentem na význam rozboru, který umožňuje transfer individuálních a subjektivních zážitků do obecně platné zkušenosti. Uvedme například definici Jiráskova (2004), který zážitkovou pedagogikou rozumí teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitých událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Jedná se tedy o teoretické postižení výchovy zážitkem. Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoli cílem.

Využití a práce se zážitkem se v praxi již velmi různí a záleží zde na zkušenostech a motivech osoby lektora, který se zážitkem pracuje. Na straně jedné nalezneme přístupy, kde se zážitek a jeho uchopení nechává zcela v kompetenci jedince či skupiny účastníků. Jako příklad takového přístupu lze uvést kurzy pro zaměstnance z oblasti firemních benefitů a odměn, zejména zábavné akce na podporu „týmového ducha“, kde jde především o zprostředkování zážitku a odreagování. Zadání ze strany společnosti, která si kurz objednává, sice může být takové, že se mají účastníci kurzu stmelit, často se tím ale nemá na mysli cílený rozvoj vztahů mezi účastníky, ale spíše zprostředkování netradičních zážitků, které neformální poznání lidí umožní. Jedná se tedy o jakýsi „zážitek s přidanou hodnotou“.

Na straně druhé slouží zážitek jako nástroj k uvědomění si některých procesů, které lze díky němu popsat. Takto se s ním pracuje např. v rámci profesního vzdělávání dospělých, na kurzech týmové spolupráce, tzv. „teambuilding“ (Svatoš a Lebeda, 2005), jež jsou zaměřené na rozvoj skupiny v určité dovednosti. Prožitá událost je pak zpravidla rozebírána v reflexi o aktivitě, ve které k ní došlo.

Speciální kategorií v práci se zážitkem pak tvoří přístup terapeutický, který se objevuje zejména v praxi německy mluvících zemí při práci s problematickou mládeží ze sociálně znevýhodněných skupin obyvatelstva či z dětských domovů (Kölsch, 1995; Krug, 1995 a další), kde

si svěřenci skrze silný společný zážitek např. na jachtě či v horách mají možnost uvědomit zodpovědnost za své jednání, a učí se tak osvojit si schopnosti potřebné pro život. Více se prací se zážitkem zabýváme ve třetí kapitole.

Podle J. Neumana (2000, s. 20, upraveno) můžeme výchovu prožitkem chápat v různých souvislostech jako:

- Výchovu konfrontující účastníky se silnými prožitky v aktivitách, které obsahují určitý stupeň rizika
- Výchovné působení, kde je prožitek vždy prostředkem, nikoli cílem
- Motivaci mladých lidí k sebevýchově pomocí nevšedních zážitků
- Návod na aktivní trávení volného času
- Překonávání vlastních hranic
- Sebepoznání, rozšiřování horizontů
- Prostor pro sociální učení
- Možnost získání společných zážitků ve skupině

Podívejme se, jaké charakteristiky jsou pro zážitkovou pedagogiku typické. Podle Vážanského (1993) se jedná o čtyři základní principy:

- *demokratická spolupráce zúčastněných osob* místo principu nařizování
- *učení na důsledcích vlastního jednání* místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám
- *zřeknutí se předstíraných obrazů světa* ve prospěch dopracování se vlastních, osobitých, společných i individuálních názorových struktur
- *společné překonávání úkolů* místo principu konkurence.

(zvýraznil R. Z.)

Podle Jiráska (2004) je hlavní zakotvit prožitek do jeho širších souvislostí. To odlišuje zážitkovou pedagogiku od nepedagogických

aktivit, kde se s prožitky též pracuje, např. bungee-jumping. Důležité je nejen působení prožitku, ale hlavně znalost cílů navozování prožitkových situací, zpracování prožitku a jeho převedení do zkušenosti, jež může být opětovně využita.

Symbolem české podoby zážitkové pedagogiky je hra (Jirásek, 2006). Její výjimečná účinnost je postavena na silném autentickém osobním zážitku a s ním spojených emocích, umocňujících zkušenosti získané v průběhu hry. Podle toho můžeme také určit oblasti, které se prostřednictvím pedagogiky zážitku rozvíjejí, pro ukázkou uvedme: emocionální a psychické, sebehodnocení, sociální vztahy, důvěra, psychomotorika atd. (Neuman, 2000)

2 KOŘENY A VÝVOJ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

2.1 Stručný vývoj zážitkové pedagogiky ve světě

Celá historie lidstva je nesmírně zajímavá a bohatá na nejrůznější události, osoby, životní příběhy, ze kterých člověk může čerpat inspiraci při práci s lidmi. Se základními principy využití zážitku se setkáváme již v dávné minulosti v podobě nejrůznějších zkoušek odvahy a iniciačních rituálů u přírodních národů (Neuman, 1998). Není v možnostech této práce obsáhnout všechny významné osobnosti a směry, které měly vliv na práci se zážitkem v oblasti vzdělávání. Jmenujme tedy alespoň některé důležité představitele.

Pod označením **výchova v přírodě** (Hanuš, 2008) se s využitím zážitku setkáme již v renesanci. V tomto období se objevuje zajímavý pokus o výchovu v přírodě, a to díky muži, který si povšiml nezdravého způsobu života společnosti ve městech. Odhalil a rozpoznal jeho negativní dopad na vývoj člověka a přivedl ho k problému vztahu člověka a přírody. Tímto mužem je italský renesanční myslitel, humanista a pedagog, jeden z největších „učitelů života“ v Itálii **Vittorino Ramboldini da Feltre** (1378-1446). V roce 1424 jej pozval mantovský vévoda Gianfrancesco Gonzago, aby se stal vychovatelem jeho synů a dalších potomků z urozených rodů. Ramboldini na přání vévody vybudoval ústav podobný moderním kolejím usilující o realizaci humanitních životních ideálů. Uskutečnil tak myšlenku školy v přírodě, když celou tuto školu záměrně postavil v krásném, čistém přírodním prostředí na břehu jezera, aby vychovával své svěřence ve světlé, výstavné a vzdušné budově. Škola nesla název *la casa ciogosa* – škola hravá (Štverák, 1981). Proti rozmařilosti a přepychu vedl žáky ke skromnosti a střídmosti, využíval nepohodlí, otužování a tělesných cvičení. Učitelé školy byli pod jeho vedením ve stálém styku s žáky a svým příkladem je vedli ke střídmosti a tělesnému rozvoji. Jako silného výchovného prostředku používali povzbuzování jejich ctižádosti, odvahy, smělosti a odolnosti. Základem výchovy byla náboženská morálka, obsah učení tvořily klasické jazyky a literatura, k nimž přistupovala filozofie,

logika, metafyzika, matematika, přírodověda a hudba. Vedle toho žáci pěstovali jízdu na koni, plavání, zápas, šerm, střelbu z luku, cvičení v přírodě a hry. Tato škola uplatňuje jako první některé nové metody výchovy a vzdělávání, např. nepoužívá tělesné tresty, vychovává příkladem, seznamuje s přírodou, klade důraz na mravní a estetickou výchovu. Revoluční na tehdejší dobu bylo odstranění memorování ve výuce. Poprvé v historii výchovy se zavádí samospráva žáků. Škola je pokládána za nejvýznamnější pedagogický pokus italské renesance (Hanuš, 2008).

Výrazným počinem v oblasti výchovy v přírodě je koncepce německého pedagoga a zakladatele výchovného hnutí filantropismu **Johanna Bernharda Basedowa** (1724-1790). Filantropismus v doslovném překladu z řečtiny značí lásku k člověku (*filein* – milovat, *anthropos* – člověk) a jde o středoevropský myšlenkový proud přelomu 18. a 19. století. Výchovný systém Basedowa vycházel z Rousseauovy myšlenky, že člověk je od přírody dobrý, a má-li se člověk volně a přirozeně vyvíjet, je potřeba styku s přírodou. „Chodit do přírody, promýšlet vlastní názory a cvičit tělo – jen takto lze docílit souměrného vývoje ducha i těla podle antického ideálu kalokagathia („krásný a dobrý“ – kalos a kagathos)“ (Hanuš, 2008, s. 4). Basedow již od svých šestnácti let příležitostně vyučoval jako soukromý učitel. V letech 1744–1746 studoval filozofii a teologii v Lipsku, načež učil latinu v Holštýnsku a roku 1753 se stal profesorem na rytířské akademii v dánském Soroe. Ve svých dílech neúnavně bičuje dosavadní výchovu a poukazuje na její vady. V roce 1771 vyšla pod názvem „Agathokrator“ jeho úvaha o vychování a vyučování. Následkem toho jej povolal desavský kníže Leopold Bedřich František, aby se pokusil své myšlenky realizovat ve vzorové škole. Roku 1774 otevřel v Desavě (Dessau) výchovný ústav Filantropinum Johanna Bernharda Basedowa, kde vyučoval na základě idejí a myšlenek Locka, Rousseaua a Komenského. Jeho cílem bylo dosáhnout obecného vzdělání, tělesného rozvoje, otužilosti a dobrého zdraví. Do výchovy zavedl povinnou tělesnou výchovu, v jejímž rámci žáci plnili desavský pentatlon: běh, skoky, šplh, nošení a balancování. Tato cvičení byla

doplněna procházkami, tancem, jízdou na koni, zápasem, šermem, plaváním a pochody.

Ústav Filantropinum obsahoval seminář pro budoucí učitele a vzorovou školu pro děti. Sláva školy se rychle šířila a ve své době pomohla zdvihnout vlnu zájmu o výchovu. Tři roky po smrti Basedowa však jeho ústav zanikl (Hanuš, 2008).

Dalším pedagogem, který pracoval se zážitkem, byl **Peter Peterson** (1884-1952). Byl to pokračovatel celé řady pedagogických osobností na jenské univerzitě a vytvořil tzv. *Jenský plán* (Singule, 1992). Peterson důvěřuje myšlence, že člověk se nejlépe projeví v mezních situacích, kdy musí reagovat neplánovitě a nepřipraveně. Z této teze pak vyplývá jeho vytváření pedagogických situací, do kterých je žák stavěn. Žák řeší určitý mezní problém, kdy musí jednat jako ucelená osobnost, být aktivní, tvůrčí. Smysl a cíl všech pedagogických situací spočívá v akceptování napětí a v nutnosti zaujmout k napětí vnitřní stanovisko, vypořádat se s ním. Peterson odmítal systém ročníků a nahradil jej systémem kmenových skupin podle přirozeného věku dítěte. V jeho pojetí školní místnost vypadá jako jednodušší obývací pokoj, který si žáci vyzdobí podle svého. Sami žáci si mohou vytvářet školní řád (Hanuš, 2008), výuka žáků je do značné míry založena na vlastním sebehodnocení (Singule, 1992). Místo tradičního rozvrhu hodin zavedl Peterson týdenní plán práce, který má být naplněn na sebe navazujícími pedagogickými situacemi, jejichž návaznost promýšlí učitel.

Přednosti Petersonovy pedagogiky jsou v pojetí výchovy jako funkce společenství, kde je osobnost jedince utvářena na základě vlastních činů a jejich ověřování ve skupině. Tímto přístupem tento německý myslitel značně předstihl tehdejší pojetí výchovy a vzdělání.

Jiným dodnes vlivným myslitelem je zakladatel, tzv. *freinetovské pedagogiky* (Singule, 1992), **Celestin Freinet** (1896-1966). Freinet se vymezoval vůči odtržení tradiční školy od reálného života, redukci učení na verbální osvojování hotových poznatků a potlačování potřeb dítěte. Dále kritizoval charakter práce v industriální společnosti, která odrhne práci duševní od tělesné a odmítal ohrožování přírody vědecko-

technickými postupy. Vyzdvihoval význam práce v životě člověka, pojmem práce rozuměl činnosti, kterými může jedinec uspokojovat své fyziologické a psychologické potřeby (zacházení s předměty, experimentování, vytváření nových předmětů). Odstranil verbální výuku mravů a nahradil ji preferováním morálně lidských vlastností, kterými se dítě řídí ve vztahu k rodičům, kamarádům, dospělým atd. Freinet chápal moderní školu jako otevřenou instituci, která reaguje na vnější prostředí se zřetelem ke společenským podmínkám školy. Šlo mu o změnu vyučovací praxe v souladu s potřebami doby. Výuka má být svým obsahem, projekty i exkurzemi zakořeněná v přírodní, sociální skutečnosti, v konkrétním prostředí, kde děti žijí. Freinet obhájí přirozený vývoj dítěte v přirozeném prostředí. Osobní zkušenost dítěte je podle něj nenahraditelná (Hanuš, 2008).

Robert Baden-Powell (1857-1941) je zakladatelem skautingu, jednoho z nejvýznamnějších systémů pobytu a výchovy v přírodě. Nejprve absolvoval vojenskou školu a dosáhl ve službě značných úspěchů, zejména zavedením nových výcvikových metod pro vojáky. Ve válce s Búry si uvědomil, že sebelépe vyzbrojené vojsko se značnou početní převahou neuspěje proti početně slabšímu a technicky hůře vybavenému nepříteli, není-li schopno žít v drsné přírodě, není-li otužilé a tělesně zdatné. Proto začal učit své vojáky zálesáckým dovednostem a znalostem, které mohou být užitečné ve vojenské praxi. Brzy poznal, že jeho výcvikový program je atraktivní i pro mládež. Seznamil se současně se Setonovými myšlenkami a zčásti převzal jeho romantické prvky, které zkusil uplatnit v praxi. Myšlenky zarámoval do pevného organizačního systému a založil anglický skauting. Zásady své výchovy formuluje v knize *Scouting for Boys* (1908) a ta byla brzy přeložena do všech světových jazyků. Baden-Powellovo dílo se šíří ve statisících a dostalo velké obliby a následování.

V novodobé historii je s rozvojem výchovného působení na základě prožitků a zkušeností spojeno především jméno **Kurta Hahna** (1886-1974). Tento původem německý pedagog a politik, později působící v Anglii, se velkou měrou zasloužil o rozvoj dobrodružné výchovy ve

všech vyspělých zemích tím, že stál u zrodu četných škol a vzdělávacích institucí po celém světě. V roce 1920 založili Kurt Hahn společně s princem Max von Badenem výchovný ústav Salem. Ve výchově se uplatňoval princip „prožitkové terapie“, kromě denního cvičení, pobytu v přírodě a expedic také záchranná služba v horách či na pobřeží (Neuman, 2000).

V roce 1941 zakládají Kurt Hahn, Jim Hogan a John Holt ve Walesu školu přežití pro vojáky britského námořnictva, ze které se etablovalo světoznámé hnutí *Outward Bound* (Hanuš, 2008). Název hnutí označuje již 40 let koncepci krátkodobého pobytu v přírodě s využitím intenzivních zážitků, které mají směřovat k rozvoji osobnosti (Vážanský, 1993). V odkazu Kurta Hahna dnes usiluje řada institucí po celém světě o propojení zážitkového vzdělávání a pedagogického působení na člověka.

Jmenujme ještě další významné světové organizace, které se podílely na rozvoji metody učení skrze zážitek a působí dodnes. V roce 1977 vzniká organizace *Association for Experiential Education* (AEE), organizace rozvíjející zkušenostní učení a učení prožitkem, dále sem patří *Adventures In Training Inc.*, *European Institute for Experiential Learning and Outdoor Adventure*, *Project Adventure*, *Outdoor Education Research and Evaluation Center a další* (Chytilová, 2005).

Existuje celá řada dalších nesmírně zajímavých a inspirativních pedagogických přístupů, které jsou hodné prostudování. Nalezneme v nich mnoho inspirace od idejí a myšlenek až po praktické úkoly a činnosti. Dále již jen zmíníme několik významných jmen autorů, z jejichž myšlenek je možné čerpat: R. Steiner, M. Montessori, H. Lietz, A. Ferriere, O. Decroly, H. Parkhurstová, G. Kerschensteiner, E. Clapared, H. D. Thoreau, E. L., Thorndike, J. Dewey, A. S. Makarenko, J. Piaget aj.

2.2 Vývoj zážitkové pedagogiky v České republice

Česká zážitková pedagogika, její počátky a měnící se pojetí byly pod vlivem organizací a osobností ze světa, jak je uvedeno výše. I zde se

zážitek objevuje velmi často ve spojení s výchovou v přírodě. Pro následující výčet aktivit ve vývoji zážitkové pedagogiky čerpáme z prací France, Zounkové a Martina (2007) a Radka Hanuše (Hanuš, 2008), který přednáší na katedře rekreologie v Olomouci (FTK UP).

Pro vznik a vývoj zážitkové pedagogiky v Česku je podstatné dílo **Jana Amose Komenského** (1592-1670), známého pod jménem „učitel národů“. Komenský prosazoval celostní rozvoj osobnosti a mimo jiné tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku, čímž se rozumí právě rozvoj teoretických znalostí, stejně jako praktických dovedností. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Uznával, že důležitou složkou vzdělání mladých lidí je cestování a doporučoval také využití her a hraní při výuce. Komenský napsal: „vzdělávání začíná a končí u opravdové zkušenosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život.“ (Franc, Zounková, Martin, 2007, s.12). Ve svém díle, *Velké didaktice*, upozorňuje na důležitost propojení teorie s praxí, propojení jednotlivých vyučovaných předmětů a podpory samostatného vzdělávání a řešení problémů motivovaného vlastním zájmem.

První akce v přírodě v první polovině 19. století měly v Česku charakter půldenních a jednodenních výletů jednotlivců a malých uzavřených skupin (Hanuš, 2008). Počet aktivit postupně vzrůstal a rozšiřoval se i jejich význam společenský, rekreační a také národní. Pobyt v přírodě v podobě turistických akcí začal být u nás výrazně rozvíjen po založení **Tělocvičné jednoty Pražské – Sokol Pražský** (později Česká obec sokolská) v roce 1862. Již v roce svého vzniku Sokol organizoval výlety do blízkého okolí Prahy, současně se členové Sokola aktivně účastnili všech národních slavností. V dalších letech dochází k velkému rozšíření počtu organizovaných shromáždění, výletů a vycházek a rychlému šíření sokolských jednot po celém českém území. V roce 1873 vzniká v rámci České obce sokolské (ČOS) Výletní komise Sokola Pražského, která zajišťuje organizování výletů i jejich obsahovou stránku. Později začíná vydávat i Výletní listy, mapy a propagační materiály.

Sokolská turistika stála spolu s Americkým klubem dam (1865) u vzniku české turistické organizace, dnes známé jako **Klub Českých turistů**.

Dalším významným vlivem, který utvářel podobu práce se zážitkem v Česku, byl rozvoj sportu v druhé polovině 19. století, který byl svou emotivností pro mládež velmi přitažlivý. Na základě anglické inspirace vznikly veslařské kluby a rozvíjely se i další sporty. Pedagogové i zakladatelé v té době zdůrazňovali širokou souvislost mezi sportováním, přírodou a výchovou (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Významnou osobností tohoto období je velký zakladatel, propagátor sportu a pobytu v přírodě J. Rössler-Ořovský, který se podílel na založení a počáteční činnosti několika sportovních klubů. Podobnou činnost jako Sokol měla Dělnická tělovýchovná jednota (DTJ) založená roku 1897. Roku 1896 založil Dr. J. G. Jarkovský Český olympijský výbor a ve výčtu vznikajících sportovních iniciativ bychom mohli dále pokračovat.

Roku 1912 **vznikl Junák** (respektive jeho první oddíly), který nese od roku 1914 název Junák – český skaut. Toto výchovné hnutí u nás založil a dlouhá léta vedl A. B. Svojsík. Současně v roce 1912 vzniká první český kmen Lesní moudrosti Děti živěny, který založil M. Seifert. Rozvíjel se také typický český fenomén, hledající inspiraci hlavně v americké literatuře a filmech, a sice víkendové táboření v přírodě a *tramping*. První trampská osada se jmenovala Roaring camp – Tábor řvavých v roce 1914, později byla přejmenována na legendární Ztracenou naději (Hanuš, 2008).

Roku 1918 bylo zřízeno **Ministerstvo zdravotnictví a tělesné výchovy** a tento institut ve spolupráci s ČOS zavedl nové školní osnovy pro tělesnou výchovu, jejichž součástí byly i turistické výlety a vycházky do přírody. Po roce 1918 se v rámci Klubu čs. turistů kromě pěší turistiky rozvíjely i další formy, zejména zimní turistika a turistika na lyžích, vodní turistika, cykloturistika, vysokohorská turistika, táboření a další. Na přání T. G. Masaryka vyslala Světová aliance YMCA v roce 1919 do ČSR 62 amerických sekretářů, aby pomohli založit a rozvinout činnost české pobočky YMCA. Ta vznikla roku 1921 a působila nejvíce v armádě a mezi vysokoškolskou mládeží. Propagovala zejména sporty jako: volejbal,

basketbal, ragby, tenis, lehkou atletiku, plavání, rytmiku, zimní sporty, aj. Roku 1924 vznikl Klub alpinistů československých, r. 1925 se v rámci Sokola zorganizoval první stanový tábor dorostenek a roku 1929 se v ČOS ustavuje komise pro cvičení a pobyt v přírodě (tamtéž, 2008).

V roce 1937 se v časopise Mladý hlasatel zrodila originální soustava výchovy mládeže, tzv. Foglarovy čtenářské kluby, jejímž tvůrcem je J. Foglar. Během druhé světové války došlo k postupnému **rozpuštění všech organizací**. Většina z nich byla obnovena až po osvobození v roce 1945. Po únoru roku 1948 došlo k usnesení ústředního akčního výboru Národní fronty, po kterém následovalo nucené sloučení všech sportovních a mládežnických organizací. Do konce roku 1950 byly zrušeny oddíly Junáka, v lednu roku 1951 ukončila činnost Liga lesní moudrosti. V roce 1952 byl ustaven Státní výbor pro tělesnou výchovu a sport a v prosinci 1952 přišel definitivní konec Sokola, naší největší a nejpočetnější organizace. V roce 1953 vznikla na Karlově univerzitě první katedra zaměřená na **turistiku a sporty v přírodě** (od roku 1958 v rámci FTVS UK). Studijní program byl v mnoha ohledech originální, kombinoval turistické a sportovní aktivity s prací se skupinou, aktivitami v přírodním prostředí a se získáním znalosti o krajině (Franc, Zounková, Martin, 2007). Od roku 1955 se začaly pořádat pionýrské tábory ROH, které měly čtyři formy: letní tábory (20 denní), zimní tábory (6 denní), putovní tábory (14 denní) a zahraniční (rozumí se v rámci tehdejších socialistických zemí).

V roce 1957 již existují **turistické oddíly mládeže** (TOM) při tělovýchovných jednotách **Českého svazu tělovýchovy** (ČSTV). K novému rozvoji turistiky došlo až po vzniku tohoto svazu.

V roce 1964 v rámci Československého svazu mládeže uskutečnil Vlastimil Snopek projekt **Tábornických škol** a objevuje se pojem *tábornictví* – objevily se zde osvědčené prvky zálesácké, prvky sportovní z činnosti Ligy lesní moudrosti, Junáka či tramského hnutí. V letech 1964-67 bylo uskutečněno 64 tábornických škol, kterých se zúčastnilo na 1800 osob – hlasatelů tábornictví (Hanuš, 2008). Došlo k prudkému nárůstu táborníků a vznikly krajské a okresní tábornické školy a bylo povoleno zakládat tábornické oddíly, kluby a osady. Vlivem událostí jara roku 1968

z tábornických škol vzniká Česká tábornická unie – ČTU a svoji činnost obnovuje Junák, Zálesáci, aj. Celkem vzniklo na 18 mládežnických a dětských organizací. V říjnu 1969 vznikl TIS – Svaz pro ochranu přírody a krajiny. Po krátkém nádechu pocitu svobody a uvolnění komunistický režim po srpnu 1968 opět zpřísnil a nastalo dlouhé období tzv. normalizace, které však nebylo tak docela bez aktivit.

Od roku 1970 na středisku ÚV SSM v Lipnici nad Sázavou i po celé ČSSR probíhaly experimentální akce pobytu v přírodě s cílem vyhledávat moderní formy výchovy v přírodě. Proces započatý v Tábornických školách nešlo zastavit. Přírodní prostředí umožnilo seberealizaci, rozvoj mladého člověka, nové moderní formy výchovy v přírodě vyhovovaly mentalitě mladých lidí a zároveň přispěly k jejich všestrannému harmonickému rozvoji. V probíhající normalizaci ve společnosti 70. let v roce ochrany a tvorby životního prostředí vzniklo roku 1974 pod křídly Socialistického svazu mládeže **Hnutí Brontosaurus**, jež se kromě ochrany životního prostředí začalo věnovat kolektivním formám rekreace mládeže v přírodním prostředí. V roce 1977 byla z popudu mnoha pedagogů a dobrovolníků **založena Prázdninová škola Lipnice**, o jejíchž aktivitách ještě bude řeč. Na konci osmdesátých let vznikly další ochranářské organizace, rostl jejich počet a vliv až roku 1988 režim vážně uvažoval o vzniku Ministerstva životního prostředí (Hanuš, 2008).

Revoluce v listopadu 1989 zasáhla veškerý život tehdejšího Československa. Organizace a spolky se snažily navázat na tradice své činnosti před rokem 1948, z volnočasových aktivit si svoji popularitu zachoval tramping, rozvíjela se cykloturistika, začaly fungovat i nejrůznější ekologické spolky. Udržuje se také tradice chalupaření a chataření.

Dále, především v 90. letech, jsou zakládána nejrůznější občanská sdružení a komerční organizace zabývající se v různém pojetí zážitkovou pedagogikou. Na jedné straně v nich jde o rozvoj osobnosti a pracovních týmů a na druhé straně o využití metod zážitkové pedagogiky pro zábavu a odpočinek. Z nejvýznamnějších neziskových organizací pracujících s dospělými účastníky jmenujme např. *Hnutí GO!*, *Instruktoři Brno*, *Užitečný život*, *Velký vůz*, *Atleti v akci* či *Projekt Odyssea*. Na poli

komerčního podnikání stojí za zmínku firmy *Outward Bound - Česká cesta s.r.o.*, *Alpinautic, s.r.o.*, *Odyssey Performance Enhancement Network, s.r.o.*, *OMT group, s.r.o.*, *Projekt Outdoor, s.r.o.* a *Adventura Teambuilding*. Uvedené organizace jsou sdruženy v **Profesním sdružení pro zážitkové vzdělávání (PSZV)**, které od roku 2005 sdružuje firmy a organizace zabývající se outdoorovým a zážitkovým vzděláváním. PSZV navázalo na tradici Asociace Profesionálních Outdoor Center (APOC) založené v roce 2000.

Jeho posláním je:

- reprezentovat obor zážitkově zkušenostního vzdělávání a členské firmy
- budovat dobré jméno oboru a aktivně jej propagovat
- podporovat a chránit zájmy svých členů
- sdružovat firmy působící na československém trhu v oblasti zážitkově zkušenostního vzdělávání
- kultivovat obor zážitkově zkušenostního vzdělávání
- garantovat dodržování etických pravidel
- vytvářet platformu pro diskuzi odborných témat
- podporovat rozvoj členských organizací
- prostřednictvím činnosti jednotlivých členských organizací nastavovat standardy služeb poskytovaných v oboru zážitkově zkušenostního vzdělávání
- garantovat kvalitu nabízených služeb členských subjektů prostřednictvím certifikace
- podporovat výzkum a vzdělávání v rámci oboru

(zdroj: PSZV, 21.1.2008 [cit. 22.11.2008], <<http://pszv.howgh.sk>>)

Zážitková pedagogika si v českém prostředí prozatím nezískala samostatné místo v pedagogickém systému – jako synonyma jsou často používány pojmy výchova zážitkem, výchova v přírodě, výchova dobrodružstvím apod. Je to pedagogický směr, který využívá zážitku jako prostředku výchovy a vzdělávání.

U nás se metody pracující se zážitkem začaly rozvíjet hlavně v programech *Prázdninové školy Lipnice*. Na vědecké úrovni se zážitkovou pedagogikou v současné době zabývá *katedra rekreologie v Olomouci (FTK UP)*. Částečně se jí také věnuje na *Karlově univerzitě katedra sportů v přírodě (FTVS UK)*, *katedra pedagogiky (FF UK)*, v rámci oboru *Pedagogika volného času katedra pedagogiky Jihočeské univerzity (TF JU)*, *katedra rekreologie a cestovního ruchu FŘIT v Hradci Králové*, *katedra tělesné výchovy na PedF TU v Liberci* a *katedra tělesné výchovy PedF UJEP v Ústí nad Labem*.

2.3 Fenomén „Lipnice“

V této části se budeme zabývat zřejmě nejznámější organizací v Česku, stálící na poli zážitkové pedagogiky, organizací ***Prázdninová škola Lipnice*** (dále PŠL). Mluvíme-li o fenoménu „Lipnice“, pak především proto, že se jedná o výjimečný počin, který svým významem přesahuje nejen význam doby svého vzniku, ale i hranice České republiky.

Jeho výjimečnost spočívá v systematické práci se zážitkem a dramaturgií kurzu, a to už v 70. letech 20. století, tedy v dobách, kdy pojem zážitková pedagogika ještě zdaleka nebyl všeobecně známý. Na kurzech Prázdninové školy se setkáme s objevováním nepoznaného ve využívání nepřeberného množství aktivit, s fantazií při jejich uvádění a propracovaností programů na kurzech. Kurzy se připravují jako autorské, což značí, že byly instruktory vymyšleny originálně zcela od začátku, a to s předstihem mnoha měsíců před realizací samotné akce. V tom všem je metoda PŠL celosvětovým unikátem. Kromě toho je nesporný i historický význam Prázdninové školy jako nositele hodnot v době totalitního režimu, který vládl v Československu druhé poloviny 20. století.

2.3.1 Vznik a vývoj Prázdninové školy Lipnice

Vzniku PŠL předcházely aktivity tzv. tábornických škol, tedy spolků sdružujících děti v dětských tábornických klubech, osadách a oddílech (Neuman a Hanuš, 2007). Výsledkem tábornických škol byl na jaře roku 1968 vznik *České tábornické unie*, která je pověřena dalším konáním

tábornických škol. Poté, co byla v roce 1969 v rámci počínajících normalizačních procesů zrušena, se především z jejích řad se rekrutovali lidé do Instruktorského sboru Metodické rady pro pobyt v přírodě nově postavené jednotné organizace *Socialistického svazu mládeže* (SSM). Tento sbor pořádal mimo jiné i některé letní kurzy, které se staly zárodkem budoucí PŠL.

Na počátku sedmdesátých let se tak zrodilo hnutí usilující o propojení pobytu v přírodě s tělocvičnými a kulturními aktivitami. Celá koncepce byla budována na poznatku, že stupňování náročnosti a požadavků na fyzickou kondici a zároveň na intelekt, samostatnost při rozhodování, tedy jakýsi komplexní „tlak“ na osobnost každého jedince přináší v konečném součtu nebývalé uspokojení, do jisté míry formuje jeho vnitřní svět, nutí jej přemýšlet nad jeho hodnotami, ideály, názory.

Nešlo zde o zobecnění zkušeností z tábornických škol. Tábornické školy, to bylo něco diametrálně odlišného, organizovaného i v SSM zcela mimo proud moderních forem pobytu v přírodě.

V letech 1972-73 probíhají plenární zasedání ÚV SSM, později pak semináře, kde jsou tématem práce nově získané poznatky. V té době se podařilo skupině instruktorů pobytu v přírodě přesvědčit vedení ČÚV SSM a to nechává prostor k pořádání takovýchto experimentálních projektů. Tím je dán prostor pro nejrůznější experimenty. V těchto tzv. moderních formách pobytu v přírodě se klade důraz na takové uspořádání programu akcí, v kterém by byly rovnoměrně zastoupeny tělovýchovné a kulturní činnosti. Od roku 1970 vzniká ve středisku ÚV SSM (vybudovaném v Lomu na Hřebenech v letech 1968-1970) v Lipnici nad Sázavou i v jiných částech republiky řada akcí a projektů se snahou rozvinout ony moderní formy pobytu v přírodě. Prvním z nich je projekt Pokus pro dvacet (1970), realizovaný v nově otevřeném středisku v Lipnici nad Sázavou (budováno 68-70), který má hned dvě prvenství. Otevírá provoz nově vybudovaného experimentálního střediska na Lipnici a je první akcí pro mladé lidi ve věku od 16 do 24 let, při nichž je uplatněn velmi intenzivní

rekreační režim kombinující činnosti pohybové s činnostmi zprostředkovávajícími kulturní hodnoty (Neuman a Hanuš, 2007).

Na základě získaných poznatků z této akce připravuje oddělení zájmové činnosti (později oddělení tělesné a branné výchovy) ČÚV SSM celou sérii dalších experimentálních projektů. V roce 1971 si odbývá svoji premiéru Gymnasion, který představoval úplně nový koncepční pohled pro řešení výchovy a rekreace mládeže v přírodě. Jeho autoři se výrazně odklonili od dosavadní praxe organizovaného pobytu v přírodě, který měl své historicky vyvinuté stereotypy s jednostranným zaměřením, a uchopují myšlenku – prosazování životní harmonie antického Řecka. Za příklad slouží antický Gymnasion, kde byl naplňován ideál kalokagathie. Program experimentu je naplněn:

- sporty v přírodě (kanoistikou, jízdou na kole, lukostřelbou, softbalem, horolezectvím, plaváním, aj.)
- uměleckými činnostmi (tanec, zpěv, recitace poezie, poslech vážné hudby, divadlo, aj.)
- podněty pro řízení vlastního rozvoje (psychologické testy, aj.)
- hrami a programy (komunikativní, strategické a málo strukturované hry)
- činnostmi v přírodě (táboření, turistika, poznávání přírody).

Tento projekt u nás jako první realizoval a objevoval myšlenku spojení náročných sportovních aktivit s kulturními prvky – tento model má velký ohlas a stává se základním kamenem komplexního přístupu výchovy v přírodě.

Nároky na vedoucí a instruktory jsou nevídané: požadují se důkladně uplatňované principy pedagogiky, psychologie, improvizace, kulturní i fyzická vyspělost apod. Vyžaduje se vzájemná zastupitelnost.

Mezi další experimentální projekty patří např. *Lesní sportovní škola*, *Prázdniny na objednávku*, *Fatranský projekt prima prázdnin*, *Řeka pod horou*, *Projekt Jeseníky*, *Šance*, *Dlouhé cesty*, *Konfrontace*, *Konkurs*

ducha a těla, Tour 73, Entomologická kalvárie, Zimní kalvárie, souběžně s dalšími ročníky Gymnasionů a Šancí, aj.

Instruktorský sbor (řízený Metodickou radou pro pobyt v přírodě) čítal v roce 1976 téměř 300 instruktorů (Hanuš, 2004). Sbor pořádal desítky akcí v průběhu celého roku. Bohužel však doba přituhujícího režimu považovala nadšení, iniciativu, spontánnost a aktivitu instruktorského sboru za nepatřičnou. Z Metodické rady byli odvoláni účastníci generace „osmašedesátníků“ a sbor byl rozpuštěn.

I přes nepřízeň režimu se vývoj nezastavil a pokračoval dál. Přelomem v tomto vývoji pobytu a výchovy v přírodě u nás je rok 1977, kdy se 4. - 6. března ve Žďáru nad Sázavou pořádal celostátní seminář s tématem „**rozvoj moderních forem pobytu v přírodě a turistiky**“. Seminář potvrzuje účinnost a oprávněnost výsledků experimentálních akcí a přijímá návrh na zřízení Prázdninové školy ČÚV SSM, ta vzniká o měsíc později v Praze.

Jejím hlavním cílem je předávání a rozvoj nových forem rekreace, pobytu a výchovy v přírodě členům SSM (školící, metodické a experimentální centrum). Koncem roku je ustaven **Instruktorský sbor PŠ**, který na konci roku 77 čítá zhruba 20 instruktorů. Do jeho čela se staví autor projektu Pokus pro dvacet a Gymnasionů, muž, který pomohl založit a dal vzniknout této přírodní škole - „univerzitě života“ psycholog **Allan Gintel** (1948). V jejím čele stál až do roku 1987. Řízením prací na prvním projektu I. ročníku Prázdninové školy bylo pověřeno tzv. Metodické vedení (později Metodická rada).

Prázdninová škola si dala za úkol připravovat mladé lidi poněkud nezvyklými formami na jejich budoucí společenské a profesionální působení.

Šlo o to „**Učit se být**“, pomáhat vytvářet mladým lidem vlastní život v celém jeho bohatství, plný zkušeností a prožitků, naučit člověka být nejen nástrojem využívaným pro různé povinnosti, funkce a významy, ale také žít.

Prázdninová škola se v průběhu let obohacuje o metody a programy získávané vlastní zkušeností. Stala se prostředím experimentů a hledání, jejichž cílem byla osobnost a její rozvoj. PŠL šla postupně k budování alternativního hnutí, které se snažilo čelit stereotypu spotřeby, materialismu a chladu prostřednictvím nejrůznějších výchovných metod a zajímavě komponovaných programů, které prokazatelně neměly u nás ani ve světě obdoby (např. málo strukturované hry). Místem konání těchto experimentálních projektů v přírodě zůstává Lom na Hřebenech u městečka a hradu Lipnice nad Sázavou. Genius loci tohoto místa se stal pro její instruktory trvalou inspirací, výzvou a dílnou, takže se stal pojem Lipnice nejen synonymem pro označení místa, ale i označení her, typu programů, metodiky a dostává se postupně i do názvu této školy. Prostředí zatopeného lomu bylo svědkem stovek premiér her, z nichž mnohé se staly věhlasnými i za branami Prázdninové školy Lipnice.

Během osmdesátých let se PŠL tedy stala jedním z příkladů absurdity panujícího společenského systému. Zřizována přímo českým ústředním výborem SSM na svých kurzech vytvářela prostor svobodného myšlení a připravovala frekventanty pro život v otevřené společnosti. Byla jedním z mála míst, kde se pod oficiální hlavičkou něco takového dělo.

V průběhu prvních 12 let své existence uspořádala PŠL celkem 96 kurzů, kterými prošlo na 3000 účastníků.

Mezi těsnými spolupracovníky PŠL najdeme řadu významných jmen: psycholog a pedagog Václav Břicháček, spisovatel a pedagog Miloš Zapletal, psycholog Vladimír Smékal, spisovatel Petr Hora – Hořejší, Jan Neuman z FTVS UK a další. Na kurzy PŠL přijížděla celá řada významných osobností české vědy, kultury, publicistiky. Jaroslav Foglar, Soňa Hermochová, Věra Chytilová, Jiří Menzel, Radek John, Vladimír Renčín a desítky dalších.

V druhé polovině 80. let se, díky spolupráci s FTVS UK, začala PŠL ohlížet za hranice a k prvnímu kontaktu s organizací Outward Bound došlo už v roce 1989, kdy odjelo několik instruktorů na stáže do britských středisek.

Po „sametové revoluci“ v listopadu 1989 rozhodlo vedení PŠL o osamostatnění této instituce na občanské sdružení s názvem *Prázdninová škola Lipnice* (únor 1990). V tomto období PŠL, tak jako jiné organizace, hledá odpovědi na řadu existenčních otázek, a se střídavými úspěchy řeší svoje profesionální, provozní, ekonomické, produkční otázky a hledá cesty svého dalšího směřování. V červnu 1991 je PŠL přijata do mezinárodní pedagogické organizace *Outward Bound* v průběhu mezinárodní konference při příležitosti jubilea 50 let vzniku první školy *Outward Bound* ve Waleském středisku Aberdovey. PŠL nabídla mezinárodní komunitě v OB do té doby nevídané kreativní programy a nejrůznější formy her (OB ve světě daleko více pracuje s reálnými výzvami než s herními modely) novinkou byla i dramaturgie – promyšlená skladba programu s cílem dosažení pokud možno co největšího efektu v rámci kurzu. Od svého vstupu pořádá PŠL každý rok mezinárodní kurz Intertouch, který umožňuje šíření těchto typicky českých programů mezi ostatní školy OB.

V roce 1993 PŠL zakládá svoji dceřinou společnost *Outward Bound - Česká cesta, s.r.o.*, která využívá metody PŠL a OB při profesionálním vzdělávání zaměstnanců firem a zajišťuje PŠL tolik důležité prostředky pro její neziskovou činnost - z 95% jsou to kurzy. Důvodů k založení bylo několik. Zaprvé, instruktoři PŠL chtěli založit profesionální organizaci, která by působila v oblasti outdoor trainingu a tak rozšířila objem aktivit *Outward Bound* v České republice. Zadruhé, v novém společenském a ekonomickém prostředí bylo potřeba vytvořit společnost, která by svou podnikatelskou činností pomohla vytvářet finanční zdroje pro fungování PŠL.

V roce 1997 se stal český OB členem mezinárodního OB – *Outward Bound International*. V roce 1994 zakládají členové a spolupracovníci PŠL ze Slovenska sesterskou organizaci *Nadácií Štúdio zážitku*, později *Štúdio zážitku* (ŠZ), které se stalo samostatnou organizací v rámci OB, tedy *Outward Bound Slovakia*. V roce 1995 zakládá PŠL vlastní stipendijní fond, jehož smyslem je poskytnout podporu zájemcům o účast na

některém kurzu, kteří by se z důvodu sociální situace nemohli jinak vybraného kurzu zúčastnit.

V letech 1995-2006 vlastní PŠL společně se svou dceřinou společností *Outward Bound – Česká cesta, s.r.o.* vzdělávací středisko, chatu Doubravku u Chotěboře, a v tomto objektu od roku 1996 realizuje své experimentální projekty.

Během let se metoda PŠL vyvíjela a prohlubovala. Můžeme v literatuře historicky zaznamenat vývojově dané pojmy jako Prázdninová pedagogika, Intenzivní rekreační režimy, Pedagogika volného času až po Zážitkovou pedagogiku. Je nesporné, že PŠL skutečně vytvořila originální vlastní metodu Zážitkové pedagogiky.

2.3.2 Aktivity Prázdninové školy Lipnice

Kurzy PŠL probíhají celoročně a jsou komponovány jako otevřené kurzy pro veřejnost, cílová skupina je různá podle zaměření kurzu. V nabídce (jejímž zdrojem je propagační leták organizace pro rok 2008) lze nalézt kurzy pro cílovou skupinu rodičů s dětmi od 2 let (kurz Tam kde žijí divočiny) až po účastníky pozdního seniorského věku (Deja vu).

Dalším druhem kurzů jsou tzv. „projekty“, které jsou již zpravidla zaměřené na konkrétní cílovou skupinu. Příkladem těchto projektů jsou:

- **ZDrSem** – systém zdravotních seminářů první pomoci
- **Projekt Klíč** – kurzy pro pedagogické pracovníky
- **6KA** – kurzy zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí u žáků základních škol a studentů na středních školách

Výběr nejúspěšnějších her postupně vyšel v publikacích **Zlatý fond I, II a III** – sborníky se setkaly s velkým úspěchem a došlo k jejich dalšímu vydání. Programy a metody z „lipnických“ kurzů se šíří i prostřednictvím dalších publikací. Kromě již zmíněných Zlatých fondů to jsou: *Prázdniny v pohybu* (A. Gintel a kol 1980), *Dones oheň a zvítězíš* (soubor reportáží redaktorů *Mladého světa* z víkendových a prázdninových her v přírodě, 1983), *Prázdniny se šlehačkou* (Petr Hora a kol, 1984), *Instruktorský*

slabikář (Ota Holec a kol., 1994), více než desítka tzv. *Metodických listů* v letech 1977-1990, vydávaných metodickou radou sekcí ÚV SSM a později vlastním nákladem.

Od roku 2004 vydává PŠL *GYMNASION* - časopis o zážitkové pedagogice. Vychází dvakrát ročně, v nepravidelných intervalech. Každým číslem se prolíná jedno téma např. hra, dobrodružství, integrace.

3 ZÁŽITEK V SYSTÉMU DIDAKTICKÝCH METOD

Vycházíme-li z etymologie slova (z řeckého *methodos* – řízení, hledání, cesta za něčím), znamená metoda postup k určitému cíli. K tomu, abychom dosáhli stanovených cílů výuky je zapotřebí uplatnit příslušných didaktických metod. Běžně je volba metody chápána jako nástroj, který volí pedagog a účastník výukového procesu nemá na její výběr žádný vliv. Jiné, novější pohledy vidí volbu adekvátní metody již výrazněji na straně účastníka „jako prostředek, který stimuluje učení dospělého, vede ho k určitému cíli a činí učební proces efektivním“ (Mužík, 1998, s. 149). V literatuře lze vybírat z velkého množství kategorizací didaktických metod, vybrali jsme dělení z hlediska vztahu k praxi (Mužík, 1998) a sice na metody teoretické, teoreticko-praktické a praktické.

Obrázek 1

Didaktické metody vzdělávání dospělých (MUŽÍK, 1998, s. 151-161, upraveno)

Teoretické	Teoreticko-praktické	Praktické
Přednáška - <i>ex katedra</i> - <i>klasická</i> - <i>s diskusí</i>	Diskusní metody - <i>řízená diskuse</i> - <i>plenární diskuse</i> - <i>panelová diskuse</i>	Instruktáž Coaching Mentoring
Cvičení Seminář	Problémové metody - <i>případové studie</i> - <i>hraní rolí</i> - <i>manažerské hry</i>	Tutoring Counselling
	Projektové metody Programované vyučování Diagnostické a klasifikační metody - <i>assessment center</i> - <i>development center</i>	Asistování Rotace práce Stáž Exkurze Létaující tým
V učebně	V učebně	Na pracovišti

Z uvedeného dělení je patrné, kde se můžeme setkat s využitím zážitku ve výuce. Bude to jednak v oblasti problémových metod, kde účastníci simulují určitou situaci a vžívají se v rámci ní do určité role. Zážitek může provázet i aktivity, kdy se jedná o diagnostiku účastníků, případně některé formy stáže, exkurze či létajícího týmu, kde se pracovník setkává s oblastmi práce, které mu zprostředkují nové zážitky.

Co je z přehledu metod dále patrné, že metody s využitím zážitku netvoří ve vzdělávání dospělých samostatnou didaktickou kategorii, ale promítají se do jednotlivých metod práce s účastníkem vzdělávacího procesu. V uvedeném přehledu není uvedena kategorie tréninku dovedností, přestože z hlediska využití zážitku při výuce by se jednalo jistě o významnou kategorii.

3.1 Klasifikace metod podle práce se zážitkem

Zážitek je v naší kultuře často frekventované slovo. Zpravidla se mu přiřkládá význam v souvislosti s výjimečnou událostí, kterou člověk zažívá, ale je také předmětem zájmu médií a v tržním prostředí evropské společnosti předmětem zájmu firem se zbožím a službami, které neobvyklý zážitek či prožitek zprostředkovávají. Zájmem firem a společností je prodat co nejvíce „zážitků“, zážitek se tak v konzumním prostředí moderní společnosti oklešťuje na událost s krátkodobým dopadem.

Přikládáme-li mu důležitost ve výchově a působení na člověka vůbec, pak vycházíme z předpokladu, že zážitek není něco prchavého, nýbrž něco, co v nás zanechalo výraznou stopu. Vyjádřeno slovy jednoho z nejvýznamnějších propagátorů učení skrze zážitek v Česku J. Neumana: „Pokaždé, když se vrátíme k události, která jej (*zážitek- doplnil R.Z.*) vyvolala, prožijeme ho znovu. Je nezapomenutelný, má pro toho, kdo jej prožíval, trvalý význam. Často prožitek přesahuje rozsah prožívané události a zachován zůstává jen onen zvláštní stav, který jej provázel.“ (J. Neuman, 2000, s. 24).

3.1.1 Školní vzdělávání

Učení je celoživotním procesem. Člověk je v prvních desetiletích vychováván a vyučován prostřednictvím institucí řízených a regulovaných státem, později přistupují další formy učení (neformální a informální vzdělávání). Úkolem školy je vychovávat žáky a zprostředkovávat vědomosti, schopnosti a dovednosti potřebné pro život. Vyučování je vždy spojeno i s výchovou, neboť veškerá práce školy se uskutečňuje na základě hodnot a norem, které pedagog při vyučování uplatňuje (Belz a Siegrist, 2001).

Pro primární úroveň vzdělávání na základních a středních školách byla až do nedávné doby příznačná frontální forma výuky, důraz byl kladen zejména na znalosti a memorování látky. Absolventi povinné školní docházky byli poměrně dobře vybaveni znalostmi, ty však v dnešní době informačního boomu a většího důrazu na schopnosti a dovednosti absolventů přestávají stačit pro uplatnění na trhu práce. S příchodem nové školské reformy na přelomu tisíciletí, uzákoněné v roce 2004 (Zákon č. 561 / 2 004 Sb.), se tak v reakci na tato zjištění dostávají do popředí jiné metody a formy výuky, které mají umožnit a podpořit rozvoj dovedností, které žáci budou potřebovat pro orientaci ve světě a výkon svého povolání. Ve vzdělávacím systému se nyní objevují pojmy jako „klíčové kompetence“ či „osobnostní a sociální výchova“, do výuky se cíleně zařazují aktivizační metody a formy vyučování, práce ve skupinách, diskuse apod. Význam těchto metod spočívá v tom, že se studenti naučí spolupracovat s ostatními, metody dále podporují komunikační a prezentační dovednosti, podpořeny jsou i sociální dovednosti, analytické a kritické myšlení, kreativita a schopnost vcítění se do určitých rolí (Kotrba a Lacina, 2007). Je to zároveň příležitost pro formy vzdělávání s využitím zážitku. Cílem výuky už není jen znalost látky, ale také pochopení souvislostí, schopnosti vysvětlení a argumentace. Metod s využitím zážitku se hojně využívá na Waldorfských školách (žáci si například prakticky zkoušejí proces získání bochníku chleba od sklizně obilí, až po jeho upečení), očekává se podobný charakter výuky i na ostatních školách primární a sekundární úrovně vzdělání. Zážitku lze využít jak na různých

adaptačních a prožitkových kurzech, které pro školy pořádá např. Hnutí Go!, tak i v hodinách, kdy jsou žáci a studenti stavěni do rolí, zapojují se do pokusů a názorných ukázek, kde se předvádí různé modely vysvětlující příslušné teorie.

3.1.2 Podnikové vzdělávání

V současnosti se v podnikové praxi přikládá velký význam situacím, při kterých přichází zaměstnanec do interakce se svými kolegy či klienty. Kromě znalosti oboru se předpokládají také sociální schopnosti (komunikace, spolupráce apod.) V rovině podnikového vzdělávání se tyto požadavky odrážejí ve volbě výukových prostředků, kdy se „přednostně používají metody, u nichž se předpokládá vyšší míra aktivity účastníků (**interaktivní metody**)“ (Tureckiová, 2004, s. 103).

Vyučování managementu týmů a členů pracovních skupin realizují firmy většinou z externích zdrojů formou školení, tréninků a poradenských či konzultačních služeb. Rozvoj a zakotvení firemního know how, šíření kompetencí specialistů, které vznikají z hlubších znalostí prostředí, konkurence a produktů, jsou příležitostí, jak posilovat konkurenceschopnost lidského potenciálu firmy. Proto učící se organizace vytvářejí projekty interních firemních škol, institutů a budují interní školitelské kapacity.

Pro dělení programů a typu akcí se běžně používají anglické termíny, které často přesněji vystihují obsah akce než jejich české ekvivalenty a jsou již ve sféře vzdělávání zavedené jako standardní pojmy. Pokud byly autorovi známé, jsou uvedeny samostatně nebo v závorkách.

Podle prostředí, ve kterém se odehrávají, rozlišujeme dva typy kurzů, a sice tzv. „outdoorové“ a „indoorové“. Outdoorovými kurzy rozumíme akce s převažujícím využitím venkovních aktivit, zatímco u indoorových kurzů budou převažovat aktivity v objektu. Forma indoorových kurzů se více využívá v kombinaci se vzděláváním a tréninkem. Je zpravidla fyzicky méně náročná a méně dobrodružná ve srovnání s outdoorovými akcemi. Dobře se při ní uplatňuje využití modelových situací, rolových her (Role Plays), případových studií a dalších speciálních technik např.

počítačových manažerských her. Na outdoorových kurzech se setkáme nejen s hrami, které vyžadují více prostoru, ale i s tzv. „adrenalinovými sporty“, jako je horolezectví, rafting, zdolávání nízkých a vysokých lan (Ropes Course) atd.

Podle V. Svatoše a P. Lebedy (2005, s. 6), kteří se dlouhodobě zabývají problematikou outdoorových kurzů v českém prostředí, lze outdoorové akce rozdělit podle zacílení na:

- akce na podporu týmového ducha (Teamspirit Events)
- budování a rozvoj pracovních týmů (Teambuilding)
- trénink manažerských dovedností (Management Training)
- kurzy týmové spolupráce (Teamwork Training)
- rozvoj předpokladů k vůdcovství (Leadership Training)
- hodnotící programy (Assessment/Development Center)
- speciální programy

Podle zacílení akce se také liší užití programy a aktivity, včetně způsobu, jak se jich využívá. Na akci na **podporu týmového ducha** (Teamspirit) jde především o pobavení zúčastněných a vytvoření neformálních vazeb mezi zaměstnanci. Aktivity jsou voleny s ohledem na tento cíl a nedochází tak zpravidla k rozsáhlým zpětným vazbám, popřípadě diskuzím o hrách spojených s reflexí. Jinak je tomu při akcích orientovaných na **budování a rozvoj pracovních týmů** (Teambuilding), kde se využívají sofistikované programy, které slouží k cílenému rozvoji pracovních týmů a jejich tvůrčího a výkonového potenciálu. Další formy práce se zážitkem lze nalézt ve využití při **hodnotících a rozvojových programech zaměstnanců** (*Assessment Centre*, či *Development Centre*), kde se metody využívá pro zhodnocení silných a slabých stránek účastníků pro konkrétní pracovní pozici (Montag, 2002). Práce se zážitkem se zde objevuje během modelových situací, rolových a manažerských her či případových studií, kdy jsou účastníci uvedeni do konkrétní situace, kterou mají řešit.

Dělení outdoorových kurzů podle zacílení platí pro kurzy s převažujícím využitím venkovních aktivit. Uvedené kurzy jsou vhodné zejména pro rozvoj interpersonálních a intrapersonálních schopností, indoorové kurzy se zpravidla zaměřují na konkrétní dovednosti pracovníka, ať už působí na pozici asistenta, manažera či odborné pozici. Dělení indoorových kurzů se provádí hůř, vzhledem k velkému množství témat, se kterými se při profesním vzdělávání dospělých pracuje. Aplikace metod zážitkového učení je však u indoorových kurzů orientovaných zejména na získání profesních znalostí spíše marginální.

3.1.3 Zájmové vzdělávání

Přesouváme se do oblasti volného času, pro který je charakteristické svobodné rozhodování a možnost seberealizace člověka. Přestože možností využití zážitkové pedagogiky je v oblasti zájmového vzdělávání celá řada, je těžké najít zdroj, ve kterém by byla tato oblast systematicky roztříděna dle využití zážitku. Nejvíce se pro tyto účely hodí dělení zájmového vzdělávání od Šeráka (2005), které sice přesně nekoresponduje s oblastmi využití zážitku, zato však dobře vystihuje, kde se v zájmovém vzdělávání můžeme s využitím zážitkových metod setkat:

- **občanské vzdělávání**

Přestože není zvykem zařazovat občanské vzdělání jako jednu ze složek zájmového vzdělávání, uvádíme zde tuto oblast jako nejvíce vystihující pro rozličné akce, soustředění a kurzy, ve kterých jde o rozvoj osobnosti, všestrannosti a morální rozvoj jedince. Příkladem těchto aktivit jsou již zmiňované kurzy *Prázdninové školy Lipnice*, jejíž koncepce byla vybudována na přesvědčení, že prožitkové kurzy plní svou funkci, má-li mladý člověk možnost objevovat a rozvíjet své schopnosti, konfrontovat své myšlení, cítění a chápání světa, často prostřednictvím situací, které vyžadují maximální nasazení všech duševních a fyzických sil. Vyjádřeno slovy jednoho ze zakladatelů organizace Allana Gintela: „Ukázalo se, že stupňování náročnosti a požadavků na fyzickou kondici a zároveň intelekt, samostatnost rozhodování, tedy jakýsi komplexní „tlak“ na osobnost každého

jedince přináší v konečném součtu nebývalé uspokojení, do jisté míry formuje jeho vnitřní duchovní svět, nutí ho znovu zvážit dosavadní hodnoty, ideály, názory a představy o vztahu k sobě samému, o způsobu života, o charakteru mezilidských vztahů“ (Gintel, 2007).

- **pohybová a sportovní výchova**

Pohybová a sportovní výchova je jednou z neoddělitelných složek rozvoje jedince a je hojně využívána při realizaci programů s využitím zážitku. Vážanský (1993, s. 29) uvádí následující oblasti:

- plavba na divoké vodě v různých člunech (kajak, kanoe, nafukovací člun, vor, atd.), rafting;
- plavba na plachetnici, windsurfing;
- putování po mořském pobřeží;
- volný čas na lyžích (skialpinismus, jízda na jedné lyži, putování se sněžnicemi apod.);
- vysokohorská turistika, jízda na horských kolech, Survival, speleoalpinismus, závěsné létání atd.;
- horolezectví (až do stupně obtížnosti II);
- orientační běh;
- a mnohé další.

Výčet lze doplnit o aktivity na lanových překážkách, jejichž využití dostalo v Česku velkého rozmachu zejména na přelomu tisíciletí. Z pedagogického hlediska je kladen důraz na proces řešení překonávání překážek, a to jak ve smyslu jedinec versus problém, tak v podobě skupina versus problém. V tomto pojetí nejde primárně o výkon ve smyslu měřených a dosažených veličin (za jak dlouho, kolik), ale o výkon ve smyslu překonání výzvy – problému, který každá aktivita či překážka vlastně představuje. Z hlediska osobnostního růstu působí lanové dráhy na rozvíjení vůle, překonávání sebe sama a svého strachu, překonávání nepoznaného a v pozitivním směru rozšiřují komfortní zónu jedince (Hanuš a Hrkal, 1999). Překážky můžeme dělit podle výšky na nízké (do 1,5 metru

nad zemí) a vysoké (nad 1,5 metru), podle přemístitelnosti na mobilní, či stacionární, podle počtu účastníků na individuální, pro dvojice či týmy (Neuman, 1999).

- **kulturní a estetická výchova**

Se zážitkem lze pracovat i jako s prostředkem předání určité informace, či sdělení, nebo v širším slova smyslu pochopení určitých principů, jak se s tím setkáme nejen v případě některých alternativních pedagogických směrů (Montessori, Waldorfská pedagogika), ale také prostřednictvím muzeopedagogiky v podobě různých interaktivních expozic v muzeích (science center), jaké v Čechách provozuje například Labyrint Bohemia, o.p.s., který je zřizovatelem projektu iQpark science centre (iQpark, 2007), či Regionální technické muzeum, o.p.s. v Plzni s projektem Techmania science center (Techmania, 2007). V uvedených muzeích si mohou návštěvníci sami vyzkoušet, jak vystavené interaktivní exponáty fungují. Interaktivnost spočívá v tom, že návštěvník svojí činností exponát „rozhýbe“ tak, aby se prostřednictvím daného děje ukázal vlastní princip. Učení je zde postaveno na vlastním prožitku a potažmo i zkušenosti, kterou návštěvník při interakci učiní.

Specifickou formu propojení zážitku a kulturní osvěty představuje využití divadla pro vtažení diváka do děje na podiu. S technikou, jak zapojit diváka do děje a využít situace k výchovným účelům, přišel Augusto Boal, jeho technika vznikla jako reakce na politickou a sociální situaci v zemích Latinské Ameriky. Je známá jako *Divadlo Fórum*. Účast v dílně nazýval Boal „zkouškou na realitu“, jde v ní o rozehrání situace herci na jevišti a následné řešení (v podobě opětovného zahrání) některými z diváků, kteří jsou tak vtaženi do dění na jevišti. Téma příběhu má zpravidla být pro diváky v publiku aktuální, problémové či naléhavé. Postupy *Divadla Fóra* se šíří po celém světě, u nás např. na Divadelní fakultě JAMU (Svozilová, 2004).

- **cestování a turistika**

Krátce po revoluci a otevření hranic České republiky v 90. letech 20. století došlo i k rozvoji této oblasti, kdy zájemcům o cestování šlo nejen o návštěvu nových končin, ale i o poznání nových míst z netypického úhlu pohledu, případně propojení zážitku objevování se zážitkem dobrodružství. Tak se dostávají ke slovu pojmy jako dobrodružná turistika, či incentivní turistika (Česká republika, 2008). Dobrodružná turistika často využívá již zmíněných adrenalinových sportů (horolezectví, rafting apod.), u incentivní turistiky se opět přesouváme spíše na pole profesní, jde tu o specifický druh firemního odměňování, kde návštěva konkrétního místa bývá doplněna o zajímavý zážitek, např. simulaci návratu v čase, kdy si účastník prožije, jak určité místo mohlo vypadat před několika stovkami let, což může být doprovázeno využitím dobových oděvů, pochutin, hudby apod.

- **přírodovědecká a ekologická výchova**

Do této oblasti spadá činnost různých zájmových klubů a sdružení, které usilují o ochranu přírody a často k tomu využívají her s ekologickou tematikou jako prostředku pro prožití a uvědomění si konkrétních souvislostí a problémů vztahu člověka a přírody. Zmiňme např. občanské sdružení Tereza, či Hnutí Brontosaurus, která využívají při své činnosti forem práce se zážitkem. Pro aktivity z enviromentální oblasti s využitím prožitku se používá označení ekohry (Neuman, 2000).

3.1.4 Výchovně-terapeutické metody

Oblast terapie je ze vzdělávacího hlediska na okraji sféry zájmu, přesto je dobré uvést některé z metod, které jsou využívány v programech z oblasti zážitkové pedagogiky. Dělení metod není vyčerpávající, vycházíme zde z dostupných zdrojů (Valenta, 2007; Campbell, 2000; Zeleiová, 2007):

- Arteterapie (léčba malbou)

- Dramaterapie (léčba hraním)
- Muzikoterapie (léčba hudbou)
- Hipoterapie (léčba jízdou na koni)

V uvedených metodách se využívá technik z příslušných oborů ke zmírnění důsledků psychických poruch a sociálních problémů a napomáhá integraci osobnosti. Řada z těchto postupů se však využívá i při práci se zdravými jedinci. Konec konců už jeden z prvních propagátorů práce se zážitkem, Kurt Hahn, vyzdvihoval terapeutický aspekt výchovy prožitkem, když metodu nazval zážitkovou terapií, aby tak zdůraznil její funkci ochrany, léčení a posílení jedince (Vážanský, 1993).

3.2 Hra jako zdroj zážitků

Hra je nesporným zdrojem mnoha zážitků a prožitků. Dává nám prostor zažívat neobyčejné věci, zažívat nová dobrodružství, překonávat překážky a výzvy, které jsou nám předloženy. Je také zdrojem mnohých překvapení a citových hnutí. Podmínkou toho, abychom mohli hru plně prožít, je přenesení se z reálného světa, do světa hry. Z kusu mrtvého tvarovaného dřeva se tak stává kůň, který nás může dovést první do cíle, ze skály se stává hora, kterou je třeba dobýt pro zdárné zakončení expedice apod. Záleží pouze na pojetí, které převáží v daném okamžiku. Pouze to rozhoduje o tom, zda se člověk nachází v běžné realitě, či ve zcela odlišném světě hry.

Hra ve své ryzí podobě, hraná v reálném světě, nabízí možnosti vstupu do nejrůznějších rolí, situací, vztahů, odehrávajících se ve skutečném prostředí. Podmínkou, aby hra mohla oslovit i dospělého hráče, který vykazuje již určité nároky na její provedení, je přitažlivý námět, který nabízí hráčům přiměřeně náročný individuální nebo týmový úkol, problém k řešení nebo osobní výzvu, která musí být postavena na jasném principu a promyšlených pravidlech, uvedena chytrou motivací a inscenována s vědomím a využitím významné role prostředí a atmosféry.

Svět her nabízí celé spektrum nejrůznějších modelových situací, které se tak mohou stát průpravou na skutečný, reálný život. Cvičení

prostřednictvím modelových situací přitom nemá pro onu životní skutečnost neblahé společenské důsledky. A tak docházíme ke zjištění, že hra dospělého věku, i když je nezřídka postavena na jednoduché činnosti, je více než jen společenskou událostí, zábavou, prostředkem relaxace, rekreace a zdrojem radosti, kdy odměnou hráčům jsou především jejich vnitřní pocity. Hra navíc může zvýšit onu „přidanou hodnotu“ a vyvolat ekonomické důsledky tím, že napomáhá rozvoji složek osobnosti užitečných pro profesionální dráhu. Rozvíjí individuální dovednosti, schopnosti a vlastnosti, např. samostatnost, zodpovědnost, tvořivost. Může se stát prostředkem cvičení sociálních schopností a dovedností, např. rétoriky, komunikace, argumentace, asertivity, schopnosti diskutovat, pracovat v týmu, řídit tým apod. Pomáhá cvičit schopnosti strategického plánování, taktického myšlení, učí snášet porážky, mít respekt k soupeři, nemluvě o terapeutickém účinku hry, využívané v klinické praxi, kde program pomocí procvičování výše uvedených dovedností napomáhá k úspěšnému návratu člověka do života společnosti.

Podle stejného klíče jako u cílu kurzů je možno rozdělit i hry a aktivity na:

- Úvodní a seznamovací hry (*Icebreakers*). Jsou to hry, které mají pomoci prolomit pomyslné „ledové“ bariéry mezi lidmi a přivést je k vzájemnému kontaktu.
- Zahřívací hry a kontaktní hry (*Warm-Ups*)
- Hry, které mají uvést skupinu do pohybu pomocí nezvyklých činností (*De-inhibitors*)
- Zábavné soutěže a cviky (*Stunts*)
- Aktivity rozvíjející důvěru (*Trust Building/Spotting Activities*)
- Hry na rozvoj komunikace a spolupráce (*Communication Games*)
- Finální hry uzavírající akci (*Closing/Framing Activities*)
- Cvičení, při kterých se využívá lan a klád (*Ropes Course*)
- Iniciativní a týmové hry (*Dynamics, Initiative Games*)

(zdroj: J. Neuman, 2000, s. 22, zvýraznil R.Z.)

Posledně jmenované hry se pak podle náročnosti dále člení na hry na podporu týmového ducha (*Teamspirit*) a na náročnější hry a aktivity orientované na budování a rozvoj pracovních týmů (*Problem Solving Activities, Team Building Activities*). Výčet můžeme dále doplnit o *hry v rolích a psychologické hry* (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 71) či *inscenační hry* typu „Q-hry“ (Svatoš a Lebeda, 2005). Jde o málo strukturovaný typ her trvajících i několik dní, kdy jsou hráči vtaženi do děje v podobě postav s určitou rolí podobně jako v divadle.

Za nesporný přínos her lze považovat lepší poznání sebe sama a svých dosud utajených schopností, hra nám pomáhá odbourávat nejrůznější bariéry a tak ovlivňuje psychickou odolnost, sebevědomí a sebedůvěru. Protože se tak děje ve společenství hráčů, které nám průběžně nabízí množství cenných zpětných vazeb, poznáváme také lépe své místo ve světě lidí a v neposlední řadě i tento svět. „Hra pro věk dospívání i věk dospělosti se tak stává jedním z významných účinných prostředků výuky a vzdělávání, a také prostředkem výchovy. Její výjimečná účinnost je postavena na silném autentickém osobním zážitku a s ním spojených emocích, umocňujících zkušenosti získané v průběhu hry.“ (Hrkal, Hanuš, 2002, s. 14).

3.3 Transfer zážitku do zkušenosti

„Zkušenost není to, co se vám přihodí. Zkušenost je to, co uděláte z toho, co se vám přihodí.“

(Aldous Huxley)

Řešení náročných úkolů umožňuje rozvoj kreativity, týmové spolupráce, komunikačních dovedností, sociálního citění a dalších vlastností potřebných v každodenním životě. Kromě toho nám aktivity na nereálných situacích ukazují zcela reálné řešení problémů, se kterými se běžně setkáme. Převážná část aktivit na zážitkových kurzech má povahu

týmového úkolu, při jehož řešení vstupují účastníci do interakce s ostatními členy skupiny. „Každý úkol se stává modelovým příkladem spolupráce skupiny a fungování každého jednotlivce v ní.“ (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 29) Kromě toho problémy při těchto hrách či aktivitách bývají náročnější než úkoly v běžném životě, čímž rozvíjí účastník svoji odolnost, posunuje své hranice bezpečí a získává zdravé sebevědomí.

Obrázek 3 Kolik si vybavíme z nových poznatků po určitém čase
(podle výzkumu IBM a UK Post, in Svatoš a Lebeda, 2005, s. 17)

	Poznatek získaný		
	sdělením	sdělením, ukázkou	sdělením, ukázkou, prožitkem
Po třech týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po třech měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Podle Svatoše a Lebedy (2005, s. 30) dochází při zážitkovém učení ke dvěma druhům procesů. Jedním druhem jsou *personální procesy*, které odhalují charakteristické chování jednotlivců a prožitím a reflektováním aktivity vedou k rozvoji schopností účastníků aktivit. Druhým jsou *skupinové procesy*, které jsou spojené s činností celého týmu – společnou komunikací, dělbou odpovědnosti a týmových rolí, s řízením a rozhodováním, kreativitou skupiny, řešením vznikajících konfliktů či nakládání s časem. Jak dále autor uvádí, oba typy procesů jsou naprosto reálné a jsou věrným obrazem lidské individuální a týmové přirozenosti.

Klíčovou roli v zážitkovém učení má zpětná vazba, jakýsi zpětný pohled na aktivitu, ve které se rozebírá, jak účastníci daný úkol řešili, a jak jej mohli řešit, čímž se předává množství cenných informací. Aktivita a její rozbor pomáhají nastavit zrcadlo našemu fungování a využívání potenciálu týmu i jednotlivce. I přesto, že si účastníci myslí, že uvedený druh poznatků již dávno znají, může být zajímavé postavit je před otázku, jak svých znalostí využívají.

3.4 Zóna učení

Významným momentem v zážitkovém učení je tzv. „vykročení z komfortní zóny“. *Komfortní zónou* nazýváme prostor našich běžně zažívaných situací, ve kterém se cítíme pohodlně a bezpečně (Svatoš a Lebeda, 2005). Vystoupení ze zóny komfortu může být nepříjemné a nepohodlné, protože se ocitáme v situaci, ve které se necítíme jistě, může však zprostředkovat i libé pocity vzrušení a zadostiučinění. Při „vykročení“ z komfortní zóny je důležitá míra, tedy jak daleko a na jak dlouho jsme zónu komfortu opustili, ale také vědomí toho, že se do ní můžeme bez problému „vrátit“. Kromě komfortní zóny můžeme rozlišit ještě dva stavy, ve kterých se můžeme ocitnout. První nazýváme *zónou učení* (tamtéž, 2005). To jsou situace, které neznáme z vlastní zkušenosti a kde se můžeme hodně naučit – nové věci, postupy, přístupy, ať už v oblasti sportu, znalostí nebo vztahů. Možným a žádoucím přínosem „vykročení“ do zóny učení, je sebepotvrzení, nabyté vědomí, že dokážeme více a že je dobré se o to pokoušet.

Při neúspěchu, nebo i při úspěchu za extrémního vybočení z normálu, však dochází k opačné zkušenosti, totiž že jsme sami sebe zklamali, nebo že nám bylo vykročení natolik nepříjemné, že jej nechceme znovu zažít. Tehdy se dostáváme do tzv. *zóny paniky*, tj. situace, ve které jsme stresováni a děláme vše pro to, abychom se dostali do stavu normálu. V panice přestáváme hodnotit situaci reálně, přehlízíme pomoc, která může přijít z venku, zdroje, které lze využít a zaměřujeme se pouze na překážku, nikoliv na řešení, přestaneme věřit sami sobě. Paniku lze zvládnout, ale je nutné si přiznat, že je to přirozená reakce našeho těla i myslí na příliš náročnou situaci. Při volbě aktivit a jejich realizaci je třeba vzít v úvahu, že hranice komfortní zóny jsou individuální záležitostí. Tam kde se některý z účastníků programu může cítit jistě a bezproblémově, jiný může mít potíže.

S „vykročením“ mimo „komfortní zónu“, tedy s vybočením z normálního stavu, pracují takřka všechny organizace, které využívají outdoorových a indoorových aktivit. Odkrývají účastníkům nové možnosti

a vybízejí ke krokům do sféry učení. Cílem kurzů často není jen rozvoj konkrétních vědomostí a dovedností, ale také inspirace k seberozvoji. Základem úspěchu je přitom práce s pozitivní zpětnou vazbou.

3.5 Výchova dobrodružstvím

Specifickým prvkem na zážitkových kurzech je dobrodružství, při kterém je nejistý výsledek dané činnosti, existuje více řešení a může obsahovat psychická, emoční, sociální či jiná rizika. Navození prožitků a naplnění cílů dobrodružné výchovy se nejlépe uskutečňuje v přírodním prostředí, které svými nestálými podmínkami klade vysoké nároky nejen na psychickou vyrovnanost, týmovou práci a fyzickou zdatnost, ale i na morální vyspělost účastníků akcí.

Pojem dobrodružství skýtá několik možností vysvětlení pojmu. Beard a Wison (2004) popisují dobrodružství jako termín obecně označující výchovné, vzdělávací nebo rekreační aktivity, které jsou vzrušující, napínavé a fyzicky vyzívající. „Podle Haddocka (1993) je dobrodružství prožitek s nepředvídatelným výsledkem, protože klíčová informace chybí, je neurčitá, nebo neznámá ... Také *European Organisation for Conformity Assessment* uvádí, že dobrodružná výchova je založena na aktivitách tvořících výzvy a vzrušení s úmyslným vystavením účastníků prvkům rizika. Smyslem této výchovy je zvýšit sebepojetí a zlepšit mezilidské vztahy.“ (Chytilová, 2005). Můžeme tedy shrnout, že pod pojmem dobrodružství se skrývá množství nepředvídatelných a nečekaných situací spojených s výzvou, které nám jejich prožitím umožňují překonávat vlastní hranice a objevit pole (často netušených) schopností vlastní osobnosti.

Mezi světové organizace zabývající se dobrodružnou výchovou a terapií patří například *Association for Experiential Education (AEE)*, *Adventures In Training Inc.*, *European Institute for Experiential Learning and Outdoor Adventure*, *Outward Bound*, *Project Adventure*, *Odyssey Performance Enhancement Network* a další. Mezi českými organizacemi se obecně považuje za nejznámějšího propagátora výchovy skrz prožitek *Prázdninová škola Lipnice (PŠL)*.

Realizaci programů s prvky dobrodružství lze chápat jako jednu z alternativ klasického vzdělávání, které často pracuje s velkým množstvím informací přijímaných pasivně bez návaznosti v praxi. „Dobrodružství ve spojení s výchovou se tak stává prostředkem růstu osobnosti a rozvoje člověka. Dobrodružné programy nabízí účastníkům, prostřednictvím nejrůznějších aktivit a úkolů předkládaných jako tzv. výzvy, sebepoznání a přivádí je ke zdokonalování sebe sama. Vzdělávání prostřednictvím dobrodružných aktivit se vyznačuje tím, že znalosti nejsou předávány žákům jako při klasickém učení učitelem zvenčí, ale učení probíhá přirozeným způsobem, tedy řešením situací vyžadujících nové dovednosti a způsoby jednání.“ (Chytilová, 2005, s. 9).

3.6 Klíčové kompetence

Jako zastřešující pojem pro schopnosti a dovednosti pracovníků se ve vzdělávací oblasti používá termín „*klíčové kompetence*“. Je výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu se sebou samým i okolím, tedy jednat kompetentně. Klíčové kompetence pracovník potřebuje ke zdárnému výkonu své práce (Belz a Siegrist, 2001).

Mezi tyto kompetence se řadí schopnost:

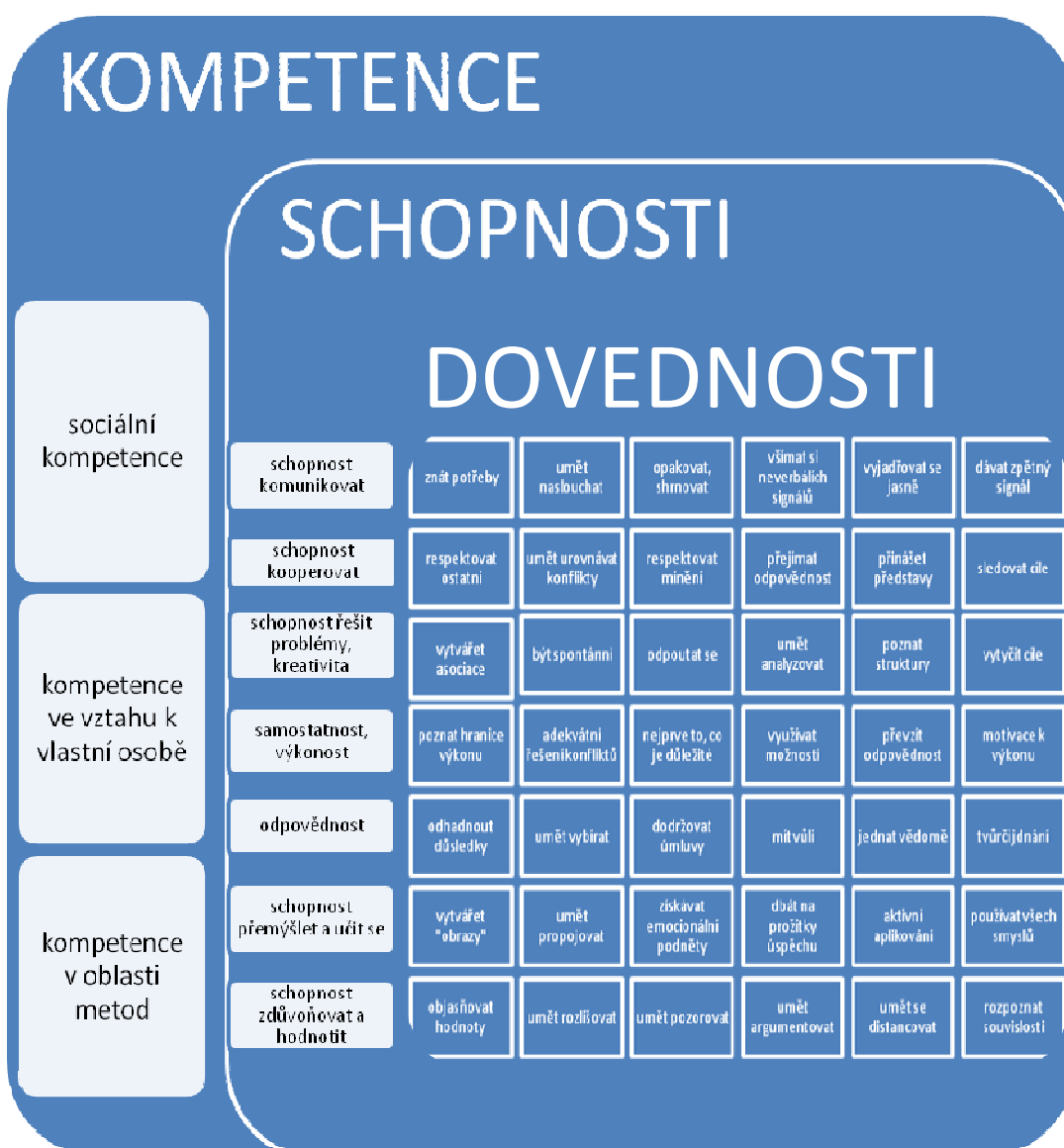
- *komunikace a kooperace*
- *řešení problémů a tvořivost*
- *samostatnost a výkonnost*
- *odpovědnost*
- *přemýšlení a učení*
- *argumentace a hodnocení*

Uvedené schopnosti jsou žádané na trhu práce, zároveň je pro jejich osvojení příhodný praktický nácvik, jaký se využívá zejména na kurzech tréninku a rozvoje manažerských dovedností, k jejich rozvoji však dochází i při dalších typech programů, kde jsou účastníci podrobeni zátěžovým situacím, které je nutí přemýšlet, rozhodovat, volit a přijímat odpovědnost za svá rozhodnutí. Že je zde při nastolení těchto situací vhodným prostředkem zážitek, je nasnadě.

Předpokladem pro osvojení klíčových kompetencí je učení ve skupinách, při kterém dochází k porovnávání a spojování jednotlivých schopností se zřetelem na vlastní hodnotovou škálu a individuální cíle. Skupinové činnosti navíc posilují spolupráci uvnitř skupiny a upevňují tak její soudržnost. Lze tak říci, že kompetence se získávají reflektivně na základě obrazu, který vzniká při interakci s dalšími lidmi.

Vztah mezi kompetencemi, schopnostmi a dovednostmi vyjadřuje následující diagram:

Obrázek 2 Vztah mezi kompetencemi, schopnostmi a dovednostmi (upraveno podle Belz a Siegrist, 2001):



3.7 Teorie Flow

Na pomezí psychologie, pedagogického využití a hlubší teoretické analýzy stojí teorie optimálního prožívání založená na pojmu plynutí (*flow*), kterou formuloval maďarský psycholog M. Csikszentmihalyi.

Prožívání *flow* (resp. plynutí či optimální prožitek) má své kořeny již u humanisticky orientovaného psychologa A. H. Maslowa, který v 60. letech minulého století popsal tzv. *vrcholný zážitek*. Podle něj se člověk, který prožívá vrcholný zážitek, cítí jako by mimo prostor a čas a vnímá velmi intenzivní spojení mezi ním samotným a danou věcí, činností. Toto spojení přináší člověku velmi příjemné pocity a dodává mu energii. Při zkoumání, co je štěstí, objevil Mihalyi Csikszentmihalyi fenomén *flow*, který charakterizuje jako „vnitřně uspokojivý, uspořádaný, plně fungující, dynamický stav vědomí, který je dosažen pohlcením jedince danou činností“ (Csikszentmihalyi, 1996). Jsme tak jakoby unášeni proudem, a to nám přináší příjemné pocity. Ve stavu plynutí je člověk natolik zaměřen na vykonávanou činnost (na bezprostřední prožívání), že jí přiřazuje maximální důležitost.

Flow lze prožít při mnoha druzích činnosti, podle autorů, které se tématem zabývají (jmenujme např.: *Massimini, Carli, 1988; Jackson, Eklund 2004; Ghani, Supnick, Rooney, 1991;; Csikszentmihalyi, 1993*): je společným jmenovatelem činností ponoření se do aktivity, rovnováha mezi výzvou a schopnostmi jedince, orientace na cíl a zpětná vazba, zda bylo cíle dosaženo, soustředění se na aktuální prožitek, pocit kontroly nad prováděnou činností, ztráta sebeuvědomění, změna vnímání času a autotelická zkušenost. Pojem *autotelie* zde znamená, že je činnost vykonávaná pro ni samotnou (Řezáč, 2007). Činnost je v průběhu *flow* spontánní, téměř automatická. U prožívající osoby se objevuje změna vnímání času, který buď není vnímán, nebo je zde naopak přesnější kontrola času (vnitřní hodiny, automatické sledování ukazatelů času). To nastává v případech, kdy to činnost sama o sobě vyžaduje. „Kontrola nad jednáním je zcela zachována a vzniká pocit zvýšené kontroly dění, které nepotřebuje úsilí, vůli ani rozhodování. Tento stav je spojen s lehkou elací

a silným pocitem vyrovnanosti. Je to velmi příjemný stav sám o sobě, bez ohledu na dosažené cíle.“ (Řezáč, 2007, s. 9)

Z výše uvedených charakteristik optimálního prožitku vyplývá, že při něm nastávají mnohé psychofyzilogické změny, jedná se o změnu stavu myšlení, afektivity, vnímání, ale také obsahu vědomí. Na rozdíl od tranzu však nedochází k hlubším změnám vědomí a volní kontrola je zachována. Prožitek plynutí není trvalou záležitostí, a tudíž při něm nehrozí žádné nebezpečí. Jedinec tak může dosáhnout změny vědomí, ve kterém je bez pocitu zvláštní námahy, bez starosti o své já. Jeho pozornost je činností zcela pohlcena. Při tomto odklonu od výsledku činnosti a naopak zaměření se na jeho průběh, je možné dosáhnout mnohokrát lepších výsledků, než v případech nadměrného soustředění na cíl.

4 PŘÍPRAVA A ORGANIZACE KURZŮ S VYUŽITÍM METOD ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Pokusme se odpovědět na otázku, co je nejdůležitější pro úspěch vzdělávací akce. Do popředí nám vystupují čtyři významné faktory, které úspěch akce ovlivňují (dodejme, že zde mluvíme především o tzv. „zážitkových kurzech“, což jsou akce, kde se velkou měrou uplatní nejrůznější hry). Jsou jimi **lektor, účastníci, organizace** a **obsah kurzu**. Je zřejmé, že všechny z uvedených složek působí na efekt, který vzdělávací akce vyvolá, stejnou měrou. Dobře odvedený kurz, nemůže fungovat bez zkušeného lektora, pro dosažení efektu jsou potřeba motivovaní účastníci, stejně jako kvalitně připravený program v odpovídajícím prostředí, který umožní transfér zprostředkovaných poznatků.

4.1 Dramaturgie kurzů

„Můžeš volit nejrůznější programové prostředky a jejich skladbu, vždy však musíš vědět, proč jsi tak učinil, s ohledem na cíle a aktuální stav skupiny.“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 61)

Před každým zážitkovým kurzem stojí jeho přípravný tým před řadou otázek, na které je třeba zodpovědět, má-li být kurz dobře promyšlen a připraven. V dramaturgii se snažíme o výběr optimálních prostředků a jejich vhodnou skladbu pro dosažení maximálního.

Vladimír Svatoš (2005, s. 175) udává pomocné otázky, které by si měl položit každý zadavatel, či instruktor zážitkového kurzu. „Začněte otázkami KDO? A PROČ? Čeho chcete dosáhnout a jaké skupiny zaměstnanců se to týká? Co se má změnit v jejich chování? Proč s nimi chcete pracovat? Odpovězte si upřímně, nespokojte se s obecnými proklamacemi, buďte maximálně konkrétní.“ Možnými odpovědmi může ve firemním prostředí být snaha zlepšit u zaměstnanců vztah ke společnosti, zvýšení osobní motivace ke kvalitnímu provádění práce, osvojení nových pracovních postupů příprava zaměstnanců na nadcházející změny apod.

Když máme jasno o zaměření akce a jejím vedení, můžeme přemýšlet o výběru odpovídajících aktivit. Čím více informací máme o cílové skupině, tím lépe můžeme koncipovat výběr. Vybraný program musí odpovídat úrovni skupiny, věku, zdatnosti a zkušenostem hráčů. Měla by dávat stejné šance všem účastníkům, čehož lze mnohdy dosáhnout příslušnou úpravou pravidel.

4.2 Organizace a průběh kurzu

Je třeba vzít v potaz, že aktivity na zážitkovém kurzu nejsou pevné a neměnné struktury, často jsou uváděny jako podnět, který instruktor tvůrčím způsobem dotváří a rozvádí, což ale již předpokládá jistou erudici. Kvalitně připravená akce se dále vyznačuje nejen dobře propracovaným scénářem, ale i seznamem náhradních programů, po kterých lze sáhnout v případě nepřízně počasí, únavy účastníků apod.

Má-li aktivita dobře splnit svůj účel, musíme ji zasadit do správného prostředí. Jedním z prostředků k navození atmosféry je právě prostředí, ve kterém hru uvádíme. Jednotlivosti světa, děje i charaktery vnímáme vždy v kontextu s pozadím, na němž se prezentují. Nezvyklé nebo něčím výjimečné prostředí nám napomáhá vytvořit výjimečnou atmosféru, podtrhne efekt uváděné aktivity. Neméně důležité je i to, pro koho je kurz pořádán. Přestože program zážitkových kurzů bývá vždy (i měsíce předem) připravený, realizovaný program by měl odpovídat aktuálnímu stavu skupiny a jejím konkrétním potřebám.

Příprava, realizace a vyhodnocení kurzu jsou dlouhým a složitým procesem, který klade na organizátora v jeho dílčích etapách nemalé nároky. Např. v oblasti podnikového vzdělávání se velmi často organizace kurzu personálně odděluje od jeho odvedení. Organizační část většinou zajišťuje zázemí kanceláře společnosti, která kurz zajišťuje, vlastní realizaci pak má na starost většinou lektor, či vedoucí instruktor.

V následujícím výčtu položek **organizace kurzu** autor vychází z vlastní zkušenosti během působení v renomované společnosti zabývající se vzděláváním prostřednictvím zážitku:

1. na straně klienta:

- analýza potřeb účastnické skupiny a návrh vhodného řešení
- konzultace obsahu kurzu
- dohodnutí typu ubytování a stravy
- dohodnutí doplňkových služeb, odměn apod.
- dohodnutí ceny kurzu
- reakce na potřeby klienta a účastníků během kurzu
- dodání závěrečné hodnotící zprávy
- doporučení a konzultace dalších kroků práce se skupinou

2. na straně personální obsazení kurzu:

- výběr vhodného lektora či lektorského týmu
- předání všech informací o kurzu i účastnické skupině
- doprava a ubytování lektora/ů
- zajištění odměn a benefitů

3. na straně produkce kurzu:

- výběr vhodného objektu ke konání
- zajištění ubytování účastníků včetně servisu klientovi
- zajištění materiálového vybavení kurzu
- zajištění případných subdodavatelů služeb
- vyúčtování služeb

Jak dále uvidíme, v řadě bodů při přípravě, realizaci a vyhodnocení kurzu je zapotřebí součinnost organizátora kurzu s jeho realizátorem, kterým je zpravidla lektor, či tým instruktorů.

4.3 Osobnost a role lektora

Zastavme se u jednoho z nejdůležitějších faktorů, který určuje úspěšnost kurzu, kterým je lektor. Jak uvádějí Svatoš a Lebeda (2005, s. 26), „úspěch každého kurzu stojí na osobnosti lektora, na tom, zda dokáže zaujmout publikum a zjednat si respekt účastníků akce, aby následně přijali program a zkušenosti, které jim nabízí. (...) Jsem přesvědčen, že schopnost... (*zaujmout - doplnil R.Z.*) ...je kombinací tří významných 'ingrediencí': osobní integrity, znalosti 'lektorského řemesla' a zkušeností z manažerského prostředí“. Helmar Dießner (2004, s. 28) mluví

o kompetencích lektora, ke kterým patří flexibilita v roli, stabilita, spontaneita, empatie, sebekontrola, emoční stabilita, stejně jako citlivá dramaturgie. Dále je důležitá schopnost volit vhodné programy.

Tabulka na následující straně ukazuje dva možné přístupy k vedení programů. První lze nazvat přístup *expertní*, kde lektor seznamuje posluchače se správným způsobem řešení a outdoorové aktivity využívá pro ilustraci svých tvrzení a k procvičování žádoucích postupů. V učebně seznámí například účastníky kurzu projektového řízení s jednotlivými fázemi práce na projektu, poté jim předloží cvičení, které procvičuje daný postup v praxi. Následně analyzuje práci skupiny při řešení úkolu a hodnotí, zda účastníci postupovali v souladu s představenými fázemi projektového řízení.

Charakteristické pro expertní přístup je to, že důkladně seznámí s osvědčenými postupy, a procvičuje poznatky v praxi. Účastníci jsou ušetřeni fáze hledání správného řešení problému, zodpovědnost za úspěšné řešení přebírá lektor. Hráči projevují malou invenci při řešení situací, využití zážitkového učení slouží v expertním přístupu jen pro názornou ukázkou sdělených poznatků.

Druhou metodou je *zážitkový přístup*. Při něm se lektor chová jako iniciátor a facilitátor procesu učení a bere na sebe dílčí role, které tento přístup vyžaduje. Nejprve nabídne skupině úkol, na kterém se má prověřit zdatnost hráčů. V druhé fázi rozebírá spolu s účastníky, jak při řešení postupovali. Vyústěním může být například skupinou vytvořený seznam kroků řešení. Následuje zobecnění poznatků a hledání paralel s pracovními situacemi. Pod facilitačním vedením lektora si skupina postupně uvědomuje, že úkol v tomto případě byl vlastně malý projekt a kroky k jeho řešení by měly odpovídat jednotlivým fázím projektového řízení. Ve finále lektor sumarizuje závěry skupiny a porovnává s uznávanou teorií, např. obvyklými fázemi projektového řízení.

U zážitkového přístupu je hledání správného řešení problému plně na účastnících. Lektor nevystupuje jako rozhodující autorita, ale jako podporující síla. Může poukázat na vhodný způsob řešení, doporučovat,

varovat, jistit a pomáhat. Rozhodně ale není on, kdo rozhoduje o zvoleném postupu.

Obrázek 4 Chování učitele a žáka v klasickém vzdělávání a v zážitkovém učení

(Svatoš a Lebeda, 2005, s. 19)

	Učitel	Žák
Klasický (expertní) přístup	Ví, jak je to „správně“.	Neví, je “nepopsaný list”.
	Sděluje toto poznání žákovi.	Naslouchá učiteli.
	Ilustruje na příkladech.	Snaží se pochopit, zapamatovat si.
	Zadává kontrolní cvičení.	Procvičuje.
	Prověřuje, zda žák učivo pochopil, přijal a naučil se ho.	Aplikuje v konkrétních situacích.
Přístup zážitkového učení	Zná obecně uznávané poznatky, je otevřen novým pohledům.	Má své životní zkušenosti.
	Předkládá úkol k řešení.	Aktivně řeší úkol.
	Motivuje žáky.	Jedná-li se o skupinový úkol, spolupracuje v řešitelském týmu.
	Pozoruje práci žáků.	Spolu s ostatními členy týmu dochází k závěrům.
	Iniciuje společnou reflexi.	Rekapituluje a hodnotí svoji práci.
	Usměrňuje proces hodnocení a zobecňování poznatků.	Zajímá se o konkrétní výsledky i proces, jakým k nim sám nebo jako člen řešitelského týmu došel.
	Shrnuje závěry.	Zobecňuje odborné i procesní poznatky.
	Zasazuje do širšího rámce a porovnává s obecně uznávanými teoriemi.	Potvrzuje/upravuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií.
	Předkládá další úkol.	Nabyté zkušenosti prověřuje a rozvíjí v dalším úkolu.

V následujícím textu společně projdeme role, které lektor zastává v jednotlivých etapách realizace kurzu (Svatoš a Lebeda, 2005):

- **Konzultant**

V první fázi přípravy musí být lektor odborně kompetentním a lidsky akceptovatelným partnerem zadavateli při hledání optimálního řešení problému. Jako specialista na oblast lidských zdrojů musí pochopit aktuální situaci ve společnosti, vedle lidské zralosti musí prokázat odborné vědomosti z oblasti organizačního chování a manažerského vzdělávání a

potřebnou dávku fantazie a komunikačních schopností. Výhodou bývá, že při této fázi mu často bývá nápomocný organizátor ze společnosti, která kurz zprostředkovává.

- **Dramaturg**

Je-li jasné zaměření kurzu, přistupujeme k další fázi, kterou je návrh programu, tedy obsahové náplně kurzu. Lektor zde vychází z dobře definovaných cílů, volí programy i jejich skladbu s ohledem na možnosti a potřeby dané skupiny.

- **Logistik**

Některé kurzy jsou značně náročné nejen odborně, ale i na koordinaci. Patří sem informace o příjezdu účastníků a jejich ubytování, časy programů a jídel, příprava a vedení jednotlivých aktivit, optimální využití kluboven a venkovních prostor, doprava a správa potřebného materiálu, přesuny do míst konání jednotlivých aktivit, koordinace dílčích týmů a zajištění občerstvení v průběhu programu až po organizaci pracovních porad instruktorského týmu. Pokud tuto roli nezastává k tomu určený koordinátor ze vzdělávací společnosti, je celá logistika opět na lektorovi.

- **Diplomat**

Ze složitosti organizace kurzů plyne množství subjektů, s nimiž se při jejich přípravě a realizaci setkáváme. Tvoří ji jak zaměstnanci a představitelé společnosti, tak subdodavatelé (hotely, půjčovny vybavení) a dále pak třetí osoby jako majitelé pozemků, pracovníci správy lesů a povodí, místní obyvatelé apod. V případě jakýchkoliv problémů je poslední instancí, která vyjednavá, opět lektor.

- **Bezpečnostní expert**

Zejména s realizací outdoorových programů je spojena jistá míra rizika. Odpovědnost za dodržování pravidel bezpečnosti je rozložena mezi účastníky kurzu, kteří s nimi musejí být řádně seznámeni a instruktory jednotlivých aktivit. Ti je při své práci musí sami dodržovat a vyžadovat od účastníků.

- **Vedoucí týmu**

Vzdělávací kurzy nezřídka zajišťuje početnější skupina instruktorů, tzv. realizační tým. Vedle lektorských kvalit tak vstupují do hry i nároky na manažerské schopnosti, zejména při rozdělování úkolů a operativním řízení týmu.

- **Iniciátor**

Jedna z klíčových rolí lektora je v představování a motivování k účasti na hrách. Lektor zde plní dvě významné funkce. Jednak informuje, sděluje pravidla a nezbytné pokyny k dané aktivitě a jednak motivuje hráče k účasti, snaží se „nadchnout pro věc“. Sem patří uvádění aktivit pomocí různých motivačních scének, což je, jak uvádějí Svatoš a Lebeda (2005, s. 110), „trochu tenkým ledem, na kterém se dobrovolně pohybujeme“, neboť nemusí všechny účastníky kurzu přesvědčit o tom, že se mají do hry angažovat.

Co se obsahu sdělení týče, vyžaduje se od lektora přehlednost, jednoznačnost, logická provázanost a stručnost.

- **Pozorovatel**

Aby mohl lektor vést kvalitní rozbor po skončení aktivity a poskytnout nezávislou a kvalitní zpětnou vazbu, musí v průběhu úkolu pozorně sledovat činnost skupiny, aniž by ji však jakkoliv rušil v samotné práci. V principu existují dva styly pozorování (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 111). *Nespecifické pozorování* nabízí všeobecný, předem nezacílený pohled. Pozornost není koncentrována na určité rysy chování skupiny a dává tak široký prostor k zachycení nejrůznějších postřehů. *Specifické, cílené pozorování* je charakteristické koncentrací pozornosti na předem vytipované projevy. Všímáme si, zda se v chování skupiny a jejích členů objevují, jak často a kdo je jejich hlavním nositelem. Specifické pozorování uplatňujeme obvykle v pokročilejších stádiích kurzu.

- **Facilitátor**

Práce facilitátora patří k nejnáročnějším z rolí lektora, dobrým facilitátorem se nestává každý. K jejímu uskutečnění dochází zejména u skupinových rozborů. Lektor jako facilitátor pomáhá účastníkům

v procesu uvědomění si vlastních prožitků a jejich racionalizace do podoby využitelné zkušenosti.

Hlavní úkoly facilitátora jsou:

- **vytvořit potřebné podmínky** a příznivou atmosféru pro zdárný průběh rozboru;
 - **nabídnout vhodné techniky rozboru;**
 - **iniciovat diskusi;**
 - **řídít proces;**
 - **shrnovat a formulovat závěry;**
 - **poskytnout porovnání závěrů skupiny s uznávanou teorií** nebo zkušenostmi od jinud.
- **Hodnotitel**

V průběhu kurzu i po jeho skončení se od lektora očekává poskytnutí zpětnovazebných postřehů k fungování jednotlivců a skupiny. Jedná se o velmi odpovědný úkol, neboť lektorův pohled může iniciovat řadu závažných procesů počínaje tvorbou plánů osobního rozvoje účastníků, přes další vzdělávací programy pro danou skupinu, až po zásadní personální rozhodnutí.

- **Odborná a lidská autorita**

Lektor je na kurzech vnímán jak jako formální autorita a odborník v oblasti, tak často i jako lidská autorita, na kterou je možno se obrátit s osobním problémem. Může tak zastávat i roli jakéhosi psychoterapeuta.

Uvedme ještě jeden významný aspekt, který by měl splňovat dobrý lektor a tím je snaha pracovat na vlastním osobním růstu. Jak praví Jan Neuman (2000, s. 31) „Naše snahy by měly směřovat k dosažení mistrovství, dovedení našich schopností k vrcholu. To však znamená stále vyhledávat nové znalosti, seznamovat se s novými technikami a získávat nové praktické zkušenosti.“

4.4 Uzavření a rozbor

Každá z aktivit, kterou využíváme při práci s cílovou skupinou (bez ohledu na to, jedná-li se o děti či dospělé účastníky) by měla mít jasně určený konec. Protože se při aktivitách hráči mnohdy vydají ze všech svých sil, je důležité je náležitě (alespoň slovně) ocenit. K tomu je vhodné použít i různé nástroje jako jsou stupně vítězů, různé upomínkové předměty a podobně. Pro některé účastníky může být taková chvíle první a poslední. S výjimkou některých her je alespoň elementární přečtení výsledků přede všemi hráči projevem slušnosti organizátorů vůči nim.

Vyhodnocení a rozbor aktivit sice mohou probíhat takřka současně, není to však totéž. U programů probíhajících na vícedenních akcích je vhodné vědomě zařazovat bloky vedoucí k získání zpětné vazby mezi účastníky a instruktory. K provedení kvalitního rozboru aktivit je třeba vytvořit optimální podmínky. „Nemá-li skupina zajištěny základní fyziologické a bezpečnostní potřeby, nelze očekávat její koncentraci na proces učení“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 113). Neméně významnou roli hrají podmínky psychologické. „Pocit lidského bezpečí, vědomí, že nikdo ze skupiny nezneužije mé otevřenosti, je zásadním předpokladem hlubších zamyšlení a upřímných zpětných vazeb. Rovněž vědomí, že dostanu slovo, že mě ostatní nepřekřičí a já se budu moci vyjádřit, pozitivně podporuje tvůrčí atmosféru rozborů.“ (tamtéž, s. 114) Ostatní úkoly, které plní lektor u rozboru, jsou uvedeny v kapitole „Osobnost a role lektora“.

Pro vyhodnocení určité aktivity je možno využít rozličných technik reflexe, v závislosti na hloubce a rozsahu výstupů, které chceme z reflexe dané aktivity získat.

Může to být:

- *Řízená diskuse* – lektor předkládá inspirativní otázky, uděluje slovo, zaznamenává klíčové myšlenky a vrací pozornost účastníků k jádru problému.
- *Slepé prsty* – slouží jako odrazový můstek k další diskusi. Po skončení aktivity vyzveme účastníky, aby zavřeli oči a na prstech

jedné ruky ukázali, jak jsou spokojeni s výsledkem své práce. Poté dáme pokyn k otevření očí a podíváme se, jak společné dílo ohodnotili ostatní.

- *Živé měřítko* – má obdobnou funkci jak Slepé prsty, lépe se však hodí pro větší skupiny. Hráči se rozmístí v prostoru na pomyslné úsečce s póly maxima a minima, podle toho, jak hodnotí úroveň zvoleného parametru.
- *Graf* – zjišťuje stav účastníků v průběhu aktivity. Pomocí os x a y, kde osa x značí průběh aktivity a osa y spokojenost účastníků s jejím průběhem, necháme účastníky vyznačit, jejich postoje a pocity.
- *Žolíky* – strukturované hodnocení. Každý člen skupiny si vytáhne z balíčku karet. Držitel červené musí říci pozitivní hodnocení, kdo si vytáhl černou, bude kritikem. Ten, kdo má eso až šestku bude hovořit o některém z jednotlivců, držitelé karet od sedmy se vyjádří ke skupině.
- *Pantomima* – vede skupinu k samostatnému zamyšlení nad klíčovými momenty dané aktivity a často dynamickou formou nastartuje další diskusi.
- *Samostatná práce ve skupinách* – technika používaná zejména v případech, kdy na dané cvičení byla skupina rozdělena do dílčích týmů. Formulujeme tři základní otázky mapující chování skupin v průběhu aktivity. Účastníci se s nimi seznámí a společně na ně hledají odpovědi.

Téma rozboru je natolik rozsáhlé, že se jím budeme zabývat ještě v následujících kapitolách.

4.4.1 Význam reflexe

Klíčovou roli v zážitkovém učení má zpětná vazba, jakýsi zpětný pohled na aktivitu, ve které se rozebírá, jak účastníci daný úkol řešili, a jak jej mohli řešit, čímž se předává množství cenných informací. Výraz zpětná vazba je zde použit jako synonymum pro termín reflexe. Dalšími pojmy, které se používají v souvislosti s ohlednutím se za aktivitou jsou: *review* či

reviewing (Greenaway, 2006), *processing* (Beard, Wilson, 2004) či *debrief* nebo *debriefing* (Rohnke a Butler, 1995). Dalším termínem v souvislosti s reflexí aktivit je pojem **zkušenostní učení**. „Zkušenostní učení je učení skrze jednání. Jedná se o proces konstruování vědomostí, získávání dovedností a zhodnocování přímého zážitku.“ (*Association for Experiential Education*, in Luckner, Nadler, 1997, s. 3). V podstatě tento termín vyjadřuje snahy pedagoga či andragoga využívajícího metod zážitkové pedagogiky o transfer uchopitelných poznatků z roviny zážitku. Vzhledem k šíři využití zážitku v pedagogické praxi se v souvislosti s transferem poznatků jeví přesnější právě termín „**zkušenostní učení**“.

Zařazení a druhu reflexe by mělo předcházet uvědomění, co má být jejím cílem, k čemu má směřovat. Reflexe při zakončení dne může na dlouhodobých pobytových kurzech fungovat jako příjemný skupinový rituál, zaměřený spíše na **sdílení zážitků** (v praxi se vžil anglický pojem „*sharing*“) ze dne, nežli na rozvoj znalostí či dovedností. Díky večerní atmosféře (kterou je možno podtrhnout například svíčkami) a čerstvosti zážitků jsou účastníci otevřenější.

Některé zážitky, například psychicky náročnější programy, je naopak lepší nechat přes noc „uležet“. Specifickým místem pro reflexi je **ranní „kolečko“**, inspirací k pojmu lze hledat v komunitních kruzích při terapeutických setkáních. Jedná se o setkání všech účastníků a sdílení pocitů a potřeb, které nepřesahuje do dalších fází reflexe (cílem je zde podobně jako u večerních reflexí sdílení, nikoli rozvoj). Obsahem dobrovolného sdílení mohou být informace jako sny, pocity ze skupiny, stejně jako potřeba teplé vody nebo nechut se účastnit dalšího programu. Pro všechna tato vyjádření je na některých typech kurzů vhodné dát prostor. Na „kolečko“ pak může navázat fáze rekapitulace předchozího dne, připomenutí jednotlivých aktivit a vyzdvižení nejzajímavějších okamžiků. Poté je již snazší se pokusit z účastníků „vytáhnout“ doporučení pro jejich další praxi. Reflexe dne je rovněž vhodnou příležitostí pro účastníky, aby zhodnotili program podle toho, jak se jim líbil (Froněk, 2008).

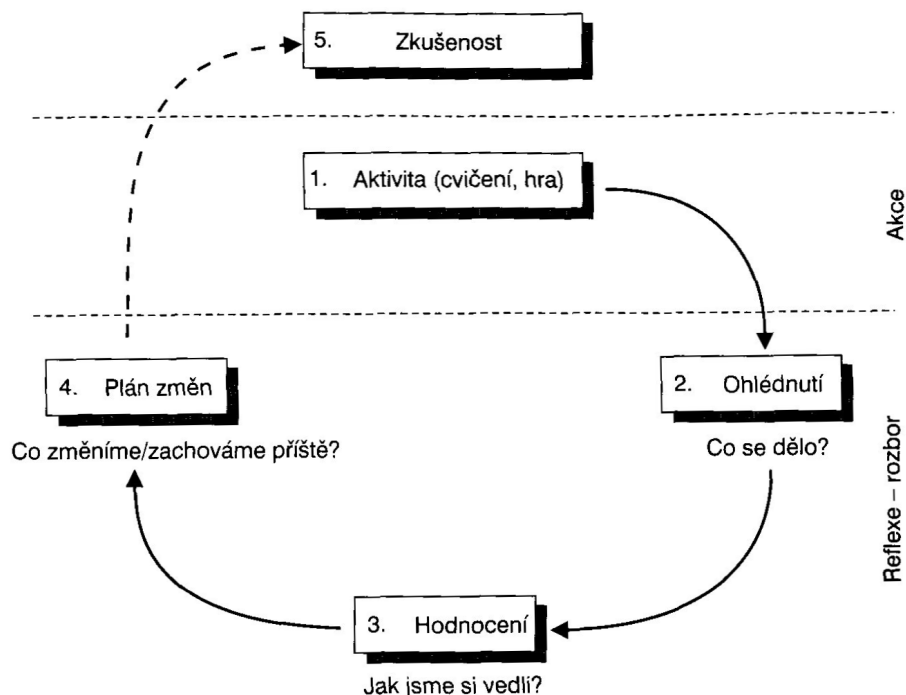
Andragog bude reflexi směřovat k cílům, kterých má být dosaženo a bude se snažit usnadnit **transfer zážitků** z právě prožité situace do každodenního života účastníků. Jedná se o komplexní proces zahrnujícím připravenost témat, který je dále tvořen správným vedením (facilitováním) instruktorem a skupinou účastníků připravenou poskytovat si a přijímat zpětnou vazbu.

Reflexe neboli rozbor je nedílnou součástí kurzu. Kurzy postavené na práci s dramaturgií by měly počítat s tím, že budou mít účastníci možnost sdílet své zážitky, ventilovat pocity a hledat v nich hlubší význam (Franc, Zounková, Martin, 2007). Jak autoři dále uvádějí, pojem reflexe je třeba chápat v širším významu, než jen jako skupinový rozbor aktivity. Důležitou složkou je i individuální reflexe, kdy si účastník třídí zážitky a poznatky sám. Zajímavý pohled na význam reflexe se nabízí, pokud si uvědomíme, že to není jen nástroj pro uvědomění účastníků, ale také zpětná vazba instruktorům, kteří aktivitu vedli.

4.4.2 Vedení reflexí

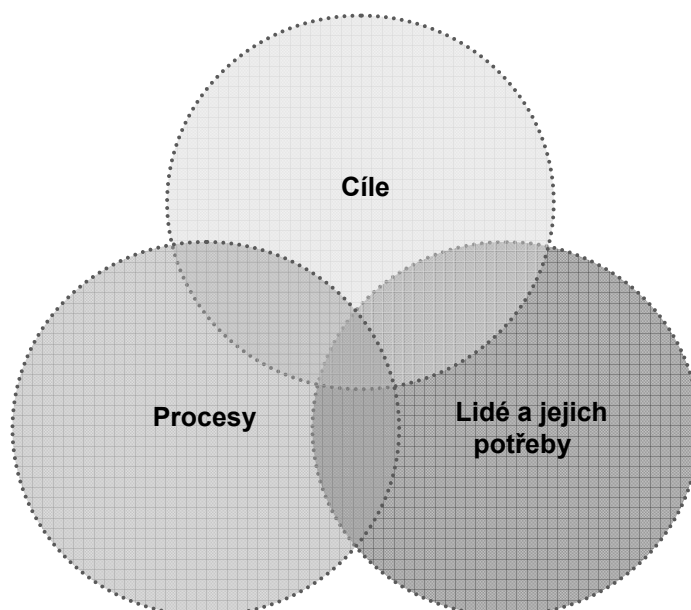
Pro poskytnutí správné zpětné vazby je důležitá role lektora. Ten klade otázky cílené na proces a zvládnutí úkolu ve skupině. Účastníci si připomenou průběh činnosti, posoudí, co bylo v jejich práci efektivní a co by bylo vhodné příště změnit, nakonec zformulují obecné poznatky a zkušenosti. Lektor je následně okomentuje, zasadí do širšího rámce a porovná s obecně uznávanou teorií. Jedním ze základních teoretických východisek zážitkového učení je **Kolbův cyklus učení** (Svatoš a Lebeda, 2005). Je vhodné s ním účastníky kurzu seznámit a v některých rozborech jej důsledně aplikovat. Pomůže nám nejen jako nástroj daného konkrétního rozboru, ale s jeho využitím můžeme účastníkům připomenout obecnou potřebnost a užitečnost hodnocení pro osobní a skupinový rozvoj.

Obrázek 5 Modifikace Kolbova cyklu učení (převzato ze SVATOŠ, LEBEDA, 2005, s. 18)



Dalším modelem využívaným při skupinových činnostech je **Dynamická rovnováha zaměření týmu**, podle Johna Adaira. Upozorňuje na závažné negativní důsledky dlouhodobější preference některého z uvedených faktorů. Model lze dobře využít na ukázkou fungování týmu při aktivitě, stejně jako v běžném pracovním procesu.

Obrázek 6 Dynamická rovnováha zaměření týmu (upraveno podle Johna Adaira in Svatoš a Lebeda, 2005, s. 44)



4.5 Evaluace kurzů

Hodnocení neboli evaluace kurzu by mělo být jeho samozřejmou součástí, abychom si ověřili, jak kurz proběhl, zda byly splněny cíle a jaké je hodnocení kurzu ze strany účastníků.

V zásadě se na hodnocení akce můžeme dívat ze dvou úhlů pohledu. Jednak z pohledu realizátora, kterým rozumíme instruktora či instruktorský tým, nebo z pohledu organizátora akce, kterým bývá (zejména v oblasti podnikového vzdělávání) zadavatel v podobě personálního manažera. Abychom pochopili, jak se liší pohledy zmíněných stran, podívejme se, co je pro každou z nich při hodnocení důležité.

Při hodnocení akce ze **strany instruktorů** se obvykle sledují následující aspekty:

- vhodnost zařazení **programových prostředků** a jejich dramaturgická skladba vzhledem k určeným cílům akce
- projevy **účastnické skupiny** vůči instruktorům, programu a sobě navzájem
- **organizace akce** z hlediska předávání informací, vhodnosti objektu, dostatku materiálového vybavení apod.
- **procesní záležitosti** z hlediska komunikace s organizátorem, správcem objektu, dodavateli apod.
- vytiženost, chování a atmosféra **v instruktorském týmu**

Ve formulaci výše zmíněných aspektů autor vycházel z vlastní praxe při organizaci akcí obdobného typu. V dostupné literatuře se autoři k internímu hodnocení prožitkových akcí vyjadřují pouze dílčím způsobem, a to z hlediska didaktiky (Viz příloha B). Zmiňme alespoň dva koncepty, které jsou používány v souvislosti s didaktikou lekcí, a můžou nám pomoci zjistit, zda byla naše výuka vedená správně.

Jedním je *třífázový model učení E-U-R* (Interaktivní metody výuky, 2008), který se využívá při stavbě výukové lekce. V tomto modelu se pracuje s následujícími fázemi:

1. ve fázi **evokace** jde o vzbuzení zájmu nad tématem látky, účastníci jsou zde vyzváni k vyjádření dosavadních znalostí o tématu
2. ve fázi **uvědomění významu** dochází k předání nových poznatků v návaznosti na předchozí znalosti
3. ve fázi **reflexe** si účastníci připomenou myšlenky, s nimiž se během hodiny setkali a dochází ke shrnutí nových poznatků

Druhým modelem je didaktický cyklus: *C-M-I-A-R-E* (Srb, 2007), kde velká písmena označují postup lektora. Zcela na začátku plánování jakéhokoli vzdělávání stojí otázka **Cílů**. Podle cíle zvolíme **Metodu**, která účastníkům pomůže cíle dosáhnout. Dále zadáváme **Instrukci**. Během **Akce** dobře pozorujeme chování účastníků, abychom dokázali vést cílenou **Reflexi**. Při fázi **Evaluaace** zjišťujeme míru naplnění vzdělávacího cíle.

Tímto uzavíráme způsoby hodnocení ze strany instruktorů a dostáváme se k hodnocení ze **strany organizátora**, či zadavatele vzdělávacího, rozvojového, či obdobného kurzu s využitím metod zážitkového učení. Zahrádková (2005, s.164-4) uvádí následující výčet, kterým by se měl organizátor-zadavatel zabývat z hlediska hodnocení akce realizátora-dodavatele:

- **zjištění o naplnění dohody** zadavatele a dodavatele
- **zjištění spokojenosti účastníků**
- **zjištění přínosu akce**
- **zpětná vazba od lektorů a instruktorů** o skupině vzhledem ke stanovenému cíli kurzu

(zvýraznil R. Z.)

Pro hodnocení uvedených témat lze využít různých typů hodnocení. V příloze C této práce uvádíme příklad evaluace programu účastníky kurzu.

5 PŘEDNOSTI A RIZIKA PROGRAMŮ S VYUŽITÍM ZÁŽITKU

Aktivity s využitím zážitku mají své výhody oproti jiným metodám, mají však také své limity. Mezi nesporné výhody patří vysoká míra aktivizace účastníků, obvykle provázená i chutí zapojit se a dosáhnout určeného cíle. Je však třeba také počítat s tím, že se nebudou chtít zapojit všichni účastníci procesu, případně se zapojí různou měrou.

Svatoš a Lebeda (2005) uvádějí mezi výhody využití outdoorového tréninku:

- reálnost situací
- názornost a přenositelnost zkušenosti do reálného života
- vysokou míru zapamatování
- atraktivitu a zábavnost
- bezpečné prostředí pro experimentování
- rozvojový efekt

Mezi hlavní problémy metody řadí:

- atraktivita úkolů odvádí pozornost od učení (projevuje se zejména při rozboru aktivity)
- malá schopnost zobecnění a pochopení užívaných metafor
- přičí se konzervativnímu chápání vzdělání
- organizační náročnost
- finanční nákladnost

Uvedený přehled je poměrně vystihující, ačkoliv nepostihuje komparaci zážitkových metod ve vzdělávání k jiným metodám, řekněme frontálnímu stylu výuky (určitou komparaci nabízí obrázek 4 v kapitole 4.2). Dodejme, že zážitková forma výuky nemusí vyhovovat všem účastníkům výukového procesu. Na straně andragoga vyžaduje nejen větší nároky na organizaci a pedagogické schopnosti, ale také větší časovou dispozici jednotlivým tématům výuky. Na straně vyučovaných klade větší požadavek na zapojení do lekce, což nemusí vyhovovat všem vyučovaným.

Obecně však lze říci, že využití metod zážitku napomáhá budování „aktivního základního postoje“ (Vážanský, 1993, s. 27) jako určitého protipólu pasivního přístupu člověka k dění v životě a ve světě.

5.1 Prevence rizik a bezpečnost na kurzech

Při realizaci metod s využitím zážitku je nutné vždy důsledně dbát na pravidla bezpečnosti, aby nedošlo k fyzickému nebo psychickému poškození. Při uvádění her se pak snažíme úrazům předcházet tím, že zbytečně neriskujeme, při aktivitách na vodní hladině používáme vesty, při riziku pádu i z malé výšky používáme helmy a dbáme správného jištění účastníků. Pokud uvádíme hru, která vyžaduje speciální znalosti, měl by ji uvádět člověk s příslušnou kvalifikací. Základním pravidlem bezpečnosti programů je vyzkoušení aktivity samotným instruktorem před jejím uvedením. Jak uvádějí Naar, Slejšková a Slejška (2000, s. 34) „instructor-učitel by měl dělat jen ty aktivity, které sám zná a může tedy nejlépe odhadnout jejich dopad“. Přesto se někdy nevyhneme nepředvídatelným událostem, které během prožitkového kurzu mohou nastat. Potom je zapotřebí schopnosti instruktora vnímat účastníky a umět adekvátně zareagovat.

Důležité je si uvědomit, že při uvádění některých aktivit může dojít k psychické újmě. Riziko je o to horší, že nemusí být okamžitě rozpoznatelné a jeho zvládnutí si vyžaduje odborníka (psychologa). Je třeba mít na paměti toto riziko a nepouštět se do programů, kde si nejsme jistí svými schopnostmi. U kurzů, které kladou zvýšené požadavky na fyzickou a psychickou kondici účastníků, mohou a měly by být zařazeny časové plochy, v nichž účastníci sahají na pomyslné dno svých sil, ale měly by to být jen okamžiky plného nasazení, sebereflexe, které osobnost účastníka posunou k dalšímu seberozvoji. Neméně důležité jsou i chvíle oddechu, „čas na zažití outdoorových programů je stejně nezbytný, jako krátká siesta po dobrém jídle.“ (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 151)

5.2 Péče o účastníky

Při realizaci kurzů s využitím zážitku bychom neměli zapomenout na ty, kterým je kurz určen – jeho účastníky. Na tyto kurzy vstupují všichni zúčastnění s určitými očekáváními, dispozicemi a s určitým vnitřním rozpoložením. Všechny tyto náležitosti je třeba ošetřit, aby se předešlo zbytečným komplikacím.

Navrhujeme zaměřit se zejména na:

- **Vyjasnění vzájemných očekávání** – na počátku akce je vhodné zařadit programový blok, kde se účastníci vyjadřují se svými očekáváními o obsahu kurzu. Je to zároveň vhodná příležitost k seznámení s cíly kurzu
- **Vstupní stav, seznámení se s podmínkami a právy** – sem patří vyjasnění si fyzického a psychického stavu účastníků, zdravotní omezení, seznámení s pravidly realizátora a prostoru realizace. Jedno ze základních práv, které se zpravidla předkládá na outdoorových kurzech je „pravidlo dobrovolnosti“. To značí, že každý účastník má v kterékoliv fázi kurzu právo zřici se účasti na programu. Předcházíme tím komplikacím, které vycházejí s psychických a fyzických dispozic účastníků.
- **Ošetření nezbytných organizačních náležitostí**, týkajících se ubytování, stravování, režimu dne, seznámení s funkcemi členů realizačního týmu apod.

6 ZÁVĚR

Uvedená Diplomová práce pojednává o využití metod zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých. Základním předpokladem pro určení možností práce s metodou bylo vymezení pojmů zážitek a zážitková pedagogika. Porovnáním sebraných pramenů došlo k odlišení termínu *zážitek* (jako označení pro stav minulého) od *prožitku* (stav přítomného), přestože se v běžné používané řeči tyto dva pojmy zaměňují, je dobré si uvědomit nuancí ve významu slov. Od vymezení zážitku jsme se dostali k transferu do zkušenosti, což je samotná podstata využití zážitku v zážitkové pedagogice, alespoň tak, jak se s metodou pracuje v českých zemích. K tomuto pojetí se přiklání i autor práce.

Následně je v práci popsán vývoj metody jak ve světě, tak v Česku. Zde je pro změnu patrné, jak významný vliv na práci se zážitkem má prostředí, ve kterém se odehrává. Prakticky všichni významní myslitelé v této oblasti operují s výchovou v přírodě, nebo alespoň podporují kladný vztah k přírodě. Nabízí se domněnka, že práce se zážitkem je vázána na přírodní prostředí. Tuto hypotézu však částečně vyvrací rozmanitost vzdělávacích oblastí (a s nimi spojených prostorů výuky), které jsou v diplomové práci popisovány v rámci klasifikace metod se zážitkem. Jak je uvedeno, se zážitkem lze dobře pracovat i mimo sféru přírodního prostředí, v profesní oblasti např. při využití manažerských a rolových her, v zájmové oblasti například v divadle, či v muzeu.

Dále jsme se v práci zabývali souvisejícími pojmy v podobě hry jako zdroje zážitků, transferu poznatků, které nám zážitky zprostředkovávají, do zkušenosti, zónou učení, výchovou dobrodružstvím a dalšími. Uvedené pojmy se každý svým způsobem týkají práce se zážitkem, zvláště s ohledem na vzdělávání dospělých.

Ve zbylé části práce jsme se zabývali praktickými nástroji, které uplatňuje andragog při stavbě programu s využitím metod zážitkové pedagogiky. Podobně jako při plánování výukové lekce, i zde se operuje

se stanovením cílů programu (kurzu), volby vhodných prostředků (aktivit), stejně jako zajištěním vhodné evaluace.

Kromě výše uvedeného ale musí andragog brát při přípravě zejména „outdoorových“ kurzů v potaz organizační aspekty těchto akcí, které v sobě zahrnují dobrou připravenost, flexibilitu v roli a citlivě vůdčí přístup k vedení programů a práci s účastnickou skupinou.

Diplomová práce byla zpracována tak, aby zachytila pokud možno všechny důležité aspekty využití zážitku při vzdělávacích akcích, přičemž některé části jsou zpracované novým způsobem. Jde například o přehled využití metod práce se zážitkem ve vzdělávání dospělých či praktická doporučení, které se týkají organizace vzdělávacích akcí s využitím zážitkových metod.

Doufáme, že tato diplomová práce bude čtenáři k užitku.

7 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ

- BEARD, C.; WILSON, J. P. 2004. *The Power of Experiential Learning. A handbook for trainers and educators*. 2.vydání, London: Kogan Page 2004, ISBN 0 7494 3467 8
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. *O štěstí a smyslu života. Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny 1996, ISBN 80-7106-139-5
- ČESKÁ REPUBLIKA - oficiální web ČR, *Incentivní turistika* [online]. MZV ČR, Oddělení internetové prezentace, 2008 [cit. 10.12.2008] dostupné z WWW: <www.czech.cz/cz/turistika-sport/cestovani/kongresova-turistika/incentivni-turistika/>
- DIEßNER, H. 2004. *Neue Gruppendynamische Übungen*. Paderborn: Junfermann Verlag 2004, ISBN 3873875721.
- ENCYKLOPEDIE COJECO. *Zážitek* [online]. Brno: Optimus s.r.o., 2000 [cit. 15. 11. 2008, 16:50] dostupné z WWW: <<http://www.cojeco.cz>>.
- FRANC, D.; ZOUNKOVÁ, D.; MARTIN, A. 2007. *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. 1. vydání, Brno: Computer Press 2007, ISBN 978-80-251-1701-9.
- FRONĚK, J. 2008. *Prvky hry ve vzdělávání dospělých - herní metody se zaměřením na vedení jejich rozboru*. Diplomová práce, Katedra andragogiky a personálního řízení, FF UK v Praze
- GEIST, B. 2000. *Psychologický slovník*. 2. vydání, Praha: Nakladatelství Vodnář 2000, ISBN 80-86226_07-7.
- GINTEL, A. Třicet sluncí nad Lipnicí, *GYMNASION 7*, jaro 2007, ročník 4., s. 5, Praha: Prázdninová škola Lipnice, ISSN 1214-603X.
- GREENAWAY, R. *Why review? 10 reasons for reviewing* [online]. Stirling, Roger Greenawaz 2006 [cit. 23. 11. 2008, 15:06] Text in English, dostupné z URL: <http://reviewing.co.uk/_review.htm>.
- HANUŠ, R., HRKAL J. 1999. *Lanové překážky a lanové dráhy*, Olomouc: HANEX 1999, ISBN 80-85783-25-8.
- HANUŠ R., 2008. Úvod do přípravy projektů. In *Uplatnění nových metod ve vzdělávání pedagogů* [monografie a na CD-ROM], Olomouc: Project Outdoor 2008

- HANUŠ, M. Život je gotickej pes 2004, *Závěrečná zpráva z experimentálního projektu 2004*.
- HRKAL J., HANUŠ R. 2002. Zlatý fond her II. 3. vydání, Praha: Portál 2002. ISBN 80-7178-660-8.
- CHYTILOVÁ E. 2005: Dorodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. *GYMNASION 3*, jaro 2005, ročník 2., s. 9-13, Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214-603X.
- JIRÁSEK, I. 2004. Vymezení pojmu Zážiteková pedagogika. *GYMNASION 1*, Jaro 2004. ročník 1., s. 10, 14, Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214-603X.
- JIRÁSEK, I. 2006. Úvodník. *GYMNASION 6*, podzim 2006. ročník 3., s. 3, Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214-603X.
- Interaktivní metody výuky* [online]. Praha: Člověk v tísni o.p.s., 2008 [cit. 13.12.2008]. dostupné z WWW: <http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_36.pdf>.
- IQPARK. *iQpark* [online]. Liberec: Labyrint Bohemia 2007 [cit. 3. 12. 2008], dostupné z WWW: <<http://www.iqpark.cz/cs/>>.
- KÖLSCH, H. 1995. *Wege moderner Erlebnispädagogik*. 1. vydání, Mnichov: Fachhochsch.-Schr. Sandmann 1995. ISBN 3-929221-22-5.
- KOTRBA, T., LACINA L. 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu 207. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KRUG, W. 1995. Der Weg und das Ziel – Neue Wege in der Heimerziehung. *Die Wiederentdeckung der Wirklichkeit – Erlebnis im gesellschaftlichen Diskurs und in der pädagogischen Praxis*. 1. Aufl. Alling: Sandmann 1995. ISBN 3-929221-24-1
- LUCKNER, J. L., NADLER, R. S. 1997. *Processing the Experience: strategies to enhance and generalize learning*. 2.vydání, Dubuque: Iowa: Kendall/Hunt Publishing company 1997. ISBN 0787210005.
- MONTAG, P. 2002. *Assesement centre, moderní nástroj pro hodnocení, výběr a výcvik personálu*, Praha: Pragoeduca 2002, ISBN 80-7310-004-5.
- MUŽÍK, J. 1998. *Andragogická didaktika*. Praha: CODEX Bohemia. ISBN 80-85963-52-3.

- NEUMAN, J. 2000. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál 2000. ISBN 80-7178-405-2.
- NEUMAN, J. 1999. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál 1999, ISBN 80-7178-292-0.
- NEUMAN, J., HANUŠ R. 2007. Kristova léta školy prázdninového času. *GYMNASION 7*, jaro 2007, ročník 4., s. 17-55, Praha: Prázdninová škola Lipnice, ISSN 1214-603X.
- PRŮCHA, J., Walterová E., Mareš J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- REITMAYEROVÁ, E.; BROUMOVÁ, V. 2007. *Cílená zpětná vazba*. 1.vydání, Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.
- ROHNKE, K.; BUTLER, S. 1995. *QuickSilver. Adventure Games, Initiative Problems, Trust Activities and a Guide to Effective Leadership*. Dubuque: Iowa: Kendall/Hunt Publishing company 1995. ISBN 0-7872-2103-1.
- MÜHLEISEN, S., OBERHUBER N., *Komunikační a jiné měkké dovednosti*, Praha: Grada Publishing 2008, ISBN 978-80-247-2662-5.
- ŘEZÁČ, P. 2007. *Aspekty prožitku flow při sportu*, Diplomová práce, Fakulta tělesné výchovy a sportu MU v Brně.
- NAAR, D.; SLEJŠKOVÁ, E.; SLEJŠKA, Z. 2003. *Manuál prožitkové pedagogiky aneb co potřebujete vědět k realizaci prožitkových kursů*. 2. vydání, Praha: Egredior 2003.
- SINGULE, F. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha 1992. ISBN 80-04-26160-4
- SRB, V. a kol. 2007. *Jak na osobnostní a sociální výchovu? Výchozí příručka k metodikám OSV*, 1. vydání, Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.
- SVATOŠ, V.; LEBEDA P. 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada Publishing 2005. ISBN 80-247-0318-1.
- SVOZILOVÁ, P. 2004. *Divadlo Fórum v našich podmínkách*. *GYMNASION 1*. jaro, 2004, ročník 1. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISSN 1214-603X.
- ŠERÁK, M. 2005. *Zájmové vzdělávání dospělých*. KAPŘ FF UK v Praze. Praha: MJF, ISBN 80-86284-55-7.

- ŠTVERÁK, V. 1982. *Dějiny pedagogiky I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha
- ŠTVERÁK, V. 1981. *Dějiny pedagogiky II. díl*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství Praha
- TECHMANIA. *Představení projektu* [online]. Plzeň: Netpro Systems s.r.o. 2007. [cit. 3. 12. 2008], dostupné z WWW: <<http://www.techmania.cz/info.php?mn1=27&mn2=30&inf=prjpred>>
- TURECKIOVÁ, M. 2004. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-0405-6.
- VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie*. Praha: Grada Publishing 2007. ISBN 978-80-247-1819-4.
- VÁŽANSKÝ, M. 1993. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova Univerzita, 1993. ISBN 80-210-0428-2.
- ZAHRÁDKOVÁ, E. 2005. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-042-9
- ZELEIOVÁ, J. 2007. *Muzikoterapie : východiska, koncepty, principy a praxe*, Vydání 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-237-9.

8 BIBLIOGRAFIE

- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1993. *The Evolving Self: A Psychology for the Third Millennium*. New York: Harper Collins.
- GHANI, J. A., SUPNICK, R., ROONEY, P. 1991. *The Experience of Flow in Computer-Mediated and in Face-to-Face Groups*. Minneapolis, University of Minnesota.
- JACKSON, S. A., EKLUND, R. C. 2004. *The flow scales manual*. Morgantown: Fitness information technology Inc.
- MACKOVÁ, Z. 2003. *Šport jako duševný zážitok. Nové trendy v športovej psychológii*. Bratislava: UK VSTVŠ.
- MASSIMINI, F., CARLI, M. 1988. *The Systematic Assessment of Flow in Daily Experience*. In: Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, I., eds. (1992): *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. New York: Cambridge University Press.
- VALENTA, J. (2006) *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. 1.vydání, Kladno: AISIS 2006. ISBN 80-239-4908-X
- VALENTA, J. (2008) *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, v tisku

9 PŘÍLOHY

Přehled příloh

Příloha A.	Přehled pedagogických směrů podle jednotlivých autorů .77
Příloha B.	Otázky pro sebereflexi lektora78
Příloha C.	Příklad evaluace programu79

Příloha A. Přehled pedagogických směrů podle jednotlivých autorů

(zdroj: Jirásek, v časopise Gymnasion 1, jaro 2004, ročník 1., s. 8, Praha: Prázdňinová škola Lipnice. ISSN 1214-603X)

Stojan, 1998, 19–22	Grecmanová et al., 1998, díl II., 32–35		Průcha, 1997, 28–29	Průcha, Walterová & Mareš, 1998, 169
	sedm základních disciplín	horizontální členění		
obecná pedagogika	obecná pedagogika	obecné základy pedagogiky	obecná pedagogika	obecná pedagogika
teorie vyučování	didaktika	metodologie pedagogiky	historická pedagogika	komparativní pedagogika
(didaktika)	teorie výchovy	teorie vyučování a vzdělávání	komparativní a mezi národní pedagogika	didaktika
teorie výchovy	speciální didaktiky (teorie vyučování)	teorie vyučování jednotlivým učebním předmětům	filosofie edukace	filosofie výchovy
teorie mimoškolní	nauka o školských normách a předpisech	teorie výchovy	sociologie edukace	teorie výchovy
výchovy	dějiny pedagogiky	teorie výchovy mimo vyučování	sociální pedagogika	metodologie pedagogiky
sociální	speciální pedagogika	teorie správy a řízení školy	speciální pedagogika	speciální pedagogika
pedagogika		speciální pedagogika	didaktika	sociální pedagogika
speciální pedagogika			školní pedagogika	edukometrie
srovnávací pedagogika			pedagogická evaluace a edukometrie	pedagogická prognostika
dějiny pedagogiky			ekonomie edukace	hraniční disciplíny (pedagogická psychologie, sociologie výchovy, ekonomika vzdělávání aj.)
teorie řízení a správy škol			pedagogická prognostika	
			andragogika	
			gerontopedagogika	
			pedagogika volného času	

Příloha B. Otázky pro sebereflexi lektora

(Tato příloha je převzata a volně upravena podle Reitmayerová a Broumová, 2007 in Froněk, 2008)

Formulace a kladení otázek

- Řídím se jen předem připravenými otázkami, nebo improvizuji?
- Jak reaguji, když účastníci otázce nerozumějí?
- Poskytuji dostatek času na odpovědi?
- Vedly otázky k cíli, tedy k formulování odpovědí s novými informacemi k cílovému tématu?

Interakce s účastníky

- Byla skupina něčím specifická oproti předchozím?
- Vyvedlo mě něco z míry?
- Jsem si vědom, zda byla skupina „naladěná“ stejně, nebo zda byly přítomny názorové a pocitové ostrůvky?
- Nechal jsem skupinu přicházet samu na odpovědi nebo jsem tu a tam zatlačil a vnesl svůj názor?
- Dokázal jsem si udržet pozici facilitátora – moderátora diskuse?

Zapojení účastníků

- Jaké prostředky se osvědčily pro zapojení většiny?
- Vzniklo někdy ticho, které mi nebylo jasné? Tuším jeho důvod?
- Jakým způsobem jsem předával slovo? Osvědčil se?

Experimentování

- Co jsem si vyzkoušel nového ohledně rozboru?

Momenty úspěchu

- Co se mi povedlo?

Okamžiky k vylepšení

- Co udělat příště lépe, na co je třeba dát si pozor?

Příloha C. Příklad evaluace programu

(hodnotící formulář kurzu vzdělávací společnosti Expertis PRAHA, s.r.o.)

Hodnotící dotazník kurzu

Název programu	
Datum konání	
Místo konání	

Vážení přátelé,

oceňujeme vaši zpětnou vazbu, která nám umožňuje realizovat vzdělávací akce korespondující s potřebami vaší společnosti a Vaším osobním rozvojem.

Prosíme o doplnění údajů v dotazníku hodnocení vzdělávací akce, kterou jste právě absolvoval/a. Věnujte, prosím, pozornost každému z níže uvedených bodů. K záznamům u jednotlivých bodů využijte hodnotící stupnici. Příslušný stupeň u každého bodu zakroužkujte.

Děkuji vám.

Kateřina Kubešová, koordinátorka projektu

1. Informace poskytnuté v kurzu byly: Nepraktické 1 2 3 4 5 Praktické
2. Práce lektora byla: Neadekvátní 1 2 3 4 5 Výborná
3. Moje očekávání od kurzu byla splněna: Vůbec ne 1 2 3 4 5 Úplně
4. To, co jsem se naučil/a mohu využít ve své práci: Málo 1 2 3 4 5 Velmi
5. Vizuální materiály byly: Špatné 1 2 3 4 5 Výborné
6. Délka kurzu byla: Velmi krátká 1 2 3 4 5 Velmi dlouhá
7. Úroveň prezentace lektora byla: Jednoduchá 1 2 3 4 5 Velmi složitá
8. Poměr teorie a praktických cvičení byl: Mnoho přednášek 1 2 3 4 5 Mnoho cvičení

Evidenční list knihovny

Diplomové práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

Zabadal, R.: Využití metod zážitkové pedagogiky ve vzdělávání dospělých

využije ve svém textu, uvede ji v seznamu literatury a bude jí řádně citovat jako jakýkoli jiný pramen.

Jméno uživatele, bydliště	Katedra (pracoviště)	Název textu, v němž bude práce využita	Datum, podpis

