



KUCHAŘKA PRO LEKTORY ZÁŽITKOVĚ ORIENTOVANÝCH KURZŮ ANEB (NE)VAŘÍME Z VODY

Petr Soják a kol.

*Masarykova univerzita
Brno 2015*

**KUCHAŘKA PRO LEKTORY
ZÁŽITKOVĚ ORIENTO VANÝCH KURZŮ
ANEB (NE)VAŘÍME Z VODY**

Petr Soják a kol.

Masarykova univerzita

Brno 2015

Publikace a její přílohy byly vydány v rámci projektu „*Inovace studijního oboru Rekreeologie v souladu s požadavky trhu práce*“ (r. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0145; č. projektu 5511) a s jeho finanční podporou.

Autorský kolektiv:

Mgr. Petr Soják, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Markéta Sedláková

Mgr. Veronika Nýdrlová

Mgr. Dušan Klapko, Ph.D.

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Recenzenti:

Mgr. Radek Hanuš, Ph.D.

prof. PhDr. Ivo Jirásek, Ph.D.

© 2014 Masarykova univerzita

© 2014 Petr Soják

Součástí publikace je pracovní sešit.

ISBN 978-80-210-8149-9 (online : pdf)

ISBN 978-80-210-7572-6 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8149-2015

OBSAH

SLOVO ÚVODEM	7
KDE, JAK A CO VLASTNĚ VAŘÍME	9
1 Z ČEHO VAŘIT	
<i>Petr Soják, Dušan Klapko</i>	15
1.1 Co je zážitková pedagogika: hledání správných ingrediencí	17
1.2 Prožitek, tak to je aperitiv	18
1.3 Zážitek a Kolbův cyklus: pořádná flákota z biofarmy	21
1.4 Zážitek na stálo aneb zdravá strava	25
1.5 Kontrola spižírny	28
2 NA ČEM STAVĚT DOBRŮU KUCHYNI KURZU	
<i>Dušan Klapko</i>	32
2.1 Konstruktivismus: jak namontovat troubu	33
2.2 Zkušenostně reflektivní učení: znalosti správného uskladnění	35
2.3 Kooperativní učení: znám recept od babičky a já od strejdy	37
2.4 Vaření hrou	38
3 JAK MÍCHAT A KOŘENIT	
<i>Petr Soják, Markéta Sedláková</i>	42
3.1 Zaděláváme těsto na dramaturgii	44
3.2 Špetka soli k teorii dramaturgie	46
3.3 Vyvracíme mýty o naší kuchyni	50
4 PROČ SE NEVYPLATÍ ODCHÁZET OD PLOTNY	
<i>Petr Soják</i>	52
4.1 Několik dní vařit na přímém plameni: délka kurzu	53
4.2 Když nám prší do komína: roční doba a předpokládané počasí	54
4.3 K snídani, k obědu i k večeři: denní čas	55
4.4 Kachna je v troubě: strava a ubytování	56
4.5 Vidličky a nože: materiální vybavení	57
4.6 Kde se dobře vaří, tam se dobře daří: prostředí	58
4.7 Je libo ovocné knedlíky: charakteristika skupiny	59
4.8 Hlavně to nepřipálit: bezpečnost	60
4.9 Koho pustíme do kuchyně: tým instruktorů	61

5 CO SE HODÍ ZA PŘEDKRM

<i>Veronika Nýdrlová, Petr Soják</i>	62
5.1 Osladíme motivací před kurzem	63
5.2 Kdo nerad sladké, může si dát i slané, tedy jako lektoři motivujeme vlastní motivací	64
5.3 K přípravě salátu budeme potřebovat: seznámení, pravidla, očekávání a obavy	66
5.4 Na co mají hosté chuť.	67
5.5 A někdo udělejte ještě tu omáčku!	68
5.6 Každým závěrem něco nového začíná.	69

6 MASO VERSUS VEGEKUCHYNĚ

<i>Petr Soják</i>	72
6.1 Co se děje v hrnci aneb skupinová dynamika	73
6.2 Když to voní, chutná a hladí na duši aneb podporujeme kohezi (soudržnost) skupin	75
6.3 Když to vře aneb podporujeme tenzi (aktivizaci, dynamizaci, konflikt)	79
6.4 Když nás to baví aneb podporujeme příjemnou atmosféru skupiny	83
6.5 Než je maso na talíři, stane se mnohé aneb vývoj skupiny v čase	84

7 NE KAŽDÁ ČOČKA TĚ MUSÍ NADMOUT

<i>Markéta Sedláková</i>	92
7.1 U nás ve spíži: skladiště zážitků	93
7.2 Jak probíhá zpracovávání surovin	94
7.3 Pro co se rozhodnout při ochucování aneb základní didaktické kroky práce se zážitky při reflexi	96
7.4 Kdo to bude jíst: roviny reflexe.	96
7.5 Jak odhadnout délku bez minutky: struktura reflexe	97
7.6 Kompot z pojmů	98

8 NEZDRAVÁ ĚČKA A KVALITNÍ ÍČKA V NAŠÍ KUCHYNI

<i>Veronika Nýdrlová</i>	100
8.1 Různé koření do jednoho hrnce.	101
8.2 Každý obsahujeme vitamíny i náhražky, záleží, jak je pro tým využijeme	102

9 DODRŽUJME PITNÝ REŽIM	
<i>Veronika Nýdrlová</i>	108
9.1 Umím si říct ve své kuchyni o pomoc	109
9.2 Vnitřní a vnější svět kuchyně a kde se potkávají	109
9.3 Zaléváme osobnostní a sociální rozvoj budoucích lektorů	111
9.4 Osobnostně se vinout až na kurzy	112
9.5 Já, lektor	113
10 SLADKÁ TEČKA NAKONEC	
<i>Petr Soják</i>	114
10.1 Nádobí v našich poličkách aneb třídění zážitkových akcí a kurzů	115
ZÁVĚR ANEB JE LIBO PAŽITKU?	126
RESUMÉ	127
SUMMARY	128
SEZNAM LITERATURY	129
SEZNAM OBRÁZKŮ	134
příloha	
PRACOVNÍ SEŠIT	135



Vítejte u našeho menu, bude se podávat.

SLOVO ÚVODEM

Vážení čtenáři, dovoluji vám nabídnout vám publikaci o *vaření* v oblasti zážitkové pedagogiky.

Tak jako různé televizní stanice (komerční či veřejnoprávní) nabízejí různé pořady o vaření, mohli byste i vy tuto knihu na první pohled považovat za jednu z mnoha, která se věnuje oblasti zážitkové pedagogiky, respektive například za další možný zásobník her doplněný tím, jak připravovat různé zážitkové akce, jak připravovat hry nebo jak tvořit dramaturgii kurzu.

Snažili jsme se primárně napsat knihu pro studenty oboru, v němž působíme, tedy pro studenty Katedry sociální pedagogiky na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. S trochou nadsázky ale doufáme, že bude užitečná i dalším čtenářům. Možná jim unikne úplný rozměr naší nabídky, neb mnoho zde zmíněných informací se váže konkrétně k tomu, jak právě u nás k tematice zážitkové pedagogiky přistupujeme a jak studenti prochází naší cestou za získáním patřičných kompetencí státi se kvalitním sociálním pedagogem, jehož dílčím zaměřením je pedagogika volného času. Tím chceme říci, že zkušenost a zážitek mohou být písemně nepřenositelné nebo v podobě zápisu konkrétního návodu, jak v oblasti zážitkové pedagogiky působit, velmi těžko uchopitelné. Předpokládáme, že čtenář *Kuchařky zážitkově orientovaných kurzů* již má alespoň minimální povědomí o dění v tomto oboru na Katedře sociální pedagogiky MU, ale samozřejmě může být čtenář i z jiné kuchyně a mnohé pochopí. U každého ale platí, že je na něm a na jeho zodpovědnosti, jak bude dle *Kuchařky* vařit.

Naší snahou tedy není poskytnout vám další metodiku a informace v míře nezbytně nutné a recept na další postup. Jedním ze základních pilířů vzdělávání našich studentů je otevřená komunikace. Tu v průběhu celého jejich studia řešíme průběžnou zpětnou vazbou nejen v naší výuce, ale v i podobě osobních či jiných konzultací, případně následnou nabídkou další (i mimofakultní) spolupráce. Smyslem je odkrýt v nich potenciál a umožnit jim vydat se na svou vlastní originální a optimální cestu osobnostního a profesního růstu. Značný důraz klademe na získávání jejich vlastní zkušenosti.

K hlavním principům, které se snažíme aplikovat při práci se studenty, patří uvědomění si jednoduchého modelu nábídky dovedností a rozvoje schopností nejen v oblasti zážitkové pedagogiky, ale celkově v osobnostním a profesním růstu. Jde o tzv. „ZUVPA“ – *Zažij, Uvědom si, Vyzkoušej, Pochop, Aplikuj*. Podstatou je za-

chovat jistou logiku posloupnosti osobnostně sociálních rozvojových fází. Tyto fáze označujeme v daném pořadí jako „SIN“ – *fáze Sebepoznávací, Interakční, Nácviková*.

Teprve potom doporučíme studentům následný krok do vlastní praxe. Sami máme (několikaleté) lektorské zkušenosti v oblasti osobnostního a profesního rozvoje, a to nejen na zážitkově orientovaných akcích. Proto se domníváme, že působení v této oblasti je postaveno výrazně na zkušenostním modelu práce s lidmi. Je možné napsat kuchařku v podobě receptu s penzem nutných ingrediencí, je možné sepsat některé technicistní prvky práce a doporučení, jak na to. Ale to, jak ke knize čtenář, tedy třeba budoucí lektor přistoupí, je odvislé od mnoha proměnných. Za tu primární považujeme vlastní zkušenost, která musí jít ruku v ruce i s teoretickými znalostmi.

Kuchařky obvykle bývají jakýmsi napsaným návodem. Nicméně to, jaké podle nich kuchař uvaří jídlo a jak ho přijmou a vychutnají jeho hosté, je vždy odlišné – výsledek je pokaždé ovlivněn širokým spektrem mnoha rozmanitých okolností. A pokud kuchař sám nikdy před servírováním neochutnal daný pokrm, bezesporu to ovlivní proces jeho tvorby a následné nabídky. A to platí i u zážitkově orientovaných akcí.

Při naší práci na katedře se proto snažíme vyhnout se stereotypnímu přístupu a univerzalizmu a naopak neustále hledat inspiraci. Snažíme se rozvíjet kreativitu a originalitu nejen studentů, ale i svou vlastní. Myslíme si, že je to jeden z faktorů, které ovlivňují kvalitu práce v oblasti zážitkové pedagogiky. A tak učíme i naše studenty, *že každý partner je pro nás příliš důležitý na to, abychom ho odbyli univerzálním řešením*.

Aby byl kuchař kuchařem, měl by mít kromě vytříbené chuti i znalost surovin a postupů, jak s nimi pracovat. Není vyloučeno, že i bez nich uvaří výtečný pokrm, který bude lidem chutnat, ale popravdě – opravdu víte, co jste uvařili a jak jste toho dosáhli? Zvládnete to uvařit znovu a ve stejné kvalitě? A budete vařit i nadále tak, aby se tato práce pro vás nestala rutinou, ale něčím, co vás bude stále bavit?

Stejně tak tomu může být i v případě lektorů a instruktorů zážitkových akcí. Z toho důvodu si v této publikaci vedle námětů a doporučení přiblížíme základní pojmy, které se zážitkovou pedagogikou souvisí a ve kterých byste se měli jako kvalitní lektoři orientovat. Podíváme se také v několika úvahových statích na to, co to vlastně zážitková pedagogika v našem pojetí je, a na to, jaké kurzy u nás na katedře studenti mohou absolvovat.

Knihy vychází z našich zkušeností, které kombinujeme s již jinde popsány mi zkušenostmi lidí působících různým způsobem v oblasti zážitkové pedagogiky. Přejeme vám tedy chutné čtení, které vás i nasytí.

Petr Soják
Brno, prosinec 2014



KDE, JAK A CO VLASTNĚ VAŘÍME

aneb

přehled zážitkově orientovaných aktivit realizovaných na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

Vycházíme z celkové koncepce oboru sociální pedagogika a volný čas, který má připravovat „kvalifikované odborníky vybavené kompetencemi pro výchovně-vzdělávací práci s lidmi rozličných věkových a sociálních skupin v sociálněpedagogické oblasti primární, sekundární a terciární prevence a intervence, specificky zaměřené na oblast výchovy ve volném čase“ (Soják, Kristková, 2011, s. 201). Výukové (terénní) kurzy jsou tedy v úzké návaznosti na teoretickou přípravu zaměřeny především na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí¹ budoucího sociálního pedagoga a na růst jeho odborných praktických dovedností při přípravě a realizaci různě orientovaných zážitkových akcí a kurzů.

Zážitkově orientované kurzy mají u studentů tohoto oboru celkově rozvíjet pozitivní vztah k volnočasovým, herním a pohybovým činnostem, který se jeví jako

¹ Všichni studenti oboru sociální pedagogika a volný čas (prezenční studium) prochází v rámci studia třísemestrální výukou v předmětu osobnostní a sociální příprava, blíže Soják, P. in Klapko, D. (ed.) 2007.

nezbytný pro primární intervenci ve volném čase různých specifických cílových skupin. Pozitivní přístup, vlastní angažovanost a nadšení považujeme za hlavní předpoklady profesního zaměření při práci s lidmi.

Přehled nabízených chuťovek – zážitkově orientovaných kurzů – v rámci studia oboru

Povinnou součástí studia jsou tři výukové kurzy (úvod do volnočasových aktivit, kurz zimní a kurz letní), které musí každý student oboru absolvovat jako podmínku pro ukončení studia. Jejich zařazení odpovídá záměru a koncepci studia.

Dále nabízíme sportovně-rekreační kurzy zaměřené na pobyt v přírodě – vodní turistiku a cykloturistiku.

Studenti mají dále možnost výběru z (mnoha) dalších volitelných kurzů, které umožňují rozvíjet znalosti a dovednosti v dalších specifických oblastech. Jde o soubor vícedenních či víkendových seminářů a workshopů s rozličnými sebezkušenostními a sebepoznávacími modely práce s klienty. Jejich nabídka a obsah byla a je v průběhu fungování katedry různě obměňována. Jejich zaměření se váže k oblastem dramatické výchovy, artefietiky a zážitkové pedagogiky.

Všechny nabízené kurzy a semináře neustále prochází transformací jak po obsahové, tak po formální stránce. Momentálně jsou kurzy zredukovány do následující podoby.

POVINNÉ KURZY

Kurz 1 – úvod do volnočasových aktivit

Tento „adaptační“ kurz je zařazen ihned v úvodu studia. Studenti aktivním zapojením procházejí prvotními volnočasovými a zážitkovými aktivitami, které jsou koncipovány tak, aby umožnily bližší neformální seznámení mimo prostředí pedagogické fakulty a současně poznání dosud neznámých stránek jejich osobnosti. Součástí kurzu jsou sebepoznávací aktivity, hry v přírodě, orientace v prostředí; studenti si osvojí vybrané formy práce ve volném čase (se skupinou, jednotlivci). Na konci kurzu provádí první reflexi studia zvoleného oboru (vyjadřují se tedy ke své motivaci ke studiu, očekávání od oboru i k představám o reálném uplatnění se získaným vzděláním).

Kurz je třídní v obvyklém počtu 40–60 studentů. Zápočet je udělen na základě aktivní účasti a zapojení do programu, odevzdání písemné reflexe a hodnocení. Kurz probíhá v prvním / druhém týdnu podzimního semestru.

Kurz 2 – zimní

V koncepci přípravy sociálních pedagogů a pedagogů volného času nechybí praktická výuka v zimní přírodě, která je zaměřena na několik vybraných aktivit. Vedle zvládnutí základních lyžařských dovedností pro možnou aplikaci v pedagogické praxi, včetně metodiky a průpravy na lyžích a snowboardu, se studenti seznamují s dalšími druhy zimních outdoorových aktivit včetně zimní turistiky či prochází základním kurzem zaměřeným na prevenci lavinového nebezpečí. V rámci teoretické přípravy jsou zařazovány (odborné) přednášky týkající se organizace výukových kurzů s kolektivem dětí (klientů, studentů) a jiných klíčových témat souvisejících s problematikou – výstroj a výzbroj, bezpečnost a pobyt na horách apod.

Pro studenty je však podstatou absolvování tohoto kurzu zažít si a naučit se připravit zimní zážitkově orientovaný kurz s množstvím volnočasových aktivit, her a soutěží na sněhu / v zimní přírodě i indoorových aktivit.

Kurz je sedmidenní v obvyklém počtu 40–60 studentů. Aktivní účast a zapojení do naplánovaných aktivit a programu, odevzdání písemné reflexe a zhodnocení jsou požadavky k zápočtu. Kurz probíhá v zimním zkouškovém období, obvykle v první polovině měsíce února.

Kurz 3 – letní

Letní kurz je zařazen do výuky v závěru druhého ročníku studia v návaznosti na výuku předmětů specificky zaměřených na výchovu ve volném čase, které se prolínají napříč semestry prvního a druhého ročníku.

Kurz je vyústěním dvouleté teoretické a dílčí praktické přípravy studentů v přednáškách a seminářích. Je zaměřen na hry a pobyt v přírodě, praktické volnočasové aktivity s lidmi všech věkových skupin, turistiku, tábornické a přírodovědné dovednosti, pohybové aktivity v přírodě, sebereflexní a sebepoznávací aktivity a na metody zážitkové pedagogiky. Studenti sami v projektových týmech vedou program v tematicky ukotvených blocích, zpracovávají metodiku a reflexi a hodnotící výstupy, vytváří si vlastní kartotéku her a seznamují se s hrami ostatních studentů v kontextu rozvoje svých kompetencí. Celý kurz je časově, fyzicky i psychicky náročný. Smyslem je umožnit studentům, aby si vyzkoušeli, že být profesionálem v oblasti zážitkově orientovaných kurzů není *vůbec snadné*.

Studenti se pod přímou supervizí lektorů a skupinovou supervizí svých kolegů posilují v kompetencích vedení zážitkově orientovaných kurzů. Zpracují svou metodiku a výstupy svého vedení v kontextu zážitkové pedagogiky a volnočasových aktivit.

Kurz má podobu šestidenní terénní metodické výuky v obvyklém počtu 30–40 studentů (pět 6–8členných týmů). Požadavky k zápočtu jsou aktivní účast a zapojení do naplánovaného výcviku a programu, metodický výstup (tj. studenti

sami vedou program v blocích, zpracovávají metodiku a reflexní výstupy v rámci zážitkové pedagogiky a volnočasových aktivit, vytváří si kartotéku her a seznamují se s hrami ostatních studentů v kontextu rozvoje osobnosti), odevzdání písemné závěrečné hodnotící zprávy z vlastního výstupu a výstupů dalších týmů a kolegů. Kurz probíhá v letním zkuškovém období, obvykle v prvním týdnu června.

VOLITELNÉ KURZY A TERÉNNÍ SEMINÁŘE

Kurz – vodní turistika

Pro studenty prezenční i kombinované formy studia oboru sociální pedagogika je nabízen kurz rozšiřující dosud nabyté vědomosti a dovednosti o specifickou oblast vodní turistiky. Je zaměřen nejen na vodáckou průpravu a zvládnání vodáckých dovedností, ale zejména na rozvíjení kompetencí přípravy a organizace vodáckého kurzu v rámci zásad bezpečnosti. Nedílnou součástí kurzu je rozvíjení dovedností přípravy doprovodného programu (hry, soutěže, poznávací vycházky aj.). Pod přímou supervizí odborných lektorů se studenti naučí po praktické stránce vést kurz vodní turistiky zaměřený na běžné klienty i na věkově či jinak specifické skupiny.

Na závěr kurzu mají studenti možnost absolvovat půldenní výcvik na závodním kanálu v Českém Vrbném (obtížnost II+ až IV), pokud není kurz naplánován jinak než na Vltavu či Otavu.

Kurz je koncipován jako pětidenní terénní výuka v celkovém počtu 40–60 studentů. Aktivní účast a zapojení se do naplánovaných aktivit a programu, seznámení se s teorií a metodikou přípravy a organizace vodáckého kurzu, jízdy na kánoji (raftu aj.) na klidné i proudící vodě a osvojení si pravidel bezpečnosti jsou požadavky k udělení zápočtu. Kurz probíhá obvykle první či druhý prodloužený víkend měsíce května.

Kurz – cykloturistika

Kurz je určen studentům prezenční i kombinované formy studia oboru sociální pedagogika a umožňuje rozšířit studiem získané převážně teoretické vědomosti a kompetence o praktické dovednosti pro výchovu ve volném čase. Pod přímou supervizí odborných lektorů se studenti seznámí a naučí vést po praktické stránce kurz zaměřený na cykloturistiku pro klienty všech věkových skupin. Je zaměřen na organizaci a vedení her a volnočasových aktivit v přírodě, dále turistiku, tábornické dovednosti, pohybové a přírodovědné činnosti.

Kurz je koncipován jako sedmi- či vícedenní terénní výuka v celkovém počtu 30–40 studentů. Požadavky k zápočtu jsou aktivní účast a zapojení do naplánovaných aktivit a programu, seznámení se s teorií a metodikou přípravy cyklistického kurzu. Kurz probíhá obvykle v prvním týdnu měsíce července.

SEBEPOZNÁVACÍ A SEBEZKUŠENOSTNÍ KURZY

Projekt „Obyčejní lidé“

Do roku 2010 byly součástí nabídky studia také specifické – sebezpoznavací a sebezkušenostní – zážitkové kurzy realizované ve spolupráci s o. s. Educatio. Z kapacitních důvodů jsme tyto kurzy v rámci studia momentálně přerušili.

Penzem bylo několik krátkodobých seminářů a kurzů orientovaných na prožitky v technikách a hrách z oblasti zážitkově pedagogického učení a rovněž z alternativních výchovně-vzdělávacích oblastí, konkrétně zaměřených na artefiletiku², při kterých se kladl důraz na rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí a skupinovou práci.

Všechny semináře a kurzy byly zahrnuty pod jeden projekt s názvem *Obyčejní lidé*³. Primárním cílem projektu bylo umožnit budoucím i stávajícím odborníkům působícím v pomáhajících profesích, tedy i sociálním pedagogům, sociálně-osobnostní růst, a to především získáním potřebné míry sebezpoznání, sebezkušenosti a sebereflexe, dále pak nabytím specifických dovedností (prostřednictvím nácviku, reflexe a případné další optimalizace za podpory skupiny a lektorů). Myšlenky, představy o sobě, to jak se lektor vnímá či prožívá, pak vytvářejí sebeobraz, na jehož základě následně lektor hodnotí.

Semináře a kurzy nabízely účastníkům získání teoretického základu, praktických zkušeností a rozvoj schopností, dovedností v následujících oblastech:

- ▶ Nalézání osobního prostoru a práce s hranicemi.
- ▶ Osobnostní a sociální rozvoj a způsoby jeho podpory.
- ▶ Získání důvěry v sebe sama, zdravé sebepojetí, sebmotivace, sebeúcta.

² Od začátku 90. let 20. stol. se hledal v odborných kruzích termín, který by neobsahoval (kvůli akreditační komisi MŠMT) slovo terapie. Důvodem byla snaha zařazovat do programů zážitkově orientovaných kurzů některé aktivity, které jsou na hranici zážitkově orientovaných technik, terapeutických technik a rozvíjejících osobnostně-sociálních technik. Jsou to obvykle podobné aktivity, které však mají rozličný cíl a využití. Tak se v praxi ustálil pojem artefiletika. Ten je odvozený z latinského *ars, artis* = umění a řeckého slovního kořene *-fil-*, který vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj (například „mít rád“). V tomto případě se termín týká tzv. filetického pojetí výchovy (Slavík, 2001), které je založeno na respektování osobních zkušeností i potřeb klientů a směřuje k jejich intelektuálnímu a morálnímu rozvoji prostřednictvím reflektivní komunikace. „Termín ‚artefiletika‘ je krátký, lze jej v češtině bez problémů vyslovovat i skloňovat. (...) Nezastírá příbuznost k arteterapii, ale zřetelně se oproti ní vymezuje záměnou pojmu terapie za filetiku. Tím má být dáno najevo, že vlivy skryté za jeho obsahem nemají překračovat práh nemoci a nepočítají s klinickým uplatněním. (...) Východiskem pro teorii i praxi artefiletiky, stejně jako pro celou výtvarnou výchovu, je výtvarný zážitek. Ve výtvarném zážitku se žák intimně setkává s výtvarnou formou a dobírá se určitých obsahů. Takto zprostředkované obsahy jsou hlavní poznatkovou náplní artefiletiky. (...) Směřuje především k chápání, k chápajícímu rozumnění a k odhalování smyslu (...)“ (Slavík, 1997, s. 170).

³ K jednotlivým kurzům a seminářům více Soják, P. (2007). Zde jen krátký přehled nabízených seminářů a kurzů v projektu Obyčejní lidé:

1. Artefiletika zaměřená na oblast výtvarné výchovy aj. (Znáš svou tvář?; Barvy všechny; Arteateliéry (blok I. – Rodinné konstelace, blok II. – Skupinová dynamika, blok III. – Zážitek z tvorby, blok IV. – Hloubka a reflexe);
2. Artefiletika zaměřená na oblast dramatické, hudební výchovy, aj. (Slyšíme, nebo nasloucháme?);
3. Artefiletika zaměřená na oblast práce s tělem, bodyterapie a dramatické výchovy aj. (Jsem tělo / mám tělo?; Do svého těla);
4. Kurz osobnostního a sociálního rozvoje založený na principech zážitkové pedagogiky (Lidské hranice).

- ▶ Hlubší zamyšlení nad životem svým i okolním.
- ▶ Rozvoj sebereflexe a nové pohledy na sebe sama.
- ▶ Nacházení podstaty mezilidských vztahů.
- ▶ Nalézání osobních hranic a pozitivních životních hodnot.
- ▶ Týmová spolupráce, faktory podporující týmovou spolupráci a její rozvoj.
- ▶ Techniky pro rozvoj komunikačních dovedností.
- ▶ Skupinová dynamika, tenze, koheze, atmosféra.
- ▶ Sociální role a vztahy ve skupině, motivace a její role při hře.
- ▶ Návčik rolí (efektivní nástroj výchovy prožitkem).

Závěrečné slovo na dochucení

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že studenti oboru sociální pedagogika a volný čas mají k dispozici vcelku široké spektrum kurzů a seminářů orientovaných nejen na zážitkovou pedagogiku. Snažíme se také po celou dobu existence oboru reagovat na aktuální poptávku v této oblasti, samozřejmě v rámci možností spojených s univerzitním prostředím.

Náš obor nabízí studentům díky pestré škále vzdělávacích kurzů, systematické osobnostní a sociální přípravy a praxí (průběžných i dlouhodobých) mnoho praktické přípravy a zkušeností. Z reakcí a zpětných vazeb víme, že studenti díky tomu odcházejí do praxe připraveni na práci nejen s ostatními lidmi (klienty), ale také se sebou samými.



1

Z ČEHO VAŘIT

aneb

zážitková pedagogika a pojmosloví – prožitek, zážitek, zkušenost

Každý, kdo chce být kvalitním lektorem⁴ v oblasti zážitkově orientovaných kurzů, musí zejména sám objevit to, která *svíčková* nebo *pizza* je dle něj ta nejlepší na světě. Je k tomu však potřeba několik faktorů, které ovlivňují celý výsledek. Primárně musí mít základní vědomostní vybavení a učit se dovednostem, které mohou jeho schopnosti a případný talent rozvíjet. V tomto duchu bychom rádi

⁴ V celé této publikaci tihneme k používání právě slova lektor. Uvědomujeme si rozdíly mezi dalšími podobnými pozicemi a posláním, jako je animátor volného času, instruktor nebo vedoucí. Pro potřeby této publikace ale zůstaneme u jednotného názvosloví a vybízíme vás, abyste si ho sami nahradili slovy, která jsou pro vaši práci nejpřiléhavější.

upozornili na to, že metody zážitkové pedagogiky / zážitkově pedagogického učení nevnímáme jen na poli aplikačních konceptů, které zprostředkovávají zkušenost díky *reálnému* prožitku v rámci různých realizovaných kurzů. Jako zážitkovou pedagogiku se ji snažíme propagovat i na poli teoretickém jako vědní disciplínu, která vychází z teorií a má svůj výzkumný potenciál.

Na úvod této kapitoly chceme čtenáře nasměrovat zejména k tomu, že jako základ tvorby v oblasti zážitkově orientovaných kurzů primárně vnímáme **kreativitu**. Ta je jedním z fascinujících nástrojů, které ovlivňují následnou kvalitu a dovednost lektorů. Kdo však chce být kreativní, musí také umět a znát. Je k tomu potřeba zkušeností i teoretických znalostí. Nelze stavět jen na vlastní intuici a na riskantních krocích v odvaze překračovat své hranice lektorské a hranice účastnické. Platí totiž jednoduché pravidlo – *abychom hranici poznali, nemusíme ji za každou cenu překročit*. K tomu je nutné mít znalosti, které vycházejí z již dříve popsanych zkušeností jiných odborníků a z již existujících funkčních nástrojů.

V úvodu jsme uvedli, že bychom rádi, aby tato publikace nebyla vnímána jako návodná kuchařka plná metod, technik a aktivit, podle nichž je potřeba přesně vařit, ale jako inspirace pro vlastní kreativitu a zodpovědnost za výsledné hotové dílo. K tématu kreativity doporučujeme knihy *Karaoke kapitalismu* a *Funky business*⁵, kde je hezky vysvětleno, že v umění i ekonomice je úspěšný ten, kdo je jiný, nikoliv stejný jako ten nejlepší manažer.

Proč na kreativitu, zkušenost a vědomosti upozorňujeme? To, co bohužel vnímáme v posledních deseti letech jako tendenčně narůstající deficit nově nastupující generace pedagogů-studentů, kteří nejen v rámci našeho oboru posléze přecházejí do praxe, je jejich stále se snižující potřeba rozvoje schopnosti vlastní kreativity a snižující se potřeba znalostí v dané oblasti, a naopak narůstající pasivní příjem informací a přebírání návodů a konceptů bez hlubší znalosti dané problematiky. Tento náš dojem nebo pocit nemáme výzkumně ověřen a nechceme ho generalizovat, ale každoročně se studenty na adaptačním kurzu realizujeme formou brainstormingu sondy, proč si náš obor vybírají a co považují za obsah oboru sociální pedagogiky a volného času. Shrnuté výstupy z těchto sond náš dojem více méně potvrzují⁶.

Faktorů, které způsobují tuto tendenci, je patrně vícero. Jednak je to zřejmě daň za materiální přebytek a konzumní styl života společnosti, ve které žijeme a v níž člověk vzhledem k značné nabídce služeb a zvyku, že mu vše *někdo* zajistí za *nějaký* poplatek, není nucen být natolik kreativní. Je také možné, že se s tímto trendem

⁵ Nordström, K. A., Ridderstråle, J. (2005). *Funky business: Jak chytré hlavy dokážou rozhybat business a přimět peníze k tanci*. Praha: Grada; Nordström, K. A., Ridderstråle, J. (2005). *Karaoke kapitalismu*. Praha: Grada.

⁶ Za jedinou písemně zpracovanou sondu můžeme považovat příspěvek Tomáše Čecha a Petra Sojáka (2004). Sociální pedagogika z pohledu začínajících studentů oboru In *Socialia Olomouc, 2003*. (166–169). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

snoubí jistá forma kombinace více liberálního přístupu ve výchově a vzdělávání, a tedy snižujících se nároků na kvalitu vzdělání na všech stupních, která je spojená s masifikací vysokoškolského studia. Například se ze vzdělávání výrazně vytratil aspekt memorování, bez kterého kreativitu nelze rozvíjet. Foer ve své knize *Šetři se Einsteine! Jak si zapamatovat úplně cokoli*⁷ uvádí, že pokud budeme svou paměť upínat jen na schopnost vyhledat informaci „třeba na Googlu“, a nikoliv se snažit ji zapamatovat a naučit se jí, snižujeme tím i svou schopnost kreativity.

Jistě bychom mohli popisovat další zkušenosti svědčící pro tento dojem například zvyšující se tendenci nastupující populace upřednostňovat virtuální prožitky před reálnými (aktivními); kvalitnější technologie pro realizaci her a jejich potenciál; měnící se nároky studentů na komfort například ubytování a obecně podmínek, za nichž kurzy probíhají.

Rozvaha nad tímto tématem ale není předmětem této publikace, chceme jen apelovat na to, jak dle této Kuchařky pracovat, což bez vlastní zkušenosti a bez potřeby vlastního kreativního přístupu nelze. A také chceme připomenout, že zodpovědnost za hotový produkt vždy přebírají její tvůrci, i když se inspirují kdekoliv.

1.1 CO JE ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA: HLEDÁNÍ SPRÁVNÝCH INGREDIENCÍ

V české kotlině dnes deklaruje cílené využívání zážitku při výchově a vzdělávání právě pojem **zážitková pedagogika**. Ta se v posledních letech dostává do popředí zájmu nejen jako koncept, se kterým se prakticky pracuje ve výchově a vzdělávání, ale je také oblastí zájmu teoretického zkoumání. Otázkou zůstává, zda lze v tomto kontextu mluvit o pedagogice zážitku, či o zážitkově pedagogickém učení, případně jak vůbec tuto oblast adekvátně nazývat. Může se ostatně zážitek sám o sobě stát pedagogickým nástrojem?

My budeme v tomto textu používat termín **zážitková pedagogika**. Ten se v našem prostředí objevuje od 90. let dvacátého století, kdy se jím zabýval Vážanský (1992), a i v současnosti o něm mnozí autoři intenzivně diskutují. V popředí jsou dnes jména Jana Neumanna, Ivo Jiráska, Radka Hanuše a mnoha dalších, kteří se zážitkovou pedagogikou zabývají v různých pojetích a kritických úvahách. Přehledný koncept zážitkové pedagogiky rozpracoval ve své disertační práci právě R. Hanuš (2008). Na těchto řádcích není cílem parafrázovat autorovo pojetí přehledu organizací a osob, o které se zážitková pedagogika v ČR opírá, ale studentům tuto práci, respektive následně vzniklou monografii nazvanou *Zážitkově pedagogické učení* (Hanuš, Chytilová, 2009) doporučujeme k dalšímu studiu.

⁷ Foer, J. (2012). *Šetři se, Einsteine! Jak si zapamatovat úplně cokoli*. Brno: Jota.

K výchovně-vzdělávacímu významu zážitkové pedagogiky se ve stávajících diskuzích kriticky stavějí i její *propagátoři*. „*Mnohdy se dává rovnítko mezi termín ‚zážitková pedagogika‘ (Experiential education) a ‚zkušenostní učení‘ (Experiential learning). Zkušenostní učení patří mezi významné didaktické metody, ale není samospasitelné, hodí se pro určité situace. Jen namátkou zkušenostní učení můžeme nalézt i v dalších pedagogických směrech, jako jsou: aktivní učení, problémově založené učení, projektové učení, učení se službou, učení využívající místní prostředí pro zvládnutí všech předmětů na základních i středních školách*“ (Neumann, 2013). Zážitkovou pedagogiku řadí Hanuš mezi hraniční disciplíny pedagogických věd, a to do stejné roviny, v jaké je sociální pedagogika, dramatická výchova nebo ekologická výchova.

1.2 PROŽITEK, TAK TO JE APERITIV

Prožitek zakoušíme individuálně na úrovni emocí, čili se pohybujeme v přítomném čase. Po uplynutí prožitku a jeho slovně sdíleném znovuvybavení (vzpomínkou, reflexí) hovoříme o **zážitku**. Prožitek je tak minulostí zážitku. „*Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností...většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých*“ (Jirásek, 2005, s. 199).

V návaznosti na definici zmíněného autora vyložíme i jeho koncepci zkušenostního učení ve sledu: prožitek – zážitek – zkušenost. Kritériem této posloupnosti je čas (myšleno heideggerovsky), díky němuž autor odmítl četné sémantické interpretace pojmů prožitek a zážitek, jak uvedli jiní autoři (Vážanský, 1992; Hanuš, 2000). **Prožitek** chápe jako „*intenzivní, důkladný způsob žití*“ v porovnání s běžnou každodenností, „*je vždy charakterizován přítomností a nepřenositelností*“. **Zážitek** plní úlohu „*dosažení cíle a celkovost v žití se vždy vztahuje k minulému prožívání. Teprve takto zpracovaný zážitek, který je převeden do vědomí a náležitě zpracován, se stává životní zkušeností (cílem zážitkové pedagogiky), jež je přenositelná*“ (Jirásek, 2005, s. 202).

Samotná tvorba zkušenosti má i jiné zdroje než jen zážitkové. U charakteristiky prožitku je nutné podotknout, že konotace *vyvolání prožitku* není myšlena jako úsilí vytvořit co možná nejadrenalinovější krátkodobé aktivity. V pedagogickém smyslu je podstatou vyvolání přirozené struktury prožívání. Prožitek tak plní úlohu didaktického prostředku nastartování první fáze zkušenostního učení, které pokračuje dalšími kroky analýzy a reflexe k novému poznání.

U prožitku či prožívání cítíme jejich aktivní dějovost v naší mysli. Přesto je svoboda prožívání do jisté míry kontrolována. Autentické prožívání činnosti bývá omezováno zábranami samotných aktérů. Skrytě zde působí sociální kontrola veřejnosti, která určuje hodnotový a normovaný sociální řád. Jinak řečeno se jedná

o určování vhodnosti chování ve smyslu, co se sluší a co se nesluší dělat ve společnosti. Jirásek (2001) zde upozornil na úzké propojení mezi uznávanými hodnotami a kvalitou prožitku. Zároveň poukázal na faktor nedostatku odvahy k bytostně personální autenticitě prožitku a na problém uvědomění si autenticity vlastní existence. Zde se dostáváme na rovinu *autotelického charakteru* prožitku „v němž je cílem prožitek sám o sobě bez jakéhokoliv jeho účelového zvýznamňování“ (Jirásek, 2005, s. 196).

Důležitým stavem k vyvolání prožitku je tzv. **plynutí** (*flow-effect*, srov. Csikszentmihalyi, 1996), pomocí něhož pocítujeme tvůrčího ducha, pocit naplnění a plné soustředěnosti, maximalizaci výkonu a uspokojení z činnosti. Jde o stav prožívání pozitivních emocí při realizaci přiměřeně náročné aktivity. Jirásek (2005) tento stav chápal jako *holistické zcelostnění* aktéra se světem a my můžeme doplnit paralelu Komenského panharmonie, ve které je vše analogicky propojeno se vším (Palouš, 1992). Naplňující prožitek a radost z odvedené práce je také závislá na pozitivní zpětné vazbě. Bez zdravého společenského uznání a akceptace budeme těžko rozvíjet prosociální osobnost člověka. Postupným nabýváním životní zkušenosti se čím dál více orientujeme v každodenním vědění společnosti, kterou obýváme. Tím si vytváříme známé prostředí a zónu bezpečnosti, protože dokážeme automaticky číst (analyzovat), predikovat a ovlivňovat většinu jevů v tomto prostředí. Poznání získané zkušeností nám pomáhá vybudovat si sociální zázemí a uchopit každodenní skutečnost. Můžeme tu mluvit o zóně komfortu⁸. Prostřednictvím zkušenostního učení se dostáváme do zóny svého růstu/rozvoje či učení. Taková cesta vyžaduje odvalu překonat obavy z neznámého, opustit pohodlí znalosti a případně se také vypořádat s překonáváním překážek a stresu. Odměnou nám potom může být jednak rozšíření zóny komfortu, jednak nalezení smysluplné seberealizace a získání nové zkušenosti, která se později odrazí v našem jednání. Jinak vyjádřeno, pravidelným tréninkem těla i ducha v souladu s ideálem antické kalokagathie můžeme rozšiřovat nebo udržovat svou zónu komfortu. A opačně při zanedbání cvičení mysli a těla dochází k poklesu výkonnosti a zóna komfortu se zmenšuje.

Díky tomuto výkladu můžeme říci, že na základě reflektovaného prožívání člověk získává určitou přidanou hodnotu této prožité skutečnosti. Vážanský (1992) o této hodnotě mluví jako o statku. Tuto skutečnost si uvědomoval již Kurt Hahn⁹, který je považován za autora konceptu pedagogiky prožitku. Vycházel z ekonomicko-sociálních událostí své doby, ve které viděl, že dochází ke ztrátě lidské účasti a osobní odpovědnosti. Naopak v lidských životech začala převládat povrchnost a neschopnost hlubokého vnímání života. Právě smysluplným naplňováním volného času, smysluplnou prací a kontaktem s přírodou se snažil pomoci lidem

8 Tímto tématem se také zabývali Hanuš. R. a Chytilová L. (2009).

9 Kurt Hahn spolu s dalšími, založil v roce 1941 školu *Outward Bound*, která byla určena pro britské námořnictvo. Dnes tato organizace zaštiťuje spoustu organizací, které se věnují vzdělávání mládeže i dospělých. U nás patří pod OB *Prázdninová škola Lipnice* a *Česká cesta*, na Slovensku pak *Štúdio zážitku*.

a společnosti opět nalézt hodnotu naplňujícího prožívání. (Vážanský, 1992). V rámci výkladu tohoto konceptu, však nabýváme pocitu, že fenomén, z něhož vycházel K. Hahn, se v dnešní době výrazně posunul od prožívání v reálném prostředí k prožívání virtuálnímu. Někdy máme pocit, že se dnešní doba odcizila z fyzického prožitku těla a zůstala jen u prožívání myšlenkového. Důkazem toho jsou plné počítačové sály a on-line propojení mezi mnoha hráči v různorodých hrách. Je tedy otázkou, zda v dnešní době ještě platí slova J. Sýkory (2006), že na principu K. Hahna, jeho následovníků a s jeho posláním, jsou stavěny zážitkové akce, kurzy a programy. Pomocí prožitku působí instruktoři na své klienty a cíleně s nimi pracují a ovlivňují je. U lidí, kteří preferují zážitek na vlastní kůži, to asi stále platí. Ale ve virtuální realitě se pohybujeme více na jiné, než tělesné úrovni. Přesto podle nás trvá, že zážitkové akce a jiné „zážitkově pedagogické přístupy vytvářejí situace, které člověku umožňují vlastním, jedinečným a konkrétním ‚pro-žitím‘ odhalit neznámé osobité oblasti, dosáhnout vědomosti a získat empirické poznatky“ (Vážanský, 2001, s. 135).

Většina lidí si uvědomuje, že pokud chtějí něco vnímat a prožívat smysluplně, je potřeba tomu věnovat čas. Čas bývá laiky považován jako pevně stanovená fyzikální veličina, která se skládá z přesně vymezených jednotek. Z pohledu zkušenostně-reflektivního učení, pedagogiky volného času a zážitkové pedagogiky je však čas relativním pojmem. Důležitou roli zde sehrává časové vědomí jedince, které má úzkou návaznost na časovost prožívání. Mechanické a na člověku nezávislé rozvržení času tak v tomto případě ustupuje intuitivnímu časování, které závisí na seberealizaci jednotlivých aktérů, na sladěnosti a naladěnosti kolektivu, na podmínkách prostředí, na společensko-kulturních kontextech, na situovanosti edukace atd. „Souvislost časového vědomí je zážitkovým proudem, procesem nepřetržité změny“ (Jirásek, 2005, s. 185). Prožitkový čas se dá zkoumat v různých dimenzích na těle a mysli účastníků. Při prožitku můžeme měřit fyziologické změny organismu, dále psychologické aspekty, zjišťovat sociální vazby nebo mapovat kulturní vzorce. Nicméně základem prožitkového času je smysluplnost, kterou účastníci edukace individuálně vytvářejí. Smysluplně trávený čas je časem disponibilním, vede ke kultivaci těla a ducha.

Na co zapomínáme je, že smysluplně trávený čas je rovněž věcí vnitřní motivace. Vnitřní motivace je stav energie využitelné pro konkrétní aktivitu, je to snaha a chuť se do něčeho pustit. Když jsme pro naše potřeby učení se, silně vnitřně motivovaní, čas si lehce vyčleníme. Například dítě, které přestane činnost bavit, ji obvykle okamžitě přeruší. Pro děti je důležité, jestli je činnost baví, chtějí si hrát, a efektivita toho, jak se pak učí, je obrovská. Spoustu věcí se děti naučí jen proto, že si to přejí umět. Změna ve školní edukaci, kdy je jim vymezen přesný čas na studium, často tuto činnost ukončí.

Není to tedy čas, ale naše vnitřní motivace, která má obrovské rozpětí, na kterém se můžeme pohybovat. Od stavu **flow** (naprosté plynutí) po stav **stuck state** (stav uváznutí). Často máme u stejných činností zážitek flow i stuck state.

Pro stav flow je typické, že jsme plně ponořeni do akce, nevnímáme a nesledujeme čas. Stuck state souvisí s tím, že se proměňuje hladina našeho zájmu. Stuck state provází nezáměr o danou oblast, je spojený s mechanickým vykonáváním činností.

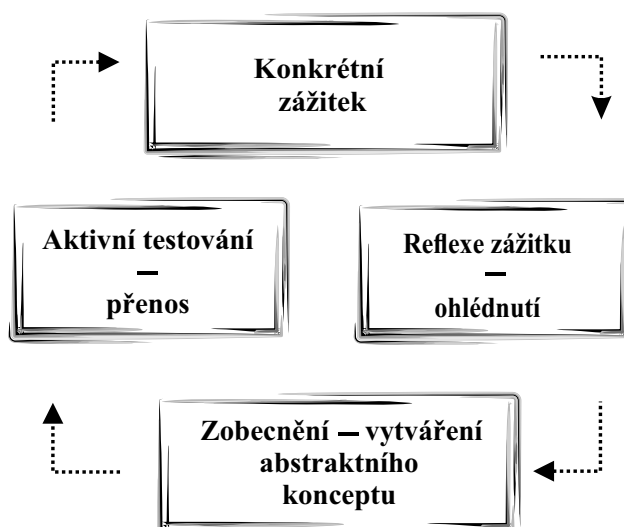
Souvislosti s naším smysluplným prožíváním času tedy hledejme ve vnitřní motivaci účastnické, ale i lektorské. Více se vnitřní motivací budeme zabývat v páté kapitole páté *Co se hodí za předkrm*.

1.3 ZÁŽITEK A KOLBŮV CYKLUS: POŘÁDNÁ FLÁKOTA Z BIOFARMY

V zážitkové pedagogice jsou užívány pojmy zážitek, prožitek, prožívání, zkušenost, reflexe. Pro tyto pojmy existují různé definice. V konceptu zážitkové pedagogiky s termínem *zážitek* většina autorů pracuje ve významu aktivní účasti člověka ve vnějším světě, při které nevnímá pouze smysly, ale je ovlivněn i jeho vnitřní svět a dochází ke korelaci obou těchto sfér, vnitřního světa a vnější reality.

Z hlediska psychologického pojetí lze **zážitek** označit jako „*duševní jev, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti, hromadí se celý život a skládá jedinečné duševní bohatství každého člověka*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 701).

Výše zmíněná definice uvádí, že zážitek je něco, co jedinec prožívá a je zdrojem jeho osobní zkušenosti. Popis toho, jak lze využít zážitku, respektive následné zkušenosti v procesu učení, nabízí Kolbův cyklus.



Obr. 1: Kolbův cyklus učení

V tomto zjednodušeném pojetí Kolbova cyklu můžeme hovořit o tom, jakým způsobem dochází k učení na základě zážitku, respektive zkušenosti. V návaznosti na výše uvedené Hartlovo dělení na prožitek, zážitek a zkušenost lze říci, že tento cyklus začíná zážitkem a končí zkušeností.

Získání trvalejší podoby prožité události, kterou lze uplatnit i v jiných situacích, pak v konceptu Kolbova cyklu můžeme nazvat zkušeností.

Originálním pojmem Kolbova cyklu je anglický termín *experience*¹⁰. Ten bývá v českém jazyce překládán rozličně, jednak jako zážitek, ale také jako zkušenost. Jak uvádí Jan Neumann „dle ‚Oxford English Dictionary‘ má termín ‚experience‘ nejméně šest významů popisujících složité procesy. Je tedy zřejmé, že popis toho, jak se získávají znalosti z prožitků či zkušeností, nebude jednoduchou záležitostí. Jen fyziologický proces lidského vnímání zahrnuje množství nevědomého zobrazování. Jestliže připustíme určitou roli nevědomým fyziologickým procesům a působení lidí a systému společnosti mimo vědomé vnímání, pak můžeme říci, že se všichni učíme věci bez znalosti toho, co a kdy se učíme. Uvádí se, že toto pasivní učení může být podstatné a významné” (Fox, 2008 in Neumann, 2013, s. 13).

V diagramu Kolbova cyklu je ukázáno, jakým způsobem dochází k procesu učení. Na bázi konkrétní zkušenosti, respektive zážitku a jeho zpětného pozorování, dochází k zobecnění a teprve na jeho základě nastává aktivní použití, tedy učení. Reitmayerová a kol. (2007) se v tomto kontextu věnuje pojmu **cílená zpětná vazba**. Je to bezesporu výchovný nástroj, který slouží k uvědomění si zážitku, k jeho zkoumání a zpracování a dává nám možnost tyto zkušenosti aplikovat v dalším životě. Nutno však dodat, že se jedná o model, který nám ukazuje pouze možný směr uvažování v oblasti, a to, jakým způsobem jedinec přistupuje ke zkušenosti či zážitku a jakým způsobem se z něj může učit.

Neumann upozorňuje na to, že „autoři i organizace se často zaklínají Kolbovým cyklem, jehož sledování považují za jediné kritérium správnosti průběhu učení. Beard, Wilson (2006) ve své publikaci ‚Experiential Learning‘ věnují pozornost i kritickým stanoviskům ke zkušenostnímu učení: přeceňuje se podpora samostatné orientace žáků v učení, rozpaky budí aplikace zkušenostního učení v teoretických oborech, subjektivnost prožitků nedovoluje dostatečnou objektivitu měření výsledků učení. V uvedené publikaci najdeme také kritické poznámky k učebnímu cyklu dle Kolba. Uvádí se, že nepřesně interpretuje práce Deweye, Lewina a Piageta (ze kterých vychází) a nedostatečně ilustruje limitace, které s sebou zkušenostní učení přináší (možnost chybných závěrů, nedostatečné porozumění novým zkušenostem, mentální lenost a dogmatické myšlení). Ukazuje se,

¹⁰ „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping experience and transforming it.” (Kolb, 1984, s. 41).

že každý ze zjednodušených modelů (netýká se to jen Kolbova učebního cyklu) usnadňuje provozovatelům a účastníkům tréninků a seminářů interpretaci složitých procesů (náznorně je to vidět i v konstrukcích tzv. komfortní zóny)“ (Neumann, 2013, s. 14).

Domníváme se však, že z hlediska studia je nutné, aby studenti alespoň pochopili princip Kolbovy (2003) teorie. Kolb k tomuto procesu přiřadil čtyři styly učení, které odrážejí další dimenzi cyklu, tedy to, čemu dáváme při učení přednost, zda emocionální, nebo myšlenkové stránce dění. Na tomto základě rozlišuje čtyři styly učení: **divergentní, asimilační, konvergentní a akomodační**.



Obr. 2: Styly učení

Komentář k tomuto schématu volně dle Kolba (2003):

DIVERGENTNÍ STYL (konkrétní, reflexní, zdůrazňuje konkrétní zkušenosti a reflexní pozorování)

- ▶ Lidé, kteří preferují tento styl, jsou schopni nahlížet na věci a na konkrétní situaci z různých pohledů.
- ▶ Získávají informace a využívají představivosti k nalézání řešení problémů.
- ▶ Zajímají se o druhé, jsou citliví a emocionální, preferují práci ve skupině a naslouchají zpětným vazbám.
- ▶ Raději stojí v pozadí, sledují a reflektují dění, než konají, přicházejí s novými myšlenkami.
- ▶ Jsou to „**myslitelé**“ a jejich učení nejlépe probíhá při zhodnocování věcí, které se již staly.
- ▶ Jsou nápadití a vědomi si významu a hodnot.
- ▶ Je možné je charakterizovat pomocí slov „**cítit a sledovat**“.

ASIMILUJÍCÍ STYL (abstraktní, reflexní)

- ▶ Preferuje abstraktní konceptualizaci a reflexní pozorování.
- ▶ Lidé náležící k tomuto stylu učení preferují stručný logický přístup.
- ▶ Vyžadují jasné vysvětlení myšlenky spíše než praktické využití.
- ▶ Efektivně zpracovávají velké množství informací a rádi tvoří teoretické modely.
- ▶ Lidé s asimilačním stylem učení rádi propojují zkušenosti a jsou kategorizováni jako „**teoretici**“, jejich učení nejlépe probíhá uvnitř teoretických koncepcí.
- ▶ Jsou více zaujati myšlenkami, logickými teoriemi a abstraktními představami než lidmi.
- ▶ Je možné je charakterizovat pomocí slov „**sledovat a myslet**“.

KONVERGENTNÍ STYL (abstraktní, aktivní)

- ▶ Spoléhá především na abstraktní konceptualizace a aktivní experimentování.
- ▶ Tito lidé umí řešit problémy, rádi nalézají řešení praktických úloh.
- ▶ Jsou dobří v rozhodování a praktickém využití myšlenek.
- ▶ Jsou více techničtí a méně je zajímají lidé a interpersonální aspekty.
- ▶ Důležité je pro tyto jedince plánování dalších kroků a lze na ně nahlížet jako na „**pragmatiky**“, kteří se učí přímo na aktivitách vedoucích k dosažení cíle.
- ▶ Pracují nejlépe v situacích, jako jsou konvenční testy inteligence.
- ▶ Je možné je charakterizovat pomocí slov „**myslet a dělat**“.

VSTŘÍCNÝ STYL (konkrétní, aktivní)

- ▶ Zdůrazňuje konkrétní zkušenosti a aktivní experimentování.
- ▶ U lidí tohoto typu převládá intuice či instinkt nad logikou, problémy řeší intuitivně způsobem pokus-chyba.
- ▶ Jsou přitahováni novými výzvami, jsou akční a preferují práci v týmu, vychází s lidmi, ale někdy jsou vnímáni jako netrpěliví.
- ▶ Raději se spoléhají na informace od jiných, než aby je aktivně vyhledávali sami.
- ▶ Upřednostňují praktickou zkušenost, realizují plány, dotahují věci, ale také hledají různé cesty k dosažení cíle.
- ▶ Sbírají zkušenosti a dají se označit za „**aktivisty**“, kteří se nejlépe učí z reálně probíhajících dějů.
- ▶ Rádi se zapojují do nových zkušeností a dobře se přizpůsobují měnícím se okolnostem.
- ▶ Je možné je charakterizovat pomocí slov „**dělat a cítit**“.

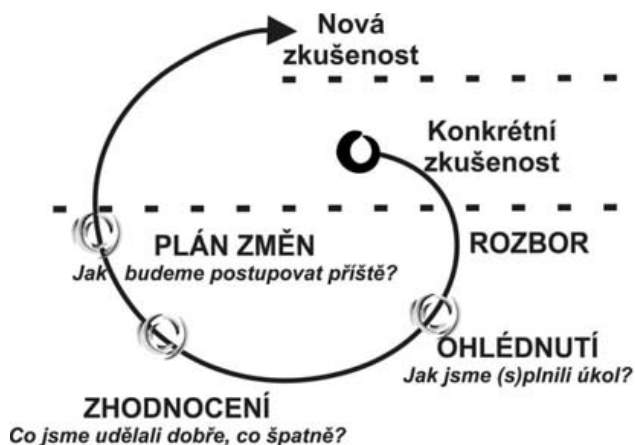
Zkušenostně-reflektivní učení nám přináší poznání vycházející z konkrétní zkušenosti aktérů edukace. Toto poznání vzniká na základě myšlení, jednání a cítění. Jedná se tedy o teorie s malým t (Korthagen, 2011), jejichž výhodou je přímá aplikace na prožitou událost. Souhlasíme s tvrzením Korthagena, že konstrukce vědění budovaná ze situačního kontextu má větší uplatnitelnost v běžném životě, než teorie akademické, přinášející generalizované závěry z empirických studií.

1.4 ZÁŽITEK NA STÁLO ANEB ZDRAVÁ STRAVA

Z předchozích řádků a několika definovaných pojetí zážitkové pedagogiky vyplývá, že základem této výchovně-vzdělávací metody je činnost, respektive cílená aktivita, prostřednictvím které člověk získává určité zážitky (prožitky). Zážitek je zde prostředkem, nikoliv cílem. V tomto kontextu můžeme říci, čím se zážitková pedagogika odlišuje od ostatních nepedagogických aktivit, které využívají zážitkových prvků, neboť „rozdíl mezi rekreačním zážitkem a pedagogickým zážitkem tkví v reflexi. K učení dochází díky zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal“ (Pelánek, 2008, s. 21).

Principem zážitkové pedagogiky je forma seberozvoje a učení se zážitkem, které se uskutečňuje při usměrňování lidí tak, aby se jim dostalo vnitřní skutečnosti potvrzeného nebo korigovaného setkání s vnější skutečností. Cílem tak je, aby se jedinec na základě vlastního zážitku obohatil (Jirásek, 2004; Pelánek, 2008; Vážanský, 1993) a následně tento zážitek zařadil do nějaké nové strategie svého osobnostního a sociálního růstu.

Proces, jakým dochází ke zvnitřnění zkušeností, a tím k obohacení jedince, naznačují etapy již výše uvedeného Kolbova cyklu (obr. 1). Jak takový cyklus vypadá, respektive jak je obvykle definován a aplikován na zážitkovou pedagogiku, ukazuje následující obrázek.



Obr. 3: Zvnitřňování zkušenosti

Z obecného naznačení obsahu jednotlivých etap Kolbova cyklu (níže obr. 4) lze vidět, že samotný zážitek je jen jednou etapou a zpracovávání zážitku zabírá zbylé tři etapy. To koresponduje i s tím, že zážitek je jen prostředek. Významnou složkou samotného učení je zaměření se na reflexi daného prožitku. Její součástí je jednak ohlédnutí se, ale rovněž i hodnocení vlastní zkušenosti a v neposlední řadě také plán případných změn. Reflexe probíhá částečně na pocitové rovině a „*zhodnocení, která lidé dělají, determinují, jaké emoce – radost, lásku, strach, vinu, závist – prožívají a jak intenzivně je prožívají*“ (Stuchlíková, 1998, s. 49).

Jakým způsobem bude konkrétní zážitek jedincem vyhodnocen směrem k sobě a k druhým do jisté míry závisí na tom, jakým způsobem jej jedinec prožil, respektive jakou emoci (i to, jak silnou) prožitek vyvolal.



Obr. 4: Upravený Kolbův cyklus v pojetí zážitkové pedagogiky (Pelánek, 2008).

Reflexe je druhem „*sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků*. Spolu s úvahou je v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení. Reflexe následuje po učební zkušenosti“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 502–503). Pojmem reflexe a jejím přesnějším vymezením se budeme podrobněji zabývat v sedmé kapitole *Ne každá čochka tě musí nadmout*.

Ve zjednodušeném pojetí můžeme říci, že reflexe je způsob ohlednutí se za konkrétním zážitkem, jeho uvědomováním a hodnocením, ale také cesta k uvědomění a následnému zvědomění si tohoto zážitku. Způsob, forma a význam jsou pak odvislé například od věku a zralosti cílové skupiny.

Několikrát zde v tomto kontextu ještě zopakujeme, že zážitkové akce by měly být vždy pečlivě naplánovány a propracovány. Podobně jako uvádí Pelánek (2008), musíme mít jasno v tom, proč účastníka vystavujeme zážitku a k čemu by měl zážitek sloužit. Kvůli tomu je nutné věnovat velkou pozornost přípravám samotného zážitkového programu, následné reflexi prožitku a získané zkušenosti. K tomu se dostaneme také později, v kapitole třetí *Jak míchat a kořenit*.

Reflexe, která obvykle celý cyklus zpracování zážitku uzavírá, se tak stává i jednou z hlavních metod zážitkové pedagogiky. Mezi další metody zážitkové pedagogiky řadí Hanuš (2004) například:

- ▶ motivaci, respektive cílené motivování účastníků pro například maximální výkon, silnou dynamiku, intenzitu realizované akce apod.;
- ▶ dramaturgii jako promyšlenou skladbu programu vedoucí k dosažení stanoveného cíle;
- ▶ výrazové prostředky (hudba, barvy, pohyb, světlo či tma);
- ▶ ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací (například hra, role, děj či příběh).

K jednotlivým metodám se v dalších kapitolách postupně dostaneme. Podstatné však je, že aktivity v edukačních programech zážitkové pedagogiky mají svou účelně zvolenou strukturu. Je tedy dodržována určitá dramaturgie a skladba programu. Tato složka zážitkových programů je velmi důležitá právě z hlediska smysluplnosti a přínosu celé akce pro účastníky a jejich růst.

Efektivní a kvalitní zážitková akce je zároveň postavena na kvalitních lektorech a je podstatné vybrat svědomitě právě ty, kteří budou naplňovat zvolené cíle a zároveň budou navzájem vyvážení ze všech možných hledisek.

Ambicí našeho vzdělávání je takové lektory v řadách našich studentů podporovat, investovat do nich čas a dát jim příležitost rozvinout jejich vrozenou kreativitu, a to především díky možnosti získat praktické zkušenosti s různými cílovými skupinami, skrz individuální konzultace a intervize a také díky propojení praxe a teorie v návaznosti na studium odborné literatury. Ti, kteří chtějí, obvykle této možnosti využijí a obvykle ji následně pozitivně hodnotí.

1.5 KONTROLA SPIŽÍRNY

V naší *Kuchařce* zůstáváme v rovině zážitkových akcí tak, jak je realizujeme u nás, na katedře, ve vztahu s prožívanou realitou, kde je člověk účasten her osobně, nikoli ve virtuální dimenzi. V kontextu výše zmiňovaného seberozvoje a přes veškerý zájem, který je momentálně věnován zážitkové pedagogice jak ve firemním vzdělávání, tak v rámci pedagogiky volného času, však stále ještě neexistuje její jednoznačné akademické vymezení. Pro kurzy realizované na naší katedře vycházíme z Jiráskovy definice zážitkové pedagogiky. „*Pod označením zážitková pedagogika tedy nadále budeme rozumět teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života*“ (Jirásek, 2004, s. 15).

Domníváme se, že výrazným problémem je, že se na tomto poli objevují zejména praktici, tedy lektori a instruktoři, kteří potenciál metod zážitkové pedagogiky vnímají zejména při realizaci v terénu, ale neumí ji toliko popsat jinak než v podobě metodik, komentovaných herních databází či zmínek dobré praxe, tedy zejména v aplikační formě. Nemyslíme si, že by se zážitková pedagogika spokojila jen s úrovní *kuchařek*, ale kromě několika výjimek se s ní v odborných publikacích nesetkáme. I v pedagogickém slovníku místo pojmu zážitková pedagogika nalezneme definici výchovy prožitkem: „*Programy, organizované zpravidla formou fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí*“ (Průcha et al., 2003, s. 279).

I. Jirásek (2004) píše, že i když je pedagogika obecně spojována s výchovně-vzdělávacím procesem, u zážitkové pedagogiky tomu tak zcela není. Zážitková pedagogika má své těžiště především ve výchově. Vzdělávání, chápané jako získávání a předávání poznatků, zde není primárním cílem. V oblasti zážitkové pedagogiky tak jde zejména o dosažení pozitivních změn ve vývoji osobnosti, tedy spíše o výchovnou stránku pedagogického úsilí.

Jirásek pojmul zážitkovou pedagogiku zejména z fenomenologického úhlu pohledu. „*Zážitková pedagogika umožňuje v konfrontaci s jinými lidmi, se sebou samým i s přírodním prostředím a kulturním okolím uvědomovat si autenticitu své existence, být sám sebou jako celistvý, nikoliv na konzumní obstarávání zaměřený*“ (Jirásek, 2004, s. 16).

Dovolíme si tvrdit, že problémem současného pojetí zážitkové pedagogiky je její nedostatečně rozvinuté výzkumné zmapování, dále její neuznání v akademickém diskursu a filosofické neukotvení (výjimku tvoří fenomenologické pojetí zážitkové pedagogiky dle I. Jiráska).

Zážitková pedagogika je vnímána spíše jako praktická pedagogická nauka, pro niž stačí funkce lektora a metodika kurzů. Jedním z důsledků zmíněných problémů je ostrá polarizace názorů, absence kultivované diskuse a věcné kritiky o pojetí zážitkové pedagogiky.

Závěrečné slovo na dochucení

Jak jsme již uvedli, tak i my vnímáme zážitkovou pedagogiku na poli aplikačním, ale snažíme se nabídnout i její teoretický koncept a propagovat ji jako směr či *subdisciplínu* pedagogiky využívající řadu specifických metod k edukační práci, ale i k vědeckému poznání.

V rámci vlastních zkušeností a prožitků spojených se zážitkovou pedagogikou koresponduje naše pojetí s cílem dosáhnout antického ideálu kalokagathia, všestranného rozvoje osobnosti (tělesného i duševního).

Na čtvrté konferenci o intenzivních formách všestranné výchovy a úpadku všeobecné vzdělanosti s názvem *Půvab renesance*, pořádané Alanem Gintelem, jsme si uvědomili, jak je Jiráskova myšlenka kalokagathie (nejen) v dnešní době obtížně realizovatelná. Nezodpovězenou otázkou pro nás tedy zůstává, zda je aktuálně vůbec reálná možnost renesance ducha i těla v rámci života člověka v současné době. Mezi základní znaky zážitkové pedagogiky, které uvedl Vážanský (1993) patří poskytování bezprostřední zkušenosti, podpora osobnostního rozvoje, propojení získaných zkušeností s životní realitou, zvnitřnění prožité zkušenosti jedincem (což vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitku), učení probíhající na důsledcích vlastního jednání, sdílení zážitků jednak ve snaze obohatit druhé o vlastní pohled, ale také nabídnout možnost více nahlédnout na problematiku skupinového dění (Vážanský, 1993). Současné trendy ve volném čase směřují do oblasti virtuální reality. Neradi bychom stavěli neprůstřelnou hranici mezi aplikací metod zážitkové pedagogiky v reálném světě a virtuální simulací. Ostatně využití simulace ve hře je zážitkové pedagogice víc než vlastní. V současné době se můžeme setkat i s programy, kde jsou virtuální prvky záměrně zapojeny a efektivně podporují cíle zážitkové akce. Výhodou je, že programy nabízejí *neréálný* rozměr, zároveň může takový program přispět k uvědomění, jak rozdílné je prožívat aktivity i vlastním tělem a co znamená mít nad ním *reálnou* kontrolu a zodpovídat za své jednání. To poskytuje člověku obvykle další dimenzi prožitku a následné zkušenosti. V tomto kontextu, je patrné, že s obdobným problémem, s jakým se potýká oblast definice oboru, se potýká též oblast obecného cíle zážitkové pedagogiky, proto se vydejme toto téma diskutovat v následující kapitole.







2

NA ČEM STAVĚT DOBROU KUCHYNI KURZU

aneb

*teoretická východiska jako konstruktivismus, kooperativní učení,
zkušenostně-reflektivní učení, hra*

V této kapitole se zaměříme na výklad problematiky o teoretických východiscích tvorby edukačních programů Katedry sociální pedagogiky PdF MU v rámci zážitkově orientovaných kurzů.

Charakteristika edukačních cílů je následující:

- ▶ interaktivně formovat vztah k přirozenému utváření prosociálních vztahů ve skupině,
- ▶ efektivně realizovat obsah i formu edukačních programů,
- ▶ podpořit rozvoj klíčových kompetencí aktérů edukace,
- ▶ vytvořit prostor pro zkušenostně reflektivní učení,

- ▶ motivovat účastníky k činnosti pedagogice,
- ▶ zhodnotit strukturu vzdělávacích programů zaměřených na edukaci na všech úrovních celoživotního učení (včetně primárního, sekundárního a terciárního vzdělávání).

Z výše uvedených definic cílů vyplývá podle našeho názoru potřeba systémově ukotvit jejich realizaci do adekvátních teorií učení v souladu s filosofickými východisky poznání. Účastníky volnočasové aktivizace jsou prioritně studenti Katedry sociální pedagogiky PdF MU. Získané dovednosti tyto studenti v budoucnu aplikují pro různé cílové skupiny, například pro děti a mládež ze sociálně znevýhodněného prostředí, pro rodiny s dětmi, pro laickou a odbornou veřejnost, pro profesní vzdělávání apod. Pro tuto širokou a pestrou škálu cílových skupin jsme se rozhodli aplikovat modely učení, které podporují aktivizaci aktérů, navozují podnětné sociální prostředí a využívají heuristického principu poznání realizovaného konstruktivním a instruktážním způsobem učení. V následující části výkladu se budeme věnovat vysvětlení termínů konstruktivismus, zkušenostně reflektivní učení a zážitková pedagogika, kooperativní učení a hra.

2.1 KONSTRUKTIVISMUS: JAK NAMONTOVAT TROUBU

Konstruktivismus reprezentuje tzv. endogenní perspektivu metodologického bádání (Gergen, 1985) propagující názor, že lidské jednání je kriticky závislé na kognitivním zpracování informací, to znamená na světě, jak jej vnímáme, spíše než na světě, jaký je. Interpretace světa je klíčem k poznání. V procesu učení tak poznání slouží k přehlednému uspořádání zkušenostního světa jedince a k jeho porozumění a efektivnímu fungování v tomto světě. Konstruktivismus se zabývá především explikací procesů, pomocí nichž lidé popisují, vysvětlují nebo jinak objasňují svět (včetně nich samotných), ve kterém žijí. Apeluje na zpochybnění toho, že běžně přijímané znalosti jsou pravdivé díky pozorování a nezávisle ověřovaným faktům. Tím funguje jako forma sociální kritiky. Lidské poznání podle konstruktivismu není zobrazováním či objevováním hotového vnějšího světa, který objektivně existuje nezávisle na poznávajících subjektech (lidech). Lidské poznání je naopak autonomním procesem přiřazování významů a souvislostí (reflektováním) jednotlivými aktéry v konkrétním společenském kontextu. Proces poznání vede k individuálnímu porozumění jevům, které nás obklopují. Tzv. objektivní poznání skutečné reality světa či skutečnou pravdu o světě konstruktivismus odmítá jako nemožné s poukazem na jazykové utváření této reality a na individuální a zároveň sociálně sdílenou zkušenost s tímto světem. Pojmy bychom tak měli spíše vykládat ve smyslu sociálních praktik (rozuměj běžného jednání), ve kterých je používáme.

Poststrukturalistická teorie hovoří o kulturně a sociálně podmíněném využití jazyka v diskursivní praxi. Konstruktivismus se snaží zpochybnit koncept znalosti jako mentální reprezentace. V procesu učení se pojmům a utváření zobecňujících tvrzení (Pasch, 2005) konstruktivismus odmítá předpoklad založený na univerzálním zpracování myšlenek do slov, které si stačí každý student zapamatovat a tím pochopí význam a smysl. Z této perspektivy není znalost něčím, co lidé mají někde v hlavě, ale spíše něco, co lidé společně dělají. Jazykové interakce jsou především sdílené aktivity, jsou jednáním. Vysvětlování lidského jednání se tak přesouvá z vnitřní oblasti mysli k procesům a struktuře mezilidských vztahů. „*V oblasti edukace (vyučování a učení se) můžeme znalosti dělit na konceptuální, metakognitivní a sociokulturní*“ (Švec, 2005, 38). Konceptuálními znalostmi si v pojmech vysvětlujeme okolní svět. Metakognitivními znalostmi řídíme každý individuálně své učení a jednání. Sociokulturní znalosti vedou k poznání v konkrétních prostředích a životních prostorech jako produkt sdílení zkušenosti s ostatními. Toto sdílení utváří na základě společně prožité zkušenosti naši identitu a konstruuje specifické každodenní vědění (Berger, Luckmann, 1999). Důležitou charakteristikou konstruktivismu je důraz na autoregulaci učení jedince jako podmínky využití jeho dispozic situovaných do konkrétního životního prostředí. Důvodem je odmítnutí realizovatelnosti předání hotového poznání, protože to podle konstruktivismu vzniká sociálně na základě nového pojetí zkušenosti vyvolané učebním podnětem. Potřeba tréninku autoregulačních dovedností jedince je tak stěžejní na jeho cestě k vzdělanostní emancipaci a k objevení vlastních poznávacích postupů.

V podstatě je podle konstruktivismu učení celoživotním procesem neustálého reinterpretování a přetváření dosavadní poznávací struktury každého aktéra na základě nových životních zkušeností. Učení funguje jako konfrontace nového poznatku s dosavadní životní zkušeností. J. Piaget (2007) použil pro toto soudržné přetváření poznatkové struktury mechanismy asimilace (připojení nové poznatkové zkušenosti k dosavadnímu systému poznatků) a akomodace (úpravy systému dosavadní poznatkové zkušenosti). Učení tak neprobíhá na základě rozšiřování kapacity paměti o nové informace, ale na základě uvědomění si smyslu informací a vytvoření nových souvislostí v poznatkové struktuře jedince. Smysluplnost učení podporuje rozvoj poznávacích potřeb. Základem konstruktivistického učení je tak aktivita učícího se jedince v procesu poznávání, dále sdílení a vykomunikování vlastního pojetí reality v dialogu s ostatními a v neposlední řadě i permanentní rekonstruování dosavadního poznání jedince v úsilí adaptovat se na okolní prostředí. Lektor plní úlohu podporovatele myšlenkových operací učících se aktérů a aranžéra didakticky podnětného prostředí, zároveň i empatického diagnostika,

který dokáže vycházet z aktuálních kognitivních struktur poznání u jednotlivých účastníků. Úroveň lektora v tomto typu učení metaforicky vychází z úrovně aktéra kurzu za účelem povzbuzení dialogu a odvahy nacházet vlastní cesty poznání. Lektorovo vedení je jedním z mnoha zdrojů poznání, poznávací proces je na samotném aktérovi kurzu. „Učitelova příkladnost nebude v tom, že všechno ví a všechno umí udělat, ani v tom, že vše řídí, rozhoduje a schvaluje, nýbrž v tom, jak před žáky modeluje postoj a jednání člověka, který neví, neumí, ale učí se, snaží se a teprve poznává“ (Hubáčková, 2008)¹¹.

Příkladem modelu učení v duchu konstruktivismu je E-U-R (srov. Zormanová 2012). Tento třífázový model učení (evokace, uvědomění, reflexe) se používá v kritickém myšlení. Cílem tohoto učení je zaktivizovat aktéry k činnému procesu získávání znalostí podobně, jako výzkumníci sbírají a analyzují výzkumná data. Podstatou tohoto modelu učení je zpochybnění „dané“ znalostní pravdy a vytváření rekonstrukce poznání.

Pro úplnost stručně zmiňme protichůdný pohled, reprezentovaný teorií objektivismu, která v oblasti učení prosazuje předávání hotových pravd zrcadlících izolovaný a na člověku nezávislý svět. Například zástupci logického empirismu uznávají zdroj znalostí ve formě mentálních reprezentací, které kopírují (nebo by v ideálním případě měly kopírovat) rysy světa. Tato exogenní perspektiva (Gergen, 1985) má sklony vnímat znalosti jako odraz přírody, respektive jako zrcadlení skutečnosti reálného světa. Podle exogenní perspektivy metodologického bádání byl vytvořen tzv. transmisivní přístup učení předávání hotových poznatků. Transmisivní přístup je založený na autoritě vyučujícího, poslušnosti a pasivitě učících se a na trestání za chyby v paměťovém memorování znalostí. Často je transmisivní přístup učení zařazován do pojetí vzdělávání tzv. tradiční školy. V tomto systému vzdělávání dosahují úspěchu zpravidla žáci s vyspělým myšlením a trénovanou pamětí, kteří dokážou efektivně zpracovat učitelovu vyučovací aktivitu a operativně ji přenést do své poznávací struktury.

2.2 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ / ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉ UČENÍ

Definice zkušenostního učení či zkušenostně-reflektivního učení je spousta (srov. Nehyba, Lazarová, 2014). Pro naše účely použijeme Valentovu definici, ve které jde „o takový proces učení, v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cílené reflexe a ověřování či transformace zážitého objevit nové možnosti, které nemusejí být zřejmé z běžné zkušenosti“ (Valenta,

¹¹ Dostupné na <http://www.portaljazyku.cz/texty/clanky/profil-ucitele.html>.

2013, s. 57). Jennifer A. Moon (2013) vyslovila zajímavý názor, že každé učení má zkušenostní povahu, neboť nové znalosti musejí vznikat na základě alespoň nějakého minima (starých) znalostí, se kterými už máme zkušenost. Jen pro zajímavost, podobný názor formuloval Bense (1967) ve statistické teorii informace prostřednictvím pojmu redundance (redundance poskytují nutný znalostní základ, z něhož je možné dosáhnout na dosud neznámé učivo). Moon rozdělila proces utváření znalostí na fázi vlastního učení a na způsob jeho reprezentace. Autorka zdůraznila fázi reprezentace znalostí, protože při ní teprve reflektujeme před ostatními, co jsme se naučili, a jak to dokážeme vysvětlit. Reprezentaci znalostí a následné poskytnutí zpětné vazby tak podle ní tvoří základ zkušenostně reflektivního učení.

Reflexe slouží jako podpěrný sloup v činnostech, kde je potřebné usměrňovat seberozvoj a vysvětlovat svá rozhodnutí a způsoby jednání. Důležitým aspektem je „*vypěstovat ochotu učit se ze svých zkušeností v měnících se podmínkách*“ (Korthagen, 2011, s. 61) Je třeba rozlišit drobnou nuanci mezi termínem reflexe a reflexivita (Nehyba, Lazarová, 2014). Reflexe je prostředkem ke každodennímu vědění nebo též prostředkem získávání vědění či vyjasňování významu zkušenosti. Použitelnost tohoto vědění se děje skrze reflexivitu, tedy přes rutinní aplikování nashromážděného vědění do životní praxe. Reflexe vyzdvihuje prožitou zkušenost (zážitek) do vědomí a vybízí ke změně budoucího jednání.

Zážitkově pedagogické učení či zkušenostně reflektivní učení nabízí spoustu paralel se sociálním konstruktivismem (v současnosti se používá rovněž pojem sociální konstrukcionismus). V obecné rovině můžeme poukázat na několik předpokladů provázanosti konstruktivismu a zkušenostního učení:

- ▶ vlastní cesta k poznání se stává duševním majetkem aktéra,
- ▶ reflektivním zhodnocením chyb dochází k objevování metakognitivních znalostí (naučit se učit),
- ▶ reflexe i konstruktivismus kladou důraz na anticipaci (předjímání) budoucího jednání z aktuální zkušenosti.

Podle sociálních konstruktivistů se významy vyjednávají (konstruují) v komunikaci, zatímco reflexe je individuálním procesem uchopení reality. Tento zdánlivý rozpor se dá vysvětlit z hlediska sociální podstaty utváření významu vědění, kdy konfrontací názorů se skupinou vůči chápané individuální zkušenosti dospíváme k poznání.

V procesu edukace je možné aplikovat širokou škálu modelů zkušenostně reflektivního učení (srov. Hanuš, Chytilová, 2009). Jejich využívání je doménou zvláště v anglosaských zemích. Rovněž se můžeme odkázat na různé představitele filosofie života (W. Dilthey analyzoval znovuprožívání jako cestu duchovních věd), hermeneutiky (H.-G. Gadamer hovořil o porozumění jedinečnosti prožitku a horizontem

jeho smyslu v rámci hermeneutického kruhu) nebo fenomenologie (například Lebenswelt každodennosti, Husserlova intersubjektivita). Podle Edmunda Husserla je filosofie neutrální věda o popisné analýze prožitků, které chápeme jako intencionální vztahy mezi prožívajícím jedincem, časovou jedinečností a prožívanou událostí (srov. Jirásek, 2001). K nejznámějším modelům zkušenostně reflektivního učení patří tzv. Kolbův cyklus (viz kapitola první *Z čeho vařit*), vycházející z myšlenek J. Deweye, K. Lewina a J. Piageta. Známy je i pětistupňový Korthagenův model ALACT, šestistupňový Priestův model či Bannonův model řešení problémových situací.

Z modelů zkušenostně reflektivního učení vycházejí specializované pedagogické obory, například zážitková pedagogika nebo pedagogika volného času. Zároveň můžeme jmenovat i edukační koncepce výchovy v přírodě nebo výchovy dobrodružstvím (Jirásek, 2005). Někteří autoři (Němec, 2004) v souvislosti se zážitkovou pedagogikou zdůraznili termín „hry dospělých“ jako fenomén volnočasové aktivizace v prostředí přírodního světa. Příkladem jsou kurzy Prázdninové školy Lipnice, které stojí na principech zážitku, setkávání, překonávání a cesty za obzory. Zážitkovou pedagogiku a zkušenostně reflektivní učení můžeme využít ve všech oblastech kurikulárních domén (kognitivní, afektivní, psychomotorická, osobnostně-sociální), kde skrze prožitky můžeme objevovat nové netušené oblasti našich potencií a talentu. Přínosnou myšlenku vyslovil Fred Korthagen při popisu strategie postupnosti ve zkušenostně reflektivním učení: „*Studenti..., kteří nejsou zvyklí na přístup založený na podpoře reflexe, nejsou často vůbec ochotni převzít zodpovědnost za vlastní učení*“ (Korthagen, 2001, s. 116). Jednoduše vyjádřeno, základem reflexe vlastní zkušenosti je nechat studenty, aby si na své procesy učení či poznávání došli sami za latentní podpory lektora.

2.3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ: ZNÁM RECEPT OD BABIČKY, JÁ ZASE OD STREJDY

Princip spolupráce a soutěžení tvoří dialektický vztah v sociální podstatě člověka. Podle H. Kasíkové (2010) mají oba principy biologické (pudové) kořeny. V prostředí edukace jde o správné rozložení aktivit podporujících ten či onen princip. Cestu k přirozeným podmínkám pro vzdělávání autorka shrnula do požadavků, které korespondují s konstruktivistickým modelem učení. Jednalo se o požadavky podněcování zvědavosti, vycházení z dětských prekonceptů, akceptování dětské řeči, podpora aktivizace dětí a jejich spolupráce při řízení učení (tutoring). Podle Vygotského (1976) teorie myšlení (učení) jsou spolupráce ve společenství a sociální vztahy zásadní pro kognitivní rozvoj jedince. V souladu s tímto východiskem J. Piaget (2007) zdůraznil nutnost konfrontace stanovisek dítěte s odlišným

názorem, aby došlo k množení myšlenkových perspektiv dítěte a tím k rozvoji jeho myšlení. Z výše uvedeného představení principů a požadavků se přesuneme k charakteristice kooperativního (spolupracujícího) učení. Efektivní spolupráce je založená na pluralitě a konfrontaci názorů členů skupiny, čímž se prohlubuje skupinové vědění a porozumění. Podmínkou je trénink komunikativních a sociálních kompetencí, projevujících se v dovednosti vyslovit vlastní názor, aktivně naslouchat a akceptovat opoziční názory, věcně připomínkovat sdělené, posunovat se od Já-potřeb k My-potřebám, projevovat pro-sociální jednání a otevřenou atmosféru. V kooperativním učení je výsledek činnosti prospěšný pro každého člena skupiny, dochází ke skupinovému sdílení hodnot spolu-práce, sebedůvěry a zodpovědnosti. Nedílnou součástí je opět reflexe činnosti s výhledem k budoucímu pracovnímu (učebnímu) postupu. Kooperativní hra se skládá ze čtyř složek (sdílení v týmu, akceptace každého člena, rovnoměrné začlenění všech členů do aktivit, potěšení ze hry). Při hodnocení kooperativního učení se používá deskriptivní jazyk. Podstatou hodnocení je předávání průběžné zpětné vazby. Důležitým aspektem, protikladným vůči tradičnímu typu vzdělávání, je práce s chybou. Chyba je brána jako přirozený posun na cestě za poznáním, působí stimulačním efektem k hlubšímu probrání učiva. Za chybu se v tomto učebním prostředí netrestá. Obdobně protikladnost názorů a věcné konflikty jsou kořením kooperativního učení a rozhodně neznamenají poklesek nebo chybné jednání. Naopak, vedou k prohloubení vědění. Zastávání jednotných pravd signalizuje spíše nezapojenost všech členů skupiny. Dalším významným aspektem je upřednostnění nesoutěživé hry jako formy učení. Podstatu kooperativního učení trefně vystihuje pro pedagogy ne příliš lichotivé konstatování, které si dovolíme citovat: „*To je nej přirozenější způsob řešení problémů; nevím-li, zeptám se. A nemusí to být vždycky učitel, který odpoví; profesionální učitele máme totiž v životě po ruce skutečně jen sporadicky. A co škola? Že se spoustu užitečných věcí naučíme od někoho jiného než od učitelů, se všeobecně ví. Stejně tak je známo, že své vrstevníky v roli učitelů mnohdy akceptujeme snáze*“ (Kasíková, 1997, s. 7).

2.4 VAŘENÍ HROU

Hru lze z edukačního pohledu považovat za způsob seberealizace, za cestu k sebezkušenostnímu poznání. Hrou si vytváříme své prekoncepty poznání. Touto poznávací funkcí hry si vysvětlujeme okolní každodenní svět a přizpůsobujeme se jeho řádu (srov. Piaget, 2007; Berger, Luckmann, 1999). Oslovení hrou jsme nejen v dětském věku, ale po celý život. Hra občas bývá dávána do protikladu k práci, případně k učení. V tomto kontextu je pak očima mnohých pedagogů na hru názíráno s mírným despektem jako na určité zpestření volných chvil mezi pracovními

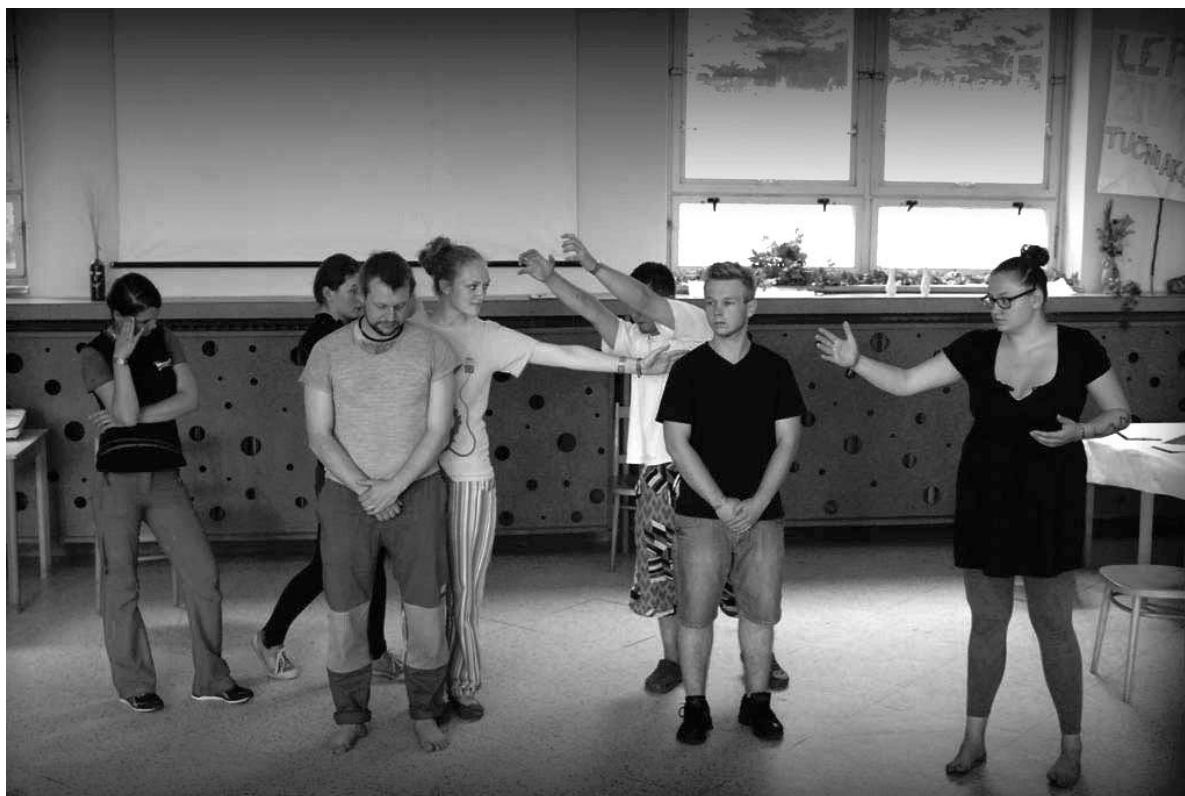
povinnostmi. V edukační oblasti spousta učitelů zastává názor, že hrát si mají žáci za odměnu a rovněž, že škola není na hraní, ale pro seriózní výuku. Paradoxně pak tito učitelé docházejí k poznání, že při (smysluplných) hrách nemuseli žáky motivovat k činnosti a ukázněvat. Tzv. problémoví žáci najednou ukázali svou lepší tvář a aktivně se podíleli na realizovaných aktivitách. Dovolíme si tvrdit, že jmenované negativní názory učitelů považujeme za velmi diskutabilní a nešťastně kontextualizované.

Hra je reálným svěbytným možným světem, ve kterém každý z nás občas bytujeme pomocí prožívání. Prožívání vychází z faktoru identifikace s pravidly, s příběhem a s prostředím hry. Výsledkem pak může být pocit naplnění, intenzity prožitku, obohacení zkušenosti, rozvoj kreativity a představivosti, sdílení pocitů s ostatními účastníky hry apod. Hra jako možný svět proměňuje jsoucna (věci, jevy, charakteristiky postav příběhu, hráče), respektive význam jsoucna podle herních rolí. Prožíváním je naplňován smysl hry. I. Jirásek (2005) přikládá hře existenciální rozměr obdobně jako tuto úlohu plní náboženství nebo umění. Při polemice s názory vybraných autorů teorie her, zejména s Eugenem Finkem (1992, 1993), dospěl k analýze problému ontologického chápání hry jako možného světa. Hra je prostředkem variabilní sociální existence v možném světě, přičemž hráč získává autentickou zkušenost. Přijetím herní role se účastník ponoří do silné zážitkové reality. Svět hry nabízí například změnu identity člověka skrze roli, změnu významu a smyslu okolního světa, jinakost prožívaného času a prostoru, odlišnou kontextovost dějů pomocí symboliky a fantazie, používání tvořivosti jako způsobu bytí. Jirásek považuje za „*legitimní uvažovat nad paralelní existencí různých možných světů a dokonce i nad možnostmi vstupovat do nich prostřednictvím prožitku*“ (Jirásek, 2005, s. 231).

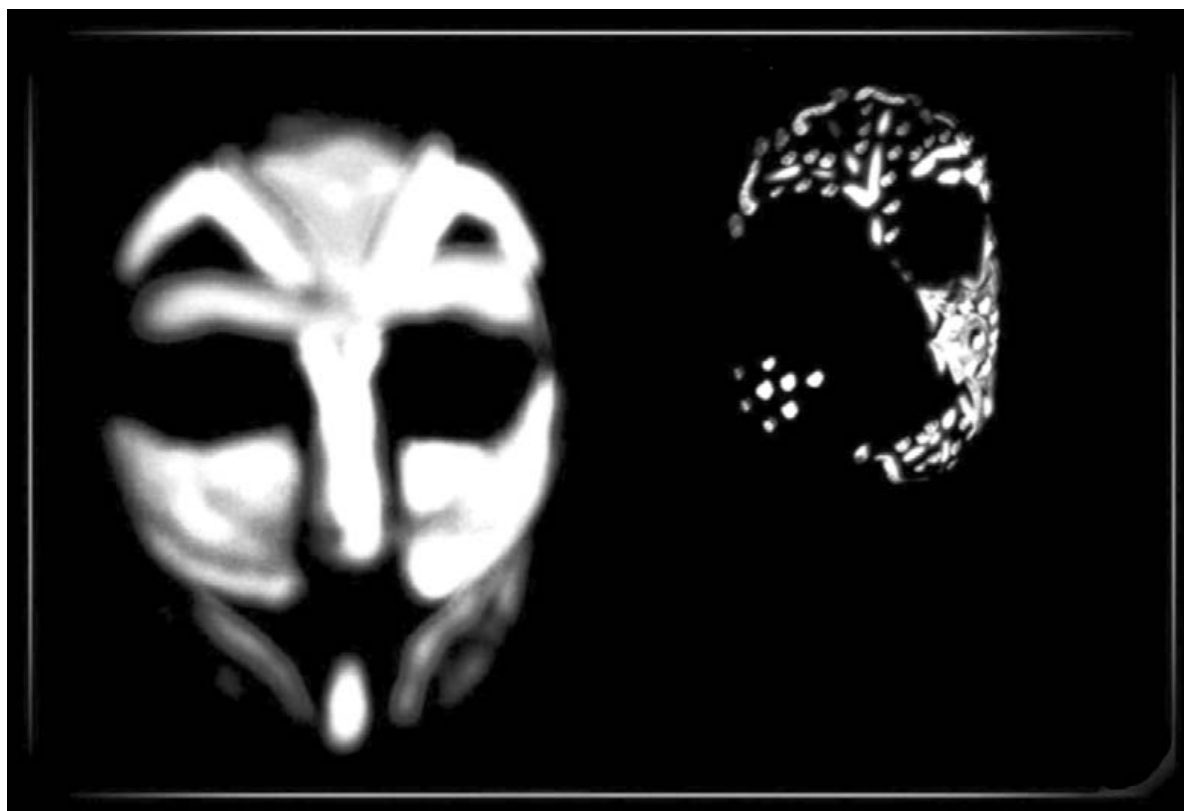
Závěrečné slovo na dochucení

Z výše uvedeného nástinu vyplývá pro lektory kurzů jedna progresivní výhoda. Naplnění cílů edukačních programů lze realizovat přirozenou cestou podpory zvědavosti a aktivizace jejich účastníků. Možnost doslova si osahat indoor nebo outdoor aktivity skýtá vhodné podmínky k realizaci autentického prožitku a učení. Forma herních aktivit, sdílení zkušeností, výměna názorů a spolupráce, podpora seberealizace, podněty k aktivizaci, k prožitku činnosti a její reflexe, to vše předpokládá didaktickou efektivitu s výhledem dosažení náročných edukačních cílů zejména v rovině afektivní domény kurikula (srov. Pasch, 2005; Obst, Kalhous, 2009). Konkrétně od naplnění těchto cílů očekáváme tvorbu (trvale) udržitelné péče o prosociální mezilidské vztahy. Výše představené pilíře našich edukačních kurzů potvrzují, že know-how při práci s lidmi lze jen těžko vymyslet.

Zkušený praktik i ambiciózní teoretik patrně vždycky dospějí do fáze, kdy si uvědomí skutečnost, že mezilidské vztahy, případně edukační ideály zkrátka nelze ani řízeně programovat, ani účelově ovládat. Uvařit kvalitní pokrm není jen záležitostí dobrého kuchaře a kvalitních potravin, ale i kuchyňského vybavení, ochoty číšníka, naladění hostů, případně vhodného počasí, výše finanční hotovosti, chuti si něco dát (vyzkoušet) a někam zajít a dalších rozličných aspektů. V konečném důsledku chceme společně příjemně prožít zvolenou událost a ponechat v paměti to, co považujeme za podstatné.







3

JAK MÍCHAT A KOŘENIT

aneb

příprava a realizace kurzu (dramaturgie, připravovaný a realizovaný scénář, dramaturgické uvažování, operacionalizace – cíl dramaturgický, edukační, příběhový)

Každý, kdo se ocitl v pozici organizátora větší či menší zážitkové akce, ví, že není jednoduché připravit aktivitu, natož celý programový blok tak, aby všechny kroky na sebe navazovaly a aby daná akce měla jasný koncept – začátek, hladký průběh, dramatické vyvrcholení, závěr a reálný užitečný přesah do vlastní běžné reality účastníků.

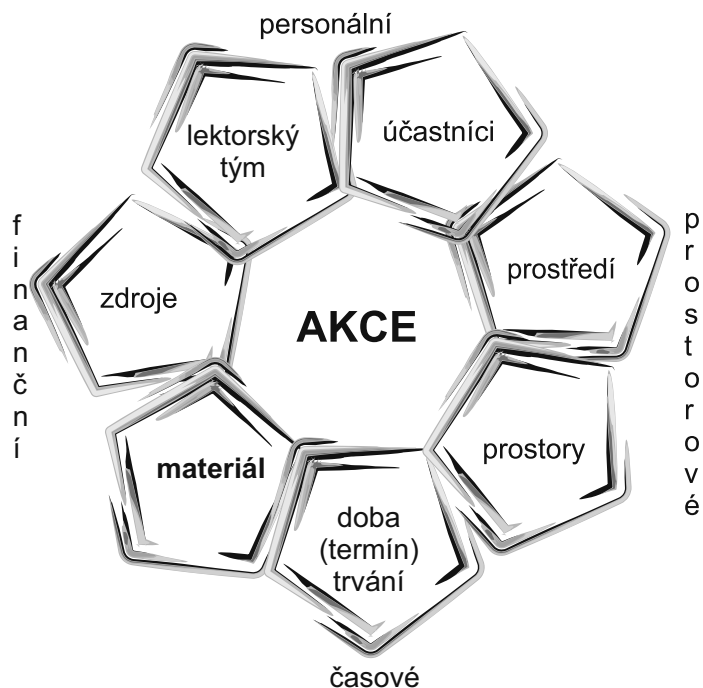
Příprava zážitkového kurzu není jen záležitost *nalezení* atraktivního programu a jeho následného uvedení. Ve shodě s Dražanskou (2009) můžeme říci, že jde o velmi komplexní proces. Vše se odvíjí dle předem stanoveného cíle vycházejícího z přítomnosti jasného záměru akce.

prostředky máme kurz realizovat“ (Drahanská in Gymnasion 11, 2009, s. 49). Autorka k tomu vytvořila pěkné metaforické puzzle.



Obr. 5: „Ingredience“ dramaturgie v zážitkové pedagogice (Drahanská, 2009)

My jsme podobně sestavili květinu, kterou chceme naznačit, že se jedná o umění, které utváří celek a vše na sebe navazuje. Upadnutím jednoho okvětního lístku ztrácíme jednotu.



Obr. 6: Souhrn činitelů spoluvytvářejících zážitkovou akci

Poskládat takové puzzle či utvořit a zachovat *květ* je pro šéflektora a jeho tým zásadní práce a umění, které se lektor musí učit na teoretické úrovni, ale ověří je zejména svou vlastní zkušeností v terénu.

Vysokoškolské prostředí k získání takového umění obvykle nestačí zejména v důsledku nízkých nároků na revidovanou a supervidovanou praxi studentů/lektorů nebo časovou vytíženost jejich průvodců. Kvalitním odborníkem se ale nestane ani lektor bez zásadních teoretických znalostí. Samy organizace pohybující se v oblasti zážitkové pedagogiky tak nyní vyhledávají možnosti, jak své lektory a instruktory vzdělávat.¹²

Nejen v PŠL¹³ existuje nepsané hierarchické uspořádání kvality lektorů právě dle získaných zkušeností z množství odvedených kurzů a pochopení principů, které se na těchto kurzech odehrávají na různých úrovních. S tím vším je samozřejmě spojené slovo pokora, kterou i ti nejlepší lektoři oplývají ve vztahu k tvorbě kvalitní dramaturgie a následné realizaci kurzu. Vědí, že úspěchu a kvality nelze docílit pomocí jedné praktické zkušenosti z odvedeného kurzu, či načtením, převzetím a poskládáním her z nějakého fondu či databanky her. Zároveň jsou v očích ostatních začínajících instruktorů vnímáni kvalitní lektoři často jako velmi uznávané autority.

3.1 ZADĚLÁVÁME TĚSTO NA DRAMATURGII

Pro vytváření programu se používá metoda dramaturgie. Dramaturgie je chápána jako „*metoda, jak vybírat jednotlivé programy a sestavovat je do vyšších tematických celků (programových bloků) s cílem dosáhnout ve vymezeném čase kurzu či akce co největšího účinku a efektu*“ (Paulusová in Činčera, 2007, s. 35).

Z hlediska technického provedení je dramaturgie pragmatickým nástrojem konstrukce a přípravy programu s ohledem na záměr dané akce, s ohledem na účastníka v aktuálním procesu realizace a mnoho dalších komponent, které s tím souvisí.

Pojem dramaturgie v zážitkové pedagogice vychází z dramaturgie umělecké a má s ní mnoho společného minimálně v podstatě této činnosti, a sice v tvorbě repertoáru. Divadelní dramaturgie je činnost, která tvoří teoretický podklad pro práci režiséra, herců a dalších tvůrců inscenace, v našem případě tedy *šéflektora*, jeho týmu a účastníků dané akce.

¹² Příkladem toho jsou různé organizace, které například díky dotacím z Evropských sociálních fondů více či méně úspěšně realizují své vlastní vzdělávací projekty. Za dobrý příklad z praxe považujeme například projekt „O krok dál“ Střediska volného času LUŽÁNKY v Brně (www.okd.luzanky.cz).

¹³ Prázdninová škola Lipnice (PŠL) je nezisková nevládní organizace. Byla založena v roce 1977 a patří v ČR asi mezi nejznámější organizace usilující o všestranný rozvoj osobnosti člověka především pomocí principů zážitkové pedagogiky. V roce 1993 založila PŠL společnost Outward Bound - Česká cesta, spol. s r. o., jež nabízí kurzy nejen týmové spolupráce firmám a společnostem s využitím metody a programů PŠL a Outward Bound (outdoor management training; www.psl.cz).

Nebudeme-li proto nazírat na dramaturgii pouze z hlediska technického provedení akce, tak je určitě vhodné vnímat tento pojem ve vztahu k oblasti umění – divadelního, rozhlasového či televizního aj. Pro zážitkovou oblast používáme toto umění v mnoha ohledech. Například z hlediska propojení vztahu mezi reálným světem a divadelním jevištěm vlastního osobního pojetí, kdy aktér inscenace (účastník kurzu) je zároveň i jejím zúčastněným pozorovatelem vzhledem k následnému sdílení a reflexi vlastního prožitku. Zde se samozřejmě úzce dotýkáme tématu podkapitoly 2.4 *Vaření hrou*, kde jsme se věnovali pojmu hra a tomu, kdy je hra hrou a kdy realitou.

Dalším zúčastněným aktérem je lektor, kterého můžeme vnímat jak v roli režiséra, který připravuje a následně realizuje celý proces, tak i v roli zúčastněného herce vlastního růstu v dovednostech vedení akce. Tímto tématem se více budeme zabývat v kapitole deváté *Dodržíme pitný režim*, která je zaměřená na osobnostní a sociální rozvoj lektora.

Při výuce našeho oboru se snažíme, aby si studenti prošli procesem uvědomění odlišnosti rolí účastníka a lektora, například z hlediska pojetí zpětné vazby, k čemuž se ještě vrátíme v kapitole sedmé *Ne každá čůčka tě musí nadmout*. V tomto ohledu chceme říci, že kvalitní dramaturgii lze daleko hůře realizovat bez vlastní zkušenosti v obou rolích. V samotném procesu realizace zážitkových kurzů probíhá mnoho jevů, které student může uchopit jen skrze vlastní zkušenost. Z toho důvodu naši studenti prochází osobnostní a sociální přípravou, která je v tomto ohledu úzce napojená na pedagogiku volného času. Cílem je, aby student-lektor následně nepředkládal svým vlastním účastníkům jen *holé kuchařské recepty* a nenazýval to dramaturgií. Šlo by jen o inscenaci jiného díla bez vlastního pojetí.

Studenti v rámci oboru absolvují postupně tři základní povinné kurzy zaměřené na volný čas a v případě zájmu mohou využít nabídky dalších volitelných kurzů. Nejdříve jsou v pozici účastníků, postupně přejímají roli lektora a nakonec tvoří vlastní ucelený projekt v bezpečí skupiny vlastních spolužáků s propojením průběžné a dlouhodobé praxe. Při nácviu tvorby dramaturgie a scénáře pracují v projektovém týmu nebo individuálně pod supervizí. Základním smyslem je vyzkoušet si a naučit se dané hry a tvorbu dramaturgie a metodik v rovině sebezkušenostní, následně interakční a teprve na závěr v rovině nácvikové.

Naše pojetí vzdělávání studentů v oblasti dramaturgie asi nejvíce koresponduje s definicí Hakové (2008, 2012), kde se shodujeme, že je to metoda, umožňující vytvořit ucelenou skladbu záměrného zážitkového působení na účastnickou skupinu tak, aby v daném časoprostorovém formátu bylo na základě práce s vybraným tématem dosaženo stanovených pedagogických cílů skrze zážitky a jejich následné zpracování.

Dramaturgie je tedy jistou charakteristikou určitého kurzu a nástrojem jeho plánování tak, aby se dosáhlo záměru a předem stanoveného (výchovně-vzdělávacího)

cíle. Již v devadesátých letech popisovali lektoři PŠL, například Holec¹⁴, že dramaturgie „vypovídá o jeho časovém režimu, programové koncepci, proporci a zastoupení (preferenci) jednotlivých programových oblastí a v neposlední řadě o výběru konkrétních programů“ (Holec et al., 1994, s. 37).

V podobném duchu upravil původní myšlenky A. Gintela Petr Hora (1984) v trojí dramaturgické umění, které by měl ovládat každý instruktor:

- ▶ Umění vybrat z rozmanitých programových zdrojů ten nejlepší, který bude vyhovovat všem. Program musí respektovat cíle akce a na straně druhé musí vyhovovat zájmům účastníků.
- ▶ Umění vybrat nejvhodnější a nejúčinnější aktivity pro danou skupinu účastníků.
- ▶ Umění předložit program v pravou chvíli – v pravý čas, ve správný den, ale také ve správné, promyšlené kombinaci.

3.2 ŠPETKA SOLI K TEORII DRAMATURGIE

Vycházíme-li z metodických materiálů PŠL, která má v ČR oblast dramaturgie pro přípravu a realizaci kurzů odborně, teoreticky i pragmaticky asi nejpropracovaněji popsanou v různých materiálech a publikacích¹⁵, pak dramaturgii dělíme na:

1. **teoretickou** – která stanovuje ideový základ kurzu (záměr, cíle, tematické linie aj.);
2. **praktickou** – která tento základ realizuje (vytváření jednotlivých programových bloků a řazení do scénáře kurzu, který má podobu scénáře *připraveného, reálného, upravovaného a ideálního aj.*; Haková, 2012).

Záměr je poměrně obecný a vágní, tvoří však základ pro všechny další úvahy a postupy práce. Na základě záměru definujeme cíl. Ten je vzhledem k dramaturgii kurzu buď předem daný, nebo při realizaci můžeme pracovat s cílem zjevným. Každopádně dobře stanovený cíl je podle Hakové (2012) vždy srdcem zážitkové akce.

Tematická (dramaturgická) linie alias *červená nit* průběhu celého kurzu je pak vlastním zastřešením všech tří základních rovin scénáře, tzn.:

Plánovaný scénář – výsledek přípravné fáze, který slouží jako podklad k samotné realizaci akce.

Reálný scénář – zachycuje skutečné děje probíhající při realizaci akce. Od plánovaného se liší v různé míře. Při realizaci vyvstávají různé skutečnosti,

¹⁴ Dnes se jejich slova víceméně jen parafrázuji.

¹⁵ V ČR je mnoho kvalitních organizací zabývajících se přípravou zážitkově orientovaných akcí a s tím spojenou tvorbou metodik, ale stávající a dlouhodobé publikační činnosti v této oblasti se nejvíce věnují právě lektoři PŠL.

kteře nebyly dopředu předvídaný. Nesoulad mezi pláuem a realitou může ale přinést i pozitivní výsledky. Platí však několik zásad dramaturgie, které je vhodné uplatňovat při přípravě a realizaci, viz níže.

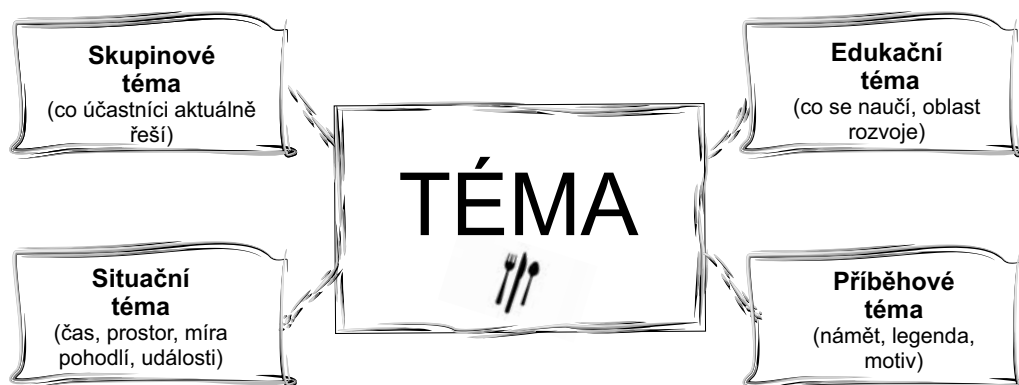
Ideální scénář – výsledek, kterým se zabýváme při tvorbě závěrečné zprávy z kurzu, vzniká jako reflexe plánovaného scénáře v porovnání s reálným scénářem.

Dle France, Zouukové a Martina (2007, s. 32) má dramaturgie pět stupňů:

1. **Práce na hlavním tématu** – ukazuje zaměření kurzu, typ kurzu a aktivit potřebných k jeho naplnění a věnuje se charakteristice cílové skupiny, prostředí a lektorského týmu.
2. **Tvorba scénáře** – na základě cíle si určíme přesné prostředky a nástroje k jeho dosažení. Zásadní je tvorba časového plánu celého programu, rozvrh osob, míst a rolí.
3. **Praktická dramaturgie** – zabývá se tvorbou, výběrem a skladbou jednotlivých her, aktivit.
4. **Dokončení scénáře** – vyřešení otázek souvisejících s materiálem, zodpovědností a pravidly her.
5. **Dramaturgie kurzu** – vyhodnocování aktuálního stavu, následné úpravy a změny programu v průběhu dané akce.

První čtyři zásady se uskutečňují před realizací akce. Poslední se využívá při realizaci programu, kdy se lektori snaží přizpůsobit program potřebám účastníků a jejich reakcím, aby mohly být naplněny stanovené cíle.

Nyní se podrobněji zaměříme na první fázi (teoretickou). Ta je zahájena vizí, záměrem, myšlenkou nutící nás k akci. Toto *puzení* je orámováno tématem, které charakterizuje, co je předmětem našeho zájmu. Pakliže si zvolíme téma příliš obecné (př. šikana, víra, spolupráce), je nutné rozvíjet myšlenkovou mapu a téma dále rozpracovat do tematických trsů (například šikana – formy šikany, kyberšikana, školní šikana, agresor, oběť aj.).



Obr. 7: Perspektivy pohledu na témata kurzu

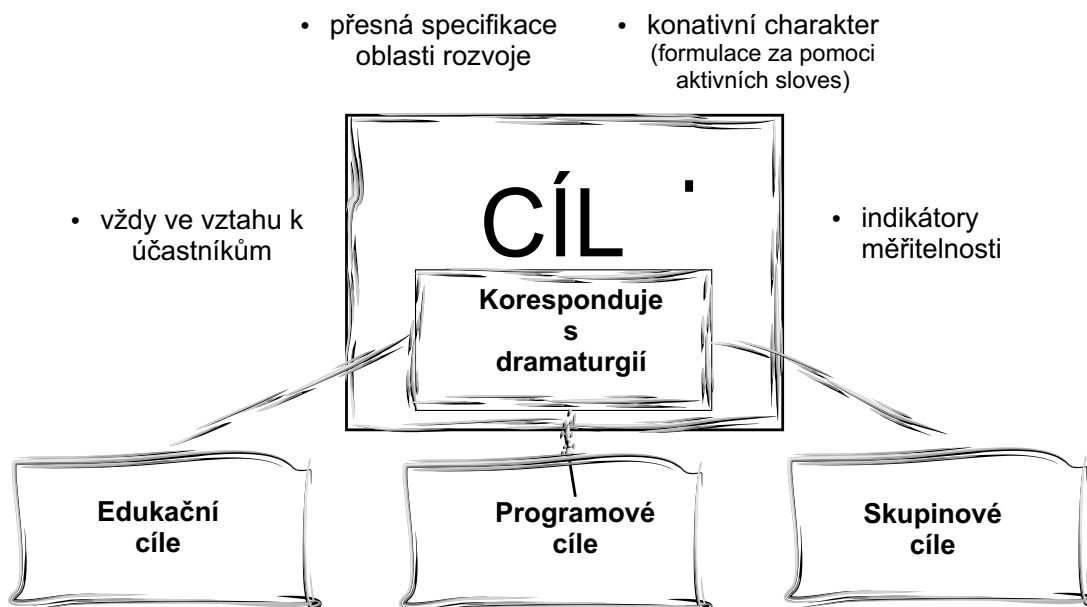
Množství témat se odvíjí od nastavení akce (délka, cíl, účastnická skupina, zakázka). Pro dokonalé vyvážení je dobré pohlížet na volbu témat z více perspektiv. Jednou z optik takového pohledu je právě účastnická skupina. Snažíme se na volbu dívat jejich očima a hledat téma, které je pro ně **aktuální**, živé. Někdy takové zadání dostaneme již v zakázce, jindy jej zjistíme až v průběhu kurzu.

Dalším podstatným krokem je volba **edukačního tématu**, které účastníky obohatí, rozvine, zkrátka něco naučí. Tak nějak asi tušíte, že se jedná o perspektivu zcela zásadní, která rozhodně nemůže chybět na žádném kurzu. Ptáme se tedy na otázku: *Co se účastníci na našem kurzu naučí?*

Edukační téma můžeme podpořit zaobalením do **příběhového tématu**. Účastníci pomocí příběhu a jeho vyprávění ztratí zábrany vůči učení, ponoří se do kouzelných světů, odlišných realit a získají možnost inspirativního kontaktu s postavami z příběhu. Tato oblast přináší tvůrcům neomezené možnosti uplatnění vlastní kreativity a fantazie.

Poslední perspektivou, kterou je vhodné zohlednit, jsou témata, která nám do akce **vstupují z vnějšku**. Jedná se například o aktuální dění ve světě, místní či časové podmínky.

Rozmyšlením a volbou témat, která se budou vinout naším kurzem, to ale nekončí. Hlavní mistrovství celé dramaturgické kuchyně spočívá ve **formulaci cílů**, protože jen ty nám zajistí kontrolovatelnou a efektivní cestu k výsledku. Každé téma, které se rozhodneme na akci řešit, je třeba operacionalizovat, zformulovat do funkčního cíle. Pracovat na přípravě akce bez cílů je jako připravovat královskou hostinu bez představy, co chceme vařit, bez čerstvých surovin, jakéhokoliv koření a informace, že většina královské rodiny jsou vegetariáni.



Obr. 8: Práce s cíli

Zásady tvorby scénáře (programu) přehledně uvádí Šlejška (in Činčera, 2007) a také Vecheta (2009). Kombinací obou výčtů nabízíme následující přehled:

- ▶ **Začátek programu** – důležitý je *první dojem* a stanovení tempa pro danou aktivitu.
- ▶ **Intenzita** – míra využití časového fondu.
- ▶ **Tempo** – spád veškerého dění, bývá závislé na struktuře skupiny (věku účastníků).
- ▶ **Rytmus** – střídání dynamiky v jednotlivých programových blocích.
- ▶ **Posloupnost** – aktivity by měly na sebe navazovat.
- ▶ **Návaznost** – dílčích kroků, programových bloků, postup od jednoduchého ke složitějšímu.
- ▶ **Pestrost a rozmanitost** – aktivity by se měly střídat z hlediska druhů i forem, stylů, kroků práce, důležité jsou různé motivace, které podporují zájem o jednotlivé činnosti.
- ▶ **Vyváženost, přiměřenost** – střídání náročnosti aktivit, vyvážené aktivity fyzické, mentální nebo emoční povahy, míra zátěže jednotlivce ve srovnání se skupinou, do programu by se měl zařadit i odpočinek.
- ▶ **Pozitivní bilance** – každý účastník by měl mít z programu pocit prožitku a zkušenost, kde převažuje rovina eustresu nad tou distresovou.
- ▶ **Emoce** – dávkování emoční zátěže, citlivé zařazování emočně silných programů.
- ▶ **Gradace** – finále, vyvrcholení, závěr „konec dobrý, všechno dobré“.

K těmto pojmům ještě doplňujeme:

- ▶ **Ukončený tvar** – je nutné počítat s přesahy zážitku do reálného života, tzn. umět nastavit účastníkům patřičné ukotvení prožitku směrem k osobní i profesní rovině.

Realizací kurzu ovšem dramaturgie nekončí. Je několik zásadních věcí, na které bychom neměli po ukončení kurzu zapomenout.

1. úklid a revize materiálu;
2. finanční uzávěrka;
3. týmové pokurzovní setkání;
4. zpracování zpětných vazeb / hodnocení účastníků;
5. závěrečná zpráva pro interní týmové záležitosti;
6. veřejná zpráva s dokumentací kurzu, fotodokumentace aj. zejména pro účastníky.

3.3 VYVRACÍME MÝTY O NAŠÍ KUCHYNI

Mýtus první: **„Já znám jednu super aktivitu!“**

Neexistuje univerzální technika, kterou lze zařadit kdykoliv během programu, aniž bychom nebrali ohled na předcházející i následující průběh akce.

Mýtus druhý: **„Čím víc si účastníci sáhnou na dno, tím více se naučí!“**

Každý účastník je jedinec s rozličnými potřebami, schopnostmi a osobními hranicemi. Ono pomyslné dno se tak vyskytuje různě hluboko.

Mýtus třetí: **„Musíme to naplánovat tak, aby neměli ani chvilku volného času a nenučili se!“**

Při tvorbě programového plánu raději upřednostňujeme kvalitu před kvantitou. V takovém případě můžeme jít do hloubky. Navíc volný čas je pro účastníky stejně důležitým časem jako čas, který strukturují organizátoři. Je to prostor pro neformální setkávání, individuální rozhovory a pro růst či formování skupiny jako takové.

Mýtus čtvrtý: **„Hlavně ať to má grády!“**

Někdy se příliš upínáme k okázalým efektům, které zastíní a pozmění původní cíl aktivity. Právě cíl by měl být hlavním regulátorem, který neustále bdí nad jednotlivými aktivitami i výsledným plánem.

Závěrečné slovo na dochucení

Je patrné, že pro tvůrce programu je důležitá každá fáze dramaturgie – příprava, realizace i ukončení. Při ní se musí dokonale propracovat program akce tak, aby měl spád, a prostřednictvím konkrétních aktivit a her dojít k plánovanému cíli nebo umět adekvátně reagovat na cíl zjevný. Týmy obvykle tráví několika-násobně více času přípravou kurzu než pak jeho následnou realizací. Propracovanost přípravné fáze je vlastně tím zásadním při tvorbě dramaturgie a samotná realizace je pomyslnou třešničkou na dortu.





4

PROČ SE NEVYPLATÍ ODCHÁZET OD PLOTNY

aneb

*na co nezapomenout, protože to ovlivňuje průběh kurzu –
čas, materiál, práce v různých prostředích aj.*

V následujícím výčtu nabízíme mozaiku několika vybraných jevů, které ovlivňují dramaturgii kurzu zejména v průběhu jeho realizace. Protože je pravděpodobné, že mohou nastat nečekané situace, je dobré s nimi počítat a připravit se na ně. Někdy se jedná o záležitosti, které považujeme za banální a samozřejmé, ale často tyto skutečnosti můžeme podcenit nebo je opomenout a následně nám mohou narušit celý náš připravovaný koncept kurzu. Každopádně provázejí dramaturgické úvahy od tvorby cílů a plánování scénáře až po samotné vyhodnocení kurzu. Čím více si jich dokáže lektor pojmenovat dle záměrů a cílů předem, tím lépe.

Záměrně volíme jakousi nekoncepční šíři těchto podmínek, které popisujeme dle získaných zkušeností a dovedností v tomto oboru, aby bylo možné si vybrat a aplikovat informace v textu na různé varianty projektů, kurzů či akcí, se kterými se v realitě může lektor sám setkat.

4.1 NĚKOLIK DNÍ VAŘIT NA PŘÍMÉM PLAMENI: DÉLKA KURZU

Čas a délka kurzu jsou psychologický faktor, který sám o sobě ovlivňuje vlastní vnitřní motivaci účastníků – na dvanáctidenní kurz si účastníci přivážejí jiná očekávání a představy než na akci pětidenní. Délka kurzu ovlivňuje celkovou dynamiku (kohezi, tenzi a atmosféru) kurzu – vztahy, postoje, nálady, únavu účastníků i lektorů. S délkou kurzu roste zejména psychická zátěž a sociabilita všech zúčastněných a je třeba to brát v úvahu nejen ve vlastním programu.

Délkou kurzu je vymezen čas, který je zásadním faktorem ovlivňujícím stavbu kurzu. Často je rozhodujícím detailem i to, ve kterém čase samotný kurz začíná a končí (ráno, odpoledne, o půlnoci...). Dle toho volíme formu a způsob přivítání nebo loučení.

Jedno z pravidel, které platí, je, že v pozici lektora se nemohu vymlouvat na časové hledisko délky kurzu nebo aktivity samotné. Je užitečné vynechávat při reflexi obligátní věty – „*Měl jsem na to málo / zbytečně moc času.*“ Čas je fyzikální veličina, která trvá stále stejně dlouhou dobu, jenom z naší strany ji každý vnímáme v daný moment jinak. Vše je spojeno s vnitřní motivací účastníka i lektora. Je uměním každého lektora efektivně naplnit vymezený čas, ať si ho určil sám, nebo jeho zadavatel. Zkušený lektor bere v potaz to, jak účastník vnímá realizovanou aktivitu, která trvá třeba tři hodiny, nebo jen pět minut – zda jsou tři hodiny dlouhé, protože se nudí, anebo je tak vnitřně pohlcen, že čas vůbec nevnímá a přijdou mu jako okamžik. Stejně tak můžeme vnímat čas podle efektivity sdělení jak ze strany lektora, tak ze strany účastníka. Jednu informaci můžeme efektivně sdělit během jedné minuty, jinou stejně efektivně během deseti minut.

Umění prezentace patří mezi základní dovednosti lektora. V rámci vzdělávání v zážitkové pedagogice je velmi důležité téma umění zadávání instrukce. Práce s časem je typický příklad dovednosti, ve které lektor zraje časem a získanými zkušenostmi. Nelze vše pochopit na poprvé, ale lze trpělivě sledovat na sobě a druhých, které vedeme, jak umíme v pozici lektora s časem pracovat. A to bohužel nejde bez tréninku. V rámci vysokoškolského vzdělávání je to například umění prezentace seminárního výstupu, což je dovednost, kterou můžeme zkoušet, trénovat a následně teprve reálně tvrdit, že v tom umíme chodit. Jedním z ukazatelů kvality práce zážitkového pedagoga je třeba to, že u sebe nepotřebuje mít hodinky.

Zkušenost ho prostě naučí správnému odhadu času (pokud samozřejmě neměří nějaký úsek, ve kterém účastníci podávají nějaký výkon a on je musí porovnat). Pro trénování práce s časem platí, co říkaly již naše babičky, že *trpělivost růže přináší*.

Pro začátek stačí mít hodinky vždy při sobě a trénovat si, jak pečlivě chystat časový harmonogram s reálným odhadem času na realizaci dané aktivity, pozorovat a následně si pro sebe reflektovat, jak vnímali čas účastníci.

To, na co obvykle upozorňujeme naše studenty v jejich budoucí lektorské činnosti, je umění naladit se na sebe a na účastníka. V každém začátku je potřeba tréninku. Říkáme tomu **vyladění eustresové a distresové¹⁶ hladiny** neboli tzv. coping – metoda zvládání zátěže. Nejlepším pomocníkem k tomu jsou námi často přehlížené **vlastní smysly**. Ty jsou branou z našeho nevědomí k našemu vědomí. Smysly nám pomáhají v koncentraci, paměti, uklidnění i naladění. Někdo je haptický, někdo vizuální, jiný auditivní typ. Proto je dobré skrze smysly sledovat na sobě jako lektorovi, přes které smysly se naladíme na účastníka, ať je jakýkoliv, a jak se naladíme na sebe bez trémy z očekávaného výsledku. Důležité je rovněž to, jak se naučíme z negativní motivace učinit tu pozitivní, nezbytnou nejen k dobrému výkonu, ale i k prostému prožívání emoce, které říkáme *radost*. Naladění se na účastníka znamená také umění přizpůsobit se jeho tempu a možnostem.

Jak se tomu učit je složité vysvětlit zde v několika slovech. Pro začátek stačí, když si zkusíte vzít do ruky jablko a při jeho konzumaci ho vnímat postupně jednotlivými smysly, které máte, tedy zrakem, čichem, hmatem, sluchem, chutí. Pak si možná uvědomíte, který smysl je pro vás ten nejdůležitější. Pomocí něho se obvykle sami nevědomě uklidníte, když například jdete na těžkou zkoušku a jste nervózní, zda ji zvládnete, či nikoliv. A o tom je umění zvládání eustresové a distresové hladiny.

Který smysl používáte v naladění na sebe nejčastěji?

4.2 KDYŽ NÁM PRŠÍ DO KOMÍNA: ROČNÍ DOBA A PŘEDPOKLÁDANÉ POČASÍ

Je logické, že léto ve srovnání se zimou (nejenom pokud jde o program) nabízí jiné šance, jiné výzvy, jinou atmosféru. Zima nás zpravidla zavede i do zcela jiného prostředí. Horu, na kterou v létě nevylezeme, v zimě vyšlápeme ve sněhu snáze a naopak. Jak si poradit s nestálým a nepřívetivým počasím či s jiným klimatem?

Často právě nečas a nepohoda navozují přirozenou (i když někdy nepříjemnou a z hlediska programu komplikující) situaci, kterou pro hru nedokážeme

¹⁶ *Distres* – intenzivně prožívaný stav, působící negativně na organismus, zatěžující osobnost jedince škodlivě, metaforicky nazývaný zlý stres.

Eustres – pouze mírně intenzivní, v podstatě stimulující a mobilizující, budící pozitivní odpověď organismu, metaforicky označovaný jako dobrý stres.

nasimulovat jinou formou. Každá krize či nepohoda odkrývá naše přirozené povahy, rysy a charaktery jak v pozici účastníka, tak i lektora. Pokud v pozici lektora vnímáme jakékoliv počasí jako pomocníka, nikoliv narušitele, stane se naším přítelem, který nabídne nové možnosti. V takovém čase se vždy pohybujeme na hraně zóny komfortu jedince či skupiny. Při zvažování hranice jsou bezesporu kritériem otázky zdraví a bezpečnosti účastníků, které jsou ale zároveň hranicí možné výzvy zónu komfortu posunout – jak účastníkovu, tak lektorovu. Z hlediska vývoje konzumní společnosti a liberálního přístupu se tyto hranice posouvají ke stále nižší schopnosti účastníků zažít diskomfort (a nebo jen za cenu toho, že na ně čeká v hotelu teplá sprcha). Jinými slovy, účastník podvědomě ví, že i když teď zažívá šílené a nesmyslné plazení se bahnem nebo válení pneumatiky, tak pak někam přijde a uvědomí si, že to byla jen hra. Myslíme si, že je možné používat v lektorské práci výzvu z hlediska počasí dvojím způsobem. Naučit se v pozici lektora vnímat, kdy je pro účastníka distresem a kdy eustresem. Stále platí, že to, jak roční doba nejlépe vyhovuje lektorovým záměrům a cílům, je ovlivněno i nároky a potřebami účastníků. Ve vztahu k počasí tvrdíme již známé, že *není špatného počasí, je jen špatně oblečený člověk*. Naši studenti prochází zkušeností zimních i letních kurzů a naším cílem je naučit je, že počasí je přítel.

4.3 K SNÍDANI, K OBĚDU I K VEČEŘI: DENNÍ ČAS

S ročním obdobím a počasím samozřejmě také přímo souvisí délka dne. Zejména u zimních kurzů je její vliv zřejmý. Jinou náladu má účastník ráno a jinou v podvečer či v noci. Stejnou hru lze zařadit za svítání či se západem slunce a pokaždé má jinou dynamiku, ačkoliv může mít stejný cíl. Rytmus programu kurzu musí kalkulovat s denním biorytmem účastníků opět směrem k hranici zóny komfortu ve smyslu výzvy či distresu. Rytmus může být i v dlouhodobém rozporu (pokud jde o čas na spánek, odpočinek, stravu), pokud víme, že s tím do toho účastník šel a je to jeho rozhodnutí. Pokud ne, je nutné být v pozici lektorů citlivý.

Zcela pragmatický jev je také to, že se ráno a večer chová jinak člověk dle svého zaměření *skřivan* nebo *sova*. To platí nejen u účastníků, ale také je s tím nutné počítat u lektorského týmu. Na druhou stranu nelze brát zřetel na účastníky, kteří nedokážou ve svém osobním volnu odhadnout své síly a možnosti. Zde si dovoluujeme zdůraznit naše oblíbené tělocvikářské pravidlo: *Večer šuhaj, ráno šuhaj!*

*Dokážete odhadnout, jak vaše lektorské hranice korespondují s hranicemi účastníka?
Umíte je posunovat dopředu či zpět ve vztahu k účastníkovi, nikoli k sobě,
aniž by vás to emočně rozladilo?*

Nyní jste pročetli tři úvahové komentáře k času. V přípravě a učení se lektorování je to jedna z komponent výrazně ovlivňující umění dramaturgie. Z hlediska vlastního přístupu k práci s časem je však užitečné začít od uvědomění si, zda jste Kronos, či Kairos¹⁷ typ. Obě dvě roviny by z hlediska týmu tvořícího dramaturgii měly být v rovnováze.

Jak dlouho vaříte špagety?

4.4 KACHNA JE V TROUBĚ: STRAVA A UBYTOVÁNÍ

Za léta, co se v této oblasti pohybujeme, víme, že pokud má účastník dobře uspokojeny fyziologické potřeby (*jídlo a postel*) lze od něj očekávat daleko více.

U dobré dramaturgie je i toto velmi důležitým faktorem. Svíčkovou dokážeme uvařit i v lese na ohni a připravit účastníkovi hostinu, na kterou nezapomene, stejně tak může celý kurz krachovat na tom, že v hotelu vaří špatně a v pozici lektora jsme si nevyjednali kvalitu zázemí.

Po zkušenostech z mnoha kurzů můžeme tvrdit, že rozhodující (zejména v zátežových kurzech) jsou pro následnou motivaci a aktivizaci účastníků i takové faktory, jako je skladba jídla (chuť, barva, energie, množství aj.). Pokud chceme například poslat účastníky na cestu, je dobré kombinovat barvu jídla žlutou a modrou a podobně¹⁸. Životospráva, stravovací návyky, pitný režim a psychohygienu jsou neopominutelnými faktory nejen pro účastníky, ale i pro lektorský tým.

Z hlediska socializace skupiny, která spolu tráví nějaký čas, je také výrazným jevem ritualizace jídla, která má přenositelný význam a paralely s vlastním rodinným životem. Společné jídlo a jeho zahájení velmi ovlivňují sociabilitu zúčastněné skupiny. Ukázky několika dalších důležitých rituálů, které byly realizovány na kurzu *Lidské hranice*, jsou popsány v publikaci P. Sojáka (2007).

U pobytových (nebo kombinovaných) akcí hraje významnou roli charakteristiky a parametry objektu, místa, ve kterém je kurz uskutečňován – jeho kapacita, vybavenost, nabízené služby a cena. Vždy je v kompetenci lektorského týmu to, jak si tyto náležitosti zařídí, vyjedná s majiteli, personálem a dané skutečnosti si ověří předem, aby ho nic nepřekvapilo a zároveň s tím mohl počítat při dramaturgickém plánu:

¹⁷ Na téma timemanagementu nemáme v této publikaci prostor, proto doporučujeme jednoduchý test a jeho srozumitelnou interpretaci v knize B. Uhliga (2008). *Time management: staňte se pánem svého času*. Praha: Grada.

¹⁸ Více o významu barev například in Kulka, 2008, s. 121.

- ▶ **stravovací a ubytovací služby** – nejenom jejich kapacita a cena, ale i rozložení aj.
- ▶ **společenská místnost** – jaké jsou možnosti úprav, přístupu, úklidu, použitelné vybavení, vazby na další hosty aj.
- ▶ **prostory určené pro instruktory** – uložení vlastního vybavení, přístup, soukromí pro porady, ubytování lektorů (osobně doporučujeme oddělené od účastníků) aj.
- ▶ **další služby** – sociální zařízení, zapůjčení nebo pronájem vybavení, zdravotní zázemí, dostupnost dopravy aj.
- ▶ **tolerance personálu** a jeho zvyky, zkušenosti s podobnými programy.
- ▶ **možné střety** – další hosté a paralelní rezervace.
- ▶ **prostory** ke hrám, cvičením a sportům, místo k tvořivosti, místo na shromažďování, místa na relaxaci či motivaci.

V pozici lektorů je důležité si v tomto ohledu si při tvorbě dramaturgie klást nejrůznější další otázky: *Jak objekt a jeho okolí odpovídá našim záměrům a cílům? Kde je objekt situován? Jaký je k němu přístup? Je možnost výběru i jiných objektů? Jaké jsou další vlivy okolí v jednotlivé dny v týdnu? Jaké jsou v okolí zvyky či omezení (například rezervace)? Jak se změní běžný chod objektu či místa během našeho kurzu? Co může kurz ohrozit (povodně, laviny, výstavba, dovolená)? Jsou národní zvyklosti v místě odlišné od zvyklostí účastníků a týmu?*

*Která z těchto otázek je pro vás nová? Kterou si umíte vždy zařadit?
Která vám zde chybí?*

4.5 VIDLIČKY A NOŽE: MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ

Uvedení programů je ve větší či menší míře vázáno na materiální vybavení. Buď jej vlastní pořadající organizace, tým, nebo jej lze zapůjčit. Pokud ho nemáme, potřebujeme být kreativní a hledáme jiné programové prostředky. Je logické, že materiál a pomůcky jsou vázány na finanční prostředky. Pokud je proto vybíráme, je nutné přemýšlet o mnoha faktorech. Jaký je jejich reálný ekonomický přínos? Jaký efekt budou mít při realizaci programu? Například kvalitní hudba, výtvarné, technické, lezecké či jiné pomůcky – vyplatí se? **Jaký materiál a pomůcky odpovídají záměrům a cílům kurzu?**

V dnešní konzumní době, kdy je vše zaměřené na efekt, je často potřeba počítat i s tím, jak věci vypadají. Materiální vybavení by mělo naplnit očekávaný standard účastníka kurzu i dle finanční stránky a přispět k naplnění očekávání toho, o jakou akci půjde. Jinak v tomto ohledu přemýšlíme u akce typu adaptační

kurz pro běžnou ZŠ a jinak pro firemní prostředí top managementu při školení teambuildingu. Roli hrají i takové drobnosti jako papír, na který píšete, nebo oblečení, které mají lektoři na sobě, jestli pracujete s buzolou, či GPS technikou a další zdánlivé drobnosti.

V oblasti služeb, kam určitě zážitkově laděné akce patří, je vždycky užitečné umět šetřit a z hlediska materiálu určitě také doporučujeme stát nohama na zemi a ne se vznášet v oblacích předpokladů a slibů. Reálně se cena za materiál pohybuje obvykle na 10% celkových nákladů akce.

Při tvorbě dramaturgie platí jednoduché pravidlo, a sice nenechávat nic na poslední chvíli. Pokud používáme materiál, který neznáme, ověřme jej předem. U stěžejních programů je potřeba myslet na záložní zdroje. Užitečné je také vyloučit si lektora, který bude o veškerý materiál po celou dobu pečovat. Po každém programu je potřeba věci nejlépe hned uklidit. Všechny pomůcky a materiál je užitečné mít efektivně roztříděné, popsané a mít systém jednoduchého přesunu, přenosu a balení. V tomto ohledu je dobré řídit se pravidlem lanaře – vše, co si lanař připraví a nachystá na zemi, mu ušetří síly, čas a energii, když visí na stromě 20m nad zemí (tedy je v akci).

Bohužel v české kotlině je také dobré umět předcházet zbytečným ztrátám (krádežím) a znehodnocením (vlhko). Za léta praxe můžeme konstatovat, že lidé (účastníci) si často neváží majetku, pokud není jejich osobní. Prostě ho vnímají jako součást ceny za služby, které jim poskytujeme. Vše je potřeba si hlídat a kontrolovat, pak předcházíme zbytečným problémům.

Máte v týmu „Viktora Čističe“, který se vždy stará o to, aby vše bylo uklizené a na svém místě před i po akci?

4.6 KDE SE DOBŘE VAŘÍ, TAM SE DOBŘE DAŘÍ: PROSTŘEDÍ

Z hlediska dramaturgie je prostředí, ve kterém se odehrávají vlastní aktivity kurzu, také zásadním elementem, který rozhoduje o přijetí programu účastníkem v podobě reality, nikoliv simulace. Prostředí na nás působí více, než si uvědomujeme.

Kvalita dobré dramaturgie v tomto ohledu staví na jednoduchém principu toho, že člověk vnímá své prostředí, ve kterém se právě nachází, vědomě i podvědomě. Je to podobné jako s lidskou komunikací, kdy 70% toho, co vnímáme, je na neverbální úrovni, kterou si obvykle nuvědomujeme.

Čím více jsou lektoři v tomto ohledu kreativní, tím větší efekt u účastníků vyvolají. Kvalitní prostředí by mělo být pro účastníka výzvou – ke zkoumání i poznávání, k pohybu těla, k filosofování, k tvoření, ke komunikaci, k poznávání sebe sama.

Příroda poskytuje malebnost, proto obvykle v zážitkové pedagogice vyrážíme do neformálního prostředí. Například realizace hry *Stalker* (in Hrkal, Hanuš, 2007, s. 165) ve staré městské továrně, nebo v opuštěném horském kravině přinese v obou případech kýžený efekt.

Prostředí umocňuje atmosféru a na tu je užitečné dbát. Tam, kde není, je nutné si ji vytvořit (jak v přírodě, tak v místnosti), nebo hledat jiné místo. Prostředí by mělo být úzce vázáno na dramaturgickou linii, téma. Podle záměrů a cílů je nutné volit kvalitní a čisté prostředí pro smysly a pozitivní emoce účastníků (například prostorem pro romantické duše, se sluncem, se vstřícnými a přívětivými lidmi).

Ideální kvalitní prostředí by mělo nabízet:

- ▶ **členitý terén** (kopce, skály, údolíčka, rokliny);
- ▶ **vodní plochy** (jezero či rybník nebo řeku či potok, zatopený lom);
- ▶ **porost** (lesy, louky);
- ▶ **rovnou plochu** (hřiště nebo louku);
- ▶ **komunikace** (cesty, stezky);
- ▶ **školicí místnost** (s kvalitním zázemím);
- ▶ **dobrou dostupnost nezbytných služeb** (zdravotní, dopravní, obchodní).

Pro zážitkově pedagogické záměry, se kterými se naši studenti v praxi běžně setkávají, vyhovuje obvykle komorní objekt ve výše popsaném kvalitním přírodním prostředí, nepříliš zasaženém zástavbou či hlukem, odkud jsou dostupné nezbytné služby (zdravotní aj.). Vždy však volíme prostředí, které samo o sobě nabízí příznivé podmínky pro naplňování záměrů a cílů konkrétního kurzu. Kvalitně připravené prostředí je součástí motivace, kterou pokud lektori dobře zvládnou, mají 70 % práce v následné realizaci aktivity hotové.

*Na který detail se při chystání prostředí zaměřujete?
Kde se inspirujete?*

4.7 JE LIBO OVOCNÉ KNEDLÍKY: CHARAKTERISTIKA SKUPINY

Zpravidla ji nelze příliš ovlivnit předem, pokud není možnost výběru. Ale vždy ji lze vyjednat se zadavatelem vzhledem k cíli a záměru kurzu. Existují určitá optima:

Počet: Velikost sociální skupiny má umožnit uspokojovat přirozené potřeby interakce a komunikace v závislosti na zakázce. Jiný efekt a význam hledáme a připravujeme pro počet účastníků kolem deseti, jiný kolem dvaceti pěti a jiný nad padesát. Optimální počet účastníků ovlivňuje i délka kurzu, ale hlavně její podstata a smysl, který lektorský tým vytváří a připravuje. Platí, že skupina má být pro všechny (účastníky i tým) přehledná.

Mentální specifika: Z hlediska dramaturgie jsou také jedním z klíčových prvků. Lektoři si vždy musí klást otázky zabývající se mentalitou, psychickou a intelektuální vyspělostí a fyzickou zdatností (zejména vytrvalostí) věkové kategorie, pro kterou kurz připravují.

Míra koedukace: Poměr žen a mužů ve skupině. Jinak budeme tvořit dramaturgii v čistě ženském složení, jinak v čistě mužském, jinak ve vyrovnaném poměru 1:1. Důležité je i to, jak se genderově liší složení účastníků a lektorského týmu.

Věkové složení: Aby bylo možné dramaturgicky ušít kurz na míru věkovým specifikům, potřebám, představám a očekáváním účastníků, je nutné znát i tento parametr. Obvykle se jedná o věkově homogenní skupinu, ale zajímavou výzvou jsou i různé specifické skupiny věkově různorodých účastníků. Zkušenosti ukazují, že jistý požadavek homogenity splňují věkové kategorie, které korelují s Eriksonovým pojetím ontogenetického vývoje. Hranice ale nejsou ostré a nevylučují i jiné možnosti. I přesto je nutné vždy počítat s mnoha individuálními rozdíly, a to zejména u nejmladších a nejstarších věkových kategorií. Namíchání věkových kategorií může být samozřejmě lektorským záměrem či neměnným zadáním.

Další charakteristiky skupiny: Všechny další skutečnosti, které je nutné vzít v úvahu v případě kurzů pro nestandardní skupiny účastníků, například rodiče a děti, manželské páry, skupiny se specifickými požadavky (tělesné a mentální handicap) aj.

Jak podrobně si specifikujete skupinu účastníků?

4.8 HLAVNĚ TO NEPŘIPÁLIT: BEZPEČNOST

Lektoři musí udělat vše pro to, aby účastníky kurzu provedli *nástrahami a riziky* programů tak, aby na závěr kurzu odjížděli domů zdraví – na těle i na duchu. V zážitkové pedagogice se využívá principů vyváženosti **subjektivě-objektivního nebezpečí** při přechodu přes zónu komfortu, ideálně ve stavu flow. Platí jednoduché pravidlo: aby klient poznal své hranice, nemusí je za každou cenu překročit, ale být tam, kde věc prožívá v eustresu, nikoliv v distresu.

To, jak vše dopadne, velmi ovlivní dobře zvládnutá dramaturgie. Samozřejmě je spousta aktivit, ve kterých lektoři záměrně vystavují účastníky hraničnímu riziku s nabídkou adekvátní výzvy, díky níž si jedinec může posouvat své individuální hranice, ale to by se mělo odehrávat vždy bez zbytečného a lektorsky neodhadnutého rizika.

K nemalým škodám může vést také nerespektování práhu unavitelnosti a času potřebného ke spánku a k relaxaci. V lepším případě to vede k usínání účastníků u programu (zejména večerního), v horším k neakceptování některých aktivit, případně kurzu jako celku.

Únava účastníků může být navíc příčinou zbytečných zranění, která se však nejčastěji stávají ve chvílích mimo kvalitně zajištěný program, respektive mimo koncentraci a aktivní zapojení účastníků do akce. Nemělo by se tak dít během aktivit, protože ty by měly být z hlediska bezpečnosti minimálně rizikové.

Které absurdní úrazy ze zážitkových akcí znáte ze svého okolí? Co bylo jejich příčinou?

4.9 KOHO PUSTÍME DO KUCHYNĚ: TÝM INSTRUKTORŮ

Počet členů a složení týmu také ovlivňuje celkovou dramaturgii. Početnější tým umožňuje vyšší nasazení jeho členů, ale zvyšuje náklady kurzu a zpravidla pro šéfkolektora znamená vyšší nároky na řízení týmu. Počet i kvalita závisí i na skutečnostech, které podrobně rozebereme v kapitole osmé *Nezdravá éčka a kvalitní íčka v naší kuchyni*.

Obecně platí, že důležitý je potenciál členů týmu – dovednosti, vědomosti, zkušenosti odborné i životní. Šéfkolektor má dvě základní možnosti: buď sestavit tým tak, aby jeho členové svým potenciálem byli schopni naplnit stanovený cíl kurzu, nebo nabídnout a stanovit cíl kurzu takový, aby odpovídal celkovému potenciálu týmu.

Jak si sestavujete tým?

Závěrečné slovo na dochucení

Můžeme konstatovat, že *moudrá dramaturgie* se dívá na scénář kurzu pohledem budoucích účastníků, jejich potenciálními představami, potřebami a očekáváními, které samozřejmě lektor/obchodník vyjedná s klientem předem s jasně stanoveným cílem (například dle principu SMART). U otevřených akcí je pak pochopitelně důležité, jak adresně dokáže lektor oslovit očekávanou klientelu účastníků, kterým kurz nabízí. Je to věc také kvalitního PR (public relation) a FR (fundraising). Jen tak můžeme předejít oboustrannému rozčarování. Nejde přitom o to, aby dramaturgie kurzu účastníky zaváděla pouze do jim známých končin, ale naopak. Měla by nabídnout cesty k novým horizontům poznání světa a života v něm, poznání společnosti i sebe sama. Proto spojujeme tento druh akcí se slovem *challenge* – výzva, která ale není jen o fyzických hranicích.



5

CO SE HODÍ ZA PŘEDKRM

aneb

motivace není jen dělat ze sebe „kašpara“ (práce s motivací, režijní triky, úvodní fáze kurzu – seznámení, pravidla, očekávání a obavy)

Předkrm je něco, co si v restauracích často nedáváme, ale když už, bývá výborný. Baví nás na něm asi hlavně to, že je rychle na stole, a tak nám krátí čekání na další chod. Zároveň si dáváme pozor, aby nebyl moc velký – aby zbylo místo na to hlavní, co teprve přijde. Když se náhodou stane, že výborný není, zamýšlíme se, jestli jsme ve správný čas na správném místě, ale často si pak o to více vychutnáváme chody další.

V této kapitole se nebudeme příliš zabývat teorií motivace, ale rádi bychom vám opět nabídli něco z naší kuchyně. Motivace účastníků kurzu je pro nás něco jako takový předkrm. Motivujeme je před akcí i během akce, vlastně jim průběžně dáváme takové podpurné dávky, které je mají udržet napojené na linku celého

kurzu a dovedou je až k našemu vytyčenému cíli. Skrz motivaci ovlivňujeme **dynamiku skupiny a programu** (blíže kapitola šestá *Maso versus vegekuchyně*). I tady platí pravidlo, že někdy méně znamená více, a je užitečné, pokud motivační prvky korespondují s cílovou skupinou a také s děním uvnitř ní. Jinak motivujeme předškolní děti na rozcvičce a jinak tým manažerů na nedobrovolné outdoorové akci.

Slovo motivace pochází z latinského *movere*, což znamená hýbati či pohybovati. Jde o pojmenování všech podnětů, které nás vedou k jednání či chování. Jako lektoři tak nakládáme s účastníkovým (ale i vlastním) snažením, chtěním, přáními, očekáváními, tenzí, žádostmi, účelem.

Po celou dobu čtení a uvažování nad touto kapitolou mějme na paměti to, co píše Hrkal a Walder v první části Zlatého fondu her:

„Největší rezervy v motivaci vyplývají z osobnosti instruktora, který hru uvádí. I ze hry s poměrně plytkou legendou je schopen charismatický instruktor udělat šlágr kursu, a bohužel to platí i naopak“ (in Hanuš, Hrkal, 2007, s. 22).

Jsme-li kvalitní lektoři, je naší vlastní zodpovědností se aktivně osobnostně rozvíjet a jít vstříc rozvoji rétorických a prezentačních dovedností, trénovat improvizaci a sebe prezentaci před různě velkými skupinami lidí. Tomuto tématu se budeme blíže věnovat v kapitole deváté *Dodržujeme pitný režim*. Ideální je mít jako lektoři takovou míru sebereflexe, že pokud je to potřeba, jsme schopni přenechat roli motivátorů kolegům, o kterých víme, že je jim takřkajíc vlastní.

5.1 OSLADÍME MOTIVACÍ PŘED KURZEM

Motivace je natolik široký pojem, že jej nemůžeme v rámci této kapitoly komplexně popsat. Záměrně zde propojujeme pojetí motivace s kontextem zážitkových kurzů. Vnímáme podstatu její přítomnosti od začátku až do konce. Ať už chceme, nebo ne, již samotná pozvánka na akci je důležitým motivačním prvkem. A protože z pohledu lektora má pro nás naladění účastníků ve fázi předpříjezdové velkou váhu, tak takovou pozvánku ladíme poctivě, například dle věku a cílové skupiny.

Lákáme účastníky:

- ▶ **faktickými informacemi:** „...sejdeme se na zastávce v 8:30 a pojedeme vlakem až na nádraží pod velkým kopcem, který pak pěšky vyjdeme, ale zato nás bude čekat výborný oběd.“
- ▶ **příběhovými informacemi:** „...pirátská loď odplová v 8:45 z nástupiště číslo 3, odkud popluje na severovýchod až k vodopádu, který sice bude těžké překonat, ale navrchu nás čeká zasloužený poklad.“

S postupem času zjišťujeme, že **míra příběhovosti** u motivace není přímo úměrná stáří účastníků, a tak předkrmy hodně vyladujeme tak, aby byly aktuální

jak v čase, tak pro dané mezilidské setkání. Přes zdánlivou absurdnost nabízíme na adaptačních kurzech naší katedry témata mafie, pirátů, westernů i kočovných cikánů a většinou se s úspěchem ujmou. Vše nastiňuje již **informační dopis**. Fakt, že se v příslušném oděvu mají účastníci dostavit na místo setkání, je po cestě vystavuje nejen pohledům spolucestujících ve vlaku, ale také pohledům ostatních účastníků kurzu, což často otevírá zajímavé diskuze a téměř samo láme ledy v seznamování. To, jak se podaří vtáhnout účastníky do celého děje (legendy) kurzu, ovlivní mnoho z následujícího. Naladění účastníků je zároveň motorem i pro vyladění lektorů.

5.2 KDO NERAD SLADKÉ, MŮŽE SI DÁT I SLANÉ, TEDY JAKO LEKTOŘI MOTIVUJEME VLASTNÍ MOTIVACÍ

Motivace je „*souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které:*

1. *vzbuzují, aktivují, dodávají energii, lidskému jednání a prožívání;*
2. *zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem;*
3. *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků;*
4. *ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“ (Průcha, 2003, s. 127).*

Prvek motivace v lektorování nemusí být na první pohled nutně vidět, ale jeho přítomnost tvoří často i polovinu úspěchu celé akce. „*Je to případ vnitřní, intuitivní motivace, kterou ze svého života znáte bezpochyby také. Ponoření do činnosti, splynutí s ní, aniž čekáte jakoukoliv odměnu zvnějšku“ (Jelínek, Kuchař, 2013, s. 23).* Zároveň je správné nezaměňovat motivaci a manipulaci, která by se v tomto kontextu chovala spíše jako nástroj vynucování si. Motivace je povzbuzující energie, která zpravidla směřuje k nějakému cíli, a čím více jí investujeme, tím větší úsilí pro věc vynakládáme. Naopak nízká motivace nás postupně odřezává od dokončení akce nebo úkolu. Její stálost určuje naši schopnost překonávat překážky.

Je to *to něco*, co nás nechává stát na peronu a dalekohledem vyhlížet vlak s příjždějícími studenty. Naše vlastní motivace nám ani na chvíli nedovolí přemýšlet nad tím, že by se studenti na převlek do rolí snad *vybodli*. Být tak absolutně ponoření do hry nám umožňuje nastoupit do vlaku a do hry vzít i veselého průvodčího.

Každý, kdo někdy vedl *zážitkovku*, jistě rozumí, o čem je řeč. O vlastním stavu **flow** (podrobněji v kapitole 1.2 *Prožitok*), ve kterém předáváme jako lektori svou energii ostatním účastníkům. Nemáme potřebu dávat najevo, že jsme vedoucími hry. Naopak, chceme vzbudit v ostatních pocit, že i oni mohou vložit sami sebe do toho, co bude následovat. Tenhle stav nám ulehčuje splynutí se skupinou, sebeidentifikaci, která může být v tu chvíli jiná než v našich běžných životech, ale právě tím se může stát lákavou.

Vlivy u motivace vnímáme ve dvou rovinách:

- ▶ **vnější kritéria:** daná okolím (společenské normy, morální kodex, právní normy);
- ▶ **vnitřní kritéria:** daná člověkem (osobní cíle, způsob sebehodnocení, aspirační úroveň, životní zkušenosti).

Chceme-li někoho motivovat k akci, pak to znamená, že mu poskytujeme **motiv**, který se stává pro účastníka vnitřní pohnutkou. Pokud se námi nabízený motiv mine s aktuálním rozpoložením jedince, nemusí to nutně znamenat, že motiv byl nevhodný. Ale jsme-li zkušení a flexibilní, víme, že to nutně znamená hledat rychle motiv nový. Pojíme se tím přímo s vnitřní motivací účastníka, protože o to méně se později musíme namáhat při realizaci aktivit. Jako lektorům nám významně ulehčuje práci, pokud je účastník ve hře ponořen, setrvává ve stavu flow a nevnímá čas. Jde až o 70 % naší vynaložené energie.

Motivační scénky nebo jen krátké dialogy nás jako lektory zvou téměř vždy k soustu pro leckoho největšímu, ke **hře v roli**. Hra v roli je nástrojem dramatické výchovy, který zajišťuje rámec, jímž vzniká prostor „jako“, tedy fantazijní prostor. V něm se může udát cokoliv, co bychom si v prostoru reality třeba ani nedovolili. Bereme na sebe charakter někoho úplně jiného. To může být bezpečné nejen pro nás (za roli se můžeme v případě náročné hry trochu schovat), ale zároveň tak skrz fantazii významně rozšiřujeme řady lektorského týmu. Po kurzu se tým nemusí skládat už pouze z Markéty, Veroniky, Petra, Dušana a Tomáše, ale je obohacen také například o „rozcuchaného moderátora dostihů“, o „krásnou Kleopatru“ a o „zámožného mafiánského bosse“. Pro nás jako lektory se ale vytváří také závazek udržovat roli v určité srozumitelnosti a v neposlední řadě v rámci etiky. Tím máme na mysli neurážet roli nikoho z přítomných ani nepodporovat společenské předsudky a stereotypy.

Struktura hry by měla být natolik srozumitelná, že všichni uvnitř vědí, co si mohou dovolit, a natolik zajímavá, že do ní účastníci chtějí patřit. Jde potom o tzv. **motivaci duše**: „*Motivace k výkonu, motivace k moci, afiliace. Anebo také motivace těla, ega a duše. Tři hlavní životní oblasti, z nichž – podobně jako římský bůh počátku všech věcí Janus – má každá dvě tváře. Jedna hledí vpřed, zatímco ta druhá se ohlíží. Motivace k výkonu ve smyslu jít za něčím, dát víc gólů než soupeř – anebo naopak obava, abych neztratil to, co už mám, spojená se starostí dostat méně branek. Motivace k moci ve smyslu vlastnit, ovládat – anebo strachu, že budu ovládán. Afiliace (z latinského ad-filiare, přijmout za syna neboli adoptovat, v psychologickém pohledu navazování a udržování kontaktů s druhými) jako touha někomu patřit – anebo panika, že zůstanu sám*“ (Jelínek, Kuchař, 2013, s. 27).

V roli lektora nacházíme také dvě tváře – ta hledící vpřed nás vede dál do aktivity, ta hledící vzad pracuje s variantou, že skupina, kterou do aktivity vtahujeme,

udělá něco naprosto nečekaného a my na to budeme muset flexibilně reagovat. Vyváženost vnímání vlastního plánu a reakce skupiny, kterou vedeme, podporuje motivovanost účastníků. Máme tím na mysli, že jistota v tom, co a jak chceme vést, nám dává sebevědomí dojít k cíli, ale potřebujeme také naslouchat potřebám skupiny, reagovat na ně a náš plán tomu dokázat přizpůsobit. I tím motivujeme.

„Neexistuje větší motivace než touha po splnutí s tím, co právě děláte a čím jste. Každý, kdo by váš úkol nebo konflikt rozřešil za vás, by se musel stát lepším než vy. Tím by vás ale oloupil o odměnu, na níž se zakládá veškerá sebeúcta, mužnost či ženskost“ (Jung in Jelínek, Kuchař, 2013, s. 46).

5.3 K PŘÍPRAVĚ SALÁTU BUDEME POTŘEBOVAT: SEZNÁMENÍ, PRAVIDLA, OČEKÁVÁNÍ A OBAVY

Na začátku každého lidského a pravděpodobně i nelidského setkání je seznámení se s tím druhým (a ostatními).

„Nazdar!“ řekl kdosi. „Hm!“ řekl Pú. „Nazdar!“ „Nazdar!“ „No vida!“ řekl Pú. „Nazdar!“ „Nazdar!“ řekl neznámý a myslel si, jak dlouho to ještě potrvá. Pú chtěl právě říci počtvrté „Nazdar!“, ale pomyslel si, že to raději neřekne, a místo toho řekl: „Kdo je to?“ „Já,“ řekl hlas. „Aha!“ řekl Pú. „Tak pojď sem.“ Tak ten kdosi přistoupil a ve světle svíčky se s Púem na sebe podívali. „Já jsem Pú,“ řekl Pú. „Já jsem Tygr,“ řekl Tygr. „Jéje!“ řekl Pú, protože dosud nikdy takového tvora neviděl“ (Milne, 1965, s. 121).

Je to tak, i na kurzech se často setkáváme s tvory, které jsme dosud neviděli. Někteří možná znáte tu vyděšenou reakci kolegů z týmu: „Hlavně mi nedávejte na starost seznamovačky!“ Většina z nás má ale k seznamovacím fázím vztah vřelý. Vnímáme je jako prostor pro vykopnutí v míčové hře nebo jako začátek prvního rande, kdy se okukujeme a jakoby nenápadně zkoumáme, čím jsme zajímaví. Tak to probíhá vlastně v jakýchkoliv vztazích. Buď se namotivujeme poznávat se dál, nebo jdeme od toho. Jako instruktoři na kurzech chceme málokdy, aby účastníci *šli od toho*, a tak koncipujeme program tak, aby šli naopak naplno *do toho*!

Knih plných seznamovacích her je celá řada. Co ale doopravdy vytváří u těchto aktivit zdravý prostor pro první poznání druhých je podle nás lektorova vlastní angažovanost, autentičnost a schopnost improvizace – schopnost flexibilně reagovat na dění ve skupině, na její humor a náladu. S těmito kvalitami můžeme účastníky provést také nastavením pravidel akce. Čím jsme pro lidi kolem nás čitelnější a opravdovější v tom, co říkáme a jak vystupujeme, tím je kurz a cesta k jeho cíli přirozenější. Přímo s tím souvisí i empatie v náročnosti aktivit, které připravujeme, a v kontextu zážitkové pedagogiky dovednost odhadnout intenzitu zážitku tak akorát (a přitom nemusí být zážitek nutně jen pozitivní).

S takovou autenticitou souvisí i vlastní účast v aktivitách. Jsou situace, kdy jako lektoři potřebujeme stát mimo proces a direktivně koordinovat jednotlivé kroky hry. Je ale také mnoho případů, kdy není problém, aby část týmu byla zapojena v nejrůznějších rolích či pověřeních přímo ve hře a rozvolňovala tak leckdy velmi ostrou linku mezi „my lektoři“ a „vy účastníci“. Překračování (vědomé) této linie je podle nás silným motivem při práci se skupinou, u které chceme dosáhnout hlubokých zážitků, otevřenosti, sebereflexe a osobnostního růstu. Nastavení určité neformálnosti, ale přetrvávajícího vzájemného respektu, dává prostor pro bezpečný dialog, ve kterém se učíme asi nejlépe, protože se sami můžeme podílet na cestě k cíli a sdílet zodpovědnost za proces.

Jako příklad nám tu dobře poslouží hra Aréna¹⁹. Relativně velká fyzická výzva, ve které se mohou rychle vyostřovat vztahy mezi jednotlivými účastníky v pozitivním i negativním smyslu. Je dobré mít lektora v zázemí, který měří čas, podporuje soutěživost a pouští hudbu na pozadí celé hry. Motivačním prvkem je ale také závodící tým složený z lektorů, kteří se tímto staví do role účastníků hry, stejně jako všichni ostatní účastníci kurzu přijímají daná pravidla a jsou připraveni vyhrát i prohrát. Jedná se o společný zážitek, který může být silně pojící nejen v průběhu následného sdílení, ale rovněž v možnosti vidět lektora *také jen jako člověka*, který má své pocity, své silné i slabé stránky a má osobitý postoj k přijetí výhry či prohry. Především u účastníků, kteří mají tendenci mít významný vztah k autoritám, může být takový zážitek velmi přínosný a přesahující do běžného života.

5.4 NA CO MAJÍ HOSTÉ CHUŤ

Když polévku osolíme, očekáváme, že bude slaná. V práci s lidmi to není tak jednoduché, míra slanosti programu (a vlastně i polévek) se pocit od pocitu liší a může přecházet až do hořkosti či sladkosti. Stejně tak očekávání a obavy jsou různé. Hartl a Hartlová definují **obavu** jako „*pocit neklidu vyplývající z rozumové kalkulace*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 362).

Dovolujeme si potom v tomto kontextu popsat **očekávání** jako pocit neklidu vyplývající z rozumové kalkulace s předpokladem příjemného výsledku.

Oba tyto jevy se nám v hlavě vyskytují celkem samovolně, oba jsou spojeny s nejrůznějšími pocity o různé intenzitě a také s sebou nesou výše zmíněný neklid. Ten může být pozitivní i negativní, dokonce stejný neklid může pro jednoho z nás znamenat nepříjemný pocit a pro jiného pohodový stav. Příjemný neklid nás pěkně vrací o několik stránek dopředu, k motivaci, se kterou jsou tyto prožívané pocity úzce propojeny.

19 Dnes již dobře známá hra z lipnických fondů her – Stránský in Hrkal, Hanuš, 2007, s. 37.

Na začátku většiny kurzů se našich studentů ptáme, jaká jsou jejich očekávání a jaké obavy. Je to součást našeho mapování skupiny, pojmenování toho, s kým pracujeme. Je to podobně důležitá část komunikace mezi oběma stranami jako vyjasňování si očekávání a obav mezi členy instruktorského týmu (více osmá kapitola *Nezdravá éčka a kvalitní íčka v naší kuchyni*). Informace o tom, co naši frekventanti čekají, neznamená, že musíme běžet změnit celý program. Spíše nám pomáhá usměrnit naše vlastní očekávání, vyladit je vůči účastníkům a nemít na ně v průběhu kurzu přehnané požadavky.

Jakékoliv důležité očekávání v hlavě frekventanta později podporuje nebo naopak tlumí jeho angažovanost v jakýchkoliv aktivitách. Vyvážení ingrediencí...

očekávaný zážitek × reálný zážitek

...může účastníka nabít další energií, namotivovat ho, ale může se stát i to, že ho demotivujeme. Nalezení správného poměru je velmi citlivou záležitostí a otázkou praxe, ale i ti nejpřípravenější z nejpřípravenějších se ještě mnohokrát ve své práci setkají s neúspěchem a nečekanou reakcí lidí, kteří se svěřili do našich rukou (a to je to kouzlo práce s lidmi). Je přínosné si v takových situacích znova a znova klást otázku, co můžeme příště udělat jinak.

5.5 A NĚKDO UDĚLEJTE JEŠTĚ TU OMÁČKU!

Tohle možná sami znáte – každý detail hry je připraven a teď už ji zbývá jen uvést. A to ještě ke všemu tak, aby to pro účastníky bylo motivační. Ne vždy je pravidlem, že z improvizace vzniknou ty nejlepší kousky. Takové umění se většinou daří velmi dobře sehranému týmu lidí, kteří tuší, co od druhého čekat a na jaký styl komunikace si budou nahrávat. Bez takové naladěnosti se velmi jednoduše dostává do prapodivných situací, které účastníci téměř vždycky vycítí.

V nezkušeném týmu má proto větší smysl, stejně jako u každého jiného bodu hry, naplánovat celkem podrobně také motivačku. Vymyslet společně dějovou linku, jasně rozdat role, pojmenovat si, proč a co se v motivačce objeví, kde nastane bod zlomu a kdy celá motivačka končí. Je dobré, aby všichni zúčastnění věděli, co motivačkou sdělujeme.

Specifickou situací je, pokud motivačku realizujeme sami. Ať už proto, že zbytek lektorů je dávno v terénu, nebo prostě proto, že charakter hry to vyžaduje. V takovou chvíli se spoléháme sami na sebe, nikdo nám linku motivace situačně neovlivňuje, ale to na druhou stranu znamená, že postrádáme spoluherce, o kterého se lze opřít.

Motivační scénka by zpravidla měla být krátká a úderná. Pokud trvá déle než hra samotná, je pravděpodobné, že očekávání účastníků nebudou naplněna.

Atmosférou motivačka většinou odpovídá charakteru hry. Při uvádění autorské hry In Time (Ratab, Plnými doušky, 2013), která pracuje s prvkem efektivního využití času určeného na život a vede k zamyšlení nad hodnotou života a smrti, proběhla motivační scénka už den předem. Večer jsme totiž (za použití jiné motivační scénky) pozvali účastníky do kina na film In Time, a to v rolích, které si vylosovali do párů. Tento večerní velmi obyčejný roleplaying byl skrytou motivací (hra In Time byla vytvořena na motivy stejnojmenného filmu) pro samotnou několikahodinovou hru, která odstartovala nečekaně kolem čtvrté hodiny ranní. Až zpětně v reflexi si mnozí účastníci uvědomovali souvislosti sledu událostí už z předchozího dne a i toto se stalo paralelou s přesahem do reálného života účastníků.

5.6 KAŽDÝM ZÁVĚREM NĚCO NOVÉHO ZAČÍNÁ

Stejně jako o očekávání od daného kurzu a o obavy z něj, zajímáme se v posledním dni adaptačního kurzu našich studentů o tyto pocity i ve vztahu ke zvolenému oboru studia, k hledání si svého místa v něm – jako student, jako rostoucí profesionál, jako potencionální pracovník a lektor.

Zkuste se zamyslet, jak to máte vy tady a teď:

*Co je sociální pedagogika (nebo doplň svůj studovaný obor)?
Co očekáváš/jsi očekával(a) od studia sociální pedagogiky (nebo doplň svůj studovaný obor)?
Proč jsi chtěl(a) jít studovat sociální pedagogiku (nebo doplň svůj studovaný obor)?
Jak by ses chtěl(a) uplatnit se svým oborem?*

Naším cílem je, aby studenti už na začátku studia (a pak i na dalších kurzech) dokázali propojit sebe a své prožívání s oborem, který si zvolili jako možnou životní profesi. Aby jim společné zážitky dávaly smysluplnou linku ve vztahu k oboru, který studují a aby nezapomněli být především lidmi, kteří do práce v pomáhajících profesích investují část sebe.

Konkrétně adaptační kurz nabízí studentům hlubší linku k výše uvedeným otázkám skrz metody zážitkové pedagogiky. Může jim například ukázat témata, nad kterými se předtím nezamýšleli, a pomáhá jim uvědomit si **vlastní motivaci** ke studiu, ale i k jakékoliv jiné oblasti, ve které jsou v životě aktivní. Menší diskuze i celokupinové sdílení umožňují slyšet názor někoho jiného a vymezit si pohled vlastní, zážitky z kurzu překlopit do vlastní vize budoucna, která se může týkat třeba jen malého tématu, ale napomáhá k porozumění vlastním cílům. Stejně jako každý jiný zážitkově orientovaný kurz tím usilujeme o přesah náplně kurzu do reálného života.

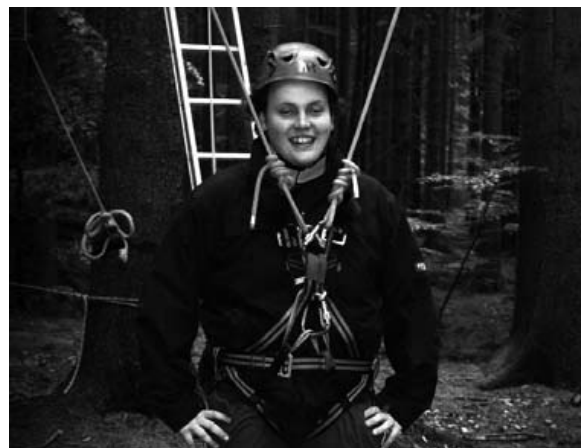
V roce 2003 proběhlo na Katedře sociální pedagogiky šetření, které odpovědi na výše uvedené otázky zmapovalo. Přestože je analýza přes deset let stará, výpovědi studentů se od těch soudobých podle nás příliš neliší, i když postavení oboru se za tu dobu zlepšilo. P. Soják ve svém textu o tomto šetření pojmenovává tři kategorie očekávání nastupujících studentů:

„První z nich ‚profesní‘ spojují myšlenky na budoucnost, kariéru, zisků do budoucna. Zde je pro studenty zřejmě důležité uvědomění, kam směřují. (...) Druhá se týká zejména ‚prožitku tady a teď‘, užívání si studia, nazval bych jí spíše rovinou požitkovou než prožitkovou, ale uvědomující si studium v daných oblastech pro tyto studenty důležité v jejich přítomnosti. (...) Poslední bych pojmenoval jako ‚inventarizaci‘ – skrze učení a činnosti si uvědomit své zhodnocení a následně sebepoznání“ (Soják, 2004, s. 30).

Závěrečné slovo na dochucení

Na závěr chceme zdůraznit, že motivace lektorů je úzce propojena s motivací účastníků. Jsou to neoddělitelné energie, které jsou v sobě prolnuty trošku jako jing a jang a ty můžeme efektivně využívat pro dynamiku celého kurzu. Pokud se nám však nepodaří je zdravě sytit, může se stát, že je přepálíme a potom lehce zmizí – jako pára nad hrncem.







6

MASO VERSUS VEGEKUCHYNĚ

aneb

silný zážitek nemusí být jen fyzický či psychický, negativní či pozitivní (práce s atmosférou, kohezí a dynamikou; reakce na situace v kurzech)

Procesy, které se odehrávají ve skupině nejen při zážitkových akcích, se obvykle souhrnně nazývají skupinová dynamika. Tento jev ovlivňuje a je ovlivňován mnoha faktory nejen v návaznosti na cíl stanovený pro danou sociální skupinu.

Skupinovou dynamiku v zážitkové pedagogice řešíme v rámci celého kurzu, neb je to něco, na čem můžeme stavět spoustu věcí. Nejčastěji se projevuje na dvou základních úrovních, jak v samotné realizaci aktivity, tak následně při reflexi či zpětné vazbě.

Je to proces interakcí všech zúčastněných, participujících ve skupině, a variability vztahů mezi nimi. Probíhá ve chvíli, kdy jsou daní jedinci zrovna aktivní či pasivní. Dokonce mohou ovlivňovat jeho průběh, i když nejsou přítomni.

Sociální skupinu, ve které lektori pracují s procesem skupinové dynamiky, je možno nejen z hlediska ontogeneze přirovnat k lidskému organismu, který je neustále *v pohybu* a ve kterém stejně jako v sociální skupině probíhají určité zákonitosti a vnitřní procesy. Sociální skupina z pohledu vztahů není statická, vyvíjí se, nějak se projevuje a nějak funguje, protože je tvořena lidmi, kteří jsou také neustále *v pohybu*. Skupinová dynamika je tedy hybnou silou uvádějící do pohybu jevy v sociální skupině. *„Skupinovou dynamikou označujeme souhrn komplexních a vzájemných sil i protisil, působících ve společném sociálním prostředí, ve skupině. Skupinová dynamika je dána veškerým skupinovým děním, cíli a normami skupiny, její strukturací, pozicemi a rolami ve skupině, skupinovými interakcemi a vývojem skupinových vztahů i celé skupiny. Vzniká a utváří se spolu se vznikem a zahájením práce skupiny a je v jistém smyslu charakteristikou jakékoliv skupiny“* (Kožnar, 1992, s. 5).

6.1 CO SE DĚJE V HRNCI ANEB SKUPINOVÁ DYNAMIKA

Skupinová dynamika se stala předmětem výzkumných šetření v mnoha vědeckých disciplínách a je logické, že je diskutována a zkoumána i na poli zážitkové pedagogiky.

Hermochová (2005) uvádí, že skupinovou dynamiku můžeme chápat jednak jako oblast vědeckého zkoumání, ale také jako nástroj intervence při ovlivňování skupinového dění. *„Tyto metody slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch postavení jednotlivců i výkonu celých skupin“* (Hermochová, 2005, s. 17).

V tomto kontextu můžeme stejně jako každou lidskou bytost vnímat sociální skupinu jako individuum. Je tedy jedinečná. Nelze použít tu samou strategii pro rozvoj dynamiky ve dvou, třeba i v mnoha faktorech podobných skupinách. Vždy je důležitá lektorova kreativita a schopnost reakce na aktuální situaci a stav dané skupiny. Pro obě můžeme mít připravený stejný scénář, ale proces a jeho dynamika ve skupině budou vždy ovlivněny samotnými účastníky v dané skupině. Schopnost adekvátně reagovat je právě uměním lektora, který s pokorou ovlivňuje následnou dynamiku. Sledování těchto zákonitostí je jedním z krásných artiklů, které můžeme zkoumat na různých vědeckých úrovních.

Vedle vědeckého zkoumání se skupinová dynamika stala velmi efektivním obchodním artiklem nejen komerčních teambuildingových školení, jelikož je přijímána

jako hmatatelný jev, u něhož klienti vnímají na sobě a druhých změny a posuny, a díky tomu je možné ho efektivně zpeněžit. S tím však vyvstal problém, aby se techniky a cvičení využívající postupů skupinové dynamiky nedostaly do rukou nezkušených lektorů, kteří mohou následně devalvovat hodnotu tohoto *kvalitního obchodního artiklu* i přesto, že ho umí dobře prodat.

Z vědeckého hlediska je podstatné, že můžeme zkoumat interakční realitu a sledovat zákonitosti, které ve vzájemné interakci probíhají. Například to, že stejně jako jiná autorita (třeba učitel versus žák) i lektor se učí, jak reagovat na danou sociální skupinu a sám danou skupinu vždy svým působením ovlivňuje. Vzniklé procesy jsou v *jeho rukou*. Nebezpečí tady hrozí ve chvíli, kdy by se projevil skryté psychické a neřešené vztahové problémy účastníků, se kterými si málo zkušených lektorů bez znalostí prvků skupinové dynamiky nemusí umět poradit.

Proto je kromě jiných důvodů důležité se v této oblasti stále vzdělávat jak na úrovni teoretické, tak v sebezkušenostních modelech nácviku potřebných dovedností. Studenti našeho oboru vedle teoretického vzdělávání se v oblasti pedagogiky volného času prochází v rámci své přípravy třísemestrální osobnostní a sociální přípravou v podobě sebezkušenostního výcviku²⁰, který je zaměřen na rozvoj kompetencí v oblasti osobnostního a sociálního rozvoje. Zde mají možnost se pod odborným vedením v oblasti skupinové dynamiky rozvíjet ve vztahu k sobě, druhým a k profesi. Tomu, kdo se chce této oblasti věnovat více, vždy doporučujeme, aby sám absolvoval jiné další sebezkušenostní výcviky, protože v rámci nich může teprve do hloubky pochopit množství jevů, které se v rámci skupinové dynamiky odehrávají. Z vlastní zkušenosti absolvování těchto výcviků můžeme říci, že to, co se v rámci skupinového dění odehrává například v terapeutické skupině, se z hlediska skupinové dynamiky objevuje i v jakékoliv jiné sociální skupině v oblasti zážitkové pedagogiky a koresponduje s tím. Odlišné jsou v primárním hledisku cíle toho, jak a kam skupinu/jedince směřujeme. V terapii jde o léčbu a změnu osobnostní struktury jedince, který se ocitl v nějaké životní abnormalitě. V cílech zážitkové pedagogiky pak hledáme zejména reflexi prožité zkušenosti a nalézání možných strategií pro vlastní osobnostní a profesní růst s paralelami běžné reality vlastního života.

Skupinová dynamika v sobě zahrnuje řadu nejrůznějších rysů, mezi něž patří, jak uvádí Kožnar (1992) a Kratochvíl (2005), cíle a normy skupiny, vůdcovství a struktura skupiny, její identita, interakční a komunikační procesy ve skupině, koheze (soudržnost) a tenze (napětí), projekce minulých zkušeností a vztahů do současných interakcí, skupinová atmosféra a její prožívání členy skupiny, pozice a role

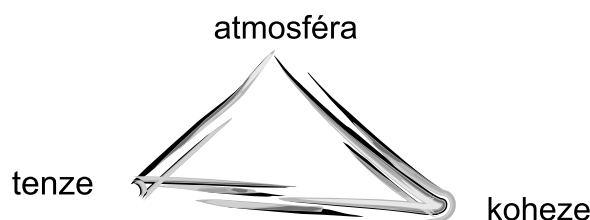
²⁰ V psychologické komunitě je tento sebezkušenostní výcvik obvykle nazýván psychosociální nebo interakční psychologický (Kolařík, 2011), v rámci oboru sociální pedagogika a volný čas jej nazýváme osobnostní příprava (OsP 1, 2, 3).

ve skupině, tvorba podskupin, vztahy jedinců a skupiny, vývoj skupiny v čase nebo-li fáze skupinového vývoje.

Hermochová (2006) uvádí, že skupinová dynamika vzniká v důsledku potřeby společnosti a jakákoliv skupina je pak jen prostředím, kde probíhá socializace a člověk zde hledá své místo, kde uspokojuje své potřeby a zájmy.

V rámci naší výuky se v tomto ohledu cíleně snažíme z hlediska skupinové dynamiky trénovat studenty v zachování souladu tří typických skupinových jevů: **T.A.K. (tenze, atmosféra, koheze)**.

Tyto jevy vždy nějakým způsobem ovlivňují proces skupinové dynamiky nejen na vertikální, ale i horizontální úrovni. **Vertikálou** zde míníme růst (ontogenezi) jedince/skupiny a **horizontálou** je aktuální časový úsek daného procesu, ve kterém se tak momentálně děje. V ideální podobě má tvar rovnostranného trojúhelníku, čímž je míněna vyváženost všech tří atributů.



Obr. 9: T.A.K (tenze, atmosféra, koheze)

Tento tvar je však v rámci dění ve skupině prakticky nedosažitelný právě z důvodu závislosti na jejím vývoji a na momentálním čase. Na průvodci dané skupiny (lektorovi) však je, aby na jakýkoliv proces odehrávající se aktuálně ve skupině reagoval a snažil se těžnici těchto tří komponent směřovat na vyvážené středové těžiště. Co mu v tom může pomoci, objasníme v následujících řádcích.

6.2 KDYŽ TO VONÍ, CHUTNÁ A HLADÍ NA DUŠI ANEB PODPORUJME KOHEZI (SOUDRŽNOST) SKUPIN

Je důležité, aby se lektorů (nejen v zážitkově orientovaných kurzech) snažili primárně v počátku utváření skupiny podporovat upřímnost, důvěru, optimismus, milé chování jednotlivců, aktivní naslouchání ve skupině a další elementy, které podporují efektivní vzájemnou komunikaci, tedy kohezi ve skupině.

Je to jev důležitý nejen z hlediska formování skupiny, ale i zachování stavu vzájemného kvalitního interakčního fungování účastníků (klientů, studentů) atd. Je tedy jedno, zda se jedná o psychoterapeutickou skupinu, třídní kolektiv či účastnickou skupinu na nějakém konkrétním kurzu. Koheze musí jít v kongruenci a duchu

s atmosférou a tenzí každé skupiny. V dynamickém procesu a formování skupiny to znamená, že věci, o kterých se ve skupině mluví, by měly zůstat důvěrné.

V rámci parakomunikačních jevů²¹ ve skupině nikdy nemůžeme zaručit, že některý z účastníků toto pravidlo vědomě, či nevědomě poruší. Samozřejmě ale v oblasti zážitkové pedagogiky není tento jev tak ohrožující. Je to však jev, který kohezi ve skupině ovlivňuje, a je dobré vždy s důvěrou pracovat. Vždy je však třeba ji nějak nastavit a připomínat ji účastníkům samozřejmě z hlediska jejich zralosti a možného pochopení, z hlediska účastnického povědomí o tomto jevu a jeho parametrech ve skupinovém dění, ale i z hlediska odhadu lektora a jeho zralosti. On sám může i nevědomě ovlivňovat celý proces, má-li například nízkou míru sebereflexe a místo toho, aby skupinu vedl, tak ji řídí, nebo je příliš zaujat sám svou expertní rolí apod. Ve fázi úvodního formování skupiny obvykle postačí třeba říci účastníkům, že pokud mají něco (někdy je to nazýváno *tajemstvím*), o čem nechtějí, aby ostatní věděli, mohou si sami rozhodnout a nastavit hranici své otevřenosti – samozřejmě ruku v ruce se zlatým pravidlem vlastního osobnostního rozvoje, a sice *kolik do procesu vložím, tolik dostanu*.

Účastník zprvu nevěří a domnívá se, že je to hlavně věc druhých, jak k němu přistupují, ale časem zjistí, že v rámci koheze kterékoliv skupiny si toto pravidlo určuje a nastavuje právě každý sám v sobě a že nastavení tohoto pravidla není úplně vázáno na to, jak moc zná ostatní ve skupině. To leckdy považuje za jakési základní bezpečné pravidlo, které mu umožňuje dovolit si být otevřený vůči ostatním. Časem ale zjistí, že potřeba stanovovat si pravidlo důvěry v tomto kontextu je prakticky nemožnou záležitostí v nějaké objektivní normě nějakou obecně platnou hranicí. Někdy je i opak pravdou. Někdy platí, že nejvíce otevření jsme k neznámým lidem, u nichž *nemáme, co ztratit*, protože už je nikdy více neuvídíme.

V tomto kontextu se dostáváme k hranici **osobní zóny komfortu**. Jedná se o vnitřní volbu, zda danou situaci prožíváme jako eustres, či distres, a dostáváme se do flow efektu, který u toho jako jedinci zažíváme.

Naučit se jako lektor to, jak nastavit účastníkům adresnou kohezi v dané skupině, je jednou z dovedností, kterou je potřeba se učit a rozvíjet ve svých vlastních schopnostech kreativity, která primárně vychází z vlastních rysů a temperamentu.

„*Koheze čili soudržnost skupiny je neviditelné pouto, které k sobě váže členy skupiny*“ (Hayes, 2005, s. 46), neboť „*z psychologického hlediska je jádrem koheze sociální identifikace*“ (Hayes, 2005, s. 47). Lektor se musí inspirovat, ale také vycházet ze své intuice. „*Koheze neboli soudržnost souvisí s přitažlivostí skupiny pro její členy. Je výslednicí*

²¹ *Parakomunikací* zde myslíme komunikaci některých členů (dvojic, podskupin) mimo ujasněné hranice aktuálně probíhající skupiny. Tento termín je převzatý ze skupinové a komunitní psychoterapie, kde je tím míněno, že členové nevynášejí informace o ostatních členech a o dění ve skupině mimo skupinu, jinak tím porušují nastavené normy skupiny. Toto jednání je pak zdrojem konfliktů a nepřátelství ve skupině. Mimo jiné sem také patří navazování partnerských vztahů v rámci uzavřené skupiny, které v psychoterapeutickém procesu skupinové léčby také není legitimní.

sil, které působí na členy tak, že chtějí ve skupině zůstat a skupinu udržet. Projevuje se mj. pocitem vyjádřeným přiléhavě formulací: my patříme k sobě“ (Kratochvíl, 2005, s. 18).

Z hlediska nenarušení koheze ve skupinovém dění je důležité v pozici lektora si uvědomit a umět odhadnout jednoduchý fakt, že pokud některý z účastníků začne mluvit o něčem, co by se ve skupině v danou chvíli probírat nemělo a nepatří do kompetence zážitkové pedagogiky, musí být na tuto situaci připraven, proto aby buď zbytečně neprodlužoval nepříznivě směřující kohezi skupiny a nebo naopak přerušil vznikající podporu. Jedná se o citlivé vnímání a vyspělost lektora, jak se v dané situaci zachovat. Není jednoznačný návod a každý lektor má svůj subjektivní přístup, jak se v dané situaci zachová, což vychází z jeho zkušeností, sebepoznání a dovednosti sebereflexe. V kompetenci zážitkově orientovaných kurzů by v tomto případě měl umět účastníka taktně přerušit, říci, že ono téma není vhodné pro tento druh skupiny, a měl by rovněž vědět, kam případně účastníka odkázat pro odbornou pomoc. Také by se měl naučit, jak šetrně a citlivě danou chvíli ošetřit pro následné dění ve skupině a také jak ošetřit samotného účastníka, aby třeba nebyl vnímán ostatními příliš úzkostlivě nebo naopak jako černá ovce.

Již jsme zmínili, že koheze (i atmosféra a tenze) je odvislá od vývoje a formování skupiny samotné a interakcemi v rámci ní, nicméně ráz tomuto jevu určuje průvodce skupiny. Zejména pak ve fázi nastavování koheze, kdy je obvykle skupinou vnímán v roli autority, které účastníci buď důvěřují, nebo jsou vůči ní v opozici. V každém případě může postavení své autority použít ke kohezi. Třeba i tím, že se skupina vůči lektorovi *semkne* a v rámci tohoto semknutí si utváří velmi silné vazby důvěry mezi sebou. „*Pro výkonnost skupiny je důležitá míra její soudržnosti a tato soudržnost skupiny může být vymezena výrokem táhnout za jeden provaz. Čím více členů skupiny táhne za jeden provaz, tím je produktivita skupiny větší*“ (Nakonečný, 2000, s. 226).

V tomto ohledu je potřeba vnímat polaritu každého jevu, o kterém v rámci skupinového dění přemýšlíme, a uvědomujeme si v pozici lektora, že „*může existovat rozdíl mezi celkovou soudržností skupiny a pocitem soudržnosti tak, jak jej prožívá každý jednotlivec ve skupině. Oba fenomény jsou však ve vzájemném vztahu: soudržnost skupiny je dána souhrnem jednotlivých úrovní přitažlivosti skupiny pro každého jejího člena, přičemž někteří její jedinci mají v rámci skupiny pocit soudržnosti vyšší nežli jiní*“ (Kožnar, 1992, s. 133–134).

Ke vzniku koheze a jejímu ovlivňování v průběhu času, jak jsme již napsali výše, přispívá mnoho faktorů. Pro inspiraci našich studentů často používáme kategorizace z oblasti skupinové psychoterapie²².

²² Rádi bychom zde čtenáře ubezpečili, že rozlišujeme mezi skupinou v zážitkově orientovaném kurzu zaměřeném na rozvoj osobnosti a psychoterapeutickou skupinou. Nicméně považujeme za důležité, že z hlediska skupinové dynamiky (koheze, tenze i atmosféry) je si mnoho jevů, jednání a chování lidí v obou procesech podobné a objevují se v obou typech skupin.

McKenna (in Hayes, 2005, s. 47) sestavil sedm faktorů ovlivňujících skupinovou kohezi:

1. *Podobnost postojů a cílů* je důvodem, proč se lidé sdružují a těší se, že mohou být spolu ve skupině.
2. *Společně strávený čas*, který poskytuje nejen prostor pro poznání zálib a názorů jiných, ale i pro sociální učení.
3. *Izolace*, která vytváří u člověka pocit, že skupina, kam patří, je specifická a liší se od ostatních skupin.
4. *Ohrožení*, jež zdůrazňuje potřebu vzájemné závislosti a vede k upevnění vztahů a vazeb ve skupině.
5. *Velikost skupiny*. Členové menších skupin jsou více kohezní než osoby ve větších skupinách. Důvodem může být častější a intenzivnější interakce.
6. *Přísné vstupní požadavky* zapřičiňují, že pokud je jedinec překoná, posílí tím vlastní identifikaci se skupinou.
7. *Odměny* vycházející od skupiny posilují skupinovou spolupráci více než odměny od jednotlivce.

Kratochvíl (2005, s. 18) prvky koheze rozvádí v následující podobě:

1. *Členství ve skupině* by mělo uspokojovat osobní potřeby jednotlivců, mělo by jim přinést užitek a mělo by být pro ně výhodné. Cíle, k nimž skupinová práce směřuje, by měly být tedy v souladu s cíli individuálními.
2. *Vzájemné sympatie* a *přitažlivost* mezi členy skupiny jsou velmi důležité.
3. *Motivace jednotlivců* pro členství ve skupině a úsilí, které zájemce o členství musel vynaložit, aby se do skupiny opravdu dostal, hraje také svou roli.
4. Ve skupině by měla převládat *přátelská akceptující atmosféra*.
5. Skupina musí mít určitou *prestiž*, a ta by se měla zvyšovat, protože lidé nechtějí být součástí skupiny, která není atraktivní.
6. Aktivita skupiny by měla být pro členy *přitažlivá*, měla by jim přinášet uspokojení, pozitivní emoce, odpočinek, zábavu, měla by pro ně být přínosem.
7. Kohezi podporuje i *soutěžení* s jinou skupinou, nebo pouhá existence podobně zaměřené skupiny, neboť skutečné *soutěžení* s jinou skupinou vyžaduje *spolupráci* uvnitř skupiny a zvyšuje pocit skupinového podvědomí.
8. *Přítomnost osoby*, jejíž chování, názory a postoje se výrazně liší od zbytku skupiny, ten se pak většinou spojí proti ní.

Co tedy znamená vytvářet a udržovat ve skupině kvalitní a účelnou kohezi? „*Koheze je důležitým faktorem pro posílení účinků experienciálního učení*“ (Kožnar, 1992, s. 150). V zážitkové pedagogice, využívající reflexi prožité zkušenosti, Schránilová (1977) dodává, že „*hraje velmi důležitou roli vědomí veškerých společně prožitých emocí, které kohezi i integraci skupiny zvyšuje a posiluje*“ (in Kožnar, 1992, s. 141)

na úrovni již zmiňovaného *prožitkového štěstí*, tzn. v samotné realizované aktivitě a tak následně v rovině *reflektivního štěstí*, kdy si v rámci debriefingu uvědomují vztahy k jednotlivým členům skupiny. Naplněná a dobře zvládnutá koheze v tomto smyslu pak obvykle zcela samovolně přechází do konfliktní fáze, tedy do tenze. Ta je přirozeným vývojem skupiny, kdy vyšší mírou koheze jsou narušeny hranice a umožní jedincům nové poznání ve vztahu k druhým.

Koheze je pak v tomto kontrastu obvykle ve skupině vnímána jako jev pozitivního charakteru a je účastníky přijímána v libé formě, ale může přejít v zaslepenost a „*překročení bezpečných hranic soudržnosti, které je u členů skupiny provázeno pocity krajního optimismu a sklonem k převzetí rizika, podceňováním nebezpečí, vírou ve vnitřní morálnost skupiny, tendencí k jednomyslnosti, vznikem autocenzury deviance a dalšími znaky*” (Nakonečný, 2000, s. 228).

V psychoterapii je obvykle toto kritické hledisko bezpečně ohraničeno pravidly skupinových vztahů a hranicí terapeutického vztahu, například zákazem sexuálního kontaktu apod. Tyto hranice by měly být nastaveny i v rovině zážitkové pedagogiky, a sice formulováním jasného etického kodexu. Například v projektu *Obyčejní lidé* a specifickém kurzu *Lidské hranice* bylo toto hledisko ošetřeno rituály, které se dodržovaly a nebylo doporučeno jezdit na kurz z hlediska jeho cíle v párech.

Chceme zde upozornit na to, že koheze v zážitkových kurzech má význam zejména pro kvalitní skupinové dění, pro produktivitu a efektivitu dosahování cílů vycházejících z jednotlivých aktivit, ale také z kurzu jako celku. Koheze je důležitým faktorem pro reflexi vyžadující vzájemnou otevřenost a sdílení. Přemíra koheze může vést k tomu, že „*skupina často potlačuje v zájmu soudržnosti všechna vyjádření negativních emocí a činnost skupiny se tak dostane do kruhu, a jestliže se neprojeví rozličné názory a určitá míra napětí, stane se mínění jednotlivých členů předvídatelné, příjemný pocit vymizí*“ (Yalom, 2007, s. 313). Pro kvalitní skupinovou dynamiku je tedy potřeba jak koheze, tak i jisté napětí a nesoulad mezi členy.

6.3 KDYŽ TO VŘE ANEB PODPORUJME TENZI (AKTIVIZACI, DYNAMIZACI, KONFLIKT)

Pro vývoj kvalitní skupinové dynamiky je důležité následné posunutí otevřenosti účastníků, kterou je potřeba směřovat k tomu, aby dokázali mluvit o věcech příjemných i těch, které jim nevyhovují a nejsou jim příjemné i vůči druhým. Pracujeme-li se skupinou *tady a teď* s různými názory, konflikty a jejich řešeními, podporujeme účinnost vzájemné zpětné vazby, které nelze docílit bez tenze. Zdroje a původ konfliktů ve skupině jsou opět různorodé. Napětí může vzniknout prakticky kdykoliv, u kohokoliv a z čehokoliv, řízeně i bez zjištěného cíle lektorského

vedení. Lektor se v prvé řadě nesmí zaleknout, nenechat se konfliktem pohltit, mít otěže vedení skupiny v konfliktu relativně pevně v rukou. To mu opět umožňuje jeho vlastní zralost a míra sebereflexe. Dle Kožnara (1992, s. 159–161) mezi nejčastější příčiny vzniku skupinové tenze patří:

1. *Rozdíly mezi jednotlivými členy skupiny*, zejména pak rozdíly etnické, intelektové, statutární, výchovné.
2. *Rivalita* mezi členy skupiny o určitou roli ve skupině a o přízeň vedoucího skupiny.
3. *Nestrukturovaná situace ve skupině* s nedirektivním vedením, kde nastává chaos, rozpaky a nejistota ohledně následujícího vývoje.
4. *Autorita vedoucího skupiny*, která může vyvolávat žárlivost, rivalitu, nechuť podřídit se.
5. *Osobnostní a sociálně-dovednostní charakteristiky vedoucího skupiny*, které uplatňuje při vedení skupiny, zejména jeho míra empatie, vřelosti a opravdovosti.
6. *Nerealistické představy* o náplni skupinového dění a o počínání vedoucího skupiny kvůli nedostatečné informovanosti.
7. *Nutnost podrobit se normám a pravidlům*, které si skupina stanoví. Ty nejsou vždy všem příjemné.
8. *Počáteční rozpory ve skupině* v důsledku počáteční nejistoty.
9. *Přenos minulých negativních interpersonálních zážitků* do aktuálních vztahů, interakcí a situací.
10. *Odpor ke změnám* spojeným se ztrátou dosavadních jistot, strachem z neznáma a s dalším vývojem skupinového dění.
11. *Tvorba podskupin a boj mezi nimi* a s nimi spojené aktivity, jež vedou k jejich rozbití.
12. *Příchod nových členů* do rozběhnuté skupiny navozuje pocit ohrožení, ztráty bezpečí. Tenze a nepřátelství bývá často určena vedoucímu skupiny.
13. *Změna ve vedení skupiny*, která jako v předešlém bodě ohrožuje pocit ze stability, bezpečí.
14. *Náplň skupinových střetnutí*, ta nemusí být všem zúčastněným příjemná, musí se podřídit většině nebo vedoucímu skupiny a tím omezit své osobní potřeby, z čehož napětí právě pramení.

Konflikt a tenze ve skupině jsou metaforicky vyjádřeno *ohněm, který je dobrým sluhou, ale zlým pánem*. Záleží na tom, o jak vědomý, či nevědomý proces ze strany lektora se jedná. Je-li skupina pouze soudržná a ochraňující, cítí se v ní členové dobře. Mají pocit akceptování a uspokojení. Ale neroste. Respektive jedinci v ní postupem času ztratí motivaci k růstu, změně, vývoji pro sebe či sebe ve skupině.

Tuto skutečnost samozřejmě nemůžeme pozorovat na jednorázové, krátkodobé zážitkové akci, ale až v horizontu nějakého dlouhodobějšího časového úseku spolitosti skupiny. Zážitková pedagogika však k simulaci tohoto vývoje často využívá různých psychologicky laděných her a aktivit, které at už z hlediska simulace prostředí, či fyzické únavy nabízí účastníkům možnost zažít tenzi ve skupině již v relativně krátkém čase vzájemného poznání sebe a druhých.

Kohezi a tenzi můžeme vnímat v jakési vzájemné polaritě odděleně na dvou miskách pomyslných vah. „*Jsou na sobě závislé a měly by být v dynamické rovnováze, která je pro fungování skupiny zásadně důležitá*“ (Kožnar, 1992). Jejich vzájemnou rovnováhu opět vedle účastníků určuje zcela logicky jejich průvodce.

Samotní členové mohou napětí potlačovat, ventilovat přímo i nepřímo. Jedním z častých projevů tenze je například agresivita. Členové skupiny s agresivními pocity spolu navzájem spolu nekomunikují, vyhýbají se sobě navzájem, neprojevují kritiku a nic proti sobě nenamítají. Donucení k reakci a komunikaci pak může mít charakter urážek, výčitek, křiku, otevřených konfliktů a hádek. Vedoucí podpůrných skupin usilují obzvláště o to, aby agresivita nebyla potlačena, ale projevena, aby se s ní mohlo dále pracovat (Kratochvíl, 2005), protože účastníci se jí obvykle obávají, neboť se dostávají za hranice kontrolovaného procesu.

To je paradoxně jedním z účinných nástrojů zážitkové pedagogiky. Tak jako účastník nezná nebo nedokáže odhadnout svou reakci, když skočí z mostu uvázan v lanech, neví to ani ve chvíli, kdy se pustí do hlasité výměny názorů se svým přítelem. To vše umožňuje rozdílnost vnímání reality v rámci subjektivního a objektivního nebezpečí, se kterou lektor musí umět vědomě pracovat při vedení dané skupiny. Je samozřejmé, že i on spíše odhaduje důsledky svého směřování. Proto v tomto ohledu je dobré mít naučené jisté strategie řízení takového procesu. Ale ani v tomto případě neexistuje jasný návod, jak se zachovat, jestli *naučený recept* bude fungovat v konkrétní chvíli.

V pozici lektora je však v úvodu jeho zkušeností důležité alespoň si uvědomit, že vždy může nastat situace, kdy je potřeba řešit nenadálé situace, problémy, konflikty. Základním přístupem umožňujícím lektorovi užívat tenze jako efektivního nástroje je *opustit své ego* a vnímat konflikt jako příležitost a uvědomit si, že i nepříjemné řešení velkých i dílčích problémů ve výsledku přispívá k lepšímu pocitu z naplnění stanovených cílů a sice, že podobně jako ve vývoji jedince každý konflikt, nezdar, krize může člověka posilovat. Skupinová koheze nabízí účastníkům sice bezpečí, důvěru, *příjemno*, ale tenze jim dává možnost růst a usilovat o potřebnou změnu v případě jejich nespokojenosti. Samozřejmě ve vztahu tenze ke skupině je důležitou otázkou její míra a význam pro skupinu. Jak píše Kratochvíl (2005), obvykle má příliš silná či dlouhodobá tenze, která není kompenzována emoční podporou a kohezí, za následek snahu členů o únik ze skupiny. Zvyšuje se tím odpor k aktivní účasti na skupinovém dění.

Únik ze skupiny sice může být také důležitou informací pro účastníka nebo i pro celou skupinu, jak reaguje na tenzi. Vyjdeme-li z myšlenek Alfreda Adlera, tak víme, že v kterékoli situaci naše chování odráží to, jak jsme schopni uspokojit své potřeby a úplnou kontrolu máme jen nad tím, co děláme a co si myslíme. Když nezměníme to, co děláme nebo co si myslíme, naše city se nejspíše nezmění. A teprve v tenzi účastníci zjistí, že to, co mohou ovlivnit, není jejich emoce, ale to, jak o věcech přemýšlí, jak věci sdělují a jak se chovají a jednají vůči sobě a druhým. K uvědomění jejich reakcí je prostředkem kvalitně vedená reflexe daného prožitku, která je v rukou lektora a jeho dovedností.

Napětí dle Kratochvíla (2005) vzniká ve skupině podobně jako náklonnost a je přirozeným jevem, který je dán tím, že se v sociální skupině setkávají lidé s různými názory, postoji, požadavky a chováním. V rámci skupinové dynamiky se členové skupiny musí podrobit skupinovým normám a dospět k určitému konsensu, přičemž musí počítat s tím, že nebudou naplněny některé jejich potřeby. Z toho důvodu se mohou objevit známky nepřátelství, antipatie nebo averze jak mezi jedinci či mezi jedincem a skupinou, tak i mezi skupinou a vůdcem. Pro intrapsychickou tenzi je charakteristická především úzkost, strach, nepřátelství a agresivita. Celková hladina napětí ve skupině je pak dána momentální skupinovou situací a dispozicemi každého člena skupiny.

Důležité je také mít na zřeteli, že jednotliví „členové mají tendenci reagovat na tenzi podle vlastních stereotypů a potlačovat ji, ventilovat ji nepřímou, nebo ji naopak projevit přímo“ (Kratochvíl, 2005, s. 19).

Pokud to shrneme, tak tenze je hybnou silou, jež podněcuje skupinu a jedince skrz skupinu k úsilí o dosažení změny. Je důležitá jako faktor, který jedince nebo celou skupinu orientuje k možné ventilaci svých negativních emocí na základě zážitku zprostředkovaného třeba cílenou aktivitou nebo vzniklou řízenou diskuzí nebo v rámci své sebereflexe. V psychoterapii víme, že katarze patří mezi účinné nástroje změny. Je tedy minimálně předpokladatelné, že i v zážitkové pedagogice a v modelových situacích je tenze důležitá jako podpora projevu maladaptivních stereotypů chování jedince či skupiny.

V tomto ohledu může získat *řidičský průkaz* kdekdo a v metafoře řidiče popisované Kožnarem (1992) je umět řídit proces skupinové dynamiky něco jako upgrade v podobě školy smyku. Kvalitním lektorem je jen zodpovědný řidič vozidla, kde tenze je motorem a úzkost palivem, které motor pohání, a on se s jistou dovedností dávkování (přidat plyn nebo přibrzdit) snaží o plynulý provoz skupinového vozidla bez zbytečných kolizí a se schopností včasné reakce na krizovou situaci. Ve škole smyku v momentu kolize musí řidič buď šlápnout na brzdu a vůz zastavit před překážkou i za cenu toho, že *udělá hodiny*, nebo dupnout na spojku, projet bez brždění mezi dvěma stromy a zastavit až za překážkou.

Velkým uměním v tomto ohledu je **práce s tichem**. Na té je dobře patrné, zda je stávající mlčení účastníků efektivní tenzí, nebo neúčinným nástrojem nudy. Lektor může svým způsobem vedení skupiny s tenzí pracovat velmi efektivně, třeba ji zvyšovat mlčením a projevováním lhostejnosti, odmítáním odpovědí na otázky, nejasnými výroky, cílenou kritikou a rádoby nevhodnými nepříjemnými otázkami anebo vyvoláním provokativní diskuze o konfliktních tématech. Ale také může dle Kožnara (1992) tenzi snižovat přátelstvem, vřelostí, empatií, humorem a smíchem, vyjadřováním pozitivních emocí, nabízením uvolňujících aktivit, podporou vzájemné kooperace a zájmem.

Pokud si lektor zajistí z hlediska objektivního nebezpečí veškeré možné faktory (nebo s nimi alespoň předběžně počítá), které by nečekaně mohly ovlivnit tento řízený proces, je to cesta bez výrazných rizik, která v důsledku nabízí cestu k třetímu podstatnému jevu v této popisované triádě jevů skupinové dynamiky, a sice k celkové atmosféře.

6.4 KDYŽ NÁS TO BAVÍ ANEB PODPORUJME PŘÍJEMNOU ATMOSFÉRU SKUPINY

Přirozenost lektora a humor jsou důležitými prvky pro příjemnou atmosféru, která by ve skupině vedle dynamiky a koheze neměla chybět. Napomáhá efektivitě a účinnosti každé skupinové dynamiky. Na skupinovou atmosféru má vliv vedení skupiny, samotné složení skupiny a všechny další prvky skupinové dynamiky, jako jsou vývojové fáze skupiny, cíle a normy skupiny, skupinové role, interakce atd.

„Skupinová atmosféra je důležitou charakteristikou skupiny, ukazuje na jakousi převládající náladu ve skupině, na emocionální ovzduší, na klima skupiny“ (Kožnar, 1992, s. 165). Skupinová atmosféra *„vyjadřuje jaké vztahy či jejich atributy se staly, jak pro jednotlivce, tak i pro skupinu jako celek, hodnotou“* (Řezáč, 1998, s. 170).

„Skupinová atmosféra je ovlivňována působením integračních a desintegračních sil ve skupině, které se odrážejí právě v úrovni skupinové koheze a tenze. Integračními silami je například akceptování skupinových cílů a norem, vzájemná znalost, důvěra členů skupiny atd., zatímco desintegračními silami jsou skryté či zjevné konflikty, nespokojenost, ztráta důvěry ve skupinu apod.“ (Kožnar, 1992, s. 167).

Skupinová atmosféra je proměnlivá, její nestálost souvisí s tím, zda ve skupině převládá koheze, nebo spíše tenze. V případě, že ve skupině dominuje koheze, převládá atmosféra důvěry, přátelství, spolupráce, otevřenosti, pohody, tolerance. V takovéto skupinové atmosféře lze pracovat poměrně bezpečně i s pocity velmi emočně nabitými i s pocity nepřátelskými. Pozitivní atmosféra podpůrné skupiny totiž *„umožňuje otevřeně projevovat a pojmenovávat všechny pocity a vnitřní hnutí, včetně těch, za něž se člověk stydí a které skrývá“* (Kožnar, 1992, s. 166).

Pokud převládá tenze, je nutné počítat i s vyhocenými situacemi ve vysoké míře emočního zabarvení. Obvykle je vnímána účastníky v negativní polaritě, která má ale katarzní účinky *pročištění ovzduší* a dynamizace pasivně laděného prostředí a neaktivních členů skupiny.

Pokud převládá koheze, je obvykle vnímán stav pozitivně, ale dlouhodobé setrvání pouze v kohezi obvykle utváří ve skupině jakési narcistní zapouzdření, jež neumožňuje účastníkům nadhled. V zážitkové pedagogice se s tímto trendem setkáme spíše přímo v lektorských týmech, může však být přenesen i na účastníky. Nejčastěji tento jev pozorujeme u samotných lídrů skupiny, kdy jejich narcismus přeroste do roviny expertní. Vedoucí se stane expertem bez náhledu na sebe sama a bez zdravé sebereflexe. Tím ztratí kontakt s realitou a přestane svým klientům a účastníkům rozumět. A nezbyvá než pak připomenout přísloví: *Starého psa novým kouskům nenaučíš*.

Vztah mezi kohezí a tenzí by měl být podobný oscilaci, tedy pravidelnému kmitání, díky němuž je pak udržena kvalitní příjemná atmosféra dění ve skupině.

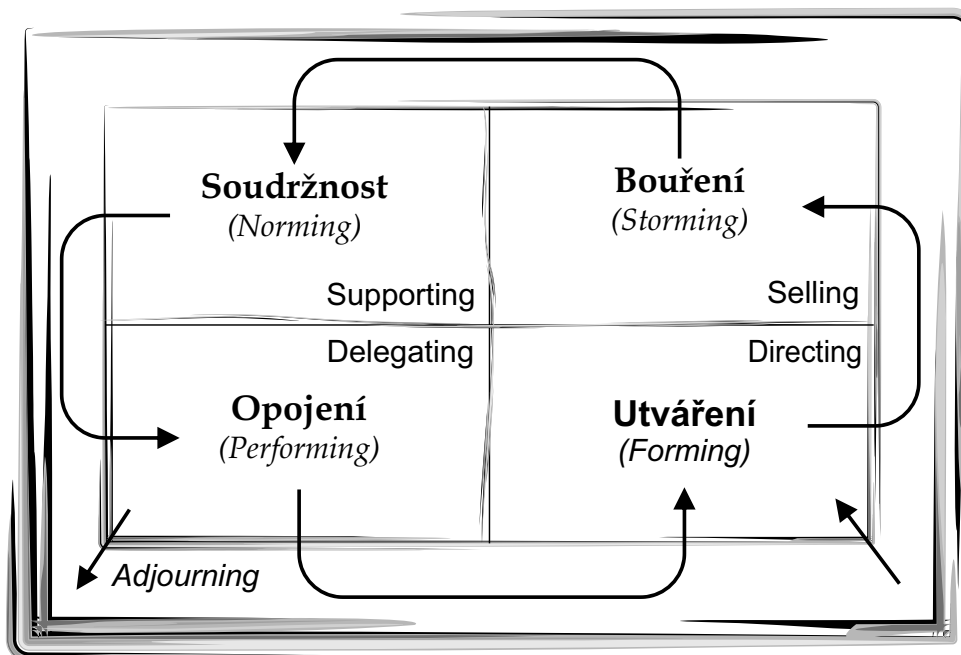
6.5 NEŽ JE MASO NA TALÍŘI, STANE SE MNOHÉ ANEB VÝVOJ SKUPINY V ČASE

Z hlediska skupinové dynamiky a tří výše popisovaných jevů je jedním z činitelů toho, jaké volit strategie ovlivňování daného procesu, samotný vývoj skupiny. Každý živý organismus prochází od svého vzniku do svého zániku určitým vývojem. Stejně tak i malá či velká sociální skupina prochází jistými fázemi vývoje. Když skupina zažívá intenzivní vícedenní kurz nebo se dlouhodobě setkává po dobu několik let, samozřejmě ovlivňuje efekt a intenzitu těchto fází. Vždy na ně ale v nějaké podobě narazíme, obvykle v podobné tendenční návaznosti.

Jednotliví autoři uvádějí různorodé počty a názvy jednotlivých stadií skupinového vývoje s jistými charakteristickými znaky.

V zážitkové pedagogice, respektive u teambuildingových školení asi nejčastěji narazíme na tzv. Tuckmanovu koncepci (1977, Lovaš in Výrost, Slaměník, 2008), ačkoliv z hlediska jejího výkladu je určena spíše pro pracovní skupiny. Obsahuje pět fází skupinového vývoje:

1. *Forming* – utváření, orientace;
2. *Storming* – bouření, konflikt a výzva;
3. *Norming* – soudržnost, utváření jednoty;
4. *Performing* – opojení, optimální výkon;
5. *Adjourning* – ukončení; zklamání × přijetí.



Obr. 10: Tuckmanova koncepce skupinového vývoje

Forming

- ▶ Členové skupiny se pohybují v nejistotě a obavách o své postavení, roli, cíle skupiny.
- ▶ Nedůvěřují si ještě a není jim jasné, kdo bude mít rozhodující slovo.
- ▶ Jedinec je poháněn touhou být přijat ostatními a vyhnout se sporu nebo konfliktu, chová se nezávisle.
- ▶ Pokud formální vedoucí neprosadí svou autoritu, může se objevit někdo jiný, kdo naplní potřebu vedení a rozhodování ve skupině.
- ▶ Později se ale mohou objevit problémy, které vedou ke změně vedení.

Storming

- ▶ Je to doba vzájemného zkoušení, prověřování, konfrontace.
- ▶ Jedinci zjišťují záměry a názory vůdčí osobnosti.
- ▶ Současně zkoumají, jaké je jejich vlastní místo.
- ▶ Objevují se drobné formy vzpoury, jako jsou stížnosti nebo výhrady.
- ▶ Někdy mohou důsledky mocenské politiky vést k otevřenému odporu.
- ▶ Tato fáze může být destruktivní pro tým a sníží motivaci, pokud se dostane mimo kontrolu. Je nutná tolerance a trpělivost.

Norming

- ▶ Otázky autority a moci jsou řešeny spíše rychle, formou věcné diskuze bez zbytečných emocí.
- ▶ Rozvíjí se obnovený týmový duch, protože členové věří, že už dostali své správné role.
- ▶ Uznávaný člen – někdo jiný než vůdce – vyzývá skupinu k přebudování mocenské struktury.
- ▶ Týmu se daří mít jediný cíl, společný plán.
- ▶ Někteří se možná budou muset vzdát své vlastní myšlenky a souhlasit s ostatními.
- ▶ Všichni členové týmu na sebe berou odpovědnost a mají ambice pracovat pro dosažení cílů týmu.

Performing

- ▶ Toto období se vyznačuje zvýšenou aktivitou členů.
- ▶ Členové týmu jsou nyní kompetentní, autonomní a schopní zvládnout rozhodovací proces bez dozoru.
- ▶ Tlak na dosahování harmonie a zlepšení vztahů ve skupině potlačuje nesouhlas a stížnosti.
- ▶ Členové již vyřešili zásadní rozpory týkající se moci a autority a pociťují uvolnění, protože jsou přesvědčení, že nejhorší je za nimi.

Adjourning

Zklamání

- ▶ Nereálný pocit harmonie se začíná bortit, protože někteří členové zjišťují, že skupina nenaplňuje svůj potenciál.
- ▶ Skupina se může rozdělit na podskupiny, které se přou o to, zda jednotlivci mají možnost projevit své přednosti a naopak, zda výkon skupiny není negativně ovlivňován individuálními nedostatky.
- ▶ Soudržnost se snižuje, roste nezájem a množí se kritické poznámky.

Přijetí

- ▶ Dosavadní zkušenost zvyšuje pochopení vzájemných očekávání členů a očekávání skupiny jako celku.
- ▶ Skupina odbourala nefunkční prvky svého jednání, je efektivní a zralá.
- ▶ Znovu se objevuje vůdce (kterým obvykle není vedoucí) a podněcuje členy k novému srovnání s požadavky reality.
- ▶ Vliv na působení skupiny získává ten, kdo je nositelem schopností nebo zkušeností potřebných k úspěšnému zvládnutí určitého úkolu nebo aktivity.

Podrobněji vývoj dynamiky uzavřené nestrukturované skupiny ve smyslu **encounterové skupiny**²³ popisuje v 15 bodech C. R. Rogers (1970).

Zde nahlížíme na skutečný proces skupinové dynamiky, která není vnímána jako lineární (fáze mohou přicházet v různém pořadí, mohou se různě promíchávat, mohou se přechodně vracet, některé mohou chybět). Záměrně jej uvádíme, aby studenti nahlédli na rozmanitost mnoha jevů, které ovlivňují vývoj skupiny. Na tomto příkladu také můžeme deklarovat, jak je podstatná zkušenost lektora, který rozhodně nemůže většinu těchto faktů objevit na počátku své kariéry, ale dopracuje se k nim na základě zisku mnoha zkušeností a své schopnosti pozorování a vlastní sebereflexe.

1. *Chaos*. Po počátečním uvedení, kde se vyjasňují výchozí podmínky, se objevuje u členů skupiny zmatení, frustrace, nepříjemné ticho nebo povrchní přerušované interakce typu *coctail party*. Jedinci čelí faktu, že zde není žádná struktura, neznají se navzájem a že spolu stráví určitý čas. Jedná se zejména o skupinu neobvyklé svobody, kde vedoucí nemá přímou zodpovědnost, to vyvolá počáteční zmatek, trapné ticho nebo zdvořilostní konverzaci, v jejímž pozadí se skrývají otázky po účelu skupiny, vedoucího apod.
2. *Odpor k osobním sdělením a exploraci*. Na začátku někteří projevují zřetelně osobní postoje. Tato tendence vyvolává u ostatních velmi rozpolčené reakce, rozpaky. Obvykle přichází vyjádřování nedostatku důvěry ve skupinu, obav a strachu z odhalení sebe.
3. *Popis minulého pocítování*. Je to fáze, kdy i přes nerozhodnost ohledně důvěryhodnosti skupiny začne vyjadřování pocitů zabírat velkou část diskuze, ale účastníci mluví o pocitech, jejichž význam obvykle patří k současnému dění ve skupině, ale měli je mimo skupinu, na jiném místě a v jiný čas – „tam a tehdy“. V prvotním dojmu se „jakoby“ netýká ostatních členů.
4. *Vyjádření negativních pocitů*. První vyjádření negativních pocitů již odpovídají situaci „teď a tady“, ale jsou to nejčastěji negativní postoje k vedoucím skupiny kvůli jejich neschopnosti (příp. selhání) být řádnými vůdci skupiny. Členové si tak testují vlastní svobodu, hranice vůči autoritě a důvěryhodnost skupiny. Proč negativní pocity vztahující se k dění ve skupině

²³ *Encounterová skupina* vzešla z tzv. T-skupin K. Lewina, tedy z oblasti sociálních věd, s důrazem na interpersonální vztahy a učení. Někdy bývá mylně srovnávána s terapeutickými skupinami. Encounterové skupiny se odehrávají spíše formou intenzivních workshopů (jednodenní, víkendové či týdenní oproti pravidelně se scházejícím dlouhodobým terapeutickým skupinám). Atmosféra je spíše neformální, účastníci spolu častěji tráví i volný čas během workshopu. Skupinová terapie oproti tomu vzešla z psychologického a psychiatrického prostředí. „T-skupina a terapeutická skupina tedy vyšly z jiných východisek; po mnoho let tyto dva obory, z nichž si každý vytvářel své vlastní zdroje, teorie a techniky, pokračovaly jako souběžné proudy vědění a vzdělání, ačkoli někteří vedoucí se zařazovali do obou oblastí a v různých situacích vedli jak T-skupiny, tak terapeutické skupiny“ (Yalom, 2007, s. 596).

přicházejí nejdříve, je obvykle tím, že vyjádřit hluboce pozitivní pocity k druhým je těžší než negativní, protože při vyjádření pozitivních emocí je člověk zranitelnější, je vystaven hrozbě odmítnutí.

5. *Vyjádření a prozkoumávání osobně významného materiálu.* Po prvním vyjádření negativních pocitů přicházejí někteří s důležitým osobním sdělením. Sebeexplorace však není vždy jednoduchá. Člen, který se odhaluje, se může setkat nejen s porozuměním, ale také s odmítáním. Jednotliví členové si však začínají uvědomovat, že jsou součástí skupiny. Začíná se vyvíjet klima vzájemné bližší důvěry a sdělované obsahy začínají být srozumitelné i na neverbální úrovni.
6. *Vyjádření bezprostředních interpersonálních pocitů ve skupině.* Členové již dokáží vyjádřit své pocity a postoje navzájem, ať jsou pozitivní, nebo negativní. Negativní není vyjádřeno kritickými či hořkými útoky, ale jednoduchými prohlášeními pocitů a reakcí v jazyku *le message*, například „Cítím se ohrožen tvým mlčením.“ nebo „Vadí mi způsob, jakým jsi to řekl.“
7. *Vývoj léčivých schopností ve skupině.* Tento bod lze do zážitkově orientovaných kurzů převést na úroveň vztahu k vedoucímu lektorovi, průvodci skupiny a ostatním členům ve smyslu péče a porozumění. U členů skupiny lze nyní pozorovat přirozené a spontánní schopnosti být nápomocný, facilitovat a terapeutickým způsobem zacházet s bolestí a utrpením druhých. V terapeutickém procesu se v této fázi každý člen pokouší najít svůj vlastní způsob, jak pomoci léčit a vytvářet terapeutický vztah s tím, kdo přichází se svým problémem. Je fascinující, jak mnoho členů se v intenzivní zážitkové skupině dokáže přirozeně a spontánně chovat akceptujícím a chápajícím způsobem. Rogers na základě svých pozorování došel k přesvědčení, že tato schopnost léčit a pomáhat je mezi lidmi daleko více rozšířená, než si myslíme. Potřebujeme jen *povolení* k tomu, aby se projevila.
8. *Sebepřijetí a počátek změny.* Jedinec, který se ve skupině vztahuje k vlastnímu prožívání, si začíná uvědomovat, jaký doopravdy je, co se skrývá pod maskou, kterou si v běžném životě nasazuje. Přijetí sebe sama už je začátkem změny. Když člověk přijme sebe sama a uvědomí si, jaký v současném okamžiku je, je to dobrý výchozí bod k tomu, aby se mohl změnit. Do jaké míry toto poznání *bere*, závisí na úrovni jeho sebepřijetí a do té míry se mu otevírá cesta ke změně. Míra sebepřijetí vzrůstá přijetím jedince druhými, ale přijetí druhých jedincem je plně možné pouze tehdy, jestliže je jedinec schopen přijmout sám sebe.

Další popisované jevy už podle Rogerse nelze chronologicky seřadit, protože se vyskytují současně a vzájemně se proplétají.

9. *Prorážení fasád.* Jak setkávání pokračují, objevuje se řada věcí, které se různě překrývají a proplétají. Pro skupinu začíná být nesnesitelné, že by jakýkoliv její člen měl *žít za maskou*, schovávat se za určitou *fasádu*. To koresponduje s dlouhotrvajícím kohezním stavem ve skupině, kdy se účastníci začínají cítit ohrožení trvajících zábranami. Pokud se někdo schovává za svou maskou a komunikuje konvenčním způsobem (jako jsou zdvořilá slova, intelektuální porozumění, uhlazený takt), vzrůstá netrpělivost. Skupina už ví, že hluboké setkání je možné, a intuitivně a nevědomě usiluje o tento cíl. Někdy jemně a někdy drsně požaduje po jednotlivcích, aby byli sami sebou, aby své pocity neskrývali.
10. *Jedinec přijímá zpětnou vazbu.* Při volně vyjadřovaných interakcích účastník získává množství informací o tom, jak se jeví ostatním, a vzájemná otevřenost přispívá k tomu, že si umí účastníci sdělovat navzájem, jak na ně působí to či ono konkrétní jednání, jaký kdo na ně dělá dojem. Tato otevřená zpětná vazba nabízí účastníkovi novou zkušenost z úhlu pohledu jeho okolí, proti které nejde do obran, ale umí ji vyslechnout. Zpětná vazba záporná i kladná se děje ve vztahu k jedinci v bezpečné, pečující atmosféře a má podstatný vliv na jeho porozumění sobě i druhým. Silnější formou zpětné vazby je konfrontace.
11. *Konfrontace.* Termín negativní zpětné vazby je v pojetí konfrontace příliš slabý na to, aby označoval bouřlivé reakce, jimiž jeden konfrontuje druhého. Takovéto konfrontace mohou být pozitivní, ale častěji bývají negativní. Pokud se členové již dobře znají, umí tyto interakce vyjádřit smysluplně i s možností konstruktivního výsledku.
12. *Pomáhající vztahy mimo skupinová sezení.* Členové si poskytují pomoc i mimo rámec skupiny. Vědomí, že jsou schopni poskytnout pomoc ostatním a že pomoc ostatních je jim kdykoliv dostupná, působí rovněž i na ně terapeuticky.
13. *Základní setkání.* Členové skupiny se dostávají do mnohem bližšího a přímějšího kontaktu. Projevují si navzájem pochopení více a častěji, než je obvyklé v běžném životě, dochází zde k tzv. buberovskému setkání „já–ty“. To je ústředním bodem zkušenosti ve skupině a hlavním faktorem změny.
14. *Vyjádření pozitivních pocitů a důvěrnosti.* V pozdějších fázích vývoje skupiny roste blízkost, pocit vřelosti, buduje se skupinový duch a důvěra, a to nejen z pozitivních pocitů, ale spíše z opravdovosti, z vnímání univerzálních lidských kvalit a současně jedinečnosti každého jedince. Členové skupiny jsou schopni léčivě působit na člověka tím, že mu vyjadřují skutečnou chápající lásku.

15. *Změny chování ve skupině.* Dochází ke změnám v chování členů skupiny, a to jak ve skupině samotné, tak i po jejím skončení. Rogers (1970) cituje jednoho ze svých klientů: „*Jsem mnohem otevřenější, spontánnější. Vyjadřuji se volněji. Jsem soucitnější, empatictější a tolerantnější. Mám větší sebedůvěru. Moje vztahy k mojí rodině, přátelům a spolupracovníkům jsou upřímnější. Umím říci, co se mi líbí a co ne. Připouštím si snadněji nevědomosti. Jsem mnohem veselejší, chtěl bych pomáhat ostatním*“ (Nykl, 2004, s. 137). Nastávající změna u členů skupiny probíhá tedy ve smyslu sebeaktualizace.

V tomto Rogersově pojetí vnímáme paralely se skupinovým děním i v zážitkově laděných kurzech, zejména u těch vícedenních či na sebe navazujících akcí, kde dochází k intenzivní interakci mezi účastníky²⁴. To způsobuje zejména intenzita zažitého společného času a prostoru, který je mimo civilizaci.

U krátkodobých či jednorázových akcí platí (pokud se se skupinovými procesy v dané skupině nepracuje i po nich) to, na co upozorňuje Rogers (1970, in Nykl, 2004). Ten říká, že téměř vždy je skupinový proces pro většinu účastníků pozitivní, přesto uvádí i nevýhody a rizika. Jako negativní aspekt vnímá mimo jiné to, že změny, které se v průběhu skupinového procesu objeví, nejsou trvalé – někteří účastníci je nedokážou přenést do běžného života.

Toto se děje například po adaptačních kurzech na školách, kde je očekávaný významný efekt pro klima třídy, která takový kurz absolvuje. Ale pokud se zhruba do třech měsíců po konané akci nějak dál se skupinou nepracuje, tak účinnost vzniklé skupinové dynamiky mizí. Pro udržení efektu adaptačního kurzu je potřebné navázat na obdobné aktivity i v průběhu roku. Samotný adaptační kurz uspořádaný na začátku studia nezajistí na dlouhou dobu skupinovou dynamiku ani bezproblémové fungování klimatu třídy z hlediska prevence sociálně problémového chování skupiny (jedinců ve skupině).

Závěrečné slovo na dochucení

Kromě Tuckmanova a Rogersova pojetí nalezneme spoustu dalších pro konkrétní cílové skupiny. Můžeme z nich jmenovat například Riegerův (2007) vývoj uzavřené ambulantní terapeutické skupiny nebo popsané skupinové procesy dle Kratochvíla (2005), které jsou platné jak pro terapeutické či výcvikové skupiny, tak i pro skupiny na zážitkově orientovaných kurzech. Vždy je však potřeba počítat s tím, že se jedná pouze o konstrukty, které platí do určité míry. Při přípravě kurzu s nimi můžeme částečně počítat, ale neznamená to, že skupina se bude chovat přesně tak, jak vyžadujeme, nebo jak bychom očekávali. Často se tak stane, že

²⁴ Jako příklad toho, jak se tento proces odehrává na desetidenním kurzu, můžeme nabídnout výzkum iprezentovaný v publikaci P. Sojáka (2007).

předem připravený program nebude vyhovovat aktuální *náladě* účastnické skupiny a my budeme na kurzu muset najít vhodnou alternativu. Vlastní program kurzu pak může také zásadně ovlivnit průběh formování skupiny. Můžeme tedy pomocí vhodně zvolených postupů skupinovou dynamiku uměle pozměnit. To už si ale můžeme hrát s lidskými životy a je potřeba zvážit, do jaké míry to podporuje náš pedagogický/výchovný záměr a do jaké míry je to jen nekontrolované hraní si s osudem někoho jiného a manipulace.

Lektor primárně by sám měl být na skupinu naladěný. Měl by vědět, v jakém stavu se skupina nachází. Leckdy nám pak mohou pomoci různé sociometrické techniky, které můžeme využít právě k tomu, abychom zjistili jak stav celé skupiny, tak i vztahy mezi jednotlivci.

Důležitým prvkem je i délka kurzu a to, jak se lidé mezi sebou znají. Je dost možné, že když se rozhodneme udělat krátký víkendový kurz, tak se účastníci dostanou třeba pouze do fáze storming a pak se rozjedou domů. To samozřejmě není ideální stav (pokud se nejedná o sérii takovýchto krátkých akcí pro stejnou skupinu, kde si tento fakt nastavíme jako cíl). Proto bychom měli pomocí vhodných aktivit a programů proces posunout někam dál.

Co z předchozích řádků plyne? Buďte vnímaví a připravení na to, že každá skupina je originál, a že když se ve vám známé skupině objeví jeden jediný nový člověk, může to se skupinovou dynamikou pěkně zahýbat.





7

NE KAŽDÁ ČOČKA TĚ MUSÍ NADMOUT

aneb

proces zpracovávání informací

Tak jako při standardní konzumaci jídla sáhneme po vidličce a noži, v diskursu zážitkové pedagogiky se neobejdeme bez uchopení pojmu reflexe. Přestože se můžeme setkat s častými rozličnostmi, které pramení mnohdy z přílišného skloňování tohoto pojmu jednotlivými paradigmaty či odborníky, je klíčové pro naše

účely alespoň ohraničit reflexi jako nutnou součást procesu učení (srov. Gass, 1993), v širším rámci vymezení pak jako podmínku pro spokojený život (osobnostní a profesní rozměr jedince).

V následujících řádcích textu pojednáme o reflexi v kontextu poznávání, vědění a jednání. Nezůstaneme však pouze v teoretických východiscích, ale svoje ohnisko zájmu přesuneme i do aplikační roviny. Zprvu se pokusíme rozvinout debatu nad reflexí pomocí lidového rčení *Chybami se člověk učí*. Jak přesně takový proces učení probíhá? Jak se naše zážitky transformují do zkušenosti? Dovolíme si v tomto okamžiku hledat odpovědi pomocí metaforického jazyka.

7.1 U NÁS VE SPÍŽI: SKLADIŠTĚ ZÁŽITKŮ

Lidé disponují *skladišti syrových zážitků*, které mají odlišnou koncentraci, rozměry i vnitřní členění. Tato skladiště neleží daleko od našeho *já*, jsou jeho součástí. Aby však nedocházelo k pouhému hromadění zážitků, pracuje ve skladišti více či méně propracovaný *jeřáb*. Jeho hlavní funkcí je třídění, zařazování nových zážitků mezi zážitky již uložené tak, aby bylo skladiště přehledné a organizované. Dokonalost našeho jeřábu je ovlivněna mírou podpory a prostoru, který mu vyčleníme. Z toho důvodu některé jeřáby zapadají v hromadách surovin, které naskladňujeme, jiné naopak ční až do takové výšky, aby bezpečně dohlédly na celý prostor.

Sedimentované zážitky ve skladištích se stávají základními surovinami, pro které se vracíme, budujeme-li náš svět chutný a vyvážený. Stavební segmenty světa každého *já* mají někdy charakter nedobytné hradby, jindy zas karet, z nichž lze stavět domečky. Jen ti odvážnější ve svém světě tvoří i zrcadlové sály, místa, v kterých se můžeme potkat sami se sebou, aniž bychom byli zděšeni z viděného obrazu.

Proces (sebe)reflektivního myšlení je oním jeřábem přebírajícím kontrolu nad skladišti zážitků, nad procesy probíhajícími uvnitř. Je na každém z nás, jakou konstrukci jeřábu zvolíme, kam až bude dosahovat jeho metakognitivní pohled. Proces učení je založen na uskladňování zážitků, které jsou organizovány dle chuti a vědění majitele. Nové zážitky jsou vřazovány do stávajícího systému. Dochází ke konfrontaci, přemísťování, včleňování do dosavadní struktury či k vyřazení neslučitelných zážitků. V této souvislosti hovoříme o neustálé reorganizaci našeho skladiště.

Vytvářená struktura se stává interpretačním rámcem, skrze který nahlížíme na svět kolem nás. Rámcem, v němž smýšlíme, mluvíme i jednáme. Vnitřní procesy uvnitř skladiště tak přeměňují hromady zážitků v systematicky uložené zkušenosti. Jen plně zorientovaný majitel může operativně a efektivně využívat uloženého materiálu. Promyšlená vnitřní logistika mu usnadní rychlé manévrování ve skladišti a následné reflexivní jednání při reakci na vnější podnět. Je proto žádoucí

podporovat schopnost náhledu na svoje zážitky a naučit se ovládat vlastní jeřáby, které nám poskytují další možnosti zacházení s prožitým.

Bylo by proto mylné vnímat skladiště s jeho systémem členění jako pevné, neměnné struktury. Naše zkušenosti jsou nadále upravovány a konstruovány prostřednictvím interakcí s druhými lidmi. Reflektivní procesy uvnitř mají schopnost změny a bourání zažitých struktur ve prospěch lepší organizace úložiště. Přínos reflektivních procesů tedy spatřujeme především v jejich potenciálu změny. Změny vedoucí k lepšímu jednání člověka. „*Součástí reflexe by mělo být ponaučení ze zkušeností a jejich přenos do běžného života*“ (Pelánek, 2008, s. 101).

7.2 JAK PROBÍHÁ ZPRACOVÁVÁNÍ SUROVIN

Reflexe je dle Jarvise (1987) řízený proces analyzující své zkušenosti s cílem dosáhnout nového porozumění/vědění a tím i alternativního způsobu jednání. Průkopník učení se ze zkušeností John Dewey reflexi vnímá jako „*ohlédnutí se zpět přes to, co se stalo, tak aby byla extrahována síť významů, která je základním kapitálem inteligentního jednání pro další zkušenosti*“ (Dewey, 1938, s. 10).

Je nasnadě si klást otázku, zda lze nějakým způsobem podporovat proces reflexe na zážitkových akcích. Jestliže si odpovíme ano, musíme se vyrovnat i s otázkou mířící po charakteru a rozsahu této podpory. Reflektivní procesy mohou být uváděny v život pomocí psané – například *reflektivní deník*, (Moon, 2004), kreslené²⁵ i mluvené formy (*reflektivní kolečko*). Nyní se pojdme podrobněji zaobírat poslední formou – mluvenou.

Zdárný průběh reflexe se neobejde bez zkušeného a připraveného **facilitátora**. Ten musí mít na paměti **cíl** reflexe tak, aby mohl vyhodnocovat a modifikovat aktuální průběh k jeho naplnění. Role facilitátora spočívá v kladení otázek, které stimulují sdílení prožitků a zkušeností a podporují proces učení. Formulace vhodných otázek (nejčastěji se jedná o otázky otevřené) je stěžejní dovedností, která ovlivní průběh komunikace i výsledný efekt reflexe jako takové. Jestliže se cítíme nejistí, můžeme si připravit tematické okruhy otázek předem. Tato příprava slouží spíše k ponoření se do tématu a ujasnění si struktury reflexe. Při samotné realizaci mohou mít předchystané otázky charakter záchytných bodů. Nikdy bychom však neměli trvat na jejich důsledném zaznění a zodpovězení. To proto, že cílem reflexe není získat odpovědi na otázky, které zajímají lektory, ale na otázky, které jsou aktuální pro skupinu nebo její jednotlivé členy.

²⁵ Může být zařazení projektivní kresby.

Vhodným konceptem kontrolujícím kladení otázek je *čistý jazyk*²⁶ (Clean Language), který upozaduje univerzální pravdy lektora a staví do popředí potřeby a vnitřní svět dotazovaného. Jazyk lektora je nahrazen jazykem účastníka. Čisté otázky neobsahují hodnotící soudy, lektorovy konstrukty nebo předpoklady, ale podporují rozvíjení sítě zážitků/zkušeností samotných účastníků. Čistý jazyk pomáhá soustředit se na účastníkovy vlastní pocity, prožitky, ideje či myšlenky a doprovází ho nenásilnou formou k vlastní artikulaci a řešení problému. Lektor se více soustředí na pozorování a procesy ve skupině. V ideálním případě by měl více naslouchat než mluvit, tzn. mluvit maximálně 20% celkového času. To souvisí i s dovedností rozpoznat produktivní ticho, které není třeba rozbíjet dalšími a dalšími otázkami. Nebojme se proto pracovat s tichem, každý občas potřebuje v tichosti rozjímat a přemýšlet!

Někdy lze vést reflexi v tandemu. Obzvláště začínající lektori mohou uvítat přítomnost ještě dalšího lektora/pomocníka. Zkušenosti však ukazují, že ona pomoc může být spíše kontraproduktivní, protože vzájemné sladění dvou lektorů vyžaduje vysokou míru souznění. V opačném případě se může stát, že si budou skákat do řeči či strukturovat plynutí reflexe každý jiným směrem.

Další důležitou determinantou ovlivňující průběh reflexe je **čas**. Reflexe by měla být v programu zařazena bezprostředně po prožité aktivitě, obzvláště v případech, kdy došlo k emoční disproporci jedince či celé skupiny. Někdy je však lepší ponechat delší časový odstup pro uležení zážitků a načerpání sil. Obvykle takto postupujeme například po náročné večerní aktivitě, kdy zařazení okamžité reflexe by vedle nárůstu spánkového deficitu nepřineslo žádné ovoce. V takovém případě je vhodnější zařadit reflexi například následující den ráno. Ve fázi dramaturgického plánování (viz třetí kapitola *Jak míchat a kořenit*) nezapomínejme pro reflexi vytvořit dostatečný časový prostor, jehož naplnění a dodržení hlídá lektor v roli facilitátora reflexe.

S prostorem souvisí i další předpoklad, tentokrát však se zaměřením na **místo** pro reflexi. To by mělo být klidné a intimní, podporující pocit bezpečí skupiny a jedinců v ní. Aby bylo možné plnohodnotné sdílení mezi všemi účastníky, je dobré zachovat kruhové sezení, nejlépe na židlích. Kruhové uskupení nám zajistí, že bude mezi všechny účastníky rozptýlena stejná míra pozornosti a přehlednosti.

Tyto zdánlivé malichernosti přinesou více užitku, než si ze začátku dokážeme představit. Není nic horšího, než když přes vaši místnost přechází další ubytovaní hosté či náhodní kolemjdoucí a zastaví se poslechnout si, jak mizerně jste se včera

²⁶ O čistém jazyku mluvíme nejčastěji v souvislosti s psychoterapií. Pro naše účely není nutné se dopodrobna zabývat tímto propracovaným konceptem a nekriticky jej přebírat. Domníváme se však, že může být podnětem k zamyšlení a inspirující myšlenkou. Zájemce o problematiku odkazujeme na článek Nehyby a Lance (2013). Dostupné na <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/335/1/KONCEPT-CISTEHO-JAZYKA-V-PSYCHOTERAPII/Page1.htm>.

v tom lese cítili, když vás skupina opustila a vy jste zůstali na pospas černé noci a svým vtíravým myšlenkám. Nebudou-li účastníci mít přímý kontakt s mluvčím, bude jejich pozornost upadat a spíše než společnému sdílení se začnou věnovat diskusi se sousedem či nežádoucí parakomunikaci.

7.3 PRO CO SE ROZHODNOUT PŘI OCHUCOVÁNÍ ANEB ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ KROKY PRÁCE SE ZÁŽITKY PŘI REFLEXI

Vždy je velmi důležitá lektorova citlivost (kterou získá zejména na základě zkušenosti) pro uvědomění si vhodnosti zařazení reflexe, která není nutná po každé hře nebo aktivitě. Záleží na charakteru a cíli. Například po krátkých úvodních aktivitách, které mají cíl tzv. *warm up* – zahřátí, motivaci, nebo například u relaxací, kdy se jedná častěji o významy interního charakteru pro daného jedince, není nutné reflexi zařazovat. Je však nutné reagovat na aktuální situaci, protože pokud se ve skupině, která se aktivity účastní, odehraje něco významného, může být reflexe této události na místě. Zařazení i vedení reflexe není záležitost, která se dá zcela a bezvýhradně naplánovat a vést vždy pouze podle připraveného schématu. Je třeba také vnímat to, co se děje během aktivity i během reflexe samotné, a na to reagovat v rámci kompetence vlastní lektorovi. A to v modelu využití následné reflexe při práci s naplněním cíle, který jsme si stanovili nebo který následně vznikl během procesu realizované aktivity.

CIAR = cíl – instrukce – aktivita – reflexe

IACR = instrukce – aktivita – cíl – reflexe

7.4 KDO TO BUDE JÍST: ROVINY REFLEXE

Reflexe v rovině skupiny – je zacílena na dynamiku skupiny, kooperuje s děním v ní. V rámci reflektivních procesů dochází ke společnému sdílení a sdělování prožitků. Je klíčovou strategií, chceme-li podporovat skupinu jako takovou; řešit tlak či problém, který se skupiny dotýká. Nutným předpokladem pro reflexi na úrovni skupiny je nastolení důvěry mezi jednotlivými účastníky a zachování bezpečného prostoru. Hlavní výhodou je proces vzájemného obohacování se reflexí ostatních účastníků.

Reflexe v rovině jednotlivce – ohnisko zájmu se přesouvá do osobní roviny k pocitům a emocím jednotlivců. Tato rovina zasahuje do výsadního vlastnictví jednotlivce, proto musí sdílení probíhat na bázi dobrovolnosti a citlivého jednání ze strany facilitátora.

Je potřeba si uvědomit, že na kurzech či jiných akcích, které jsou organizovány v duchu učení se z prožitého a vedoucích k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji účastníka, nezaměňujeme reflektivní sezení s terapeutickými. Lektor není terapeut! Ačkoliv absolvování nějakého psychoterapeutického výcviku je u lektorů běžnou a vítanou praxí, je nutné si uvědomovat hranice jednotlivých rolí a aktivit. Ty mohou být někdy těžko odlišitelné, ale budeme-li se držet stanovených cílů, hranici vždy nalezneme. Více se tímto zabýváme v deváté kapitole *Dodržujeme pitný režim*.

7.5 JAK ODHADNOUT DÉLKU BEZ MINUTKY: STRUKTURA REFLEXE

Přestože je velmi těžké předvídat průběh reflexe, lze se zamyslet nad obecným rámcem a jednotlivými fázemi reflektivních procesů – směrem odkud kam se vydáme. V první fázi dochází k tzv. **zpětnému ohlednutí** za tím, co se stalo. Efektivnější než monolog lektora je prezentace průběhu aktivity samotnými účastníky (například: *Můžete mi říct, co se tam včera událo?*). Úkolem facilitátora v této fázi je podněcovat sdílení účastníků tak, aby nashromáždil potřebné podněty, které budou předmětem reflektování v další fázi. Jedná se o sběr kvalitních surovin, které budou sloužit jako základ pro další vaření.

V další fázi jsou účastníci vybízeni nejen k vybavování si prožitku, ale i k jeho následnému hodnocení, analyzování, uvádění do souvislostí, vřazování do své symbolické struktury ve skladišti a přípravě k dalšímu efektivnímu použití. Jedná se o uchopení nové zkušenosti, a to především v individuální rovině každého účastníka.

Konečná fáze reflexe by měla přinést transfer zkušenosti z aktivity do běžného života, například *Jak tuto svoji zkušenost využiješ ve své praxi?* Směr reflexe plyne z **minulosti** přes **aktuální** stav a míří do **budoucnosti** k úpravě našeho jednání. Abstraktní linie přechází v konkrétní výstupy (*Co si odnáším?*).

Shrnutí reflexe v bodech, ať nezapomeneme na hlavní ingredience:

- ▶ prostor pro reflexi je součástí dramaturgického plánu;
- ▶ k reflexi vždy přistupujeme s ohledem na věk účastníků, jejich aktuální stav (psychické a fyzické rozpoložení), vyspělost skupiny, délku akce, prostor, čas a naše zkušenosti s vedením reflexí;
- ▶ reflexe bez cíle a strukturování se rozpadne v diskuzi;
- ▶ reflexe je proces zpracování informací s ohlednutím zpět za programem, aktivitou, problémem či zážitkem;
- ▶ řízený proces srovnávání zážitků s ostatními, aktivního naslouchání, sdílení a pojmenovávání vlastních podnětů/myšlenek;
- ▶ hledání širších souvislostí a významů evokovaných programem akce;
- ▶ proces učení se z vlastních zážitků.

7.6 KOMPOT Z POJMŮ

Každý z nás někdy dostal pořádnou čochku od svého nadřízeného v práci, učitele ve škole či partnera doma. Jistě se nám v souvislosti s tím vybaví nepříjemné pocity, kterým se raději příště budeme chtít vyhnout. Co když ale existuje způsob, jak od druhého získat informace, které hodnotí to, co jsem udělal/a, řekl/a nebo to, jak na druhé působím, aniž by z toho člověk musel být nadmutý jako po talíři špatně připravených luštěnin? Oním zázračným postupem přípravy je kvalitní zpětná vazba. Jak tento pojem souvisí s reflexí? Jaký je jejich vztah?

Zpětná vazba je charakteristická transferem informací od někoho k někomu. Její působení může vyvolat reflektivní procesy. Zpětná vazba od ostatních kolegů by měla být deskriptivního charakteru, hodnotitel by se neměl pustit do samotného subjektivního hodnocení svého komunikačního partnera. Úkolem je konkrétní a přesný popis toho, jakým způsobem na něj působilo chování druhého (a ne jeho osoba samotná) v daných situacích. Odlišit chování od osoby hodnocené je někdy těžší než správné dochucení čochky octem, přičemž obě dvě tyto dovednosti však lze výrazným způsobem zlepšit tréninkem.

Zpětná vazba pozitivního (pochvala) i negativního (výtky) charakteru musí dodržovat jistá bazální pravidla – měli bychom se zdržet labelingu (nálepkování) druhého, poněvadž to vede jedině k tomu, že si oba navzájem neporozumějí (protože jsem-li uražen, neslyším) a zpětná vazba tak přijde vniveč (Knight, 2011). Také bychom neměli sklouznout k tomu, že se začneme pokoušet interpretovat chování hodnocené skrze vlastní zkušenosti. Hodnocení by mělo probíhat formou já-výroku, například *Nelíbí se mi, že není úkol ještě hotový, protože to zdržuje další lidi od práce*. Tato informace dává druhému možnost vidět, jak na nás působí a co se na základě jeho chování, mluvení, jednání v nás odehrává. Zodpovědnost za takto vyslanou informaci – zpětnou vazbu – náleží osobě, která ji předává, stejně tak jako osobě, která ji přijímá (schopnost člověka slyšet zpětnou vazbu se různí). Zpětná vazba může směřovat k osobnosti, jeho chování či k nějaké situaci.

Závěrečné slovo na dochucení

V dnešním zrychleném tempu postmoderního světa je dobré hledat příležitosti a okamžiky k zastavení se a zamyšlení. Takové prostory nám pomáhají zpřesňovat naše vědění o světě a lidech v něm, které je klíčové, nechceme-li se ztrácet v jeho složitosti.

Díky kvalitní reflexi účastník získává zkušenost, kterou může, pokud chce, efektivně využít v paralelách vlastního života, v různých tématech, jako uvědomění příčin stavu, fenoménů, které prožívá nebo v chápání souvislostí atd. Toto dění projektuje na intrapersonální nebo na interpersonální úrovni. Naše studenty se

snažíme primárně naučit přesnému vyjádření emoce, kterou v dané chvíli reflektují, vyhýbat se negativnímu hodnoticímu stylu reflexe a soustředit se na vyhledání pozitivní polarity toho, co reflektují. Důvod je prostý. Pokud se v životě umíme zastavit, zapamatovat si a užít *to dobré*, naučíme se život si užít a mít ho rádi.





8

NEZDRAVÁ ĚČKA A KVALITNÍ ÍČKA V NAŠÍ KUCHYNI

aneb

*fungující a nefungující člen týmu
(lektorský tým – jeho specifikace, role v týmu aj.)*

Jsou různé varianty, z čeho budeme vařit, abychom hosty chutně pohostili. V lektorské práci je součástí takových příprav i tvorba týmu. Na jedné straně můžeme oslovit konkrétní lidi, které bychom si přáli v týmu mít a nereagovat na další zájemce z jiných řad, na straně druhé můžeme rozeslat e-mail všem lidem kolem sebe, že máme v plánu dělat nějaký kurz či tábor a zájemci jsou zváni ke spolupráci. Obojí má svá pro a proti (a je možné pohybovat se i na pomyslné škále těchto dvou extrémů), nicméně chceme-li, aby tým šlapal, tak to pro nás znamená, že se všichni členové doplňují a spolupracují.

8.1 RŮZNÉ KOŘENÍ DO JEDNOHO HRNCE

Do hry v tomto tématu přichází také kontext – jsme členy neziskové organizace a máme k dispozici několik dobrovolníků na hodně práce?; jsme zaměstnanci firmy, která ale pravidla skladby týmu limituje?; jsme členy týmu vybraného náhodně losem? Poslední varianta je (doufáme) v profesionálním prostředí méně obvyklá. Pro studenty naší katedry záměrně volíme (na metodickém kurzu pro druhý ročník bakalářského studia) cestu poučit se ze zkušenosti v lektory sestavených realizačních týmech. Bližší cíle a organizace tohoto konkrétního kurzu jsou popsány dříve v této knize. Co chceme ale zmínit na těchto řádcích, je to, co se týká fungování týmu před a během akce.

V našem případě jsou studenti cíleně vybráni do přibližně šestičlenných skupin, ve kterých mají zadáno tvořit pět tematických bloků aktivit. Tvorba týmů vychází ze znalosti studentů z předchozí intenzivní výuky různých předmětů. Samotný kurz je potom prokládán zpětnou vazbou a je tak vytvořen prostor pro to, aby se každý sebereflektující student mohl zamyslet nad tím, jaká očekávání má od týmu, od sebe a kam se může v budoucnu posunout ve svých kvalitách. Tím se hodnota každého z těchto studentů coby potenciálních lektorů významně zvyšuje a při přípravách vlastních profesionálních volnočasových či zážitkových akcí mohou s tvorbou týmu naložit možná nějak nově, na základě vlastní zkušenosti.

Při skládání jakéhokoliv týmu je užitečné uvažovat nad kvalitami každého přichozícího člena. Co přináší a v čem potřebuje podpořit ostatními (a také jak takovou podporu přijímá)? Vůbec prvním krokem je podle nás ujasnit si svoje vlastní kvality. Kdo jsem a co nabízím vzhledem k týmu instruktorů a vzhledem k účastníkům? V čem naopak potřebuji podpořit já sám? Jsem základním kamenem týmu a k sobě skládám další tak, aby celek nakonec smysluplně pasoval a mohl fungovat. Napište si odpovědi na otázky:

S čím na kurz jedu já jako vedoucí/člen týmu? Co očekávám od ostatních v týmu?

Pokud mám vyjasněné tyto otázky pro sebe, můžu své nastavení potom komunikovat i ostatním a jsem pro ně srozumitelný lídr. To je podstatná záležitost zejména ve chvílích, kdy v týmu vznikají spory (a že vznikat budou).

Tyto dvě otázky jsou potom také jedny z prvních, na které se většinou ptáme ve skupině, kterou jsme poskládali za účelem přípravy nějakého kurzu. Diskuze nad tím, kdo z nás jede na kurz více kvůli účastníkům a kdo více kvůli týmu, je většinou nekonečná. Pro jednotlivé členy týmu je ale tahle informace dříve či později přínosná. Pokud nám instruktor řekne, že jede na kurz kvůli vlastnímu rozvoji dovedností a na účastníky se těší, ale nejsou pro něj aktuálně primárním tématem vlastního učení se, můžeme pak dobře porozumět tomu, proč po programu

netouží trávit čas neformálními diskuzemi u ohně, a přestože umí hrát na kytaru, nehraje tam každý večer písničky na přání. Máme to předem vyjasněné a ostatním v týmu to ušetří mnoho energie vyvažující pocity naštvání, že druhý nedělá něco podle jejich představ. Dovedeme-li tuto myšlenku do extrému, uvědomíme si, že instruktor předem říká, že na kurz jede hlavně proto, že je v té oblasti v dané době dobrá úroda borůvek, takže si *odkroutí* své hry a potom bude spíš mimo tým. Pokud je to v našich kompetencích, tak mu asi vřele poděkujeme za upřímnost, ale upřednostníme v týmu někoho, kdo bude sbírat spíš podnětné nápady k cíli kurzu než borůvky. Horší to je, pokud rozhodování o takových členech týmu v našich kompetencích není a my se musíme smířit s tím, že nás akce bude stát o něco víc energie, než by bylo nutné.

8.2 KAŽDÝ OBSAHUJEME VITAMÍNY I NÁHRAŽKY, ZÁLEŽÍ, JAK JE PRO TÝM VYUŽIJEME

Málokterý kurz by se obešel bez více členů v týmu (i když by možná mohlo být v našich silách uvařit jen z jedné ingredience a celou akci odvést sami). I pro jednodenní akci má smysl mít alespoň jednoho dalšího člověka, se kterým si můžeme vyměňovat názory a nápady a pilovat tak celou akci z různých úhlů.

Jakmile tedy začneme skládat ono puzzle potenciálních členů týmu, začínáme se sami sebe ptát, kde začít. Role v týmu je podobná roli v divadelní hře – každý člen má vymezeno, kde jsou jeho kompetence a co má na starost. To většinou vychází z jeho kvalit. Stejně jako nezpěvačka dostane ve hře spíš roli, kde zpívat nepotřebuje, tak i tvořivá dívka s výborným přehledem o výtvarných technikách spíš nebude mít na starost vedení strategické celoodpolední hry. Ale stejně jako u rolí divadelních, tak i u rolí týmových má velký význam své dovednosti rozšiřovat, zkoumat a zkoušet, kam je mohu posunout.

Týmová role je ale i přes řady popsaných modelů pořád jen abstraktním pojmem, který pojmenovává to, co se děje v realitě celkem přirozeně (shlukování lidí do pracovních skupinek). Spíše jde o pojmenování, jasnou terminologii sloužící k tomu, abychom svému stávajícímu týmu dokázali smysluplně vysvětlit, čeho chceme dosáhnout a jak to společně můžeme udělat. Každý člen týmu pak ví, kde je v procesu jeho místo, co je jeho rolí a může efektivněji (spolu)pracovat. Na základě role rozumíme, podobně jako díky pochopení jiných rolí v běžném životě (například dcera, syn, sousedka), jaké jednání se od nás očekává. Týmová role je tedy konkrétní typ chování, které praktikujeme při spolupráci s ostatními lidmi v pracovním (kurzovním) procesu. A **spolupráce** „*je určitým způsobem vztahové chování, ale také důležitým cílem snažení dlouhé řady lidí*“ (Plamínek, 2009, s. 14).

Různých pojetí typologie rolí v týmu je mnoho a většina z nich hlouběji rozpracovává tyto tři základní:

- ▶ **myslitel** (obstarává nápady);
- ▶ **hybatel** (podněcuje k výkonu);
- ▶ **pečovatel** (stará se o pohodu);
- ▶ P. Honey přidává ještě roli **řídící** (Plamínek, 2009).

Pro rozšíření znalostí různých teorií a dělení týmových rolí doporučujeme prostudovat blíže například literaturu Jiřího Plamínka. V této kapitole bychom se chtěli zaměřit pouze na typologii dle Mereditha Belbina, jehož *model osmi rolí v týmu* používáme v naší práci se studenty nejčastěji. Jeho test, který je přeložen do češtiny, pracuje v první fázi se sedmi soubory tvrzení, kterým dáváme skrz body různou váhu s ohledem na to, do jaké míry se s nimi ztotožňujeme. Poté na základě jednoduchých výpočtů vypracováváme graf, který nakonec vizualizuje naši osobní míru angažovanosti v každé z osmi autorem popsanych rolí. Ty jsou dále rozpracovány charakteristikou, která nabízí zrcadlo toho, v čem asi umíme být přínosem a v čem silní naopak nejsme (a tak se zpravidla doplňujeme s někým dalším).

Belbin popsal těchto osm rolí v kontextu svého výzkumu na Administrative Staff College v Henley v roce 1981. V pozdějších publikacích přidává ještě devátou roli: „**specialista je iniciativní, profesionální, zaujatý pro věc, má odborné znalosti nebo technické dovednosti**“ (Jarošová, 2001, s. 175).

Pokud chceme, aby tým šlapal efektivně, mají dle jeho teorie být všechny role zastoupeny. Neznamená to však, že každý tým musí mít osm členů (sám Belbin popisuje jako ideální počet šest) – jeden člověk může kvalitně obsáhnout i více rolí. Belbin ve své práci dokonce popsal poznatek, že většina lidí preferuje mít dvě role a dle kontextu se přirozeně staví výrazněji do jedné z nich (pokud ustupuje, je přítomen někdo v dané roli dominantnější). Důležité je uvědomit si, že každá role je stejně hodnotná. Níže jsou stručně popsány charakteristiky jednotlivých rolí, text je parafrázován přímo z Belbinova testu týmových rolí (Belbin, 2004)²⁷.

1. **Shánil** (resource investigator) je uvolněný, družný a společenský. Umí se pohybovat i mimo skupinu a o vše se zajímá, takže dokáže přinést podněty zvenčí. Je obchodník, diplomat, styčný důstojník, vždy zkoumající nové možnosti v širokém okolí. Jeho schopnost přinášet nové nápady a stimulovat inovaci svojí aktivitou vede lidi k tomu, že ho mylně považují za člověka plného nápadů. On ale nedisponuje výraznější aktivitou, která je typická pro chrličce. Je spíše schopen rychle rozpoznat význam nových

27 V tabulce z materiálu společnosti CONEO, která má výhradní zastoupení společnosti Belbin Associates pro ČR, uvádíme souhrnný přehled všech primárních škál. Dostupné z is.muni.cz/th/52411/ff_m/DP_Krysl_2006.doc

nápadů. Problém nastává, když má kolem sebe nedostatek podnětů, potom rychle ztrácí zájem. Význam jeho role spočívá v tom, že zabraňuje stagnaci a zcepenění týmu a udržuje tým v kontaktu s okolní realitou.

2. **Rejža** (shaper) je plný nervní energie, je otevřený, emocionální, impulsivní a netrpělivý, někdy protivný a snadno podrážděný. Může mít až pocit, že ostatní se proti němu domluvili, ale naštvání nikdy netrvá dlouho. Jeho posláním je dát týmovému úsilí nějaký tvar. Drží se cílů, tlačí na rychlé rozhodnutí a jeho realizaci. Chce akci a chce ji hned. Je soutěživý, netoleruje neukázněnost, nepřesnost a nesystematické myšlení. Lidé mimo tým jej nejspíše hodnotí jako hrubého a neomaleného. I lidem v týmu hrozí, že je občas převálcuje.
3. **Hodnotitel/kritický analytik** (monitor evaluator) je spíše vážný a nepřiliš vzrušující. Jeho přínosem je rozvázná a nezaujatá analýza spíše než tvůrčí nápady. Často tím ale zabrání týmu, aby se zabýval zavádějícími projekty. Kupodivu je nejméně motivovaným členem týmu. Nadšení a euforie mu prostě nesedí. Nedostatek motivace je u něj výhodou, protože osobní zaujetí nenarušuje a nezamlžuje jeho úsudek. Přizpůsobuje se pomalu, potřebuje, aby si věci promyslel. Jeho úsudek je nejobektivnější v týmu. Je důležité, aby byl hodnotitel upřímný a přístupný změně. Jinak hrozí, že bude příliš negativistický a jeho kritičnost převáží jeho ochotu přijímat nové myšlenky.
4. **Chrlič** (plant/innovator) je v týmu zdrojem originálních myšlenek, nápadů a návrhů. Má představivost a bude to nejspíš on, kdo začne hledat zcela nový přístup k problémům, když tým zabředne do slepé uličky. Daleko více se zajímá o velké a podstatné věci než o detaily a je schopen na detailech skutečně pohořet a dělat chyby z nedbalosti. Je důvěřivý a bezprostřední v míře pro introverta netypické. Může těžko snášet kritiku vlastních nápadů, příliš se bránit a trucovat, když tým jeho nápady pitvá nebo odmítne.
5. **Předseda** (chairman) je tím, kdo týmu *předsedá* a koordinuje úsilí všech za účelem dosažení cílů a splnění úkolů. Má disciplinovaný přístup, založený na vnitřní kázni. Často má něco, čemu se říká charisma, ale přesnější je mluvit o přirozené autoritě. Je dominantní, ale uvolněným a nenásilným způsobem. Vidí jasně, v čem jsou silné a slabé stránky jednotlivých členů týmu, a směřuje lidi k tomu, co jim jde nejlépe. Uvědomuje si nezbytnost využití kombinace schopností jednotlivých členů týmu co nejefektivnějším způsobem. Vybírá problém, jímž se má tým zabývat, a určuje priority. Poslouchá, shrnuje názory a postoje skupiny a vyjadřuje skupinové cítění. Je-li potřeba rozhodnout, rozhoduje pevně poté, co každý vyjádřil svoje mínění.

6. **Hasič** (team worker/builder) je nejcitlivějším členem týmu. Uvědomuje si potřeby a starosti druhých a vnímá emoční proudy mezi členy skupiny. Je milý, oblíbený, neprosazuje se. Je dobrý a ochotný posluchač, dobře a snadno komunikuje uvnitř týmu a povzbuzuje k tomu ostatní. Je-li tým v napětí nebo obtížích, jsou jeho vcítění, porozumění, oddanost a podpora zvláště potřebné. Kvůli své nesoutěživosti a touze po harmonii se zdá být trochu moc měkký a nerozhodný, ale stává se tak stálou tmelící silou.
7. **Tahoun** (company worker/implementer) je praktik a organizátor. Rozhodnutí a strategie mění v definované a proveditelné úkoly, na kterých mohou lidé začít pracovat. Vyhledává cíle a soustavně k nim směřuje. Má stejně jako předseda silný charakter a disciplinovaný přístup. Nevzdá se snadno. Z míry ho vyvede nejspíš jen náhlá změna plánu. Potřebuje stabilní struktury a vždy se je snaží vytvářet. Obvykle je blízko týmovému těžišti. Když si někdo za žádnou cenu nemůže vzpomenout, co se rozhodlo a co má dělat, jistě se to dozví od tahouna.
8. **Dotahovač** (completer/finisher) má starost o to, co se může zhatit. Nemá pokoj, dokud osobně neprověří každý detail a neujistí se, že všechno bylo náležitě uděláno a na nic se nezapomnělo. V týmu se neprosazuje, ale udržuje stále pocit povinnosti, který připomíná ostatním, a popouzí je k činnosti. Úzkostně dodržuje termíny a plní harmonogramy. Když si nedá pozor, může být demoralizujícím škarohlídem s deprimujícím vlivem na ostatní členy týmu. Snadno ztratí přehled o celkových cílech a zabředne do detailů. Přesto je jeho neúnavný dohled velkým přínosem.

Závěrečné slovo na dochucení

Skupina je živoucí těleso stejně jako každý z nás individuálně, a tak i naše role v týmu se mění v čase a prostoru. Proto je dobrý nápad si výše uvedené otázky (nebo některý z testů na týmové role) čas od času položit znova. Tím spíše, pokud pracujeme v několika různých týmech. Tvrzení pak vždy směřujeme k jednání právě v daném týmu a kontextu. Jednoduše proto, že v interakci s některými lidmi můžeme být dominantnější v jiné roli než v interakci s jinými lidmi. Belbinův model také krásně ukazuje, kterým typem člena týmu jsme v nejmenší míře, a je dobrým odrazovým můstkem pro ty, kteří se chtějí v nějaké své slabé dovednosti posunout a hledají způsob, jak tyto své přednosti a nedostatky pojmenovat.

Mohlo by se tu zdát, že ideální lektor je ten, který má Belbinův graf naprosto vyvážený. Z vlastní zkušenosti ale víme, že je přínosnější vynikat v konkrétní dovednosti a umět spolupracovat s ostatními v případě dovedností, ve kterých vyniká

zase někdo jiný. Je to běžný model ze života, z pracovních týmů i z rodiny. Je to také prevence syndromu vyhoření – umět spolupracovat, nechat si poradit a přijímat zpětnou vazbu je z dlouhodobého hlediska udržitelná cesta lektorování i žití.

*Jaké dvě role zastupuji v týmové práci nejčastěji?
Jakými rolemi se naopak obklopuji, aby doplňovaly mé deficity?
Co vnímám na své roli jako přednost?
A jaké kvality bych chtěl u sebe do budoucna posílit?*







9

DODRŽUJME PITNÝ REŽIM

aneb

psychohygienu lektora

(osobnostně sociální rozvoj lektora / lektorské dovednosti)

Jsou období, kdy se odborníci shodují, že máme pít hodně, pak zase nové výzkumy potvrdí, že bychom až tolik pít neměli. Ti z nás, kdo si nepotrpí na návody, pijí prostě tolik, kolik si tělo aktuálně žádá. A stejné by to mělo být s lektorovou psychohygienou. Podívat se introspektivně na svou práci, své prožívání během ní, uklizení nepohod, porovnání myšlenek a posunutí se profesně dál. Jsou období, kdy se těmto oblastem potřebujeme věnovat více, jindy máme doplněné tekutiny a spíš jedeme kupředu.

Abychom si v sobě mohli uklidit, jak bychom psychohygienu lidově nazvali, díváme se na sebe v kontextu skupin, ve kterých fungujeme, tedy i v pracovních týmech. Každý z nás se pohybuje mezi různými rolemi. Z těch vychází rámec

jednání, skrz který jsme poté ostatním srozumitelní. Chováme se a komunikujeme tak, abychom byli součástí určitých mezilidských vztahů. Ty jsou většinou klíčem ke kvalitě našeho života, protože skrz ně se identifikujeme a sebehodnotíme. Stejně tak je to i s rolí lektora. Bereme ji na sebe v určitém kontextu, zpravidla víme, jak bude naše práce vypadat, díky zpětné vazbě od lidí kolem nás vyhodnocujeme, co můžeme udělat příště jinak a jak se jako lektor posunout. Ti, kdo mají zájem naučit se slyšet zpětnou vazbu ostatních a použít ji jako zkušenost (a ne jako úraz), mají velký potenciál se ve své roli lektora posouvat rychle vpřed. Někdo má takový dar od přírody, někdo musí investovat hodně energie do toho, aby se naslouchání učil. Co nás jako lektory ale jednoznačně spojuje, je fakt, že pokud naše dovednosti nebudeme dostatečně zalévat, velmi jednoduše uschnou (a stáváme se potom náchylnější k vyhoření).

9.1 UMÍM SI ŘÍCT VE SVÉ KUCHYNI O POMOC

Každý z nás máme určité kvality, v něčem jsme silnější, v něčem slabší. Naše řemeslo tkví v tom, je znát, tedy znát sám sebe, vědět, které z nich kdy a jak používám, a naopak rozumět tomu, v čem potřebuji podpořit od spolulektorů, nebát se říct si o pomoc nebo přiznat nejistotu. Zní to možná banálně, ale kolikrát jste za poslední měsíc poprosili *někoho o jakoukoliv pomoc*? Pokud vám naskakuje ta všeobecná větička *Nemůžu si vzpomenout, ale určitě někdy ano.*, dejte si v následujícím týdnu za cíl požádat někoho o pomoc každý den alespoň jednou. A pak si na kus papíru napište ve třech větách, jak se vám to dařilo.

Ten samý kus papíru můžete otočit a na druhou stranu si do jednoho sloupce vypsat to, co považujete za **své kvality**, a do druhého to, co považujete za dovednosti, které **se od ostatních můžete učit**. Vložte si ten seznam do hlavy a při své lektorské práci používejte především ty oblasti, ve kterých jste si jisti, a ty opačné sledujte u ostatních, případně je požádejte o pomoc.

Stejně tak to budou dělat i vaši kolegové z týmu. Také pro ně budete plátnem, kam si promítají své možnosti a učí se od vás to, co umíte výborně vy. I taková kooperace je součástí zpětné vazby a osobnostního rozvoje lektora.

9.2 VNITŘNÍ A VNĚJŠÍ SVĚT KUCHYNĚ A KDE SE POTKÁVAJÍ

Ještě stále žijeme ve světě, kde není moc moderní sdělovat svoje pocity. Málokdo z nás je k tomu od malička veden, a tak se jednoho dne ocitáme na kraji dospívání a ptáme se sami sebe, co je to vlastně ta dospělost. Každý lektor je jedinečná osobnost se svými cíli, sny, zkušenostmi. To je ta vnitřní výbava jeho kuchyně.

Do toho přicházejí také vnější vlivy, které nemusí být vždy příznivé. Prolnout tyto dvě sféry může být leckdy pořádný oříšek, ale když se nám to podaří, ulehčujeme tím život především sobě samým. Jak to ale udělat? D. Kuneš píše: *„Jednou z možností, které se nabízí, je soustředit se na oblast vnějšího světa, prozkoumávat vnější podněty, zaměřovat se na různé jevy nebo třeba společenské skupiny, jichž jsme součástí. Pro naše sebepoznání je zřejmě nejdůležitější dozvědět se, jak na nás tyto vnější faktory působí a jak nás ovlivňují“* (Kuneš, 2009, s. 80).

Součástí skupiny jsme dennodenně. V roli lektora ještě k tomu dost času pod mikroskopem účastníků kurzu. To nás nesporně ovlivňuje – někdy motivuje k lepším výkonům, jindy vyčerpává a bere energii. Je důležité si v rámci svého osobnostního rozvoje uvědomit, jaké věci mne iritují a jaké naopak podporují. V práci s lidmi je to eso, které používáme každý pracovní den – vyvarujeme se s ním zbytečných konfliktů a neshod, čímž chráníme nejen své duševní zdraví, ale i zdraví ostatních. V běžném životě mezilidské vztahy žijeme, jako lektori je navíc ještě k tomu pomáháme vytvářet mezi druhými, dáváme jim dynamiku, rozehráváme je v neobvyklých situacích, díváme se na ně z pohledu jiných lidí, odhadujeme je, opečováváme, ale i nabouráváme, sledujeme a ještě u toho máme vypadat profesionálně. To je plno energie, a proto je důležité umět se zastavit a být chvíli jen sám (se) sebou. *„Další možností je prozkoumávat vnitřní svět, své vlastní prožívání. V rámci sebepoznání nás bude zajímat složka zpracování informací, tedy to, jak přemýšlíme, jaké informace si dokážeme snáze zapamatovat, podle čeho se rozhodujeme, jaká skrytá přesvědčení ovlivňují naše myšlení atp. Našemu zájmu by také nemělo uniknout, jak nás ovlivňují nebo omezují emoce, a bez povšimnutí by rovněž neměla zůstat ani tělesná složka“* (Kuneš, 2009, s. 80).

Od pradávna máme své vnitřní prožívání. Vždycky tu bylo a bude, záleží jen, jak s ním jako lidé naložíme, jestli mu dáme váhu a jak ho přijmeme. Zážitková pedagogika cíleně rozvíjí nástroje k tomu, jak takové vnitřní prožívání zpětně pojmenovávat a tím si uvědomovat, co se s mým tělem i duší děje, když jsem v nějaké situaci. Je ale i mnoho dalších oborů, které zajímá vnitřní svět člověka. Od prvních krůčků v psychologii se zformovalo mnoho směrů, které nejen teoreticky popisují modely prožívání (a na základě toho učení se). Pro poznání svého vnitřního já nám jako lektorům pomáhají kurzy a akce, které mívají přídomek *sebezkušenostní*. Zvláště utvořené slovo, které snad říká, že budeme zkoušet sebe sama? Je to vlastně přesně tak. V takových kurzech většinou procházíme penzem nejrůznějších aktivit, které nám umožňují dojít k zamyšlení, uvědomění a potenciálně ke změně nějakého svého jednání. Většinou je tento posun opět na základě práce ve skupině, protože víc očí víc vidí, a tudíž dává víc zpětné vazby. Důraz je ale kladen na porozumění svému jednání a umění vystupovat tak, abychom byli pro ostatní čitelní. *„Kromě dvou uvedených oblastí lze zacílit pozornost na jakousi přechodovou zónu mezi*

vnitřním a vnějším světem, tedy na složky chování, komunikace a zčásti i na vnější tělesné charakteristiky. Právě tyto složky nám umožňují výměnu informací mezi naším nitrem a světem kolem nás“ (Kuneš, 2009, s. 80).

Jakmile rozumíme tomu, co se nám v dané situaci děje a jaká máme od sebe i od druhých očekávání, stáváme se i navenek pochopitelnými – co děláme a proč to děláme. Propojení poznatků o svém vnitřním světě a poznatků o svém vnějším světě nelze v procesu osobnostních (a časem i lektorských) posunů vynechat, vlastně to je ta základní věc, o kterou nám jde. Propojení těchto světů nám totiž do určité míry dává prostor pro odbornost, zdravou péči o sebe sama a přiměřenou péči o druhé. Z našich zkušeností je poznávání vlastního vnitřního a vnějšího světa neoddělitelné a výměna postřehů je zásadní součástí celého procesu.

9.3 ZALÉVÁME OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ ROZVOJ BUDOUCÍCH LEKTORŮ

Jak jsme již uvedli, studenti Katedry sociální pedagogiky vedle teoretického vzdělávání se v oblasti pedagogiky volného času prochází v rámci své přípravy třísemestrální osobnostní a sociální přípravou v podobě sebezkušenostního (psychosociálního) výcviku. Se studenty pracujeme v osobnostní a sociální přípravě od prvního ročníku cíleně se zaměřením na sebepoznání od vztahu *já–já* přes *já–ty* k modelu *já–skupina*. Neznamená to striktní vymezení sebepoznávacích procesů, to v realitě oddělit ani nejde, ale spíš orientování používaných technik daným směrem. To umožňuje začít zkoumat sebe sama a postupně se integrovat do kontextu komunity a společnosti. Tento postup vychází z paralely k vývojové psychologii člověka.

Zvolené aktivity vedoucí k osobnostnímu rozvoji studentů nemají za cíl zkoumat správnost nebo špatnost výsledku ani někoho soudit, ale především otvírat diskusi nad tím, jak se sám vidím, a časem také, jak mě vidí ostatní. Zde platí naše oblíbené rčení, že *nic není špatně*, protože po osobnostní stránce jsme každý jedinečný a každý názor může nabízet nové rozhledy. Díky takové práci se můžeme ponořit do hloubky a pozorovat, jaké hodnoty a postoje jsou nám blízké, jaké naopak ne. Tím nacházíme svou identitu, často ne poprvé, ale v nových úrovních sebe sama.

„Skutečným nasloucháním jdeme za slova, vidíme skrze ně a nalézáme bytost, která se za nimi skrývá. Naslouchání je pátrání po pokladu skutečné bytosti, jež se nám projevuje verbálně i nonverbálně“ (Powell in Smékal, 2005, s. 140).

Uvedené tři semestry jsou semínkem, které se snažíme do studentů zasít, aby pochopili, že zdravý seberozvoj je pro jakéhokoliv pracovníka v pomáhajících profesích velmi důležitou součástí prevence vyhoření. Krátká ochutnávka (tři semestry

jsou opravdu jen prvním krůčkem) sebezkušenostního programu se snaží být motivací rozvíjet se dál. Někteří se dříve či později rozhodnou nastoupit do některého z víceletých (až pětiletých) sebezkušenostních kurzů, které nabízí zpravidla na základě principů psychoterapeutických komunit kvalitní hodiny intenzivního sebezpoznání, individuální práce i supervize.

Seberozvoj logicky nikdy nekončí a podobně jako učení trvá až do smrti. Záleží pouze na nás, jakou dynamiku mu budeme udávat, jak do hloubky v jakém životním období půjdeme a co od sebe vlastně potřebujeme. Cílem není vytvořit ze sebe *nadbytosť* nesoucí dogmata a znaky veškerých ideálů, ale naopak přirozeného člověka se zdravým sebevědomím, smířeného se svými bolístkami z minulosti a schopného vyrovnaně kráčet do budoucnosti. Pro lektora a pro jakéhokoliv pomáhajícího pracovníka je taková vyváženost sebe sama základním kamenem pro úspěšné vedení lidí – ať už celého týmu, nebo účastníků. Jak píšeme již v páté kapitole *Co se hodí za předkrm*, je naší vlastní zodpovědností, abychom se v této oblasti posouvali a rozvíjeli se.

9.4 OSOBNOSTNĚ SE VINOUT AŽ NA KURZY

Proč vlastně klademe takový důraz na rozvoj osobnosti? Vyznat se sám v sobě jde ruku v ruce s dovedností porozumět ostatním. Pochopit jejich kvality i nedostatky, rozumět jejich překážkám, ale také reflektovat vlastní neúspěchy a neprojektovat si do lidí křivdy ze svého života. Nesnažit se nad nimi vyhrát, ale nabízet prostor a také něco ze sebe.

„Vzpomínám si, jak jste říkal, a také jsem to četl ve vašich knihách, že všechny vztahy je třeba chápat z pohledu moci. Ale pro mě to prostě neplatí. Já nesoupeřím: nemám sebemenší zájem na tom, abych nad vámi zvítězil. (...) Poměřovat moc – kdo vítězí, kdo prohrává – mi připadá malicherné a nicotné“ (Yalom, 2010, s. 175).

Osobnostní rozvoj, reflektování, popisování svého vnímání situace, pojmenování emocí – často ale také slýcháme, že lidé nechtějí psychoterapii. Hranice mezi oběma přístupy je široká, pokud lektor ví, co dělá a kam míří. Techniky mohou být podobné, ale proces a cíle kurzů osobnostního rozvoje a psychoterapeutického sezení by měl být jasně odlišený. Lektorova úroveň osobnostního rozvoje by tedy měla zaručit, že zná své hranice a rozumí požadavkům skupiny a nepřekračuje je. Při práci se skupinou používá techniky, které nabízí nahlédnout do svých osobních vrstev a skrz nalezené facilituje vnitřní růst. Nesnaží se hloubkově analyzovat závažná zranění z minulosti. Funguje profesionálně, je autentický a umí podpořit i konstruktivně připomínkovat.

9.5 JÁ, LEKTOR

Zamýšleli jste se někdy, kdo tedy jste, když plníte roli lektora? Je to časové období, kdy nějak působíme na ostatní, působíme i na sebe, většinou zapojujeme tělo i mysl v různě náročných úrovních. Jak tato kapitola sděluje, pokud o sebe v takových obdobích budeme málo pečovat, jednoduše se stane, že nám naše řemeslo přestane být po chuti, a bez chuti jde každá práce dvakrát hůř. Zamyslete se tedy:

*Jak se prezentuji jako lektor?
Jak komunikuji s účastníky?
Jak komunikuji s ostatními v týmu?
Co dělám, když si potřebuji od týmu odpočinout?*

Poslední otázka nás vede k myšlence upozornit na rozdíl mezi tím, když potřebuji být sám (bez týmu), a tím, když mě něco v týmu štve a já to potřebuji změnit (tedy neutíkat před tím). Nastolování zpětné vazby v týmu lektorů je často ožehavé téma. Kdo a jak by ji měl dávat? Pouze vedoucí týmu? Pouze na setkáních týmu? Obava z vyvolání konfliktů je mnohdy silnější než potřeba sdílet něco, co v našich očích mělo proběhnout jinak. Je ale škoda, že zamlčené zpětné vazby uvnitř týmu *hnijí* jako špatně zavařená marmeláda a z takové ingredience se už moc vypečených buchet neudělá. Ať už nám vyhovuje zpětnou vazbu dávat druhému jakkoliv, považujeme za důležité předem v týmu vědět, jak máme takovou *zpětnovazební etiketu* nastavenou. Blíže se o samotné zpětné vazbě můžete dočíst v sedmé kapitole *Ne každá čochka tě musí nadmout*.

Závěrečné slovo na dochucení

Shrnuli jsme základní podstatu přínosu určitého osobnostního rozvoje pro lektorskou pozici. Možná jsme tím některé z vás vylekali, ale to rozhodně nebyl záměr. Jak již bylo zmíněno, cílem není stát se nadčlověkem, ale naopak sebou samým. Mějme na paměti, že nejkvalitnější lektor je ten, který je smířený s tím, že nemůže zvládnout všechno.

„Máte pravdu: Konečným cílem je být nezávislý na mínění ostatních, ale cestou k tomu cíli – aspoň co se týče mne, nemluvím o vás – je vědět, že nepřesahuji meze slušnosti. Potřebuji dokázat říct o sobě všechno jinému člověku a naučit se, že já sám jsem také ...prostě jen člověk“ (Yalom, 2010, s. 175).



10

SLADKÁ TEČKA NAKONEC

aneb

*přesahy her do reálného života
(různá prostředí a různé typy zážitkově orientovaných kurzů)*

Se zážitkovou pedagogikou se naši studenti setkají v různých prostředích od vzdělávání dětí až po vzdělávání a školení dospělých, a to jak ve státní, tak i komerční sféře.

Portfolio uplatnění sociálních pedagogů je široké. Naposledy jsme takový přehled uplatnění našich absolventů nabízeli v článku Mapování profesního uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce od roku 2005–2011²⁸ vycházejícím z diplomové práce L. Kristkové. Zde jsme mimo jiné poukázali na to, v jaké míře a v jakých oblastech vzdělávání ve volném čase a v rámci neformálního vzdělávání naši studenti pracují během a po ukončení bakalářského či magisterského studia. „Hlavními zjištěními je, že absolventi oboru SOVC nacházejí své profesní uplatnění především

²⁸ Výsledky publikovali Petr Soják a Lenka Kristková in Janík, Knecht, Šebestová, 2011, s. 200-208.

v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež, neziskových organizacích a občanských sdruženích, střediscích volného času, poradnách atd. Nejčastěji se absolventi v rámci svého profesního uplatnění věnují poradenské činnosti, náplni volného času, individuálnímu plánování, činností spojeným s primární prevencí specifickou atd.“ (Soják, Kristková, 2011, s. 201).

Tradiční formu vzdělávání na školách v ČR představovat asi nemusíme, ale dovolíme si připomenout naši polemiku, že stále převažuje herbartistické pojetí výuky a hlavním smyslem je získávání informací a učení se vědomostí, což zprostředkovává učitel primárně *frontální výkladovou formou* výuky. Ve skepsi v rámci schopnosti rozvoje kreativity si dovolíme tvrdit, že dnes si studenti pamatují zejména to, kde informace nalézat, ale ubývá schopnost si nabytý zisk vědomostí uchovat. V pozitivním duchu lze konstatovat, že v mnoha školách dnes nejde jen čistě o poslouchání výkladu učitele. Učitelé v dnešní době obohacují své přednášky využíváním moderních technologií (interaktivní tabule) nebo multifunkčními pomůckami. V rámci RVP se do škol dostaly metody využívající zážitkovou formu učení. Nicméně převážně se s touto formou vzdělávání a rozvoje setkáváme stále mimo formální vzdělávání.

Neformální vzdělávání a výchova mimo vyučování „*poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotové zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti*“ (Pávková, 2002, s. 37).

V rámci zmiňovaného RVP se do české společnosti zařadil pojem kompetence. Kritérium umět se prosadit v současné společnosti je právě spojeno s tímto pojmem. Nejen v návaznosti na předchozí definici si dovolíme tvrdit, že zážitkovou formu učení považujeme za jeden z přístupů, který právě tyto kompetence rozvíjí a naplňuje. A za hlavní smysl tohoto naplnění považujeme snahu o všestranný rozvoj osobnosti. Důkazem toho je i využití principů zážitkové pedagogiky v mnoha oblastech vzdělávání dětí i dospělých. Zážitkové kurzy řadíme zejména do oblasti neformálního způsobu vzdělávání. V jakých formách a typech akcí vám představíme v rámci této kapitoly.

10.1 NÁDOBÍ V NAŠICH POLIČKÁCH ANEB TŘÍDĚNÍ ZÁŽITKOVÝCH AKCÍ A KURZŮ

Zážitkové kurzy a aktivity mají v rámci *české kotliny* dlouhou tradici, ačkoliv z hlediska literárního popisu se o pojmu zážitková pedagogika bavíme od 90. let dvacátého století, kdy o něm pojednal Vážanský (1992). Také jsme zmínili práce R. Hanuše. V jiných pramenech českých autorů jsme se s tříděním a kategorizací těchto akcí nesetkali. V těchto publikacích je zachyceno autorovo pojetí přehledu

organizací a osob, o které se zážitková pedagogika v ČR opírá. Pro potřeby této kapitoly použijeme v úvodu kategorizaci prostředků zážitkové pedagogiky (Hanuš, Chytilová, 2009):

- ▶ pohybové aktivity – sporty v přírodě, turistika, rekreace v přírodě, tábornická praxe atp.;
- ▶ umělecké aktivity – literatura, výtvarné umění, hudba, zpěv, tanec, film, divadlo, fotografování;
- ▶ sociálně psychologické aktivity – komunikační, sebepoznávací, tvořivostní, intelektuální, sociální;
- ▶ společenské aktivity – moderní společenské hry, happeningy, slavnosti a rituály;
- ▶ moderní deskové hry;
- ▶ kognitivní aktivity – pozorování a monitoring, poznávání, experiment;
- ▶ technické aktivity – konstrukce, zručnost, technika, vlastní praxe;
- ▶ IT a mediální aktivity – hry, programování a tvorba, vyhledávání, mediální tvorba.

Zážitkové kurzy můžeme dělit dle několika kritérií. Primárně **podle cílů**, kterých chceme u účastníků dosáhnout či rozvíjet. Dále **podle prostředí**, kde hry a aktivity realizujeme (outdoor a indoor), **podle typů činností a her**, které zařazujeme aj.

My zde chceme rozvinout to, jak můžeme nahlížet na celé spektrum zážitkových akcí z hlediska jejich obsahu ve vztahu k věku různých cílových skupin.

Zážitkové kurzy považujeme za formu uplatnění zážitkového pedagogického učení. Průvodce v této roli je v našem pojetí nazýván lektor nebo instruktor. Ten provádí účastníky aktivním přístupem k vlastnímu poznání, k rozvoji jejich osobnosti, k náhledu na možné řešení nějaké situace aj., přičemž účastník kurzu se stává aktivním řešitelem a lektor se v průběhu tohoto procesu může prolínat různými rolemi v pojetí odbornosti směřující k pomáhajícím profesím. Zde se snažíme zůstat v rovině *zážitkové*, tedy procesu, při němž se zaměřujeme zejména na zpracovávání prožitků individuálních, skupinových (ve smyslu procesu, získaných poznatků a pocitů). Lektor by měl v této rovině vést účastníka k tomu, aby se dokázal zaměřit na sebe a na druhé a reflektovat to, co se s ním v danou chvíli dělo, o čem přemýšlel a jak se u toho cítil s případným přesahem do jeho reálného života, ale bez hlubšího významového přesahu do hloubky struktury jeho osobnosti (například v aktivním řešení nějakého problému).

Zážitkové kurzy v rámci České republiky můžeme podle zaměření na věk cílové skupiny rozdělit na kurzy pro:

1. *děti (předškolní, ZŠ a SŠ);*
2. *mladistvé (SŠ a VŠ);*
3. *populaci v produktivním věku (pracující);*
4. *populaci v seniorském věku.*

Pro děti školou povinné je uzákoněno ve školském vzdělávacím programu zájmové vzdělávání. „Zájmové vzdělávání poskytuje podle školského zákona účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Pojmem vzdělávání se označuje současně vzdělávání a výchova. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech“ (NIDV, 2007, s. 13).

U dalších cílových skupin se jedná o zájmovou činnost, buď dobrovolnou, nebo v soulnéžitosti s dalším vzděláváním, které nabízí například účastníkům zaměstnavatel. Dle E. Bakaláře však platí: „Dospělí by si měli hrát a ke svým hrám přizvat i jiné dospělé, kteří si již hrát zapomněli a znovu se tomu nenaučili. Hra totiž nemusí být jen zbytečným utrácením času. Dobrá hra pomáhá rozvíjet tvořivé způsoby myšlení, zabraňuje zkostrnatění a vede ke zdravé soutěživosti“ (Bakalář, 1987, s. 5).

Z pohledu obsahu kurzu pak v této návaznosti můžeme výchovně-vzdělávací činnost dělit různě. My zde nabízíme výčet, dle nás již tradičních typů a druhů kurzů či seminářů, se kterými se v ČR setkáváme.

Naši studenti mohou působit na pracovní pozici v ziskové i neziskové sféře.

Adaptační kurz

(seznamovací, harmonizační, startující apod.)

Je obvykle určen pro žáky a studenty školního věku (ZŠ, SŠ i VŠ). Principem těchto kurzů je vytvořit ve skupině zúčastněných přátelské prostředí, položit základy tolerance a soudržnosti. Účastníci se socializují pomocí skupinových aktivit. Adaptační kurzy jsou obvykle zaměřeny na bližší seznámení mezi spolužáky vzájemně, ale i s třídním učitelem, učitelským sborem, dále napomáhají fixaci osobní pozice v kolektivu a posílení osobní stability a nastavení kvalitního klimatu z hlediska vztahů a možného následného potenciálu rozvoje týmové spolupráce. Adaptační kurz na školách můžeme také považovat za první blok komplexního programu primární prevence.

Letní, zimní tábory a pobytové akce

Primárně jsou určeny pro děti školního věku. „Tábor lze nahradit slovy zotavovací akce pro děti a mládež a pro naše účely se považují za tábory pobytové akce v délce minimálně sedmi dní, maximálně však jednadvaceti dní. Může se mezi ně počítat i soustředění například sportovních oddílů, hudebních, divadelních souborů apod. Samozřejmě mezi ně patří i mezinárodní tábory. V současné době neexistuje žádný platný právní předpis, který by uceleně upravoval podmínky pro pořádání letních a zimních táborů a různých dalších pobytových akcí určených dětem a nezletilé mládeži“²⁹ (MŠMT [on-line]).

²⁹ <http://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy>

Každý takový tábor má formálně i obsahově jinou podobu, z hlediska místa může jít o stálé či putovní tábory. Z hlediska organizací, které tábory pořádají, určitě nalezneme mnohé rozdílnosti v přípravě a realizaci. Asi jinak nejen z hlediska organizace, ale i obsahu vypadá velkokapacitní chatový tábor o počtech 100–300 dětí a skautský tábor v teepee či stanových základnách v počtu cca 20–50 účastníků. Obsah je různý, ale pro všechny platí podobná legislativní pravidla a zákonné normy hygieny, stravování a normy o klidovém režimu.

Příměstské tábory a kurzy

Momentálním trendem je nárůst specifické nabídky příměstských táborů a kurzů u mnoha organizací působících ve volném čase. Obvykle jsou realizovány pro děti předškolního i školního věku. Principem je zajištění smysluplného trávení volného času u dětí z blízkého okolí organizace. Příměstský tábor je vhodným řešením, jak aktivně vyplnit volný čas dětí, které zejména o prázdninách zůstávají ve větších městech a jejichž rodiče je z různých důvodů neposílají na dlouhodobější pobyty. Lektor/instruktor/animátor se s dětmi během celého týdne schází ráno a odpoledne je zase předává zpět rodičům, takže děti zůstávají přes noc doma. Realizace probíhá formou každodenní aktivizace. Může se jednat o kurzy pořádané v pracovních dnech po dobu školních prázdnin nebo o víkendech.

Různé volnočasové a zájmové kroužky a kurzy

Určené pro všechny věkové skupiny. Smyslem je vytváření a nabízení prostoru a podmínek pro volnočasové aktivity a vzdělávání široké veřejnosti, především dětí a mládeže. Organizace zabývající se různou činností v oblastech zájmového vzdělávání nebo zaměřené na konkrétní oblast zájmového vzdělávání se nazývají Střediska volného času – SVČ³⁰. V letech „2012/13 dosáhla střediska volného času počtu 310“ (MŠMT, 2013)³¹. V Brně a okolí určitě můžeme vedle větších či menších organizací jako DDM, Lipka, Salesiáni atd. zmínit SVČ Lužánky³², které je asi největším jihomoravským mimoškolským zařízením pro aktivity ve volném čase všech věkových a sociálních skupin.

Sportovní, zábavní a rekreačně-turistické pobyty a kurzy

Jsou určeny pro všechny věkové skupiny. Cílem takovýchto akcí je představit dětem spektrum sportovních aktivit hravou formou. Donedávna byly tyto kurzy běžnou či povinnou součástí edukace na ZŠ a SŠ, dnes už se jedná o nabídku

³⁰ <http://ikatalogy.nidm.cz/katalog/volny-cas/strediska-volneho-casu-a-domy-deti-a-mladeze>

³¹ <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>

³² <http://www.luzanky.cz/>

dobrovolnou a nadstandardní. Tato činnost přechází také na různé NNO zaměřené na zájmovou činnost. Cílem je dosažení zájmu o aktivní a sportovní využívání volného času.

Turistika a sportovně-rekreační činnost má v ČR dlouhodobou a širokou tradici v organizované i neorganizované podobě. Obvykle je také spojena se zážitkovou formou cestovního ruchu. Kurzy jsou zaměřeny na jedno- či vícedenní poznávání a putování po českých a zahraničních místech různým způsobem v různém ročním období s různým cílem zaměření přírodního, kulturního či historického charakteru. V ČR se jedná nejčastěji o:

Lyžařské kurzy

Kurz bývá nabízen jako povinně volitelný v rámci školní výuky. Principem je primárně osvojení si základů lyžařských technik různého druhu. Program je zaměřen na aktivity realizované v zimním období. Kurz probíhá několik dní, obvykle s ubytováním v místě realizace kurzu.

Vodácké kurzy

Kurzy se týkají sjíždění jedné nebo více řek (obvykle českých), mnohdy spojeného s poznáváním památek, přírodních či kulturních zajímavostí aj. Toto odvětví má u nás dlouhodobou tradici. Začátky vodní turistiky u nás sahají až do druhé poloviny 19. stol. Pokud se jedná o organizovanou akci, je dnes povinná přítomnost instruktora vodní turistiky nebo pedagoga s patřičným vzděláním v tělesné výchově. Principem je primárně osvojení si základů a znalostí ovládnutí lodi (kanoe, kajak, raft, aj.) na řece a dodržování bezpečnostních pravidel. Kurz je obvykle vícedenní spíše putovního charakteru.

Cyklistické kurzy

Cykloturistika je v ČR také velmi rozšířenou moderní aktivitou v organizované i neorganizované podobě a obvykle je chápána jako zážitková forma cestovního ruchu. Kurzy jsou zaměřeny na poznávání a putování po (českém či zahraničním) území na kole (koloběžce, bruslích) opět obvykle s poznáváním přírody a památek. Není nutná přítomnost specificky licencovaného lektora, ale obvykle kurz garantuje pedagogicky způsobilý pedagog. Je nezbytné, aby účastníci dodržovali pravidla bezpečnosti silničního provozu. Kurz bývá zpravidla několikadenní.

Horské a vysokohorské turistické kurzy

Kurz je zaměřen na jedno- či vícedenní poznávání a putování po českých nebo zahraničních horách různým způsobem, v různém ročním období, s různým sportovně-rekreačním zaměřením (přírodního, kulturního či historického charakteru).

Kurzy s méně tradičními sportovně-rekreačními náplněmi

Kurzy určené především pro lidi, kteří vyhledávají různé specifické sportovní, outdoorové a adrenalinové aktivity. Jedná se o jedno- či vícedenní aktivity v organizované či neorganizované podobě. Lektori provázející účastníky obvykle potřebují nějakou specifickou způsobilou odbornost v dané oblasti. Jedná se o různá tréninková (sportovní) soustředění v individuálním či kolektivním sportu. Různé netradiční či adrenalinové sporty (freeridové lyžování, divoká voda, horolezectví, paragliding, canyoning, tandemové seskoky aj.).

Firemní vzdělávací kurzy

Mezi firemní vzdělávací kurzy řadíme různě tématicky zaměřené zážitkové kurzy obvykle pro dospělé, pro populaci v produktivním věku. Tyto kurzy jsou specifické tím, že jsou určeny pro pracovní kolektiv, tým. Obvykle jsou zaměřené na rozvoj tzv. soft skills³³.

Jedná se o jednodenní, nebo vícedenní programy záměrně často situované v neformálním prostředí, jejich smyslem však není *vyrazit a ogrilovat si prase nebo obléct účastníky do vojenského oblečení, namaskovat je a vyhnat do lesa na dva dny, aby tam nějak přežili*. Podstatou je pomocí hry (fenomén, který rozhodně patří do světa dospělých) nabídnout pracujícím (zaměstnancům či řídicím pracovníkům) možnost povznést se nad problémy *všedních pracovních dnů* a skrze prožívané a následně reflektované emoce si uvědomit, případně změnit své myšlení a chování (individuálně či skupinově) v osobní či profesní rovině. Cílem je rovněž nalézt paralely ve vztahu s jasně aplikovatelnými cíli pro sebe i firmu, pro niž daný jedinec pracuje.

Níže nabídneme tři příklady asi nejčastěji používaných tréninků, kde se uplatňují principy vzdělávání v oblasti *soft skills* v kombinaci se zážitkovou pedagogikou.

Teambuilding

(trénink týmové spolupráce)

Dnes patří již mezi standardní nabídku mnoha personálních a vzdělávacích firem. Charakteristickým rysem takového tréninku je vzdělávat se, získávat informace a zkušenosti zejména vlastním prožitkem. Touto cestou teambuilding nabízí změnu osobního postoje a hodnot, zdokonalení vědomostí a dovedností, úpravu modelů chování a jednání účastníků. Důležitý je následný přenos poznatků

³³ *Soft skills*. „Termín měkké dovednosti znamená, jak dobře se dokážete vypořádat nejen s lidmi a jejich způsoby chování, ale také se sebou samými. Dříve byly měkké dovednosti nazývány sociální kompetence. Tímto pojmem se ještě dnes označují faktory, jako jsou spolupráce, komunikace, schopnost zvládat konflikty atd.“ (Peters-Kühlinger, John, 2007, s. 13).

Soft skills „zahrnují oblast sociálních kompetencí (spolupráce, komunikace, zvládání konfliktů) a emocionální inteligence (schopnost člověka správně zacházet s vlastními pocity i pocity druhých)“ (Mühleisen, 2008, s. 8).

a změn do běžného života nebo do pracovní praxe. Proto je důležité nevnímat trénink v rovině fyzických a psychických výkonů, ale věnovat prostor zpětné vazbě a následné práci s ní, což je cesta pro rozvoj osobnosti, tím i rozvoj týmu a firmy jako celku. Kurzy mají různorodou podobu jak z hlediska formy, tak i obsahu. Mezi **obvykle stanovené cíle patří:**

- ▶ Vzájemně se blíže poznat v neformálním prostředí.
- ▶ Stmelit tým a posílit vazby a pozitivní myšlení napříč firmou a podpořit tak firemní kulturu.
- ▶ Posílit vzájemnou komunikaci, spolupráci, podporu a důvěru mezi jednotlivci a ve skupině.
- ▶ Podpořit motivaci pro další práci, soutěživost a sebemotivaci pracovníků.
- ▶ Poznávat možnosti své i ostatních, osobní a týmové vlastnosti jednotlivce.
- ▶ Poznávat důležitost jednotlivých týmových rolí.
- ▶ Kreativně vyhledávat řešení v různých situacích a přijímat odpovědnosti.
- ▶ Rozvíjet kohezi, dynamiku a atmosféru napříč firemním prostředím.
- ▶ Poznávat a překonávat vlastní limity a bariéry.
- ▶ Analyzovat příčiny úspěchů i neúspěchů a otevřeně je pojmenovat.
- ▶ Budovat, ožивovat a upevňovat vztahy ve firmě.
- ▶ Aktivní odpočinek, sportovní vyžití, odreagování a zábava, relaxace, netradiční outdoorové zážitky.

AC/DC

(Assesment & Development Centrum)

Charakterem podobné akce jako teambuilding je kombinace zážitkově orientovaných aktivit, modelových situací, různé diagnostiky osobností jedinců i týmů s cílem výběru vhodných uchazečů na určité pracovní pozice či posouzení potenciálu stávajících zaměstnanců a následného doporučení postupu jejich dalšího profesního rozvoje.

Rekvalifikační kurzy

Jde o specifickou podobu zážitkových kurzů. Kurzy jsou určeny lidem v produktivním věku, kteří jsou dlouhou dobu bez zaměstnání. Účastníci si díky kurzu nejen obnovují pracovní návyky (ranní vstávání, plnění určité normy...), ale dodává jim to chybějící vzpruhu do života, pomáhá odbourat stres z nezaměstnanosti. Dále dává klientům naději na získání nového zaměstnání a tím také vylepšení kvality života. Principem kurzu je také samozřejmě vyučit zájemce v oboru, který je pro společnost potřebný nebo patří mezi poptávané zaměstnání. Na základě toho získávají účastníci nové obzory v pracovním prostředí.

Larp

Larp považujeme za další specifickou formu zážitkového kurzu nejen pro dospělé. Larp (Live Action Role Play) je označení pro specifický druh her založených na hraní role. Do ČR se larp dostal na konci 20. stol ze Skandinávie, kde má svůj původ. Larpy svým hráčům přinášejí především zábavu a kreativní využití volného času. Byť to není jejich původním záměrem, nepřímou formou podporují také rozvoj osobnosti, zlepšují komunikační i rétorické dovednosti a v bezpečném prostředí hry vedou hráče k přijímání zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Co činí larp odlišným od deskových RPG (roleplaying game), kde jednotliví hráči sedí kolem stolu a herní akce probíhá pomocí tužky a papíru, je právě živá interakce mezi samotnými hráči. V ČR je dnes již velké množství zájmových asociací a sdružení zabývajících se larpem, k nejznámějším patří asi ASF (*Asociace fantasy*), *Court of Moravia*, *Tempus Ludí* nebo *Moravian LARP*.

Specifické edukační programy na objektech Národního památkového ústavu – NPÚ

(v rámci projektu NAKI – Národní a kulturní identita)

Cíle edukačních programů se orientují na oblasti nemovitého a movitého kulturního dědictví, včetně historických sídel, kulturní krajiny a archeologických památek. Cílovými skupinami projektu jsou děti a mládež, rodiny s dětmi, laická a odborná veřejnost. Nabídka edukačních programů pokrývá jak školní vzdělávání, tak i formy celoživotního vzdělávání a neformální či informální vzdělávání ve volném čase. Podstatou tvorby edukačních programů je interaktivně a hravě podpořit reflexi národní a kulturní identity v evropském kontextu. Autentičnost působení historických památek je zvýrazněna konstruktivisticky orientovaným podáním výkladu učiva. Vizí projektu NAKI je orientovat cílové skupiny edukačních programů k udržitelné péči o kulturní dědictví.

Kurzy pro osoby se speciálními potřebami

Díky integračním tendencím můžeme najít i nabídku kurzů pro osoby se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním. Cílové skupiny takto orientovaných zážitkových kurzů jsou velmi různorodé, liší se charakterem a stupněm postižení. Specifika z toho vyplývající se nutně musí promítnout do dramaturgie takové akce. Zážitkově integrační kurzy pořádají například organizace *Život tak trochu jinak* a organizace *Užitečný život* (kurzy Arbor Vitae pro lidi s tělesným nebo smyslovým postižením).

Kurzy pro seniory

Smyslem (zážitkového) kurzu pro seniory je poskytnout jim specifický zážitek, který je realizovaný s ohledem na jejich možnosti a zdravotní stav. Cílem je zamezit stereotypu, nabídnout alternativu volného času, ale také posílit socializaci seniorů reverzním způsobem³⁴. Náruživí a aktivní senioři využívají i různé podoby adrenalinových aktivit. Umělecky nebo kulturně založení senioři zase návštěvu koncertů nebo divadel, ale i masážních salónů. Senioři se díky těmto kurzům cítí důležití, potřební a mají tak možnost aktivně trávit svůj volný čas. Mezi obvykle stanovované cíle v kombinaci s různě zážitkově orientovanými aktivitami patří:

- ▶ **Zlepšení kognitivních funkcí** – kurzy jsou zaměřeny na posilování paměti, trénování pozornosti, praktické cvičení logického myšlení a celkové posílení intelektu.
- ▶ **Zlepšení fyzické zdatnosti** – kurzy zaměřené na aktivizaci seniorů, různé sportovní aktivity a rehabilitační cvičení. Jedná se o spektrum aktivit určených ven i do tělocvičny či jiných sportovních zařízení.
- ▶ **Zlepšení motorických schopností** – kurz je zaměřen na cvičení jemné a hrubé motoriky. Lektoři během lekcí klientům nabízí široké spektrum kreativních činností (například malování, šití, paličkování, vyšívání).

Poznávací zájezdy

Náplní kurzů je cestování ve skupinách do zajímavých destinací po České republice, ale i do zahraničí.

Vzdělávací zájmové kurzy

Různorodé kurzy, jejichž cílem je poskytnout zájemcům specifickým způsobem nové poznatky a rozvíjet jejich vědomosti. Patří sem zejména různé workshopy a semináře U3V (univerzity třetího věku). Mezi vzdělávací kurzy, vedle těch, které jsou čistě zaměřené na získávání informací z různých oborů, můžeme zařadit i kurzy jazykové, IT, taneční, vaření, multimediální kurzy apod.

Závěrečné slovo na dochucení

V tomto přehledu jsme shrnuli spektrum činností a aktivit, kterých se zážitková pedagogika dotýká nebo kde je zážitková pedagogika výchovně-vzdělávacím prostředkem rozvoje osobnosti člověka. Asi *nejhlasitěji* se v ČR k principům zážitkové pedagogiky hlásí PŠL (Prázdninová škola Lipnice), která působí v této oblasti od 80. let minulého století a od té doby uspořádala značné množství metodických,

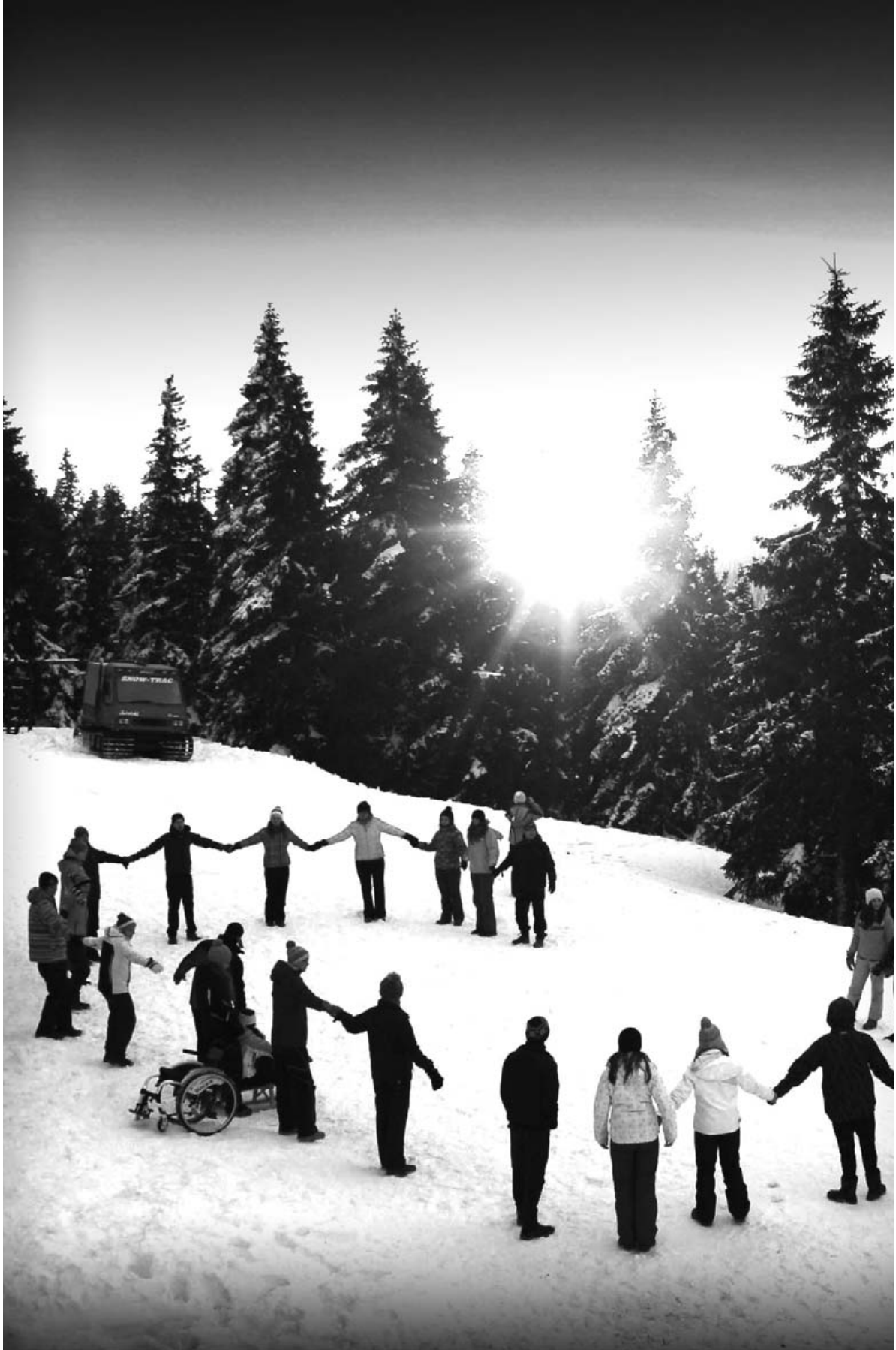
³⁴ Za reverzní socializaci považujeme proces, kdy příslušník mladší generace předává informace, poznatky, zkušenosti generaci starší.

zakázkových a autorských kurzů. Vedle ní ale existuje a stále roste mnoho dalších organizací³⁵.

Vedle mnoha publikací, na které v této knize odkazujeme, bychom ještě v kontextu tohoto přehledu doporučili časopis *Gymnasion*, který se v České republice etabloval jako odborné periodikum zážitkové pedagogiky a ve kterém naleznete mnoho aktuálních, zajímavých a užitečných informací a inspirací z této oblasti.



³⁵ Naší ambicí však není nabízet zde přehled organizací z hlediska současnosti či historie, které v ČR nějakým způsobem zahrnují do své výchovně-vzdělávací činnosti s různými cílovými skupinami principy zážitkové pedagogiky. Odkazujeme na již zmiňovanou práci R. Hanuše (2008).



ZÁVĚR ANEB JE LIBO PAŽITKU¹?

Snažili jsme se zde nabídnout publikaci, která vychází z našich zkušeností a znalostí v oblasti zážitkové pedagogiky. Chceme tak podpořit toto téma pohledem lektorů a pedagogů působících v oboru sociální pedagogika a volný čas na Katedře sociální pedagogiky PdF MU. Naše zkušenosti opíráme o slova dalších odborníků.

Zážitkově pedagogické učení považujeme za jeden z pilířů osobnostního a profesního růstu lidí působících ve vzdělávání a v pomáhajících profesích. Děkujeme, že jste tedy nahlédli pod pokličku naší kuchyně, která možná není neobvyklým kulinářským uměním, ale nám chutná a považujeme ji za výživnou a sytou. Pokud i vám zachutnalo, těšíme se s vámi na jakékoliv diskuse na toto téma.

„Jsme nikoliv to, co si myslíme, že jsme, ani to, co chceme být, ale to, co děláme a autenticky prožíváme, dělá z nás to, co jsme“ (Smékal, 2010, s. 33).

¹ „Pašuješ zážitky, pašuješ všechno, co se dá, sáčky suchý pažitky, tomu se říká dobrá nálada. Pašuješ zážitky, pašuješ všechno co se dá, sáčky suchý pažitky, tomu se říká dobrá nálada.“ Baumaxa, X. (2005) Pažitka. In *Buranissimo Forte* [hudební album], 07. Praha: Xavi & Bady (SoundBox).

RESUMÉ

Publikace *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (Ne)vaříme z vody* je primárně určena studentům oboru sociální pedagogika a volný čas jako teoretická i praktická podpora při studiu předmětů zaměřených na pedagogiku volného času, osobnostní a sociální přípravu a zážitkově orientované kurzy i při jejich dalším směřování. Název i obsahová koncepce je protkána metaforami, které vyzývají čtenáře ke kreativnímu způsobu zpracování nabízených informací. Právě kreativita je vonným kořením podporujícím chuť lektorské práce. Čtenář se v naší knize setkává s pojmy jako hra, edukace, zážitek, prožitek, zkušenost, dramaturgie, scénář, motivace, reflexe a zpětná vazba, metodika (příprava a realizace) zážitkově orientovaných akcí, tým, jeho role, lektor, jeho osobnostní a profesní rozvoj či psychohygienu.

Knihou není databáze her, ale kolektivní autorskou prací, která shrnuje naše zkušenosti. Témata představují koláž, jejíž výsledný obraz vystihuje naše pojetí zážitkové pedagogiky a zkušenostně-reflektivního učení. To je částečně ovlivněno cílovou skupinou, tedy studenty, kteří prochází touto cestou za získáním potřebných kompetencí s cílem stát se kvalitními osobnostmi a odborníky ve své profesi.

K samotné knize jsme připravili také handbook, jehož obsah bude částečně záležet i na jeho vlastníku. To proto, že jsme chtěli dát (nejen) studentům prostor pro vlastní poznámky, postřehy a komentáře pramenící z jejich vlastní zkušenosti, která je dle nás klíčovým konceptem v procesu učení.

Pevně věříme, že si kniha najde svoje příznivce i v řadách širší veřejnosti, protože se domníváme, že nejen láska prochází žaludkem.

SUMMARY

The publication Cookbook for lecturers of experientially oriented courses, or we are (Not)cooking just with water intends firstly to the students of the discipline Social Education and Leisure Time, as theoretical and practical support of their studies focused on leisure education, personal and social development and experientially oriented courses, but also during their next profiling. The name and content is interwoven with metaphors, those invite readers to creative attitude when processing the information. This creativity is fragrant spice supporting the taste of lecturer's work. Here readers meet with concepts such as game, education, passed experience, present experience, experience, dramaturgy, script, motivation, reflection and feedback, methodics (preparation and implementation) of experientially oriented events, team, its role, lecturer and his/her personal and professional growth and psychohygiene.

The book is not database of games, but collective work that summarizes our own experience. The topics introduce collage that in the end captures our conception of experiential education and experiential reflective learning. This is partly influenced by the target group, students, who pass this way to gain appropriate competencies with the aim to become qualite personalities and experts in their proffesion.

In connection to this book, we also prepared a handbook. The content partly depends on its owner (not just students), because we want to give him/her space for their own notes and commentary based on their own experience, that we find as the key concept in learning process.

We believe that the book will find supporters also in general public, as we think that not only love passes through the stomach.

SEZNAM LITERATURY

aneb

kde jsme čerpali další recepty

- Bakalář, E., Kopský, V. (1987). *I dospělí si mohou hrát*. Praha: Pressfoto.
- Belbin, R. M. (2004). *Týmové role v praxi*. Brno: Coneo.
- Belbin, R. M. (2010). *Management Teams: Why They Succeed or Fail*. Oxford: Elsevier.
- Belbin, R. M. (2012). *Týmové role v práci*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
- Bense, M. (1967). *Teorie textů*. Praha: Odeon.
- Berger, P., L., Luckmann T. (1999). *Sociální konstrukce reality: pojednání o sociologii věděni*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Brtnová-Čepičková, I. (2013). *Didaktika přírodovědného základu*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Czikszentmihalyi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Čech, T., Soják, P. (2004) Sociální pedagogika z pohledu začínajících studentů oboru. In Podlahová, L. (ed.) *Socialia Olomouc 2003*. s. 166–169 Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Činčera, J. (2007). *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada Publishing.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.
- Drahanská, P. (2009). Puzzle a bábovka. In *Gymnasion*, 6(11), s. 47–54. Olomouc: Gymnasion, o.p.s.
- Drahanská, P. (2012). *Metodické materiály Prázdninové školy Lipnice – zážitkové pedagogiky: Zážitková pedagogika v praxi*. [interní dokument]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, z. s.
- Foer, J. (2012). *Šetři se, Einsteine! Jak si zapamatovat úplně cokoli*. Brno: Jota.
- Foucault, M. (2000). *Dohlížet a trestat: kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Franc, D., Zouňková, D., Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press.
- Gass, M. A. et al. (1993). *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Kendal: Hunt.
- Gellert, M., Nowak, C. (2004). *Teamwork – Team Building – Team Coaching: A practical guide to working in and with teams*. second revised edition. Meezen: Christa Limmer Verlag.
- Haková, J. (2008). Recept na odborný seminář. In *Gymnasion* 5(10), s. 47–52. Praha: Prázdninová škola Lipnice ve spolupráci se Sdružením přátel Jaroslava Foglara.

- Haková, J. (2012). *Metodické materiály Prázdninové školy Lipnice: Metoda zážitkové pedagogiky – Dramaturgie v zážitkové pedagogice*. [interní dokument]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, z. s.
- Hanuš, R. (2008). *Vývoj českého konceptu zážitkové pedagogiky a jeho postavení v rámci pedagogických věd*. Disertační práce. Olomouc: Fakulta tělesné kultury UP v Olomouci.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada.
- Hanuš, R., Hrkal, J. (2007). *Zlatý fond her II: [výběr her a programů připravených pro kursy Prázdninové školy Lipnice]*. Praha: Portál.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2005). *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Praha: Portál.
- Hermochová, S. (2006). *Teambuilding*. Praha: Grada.
- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- Holec, O. et al. (1994). *Instruktorový slabikář. Prázdninová škola Lipnice*. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Hora, P. (1984). *Prázdniny se šlehačkou*. Praha: Mladá fronta.
- Iser, W. (2009). *Jak se dělá teorie*. Praha: Karolinum.
- Jarošová, E. a kol. (2001). *Trénink sociálních a manažerských dovedností*. Praha: Management press.
- Jarvis, P. (1987). Meaningful and Meaningless Experience: Toward an Analysis of Learning from Life. In *Adult Education Quarterly*, 27(3), s. 164–172. London: SAGE Publications Ltd.
- Jelínek, M., Kuchař, J. (2013). *Motivace: Mýtus dnešní doby*. Praha: Eminent.
- Jirásek, I. (2001). *Prožitek a možné světy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2005). *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Jirásek, I. (2004). Zážitková pedagogika. In *Gymnasion*, 1(1), s. 6–16. Praha: Prázdninová škola Lipnice.
- Kalhous, Z., Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Knight, S. (2011). *NLP v praxi: neurolingvistické programování jako cesta k osobní jedinečnosti*. Praha: Management Press.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Korthagen, F. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika*. Praha: Univerzita Karlova.

- Kratochvíl, S., Leszcz, M. (c2005). *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada.
- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání*. Praha: Portál.
- Kuric, J. (2001). *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In Výrost, J., Slaměník, I. *Sociální psychologie*. s. 321–337. Praha: Grada.
- Liotard, J. F. (1993). *O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem: Postmoderní situace*. Praha: Filozofický ústav AV ČR.
- Milne, A. A. (1965). *Medvídek Pú*. Praha: Státní nakladatelství dětské knihy.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
- Moon, J. A. (2013). *Krajinou zkušenostně-reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita.
- MŠMT ČR. *Často kladené dotazy – programy státní podpory práce s dětmi a mládeží*. on-line [cit. 07-11-2014]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy>.
- MŠMT ČR. *Střediska volného času – zájmové neformální vzdělávání*. on-line [cit. 06-11-2014] Dostupné z <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>.
- Mühleisen, S. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti: Soft skills v praxi*. Praha: Grada.
- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Národní institut pro další vzdělávání – NIDV (2007) *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže ve spolupráci s MŠMT.
- Národní institut pro další vzdělávání – NIDV *Střediska volného času a Domy dětí a mládeže – iKatalogy*. On-line [cit. 07-11-2014]. Dostupné z: <http://ikatalogy.nidm.cz/katalog/volny-cas/strediska-volneho-casu-a-domy-deti-a-mladeze>.
- Nehyba, J. (2014). *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak*. Brno: Masarykova univerzita.
- Nehyba, J., Lanc, J. (2013). Koncept čistého jazyka v psychoterapii. In *Psychoterapie: praxe – inspirace – konfrontace*. 7(2), s. 123–133. Brno: Masarykova univerzita, Také dostupné na <http://www.cleanlanguage.co.uk/articles/articles/335/1/KONCEPT-CISTEHO-JAZYKA-V-PSYCHOTERAPII/Page1.htm>.
- Němec, J. (2002). *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido.
- Němec, J. (2004). *S hrou na cestě za tvořivostí: poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido.
- Němec, J. (2008) *Reflexe oboru sociální pedagogika – brněnská škola na PdF MU*. In Klapko, D. (ed.) *Symposium sociální pedagogiky na PdF MU*. s. 20–37. Brno: Masarykova univerzita.

- Neumann, J. Koncept „zážitkové pedagogiky“ – přínosy i kritické pohledy. In Šauerová, M. (ed.) (2013). *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra.
- Nezvalová, D. (2006). *Konstruktivismus a jeho aplikace v integrovaném pojetí přírodovědného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nordström, K. A., Ridderstråle, J. (2005). *Funky business: Jak chytré hlavy dokážou rozhybat business a přimět peníze k tanci*. Praha: Grada.
- Nordström, K. A., Ridderstråle, J. (2005). *Karaoke kapitalismu*. Praha: Grada.
- Nykl, L. (2004). *Pozvání do rogersovské psychologie: přístup zaměřený na člověka*. Brno: Barrister & Principal.
- Nykl, L. (2012). *Carl Ransom Rogers a jeho teorie: přístup zaměřený na člověka*. Praha: Grada.
- Palouš, R. (1992). *Komenského Boží svět*. Praha: SPN.
- Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2008). *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál.
- Peters-Kühlinger, G., John, F. (2007). *Komunikační a jiné „měkké“ dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Praha: Grada.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reitmayerová, E., Broumová, V. (2007). *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál.
- Rieger, Z. (2007). *Lod' skupiny: inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. Praha: Portál.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky): 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova.
- Smékal, V. (2005). *O lidské povaze*. Brno: Cesta.
- Soják, P. (2004). *Motivace, důvody a očekávání nově nastupujících studentů oboru Sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Soják, P. (2007). *Specifické formy rozvoje osobnostní kompetence u sociálních pedagogů*. Disertační práce. Brno: Masarykova univerzita. On-line [cit. 22-3-2014]. Dostupné na [<http://is.muni.cz/th/9726/pedf_d/>](http://is.muni.cz/th/9726/pedf_d/)
- Soják, P. Osobnostní a sociální kompetence sociálního pedagoga se zaměřením na volný čas. In Klapko, D. (ed.) (2008). *Symposium sociální pedagogiky*. s. 53–62. Brno: Masarykova univerzita.

- Soják, P., Kristková, L. Mapování profesního uplatnění sociálních pedagogů na trhu práce od roku 2005–2011. In Janík, T., Knecht, P., Šebestová, S. (2011) *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. s. 200–208. Brno: Masarykova univerzita. doi: 10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-68.
- Stuchlíková, I. (1998). *Úvod do psychologie emocí*. České Budějovice: PdF JU.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI Publishing.
- Thompson, J. B. (2004). *Média a modernita: sociální teorie médií*. Praha: Karolinum.
- Uhlig, B. (2008). *Time management: staňte se pánem svého času*. Praha: Grada.
- Vážanský, M. (2001). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia.
- Vážanský, M., Smékal, V. (1995). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido.
- Vážanský, M. (1992). *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vecheta, V. (2009). *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press.
- Vygotskij, L. S. (1976). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Yalom, I. D. (2010). *Když Nietzsche plakal*. Praha: Portál.
- Yalom, I. D. (1999). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace.
- Yalom, I. D., Lestcz, M. (2007). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Praha: Portál.
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Kolbův cyklus učení	21
Obr. 2: Styly učení	23
Obr. 3: Zvnitřňování zkušenosti	25
Obr. 4: Upravený Kolbův cyklus v pojetí zážitkové pedagogiky (Pelánek, 2008).....	26
Obr. 5: „Ingredience“ dramaturgie v zážitkové pedagogice (Drahanská, 2009).....	43
Obr. 6: Souhrn činitelů spoluvytvářejících zážitkovou akci	43
Obr. 7: Perspektivy pohledu na témata kurzu	47
Obr. 8: Práce s cíli	48
Obr. 9: T.A.K (tenze, atmosféra, koheze)	75
Obr. 10: Tuckmanova koncepce skupinového vývoje	85



PRACOVNÍ SEŠIT

**KUCHAŘKA PRO LEKTORY
ZÁŽITKOVĚ ORIENTOVANÝCH KURZŮ
ANEB (NE)VAŘÍME Z VODY**

Petr Soják a kol.

Vážení čtenáři,

dostává se vám do rukou pracovní sešit, který je součástí publikace Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů aneb (ne)vaříme z vody.

Pracovní sešit je určen primárně studentům oboru Sociální pedagogika a volný čas jako podpora pro vzdělávání v oblasti pedagogiky volného času. Studium obsahuje několik praktických předmětů a kurzů a teoretickým výstupem je souborná zkouška z předmětu Pedagogika volného času. Metodickým a praktickým vyústěním je prezentace dovedností studentů na závěrečném povinném kurzu (*Kurz 3 - letní*). Myslíme si ale, že tento pracovní sešit přijde vhod všem, kdo se angažují a zajímají o zážitkovou pedagogiku, pedagogiku volného času a další příbuzné oblasti.

Pokud studujete odlišný obor, nebo jste se k textu dostali jinou cestou, pak vám zde možná některé pojmy budou dělat potíže. Takových termínů však v textu není příliš a není problém je dohledat v dalších textech. Také v publikaci najdete odkaz na odbornou literaturu, kde se s danými pojmy můžete blíže seznámit a pochopit je.

Obsah pracovního sešitu je rozdělen do několika tematických okruhů, které na sebe v logické souvislosti navazují (v lince tvorby zážitkově orientovaných kurzů). Je tedy dobré postupovat od začátku. Pokud se vám ale bude zdát, že tématu rozumíte natolik, že jej můžete přeskočit, s klidem tak učiňte. V rámci textu jsou předkládány informace a definice opírající o naše zkušenosti v kombinaci s myšlenkami a definicemi jiných odborníků z oboru.

Smyslem a obsahem celé publikace je to, abyste získali potřebné penzum znalostí a zkušeností, které souvisí se zážitkově orientovanými kurzy. Pracovní sešit slouží jako přehled pojmů a bílá místa na jednotlivých stránkách jsou pro vaše poznámky. Tento pracovní sešit je nabídkou námi vytvořené opory, ale jak svůj výtisk obohatíte vlastními postřehy a zkušenostmi je jen na vás, stejně tak jako způsob, jak ho budete dále využívat.

V duchu této knihy vám tedy přejeme chutné dokoření dle vašeho gusta.

za autorský kolektiv Petr Soják
Brno, prosinec 2014



PEDAGOGIKA PROŽITKU

K. Hahn (1886-1974)
Škola SALEM (sedm zákonů):

1. dejte dětem příležitost objevit sebe sama;
2. dbejte na to, aby žáci prožili jak úspěch, tak i prohru;
3. umožněte, aby děti kvůli společné věci přestaly myslet jen na sebe sama;
4. vytvořte čas pro klid a mlčení;
5. procvičujte představivost, schopnost plánovat a dívat se do budoucnosti;
6. berte vážně hry a sport, ale nedovolte jim, aby převládly;
7. spaste děti bohatých a mocných rodičů od pocitu privilegovanosti.

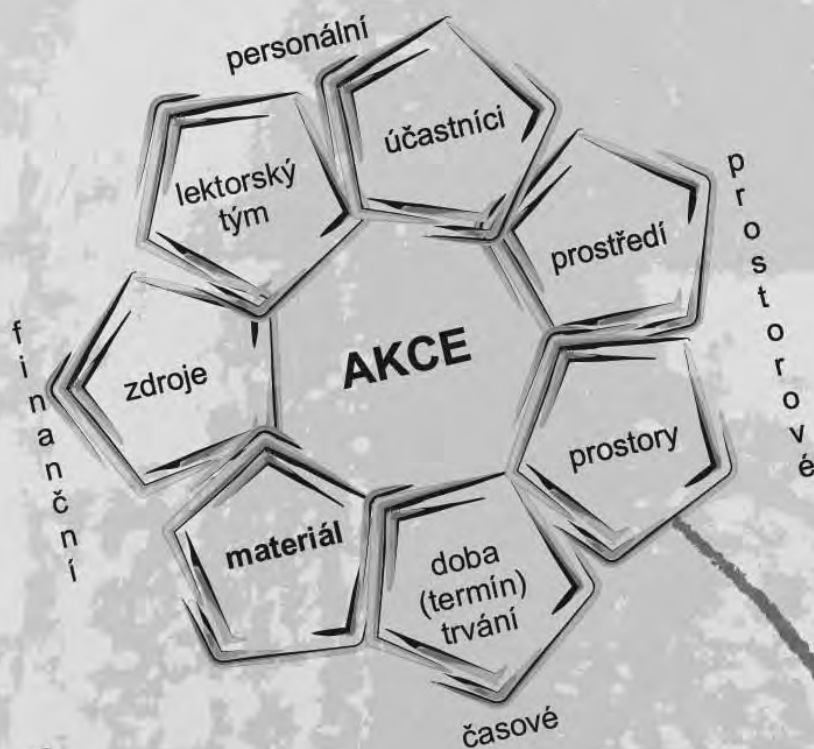
ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

(Experiential education)

nebo

ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ

(Experiential learning)





Prostředky ZP:

Dělení kurzů dle kritérií:

- přesná specifikace oblasti rozvoje
- konativní charakter (formulace za pomoci aktivních sloves)
- vždy ve vztahu k účastníkům
- indikátory měřitelnosti



Základní „didaktické“ kroky práce se zážitky:

CIAR

cíl | instrukce | aktivita | reflexe

IACR

instrukce | aktivita | cíl | reflexe

Některé cíle v zážitkové rovině

- zvyšování schopnosti vnímat své vlastní city, myšlenky, nápady, fantazie, přání, obavy, potřeby aj.;
- zvýšení zodpovědnosti za vlastní chování a jednání (připravenost převzít sám odpovědnost versus uvědomění možnosti volby);
- odbourávání nežádoucího chování (uvědomění, že lze opustit a přijmou flexibilnější a realitě více odpovídající způsoby vlastního chování);
- schopnost přiměřeného vyjadřování citů (vyjádření pocitu má vysokou komunikační hodnotu ve vztahu inter i intra);
- uvědomění si vlastní motivace (získáváme náhled proč se chováme jak se chováme);
- vědomé akceptování sebe sama (naučit se doceňovat své kladné stránky);
- respektování druhých („i když nesouhlasím s tím, co říkáte, položím svůj život za vaše právo se vyjádřit“ Voltair);
- schopnost recipročního chování (jednice má zodpovědnost nejen za svou autonomii, ale může jí rozvíjet i v kontaktu s jinými jedinci);
- schopnost být otevřený (naučit se otevřeně komunikovat podporuje vzájemnou důvěru a autentičnost).

CESTA PŘES ZÓNU KOMFORTU

tj. zóna zkušenosti a bezpečnosti

(Hanuš, 2003)

od stavu
(naprostého plynutí)

flow

- FLOW - optimální tok - oblast přechodu se tedy překrývá ze stavem optimálního prožívání

po stav
(uváznutí)

stuck state

Přechod přes Zónu komfortu je spojen se sociálním, psychickým nebo fyzickým rizikem které vyvolává EUSTRES x DISTRES

bourání předsudků a psychických bariér

poznání sebe sama

překonání sebe sama

samostatnost

sebedůvěra

veřejné vystupování

zaujímání rolí ve skupině

komunikace

vůdčí schopnosti

altruismus

sebeovládání

improvizace

psychická odolnost

emapatie

kombinační schopnost

obratnost

originální postupy

síla

smyslové vnímání

vytrvalost

logické myšlení

rychlost

představivost a fantazie

odvaha

pozornost

paměť

taktika a strategie

týmová spolupráce

zóna komfortu dle Radka Hanuš a Lenky Chytilové (2009, s. 85)

Rozdíl objektivního a subjektivního rizika:

**Různé copingové strategie
zvládání stresu:**



HRA

„Hra je místem autentické existence, prostorem pro odkrývání smyslu lidského způsobu bytí... člověk dosahuje seberealizace a sebenaplnění. Nepřemýšlí o smyslu života, ale realizuje jej.“

(Jirásek, 2005, s. 231)

Hra - je metoda libá

HRA DĚTI BAVÍ

HRA UMOŽŇUJE PROŽÍVAT

HRA MÁ SMYSL

HRA JE ZPROSTŘEDKOVATELEM ROLÍ

HRA UMOŽŇUJE SIMULOVAT

HRA UMOŽŇUJE POZNÁVAT JINÉ I SEBE SAMA

HRA PROZRAZUJE CHARAKTER

(Němec, 2002, s. 11)

KOOPERATIVNÍ UČENÍ hrou...

Kooperativní hra se skládá ze čtyř složek

1/ sdílení v týmu,

2/ akceptace každého člena,

3/ rovnoměrné začlenění všech členů do aktivit,

4/ potěšení ze hry.

*„Změnou, kterou si přejeme vidět ve světě, se musíme stát my sami.“
(Mahátma Gándhí)*



Základní fáze rozvoje osobnosti účastníka
(následného lektora) v rámci růstu ve výcvikové skupině:

SIN

1. SEBEPOZNÁVACÍ; základním cílem této fáze je:

- sebepoznání, sebepojetí, sebereflexe,
- osobnost jako nástroj,
- nalézání svého osobního potenciálu,
- zvládání stresu a zlosti,
- poznávání a vedení sebe sama,
- sebezkušenost.

2. INTERAKČNÍ; základním cílem je optimalizace a rozvoj
sociálních schopností a učení se sociálním dovednostem jako:

- komunikace, kooperace, asertivita, „řeč těla“,
sebeprezentace a vystupování, argumentace, kladení otázek,
sociální a emoční inteligence aj.

3. NÁCVIKOVÁ FÁZE; cílem je:

- nácvik vedení aktivity ve skupině (skupinová práce,
dynamika, koheze, teoretická příprava, vedení sebe sama,
tvůrčí myšlení)
- nácvik vedení skupiny pod přímou supervizí účastníků
i lektorů, a to v bezpečném prostředí nácvikové skupiny
ještě před kontaktem s bezprostřední profesní realitou.

↓
Teprve potom
následuje krok do vlastní praxe:
k sobě - k druhým - k profesi.

ZUVPA

zažij | uvědom si | vyzkoušej | pochop | aplikuj



Brána k prožití zkušenosti
vede přes naše smysly.



CHOVÁNÍ
se skládá ze tří složek:

1. Co DĚLÁME?

2. Co SI MYSLÍME?

3. Co CÍTÍME?

Můžeme změnit
chování jediného
člověka, a sice
svoje



*„V kterékoli situaci naše chování odráží to, jak jsme schopni
uspokojit své potřeby.“*

(Alfred Adler)

Johari okénko



ÚROVNĚ ROZVOJE OSOBNOSTI LEKTORA
z hlediska procesu, cíle a kompetentnosti:

ZÁŽITKOVÁ - proces zpracovávání prožitků;

PORADENSKÁ - proces sdílení;

KOUČOVACÍ - podpůrná, rozvojová;

TERAPEUTICKÁ - proces léčebný;

SUPERVIZNÍ - proces naplňování a rozvíjení odborných kompetencí.

JÁ lektor, otázky k zamyšlení:

- S čím na kurz jedu já jako vedoucí/člen týmu?
- Co očekávám od ostatních v týmu?
- Jaké dvě role zastupuji v týmové práci nejčastěji?
- Jakými rolemi se naopak obklopuji, aby doplňovaly mé deficity?
- Co vnímám na své roli jako přednost?
- A jaké kvality bych chtěl u sebe do budoucna posílit?
- Jak se prezentuji jako lektor?
- Jak komunikuji s účastníky?
- Jak komunikuji s ostatními v týmu?
- Co dělám, když si potřebuji od týmu odpočinout?
- Kolikrát jste za poslední měsíc poprosili někoho o jakoukoliv pomoc?

Moje kvality?

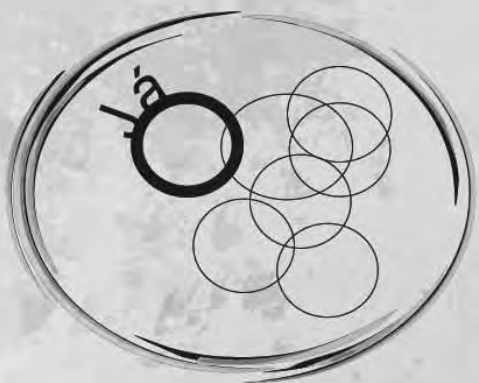


Co se od ostatních mohu učit?

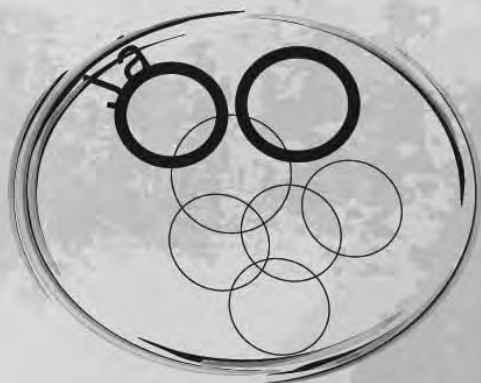


Konkrétně od koho?

Interakční roviny účastníka (následného lektora) v rámci růstu ve výcvikové skupině:



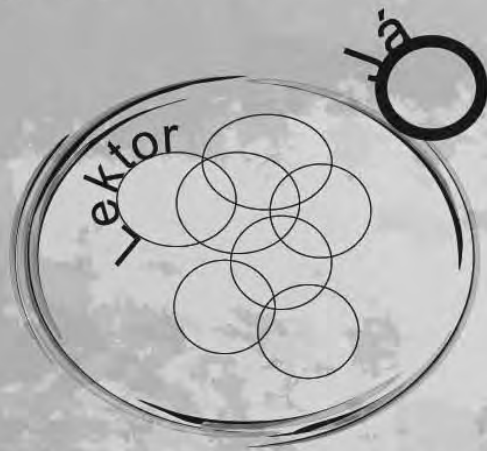
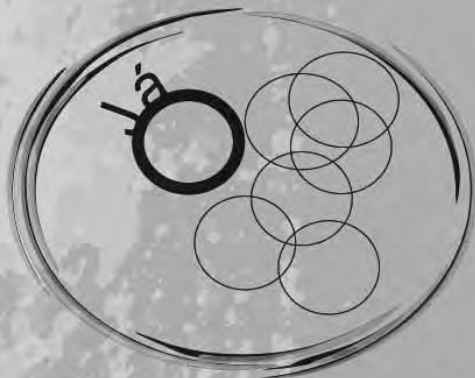
nejdříve ryze v INDIVIDUÁLNÍ ROVINĚ
1. JÁ ve skupině skrze sebe sama.



v ROVINĚ SOCIÁLNÍHO KONTEXTU
2. JÁ ve skupině skrze druhého.
3. JÁ ve skupině skrze skupinu.

a následně pak i v ROVINĚ ÚČASTNÍKA SKUPINOVÉHO DĚNÍ

4. JÁ jako zúčastněný pozorovatel skupinového dění.
5. JÁ jako nezúčastněný pozorovatel (supervizor) skupiny (jednotlivců a lektorů).



Čas průběhu ...programu, lekce, hry aj.:

1/3

WARM UP

...seznámení, rozehrání, vytýčení cílů, návrhy témat.

1/3

PRÁCE

...s technikou zážitkové pedagogiky a s tématem.

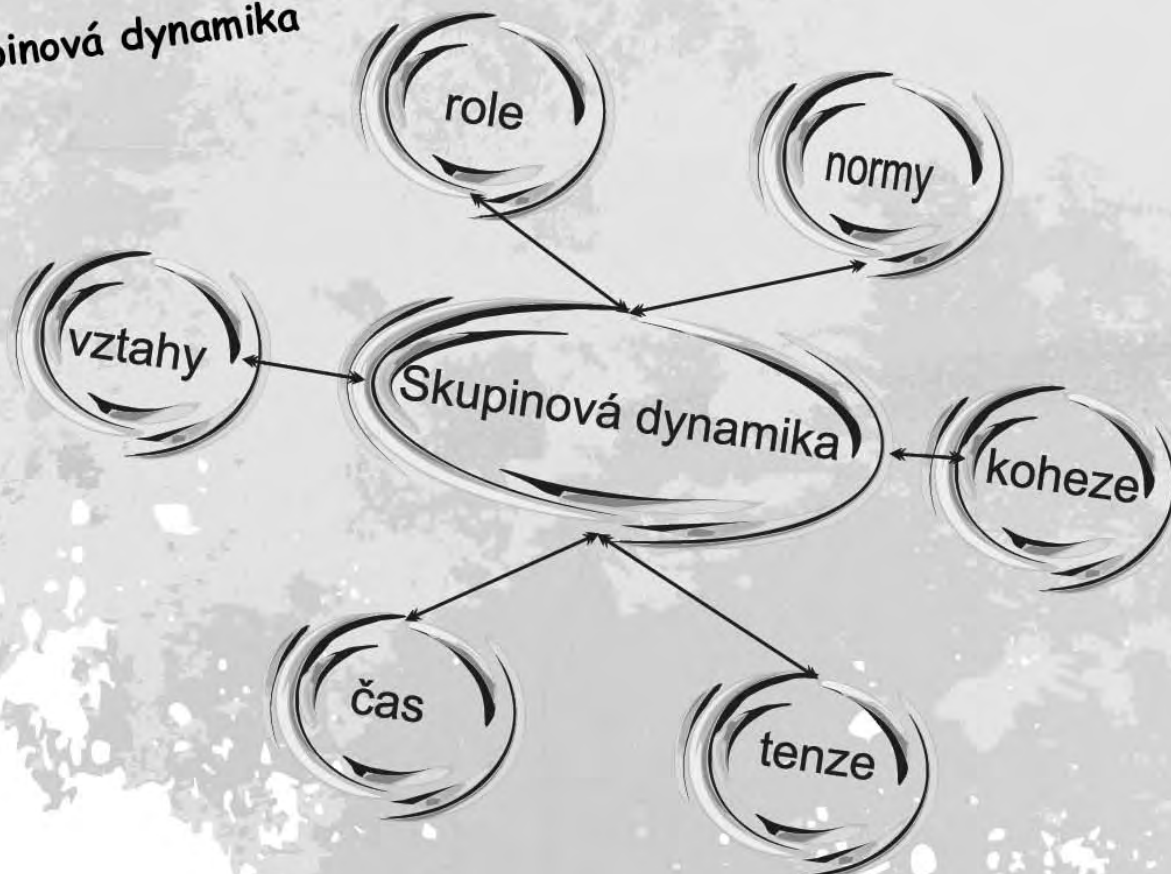
1/3

SHRNUTÍ, REFLEXE A UZAVŘENÍ

... „ošetření“, „domácí úkoly“, poznámky
a příspěvky lektora

Kvalitní lektor je ten,
který je smířený s tím, že nemůže zvládnout všechno.

Skupinová dynamika



atmosféra

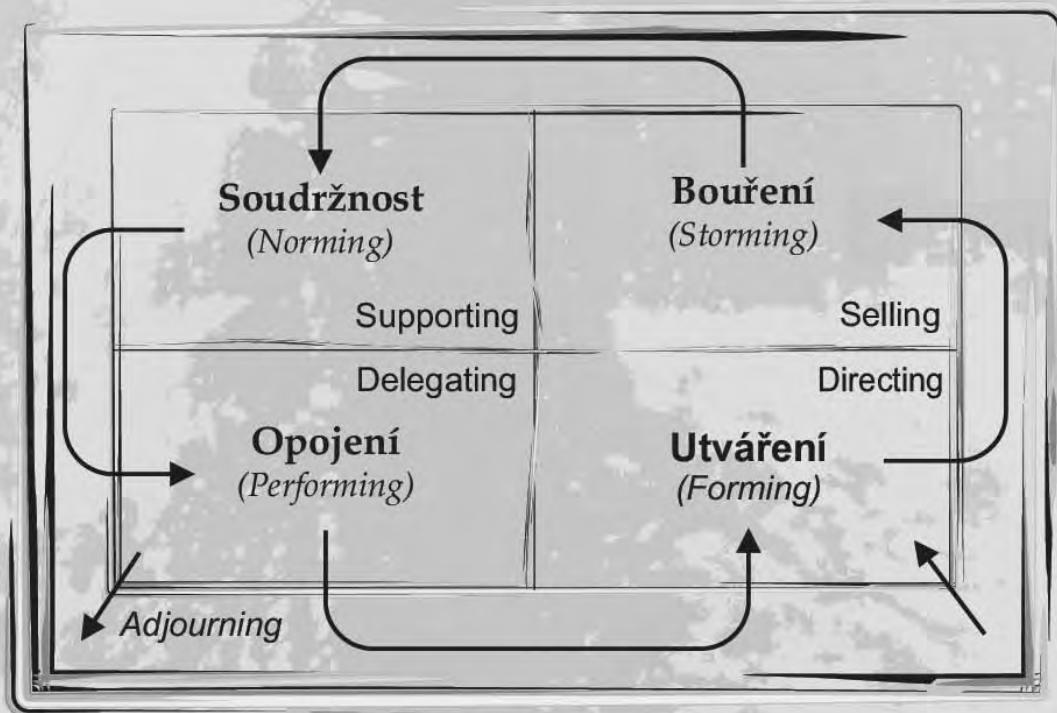
tenze



koheze

Pět fází skupinového vývoje:

1. **FORMING** - utváření, orientace;
2. **STORMING** - bouření, konflikt a výzva;
3. **NORMING** - soudržnost, utváření jednoty;
4. **PERFORMING** - opojení, optimální výkon;
5. **ADJOURNING** - ukončení, zklamání, přijetí.



Průvodce je v roli lucerny, kterou účastník třímá v ruce a která mu svítí na cestu, ale výběr směru a jak po ní účastník půjde je na něm.

prožitek → zážitek → zkušenost

Zjednodušené pojetí Kolbova cyklu učení
(aneb jak dochází k učení na základě zážitku, respektive zkušenosti).



S těmito zkušenostmi vstupujeme do nových akcí



Divergentní styl (konkrétní, reflexní)
= „cítit a sledovat“

Asimilující styl (abstraktní, reflexní)
= „sledovat a myslet“

Konvergentní styl (abstraktní, aktivní)
= „myslet a dělat“

Vstřícný styl (konkrétní, aktivní)
= „dělat a cítit“

DALŠÍ MODELY REFLEXE:

E-U-R (třífázový model užívaný v kritickém myšlení)

evokace → uvědomění → reflexe

ALACT (pětistupňový Korthagenův model; 2001)



1. Akce

2. Zpětný pohled na akci

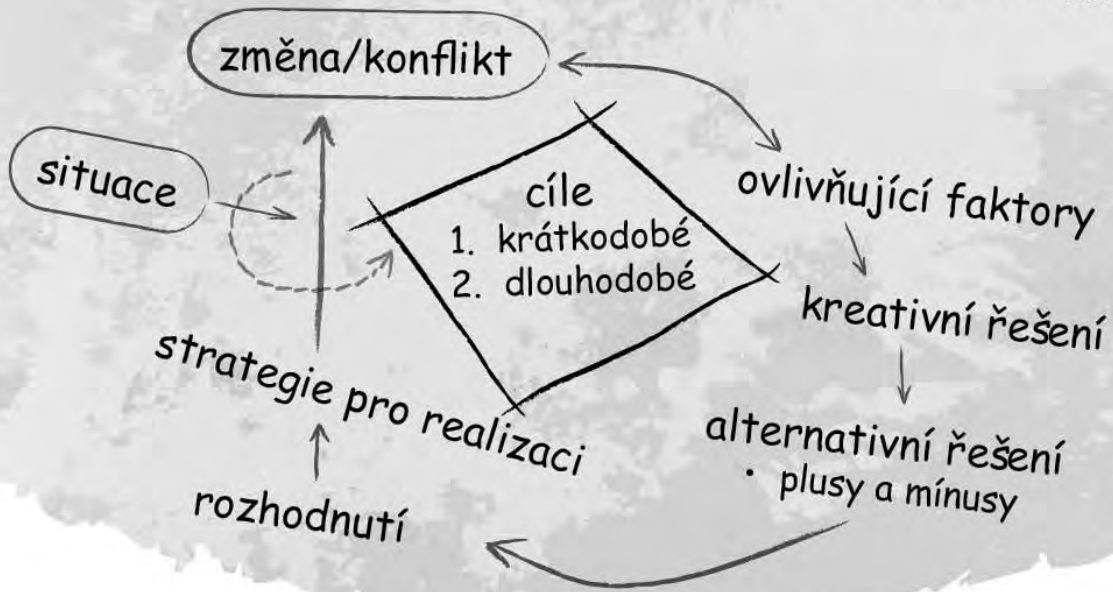
3. Uvědomění si důležitého.

4. Vytvoření konkrétních alternativních strategií jednání

5. Realizace alternativního řešení/Akce

šestistupňový Priestův model zkušenostního učení a posouzení nového přístupu (1997)
zkušenost → indukce → generalizace → dedukce → aplikace → zhodnocení

Bannonův model řešení problémových situací



ROVINY REFLEXE

- Reflexe v rovině skupiny.
- Reflexe v rovině jednotlivce.

bylo je bude

Reflexe plyne z minulosti přes aktuální stav a míří do budoucnosti.

„...způsob, jakým lidé reflektují, ovlivňuje kvalitu jejich profesního rozvoje“ (Korthagen in Nehyba 2014).

REFLEXE NENÍ:

1. Hodnocení ani kritika - ve smyslu vyžádaného či nevyžádaného ataku na své vlastní ego.
2. Vůbec není hodnocením technického provedení zažitých aktivit - význam reflexe obvykle cíleně slouží k nějakému rozvoji osobnosti.
3. Anketou líbivosti - „Moje dobře je úplně něco jiného, než tvoje dobře. A co je víc?“
4. Prostorem, kde nemáme mluvit a nechávat si zážitky pro sebe, abychom neklesli v očích druhých - je vhodné naučit se vnímat, kdy moje ticho obohacuje mne a druhé účastníky ve skupině.
5. „Špitárnou“, nebo-li sdělením informace spolusedícímu a ne skupině - růst skupinové koheze (soudržnosti, pospolitosti, důvěry, atd.) narůstá právě významem skupinově nastavené otevřenosti.
6. Parakomunikací - tj. mimo dění ve skupině. Co má zaznít v rámci reflexe, necht' zazní pouze tam.
7. Zlehčováním, vyvracením názorů a pocitů druhých - „I když nesouhlasím s tím, co říkáte, položím svůj život za vaše právo se vyjádřit“ (Voltaire).
8. Zobecňováním - Mluvme pouze za sebe, za své já, za své pocity. Mluvme jazykem já-sdělení.
9. Diskuzní arénou - není potřeba hned reagovat, snažit se objasňovat, obhajovat a vyvracet sdělení druhých, hodnotit je aj. Čím rychleji reaguji, tím méně slyším, co vlastně druhý říká.
10. Potřebou změnit druhého. „Můžeme změnit chování jediného člověka, a sice svoje“ (Adler).
11. Neoddělováním toho, co děláme, co myslíme a co cítíme - Úplnou kontrolu máme jen nad tím, co děláme a co si myslíme. Když nezměníme to, co děláme nebo co si myslíme, naše city se nejspíše nezmění.
12. Přednáškou ani výkladem na jakémkoliv téma ze strany lektora - zejména ne o tom, o čem program či technika, kterou lektor s účastníky realizoval, byl nebo měl být. Lektor by měl mluvit max. z 20 %.
13. Diskuzí lektorů mezi sebou.
14. Poukazováním na zkušenost lektora - ten je v roli průvodce nikoliv účastníka.
15. Kritikou ani zlehčováním názorů či analýzy pocitů účastníka.
16. Strachem z ticha - ticho je dynamický a produktivní prvek.
17. Baterií otázek - je důležité nechávat dozrát jednu otázku. Čím více otázek za sebou položíme, tím méně se dozvíme.
18. Škatulkováním, nálepkováním ani hodnocením účastníků.

SHRNUTÍ REFLEXE V BODECH:

at' nezapomeneme na hlavní ingredience

- Prostor pro reflexi je součástí dramaturgického plánu.
- K reflexi vždy přistupujeme s ohledem na věk účastníků, jejich aktuální stav (psychické a fyzické rozpoložení), vyspělost skupiny, délku akce, prostor, čas a naše zkušenosti s vedením reflexí.
- Stanovení cílů, volba otázek a okruhů (předem stanovené podle zaměření a typu reflektované aktivity + pozorování v průběhu aktivity) reflexe je proces zpracování informací s ohlednutím zpět k programu, aktivitě, problému či zážitku.
- Řízený proces srovnávání zážitků s ostatními; aktivního naslouchání, sdílení a pojmenovávání vlastních podnětů/myšlenek.
- Respektování aktuální nálady ve skupině.
- Udržování dynamiky a směru reflexe, klimatu důvěry, porozumění a podpory.
- Hledání širších souvislostí a významů evokovaných programem akce.
- Schopnost iniciovat diskusi, motivovat.
- Proces učení se z vlastních zážitků.
- Vyvozovat závěry, ale vyvarovat se dlouhých monologů.

Příklady technik (Reitmayerová, Broumová)

- ❖ Skupinová diskuse
- ❖ Techniky rychlého shrnutí zážitku – slovem, gestem atd.
- ❖ Techniky s pomůckami – lano, karty, papíry a tužky atd.
- ❖ Symbolizační techniky - dárky, zástupné předměty atd.
- ❖ Zpětná vazba tvořením
- ❖ Dramatická zpětná vazba
- ❖ Vyžadovaná zpětná vazba – prosba o nastavení zrcadla (horká židle, studená židle, žádost)
- ❖ Zpětná vazba pomocí techniky
- ❖ Průběžná zpětná vazba - zed' nářků, korálky, smailíci
- ❖ Závěrečná zpětná vazba - svíčky atd.

Význam reflexe v různých oblastech:

1. ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zkušenost není to, co se vám přihodí, zkušenost je to, co uděláte z toho, co se vám přihodí" (Aldous Huxley).

„Přetavení“ zážitku v životní zkušenost:

- Pojmenování a uchování emocí a dojmů.
- Sdílení pocitů a zážitků.
- Zmapování různých možností řešení problému.
- Hledání širších souvislostí a významů.
- Sebereflexe a hodnocení přínosu aktivity.
- Význam v rovině interpersonální, intrapersonální i rovině dění ve skupině jako celku.

2. OSOBNOSTNÍ A SOCIÁLNÍ VÝCVIK

- Rozvoj sebepoznání (já jako zdroj informací o sobě, druhí jako zdroj informací o mě)
- Poznávání druhých.
- Rozvoj interpersonálních vztahů, komunikace, kooperace.

3. PSYCHOTERAPIE

- Psychologická definice reflexe dle V. Smékala „uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já.“
- Zaměřena hlavně na sebereflexi.


4. SUPERVIZE

- Převážně ve směru od supervizora k pracovníkovi, případně naopak, méně ve skupině navzájem.
- Rozvíjení odborných kompetencí na pracovišti a v pracovních vztazích.
- „Očišťování“ se od pracovně zaměřených myšlenek a emocí.

5. TÝMOVÁ PRÁCE

- Ohlédnutí za uplynulým pracovním procesem v týmu.
- V rovině věcného posouzení pracovního výsledku (dosažení cíle) a v rovině týmového procesu.
- Umožňuje korigovat způsoby chování, upevňovat co se osvědčilo, rozvíjet spolupráci a komunikaci.





Co jste si zapamatovali?

Co jste si uvědomili?

Co jste si prožili?

Příloha 1

REFLEXE

KURZU

Vyjádřím-li jedním slovem svůj základní pocit z kurzu, napadne mne

Nejvíce (nejvýživnější, nejdůležitější, nejpřínosnější...) mě oslovila
(činnost, aktivita, technika, hra):

Protože

Nejméně (nelíbil se mi, nevyhovoval mi, ztrátový, zbytečný...) mě oslovila
(činnost, aktivita, technika, hra):

Protože

Na kurzu jsem si uvědomil (poznal jsem), že:

Mé zisky a přínosy z kurzu jsou:

celková známka:

známka sobě:

známka lektorům:

Mé zprávy, rady, návrhy, podněty, doporučení:

Má reflexe ke struktuře a obsahu semináře:

Má reflexe k technickému zázemí, organizaci:

Má reflexe k jednotlivým lektorům:

Příloha 2
HODNOTICÍ ARCH NA METODICKÝ KURZ

Tým:

Téma:

čas:

Struktura a realizace programu

(prezentační dovednosti, cíle, motivační část, dynamika, návaznost, připravenost,
materiální zabezpečení, komunikace, emoce, zpětná vazba...)

Funkčnost týmu (role v týmu, organizace a rozložení práce, zapojení...)
+ reflexe k jednotlivým lektorům

Kreativita (nápaditost, pestrost, vrcholy, kontrasty...)

Časovost programu (intenzita, tempo, rytmus, vyváženost...)

Další zprávy, rady, návrhy, podněty, doporučení...

Celková známka:

známka lektorům:

Příloha 3 ZDRAVOTNÍ DEKLARACE

Vážení účastníku, velice se těšíme na vaši účast na kurzu katedry sociální pedagogiky. Jedná se o kurz probíhající v přírodě s technikami vyžadující fyzickou i psychickou aktivitu, apod. S ohledem na tyto podmínky je zapotřebí zohlednit při přípravě programů aktuální stav a možnosti a schopnosti účastníků. Stejně tak je zapotřebí zajistit adekvátní úroveň případné zdravotní péče. Prosíme Vás tedy proto o pečlivé vyplnění následujícího dotazníku. Informace, které nám takto poskytnete, považujeme ve smyslu zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů, za důvěrné, a budou sloužit pouze organizačnímu týmu k potřebám tohoto kurzu, následně budou skartovány.

Jméno a příjmení

Datum narození

V případě nutnosti máme podat zprávu (jméno, telefon, váš vztah k této osobě)

Na následující otázky odpovídejte zakroužkováním odpovědi ANO nebo NE:

- | | | |
|---|-----|----|
| 1. vysoký nebo nízký tlak, jiné oběhové problémy; | ANO | NE |
| 2. srdeční problémy; | ANO | NE |
| 3. astma, zápal plic a jiná plicní onemocnění; | ANO | NE |
| 4. aktuální či nedávno proběhlé potíže, popř. onemocnění pohybového aparátu (páteř, kolena, kotníky...); | ANO | NE |
| 5. infekční onemocnění (hepatitidy, salmonelóza, mononukleóza, borelióza...); | ANO | NE |
| 6. diabetes (cukrovka); | ANO | NE |
| 7. epilepsie, příp. jiná onemocnění s křečovými stavy; | ANO | NE |
| 8. psychické obtíže (strach z výšek, klaustrofobie...), které by Vás či ostatní mohly ovlivnit v průběhu kurzu; | ANO | NE |
| 9. pobyt v nemocnici, návštěva pohotovosti v posledním roce; | ANO | NE |
| 10. těhotenství; | ANO | NE |
| 11. jiné (kožní onemocnění...). | ANO | NE |

Pokud jste na některou z předchozích otázek odpověděl(a) kladně, přibližte to prosím.

Užíváte-li, nějaké léky, uveďte je.

ANO

NE

název léku

Máte je s sebou?

ANO

NE

Máte alergii?

ANO

NE

Na jakou látku?

obvyklá reakce

Máte nějaký dietní režim?

ANO

NE

Svým podpisem stvrzuji, že jsem zdravotní dotazník vyplnila, vyplnil pravdivě a úplně. Beru na vědomí, že za skutečnosti, které jsem neuvedla, neuvedl nebo uvedla, uvedl nepravdivě či neúplně, nebere Katedra sociální pedagogiky při Pedagogické fakultě MU ani nikdo jiný z jeho partnerských organizací odpovědnost v případě zdravotního či jiného poškození.

Jméno a příjmení

V Brně dne

Podpis

SOUHLAS S POŘIZOVÁNÍM AUDIOVIZUÁLNÍHO ZÁZNAMU

Jsem si vědom(a), že na kurzu budou pořizovány audiovizuální materiály (s možností zachycení mé osoby), a souhlasím s jejich pořizováním, zpracováním a zveřejněním pro účely propagace a prezentace Katedry sociální pedagogiky při Pedagogické fakultě MU.

Jméno a příjmení _____

V Brně dne _____

Podpis _____

Vědecká redakce Masarykovy univerzity

prof. MUDr. Martin Bareš, Ph.D.
Ing. Radmila Droběnová, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
doc. PhDr. Mgr. Tomáš Janík, Ph.D.
doc. JUDr. Josef Kotásek, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Oldřich Krpec, Ph.D.
prof. PhDr. Petr Macek, CSc.
PhDr. Alena Mizerová;
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. David Povolný
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
prof. RNDr. David Trunec, CSc.
prof. MUDr. Anna Vašků, CSc.
Mgr. Iva Zlatušková
doc. Mgr. Martin Zvonař, Ph.D.

KUCHAŘKA PRO LEKTORY ZÁŽITKOVĚ ORIENTO VANÝCH KURZŮ ANEB (NE)VAŘÍME Z VODY

Mgr. Petr Soják, Ph.D., a kol.

Vydala Masarykova univerzita, Brno 2015.

1., elektronické vydání, 2015

ISBN 978-80-210-8149-9

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8149-2015

