

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

magisterské prezenční studium
2006-2008

Kateřina Krepindlová

Interaktivní metody vzdělávání dospělých

Interactive methods of adult education

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2008

Vedoucí práce:.....PhDr. Renata Kocianová, Ph.D.

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

30. června 2008

Obsah:

RESUMÉ.....	4
SUMMARY.....	5
0 ÚVOD.....	6
1 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ.....	9
1.1 PROŽITEK	14
1.2 HISTORICKÉ KOŘENY ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ.....	17
1.2.1 Vývoj zážitkového učení ve světě.....	17
1.2.2 Vývoj zážitkového učení v Čechách.....	20
1.2.2.1 Prázdninová škola Lipnice	23
2 FENOMÉN HRY.....	28
2.1 CO JE TO HRA.....	28
2.2 KOŘENY HRY.....	30
2.3 ZÁKLADNÍ RYSY HRY.....	31
2.4 VÝZNAM HRY.....	32
2.5 DĚLENÍ HER.....	35
3 DÍTĚ A HRA.....	41
3.1 HRA A JEJÍ VÝZNAM PRO DÍTĚ.....	42
3.2 HERNÍ FORMY PRÁCE S DĚTMI.....	43
3.2.1 Celoroční herní činnost s dětmi a volnočasové organizace.....	43
3.2.2 Letní a zimní dětské tábory.....	47
3.2.2.1 Práce s dětmi.....	47
3.2.2.2 Role vedoucího.....	48
4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	51
4.1 VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	52
4.2 DOSPĚLÝ A HRA.....	54
4.2.1 Vliv dětské hry na schopnost učit se formou zážitku v dospělosti.....	56
4.2.2 Osobnost lektora.....	57
4.2.3 Tvorba a realizace her pro dospělé.....	59
4.3 DOSPĚLÝ A JEHO MOTIVACE K UČENÍ.....	62
4.3.1 Nejdůležitější motivační faktory účastníků zážitkových kurzů.....	65
5 INTERAKTIVNÍ METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	69
5.1 KLASICKÉ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH VERSUS ZÁŽITKOVÉ UČENÍ.....	69
5.2 INTERAKTIVNÍ METODY VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	74
5.2.1 Herní interaktivní metody vzdělávání.....	77
5.2.2 Ne-herní interaktivní metody vzdělávání.....	81
5.2.3 Silné a slabé stránky interaktivních metod vzdělávání dospělých.....	86
5.3 VOLNOČASOVÉ ORGANIZACE ZAMĚŘENÉ NA DOSPĚLÉ.....	89
6 SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ DOVEDNOSTI.....	94
6.1 VÝZNAM SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	94
6.2 NEJDŮLEŽITĚJŠÍ SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ DOVEDNOSTI.....	97
7 ZÁVĚR.....	104
8 SOUPIS BIBLIOGRAFICKÝCH CITACÍ.....	108

Resumé

Dospělí se mohou vzdělávat pomocí různých metod. Volba metody závisí na tom, co se má jedinec naučit. Tato práce představuje interaktivní metody vzdělávání dospělých, které vycházejí ze zážitkové pedagogiky a snaží se využívat hry a zážitku, jejichž prostřednictvím se získané znalosti, schopnosti a dovednosti uloží do paměti mnohem trvaleji, než je tomu u jiných metod vzdělávání, např. při přednášce. Interaktivní metody vzdělávání jsou atraktivní a velmi efektivní a mohou být impulzem k dalšímu rozvoji jedince. Předkládaná práce se zabývá pojmy jako je zážitkové učení, hra jako významný fenomén se zaměřením na ČR, její význam pro dítě a následně pro dospělého. Zaměřuje se na specifika vzdělávání dospělých, detailně rozpracovává jednotlivé herní a ne-herní interaktivní metody vzdělávání, díky nimž může člověk rozvíjet svůj potenciál a jednotlivé sociálně-psychologické dovednosti.

Summary

Adults can be educated using different methods. A choice of a specific method depends on what an individual needs to learn. This thesis introduces interactive methods of adult education. Compared to other methods of education such as a standard lecture, methods mentioned above are rooted in experiential education and use play and experience to imprint acquired knowledge, abilities and skills in one's memory more deeply. Interactive methods of education are attractive, highly efficient and may act as a trigger to further development of an individual. The thesis presented addresses concepts such as experiential learning, a play as an important phenomenon focused on situation in Czech Republic, and relevance of a play to a child and subsequently to an adult. The thesis focuses on specificity of adult education developing particular play and non-play interactive methods of education in detail to enable a person to develop their potential and constituent social and personal skills.

0 Úvod

Vzdělání vždy bylo ve společnosti vysoce ceněno a v současnosti jeho hodnota neustále roste. Na důležitosti nabývají rozličné certifikáty a osvědčení. Firmy vynakládají nemalé částky na vzdělávání svých zaměstnanců, protože ví, že se jim tato investice mnohonásobně vrátí ve zvýšení výkonnosti zaměstnanců, kteří se díky vzdělávacím kurzům například naučí řídit a organizovat svůj čas, efektivně komunikovat, řešit konflikty, zvládat stres a mnoho dalších užitečných dovedností, které se pozitivně odrazí na jejich práci. Na trhu existuje velká nabídka vzdělávacích kurzů, z nichž většinu zajišťuje soukromý sektor. Další vzdělávání se stalo výnosným obchodem a víceméně komerční záležitostí. K osobní prestiži každého člověka patří určitá vzdělanostní úroveň a pokud se jedinci nepodaří završit studium ve studentských letech, není problém si patřičnou kvalifikaci doplnit v pozdějším věku. Kurzů na doplnění znalostí a rozvoj schopností či dovedností existuje nepřeberné množství. Každý, kdo si v dnešní zrychlené a neustále se měnící době chce udržet stávající pracovní místo nebo získat lepší, musí se stále vzdělávat. Obecně by mělo platit: čím vyšší pracovní pozice, tím více času stráveného vzděláváním a samostudiem.

Metod, jak vzdělávat dospělé, je celá řada a kurzů a aktivit ještě více. Záleží pouze na zaměstnavateli nebo účastníkovi vzdělávání samotném, zda si vybere z tradičnějších metod vzdělávání, kterými jsou nejčastěji přednáška či seminář nebo vyzkouší metodu jinou. Samozřejmě záleží na tom, co se chce nebo potřebuje jedinec naučit, případně rozvinout. Interaktivní metody vzdělávání dospělých jsou jednou z možných alternativ ke klasickému pojetí vzdělávání, kde aktivita je na straně lektora, zatímco interaktivní metody vzdělávání se vyznačují tím, že aktivita je

rozdělena mezi lektora a účastníka kurzu, jejichž vztah je založený na partnerství a vzájemné spolupráci. Interaktivní metody vzdělávání pracují na principech zážitkové pedagogiky, kde si člověk prostřednictvím prožitku na sobě samém v chráněném, často herním prostředí, vyzkouší nejrůznější strategie řešení problémů a přirozenou cestou si uvědomí souvislosti a možnosti, které by bez prožitku neobjevil. Dochází při nich k prohlubování vztahů ve skupině, k rozvoji nejrůznějších dovedností a schopností, složek osobnosti, intelektu a zejména sociálně-psychologických dovedností, které hrají významnou roli v souvislosti se sociálními kompetencemi. Interaktivní metody vzdělávání jsou ve svých výsledcích velmi efektivní.

Téma vzdělávání prostřednictvím zážitku a hry jsem si pro zpracování diplomové práce vybrala zejména proto, že se dlouhodobě zabývám dobrovolnou prací s dětmi na letních a zimních dětských táborech a domnívám se, že herní zážitky z dětských táborů a jiných herních aktivit mnohou ovlivnit budoucí přístup dospělého člověka k interaktivním metodám vzdělávání a tím i možnosti jeho dalšího vzdělávání.

Cílem této práce je zamyslet se v kontextu teoretických poznatků a praktických zkušeností nad tím, zda pozitivní herní zážitky v dětství souvisí s přístupem k interaktivním metodám vzdělávání v dospělosti, a definovat, co se vlastně pod pojmem interaktivní metody vzdělávání dospělých skrývá.

Začátek této práce je věnován vymezení pojmu zážitkového učení a jeho historii v ČR i ve světě. Spolu s hrou, které je věnována druhá kapitola, je zážitkové učení stěžejním pojmem této práce, protože oba zmíněné pojmy úzce souvisí s interaktivními metodami vzdělávání. Aby bylo možné si

vymezit, co a nebo zda vůbec něco znamená hra pro dospělého člověka, je nutné si nejprve ujasnit, co hra znamená pro dítě a v čem se pojetí hry u dítěte a dospělého liší, v čem shoduje. Předchozí kapitoly dávají dostatek podkladů pro to, vymezit si v páté kapitole pojem interaktivní metody vzdělávání dospělých a ujasnit si jejich zřejmé výhody. Závěr předkládané práce bude zaměřen na sociálně-psychologické dovednosti, které se dají prostřednictvím interaktivních metod rozvíjet, a na jejich důležitost v životě člověka.

Mé poděkování na tomto místě patří vedoucí práce PhDr. Renatě Kocianové, Ph.D. za její ochotu, trpělivost a vstřícnost při vzniku této diplomové práce. Zcela určitě velký dík za pomoc a podporu patří také Milanovi, Gabriele a mé rodině.

1 Zážitekové učení

„Co slyším, to zapomenu. Co vidím, to si zapamatuji. Co zažiji, to pochopím.“

Motto České cesty

Učení je součástí života, součástí socializačního a individualizačního procesu každého člověka a neprobíhá pouze ve škole a podobných institucích. Žádná z nich nemá monopol na učení, jelikož každá situace vyžaduje různé druhy učení. Učení člověku přináší uspokojení ambic i osobnostní rozvoj (Beneš, 2003, s. 130-131).

Základem zážitekového učení je zkušenost, kterou musí jedinec zažít, porozumět jí a následně být schopen ji správně využít. Může se jednat o nově nabitě dovednosti, zejména sociálně-psychologické, jejichž rozvoj je pro každého z nás přínosem zejména v pracovním, ale i soukromém životě. Škola a vzdělávání by nemělo být odtrženo od života, nemělo by to být něco izolovaného a v druhé řadě by mělo sebevzdělávání dělat jedinci radost. Ovšem potěšení z učení ve školních lavicích má bohužel málokdo. Proto učení formou zážitku ukazuje možnou cestu, kudy se vydat, chceme-li aby si člověk něco opravdu zapamatoval a zároveň se pobavil.

Význam zážitků a prožitků se snaží vysvětlovat celá řada pojmů. Vedle zážitekové pedagogiky, pedagogiky prožitku, výchovy prožitkem a zkušeností, zážitekového učení, výchovy zážitkem atd. se hovoří také o výchově v přírodě, o dobrodružné výchově, o výchově výzvou a zkušenostním učení. Všechny tyto pojmy jsou naplňovány různými programy, které se snaží prostřednictvím zážitků a skupinové práce nalézt

nové vztahy mezi účastníky, jež by byly využitelné k výchovným cílům. Ve všech těchto programech se nachází podobná metoda: k učení se využívají zážitky a zkušenosti získávané v prostředí, které má nejvyšší možný prožitkový potenciál a kde spolupůsobí prvky odvahy, rizika a dobrodružství (Neuman a kol., 1999, s. 39).

Výchova zážitkem je považována za aktivní proces, v němž se žák dostává do neznámého prostředí, do zóny diskomfortu a do stavu disonance. Tento nedostatek pocitu harmonie ho nutí, aby byl aktivní, řešil problémy a reflektovat své činy. Jedná se v podstatě o „...*komplexní proces, který v sobě slučuje zážitek, vnímavost, poznání a chování, a snaží se zapojit také emoce, představivost, fyzické tělo i intelekt. Charakteristikou zážitkového vzdělávání je zapojení celého člověka (fyzicky, intelektuálně a emočně – tedy včetně pocitů a smyslů) i jeho předchozích zkušeností a následné zpracování zážitku.*“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 20)

Každý si nejlépe pamatuje to, co prožil, jak se říká „na vlastní kůži“. Stokrát vám někdo může vyprávět, jaké to je, když např. máte na starosti samostatný projekt v práci a kolik je s tím potíží. Nebo jaké to je, řídit tým osmi lidí. Pokud to člověk sám nezažije, nemůže pochopit, jak náročný úkol to je. Takových příkladů může být velmi mnoho. Některé činnosti a situace si sice člověk může v úvahách představovat, ovšem v různých situacích v životě vždy působí určité proměnné (zejména v podobě lidí) a situační faktory, na něž se nemůžeme předem dokonale připravit. Prožijeme-li určitou situaci, další se nám pak zvládá lépe. Zážitkové učení může výrazně pomoci při tréninku nových způsobů myšlení, jednání a nahlížení na problém.

Nejen z dobrých, ale i (zejména) ze špatných zkušeností se člověk poučí (např. když jako dítě sáhne na horká kamna). Podle výzkumů Davida Kolba pramení až **80 % našeho poznání z vlastních zážitků**, které si následným racionálním zpracováním převedeme do podoby obecného poznatku, jímž se pro příště řídíme. Poznatky vyvozené ze zážitků jsou dlouhodobě zapamatovatelné a lehce vybavitelné (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17).

Výzkum organizovaný IBM a UK Post potvrdil, že si po třech měsících člověk vybaví až 6x více toho, co jsme zažili, než toho, co jsme pouze slyšeli (viz. tab. 1).

Tab. 1 Kolik si vybavíme z nových poznatků po určitém čase (Svatoš, Lebeda, 2005, str. 17).

	Poznatek získaný		
	sdělením	sdělením ukázkou	sdělením ukázkou zážitkem
Po 3 týdnech si vybaví	70 %	72 %	85 %
Po 3 měsících si vybaví	10 %	32 %	65 %

Výše zmíněné zásadní poznatky daly vzniknout autonomní oblasti pedagogiky nazývané **zážitková pedagogika**. Podle internetové encyklopedie Wikipedie je zážitková pedagogika „...*přístup ke vzdělání založený na vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace jejichž vnímání je provázeno intenzivní emocí.*“ (Zážitková pedagogika, 2007)

Principy zážitkové pedagogiky shrnuje Vážanský (1995, s. 133-134) do deseti znaků:

- pedagogika zážitku umožňuje získávat bezprostřední zkušenosti, které jsou celistvé a obsahují racionální i emocionální aspekty, ale současně prezentují volnost v jednání;
- získané zkušenosti nejsou odtrženy od reality, mají k ní konkrétní vztah;
- prožitá zkušenost bývá jedincem zvnitřněna a prohloubena, což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků;
- požadavky na člověka jsou skutečné, protože situace vyžaduje rozhodnutí a okamžité jednání a neposkytuje možnost se situaci vyhnout;
- formy zážitkové pedagogiky vytvářejí příznivé předpoklady k učení se sociálnímu chování tím, že případné skupinové konflikty jsou ihned identifikovány, skupinou rozebrány, pochopeny a bezprostředně překonány;
- zážitková pedagogika přispívá k rozšíření individuálního obzoru srovnáním sebe sama se členy kolektivu;
- činnosti zážitkové pedagogiky podporují osobní rozvoj získáním limitních zkušeností, k čemuž patří střetnutí s vlastním organismem, reflexe obvyklých vzorců rolí a schémat chování nebo vypořádání se s méně známými životními situacemi;
- ke klíčovým momentům zážitkové pedagogiky patří důraz na jednání a přímou zkušenost, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování a na pomoc při vytváření nových vztahů mezi účastníky a vedoucími;
- zážitková pedagogika vyznává zásadu demokratické spolupráce zúčastněných, učení se pomocí důsledků vlastního jednání, hromadného

zdlávání úkolů, spravedlnosti, schopnosti organizace, osvědčení se v nečekaných situacích;

- zážitková pedagogika uspokojuje především nároky mladých lidí a má pro ně vysokou atraktivitu.

Trvalé vstřebání zážitku je pro jedince velmi cenné. Tradiční metody vzdělávání se v podstatě také snaží, aby to, co se člověk naučí, nezapomněl a ve správnou chvíli uměl naučené využít. Ovšem touto metodou se teorie např. o vzájemné spolupráci ve skupině dostatečně nezapíše do paměti, nebude-li účastníky kurzu vyzkoušena. Prostřednictvím zážitkového učení toto zrealizovat lze. Jedná se totiž o simulaci reálné situace, se kterou se mohou účastníci ve své praxi setkat nebo dokonce denně setkávají. Prostřednictvím této simulace si mohou procvičit jednotlivá možná řešení.

Zážitková pedagogika by měla být spojena s radostí, legrací, chutí, učením, úspěchem při překonávání překážek, sebeurčením, novými znalostmi prostřednictvím získaných zkušeností a s mnoha dalšími aspekty. Je pro ni typická pohotovost otevřít se novým horizontům, tzn. zvědavost a hledání dosud nepoznaného. Nejvíce se zážitková pedagogika vztahuje k aktivitám v přírodě. Cílovými kategoriemi je **zvyšování sebedůvěry, schopnost spolupráce, zvyšování pocitu zodpovědnosti za druhé a skupinové soudržnosti, schopnost vyrovnat se se zátěžovou situací, naučit se řešit problémové úkoly** atd. Prostřednictvím intenzivního, emocionálně silného, společného prožívání situací, které jsou spojené s poznáváním vlastních schopností, kladů i nedostatků, dochází k lepšímu pochopení druhých, porozumění potřebám ostatních, toleranci vůči jiným lidem i okolnímu prostředí, současně také dochází k naplnění seberealizační snahy jedince, pochopit jeho místo ve společnosti. Celistvé zapojení člověka do činnosti

odhaluje nové, neznámé dimenze fyzických a psychických stránek a přesvědčuje o nepoznaných nebo neúplně vnímaných dispozicích jedince (Vážanský, 1995, s. 134-137).

1.1 Prožitek

Někteří autoři používají jako synonymum k pojmu zážitek termín **prožitek** a oblast zabývající se tímto fenoménem nazývají **výchova prožitkem**.

- Termíny prožitek, prožívání a chování patří k základním pojmům psychologie. *Nakonečný* považuje prožívání za primární psychický jev, zahrnující to, co se odehrává v našem vědomí i podvědomí. Předmětem prožívání je vnější svět, stav organismu i myslí. Existuje i prožívání nevědomé, což je přísně individuální proces, který uskutečňuje uvědomělá bytost. Každé prožívání je proto ovlivněno vlohami daného individua a podmínkami prostředí, ve kterém prožívání probíhá (Nakonečný, 1995, s. 217-218).

- *Oelkers* pokládá prožitek za emocionálně zabarvenou evidenci minulého, přítomného a budoucího v určitém okamžiku, je charakteristický svou bezprostředností. **Prožitek** podle něj výrazně **závisí na zvláštnostech člověka, který ho prožívá**. Proto mohou prožitky působit pouze individuálně. Nikdy nejsou stejné. Neexistují dvě osoby, které je budou prožívat stejně, i v případě, že situační kontext zůstává stejný. *Oelkers* vidí prožívání ve vztahu k výchově jako hlavní kategorii. Bezprostřední prožitky považuje za pevnou formující sílu, která nepodléhá žádnému striktnímu pedagogickému působení.

Efekt prožitku je podle něho tím silnější, čím je prožitek individuálnější, intenzivnější, produktivnější a více vztažený na prožívající osobu (Neuman a kol., 1999, s. 34-35).

- V okamžiku zásadního prožívání chápe jedinec hodnotu toho, co prožívá, konkrétně a bez zprostředkování. K přetvářejícímu prožívání dochází při určitém duševním a tělesném napětí, v určité vývojové fázi zralosti a je spojeno s aktivní vůlí něco vykonat, utvářet a měnit. Formování a umožnění významného prožívání hodnot patří u mladých lidí k nejdůležitějším úkolům výchovy (Brugger a kol., 1994, s. 343-344).

- Prožitek se podle *Michla* většinou odlišuje od zážitků našeho běžného dne a znamená pro nás něco opravdu zvláštního (Neuman a kol., 1999, s. 34).

- *Heckmair a Michl* tvrdí, že „...důležitější než vnější efekt prožitků bude vždy způsob a cesta jejich zpracování, zvnitřnění. Každý podnět si člověk integruje a mění v prožitek a ten si pomocí reflexe přivlastňuje a uchovává.“ (Neuman a kol., 1999, s. 35)

- Prožitky vyžadují pro své možné racionální působení jednotu myšlení a cítění, jednotu prožitku a zkušeností. Toho lze dosáhnout prostřednictvím reflexe, zhodnocením toho, co jsme prožili. *J. Dewey* považuje výchovu bez prožitků za absurdní. Pochody spojené s hodnocením prožitku naopak doporučuje využívat k osobnostnímu růstu (Neuman a kol., 1999, s. 35).

- *Paštiková* zastává názor, že v prožitkově orientovaných akcích spojuje prožitek dohromady všechny členy skupiny. Proto se může stát místem, které obnovuje komunikaci s druhými a díky nim i sami se sebou (Neuman a kol., 1999, s. 35).

- Americký psycholog *Mihaly Csikszentmihalyi* formuloval koncepci „**prožitku plynutí**“ (flow-experience), který charakterizují pocity vznikající při plném soustředění na nějakou aktivitu natolik, že to jedinci způsobuje radost a uspokojení. Tento proces vyžaduje určitý druh zacílení pozornosti tak, že účel a cíl jednání se promítá do samotné aktivity. Při stavu „*plynutí*“ jsou lidé tak zaujatí tím, co dělají, že jejich činnost začne být spontánní, skoro automatická. Přestanou si uvědomovat sami sebe odděleně od svých výkonů. Stav plynutí nevznikne bez uplatnění odpovídající dovednosti. Jakékoli narušení pozornosti tento zážitek smaže. Aktivita jedince plně pohlcuje, zapomíná na čas i okolí, dané okamžiky intenzivně prožívá. Klíčovým prvkem optimálního zážitku je to, že se stává sám sobě cílem. Po dosažení cíle, který může být např. zdolání vrcholu nebo vyřešení úkolu, se člověk cítí schopnější a zkušenější. Při prožitku plynutí se podle autora měníme v tzv. *autotelickou osobnost*, která je soběstačná v cílech, které pramení ze zážitků zhodnocených vědomím. Termín „*autotelický*“ označuje na sebe zaměřenou, soběstačnou aktivitu, takovou, která se nevykonává s očekáváním budoucího prospěchu, ale jednoduše proto, že samo její vykonávání má pro nás hodnotu. Autotelická osobnost dovede přeměnit množství různých zážitků v obohacující prožitek plynutí. Pravidla pro vytváření takové osobnosti lze uplatnit i při výchově prožitkem. Především musíme mít jasně udané cíle, umět hodnotit pokrok v jejich dosahování, soustředit se plně na

prováděnou činnost a nechat se zcela vtáhnout do prováděné aktivity (Csikszentmihalyi, 1996, s. 83-87, 103-107).

Každý z uvedených autorů uchopuje problematiku prožitku nebo zážitku po svém, ale pokud bychom chtěli detailně a přesně tento pojem vysvětlit, bylo by nejvhodnější využít k tomu všechny zmíněné definice, protože každá z nich upozorňuje na jistou nepopiratelnou stránku tohoto fenoménu. Nelze proto souhlasit pouze s jednou z výše uvedených definic, ale více méně spíše se všemi.

1.2 Historické kořeny zážitkového učení

Historické kořeny zážitkového učení jsou ve světě, ale zejména v naší zemi velmi silné.

1.2.1 Vývoj zážitkového učení ve světě

Z historického pohledu není výchova pomocí prožitků či zážitkové učení žádným novým fenoménem.

- Již u *Platóna* lze nalézt podněty pro využívání prožitků ve výchově.
- *Rousseau* prosazoval teorii přirozené výchovy a výchovu v souladu s přírodou. Považoval pocity, pokusy a přímou zkušenost za základ výchovy (Neuman a kol., 1999, s. 36).

- Také filantropisté využívali prožitků a zkušeností dětí. *Herder* či *Goethe* považovali život a životní zkušenosti jako výchozí bod i cíl veškeré výchovy (tamtéž).
- Anglický sociolog a psycholog *H. Spencer* zdůrazňoval význam empirismu a osobní zkušenosti dětí, propagoval též dostatečný pohyb na čerstvém vzduchu (Neuman a kol., 2000, s.18).
- Německý filosof *Dilthey*, představitel tzv. filosofie života, poukazoval na bezprostřednost prožitku, pomocí něhož může individuum uchopit svět. Podle Diltheye se v prožitku objevují nové aspekty života, na jejichž základě vidíme to, co jsme dříve vidět nemohli (Neuman a kol., 1999, s. 36-37).
- Roku 1861 se v USA konal první tábor, který měl uspokojit touhu dětí žít v polních podmínkách jako vojáci. Tyto tábory se nadále opakovaly a daly základ organizovanému táboření a campingu (Neuman a kol., 2000, s. 18).
- Roku 1906 byla britským generálem *R. S. S. Baden-Powellem* založena organizace mládeže *Scouting* (nejprve pouze pro chlapce, později také pro dívky), která se zaměřila na využití aktivit v přírodě k výchovným účelům (Neuman a kol., 2000, s. 20).
- V roce 1941 založil *Kurth Hahn* ve Velké Británii první *Outward Bound* školu, jejímž prvotním úkolem bylo připravovat vojáky britského námořnictva k přežití. Později se Hahnova „prožitková terapie“ zaměřila na zprostředkovávání reálných zážitků, které účastníkům kurzů

mohou v budoucnu pomoci překonat kritické životní situace (Neuman a kol., 2000, s. 20; Neuman a kol., 1999, s. 37-38).

- Roku 1962 byla založena první škola Outward Bound v USA v Coloradu.
- V roce 1973 se v USA konala první „slavnost her“, která dala vzniknout hnutí *New Games*, her bez vítěze, jež podporují spolupráci a navozují radost a dobrou náladu (Neuman a kol., 2000, s. 21).
- Roku 1977 vznikla v USA *Association of Experiential Education* (AEE), která sdružuje organizace i jednotlivce rozvíjející výchovu a učení prostřednictvím prožitků a zkušeností (tamtéž).

V průběhu desetiletí se ve vývoji klasických vzdělávacích metod a jejich stále silnějšímu přibližování se metodám zážitkového učení, projevilo postupné prorůstání obou těchto metod. Zatímco klasické vzdělávací metody se neustále zdokonalovaly v důsledku vývoje informačních technologií, čímž docházelo k rychlejší a přesnější dostupnosti dat a informací, zážitkové a prožitkové metody byly z velké části poplatné historicko-spoločenskému vývoji dané společnosti a jejím sociálním možnostem.

Zážitkové učení ve světě má zcela odlišné kořeny od tehdejšího Československa, které prošlo složitým vývojem, jenž byl ovlivněn především diktátem komunistické strany, přičemž vzdělávání a veškeré jeho formy byly podávány direktivním způsobem bez možnosti vlastní iniciativy.

1.2.2 Vývoj zážitkového učení v Čechách

Pro vznik a rozvoj zážitkové pedagogiky v českých zemích je klíčovou postavou *Jan Amos Komenský* (1592 – 1670), který prosazoval celostní rozvoj osobnosti a tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, srdce, jazyk i ruce. Zastával názor, že nejdůležitější zkušenosti člověk získává pomocí vlastních smyslů. Doporučoval také, aby učitelé využívali při výuce hry a hraní. Ve svém stěžejním díle *Velká didaktika* upozorňuje na důležitost:

- propojení teorie s praxí,
- propojení jednotlivých vyučovacích předmětů,
- podporování samostatného vzdělávání a řešení problémů, motivovaného vlastním zájmem (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 12).

V polovině 19. století vyústil v českých zemích zájem o českou historii a zejména o přírodu v založení **Sokola** (1862) a **Klubu českých turistů** (1888). Pro turistiku je typické propojení aktivního pohybu (jízda na kole, na lyžích, chůze pěšky atd.) s dalšími činnostmi (táboření, poznávání přírody, památek apod.). Ke konci 19. století dochází v našich zemích k velkému rozmachu sportování a je zdůrazňována úzká souvislost mezi sportem, přírodou a výchovou (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 12-13).

Začátkem 20. století se začínají vytvářet první oddíly skautů v Praze (1912), je založena skautská organizace **Junák – český skaut** (1914), vznikají skupiny **Lesní moudrosti** (1914). Rok 1918 je mimo jiné rokem vzniku typicky českého historického a kulturního fenoménu s názvem

tramping, který naplňoval touhu mladých lidí po přírodě a svobodě (Neuman a kol., 2000, s. 22).

Rozvoj výchovy v přírodě pozitivně ovlivnilo také dílo spisovatele a učitele **Jaroslava Foglara**. Ten vedl roku 1925 svůj první skautský tábor na Sázavě, který se posléze šedesátkrát opakoval. Foglarova knížka *Hoši od Bobří řeky* (1937) ovlivnila celé generace, jejich vztah k přírodě, táboření i k překonávání překážek vedoucích k sebevýchově (tamtéž).

Druhá světová válka a nacistická okupace slibný rozvoj zážitkového učení násilně přetrhala. Po válce byla sice činnost většiny předválečných spolků obnovena, avšak v roce 1948 se k moci dostala komunistická strana a následovalo nucené sloučení sportovních a mládežnických spolků. V této době byly do školního vzdělávání začleňovány prvky turistiky a sportů v přírodě. Vznikla tak tradice škol v přírodě, školních výletů, lyžařských výcviků či letních soustředění (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 13).

V roce 1953 vzniká na Karlově univerzitě v rámci fakulty tělesné výchovy a sportu **katedra sportů v přírodě**. Originální studijní program kombinoval turistické a sportovní aktivity s prací se skupinou a aktivitami se získáváním znalostí o krajině. Vznikl tak integrovaný přístup ke vzdělání, který zahrnoval sporty, hry, kreativní aktivity a vzdělávání o přírodě. Role rozborů a zpětného hodnocení však byly velmi omezené (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 13-14).

Stále jasněji se formovala potřeba podporovat nezávislou iniciativu studentů. V roce 1974 pronikly do tehdejšího Československa první informace o organizaci **Outward Bound**. V témže roce bylo založeno

Hnutí Brontosaurus, které kombinovalo ochranu životního prostředí a ekologickou výchovu dětí a mládeže (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 14).

V 70. letech došlo postupně k neobyčejnému rozvoji mimopracovní činnosti s dětmi, která se stala líní a zárodkem zážitkových aktivit. A protože to v té době byla jedna z mála možností úniku ze stereotypu a jednotvárnosti, získala postupně obrovský ohlas a velká část společnosti se soustředila na letní dětské tábory a celoroční práci s dětmi. Důležité bylo, že tyto aktivity byly oficiálně podporovány státem a stále více státních podniků zakládalo a provozovalo své vlastní dětské tábory. I přesto, že fungovaly oficiální stanovy a předpisy pro práci s dětmi (zaštitěné organizacemi Pionýr a SSM), velké množství těchto oddílů a skupin si našlo cestu, jak realizovat svoje představy, které navenek sice korespondovaly s oficiální doktrínou, ale ve své podstatě pracovaly s návratem k přírodě, výukou a hrami, které byly dětem vlastní a nesmírně atraktivní. Masový rozvoj letních dětských táborů umožňoval nebývale velkému množství lidí seberealizaci při organizování a přípravě akcí pro děti. Výše zmíněné aktivity přinášely jejich realizátorům nejen velké uspokojení z tvořivé práce s dětskými kolektivy, ale současně u nich docházelo k osvojování si nových dovedností a nových stylů komunikace, k rozvoji skupinové spolupráce, vlastní kreativity atd. Ač se to nezdá, v 70., 80. a 90. letech bylo postupně v těchto sdruženích provozováno několik tisíc táborů, kterých se každoročně účastnily desetitisíce dětí a odpovídající množství dospělých ve funkci vedoucích a organizátorů. Tato masová základna i když s různě srovnatelnou kvalitou, vytvořila výborné prostředí pro vznik a rozvoj fenoménu zážitkového učení, jak před listopadovou revolucí v roce 1989 (PŠL), tak po ní (outdoorové firmy).

V roce 1977 byla z popudu pedagogů a dobrovolníků založena **Prázdninová škola Lipnice**. Ve spolupráci s Fakultou tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze začala tato organizace vytvářet základy moderního a kreativního přístupu k výchově v přírodě (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 14). Tato organizace sice vznikla pod křídly státem kontrolované jednotné mládežnické organizace, nicméně nabízela alternativu výchovy ostře balancující na hraně tehdy možného.

Po revoluci v listopadu 1989 dochází k obnovení činnosti *Českého Junáka – svazu skautů a skautek* a všech dalších organizací, které musely z politických důvodů přerušit svou činnost. V roce 1991 se Česká republika prostřednictvím Prázdninové školy Lipnice stala členem mezinárodní organizace *Outward Bound*. V téže roce byly na Fakultě tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy v Praze schváleny osnovy specializace *Sporty v přírodě – Outdoor Leadership*, v jejichž rámci se dále rozvíjí aplikace výchovných a rekreačních aktivit v přírodě (Neuman a kol., 2000, s. 24).

1.2.2.1 Prázdninová škola Lipnice

- ***Historie Prázdninové školy Lipnice***

Občanské sdružení Prázdninová škola Lipnice (PŠL) je spolu s letními dětskými tábory **kolébkou zážitkové pedagogiky u nás**. Jak již bylo řečeno výše, byla založena roku 1977 a až do roku 1989 působila jako samostatný subjekt pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže. Duchovním otcem a protagonistou PŠL byl psycholog **Allan Gintel**, který vytvořil tým z výjimečných osobností z řad psychologů, pedagogů,

ekonomů, publicistů, výtvarníků, řídicích pracovníků, vysokoškolských studentů atd. (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 53).

Programy a metody z těchto kurzů se díky absolventům a publikacím šířily na dětské tábory, ekologické akce atd. Během dvanácti let své působnosti (do roku 1989) uspořádala PŠL celkem **98 kurzů**, kterých se zúčastnilo před **3 000 účastníků**. Jednalo se o kurzy pro učně, středoškoláky, vysokoškoláky i dospělé (Životopis Prázdninové školy Lipnice, 2008).

- ***Outward Bound – Česká cesta***

Roku 1992 založila PŠL první českou profesionální firmu nabízející outdoorové kurzy pro firemní klientelu – **Outward Bound – Česká cesta, s. r. o.** Tato dceřiná společnost má za úkol rozšiřovat metodu PŠL a Outward Bound prostřednictvím tréninku týmové spolupráce, tréninku a rozvoji manažerských dovedností a znalostí.

- ***Cíle, poslání a filozofické kořeny PŠL***

Cílem a posláním PŠL je usilování o všestranný rozvoj osobnosti člověka. Toho se snaží dosahovat zejména prostřednictvím několikadenních kurzů vyplněných hrami, pohybem, tvořivými dílnami, diskusemi, ale i rozjímáním. Na svých webových stránkách PŠL uvádí: „*Navozováním silných zážitků a intenzivních mezilidských vztahů pomáháme každému v sobě nalézat netušené zdroje energie, sebedůvěry a spontánní tvořivosti, které jsou nezbytné pro aktivní a odpovědný postoj k životu, společnosti a prostředí.*“ (Poslání PŠL, 2008)

Filozofické kořeny Prázdninové školy Lipnice lze nalézt v řeckém ideálu **kalokagathia**. Tento termín se skládá ze dvou řeckých slov: *kalos* =

krásný, agathos = dobrý. Ve starověkém Řecku se tímto termínem označoval ideální výchovný koncept, který zdůrazňoval harmonický rozvoj vnějšího a vnitřního (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 15).

- ***Instruktoři***

Instruktoři se zpočátku ve velké míře stávali vybraní a talentovaní jedinci z řad těch, kteří pracovali s dětmi. Přenášeli tak své zkušenosti na vyšší úroveň typu práce s adolescenty a následně do forem zárodků zážitkových a prožitkových aktivit pro dospělé.

Instruktoři PŠL dnes obvykle přicházejí z řad bývalých účastníků kurzů a PŠL si je prostřednictvím *Instruktorského kurzu* sama proškoluje a „vychovává“. Přístup instruktorů k účastníkům se vyznačuje respektem, vřelostí, empatií, autentičností a dodržováním etických principů. Tento přístup instruktorům umožňuje reagovat na potřeby skupiny a přizpůsobovat jednotlivé aktivity. Jelikož má metoda PŠL velký ohlas v **zahraníčí**, účastní se její instruktoři mezinárodních stáží a hostují na mnoha kurzech ve střediscích Outward Bound (ve Velké Británii, USA, Austrálii, na Novém Zélandě,...). Metoda a programy ze Zlatého fondu začínají obohacovat školy Outward Bound po celém světě (Životopis Prázdninové školy Lipnice, 2008).

- ***Kurzy PŠL***

Typický kurz PŠL se dá přirovnat k **divadelnímu představení**, ve kterém je každý zároveň hercem i divákem. Děj se odehrává podle předem připraveného scénáře, ale mění se podle aktuálních podmínek na kurzu a účastnické skupině. Program je založen na střídání námahy a odpočinku, fyzicky a mentálně náročných her, individuálních a skupinových programů.

Kurz svým účastníkům nabízí velké množství fyzických, sociálních, emocionálních, kreativních, kulturních, intelektuálních či spirituálních výzev (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 16).

Základním kamenem „lipnických“ kurzů jsou **hry** – pohybové, strategické, denní, noční, recesní, relaxační, inscenační apod. Účastníci mají možnost experimentovat a případně i chybovat v „chráněném prostředí“ kurzu bez následků svých chyb. Člověk zde zapomene na své obvyklé role a běžná řešení situací a učí se prožitkem a od ostatních. Jednotlivé programy jsou promyšleně komponovány do dramaturgického celku, který dává dění správný rytmus a spád. To je umění, které činí kurzy PŠL jedinečnými díly (Kurzy Prázdninové školy Lipnice, 2008).

Všechny kurzy Prázdninové školy Lipnice mají **výchovný a vzdělávací záměr**. Souhrnně lze říci, že se tento přístup snaží účastníkům umožnit zejména:

- lépe pochopit sebe sama a své místo ve světě,
- odhalit důležitost a smysl mezilidských vztahů,
- rozvinout jejich schopnost přemýšlet a cítit,
- kreativně myslet a nalézt v sobě odvahu pro nová netradiční řešení,
- probudit v nich občanskou angažovanost (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 17).

- ***Publikace***

Významným odkazem Prázdninové školy Lipnice jsou její **dva sborníky původních originálních her**, které v různých úpravách hrají děti na letních táborech, ale i špičkoví manažeři na firemních kurzech. Vedle těchto

sborníků vydává PŠL dvakrát ročně vlastní populární metodický časopis **Gymnasion – časopis pro zážitkovou pedagogiku**, jehož každé číslo se zabývá jedním tématem např. dobrodružství, tvořivost, hra, příroda atd.

Z prostudované historie vzniku a vývoje různých typů volnočasových sdružení a oddílů, které se zabývaly ať už klasickou herní činností nebo i vyšší formou, jakou jsou zážitkové aktivity, překvapivě vyplývá, že díky společenským specifikům totalitního režimu došlo k zajímavému jevu, k jakési obrácené evoluci, kdy praxe byla následována teorií. To, co vznikalo přirozeným vývojem v desítkách a stovkách oddílů pracujících s dětmi a mládeží, bylo teprve později shrnuto do teorie zážitkového učení, byly zformulovány jeho výhody a poukázáno na obrovskou efektivitu. Přestože všude v okolním světě se v té době podobné teorie rozvíjely, vlivem komunistického režimu, uzavřeným možностям proudění informací a myšlenek mimo státní hranice a velmi omezené možnosti cestování k nám téměř vůbec nepronikaly, a proto si je Češi (a Slováci) museli sami nejprve vyzkoušet a poté i sami definovat.

V USA a západní Evropě se pro vytváření podnětů pro zážitkové učení vycházelo z odlišných základů a čerpalo se nejen ze skautingu, ale i např. z praktických ukázek výcviku vojáků. V bývalém Československu se tyto zkušenosti a zážitky čerpaly z několika zdrojů, kterými byl tramping, návrat k přírodě, sportovní a turistické aktivity a v neposlední řadě práce s dětmi. To všechno byly způsoby neproblémového úniku od všednosti a nezáživných oficiálních programů trávení volného času.

2 Fenomén hry

Každé mládě, lidské i zvířecí, si odjakživa rádo hraje. Prostřednictvím hry objevuje svět. Hra provází lidskou společnost od jejího vzniku a vytváří obraz kultury jednotlivých národů. Každá hra, kterou se člověk naučí a předá dál, pomáhá k tomu, aby se v něm udržela hravost, bez které by se lidstvo ve svém vývoji nedostalo tak daleko. Hravost však není charakteristická pouze pro děti. Pokud je dospělý člověk vhodně motivován a ochoten podřídit se herním pravidlům, rychle zjistí, že má v sobě ukryto tolik hravosti, že ji může využít k vyšším cílům, např. ke vzdělávání.

2.1 Co je to hra

Najít vyčerpávající odpověď na tuto otázku není jednoduché. Historický pohled na hru se měnil podle toho, jak se měnily podmínky života společnosti.

- Johann Huizinga popisuje hru jako *„dobrovolnou činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí než je všední život.“* (Huizinga, 1971, s. 33)
- Hra je cosi, co má v bdělém stavu podobný význam jako ve spánku sen. Je to výraz života, jedna z forem bytí (Hora a kol., 1984, s. 167).

- Miloš Zapletal charakterizuje hru jako „...*proces aktivní a dynamický, zaměstnávající v menší či větší míře duševní i tělesné schopnosti, které současně cvičí a rozvíjí.*“ (Zapletal, 1986, s. 12)
- Podle Neumana a kol. je hra „...*základní existenční forma činnosti, pomocí níž může člověk měnit sám sebe.*“ (Neuman a kol., 2000, s. 145)
- Severová porovnává hru s „vážnými“ činnostmi, které jsou u člověka reprezentovány především prací a vymezuje hru pomocí dvou znaků:
 - „1. *Hra je činnost sama o sobě příjemná, zatímco práce nebo jiná vážná činnost bývá často činností namáhavou, a proto také v podstatě nepříjemnou...*
 2. *Hra je činnost, jejímž prostřednictvím jedinec nesměruje k dosažení nějakého vnějšího cíle, není tedy činností instrumentální, ale sama o sobě, svým průběhem je činností cílovou...“.* (Severová, 1982, s. 23)

Hra vytváří jakýsi fiktivní svět, ve kterém je možné si vyzkoušet různé typy chování a rolí, které nejsou člověku vlastní a získat tak cenné a neopakovatelné zkušenosti. V tomto světě, který není doopravdy, ale jenom „jako“ se dá vyzkoušet mnohé a jeho velkou výhodou je to, že jde o prostor chráněný, tzn. že účastníci herních aktivit jsou v bezpečí před možnými následky určitého chování a jednání. V důsledku toho dochází k rozvoji osobnosti, tvořivosti, různých schopností a dovedností, dochází ke zvyšování sebedůvěry a sebevědomí a zároveň k odbourávání strachu a studu před kolektivem.

Čím více se účastníci hry vžijí do fiktivní situace, tím více se jejich zážitky budou blížit zážitkům reálným. Pokud v opačném případě hru jako nový

rámec vnitřně nepřijmou, připadá jim jejich chování směšné, nedůstojné a zbytečné. A právě to je na hře jako **výchovném a vzdělávacím nástroji** zásadní. Aby dobře fungoval, musí být účastníci do hry „vtaženi“, dokonale motivováni, přivedeni do stavu, v němž pro ně přestane existovat okolní svět a plně se ponoří do situace „tady a teď“, do světa hry (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 57). Tento stav není lehké navodit, i když u dětí to jde snadněji než u dospělých. Pro úspěšné zvládnutí tohoto úkolu musí mít lektor určité zkušenosti s motivací lidí. I když by si to možná mnozí přáli, hru nelze hrát nekonečně dlouho, ale pouze do té doby, dokud nám přináší zážitky a potěšení.

2.2 Kořeny hry

Kořeny hry můžeme vysledovat již o několik tisíciletí zpět v *totemických kulturách*, kdy byla hra spojena s takovou činností lidí, která již v sobě nesla jisté prvky hry samy o sobě. Člověk zde přestal vystupovat sám za sebe, bral na sebe masky různých zvířat, řídil se přesným postupem obřadu, dostával se do transu apod. Toto konání řízené přesnými pravidly bylo prostředkem k získání náklonnosti nadpřirozených bytostí a plnilo kultovní a společenskou funkci (Němec, 2002, s. 104).

Hry byly od *dob Homérových* nejen součástí slavností, ale patřily také k pohřebním rituálům a konaly se na počest nejrůznějších bohů. Kromě funkce kultovní a náboženské začaly postupně nabývat i významu společenského, estetického a mravního a postupně se stávaly běžnou součástí života lidí.

Počátky herních činností jsou spojeny s příchodem *křesťanství*, kdy je lze nalézt v čistě náboženských obřadech. Společným znakem těchto obřadů se staly tance, zpěvy, převleky, masky apod. V *pohanských zvycích a rituálech*, jako bylo např. tzv. vynášení smrti, svatební a masopustní zvyky atd.), nacházíme původ tzv. her světských (Němec, 2002, s. 105).

Hra provází lidstvo od jeho počátků. Byla pro něho něčím magickým, opakem reality. Ve hře se člověk pomocí masek a převleků měnil v někoho jiného a mohl se chovat odlišně od svého běžného vystupování. Proto byla hra pro lidi vždy tak lákavá.

2.3 Základní rysy hry

Hra má několik základních rysů, kterými podle France, Zounekové a Martina (2000, s. 67) jsou:

- **Výzva.** Ta úzce souvisí s intenzitou hry. Hra účastníky vybízí využívat zdroje a postupy, které jsou náročné a které v běžném životě nepoužívají. Výzva může být fyzická, sociální, psychologická, kreativní, emotivní či spirituální.
- **Přitažlivost.** Hra musí být pro účastníky lákavá, přitažlivá, což lze zajistit pomocí vhodné motivace.
- **Pravidla.** Každá hra se řídí souborem určitých pravidel.
- **Přiměřená věková skupina.** Každý typ her se hodí pro jinou věkovou kategorii. Je třeba vždy předem zvážit, zda nebude pro danou skupinu program příliš obtížný nebo naopak příliš banální a nudný. Musí se určit dostatečná atraktivita her.

- **Speciální čas/místo.** Některé hry vyžadují pro své uvedení specifickou atmosféru (např. noční hry) nebo zvláště upravený prostor.
- **Fyzická, psychická a emocionální bezpečnost.** Účastníci jsou při hrách často vyzýváni k tomu, aby vystoupili ze své komfortní zóny a prozkoumali problematické části svojí osobnosti či chování. Tyto okamžiky by neměly být přijímány jako důvod k nízkému sebehodnocení, ale jako možnost rozvoje.

Neuman a kol. vidí podstatné rysy hry v tom, že se uskutečňuje na základě **svobodného rozhodnutí** každého člověka a předpokládá jeho **plné nasazení**. Hra má rysy **dobrodružnosti**, které jsou založeny na objevování a překonávání sebe sama a na momentech překvapení a napětí, jelikož jednotlivé fáze hry se nedají zcela předpovědět. Neméně podstatným rysem hry je její zvláštní **vztah k životní realitě**. Vždy totiž napodobuje, zrcadlí nebo modeluje něco ze života. Hra je **prostředím pro aktivní učení**, kde může jedinec svobodně objevovat nové souvislosti (Neuman a kol., 2000, s. 145).

2.4 Význam hry

Je důležité si uvědomit, že **hra není cíl, ale prostředek**. Dobrá hra nejen účastníky zaujme a pobaví, ale zároveň se též snaží o výchovný a vzdělávací efekt v nejširším smyslu slova. Hra plní několik **základních funkcí**, jejichž **význam** není nezanedbatelný. Podle France, Zounkové a Martina (2007, s. 67-69) jde zejména o:

1. **Vytržení ze známého prostředí.** Hra často účastníky přivádí do nových situací, které jsou pro ně nezvyklé a výjimečné, vytrhuje je z obvyklého způsobu uvažování. Svět hry je od reality oddělený, účastníci se musí přizpůsobit a zorientovat se v něm. Proto je velmi důležitým prvkem změna prostředí, opuštění civilizace, pobyt v přírodě. Cílem je umožnit účastníkům co nejefektivnější učení.
2. **Rozšiřování osobních hranic a objevování sebe sama.** V herním světě obvykle účastníci dělají věci, o nichž se do té doby domnívali, že je nezvládnou. Hra jim odhaluje nové podněty, na které reagují a mají možnost objevovat dosud neznámé stránky sebe sama, ale i ostatních účastníků.
3. **Zkoumání sociálních interakcí a her.** V rámci různých her je možné testovat různé interakce a vyhodnocovat reakce. Tato fáze zážitkového vzdělávání je podle některých autorů podstatná pro dosažení „vrcholného prožitku“ a „stavu plynutí“. Zábava a hraní též pomáhají odstraňovat společenské předsudky a stres a zároveň zvyšují vnitřní motivaci a relaxaci.
4. **Rozvoj dovedností.** Většina her nerozvíjí znalosti účastníků, nýbrž spíše postoje a dovednosti jako např.:
 - *sociální dovednosti* (komunikace, navazování vztahů s lidmi, vedení lidí, důvěra, improvizace, empatie, týmová spolupráce, kooperace, zodpovědnost,...),
 - *intelektuální dovednosti* (rozvoj smyslového vnímání, logického myšlení, analytických schopností, paměti, postřehu, pozornosti, schopnosti strategicky myslet apod.),
 - *kreativní dovednosti* (malování, sochání, ale i rozvoj tvořivého myšlení, fantazie, představivosti atd.),

- *rozvoj a ovládnání emocí* (vyjadřování pocitů, objevování vlastních emočních reakcí, sebehodnocení, zkoumání vlastních postojů, zpochybňování zažitých stereotypů atd.),
- *fyzické dovednosti a motoriku* (zlepšují fyzickou kondici zúčastněných a nabízejí výzvy).

Instruktoři Brno (2007, s. 11) předchozí výčet ještě doplňují o rozvoj:

- *sebepojetí* (samostatnost, sebedůvěra, poznání a překonání sebe sama, bourání psychických bariér aj.) a
- *vůle* (sebeovládání, odvaha, trpělivost, psychická vytrvalost apod.).

Hlavní význam hry spočívá zejména v tom, že se snaží hráče naučit něco, co dosud neumějí, něčím je obohatit, případně některou jejich dovednost rozvinout. Toho, co všechno může hra rozvíjet, je velmi mnoho. Proto je hra velmi vhodná k osvojování si různých dovedností, k učení i ke vzdělávání. Její účinky na rozvoj člověka by se proto neměly podceňovat.

Významy hry lze z globálního hlediska shrnout podle Berneho (1992, s. 180-181) do následujících bodů:

- **Historický význam her.** Jelikož se hry přenášejí z generace na generaci, má analýza her širokou historickou základnu, která sahá alespoň sto let zpět do minulosti a promítá se přinejmenším do budoucích padesáti let;
- **Kulturní význam her.** Výchova dětí spočívá zejména v tom, naučit je, které hry mají hrát. Různé kultury a společenské třídy dávají přednost určitým typům her, různé kmeny a rodiny dávají přednost jejich četným variantám;

- **Sociální význam her.** Hry jsou určitým pojítkem mezi zábavou a důvěrnými vztahy. Hra tvoří náplň podstatné části společného styku;
- **Osobní význam her.** Lidé se nejčastěji vybírají za přátele a druhy ty lidi, kteří hrají tytéž hry jako oni sami. Častým jevem je, že se někdo z určité společenské vrstvy chová tak, že to členům jiné společenské vrstvy připadá zcela nepochopitelné. Změní-li člen určité společenské vrstvy své hry, může očekávat, že bude z dosavadního prostředí vypuzen, ovšem bude naopak vítán v kruzích jiných.

Tento výčet lze ještě doplnit o **společenský význam her**, který je neméně významný. Hra lidi stmeluje, dává jim možnost prožít něco společně, což utužuje vztahy ve skupině. Pomocí společných vzpomínek se lze k zážitkům neustále vracet.

Hra zastává v životě člověka významnou roli, kterou nelze nahradit ničím jiným. Pokud člověk vstoupí do světa hry, kde platí jiná pravidla než v reálném životě, často z ní ani nechce vystoupit. Ale musí, jinak by se z hry vytratilo její jedinečné kouzlo a zevšedněla by.

2.5 Dělení her

Existuje mnoho aspektů, podle kterých můžeme hry dělit a třídit. Každý autor má své vlastní členění, přičemž většinou vychází z praktického použití her. Neuman a kol. (2000, s. 146) člení hry podle následujících hledisek:

- **Místo, prostředí a čas, kde a kdy se hry uskutečňují** (např. terénní hry, hry v lese, na louce, v klubovně, ve vodě, ve městě, táborové hry, noční hry,...),
- **Množství a uspořádání účastníků** (hry pro jednotlivce, skupiny, páry, týmy atd.),
- **Formy a zaměření činnosti** (např. společenské hry, soutěživé hry, hraní rolí, strukturované hry s pravidly, hry málo strukturované, zábavné hry, hry na náhodu, pohybové hry, simulační hry, hraní rolí, poznávací hry, psychohry, didaktické hry,...),
- **Použité pomůcky a materiály** (stolní hry, míčové hry, výtvarné hry, hry s loutkami, hry s maskami apod.),
- **Charakter a trvání činnosti** (napínavé hry, pomalé hry, krátké hry,...),
- **Náročnost na přípravu a zkušenosti vedoucích** (jednoduché hry bez přípravy, hry s dlouhodobou přípravou, nutnost předcházejících zkušeností atd.).

Uvedené kategorie se v praxi prolínají a musí být doplněny dalšími pohledy. Hry je nutné vybírat podle více kritérií s ohledem na charakter skupiny a program. Neustále vznikají hry nové a ty již osvědčené se dále rozvíjejí a obohacují o nové prvky.

Neuman a kol. (2000, s. 147) vytvořili tzv. **funkční dělení her**, kdy výběr her a jejich třídění vychází z průběhu akce:

- *„Seznamovací hry (Icebreakers),*
- *Zahřívací a kontaktní hry (Warm-ups),*
- *Hrátky a zábavné soutěžní hry (Stunts),*

- *Hry na důvěru (Trust building activities, Trust, Spotting activities),*
- *Iniciativní a týmové hry (Initiatives, Initiative games, Problem solving activities),*
- *Hry na rozvoj komunikace a spolupráce (Team building activities),*
- *Závěrečné hry a rituály,*
- *Hry pro reflexi a závěrečné hodnocení,*
- *Hry s dramatizací nejrůznějších námětů (historie, filmy, romány, události na kurzu apod.).“*

Franc, Zounková a Martin (2007, s. 72-75) dělí hry ještě z jiného hlediska na:

- **Předkurzovní hry**, které slouží jako motivace a vytvářejí týmového ducha ještě dříve, než se účastníci setkají osobně. Tyto hry se mohou hrát týdny nebo dokonce měsíce před začátkem kurzu (předepsat jim různé drobné činnosti, které všichni zároveň provádějí v daný čas,...).
- **Kombinované formy:**
 - „*Otvíráky*“ *neboli zahajovací programy*. Jejich cílem je první den kurzu seznámit účastníky mezi sebou, odstříhnout je od reálného světa a představit jim svět kurzu. Jedná se obvykle o komplexní a produkčně náročné programy, složené z mnoha menších aktivit. Mají v dramaturgii kurzu nezastupitelnou roli a proto je velmi důležité pečlivé plánování a příprava.
 - „*Zavíráky*“ *neboli programy na závěr kurzu* jsou podobné těm úvodním, ovšem uzavírají svět kurzu a účastníky čeká návrat do reality.

- *Hry běžící v pozadí* probíhají souběžně s obvyklým programem a nevyžadují speciální kolonku ve scénáři (např. výzva o vykonání dobrého skutku během následujících dní,...).

Na kurzech se také mohou vyskytovat další typy programů, které při správném načasování a použití mají své místo a přinášejí účastníkům zajímavé zážitky:

- *Paradoxní hry* zpochybňují nebo relativizují smysl, který si hráči o jednotlivých aktivitách na kurzu v hlavách vytvářejí. Zpochybnění totiž může pomoci vystoupit ještě dále ze zaběhnutých vzorců chování a uvažování a také z podvědomé potřeby uspokojovat očekávání instruktorů.
- *Turnaj nebo soutěžní klání v určitém typu sportu*, jehož hlavním cílem je posílit motivaci účastníků do hry.

- **Ne-herní formy aktivit:**

- „*Atmosférotvorné*“ prvky. Jedná se nejen o jednotlivé hry a aktivity, ale i o různé rituály, výzdobu objektu, zvláštní artefakty, nečekaná setkání atd. Atmosféru kurzu výrazně ovlivňuje způsob uvádění her, jejich motivace, zvukový doprovod i zvláštní osvětlení (svíčky, louče, oheň,...).
- „*Červená nit*“ je série drobných aktivit nebo rituálů, které se na kurzu objevují opakovaně a sjednocují program jednotlivých dní (např. pravidelné diskuse na určité téma, rituály ranního buzení, způsobu vydávání jídla apod.).
- *Další aktivity*. Rozsah činností na kurzu je takřka neomezený, záleží pouze na fantazii týmu a celkové dramaturgii. Může být zahrnut např. úklid střediska kurzu, provozování malé čajovny pro účastníky kurzu, vydávání kurzovních novin, masáže a mnoho dalšího.

Existuje nepřeborné množství her. Důležité je proto vybrat vždy takovou, která bude nejlépe naplňovat zamýšlené cíle. K tomu je třeba znát účinky konkrétních her na cíle kurzu (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 66).

Na závěr této kapitoly bych se chtěla pokusit zodpovědět otázku: Čím je dáno, že fenomén hry je v našich zemích v průběhu mnoha desetiletí tolik vyzdvihován a tolik aplikován při různých příležitostech? Mohlo to být dáno společenským vývojem a dogmatickým stylem socialistické doby, že lidé ke hře utíkali jako k formě odlehčení a seberealizace. Co nešlo sehnat, musel si člověk vyrobit sám, z čehož nejspíš také plyne pověstná manuální šikovnost Čechů a v tomto směru také rozvinutá fantazie a kreativita. Tyto schopnosti a dovednosti pak lidé využívali v rámci možností i u přípravy, tvorby a realizace her pro děti na pionýrských táborech. Při práci s dětmi a s ní souvisejícími činnostmi tak přirozeným vývojem dospěli k poznání, že hra obohacuje nejen děti, ale i samotné organizátory, čímž současně dochází k interakci, učení, sebepoznávání a zkvalitňování sociálně-psychologických dovedností dětí i organizátorů. Tyto účinky hry spolu s její zábavnou složkou si samo na sobě vyzkoušelo několik generací Čechů (a Slováků), takže se dostatečně uložily do paměti a předávají se v rámci nejbližšího okolí jedince a sdružení pracujících s dětmi stále dál. Každá hra, kterou se naučíme a předáme ji dál, pomůže udržet v člověku hravost. Možná proto byla a je hra tolik vyhledávanou a preferovanou formou zábavy a v současné době i vzdělávání. Slučuje totiž v sobě základy přirozeného učení zábavnou formou a obsahuje navíc prvky zážitkové, které působí pozitivně na rozvoj osobnosti.

Hlavní smysl hry tkví v tom, že většina her rozvíjí lidský potenciál, procvičuje určité dovednosti či prohlubuje znalosti. A protože je to činnost pro člověka příjemná a radostná, je ideální ji využít jako vzdělávacího prostředku, při němž by se jedinec učil spontánně a se zájmem. Dobrá hra se vyznačuje zejména tím, že je zábavná. A proto je pro člověka a zejména pro děti tak atraktivní.

A jelikož se podle Beneše (2003 s. 127) nedá konstrukt dospělého určit bez konstrukt dítěte a naopak, je třeba definovat, co hra znamená pro dítě a následně pro dospělého, v čem se tato pojetí liší, v čem shodují a za jakých podmínek se dá hra u obou věkových skupin realizovat.

3 Dítě a hra

Hra je jedním z výchovných prostředků účinných při formování dětské osobnosti. Hrát si je zdravé a všeobecně platí, že „*kdo si hraje, nezlobí*“. A nejen že nezlobí. Pokud dobře využijeme volný čas dětí, např. sportovními, tvořivými nebo herními aktivitami, nebudou mít čas ani chuť zkoušet z dlouhé chvíle a pro pocit adrenalinového zážitku různé protizákonné činnosti (např. krádeže, drogování a další trestné činnosti). Potřebný adrenalin totiž mohou zažít prostřednictvím kvalitně připravené hry, která navíc často rozvine jejich schopnosti a dovednosti a pomůže tak např. ke zvýšení sebevědomí. Pokud si dítě v raném věku neosvojí herní návyky, může mít později problémy s rozvojem fantazie a v zásadě je méně přístupné herním formám aktivit, při kterých se může něco naučit.

Hra je činnost, která vychází ze zájmu dětí o jejich okolí; děti chtějí porozumět známému nebo se aktivně podílet na probíhajících událostech v okolí. Z tohoto pohledu může být hra definována jako „...*spontánní učení z vlastní iniciativy a pod vlastní kontrolou; jako jedincem určená, bezcílná explorace a integrace zkušeností s předměty nebo společenskými partnery*“.
(Papoušek, 2004, s. 106)

Hrou se u dětí může stát jakákoli činnost zaměřená na rozmanité druhy objektů. Dítě si může hrát nejen s hračkami, ale i s nejrůznějšími věcmi, které ve svém okolí nelézá, např. se zvířaty, s jinými dětmi, se svým tělem, s řečí atd. Rozmanitost obsahové náplně her je předpokladem toho, že hry mohou významným způsobem přispívat k všestrannému rozvoji dětí
(Mišurcová, Severová, 1997, s. 42-43).

3.1 Hra a její význam pro dítě

Děti tráví největší část svého života hraním. Učí se tím, že si hrají. Jejich hra se odráží v jistém stupni jejich kognitivního vývoje. Mechthild Papoušek (2003, s. 57-58) se dětskou hrou podrobně zabývala a vymezila několik znaků hry, které mají platnost nezávisle na věku a druhu chování při hře:

- *Hraje si jen dítě, které se cítí dobře a v bezpečí.* Dobrý tělesný a psychický zdravotní stav je nutným předpokladem pro to, aby si dítě mohlo hrát.
- *Hra je hlavním zájmem dítěte.* Již malý kojenec si z vnitřní potřeby hraje. Hraní znamená učení a je spojeno se zvědavostí. Tuto vnitřní potřebu může dítě přiměřeně uspokojit jen tehdy, smí-li při své hře rozhodovat. Potřebuje kontrolu nad svými aktivitami, aby na nich zůstalo zainteresováno a jeho hra se stala smysluplnou zkušeností.
- *Smysl dětské hry není v konečném produktu, nýbrž v činu samotném.* Zkušenosti, které dítě při hře získává, jsou velmi důležité. Hra slouží určitému účelu, ne bezprostředně, ale dlouhodobě. Způsoby chování, které si dítě hrou osvojuje, se stanou v průběhu vývoje cílenými funkcemi.
- *Hra vypovídá o stupni vývoje dítěte.* Dítě si se svým okolím stanovuje způsob hry, který odpovídá jeho vývojovému věku.
- *Pořadí různých stupňů chování při hře je u všech (zdravých) dětí stejné.* Liší se pouze jejich způsob chování.

Rozmanitost her dětí souvisí s jejich motivací a vyplývá z různých vývojových či sociálních potřeb a přání dětí. Mimořádně význačným znakem her motivovaných vývojovými potřebami je fakt, že v jejich

průběhu dochází k učení a zároveň k vývojovým změnám dítěte *bezděčně*, aniž by si to dítě uvědomovalo a aniž by o to záměrně usilovalo. Dítě je zaujato hrou samotnou, jež mu působí radost, zatímco její vývojové účinky, které si neuvědomuje, se dostavují jakoby samy od sebe. Představují bezděčný důsledek hry dítěte. Stejně přirozeně probíhá i učení (Mišurcová, Severová, 1997, s. 43-44).

Jak je patrné, hra je v životě jedince velmi důležitá již od samého počátku. Pro děti je přirozené si hrát a je proto vhodné, aby si pomocí hry osvojovaly určité dovednosti, zlepšovaly své schopnosti a učily se novým věcem, což lze rozvíjet např. pomocí různých aktivit na dětských táborech nebo v rámci organizací, které se dětem celoročně věnují.

3.2 Herní formy práce s dětmi

Jak již bylo řečeno, v České republice je hluboká tradice zážitkového učení a prožitkových aktivit. Ty se realizují zejména v rámci nejrůznějších zážitkových kurzů, dětských táborů a pobytů v přírodě většinou tehdy, mají-li děti prázdniny. Funguje ovšem i celoroční herní činnost, kdy se děti scházejí např. v klubovně nebo vyjíždějí na víkendové herní akce do přírody.

3.2.1 Celoroční herní činnost s dětmi a volnočasové organizace

Existuje mnoho volnočasových organizací, které se dětem věnují celoročně. Jedná se zejména o *občanská sdružení*, která jsou financována z členských příspěvků, sponzorských darů, dotací Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR a pražská sdružení i dotacemi Magistrátu hlavního města

Prahy. Na vedení těchto oddílů se většinou podílejí lidé, kteří v daném oddílu sami vyrůstali. **Nejčastěji svou veškerou činnost vykonávají bez nároku na odměnu.**

Zmíním zde několik největších a nejznámějších organizací, které se prací s dětmi a rozvojem jejich potenciálu zabývají. Jsou řazeny dle abecedy.

- ***Asociace turistických oddílů mládeže ČR (A-TOM)***

Asociace TOM je občanské sdružení dětí a mládeže s celorepublikovou působností zaměřené především na turistiku a tábornictví. Členů Asociace TOM (tomíků) je více než 9 tisíc. Tomíci jsou těsně propojeni s Klubem českých turistů, historickou organizací, která pečuje o všestranný rozvoj turistiky v českých zemích již více než jedno století (Co to Asociace TOM vlastně je?, 2008).

- ***DUHA – sdružení dětí a mládeže pro volný čas, přírodu a recesi***

Duha je občanské sdružení, které na principech zážitkové pedagogiky organizuje volnočasové aktivity pro děti a mládež. Má 4 500 členů ve stovce základních článků (dužin) po celé republice se zaměřením na turistiku a táboření, outdoorové sporty, deskové hry, amatérské umění a mezinárodní výměny. Duha je velice úspěšná v projektech pro děti a mládež z dětských domovů, v programech pro neorganizované děti a mládež, v podpoře participace dětí a mládeže, rozvíjení dobrovolné služby a ve zprostředkování workcampů pro mladé lidi. Duha má významné postavení v českých i mezinárodních organizacích, zejména v NFI a NFJI (Mezinárodní přátelé přírody) a České radě dětí a mládeže (O nás, 2007).

- **GEMINI**

GEMINI je občanské sdružení, které usiluje o všestranný rozvoj mladého člověka. Ve spolupráci s rodinou a školou podporuje aktivní a pozitivní přístup k sobě samému a k okolnímu světu. *Herní a sportovní program* GEMINI zahrnuje plavecký výcvik, rafting, horskou turistiku a cykloturistiku, lyžařské výpravy, lezení na umělé stěně, softball, lacrosse atd.. *Kulturní programy a kluby* jsou zaměřeny na návštěvy koncertů a výstav, výtvarné programy, fotografování a aktivity v rámci divadelního, filmového či výtvarného klubu. Toto pražské občanské sdružení vytváří projekty, jejich smyslem je koncepční rozvíjení některých témat, která se v posledních letech zdají být pro děti v současném světě důležitá, aktuální a přitom málo diskutovaná. Konkrétně jde o projekty *Škola a volný čas*, *Život v evropské demokratické společnosti*, *Komunistická minulost naší země* (O nás, 2007; Kdo jsme..., 2007).

- **Junák – svaz skautů a skautek ČR**

Junák - svaz skautů a skautek ČR má 45 000 členů a je největší výchovnou organizací mladých lidí v České republice. Zároveň je členem mezinárodních skautských organizací. Skauting je celosvětově největší výchovné hnutí pro děti a mladé lidi. Umožňuje jim žít a dělat věci společně a staví před ně příležitosti, které jsou zároveň zábavou, hrou – a zároveň způsobem, jak poznávat nové věci. Skauting dává do života řadu sociálních dovedností – schopnost mluvit před lidmi a schopnost naslouchat, schopnost být otevřený vůči druhým, schopnost spolupracovat. Skauting učí umět se o sebe postarat, brát život do vlastních rukou, postavit se na vlastní nohy, převzít odpovědnost za to, co se s člověkem a s jeho životem děje. Ve skautingu se lidé učí hledat

smysluplnost toho, co dělají – kam nasměrovat svůj život a proč (Český skauting, 2008; Co je vlastně skauting?, 2008).

- ***Pionýr***

Pionýrské hnutí má dlouholetou tradici u nás i v zahraničí. Svoji aktivní činností a prací přispívá k výchově všestranně rozvinutého člověka a nezanedbatelně se podílí i na prevenci kriminality. Působí v celé republice ve více než devíti stech místech. V Pionýru spolu žijí ve shodě kolektivy různého zaměření a uspořádání - tábornické, přírodovědné, sportovní či turistické oddíly. Jejich členové rozhodují o tom, zda se chtějí zabývat převážně jen jedním druhem činnosti nebo zda společný život naplní různorodými aktivitami. Využívání práv člena, plnění členských povinností, uskutečňování Programu Pionýra a směřování života k Ideálům Pionýra odlišuje pionýrské oddíly, družiny a skupiny od jiných spolků, útvarů mimoškolní výchovy či dalších zájmových činností. Veškerým děním prolínají zásady: aktivita, demokracie, dobrovolnost, modernost, nezávislost, občanství, otevřenost, přátelství, rozmanitost, samosprávnost, samostatnost a výchova (Co je Pionýr, 2008 ; Zásady, 2008).

Organizací, které pracují s dětmi a mají za cíl jejich rozvoj, je pochopitelně mnohem více. Především výčet je uveden pro ilustraci toho, jaké typy organizací se v ČR vyskytují a na co se zaměřují. Záleží jen na dětech a jejich rodičích, jaké sdružení si podle svých zájmů vyberou.

3.2.2 Letní a zimní dětské tábory

Většina oddílů a organizací věnující se dětem, je aktivní během celého roku, ale jakýmsi vyvrcholením jsou vždy zimní a zejména letní dětské tábory. A právě na letní tábory bych ráda zaměřila pozornost, protože toto prostředí dobře znám. Sedm let jezdím jako táborová vedoucí na dětský stanový tábor s kapacitou 50 dětí a mám proto četné zkušenosti s vymýšlením, přípravou, motivací a realizací her a jejich účinkem na děti.

3.2.2.1 Práce s dětmi

Vyslovíte-li před dětmi kouzelné slůvko „*hra*“, rozzáří se jejich tváře, zlepši jejich nálada a nastartuje zvědavost, co že to budou hrát tentokrát. Činnosti, které by možná vykonávaly nerady, provádějí při hře s veškerým nadšením a nasazením všech sil.

Každý věk vyžaduje zcela odlišný přístup ke hře a k jejímu uvedení, a to jak z hlediska obsahového, tak i motivačního. **Mladší děti** osloví pohádkový příběh s pohádkovými bytostmi, kouzly, kostýmy a rekvizitami. **Starší děti** ocení spíše soutěžení či poměrování sil, protože tělesnost hraje v tomto věku významnější roli než stále ještě se formující a vyzárající psychika. **Dospívající**, kteří sami sebe už lépe znají, zaujme spíše problém k vyřešení, náročný úkol, komplexní nasazení fyzických i psychických sil. Typické a velmi užitečné pro období puberty jsou soutěže a porovnávání jednotlivců mezi sebou, protože v tomto období si mladý člověk hledá své postavení mezi vrstevníky a vymezuje se vůči nim. S rostoucím věkem roste nejen složitost pravidel, ale také náročnost situací i prostředí (Jirásek, 2002, s. 13).

Při hře se projeví *povahové vlastnosti a schopnosti* jedinců, ať už kladné nebo záporné. Hry dětem (i dospělým) přinášejí zásadní prožitky, poskytují společenské zkušenosti, učí je řešit různé situace, dodržovat daná pravidla, vyrovnávat se s úspěchem a především s neúspěchem, komunikovat s vrstevníky, přijímat různé role ve skupině či se samostatně rozhodovat. Často musí „zatnout zuby“ nebo pomoci spoluhráči. Díky těmto silným prožitkům dítě pozná, v čem vyniká a kde musí naopak přidat, aby se zlepšilo. Dochází tak k sebepoznání, ale i k poznávání ostatních členů skupiny a toho, jací ve svém jádru doopravdy jsou.

Je důležité děti chválit a povzbuzovat, protože každý člověk potřebuje prožít úspěch a ocenění od vrstevníků. Pro děti je také velmi důležité ocenění od dospělých. Úspěch a pochvala jsou nejlepšími stimuly.

3.2.2.2 Role vedoucího

Příprava celotáborové hry pro určitou skupinu dětí není záležitostí několika hodin, nýbrž několika měsíců a vedoucí, kteří hru vymýšlejí a připravují by této přípravě měli věnovat velké úsilí. Propracovanost a dokonalost všech detailů a souvislostí se pak odráží v nadšení dětí ze hry a jejím ocenění, což má pak na vedoucího zpětný pozitivní účinek.

Úloha vedoucího na dětském táboře, ale i na jiných akcích, je důležitá zejména proto, že výběrem hry může záměrně ovlivnit vyvíjející se osobnost dítěte, její rozumové, citové i tělesné schopnosti a posilovat sociální citění. Vedoucí by měl při hrách vytvářet optimální podmínky a příznivou atmosféru, zajišťovat bezpečnost, vzbuzovat důvěru, sestavovat jednotlivá družstva přibližně stejně zdatná, vést děti ke sportovnímu

chování podle zásady fair play, respektovat věkové odlišnosti dětí, podporovat kontakty ve skupině, chválit úspěšné a povzbuzovat neúspěšné hráče atd. V neposední řadě by měl být jakýmsi „majákem“, který vždy bude poblíž, když se dítě ocitne v nouzi.

Na otázku, *proč se někdo rozhodne být instruktorem nebo vedoucím*, nelze podat jednoznačnou odpověď. Záleží na motivačních faktorech každého jednotlivého člověka. Pro někoho může být důležitý pocit seberealizace při přípravě programů pro jiné lidi, pro jiného je výzvou naučit se a zdokonalit se k vynikajícímu uvedení a motivování hráčů, u dalšího může hrát roli i možnost vychutnat si určitou moc nad ostatními v okamžiku rozhodování podle vlastních herních pravidel, někomu může jít o možnost zapůsobit a zvýraznit se (Jirásek, 2002, s. 12). Jinému může práce s dětmi sama o sobě přinášet radost či potěšení a spatřuje v ní ten smysl, že rád dětem ukazuje příležitosti, jak zábavně a smysluplně trávit volný čas. Důvodů je nejspíš tolik, kolik je instruktorů a vedoucích.

Být vedoucím na dětském táboře je velmi obohacující, ovšem také dost náročné z hlediska času, výkonnosti, výdrže a neméně z hlediska trpělivosti. Děti mají stále velké množství energie a spousty otázek, na které chtějí znát odpovědi. S dětmi by proto měl pracovat člověk, který je bude mít rád takové, jaké jsou, protože jedině tak ho na oplátku ony mohou svou projevenou radostí z povedené hry potěšit.

Díky dlouhé tradici letních dětských táborů se snad většina z nás nějakého tábora účastnila. Úroveň této masové činnosti však nebyla vždy vysoká. V důsledku toho si někteří lidé s sebou do dospělosti přinesli vzpomínky na nepříjemné a ponižující zážitky a díky tomu se brání jakémukoli zapojení

do zážitkových aktivit, což jim uzavírá cestu k interaktivním metodám vzdělávání. Úkolem společnosti tedy je připravovat natolik efektivní a zábavné akce a vymýšlet zajímavé a rozvíjející aktivity pro děti, aby se tomuto do budoucna předešlo a děti si z táborů a podobných akcí odnášely pouze příjemné a obohacující zážitky.

Svět hry a svět dětí je úzce propojený a pohybuje-li se v něm dospělý člověk intenzivně, může pocítit jakési zklamání z toho, že si nemůže hrát stejně jako děti. Ale proč by vlastně nemohl? Jen to bude trochu jiné...

4 Specifika vzdělávání dospělých

Jak je patrné z předešlé kapitoly, využití zážitkové pedagogiky u dětí má široké pole působnosti. Dětem stačí nepatrný herní impuls a díky své obrovské fantazii lehce zapomenou na okolní svět, ponoří se do hry a dostanou ze sebe maximum, které je nutné ke splnění úkolu. Nemají téměř žádné zábrany a jdou do akce naplno. Práce s dospělými je jiná. To co funguje při práci s dětmi nemusí nutně fungovat i u dospělých. Dospělý člověk podléhá vědomé kontrole svého chování, a proto se nedokáže zcela spontánně a na povel zabrat do hry. U dospělých záleží zejména na předcházejících zkušenostech s nějakou formou zážitkového učení a samozřejmě na motivaci. Ta je pro dospělé klíčová. Ale kdy je vlastně člověk dospělý?

Definice dospělosti se podle Beneše (2003, s. 127) dělí z hlediska jednotlivých disciplín:

- *Právo*. Podle práva obnáší dospělost získání práv a povinností (plnoletost, právní zodpovědnost, volební právo, možnost uzavření sňatku či řídit auto atd.).
- *Biologie*. Biologicky je dospělý ten, kdo dosáhl fyzické zralosti.
- *Psychologie* klade důraz na stabilizaci forem chování, myšlení a prožívání.
- *Sociologie* vymezuje dospělého člověka jako někoho, kdo převzal nové sociální role, mezi nimiž je nejdůležitější založení rodiny a zařazení do pracovního života.
- *Pedagogika* definuje dospělého jako vychovatele další generace (a vidí ho částečně jako svůj produkt).

4.1 Vzdělávání dospělých

Vzdělávání dětí a dospělých se liší a jak uvádí Mužík „...*vzdělávání v mládí a v dospělosti jsou vzájemně nezastupitelné.*“ Výuka dětí či mládeže a dospělých je rozdílná především v pojetí výchovné a vzdělávací péče a v charakteru vzdělávacího procesu. Zatímco vzdělávání dětí a mládeže je koncipováno jako příprava na život, zaměřená na vzdělávací normativy a učení potenciálního pomocí nápodoby a kontroly chování, vzdělávání dospělých je považováno za nutný doprovodný jev života, který je zaměřený na potřeby účastníků a učení potřebného a formulováno jako pomoc při řešení profesionálních a životních problémů (Mužík, 2004, s. 30).

Vzdělávání dospělých vymezuje Beneš jako „...*organizovanou (sebeorganizovanou), cílevědomou a více či méně institucionalizovanou pomoc dospělému člověku, skupinám lidí nebo organizací, týkající se zvládnutí určitých problémů pomocí učení či uspokojování potřeb po poznání.*“ Vzdělávání dospělého spíše doprovází, než aby se ho snažilo řídit (Beneš, 2003, s. 19).

Vzdělávání člověka provází celý jeho život, není omezeno pouze na dobu dětství a mládí. Schopnost učit se trvá i v dospělém věku a může být efektivně využita. Dospělý však získává vědomosti a dovednosti *zcela jinak* než dítě, kde hraje neopakovatelnou roli emocionální výchovné vlivy z dětství a účast primárních skupin na výchově, především rodiny, dětského kolektivu a jeho her. Dospělý člověk je ovlivněn svými životními zkušenostmi, které zobecňuje a přistupuje k poznávání světa mnohem racionálněji. Dospělý člověk jako objekt výuky má svá **specifika**. Podle Mužíka jde zejména o pokles rychlosti vnímání, rychlosti úkonů, stoupá

doba reakce na podnět, zvyšuje se unavitelnost organismu atd. Dále se jedná o jiné vnímání a pojetí času a hospodaření s ním. Dospělý člověk má větší pocit zodpovědnosti a je citlivější na ztrátu prestiže. Jedná podle určitého, relativně stabilizovaného, systému hodnot a norem. V neposlední řadě má mnohem složitější okolnosti sociálního podmiňování studia a musí přizpůsobit svůj soukromý život (zejména volný čas) studijním povinnostem (Mužík, 2004, s. 21-28).

Tím, že se člověk v dospělosti vzdělává, zvýší se jeho pracovní výkonnost, má možnost získat lepší pracovní místo, může se stát odborníkem v určité oblasti a rozvíjet své psycho-sociální dovednosti, které pak využije ve svém pracovním, ale i soukromém životě. Pokud nemá zaměstnanec vzdělávání nařízené povinně, může se vzdělávat i dobrovolně, což u dětí moc nefunguje.

Vzdělávání dospělých řeší zejména konkrétní potřeby a požadavky účastníků. Proto vznikají *cíleně tvořené vzdělávací projekty*, které jsou realizovány v partnerském prostředí. Dospělí mají větší možnost ovlivňovat učební látku, cíle, formy a především výukové metody. Jsou motivováni vidinou okamžitého prospěchu (Mužík, 2004, s. 32).

Vyučování a učení není omezeno pouze na vzdělávací instituce, ale čím dál více se realizuje i prostřednictvím široké škály různých prostředků a metod (Mužík, 2004, s. 16). Příkladem může být hojně využívaná zážitková metoda učení a využití herních aktivit.

4.2 Dospělý a hra

Význam hry v dospělosti je nepochybně jiný než v dětství. Pro dítě je hra způsobem, jak uchopit svět okolo sebe. Pro dospělého je hra spíše nástrojem pro další osobnostní rozvoj a učení se novým dovednostem.

Hru chápe Mužík jako „...*univerzální didaktický prostředek pro učení, výuku dětí, mládeže i dospělých.*“ Nedostatek smyslu pro hru může podle něj být znakem úpadku intelektuálních sil a tvořivosti (Mužík, 2004, s. 36). A proto je na místě zkusit zodpovědět otázku, zda se dospělí dokáží nechat „vtáhnout“ do světa hry a odnést si z něho něco, co by je obohatilo.

Hra dospělého má svá specifika. Je jakýmsi **přepychem, nadbytečností**. Hra sice má své konvence, ale zato umožňuje vysmeknout se alespoň na okamžik z těch, které občas každý člověk cítí jako nudné břemeno spjaté s každodenním životem. Ve hře lze získat zpátky ztracené možnosti, být přechodně někým jiným, nechat se unést za horizont všedního a uspěchaného světa dospělosti (Hora, 1984, s. 168).

Dospělým účastníkům zážitkového kurzu musí být předem zcela jasné, že se jedná o hru, kde je dovoleno to, co v reálném životě ne. Tento fakt by jim měl být zdůrazněn, aby se uvolnili a věděli, že důsledky toho, co zde zažijí, si neodnesou zpět do reality. Při hře tak mohou zcela bez okolků např. předběhnout svého nadřazeného v orientačním běhu nebo nad ním zvítězit v jakékoli jiné aktivitě.

Dobrodružství a hra v jejich nejširším smyslu mohou být velmi úspěšnými prostředky k uvolnění velkého učebního potenciálu nejen u dítěte, nýbrž i u dospělého člověka. Ve skutečnosti může být učení prostřednictvím

dobrodružství a hry mnohem efektivnější než tradiční vzdělávání. Existuje totiž velký rozdíl mezi tím, když něco vím, protože mi to někdo řekl a tím, když něco vím, protože jsem si to sám na sobě prožil, např. v simulované situaci (Beard, Wilson, 2002, s. 72, 74).

Hra je složitý výchovný a vzdělávací nástroj. Aby fungoval, musí být účastníci dokonale motivováni, což znamená navodit u nich takový stav, aby byli ochotni se do hry zapojit, respektive, aby toužili po možnosti se hry zúčastnit. Přitom musí zapomenout na svět kolem nich. U dospělých bývá navození tohoto stavu poněkud složitější než u dětí. Jde tedy o navození herní situace, ale i o to, aby při prvním nezdaru nebo nepohodlí účastník hru neopustil. Práce s hrou ve vzdělávání dospělých proto představuje **jednu z nejnáročnějších dovedností lektorů** (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 57-58).

Pokud se při vzdělávání dospělých použije slovo „hra“, může se stát, že si účastníci kurzu řeknou, že přece nejsou malé děti, aby si hráli, že se hra přičí důstojnosti dospělého člověka. Představí si, jak budou běhat v lese, brodit se přes řeku a plnit různé úkoly jako na dětském táboře. Někteří dospělí při této představě mohou přestat spolupracovat a efekt vzdělávacího kurzu bude nulový. Je proto třeba připravovat jednotlivé zážitkové kurzy pro dospělé s citem a především tak, aby byly silně motivující.

Účastníci zejména zážitkových kurzů, kde se hra využívá asi nejčastěji, jsou dospělí různého věku, sociálního postavení i vzdělání s mnoha pracovními i životními zkušenostmi. Zpravidla mají díky těmto zkušenostem jistou míru sebevědomí a sebeúcty. V mnoha případech jedou na kurz z popudu zaměstnavatele a často tak musí kurzu obětovat čas

vyhrazený pro rodinu. Zaměstnavatel jim kurz hradí a oni mají příležitost ke vzdělávání a osobnímu rozvoji. A proto, aby byl kurz jeho účastníkům užitečný, musí vedoucí kurzu získat jejich zájem a pozornost a v první řadě účastníky motivovat. Platí totiž, že **čím větší je motivace, tím větší je efekt** (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 20-21). Tento efekt se dá podle Svatoše a Lebedy vyjádřit rovnicí:

$$e = Q \cdot m$$

e- efekt kurzu

Q – kvalita programu

m – motivace účastníků

Pozitivní naladění účastníků není samozřejmostí. Pozornost, respekt i důvěru si musí každý lektor získat sám. Čím bude působit přirozeněji a zároveň seriózněji, tím dříve si účastníky kurzu získá.

4.2.1 Vliv dětské hry na schopnost učit se formou zážitku v dospělosti

Člověk, který si z dětství odnáší pozitivní herní zkušenosti, návyky a dovednosti, je potenciálně mnohem přístupnější přijímat nestandardní a neobvyklé formy zážitkového učení. Člověk, který byl už v dětství mnohokrát a opakovaně během her a podobných aktivit postaven před nutnost vyrovnat se s neznámými a nezvyklými zážitky a řešit je, má v sobě jistě větší potenciál pro úspěšné řešení zátěžových a stresových situací v běžném životě. Z toho plyne jeho otevřenost k interaktivním metodám vzdělávání, protože takto sebevědomý člověk se nebojí i v dospělosti ke hře

jako k formě vzdělávání přistoupit bez obav, že ztratí tvář. Nemá zábrany vrhat se do nových nevyzkoušených věcí a tolik se nebojí, že by se mohl před skupinou shodit, protože ví, že chybami se člověk učí a pro příště si z nepovedené situace vezme ponaučení.

4.2.2 Osobnost lektora

Lektor je klíčovým prvkem vzdělávacího procesu. Podle Mužíka by měl znát zájmy, postoje, potřeby a schopnosti účastníka, které se dají prostřednictvím vzdělávání rozvíjet. Lektor by měl stavět před účastníky dosažitelné a oceňované cíle, které dodávají jistotu a zároveň by se měl snažit o osobní vedení každého účastníka. Samozřejmostí by mělo být usnadnění pochopení výkladu tím, že předem zdůrazní budoucí význam prezentované problematiky, kterou následně pečlivě rozvine (Mužík, 2005, s. 38-39).

Výsledky kurzu závisí na úrovni lektora, na jeho znalostech a lektorských dovednostech. I v případě, že počáteční motivace účastníků kurzu není vysoká, může lektor svými schopnostmi motivaci mnohonásobně zvýšit.

Ideální lektor by měl mít v sobě kus *organizátora* s pozorovacím talentem, jemuž neunikne žádný detail podporující zajímavost herních principů, kus *realizátora* s vysokou mírou představivosti, schopného vymyslet nejrůznější možnosti všech pravidel a herních variant, kus *rétora*, který chytře využije všechny motivující prvky k naladění hráčů a ke vzbuzení jejich očekávání, kus bezprostředního *herce*, jenž kdykoli přesvědčivě zahraje jakkoli náročnou roli, kus *logistika* dopodrobna promýšlejícího celý program a návaznosti jednotlivých aktivit, kus *diplomata*, který je

nestranný a je schopen řešit vzniklé konflikty, a v neposlední řadě kus *bezpečnostního experta*, jehož úkol spočívá v informování účastníků o dodržování pravidel bezpečnosti a v případném poskytnutí první pomoci (Jirásek, 2002, s.17; Svatoš, Lebeda, 2005, s. 107-109). Samozřejmostí dobrého lektora je mít *přirozenou autoritu* a zároveň být pro své „svěřence“ *jistotou*, na kterou se mohou kdykoli s jakýmkoli problémem bez obav obrátit. Dobrý lektor by rozhodně měl mít *extrovertní povahu*, měl by se při mluvení před lidmi cítit „jako ryba ve vodě“. Určitě by v sobě měl mít trochu z *komika* či *šáška*, který dokáže v napjatých chvílích situaci vhodně odlehčit, ale i notný kus „*psychologa*“, jenž dokáže mít nad skupinovou atmosférou kontrolu, dovede ji formovat žádoucím směrem a při případném konfliktu či střetu uvnitř skupiny umí vždy vhodně zareagovat. Také role *sportovce* by neměla být lektorovi cizí, měl by umět zvládnout všechny překážky a dovednosti, které od účastníků vyžaduje. Na závěr by nemělo být zapomenuto na pohodu, nadšení a radost ze společné práce, která by měla z dobrého lektora vyzařovat.

Při práci s lidmi je dobré držet se pravidla: „*Kdo hýbe lidmi, měl by jim rozumět. Kdo chce rozumět druhým, měl by se vyznat sám v sobě.*“ (Křivohlavý, 1984, s. 13) Nevyrovnaná osobnost lektora může mít negativní vliv na účastníky a tím na dosažení cílů kurzu, např. pokud lektor vystupuje autoritativně a ne jako partner apod. Nízké sebevědomí a osobní nejistoty lektora mohou zapříčinit vznik nedůstojných a problémových situací.

4.2.3 Tvorba a realizace her pro dospělé

Každý lektor by měl před vlastním uvedením hry důkladně promyslet její vliv, možná rizika, důvody jejího zařazení do programu a cíle, které chce jejím prostřednictvím naplnit.

Vytváření a příprava každé jednotlivé hry je tvořivý proces, na jehož počátku stojí *námět, motivace či legenda*, která slouží jako rámec, do kterého je celá hra zasazena. Nejdůležitější je zjistit, pro jakou věkovou skupinu s jakým počtem hráčů má být hra připravena. Od toho se odvine náročnost a složitost hry. Neméně významné je zjištění, jaké časové a prostorové podmínky se dají ke hře využít. Na tom závisí zajištění nutných rekvizit jako jsou kostýmy, hudba nebo nejrůznější předměty připomínající dobu nebo místo, kde se děj odehrává.

Jedním z významných atributů her jsou **pravidla**, která mají ve hře dominantní postavení a plní několik funkcí. Říkají účastníkovi hry, co může a nemůže dělat, aby naplnil podstatu hry, ale zároveň tuto skutečnost komplikují. Pravidla v podstatě vytvářejí překážky, jež mohou být fyzické, např. vyšplhat, doběhnout někam apod., i psychické, např. komunikovat s někým, vyřešit problém atd. (Němec, 2002, s. 12). Nejsou-li pravidla dobře vysvětlena a účastníky zcela pochopena, hra se může stát absolutním zmatkem pro hráče a zlým snem pro lektora.

Nezbytností *před uvedením hry* je domluva s danou skupinou na určitých pravidlech, která zjednoduší celkový herní proces (např. nejprve si vyslechnout zadání hry se všemi pravidly a až poté se případně ptát na nejasnosti – nikoli naopak). Každé pravidlo si vedoucí musí nejprve představit v reálné situaci konkrétního herního prostředí a zároveň v jeho

možném a různorodém uchopení jednotlivými účastníky, tedy v rovině jejich schopností a herní vyspělosti. Pro lepší pochopení pravidel je lze *napsat na velký papír*, aby je všichni měli neustále na očích nebo je může vedoucí dát každému hráči *zvlášť napsaná na papíře* (Jirásek, 2002, s. 17-18). Důležité je dát účastníkům dostatek času na pochopení pravidel a prostor pro dotazy.

Uvedení hry ovlivňuje úspěch celé hry. Pokud nebude dosti působivé či zajímavé, účastníci nebudou správně motivováni a vtaženi do děje, což se odrazí na výsledcích a následném hodnocení hry. Uvedení hry může být navozeno např. pomocí sehrání herní situace, nalezení dopisu, deníku, návštěvy „cizince“, který účastníkům sdělí potřebné informace apod.

Hry mohou být krátké, trvající několik minut, nebo dlouhodobější, trvající několik dní. U těchto her je nutné dbát na vyvážené střídání klidných fází s fázemi akce, aby hra neztratila na své dynamice. Jednotlivé hry v rámci hry několikadenní je dobré hodnotit průběžně. Hráči tak neztratí pojítko mezi hrou a jejím výsledkem.

Pro úspěšný průběh hry je velmi důležité *nasazení vedoucího*, který vždy musí mít přehled o průběhu hry. Proto není možné, aby se vedoucí účastnil složitějších her a náročnými pravidly. Může se však účastnit ve zvláštní roli, např. v převleku. Pružně reaguje na herní situaci, může hru kdykoli přerušit, upřesnit pravidla, povzbudit slabší hráče atd. (Neuman a kol., 2000, s. 149).

Závěr hry by měl být jejím vyvrcholením, kdy je splněn hlavní úkol hry. Závěr by měl být působivý, např. opět pomocí sehrání herní situace.

Umocnit zážitek lze tím, že se závěr hry bude odehrávat v noci za pomoci ohnivých a dalších světelných efektů. Lektor poté vyhlásí výsledky a zpětně zhodnotí hru tak, aby byl všem hráčům jasný smysl a cíl hry, i to, co v ní prožili a získali a co si z toho mohou odnést do budoucna. Rozhodně by neměl chybět rozbor právě prožité aktivity. Vedoucí s účastníky mohou diskutovat o příčinách různého chování hráčů, vracejí se k problémovým situacím apod. **Závěrečná reflexe** herní nebo zážitkové aktivity a jasná formulace toho, co se dělo a jak se kdo choval, je ve vzdělávacím procesu nesmírně důležitá, protože tím se znovu zhodnotí, co se člověk naučil, čímž se nově naučená dovednost trvaleji zapíše do mysli jedince.

Může se stát, že se zamýšlená aktivita nepovede zcela podle plánovaných představ. Záleží však na celkové atmosféře, nasazení hráčů, prostředí, počasí a mnoha dalších faktorech, které zážitek patřičně dokreslí a umocní. Takže i trochu nevyvedená aktivita může být zdrojem silných zážitků, které přehluší nedokonalosti v realizaci. Při vzpomínání na společné zážitky nebude tolik důležité, kdo jakou aktivitu vyhrál, ale to, jestli si účastníci sáhli na dno svých sil, vystavili se nebezpečí nebo je naopak bolela bránice od dlouhého smíchu.

Důležité je dopředu si uvědomit, **co může dobrý průběh hry narušit**. Může se jednat například o to, že nasazení hráčů klesá, pokud chybí důvěra a vzájemné sympatie mezi členy herní skupiny. Dominantní chování některých hráčů, jejich přehnaná aktivita nebo ignorace pravidel může lehce zkazit ostatním spoluhráčům radost ze hry. Přílišná rivalita a soupeření mohou vyvolat agresivní chování, které do her nepatří. Také velké rozdíly, např. v úrovni pohybových dovedností, výkonnosti a znalostí mohou při určitých typech her ovlivnit nestejně šance hráčů na úspěch ve

hře. Špatné rozvržení času, nevhodný výběr herního prostoru či nedostatky ve vedení hry mohou být zásadními chybami, které jinak dobrou hru znehodnotí. Každá hra má jinou atmosféru a vždy záleží na zkušenostech, aktivitě a osobním nasazení vedoucího hry. Před každou hrou je třeba si uvědomit možné zdroje problémů v herní skupině a snažit se je vyloučit (Neuman a kol., 2000, s. 150).

4.3 Dospělý a jeho motivace k učení

Zásadním faktorem úspěšného vzdělávání je síla a zaměření motivů dospělého účastníka kurzu. Je ověřené, že úspěch silně motivuje k další činnosti a neúspěch by měl být osobní výzvou k tomu, aby na sobě člověk pracoval, zlepšil se a dokázal si, že dané překážky je možné překonat. Nicméně existuje ještě mnoho dalších motivů, které dospělé ženu v cestě za poznáním.

Nakonečný charakterizuje **motivaci** jako *“...intrapsychicky probíhající proces, vyúsťující ve výsledný vnitřní stav, motiv.”* Dále tvrdí, že je nutné rozlišovat konečný cíl, kterým je opět určitý druh vnitřního stavu, obecně nazývaný uspokojení, a prostředky, jimiž se tohoto uspokojení dosahuje. Pojmy motivace a motiv podle něho vyjadřují *„...postulované vnitřní procesy a stavy..., které vysvětlují zaměřenost chování na dosažení určitého cíle.”* Vnější objekty nejsou nikdy motivy, ale pouze prostředky jejich realizace. Z toho důvodu se motivy neodvozují z objektů nebo činností, k nimž chování směřuje, ale z tzv. *„dovršujících reakcí“*, kdy například motivem jení není jídlo samotné, ale nasycení, resp. požitek z jení, jídlo je jen prostředkem k dosažení této *„dovršující reakce“*. Motivace je

podle Nakonečného „...jednou ze složek psychické regulace činnosti: zajišťuje fungování učení, aktivizuje kognitivní a motorické systémy k dosahování určitých cílů, tj. podněcuje k chování, které udržuje dynamický růst osobnosti a její vnitřní rovnováhu.“ (Nakonečný, 1996, s. 7-8)

Motivy, které vedou dospělé k dalšímu vzdělávání, mohou být různé. Podle Beneše může jít o touhu po sociálním uznání a prestiži, o získání uznání od svého sociálního okolí, o zvědavost a radost z poznání, o využití nově naučeného při řešení problémů atd. Většinou působí celý komplex motivů, který se vyvíjí a mění. Motivy jsou výsledkem učení a zkušeností s učním. Je také třeba si uvědomit, že motivace lidí z různých sociálních vrstev není stejná. Stejně tak motivy jednotlivých skupin se liší podle věku, socioekonomického statusu, pohlaví, dosaženého vzdělání či životních okolností (zejména počet dětí, rodinný stav, velikost obce nebo města). Dospělí se učí zejména *v důsledku potřeby řešit konkrétní problémy*. Starší lidé spojují svou motivaci se učením spíše s trávením volného času, mladší lidé mají svou motivaci spojenou spíše s výkonem profese, čímž se ztrácí dobrovolnost dalšího vzdělávání. Proto se motivy dají zohlednit jen potud, pokud to odpovídá zlepšení efektivity výuky. Zásadní je ovšem vědět, jak se motivy mění nebo se dají ovlivnit v průběhu vzdělávacího procesu a jak probíhá interakce mezi motivy účastníků a osobností lektora (Beneš, 2003, s. 133-135).

Díky rozsáhlým výzkumům z různých zemí světa se dá relativně přesně určit **struktura motivů účasti dospělých na dalším vzdělávání**. Podle Beneše (2003, s. 134) jde zejména o:

- *sociální kontakt* (navázat a rozvinout kontakty, potřeba přátelství apod.),
- *sociální podněty* (nalezení prostoru nezatíženého každodenními problémy),
- *profesní důvody* (zajištění nebo rozvoj vlastní pozice v zaměstnání),
- *participace na politickém, zejména komunálním životě*,
- *vnější očekávání* (následování doporučení zaměstnavatele, přátel atd.),
- *kognitivní zájmy* (hodnota znalostí a jejich získávání).

Každý člověk touží po úspěchu. Ale jeden od druhého se liší silou motivu výkonu, která je podle Nekonečného dána poměrem touhy po úspěchu ke strachu z neúspěchu, což znamená, že **čím je tento strach větší, tím je jeho motiv výkonu slabší**. Kvalita výkonu je determinována na jedné straně úrovní motivace a na druhé straně úrovní příslušných schopností. Takže platí vzorec:

$$\text{výkon} = \text{schopnosti} \cdot \text{motivace}$$

Ve výzkumech se potvrdilo, že žáci se silným motivem výkonu mají lepší prospěch než žáci stejně inteligentní, kteří však mají slabý motiv výkonu (Nakonečný, 1996, s. 226-230).

Sebemotivace dospělého člověka probouzí energii k učení, která vede přes úspěchy v učení. Lektor by měl podporovat kladné motivy učení, jako např. seberealizaci účastníka kurzu či zájem o prezentovanou tematiku. Učení vycházející z motivace, emocí a schopností člověka pak formuje trvalé změny v myšlení, chování a jednání člověka (Mužík, 2005, s. 9 – 10, 13).

Bez motivace účastníků kurzů by nebyla možná realizace jakéhokoli vzdělávání. U zážitkových aktivit je motivace velmi důležitá a každý účastník může mít jinou motivaci k účasti na kurzu a jeho úspěšném zvládnutí. Proto je třeba brát ohled na různost motivů jednotlivých účastníků a snažit se, aby byly uspokojeny.

4.3.1 Nejdůležitější motivační faktory účastníků zážitkových kurzů

Pro získání a udržení motivace účastníků zážitkových kurzů identifikovali Svatoš a Lebeda (2005, s. 22-27) jako rozhodující následující faktory.

- ***Praktická využitelnost prezentovaných poznatků***

Pro to, aby účastníci získali zájem a byla podpořena jejich motivace, je klíčové, aby od první chvíle cítili, že *kurz může být pro ně užitečný, že směřuje k naplnění jejich potřeb a že jsou osobně zaujati výsledkem*. Cítí-li účastník, že má problém s dovedností, jíž je kurz věnován, zcela jistě bude takto zaměřenému programu věnovat velkou pozornost a zřejmě se nebude zdráhat ptát se na detaily a vyzkouší si danou dovednost v modelové situaci. Má totiž možnost využít tuto novou dovednost hned další den při své práci a bude při ní úspěšný. Je proto velmi důležité, aby byl vybrán vhodný kurz pro určenou skupinu účastníků. To je úkolem zadavatele, který by měl citlivě určit, jaký kurz zprostředkuje účastníkům opravdu užitečnou zkušenost.

- ***Propojení a soulad s osobní zkušeností účastníků***

Účastníci budou obsah kurzu porovnávat se svými dosud získanými zkušenostmi. Budou-li v souladu, získají pocit důvěry v kompetentnost lektora a kvalitu programu. Pokud by však navrhované postupy byly v zásadní neshodě s osobní zkušeností účastníků, nabudou dojmu, že jim jsou předkládány nereálné teorie, ztratí důvěru v lektora i v program jako celek a budou naprosto demotivováni.

Lektor se proto před kurzem musí seznámit s prostředím a situací budoucích účastníků kurzu a pochopit podstatu jejich práce. Na kurzu pak musí pracovat s jejich zkušenostmi, ptát se na ně, doplňovat je, rozvíjet a usměrňovat. Je také užitečné čerpat příklady z jejich praxe, hledat styčné plochy a z nich vycházet.

- ***Respekt k osobnosti a lidské důstojnosti účastníků***

Potřeba sebeúcty je jednou ze základních potřeb každého člověka. Respekt a úcta ostatních lidí pomáhají člověku v tom, aby si mohl sám sebe vážit. Na druhé straně útoky na jeho důstojnost ho zraňují a ponižují. Tohoto útočníka pochopitelně považuje za svého nepřítele a rozhodně s ním netouží spolupracovat nebo dokonce od něj přijímat rady.

Každý lektor by proto měl k účastníkům kurzu přistupovat s respektem a úctou. Měl by je vnímat jako odborníky v jejich oboru, kterým přichází nabídnout své zkušenosti a pomoci jim odhalovat nové poznatky. Měl by se snažit o náhled do jejich světa a pochopení jejich potřeb. Tento přístup můžeme nazvat *partnerský*.

Účastníky motivuje úspěch – splnění úkolu, které přináší okamžitou radost, podporuje sebevědomí a sebeúctu. Je proto nutné volit náročnost úkolu tak, aby byl splnitelný, ovšem s vypětím všech sil. Snadno dosažitelné cíle pocit uspokojení ani posílení sebeúcty nepřinášejí. Velmi důležitá je pozitivní zpětná vazba.

- ***Volba vhodné formy učení a technických podmínek***

Existují různé formy vzdělávání a jejich volba by měla vždy vycházet z cílů i charakteru skupiny. Neadekvátně zvolené formy vzdělávání mohou totiž účastníky doslova urážet. Samozřejmě i prostředí a technické podmínky je třeba přizpůsobit úrovni, na kterou jsou účastníci kurzu zvyklí.

- ***Osobnost lektora***

Úspěch každého kurzu závisí na osobnosti lektora, na tom, zda dokáže účastníky kurzu zaujmout a získat si u nich respekt. To je důležité proto, aby účastníci následně přijali program a zkušenosti, které jim nabízí. Schopnost zaujmout je podle autorů kombinací „...*osobnostní integrity, znalosti „lektorského řemesla“ a zkušeností z manažerského prostředí.*“ (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 26)

Tyto motivační faktory lze tedy považovat za stěžejní a každý lektor by na ně při přípravě zážitkového kurzu měl brát ohled. Pokud totiž některý z těchto faktorů pomine, může se mu to vrátit v tom, že budou účastníci kurzu nespokojení, nebudou spolupracovat a v důsledku toho nemusí kurz splnit vytyčené cíle.

U dospělých, na rozdíl od dětí, nelze při herních aktivitách počítat se spontaneitou. Je proto nutné navozovat speciální kontext. Jedná se v první řadě o *kontext místní* (odvézt účastníky kurzu do nového, přírodního prostředí, vytrhnout je ze známého) a v druhé řadě o *kontext psychologický*, který je dán rolí lektora a jeho přesvědčovacími a motivačními schopnostmi.

Jak se zdá, není vzdělávání dospělých oproti vzdělávání dětí o mnoho jednodušší. Musíme nejprve zjistit jejich motivaci a to, jaká forma výuky dospělé baví a co budou ochotni v rámci získávání nových znalostí, zkušeností a dovedností podstoupit. Často se lidé novým a netradičním prožitkům brání, protože se bojí, že dané situace nezvládnou. Ovšem zpětně ve velké míře hodnotí zážitkový kurz pozitivně a byli by ochotni se ho účastnit znovu. Zjistí totiž, že např. slézání skal je sice nebezpečné, ale ten adrenalinový zážitek stojí za to riziko. Druhou možností, proč se lidé nechtějí účastnit zážitkových kurzů je jejich strach z odhalení jejich slabin nebo negativních vlastností. Ty se totiž v takto koncipovaném kurzu většinou projeví, protože člověk je uvolněný a soustředí se jen na splnění daného úkolu, v jehož rámci může např. jít jak se říká „přes mrtvoly“, protože pocit vítězství je pro něj neodolatelně lákavý a nezáleží mu na tom, jakými prostředky ho dosáhne. Proto je zážitkové učení v dospělosti velmi cennou metodou, jak posilovat sebedůvěru, učit se novým náhledům na problémy či druhé lidi, stmelovat pracovní týmy nebo rehabilitovat týmy nefunkční.

5 Interaktivní metody vzdělávání dospělých

Při vzdělávání by se obecně nemělo zapomínat na to, že vedle klasických vzdělávacích metod, které jsou poměrně konzervativní, existují i metody jiné, aktivnější. Uvědomí-li si člověk, jaký velký význam má pro rozvoj osobnosti hra a herní aktivity (viz. kap. 2.4), měl by se zamyslet nad tím, zda by nebylo vhodné využít hru jako vzdělávací metodu. A nejen hru, ale i různé zážitkové aktivity, které ovšem musí být citlivě připravené a kvalitně zrealizované.

5.1 Klasické pojetí vzdělávání dospělých versus zážitkové učení

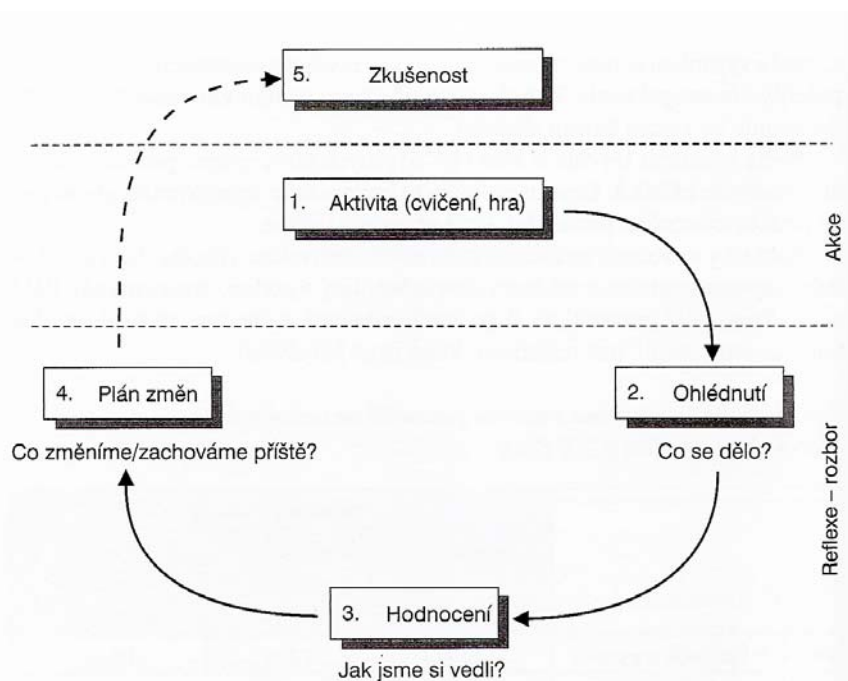
Vzdělávací metoda se dá chápat jako *cesta účastníků kurzu k osvojení příslušných výchovně-vzdělávacích obsahů za podpory a vedení lektora* (Maňák, Švec, 2003, s. 7).

Ve většině vzdělávacích institucí pro dospělé stále převažují klasické vzdělávací metody, kterými jsou nejčastěji přednášky, případně semináře. Je na zvážení lektora, kolik si toho účastníci z této nepříliš aktivní formy předávání informací zapamatují a vstřebají a jak tyto nově nabyté znalosti využijí. Je proto na místě zamyslet se nad tím, zda by pro osvojení a rozvoj určitých znalostí a dovedností nebylo vhodnější využívat metod jiných, jež by byly více aktivizující a zajímavější pro účastníka kurzu i pro lektora.

V **klasickém přístupu** ke vzdělávání dospělých zastává lektor roli experta, který má znalosti v určitém oboru a ty účastníkům kurzu předává. Účastník by měl tyto poznatky pochopit, přijmout, zapamatovat si je a následně

využívat. V tomto přístupu je tedy primární aktivita na straně lektora, který sděluje, zatímco účastník kurzu jen pasivně přijímá. Naproti tomu **zážitkové učení** je založeno na osobní aktivitě účastníka kurzu. Základem je zážitek, který vzniká při aktivním řešení reálných i modelových úkolů. Po nich následuje lektorem usměrňovaná **reflexe** (rozbor zážitku), při níž dochází k transformaci zážitku do podoby v praxi využitelné zkušenosti (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 17).

Obr. 1 Cyklus zážitkového učení (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 18)



Obrázek 1 znázorňuje cyklus zážitkového učení dospělých. V rámci určité aktivity nebo herní činnosti účastníci kurzu zažívají nové situace, v jejichž rámci řeší dané problémy, procvičují a zdokonalují různé dovednosti. Po skončení aktivity následuje ohlédnutí, které by mělo sloužit k rekapitulaci toho, co se ve skupině právě odehrálo a jak se její jednotliví členové chovali. S tím jde ruku v ruce zhodnocení toho, jak účastníci úkol zvládli,

co o sobě a druhých zjistili, co se během aktivity naučili, zda byla tato prožitá zkušenost přínosem apod. Od toho se logicky odvíjí zamyšlení nad tím, jak se z této zkušenosti poučit a příště úkol zvládnout efektivněji, rychleji a bez problémů. Důležité je též rozhodnout, jaké jednání a postupy jsou pro řešení dané situace žádoucí a jaké nikoli, čeho se vyvarovat a na co rozhodně nezapomenout. Díky tomuto zhodnocení a diskuzi o prožitém si účastníci mnohé souvislosti uvědomí a zapíší si je do paměti mnohem pravděpodobněji, než kdyby jim tuto situaci přednášel lektor a oni by si ji nemohli prožít.

V procesu zážitkového učení sehrávají lektor i účastník kurzu jiné role než v klasickém přístupu. Lektor seznámí účastníka s určitým zajímavým problémem, nabádá ho a motivuje, aby problém řešil na základě svých dosavadních zkušeností. Úkol bývá často svěřen skupině účastníků, ale může se též jednat i o úkol individuální. Řešitelský tým tak do úkolu vkládá své odborné vědomosti. Do hry však vstupují i **dovednosti sociální**. Během řešení problému se lektor situuje do role **pozorovatele**. Po vyřešení problému nebo po uplynutí času, který byl pro práci účastníkům kurzu vymezen, lektor iniciuje a usměrňuje proces reflexe (skupinové nebo individuální). **Cílenými otázkami** vybízí účastníky k zamyšlení nad výsledky jejich práce i nad procesem, kterým k nim dospěli. Účastníci kurzu tak zrekapitulují svoji práci, **zhodnotí**, jak se jim spolupracovalo, co bylo v jejich práci efektivní, co by naopak bylo dobré pro příště změnit, a na závěr zformulují poznatky a zkušenosti. Lektor jejich názory shrne, okomentuje, zasadí do širšího rámce a porovná s obecně uznávanou teorií. V následných aktivitách pak účastníci kurzu získané **zkušenosti prověřují a rozvíjejí**. Aktivita lektora a účastníků se při zážitkovém učení střídá a prolíná. Jejich vztah je víceméně **partnerský**. Nejen na lektorovi, ale i na

účastníkovi leží část odpovědnosti za výsledky vzdělávání (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 18). Pro lepší vizuální srovnání uvádím oba zmíněné přístupy v tabulce.

Tab. 2 Chování lektora a účastníka kurzu v klasickém vzdělávání a v zážitkovém učení (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 19).

	Lektor	Účastník kurzu
Klasický přístup	Ví, jak je to „správně“.	Neví, je „nepopsaný list“.
	Sděluje toto poznání účastníkovi kurzu.	Naslouchá lektorovi.
	Ilustruje na příkladech.	Snaží se výklad pochopit a učivo si zapamatovat.
	Zadáva kontrolní úlohy a cvičení.	Procvičuje.
	Prověřuje, zda účastník kurzu učební látku pochopil, přijal a naučil se ji.	Aplikuje v konkrétních situacích.
Zážitkové učení	Zná obecně uznávané poznatky, je otevřen novým pohledům.	Má své životní zkušenosti.
	Předkládá úkol k řešení.	Aktivně řeší úkol.
	Motivuje účastníky kurzu.	Pokud se jedná o skupinový úkol, spolupracuje v řešitelském týmu.
	Pozoruje práci účastníků kurzu.	Spolu s ostatními členy týmu dochází k závěrům.
	Podněcuje 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 nebo upravuje si vlastní závěry srovnáním s obecně uznávanou teorií.

	Předkládá další úkol.	Nabyté zkušenosti prověřuje a rozvíjí v dalším úkolu.
--	-----------------------	---

Při zážitkovém učení dochází ke vzájemné spolupráci mezi lektorem a účastníkem kurzu, při níž se oba jistou měrou podílejí na dosahování vytyčených vzdělávacích cílů. V důsledku toho záleží nejen lektorovi, ale i účastníkům kurzu na tom, aby pro ně byla vzdělávací aktivita co nejvíce přínosná a aby je v co největší míře obohatila.

Nezanedbatelným přínosem zážitkového učení je také to, že seznamuje účastníky kurzu přirozenou formou s **principy projektového řízení** (úkol jako samostatný projekt řešený skupinou účastníků kurzu) a generuje **sociální zkušenosti**. Obě zkušenosti jsou velmi cenné pro budoucí úspěšnou realizaci každého člověka v pracovním procesu (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 19).

Zážitkové učení je v současnosti populární a atraktivní metodou, jak se aktivně a zábavně vzdělávat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti. Nelze ji však praktikovat na všechny vzdělávací kurzy. Pokud nelze vzdělávací kurz realizovat formou zážitkového učení, je přinejmenším žádoucí, aby se alespoň některé prvky z této metody zařazovaly do klasických metod vzdělávání. Pokud totiž nebudou vzdělávací kurzy ani trochu podnětné, zábavné či aktivizující, s největší pravděpodobností se dospělí nebudou chtít dalšího vzdělávání účastnit z toho důvodu, že vzdělávání ve školních lavicích už mají za sebou a jsou tomu mnozí ve větší míře rádi.

5.2 Interaktivní metody vzdělávání dospělých

Interaktivní metody vzdělávání jsou víceméně postaveny na konceptu zážitkového učení. Jeho vliv a určitou esenci lze spatřovat ve všech aktivizujících metodách vzdělávání. A protože jsou v nás hra a herní aktivity silně zakořeněné z dětství, využívá se těchto metod při vzdělávání dospělých stále více. I dospělý člověk má v sobě potenciál hrát si a zejména ho láká prvek nejistoty a dobrodružství, zda zvládne nastolenou výzvu, ať už se jedná o skalní lezení v rámci outdoor tréninku nebo o tkaní koberce v rámci tvořivé dílny.

Pojem **interaktivní metody vzdělávání** zahrnuje vzdělávací proces, který je založen na spoluúčasti lektora a účastníků kurzu, na principu jejich partnerství a spolupráce a na snaze dosáhnout společného cíle. Účastník kurzu je aktivním článkem procesu, který má vliv na jeho průběh a podobu. Lektorova úloha je **facilitovat**, tedy usnadňovat, napomáhat, umožňovat či podporovat. Lektor usměrňuje diskusi, zdůvodňuje vhodná řešení, provází účastníky při skupinové i individuální práci. Účastník kurzu je chápán jako zdroj nápadů, myšlenek a návrhů a výrazně spoluutváří, modifikuje a v pokročilejších fázích i sám vede vzdělávací proces (Interaktivní metody výuky, 2008).

Stejného názoru je i Silberman, který interaktivní metody vzdělávání vymezuje především tím, že zde většinu práce provádějí účastníci kurzu, kteří řeší problémy a aplikují získané vědomosti do praxe. Tyto metody jsou zábavné, mají spád a nabízejí podle něho příležitosti pro poskytování individuální podpory každému jedinci (Silberman, 1997, s. 13).

Zkušenosti s interaktivním vzděláváním (i přes mnohé obtíže s jejím zaváděním) jednoznačně prokazují, že dobře motivovaní jedinci, kteří chápou cíl své práce a souhlasí s ním, jsou schopni velmi dobře spolupracovat a být ukázněni. Interaktivní metody mění vzdělávací instituce z místa nudy, přemáhání se a odporu na prostor kreativity, seberealizace a přirozených odměn ve formě reflektovaného rozvoje či pozitivních zpětných vazeb.

Lze vymezit několik **zásad**, které mohou usnadnit zavádění interaktivních metod do vzdělávání. K nejdůležitějším z nich patří:

- Podporovat **tvůrčí atmosféru** ve třídě.
- Podněcovat k **vyjádření vlastních názorů** a myšlenek.
- Dávat **pozitivní zpětnou vazbu** na každé chování, které směřuje k cíli.
- Zadávat **stručně, jasně a konkrétně formulované úkoly**.
- Dbát na to, aby se **všichni zapojili**, aby měl každý **prostor k vyjádření** svých názorů, myšlenek a připomínek.
- Vytvářet **pocit zodpovědnosti** za společný úkol.
- Diskuse začínat tím, **co je všem důvěrně známo**, k čemu má každý co říct.
- Formulovat **aktuální a přitažlivá témata**, uvádět příklady ze známého prostředí.
- Při komentování dílčích výsledků užívat **nehodnotící, deskriptivní jazyk**.
- Přesvědčovat se, zda v každé fázi **všichni vědí, co mají dělat**.
- **Neutíkat od konfliktu**, nutit k vyjasňování kontroverzních stanovisek.

- Věnovat **dostatek času reflexi** dokončených aktivit (Interaktivní metody výuky, 2008).

Jak je patrné, jedná se o velmi podobné principy jako u zážitkové pedagogiky, o které se dá říci, že je kolébkou interaktivních metod vzdělávání.

V literatuře se často objevuje pojem „*didaktické hry*“, nepanuje však jednoznačný souhlas, jaké aktivity pod tento pojem zahrnout. Někteří autoři se pouze shodují v tom, že by měly ve vzdělávacím procesu zaujímat pro svůj zejména socializační význam zásadní místo. Ovšem k velké škodě tomu tak není. Vzdělávací instituce často realizují učení jako namáhavou, málokdy přitažlivou a často direktivně řízenou práci. Při začleňování didaktických her do vzdělávání si musíme uvědomit, že hra v současnosti ve větší míře než dříve kompenzuje *chudost sociálních podnětů, citových vztahů či citovou a sociální izolaci lidí* (Houška, 1993, s. 65). Moderní hry, například počítačové, jsou často zaměřeny *na konkurenční boj a soutěživost* a procesy učení v nich nemají téměř žádný prostor. Člověk je zahlcen technickými herními zařízeními, jež umožňují prožívat dobrodružné příběhy nebo zápasy akčních hrdinů, takže hry, které jsou nabízeny v rámci zážitkových kurzů, v nichž mnohdy není jednoznačný vítěz, nemusí být pro něho tak lákavé (Meyer, 2000, s. 344). Zároveň hraje roli i to, že dnešní lidé velmi zpohodlněli a místo toho, aby něco zažili „na vlastní kůži“ a museli při tom vyvinout určitou aktivitu, raději se přikloní k fyzicky nenáročnější variantě a dají přednost např. počítačovým hrám v pohodlí domova. Proto je žádoucí snažit se vymýšlet nové a využívat osvědčené herní a neherní aktivity, které obstojí v konkurenci s technickými zábavními prostředky, jež budou účastníky vzdělávacích

kurzů neustále překvapovat a na rozdíl od elektronických her se při nich dozvědí něco o sobě, o druhých a zažijí při nich něco, co jim žádná počítačová hra neumožní.

Jelikož se žádné systematické členění interaktivních metod vzdělávání dospělých v literatuře (zatím) neobjevuje, lze se při pokusu o jejich výčet alespoň inspirovat u France, Zounkové a Martina (2007, s. 70-75) a jejich dělení her podle formy na *hry a ne-herní formy aktivit*. Tyto dvě skupiny aktivit je možné podle výše zmíněných kritérií považovat za interaktivní metody vzdělávání, proto je rozdělím podle podobného klíče na herní a ne-herní interaktivní metody vzdělávání. Mezi **herní interaktivní metody vzdělávání** lze tedy zahrnout *inscenační hry, hry v rolích, sociodrama, simulační hry, psychologické hry a iniciativní hry*. **Ne-herními interaktivními metodami vzdělávání** mohou být *dobrodružné aktivity v přírodě, tvořivá dílna, inspirativní host, audiovizuální prezentace, happening, výstava a představení, brigáda* či *obecně prospěšná činnost*.

V následujícím textu nejsou uvedeny všechny interaktivní metody vzdělávání dospělých, ale jen nejčastější z nich. Existuje jich velké množství a dělí se podle nejrůznějších kritérií.

5.2.1 Herní interaktivní metody vzdělávání

- **Inscenační hry**

Podstatou inscenačních metod a her je podle Bratské „...*sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací.*“ (Bratská, 1992, s. 99) Jde v podstatě o simulaci nějaké události, v níž je zkombinováno hraní rolí a řešení

problému, a to buď pomocí předvádění určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, a nebo kombinací obou postupů (Maňák, Švec, 2003 s. 123). Účastníci se prostřednictvím inscenačních her dostávají do situací, kdy se stanou soupeřem sami sobě. Cílem není vyřešit konkrétní úkol, ale především zkoumat proces řešení a dopad, který to na účastníky má (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 70). Inscenační hry poskytují prostor pro zcela jedinečné vykročení z osobní komfortní zóny a nastavují zrcadlo k sebepoznání a vzájemnému hlubšímu poznávání členů skupiny (Svatoš, Lebeda, 2005. s. 62). Inscenace je možností, jak získat nové prožitky, osvojit si adekvátní způsoby chování a jednání, seznámit se s formami vystupování typickými pro určitou profesi apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 123). V inscenačních hrách účastník rozvíjí svou osobnost a poznává své vlastní limity a možnosti. Cíle těchto her působí současně na několik rovin osobnosti účastníka. Dají se sem zařadit i mnohé tvořivé aktivity.

- **Hry v rolích**

Jsou často považovány za podskupinu inscenačních her a jsou úzce spojeny se sociodramatem. Jsou postaveny na sociálních interakcích, ze kterých se postupně formuje příběh. Účastníci se vžívají do nové role, kterou jim často přidělí lektor a na krátkou dobu se stávají někým jiným, změní od základu svoji osobnost. Někteří účastníci mohou během podobných her dojít k překvapivým zjištěním. Přijetím role, kterou v reálném životě nezastávají, si často uvědomí, že i tato stránka života je jim vlastní a mohou ji zařadit do svého života (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 71). Prostřednictvím hraní rolí si mnozí účastníci kurzu uvědomí, jak se lidé z jejich okolí cítí a proč se chovají

tak jak se chovají. Hry v rolích člověku umožňují nahlédnout na situaci očima druhého, což může být pro zkvalitnění či rehabilitaci vztahů ve skupině zásadní. Hraní rolí je jedinečné v tom, že přináší data k analýze vlastního chování i chování skupin, která není možno získat jiným způsobem. Tato technika umožňuje účastníkům o problému nejen hovořit, ale i prožívat konflikty a problémy ve skupině a získávat tak novou emocionální zkušenost. Prostřednictvím hraní rolí může jedinec procvičovat nové dovednosti v mezilidských vztazích, experimentovat se svým chováním či hledat lepší způsoby reagování v určitých situacích (Hermonchová, 2006, s. 84).

- **Sociodrama**

V sociodramatu se sice objevují určité role, nicméně jeho těžištěm je spíše interakce mezi jednotlivými rolemi než psychologie jednotlivých postav. Sociodrama má nejčastěji formu kontrolované diskuze mezi jednotlivými rolemi a týká se jakéhokoli tématu relevantního pro danou účastnickou skupinu. Mnohdy odhaluje silná morální nebo etická stanoviska a účastníci by měli být v emoční pohodě. Proto se nedoporučuje podobné programy uvádět na začátku kurzu (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 72). Sociodrama je zaměřeno převážně na otázky vztahů, které vznikají mezi jedinci a skupinou nebo mezi jedinci ve skupině jako důsledek určité kulturní role (vedoucí, spolupracovník). Do sociodramatu je vždy zapojeno více lidí včetně diváků a simulují se problémy často spojené s profesionální činností účastníků (Hermonchová, 2006, s. 84). Základem je důkladná znalost vstupních údajů, jejich adekvátní vysvětlení, zdůvodnění a obrana. Účastníci se prostřednictvím sociodramatu učí chápat stanoviska a postoje jiných lidí, rozvíjejí empatii a vzájemné porozumění.

- **Simulační hry**

Hraní rolí a simulace jsou zcela aktivními metodami učení. Simulace může nabízet jedinečnou šanci v jistých předmětech přemostit zející propast mezi teorií a praxí. Velkou výhodou simulací a hraní rolí je to, že jsou to aktivní metody, které mají mnoho společných rysů s učením v reálném životě, avšak s velkým rozdílem v tom, že chyby udělané v reálném životě mohou být drahé, nepříjemné a ponižující. Atmosféra klidné analýzy a pozitivní podpora lektora a ostatních účastníků kurzu umožňuje vidět důvody, proč byly chyby udělány a naučit se vyhnout se jim v budoucnu (Rogers, 1973, s. 120-121). Tyto hry vytvářejí umělé situace, v nichž hráči vstupují do rolí, což jim umožňuje vyzkoušet si situace, se kterými se mohou v životě setkat. Některé hry vyžadují plné fyzické a intelektuální nasazení a mají konkrétního vítěze, jiné mají spíše volnější pravidla a těžištěm je hraní sociálních a psychologických rolí. Některé komplexnější hry také využívají prvek soutěže (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 70-71). Nejedná se zde o přijetí role někoho jiného, nýbrž o přijetí možné vlastní sociální role. Metoda simulace určitého chování je pro jednotlivce i skupinu velmi cenná. Vyzkouší si tak v chráněných podmínkách hry nové dovednosti vhodné k řešení situace v reálném životě a zjistí mnoho dalších pro praxi užitečných poznatků.

- **Psychologické hry**

Psychologické hry kladou na účastníky vyšší emocionální nároky a potřebují velmi citlivé a opatrné uvádění instruktorem zběhlým v psychologické či terapeutické práci. Jejich součástí může být intenzivní vyjadřování emocí, objevování hlubokých aspektů vlastní

identity či ztvárňování vlastního chování (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 71). Ze začátku se mohou účastníci psychologických her obávat toho, že se odkryje nějaká jejich špatná povahová vlastnost, nicméně při hře zábrany opadnou. Účastníci totiž zjistí, že prostřednictvím této metody mohou v sobě odkrýt pozitivní schopnosti či dovednosti, o kterých neměli tušení a které by nejspíš zůstaly navždy skryty.

- **Iniciativní hry**

Iniciativní hry mají jasně definovaný fyzický nebo intelektuální úkol, který má jedinec nebo skupina splnit. Jedná se o problémový přístup, v němž je položena otázka a není dána odpověď. Tým musí společným aktivním úsilím všech členů nalézt řešení a úkol splnit (Instruktoři Brno, 2007, s. 11). Do této kategorie se také dají zařadit nejružnější seznamovací hry.

5.2.2 Ne-herní interaktivní metody vzdělávání

- **Dobrodružné aktivity v přírodě**

Na většině kurzů jsou do programu zahrnuty tradiční outdoorové výzvy jako je skalní lezení, slaňování, nízké i vysoké lanové překážky, ale i vodní aktivity, orientační běh, výlet na kole apod. Tyto aktivity je také možné využít jako jeden z prvků komplexní hry (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 75). Dobrodružné aktivity v přírodě se dají využít jako prostředky k rozvoji a růstu osobnosti, což se projevuje např. ve zlepšování sebepojetí, růstu sebedůvěry, v pozitivních změnách chování i ve zlepšování schopností řešit problémy (Neuman a kol., 2000, s. 43). Fyzická náročnost jednotlivých aktivit se různí, takže prostor mají ti účastníci, kteří mají rádi adrenalin a nebezpečí, ale i ti, kteří dávají

přednost méně vzrušujícím sportům. Jak již bylo řečeno, rizika a nebezpečí nabízejí příležitost k rozvoji, ovšem nebezpečí je při aktivitách v přírodě natolik zredukováno, že outdoorové aktivity zaručují bezpečí. Např. skalní lezení se může účastníkovi subjektivně jevit jako nebezpečné, ovšem objektivně je tato aktivita v kvalitním kurzu natolik dobře zajištěna, že úrazy jsou téměř vyloučeny. Tento rozdíl mezi subjektivním prožitkem a objektivní situací umožňuje lektorovi vytvořit takovou aktivitu, která účastníkům nabídne rizikové chvíle, ale zároveň zajistí nebezpečí. Outdoorové aktivity využívají učební potenciál, který vychází z rozdílu mezi subjektivním pocitem rizika a objektivním rizikem (König, 2002, s. 88).

- **Tvořivá dílna**

Dramatické, hudební, taneční či výtvarné dílny jsou přínosné v tom, že uvolňují tvořivost a umožňují účastníkům vyzkoušet si nové a nezvyklé aktivity, které by měly postupně rozvíjet jejich schopnosti. Proces je zde důležitější než výsledek a dělat chyby nebo experimentovat je běžné (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 74). Prostřednictvím tvořivých dílen se účastník seznámí s technikami, pomocí nichž může vyjadřovat své pocity, nálady, problémy, přání apod. nejrůznější formou, např. kresbou, koláží, tancem nebo divadelním představením.

- **Inspirativní host**

Hosté mohou uvést některý z programů nebo mohou mít na kurzu samostatnou přednášku či prezentaci. Často jsou na kurzy zváni úspěšní lidé a populární osobnosti, např. novináři, politici, olympijští vítězové, známí umělci či ředitelé významných firem (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 74). Hosté by měli být pro účastníky inspirací, měli by je

dokázat zaujmout, ukázat jim cesty, kudy se vydat a co obětovat, aby se člověk stal úspěšným. V neposlední řadě by hosté měli být přístupní diskusi. Z takto stráveného času si účastníci mohou odnést mnoho zajímavých poznatků a užitečných rad pro budoucí život.

- **Audiovizuální prezentace**

Audiovizuální prezentací může být např. promítání fotografií z cesty do vzdálené exotické země, sledování filmu na velkém plátně, předčítání veršů či jiné literatury nebo poslech hudby spojený s jinou kurzovní aktivitou. Tyto aktivity dávají účastníkům čas k odpočinku. Jelikož vyžadují jen minimální aktivitu, může po nich následovat např. fyzicky náročná hra (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 74). Např. po promítání fotografií z exotické země může také následovat beseda, kterou účastníci využijí k tomu, aby se zeptali na doplňující informace a obohatili tak své vědomosti.

- **Happening**

Happening se na kurzech objevuje poměrně často. Je možné ho vnímat jako nestrukturovanou hru. Může jít např. o různé výtvarné programy spojené se zdobením těla, hudbou a tancem, které mohou u účastníků vyvolat silné emoční reakce (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 74).

- **Výstavy a představení**

Jde o prezentaci výsledků kreativní tvorby účastníků kurzu, která se může odehrávat ve vnitřním světě kurzu, ale i v reálném světě. Může se jednat o výstavu výtvarných děl, koncert či divadelní představení v blízkém městě apod. (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 74). Přípravou výstavy nebo představení stráví účastníci poměrně hodně

času. A proto je jakýmsi poděkováním za jejich úsilí to, že se na výstavu či představení přijdou podívat lidé z okolí a odmění je potleskem. Tyto akce bývají často spojené např. s hostinou nebo aukcí.

- **Brigáda, obecně prospěšná činnost**

Pod tímto pojmem si lze představit např. práci v lese nebo návštěvu domova seniorů, kde účastníci pomáhají starým lidem a zapisují jejich životní příběhy. Těmto aktivitám může být v rámci kurzu vyhrazeno několik hodin, ale i dní (Franc, Zounková, Martin, 2007, s. 75). Účastníci se prostřednictvím této metody seznámí s problematikou různých sociálních skupin, což je může obohatit a inspirovat např. k dobrovolnické činnosti.

Většina uvedených technik – herních i ne-herních – se často realizuje v rámci **outdoor tréninku**, který je atraktivní a účinnou tréninkovou metodou, jež je využívána zejména pro budování a stmelování pracovních týmů, rozvoj manažerských a pracovních způsobilostí, pro motivování jednotlivců a týmů nebo pro hodnocení pracovníků. Outdoor trénink je v současnosti hojně využívanou interaktivní metodou vzdělávání dospělých, kterou pro své zaměstnance objednávají firmy mající zájem o jejich rozvoj a zvyšování výkonnosti prostřednictvím zážitku. Jezdit na „outdoory“ je dnes moderní a snad každá významná firma svým zaměstnancům už outdoor trénink nabídla.

Neexistuje vzdělávací metoda, která by byla univerzální a nejlepší. Každá se zaměřuje na něco jiného. Některé metody se využívají při předávání a osvojování vědomostí a znalostí, jiné při zvládnutí dovedností a rozvoji schopností, další např. při ovlivňování postojů a hodnotových orientací.

Každá metoda má své výhody a nevýhody (Mužík, 2005, s. 115). Na lektorovi pak je, aby vybral nejadekvátnější metodu pro dosažení stanoveného cíle s přihlédnutím ke skupině účastníků kurzu. Osvědčilo se jednotlivé metody pro pestrost střídat a kombinovat, ovšem i zde platí „*všeho s mírou*“.

Zásadou zejména u interaktivních metod vzdělávání dospělých je, aby všechny aktivity v rámci kurzu byly pro jeho účastníky smysluplné. Pochopí-li člověk smysl něčeho, dostaví se příjemný pocit, který ho může motivovat k dalšímu učení. Účastníky kurzu pak nemusí lektor k učení nutit, naopak oni sami jsou hnáni touhou po porozumění dalším souvislostem a problémům. Proto je žádoucí vzdělávat dospělé ve fiktivních podmínkách, které suplují reálné situace, jež jsou jim blízké. Jsou tak schopni vžít se do určité role a představit si, co všechno daná problematika obnáší. Dospělí účastníci kurzu si osvojí a procvičí své schopnosti a dovednosti tím lépe, bude-li tyto interaktivní činnosti provázet pohoda, dobrá spolupráce všech členů skupiny a citlivě vybrané úkoly, které mají plnit. Budou-li totiž úkoly příliš snadné, bude se jim daná aktivita jevit jako zbytečná, navíc při ní nepochvičí nic, co by už neuměli a neznali. V případě, že budou vytyčeny úkoly a cíle, které budou nesplnitelné, účastníci kurzu ztratí motivaci a budou zklamáni a rozladěni, že úkol nezvládli. Volba aktivit v rámci kurzu tak závisí na intelektuální i fyzické zdatnosti skupiny účastníků.

5.2.3 Silné a slabé stránky interaktivních metod vzdělávání dospělých

Jak již bylo řečeno, **poznatky získané vlastní činností jsou nejstálější**. Proto je uplatňování interaktivních metod ve vzdělávání v určité oblasti vhodné zejména pro ty dospělé, pro které je vzdělávání ve školních lavicích noční můrou. Aby byly zřejmé výhody a nevýhody interaktivních metod vzdělávání, uvádím zde jednotlivé silné a slabé stránky tohoto přístupu:

Silné stránky interaktivních metod:

- Jde víceméně o *reálné situace s reálnými důsledky*. Vznikají reálné vztahy ve skupině a reálné pocity v každém účastníkovi, čímž je zaručeno, že i poznatky, k nimž účastníci v následných rozborech docházejí, se opírají o reálné základy a zobrazují skutečné chování jednotlivců i celé skupiny.
- *Velká názornost*, která vyplývá z reálnosti úkolů a přirozené a jednoznačné zpětné vazby.
- *Vysoká míra zapamatování* získávaných zkušeností souvisí se silnými emocionálními vjemy.
- *Atraktivnost a zábavnost*.
- *Bezpečné prostředí pro experimentování* s vlastním rozhodováním a jednáním.
- *Všeobecný rozvojový efekt a prohlubování mezilidských vztahů v týmu* (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 133-136).

Hermochová považuje za přednosti interaktivních metod také to, že:

- *Urychlují proces sociálního učení.*
- *Usnadňují přijetí nových norem jednání a komunikace.*

- *Umožňují experimentování s vlastním chováním.*
- *Vedou k získání náhledu na vlastní postavení ve skupině.*
- *Mohou vyvolat trvalý zájem o vlastní osobnostní růst.*
- *Podněcují všechny členy skupiny k vlastní iniciativě.*
- *Podporují vznik skupinové soudržnosti.*
- *Umožňují demonstrovat procesy, o kterých se přednáší*
(Hermochová, 2006, s. 40-41).

Slabými stránkami interaktivních metod mohou být následující faktory:

- *Zábava může odvádět pozornost od učení.*
- *Malá schopnost zobecnění a pochopení užívaných metafor.*
- *Příčí se konzervativnímu chápání vzdělávání.*
- *Organizační náročnost a s tím související finanční nákladnost*
(Svatoš, Lebeda, 2005, s. 137-139).

Mezi slabé stránky interaktivních metod vzdělávání dospělých můžeme zahrnout např. i *blokuující postoje účastníků kurzu*, kteří se mohou na jedné straně obávat toho, že aktivitu nezvládnou, že přede všemi selžou, že ztratí důstojnost, na druhé straně se jim nechce opouštět zajeté a zejména pohodlné „životní koleje“ a neláká je zkoušet nové a nezvyklé situace. Tyto postoje jsou přirozené, neznamenají však nepřekonatelný problém. Dají se eliminovat včas podávanými informacemi, kvalitním programem a citlivou prací kvalifikovaných lektorů (Svatoš, Lebeda, 2005, s. 143-145). Úskalím se pochopitelně mohou stát i nesprávně zvolené postupy, nevhodná motivace, neadekvátní reakce lektorů, absence vyhodnocení a zpětné vazby apod., což se ovšem netýká kvalitních kurzů s lektory profesionály, kteří mají mnohaletou praxi.

Belz a Siegrist jsou přesvědčeni, že učení pomocí nových, interaktivních metod „...přináší jak lektorovi, tak účastníkům mnohem více radosti z učení a úspěšnost učení dalekosáhle převyšuje tradiční metody výuky jak při konkrétním využívání naučené látky, tak v trvalosti jejího uchování v paměti.“ Proto by podle autorů měly být interaktivní metody méně kritizovány, více poznávány a ještě více realizovány a aplikovány do praxe (Belz, Siegrist, 2001, s. 87-88).

Také se přikláním k názoru, že přínos interaktivních metod vzdělávání je značný, a proto je žádoucí, využívat těchto jedinečných metod ve vzdělávání dospělých v co největší míře, čímž se zajistí atraktivita kurzů a zároveň se zvýší zájem o vzdělávání. Vždyť dnešní reklamní terminologií by se dalo říci, že účastníci těchto kurzů získají „dva v jednom“, tedy nejen teorii jako v klasicky pojatých vzdělávacích kurzech, nýbrž spolu s teorií i praxi, i když spíše v opačném pořadí. A bonusem může být značná zapamatovatelnost získaných znalostí a osvojených dovedností.

Efektivní vzdělávání dospělých by mělo být založeno na činnostech, které danou skupinu baví a mají pro ni smysl, čímž se předejde tomu, že se účastníci na kurzu trápí, nerozumějí smyslu konání činností a plnění úkolů a nemohou se dočkat okamžiku, kdy vzdělávací kurz skončí. Strach a stres má negativní vliv na učení, a proto by měl být co nejvíce eliminován. Účastníci by měli mít možnost samostatného rozhodování a spolupráce ve skupině, což jim umožní rozvíjet své schopnosti a dovednosti a v důsledku toho upevňovat svou sebejistotu. Všechny tyto požadavky mohou interaktivní metody vzdělávání zajistit. Záleží ovšem na kvalitních lektorech a vhodně zvolené metodice vzdělávacího kurzu.

5.3 Volnočasové organizace zaměřené na dospělé

Na českém trhu existuje kromě Prázdninové školy Lipnice mnoho dalších občanských sdružení a společností, které se zabývají aktivním využitím volného času dospělých a jejich současným vzděláváním většinou formou zážitku. Vybrala jsem největší a nejznámější z nich (jsou řazeny abecedně).

- ***Centrum volného času Lužánky***

Středisko volného času Lužánky je krajským školským zařízením pro aktivity ve volném čase všech věkových a sociálních skupin. Je nejstarším zařízením svého druhu v České republice a v současnosti patří k největším v naší zemi. Zajišťuje výchovnou, vzdělávací a rekreační činnost a vytváří podmínky pro uspokojení zájmů v nejrůznějších oborech, jako např. fotografování, modelářství, přírodověda, keramika, paličkování, divadlo, tanec, hudba, historie, jazyky, jóga, sport a mnoho dalších. V zájmových kroužcích a kurzech tohoto střediska každoročně nalezne svůj program přibližně 4 500 účastníků (Základní informace o CVČ, 2008).

- ***DoNitra***

Toto občanské sdružení realizuje zážitkové kurzy, jejichž cílem je vytvořit prostor pro setkání lidí, myšlenek, rozvoj tvořivosti v životě, aktivní učení se zážitkem, prostřednictvím uměleckých, rozvojových a outdoorových seminářů, řemeslných a tvůrčích dílen aj., zkrátka prostor, ve kterém je možné objevovat nové podnětné zkušenosti a integrovat je do svého každodenního života. Kurzy využívají metody

zážitkové pedagogiky vytvořené v Prázdninové škole Lipnice, ale čerpají také ze současných terapeutických přístupů jako jsou arteterapie, muzikoterapie, taneční terapie, práce s tělem apod. (DoNitra, 2008; Sdružení, 2008).

- ***Instruktoři Brno***

Instruktoři Brno je volné sdružení lidí, které se již přes dvacet let zabývá zážitkovou pedagogikou a pořádá různé zážitkové akce. Kurzy jsou naplněny hrami, diskusemi, tvořivými dílnami, pohybem či relaxací. Pomocí her a silných zážitků přispívají k tréninku reálných životních situací. Kurzy jsou jedinečnou příležitostí k vlastnímu sebepoznání a osobnímu rozvoji. Prostřednictvím zážitků zde lidé poznávají, jací doopravdy jsou a na základě těchto zkušeností si mohou zvolit směr svého dalšího vývoje. Cílem kurzů je co nejširší rozvoj osobnosti člověka (Kdo jsou Instruktoři Brno?, 2008; Akce pořádané Instruktoři Brno, 2008).

- ***Liga lesní moudrosti***

Liga lesní moudrosti je jednou z mála organizací se systematickou podobou celoživotního vzdělávání, která svým členům poskytuje poutavou formou možnost stále se vzdělávat. Naučit se plést ponožky, přečíst filosofickou knihu, zatančit lidový tanec nebo pomáhat v domově důchodců, uspořádat ekologickou akci či akci pro postižené - to všechno lze zažít v tomto občanském sdružení, které se snaží v lidech rozvíjet kladné vlastnosti jako je úcta ke svému okolí, harmonické vztahy s ostatními lidmi i vztah k sobě, svému tělu i duši. Táboření a činnosti ve volné přírodě představují nosný pilíř jejich činnosti, jelikož mají magický účinek na lidskou duši. Společně s řadou drobných

prožitků se podílejí na vytváření světa přátelství, který pak formuje lidský charakter (O Lize lesní moudrosti, 2008).

- ***Velký vůz***

Velký vůz je nezisková organizace, která usiluje o všestranný harmonický rozvoj osobnosti člověka. K naplnění tohoto cíle pořádá řadu různě zaměřených kurzů a akcí otevřených široké veřejnosti. Snaží se vést účastníky k otevřenému přístupu k lidem a ke světu, k přijímání nahodilých podnětů jako výzvy, k využívání spontaneity a tvořivosti, k práci s emocemi, k zpochybňování standardních konceptů a k hledání nových cest a řešení. Na akcích se účastníci mohou setkat s kombinací psychologie, pohybu a sportu, divadla, malování a nejrůznějších uměleckých technik, vážných i nevážných her, prožitkových aktivit a technik (Co jsme zač a co děláme, 2008).

Máme-li se něco dobře naučit, pomůže nám, pokud to vidíme, slyšíme, ptáme se na nejasnosti nebo diskutujeme o daném tématu s ostatními. Ze všeho nejdůležitější je pak prožívání. To zahrnuje i to, že sami určité věci domyslíme, nacvičíme dovednosti a budeme provádět úkoly, jejichž úspěšné splnění je závislé na našich znalostech (Silberman, 1997, s. 14).

Člověk se učí tím rychleji a snadněji, čím více smyslů k vnímání nových informací zapojí. Tím se zvětší množství vnímaných podnětů a zároveň i šance na zapamatování. Proto je zážitkové učení tak účinné, dochází totiž při něm k zapojení různých smyslů, vždy podle typu aktivity. Po prožití určité zkušenosti je vhodné doplnit ji o stěžejní pojmy, které se k ní vážou. Např. tehdy, když skupina účastníků kurzu dostane určitý úkol, který musí společně vyřešit. Stejně jako v reálném životě je omezena určitým časovým

limitem, do kterého musí být úkol splněn. To, jakým způsobem se řešení chopí, jak si účastníci mezi sebou rozdělí role a jakou strategii vymyslí, je čistě na nich. Po skončení vymezeného časového limitu proběhne reflexe, při níž je skupina schopná definovat postupy, jak se co nejefektivněji dostat k vytyčenému cíli. Tyto postupy mohou shrnout do zásad, které jsou platné i při řešení podobného problému v reálném, často pracovním životě. Účastníci tak terminologii vymyslí sami na základě prožité zkušenosti. Bez této zkušenosti by toho nebyli v takové kvalitě schopni a pokud by jim lektor zmíněnou terminologii prezentoval např. pouze formou přednášky, bez prožité zkušenosti, zapamatovali by si toho mnohem méně, protože by se jich téma osobně nedotýkalo. Díky vlastnímu prožitku si zkušenost snadněji vybaví a získané poznatky mohou kdykoli využít, osvojili si je a jsou jim zcela jasné. Interaktivní metody vzdělávání dávají dospělým možnost „přijít věci na kloub sami“. Na rozdíl od klasických metod vzdělávání, které nejprve seznámí účastníky kurzu s pojmy, interaktivní metody vzdělávání je nejprve vystaví zkušenosti a teprve poté seznámí s potřebnými pojmy. Dalším faktorem, který má významný podíl na účinnosti interaktivních metod vzdělávání dospělých, je *možnost podílet se na vedení vzdělávacího kurzu a ovlivňovat jeho obsah*, samozřejmě v rámci určitých hranic. Mají-li účastníci možnost zasahovat a přispívat k řešenému tématu vlastními zkušenostmi a nápady, mají pocit, že se na svém vzdělávání spolupodílejí, což může podpořit vědomí vlastní důležitosti. Interaktivní metody vzdělávání dospělých jsou ve svém důsledku v mnoha ohledech efektivnější než klasické výukové metody.

Účastníci kurzů si prostřednictvím interaktivních metod vzdělávání mohou mimo jiné osvojovat dovednosti správného rozhodování ve složitých případech a v neobvyklých situacích, trénovat řídicí činnosti, zdokonalovat

týmovou práci, rozvíjet předpoklady k vůdcovství či techniky vyjednávání a mnoho dalších, v současném pracovním životě tolik potřebných dovedností a schopností. Základem těchto technik je však zvládnutí jednotlivých psycho-sociálních dovedností.

6 Sociálně-psychologické dovednosti

Přirozenou potřebou člověka je komunikace ve skupině, tvořivý rozvoj a prožívání radosti z kontaktu s druhými lidmi. Proto je skupina pro jednotlivce neoptimálnějším a nejvhodnějším prostředím pro učení, působí silně motivačně, dává příležitost prosadit sebe a své názory či nápady a vytváří stále nové situace, na které se musí jedinec naučit adekvátně reagovat. Pro dobrou atmosféru ve skupině je ovšem nezbytné, aby si její členové vzájemně důvěřovali. Chování lidí ve skupině se vzájemně ovlivňuje a je tím kvalitnější, čím lépe umí jednotliví jedinci spolu komunikovat, rozumí svým pocitům a motivům a o porozumění se snaží i u dalších členů skupiny. Budeme-li chápat své vlastní pocity, naučíme se rozumět i pocitům, motivům a chování druhých. Tím se člověk stane tolerantnějším k chování a projevům ostatních, čímž se mohou výrazně zlepšit vztahy a atmosféra ve skupině. Získávání sociálně-psychologických dovedností je celoživotní proces, který vede k rozvoji osobnosti.

6.1 Význam sociálně-psychologických dovedností

Sociálně-psychologické dovednosti jsou výsledkem *psychosociálního učení*, které probíhá zejména v přirozených podmínkách. Dříve život dával jedinci více příležitostí a podnětů k tomu, aby během dětství a dospívání získal dostatek těchto sociálně-psychologických dovedností pro svůj další život. Tyto dovednosti člověk získával v každodenním kontaktu se členy, často velmi početné rodiny. Lidé pracovali doma a děti jim při práci pomáhaly, takže nutné normy a návyky se denně procvičovaly. V dnešní společnosti je rozvoj sociálně-psychologických dovedností dětí často ohrožen, protože rodiče víceméně nepracují doma a jsou časově velmi

vytížení, takže rodina mnohdy neplní funkce, které se od ní očekávají. Lidé žijí ve velkých městech, kde se potkávají s mnoha cizími lidmi a jsou nuceni s nimi vstupovat do kontaktu a reagovat na jejich chování. **Nároky na sociálně-psychologické dovednosti neustále rostou, zatímco v přirozených podmínkách ubývá možností se sociálně učit** (Hermochová, 2004, s. 10-12).

Proto vznikly různé kurzy a programy, v nichž probíhá řízený a záměrný výcvik nejrůznějších sociálně-psychologických dovedností. Ke stimulaci jejich rozvoje je ideální využít hru, která dává jedinci určitý nadhled, příležitost experimentovat s vlastním chováním a možnost okamžitě zjistit, jaké pocity a reakce vyvolává jeho jednání u ostatních členů skupiny. Prostřednictvím kvalitně provedené reflexe má jedinec příležitost zhodnotit a okomentovat jednání své, ale i jednání ostatních členů skupiny, zamyslet se nad ním a pro příště se snažit negativní a rušivé prvky ze svého chování a vystupování odstranit. Takto nacvičený postup lze přenést i do určitých situací v běžném životě.

Protože lze psychosociální učení provádět jen ve skupině, využívají se zejména hry týmové. **Týmové hry** jsou často zaměřeny na témata vůdcovství, přijímání odpovědnosti, předávání informací, rozdělování rolí, práce s časem, plánování či komunikace. Přináší jednotlivcům výzvu ve fyzické, sociální a intelektuální oblasti a otevírají otázky důvěry mezi členy týmu. Týmové hry jsou často realizovány formou soutěže, která přispívá k větší motivaci, podporuje úsilí účastníků a vytváří podmínky podobné reálným. V soutěživých hrách nejde pouze o vítězství, ale i o podporu, komunikaci, poctivost a týmovou spolupráci (Franc, Zouňková, Martin, 2007, s. 70). Týmová práce je výrazným socializačním stimulem. Jednotliví

členové týmu přijímají odpovědnost za splnění úkolu, který jim byl svěřen a jelikož je tým vždy hodnocen jako celek, je v zájmu všech jeho členů, aby byly všechny úkoly a cíle dobře a včas splněny.

Hry v rámci výcviku sociálně-psychologických dovedností jsou zaměřeny na takové oblasti lidského chování, které se dají hrami navodit a v hrách prožívat. Podle Hermochové poskytují možnosti:

- *Vědomě prožívat různé formy komunikace.*
- *Poznat vlastní způsoby reagování a jejich působení na druhé.*
- *Projevovat své emoce a poznávat své reakce na emoce druhých.*
- *Být konfrontován s konflikty a rozhodováním.*
- *Vyzkoušet si různé styly vedení a autority a naučit se s nimi pracovat.*
- *Pozorovat chování spojené s určitými rolemi a též chování vázané na normy u sebe i u druhých a experimentovat s jeho změnami*
(Hermochová, 2004, s. 18).

V dnešní době je velmi důležité neustále rozvíjet a zdokonalovat své sociálně-psychologické dovednosti, jejichž význam člověk docení nejen v pracovním, ale i v soukromém životě. Jedinec vybavený dobrými sociálně-psychologickými dovednostmi se cítí sebejistý, rozumí svým pocitům a motivům a působí vyrovnaně. S takovýmto člověkem se ostatním dobře komunikuje, vyhledávají jeho společnost a jeho rady. Z předchozích úvah je zřejmé, že čím více lidí s dobrými sociálně-psychologickými dovednostmi se bude vyskytovat v jedné skupině, tím bezproblémovější a produktivnější bude její činnost.

6.2 Nejdůležitější sociálně-psychologické dovednosti

Sociálně-psychologických dovedností se dá učit a rozvíjet velmi mnoho. Záleží na cíli kurzu, typu programu a požadavcích účastníků. Já svou pozornost zaměřím na ty sociálně-psychologické dovednosti, které se dají rozvíjet zejména prostřednictvím interaktivních metod vzdělávání dospělých.

- **Komunikace**

Komunikativnost je pro mnoho profesí základní kompetencí a lze ji vymezit jako „...*připravenost a schopnost jedince vědomě a harmonicky komunikovat, tzn. vypovídat o sobě ostatním co nejjasněji a nejsrozumitelněji, vědomě ostatním naslouchat, umět rozlišit podstatné od nepodstatného, být vstřícný k potřebám jiných a úzkostlivě dbát neverbálních signálů.*“ (Belz a Siegrist, 2001, s. 185) Komunikovat se dá **verbálně** (mluvená a psaná řeč) a **neverbálně** (držení těla, mimika, gestika, kontakt očí), přičemž podstatná část komunikace se odehrává právě na úrovni neverbální, která o člověku leccos prozradí. Při nácviku verbálních dovedností je zásadní hlasitost a srozumitelnost mluveného, dále pak rychlost, rytmus a melodie řeči a v neposlední řadě pauzy. Pokud jedinec neumí pracovat se svým hlasem a utlumit nejdominantnější neverbální projevy, měl by zdokonalování této důležité sociálně-psychologické dovednosti věnovat velkou pozornost, protože každý člověk komunikuje, nekomunikovat nelze, a proto je třeba proniknout do tajů této dovednosti co nejhlouběji. Získané poznatky člověk využije v každodenním životě, např. při vyjednávání, přesvědčování, proslovu, prezentaci apod.

- ***Efektivní a aktivní naslouchání***

Aktivní naslouchání je způsob reakce na komunikačního partnera. Jedinec se snaží o co nejpřesnější pochopení toho, co mu komunikační partner sděluje a zároveň se snaží dát mu různými způsoby najevo, že ho vnímá. Mezi nejčastější bariéry v naslouchání lze zahrnout *neschopnost koncentrace, uspěchanost, zaujatost, vztahovačnost, nedostatek zájmu a soustředění se na další bod diskuse*. Aktivní naslouchání by se mělo projevat tím, že pozorně sledujeme řečníka a udržujeme vizuální kontakt, neverbálně dáváme najevo svůj zájem (např. přikyvování), parafrázujeme řečnickova slova a klademe vhodné doplňující otázky. Tyto prostředky umožňují vytvářet atmosféru vzájemného porozumění a tolerance (Jarošová a kol., 2005, s. 81-82). Schopnost efektivního a aktivního naslouchání by stejně jako rozvinuté komunikační schopnosti měla být v repertoáru každého člověka, který intenzivně pracuje s lidmi a často se pohybuje ve společnosti. Aktivní naslouchání je pro řečníka vždy příjemné a žádoucí, neboť ho utvrzuje v tom, že druhá strana chápe, co se jí snaží sdělit.

- ***Asertivita***

Asertivita je považována za optimální způsob komunikace a jednání s druhými lidmi. Ovládá techniky, které umožňují bránit se nátlaku. Cílem asertivity je pochopit druhého, porozumět jeho názorům, postojům a potřebám a respektovat je (Asertivita aneb jak si porozumět s lidmi, 2008). Pojem asertivita lze tedy označit přiměřené sebeprosazení, které nejedná na úkor druhých, ale současně nepřipouští jednání druhých na můj úkor. Tato dovednost odbourá negativní pocity, pomáhá získat sebejistotu a zkvalitnit mezilidské vztahy při jednání s druhými lidmi. S osvojením si asertivního jednání jde ruku v ruce pozitivní změna v komunikaci např. při řešení problémových a konfliktních situací.

- ***Empatie***

Empatie neboli vcítění se dá chápat jako „...*schopnost vnímat děje z pozice jiného člověka, poznávat jevy z pohledu druhého, poznávat jeho potřeby. Není přitom nutné sdílet jeho přesvědčení, normy a hodnoty a schvalovat jeho jednání.*“ Empatii nemusí mít člověk vrozenou (což je mimochodem velmi vzácné), ale může se jí naučit (Hermonchová, 2004, s. 67). Vcítění je ovšem náročný proces, který vyžaduje kombinaci schopností a vlastností jako je úcta k druhému člověku, schopnost představit si, jak se v dané situaci druhý cítí, schopnost emoční inteligence, jež je potřebná k nabídnutí vhodné pomoci, spolehlivé vnímání sebe sama, sebereflexe či sociální připravenost vzdát se sám sebe ve prospěch ostatních (Prekop, 2004, s. 111). Proces empatie probíhá především neverbálně. Abychom se mohli jeden do druhého vcítit, je nezbytné, aby pocity obou zúčastněných byly vyjádřeny pravdivě a otevřeně. Proto je důležité uvědomit si nejprve pocity vlastní, naučit se jim rozumět a vyjadřovat je. Jedině tak mohou být našemu okolí zcela jasné a bude mít možnost se do nás vcítit.

- ***Sociální percepce***

Pojem sociální percepce zahrnuje vnímání sebe sama a druhých lidí. Pomocí vhodných technik si účastníci mohou vyzkoušet, jak působí stereotypy ve vnímání druhých lidí, efekt prvního dojmu, haló-efekt, projekce apod. Jde o to uvědomit si, jaký dojem svým chováním účastníci vyvolávají u svého okolí a zároveň si všimnout toho, jak vnímají působení druhých lidí na sebe. Vliv percepce na jednotlivé účastníky je po zkušenosti vhodné prodiskutovat, aby došlo ke zpětné vazbě.

- ***Kooperace***

Kooperací lze rozumět jednak *schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelně se k němu přibližovat*, a jednak *připravenost všech uplatnit schopnosti a dovednosti jednotlivců v procesu řešení*. Mezi faktory, které kooperaci usnadňují, patří podrobný popis problému, přesná definice cíle, přiměřená velikost skupiny, tvořivé metody hledání nápadů, účinné metody ověřování různých řešení, rozhodování, jasně vymezená odpovědnost všech členů skupiny, demokratický styl řízení vedoucího atd. Členové skupiny by měli být jednotní ve vytyčeném cíli i v cestách, které vedou k jeho dosažení. Předpokladem efektivní kooperace ve skupině je podle autorů vzájemné akceptování účastníků, podíl všech na hledání cíle a cesty k němu, otevřená komunikace o obsahu i o vztazích a kolegiální rozdělení práce (Belz, Siegrist, 2001, s. 213-214). Není pochyb o tom, že vědění celé skupiny má větší hodnotu než vědění jednotlivce. V osobním, ale zejména v pracovním životě jedinec často nemůže dosáhnout určitého cíle sám, nýbrž je odkázán na spolupráci s druhými, kteří jsou odborníky v oblasti, která mu není blízká. Proto by každý jedinec, který pracuje v týmu, měl ovládat dovednost spolupracovat, čímž se proces k dosažení cíle značně zjednoduší.

- ***Schopnost řešit problémy a kreativita***

Tyto pojmy podle Belze a Siegrista znamenají *schopnost být otevřený k poznávání nových a originálních postupů a řešení vzniklých problémů, zároveň být přístupný neobvyklým řešením, umět rozpoznat problémy, hledat a nacházet alternativy řešení a znát optimální postupy, které vedou k cíli*. Jelikož je chování každého jedince i každé skupiny jiné, budou způsoby řešení problému u každého týmu jiné. Předpokladem pro vyřešení problému je adekvátní komunikace a úspěšná kooperace. Vhodným

postupem při systematickém řešení problému je v první řadě popsat problém a cíl, následuje hledání řešení, hodnocení a výběr nejlepších řešení a v poslední řadě realizace a kontrola (Belz, Siegrist, 2001, s. 231, 235-236). Pojem *kreativita* znamená schopnost produktivního myšlení. Nové možnosti řešení mají být vypracovány prostřednictvím nové kombinace různých informací, které prozatím nebyly dány do vzájemných souvislostí (Belz, Siegrist, 2001, s. 238). Kreativita je též jednou z často žádaných pracovních dovedností, zejména v oblasti vývoje, vědy a výzkumu nebo reklamy.

- ***Řešení konfliktů***

Prožívání konfliktu s sebou nese prožívání vnitřního napětí, které je spojené s nutností rozhodnout se pro jednu ze dvou nebo více možných alternativ (Nakonečný, 1995, s. 48). Konflikty většinou nevznikají bez příčiny a náhle, nýbrž mají určitou historii. Zárodkem konfliktu je *nemožnost dosáhnout shody v jakékoli sféře* (v myšlení, cítění, vnímání, představách), kterou takto vnímá alespoň jedna strana. Velkou roli také hraje jednání, které ohrožuje či omezuje cíle, pocity, zájmy nebo představy druhého. Při adekvátním řešení konfliktů jde zejména o to, pracovat se silnými stránkami účastníků, vědomě je podporovat a zapojit do procesu řešení konfliktů. K pozitivnímu řešení konfliktů lze dospět pouze tehdy, budou-li uskutečňovány oprávněné zájmy jednotlivce (Belz, Siegrist, 2001, s. 268-271). Konfliktům se člověk nevyhne ani v soukromí, natož v pracovním prostředí. Měl by se je proto naučit zvládat a řešit je přiměřeně k situaci.

- ***Schopnost nést odpovědnost***

Schopnost nést odpovědnost znamená vůli jedince identifikovat se s úkolem, před který je postaven, spolehlivě jej plnit a zasazovat se za

druhé, mít schopnost odhadnout možné důsledky vlastního způsobu jednání pro ostatní, chovat se kolegiálně, s vědomím jistoty a předkládat problémy k řešení (Belz, Siegrist, 2001, s. 301). Člověk, který vykonává určitou práci, je za ni zodpovědný včetně všech rozhodnutí, která v rámci plnění stanoveného úkolu udělá. Odpovědnosti se dá učit tím, že budou na jedince postupně kladeny stále náročnější úkoly spojené se stále vyšší odpovědností.

- ***Samostatnost a výkonnost***

Pojmy samostatnost a výkonnost představují „...*umění a schopnost jedince vyvíjet vlastní iniciativu, pracovat soustředěně, vědomě a vytrvale na nějakém úkolu, znát své vlastní přednosti a slabé stránky a umět se produktivně vypořádat s kritikou.*“ Samostatný člověk by měl umět pracovat soustředěně, plánovitě a cílevědomě, měl by se snažit samostatně získávat informace, zastávat své názory i proti názorům ostatních, být otevřený kritice a schopný převzít odpovědnost (Belz, Siegrist, 2001, s. 265). Samostatnost a výkonnost jsou zejména pro pracovní uplatnění, ale i po samotnou lidskou existenci nezbytné.

Jak je patrné, lze prostřednictvím hry a interaktivních metod vzdělávání docílit rozvoje mnoha zásadních sociálně-psychologických dovedností. Někteří autoři vymezují většinu z výše zmíněných sociálně-psychologických dovedností jako **sociální kompetence**, které např. podle Jarošové a kol. vyjadřují „...*určitou obratnost, povolanost či kvalifikovanost v oblasti interpersonálního styku.*“ (Jarošová a kol., 2005, s. 9) Belz a Siegrist sociálními kompetencemi rozumí *schopnost týmové práce, kooperativnost, schopnost čelit konfliktním situacím a komunikativnost*. Dále tvrdí, že plodem tradičního systému vzdělávání je

spíše „osamocený bojovník“, přitom rozvoj sociálních kompetencí je dnes obzvláště důležitý v souvislosti s týmovou prací a prací na projektech, kde je nutné umět sdělovat odborné znalosti ostatním (Belz, Siegrist, 2001, s. 167). Tím se potvrzuje smysluplnost a účinnost interaktivních metod vzdělávání dospělých, které tyto kompetence a další užitečné sociálně-psychologické dovednosti rozvíjejí.

Smékal **sociální kompetence** ještě oproti předchozím autorům rozšiřuje o schopnost navázat kontakt, udržet konverzaci, dovednost identifikovat problém v sociální situaci, zvolit a realizovat strategii pro jeho řešení, předcházet konfliktním situacím, získat partnera ke spolupráci, schopnost vyhodnocovat účinek svého chování na druhé lidi. Komunikace je srozumitelná, sdělování informací je poskytnuto nezraňujícím způsobem, kritika je konstruktivní. Dovednost neverbálně vyjadřovat své pocity je samozřejmostí a schopnost naslouchat a zabývat se názory druhých lidí je na vysoké úrovni. Sociální kompetence je podle něho „...*obratnost a efektivita jednání s lidmi v sociálním styku, založená na respektu lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti.*“ (Pospíšil, 2007, s. 78) Uvedené složky sociálních kompetencí vymezené Smékalem víceméně odpovídají výše specifikovaným sociálně-psychologickým dovednostem, které se dají naučit či zdokonalit prostřednictvím interaktivních metod vzdělávání. Někdo k nim může mít sice lepší předpoklady, ovšem cíleným a kvalitním tréninkem prostřednictvím herních i ne-herních interaktivních technik, které jsou uvedeny v předchozí kapitole, lze tyto dovednosti rozvíjet rozhodně lépe, než v rámci klasických vzdělávacích metod.

7 Závěr

V uvedené práci jsem se snažila poukázat na důležitost vlastního prožitku při osvojování si nových dovedností. Pojmy zážitek či prožitek máme každý ve svém slovníku a běžně je požíváme. Např. „Ten koncert byl nezapomenutelným zážitkem.“ Nebo „Být účastníkem havárie, je tak silný prožitek, že si ho budu pamatovat celý život.“ Silné zážitky na člověka opravdu mohou zapůsobit tak, že si je bude pamatovat navždy. A když ne všechny detaily, pocit nebo celkový dojem určitě. S tímto mechanismem pracuje zážitková pedagogika. Vystaví účastníky kurzů takovým podmínkám, které jsou pro ně často neobvyklé a stimuluje je ke zdolávání nových výzev a hledání řešení zadaných úkolů prostřednictvím aktivit, jež si účastníci vyzkouší ve fiktivní situaci, která simuluje situaci reálnou, nejčastěji formou hry. Účastníci fiktivní aktivitu prožijí a odnesou si z ní do reálného života zážitek, který může být pro každého zcela jiný a jinak silný. To, jak bude zážitek pro člověka zásadní, záleží zejména na jeho přístupu, motivaci, kvalitě a vhodnosti aktivity a mnoha dalších faktorech.

V životě každého člověka se objevují různé herní činnosti, které se odlišují formou, náplní a zaměřením vzhledem k věku. Hra je jednou z potřeb lidí, ať už se jedná o jakoukoli její formu. V této práci jsem se snažila ukázat, že hra je pro jedince důležitá nejen v dětství, kdy se dítě prostřednictvím hry seznamuje se světem, jeho zákonitostmi a vztahy, ale zastává důležité místo i v životě dospělého jedince. To, že si dospělý člověk hraje, není znakem infantilnosti, nýbrž znakem přirozenosti. Hra poskytuje možnost zabývat se různými situacemi a hledat jejich řešení v chráněném prostředí. Nabývá na významu zejména tehdy, pokud je správně využita a kvalitně zhodnocena. Během hry se člověk plně soustředí, a proto je vhodné využívat herní aktivity k učení.

V této práci jsem si kladla za cíl zjistit, zda pozitivní herní zkušenosti z dětství, ovlivňují kladný přístup k využití hry v dospělosti např. v rámci interaktivních metod vzdělávání. Mou zkušeností je, že pozitivní herní zážitky u školních dětí se následně kladně projevují při zážitkovém vzdělávání mládeže, a proto se domnívám, že se dá tato kontinuita předpokládat i u dospělých jedinců. U dospělých lidí z mého okolí, kteří v dětství zažili kvalitní dětské tábory, se tato teorie potvrzuje.

Pokud děti v souvislosti s nástupem do školy (ale jistě to platí i pro mladší děti) budou hodnotně trávit svůj volný čas během školního roku, ale zejména o letní prázdninách a budou mít možnost účastnit se kvalitního dětského tábora nebo podobných akcí, rozvinou se jejich schopnosti, dovednosti a celkový potenciál zcela jinak než ve škole. S postupujícím věkem a s rostoucím počtem prožitých herních aktivit se toto působení projeví na zvýšení jejich sebevědomí, zlepšení komunikace, budou se dobře cítit v kolektivu a uvítají každý nový herní podnět k jejich rozvoji. Pokud dítě pravidelně tráví čas v rámci občanského sdružení, které se volnočasovými, ve velké míře zážitkovými aktivitami zabývá, může svůj potenciál rozvíjet až zhruba do ukončení povinné školní docházky, která je hranicí, do které většina těchto organizací s dětmi pracuje. Pokud má mladý člověk určité předpoklady a zájem o další činnost v rámci oddílu, většinou zde může působit jako praktikant a později i jako vedoucí. Nahlédne tak na herní a zážitkové činnosti z druhé strany a vidí jejich bezprostřední i dlouhodobý účinek na děti. Tento proces se zpětně odráží i na samotném vedoucím. Ten se může opírat o své vlastní zkušenosti z dětství a díky vymýšlení, realizování a prezentování her a dalších aktivit neustále rozvíjí, zkvalitňuje a prohlubuje své znalosti, schopnosti a především psychosociální dovednosti, zejména pak empatii, komunikaci, asertivitu, zvládání

konfliktních situací a mnoho dalších dovedností. Domnívám se, že jedinec s výše zmíněnými zkušenostmi, který se v dospělosti setká s interaktivními metodami vzdělávání, je zcela jistě bez problémů přijme a rád se bude touto formou dále rozvíjet a vzdělávat.

Otázkou však je, jak bude na interaktivní metody vzdělávání reagovat dospělý jedinec, který nikdy ve svém životě žádnou hodnotnou zážitkovou aktivitu s prvky hry nezažil. Může nastat i situace, že člověk podobnou aktivitu již někdy prožil, ale protože nebyla kvalitně připravená, odvedená a zhodnocená, mohl při ní prožívat nepříjemné pocity, do budoucna se podobným činnostem ze zásady brání a nedokáže si představit, že by podobná aktivita mohla být pro něho přínosná. Pro tyto zážitkovou pedagogikou nedotčené jedince je stěžejní motivace a pochopení smysluplnosti kurzu. Zásadním elementem při objasňování smysluplnosti kurzu je jeho lektor, který současně nese významný podíl na úspěšném motivování účastníků. Motivace dospělých lidí k učení formou hry a zážitkových aktivit může být v některých případech opravdovým oříškem, nicméně dobrý a zkušený lektor by měl tento problém bez větších potíží zvládnout. V momentě, kdy se mu to podaří a zprvu váhaví účastníci kurzu zažijí několik prvních zážitkově-herních aktivit, většinou zjistí, že díky nim mohou objevit mnoho důležitých poznatků o sobě i o ostatních členech skupiny, že to, co si zde zkouší v rámci hry, lze aplikovat i v reálném pracovním životě nebo že pokud se jim něco nepovede, nemá to žádné závažné následky, které by se promítly do reality. Dále si účastníci uvědomí, že zde platí jiná pravidla, takže se ke svému nadřízenému mohou chovat jako k rovnocennému partnerovi, že mají možnost předvést své schopnosti a svůj potenciál a zejména si uvědomí to, že se mohou touto formou naučit nebo se zdokonalit v mnoha potřebných dovednostech a

naučit se přemýšlet jiným, novým způsobem. Interaktivní metody by měly být mimo jiné zaměřeny na rozvoj nových nápadů a měly by se snažit měnit postoje účastníků.

Jsem přesvědčená o tom, že interaktivní metody vzdělávání mají pro dospělého jedince velký přínos. A pokud zaměstnavatel nebo si účastník sám vybere vhodně zaměřený a kvalitní kurz s dobrými lektory, je velmi pravděpodobné, že dosáhne předem stanovených vzdělávacích cílů a rozvine potřebné dovednosti, zejména sociálně-psychologické, které mají v současnosti stále větší vliv na pracovní úspěch jedince. Výjimka může nastat snad pouze u jedinců, kteří tuto vzdělávací metodu bojkotují, ovšem tyto lidi nejspíš nebude možné přimět k jakékoli formě vzdělávání.

Lze tedy tvrdit, že děti, které kvalitními dětskými tábory prošly, v dospělosti inklinují k přírodě, ke skupinovým sportům a hrám, rády se účastní jakýchkoli zábavných akcí a nebrání se vzdělávání prostřednictvím zážitkových metod, které lze souhrnně nazvat metodami interaktivními. Semínko, které je v nich z dětství zaseté, má při vhodných podmínkách potenciál klíčit a růst do nebyvalých rozměrů.

Pod pojem interaktivní metody vzdělávání dospělých lze zahrnout metody herní a ne-herní. Existují aktivity, jejichž cílem je rozvoj pracovních týmů, kde se pracuje v menších skupinách, aktivity, které mají za cíl vyvolat silný společný prožitek u všech zúčastněných, aktivity zaměřené na rozvoj určitých schopností a dovedností jednotlivců, tvořivé či sportovní aktivity atd. Lze jich objevit nepřeberné množství, v němž si každý může vybrat podle toho, co se chce nebo potřebuje naučit a podle toho, jaká z aktivit mu bude nejvíce vyhovovat.

8 Soupis bibliografických citací

BEARD, C., WILSON, J. P. *The Power of Experiential Learning. A handbook for trainers and educators.* 2nd ed. London : Kogan Page, 2004. ISBN 0 7494 3467 8.

BELZ, H. SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení.* Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BENEŠ, M. *Andragogika.* Praha : Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8.

BERNE, E. *Jak si lidé hrají.* 2. vyd. Litvínov : Nakladatelství Dialog, 1992. ISBN 80-85194-52-X.

BRATSKÁ, M. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia.* Bratislava : Univerzita Komenského, 1992. ISBN 80-88982-05-7.

BRUGGER, W. a kol. *Filosofický slovník.* Praha : Naše vojsko, 1994. ISBN 80-206-0409-X.

CSIKSZENTMIHALYI, M. *O štěstí a smyslu života: Můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha : Lidové noviny, 1996. ISBN 80-7106-139-5.

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

HERMOCHOVÁ, S. *Hry pro dospělé*. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0817-5.

HERMOCHOVÁ, S. *Teambuilding*. Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1155-9.

HOUŠKA, T. *Škola je hra*. 2. přeprac a rozš. vyd. Praha : Houška, 1993. ISBN 80-900704-9-3.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: O původu kultury ve hře*. Praha : Mladá fronta, 1971.

INSTRUKTOŘI BRNO. *Fond her. 52 nejlepších her z akcí a kurzů*. Brno : Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1675-3.

JAROŠOVÁ, E., KOMÁRKOVÁ, R., PAUKNEROVÁ, D., PAVLICA, K. *Trénink sociálních a manažerských dovedností. Metodický průvodce*. 2. vyd. Praha : Management Press, 2005. ISBN 80-7261-135-6.

JIRÁSEK, I. *Inventář herních zkušeností*. In *Zlatý fond her I: Hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-636-5.

KARLACHOVÁ, L. *Kouzelný svět hry*. In HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*. Praha : Mladá fronta, 1984.

KÖNIG, S., KÖNIG, A. *Outdoor – Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam*. Augsburg: ZIEL, 2002. ISBN 3-934-214-77-0.

KŘIVOHLAVÝ, J. *Minimum z psychologie a pedagogiky*. In HORA, P. a kol. *Prázdniny se šlehačkou*. Praha : Mladá fronta, 1984.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MEYER, H. *Unterrichtsmethoden 2*. Frankfurt am Main : Cornelsen Skriptor Verlag, 2002. ISBN 3-589-20850-3.

MÍŠURCOVÁ, V., SEVEROVÁ, M. *Děti hry a umění*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-85866-18-8.

MUŽÍK, J. *Androdidaktika*. 2. vyd. Praha : ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.

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

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

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha : Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.

NEUMAN J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha : Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.

NEUMAN J. a kol. *Turistika a sporty v přírodě*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-391-9.

PAPOUŠEK, M. *Hra a kreativita v kojeneckém věku*. In DITTRICHOVÁ, J., PAPOUŠEK, M., PAUL, K. a kol. *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha : Grada Publishing, 2004. ISBN 80-247-0399-8.

PAPOUŠEK, M., VON GONTARD A. *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart : Pfeiffer bei Kliett-Cotta, 2003. ISBN 3-608-89717-8.

POSPÍŠIL, M. *Řešení konfliktů a stresů. Manipulace v komunikaci*. Plzeň : Pospíšilová Alena, 2007. ISBN 978-80-903529-1-9.

PREKOP, J. *Empatie. Vcítění v každodenním životě*. Praha : Grada, 2004. ISBN 80-247-0672-5.

ROGERS, J. *Adults Learning*. 2nd ed. Harmondsworth : Penguin Education, 1973.

SEVEROVÁ, M. *Hry v raném dětství*. Praha : Academia, 1982.

SILBERMAN, M. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování : osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-124-X.

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

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

ZAPLETAL, M. *Hry v klubovně*. Praha : Olympia, 1986.

Internet:

Asociace turistických oddílů mládeže: *Co to Asociace TOM vlastně je?* [online]. 2008 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.a-tom.cz>>.

DoNitra, o.s.: *DoNitra* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.donitra.cz>>.

DoNitra: *Sdružení* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.donitra.cz>>.

Duha, sdružení dětí a mládeže pro volný čas, přírodu a recesi: *O nás* [online]. 2007 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.duha.cz/o-nas>>.

GEMINI o.s. – sdružení dětí, mládeže a dospělých: *Kdo jsme...* [online]. 2007 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.gemini-praha.org/o-nas/kdo-jsme>>.

GEMINI o.s. – sdružení dětí, mládeže a dospělých: *O nás* [online]. 2007 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.gemini-praha.org/o-nas>>.

HOLEŠOVSKÝ, J. *Asertivita aneb jak si porozumět s lidmi* [online]. 2008 [cit. 15. 06. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://holy.cz/kontext/asertivita.htm>>.

Instruktoři Brno: *Akce pořádané Instruktory Brno* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.instruktori.cz/?action=static&id=6>>.

Instruktoři Brno: *Kdo jsou Instruktoři Brno?* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.instruktori.cz/?action=static&id=1>>.

Junák – svaz skautů a skautek ČR: *Co je vlastně skauting?* [online]. 2008 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://verejnost.skaut.cz/skauting/co-je-vlastne-skauting>>.

Junák – svaz skautů a skautek ČR: *Český skauting* [online]. 2008 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://verejnost.skaut.cz/skauting/cesky>>.

Liga lesní moudrosti: *O Lize lesní moudrosti* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <http://www.woodcraft.cz/index.php?right=cojellm_main&lan=cs>.

Pionýr: *Co je pionýr* [online]. 2008 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.pionyr.cz/index.php?page=rdp>>.

Pionýr: *Zásady* [online]. 2008 [cit. 02. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.pionyr.cz/index.php?page=rdz>>.

Prázdninová škola Lipnice: *Kurzy Prázdninové školy Lipnice* [online]. 2008 [cit. 08. 01. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.psl.cz/kurzy/default.aspx>>.

Prázdninová škola Lipnice: *Poslání PŠL* [online]. 2008 [cit. 08. 01. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.psl.cz/psl/poslani.aspx>>.

Prázdninová škola Lipnice: *Životopis Prázdninové školy Lipnice* [online]. 2008 [cit. 08. 01. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.psl.cz/psl/zivotopis.aspx>>.

Středisko volného času Lužánky: *Základní informace o CVČ* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.luzanky.cz/ver3>>.

VARIANTY – vzdělávací program společnosti Člověk v tísni: *Interaktivní metody výuky* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.varianty.cz/download/doc/stats/GrvB.pdf>>.

Velký vůz: *Co jsme zač a co děláme* [online]. 2008 [cit. 20. 05. 2008]. Dostupné na WWW: <<http://www.velkyvuz.cz/info.php>>.

Wikipedie: Otevřená encyklopedie: *Zážitková pedagogika* [online]. 2007 [cit. 09. 01. 2008]. Dostupné na WWW: <http://cs.wikipedia.org/w/index.php?title=Z%C3%A1%C5%BFitkov%C3%A1_pedagogika&oldid=1135650>.

Evidenční list knihovny

Diplomové práce se půjčují pouze prezenčně!

UŽIVATEL

potvrzuje svým podpisem, že pokud tuto diplomovou práci

Krepindlová, K.: Interaktivní metody vzdělávání dospělých

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

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

Pokračování evidenčního listu knihovny

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

Pokračování evidenčního listu knihovny

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

Pokračování evidenčního listu knihovny

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