

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Typy zkušenostního učení a jejich možné využití

Mgr. Vít Dočekal, Ph.D.

1. Český terminologický kontext

V oblasti zážitkového učení, vzdělávání, rozvoje či výchovy prožitkem můžeme pozorovat velmi pestré používání pojmů, které může vést k nejednoznačnosti jejich užívání. Obzvláště náročné je pak zacházení s anglickým termínem *experience*, čehož si všímá i Turčová (srov. 2007, s. 25). Tento termín nacházíme v různých spojeních, mimo jiné také v pojmenování cyklu učení – *experiential learning model* – v Kolbově pojmenování Lewinova modelu (srov. Kolb, 1984, s. 21).¹ Setkáváme se zde jak se zážitkovým (srov. např. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 16), tak se zkušenostním učení² (srov. např. Palán, 2002, s. 246). Všichni autoři, kteří tyto termíny používají, však popisují stejné principy fungování tohoto modelu – terminologická nejasnost by se tak mohla pro využívání těchto modelů zdát nedůležitou. Do této diskuze však vstupuje praxe využívání těchto principů. Nežádá se setkávání s orientací učebních modulů či programů – založených na těchto principech – spíše na samotný zážitek, než na další body celého cyklu³, tedy především na reflexi, zobecnění a vznik nové zkušenosti přes aktivní otestování zobecněných poznatků v nových situacích. Proto považuji za důležité zdůraznit v pojmenování tohoto cyklu či procesu v případě jeho využití pro rozvojové či vzdělávací cíle termín *zkušenost*, jako primární cíl, k jehož dosažení slouží *prožitek/zážitek* jako prostředek. Argumentaci možnosti využití tohoto termínu pak zakládáme nejenom na této snaze akcentovat závěrečnou fázi učebního cyklu, ale i na argumentech níže zmíněných autorů a teorií.

Prožitek, zážitek, zkušenost

Jak uvádí Turčová (srov. 2007, s. 30), jsou termíny *výchova prožitkem* a *zkušeností* a *výchova zážitkem* často zaměňovány. Autorka se pak dále zabývá spíše rozlišením mezi *edukací* (či *vzděláváním*, *vychováváním*), *učením* a *pedagogikou* (tedy podle míry aktivity a rolí učitele a učeného) v anglické terminologii a rozlišení *prožitku*, *zážitku* a *zkušenosti* se dále nevěnuje. Co se týká anglického výrazu „*experience*“, který je používán jako *zážitek* i *zkušenost* (srov. Oxford..., 2009, s. 327), nedá se říci, že by nám případnou snahu o terminologické vyjasnění nějak usnadňoval. O terminologické specifičnosti

¹ Tento model bývá často přejímán a interpretován jako Kolbův model/proces/cyklus zážitkového/zkušenostního učení (srov. např.: Hanuš – Chytilová, 2009, s. 39–43; Prokopenko – Kubr, 2002, s. 44; Odzgan, 2005, s. 31, Mohauptová, 2009, s. 136). Já budu v této práci využívat termín učební cyklus či cyklus učení – myšlen tím bude právě tento Kolbem předkládaný Lewinův model a jeho úpravy od různých autorů.

² Objevuje se i spojení s termínem *prožitek*, který však nebývá často spojován s pojmenováním cyklu učení, o které jde v tomto textu především. Prožitku se nicméně budeme věnovat dále v textu.

³ Toto (ne)využití samozřejmě závisí na cílech a podobě programu, jak ukazují např. „*Cápkovy kruhy*“ (srov. Adventura..., 2008), které nabízejí i možnost pouze základní reflexe prožitku/zážitku.

**Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy
učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci**

pojmu „experience“ v českém užívání hovoří i Kirchner, který do skupiny možných překladů doplňuje právě třetí termín – prožitek (srov. Kirchner, 2009, s. 24). Kolb, který je v souvislosti se zkušenostním učením často velmi důrazně spojován, popisuje víceznačnost využívání anglického termínu, kterou zakládá na vztahu mezi člověkem a prostředím. První význam je spíše subjektivní, spojuje jej se subjektem, osobou, odkazuje především na vnitřní stav jedince – jako např. „experience of joy and happiness“, kde bychom se nejspíš přiklonili k překladu „prožitek/zážitek/ radosti a štěstí“ (srov. Kolb, 1984, s. 35), ale např. Nakonečný od Wundta přejímá již konkrétně „zážitek libosti nebo nelibosti“ resp. „zážitek napětí či uvolnění“ (srov. Nakonečný, 1995, s. 18). Druhý význam je pak dle Kolba objektivní, spojený s prostředím, např. „20 years of experience on this job“, což bychom zřejmě přeložili jako 20letou zkušenost (srov. Kolb, 1984, s. 35). I v tomto případě by Nakonečný souhlasil s tímto rozdělením, když zkušenost označuje jako něco, co je získáno z kultury, tedy zevnějšku osobnosti (srov. Nakonečný, 1995, s. 127). Dá se tedy říci, že oproti jednoduchému oddělení prožitku/zážitku a zkušenosti jako vstupu a výstupu, které jsem naznačil výše, existuje ještě další rozdíl v používání těchto dvou synonym pro anglický termín experience, a tím je internalita/externalita vztažení termínu. Propojení těchto dvou významů, tedy zkušenosti a prožitku/zážitku jako objektivních a vnitřních podmínek nazývá Dewey situací (srov. Dewey, 1938, s. 42). V té dochází k zisku znalostí a dovedností, které se stávají nástrojem porozumění a jednání v situacích, které nastanou. Toto vysvětlení zapadá jak do modelu v Obr. 1, tak do terminologického ukotvení na základě Kolbových příkladů výše.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Obr. 1

Spirála zkušenostního/zážitkového učení⁴



Pokud se vrátíme k nastíněné propojenosti významů termínu prožitek/zážitek, považuje Kirchner prožitek za součást zážitku. Zážitek podle něj čerpá z proudu prožitků. Od výše citovaných autorů Kolba a Nakonečného se však liší v pojetí vztahu mezi zkušeností a zážitkem, který považuje za zvnitřněnou zkušenost (Kirchner, 2009, s. 25). Z tohoto pohledu se tedy jeví, že Kirchner považuje zkušenost za chronologicky primární, jejímž zvnitřněním dochází ke vzniku zážitku. To ovšem v textu dále popírá: „Díky pozornosti se zážitek či silný prožitek, tedy jakási dílčí informace, stává zkušeností (...)“ (Kirchner, 2009, s. 26). Světlo do tohoto rozlišení vnáší definice prožitku (který vystihuje aktivitu prožívání), zážitku (prožitek nebo soubor prožitků, ke kterým se vracíme v čase) a zkušenost (to, co bylo uchováno v paměti individua, a je aktivně prožíváno) (srov. Kirchner, 2009, s. 25). V tomto vymezení autor nejspíše vychází z vymezení Jiráskova, který vztah prožitku, zážitku a zkušenosti vymezuje následovně: „pro okamžik přítomné aktivity (...) tedy vyhrazujeme slovo prožitek (a proto také praktické působení jako výchovu prožitkem). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti, a my se k němu vracíme (...), můžeme tento modus označit jako zážitek (...). Cílem výchovy prožitkem je

⁴ srov. Kolb cit. dle: Mohauptová, 2009, s. 136. a srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 17–18.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat zkušeností“ (Jirásek, 2004, s. 15). Jirásek tak postupuje stejným směrem jako model učení, se kterým je tato práce spojena (srov. Kolb cit. dle: Mohauptová, 2009, s. 136. a srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 18) – viz Obr. 1. Rozdílem zůstává pouze využití termínu prožitek, který bychom zřejmě mohli zařadit do cyklu po bok zážitku a zkušenosti. Dostáváme se tím k definování prožitku, zážitku a zkušenosti jako trojbody, jehož podoba se liší s časem, ve kterém ho definujeme. 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.

Eliminace prožitku

Abychom mohli dojít alespoň k částečnému závěru, navrhuji eliminovat jeden z termínů, které se nám pro pojmenování modelu učení nabízejí. Na základě předchozí argumentace a předložení modelů v české literatuře se pak zřejmě v tomto výběru zastavíme u termínu prožitek.

Jirásek (srov. 2004, s. 14) uvádí, že termín prožitek je používán třikrát méně často než slovo zážitek. I to může mít vliv na téměř neobjevující se pojmenování cyklu jako cyklus prožitkového učení. Také různí autoři toto pojmenování příliš neužívají. To je spojeno i faktem, že zkušenost je často vnímána jako určitý prvotní impuls, právě jak to naznačuje Obr. 1. Zatímco Svatoš s Lebedou jako primární impuls označují zážitek (srov. Svatoš – Lebeda, 2005, s. 17), Palán jej již označuje za konkrétní zkušenost (srov. Palán, 2002, s. 246). Argumentem, který zde musíme brát v potaz, zůstává termín výchova prožitkem (či výchova prožitkem a dobrodružstvím), který kromě dalších uvádí Turčová (srov. 2007). Z pohledu účelu cyklu učení (nikoli samotné výchovy prožitkem či prožitkové pedagogiky) však shledávám, že prožitek není adekvátním termínem, který by označoval celý cyklus. Vycházím zde především z nutnosti aktivity nejenom na straně facilitátora, vychovatele či vzdělavatele, ale především na straně rozvíjeného jedince ve všech krocích cyklu učení. Prožitek tak stále shledávám jako určitý impuls či energii vstupující do spirály učení, považuji ji ale v souladu s Kirchnerem za podčást zážitku, který již předpokládá určitou základní reflexi.

Zážitek nebo zkušenost?

Nerozhodnost mezi zkušeností a zážitkem při výběru jednoho z termínů pro pojmenování učebního cyklu bychom mohli vysvětlit právě dvojrolí termínu a bodu „experience“ jako nové zkušenosti a impulsu pro nový prožitek, který je startérem nového cyklu získání zkušenosti, jak bylo naznačeno výše. Přesto však předpokládám prvotnost zážitku (jako souhrnu prožitků) před zkušeností,

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

stejně jako např. Plamínek, který termín zážitek používá i pro termín na „druhé úrovni“ (po aktivním experimentu, zkoušce), tedy něco, co navrhuji označovat jako zkušenost (srov. Plamínek, 2010, s. 205).

Zřejmě záleží především na vnímání modelu učení v jeho kontinuu. V samotném modelu, který je v odborné literatuře interpretován, totiž dochází k překrytí první a poslední fáze (viz Obr. 1), tedy zážitku a nové zkušenosti, je zde však zřejmé, že velmi často již první fázi můžeme termín zážitek doplnit o zkušenost. Pokud tedy budeme uvažovat cyklický charakter tohoto procesu, dochází díky zážitku skrze jeho transformaci k vzniku nové zkušenosti, která je však novým vstupním zážitkem pro získání zkušenosti další. Ke kontinuitě zkušenosti (tedy procesu podobného charakteru jako má křivka ve tvaru spirály na Obr. 1) se dostává také Dewey, který ji vysvětluje tak, že každá zkušenost čerpá ze zkušenosti minulé a určitým způsobem ovlivňuje kvalitu té budoucí (srov. Dewey, 1938, s. 35). S určitou mírou předchozí zkušenosti souhlasí i Bertrand (srov. 1998) v rámci svého konceptu prekonceptů, či spontánních konceptů, jak tento termín přebírá od dvojice Larochelle a Desautels. Bertrand následně předkládá definici od Jedoleta. Ten tyto spontánní koncepty definuje jako „referenční systém, v jehož rámci probíhá transformace, integrace a osvojení nových či odlišných informací nebo reprezentací“ (Bertrand, 1998, s. 69), přičemž je dále specifikuje jako „výsledek všech interakcí subjektu s jeho prostředím jako ta vysvětlení, která jsou subjektu vlastní a popisují některé z jeho interakcí s tímto prostředím.“ (Bertrand, 1998, s. 69). Jistou zkušenost tedy můžeme předpokládat ještě před proběhnutím cyklu a vzniku nové zkušenosti vždy. Pokud ji však „vložíme“ do nové situace, můžeme zároveň uvažovat existenci jistého zážitku jako reakce na využití této zkušenosti v těchto nových podmínkách.

Již zmíněný Dewey, který s termínem experience ve svých dílech operuje velmi často, se v jednom ze svých dalších děl pouští do rozdělení zkušenosti vedví. „Po činné stránce zkušenost je zkoušení; význam tohoto slova vysvětluje se dobře příbuzným slovem pokus (experiment). Po trpné stránce zkušenost je zakoušení. Máme-li s něčím zkušenost, působíme na to sami, děláme s tím něco; a potom zakoušíme nebo trpíme následky.“ (Dewey, 1932, s. 189) I tímto výrokem a překladem se potvrzuje možnost dvojího užívání termínu zkušenost ve smyslu testu reakce v jisté situaci a jejích následků – ať už v podobnosti zkušebního cyklu učení, tak při pouhé návaznosti těchto dvou aktů. Dewey se v této otázce dále věnuje postavení zkušenosti jako předstupu a opaku pole teorie. „Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zrodit a nosit každou dávku teorie (anebo rozumového obsahu), avšak teorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako teorie.“ (Dewey, 1932, s. 196).⁵ Empirickou situaci pak označuje jako „počáteční období myšlení“ (Dewey, 1932, s. 209),

⁵ I když i v tomto prohlášení bychom našli dvojjakost – zkušenost je zde schopna zrodit (tedy být předstupně) teorii a zároveň ji nosit (tedy být jejím odrazem). Dostáváme se tak opět ke komplementárnímu pojetí zkušenosti jako jednoho pólu cyklu zkušebnímu učení, který je však rozdělen a jednoty dosahuje až po dokončení celého cyklu.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

rozum pak za „nástroj, kterým bylo možno zachytiti všeobecný princip a proniknouti k podstatě věci“ (Dewey, 1932, s. 356). Celkem logicky pak požaduje propojenost vědy a rozumu se zkušeností (srov. Dewey, 1932, s. 357), což nás odkazuje zpět k učebnímu cyklu a jednotlivým fázím.

Na základě výše uvedených argumentů můžeme zřejmě souhlasit s používáním obou variant anglického termínu experience jako zážitek i zkušenost. Zážitek můžeme považovat za spíše subjektivní impulz a zkušenost za objektivní „zisk“ či část situace, ve kterou učební cyklus ústí. Cyklus učení, který je nastíněn výše, však navrhuji nazývat zkušenostním učením, neboť k tomu, abychom o nějakém cyklu mohli hovořit, je třeba dosáhnout i poslední fáze – tou je po tomto terminologickém vymezení právě zkušenost. Zážitek totiž může zůstat dále nezobecněn, nedochází tedy ani k testování závěrů a vzniku nové zkušenosti. Zůstává tak na úrovni podnětu, jehož učební potenciál není využitý. Toto pojmenování může pomoci i při zapojování cyklu učení do programů s různými cíli – ne vždy musí dojít k reflexi prožitku, zobecnění zážitku a otestování opatření, které vedou k nové zkušenosti – v tom případě se však zřejmě budeme nacházet v jiném přístupu k cíli. Zdůrazněním úlohy zkušenosti, jako konečného výstupu (samozřejmě s vědomím cyklickému charakteru modelu), už můžeme naznačit, co od celého přístupu očekáváme – zda pouze zážitky bez hlubšího přesahu a rozvoje, nebo plnohodnotné vytěžení prožitku a zážitku směrem k nové zkušenosti.

2. Pilíře zkušenostního učení

Považujeme za důležité uvést, že některé níže uvedené pilíře můžeme využít v různých typech outdoorových programů či programů využívajících fenomén zkušenostního učení obecně. Zároveň např. pilíř přírodního prostředí u některých programů nemusíme vždy využít. Dohromady však **svazek prvků podporujících efekt** tohoto rozvojového programu tvoří poměrně silný nástroj pro osobnostní a týmový rozvoj, a tedy i pro dosahování výše uvedených cílů. **K základním pilířům tedy Svatoš s Lebedou (2005) řadí:**

- reálnost zadaných úkolů při zachování aspektu hry,
- vykročení z komfortní zóny,
- sociální skupina bez formální struktury,
- příroda jako nové pozadí,
- cílená zpětná vazba.

Kromě těchto pilířů se v literatuře objevují i další body, které jsou pro rozvojové programy důležité. Jedná se především o dramaturgii, která je výrazně spojena s motivací a sociální dynamiku.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

Reálnost zadaných úkolů při zachování aspektu hry⁶

Reálností zadaných úkolů mám (spolu se Svatošem) na mysli, že situace, ve kterých se jedinci v rámci zkušenostního učení ocitnou, **nejsou fiktivní** – neprobíhají v hlavách účastníků, ale odehrávají se ve skutečném světě. Zároveň však prostředí podobných kurzů nabízí bezpečí, a to díky **nevztažení k reálným dopadům v organizačním prostředí**, kde mají činy jasný efekt, např. v podobě neúspěchu zakázky, ztráty klienta apod. Tento aspekt hry tedy umožňuje vystoupit z osvojeného a ověřeného chování (které eliminuje negativní dopady rozhodnutí) a vyzkoušet různé způsoby chování, řešení a přístupů. Neznalost reálií hry (tzn. její vytržení z reálného kontextu pracovního prostředí) umožňuje účastníkům se v této uměle vytvořené realitě **soustředit pouze na proces** (Plamínek, 2010).

I tuto nereálnost nelze do programu zasazovat bezměrně. Někteří účastníci naopak ztrácejí motivaci k účasti ve chvíli, kdy nevidí reálné důsledky svého chování.

Reálné zůstávají procesy personální a skupinové (Svatoš, Lebeda, 2005) – uvnitř samotných účastníků se odehrávají reálné emoční reakce a myšlenkové procesy, stejně jako mezi účastníky navzájem probíhá reálná komunikace ve všech možných podobách (verbální, neverbální, konfliktní apod.). Možnost poskytnout personálním a skupinovým procesům podnětné prostředí hry vede k jinému pohledu vnímání, např. stereotypních reakcí jednotlivce či skupiny, objevení nové role jedince v týmu či odhalení pro tým zajímavých kompetencí jednotlivců. Tento aspekt hry umožňující (v ideálním případě) **zkoušet bez rizika selhání** je výrazně propojen s bodem dalším, tedy komfortní zónou.

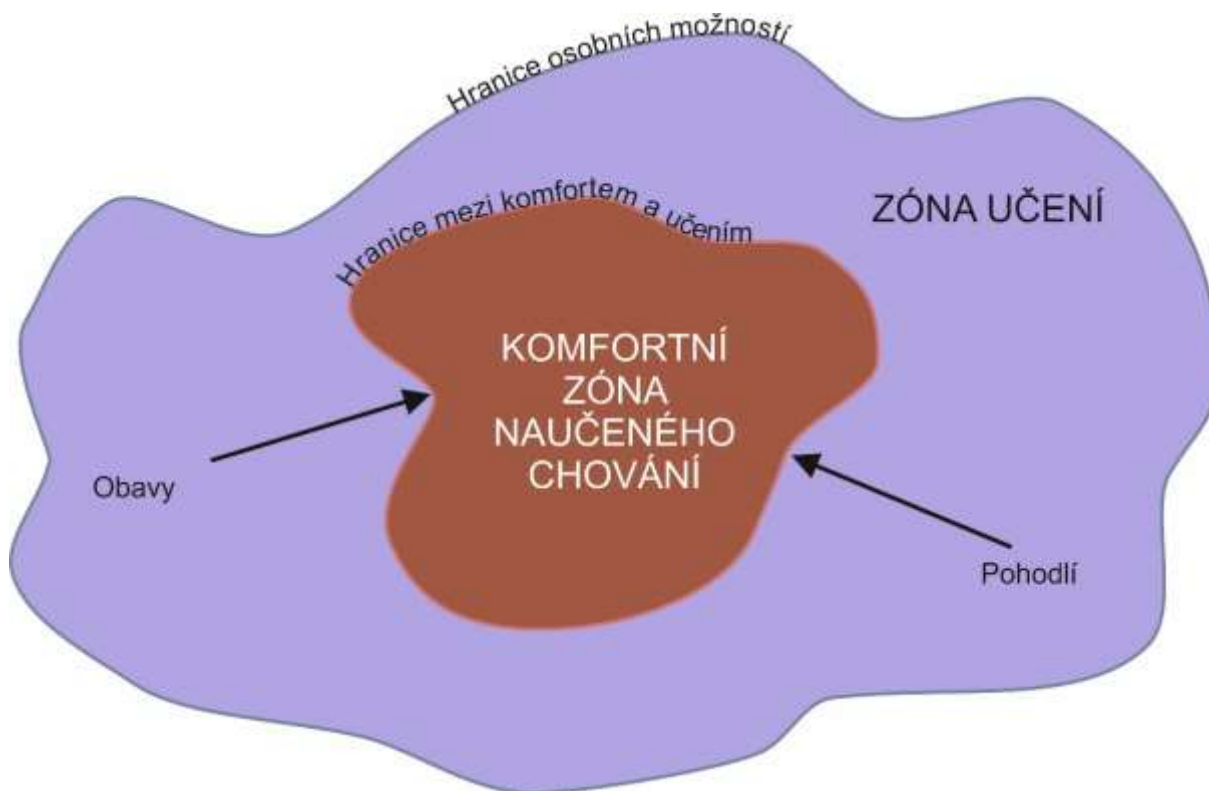
Vystoupení z komfortní zóny

Komfortní zónou je zde myšlena oblast, pro kterou máme připravené scénáře a schémata jednání, a proto se v nich cítíme bezpečně. Hranice komfortní zóny však nejsou příliš zřetelné. Setrvání v ní sice vede k většímu pocitu bezpečí, omezuje však tvůrčí a další schopnosti člověka a týmu. Vystoupení z komfortní zóny brání často naše vlastní pohodlí – „proč měnit něco, co už funguje“, nebo obavy – „co když v nové roli neuspěju, co když nové řešení nebude fungovat“. Úlohou zkušenostních programů je zde **otevírat možnosti vystoupení z komfortní zóny** a umožnit jedincům vstoupit do **zóny učení**. Toto sebepotvrzení je důležitým prvkem, který se přenáší v rámci transferu zkušeností z kurzu do běžných

⁶ Použití termínu hra je spojeno také s jistou diskuzí. U některých se hra objevuje zcela běžně (Hanuš, Chytilová, 2009), jiní hovoří o aktivitě. Termín aktivita někteří lektori využívají k odstranění jisté dětinskosti termínu hra, čímž zvyšují vnímání jejích dopadů. Příkladem může být interpretace teambuildingu jako „dětského tábora pro dospělé“, kde si dospělí „hrají“. V termínu aktivita pak termín hra rozšiřujeme o vlastnost záměrnosti a směřování pro budoucí využití. Bývá také chápána více jako nástroj než jako cíl. Ve spojení „zachování aspektu hry“ v názvu tohoto pilíře je však termín hra uložen záměrně – jde zde o možnost zkoušet nové přístupy, hrát nové role, která je navíc spojena s určitou mírou zábavy. Právě možnost odpojení se od vážného prostředí dodává tomuto pilíři určitý objevný potenciál.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

pracovních situací. Rozhodnutí o vystoupení z komfortní zóny a ochota oddat se neznámému posilují schopnost rozhodování i v jiných oblastech.



Obr. 1 Komfortní zóna (upraveno dle Svatoš, Lebeda, 2005)

Jistě jste si všimli, že hranicí zóny učení je zóna osobních možností. Prostor za touto hranicí bychom mohli pojmenovat jako zónu paniky. Jedinec se zde už příliš neučí – vliv situace a jejích vlivů je tak silný, že není schopen situaci brát jako podnět k učení, spíše se snaží zachránit, ať už fyzicky nebo formou snahy o zachování osobní integrity. Proto je třeba na tuto hranici myslet při plánování aktivit – neplatí zde pravidlo „čím více, tím lépe“, každý účastník může zároveň míru komfortu/učení/paniky vnímat rozdílně.

Dokázali byste si vzpomenout, kdy jste ve svém pracovním či osobním životě naposledy vystoupili z komfortní zóny do zóny učení?

Skupina bez formální struktury

Působení na jedince, kteří se účastní vzdělávání založeného na týmové bázi, je možno posílit různými **zásahy do formální struktury**. Nejčastěji se v rámci takových programů k formální hierarchické struktuře vůbec nepřihlíží a jednotlivé úkoly jsou svěřeny celému týmu. Důležité je také zaměření úkolů tak specifickým způsobem, aby žádný z členů nebyl situačně zvýhodněn z důvodu své odbornosti v dané

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

oblasti. Veškeré působení na skupinu je většinou realizováno s cílem zrovnoprávnit jednotlivé členy a umožnit tak projevy jejich přirozených dispozic – ty totiž lektorskému týmu výrazně odkryjí skutečnosti o vnitřním stavu skupiny a skupinové kultuře. Další možností je také **uměle navozené rozdělení týmových rolí** – účastníci tak mohou zažít sami sebe či ostatní v rolích, do kterých by se sami přirozeně nenominovali. Díky následné zpětné vazbě se tento podnět může změnit v novou možnost zařaditelnou do repertoáru stávajícího chování.

Příkladem mohou být oba typy extrémů – někoho, kdo svou pozici v týmu spíše upozaduje (i když je jeho přínos kolegy hodnocen pozitivně), protože nedůvěřuje síle svého úsudku či kvalitě možného vedení ostatních, vybídeme, aby se v rámci části programu zhostil role koordinátora či vedoucího. Skupinová zpětná vazba pak poskytuje ostatním možnost podpořit chování, které je ostatními hodnoceno pozitivně. Zároveň jedinec může (ale samozřejmě nemusí) tuto roli začít chápat jako méně stresogenní. Dochází tím k vystoupení z komfortní zóny a jejímu případnému rozšíření. Jakmile jedinec toto jednání začne chápat jako běžné, stává se součástí jeho komfortní zóny, v důsledku čehož dochází i k rozšíření možné zóny učení.

Druhým příkladem může být pozice vedoucího, ze které často není vidět, kdo ve skupině spolupracovníků vyniká rolí koordinátora. Skupina také může z pohledu nadřazeného působit jako nesamostatná. Odsazení formálního manažera (pokud bychom opět chtěli dojít do krajnosti, tak manažera s výraznou tendencí k autoritativnímu vedení týmu) do role bez možnosti skupinu vést vede často k překvapivým odhalením. Zároveň umožňuje získat pohled z druhé strany – „takové to tedy je, když já vedu?“ nebo „nemyslel jsem si, že vedení naší skupinky je tak náročné“.

Přírodní prostředí

Součástí outdoorových programů je bezesporu příroda. Tato kulisa sice není nutnou součástí rozvojových aktivit, výrazně však podporuje některé z principů, které jsme zmínili výše nebo zmíníme dále. Podle některých výzkumů existuje výrazný rozdíl mezi vlivem přírodního a městského prostředí na lidskou psychiku v oblasti sociálního chování, spokojenosti či regenerace pozornosti apod. (Franěk, 2009). **Příroda je také silně spojena s komfortní zónou** (Svatoš, Lebeda, 2005; Mohauptová, 2009) – a to nejen na úrovni fyzické, ale také psychické. Přírodní kontext nabízí pro většinu pracujících velmi odlišné prostředí od prostředí pracovního (výjimkou by mohl být zřejmě program zaměřený na lesníky, myslivce či zemědělce). Ve své kanceláři tak účastníci mohou zanechat své problémy (zde plní přírodní prostředí funkci relaxační), ale také naučené chování z komfortní zóny. V některých případech rovněž nabízí intenzivnější spolupůsobení psychických a fyzických stresových faktorů. Na druhou stranu

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

účastníky přírodní prostředí často **uklidňuje**⁷ (pokud nejsou silnými alergiky) – přispívá tomu i neformální oblečení, které vyměníme za obleky a kostýmky. Často je s tímto momentem výměny kostýmů a kulis spojena i výměna herců a postav, které v těchto kulisách ztvárňují.

Cílená zpětná vazba

Cílená zpětná vazba je zřejmě **nejdůležitějším pilířem** programů založených na zkušenostním učení. Můžeme ji chápat jako základní **předpoklad zisku nových zkušeností** na základě práce se zážitky, které program z oblasti zkušenostního učení nabízí. Zpětnou vazbu nechápejte jako oznámení lektora účastníkům, co dělají dobře a co mají dělat lépe. Je spíše prostorem, který lektor účastníkům nabízí pro ohlédnutí za situacemi, kterým byli jako tým vystaveni. Zpětná vazba (či někdy také reflexe) je lektorem sice částečně vedena (směřována k naplnění stanovených cílů), je však **realizována samotnými účastníky**. Zpětná vazba zasluhuje i pozornost v samotném programu – je třeba poskytnout účastníkům dost času, aby mohl být tento prostor otevřen a v klidu uzavřen. Zároveň vyžaduje zkušeného průvodce touto zpětnou vazbou, tedy lektora, který zná stanovené cíle, umí je zakomponovat do aktivity a zaměřit na ně následnou reflexi.

Cílená zpětná vazba je kategorií, o které by se dala napsat celá kniha – důkazem může být např. titul Cílená zpětná vazba od Reitmayerové a Broumové (2007). Zpětné vazbě jsme se věnovali více v přednášce a doprovodném textu ke zkušenostnímu učení.

⁷ Přírodní prostředí působí svým vlivem i na snížení stresu a zvýšení pozitivních emocí i ve formě výhledu z okna do zeleně (Franěk, 2009). O to více je tento vliv silnější při pobytu přímo v ní.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

3. Typy vyučování pro zkušenostní učení

Tuto kapitolu věnujeme příkladům využití zkušenostního učení ve vyučování, vzdělávání či rozvoji, jak je uvádí Wurdinger a Carlsonová (2011). Ve většině těchto je potvrzena důležitost jednotlivých pilířů. Jak jsme již naznačovali, přírodní prostředí je drobnou výjimkou, z velké části se však dá pracovat s vnějším prostředím učebny obecně.

Aktivní učení

Do oblasti aktivního učení spadají všechny aktivity, které vedou studenty k aktivní práci se získanými informacemi. Zároveň se jedná o velmi obecný vyučovací přístup, do kterého bychom mohli pravděpodobně zařadit i další přístupy uvedené níže. V rámci aktivního učení využíváme diskuze (ve dvojicích či větších skupinkách), prezentace studentů, vzájemné hodnocení či výuku vedenou samotnými studenty, hraní rolí, případové studie či simulace (Wurdinger, Carlson, 2011).

Učení založené na řešení problémů

Další typ výuky podporující učení a využívající vlastního zapojení studentů chápe autentické problematické situace – úkoly – jako vstupní bod pro hloubkové zkoumání problému studenty. Typickou charakteristikou úloh je jejich víceoborovost, je tak nutné, aby studenti získali informace a znalosti z různých oblastí. Tento typ učení je zaměřený na kritické myšlení, rozvoj spolupráce a (jak název napovídá) hledání řešení (Wurdinger, Carlson, 2011).

Projektové učení

Projektové učení na předchozí typ navazuje. Je více praktické – více propojené s realitou a ústí v konkrétní výstupy (zatímco typ předchozí může zůstat v rovině teoretického uvažování a zjištění. Svým charakterem je také více spojeno s dlouhodobějším časovým intervalem (Wurdinger, Carlson, 2011).

Učení se službou

Tento přístup je více propojen s některými oblastmi ve vzdělávání – konkrétně s komunitním a občanským vzděláváním. Učení je zde výrazně navázáno na angažovanost studentů a propojuje prostřednictvím aktivity studentů prostředí vzdělávací instituce a její okolí. Důrazněji než v předchozích příkladech zde vystupuje reflexe/zpětná vazba jako součást učebního procesu. Předstupněm učení se službou je místně zakotvené učení, které vychází z porozumění jednotlivým proměnným v konkrétním místě – často s výrazným sociálním kontextem (Cress, Collier, Reitenauer, 2013).

Pokuste se v rámci témat, která Vás zajímají (či která vyučujete), vybrat nejvhodnější přístup k vyučování, který podporuje zkušenostní učení. Nemusíte se omezovat pouze na typy uvedené výše.

**Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy
učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci**

Použitá a doporučená literatura:

1. ADVENTURA TEAMBUILDING. *Cápkovy kruhy* [online]. 2008 [cit. 2012-10-1]. Cápkovy kruhy. Dostupné z WWW: <<http://www.teambuilding.cz/cz/o-nas/jak-pracujeme/capkovy-kruhy/>>.
2. BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998.
3. BUCKLEY, R. – CAPLE, J. *The Theory & Practice of Training*. 6. vyd. London: Kogan Page, 2009.
4. CRESS, C. M. – COLLIER, P. J. – REITENAUER, V. L. *Learning Through Serving: A Student Guidebook for Service-Learning and Civic Engagement Across Academic Disciplines and Cultural Communities*. Herndon: Stylus Publishing, 2013.
5. CRKALOVÁ, A. – RIETHOF, N. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Praha: Grada, 2007.
6. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. 1. vyd. Praha: Jan Laichter, 1932.
7. DEWEY, J. *Experience and Education*. 1. vyd. New York: Touchstone, 1938.
8. DOČEKAL, V. Soft skills a jejich rozvoj prostřednictvím outdoor trainingu. In *AUPO Sociologica – Andragogica*. Olomouc: UP, 2007, s. 117–129.
9. EVANGELU, J. E. – FRIDRICH, O. *133 her pro motivaci a rozvoj týmů*. 2. vyd. Praha: Grada, 2011.
10. FRANĚK, M. Vliv kontaktu s přírodním prostředím na lidskou psychiku. In *Člověk + příroda = udržitelnost?* Praha: Zelený kruh, 2009, s. 8–15.
11. GREENAWAY, R. *Playback: A Guide to Reviewing Activities*. London: Duke of Edinburgh's Award, 1993.
12. HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009.
13. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 6–16.
14. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009.
15. KOLB, D. A. *Experiential Learning*. 1. vyd. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
16. KYRIANOVÁ, H. – Gruber, J. *AC/DC vyber si tým*. Praha: Alfa, 2006.
17. MOHAUPTOVÁ, E. *Teambuilding*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
18. MÜHLEISEN, S. – OBERHUBER, N. *Komunikační a jiné měkké dovednosti*. Praha: Grada, 2008.
19. NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995.
20. ODZGAN, J. Eros a zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2005, č. 4, s. 27–36.

Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci

21. *Oxford paperback dictionary and thesaurus*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2009.
22. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělání dospělých*. 1. vyd. Turnov: DAHA, 2002.
23. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
24. PROKOPENKO, J. – KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996.
25. PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012.
26. REITMAYEROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007.
27. SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005.
28. TURČOVÁ, I. Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, č. 8, s. 23–35.
30. WURDINGER, S. D., & CARLSON, J. (2011). *Teaching for experiential learning: Five approaches that work*. New Delhi: Overleaf.