

Potenciál zážitkového učení v edukaci dospělých

Martina Haratková

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Haratková**
Osobní číslo: **H16011**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Potenciál zážitkového učení v edukaci dospělých**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti edukace dospělých, volného času dospělých a zážitkového učení.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5 .
- HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. 254 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- KRYSTOŇ, Miroslav. *Andragogické aspekty využívání volného času*. I. vyd. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2011. 144 s. ISBN 978-80-557-0240-7.
- ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 užit své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve:

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 nevýdělečně 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 nahlášení 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 odevzdaním 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, uděje-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). *Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo učit 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 přihlídí k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce zkoumá potenciál zážitkového učení v oblasti edukace dospělých. Práce má deskriptivní charakter a je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se nachází vymezení základních pojmů, jako je celoživotní učení, edukace dospělých, volný čas a vysvětlení zaměňovaného pojmu zážitková pedagogika. Další teoretický úsek se zabývá přímo zážitkovým učáním, definuje nám jeho cíle, specifika a význam na základě odborné literatury. Pro realizaci praktické části byl vybrán smíšený výzkum, pro který bylo využito dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů. Výzkum měl za úkol naplnit cíle práce odpovědět na výzkumné otázky (míra povědomí o nabídce, zájem, efektivita).

Klíčová slova: celoživotní učení, edukace dospělých, zážitkové učení, volný čas, zážitek

ABSTRACT

This bachelor thesis researches the potential of experiential learning in the part of adult education. The work has a descriptive character and it is divided into two parts: the theoretical and the practical part. The theoretical part contains definitions of basic terms such as lifelong learning, adult education, leisure time and the explanation of the confusing definition of experiential pedagogy. The next theoretical part is just about the experiential learning, it defines its goals, specifics and meanings based on the literature. The practical part uses the mixed research, which includes the questionnaire survey and semi-structured interviews. The research goal was to accomplish the goals of the thesis, response to the research questions (the level of awareness about the offer, interest, efficiency).

Keywords: lifelong learning, adult education, experience learning, leisure time, experience

Ráda bych touto cestou velmi poděkovala vedoucímu mé práce prof. PaedDr. Miroslavu Krystoňovi, CSc. za odborné vedení práce, ochotu, trpělivost a cenné rady při zpracování bakalářské práce.

Velké díky také patří Bc. Andree Stachové a mé rodině za podporu a trpělivost při mém studiu.

„Zážitky se nedají sčítat, zážitek nemá délku a šířku. Má – anebo nemá – jen hloubku.“

Miroslav Horníček

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ	13
1.1 CELOŽIVOTNÍ UČENÍ	13
1.2 EDUKACE Dospělých	16
1.3 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ	16
1.4 VOLNÝ ČAS	17
1.5 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	18
2 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ	20
2.1 CÍLE A VÝZNAM ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ	21
2.1.1 Modely zážitkového učení	21
2.2 SPECIFIKA ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ	23
2.3 VÝZNAM MOTIVACE PŘI ZÁŽITKOVÉM UČENÍ	23
2.4 EFEKTIVITA	25
2.5 POTENCIÁL ZÁŽITKOVÉHO UČENÍ	27
2.6 BARIÉRY	28
2.7 OSOBNOST LEKTORA	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
3 METODOLOGIE VÝZKUMU	31
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	31
3.2 VÝZKUMNÝ CÍL	31
3.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
3.4 SMÍŠENÝ VÝZKUM	32
3.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
3.6 INSTITUCE A KURZY	34
3.7 METODY A TECHNIKA SBĚRU DAT	35
4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	37
4.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU	37
4.1.1 Zpracování výsledků z dotazníků	37
4.1.2 Zpracování polostrukturovaného rozhovoru	48
SHRUTÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	51
ZÁVĚR	53
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	55
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58

SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK	60
SEZNAM GRAFŮ	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Na vzdělávání a učení jako takové je dnešní moderní společností kladen velký důraz. Jsou podporovány jak státem, společností, tak i jejich hlavními účastníky – jedinci, kteří cítí potřebu se v průběhu celého života nějakým způsobem vzdělávat, a tím se zapojovat do procesů formálního či neformálního učení.

Učení je pro nás celoživotní proces, konkrétně z andragogického hlediska jsou pro nás vzdělávání i učení důležité především u dospělé populace. Často jsou tyto dva pojmy bohužel považovány za totožné, avšak není tomu tak. Vzdělávání jako záměrný proces nás provází v našich profesích, vzdělávacích institucích či organizacích. Na rozdíl od vzdělávání, které je záměrné vždy, u učení toto neplatí, to může být i nezáměrné. Učíme se například i během rutinních momentů našich životů.

Vzhledem k praktickým zkušenostem nabytých v předešlém zaměstnání, ve společnosti zabývající se zážitkovou pedagogikou, teambuildingy a tvořením programů pro firmy a dospělé, jsem cítila nutnost pojmout toto téma i z andragogického hlediska. Při vyhledávání dostupné literatury a informací o celoživotním učení, konkrétně o učení zážitkovém, bylo zjištěno, že tato problematika není příliš zmapována. V některých případech jsem se setkala s články, kdy docházelo k nesprávnému zaměňování pojmů. Nejčastěji se toto dělo u překladu textů ze zahraničí, ale setkala jsem se i s díly českých autorů, kde termíny vzdělání, zážitkové učení či zážitková pedagogika nebyly charakterizovány správně.

O učení existuje celá škála kvalitních, odborných publikací, bohužel při konkretizaci na učení zážitkové, které je z určitého pohledu andragogickou alternativou zážitkové pedagogiky, mnoho zdrojů nenalzáme.

S přihlédnutím k celoživotní, vrozené potřebě člověka, kterou je uspokojování svých potřeb a posouvání se k dalším úrovním, považuji za nutné vnímat učení jako nedílnou a možná i nejdůležitější součást našeho vývoje. Vždyť nebýt učení (se) a růstu našich dovedností, je možné, že bychom stále ještě žili v jeskyních a živili se všichni lovem. Lidé se učí po celý svůj život, zdokonalují své dovednosti, získávají zkušenosti, případně zvyšují svou kvalifikaci. Nesmíme však opomenout jedinečnost každého jednotlivce, každý může přistupovat k učení (se) jiným způsobem.

Z tohoto důvodu jsem vybrala jako téma pro moji bakalářskou práci Potenciál zážitkového učení v edukaci dospělých.

Teoretická část této práce je členěna do dvou kapitol. V kapitole první se zaměříme na operacionalizaci základních pojmů jako je celoživotní učení, edukace dospělých, volný čas a také zážitková pedagogika. Pojmy zde popisujeme spíše v obecné rovině a z andragogického hlediska. Pojem zážitkové pedagogiky jsme zahrnuli z důvodu, jelikož často dochází k záměně pojmů zážitková pedagogika a zážitkové učení. Druhá kapitola nese název Zážitkové učení a je klíčovou pro celou práci. Snažili jsme se zde o lepší pochopení pojmu zážitkové učení. Tuto kapitolu jsme rozdělili do několika podkapitol. Definujeme zde cíle, specifika či význam zážitkového učení.

V empirické části představíme na začátku výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky a seznámíme s institucemi, kde výzkum probíhal a proč právě tyto byly zvoleny. Výzkum probíhal pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru s lektory. Veškerá sesbíraná data jsou následně graficky zpracována a vyhodnocena.

Do přílohy naší bakalářské práce jsme vložili sestrojený dotazník, který obdrželi respondenti ve vybraných vzdělávacích zařízeních.

Cílem této práce je zjistit míru povědomí o zážitkovém učení. Cílem je i zjištění, zda existuje potenciál zážitkového učení jako takového v edukaci dospělých, a také shrnutí poznatků získaných od respondentů, kteří mají možnost srovnat různé styly učení. Zajímat nás bude také pohled lektorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ

Jak již bylo řečeno v úvodu této práce, budeme se zabývat operacionalizací základních klíčových pojmů. Bude se jednat o pojmy, které jsou spojovány s učením zážitky a jeho potenciálem v edukaci dospělých. Považujeme za důležité tyto pojmy rozlišovat, i když se často prolínají nebo na sebe navazují. Některé z uváděných klíčových pojmů mají více možností interpretace díky různým zpracováním autorů, různým úhlům pohledu či koncepcím. Proto se budeme opírat zásadně o odborné zdroje, které se touto problematikou zabývají.

1.1 Celoživotní učení

Jedná se o biodromální proces, kterým si každý člověk prochází od dětství, přes dospělost až po stáří, a bylo tomu tak vždy. Patří sem souhrn vzdělávacích i rozvojových aktivit. Internacionálně je celoživotní učení označeno jako Lifelong Learning.

Z andragogického hlediska nás bude primárně zajímat učení dospělých jedinců. Je potřeba dbát na to, aby nedocházelo k záměně pojmů celoživotní učení a celoživotní vzdělávání. Vzdělávání je vždy proces záměrný, kdežto Beneš (2014, s. 17) uvádí, že dospělý člověk se po celý život může či musí učit, není ale reálné se celý život vzdělávat.

Důležitým mezníkem při mapování vývoje celoživotního vzdělávání je 2. polovina 20. století, kdy se vzdělávání stává předmětem mezinárodního zájmu a dochází k formulaci konceptů celoživotního učení mezinárodními organizacemi. V roce 2001 je publikován významný dokument Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení, který je považován za základní dokument ucelené strategie celoživotního učení v Evropě.

Memorandum Evropské unie k celoživotnímu učení (2001) nám sděluje priority, na které je více než žádoucí se soustředit při podporování celoživotního učení. Nalezneme zde 6 klíčových myšlenek, díky kterým bude celoživotní učení fungovat nadále, jsou jimi:

- Nové, základní dovednosti pro všechny
- Více investic do lidských zdrojů
- Inovace ve vyučování a učení

- Oceňování učení
- Nový přístup k profesní orientaci a poradenství
- Přiblížení učení k domovu (Memorandum, s. 26,27)

Když se vrátím zpět k definici, můžeme učení nazvat každou lidskou činnost, která má za účel neustálé zlepšování vědomostí, zručností a celkově způsobilosti člověka, který žije ve společnosti založené na vědomostech.

Veteška (2016) uvádí, že pojem celoživotní učení již převyšuje pojem celoživotní vzdělávání, to nám ukazuje, že odpovědnost je předána jednotlivci. Často je chápáno jako celoživotní proces, v realitě ale záleží na faktu, že je jedinec připravený a ochotný se učit.

Celoživotní učení je možné rozdělit do dvou základních skupin:

- počáteční učení
- další učení

Obecně platí, že počáteční vzdělávání funguje jako odrazový můstek pro vzdělávání další.

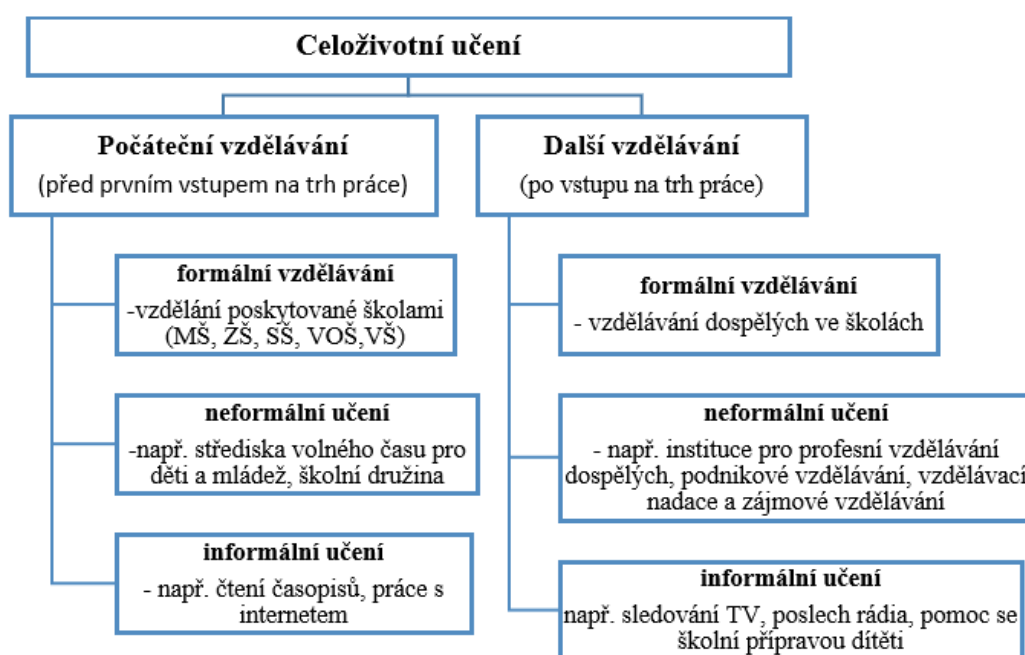
V Memorandu o celoživotním učení (2001) nalezneme 3 základní kategorie:

- formální učení
jedná se o proces školský, který vede vždy k získání osvědčení či kvalifikace, je záměrné a vymezuje jej legislativa
- neformální učení
Často je nazýváno mimoškolským, nelze při něm získat kvalifikace, je to doplnění systému formálního vzdělávání, například formou kurzů či workshopů pořádaných například zaměstnavateli či soukromými vzdělávacími institucemi. Stále se ale jedná o záměrné učení
- informální učení
Jako jediné je přirozenou součástí každodenního života, kdy získáváme zkušenosti a dovednosti například při péči o rodinu, v práci, četbě či při sebevzdělávání. Nemusí být záměrné.

Šerák (2009, s. 16) považuje poslední kategorii, co se týče rozvoje osobnosti za zásadní. Je ale nutno si uvědomit, že „všechny výše uvedené typy učení je nutné chápat jako homogenní celek, který by měl umožnit získávat různé kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života“.

V této bakalářské práci se zabýváme učením zážitkovým, které spadá do učení neformálního.

obr.č.1: Schéma celoživotního učení



zdroj: Vychová 2008, zpracování vlastní

1.2 Edukace dospělých

Představuje integrální součást celoživotního učení. Jedná se o reálný proces, kdy jeho hlavní náplní je záměrné učení. Jde o celek složený z výchovy, vzdělávání a poradenství.

Krystoň (2011) uvádí, že z historického pohledu dochází ke snaze o edukační intervenci v omezené míře již v 18. a 19. století v kontextu lidovými výchovy a lidového vzdělávání.

Následně se rozvoj edukace dospělých utlumil v první polovině 20. století díky 2. světové válce. V 60. a 70. letech, se díky rozvoji hospodářství začaly nacházet i prostředky pro nové vzdělávací programy. Došlo k demokratizaci společnosti a díky tomu vzniklo univerzální právo na vzdělání. Navíc společnost činila čím dál větší vědecký i technologický pokrok a tím vznikala stále větší poptávka po specialistech se stále vyšší kvalifikací – tudíž dochází k dalšímu rozvoji edukace dospělých.

I když vznikají dokumenty a programy, jako je například Bílá kniha (2001), která je národním programem rozvoje vzdělávání, neshodnou se čeští vědečtí pracovníci na jednotné definici právě oblasti výchovy a vzdělávání. S řešením této situace přichází Průcha (2017), který klade důraz na zpřesnění pojmosloví, považuje za nešikovné pojmy výchova a vzdělávání a zavádí pojmy: edukační realita, edukace a edukační procesy.

Průcha a Veteška (2014, s. 93) vysvětlují edukaci dospělých jako veškeré typy formálního a neformálního vzdělávání. *„V obecném významu pojem edukace vyjadřuje veškeré situace, při nichž probíhají nějaké edukační procesy, tj. dochází k nějakému druhu učení (záměrnému i bezděčnému). Edukací je tedy nejen učení a vyučování ve školní situaci, ale také rodinná výchova dětí, rekvalifikační kurzy pro dospělé, působení zdravotnické osvěty, samostudium cizího jazyka, výcvik záchranářských psů apod.“*

1.3 Základní charakteristika zážitkového učení

V prvé řadě vidíme znovu nutnost definovat pojem zážitek a s tím předcházející prožitek.

Abychom lépe pochopili tak důležitý rozdíl mezi prožitkem a zážitkem, je nutno si uvědomit, že prožitek je v tuto chvíli prožívaná aktivita, jakmile se stává minulostí, hovoříme o zážitku. (Jirásek, 2001)

Průcha a Veteška (2014, s. 277) definují učení takto: *„Učení je jedním z nejdůležitějších psychických procesů, je to základní podmínka existence a vývoje jedince a celé společnosti.“*

Abychom se drželi andragogického pohledu na věc, vyznačuje se učení v dospělém věku dle poznatků andragogické psychologie těmito rysy:

- dospělí mají mnohem širší poznatkovou a zkušenostní kapacitu než osoby mladší, díky tomu je jejich přístup k učení zodpovědnější a lze pozorovat větší motivaci
- dospělý jedinec si přesně uvědomuje, jaké má potřeby a dle toho selektuje, co se bude učit
- dospělí vyžadují, aby mělo učení smysl, proto si obsah vzdělávání vybírají
- dospělí už mají většinou práci, rodinu a povinnosti, proto se snaží si pro učení efektivně plánovat čas
- hlavním typem učení je sebe řízené učení – kontrolují si postup a výsledky (Průcha, Veteška, 2014, s. 279)

„Učení je naším celoživotním osudem. Psané slovo nemůže tento úděl změnit, nemůže se o něj zasloužit ani se mu postavit do cesty. Lidské nadání učit se novým kouskům může kniha nanejvýš usměrnit – především pomoci s výběrem témat a metod, rozhodneme-li se učit vědomě a organizovaně“ (Plamínek, 2014, s. 11).

Hartl, Hartlová (2010, s. 632) vymezují učení jako *„aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možnosti jedince, smyslem tohoto je přizpůsobování se novým situacím“*.

Zážitkové učení můžeme tedy obecně definovat jako psychický proces, kdy dochází k získávání zkušeností či dovedností pomocí prožité situace z které vzniknul zážitek.

Vzhledem k tomu, že jde o klíčový pojem celé práce, bude mu věnovaná samostatná kapitola této práce.

1.4 Volný čas

Volný čas je neodlučitelnou součástí života, kterou potřebuje každý z nás. Jedná se o časový úsek, kdy si můžeme svobodně vybrat, co a jak chceme dělat. I když pohledy na volný čas mohou a mají mít různý charakter, jasné je, že z existenčního hlediska nelze pouze pracovat a plnit povinnosti, člověk musí mít i čas sám pro sebe.

Definice nebo zkoumání volného času je velice rozmanité, existuje několik pohledů a teorií.

Průcha a Veteška (2014, s. 288) uvádějí, že se jedná o „*Čas, ve kterém jedinec sám rozhoduje o tom, jak jej stráví podle svých představ, zájmů a potřeb*“. Jedná o většinou o tu část dne, kdy jsou splněny pracovní náležitosti, zajištěna péče o domácnost a rodinu a také naplněny fyziologické potřeby jako je např. spánek.

Krystoň (2011) zmiňuje, že většina populace si pod pojmem volný čas představí něco příjemného, čeho by člověk chtěl mít dost a je ochotný pro to z principu schopný udělat cokoliv.

Šerák (2009, s. 37) tvrdí o volném čase, že „*Jeho prožívání záleží rovněž na zaměření a typu osobnosti a také na typu výchovy, ať už rodinné, školní nebo mimoškolní, na společenském prostředí, kulturních tradicích apod.*“

1.5 Zážitková pedagogika

V současných andragogických pramenech se často nesetkáváme s pojmem „zážitková andragogika“. I když Beneš (2014) uvádí, že při vývoji institucí bylo zjištěno, že pro úspěch není vzdělání jistotou, že je potřeba, aby mělo nejen kvalifikační funkci. Jedním ze směrů, které tento problém řešily, byla právě zážitková andragogika.

Co se vztahu andragogiky a pedagogiky týče, měly tyto vědy společný historický vývoj, využívají společné pojmy a také mají společný střed zájmu a tím je edukace. Každopádně častěji skloňovaným pojmem v dnešní oblasti vzdělávání dospělých je právě zážitková pedagogika. „*Nutno dodat, že andragogika převzala mnoho metod z reformní pedagogiky (např. projektové učení, zážitková pedagogika) a jiných forem pedagogických inovací.*“ (Beneš, 2014, s. 57)

„*Předmětem pedagogiky jakožto vědy je edukační realita, její procesy a konstrukty. Obecně bychom mohli říct, že pedagogika se zabývá vším tím, co vytváří nějaké edukační prostředí a procesy, jež se v těchto prostředích realizují, a výsledky a efekty těchto procesů.*“ (Průcha, 1997, s. 27)

V dnešní době, kdy jsme obklopení elektronikou, multimédií a masmédií je smutné, že čím dál větší část obyvatel si přírodu raději pustí doma v obývacím pokoji, než aby se do ní reálně vydali. Však právě s přírodou je spojena zážitková pedagogika, jelikož je zde atmosféra, zvuky a vizuální prvky, které nám umožní prožitek a následně zprostředkují zážitek. Proto se většina metod této formy vzdělávání odehrává právě zde.

Zážitkové vzdělávání lze uplatnit u všech věkových kategorií.

Hanuš a Chytilová (2009) uvádějí, že český koncept zážitkové pedagogiky můžeme považovat za jedinečný a originální. Jeho kořeny jdou dohledat již v počátcích výchovy v přírodě. Hanuš tvrdí, že *„Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje pojmy především slova prožitek, zážitek a zkušenost; ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, tedy v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry.“* (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 12)

Cílem zážitkové pedagogiky by měl být vždy rozvoj jedince jako takového, neklade až takový důraz na získání vědomostí a dovedností.

Jirásek (2001) popisuje zážitkovou pedagogiku jako výchovný proces, v kterém považuje za nejdůležitější, aby jedinec byl schopný přenést do dalšího života nabyté zkušenosti. Musíme mít ale na paměti, že se jedná o proces výchovný, kdy cílem je změna osobnosti a ne vzdělávání, které je chápáno jako získávání a předávání poznatků.

Pokud se ohlédneme do české historie zážitkové pedagogiky, nesmíme opomenout Prázdninovou školu Lipnici, která se z tábornické školy, která se nachází v Lipnici nad Sázavou, stala v roce 1990 samostatným občanským sdružením. Jedná se o jednu z nejznámějších organizací. Během let se zde prohlubovaly znalosti, získávaly cenné informace a vytvářely nové postupy zážitkové pedagogiky.

Hanuš a Chytilová (2009) zdůrazňují, že na zážitkovou pedagogiku je potřeba nahlížet jako na teorii výchovy prožitkem a výchovy k prožívání. *„Pro zážitkovou pedagogiku jsou typické zakotvení prožitků do jeho širších souvislostí, znalost a analýza cílů navozování situací, cílené vyvolání záměrného prožitku, zpracování prožitku a převedení do zkušenosti“.*

„Zážitková pedagogika je obor, který dosud není zcela akceptovaný odbornou komunitou. Hledá však své zdroje, specifika, souvislosti, systematické zařazení do souboru pedagogických disciplín, ale hlavně – bouřlivě se rozvíjí v praxi“ (Jirásek, 2004, st.203)

2 ZÁŽITKOVÉ UČENÍ

V této kapitole se budeme zabývat konceptem zážitkového učení. Nejprve detailněji popíšeme význam a cíle zážitkového učení, opět zmíníme problematiku překladu z cizích jazyků a z toho vyplývající nepřesnost pojmů.

Když zmíníme pojem učení, většině populace se vybaví klasický model školského vyučování, kdy vzdělávaný získává informace od vyučujícího formou například přednášky. Rolí studentů je potom získané informace pochopit, zapamatovat a dále podle nich i jednat – primární aktivitu nacházíme tedy na straně učitele, student spíše pasivně přijímá. Toto ale pro zážitkové učení neplatí. Zde hraje hlavní roli jedinec, který nese za proces vzdělávání plnou zodpovědnost. Samozřejmě, že i u zážitkového učení nalezneme lektora, jakožto zdroj informací, tento má ale za úkol hlídat dramaturgii procesu a motivaci.

„Zážitkové učení je založeno na osobní aktivitě žáka/účastníka kurzu. Primární je jeho zážitek vznikající při aktivním řešení nejrůznějších úkolů, reálných i modelových. Následnou reflexí (zhodnocením a zobecněním), obvykle usměrňovanou pedagogem, se zážitek transformuje do podoby v praxi využitelné zkušenosti.“ (Svatoš a Lebeda, 2005, s 17)

Slovo zážitek je překládáno z anglického slova experience. A právě při překladu do českého jazyka se nám objevují různé odchylky. Například Palán (1997) překládá experience learning jako zkušenostní učení. Svatoš a Lebeda (2005) ve svém díle překládají toto slovní spojení jako zážitkové učení. Na toto navazuje Kirchner (2009), který k existujícímu překladu slova experience přidává další možný překlad – prožitek.

Tyto tři pojmy se v dostupné literatuře často prolínají a jsou brána za obdobné, jejich rozdíl a použití objasňuje Dočekal (2012) ve své práci: *„Na počátku začínáme u prožitku, který je pouze prožíván, je činností samotnou, která je v případě ohlednutí, tedy jistého návratu, zpětného pozorování transformována v zážitek. Při následném zobecnění a otestování obecných závěrů v nových situacích dochází ke vzniku zkušenosti. Z tohoto pohledu tedy můžeme říci, že všechny tři termíny můžeme využít při pojmenování cyklu učení – prožitek je základním zdrojem energie procesu, zážitek je pak podmínkou vzniku zkušenosti.“*

Na základě těchto definicí můžeme tvrdit, že zážitkové a zkušenostní učení mohou být chápány jako totožné pojmy, záleží ovšem, z jakého časového hlediska na ně nahlížíme.

2.1 Cíle a význam zážitkového učení

Cílem zážitkového učení je zprostředkovat pomocí prožitku každému jednotlivci zážitek, který nás bude směřovat v dalším chování.

Význam zážitkového učení se pokusíme osvětlit na jednom z modelů zážitkového učení, konkrétně na Kolbově cyklu zkušenostního učení.

2.1.1 Modely zážitkového učení

Hanuš a Chytilová (2009) vysvětlují, že proces učení je rozdělen na dílčí části z důvodu lepšího porozumění, vyzkoušení a využití. Uvádí také, že se objevují případy, kdy pouhý zážitek k dosažení cíle nepostačí, v těchto situacích používáme zkušenostní cykly učení.

Z výzkumů Davida Kolba (1976) plyne, že celých 80 % našeho poznání vyplývá z našich vlastních zážitků, které zpracujeme na poznatky. Jelikož model jeho zážitkového učení je cyklický, můžeme tvrdit, že zážitek, který je na počátku je primární pro získání zkušenosti, tato ale otevírá možnosti nového zážitku. Je nutné také dbát na reflexi, díky níž se zážitek také mění na zkušenost.

„Zkušenostní cykly učení patří mezi nejdůležitější části teorie, užívané v mnoha vzdělávacích programech.“ (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 34)

obr. č. 2 Kolbův cyklus učení



Zdroj: Hanuš, Chytilová (2009)

Pro znázornění významu zážitkového učení využijeme i Dalovu pyramidu, která nám ukazuje, že člověk si nejvíce uchová v paměti věci, které řekl a udělal, což opět přímo souvisí s procesem zážitkového učení.

obr. č.3 Dalova pyramida



Zdroj: <https://www.spellstudio.cz/co-je-zazitkove-uceni.htm>

Pokud tedy chceme shrnout, co je pro nás cílem zážitkového učení, je primární odpovědí nabytí zkušenosti. Dalšími cíli jsou:

- Rozvoj fantazie a tvořivosti
- Učení se překonávat překážky
- Rozvoj sociální obratnosti
- Změna hodnotové orientace
- Učení se, jak si udržet psychickou rovnováhu
- Rozvoj sebedůvěry, zlepšení sebepojetí
- Rozvoj skupinové prožívání

2.2 Specifika zážitkového učení

Jedinečnost zážitkového učení spočívá v jeho efektivitě, jelikož pokud se jedinec učí zpracováním zážitku, můžeme to označit z pohledu Dalovy pyramidy jako dlouhodobě zapamatovatelné a lehce vybavitelné.

Je nutné si uvědomit, že zážitkové učení je ve většině dobrovolné. Jedinci navštěvují kurzy zaměřené na zážitkové učení na základě vlastní iniciativy.

I když je dobrovolné, aby mělo kýžený efekt, je potřeba správně uchopit motivaci. „*Čím větší motivace, tím větší efekt*“. (Svatoš a Lebeda, 2005, s. 21)

Svatoš a Lebeda (2005) považují za další specifika vědomí potřebnosti, soulad s dosavadními zkušenostmi účastníků, respekt k osobnosti účastníků, rozvíjet, nikoliv konfrontovat, volba vhodné formy a osobní důvěryhodnost lektora.

2.3 Význam motivace při zážitkovém učení

Tato podkapitola se zabývá motivací dospělého člověka ve vztahu k zážitkovému učení. Popisujeme zde jevy, které člověka motivují k další volbě vzdělání.

Jak jsme již zmínili při definici učení, aby se jedinec učil, musí chtít. V tomto nám velmi usnadňuje práci s motivací, to ale neznamená, že motivaci při zážitkovém učení zcela vypouštíme. Samozřejmě narazíme na motivační rozdíly, které mohou jednotlivce limitovat, ať už je to pohlaví, věk či dosažené vzdělání. (Beneš, 2014)

Z andragogického hlediska považujeme motivaci k učení za velice důležitý prvek pro úspěšnost edukačních procesů.

Motivaci nikdy nikdo neviděl a svým způsobem vyjadřuje chování jedince, které směřuje k dosažení určitého cíle prostřednictvím úsilí, touhy a chtění. (Nakonečný, 1997, s. 12) Nakonečný dále tvrdí, že motivace je proces usměrňování, udržování a energetizace chování, je to „psychikou řízený druh regulace“.

Beneš (2014, s. 104) definuje motivaci jako „*souhrn vnějších a vnitřních faktorů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka*“, následně ale zmiňuje, že motivace je pro andragogické pracovníky problémem. Na základě rozsáhlých výzkumů, které neprobíhaly jen na území České republiky a zúčastnily se jich rozdílné kultury, můžeme relativně přesně určit motivy pro další vzdělávání:

- sociální kontakt – útek ze samoty, navázání kontaktu, touha pochopit osobní problémy
- sociální podněty – oproštění se od každodenního tlaku a frustrací
- profesní důvody
- participace na politickém, hlavně komunálním životě
- vnější očekávání – doporučení přátel, zaměstnavatele
- kognitivní zájmy

Dvořáková, Šerák (2016) uvádějí také šest motivačních faktorů, jejich interpretace je lehce odlišná:

- sociální vztahy – vytváření nových vztahů a přátelství
- vnější očekávání – kdy plním pokyny např. nadřízeného
- společenský prospěch – být přínosem lidem kolem sebe
- profesní vzestup – kariérní růst
- únik/stimulace – odreagování se od práce
- kognitivní zájem – učit se a vzdělávat se, protože sám mám zájem získat nové znalosti a dovednosti.

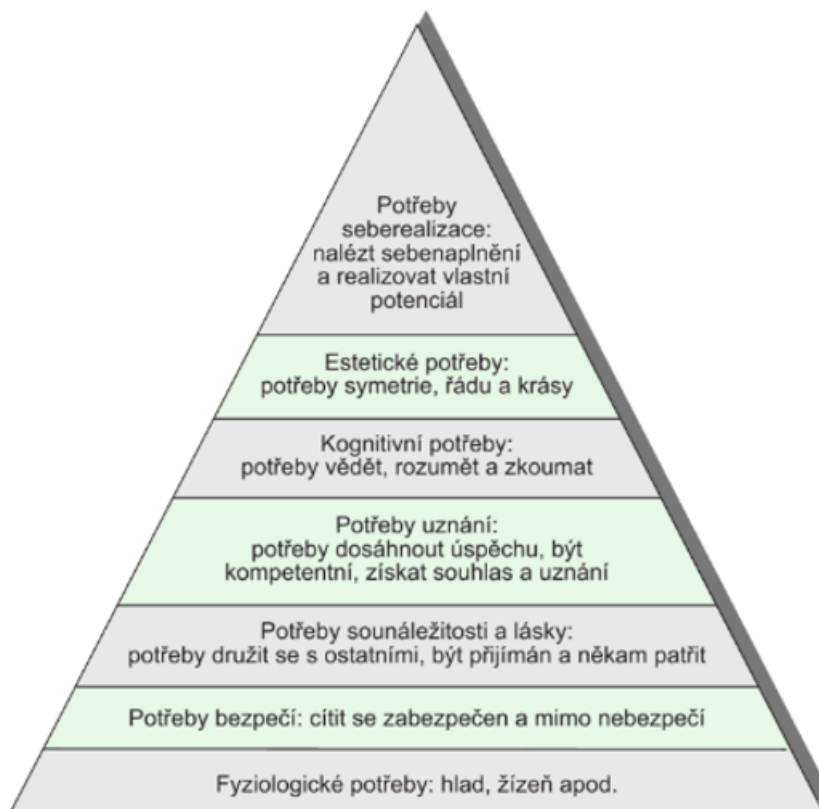
Teorie motivace

Zde bychom rádi zmínili neznámější a nejoblíbenější teorii motivace – Maslowovu hierarchickou pyramidu potřeb. U této teorie je potřeba pracovat s tezí, že člověk je motivován vnitřními potřebami, a nikoliv trestem a odměnou.

Abraham Maslow zde názorně ukazuje, že aby bylo možné uspokojit potřeby ve vyšších patrech, musí být alespoň částečně uspokojeny lidské potřeby v patrech nižších.

Jakmile dojde k uspokojení jednoho z „pater“ potřeb, automaticky se objeví potřeby nové a tím vzniká opět nová motivace.

obr. č.4 Maslowova pyramida potřeb



zdroj: Vysekalová (2011)

2.4 Efektivita

Průcha a Veteška (2014) uvádějí, že díky snahám o optimalizaci edukačních procesů vzdělávání dospělých zkoumáme efektivitu dané formy učení.

Jedním z rozhodujících aspektů efektivity bude v tomto případě opět osoba lektora. Již jsme pracovali s pojmy lektor a motivace, nyní bychom se zaměřili na lektorské kompetence.

Langer (2016) tvrdí, že kompetence můžeme zařadit do skupiny nejobtížněji pochopitelných pojmů. Původně se objevovaly ve školském vzdělávání, postupem času se prolínají i do dalšího a firemního vzdělávání.

Z klíčových kompetencí pro zážitkové učení můžeme uvést tyto: kompetence k efektivní komunikaci, kompetence k spolupráci, kompetence k podnikavosti, kompetence k flexibilitě, kompetence k řešení problémů, kompetence k samostatnosti, kompetence

k zvládnání zátěže, kompetence k ovládnání digitálních zařízení a programů, kompetence ke komunikaci v cizích jazycích a jednou z hlavních – kompetence k celoživotnímu učení.

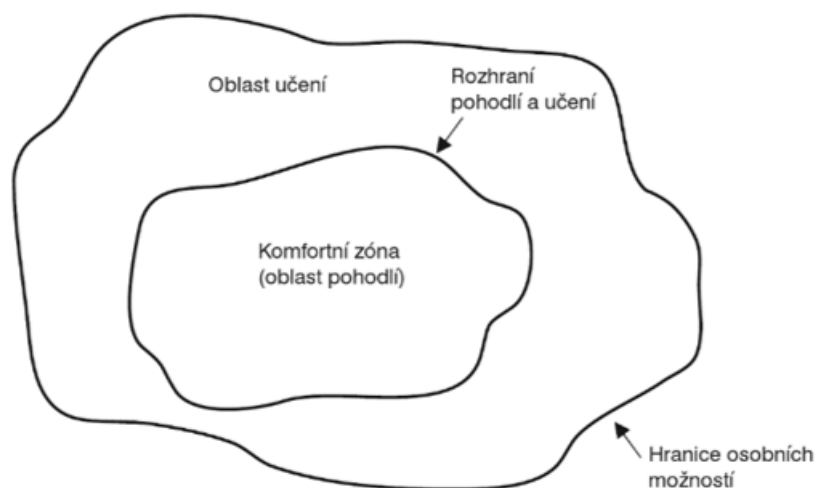
Aby byla efektivita zážitkového učení co největší, je žádoucí mít co největší počet kompetencí.

Jako další možnost zvýšení efektivity, může být využito vystoupení z komfortní zóny.

Svatoš a Lebeda (2005, s. 32) popisují komfortní zónu jako prostor, které máme dobře zmapovaný, prostor, kde se může nalézat naše rodina, koníčky nebo např. poslech hudby.

„Co se stane, uděláme-li onen krok do neznáma a vkročíme do zóny učení? setkáváme se s novými podněty, na které nejsme zvyklí, na něž nemáme připravené vzorce chování.“

obr. č. 5 Výstup z komfortní zóny



Zdroj: Svatoš, Lebeda (2005)

2.5 Potenciál zážitkového učení

Zážitkové učení je způsob, „jak se učit z akce, zážitkem, jak vytěžit z vlastní zkušenosti maximum a získat poznatky přímo na míru – ty, které potřebuji.“ (Zahrádková, 2009, str. 135).

Člověk jako lidská bytost má obrovský potenciál pro učení. Procesem učení se mu mění jeho chování, reakce v určitých situacích a také náhled na určitou problematiku. Jelikož je naše práce pojata z andragogického hlediska, bude nás zajímat potenciál, který má dospělá populace. Zde opět přistupujeme k myšlence, že učení je proces dobrovolný, tudíž na něj můžeme nahlížet jako na součást seberozvoje či seberealizace.

Palán považuje kvalitu a kvantitu lidského potenciálu za základní složku společenského bohatství.

Díky výsledkům výzkumu, které uvádí i Beneš, především z výzkumů Davida Kolba víme, že člověk může s dlouhodobým odstupem i nadále pracovat s poznatkem, které si zažil a viděl. V tomto vidíme největší potenciál zážitkového učení. Oproti klasickému učení memorováním, kdy je získání poznatků občas náročné a musí docházet k opakování, aby nebylo zapomenuto, považujeme zážitkové učení za daleko efektivnější metodu.

Tabulka č. 1: Kolik si vybavíme nových poznatků po určitém čase

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

Zdroj: Svatoš, Lebeda (2005)

2.6 Bariéry

Tak jako je důležitá motivace, musíme nahlížet i na bariéry učení. V minulých kapitolách jsme zmiňovali, že je nutné, aby se jedinec chtěl dále učit, pokud nechce, nedosáhneme efektu. Co ale může stát za rozhodnutím jedince „nechtít“, můžou to být různé faktory, které považujeme za bariéry.

Vodák a Kucharčíková (2011) dělí bariéry do tří skupin, a to: faktory fyzické – zdravotní stav, chronické nemoci, emocionální faktory, sem spadá motivace, podpora v učení ze strany okolí, a hlavně samotné vnímání své osoby.

2.7 Osobnost lektora

Lektor neboli vzdělavatel, kouč či trenér. Jeho osobnost hraje v zážitkovém učení stejně důležitou roli, jako osobnost účastníka, jelikož je to právě on, kdo zabezpečí co největší úspěch procesu učení. Obecně je lektorem vzdělavatel dospělých působící v oblasti dalšího vzdělávání (Langer 2016, s.14).

Zážitková andragogika, resp. učení zážitkem je aplikovatelná na celou dospělou populaci. Lektor musí mít ale na paměti rozdílné vnímání jednotlivých věkových skupin a dle toho pracovat. Jíra (2004) popisuje rozdíly takto: jedinci dospělé populace ve věku do 25 let mají ještě dobře zažitou výuku. Poznatky se ukládají lehce a dlouhodobě. Rádi se zúčastní aktivity a „hrají si“. Populace ve věku cca 25-40 let, již má lepší kvalitu a stabilitu vnímání. Stávající i budoucí vzdělání doplňují životními zkušenostmi. Zde již může mít lektor problém se ztraceným výukovým návykem a dovedností učit se. U věkové skupiny 45-65 let je potřeba větší investice času než u mladých lidí k dosažení stejného cíle. Místo her ocení rozhovory a lehkou aktivitu, neměli by se cítit pod tlakem, který může vyvolat stres.

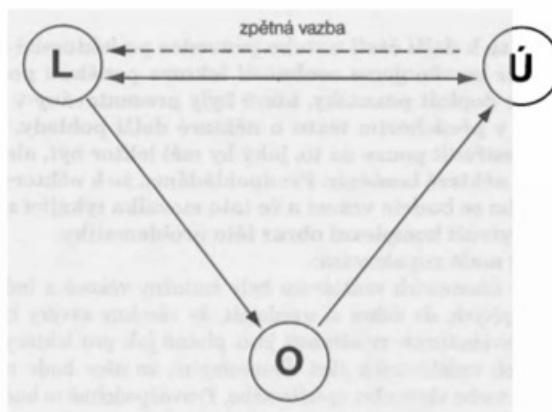
Toto neznamená, že lektor pracuje vždy jen s jednou věkovou skupinou, naopak smíšené skupiny jsou žádoucí. Účastníci vzdělávacího procesu si mohou navzájem měnit názory, postoje a znalosti.

Lektor musí brát ohled na věk účastníků i v procesu reflexe. Kdy se dokončuje proces prožitků-zážitků a uvědomění. Právě dle věku a vyzrálosti skupiny zvolí lektor vhodnou formu tohoto „ohlédnutí“. (Soják, 2015)

„Jakým způsobem bude konkrétní zážitek jedincem vyhodnocen směrem k sobě a k druhým do jisté míry závisí na tom, jakým způsobem jej jedinec prožil, respektive jakou emoci (i to, jak silnou) prožitek vyvolal.“ (Soják, 2015, s. 26)

Jíra (2004) uvádí, že můžeme obecně tvrdit, že každý účastník či skupina budou mít individuální přístup, potřeby a motivaci. Proto je pro osobu lektora důležité umět pracovat s motivací u účastníků procesu zážitkového učení. Jedinci navštěvují např. kurzy dobrovolně, ovšem, aby došlo ale k co největší efektivitě, musí být jedinci správně namotivováni. Roli v tom hraje také vztah lektora předávajícího obsah a účastníka, který je znázorněn na obrázku.

Obr.6 Vztah lektora a účastníka



Zdroj: Jíra (2004)

Dalším neméně důležitým aspektem jsou opět kompetence lektora. Langer 2016 uvádí jejich rozdělení do 3 skupin:

- Odborné – tyto může lektor nabýt díky všeobecnému odbornému či profesnímu vzdělávání
- Metodické – zde zahrnují celý komplex znalostí a dovedností, díky nimž zvládne lektor dosáhnout cílů vzdělávání co nejefektivněji.
- Osobnostní – osobnostní charakteristiky (zájem o studenty, empatie)

V ideálním stavu jsou všechny 3 oblasti vyvážené, v běžném životě ale téměř vždy jedna z kompetencí převažuje.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část naší práce se zabývá metodologickým výzkumem, ve kterém se zaměřujeme na zjištění potenciálu zážitkového učení v oblasti edukace dospělých. Pro náš výzkum se nabízelo několik typů institucí, odkud bychom mohli získat data pro výzkum. Považujeme tedy za vhodné zmínit, že jsme využili organizace či jednotlivce, jejichž zaměření spadá do zájmového vzdělávání. Ovšem vždy zde platí pravidlo, že informace jsou klientům předávány pomocí zážitkového učení.

Výzkum probíhal dle doporučení odborné literatury, např.: Miroslava Chrásky, *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu* (2016) nebo Petera Gavory, *Úvod do pedagogického výzkumu* (2010).

V následujících podkapitolách podrobně popisujeme výzkumný problém, výzkumný cíl a z něj plynoucí výzkumné otázky, výzkumný soubor, techniku sběru dat a jejich analýzu.

3.1 Výzkumný problém

Vzdělávání je celoživotní proces, který provádí každého jedince. Stává se také velmi oblíbenou oblastí pro různé výzkumy. Je to proces, který lze aplikovat téměř do každé situace či prostředí a lze na něj nahlížet z různých stran. Co se výzkumného problému týká, Gavora (2010) popisuje, že před zahájením každého výzkumu je nutné stanovit výzkumný problém, kde bude přesná definice formulace toho, co bude zkoumáno.

Naším výzkumným problémem je zkoumat konkrétní oblast vzdělávání, přesněji zážitkové učení aplikované do edukace dospělých.

3.2 Výzkumný cíl

Než bylo zahájeno šetření, bylo nutné určit si výzkumný cíl. Hlavní cíl této práce byl stanoven takto:

Zhodnotit význam a potenciál zážitkového učení v edukaci dospělých z pohledu účastníků i lektorů.

Dílčí cíle

Dílčí cíle byly definovány takto:

- *zjistit, jak účastníci po absolvování akce vnímají zážitkové učení*
- *zjistit, jak účastníci a lektori vnímají celkově tyto kurzy a jejich potenciál*
- *zjistit, zda chtějí v tomto vzdělávání pokračovat*

3.3 Výzkumné otázky

Abychom dosáhli uvedeného cíle, bylo nutné definovat výzkumné otázky. S ohledem na to, že jsme si za cíl zvolili popsat, jaký je současný stav, byly vybrány následující deskriptivní otázky:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký potenciál v sobě nese zážitkové učení v edukaci dospělých?

Dílčí výzkumné otázky:

1. *Jaká je míra povědomí o možnostech absolvovat jednu z forem zážitkového učení?*
2. *Jaká je míra zájmu o zážitkové učení?*
3. *Jaké je vnímání efektivity zážitkového učení jeho účastníky?*
4. *V čem konkrétně vidí potenciál zážitkového učení lektori kurzů?*

3.4 Smíšený výzkum

Švaříček, Šedřová (2007, s. 14) uvádějí: „*definice vycházejí z toho, že kvalitativní metodologie je založená na indukci, zatímco kvantitativní metodologii můžeme nazvat deduktivní, logicko-deduktivní nebo hypoteticko-deduktivní.*“

Vzhledem k povaze vybraného tématu byl zvolen výzkum smíšený. Důvodem naší volby bylo zjištění potenciálu jak z pohledu účastníků proběhlých kurzů, tak lektorů.

Nejprve jsme provedli kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Toto proběhlo na větším vzorku respondentů, kteří kurz se zážitkovým učením přímo absolvovali. Kvantitativní výzkum je v naší práci zastoupen metodou polostrukturovaného rozhovoru, který byl prováděn s lektory. Lektory jsme do výzkumu zařadili, jelikož jsou to právě oni, kdo je nejvíce v interakci s účastníky kurzů. Mohou pozorovat jejich reakce a získávat od nich zpětnou vazbu.

Průcha (2014, s. 108) definuje smíšený výzkum jako: „kombinovaná aplikace jak kvantitativních, tak kvalitativních metod v jednom výzkumu“. Dále uvádí: „*nejde jen o samotnou kombinaci výzkumných metod, nýbrž také o to, aby se dosáhlo co nejvyšší validity poznatků, tj. pravdivosti, objektivní platnosti*“.

3.5 Výzkumný soubor

Jako základní výzkumný soubor byli vybráni všichni účastníci kurzů v České republice, ve kterých bylo využito učení zážitkem. Výběrový soubor byl poté zúžen na účastníky kurzů v Olomouckém kraji.

Kritéria pro výběr respondentů byly pouze dvě:

- Věk 18+
- Účast na kurzu, kde bylo aplikováno zážitkové učení

V přípravné fázi výzkumu byly vybráno 5 institucí, kde probíhaly v různých bězích edukační programy využívající zážitkové učení. Z důvodů nepředvídatelných a náhlých změn, kvůli vzniklé pandemii, jsme museli tři instituce z šetření vyřadit. Dvě organizace byly během šetření přidány.

Jak již bylo řečeno, skládá se náš výzkumný soubor z účastníků a lektorů. Zde musíme konstatovat, že bohužel pouze menší část výzkumného souboru jsou účastníci a lektoři, kteří absolvovali kurz či vyučují ve stejné instituci.

3.6 Instituce a kurzy

Městská knihovna Prostějov

Městskou knihovnu v Prostějově jsme zařadili do našeho výzkumu hned na začátku, kdy probíhalo z naší strany mapování vhodných institucí. Knihovna poskytuje klasické výpůjční služby dle oddělení (pro dospělé, pro děti a mládež, hudební či regionální, kde je možno vypůjčit i společenské hry), tak nabízí i kurzy pro širokou veřejnost. Pro náš výzkum byly nejzajímavější tyto:

- Tvořivá knihovna – každý měsíc jiné téma
- Trénink paměti

Formanské vozy

K nabídce Formanských vozů jsme se dostali na doporučení a byly do výzkumu přidány dodatečně. Jedná se o jedinečný projekt, který je kombinací snahy zvýšení povědomí o krásách Litovelského Pomoraví, dřívějšího stylu života a zábavy. Jednotlivci i skupinky si mohou vybrat jednu ze tří tras, kterou absolvují tak, jak se lidé dopravovali dříve, tedy na voze taženým koňmi. Aby byl zážitek klientů umocněn, jsou vozy vybaveny televizí, na které během jízdy běží různé videosmyčky. Lektor mezitím zábavnou formou seznamuje klienty s tradicemi a nejzajímavějšími informacemi o Hané, Litovelském Pomoraví a formanech. Během jízdy je možné se občerstvit či zakousnout nějakou místní specialitu. Zastávky jsou na každé trase voleny tak, aby si na své přišly ženy i muži všech věkových kategorií. Díky kombinaci všech těchto věcí fungují formanské vozy jako kombinace vzdělávací akce, odpočinku a nevšedního zážitku.

Podrobněji na webu: <http://www.formanskevozy.cz>

Kurzy fotografie

Aby nebyla porušena pravidla kvalitativního výzkumu, nemůžeme přímo jmenovat provozovatelku kurzu. Kurzy jsou připraveny pro začátečníky a mírně pokročilé. Nejde jen o klasickou vzdělávací akci, kdy se posluchačům popíše základní principy fotografování. Kurzy probíhají buď s jednotlivci nebo ve skupinkách o maximálně 4 osobách. Lektorka nechá zájemce v první řadě vyplnit dotazník, který mapuje zájem a očekávání, a dle toho tvoří skupinky či navrhne individuální lekci.

Lektorka se snaží, aby klienti byli schopni „nacítit“ práci s barevným odstínem, detailem, a aby výsledné fotografie vyjadřovaly jejich původní záměr. Sama definuje lekce jako hru. Tento kurz jsem zařadila také na doporučení účastníků.

3.7 Metody a technika sběru dat

Díky volbě smíšeného designu výzkumu jsme vybrali metody jak kvantitativní, tak kvalitativní. Z pohledu kvantitativního byla zvolena metoda dotazníkového šetření. Jako kvalitativní metoda byl vybrán polostrukturovaný rozhovor.

V prvotní fázi proběhl předvýzkum. Předvýzkum nám má ukázat na malém vzorku respondentů, zda jsou otázky kladeny správně, konkrétně, zda respondenti rozumí pokynům a otázkám, jsou ochotni odpovídat a sesbíraná data mají vypovídající hodnotu. (Gavora, 2010)

Náš předvýzkum započal v polovině února 2020, kdy byl sestavený dotazník předán v tištěné podobě 10 osobám, které absolvovali jednu z vzdělávacích akcí. Následně jsme upravovali otázku č. 2- věk. Zde byla přidána věková kategorie 65 a více. Ve specifikaci dosaženého vzdělávání byla přidána položka vyšší odborné. V otázce č. 7, co motivovalo k návštěvě kurzu jsme na přidali položku doporučení/ nařízení zaměstnavatele. Toto pro nás bylo zajímavé zjištění.

Jinak byl dotazník v předvýzkumu hodnocen jako přehledný, konkrétní a vypovídající. Kompletní dotazník je tvořen z úvodní části, kde se autorka představuje a vysvětluje účel dotazníku. Následuje třináct otázek. První tři otázky nám zodpovídají informace o respondentovi, a to věk, pohlaví a dosažené vzdělání. Dále se skládá z osmi uzavřených otázek a jedné polootevřené. Dvě uzavřené otázky dle typu odpovědi vyzvou účastníka konkretizovat svou odpověď.

Škálová otázka č. 10 slouží k posouzení zkušenosti po absolvování lekce či kurzu.

Konkrétní dotazník byl předán do institucí na začátku března 2020 v tištěné podobě v počtu 150 ks. Z důvodu uzavření všech institucí byl přetvořen do elektronické verze a předán na vedoucí pracovníky s žádostí další distribuce. Tato situace s pandemií velice limitovala náš výzkum.

Ukončení sběru dotazníků proběhlo na konci dubna 2020, kdy návratnost dotazníků činila 75 kusů. Vyřazeny byly 3 dotazníky pro neúplnost.

Druhou využitou metodou sběru dat byla metoda kvantitativní, a to polostrukturovaný rozhovor, který měl být vedený s lektory. Bohužel situace s pandemií nám výzkum opět zkomplikovala a z původního počtu 6 lektorů byl rozhovor provedený u dvou lektorů.

Lektorům jsme kladli otevřené otázky, které se týkaly zkoumaného tématu.

1. Jak dlouho pracujete jako lektorka
2. Máte možnost srovnání zážitkového učení s klasickým modelem?
3. Jak vnímáte potenciál zážitkového učení?
4. Jak podle vás vnímají samotní účastníci tyto kurzy a máte od nich zpětnou vazbu?
5. Existují dle Vás bariéry při realizaci kurzu s zážitkovým učním?

4 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

V této kapitole se věnujeme vyhodnocení a interpretaci dat získaných z dotazníku a polostrukturovaných rozhovorů.

4.1 Výsledky výzkumu

4.1.1 Zpracování výsledků z dotazníků

Výsledky výzkumu byly analyzovány pomocí grafů (výsečových i sloupcových), a každá z odpovědí byla vyhodnocena samostatně v takovém pořadí, jak byly uvedeny v dotazníku.

Grafy jsou doplněny komentářem pro lepší přehlednost.

První tři otázky nám sdělují informace o respondentovi, jako je jeho pohlaví, jeho věk a dosažené vzdělání. Dále nám získaná data mají poskytnout odpovědi na vedlejší výzkumné otázky:

VVO1: Jaká je míra povědomí o možnostech absolvovat jednu z forem zážitkového učení?

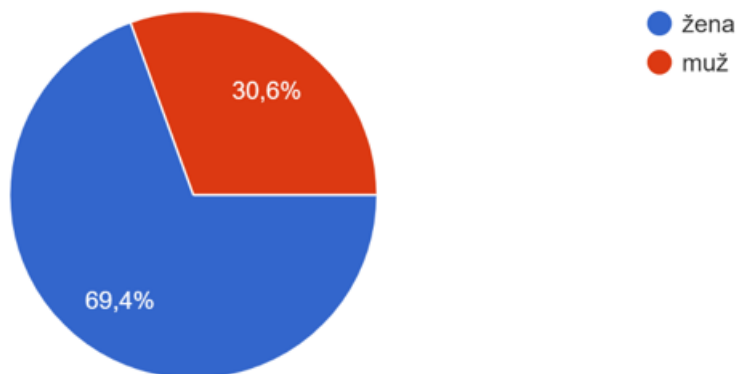
Zjišťuje otázka:4,5,6,

VVO2: Jaká je míra zájmu o zážitkové učení?

Zjišťuje otázka:7,8,9,10

VVO3: Jaké je vnímání efektivity zážitkového učení jeho účastníky i lektory?

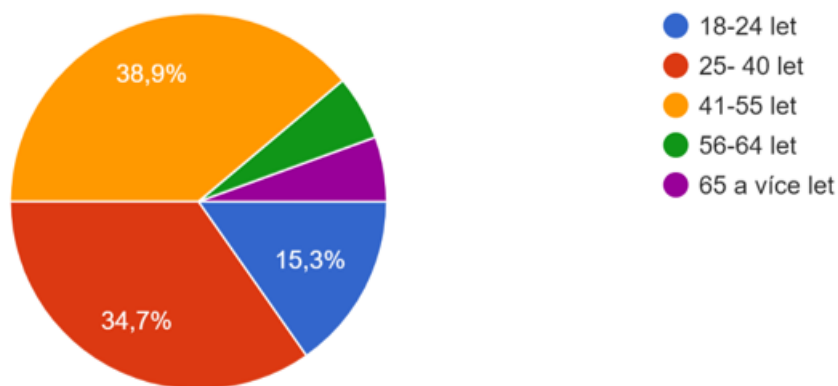
Zjišťuje otázka: 11,12,13

Otázka č.1: Jste?

Graf č.1: Pohlaví respondentů

Zdroj: vlastní šetření

Z výše vloženého grafu je patrné, že vzdělávacích akcí se v našem výzkumu zúčastnilo více žen než mužů. Přesněji z 72 respondentů bylo 50 žen (69,4 %) a 22 mužů (30,6 %). Z čehož můžeme usuzovat, že programů se zážitkovým učením se účastní více jak dvojnásobek žen než mužů.

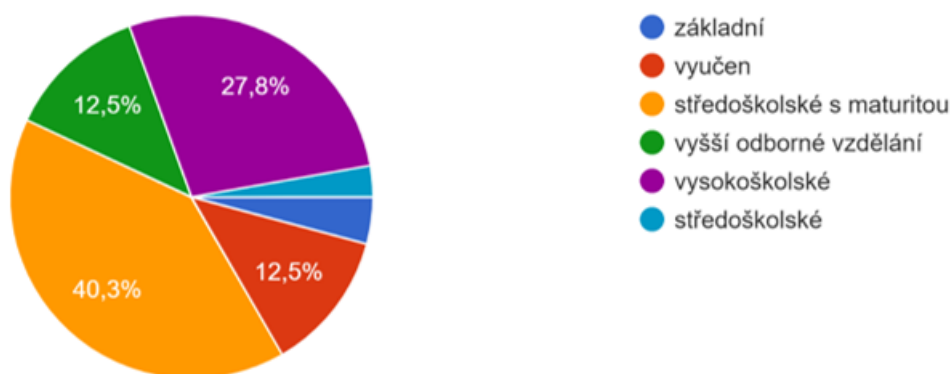
Otázka č. 2: Do jaké věkové skupiny spadáte?

Graf č.2: Věkové skupiny respondentů

Zdroj: vlastní šetření

Jak můžeme vidět na grafickém znázornění, nejvíce respondentů spadalo do věkové skupiny 41-55 let (38,9 %). Nepatrně menší skupinu tvoří respondenti ve věku 25-40 let (34,7 %). Zajímavá shoda nám nastala u kategorií 56-64 let a 65 let a více, v každé z nich jsou 4 respondenti (5,6 %). Z grafu vyplývá, že největší zájem o zážitkové učení měli respondenti v produktivním věku.

Otázka č.3: Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

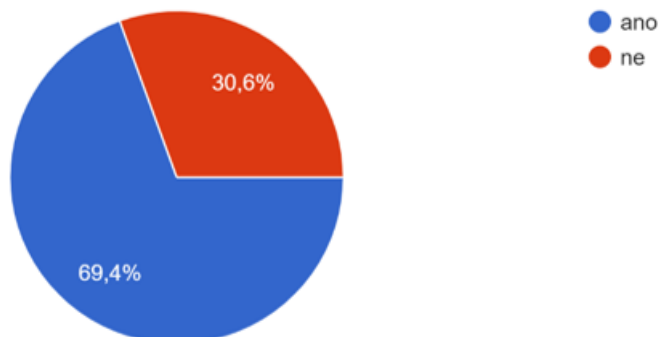


Graf č.3: Dosažené vzdělání respondentů

Zdroj: vlastní šetření

V otázce nejvyšší dosažené vzdělání spadá nejvíce účastníků do kategorie středoškolské s maturitou, celkem jich bylo 31 (40,3 %). Vysokoškolsky vzdělaných účastníků bylo 20 (27,8 %), ostatní skupiny byly zastoupeny minimálně. Základní vzdělání měli 3 respondenti (4,2 %), vyučen 9 respondentů (12,5 %) a vyšší odborné vzdělání 9 respondentů (12,5 %).

Otázka č.4: Už jste se v minulosti účastnil/a obdobné vzdělávací akce, kde bylo využito zážitkové učení?

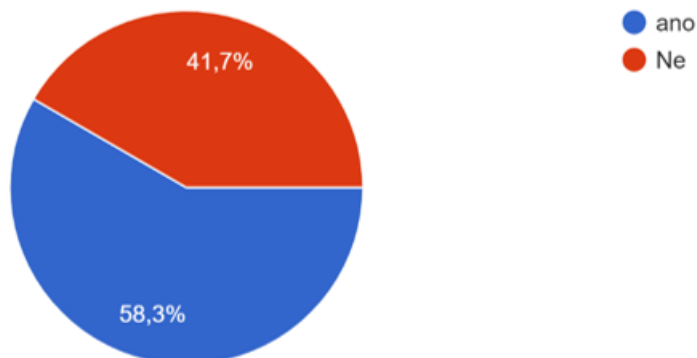


Graf č.4: Dosavadní účast na akcích s využitím zážitkového učení

Zdroj: vlastní šetření

Převážná většina dotazovaných respondentů odpověděla kladně. Z celkového počtu 72 dotazovaných se již obdobné akce zúčastnilo respondentů 50 (69,4 %), bez zkušenosti s akcí s využitím zážitkového učení bylo 22 respondentů (30,6 %). Toto zjištění je pro náš výzkum zásadní, jelikož značí vysoké povědomí o kurzech s využitím zážitkového učení a povědomí o nich.

Otázka č.5: Máte přehled, které instituce ve vašem městě a blízkém okolí nabízejí vzdělávací akce za využití zážitkového učení? Pokud odpovíte ano, uveďte jaké:



Graf č.5: Povědomí o vzdělávacích akcích

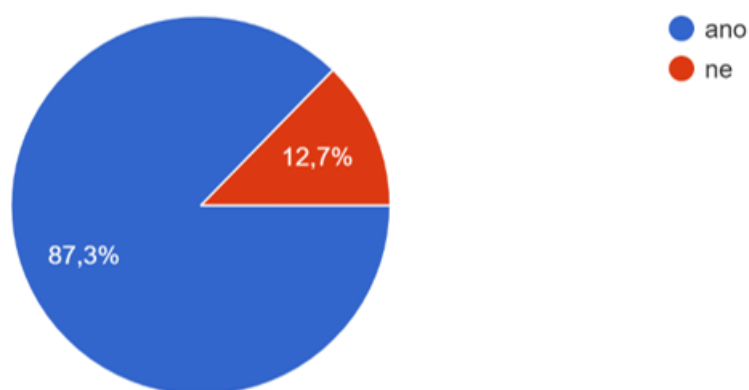
Zdroj: vlastní šetření

V této otázce zjišťujeme povědomí účastníků o nabídce vzdělávacích akcí, které pracují s metodou zážitkového učení. Přehled o institucích, které nabízejí veřejnosti tyto kurzy mělo 42 respondentů (58,3 %). Záporně odpovědělo 30 respondentů (41,7 %). V následné tabulce nalezneme instituce, které byly respondenty zmíněny.

Mezi institucemi, které dle respondentů nabízí akce se zážitkovým učením, byly nejčastěji zmíněny tyto:

- Knihovna- 14 respondentů (33,3 %)
- Kurzy fotografování- 7 respondentů (16,6 %)
- Veselá vařečka- 5 respondentů (11,9 %)
- Ostatní- 4 respondenti (9,5 %)
- Pevnost poznání- 3 respondenti (7,14 %)
- Iris- 3 respondenti (7,14 %)
- Sluňákov- 2 respondenti (4,8 %)
- Formanské vozy- 2 respondenti (4,8 %)
- Nevzpomenou si- 2 respondenti (4,8 %)

Otázka č.6: Je pro vás nabídka vzdělávacích akcí se zážitkovým učením dostačující?



Graf č.6: Dostatečná nabídka vzdělávacích akcí

Zdroj: vlastní šetření

Šestá otázka dotazníku zkoumala vnímání dostatečné nabídky vzdělávacích akcí se zážitkovým učením. Graf č.6 nám ukazuje, že naprostá většina respondentů uvedla, že nabídka je pro ně dostačující. Přesněji 55 (87,3 %) respondentů odpovědělo ano a jen 8 (12,7 %) odpovědělo, že ne. Pokud respondent odpověděl na otázku ne, byl vyzván, aby specifikoval, co jej k záporné odpovědi vedlo. Níže nalezneme důvody, které vedly k záporným odpovědím. Po obsahové analýze záporných odpovědí jsme identifikovali několik primárních důvodů:

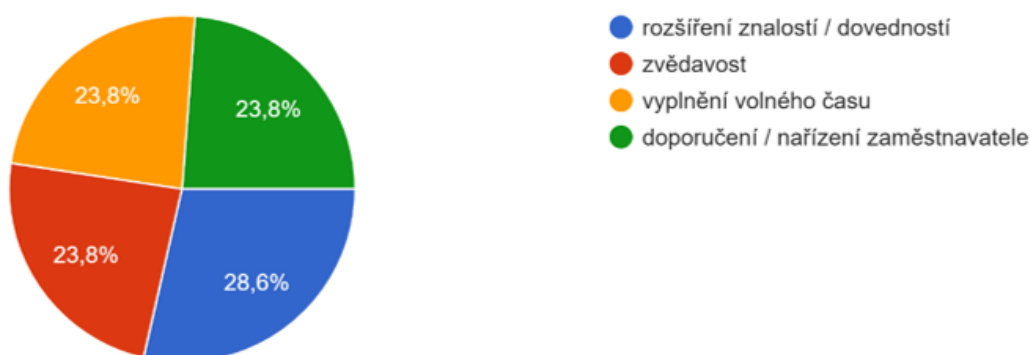
1. Nedostatečný přehled pořádaných akcí – odpovědi typu:

- „...nejsou k dispozici pro mě vhodné aktivity...“
- „...nemám přehled...“
- „...nemám s ní zkušenost...“
- „...ocenila bych větší nabídku...“

2. Nedostatečná obsahová nabídka

- „...líbilo by se mi něco s adrenalinovým zážitkem...“
- „...ocenila by se zaměření na uměleckou fotografii – dle současných trendů...“
- „...další kurzy s vařením...“

Otázka č.7: Co pro Vás bylo motivací se této akce zúčastnit?



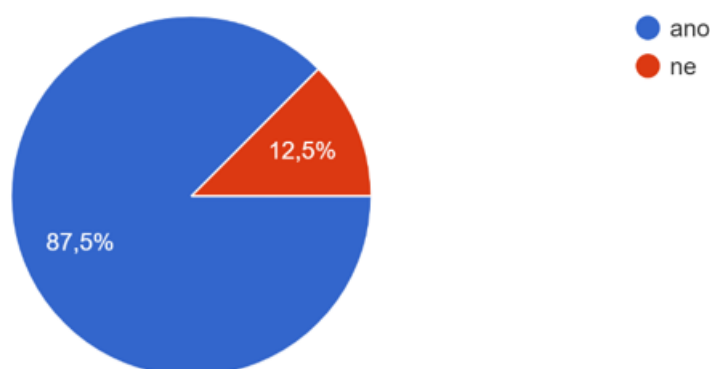
Graf č.7: Motivace účasti

Zdroj: vlastní šetření

Zajímalo nás, jaká je motivace respondentů účastnit se kurzů se zážitkovým učením. Respondenti mohli v této otázce zvolit pouze jednu odpověď. Odpovědi zde byly velice vyvážené. Co nás ale překvapilo bylo, že ani jeden z respondentů nevybral možnost jiné. Celkem 18 dotazovaných (28,6 %) odpovědělo, že si chtějí rozšiřovat znalosti a dovednosti. Na další odpovědi: zvědavost, vyplnění volného času i doporučení či nařízení zaměstnavatele zareagovalo shodně vždy 15 respondentů (23,8 %).

..

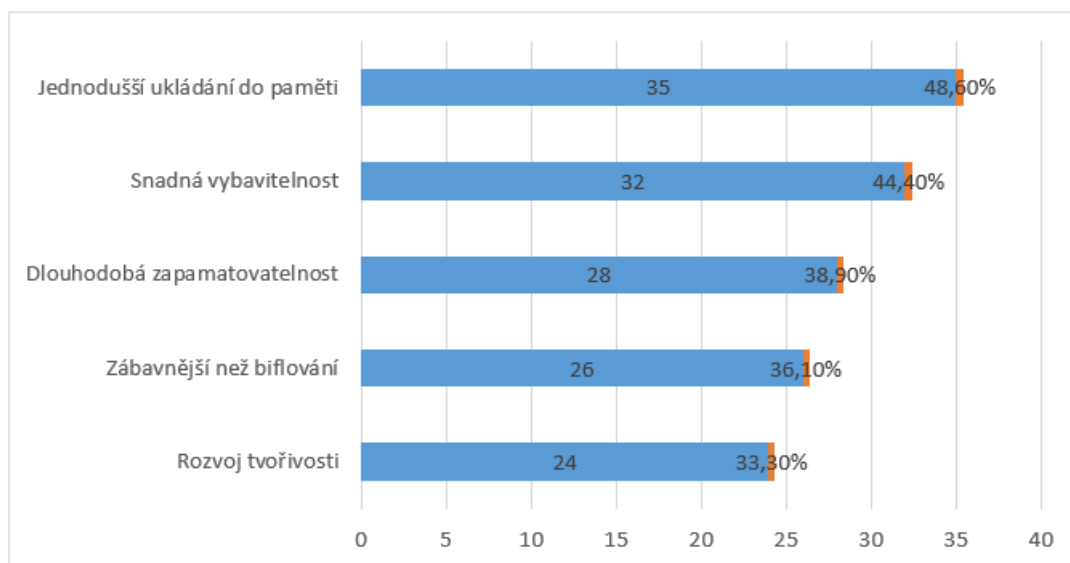
Otázka č.8: Plánujete navštívit další vzdělávací akce spojené se zážitkovým učením?



Graf č.8: Další návštěva obdobné akce

Zdroj: vlastní šetření

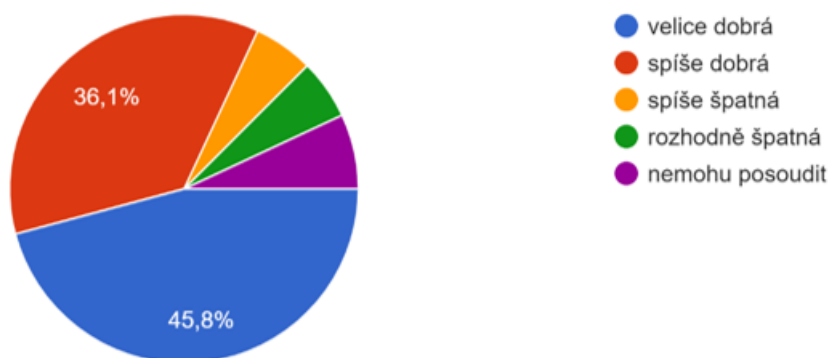
Na otázku, zda plánují absolvovat další obdobnou akci nám 63 (87,5 %) respondentů odpovědělo ano. Jen 9 (12,5 %) respondentů již neplánuje účast na těchto akcích. Z těchto dat lze usuzovat, že absolvovaná akce respondentům splnila jejich očekávání a motivovala je k návštěvě akce další. Toto zjištění je pro náš výzkum velmi podstatné.

Otázka č.9: V čem vidíte největší výhodu zážitkového učení? (vyberte max. 3 odpovědi)

Graf č.9: Výhody zážitkového učení

Zdroj: vlastní šetření

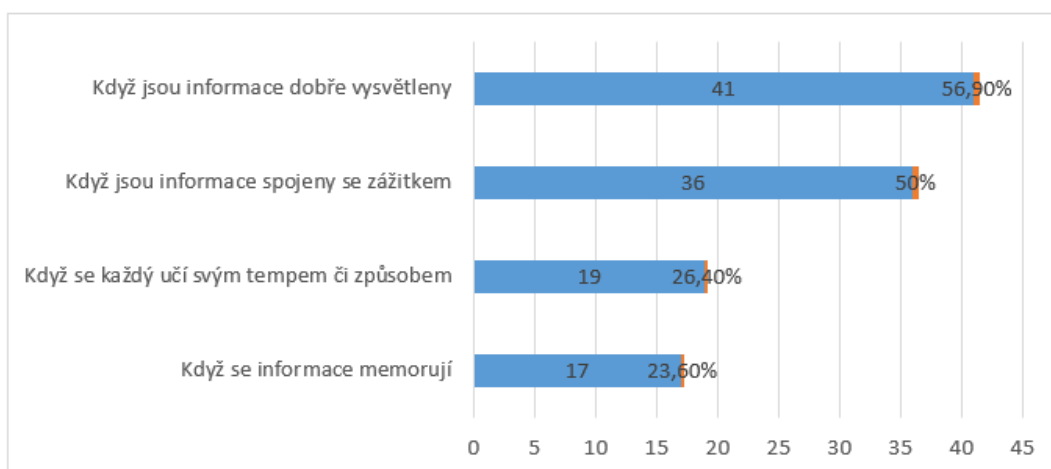
Graf č. 9 nám znázorňuje, co respondenti vnímají jako největší výhodu využití zážitkového učení. Každý z dotazovaných mohl vybrat maximálně 3 možnosti. Odpovědi byly velmi vyvážené. Nejčastěji respondenti vybrali výhodu jednoduššího ukládání do paměti, celkem tato možnost byla zvolena 35krát (48,6 %). Snadnou vybavitelnost označilo 32 (44,4 %) respondentů. 28 (38,9 %) dotazovaných zvolilo jako jednu z výhod dlouhodobou zapamatovatelnost. Nejméně volenými výhodami bylo, že je zábavnější než biflování- 26 (36,1 %) respondentů a rozvoj tvořivosti- 24 (33,3 %) respondentů.

Otázka č. 10: Jak hodnotíte vaši zkušenost se zážitkovým učením?

Graf č.10: Zkušenost se zážitkovým učením

Zdroj: vlastní šetření

Otázka č. 10 se zabývala hodnocením zkušenosti se zážitkovým učením. Dotazovaní zde mohli volit z pěti možností. Většina respondentů- 33 (45,8 %) hodnotila zkušenost jako velice dobrou. Jako spíše dobrou hodnotilo zkušenost 26 (36,1 %) respondentů. Stejně nám dopadly možnosti spíše špatná a rozhodně špatná, ke každé z odpovědí se přiklonili 4 (5,6 %) dotazovaných. 5 (6,9 %) respondentů nemohlo posoudit.

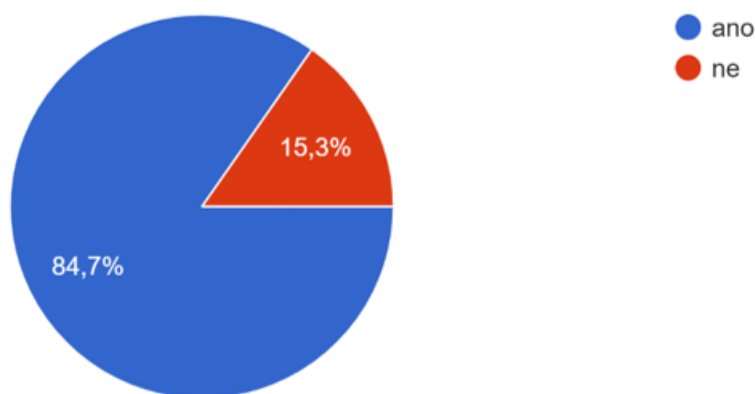
Otázka č. 11: Co je podle Vás důležité pro to, aby bylo učení efektivní (vyberte max. 2 odpovědi)

Graf č.11: Efektivita zážitkového učení

Zdroj: vlastní šetření

U otázky č. 11 mohl dotazovaný vybrat maximálně dvě odpovědi. Z grafu nám vyplývá, že většina respondentů ze efektivní považuje dobré vysvětlení a objasnění informací ideálně spojené se zážitkem. Celkem tedy 41 (56,9 %) respondentů považuje za efektivní, když jsou informace dobře vysvětleny, 36 (50 %) když jsou informace spojeny se zážitkem, 17 (23,6 %) když se informace memorují, 19 (26,4 %) když se každý učí svým tempem či způsobem.

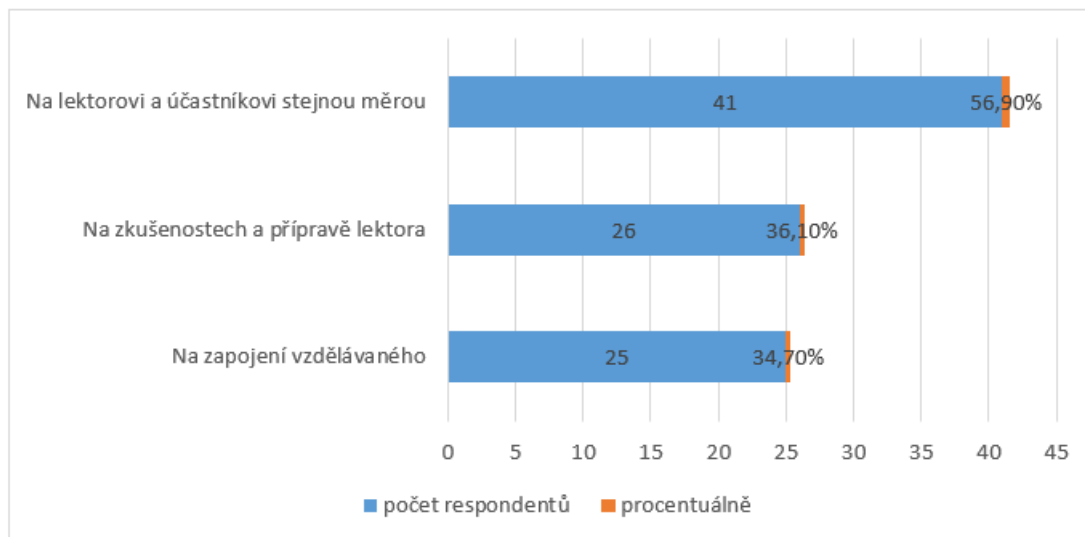
Otázka č. 12: Myslíte si, že vlastní zapojení do procesu zážitkového učení napomáhá lepšímu zapamatování?



Graf č.12: Zapamatovatelnost

Zdroj: vlastní šetření

Otázkou č.12 jsme zjišťovali názor respondentů na to, zda vlastní zapojení do procesu napomáhá lepšímu zapamatování. Drtivá většina respondentů odpověděla kladně. Konkrétně 61 (84,7 %) dotazovaných, zbylých 11 (15,3 %) odpovědělo ne.

Otázka č. 13: Efektivita zážitkového učení podle Vašeho názoru závisí nejvíce na:

Graf č.13: Závislost efektivity

Zdroj: vlastní šetření

V poslední otázce zjišťujeme, na čem dle respondentů závisí efektivita zážitkového učení. 41 (56,9 %) respondentů si myslí, že efektivita zážitkového učení závisí stejnou měrou na lektorovi a účastníkovi. 26 respondentů (36,1 %) uvádí, že efektivita je závislá na zkušenostech a přípravě lektora. 25 respondentů (34,7 %) je přesvědčeno že efektivita těchto vzdělávacích akcí závisí na zapojení vzdělávaného.

4.1.2 Zpracování polostrukturovaného rozhovoru

Rozhovor neboli interview probíhá mezi respondentem a výzkumníkem a jde o metodu, která získává data o dané realitě díky bezprostřední verbální komunikaci (Chráška, s 176)

Rozhovory proběhly v dubnu 2020. Bohužel z původních šesti plánovaných byly uskutečněny rozhovory dva. Při jejich realizaci jsme se drželi následujících bodů:

- délka praxe lektora
- srovnání předávání informací/prožitku versus přednáška
- jak vnímají potenciál samotní lektoři
- jak reagují účastníci na tyto kurzy, zda od nich mají zpětnou vazbu
- jaké vnímají bariéry

Oba rozhovory byly zaznamenány na nahrávací zařízení. Respondenti na toto byli upozorněni a byl získán jejich souhlas. Nahrávky dále sloužily pro doslovný přepis.

Aby bylo zachováno pravidlo anonymity, jsou respondenti označeni jako R1 a R2. Výsledkem je subjektivní srovnání formy učení, potenciál z pohledu lektorů a reakce a přístup účastníků kurzů. Pro zpracování a vyhodnocení rozhovorů byla zvolena komentovaná transkripce. Záznam rozhovoru přikládám na CD.

Charakteristika respondentů:

- R1 – praxe na pozici lektora 6 let
- R2 – práce na pozici lektora 3 roky

Kategorie č.1: Srovnání předávání informací/prožitku versus přednáška

Tuto oblast jsme do rozhovorů zařadili, abychom získali pohled lektorů na srovnání zážitkového učení a tzv. klasického modelu učení. R1 zmiňuje, že: ...*“s klasickým modelem učení jsem se setkala za dob studií“*..., následně ale doplňuje, že: ...*“jsem spokojenější nyní“*... R2 potvrzuje, že má zkušenost také: ...*“začátky mého lektorského činnosti byly postaveny na standardní výuce, tak jak ji všichni známe ze školských zařízení“*... . Můžeme tedy usuzovat, že R2 má větší možnost srovnání díky své dřívější praxi, ovšem toto konstatování nesnižuje kvalifikovanost R1. Přidanou hodnotu zážitkového učení shrnuje R2 takto: ...*“je určitě více interaktivní, je více pestrý i pro ty studenty a odnáší si z toho daleko víc dovedností a znalostí ...“* Konstatujeme tedy, že zážitkové učení je dle lektorů zábavnější a přijatelnější než klasický model.

Kategorie č.2: Potenciál zážitkového učení

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zhodnotit potenciál zážitkového učení, proto jsme tuto otázku položili i lektorům. Oba respondenti se shodují, že potenciál zážitkového učení je veliký. V souvislosti s otázkou evidujeme tyto odpovědi. R1 vysvětluje své tvrzení takto: ...*“Dnešní lidé nejsou zvyklí se bavit, prožívat věci ze svého vlastního pohledu. Většinou vás někde zaškatulkují, něco vám řeknou, jak máte udělat, za jak dlouho máte udělat a odškrtnou vám splnil nebo nesplnil a spoustu dospělých najednou začne bavit to prožívat jinak“*... následně doplňuje své tvrzení: ...*“nemusíte s nikým soutěžit, to že si to vyzkoušíte do takové míry, abyste to pochopil, abyste si tu činnost zautomatizoval“*... . R2 svou odpověď doplňuje: ...*“zážitkové učení se, je jedna z forem, kdy si myslím, že lze za mnohem kratší dobu díky této metodě získat mnohem více zkušeností a znalostí a dovedností“*... .

Kategorie č.3: Reakce účastníků a zpětná vazba

V závislosti na této otázce uvádí R1, že ...*“vzhledem k povaze námi nabízeného programu jsou reakce pozitivní. Snažíme se klienty vtáhnout do děje a zapojit, pokud ale někdo z nich vyloženě nechce, nenutíme ho, může si jízdu jen tak užít, relaxovat a naslouchat“*... *“zpětnou vazbu máme většinou kladnou, chválí si, že jsme jim ukázali, jak formani cestovali a kdo byli, mohli si některé věci sami vyzkoušet, a navíc si mohli užít Pomoraví z jiného úhlu pohledu.“*...reakce a zpětná vazba jsou pozitivní

R2 vztahuje svou odpověď na reakce všech příchozích a hodnotí reakce takto: ...*“velice pozitivně“*... a přisuzuje to faktu, že...*“všechno si můžou vyzkoušet, všechno si můžou*

ošahat hned, tak se mnohem rychleji můžou dostat na tu úroveň těch znalostí a dovedností, na kterou chtějí“ ...“ nabyté dovednosti, které jsou v rámci toho kurzu, tak můžou ihned aplikovat, což je velice kvituje“... .

Díky zjištěným faktům se tedy domníváme, že díky nenásilnému stylu zážitkového učení působí získávání informací na účastníky ve většině případů jako zábava a ne nucený, přesně naplánovaný proces. Učení je rychlejší, např. díky možnosti si vyzkoušet, ochutnat a vidět.

Kategorie č.4: Bariéry

R1 konstatuje, že ...*“80% úspěchu na lektorovi, samozřejmě se může stát, že vám přijde skupina, která spolupracovat nechce, ať už z důvodu, že je unavená nebo že má špatnou zkušenost, těch důvodů může být tisíc, ale na Vás jako lektorovi je tu skupinu dostat do takové fáze, kdy se bude ta skupina schopna učit“... ,* toto zdůrazňuje potřebu sociální kompetence lektora. R2 v této souvislosti poukázal na důležitost zapojení...*“ takže to počáteční odhodlání je určitě alfou omegou každého toho účastníka“... bariéry konkretizuje takto: ...“můžou být akorát finanční a ještě jednu bariéru bych možná zmínila, tím, že toho kurzu se účastní vícero účastníků, tak může mít možná někdo introvertnější povahy problém se otevřít a získat vlastně z toho kurzu to nejvíc, co z něj získat jde“... .*

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že lektori shledávají bariéry ve skupinové atmosféře, odhodlání a otevřenost účastníků a finanční stránka.

SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Zkoumaným cílem této práce bylo zhodnotit, jaký má zážitkové učení potenciál v edukaci dospělých. Abychom byli schopni naplnit hlavní výzkumný cíl, byly stanoveny i dílčí cíle, a to:

- zjistit, jak účastníci chápou zážitkové učení po absolvování vzdělávací akce
- zjistit, jak účastníci vnímají tyto kurzy
- zjistit, zda chtějí v tomto vzdělávání pokračovat

Všechny tyto cíle byly zkoumány pomocí dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů, díky čemuž jsme mohli vybrané cíle vyhodnotit.

Bohužel jsme v našem výzkumu narazili na limity. Jedním z limitů byla situace s pandemií, kvůli které došlo k uzavření všech institucí, které byly pro náš výzkum klíčové. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni ustoupit od tištěných dotazníků, ukončit výzkum s nižší návratností dotazníků a snížit počet rozhovorů s lektory. Za další limit výzkumu lze považovat nelehkou orientaci v nabídce kurzů, resp. těžká identifikovatelnost stylu vedení kurzů. Výsledky dotazníkového šetření značí, že vzdělávací akce využívající zážitkové učení vyhledávají především ženy, účastníci jsou nejčastěji v produktivním věku, a to ve skupinách 25-55 let. Na základě tohoto zjištění doporučujeme vedení institucí zabývajících se zážitkovým učením se zaměřit na nabídku kurzů pro muže, starší občany a vysokoškolsky vzdělané jedince.

Ze získaných dat lze tvrdit, že většina účastníků zážitkových kurzů s nimi měla zkušenost již v minulosti. Dále nám z této části šetření vyplývá, že respondenti se v nabídce kurzů kmenových institucí orientují. Lze tedy říct, že míra povědomí o zážitkovém učení a institucích, které kurzy s ním nabízejí je vysoká, jelikož kladně odpověděla vždy nadpoloviční většina. Výsledek dotazníkového šetření nekoresponduje s naším předpokladem, že přehlednost nabídky kurzů je limitující, přisuzujeme to faktu, že většina účastníků již kurzy absolvovala, vědí tedy kde a jak nabídky odpovídající jejich zájmu hledat. Díky realizaci přípravné fáze a možnosti hodnotit tak nabídky a přehlednost kurzů a lekcí shledáváme prostor pro zlepšení a první doporučení institucím. Nabídka kurzů a lekcí by měla být přehlednější, komplexní a vedení kurzu lektorem pomocí zážitku může být uváděno a bráno jako přednost.

V teoretické části jsme se zabývali definicemi a souvislostmi mezi učením, vzděláváním a volným časem. Kombinaci všeho nabízí právě vybrané kurzy. Téměř všechny vyplňují volný

čas respondentů. Jelikož je předem známé téma a obsah, lze zařadit do vzdělávacích akcí, ovšem díky specifickému vedení lektorem a zapojení samotného účastníka se jedná o učení zážitkem. Zkoumali jsme, co motivuje respondenty k účasti právě na těchto kurzech, jelikož motivace je jedním z nejdůležitějších faktorů pro další vzdělávání. Výzkum nám ukázal, že největší motivací je právě rozšiřování znalostí a dovedností, toto nás utvrzuje, že člověk má potřebu učit se, což je základní podmínka existence a vývoje. Dále jsme díky výzkumu identifikovali, že k největším výhodám dle respondentů řadíme jednodušší ukládání do paměti, snadnou vybavitelnost a dlouhodobou zapamatovatelnost. Z tohoto zjištění můžeme usuzovat, že právě toto je důvodem, proč respondenti zvolili právě kurz se zážitkovým učením místo samostudia či např. přednášky. Sami lektori se shodují, že díky pestrosti jsou účastníci kurzů schopni se naučit za kratší dobu více dovedností či znalostí. Zde narážíme ovšem na velmi tenkou hranici mezi tím, že lektor musí vést, aktivovat, předávat informace a směřovat běh kurzu správným směrem. Na druhé straně účastník se musí zapojit, aby mohl prožívat a tím se učit. Na kom je tedy větší zodpovědnost za úspěšný kurz?

Pokud budeme chtít definovat nejdůležitější body pro úspěch lekce či kurzu se zážitkovým učením, získáme tento souhrn – efektivita závisí stejnou měrou na účastníkovi i lektorovi, což uvedla převážná většina respondentů, další nejčastěji volenou odpovědí byla odbornost a příprava lektora, ten by měl předávané informace dobře vysvětlit. Aktivita a zapojení účastníků lze ale lektorem a jím vytvořenou atmosférou ovlivnit. Toto bychom doplnili myšlenkou, že téměř každý z nás má někde v sobě „dítě“, jen jsme si zapomněli hrát. Odtud plyne naše hlavní doporučení pro praxi. Na základě analýzy dotazníků potvrzené rozhovory s lektory, jsme tedy zjistili, že zážitkové učení v edukaci dospělých má potenciál, jelikož lze díky němu dosáhnout lepší zapamatovatelnosti a jednoduššího uložení do paměti. Navíc si účastník odnáší zážitek, který je nepřenositelný. Tudíž lze konstatovat, že klíčovým problémem zážitkového učení je osobní angažovanost, nedostatečné andragogické kompetence lektorů a v neposlední řadě nedostatečná znalost tématu kurzů. Doporučujeme tedy vedení daných institucí a lektorům v Olomouckém kraji vytvoření a následnou realizaci plánu dalšího vzdělávání zaměřeného na rozvoj jejich sociálních kompetencí. Naučme lektory, jak správně vést jedince a skupiny k získávání informací díky zážitku, jelikož dlouhodobá a snadná zapamatovatelnost je velkým argumentem.

ZÁVĚR

Jak již bylo v této práci zmíněno, aby mohl jedinec existovat, musí se učit. Učení a vzdělávání celkově je celoživotní proces, ať už záměrný či nezáměrný. Naše práce byla z andragogického hlediska zaměřena na dospělou populaci. Dospělí jedinci většinou již znají svoje potřeby, obsah učení selektují a také vyžadují, aby učení mělo smysl.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda má zážitkové učení potenciál v oblasti edukace dospělých. Práce má deskriptivní charakter a je dělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části naší práce byly nejprve představeny klíčové oblasti, jako jsou celoživotní učení, edukace dospělých, zážitková pedagogika a zážitkové učení. Teoretická část lze považovat za odrazový můstek pro část výzkumnou, empirickou. Ta nám měla ukázat, jaký potenciál v edukaci dospělých má dnes zážitkové učení. Zajímalo nás také, jaké mají dospělí jedinci povědomí o této možnosti učení, jak vnímají efektivitu zážitkového učení a míru zájmu o akce tohoto typu. Zkoumali jsme, jaké skupiny respondentů tyto akce navštěvuje, tzn. zda převažuje jedno z pohlaví a zda se najdou velké rozdíly mezi věkovými skupinami či stupněm vzdělání.

Pro uskutečnění smíšeného výzkumu byla zvolena jako kvantitativní metoda dotazníkové šetření, které nám přineslo data od 72 respondentů, kde jsme porovnávali klíčové informace pro zjištění potenciálu zážitkového učení. Jako kvalitativní metodu jsme vybrali polostrukturovaný rozhovor, který byl uskutečněn s lektory z vybraných institucí. Volba polostrukturovaného rozhovoru padla z důvodu získání pohledu na problematiku i od lektorů, jelikož ti mají nejčastěji zpětnou vazbu přímo od respondentů a mohou srovnávat.

Při přípravné fázi jsme se často potýkali s problémem, že neexistuje souhrnný zdroj nabídky akcí. V popisech akcí či kurzů nebývá ve valné většině uveden styl vzdělávání. Proto bylo potřeba vyhledávat v nabídkách strategicky a informovat se poté u konkrétních institucí. Zde jsme tedy shledali velký prostor pro zpracování a zapojení andragogů, jelikož většina respondentů nenavštívila kurz se zážitkovým učením poprvé a bude chtít navštívit i v budoucnu. V návaznosti na toto zjištění tvrdíme, že je kvalitní nabídka kurzů a lekcí důležitá. Jak již bylo řečeno, pomocí zážitkového učení lze dosáhnout dlouhodobé zapamatovatelnosti, jednoduššího ukládání do paměti a snadnou vybavitelnost. Toto jsou hlavní argumenty pro zamyšlení, zda lze aplikovat prožitek a zážitek do více oblastí vzdělávání. Neradi bychom ovšem, aby z výzkumu vyplynulo, že klasický školský model není schopný aplikovat zážitkové učení. Zde vyzvedneme další výstup výzkumu, a to, že

velká míra zodpovědnosti za úspěch akce závisí na lektorovi. Pokud bude pouze odříkávat informace k předání, nebude efekt nikdy tak velký, jako když se mu podaří účastníky či posluchače zapojit, zaujmout a vyburcovat.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BENEŠ, Milan. *Andragogika*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 176 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4824-5.
- [2] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava a ŠERÁK, Michal. *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Vydání první. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. 169 stran. Varia; 56. svazek. ISBN 978-80-7308-694-7.
- [3] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [4] HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2
- [5] HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [7] JIRÁSEK, Ivo. *Prožitok a možné světy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. 125 s. ISBN 80-244-0256-4.
- [8] JÍRA, Otakar a kol. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 88 s. ISBN 80-86784-07-X.
- [9] KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Vyd. 1. Brno: Computer Press, 2009. 135 s. ISBN 978-80-251-2562-5.
- [10] KRYSTOŇ, Miroslav. *Andragogické aspekty využívání volného času*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0240-7.
- [11] LANGER, Tomáš. *Moderní lektor: průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. První vydání. Praha: Grada Publishing, 2016. 217 stran. ISBN 978-80-271-0093-4.

- [12] NAKONEČNÝ, Milan. *Motivace lidského chování*. Vyd. 1. Praha: Academia, 1997. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
- [13] PALÁN, Zdeněk. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. [Praha]: DAHA, 1997. 159 s. Promos. ISBN 80-902232-1-4.
- [14] PLAMÍNEK, Jiří. *Vzdělávání dospělých: průvodce pro lektory, účastníky a zadavatele*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 336 s. ISBN 978-80-247-4806-1.
- [15] PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 152 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5232-7.
- [16] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. 483 stran. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [17] PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- [18] SVATOŠ, Vladimír a LEBEDA, Petr. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 192 s., [8] s. barev. obr. příl. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.
- [19] ŠERÁK, Michal. *Zájemové vzdělávání dospělých*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.
- [20] ŠVARŤÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [21] VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 319 stran. ISBN 978-80-262-1026-9.
- [22] VODÁK, Jozef a KUCHARČÍKOVÁ, Alžbeta. *Efektivní vzdělávání zaměstnanců*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2011. 237 s. Management. ISBN 978-80-247-3651-8.

[23] VYCHOVÁ, Helena. *Vzdělávání dospělých ve vybraných zemích EU*. 1. vyd. Praha: VÚPSV, 2008. 185, 10 s. ISBN 978-80-7416-017-2.

[24] VYSEKALOVÁ, Jitka a kol. *Chování zákazníka: jak odkrýt tajemství "černé skříňky"*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. 356 s. Expert. ISBN 978-80-247-3528-3.

[25] ZAHŘÁDKOVÁ, E. *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*, 2.vyd.Praha: Portál, 2009, str. 136. ISBN 978-80-7367-641-4.

Internetové zdroje

[26] DOČEKAL, Vít. Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?. e-Pedagogium, [online]. 2012, 12(1), [cit. 25.5.2020]. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201201-0002_prozitkove-zazitkove-nebo-zkusenostni-uceni.php

[27] Formanské vozy. [online]. ©2015 [cit. 25.5.2020]. Dostupné z: <http://www.formanskevozy.cz/>

[28] MEMORANDUM, *Memorandum o celoživotním učení* [online]. 2000. [cit. 25.5.2020]. Dostupné z: <http://old.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.

[29] Městská knihovna Prostějov [online]. ©2013 [cit. 25.5.2020] <https://knihovnapv.webnode.cz/>

[30] SOJÁK, Petr. *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2014. [cit. 25.5.2020]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/806>

[31] *Zážitkové učení* [online]. Praha: Jazyková škola SPELL s.r.o., [cit. 25.5.2020]. Dostupné z: <https://www.spellstudio.cz/co-je-zazitkove-uceni.htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
EU	Evropská unie
např.	například
tzv.	takzvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Schéma celoživotního učení.....	14
Obrázek č. 2: Kolbův cyklus učení	20
Obrázek č. 3: Dalova pyramida	21
Obrázek č. 4: Maslowova pyramida potřeb	24
Obrázek č. 5: Výstup z komfortní zóny.....	25
Obrázek č. 6: Vztah lektora a účastníka	28

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1. Kolik si vybavíme nových poznatků po určitém čase.....	26
----------------------------------------------------------------------	----

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Pohlaví respondentů.....	37
Graf č. 2: Věkové skupiny respondentů.....	37
Graf č. 3: Dosažené vzdělání respondentů.....	38
Graf č. 4: Dosavadní účast na akcích s využitím zážitkového učení	39
Graf č. 5: Povědomí o vzdělávacích akcích	39
Graf č. 6: Dostatečná nabídka vzdělávacích akcí.....	40
Graf č. 7: Motivace účasti	42
Graf č. 8: Další návštěva obdobné akce	42
Graf č. 9: Výhody zážitkového učení	43
Graf č. 10: Zkušenost se zážitkovým učením.....	44
Graf č. 11: Efektivita zážitkového učení	44
Graf č. 12: Zapamatovatelnost	45
Graf č. 13: Závislost efektivity.....	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážený pane, vážená paní,

jsem studentkou oboru Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře na fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Touto cestou jsem Vás chtěla požádat o spolupráci při realizaci výzkumu k mé bakalářské práci na téma Potenciál zážitkového učení v edukaci dospělých. Dotazník je anonymní, vyplňujte tedy zcela otevřeně.

Děkuji za spolupráci Martina Haratková

Základní údaje o respondentovi (Zakroužkujte vždy jednu z nabízených variant)

1. Pohlaví
 - a) žena
 - b) muž

2. Do jaké věkové skupiny spadáte?
 - a) 18-24 let
 - b) 25- 40 let
 - c) 41- 55 let
 - d) 56-64 let
 - e) 65let a více

3. Nejvyšší dosažené vzdělání
 - a) základní
 - b) vyučen
 - c)středoškolské
 - d) středoškolské s maturitou
 - e) vysokoškolské

4. Už jste se v minulosti účastnil/a obdobné vzdělávací akce, kde bylo využito zážitkové učení?
 - a) ano
 - b) ne

5. Máte přehled, které instituce ve vašem městě a blízkém okolí nabízejí vzdělávací akce za využití zážitkového učení? Pokud odpovíte ano, uveďte jaké:
.....
.....
6. Je pro vás nabídka vzdělávacích akcí se zážitkovým učáním dostačující?
a) Ano
b) Ne (Proč? Konkretizujte prosím)
7. Co pro Vás bylo motivací se této akce zúčastnit? (vyberte jednu odpověď)
a) rozšíření znalostí / dovedností
b) zvědavost
c) vyplnění volného času
d) doporučení / nařízení zaměstnavatele
d) jiné (uveďte):
8. Plánujete navštívit další vzdělávací akce spojené se zážitkovým učáním?
a) Ano
b) Ne
9. V čem vidíte největší výhodu zážitkového učení? (vyberte max. 3 odpovědi)
a) Jednodušší ukládání do paměti
b) Dlouhodobá zapamatovatelnost
c) Snadná vybavitelnost
d) Zábavnější než biflování
e) Rozvoj tvořivosti
10. Jak hodnotíte vaši zkušenost se zážitkovým učáním?
a) velice dobrá
b) spíše dobrá
c) spíše špatná
d) rozhodně špatná
e) nemohu posoudit
11. Co je podle Vás důležité pro to, aby bylo učení efektivní (vyberte max. 2 odpovědi)
a) Když jsou informace dobře vysvětleny
b) Když jsou informace spojeny se zážitkem
c) Když se informace memorují
d) Když se každý učí svým tempem či způsobem

12. Myslíte si, že vlastní zapojení do procesu zážitkového učení napomáhá lepšímu zapamatování?

- a) Ano
- b) Ne

13. Efektivita zážitkového učení podle Vašeho názoru závisí nejvíce na:

- a) lektorovi a účastníkovi stejnou měrou
- b) na zkušenostech a přípravě lektora
- c) na zapojení vzdělávaného