

Úvod do zkušenostního učení

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 učením² (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. Nezřídka se setkáváme 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.

1.1. 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 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

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.

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 zvnějšku 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.

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 vyhradjeme 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 získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i

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

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 trojvodu, 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.

1.2. 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 používaný 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 neuvádějí. 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.

1.3. 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 impulzu pro nový prožitek, který je startérem nového cyklu získání zkušenosti, jak bylo naznačeno výše. Přesto však předpokládám prvotnost zážitku (jako souhrnu prožitků) před zkušeností, 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 zkušenostního cyklu učení, tak při pouhé návaznosti těchto dvou aktů. Dewey se v této otázce dále věnuje postavení zkušenosti jako představně a opaku pole teorie. „Zkušenost, docela skromňoučká zkušenost je schopna zroditi a nositi každou dávku theorie (anebo rozumového obsahu), avšak theorie bez zkušenosti nemůže být úplně zachycena jako theorie.“ (Dewey, 1932, s. 196).⁵ Empirickou situaci pak označuje jako „počáteční období myšlení“ (Dewey, 1932, s. 209), 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. Cílená zpětná vazba

Cílená zpětná vazba je ve většině zkušenostních programů uváděna jako klíčová aktivita. 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 vystaveni. Zpětná vazba

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

(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. S reflexí je pevně spojen cyklus zkušenostního učení, který jsme popsali již výše. Připomeňme si jednotlivé kroky, které jsou s tímto cyklem spojeny.

1. Prožitek situace.
2. Reflexe, ohlédnutí.
3. Zobecnění a hledání souvislostí.
4. Testování těchto zobecnění.
5. Zkušenost.

Prvotním impulzem v tomto cyklu je prožívání určité situace – příklady můžeme najít i v běžném životě.

Opravdu? Zapřemýšlejte a pokuste se v paměti najít situace, které máte spojeny s nějakým silným či charakteristickým prožitkem.

Tyto situace nabízíme účastníkům v průběhu kurzu – jsou to různé aktivity, úkoly či výzvy, které na účastníky působí a vyvolávají v nich jisté **prožívání**. Druhým krokem je již zmiňovaná reflexe, tedy určité ohlédnutí za situací, její **rekapitulace**, pojmenování jejích součástí i pocitů, které v nás vyvolala. Z reflexe přecházíme následně do fáze, ve které se snažíme najít **souvislosti** mezi jednotlivými prvky situace – ať už to jsou vztahy mezi účastníky nebo mezi komunikační strategií a výsledkem či jakékoliv jiné. V této fázi dále hledáme přesah těchto vztahů do možných **řešení v budoucnosti** – co bychom příště mohli, na základě právě získaného zážitku, vyzkoušet dělat jinak. Nebo naopak – co bylo základem úspěchu našeho řešení – které části jsou využitelné i v jiných nespécifických situacích? S těmito zobecněními přicházejí účastníci do další fáze – zde daná zobecněná řešení **testují**. Na základě výsledku zapojení těchto generalizací pak vzniká nová zkušenost, kterou účastníci rozšiřují svou zónu učení. Toto testování je totiž často oním vystoupením z komfortní zóny – nevíme, jestli to bude fungovat, ale zkusit to můžeme.

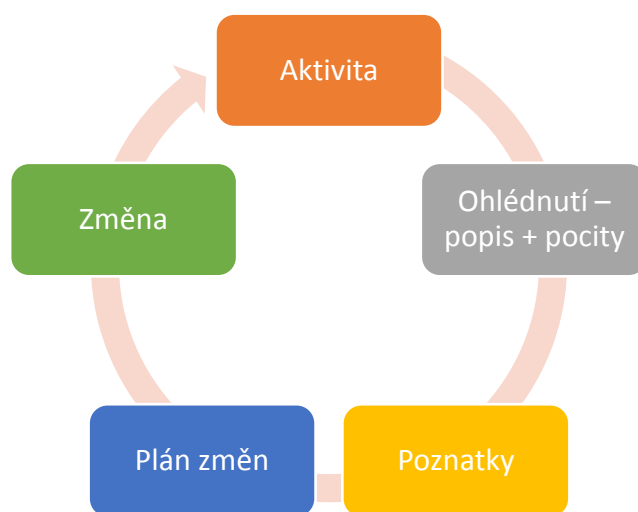
V rámci samotného programu je uzavření cyklu jednoduché – přechází se z jedné aktivity do další, která umožňuje testování nových zobrazení. Testování získaných zkušeností v praxi a pracovním prostředí je pak trochu složitější. Účastníci by se proto zpět do svého vlastního prostředí měli vracet s individuálními nebo skupinovými úkoly, které zvýší pravděpodobnost vstupu do zóny učení i v prostředí, ze kterého vznikla původní potřeba rozvoje. Vhodné je zařadit také tzv. follow up kurzy, které následují určitou dobu po absolvování programu s cílem oživit přenesené obsahy a zkušenosti, příp. ověřit výsledky testování. Lektor může v rámci tohoto setkání znovu otevřít prostor reflexe a provést účastníky celým cyklem, tentokrát však již s větší mírou vztažení ke konkrétnímu prostředí, a tedy i s vyšší mírou rizika.

Celý model je cyklický (Mohauptová, 2009). To znamená, že získání nové zkušenosti o testovaném řešení je vlastně novým prožitkem – celý proces tak může začít nanovo. Toto chápání zkušenosti jako kontinuálního procesu mj. podporuje tezi, že člověk se učí po celý život.

Zaměření rozvojových týmových aktivit se soustředí **na intenzivní nabízení impulzů pro týmovou práci a reflexi**. Zapojení lektora do procesu zpětné vazby zároveň směřuje aktivity a reflexi k naplnění stanovených cílů.

2.1. Kroky zpětné vazby

V návaznosti na kroky cyklu zkušenostního učení se nyní společně podíváme na kroky zpětné vazby. Nejedná se o přirozenou posloupnost – spíše se jedná o postup, strukturu, kterou lektor vkládá do práce skupiny v procesu reflexe.



Obr. 1 Kroky zpětné vazby a plánování změn

Na počátku celého procesu stojí **prožitek** v rámci konkrétní situace, která je původním impulzem celého procesu vzniku zkušenosti. Následně dochází k **ohlédnutí** formou popisu a rekapitulace a k reflexi pocitů, které byly součástí prožitku. Dochází nejen k hledání **poznatků** o vztazích mezi jednotlivými prvky situace, ale také mezi těmito zvnějšku pozorovatelnými prvky a **pocity** – účastníci hledají souvislosti mezi chováním svým a ostatních a svým vnitřním světem prožívání. Důležitou úlohu zde hraje pocit libosti či nelibosti z důsledků, ke kterým chování jednotlivců i celého týmu vedlo a snaha o odstranění dopadů, které vnímáme negativně (velkou roli zde samozřejmě sehrává motivace, o té však až dále). Snahou o eliminaci negativních a podporu pozitivních dopadů práce týmu je pak plán změn a jejich implementace – tato fáze však již vystupuje z procesu reflexe a přenáší účastníky zpět do oblasti dalších aktivit či práce.

Greenaway (1993) uvádí čtyři oblasti, které by na sebe ve zpětné vazbě měly navazovat – facts, feelings, findings, future (tedy 4F). Tyto oblasti pak do češtiny někteří autoři překládají jako 4P – průběh, pocity, poznatky a příležitosti (Reitmayerová, Broumová, 2007).

1.1.1. Úloha lektora zpětné vazby

Na toto téma už jsme několikrát narazili. Klíčovou pozicí u teambuildingových programů je lektor zpětné vazby. Kromě standardní výbavy v oblasti osobnostních rysů, komunikačních a andragogických kompetencí (kterým se budu věnovat v kapitole 4.5) by měl vynikat především ve třech schopnostech. Jsou jimi:

- schopnost kladení otázek,
- schopnost efektivního naslouchání a
- schopnost pozorování.

Začneme odzadu, poněvadž **schopností pozorování** „práce“ lektora zpětné vazby začíná. Lektor během aktivit, které jsou zvoleny a naplánovány s důrazem na naplnění identifikovaných rozvojových potřeb, pozoruje skupinu ve své činnosti. Informace tímto pozorováním získané jsou totiž důležitým doplněním procesu zpětné vazby. Lektor, díky informacím sesbíraným pozorováním, může skupinu směřovat ke vnímání zajímavých či klíčových momentů, které v zápalu činnosti nemusely vzbudit pozornost u většiny členů týmu. Může např. poskytovat informace využitelné k porovnání vnímání času v průběhu aktivity. Jeho (nebo její) poznatky z pozorování hrají důležitou roli ve strukturaci procesu vedení zpětné

vazby – žádná aktivita není provedena různými týmy stejně – různost personálních a skupinových procesů je velmi široká na to, aby k tomu došlo do úplných detailů. Proto se nelze spolehnout na plán vedení zpětné vazby sestavený před samotnou aktivitou. Přesto ale mají některé aktivity velmi podobný průběh a zkušený lektor na ně může být připraven.

Efektivní naslouchání vede dvěma směry. Jednak jím lektor vyjadřuje úctu a zájem o předkládané myšlenky a výpovědi účastníků, zároveň může formou aktivního naslouchání zjišťovat síť vztahů, struktur nebo například bariér v projevech účastníků.

Schopnost kladení otázek je pro lektorskou práci ve zkušenostním rozvoji velmi důležitá. Lektor by měl svou aktivitou v této činnosti podněcovat účastníky v reflexi, v ohlížení a hledání možných souvislostí mezi jednotlivými prvky situace, ať už prvky pozorovatelnými nebo vnitřními. Zároveň nesmí být ve své činnosti příliš horlivý – vždy záleží na skupině a její ochotě sdílet své vnímání situace. Otázky by zároveň neměly být uzavřené, pouze s možností odpovědi ano/ne. Vyjádření často nových prožitků je v případě těchto otázek téměř nemožné.

Možná se vám při popisu těchto schopností vybaví jeden typ vzdělavatele. Který by to byl? Napovím, že se jedná o jednoho ze skupiny: poradce, mentor, kouč, trenér.

1.1.2. Zásady zpětné vazby

Lektor zpětné vazby by měl také znát a respektovat zásady, podle kterých by zpětná vazba měla být vedena. Můžeme je shrnout (bez ambice vyjmenovat všechny) do následujícího seznamu (viz např. Reitmayerová, Broumová, 2007 a další):

- každý je rovným členem,
- komunikace by měla být nastavena jako otevřená a důvěrná,
- co se otevře, to se zavře,
- nehovořme o někom, kdo tu není,
- co se stane, zůstane mezi námi,
- lektor by neměl hodnotit, pouze popisovat,
- lektor není expertem,
- hodnocení provádí sama skupina,

- zpětná vazba (stejně jako zadání celého programu) by měla být zaměřena na změnitelné chování.

Dokázali byste odpovědět na otázku, proč by role lektora neměla být hodnotící, ale spíše popisná?

Vnímání členů (zahrňme sem i lektora) by mělo být postaveno na principu **rovnosti**. Při zpětné vazbě by měl mít každý z účastníků **stejnou příležitost** promluvit, sdílet a předložit své vnímání situace. Žádnému z účastníků by nemělo být upřeno právo spolupodílet se na společném rozhodnutí.

S tím souvisí i nastavení **otevřené komunikace** – pokud budou mít účastníci pocit, že je třeba své výroky upravovat kvůli tlaku skupiny, dostaneme se do sdílení takových informací, které jednotlivci chápou jako konformní. Atmosféra otevřené komunikace naopak podpoří i prezentování takových myšlenek, které mohou umožnit vystoupení celé skupiny z komfortní zóny. Toho však nedosáhneme ve chvíli, kdy budou mít jednotliví členové pocit, že jejich myšlenky či vnímání nebudou skupinou přijaty. Proto bychom do otevřené komunikace mohli zařadit zásadu (podobně jako např. v brainstormingu), že žádný návrh není špatný či méně hodnotný. Ruku v ruce s touto zásadou jde samozřejmě **zaměření lektora na změnitelné chování** – i zpětná vazba může občas tzv. uhnout způsobem, který nevede ke konstruktivní změně.

Zásada „**co se otevře, to se zavře**“ je určitou pojistkou, že účastníci z kurzu nebudou odjíždět s „nakousnutými“ či napůl nevyřešenými problémy. Proto by měl být zpětné vazbě poskytnut dostatečný časový prostor – v mimořádných situacích i na úkor naplánovaného programu. Lektor by v rámci časových možností, kterými je program ohraničen, měl směřovat k otevírání takových témat, které je možné uzavřít, příp. nabídnout jejich uzavření po kurzu.

Zásadou směřovanou na **eliminaci diskuze o jedinci**, který není přítomen, eliminujeme myšlenkové konstrukty o chování někoho, kdo se aktivity či programu neúčastní – tento jedinec, který může být klidně pro skupinu důležitý, se nemůže k interpretacím ostatních vyjádřit, nemůže poskytnout zpětnou vazbu a nemá ani možnost tuto zpětnou vazbu od ostatních přijmout.

Ve filmech převážně americké produkce se občas objeví výrok „**co se stane ve Vegas, zůstane ve Vegas**“. Tento výrok můžeme s jistou nadsázkou uplatnit i na zpětnou vazbu a vlastně i celý program. Díky podpoře atmosféry otevřené komunikace jedinci často otevírají

témata, která se jich osobně dotýkají. Bylo by proto nefér, pokud by tyto informace byly zneužity či rozšiřovány bez jejich vědomí a možnosti interpretace.

Poslední skupina zásad směřuje k **nehodnotící roli lektora**. Účastníci se často ptají – jací jsme byli, jak se vám jevíme jako tým, co máme dělat? Pokud lektor na tyto otázky účastníkům (buť v dobré víře, že odpovídá na jejich požadavek expertního vyjádření) odpoví, vystavuje skupinu riziku, že stejně jako přenáší zodpovědnost za pojmenování svých výkonnostních rezerv či možností rozvoje na lektora, bude jí v budoucnosti chybět vnitřní motivace své chování změnit či upravit. Jednoduše řečeno, lépe naplňujeme něco, v co sami věříme než něco, co nám řeknou ostatní. S tím souvisí neexpertní přístup lektora – **lektor není expertem na skupinu a procesy, které v ní probíhají**. Samotní účastníci jsou těmi experty, kteří dokážou interpretovat všechny významy, které se v jejich komunikaci a spolupráci objevují. Zvláštní kapitolou je směřování skupiny ke „správnému“ technickému vyřešení některých úloh. Je však důležité zdůraznit, že technické řešení je podružné – daleko důležitější pro změnitelné chování jsou právě procesy, které probíhají v nich a mezi nimi.

Účastníci bývají často velmi neústupní v žádosti na hodnocení ze strany lektora či soustředění se na technické provedení. Je však třeba odolat.

Zkuste si představit, k čemu může skupině spolupracovníků v administrativě sloužit informace o tom, jak nejlépe vyrobit konstrukci mostu pro dětský model autíčka. Jakou hodnotu má naopak přemýšlení nad otázkou, jakým způsobem příště dospět k rozhodnutí o efektivním řešení zadaného úkolu?

Seznam použitých zdrojů

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. DEWEY, J. *Demokracie a výchova*. 1. vyd. Praha: Jan Laichter, 1932.
4. DEWEY, J. *Experience and Education*. 1. vyd. New York: Touchstone, 1938.
5. GREENAWAY, R. *Playback: A Guide to Reviewing Activities*. London: Duke of Edinburgh's Award, 1993.
6. HANUŠ, R. – CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009.
7. JIRÁSEK, I. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 6–16.
8. KIRCHNER, J. *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009.
9. KOLB, D. A. *Experiential Learning*. 1. vyd. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
10. MOHAUPTOVÁ, E. *Teambuilding*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009.
11. NAKONEČNÝ, M. *Lexikon psychologie*. 1. vyd. Praha: Vodnář, 1995.
12. ODZGAN, J. Eros a zážitková pedagogika. *Gymnasion*, 2005, č. 4, s. 27–36.
13. *Oxford paperback dictionary and thesaurus*. 3. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2009.
14. PALÁN, Z. *Výkladový slovník vzdělání dospělých*. 1. vyd. Turnov: DAHA, 2002.
15. PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010.
16. PROKOPENKO, J. – KUBR, M. *Vzdělávání a rozvoj pracovníků*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996.
17. REITMAYEROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V. *Cílená zpětná vazba*. Praha: Portál, 2007.
18. SVATOŠ, V. – LEBEDA, P. *Outdoor trénink: pro manažery a firemní týmy*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005.
19. TURČOVÁ, I. Terminologická džungle – česká a anglická terminologie oblasti výchovy a aktivit v přírodě. *Gymnasion*, 2007, č. 8, s. 23–35.