

Připravenost instruktorů pro práci se zážitkem

Diplomová práce
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Alexandra PÍCHALOVÁ**

Osobní číslo: **H10825**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Připravenost instruktorů adaptačních kurzů pro práci se zážitkem.**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky a role instruktora při práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu zaměřeného na instruktory kurzů a jejich práci se zážitkem.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

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

FRANC, Danil et al. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.

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

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

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

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2011**

Termín odevzdání diplomové práce: **27. dubna 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 16.4.2012

Miroslava Štěpánková

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybného projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáde k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce s názvem Přípravenost instruktorů pro práci se zážitkem, je pomocí kvalitativního šetření zjistit, jak instruktoři ALCEDA střediska volného času Vsetín subjektivně vnímají svou připravenost pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogiku během své práce instruktorů výukových programů ve středisku volného času ALCEDO Vsetín.

Práce seznamuje čtenáře s osobností a rolí instruktora během přípravy a realizace zážitkových kurzů, s problematikou zážitkové pedagogiky (definicí, historií, metodami a principy zážitkové pedagogiky), s tím, co je hra a jaký význam má nejen pro instruktory zážitkových kurzů, ale také pro samotné účastníky a v neposlední řadě také se střediskem volného času ALCEDO Vsetín.

V empirické části je popisován způsob sběru dat formou polostrukturovaného rozhovoru a jejich následná analýza. V závěru výzkumné části jsou výsledky výzkumu interpretovány pomocí zakotvené teorie.

Klíčová slova: instruktor, zážitková pedagogika, hra, ALCEDO středisko volného času Vsetín

ABSTRACT

The aim of the thesis titled instructors readiness for work with experience is using a qualitative survey to find out how instructors from leisure center ALCEDO Vsetin subjectively perceive their readiness for work with experience and experiential pedagogy during their work instructors teaching programs at the leisure center ALCEDO Vsetin.

This thesis introduce readers to the personalities and the role of instructor during the preparation and implementation experiential courses with experiential education issues (definition, history, methods and principles of experiential learning), with what is a game and the importance not only for instructors experiential courses, but also for the participants themselves and not least importance for the leisure center ALCEDO Vsetin.

In the empirical part is described way of collecting data through semistructured interviewand their subsequent analysis. In conclusion, the research part of the research results are interpreted using grounded theory.

Keywords: instructor, experiential learning, game, leisure center ALCEDO Vsetin

Poděkování:

Děkuji vedoucí práce Mgr. Karle Hrbáčková, Ph.D. za odborné vedení, trpělivost a vstřícnost při vedení diplomové práce. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni se podílet na výzkumu a v neposlední řadě bych chtěla poděkovat mé rodině za obrovskou dávku podpory.

Motto:

„Zkušenost je to, co člověk získá těsně po tom, co to potřebuje.“

(B. Filan)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve.....

.....

OBSAH

ÚVOD.....	11
1 TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	14
1.1 ZÁŽITEK, PROŽITEK, ZKUŠENOST	15
1.2 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA MEZI PEDAGOGICKÝMI SMĚRY	16
1.3 HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	18
1.4 ZÁŽITKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE	19
1.5 CÍLE A PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	20
1.6 MODELY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	21
1.6.1 Kolbův cyklus učení	21
1.6.2 Flow.....	22
1.6.3 Zóna osobního komfortu účastníků.....	23
1.7 ASPEKTY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	25
1.8 ROLE LEKTORA A ÚČASTNÍKA V PROCESU ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ.....	26
2 INSTRUKTOR	27
2.1 OSOBNOST INSTRUKTORA	28
2.2 INSTRUKTORSKÉ POŽADAVKY.....	30
2.3 MOTIVACE INSTRUKTORŮ	31
2.4 ROLE INSTRUKTORŮ.....	32
2.5 DRAMATURGIE.....	34
2.6 ČINNOSTI A ROLE VEDOUcíHO	35
2.7 MOTIVACE	35
2.8 ROZDĚLENÍ HRÁČŮ DO HRY	36
2.9 VÝKLAD PRAVIDEL	37
2.10 START HRY	37
3 HRA - VÝZNAM HRY PRO INSTRUKTORY I ÚČASTNÍKY	38
3.1 CO JE HRA	38
3.2 VÝZNAM HRY	39
3.3 FUNKCE HRY	40
3.4 ZÁKLADNÍ RYSY HRY	41
3.5 TYPY HER.....	42
3.6 HRA JAKO SOUČÁST ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	43
4 ALCEDO STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU VSETÍN.....	44

4.1	HISTORIE ALCEDA STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU VSETÍN.....	44
4.2	CÍLOVÁ SKUPINA ALCEDA STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU VSETÍN	45
4.3	Hlavní cíle ALCEDA STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU VSETÍN	45
4.4	OBLASTI A FORMY ČINNOSTI ALCEDA STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU VSETÍN.....	46
4.5	VÝUKOVÉ PROGRAMY PRO ŠKOLY A ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	47
4.5.1	Druhy výukových programů.....	48
II	PRAKTICKÁ ČÁST	49
5	METODOLOGIE VÝZKUMU	50
5.1	CÍL VÝZKUMU	50
5.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	50
5.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50
5.4	DRUH VÝZKUMU	51
5.5	VÝZKUMNÁ METODA	51
5.6	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	52
5.6.1	Popis výzkumného vzorku	52
5.7	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	53
5.8	ZPRACOVÁNÍ DAT	54
6	VÝZKUM.....	55
6.1	VZNIKLÉ KATEGORIE.....	56
6.2	PARADIGMATICKÝ MODEL	57
6.2.1	Já instruktor.....	59
6.2.2	Účastník.....	61
6.2.3	Vzdělávání.....	62
6.2.4	Můj úkol.....	64
6.2.5	Ideál.....	66
7	SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	68
8	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	71
	ZÁVĚR.....	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
	SEZNAM OBRÁZKŮ	77
	SEZNAM PŘÍLOH.....	78

ÚVOD

O problematice zážitkové pedagogiky se v poslední době čím dál více mluví a čím dál více je tento způsob "učení se hrou" vyhledáván. V zážitkové pedagogice jde o výchovu prožitkem, kdy jsou kladeny různé nároky na jednotlivé účastníky a mnohdy jsou účastníci nuceni překonávat sebe samého, lépe poznávat ostatní lidi, svět kolem sebe, možnosti řešení nejrůznějších situací, které je možné využít i později v reálném životě. Hlavním prostředkem zážitkové pedagogiky je hra. A položme si otázku: „Kdo si nehraje rád?“ Hra provází lidský život od začátku až do konce. Nejdříve si hrajeme jako malé děti a pak se role trochu otočí a my si hrajeme s dětmi. Hrajeme si tedy pořád a rádi. Všichni jsme od narození až do smrti hráčem velké hry s názvem život. Hra je přirozená činnost lidí a proto je zapotřebí toho využít. Pokud se hra úmyslně spojí s učením a zážitky, vznikne nám moderní obor zážitková pedagogika.

Již v bakalářské práci s názvem Adaptační pobyt pro žáky 2. stupně základních škol jsem se věnovala problematice zážitkové pedagogiky ze strany účastníků kurzů. Rozhodla jsem se proto na toto téma navázat, ale tentokrát jsem téma pojala z pohledu instruktorů, kteří zážitkové kurzy připravují a realizují. Sama již čtvrtým rokem pracuji jako instruktor výukových programů pro mateřské školy, základní školy a střední školy a tato práce mě velmi baví a naplňuje.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak instruktoři ALCEDA střediska volného času Vsetín vnímají svou připravenost pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou a zda zážitek a zážitkovou pedagogiku při své práci instruktora výukových pobytů využívají. Jelikož je pojem připravenost moc široký, zaměřily jsme se na připravenost vědomostní, zkušenostní a profesní.

Teoretická část je členěna na čtyři velké kapitoly - Zážitková pedagogika, Instruktor, Hra a ALCEDO středisko volného času Vsetín. Každá kapitola je dále členěna na jednotlivé podkapitoly. V první kapitole jsou uvedeny definice toho, co to zážitková pedagogika je, historie zážitkové pedagogiky ve světě i u nás, principy zážitkové pedagogiky a metody pedagogiky zážitku. Druhá kapitola s názvem Instruktor se zaměřuje na osobnost instruktora, na jeho dovednosti a vlastnosti, na činnosti a role, které musí instruktor zastávat, na práci instruktora se zážitkovou pedagogikou a také na přípravu a realizaci zážitkových kurzů ze strany instruktora. Kapitola Hra seznamuje čtenáře

s definicí toho, co hra je, s významem hry pro instruktory i účastníky, funkcemi hry a hrou jako součástí zážitkové pedagogiky. Poslední kapitola popisuje středisko volného času ALCEDO Vsetín, základní informace o tomto středisku, historii střediska, cílovou skupinu, oblasti a formy činnosti střediska a výukové programy pro školy a školská zařízení.

V empirické části je popisován způsob sběru dat formou polostrukturovaného rozhovoru a jejich následná analýza. V závěru výzkumné části jsou výsledky výzkumu interpretovány pomocí zakotvené teorie.

Práce je určena všem instruktorům, kteří realizují zážitkové kurzy, široké veřejnosti zájímající se o zážitkovou pedagogiku a v neposlední řadě hlavně středisku volného času ALCEDO Vsetín, ve kterém instruktoři, podílející se na výzkumu, pracují.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Pro označení pojmu zážitková pedagogika (experiential education, Erlebnispädagogik) nalezneme v literatuře mnoho různých pojmů, jako například „výchova zážitkem“, „výchova prožitkem“, „zážitková výchova“, „výchova dobrodružstvím“, „prožitková pedagogika“ nebo například pedagogika“ nebo například „pedagogika zážitku“.

Problematikou zážitkové pedagogiky v České republice se zabývá Prázdninová škola Lipnice, která vydává časopis pro zážitkovou pedagogiku Gymnasion, kde také můžeme najít definici zážitkové pedagogiky, kterou uvádí Ivo Jirásek (2004, s. 15): *„pod označením „zážitková pedagogika“ tedy nadále budeme rozumět teoretické postavení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života. Cíle takových výchovných procesů mohou být vytyčovány a dosahovány v různorodém prostředí (školním i mimoškolním, přírodním i kulturním), v rozmanitých sociálních skupinách (diferencovaných věkem, sociálním statusem, profesním postavením či dalšími demografickými faktory) a naplňovány nejrůznějšími prostředky (hrami všech typů, modelovými situacemi, tvořivostními a dramatickými dílnami, besedami a diskuzemi, fyzicky i psychicky náročnými výzvnými situacemi, sebepoznávacími i k týmové spolupráci směřujícími aktivitami). Pro zážitkovou pedagogiku je prožitek vždy pouhým prostředkem, nikoliv cílem. Cílem pro ni zůstává starořecký výchovný ideál, všestranný rozvoj k harmonii osobnosti.“*

Zážitková pedagogika je poměrně mladý obor, který se zabývá záměrným aplikováním dobrodružství a zážitku se zaměřením na vytváření pozitivních změn v osobnosti člověka (Murár in Gymnasion, 2006). Je založena na osobní aktivitě účastníka kurzu, kde je primární jeho zážitek, který vzniká při aktivním řešení nejrůznějších úkolů (Svatoš, Lebeda, 2005). Čím více energie musí účastník vynaložit, tím je zážitek intenzivnější, zapamatovatelnější a využitelnější pro výuku. Samotný zážitek ovšem nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil (Pelánek, 2008). Následnou reflexí, obvykle usměrňovanou instruktorem či pedagogem, se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti (Svatoš, Lebeda, 2005).

Zaměření zážitkové pedagogiky je především na postoje a dovednosti a je postavena na dvou základních principech: učení se prostřednictvím zážitku a rozšiřování komfortní

zóny pomoci dobrodružství (Jirásek in Gymnasium, 2004).

Poznatky, které jsou vyvozeny ze zážitku, mají obrovskou výhodu v tom, že jsou dlouho zapamatovatelné a snadno vybavitelné. Jsou to poznatky nijak nepřekvapivé, zdánlivě jednoduché, ale přitom zásadní. Zásadní v tom, že posloužily jako základ pro vznik pedagogiky nazývané zážitková pedagogika (Svatoš, Lebeda, 2005).

Zážitkový přístup je založen na myšlence změny a růstu (fyzicky, psychicky, emocionálně a intelektuálně), kde se účastníci zapojují aktivně, než jen pasivně přijímají informace. Zprostředkovatelé zážitku mají za úkol zapojit skupinu do aktivit, které dávají účastníkům možnost, aby přijali zodpovědnost za své učení a jednání. Vytvářejí situace, které umožňují účastníkům aktivně spolupracovat a snažit se přiblížit budoucí situace, se kterými se mohou setkat později v reálném životě (Stanchfield, 2007).

1.1 Zážitek, prožitek, zkušenost

Pro zážitkovou pedagogiku jsou důležité pojmy - zážitek, prožitek, zkušenost. Níže uvádím vysvětlení těchto základních pojmů.

Některé jazyky nerozlišují mezi pojmy zážitek – prožitek - zkušenost. Například angličtina má pro všechny tyto pojmy pouze jeden výraz „experience“, který můžeme do českého jazyka přeložit jako zkušenost. Se stejným problémem se můžeme setkat také v němčině nebo holandštině (Kirchner, 2009).

Pavel Hartl a Helena Hartlová (2009, s. 701) definují pojem **zážitek** následovně: *„zážitek (experience) je každý duševní stav, který jedinec prožívá (vnímání, myšlení, představivost); vždy vnitřní, subjektivní, citově provázaný; zdroj osobní zkušenosti...“*

Pojem **prožitek, prožívání** je *„(experience) citový zážitek, v němž událost vyvolává autonomní aktivaci a kognitivní hodnocení, které vedou k vnímané aktivaci a emočnímu přesvědčení, což skládá výslednou emoci“* (Hartl, Hartlová, 2009, s. 461).

Jaký je tedy rozdíl mezi pojmy prožitek a zážitek? V našem chápání se může stát to, že považujeme prožitek za součást zážitku. Prožitek je konkrétnější svým obsahem, je jasněji ohraničen a můžeme říct, že jeden zážitek se může skládat z několika

nejrůznějších prožitků. Slovo prožít se dá rozložit na předponu „PRO“ a vlastní základ slova „ŽÍT“. Předpona „pro“ dává celému slovu aktivní význam s hodnotou emočního náboje. Prožitou zkušeností je člověk vnitřně bohatší. Prožitek vzniká z rozdílů vnitřní a vnější reality (například prožitek z krásné krajiny, z východu slunce, hudebního díla...). Naopak slovo zážitek má obecnější a nadřazenější význam a postavení. Předpona „ZA“ dává celému slovu význam uceleného, celistvého, přesahujícího. Zážitek tedy čerpá z proudu prožitků. Zážitek nám dává, že jsme něco prožili, zkusili, viděli, slyšeli, drželi - má v sobě zvnitřněnou zkušenost - zážitek. Aktivní prožívání vystihuje spíše prožitek. Pokud se k tomuto prožitku vracíme v minulosti (vzpomínky), jedná se o zážitek (Kirchner, 2009). Délka trvání zážitku záleží jednak na dispozici k převaze jedné nebo druhé funkce a jednak na intenzitě stimulace. Intenzivnější podněty se projevují větší pevností (Smékal, 2004).

Dalším pojmem je **zkušenost**, která je charakterizována: „*(experinece), empirie, 1. poznání, které přichází z prostředí vně člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů...3. subjektivní stav, který vzniká uvnitř mysli člověka, při usuzování, boji vnitřních konfliktů apod.*“ (Hartl, Hartlová, 2009, s. 703). Zkušenost je to, co je uchováno v paměti jedince, a je aktivně užíváno. Je to výsledný otisk, který má v každém jedinci jinou dimenzi. Jedná se o výsledek procesů uvědomování a jednání ze situací, které měly určitou emoční působivost, velkou emoční hodnotu. Pokud by byla situace emočně nízká, nevzniká žádná zkušenost (Kirchner, 2009).

1.2 Zážitková pedagogika mezi pedagogickými směry

Na začátku je nutné vymezit a definovat pojem pedagogika. Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareaš 2009, s. 197) je pedagogika „*v odborném významu věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti. Není tedy vázána pouze na vzdělávání ve školských institucích a na populaci dětí a mládeže.*“

Prostřednictvím vzdělání a výchovy můžeme ovlivňovat tři zdroje, ze kterých pramení život lidí a jejich chování, jsou to: znalosti, dovednosti a postoje. Jednotlivé

pedagogické směry se liší tím, na který ze zdrojů působí (Pelánek, 2008). Na obrázku 1 (Pelánek, 2008, s. 19) je znázorněno zařazení zážitkové pedagogiky mezi ostatní pedagogické směry.



Obrázek 1 Pedagogické směry a jejich zařazení

V klasickém školství se tradičně kladl hlavní důraz na předávání znalostí izolovaně, bez souvislostí. V současnosti se struktura pomalu mění a nové rámcové programy kladou důraz na dovednosti, postoje a souvislosti. Globální výchova je pedagogický přístup, který se snaží o holistický pohled na svět, klade důraz na pochopení vztahů, souvislostí a na předávání postojů (odpovědnost, tolerance, trvale udržitelný rozvoj). V globální výchově se klade důraz na kooperativní model učení a aktivní zapojení žáka pomocí zážitku, zkušenosti a reflexe. Waldorfská pedagogika je jednou z alternativ standardního školství a zdůrazňuje dovednosti, postoje a individuální vývoj každého jedince, díky čemuž je výuka postavena jinak, než u klasického školství. Ekologická výchova je zaměřena na předávání znalostí o fungování přírodních systémů a současně také kultivuje postoje k přírodě. Ekologická výchova je postavena na třech vzájemně propojených pilířích: výchova o přírodě, výchova v přírodě a výchova pro přírodu (Pelánek, 2008).

1.3 Historie zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika je jedním ze základních teoretických konceptů pro práci s hrou. Kořeny pedagogiky zážitku sahají již do antiky a renesance, za skutečné počátky zážitkové pedagogiky se považuje práce Kurta Hahna 1886-1974 (Činčera, 2007). Byl německým a později i anglickým pedagogem a politikem. Velmi se zasloužil o rozvoj dobrodružné výchovy ve vyspělých zemích. Stál u zrodu světoznámého hnutí Outward Bound (Neuman, 1998). Organizace Outward Bound byla původně založena pro výcvik britských námořníků, ze které se později stala jedna z nejvýznamnějších mezinárodních organizací rozvíjející princip prožitkové pedagogiky. Organizace postupně začala realizovat kurzy, na kterých byli účastníci konfrontováni s výzvami v přírodě - lanovými překážkami, výpravami do divočiny, sjížděním divokých řek... (Činčera, 2007). Prožitkovou terapii zavedl Kurt Hahn z důvodu úpadku tělesné zdatnosti populace. Nemohl se smířit s tím, že je pohybová aktivita nahrazována pasivním způsobem zábavy. Ve všech institucích, které jsou spojovány s jeho jménem, byly realizovány programy, které měly nepříznivé jevy napravovat pomocí tělesných cvičení a sportovních tréninků, které využívají nejrůznějších her a cvičení v přírodě. Dále se zaměřoval na službu bližnímu prací v záchranných službách, v pomoci přírodě či starým a nemocným lidem. Další oblastí, kterou se zabýval, je projekt spojený s tvůrčí prací a expedice zaměřené na samostatné dosažení vytyčených cílů. Hahn věřil, že aktivity v uvedených oblastech (trénink, služba, projekt, expedice) povede účastníky akcí k výrazným prožitkům (Neuman, 1998). V průběhu svého života založil a vedl světoznámé soukromé a střední školy, které byly důležité pro rozvoj konceptu terapie prožitkem - Školu na zámku Salem v Německu (1920), Školu v Gordonstounu ve Skotsku (1934), dále pak například Školu v řecké Anavrytě (1949) a další (Hanuš, Chytilová, 2009). Se jménem Kurta Hahna se také velmi často spojuje rozvoj výchovného působení na podkladě prožitků a zkušeností (Erlebnispädagogik, Experiential education) a dobrodružství (Adventure education, Abenteuerpädagogik). Zmiňované výchovné směry se opírají o prožitek a zkušenosti v souvislosti s aktivitami a hrami v přírodním prostředí (Neuman, 1998).

1.4 Zážitekové vzdělávání v České republice

Pro vznik zážitkové pedagogiky je podstatné dílo Jana Amose Komenského (1592-1670). Komenský prosazoval celostní rozvoj osobnosti, tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti, které může člověk získat, jsou získané pomocí vlastních smyslů. Uznával, že cestování je důležité pro vzdělání mladých lidí a doporučoval také využití her a hraní při výuce. V díle Velká didaktika upozorňuje na důležitost propojení teorie a praxe, propojení jednotlivých vyučovacích předmětů podporu samostatného vzdělávání a řešení problémů motivovaného vlastním zájmem (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Zájem o českou historii a přírodu vyústil v českých zemích v polovině 19. století v založení Sokola (1862) a Turistického klubu (1888). Pro turistiku je typickým prvkem kombinování aktivního pohybu s dalšími činnostmi (táboření, památky...). Ke konci 19. století dochází v našich zemích k prudkému rozmachu sportů a pedagogové i zakladatelé nejrůznějších spolků zdůrazňují širokou souvislost mezi sportováním, přírodou a výchovou (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Ve 20. století do Čech proniká anglosaská inspirace v podobě skautského hnutí Baden-Powella. Sporty v přírodě se rozvíjely i v rámci tělesné výchovy, tělovýchovných spolků a junáckých organizací. Ve 20. letech 20. století začaly junácké hnutí používat termín výchova v přírodě (outdoor education). Pořádaly se nejrůznější letní tábory, experimentální školy a vzdělávací kurzy. Rozvoj výchovy v přírodě také velmi pozitivně ovlivnilo dílo učitele a spisovatele Jaroslava Foglara (Franc, Zounková, Martin, 2007).

V roce 1948, kdy se k moci dostala komunistická strana, byl Junák zakázán (Franc, Zounková, Martin, 2007). Ovšem i v této době se rozvinula tradice školních výletů, škol v přírodě, lyžařských kurzů a nejrůznějších letních soustředění. Roku 1958 vznikla první katedra zaměřená na turistiku a sporty v přírodě na Univerzitě Karlově v Praze. Roku 1974 do Československa poprvé pronikly informace o organizaci Outward Bound. O tři roky později, tedy v roce 1977 byla z popudu mnoha pedagogů a dobrovolníků založena Prázdninová škola Lipnice. V této době se začínají také prosazovat různá ekologická hnutí se zaměřením na výchovu v přírodě. Mezi nejznámější patří Brontosaurus, Svaz ochránců přírody a Centra ekologické výchovy (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Prázdninová škola Lipnice je považována za českou školu zážitkové pedagogiky. V podmínkách komunismu tato organizace vytvořila ostrovy svobodného sebepoznání, založené na vlastních metodických postupech a „lipnických“ hrách, které si získaly oblibu po celé republice (Činčera, 2007).

Po roce 1989 svou aktivitu zachovává tramping, rozvíjí se cyklistika a fungují různé ekologické spolky. Ve velké míře se také udržuje tradice chalupaření a chataření (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Dnes patří mezi nejznámější organizace provozující zážitkovou pedagogiku například organizace Česká cesta, Egrodior, Hnutí GO!, Instruktoři Brno, Junák a další organizace (Činčera, 2007).

Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje zejména slova jako jsou: prožitek, zážitek a zkušenost, která jsou vyvolány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají nejrůznější podoby fenoménu hry. Celý proces je po celou dobu svého průběhu evaluován a zpracován se snahou docílit co největšího rozvojového potenciálu a tímto přístupem je česká zážitková pedagogika originální a jedinečná. Cílem tohoto pojetí je rozvoj jedince a rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech (Hanuš, Chytilová, 2009).

1.5 Cíle a principy zážitkové pedagogiky

Hlavním cílem pedagogiky zážitku je snaha vyvolat potřebu sebereflexe a následného seberozvoje, zdokonalování spolupráce mezi jednotlivými účastníky, přispívá k vytváření pozitivních mezilidských vztahů, podporuje rozvoj osobnosti pomocí modelových situací, při nichž je účastník nucen překonat různé překážky, umožňuje důkladnější sebepoznání, podněcuje tvořivost, zvyšuje sebevědomí a sebedůvěru a mnoho dalšího. Ostatní cíle jsou pak závislé na jednotlivých cílech organizací, které zážitkovou pedagogiku využívají (Holec, 1994). Cílem zážitkové pedagogiky je vyzkoušet pohotovost či připravenost pustit se do aktivního zážitku. Účelem prožívaných aktivit se nestává jen prožití volného času jistým způsobem, nýbrž jsou do aktivity cíleně zapojeny i sociálně psychologické představy (Vážanský, 1992).

Základním principem zážitkové pedagogiky je využití reálného prožitku k výchově a vzdělávání. Způsob zpracování zážitku je to, v čem se jednotlivé přístupy a projevy zážitkové pedagogiky liší. Hledání nejvhodnějšího způsobu se pak odvíjí od toho, k jakým pedagogickým cílům je program určen a také pro koho program je (Svozilová in Gymnasion, 2004).

Mojmír Vážanský (1992) formuluje principy zážitkové pedagogiky následovně:

- Pedagogika zážitku vytváří možnosti získávat bezprostřední zkušenost i v prostředí chudém na podněty. Zkušenosti zahrnují emocionální i racionální aspekty.
- Zkušenosti, které jsou získány, nejsou odtrhnuty od životní reality, nýbrž mají konkrétní vztah
- Důležitým znakem k zpracování zkušenosti patří návaznost na dřívější zážitky.
- Získané zkušenosti neposkytují možnost se situace zbavit, a proto mají charakter vážnosti.
- Pedagogika zážitku vytváří příznivé předpoklady pro učení sociálního chování, jelikož bývají skupinové konflikty rychle patrné.
- Činnosti zážitkové pedagogiky umožňují rozšíření obzoru zkušenostmi daleko od všedního života, srovnání sebe sama se skupinou a také umožňují osobní rozvoj získáním hraničních zkušeností.

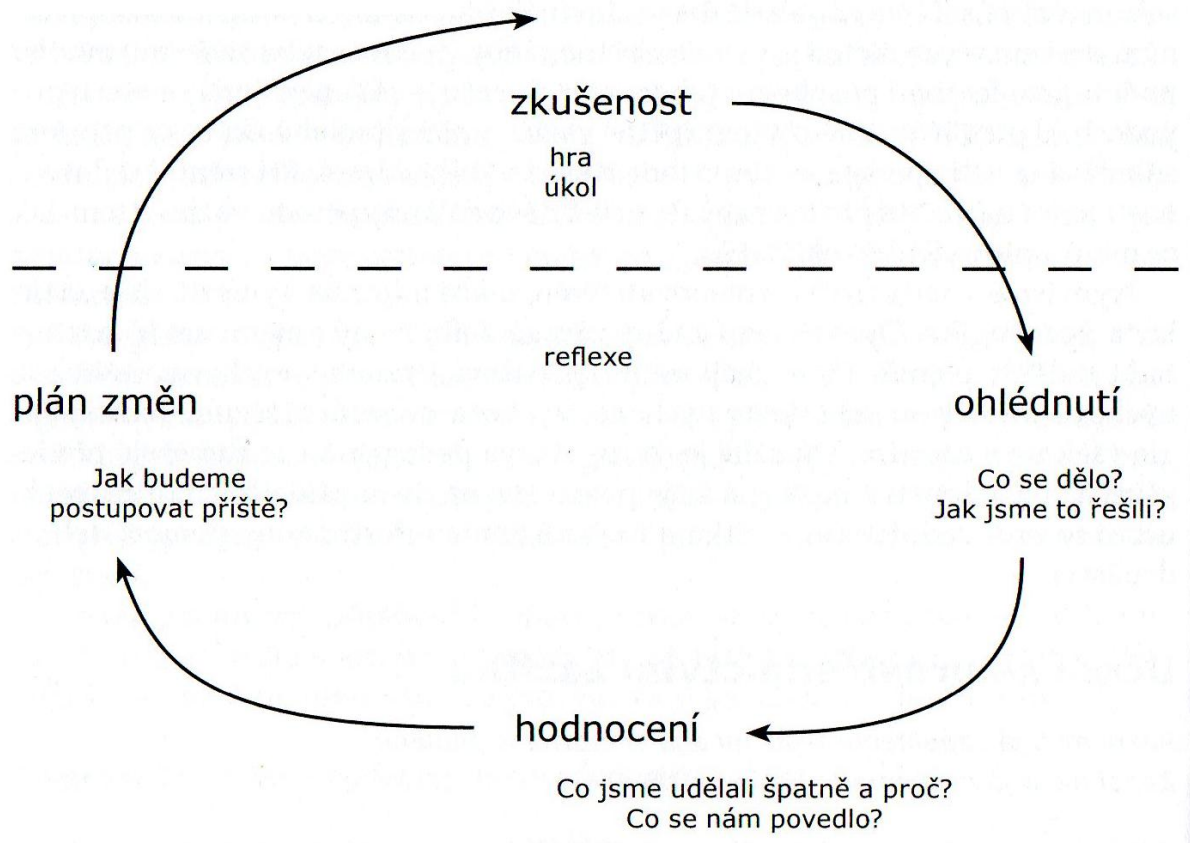
1.6 Modely zážitkové pedagogiky

- cyklus učení prožitkem - Kolbův cyklus,
- flow,
- komfortní zóny (Činčera, 2007).

1.6.1 Kolbův cyklus učení

Kolbův cyklus (viz obr. 2 Kolbův cyklus, In Svatoš, Lebeda, 2005, s. 18) je jedním ze základních teoretických východisek zážitkového učení. Dle výzkumu Davida Kolba plných 80% našeho poznání pramení z vlastních zážitků, které si následným zpracováním

převědeme do podoby obecného poznatku, jímž se řídíme nadále (Svatoš, Lebeda, 2005). Samotný zážitek však nestačí k tomu, aby se člověk něco naučil. K učení dochází pomocí zkoumání a zpracování zkušeností, které zážitek vyvolal, pomocí reflexe. V praxi se Kolbův cyklus většinou zjednodušuje pouze na dvě fáze: zkušenost a reflexe, která zahrnuje zbývající část cyklu. Po reflexi následuje zkušenost další, při které by mělo dojít k posunu díky nabytým zkušenostem (Pelánek, 2008).



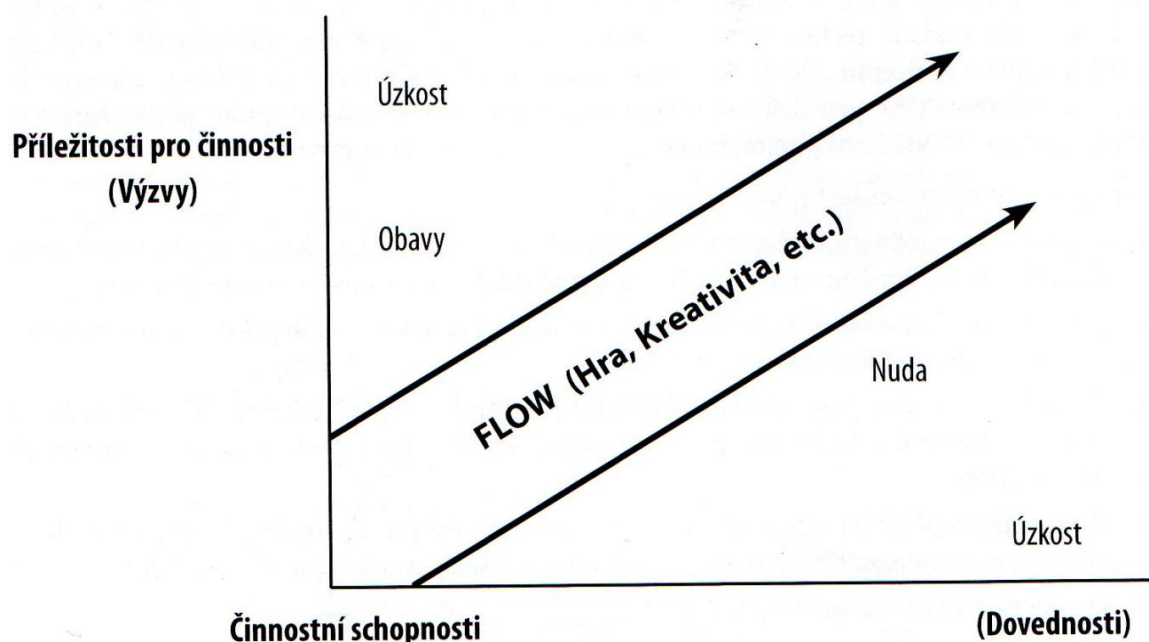
Obrázek 2 Kolbův cyklus

1.6.2 Flow

Pojem flow zavedl americký psycholog maďarského původu Csikszentmihalyi (1975) a nejčastěji bývá tento pojem překládán jako „prožitek plynutí“ (Kirchner, 2009). Jedná se o stav, ve kterém jsou lidé tak ponořeni do určité činnosti, že se jim zdá, že nic jiného není důležité. Přináší lidem potěšení, radostný zážitek. Pokud tento zážitek trvá, člověk dokáže zapomenout na všechny nepříjemné stránky svého života. Činnosti, které nám přinášejí radost, vyžadují naprosté soustředění pozornosti na úkol,

který je vykonáván a tak už nemáme místo v mysli pro informace, které se k tomuto úkolu nevztahují (Csikszentmihalyi, 1996).

Pro fungování cyklu flow (viz obr. 3 Flow, In Kirchner, 2009, s. 62) musí být splněny některé podmínky. První z nich je zaujetí pro hru, tedy stav, který je označován jako flow, tedy ponoření účastníků do fiktivní situace. Během tohoto stavu se mění subjektivní vnímání času, emoce i jednání účastníků a účastníci se cítí aktivnější, pozornější, soustředěnější, spokojenější a kreativnější bez ohledu na úkoly, které řeší. Stav flow se vyskytuje, pokud dovednosti a výzva balancují na stejné úrovni nad kritickým stavem. Nuda se dostavuje tehdy, pokud požadované dovednosti převyšují nároky výzvy. Pokud výzva i požadované dovednosti jsou pod kritickým prahem, dochází k apatii a pokud požadované dovednosti nestačí požadavkům dané výzvy, je výsledkem strach. Předpokladem stavu flow je kromě rovnováhy mezi výzvou a dovednostmi také pocit autonomie, příležitost k úspěchu, možnost volby při řešení úkolů. Stav flow se dostavuje spíše při individuální či skupinové práci, než při klasické frontální výuce (Činčera, 2007).



Obrázek 3 Flow

1.6.3 Zóna osobního komfortu účastníků

Je důležité, aby vedoucí při zachování principů zážitkového vzdělání ctili křehkost lidské psychiky a nedotknutelné právo každého účastníka na odmítnutí účasti na dané aktivitě. Každý jedinec má své osobní zóny, v nichž se pohybuje a žije. Patří zde zóny

komfortu, stresu a paniky (Svatoš, Lebeda, 2005). Tak jako je každý člověk individuální, tak i každá zóna je u jednotlivce jedinečná a má jiný tvar a velikost (Vecheta, 2009).

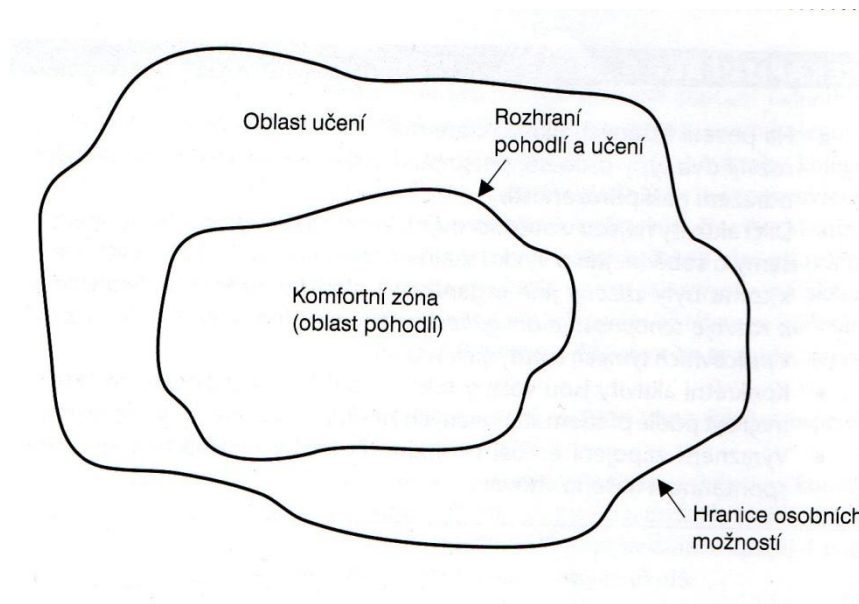
Zážitkové kurzy mohou "vyhánět" účastníky z jejich komfortní zóny (viz obr. 4 Komfortní zóny, In Svatoš, Lebeda, 2005, s. 32), odkrývají jim nové možnosti a vybízejí ke vstupu do sféry učení. Cílem není jen rozvoj konkrétních vědomostí a dovedností, ale hlavně inspirace k seberozvoji. Základem úspěchu je práce se zpětnou pozitivní vazbou (Svatoš, Lebeda, 2005).

Zóna komfortu představuje prostředí běžného života, tedy to prostředí, kde se cítí jedinec pohodlně, bezpečně a jistě. Je to prostředí známé a jsou zde zřejmě dané vztahy a role, kde ho nic neohrožuje, ale přitom mu umožňuje uplatňovat zažité životní vzorce (stereotypy). Tuto zónu potřebuje každý jedinec a dává mu pocit jistoty, zázemí a místo, kde může jeho psychika odpočívat, zpracovávat prožitky a čerpat z nich (Vecheta, 2009). Teoreticky se můžeme celý náš život pohybovat uvnitř komfortní zóny a tím pádem si její hranice nemusíme ani uvědomovat a podvědomě se budeme bránit novinkám, vyhýbat situacím, které se nám zdají být rizikové. Permanentní setrvávání v této oblasti je však hypotetické, jelikož nám do našeho pohodlí občas vtrhnou i nepříjemné objektivní události (například propuštění ze zaměstnání, rozchod s partnerem, úmrtí blízkého člověka...), jednak máme ve své přirozenosti sami občas z této oblasti vykukovat (Svatoš, Lebeda, 2005).

Zóna stresu (oblast učení se) obklopuje celou komfortní zónu ze všech stran a znázorňuje vnější svět. V lidské přirozenosti je klíčová nedůvěra ke všemu neznámému a novému. Toto vše pro jedince představuje stresor - prvek nutící zaujetí nového postoje a zahrnout setkání s novým prvkem do sféry vlastní zkušenosti. Jinak řečeno je toto proces učení a jde o překračování hranic ze zóny komfortu do zóny stresu. Jedinec si může odnést prakticky dvojí formativní zkušenost – pozitivní anebo negativní (Svatoš, Lebeda, 2005).

Zóna paniky (hranice osobních možností) představuje prostor přežití. Zóna paniky je svět za hranicemi individuálních možností, ve kterých se ocitáme náhodou a nedobrovolně a odkud se snažíme dostat co nejrychleji zpět, jelikož zde jde zpravidla o život nebo o psychické zdraví (Svatoš, Lebeda, 2005). Každý jedinec má jinou míru vzdálení se z osobní zóny a proto je nutné, aby to bylo vždy respektováno (Vecheta, 2009).

Výjimečně se stane, že zátěžovou situaci jedinec zvládne, ale pocit, který při tom prožívá, je natolik nepříjemný, že takovou situaci znovu zažít nechce (Svatoš, Lebeda, 2005).



Obrázek 4 Komfortní zóna

1.7 Aspekty zážitkové pedagogiky

Zážitková pedagogika má určité aspekty, které by měly všechny zážitkové akce obsahovat. Ivo Jirásek (2001) uvádí základní aspekty zážitkové pedagogiky:

- **Nenahraditelnost** v životě lidí. Zaměření na jednotlivou, jedinečnou událost, která je ohraničena časově i prostorově.
- **Jedinečnost** programu (kurzu) který nelze zaměnit za jiný a je jen jeden. To samé platí i pro událost. Každá je originální a není možné ji napodobit a ani zopakovat.
- **Individuálnost** každého prožitku. Každý člověk prožívá určitou situaci jinak, na základě individuálně rozvinutých složek osobnosti a minulých zkušenostech.
- **Intencionálnost** každého prožitku. Prožitek je neoddělitelný od svého obsahu, prožívajícího jedince.

- **Nepřenositelnost** prožitků. Zážitek není přenositelný na jiného člověka (posluchače). Přes veškerou možnou míru empatie a snahy o pochopení, není možné jej přenést, protože komplexnost zapojení účastníka v daném prostředí a čase nelze nahradit vyprávěním – přenesením.
- **Komplexnost** získávání prožitku. Prožívání nemůžeme omezit pouze na emoce či racionální oblast. Jedná se o zapojení tělesných i duševních charakteristik.

1.8 Role lektora a účastníka v procesu zážitkového učení

Lektor předkládá a nabízí účastníkovi zajímavý problém, a vybízí ho k tomu, aby jej na základě svých dosavadních zkušeností řešil. Může se jednat o úkoly individuální anebo skupinové. Účastníci se postupně pouštějí do řešení úkolu, zatímco instruktor je v roli pozorovatele. Jakmile dojde k vyřešení úkolu účastníky, tak se instruktor vrací zpět na scénu, aby inicioval a průběžně usměrňoval proces reflexe obvykle formou cílených otázek vybízející účastníky k zamyšlení nad výsledky jejich práce i nad procesem, kterým k nim dospěli. Účastníci si tak připomenou průběh akce, posoudí, co bylo v jejich práci efektivní a co by bylo vhodné příště změnit a zformulují obecné závěry - poznatky, zkušenosti. Instruktor následně vše okomentuje, zasadí do širšího rámce a porovná s obecně uznávanou teorií. Účastníci pak v dalších aktivitách prověřují a rozvíjejí nabyté zkušenosti. Zapojení účastníků a lektora se různě střídá a prolíná. Zkušenost vzniká spoluprací mezi oběma zúčastněnými stranami, jejichž vztah je partnerský (Svatoš, Lebeda, 2005).

2 INSTRUKTOR

Otakar Jíra et al. v publikaci *Základy lektorské práce* (2004) uvádí, že lektorem se člověk nerodí, ale musí se jím stát. Někdy tomu tak bývá z vlastní vůle, někdy taky proto, že chce člověk někomu něco nového říct, někomu nic jiného nezbývá...

Z vlastní praxe vím, že stát se lektorem či instruktorem není opravdu jednoduchá věc. Na instruktora jsou kladeny nejrůznější požadavky ze všech možných oblastí. Instruktor musí mít nejen mnoho osobnostních vlastností, ale také schopností a znalostí. Musí se umět přizpůsobit podmínkám, musí umět pracovat s nejrůznějšími skupinami a věkovými kategoriemi. V této kapitole se zaměřím na to, jaký by instruktor měl být, co by měl splňovat a jaká je jeho úloha v realizaci zážitkových kurzů.

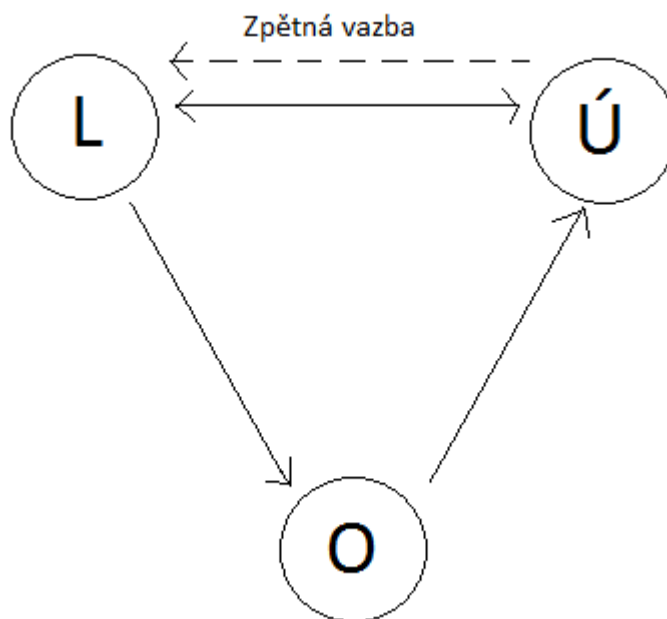
Úspěch každého kurzu stojí z velké části na osobnosti konkrétního lektora, na tom, zda dokáže zaujmout účastníky a zjednat si respekt účastníků akce, aby následně přijali program a zkušenosti, které jim nabízí (Svatoš, Lebeda, 2005). Dobrý lektor musí být vnitřně integrovanou a zralou osobností, jen tak může úspěšně zastávat všechny role instruktora. Druhým významným osobnostním předpokladem je sociální integrace, která je chápána jako schopnost efektivně fungovat v mezilidských vztazích, které v sobě vedle praktických důsledků v podobě komunikačních dovedností zahrnuje také cit pro situaci, empatii, dobré nakládání s emocemi i jistý osobní šmrnc (Svatoš, Lebeda, 2005).

Každý, kdo pracuje jako lektor by měl ke svým klientům přistupovat s respektem a úctou. Měl by se snažit nahlédnout na jejich svět a pochopit jejich potřeby. Měl by vystupovat jako někdo, kdo přichází nabídnout své zkušenosti a pomoci odhalovat nové poznatky (Svatoš, Lebeda, 2005).

Ideální instruktorský tým by se měl skládat z různých typů osobností, z nichž každá přináší jedinečné kvality. V týmu jsou zapotřebí lidé zaměřeni na fyzicky náročné aktivity, tak i lidé orientovaní spíše na kreativní témata (Franc, Zounková, Martin, 2007).

Je důležité si uvědomit, že vztahy mezi lektory a účastníky na kurzech se značně liší od vztahů učitele a žáka ve škole. Účastníci i lektor mají jeden společný záměr, kterým je dosažení stanoveného vzdělávacího cíle prostřednictvím zvládnutí obsahu vzdělávání. Tento vztah nám znázorňuje didaktický trojúhelník (viz obr. 5 Didaktický

trojúhelník, In Jíra et al., 2004 s. 23). Didaktický trojúhelník je složen ze tří prvků: L (lektor), O (obsah vzdělávání vycházející z cíle) a Ú (účastník). Na obrázku je patrné, že lektor a účastník jsou na stejné úrovni a nejde tedy o nadřazený a podřazený vztah mezi učitelem a žákem, nýbrž o rovnoprávný vztah, z nichž každý má ve struktuře vzdělávacího procesu specifický úkol. Mezi lektorem a účastníkem by mělo jít o vztah partnerský (Jíra et al., 2004).



Obrázek 5 Didaktický trojúhelník

2.1 Osobnost instruktora

Pro práci instruktora je velmi důležité znát a orientovat se ve znalostech o osobnostních charakteristikách, které slouží k účinnějšímu výchovnému působení na lidi. Osobností se rozumí charakteristické vzorce myšlení, chování a emocí, které určují osobní styl jednice a ovlivňují jeho vzájemné působení s prostředím. Osobnost bývá nejčastěji chápána jako jednota tělesné konstrukce, temperamentu, schopností, zaměřenosti a charakteru. Stát se osobností znamená zaujmout určitý životní postoj, v dostatečné míře si uvědomit odpovědnost za tento postoj, potvrzovat jej svými činy, skutky a celým svým životem. Osobnost je sice stálá, ale přístupná změně, přizpůsobivá a schopná

se otevřít novému. Rozvoj osobnosti je dán genetickými faktory, faktory prostředí a interakcí mezi těmito faktory (Hanuš, Chytilová, 2009).

Každý člověk je specifickou osobností a každý je individuální. Osobnost člověka může ovlivnit jak tělesná, tak psychická stránka. Nejprve se podíváme na tělesnou stránku lektora. Vzhled člověka může na účastníky kurzu působit pozitivně, příznivě, nebo i negativně. Nutné jsou také tělesné dispozice, trvalý nebo aktuální zdravotní stav lektora. Zdravotní stav má vliv na náladu lektora, jeho pohodu, rozladěnost a sebeovládání. Psychická stránka zahrnuje individuální psychické procesy (například myšlení a paměť), psychické stavy (například stres) a vlastnosti (například temperament). Zejména paměť má vliv na lektorovu práci, která může ovlivnit dobu potřebnou na přípravu, prezentování získaných poznatků, schopnost inovovat své poznatky a sám se průběžně vzdělávat. Zde hraje roli také to, jak rychle je schopen si lektor zapamatovat obličej a jména jednotlivých účastníků (Jíra et al., 2004).

Osobnost „ideálního“ instruktora vystihuje úryvek z knihy Radka Pelánka (2008, s. 38): *„instruktor je nejkrásnější, nejlepší, nejrychlejší, nejchytřejší, nesmí mít nikdy hlad, žízeň, chuť na ženské (chlapy), a pokud ji má, musí si ji nechat zajít, musí mít vždy peníze, a pokud je nemá, nesmí mu to vadit, a musí být oželej až poslední, nesmí být měkkýš a nikdy nic neslibuje a jen maká a maká a maká... (instruktorský folklór)“*.

Výše uvedený popis „ideálního“ instruktora se ovšem v praxi rozchází. Tak jako žádný člověk není ideální, tak není ani ideální instruktor. Každý má své chyby a je nutné, aby si lidé své chyby uvědomovali, učili se z nich a brali si ponaučení do příště. Všichni instruktoři se učí z vlastních chyb a to je posouvá kupředu, aby se mohli stát lepšími a lepšími.

Existuje několik dělení typů osobností lektora. Vybrala jsem základní rozdělení Otakara Jíry et al. (2004). Inspiroval se dle E. Livečka, který rozděluje tři typy osobností – lektor teoretický, lektor praktický a lektor ideální.

2.2 Instruktorské požadavky

Lektorská práce v sobě zahrnuje velké množství dílčích vědomostí a dovedností, kterým se lektor musí naučit. Mezi základní patří: znalost pravidel a principů strategických her a týmových úkolů, znalost kreativních a komunikačních programů, prezentační dovednosti, znalost bezpečnostních pravidel a umění poskytnout první pomoc, znalost dramaturgických principů a technik rozborů, dovednosti spojené s přípravou náročnějších programů (stavba překážek, zajištění lezeckých stěn...) (Svatoš, Lebeda, 2005).

Pro lektora je důležité, na koho je celý proces směřován, tedy kdo budou účastníci kurzu, odkud jsou, co mají společného a co je rozděluje, jaké charakteristiky bude mít skupina, co budou od vzdělávání očekávat (Jíra et al., 2004).

Níže se zaměřuji na osobní vlastnosti a teoretické vědomosti a praktické zkušenosti, které by instruktor měl mít.

Osobní vlastnosti

Instruktor by měl být hlavně dobrým člověkem. Měl by mít dobrou paměť, pozornost, schopnost prožívat i ovládat své emoce, umět naslouchat a komunikovat s lidmi... Každý člověk má své jak pozitivní, tak i negativní vlastnosti, které by si měl uvědomovat a umět s nimi pracovat (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008).

Měl by mít smysl pro zodpovědnost, která se projevuje zejména v jeho přípravě, dodržování slíbených termínů, překonávání osobních překážek vyvolávajících negativní vliv na výukový proces; smysl pro spravedlnost, který se projevuje zejména při hodnocení účastníků, toleranci, důslednost k účastníkům ale i k sobě samotnému, duševní vyrovnanost a sebeovládání, životní elán a pozitivní postoj, ochotu a schopnost dále se vzdělávat ve svém oboru i v lektorských dovednostech (Jíra et al., 2004).

Dále by měl být flexibilní, schopný, tvořivý, překvapující, nevyčerpatelný, neupadat do stereotypu, rutiny, stále se něčemu novému učit, učit se z vlastních chyb, pozorovat co a jak dělají ostatní, mít zdravé sebevědomí, znát svá slabá místa, měl by si být vědom svých možností a hranic, být upřímný... (Pelánek, 2008).

V oblasti mezilidských vztahů by měl být empatický, vřelý, citlivý k náladě druhých, s úctou a respektem k druhým. Instruktor by si neměl hrát na někoho, kým není.

Měl by si uchovávat dostatečnou autoritu a zároveň by měl být součástí kolektivu, měl by si umět dělat sám ze sebe legraci (Pelánek, 2008).

Teoretické vědomosti a praktické zkušenosti

Instruktor využívající zážitkových přístupů nemůže přednášet předem sepsané proslovy, jelikož mezi akcí účastníků a rozbořem není čas na přípravu a rozmýšlení, nemluvě o dostudování odborných otázek z literatury. Lektor musí umět reagovat na chování skupiny, prakticky permanentně improvizovat. Co nemá v rovině zažitých, využitelných zkušeností, tak to při rozboru nepoužije. Pohotovost a přirozenost s jakou nabídne výstižné příklady, poukazují na lektorskou autoritu. Lektor, který chce působit jako autorita odborná, musí v této oblasti disponovat velmi solidním základem (Svatoš, Lebeda, 2005).

Musí mít vědomosti a dovednosti z pedagogiky, psychologie, specializovaných disciplín a z oboru, na který se zaměřuje. Lektor by měl umět své zkušenosti a vědomosti sdělit ostatním účastníkům a aplikovat je, být kreativní při využívání svých vědomostí a dovedností, měl by umět konfrontovat teorii s praxí a efektivně předávat svou odbornost účastníkům. Také mu nesmí chybět sociální dovednosti, mezi které patří například umění jednat s lidmi, rozumět jejich motivaci, dovednosti ústního projevu... (Jíra et al., 2004).

Ovšem i lidé, kteří nemají některé z výše uvedených vědomostí, či praktických zkušeností mohou být platnými členy týmu, pokud dobře zvládají jiné role (Pelánek, 2008).

2.3 Motivace instruktorů

Jaká je vlastně motivace instruktorů, proč vlastně danou práci vykonávají? Na tyto a další otázky se pokusím odpovědět níže. Motivací pro práci instruktora může být i více najednou, nebo se může jednat pouze o jednu konkrétní.

- Touha instruktora po užitečné činnosti a smysluplné práci.
- Radost instruktora ze spolupráce s ostatními instruktory, naplnění potřeby být součástí skupiny.
- Hledání partnera.
- Zájem o samotné účastníky a jejich rozvoj.
- Učení se novým dovednostem, získávání nových zkušeností, trénink organizačních schopností.
- Zájem o témata akcí, ujasnění si názorů a postojů. Nejlépe se člověk něco naučí, když to učí ostatní.
- Touha hýbat lidmi, být slavným, být ve středu pozornosti - ukojení ega.
- Radost z dobře odvedené práce, atmosféra zážitkové akce.
- Peníze a materiální výhody (Pelánek, 2008).

2.4 Role instruktorů

Vedení kurzu je dlouhým a složitým procesem. Klade na lektora v jednotlivých etapách kurzu různorodé nároky. Vladimír Svatoš a Petr Lebeda (2005) uvádějí následující role instruktora plynoucích z požadavků kurzů:

- **Odborník - poradce** - v prvotní fázi přípravy musí být lektor schopen určit konkrétní potřeby klienta a být schopen navrhnout vhodná řešení. Měl by prokázat odborné vědomosti o dané problematice a potřebnou dávku empatie a komunikačních schopností. Mezi klíčové dovednosti této fáze patří také umění klást otázky, generovat, chápat souvislosti a výstižně popsat možné způsoby řešení. K roli poradce se lektor vrací ve fázi vyhodnocení kurzu, kdy nabízí své postřehy k chování skupiny a doporučení pro jejich rozvoj.
- **Dramaturg** - lektor by měl být schopen navrhnout optimální program, měl by vycházet z dobře definovaných cílů, dobře zvládat dramaturgické techniky, mít široké spektrum využitelných programů, zvolit program i jeho skladu odpovídající možnostem a potřebám dané skupiny, dbát na vyváženost fyzické a intelektuální náročnosti, zajistit gradaci a spád kurzu a vytvořit optimální

podmínky pro zpracování zážitků do podoby zobecněné a dále aplikovatelné zkušenosti.

- **Logistik** - již ve fázi dramaturgie je nezbytně nutné brát ohled na dostupnost potřebného terénu, velikost skupiny, materiální vybavení, časovou náročnost. Tato role je nutná především tam, kde jde o outdoorové programy (slačování, lanové překážky a další náročnější programy).
- **Bezpečnostní expert** - lektor je zodpovědný za informovanost všech zúčastněných a musí kontrolovat dodržování pravidel během celé akce.
- **Vedoucí týmu** - vedoucí lektor se přirozeně dostává do pozice šéfa týmu zejména při rozdělování úkolů a operativním řízení týmu.
- **Iniciátor** - v roli iniciátora má lektor dvě úzce propojené funkce. Tou první je schopnost motivovat účastníky, nadchnout pro věc, zaujmout a druhou funkcí je informovat, sdělit pravidla a nezbytné pokyny pro zapojení v dané aktivitě.
- **Pozorovatel** - role pozorovatele je nutná k tomu, aby mohl lektor po skončení aktivity vést a poskytovat nezávislou zpětnou vazbu. Výsledky pozorování si lektor může průběžně zaznamenávat.
- **Facilitátor** - ve fázi skupinových rozborů pomáhá lektor účastníkům v procesu uvědomování si vlastních prožitků a v jejich racionalizaci do podoby využitelné zkušenosti tím, že vytváří potřebné podmínky a příznivou atmosféru pro zdárný průběh rozboru, nabízí vhodné techniky rozboru, iniciuje diskuzi, řídí celý proces, shrnuje a formuluje závěry a poskytuje porovnání závěrů skupiny s uznávanou teorií nebo se zkušenostmi odjinud.
- **Hodnotitel** - lektor poskytuje v průběhu i po končení kurzu zpětnovazebné postřehy k fungování skupiny i jednotlivcům.
- **Odborná autorita** - lektor je vnímán jako autorita i jako odborník v dané problematice (Svatoš, Lebeda, 2005).

2.5 Dramaturgie

Pokud chce instruktor vytvořit zajímavou akci a pro účastníky přínosnou, nemůže se spokojit s nahodilým výběrem aktivit. Je tedy třeba vybrat program tak, aby do sebe zapadal, navazoval a vzájemně se doplňoval. Program musí mít určitou posloupnost, aby měla akce rytmus, spád a gradaci - tomuto umění se říká dramaturgie (Pelánek, 2003, cit. 2.2.2012).

Dramaturgie je metoda, jak vybírat a poté řadit jednotlivé programy a ostatní děje do času, který má kurs k dispozici, s cíli dosáhnout co nejlepšího a největšího účinku. Stává se prostředkem, nástrojem plánování dějů, ale i impulsem k přemýšlení nad účinkem a dopadem snažení. Dramaturgie vypovídá o časovém režimu a programové koncepci, proporci a zastoupení jednotlivých programů a oblastí a v neposlední řadě i o výběru programu (Holec, 1994). Vladimír Vecheta (2009, s. 12) definuje pojem dramaturgie následovně: „*Dramaturgie je prostředkem, jak dosáhnout plánovaného cíle*“.

Prvním krokem, který nastává při plánování akce, je určení cíle akce. Instruktor si musí odpovědět na pár základních otázek: „Co od akce očekáváme? Co by měla přinést účastníkům a co by si měli odnést? Pro koho je akce určena?“ (Pelánek, 2003, cit. 2.2.2012).

Petr Hora (1984) uvádí trojí dramaturgické umění, které by měl znát 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.

Z výše uvedeného vyplývá, že kroků, které instruktor musí udělat je mnoho. Nejdříve musí vybrat vhodný program s ohledem na cíle a účastníky kurzu, poté je nutné do programu vložit jednotlivé aktivity a nakonec celý tento proces je třeba zařadit do vhodného časového rámce, což není vůbec jednoduché.

2.6 Činnosti a role vedoucího

Činnosti vedoucího můžeme rozdělit do pěti jednotlivých fází, které na sebe navzájem navazují. V první fázi musí vedoucí určit cíle a zaměření hry. Dále pak plánuje, jakými prostředky splní zvolené cíle hry a dotváří a upravuje pravidla hry (Neuman, 1998). Pravidla her je nutné upravovat dle vyspělosti hráčů. U některých her pravidla změnit nelze a u jiných je můžeme přizpůsobovat vyspělosti hráčů (Šimanovský, 2002). Třetí fáze je přípravná, která předchází hře a dochází ke kontrole místa akce, kontrole pomůcek, domluvě v týmu a také je nutné připravit alternativy. Čtvrtou fází je samotné vedení hry. V této fázi vedoucí hru sleduje a rozhoduje o případných úpravách jejího průběhu. Poslední, pátá fáze, zakončuje okruh zkušenostního učení, kdy se provádí hodnocení a reflexe toho, co se událo (Neuman, 1998).

Vedoucí během hry plní několik rolí. Nejčastěji se nachází v roli oficiálního vedoucího, rozhodčího, instruktora, animátora a někdy se také stává hráčem. Hráčem se stává hlavně z toho důvodu, aby poznal dobře hry, které sám poté uvádí. Role vedoucího se v průběhu akce mění (Neuma, 1998).

Z vlastní zkušenosti instruktora musím s touto myšlenkou plně souhlasit, jelikož je velmi důležité, aby si vedoucí či instruktor nejdříve hru zahrál a prožil, aby věděl, s jakým úskalím se hráči mohou během hry setkat, ale také mu to pomůže při objasňování pravidel.

2.7 Motivace

V zážitkové pedagogice hraje metoda motivace významnou a nezastupitelnou roli a proto je třeba tento pojem definovat a blíže vysvětlit (Hanuš, Chytilová, 2009).

Motivace je „*souhrn činitelů, které podněcují a řídí chování a prožívání člověka*“ (Hájek et al., 2004, s. 43). Pod pojmem motivace se skrývá soubor vnitřních podnětů, se kterými jednotliví hráči vstupují do hry. Na motivaci je často závislé to, zda se hra rozběhne patričným tempem. Motivací se u hráčů snažíme navodit nejen stav, aby se hráči zapojili, ale vyšším cílem může být například jejich poznání, že hra rozvíjí některé dovednosti účastníků, které pak mohou uplatnit v běžném životě (Hrkal, Hanuš, 1998).

Metod motivace je mnoho a nejčastěji používanou metodou je legenda, která se ke hře váže, nebo sehrání krátké scénky, která navodí buď napětí potřebné před náročnou hrou, nebo uvolnění nutné pro hru psychologickou. Důležitý je také atraktivní název hry, způsob vysvětlování pravidel anebo může instruktor promítnout video či krátký film. Při motivaci účastníků hraje velkou roli osobnost instruktora. Charismatický instruktor dokáže mnohdy i ze hry s poměrně plytkou legendou udělat šlágr kursu, a bohužel to platí i naopak (Hrkal, Hanuš, 1998).

2.8 Rozdělení hráčů do hry

Ve většině her je zapotřebí, aby před jejím startem byli hráči rozděleni do různých herních skupinek. Metod na rozdělení hráčů do týmů je mnoho. Jan Hrkal a Radek Hanuš (1998) uvádí následující:

- **Rozdělení hráčů pomocí náhodného seskupení** - nejjednodušší a nejrychlejší metoda, kdy se náhodně skupina rozdělí. Nevýhodou tohoto rozdělení je nerovnoměrná síla obou skupin.
- **Rozdělení hráčů pomocí losování** - často používaná metoda, kdy je nutno před losováním určit, která kritéria mají týmy splňovat (například rovnoměrné rozdělení chlapců a dívek, stejný počet hráčů v družstvu...). Pro losování jsou nejvhodnější speciální losovací kartičky, které pomocí odlišných symbolů umožňují vytvářet různé skupiny hráčů.
- **Rozdělení hráčů pomocí nominace šéfů** - instruktor jmenuje náhodně vedoucí skupiny, kteří si následně vybírají jednotlivé hráče a tvoří si tak herní skupinku.
- **Rozdělení účastníků hrou** - výsledky dřívějšího závodu, hry nebo třeba kvízu mohou instruktorovi pomoci při dalším rozdělování.
- **Volba rolí, sestavení týmu sociogramem, volba šéfa.**

2.9 Výklad pravidel

Je nezbytně nutné, aby sám instruktor i jeho spoluorganizátoři pravidlům rozuměli na sto procent. Instruktor by měl vždy začínat výkladem hlavních pravidel, která mimo jiné obsahují také cíle hry a základní principy, na kterých hra stojí. Pokud jsou pravidla náročnější, tak nesmí chybět dostatečný prostor na jejich prodiskutování a dotazy. Instruktor musí také dát dostatečný čas na domluvu v jednotlivých týmech. Nedostatek času na domluvu v týmech patří mezi nejčastější chyby začínajících instruktorů. K dalším chybám, které instruktor může při vysvětlování pravidel udělat je například to, že v nadšení kromě pravidel prozradí i kus taktiky vedoucí k cíli (Hrkal, Hanuš, 1998).

Pravidla by měla být jasná a stručná a pro větší názornost je možné namalovat orientační plán nebo u složitějších pravidel rozdat každému hráči jejich kopii. Vysvětlování nesmí být moc dlouhé, jelikož hrozí to, že účastníci ztratí pozornost (Bajgar et al., 2007).

2.10 Start hry

Instruktor řídí celou hru a je také hlavním rozhodčím, který má ve všech sporech poslední slovo a jeho rozhodnutí je konečné, hlídá bezpečnost hráčů, hlídá čas a pravidla. Musí se také na hru dívat s odstupem, aby měl klid na sledování souvislostí a mohl rozhodovat, co nejspravedlivěji. Instruktor v průběhu hráče povzbuzuje, hlásí jim průběžné výsledky a mezičasy, zodpovídá dotazy k pravidlům...Ukončením hry ještě není konec pro instruktora. Instruktor musí uklidit všechny pomůcky. Dále musí vedoucí hry vyhlásit výsledky a ocenit všechny, kteří se zúčastnili. Po vyhlášení výsledků by mělo přijít na řadu vyhodnocení a rozbor hry. Zpětná vazba probíhá ústně a jde o oboustrannou zpětnou vazbu mezi účastníky a členy týmu. Při hodnocení účastníci sdělují své pocity, které při hře zažili, a tímto rozbohem se zjišťuje, zda instruktor správně zvolil nejen cíl hry, ale zda naplňuje i záměr celé akce (Hrkal, Hanuš, 1998).

3 HRA - VÝZNAM HRY PRO INSTRUKTORY I ÚČASTNÍKY

Fenomén hry nás každého doprovází celý život, aniž si to uvědomujeme, stále něco hrajeme a stále si hrajeme. Z počátku si hrajeme jako děti a později si hrajeme s dětmi a pak s vnoučaty. Lidé si hrají odjakživa dobrovolně a rádi. Pedagogové mají navíc to štěstí, že si mohou hrát celý život, jelikož je hra neoddělitelnou součástí výchovy (Němec, 2002). Hra je prostě od lidského života neodmyslitelná. Je to oblast, bez které by člověk nebyl člověkem (Hrkal, Hanuš, 1998).

V pedagogické práci je třeba vidět souvislosti, jelikož můžeme naší snahou dodat vážnost i tak zdánlivě nevážné sféře, jako je hraní a pomáhá nám to otevřít cesty do širších okruhů lidské činnosti (Neuman, 1998).

3.1 Co je hra

Hry nás provází celou naší historií. Hrál se v předhistorických dobách, o kterých nejsou žádné záznamy, a hry znala také antika, která o nich podává četná svědectví. Hra byla něčím slavnostním, zvláštním a povznášejícím. Hry byly velmi často součástí nejrůznějších slavností, byly i často spojovány s kultem Bohů, staly se součástí náboženství i náplní slavnostních okamžiků (Neuman, 1998). Vznik hry ale nebyl podmiňován vznikem lidské společnosti, jelikož hru známe již z projevů zvířat, především z jejich námluv či jiných činností mláďat (Němec, 2002).

Hru můžeme definovat jako svobodné nakládání s naším časem, který naplňuje. Hra je forma chování, která má jednoduchou strukturu cílů a časovou perspektivu. Má rysy dobrodružnosti obsažené v každém novém objevování i překonávání. Jedním z prvků dobrodružnosti je také zisk, proto jsou tak přitažlivé hazard i riskování. Ve hře nacházíme také moment překvapení (Neuman, 1998). Podstata her spočívá ve střídání počátečního napětí a uvolnění skrytého v řešení, což se neustále opakuje bez definitivního konce (Neuman, 1998).

Hra je aktivní a dynamický proces, zaměstnává duševní i tělesné schopnosti a současně je cvičí a rozvíjí (Zapletal, 1986). Hra je nejen prostředkem, ale také prostorem

k získávání různých nových prožitků a zkušeností (Neuman, 1998). Pedagogika jako věda zabývající se výchovou chápe hru jako prostředek k dosahování výchovných cílů (Němec, 2002).

3.2 Význam hry

Mezi hlavní významy hry řadíme:

- Hra působí na emocionální i psychickou sféru jedince.
- Hra dokáže ovlivnit pocity a postoje jednotlivých hráčů.
- Hra obohacuje účastníky o nové zkušenosti a zážitky.
- Hra napomáhá ke zvyšování sebedůvěry a sebehodnocení.
- Hra přináší potěšení z vlastní existence a nové pohledy na vlastní tělesnost.
- Hra významně rozvíjí sociální vztahy.
- Hra podporuje komunikaci a spolupráci mezi jednotlivými účastníky.
- Hra učí ohleduplnosti a odpovědnosti a také budí důvěru k ostatním lidem.
- Hra rozvíjí psychomotoriku, tělesné schopnosti a zvyšuje tělesnou kondici.
- Hra otvírá příležitosti k získávání prožitku z přírody (Neuman, 1998).
- Hra účastníky baví.
- Hra má smysl pro všechny věkové kategorie.
- Hra má simulační povahu
- Hra je zprostředkovatel rolí.
- Hra umožňuje poznávat sebe sama i jiné (Němec, 2002).
- Hra rozvíjí určité stránky osobnosti jedince.
- Hra cvičí vlastnosti, dovednosti, prohlubuje znalosti a vědomosti (Zapletal, 1986).
- Hra pomáhá odbourávat různé bariéry a tak ovlivňuje psychickou odolnost.

- Hra je jedním z významných účinků výuky a vzdělávání a také prostředkem výchovy (Hrkal, Hanuš 1998).

3.3 Funkce hry

Proběhlo mnoho pokusů hledat odpovědi na to, co to vlastně hra je, jakou funkci má v životě člověka a proč si vlastně lidé hrají. Jiří Neuman (1998) ve své knize Hry a cvičení v přírodě uvádí krátkou exkurzi toho, jaký je smysl lidských her:

- Ve hře člověk pookřeje, což má za funkci obnovu lidských sil. Jedná se o způsob aktivního odpočinku.
- Veškerá mláďata, tedy i lidská, si hrají proto, že potřebují uvolnit přebytečnou energii.
- Dobrá hra uspokojuje a umožňuje uvolnění po silné emoci nebo náročné situaci.
- Hra může být brána jako pomocník při řešení vnitřních konfliktů lidí.
- Hra napomáhá zvládat nové situace a získávat životní zkušenosti.
- Během hry projevujeme radost ze života a má i hodně společného se smíchem.
- Hra je základní existenční fenomén, pomocí něhož lidé napodobují určitou činnost.
- Darwinovou teorií se hra začala považovat za procvičování instinktů důležitých pro další život dítěte a tak hra vstupuje do vážené lidské činnosti.
- Někteří psychologové ve hře vidí uspokojování potlačených pudů.

3.4 Základní rysy hry

Mezi základní rysy hry můžeme zařadit: výzvu, příležitost, pravidla, přiměřenou věkovou skupinu, speciální čas (místo) a fyzickou, psychickou a emocionální bezpečnost.

- **Výzva** - hry velmi často nutí účastníky využívat zdroje a postupy, které jsou nejen náročné, ale i mnozí z účastníků takové postupy a zdroje v běžném životě nepoužívají. Výzva na kurzech může být na mnoha úrovních: sociální, fyzické, psychologické, kreativní, intelektuální, spirituální nebo emotivní. Výzva bývá úzce spjata s intenzitou hry.
- **Přitažlivost** - hra musí pro účastníky být přitažlivá. Přitažlivost hry může instruktor pro účastníky podstatně zvýšit pomocí motivace.
- **Pravidla** - všechny hry mají určitý soubor pravidel.
- **Přiměřená věková skupina** - mnohé z her mají složitá pravidla, odehrávají se v nepřehledném terénu a podmínkou účasti je řada nejrůznějších dovedností. Proto musí instruktor vhodně zvolit hru pro danou věkovou skupinu.
- **Speciální čas (místo)** - některé hry lze uvést v libovolných podmínkách, ale některé hry vyžadují pro uvedení specifickou atmosféru či zvláště připravený prostor.
- **Fyzická, psychická a emocionální bezpečnost** - bezpečnost při hrách souvisí také s tím, že hráči jsou během her vyzýváni, aby vystoupili z komfortní zóny a prozkoumali problematické části vlastní osobnosti či chování (Franc, Zounková, Martin, 2007).

3.5 Typy her

V různých publikacích nalezneme nejrůznější typy her. Vybrala jsem si následující dělení her (Franc, Zounková, Martin, 2007):

- **Inscenační hry** – účastníci inscenačních her se dostávají do situací, kdy se stanou soupeři sami sobě. Cílem je zkoumat proces řešení a dopad, který to na účastníky má. Umožňují účastníkům zažít mnohé neočekávané situace a předkládají jim výzvu v emocionální, sociální i osobní rovině.
- **Týmové hry** – v těchto hrách tvoří účastníci týmy, které tvoří základní jednotku herního světa. Hry jsou zaměřeny na témata vůdcovství, předávání informací, přijímání odpovědnosti, rozdělování rolí, plánování a komunikaci a práci s časem. Přináší účastníkům výzvu ve fyzické, intelektuální a sociální oblasti a otvírají tak otázku důvěry mezi členy týmu. Mnohé z týmových her mají formu soutěže, která přispívá k větší motivaci hráčů, podporuje jejich úsilí a vytváří podmínky podobné reálným.
- **Simulační hry** – dochází k uměle vytvořeným situacím a atmosféra těchto her umožňuje hráčům vstoupit do rolí. Role ve hře umožňují účastníkům vyzkoušet si situace, se kterými se mohou později setkat v reálném životě.
- **Iniciativní hry** – v iniciativních hrách je jasně definován fyzický nebo intelektuální úkol, který je určen pro jednotlivce nebo celý tým. Můžeme zde zařadit nejrůznější seznamovací hry a drobničky.
- **Hry v rolích** – jsou považovány za podskupinu inscenačních her. Základem jsou sociální interakce, ze kterých se postupně formuje příběh. Účastníci během hry dobrovolně vstupují do nejrůznějších rolí a společně je rozvíjí. Role mohou být obrazem jejich skutečného charakteru (simulační hry), fiktivní (hra v rolích) nebo inspirované historickou osobou (charakterizace).
- **Psychologické hry** – kladou na účastníky vysoké emocionální nároky. Součástí může být vyjádření emocí, objevování hlubokých aspektů vlastní identity či ztvárňování vlastního chování. Instruktor uvádějící podobné hry by měl být zvěhlý v psychologické či terapeutické práci.
- **Sociodrama** – těžištěm je interakce mezi jednotlivými rolemi. Nejčastěji se jedná

o formu kontrolované diskuze mezi jednotlivými rolemi a může se týkat jakéhokoli tématu relevantní pro danou účastnickou skupinu. Podobné programy není moc vhodné uvádět na začátku kurzu, jelikož obvykle odhaluje silná morální a etická stanoviska a účastníci by měli být v emoční pohodě.

3.6 Hra jako součást zážitkové pedagogiky

Hra patří mezi prostředky zážitkové pedagogiky. Pokud se účastník rozhodne přistoupit na daná pravidla hry, stane se aktivním tvůrcem celého děje a řadu činností prožívá přímo a nezprostředkovaně. Během děje hry je odkázán na své schopnosti a schopnosti svých kamarádů, během kterého se snaží překonávat všechny překážky v podobě důmyslných pravidel (Němec, 2002).

Hra vycházející z cyklu učení hrou je chápána jako příležitost k učení se ze získané zkušenosti. Není proto důležité, zda účastník hry v úkolu selže či uspěje, ale zda se dokáže ze svých získaných zkušeností poučit do dalšího jednání. Hra dle cyklu učení má tři základní fáze:

- **Fáze briefingu** - zahrnuje část přípravou a rámování (framing). Framingem se myslí vytvoření smysluplné metafory k následující aktivitě (například: „představte si, že míče jsou...“). Smyslem je nejen motivovat účastníky do aktivity, ale také propojit aktivitu s jejich vlastními zkušenostmi a vytvořit si tak východisko pro závěrečnou diskuzi.
- **Fáze hry** - vlastní realizace celé aktivity.
- **Fáze debriefingu** - těžištěm aktivity je závěrečná diskuze, která má za úkol vést účastníky k pochopení zkušeností a jejich následného přenosu do reálného života (Činčera, 2007).

4 ALCEDO STŘEDISKO VOLNÉHO ČASU VSETÍN

Středisko volného času ALCEDO Vsetín je příspěvková organizace, školské zařízení s právní subjektivitou od 1.4.1993. Zřizovatelem střediska volného času je město Vsetín (www.alcedo-vs.cz, cit. 10.2.2012).

Přináší svou činností užitek nejen dětem a mládeži, ale také naplňuje potřeby a trendy města Vsetín, kraje Zlín, Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstva životního prostředí (www.alcedo-vs.cz, cit. 10.2.2012). Nabízí také služby a partnerskou spolupráci v oblastech zájmového vzdělávání a volného času dětem, mládeži, veřejnosti a školským zařízením (Výroční zpráva za rok 2010, 2011). Ve všech svých aktivitách klade ALCEDO středisko volného času Vsetín důraz na roli: LIDÉ - VZTAHY - PŘÍRODA (www.alcedo-vs.cz, cit. 10.2.2012).

ALCEDO středisko volného času Vsetín zabezpečuje záležitosti, které jsou dle § 35 zákona č. 128/2000 Sb., o obcích, v zájmu obce a jejich občanů, především výchovně vzdělávací, poznávací, rekreační a další činnosti i aktivity směřující k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňující získávání dalších vědomostí a dovedností mimo výuku ve škole. Předmět činnosti ALCEDA střediska volného času Vsetín je vymezen zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění (Výroční zpráva za rok 2010, 2011).

Středisko volného času ALCEDO Vsetín působí ve městě s 30.000 obyvateli. Svými aktivitami působí v mikroregionu Vsetínsko, ve Zlínském kraji a v případě několika projektů i na území celé České republiky. Středisko spolupracuje a podporu ve vsetínské radnici a řadě subjektů ve městě, spolupracuje s řadou neziskových organizací, s médií a má několik zahraničních kontaktů (www.alcedo-vs.cz, cit. 10.2.2012).

4.1 Historie ALCEDA střediska volného času Vsetín

Organizace byla založena v roce 1979 pod názvem "Městský dům pionýrů a mládeže". Ke změně názvu došlo po jedenácti letech v roce 1990, kdy se Městský dům pionýrů přejmenoval na Alcedokontakt, dům dětí a mládeže a v téže roce začíná nabízet služby školám a školským zařízením hlavně v oblasti environmentální a estetické výchovy.

V roce 1993, zřizujeme město Vsetín ALCEDO, dům dětí a mládeže. K posledním úpravám došlo v roce 2006, kdy se vyhláškou Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy přejmenovávají všechny DDM na Střediska volného času (Výroční zpráva za rok 2009, 2010).

4.2 Cílová skupina ALCEDA střediska volného času Vsetín

Cílovou skupinu ALCEDA střediska volného času Vsetín tvoří široká veřejnost. Činnosti ALCEDA střediska volného času určeny:

- kojencům od 3 měsíců věku,
- batolatům od 1 roku,
- dětem mateřských škol,
- dětem základních škol,
- mládeži,
- zdravotně postiženým dětem a mládeži,
- dospělým,
- rodičů a jejich dětem,
- učitelům mateřských škol, základních škol a středních škol a také vychovatelům,
- neziskovým organizacím (Výroční zpráva za rok 2010, 2011).

4.3 Hlavní cíle ALCEDA střediska volného času Vsetín

ALCEDO středisko volného času Vsetín mezi své hlavní cíle řadí:

- Poskytování kvalitních služeb v oblasti vzdělávání, výchovy a osvěty.
- Aktivní zapojení do alternativních způsobů výuky přírodovědných předmětů, občanské výchovy, rodinné výchovy a výtvarné výchovy a také naplňování zásad trvale udržitelného rozvoje města Vsetín i v jeho regionu.
- Všechny aktivity zajišťuje odborně pedagogicky připravený tým.
(www.alcedo-vs.cz, cit. 10.2.2012).

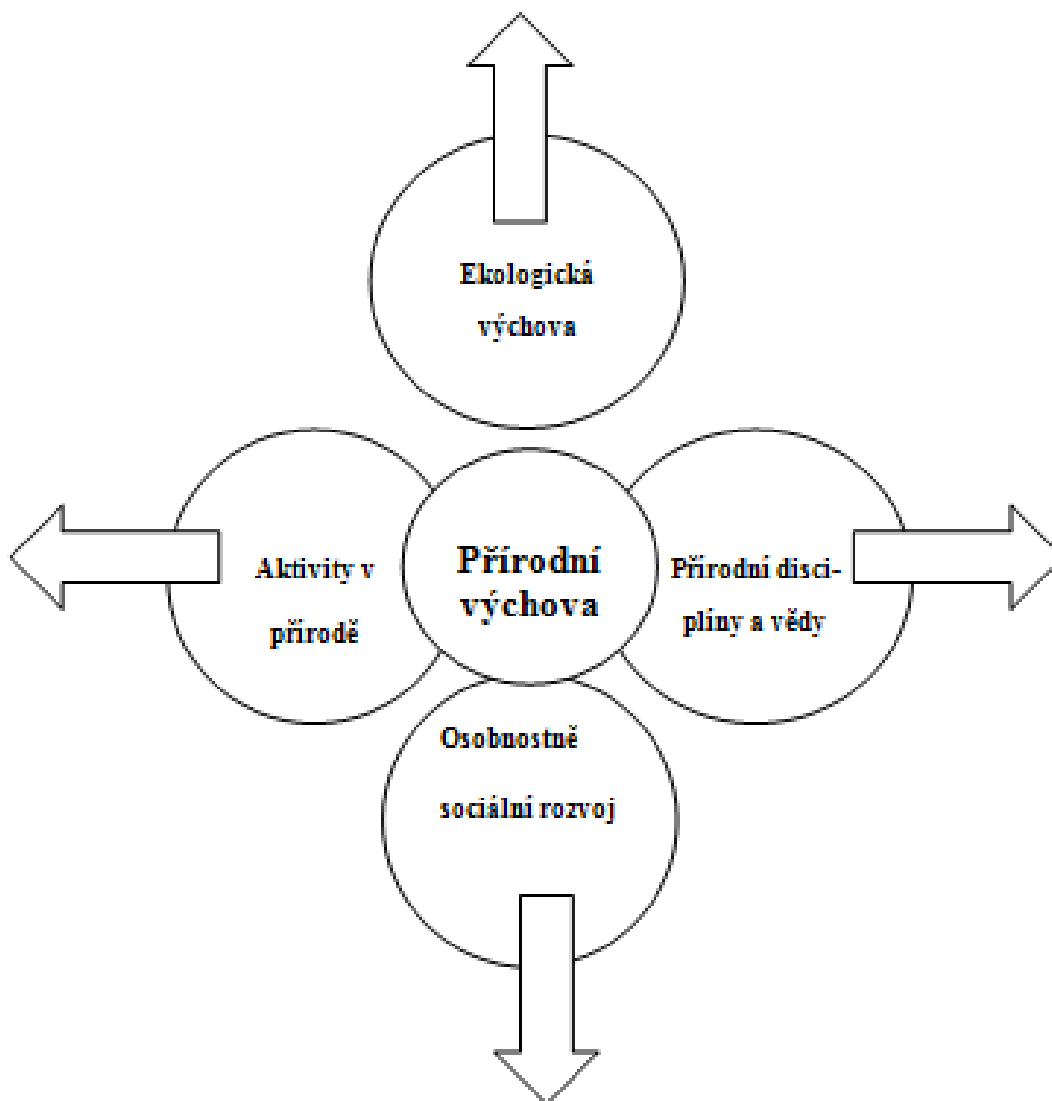
4.4 Oblasti a formy činnosti ALCEDA střediska volného času Vsetín

Mezi hlavní oblasti a formy činnosti ALCEDA střediska volného času Vsetín patří:

- **Pravidelná zájmová činnost** - realizace pravidelných zájmových činností probíhá v zájmových kroužcích (hudebních, sportovních, výtvarných, tanečních, jazykových, přírodovědných, technických), klubech a kurzech.
- **Příležitostná zájmová činnost** - zahrnuje nabídku organizovaných příležitostných nebo cyklických akcí výchovně vzdělávacího nebo rekreačního charakteru, včetně aktivit pro zdravotně postižené děti i mládež. Patří zde například Den Země, Valašské záření, Den dětí s Annou a mnoho dalších akcí.
- **Prázdninová a víkendová činnost** - v období prázdnin i v průběhu školního roku zajišťuje ALCEDO středisko volného času Vsetín tábory (pobytové i příměstské). Odborná soustředění, víkendová pobyty, táboření, výlety, exkurze a jednodenní programy. Nabídky prázdninových a víkendových akcí je určena členům pravidelných zájmových aktivit i široké veřejnosti.
- **Koordinace projektů a spolupráce** - Dětský parlament, M.R.K.E.V , Vsetín místo k životu, Místní agenda 21, Zdravé město Vsetín a další.
- **Spontánní aktivity** - středisko nabízí průběžnou i jednorázovou nabídku aktivit a činností. V rámci spontánních aktivit je poskytován klub, hudebna, 4 zkušebny, taneční sál, nahrávací studio a mnoho dalšího.
- **Soutěže MŠMT** - z pověření Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy zajišťuje a připravuje ALCEDO středisko volného času Vsetín nejruznější soutěže.
- **Poskytování odborné činnosti** - výukové programy pro základní školy, mateřské a střední školy z oblasti ekologické výchovy a výchovy estetické, poskytování stáží a praxí, semináře, kurzy rukodělných činností, ediční a publikační činnost... (Výroční zpráva za rok 2010, 2011).

4.5 Výukové programy pro školy a školská zařízení

Výukové programy jsou určeny pro mateřské školy, základní školy a školy střední. Formy práce používané během výukových programů se výrazně podílejí na rozvoji klíčových kompetencí u účastníků. Svým obsahem naplňují průřezová témata výchovy environmentální, osobnostní a sociální výchovy. Program působí na účastníky komplexně a zaměřuje se především na "Přírodní výchovu" (viz obr. 6 Přírodní výchova), což je pedagogický směr, který kombinuje výchovu ekologickou s výchovou osobnostně sociální a zážitkovou pedagogikou (Výroční zpráva za rok 2010, 2011).



Obrázek 6 Přírodní výchova

Mezi hlavní cíle pobytových programů patří: upevnění a doplnění o vztazích a dějích v přírodě, rozvoj komunikačních dovedností, práce v týmu, zkvalitnění vztahů mezi jednotlivými účastníky kurzů, získání nových zkušeností a zážitků, snížení agresivity, aktivní pobyt v přírodě, řešení problémů a problémových situací, vzájemné respektování a mnoho dalšího (Výroční zpráva za rok 2010, 2011).

4.5.1 Druhy výukových programů

- **Dopolední programy** - zaměřeny na environmentální a globální výchovu, osobnostně sociální výchovu, programy zaměřené na řemesla a tradice.
- **Terénní programy** - zaměřeny na terénní biologii, environmentální výchovu, ochranu přírody, poznávání přírodně významných lokalit.
- **Expediční programy** - trvají 2-3 dny a jsou zaměřeny na terénní biologii, environmentální výchovu, ochranu přírody, poznávání přírodně významných lokalit a turistiku.
- **Pobytové programy** - trvají 2-5 dnů a jsou zaměřeny na praktické pozorování v terénu, osobnostně sociální výchovu, výchovu k trvale udržitelnému životu, zážitkovou pedagogiku a netradiční sporty.
- **Adaptační kurzy** - trvají 2-5 dnů a jsou zaměřeny na budování pozitivního školního klimatu v nových školních kolektivech (Výroční zpráva za rok 2010, 2011).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

5.1 Cíl výzkumu

Cílem empirické části je zjistit, jak instruktoři ALCEDA střediska volného času Vsetín vnímají svou připravenost pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou, a zda zážitek a zážitkovou pedagogiku při své práci instruktora výukových pobytů využívají. Jelikož je pojem připravenost moc široký, zaměřily jsme se pouze na připravenost vědomostní, zkušenostní a profesní.

5.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém jsme stanovily následující:

- **Jak vnímají instruktoři střediska volného času ALCEDO Vsetín svou připravenost (vědomostní, zkušenostní a profesní) pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou.**

5.3 Výzkumné otázky

Jako výzkumné otázky jsme formulovaly následujících sedm otázek, které uvádíme níže:

1. Jak vnímají instruktoři svou připravenost (zkušenostní, vědomostní, profesní) pro práci se zážitkem?
2. Jak ovlivňuje vzdělání instruktorů jejich práci se zážitkem?
3. Jaké znalosti o zážitkové pedagogice instruktoři mají?
4. Jak instruktoři při své práci zážitkovou pedagogiku využívají a v čem je pro instruktory zážitková pedagogika důležitá?
5. Jakým způsobem jsou instruktoři dále vzdělávání v problematice zážitkové pedagogiky ze strany zaměstnavatele?

6. Jaký by měl dle instruktorů lektor být, co by měl splňovat a jak by měl být připraven?
7. Jaké jsou rozdíly ve vnímání vlastní připravenosti instruktora oproti tomu, jaký by měl dle něj instruktor být a co by měl splňovat?

5.4 Druh výzkumu

Na základě výzkumného problému jsme se rozhodly pro volbu kvalitativního výzkumu, který nám pomůže hlouběji proniknout a nahlédnout do problematiky připravenosti instruktorů pro práci se zážitkem a jejich subjektivnímu vnímání jejich vlastní připravenosti, jejich motivů pro práci a jejich spokojenosti s rolí instruktora výukových programů ve středisku volného času ALCEDO Vsetín.

5.5 Výzkumná metoda

Jako výzkumnou metodu jsme zvolily metodu polostrukturovaného rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připraveného seznamu otázek a jednotlivých témat, ale dává nám také možnost a prostor doptat se na nejasnosti, probrat téma do hloubky a lépe pochopit motivy jednání jednotlivých instruktorů. Prostřednictvím otevřených otázek jsme se pokusily porozumět jejich pohledu na vlastní připravenost pro instruktorskou práci.

Předem jsme připravily celkem 23 otázek (okruhů) kterými jsme se snažily dostat odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. Seznam jednotlivých otázek je uveden v příloze č. I: Polostrukturovaný rozhovor.

5.6 Výzkumný vzorek

Pro výběr výzkumného vzorku jsme vybraly metodu záměrného výběru. Vybraly jsem instruktory výukových programů, kteří pracují ve středisku volného času ALCEDO Vsetín déle než jeden rok z důvodu samostatnosti ve vedení kurzů a jednotlivých programů.

Jelikož i já sama pracuji jako instruktorka výukových programů ve středisku volného času ALCEDO Vsetín již čtvrtým rokem, tak jsem požádala své instruktorské kolegy a zároveň kamarády o spolupráci na mém výzkumu. Oslovila jsem trojici instruktorů, kteří splňovali podmínku délky praxe. Jedná se o dva muže a jednu ženu. Všichni instruktoři mi rozhovory poskytli anonymně, a proto muže budu označovat za respondentku A, respondenty B a C.

5.6.1 Popis výzkumného vzorku

Níže uvedené informace uvádím pro bližší seznámení s jednotlivými instruktory, kteří pracují jako instruktoři výukových programů ve středisku volného času ALCEDO Vsetín a zúčastnili se výzkumu. Odpovědi na následující popis jsem získala z úvodu každého rozhovoru.

Respondentka A

- Věk 24 let, ukončené vzdělání – střední pedagogická škola a nyní je ve třetím ročníku bakalářského studia na vysoké škole (obor – Management pro neziskový sektor). Jako instruktorka výukových programů pracuje asi 5 let. K práci instruktora výukových programů se dostala přes skauting. Počet zrealizovaných programů se pohybuje okolo sta pobytů.

Respondent B

- Věk 36 let, ukončené středoškolské vzdělání (Kostak škola obor Manažer - nejedná se o pedagogické vzdělání). K práci instruktora se dostal přes dětské bezbariérové centrum Březiny a práci instruktora vykonává již 4 roky. Během těchto čtyř let zrealizoval okolo sedmdesáti programů.

Respondent C

- Věk 25 let, ukončené vysokoškolské bakalářské vzdělání (pedagogické – obor rekreologie). K práci instruktora se dostal přes praxi na škole. Jako instruktor výukových programů pracuje 6 let a během té doby zrealizoval okolo sta programů.

5.7 Průběh výzkumu

Rozhovory s instruktory byly realizovány v měsících března a dubna v roce 2012. Respondenty jsem o pomoc požádala již na podzim roku 2011, kdy jsem pomocí sociální sítě facebook oslovila celkem 7 instruktorů, se kterými již několik let společně realizují výukové programy, a také splňují délku praxe v realizaci těchto programů. Instruktory jsem informovala o tématu diplomové práce, byli ujistěni, že se jedná o témata týkající se práce, kterou dobře znají a rozhovory budou zcela anonymní. Podrobnější informace jim byly podány až při osobním setkání před zahájením nahrávání rozhovoru.

Spolupráci na výzkumu mi přislíbilo celkem 5 instruktorů, ale nakonec dva z respondentů z časových důvodů rozhovor odmítl. Otázky polostrukturovaného rozhovoru byly předem vytvořené a připravené. Respondenty jsem nejdříve seznámila s tématem diplomové práce, s cílem celého výzkumu, informovala je o okruzích otázek, na které se budu ptát, znovu ujistila o anonymitě celého rozhovoru a požádala o souhlas s nahráváním průběhu rozhovoru na diktafon. Souhlas s nahráváním rozhovoru je zaznamenán již na diktafonu. Rozhovory trvaly v průměru okolo 30 minut.

Po individuální domluvě s každým respondentem jsem rozhovory realizovala u sebe doma, jelikož toto prostředí nám umožňovalo ničím nerušený průběh jednotlivých rozhovorů.

V příloze II. Rozvor – respondent B uvádím přepis rozhovoru s jednotlivými kódy. Všechny rozhovory neuvádím z důvodu velkého rozsahu jednotlivých rozhovorů.

5.8 Zpracování dat

Zpracování dat mohu znázornit následovně: **transkripce dat - otevřené kódování - axiální kódování.**

Po zrealizování všech rozhovorů jsem postupně jednotlivé nahrávky přepsala do písemné podoby. Následně jsem všechny rozhovory vytiskla a jednotlivým pojmům, větám či různým úsekům textu přiřazovala kódy. V průběhu otevřeného kódování mi vzniklo přibližně 130 nejrůznějších kódů, které jsem převedla do kategorií. Mezi jednotlivými kategoriemi jsem hledala vzájemné vztahy. Vzniklé kategorie posloužily jako kameny vznikající teorie. Další částí bylo určit a popsat vzájemné vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Pro lepší znázornění jednotlivých vztahů mezi kategoriemi jsem zvolila vyjádření pomocí paradigmatického modelu.

6 VÝZKUM

Jednou z výzkumných otázek, které jsou uvedeny v podkapitole 5.3 Výzkumné otázky, se nachází i otázka týkající se toho, jaké znalosti mají instruktoři o zážitkové pedagogice. K zjištění odpovědí jsem použila následující formulace z dotazníku. Otázku č. 6. „*Když se řekne zážitek, zážitková pedagogika, co si jako první představíš?*“, a otázku č. 7. „*Jak bys definoval/a pojem zážitková pedagogika?*“. Neledující formulace jsem použila z toho důvodu, abych zjistila, zda instruktoři ví co je zážitek a zážitková pedagogika a zda tento pojem umí definovat vlastními slovy.

Níže uvádím výpovědi jednotlivých instruktorů. Tyto odpovědi jsem nekódovala. Uvádím přesné znění odpovědí jednotlivých instruktorů.

- **Respondentka A**

Otázka č. 6 *Když se řekne zážitek, zážitková pedagogika, co si jako první představíš?*

„Hmmm, učení hrou?“

Otázka č. 7 *Jak bys definoval/a pojem zážitková pedagogika?*

„Učení se čehokoli ne pasivně, ale aktivně nejlíp pomocí nějakého prožitku nebo zážitku“

- **Respondent B**

Otázka č. 6 *Když se řekne zážitek, zážitková pedagogika, co si jako první představíš?*

„V podstatě učení se hrou něčemu, to znamená, ale nejčastěji si představím v přírodě samozřejmě. Takže podle mě si pod tím představím vysoké nebo nízké lanové aktivity a tak dále“

Otázka č. 7 *Jak bys definoval/a pojem zážitková pedagogika?*

„... podstatě zdokonalování se, nebo učení se něčemu formou nějakého zážitku, nejlépe formou hry.“

- **Respondent C**

Otázka č. 6 Když se řekne zážitek, zážitková pedagogika, co si jako první představíš?

„Ehmmm, představím si kurzy, které jsem absolvoval ve škole.“

Otázka č. 7 Jak bys definoval/a pojem zážitková pedagogika?

„Tak jedná se o učení prožitkem.“

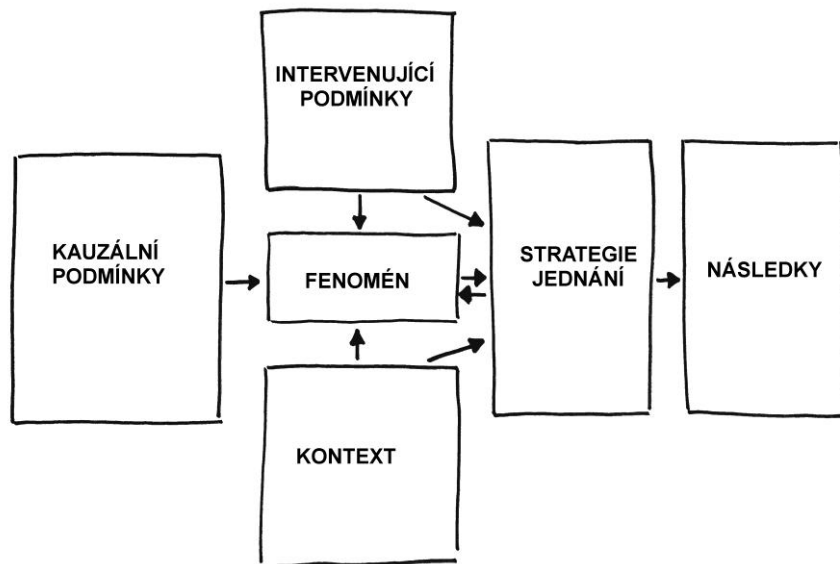
6.1 Vzniklé kategorie

Po přepsání všech kódů, jsem vytvořila pět kategorií, do kterých jsem jednotlivé kódy zařadila:

- **Já instruktor**
- **Účastník**
- **Vzdělání**
- **Můj úkol**
- **Ideál**

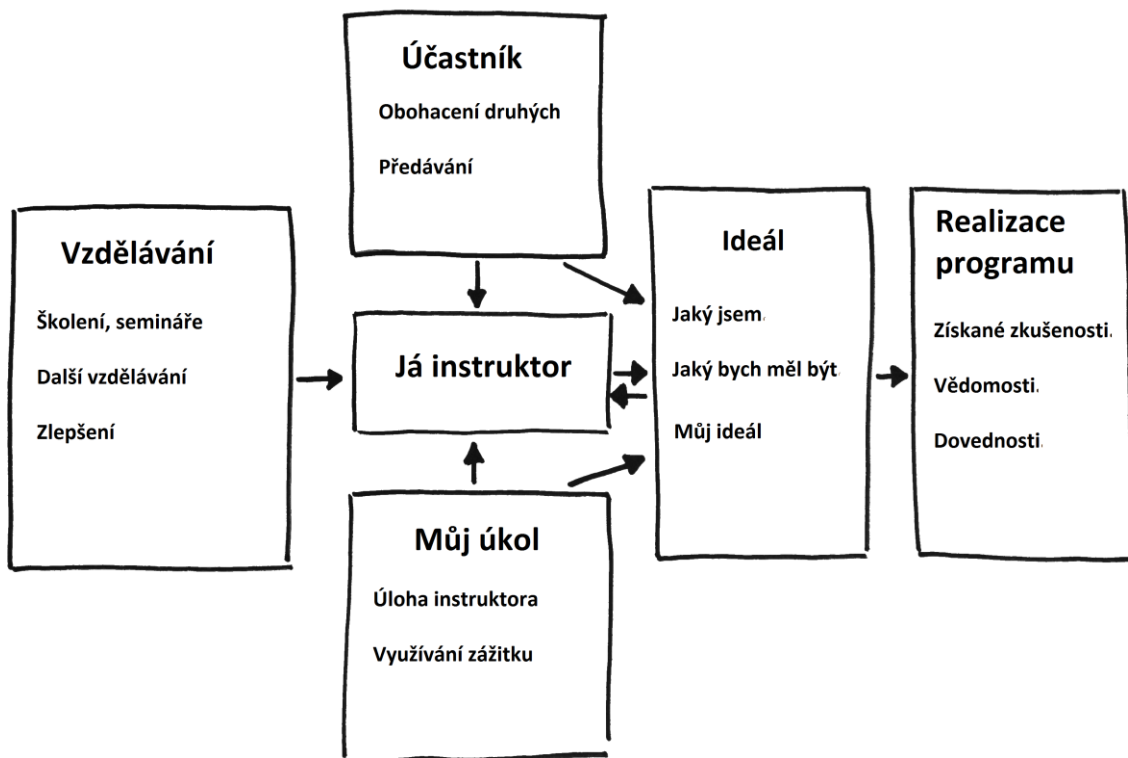
6.2 Paradigmatický model

Při axiálním kódování a sestavování paradigmatického modelu jsem se opírala o vzniklé jednotlivé kódy a jejich následné kategorie.



Obrázek 7 Schéma paradigmatického modelu

Paradigmatický model (viz obrázek 7 Schéma paradigmatického modelu) slouží jako základ, opěrný systém právě vznikající teorie. Pomáhá propojovat jednotlivé kategorie mezi sebou a hledat jejich vzájemné vztahy. Má svoji danou strukturu, jeho středem je **fenomén**. Fenomén je ve vztahu ke všem dalším kategoriím. Dalším jsou **kauzální podmínky**, které vedou k vývoji fenoménu. Ty jsou tvořeny podněty, událostmi a přímo nás odkazují k fenoménu. **Kontext** je těžko oddělitelný od kauzálních podmínek a je skryt jakoby na pozadí fenoménu a zároveň ovlivňuje strategie. Podobné kontextu jsou **intervenující podmínky**. Ovlivňují strategie a podmiňují vznik samotného fenoménu. **Strategie jednání** je odpovědí na tyto podmínky a na hlavní fenomén. Jedná se o cílené a záměrné aktivity vycházející ze základního jevu. Poslední část paradigmatického tvoří **následky**. Jedná se důsledky strategií úmyslných i neúmyslných. (Hendl, 2005).



Obrázek 8 Paradigmatický model

Za ústřední **fenomén** jsem zvolila „*Já instruktor*“ – jedná se o celkovou osobnost instruktora, o jeho vlastní vnímání sebe sama, o instruktorovy zkušenosti a vědomosti, připravenost jednotlivých instruktorů pro práci se zážitkem. **Kauzálními podmínkami** jsem označila „*Vzdělávání*“, které hraje důležitou roli na rozvoji osobnosti instruktora. Za **kontext**, který je těžko oddělitelný od kauzálních podmínek, jsem zvolila „*Můj úkol*“, kde jde především o celkový úkol instruktora, využívání zážitku a zážitkové pedagogiky v jeho praxi... **Intervenujícími podmínkami** je kategorie „*Účastník*“ – předávání vědomostí a zkušeností, obohacování druhých, přínos kurzu pro účastníky z pohledu instruktora. Odpovědí na podmínky a hlavní fenomén je **strategie jednání** „*Ideál*“ (jaký jsem instruktor, jaký bych měl být, můj ideální instruktor). Poslední kategorií jsou **následky** „*Realizace programu*“, které umožní instruktorům získat nové zkušenosti, vědomosti a dovednosti.

6.2.1 Já instruktor

Do kategorie s názvem „Já instruktor“ jsem zařadila následující kódy:

- A 1: Učení se, A 2: Bariéra, A 3: Zvládnutí situace, A 4: Touha učit se novým věcem, A 7: Spokojenost, A 9: Nadšení, A 10: Vlastní zájem, A 11: Projevy na venek, A 13: Obavy z nového, A 14: Boj, A 15: Prolomení ledů, A 16: Rozjezd, A 17: Tenký led, A 18: Jistota, A 25: Použitelnost programu, B 1: Osobní přínos, B 2: Možnosti, B 3: Nevšednost, B 4: - Možnost vyzkoušet si, B 5: Něco nového, B 6: Osobní využitelnost, B 7: Cíl, B 12: Spokojenost, B 13: Zájem, B 14: Stereotyp, B 15: Touha vzdělávat se, B 45: Volba programu, C 1: Osobní přínos, C 2: Specifická skupina, C 3: Výhoda, C 5: Nepravidelnost, C 6: Rezervy, C 7: Představa, C 8: Touha, C 9: Vlastní práce, C 16: Přednosti, C 17: Lenost, C 22: Větší vzdělání, C 30: Lítost, C 31: Poznatky.

Ve výše uvedených kódech jde převážně o: význam počtu zrealizovaných programů pro lektora; zkušenosti, které lektora nejvíce obohacují a jejich využití v práci s účastníky kurzu; pohled na vědomostní připravenost jednotlivých instruktorů a také jsou zaměřeny na vnímání sebe sama jako instruktora (silné a slabé stránky).

Instruktoři shledávají za velmi důležitým faktorem to, kolik již zrealizovali programů, ale hlavně jaké zkušenosti, během nich získaly. (C 1): *„...je pro mě přínosný, tím, že mám získané zkušenosti...“*, podobnou odpověď uvedl i respondent B (B 1), počtem zrealizovaných pobytů získal *„spousta nových zkušeností.“* Respondentka A (A 1): *„...každým tím pobytem se něco naučím i já.“* Zkušenosti a neučení se něčeho nového je důležité pro všechny, ať už pro začínající nebo zkušené instruktory. Všechny získané zkušenosti nejsou ničím nahraditelné a každý instruktor je musí získat. Každý z instruktorů uvádí rozdílné obohacení jednotlivými zkušenostmi, pro každého jsou důležité zkušenosti jiné. Například respondent C uvedl za nejdůležitější zkušenost (C 2): *„...prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami...“*, které jsou pro něj důležité v jeho aktuální práci (C 3): *„...kdy s těmito žáky pracujeme a jsem vlastně jeden z mála, který už se s nimi setkal a má ty zkušenosti s nimi pracovat...“* Na druhou stranu respondenta B nejvíce obohatilo (B 3): *„...když jsme dělali pobyty na Březinách na lodích na té nádrži...“* a (B 4): *„...jsem se učil dělat toho instruktora, takže to mi taky dalo...“*.

Pro instruktory jsou jejich zkušenosti dostačující, ale (A 4): „...*jakákoli další zkušenost je výhodou pro tuto práci...*“. Uznávají však, že mají i určité nedostatky ve zkušenostech (C 5): „...*určitě nedostatky mám v tom, že kurzy neprobíhají celý rok a po tom mrtvém období mi chvílku trvá, než se do toho dostanu...*“, (B 14): „...*v tom, že se něco neustále opakuje. Kdybych měl dokolečka dělat ten samý program, tak bych se zbláznil...*“.

Touhu po vzdělávání se a zdokonalování se mají všichni respondenti. (B 15): „...*já jsem člověk, který nikdy nejsem spokojený, takže určitě jako dostačující jsou, ale určitě bych se jich hodilo i víc...*“, (C 6): „...*jsou tam nějaké rezervy...*“. Vědomosti o problematice zážitkové pedagogiky jim slouží převážně při přípravě a realizaci jednotlivých programů. (B 45): „...*kam prostě ten program směřovat. Určitě by o tom měl mít nějaké povědomí. Pokud se ty děcka zážitkově snaží naučit, tak by to měl ovládat...*“, (C 9): „...*určitě jsou pro mě přínosné, říkám při práci, využívám je při realizaci...*“. Jednotlivé poznatky instruktoři se snaží maximálně využívat, ale ne vždy se jim to daří, tak jak by přesně chtěli (C 30): „...*vzhledem k tomu, že spoustu věci zapomínám a velmi mě to mrzí, tak určitě nevyužívám všechno...*“, (B 7): „...*můžu vytvářet ten program, jakože vím, kam ho mám směřovat, můžu udělat jakože hned na začátku, že jo, na toho co ti kdo řekne, kam ho chce směřovat, někdo to chce na přírodu, někdo třeba jenom na zážitky a tak dále. Takže jsem vlastně schopný vytvořit ten program a zrealizovat ho.*“

Za silné stránky uvádí (C 16): „...*zkušenosti a vědomosti, které mám v instruktorském týmu na vyšší úrovni...*“, (A 9): „...*určitě nadšení...*“, (A 10): „...*...takové to, že, jako že to není o tom, že prostě teď to musím udělat a tak to udělám a možná jakoby to umění strhnout ty lidi k tomu...*“.

Mezi slabé stránky uvedli (C 17): „...*má lenost věnovat přípravě dostatek času...*“, (A 13): „...*určitě, určitě je to jakoby strach z nových věcí...*“. Respondentka A dále uvádí, že má problémy s komunikací (A 14) „...*strach z jakoby mluvení před lidma, se kterým neustále bojuju...*“ které ji v práci instruktora způsobily nemalé komplikace, které se ale pokouší zvládnout (A 3): „...*jsem musela spoustu věcí překousnout a sama se jako by tím učím do budoucna...*“. Tyto chvíle přetrvávají především na začátku každého kurzu (A 16): „...*nejhorší je prostě ten začátek...*“(A 15): „...*a v momentě, kdy se to prolomí, tak už je všechno v pohodě...*“

6.2.2 Účastník

V kategorii s názvem „Účastníci“ se nacházejí následující kódy:

- A 12: Odpor účastníků, B 8: Předávání, B 10: Smysl, B 16: Nevhodnost, B 28: Obohacení účastníků, B 29: Obohacení druhých, B 30: Nové vědomosti, C 4: Obohacení druhých, C 14: Přínos, C 15: Využitelnost, C 27: Vzdělání druhých, C 28: Překonávání sebe sama, C 29: Důvěra, B 35: Samostatnost

Jednotlivé kódy jsou zaměřeny na to, jak instruktoři vnímají zážitkovou pedagogiku a její přínos, důležitost zážitkové pedagogiky, význam získaných zkušeností a vědomostí pro účastníky kurzu. Tato kategorie má za cíl nastínit, co můžu jako instruktor nabídnout účastníkům.

Již v kategorii „Já účastník“, bylo zmíněno, že všechny zkušenosti a vědomosti jsou pro instruktory velmi cenné a nenahraditelné. Instruktoři mohou získané zkušenosti předávat dál (B 8): „...ale může je předat někomu dalšímu i. Jako obohatit...“, (C 4): „...můžu předávat své zkušenosti dál...“ To samé se týká i vědomostí (B 16): „...je to důležité i z toho důvodu, že když mi přijede devátá třída a já s nimi budu dělat program pro první třídu, tak je jasné, že je to špatně...“.

Hlavní důležitost v tom, proč je nutné během výukových programů používat zážitek a zážitkovou pedagogiku spatřují instruktoři v tom (C 14): „...aby si to zapamatovali, aby to pro ně bylo přínosné, tak jednoznačně, jednoznačně je třeba pracovat s tím zážitkem a využívat ho.“, (C 27): „...využívám ten prožitek k tomu, aby oni se vzdělali...“, důležitý je především (C 14): „Tensamotný prožitek, jak si to každý prožije a zpětná vazba následně aby je to posunulo někam dál, aby to dokázali použít i v běžném životě...“, (B 29): „...ten zážitek je právě strašně důležitý v tom obohacení toho člověka...“, (B 30): „...protože pokud by ta pedagogika probíhala takovým způsobem, že prostě sedneme do lavic a budeme si povídat, tak to ty děcka prostě nějakým způsobem nepoberou... prostřednictvím té zážitkové pedagogiky se učí...“, (C 28): „Spousta těch dětí třeba na lanech...Tam je velmi silný, velmi silný prožitek pro ty děti, jelikož drtivá většina má strach z výšek. A už to samo o sobě posiluje dál...“, (C 29): „...a když ta aktivita je poskládána týmově, jistí se navzájem, musí si věřit, tak to je pro ně silný zážitek, který

je posune dál i v tom kolektivu ve třídě protože ví, že si můžou věřit, že se nepustí na tom laně...“.

Ve většině aktivit bývají účastníci poskládání do jednotlivých týmů. Pro působení zážitku a zážitkové pedagogiky je velmi nutná práce se zpětnou vazbou a celkovým zhodnocením jednotlivých aktivit (B 35): „...*takže je potřeba, aby si oni sami řekli. Řekli i mezi sebou, co se jim nelíbilo, líbilo a tak nějak....“.*

6.2.3 Vzdělávání

- A 5: Obohacení ostatních, A 8: Touha vzdělávat se, A 19: Příležitost, A 20: Nutnost, A 21: Nechuť, A 22: Zhodnocení, A 23: Postrádající smysl, A 26: Nedostatečné vzdělání, A 27: Málo času, A 28: nezáživnost, A 29: Impulz, A 30: Negativní přístup, A 31: Rozdělení, A 32: Ohlížení se na druhé, A 33: Nezájem, A 34: Nový smysl, A 35: Stereotyp, A 36: Novinky, A 37: Předpoklady, B 17: Nespokojenost, B 18: Špatné zaměření, B 19: Touha, B 20: Stereotyp, B 21: Učení druhých, B 22: Obohacení, B 23: Přínos, B 23: Přínos, B 24: Spokojenost, B 25: Novinky, B 26: Chtění, B 27: Vyzkoušení nového, B 27: Vyzkoušení nového, B 28: Obohacení účastníků, B 43: Nedostatek, B 44: Význam, B 46: Špatná motivace, C 10: Spokojenost, C 11: Výběr, C 12: Vzdělávání se, C 13: Touha.

Kódy v této kategorii se zaměřují na pohled jednotlivých respondentů na možnosti dalšího vzdělávání ze strany zaměstnavatele – ALCEDA střediska volného času Vsetín, na slabé a silné stránky tohoto vzdělávání, na možnosti dalšího vzdělávání instruktorů, na přínos vzdělávání a také se zaměřují na subjektivní pohled respondentů na to, zda by instruktor měl, či neměl mít pedagogické vzdělání.

Názory na pohled vzdělávání ze strany zaměstnavatele je poněkud rozdílný. Dva respondenti vypovídají, že se vzděláváním nejsou zcela spokojeni a má určité nedostatky. Respondent C (C 10): „*zaměstnavatel nám umožňuje se vzdělávat dle naší libosti, takže je v podstatě na zaměstnanci, jak se chce vzdělávat...“*, naproti tomu respondent B (B 17) uvádí: „*...no, jak kdy. Třeba když jsem byl poprvé, tak mi to přišlo*

naprosto super a dostačující, ale byl jsem na jednom kurzu, který byl slabší.“ Nespokojenost uvádí v tom (B 18): „...že byl směřovaný spíše na nováčky než na starší instruktory...“ V zápětí uvádí, že (B 20): „...byly přínosné všechny, ale jako viděl jsem, že se to tam hodně opakovalo, takže, ale ne vždycky.“ Za návrh změny uvádí (B 21): „...výhoda by byla v předávání zkušeností od starších instruktorů těm nováčkům.“ Respondentka A (A 26): „...každý rok je seminář pro instruktory, kde by se jakože měly řešit další nové věci a hry a způsoby tvorby programu...“ Pozitiva ve vzdělávání ze strany zaměstnavatele jsou (B 23): „...naučil jsem se i několik docela nových her...“, (C 11): „...pozitivum je to, že máme tu možnost vybrat si jakýkoli kurz a zaměstnavatel nám to umožní...“. Negativa shledává respondent B v tom, že jsou semináře či kurzy realizovány jak pro nové, tak i pro zkušenější instruktory (B 22): „...negativum vidím v tom, že můžou někteří ti noví spadnout možná do stereotypu těch starších. Nový můžou zase přinést nějaké nové hry a něco nového. Pokud je nováček kreativní, tak není problém...“. Respondentka A vidí největší problém v tom, že je na školení velmi málo času (A 27): „...protože během jednoho víkendu není prostě možné vyškolit super instruktora...“, (A 29): „...já osobně musím říct, že prostě už dlouho mě nic tak jakoby nepřekvapilo, nebo že by to nebyla věc, nebo se kterou bych se nasetkala.“ Respondentka A také uvádí, že o další školení nemá osobně zájem z důvodu obav, zda ji školení dokáže přinést ještě něco nového, co sama nezná (A 30): „...třeba já nechci jet na žádný zážitkový kurz, protože prostě mám strach, že by to všechno bylo, už to znám a už bych si z toho nic neodnesla...“. Zmiňuje také stejný problém, jak respondent B, že by se kurzy měly dělat zvlášť pro instruktory nové a instruktory zkušenější (A 32): „...v momentě, když se to udělá dohromady, tak ti lidi, kteří již nějaké zkušenosti mají, tak se tam nudí a zas se tam musí brát ohled na ty druhé a naopak s těma novýma lidma se zase musí brát ohled na ty staré, aby to pro ně nebylo všechno úplně jakoby ta rutina...“, (A 33): „...aspoň pro mě osobně, nemá to jakoby význam se účastnit nějaké takové jakoby akce, kde slyšíš čtvrtý rok po sobě, jak se zahajuje kurz a takhle...“. Nelze tedy jednoznačně říct, zda považují instruktoři školení za strany zaměstnavatele za vyhovující nebo nevhovující. Vzdělávání obsahuje mnoho nedostatků, které by se daly zlepšit, ale na druhou stranu vyzdvihují i přednosti vzdělávání. Názory na školení se značně liší.

Mezi důvody, proč by se instruktoři měli dále vzdělávat respondenti uvádí (B 26): „...já prostě chci nové informace, nové zkušenosti a tak dále...“, (B 27): „...můžu

zase vyzkoušet v praxi prostě tohleto, dát tam něco nového. Nemusím se pořád jakože upínat neustále na nějakých dejme tomu padesát vlastních her, které pořád jenom míchám, ale v podstatě můžu, prostě pokud to klapne a dostanu ty informace, tak můžu vyzkoušet něco nového...“, (A 34): *„... postupem času ten instruktor může ztratit motivaci, že už to fakt vyložené dělá, prostě má jeden zaběhnutý postup a prostě nic jiného už jako-by do toho programu nezařazuje většinou jen vymění nebo přizpůsobí dle věkové skupiny a není ochotný to měnit...“*.

Každý z instruktorů by se chtěl zaměřit na jinou oblast vzdělávání (B 25): *„...určitě bych si zkusil nějaký, jak se tomu říká, nějakou tu letní školu nebo něco takového...“*, (A 36): *„...třeba takové ty jakože specifické lana, což jsou prostě třeba lana a já nevím nějaká vodácká příprava...“*.

Jaký pohled mají instruktoři na pedagogické vzdělání instruktorů výukových programů? Táto oblast je jedna z mála, na které se všichni shodují (A 37): *„... určitě, si myslím, že by mohli mít jakože byť minimální, tak aspoň nějaké pedagogické vzdělání, nebo aspoň přípravu. Neříkám, že každý instruktor by měl být učitel, ale měl by mít zkušenost s prací s lidma. Jakože tam nemůže přijít člověk, nebo podle mě, člověk který sedí celý život v kanclu a je zvyklí dělat mezi papírama, tak prostě nemůže hned přijít a říct já jsem super instruktor...“*, (B 43): *„...ano, nejsem toho sám příkladem, ale asi by tam mělo být...“* a dodává, že (B 46): *„...znám ve své praxi hodně lidí, kteří mají pedagogické vzdělání a tu práci dělají jen proto, že je dobře placená, nebo protože mají vůbec práci. Důležité je k tomu mít hlavně vztah...“*. Respondent C (C12) uvádí: *„...doporučil bych zaměstnancům, kteří nemají pedagogické vzdělání, aby absolvovali aspoň nějaké pedagogické minimum...“*

6.2.4 Můj úkol

- A 24: Reflexe, A 38: Zážitek, A 39: Neočekávané, A 40: Spolupráce, A 41: Pozorovatel a poradce, A 42: Vlastní ozkoušení, A 43: Shrnutí, A 44: Osobní pohled, B 31: Snaha, B 32: Vytvoření podmínek, B 33: Zhodnocení, B 34: Pasivita, B 36: Pedagog a žák, C 25: Pedagogové a žáci, C 26: Cesta k cíli.

Kategorie „Můj úkol“ je složena z kódů, které jsou zaměřeny na to, jakou úlohu instruktor na kurzech zastává a co je pro působení a využívání zážitku a zážitkové pedagogiky nejdůležitější.

Instruktor na výukových kurzech, dle respondentů, zastává mnoho rolí. Musí se postarat nejen o pedagogický doprovod účastníků, ale také o samotné účastníky a náplň celého kurzu. Dle respondenta C, se role instruktora dělí na dvě části (C 25): „...první je na začátku, v podstatě postarat se o učitele, vysvětlit jim co se bude dít, zjistit od nich co oni očekávají od toho kurzu jako pedagogové, jaká je jejich představa, co si myslí, že si ty děti odvezou a postarat se o jejich komfort a následně s dětmi, když nám jezdí na pobyty zjistit, co očekávají, čeho se bojí, co by si chtěli případně odvézt, jaký nejenom zážitek, ale celkově...“, (C 26): „...a následně tada si stanovit nějaké cíle. Nejčastěji jezdí školy, tedy ty skupiny co chtějí stmelit kolektiv, takže se vytyčí cíl zlepšit kolektiv, zlepšit třídní klima, následně tedy sestavím program, který by měl vést k tomu, že na konci ten kolektiv bude zdravější, stmelnější a splní se ty cíle...“. Respondent B (B 36): „...program. Tam je samozřejmě na instruktorovi příprava, realizace, hodnocení, v podstatě komunikace veškerá jak s děckama, tak s učiteli...“. (A 41): „...tož jako vysvětlíš jim to. Já jsem tam vlastně jakoby spíš v roli, toho, který jakože pozoruje a občas poradí, ale určitě jim neřeknu, tady máte prostě překážku a udělejte to takhle a takhle...“, (A 42): „...tím, že si na to jakoby sami přijdou, já jim řeknu, jo řeknu jim tohle by neměli dělat nebo prostě co je důležité s hlediska bezpečnosti, ale pak už je to prostě na nich a tím, že si přijdou na to řešení, sami si prostě mezi sebou pomáhají a domlouvají se, tak jim prostě jakoby se učí...“

Význam zážitkové pedagogiky a zážitku spatřuje respondentka A (A 38) následovně: „...když přijdeš na kurz, který má být dejme tomu adaptační, tak prostě nepřijdeš a řekneš tak tady máte tři dny na to, aby jste byli kamarádi. Jakoby tohle to těm lidem prostě nic nedá a když ten program je nastavený tak, aby prostě pomocí zážitku a pomocí nevšedních věcí se spolu naučili nevědomky jak spolu komunikovat nebo nějaký náznak, směr, jak spolu komunikovat, tak určitě to je jeden z těch prvků...“, je důležitá (A 39): „...klidně nějaká nevšednost nebo něco s čím se normálně nesetkají, moment překvapení, co třeba nečekají...“ Respondent B uvádí, že je třeba (B 31): „...vytvořit tu atmosféru, a nevím no...Je třeba pro to něco udělat...“, (B 33): „...velice důležitá je potom zpětná vazba, ve které si to, ve které věci proberem, pozitivní věci a samozřejmě i krizové situace

a tak dále. Je potřeba vysvětlit dětem, proč se ta hra hrála. Takže zpětná vazba. Tak zpětná vazba je víceméně o tom, kdy je instruktor moderátorem a v podstatě by spíše ti účastníci by měli sami od sebe říct, co jim to přineslo, nepřineslo a tak dále, jo. Je to spíše kolektivní záležitost...“

6.2.5 Ideál

- A 45: Fyzická krása, A 46: Nevšednost, A 47: Sympatie, A 48: Nadřazenost, A 49: Ponižování, A 50: Přehánění, B 36: Zaujetí, B 38: Odtazitost, B 39: Správná program, B 40: Zaujetí, B 41: Načasování, B 42: Osobní zájem, C 19: Vzdělání, C 20: Silná osobnost, C 21: Předání nového, C 23: Nezájem, C 24: Nedostatky.

Kódy v této kategorii znázorňují to, jak by dle respondentů měl vypadat „ideální instruktor“. Respondentka A uvádí svůj popis ideálního instruktora (A 45): „...svalnatý, bohatý, pěkný. To je můj ideální instruktor...“, (A 46): „...by každopádně měl nejenom vzhledově zaujmout, ale měl by už jenom jakoby projevem zaujmout. Takovým tím nějakým tónem hlasu....“, (A 47): „...mně prostě osobně na vzhledu jakoby že ne úplně nejvíce záleží, ale v momentě, kdy si přede mě stoupne člověk, který mi není sympatický, tak nejsem schopná ho natolik vnímat...Beru to tak, aby měl vzhled, ale na druhou stranu musí mít to kouzlo...“, naopak (A 48): „...neměl by jim ukazovat, že on má navrch...“, (A 50): „...možná by neměl chtít jakože být za každou cenu kamarád. Ehm, snažit se za každou cenu zavděčit a takové...“. Ideálního instruktora popisuje respondent C (C 20): „...měl by mít zkušenosti, měl by být empatický, umět komunikovat, měl by umět ty lidi natáhnout na sebe, měla by to být silná osobnost, charismatická aby opravdu za nim šli a poslouchali ho...“, (C 23): „...neměl by to být lempl, který práci instruktora bere jen jako práci, kterou si od osmi do osmi jen odsedí, je třeba, aby tam nechal prostě kus sebe, pro tu práci se musí žít a to není jak jen chodit do zaměstnání...“. Představa respondenta B, je následující (B 36): „...charismatická osobnost, to každopádně, kreativní a měl by mít hlavně schopnost vysvětlit správně a dobře hru a to jsou asi tak nejdůležitější...“, (B 42): „... je potřeba k tomu mít vztah, každý by to dělat nemohl...“.

Dle respondenta C (C 24) nemůže práci instruktora dělat každý: „...souvisí to s tím, že by měl být ideální instruktor, myslím teď hlavně ty charakterové vlastnosti a jsou lidé,

kteří mohou mít vzdělání, ale nejsou emfatičtí, nejsou charismatičtí, nejsou tak silná osobnost, nemají přirozenou autoritu a respekt a tím pádem se prostě pro to nehodí.“

7 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Kvalitativním výzkumem na základě rozhovorů s vybranými instruktory, kteří splňují podmínku délky praxe minimálně jeden rok, jsem se pokusila nahlédnout do problematiky toho, jak instruktoři ALCEDA střediska volného času Vsetín vnímají svou přípravu pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou, a zda zážitek a zážitkovou pedagogiku při své práci instruktora výukových pobytů využívají. Konkrétně jsem se ve výzkumu zaměřila na připravenost vědomostní, zkušenostní a profesní.

Dílní výzkumné otázky vyla zformulovány následovně:

- Jak vnímají instruktoři svou přípravu (zkušenostní, vědomostní, profesní) pro práci se zážitkem?
- Jak ovlivňuje vzdělání instruktorů jejich práci se zážitkem?
- Jaké znalosti o zážitkové pedagogice instruktoři mají?
- Jak instruktoři při své práci zážitkovou pedagogiku využívají a v čem je pro instruktory zážitková pedagogika důležitá?
- Jakým způsobem jsou instruktoři dále vzdělávání v problematice zážitkové pedagogiky ze strany zaměstnavatele?
- Jaký by měl dle instruktorů lektor být, co by měl splňovat a jak by měl být připraven?
- Jaké jsou rozdíly ve vnímání vlastní připravenosti instruktora oproti tomu, jaký by měl dle něj instruktor být a co by měl splňovat?

Vzhledem k velikosti výzkumného vzorku nelze získané informace zobecnit na větší okruh osob, které pracují jako instruktoři výukových programů, ale mohou nám alespoň naznačit některé skutečnosti, které mohou mít osoby společné.

Všichni účastníci výzkumu mají již několikaleté zkušenosti s přípravou a realizací jednotlivých výukových programů. Instruktoři uvádějí za velkou výhodu počet již zrealizovaných výukových programů, během kterého měli možnost získat nové zkušenosti a vědomosti. Každý nový program je samotné může obohatit a přinést jim něco nového. Každým novým programem se instruktoři učí, jak být lepším instruktorem.

Lidé jsou různí a platí to i u toho, že každý instruktor považuje za přínosné jiné zkušenosti a jiné vědomosti. Někdo považuje za velkou výhodu to, že má zkušenosti s prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a tyto zkušenosti může dále používat při své práci. Jiný se zase orientuje spíše na atraktivnost programu a možnost vyzkoušet si být instruktorem. Se získanými zkušenostmi jsou instruktoři spokojeni, ale nebrání se jejich dalšímu získávání a rozvíjení.

Další oblastí jsou vědomosti instruktorů o problematice zážitkové pedagogiky. Pro ověření toho, co je zážitková pedagogika, posloužily otázky na asociaci a definici tohoto pojmu. Z výpovědí jednotlivých instruktorů je patrné, že všichni mají povědomí o této problematice a umí vlastními slovy říct, co si pod tímto pojmem představují. Instruktoři jsou ze svými vědomostmi relativně spokojeni, i když uznávají, že mají určité rezervy, ale jsou otevření a připraveni k přijímání nových zkušeností a to stejné platí i pro získávání nových informací. Důležitost vědomostí spatřují převážně v tom, že ví jak mají program připravit, kam ho směřovat a jak ho zrealizovat.

Respondenti výzkumu se jednoznačně shodli na tom, že pro práci instruktora jsou potřebné nejen zkušenosti a vědomosti, ale také alespoň minimální pedagogické vzdělání, které je pro tuto práci potřeba. Pedagogické vzdělání ovšem není to jediné a důležité. I pedagogicky vzdělaný instruktor nemusí být pro tuto práci vhodný. Důležitý je zájem o tuto práci, pocit upokojení, osobní a charakterové vlastnosti. Instruktor nemusí být zrovna učitelem, ale pokud nemá člověk k této práci vztah, tak by se měl zaměřit raději na jinou oblast.

Zaměstnavatel, ALCEDO středisko volného času Vsetín, umožňuje instruktorům pravidelně každý rok nejrůznější školení a semináře na problematiku využívání zážitku a zážitkové pedagogiky v praxi. Názory na přínos vzdělávání se zde ale rozcházejí. Dva respondenti uvedli, že se vzděláváním nejsou zcela spokojeni a vzdělávání má určité nedostatky. Nedostatky spatřují převážně v tom, že jsou semináře či kurzy realizovány jak pro nové, tak již zkušenější instruktory a respondenti se domnívají, že se informace neustále opakují a tyto školení jim nejsou schopné nic nového přinést. Pouze jeden respondent je se vzděláváním ze strany zaměstnavatele zcela spokojen, jelikož má možnost vybrat si kurz dle svého zájmu a zaměření. Každý s respondentů má zájem o jinou oblast vzdělávání a tak je velmi obtížné, aby bylo vyhověno všem.

Za největší přednosti instruktoři vyzdvihují hlavně úroveň zkušeností a vědomostí, které mají, nadšení pro danou práci a umění strhnout účastníky do akce. Mezi nedostatky patří lenost a u jedné respondenty se objevila bariéra v komunikaci, která instruktorce znepříjemňuje její práci. Tato bariéra přetrvává převážně na začátku každého kurzu, jakmile se toto přehoupne, tak už žádné problémy či nedostatky nepociťuje.

Instruktoři při přípravě a realizaci výukových programů zastávají mnoho rolí. Mají za úkol nejen vybrat a připravit vhodný program pro danou skupinu, zrealizovat ho a zhodnotit, ale také se postarat o pedagogický dozor, zjistit jejich požadavky, očekávání a to samé platí i u účastníků. Velký význam při realizaci kurzů instruktoři přikládají zážitkové pedagogice, bez které by kurzy nemohly ani být. Zážitek a zážitková pedagogika má za cíl převážně prostřednictvím nevšedních zážitků naučit účastníky novým věcem, což je hlavním cílem všech kurzů. Může se jednat například o sebepoznání, seberozvoj, komunikaci, spolupráci a mnoho dalšího. Samotný zážitek ještě není zcela dostačující. Pro jeho působení je důležitá zpětná vazba, ve které zastávají instruktoři roli poradce a pomocníka a pouze účastníky směřuje k tomu, aby si z dané aktivity odnesli co nejvíce poznatků, které dále mohou využít v praxi.

Ideální instruktor by měl mít nejen příjemný vzhled, měl by umět účastníky zaujmout, měl by být sympatický, měl by mít zkušenosti, být empatický, komunikativní, měl by být silná osobnost, charismatický, měl by mít přirozenou autoritu... Velmi důležitý je také vztah k práci. Ideálu by chtěl dosáhnout každý instruktor, jelikož si o sobě respondenti myslí, že mají určité rezervy, ve kterých je třeba se ještě zlepšit a zdokonalit.

Zde jsem shrnula výsledky, ke kterým jsem dospěla pomocí kvalitativní analýzy a zároveň jsem odpověděla na cíl výzkumu. Při analýze se objevilo plno dalších témat, které by se daly zkoumat a zjišťovat. Jedná se například o motivaci jednotlivých instruktorů pro práci instruktora výukových programů, jaký je rozdíl v práci instruktora mezi mužem a ženou, jaký význam má pro instruktory zpětná vazba, jak konkrétně vypadá zážitkový kurz a mnoho dalších témat.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

- Změna struktury vzdělávání ze strany zaměstnavatele, nebo dát možnost volby většího množství jednotlivých školení a kurzů.
- Minimální pedagogické vzdělání pro instruktory, kteří ho nemají.

ZÁVĚR

Úloha instruktora na výukových pobytech není vůbec jednoduchá, jelikož zastává několik rolí najednou. Musí mít určité zkušenosti, vědomosti, ale také osobní vlastnosti, charakterové vlastnosti a zájem o danou práci. Cílem výukových programů je obohacení účastníků. K obohacení se využívají metody zážitku a zážitkové pedagogiky.

V teoretické části jsem se zaměřila na čtyři kapitoly. První z nich je kapitola Zážitková pedagogika, kde je uvedena definice tohoto pojmu, historie zážitkové pedagogiky ve světě i u nás, principy a metody zážitkové pedagogiky. V kapitole s názvem Instruktor je popsána osobnost instruktora, vlastnosti, dovednosti, činnosti a role, které musí zastávat, práce instruktora se zážitkovou pedagogikou a dramaturgie celého kurzu. Třetí kapitola Hra seznamuje s tím, co hra je, jaký má význam pro instruktory i účastníky a hra jako součást zážitkové pedagogiky. Poslední kapitola je zaměřena na středisko volného času ALCEDO Vsetín a seznámení s tímto střediskem.

V empirické části jsem se pomocí kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru snažila odpovědět na výzkumný problém: Jak vnímají instruktoři střediska volného času ALCEDO Vsetín svou připravenost (vědomostní, zkušenostní a profesní) pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou. Výzkum poukázal na to, že dle subjektivního názoru jsou instruktoři pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou připraveni, i když uznávají, že v některých oblastech mají určité rezervy. Instruktoři jsou otevření přijímání nových vědomostí, zkušeností, dovedností, což je pro jejich rozvoj velmi důležité. Na konci výzkumu uvádím doporučení pro oblasti dalšího bádání a z výzkumu také vplynuly doporučení, které by se mohly v oblasti vzdělání a vzdělávání změnit.

Práce je určena všem instruktorům, kteří realizují zážitkové kurzy, široké veřejnosti zajímající se o zážitkovou pedagogiku a v neposlední řadě hlavně středisku volného času ALCEDO Vsetín, ve kterém instruktoři, podílející se na výzkumu, pracují.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAJGAR, Radek et al., 2007. *Fond her: 52 nejlepších her a akcí z kurzů*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1675-3.
- [2] BARTOŇ, Pavel et al., 2010. *Výroční zpráva za rok 2009*. Vsetín: ALCEDO středisko volného času Vsetín.
- [3] BARTOŇ, Pavel et al., 2011. *Výroční zpráva za rok 2010*. Vsetín: ALCEDO středisko volného času Vsetín.
- [4] CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly, 1996. *O štěstí a smyslu života*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 80-7106-139-5.
- [5] ČINČERA, Jan, 2007. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.
- [6] FRANC, Daniel, ZOUNKOVÁ, Daniela a Andy MARTIN, 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [7] HÁJEK, Berřich et al., 2004. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 80-86784-06-1.
- [8] HÁJEK, Berřich, HOFBAUER, Břetislav a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-7367-473-1.
- [9] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
- [10] HARTL, Pavel a Helena Hartlová, 2009. *Psychologický slovník*. 2. vydání, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [11] HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- [13] HRKAL, Jan a Radek HANUŠ, 1998. *Zlatý fond her II*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-153-3.
- [13] HOLEC, Ota, 1994. *Instruktorský slabikář*. Praha: Prázdninová škola Lipnice. ISBN 80-1210-580-5.

- [14] HORA, Petr et al., 1984. *Prázdniny se šlehačkou: malá instruktorská čítanka*. Praha: Mladá Fronta. ISBN neuvedeno.
- [15] JÍRA, Otakar et al., 2004. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 80-86784-97-X.
- [16] JIRÁSEK, Ivo, 2001. *Prožitek a možné světy*. Olomouc: UP FTK. ISBN 80-244-1176-8.
- [17] KIRCHNER, Jiří, 2009. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2562-5.
- [18] MILLER, Brain Cole, 2007. *Tedambuling – 50 krátkých aktivit*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1618-0.
- [19] NEUMAN, Jan, 1998. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2.
- [20] NEUMAN, Jan et al., 2000. *Turistika a sport v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-391-9.
- [21] NĚMEC, Jiří, 2002. *Od prožívání k požitkářství: výchovné funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-006-9.
- [22] PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.
- [23] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [24] REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ, 2007. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-317-8.
- [25] SMÉKLA, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí*. 2., opravené vydání, Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-86598-65-9.
- [26] STANCHFIELD, Jennifer, 2007. *Tips & tools : the art of experiential group facilitation*. Oklahoma City: Wood 'N' Barnes Publishing. ISBN 978-1-885473-71-4.
- [27] SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2005. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0318-1.

- [28] ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk, 2002. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-689-6.
- [29] VÁŽANSKÝ, Mojmír, 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0428-2.
- [30] VECHETA, Vladimír, 2009. *Outdoor aktivity: 50 aktivit pro trénink, školení i zábavu*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-2650-9.
- [31] ZAPLETAL, Miloš, 1986. *Velká encyklopedie her*. Praha: Olympia. ISBN 27-017-85.

Periodika:

- [32] JIRÁSEK, IVO, 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
- [33] MURÁR, Martin, 2006. Prístupy na báze dobrodružství a zážitku, versus zážitková pedagogika? *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, č. 6, s. 34-40. ISSN 1214-603X.
- [34] SVOZILOVÁ, Petra, 2004. Možnosti tu jsou. *Gymnasion*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, č. 1, s. 24-28. ISSN 1214-603X.

Internetové zdroje:

- [35] *Základní informace o ALCEDU* [online]. Vsetín, 2011 [cit. 2011-02-10]. Dostupné z: <http://www.alcedo-vs.cz/o-alcedu/zakladni-informace-o-alcedu.html>.
- [36] PELÁNEK, Radek, 2003. *Rukověť instruktora* [online]. [cit. 2012-02-02]. Dostupné z: http://www.slunovrat.info/files/organizatori/rukovet/rukovet_instruktora.pdf.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. a podobně

Obr. obrázek

Č. číslo

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Pedagogické směry a jejich zařazení

Obrázek 2 Kolbův cyklus

Obrázek 3 Flow

Obrázek 4 Komfortní zóna

Obrázek 5 Didaktický trojúhelník

Obrázek 6 Přírodní výchova

Obrázek 7 Schéma paradigmatického modelu

Obrázek 8 Paradigmatický model

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I: Polostrukturovaný rozhovor

Příloha II: Rozhovor - respondent B

PŘÍLOHA I: POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

1. Jaké je tvoje vzdělání?
2. Jak ses k práci instruktora výukových programů dostal/a?
3. Jak dlouho výukové programy v ALCEDU realizuješ?
4. Kolik pobytových programů si už zrealizoval/a (odhadem)?
5. Je pro tebe počet zrealizovaných pobytů nějak přínosný? Které získané zkušenosti tě nejvíce obohatili? Čím jsou pro tebe získané zkušenosti důležité?
6. Když se řekne zážitek, zážitková pedagogika, co si jako první představíš?
7. Jak bys definoval/a pojem zážitková pedagogika?
8. Kde ses jako první setkal/a se zážitkovou pedagogikou?
9. Jak hodnotíš svou zkušenostní připravenost pro práci se zážitkem? Je tvoje připravenost dostačující dle tvého názoru? V čem vidíš největší přednosti a nedostatky? Jak můžeš konkrétní věc použít?
10. Jak hodnotíš svou vědomostní připravenost pro práci se zážitkem? Je tvoje připravenost dostačující dle tvého názoru? V čem vidíš největší přednosti a nedostatky? Jak můžeš konkrétní věc použít?
11. Jsou pro tebe znalosti o zážitkové pedagogice něčím přínosné, a jak je konkrétně využíváš?
12. Absolvoval jsi už někdy školení (seminář) na problematiku zážitkové pedagogiky?
13. Poskytuje instruktorům ALCEDO středisko volného času Vsetín další vzdělávání v oblasti zážitkové pedagogiky? Je poskytované vzdělávání ze strany zaměstnavatele dostačující? Mohli byste říct, jaké má vzdělávání pozitiva a negativa? Jaké další vzdělávání bys doporučoval/a?
14. Myslíš si, že je nutné, aby se instruktoři během své kariéry dále vzdělávali? Proč je vzdělání důležité?
15. Myslíš si, že je důležité vzdělání (pedagogické) pro práci se zážitkem?
16. Jak konkrétně využíváš během své práce získané znalosti o zážitkové pedagogice?
17. V čem konkrétně spatřuješ tvé největší silné stránky/slabe stránky v instruktorské práci?
18. Myslíš si, že je nutné během výukových kurzů potřeba používat zážitku a zážitkové pedagogiky a proč?
19. Jaké výhody (přínosy) má pro účastníky zážitek, zážitková pedagogika?
20. Co je pro zážitek a jeho působení nejdůležitější?
21. Jak by měl dle tebe vypadat ideální instruktor? Co všechno by měl splňovat? Proč si to tam myslíš? K čemu je mu to přínosné a potřebné? Jaký by instruktor naopak být neměl?
22. Myslíš si, že práci instruktora může dělat každý nebo je k tomu "něco" potřeba?

PŘÍLOHA II: ROZHOVOR – RESPONDENT B

Kolik máš let?

36

Jaké je tvoje nejvyšší vzdělání?

Nejvyšší? Nejvyšší hmmm, tož maturita, kostka škola, to je manažer.

Takže to není pedagogické vzdělání?

Ne.

Jak ses k práci instruktora výukových programů dostal?

No, přes dětské bezbariérové centrum Březiny.

Jak dlouho výukové programy v ALCEDU realizuješ (odhadem)?

4 roky?

Kolik pobytových programů jsi už zrealizoval, zase odhadem?

Takže dejme tomu, možná 70?

Je pro tebe počet zrealizovaných pobytů nějak přínosný, spatřuješ v tom nějaký význam?

Já každopádně ano.

V čem?

B 1: *Spousta nových zkušeností. (OSOBNÍ PŘÍNOS)*

A v čem nové zkušenosti?

B 2: *Při práci s dětma, to je jasné. Tož můžu, jak se tomu říká, ehmmm vyzkoušet aji nové hry, nové věci, jako přínos obrovský. (MOŽNOSTI)*

Která zkušenost tě nejvíce obohatila?

B 3: *Která zkušenost? Hmmm,? Jako hodně mě obohatilo, když jsme dělali pobyty na Březinách na lodích na té nádrži, (NEVŠEDNOST)*

B 4: *ehmmm tak jsem se učil dělat toho instruktora, takže to mi taky dalo. (MOŽNOST VYZKOUŠET SI)*

B 5: *No a hodně mi dalo pobyt loňský, střední škola nějaká, kde jsem dělali úplně jináčí program než běžně, což znamená, program zaměřený spíše na starší lidi, takže tam bylo potřeba nad tím programem více přemýšlet aby byl více propracovaný, no a jinak už nevím. (NĚCO NOVÉHO)*

Když si mluvil o tom, že pro ty starší musel být ten program více propracovaný, tak když si pak pracoval i s mladšíma, tak využil si něco z toho třeba i později?

B 6: *Při práci s těma mladšíma určitě ne, protože to je úplně jiná kategorie věková, ale hodně jsem to využil a využívám, třeba teďka dělám, nevím jestli to tam může být, dělám pro skauty kurzy a je to taková věková kategorie a to je docela přínosem, že to jako tam z toho hodně čerpám jako. (OSOBNÍ VYUŽITELNOST)*

Jak konkrétní zkušenosti můžeš použít při své práci instruktora nebo lektora?

B 7: *Naprosto jednoznačně, ne? Tak jakože hodně, nebo úplně zcela. V tom, že můžu vytvářet ten program, jakože vím, kam ho mám směřovat, můžu udělat jakože hned na začátku, že jo, na toho co ti kdo řekne, kam ho chce směřovat, někdo to chce na přírodu, někdo třeba jenom na zážitky a tak dále. Takže jsem vlastně schopný vytvořit ten program a zrealizovat ho. (CÍL)*

Myslíš si, že získané zkušenosti jsou pro instruktora důležité?

B 8: *Určitě ano. Instruktora jako takového, jasně, že už ty zkušenosti má, možná ne, ale může je předat někomu dalšímu i. Jako obohatit, tak ale určitě jo. (PŘEDÁVÁNÍ)*

Když se řekne zážitek, zážitková pedagogika co si jako první představíš?

B 9: *V podstatě učení se hrou něčemu, to znamená, ale nejčastěji si představím v přírodě samozřejmě. Takže podle mě si pod tím představím vysoké nebo nízké lanové aktivity a tak dále. (UČENÍ SE)*

Jak bys tady ten pojem zážitková pedagogika definoval vlastními slovy?

To sem možná řekl už u předchozího toho. V podstatě zdokonalování se, nebo učení se něčemu formou nějakého zážitku, nejlépe formou hry.

Jak je hra v zážitkové pedagogice důležitá?

B 10: *Já si myslím, že určitě, když to má k něčemu směřovat. Jo, právě bych řekl, že jo. (SMYSL)*

Když si řekl, že k něčemu směřovat, tak?

B 11: *Jakože k něčemu směřovat, jakože mělo by, zážitková pedagogika dejme tomu, ehmmmm, může to být hra na Trifidy. V podstatě je tam zážitek, je člověk se prostě naučí ehmmmm vnímat věci jinak trošku a tak dále a kdybychom to udělali jen na surovo, jakože by jsme jen někomu zavázali oči a dem, tak by to asi nebyl úplně ideál. Podle mě je tam ta hra důležitá. (VÝZNAM)*

Kde se jako první setkal s pojmem zážitková pedagogika?

B 12: *Dříve jsem se s tím setkal ve skautu, jako ne že s tímhle pojmem ale jako zážitkovou pedagogikou takovou, než s tím pojmem. V podstatě pojmově to bylo definováno až před těmi čtyřmi lety v Alcedu.*

V Alcedu vám byla zážitková pedagogika více definována?

Ne, ale v podstatě ano.

Jak bys zhodnotil svou zkušenostní připravenost pro práci se zážitkem a zážitkovou pedagogikou?

B 13: *Naprosto připravený (smích). (SPOKOJENOST)*

V čem vidíš ty své největší přednosti, v tom, že jsi připravený?

B 14: *Spousta zkušeností a baví mě to. (ZÁJEM)*

Našel bys i nějaké nedostatky?

B 15: *V tom, že se něco neustále opakuje. Kdybych měl dokolečka dělat ten samý program, tak bych se zbláznil, jinak je ta slabá stránka. (STEREOTIP)*

Jak hodnotíš svou vědomostní připravenost pro práci se zážitkem? Myslíš si, že tvoje vědomosti o zážitkové pedagogice jsou dostačující?

B 16: *Jako z mého pohledu já jsem člověk, který nikdy nejsem spokojený, takže určitě jako dostačující jsou, ale určitě bych se jich hodilo i víc, jako třeba i kurzy pro mě, nebo tak. (TOUHA VZDĚLÁVAT SE)*

Myslíš si, že vědomosti jsou pro tvou práci instruktora důležité?

B 17: *Jako, jako udělat, jako je to důležité i z toho důvodu, že když mi přijede devátá třída a já s nimi budu dělat program pro první třídu, tak je jasné, že je to špatně a že je tím nenadchnu a tudíž přijde všechno úplně v niveč. (NEVHODNOST)*

Absolvoval si už někdy někde školení na problematiku zážitkové pedagogiky?

No, přímo jako školení, jako které bylo směřované přímo na tohle ne-e, ale jsem si dělal licenci na hlavního vedoucího táborů, tak to tam bylo jako jedno z témat a při vnitřních skautských čekatelských zkouškách, jakože taky jedno z témat. Ale vyloženě kurz směřovaný na tohle ne. V rámci kurzu, vždyť dělá Alcedo kurz pro budoucí nebo stávající instruktory.

Jak často školení v Alcedu probíhají?

Jednou za rok. Podařilo se mi zúčastnit se tří.

Myslíš si, že vzdělávání ze strany Alceda je dostačující?

B 18: *No, jak kdy. Třeba když jsem byl poprvé, tak mi to přišlo naprosto super a dostačující, ale byl jsem na jednom kurzu, který byl slabší. (NESPOKOJENOST)*

V čem byl slabší?

B 19: *Byl slabší v tom, že byl směřovaný spíše na nováčky než na starší instruktory (ŠPATNÉ ZAMĚŘENÍ)*

B 20: *a dále tam bylo prostě podtéma obojživelníci což bylo podle mě moc směřováno na ekologii a chtělo to i něco víc. (TOUHA)*

Ostatní kurzy, které si absolvoval považuješ jak?

B 21: *Byly přínosné všechny, ale jako viděl jsem, že se to tam hodně opakovalo, takže, ale ne vždycky. (STEREOTIP)*

B 22: *Nejpřínosnější byl ten první a ty další byly přínosem, ale ne už tolik. Dejme tomu, že byly přínosem jen tak z 50%. Bylo to zaměřené spíše na ty nové instruktory, čili nám starším už to zas až tolik toho nedalo. Výhoda by byla v předávání zkušeností od starších instruktorů těm nováčkům. (UČENÍ DRUHÝCH)*

B 23: *Negativum vidím v tom, že můžou někteří ti noví spadnout možná do stereotypu těch starších. Nový můžou zase přinést nějaké nový hry a něco nového. Pokud je nováček kreativní, tak není problém. (OBOHACENÍ)*

Jsou nějaké pozitiva na vzdělávání ze strany Alceda?

B 24: Každopádně. Jsem mnohem lepší v oboživelnících. Ale ne, naučil jsem se i několik docela nových her, takže určitě ano. (PŘÍNOS)

Nějaké negativa?

B 25: Jako vyložene špatně tam asi nic není. (SPOKOJENOST)

Doporučil bys nějaké další vzdělávání, které bys chtěl ty?

B 26: Určitě. To určitě bych si zkusil nějaký, jak se tomu říká, nějakou tu letní školu nebo něco takového. Určitě jo. (NOVINKY)

Myslíš si, že je nutné, aby se instruktoři dále vzdělávali.

Určitě.

Proč?

B 27: Protože je to z moje pohledu, já prostě chci nové informace, nové zkušenosti a tak dále. (CHTĚNÍ)

K čemu je ti to přínosné v té tvoji práci?

B 28: Prostě můžu zase vyzkoušet v praxi prostě tohleto, dát tam něco nového. Nemusím se pořád jakože upínat neustále na nějakých dejme tomu padesát vlastních her, které pořád jenom míchám, ale v podstatě můžu, prostě pokud to klapne a dostanu ty informace, tak můžu vyzkoušet něco nového. (VYZKOUŠENÍ NOVÉHO)

B 29: Mezi nám, ono je to přínosné i pro také, kteří na ten pobyt přijedou třeba už počtvrté, takže i v tady tomto je to důležité. (OBOHACENÍ ÚČASTNÍKŮ)

V čem je důležitá zážitek na pobytech?

B 30: V čem je důležitý ten zážitek? Ten zážitek je právě strašně důležitý v tom obohacení toho člověka. (OBOHACENÍ DRUHÝCH)

B 31: Protože pokud by ta pedagogika probíhala takovým způsobem, že prostě sedneme do lavic a budeme si povídat, tak to ty děcka prostě nějakým způsobem nepoberou ten zážitek, prostřednictvím té zážitkové pedagogiky se učí. (NOVÉ VĚDOMOSTI)

Má pro tebe ten zážitek i nějaký význam, jako ze strany instruktora?

Když ti můžu říct, tak jo, jsem dobrej. (smích)

Co si myslíš, že je pro ten zážitek nejdůležitější aby správně probíhal?

B 32: Ten zážitek. (Smích). Já prostě nevím, co na to říct jako. Vysvětlím hru a je tam potřeba jako ehmmm, potlačit ten zážitek, vytvořit tu atmosféru, a nevím no...Je třeba pro to něco udělat. (SNAHA)

B 33: Vytvořit vhodné podmínky a těch možností jak je vytvořit je strašně moc. Kolikrát, kolikrát stačí jenom zavázat oči a naložit ty lidi do auta a už je to zážitek. Takže tam je důležitá tady ta příprava samozřejmě. (VYTVORENÍ PODMÍNEK)

Je třeba ještě něco pro ten zážitek udělat?

B 34: Velice, velice důležitá je potom zpětná vazba, ve které si to, ve které věci proberem, pozitivní věci a samozřejmě i krizové situace a tak dále. Je potřeba vysvětlit dětem, proč se ta hra hrála. Takže zpětná vazba. (ZHODNOCENÍ)

Jak konkrétně zpětná vazba probíhá? Jakou roli tam máš ty?

B 35: *Tak zpětná vazba je víceméně o tom, kdy je instruktor moderátorem a v podstatě by spíše ti účastníci by měli sami od sebe říct, co jim to přineslo, nepřineslo a tak dále, jo. Je to spíše kolektivní záležitost. Tady ta zpětná vazba je i důležitá. (ZHODNOCENÍ)*

Co znamená, že si ve zpětné vazbě moderátorem?

B 36: *Že více méně nechám ostatní, aby mluvili oni. (PASIVITA)*

B 37: *Jo, aby protože většinou v té zážitkové pedagogice pracujou většinou jako tým, takže je potřeba, aby si oni sami řekli. Řekli i mezi sebou, co se jim nelíbilo, líbilo a tak nějak. (SAMOSTATNOST)*

Jaká je tvá úloha na kurzu?

B 38: *Program. Tam je samozřejmě na instruktorovi příprava, realizace, hodnocení, v podstatě komunikace veškerá jak s děckama, tak s učitelem a tak dál. (PEDAGOG A ŽÁK)*

Jak by dle tebe měl vypadat ideální instruktor?

B 39: *Ideální instruktor, hmmm. Charismatická osobnost, to každopádně, kreativní a měl by mít hlavně schopnost vysvětlit správně a dobře hru a to jsou asi tak nejdůležitější. (ZAUJETÍ)*

Co by instruktor mít neměl?

B 40: *Neměl by být jakože takový odtazitý, neměl by být nekomunikativní. (ODTAŽITOST)*

B 41: *Měl by komunikovat, aby věděl, jaký program v danou chvíli zařadit. Protože pokud budou děcka po nějaké hře špatně naladěné a on tam dá ještě nějakou další běhačku, tak by to nebylo asi úplně ideální no a takhle prostě to naladění u těch dětí a takhle je prostě důležité, aby byl instruktor s nimi v kontaktu a bude se s nimi chvíli bavit. (SPRÁVNÝ PROGRAM)*

K čemu je instruktorovi charismatický a kreativní?

B 42: *Pokud je charismatický, tak dokáže upoutat pozornost a tím pádem dovede i líp hry vysvětlit. (ZAUJETÍ)*

B 43: *Kreativní a tvořivý prostě z toho důvodu, aby neupadl do stereotypu, aby pořád nedělal stejný program a prostě aby byl schopný za daných okolností dát správný program a správnou hru případně aby dovedl rychle, kdyby byla krizová situace, aby dovedl rychle něco vymyslet. (NAČASOVÁNÍ)*

Myslíš si, že práci instruktora může dělat každý, je k tomu něco třeba?

B 44: *Je potřeba k tomu mít vztah, každý by to dělat nemohl. (OSOBNÍ ZÁJEM)*

Myslíš si, že je pro práci důležité pedagogické vzdělání?

B 45: *Ano, nejsem toho sám příkladem, ale asi by tam mělo být. (NEDOSTATEK)*

B 46: *Pedagogika no tak tam jsou, já si myslím, že určitě tě tam spoustu věcí na té škole naučí. (VÝZNAM)*

Jaké konkrétní znalosti by měl instruktor o zážitkové pedagogice mít?

B 47: *Kam prostě ten program směřovat. Určitě by o tom měl mít nějaké povědomí. Pokud se ty děcka zážitkově snaží naučit, tak by to měl ovládat. (VOLBA PROGRAMU)*

B 48: *Jako já znám ve své praxi hodně lidí, kteří mají pedagogické vzdělání a tu práci dělají jen proto, že je dobře placená, nebo protože mají vůbec práci. Důležité je k tomu mít hlavně vztah. (ŠPATNÁ MOTIVACE)*