**Modely zkušenostního učení jako teoretické zakotvení výchovy zážitkem**

Představeny budou čtyři modely zkušenostního učení: Kolbův cyklus, Teorie komfortní zóny, stav Flow, Johari okno.

### **Kolbův cyklus učení**

Kolbův cyklus (volně dle: Kolbův cyklus) je označení pro model učení vycházející z vlastního zážitku. Učení se zkušeností (zkušenostní učení) je starý koncept, o kterém psal již Aristoteles, ale ve 20. století došlo k jeho oživení pracemi Johna Deweyho a Kurta Lewina. Kurt Lewin formuloval na základě svých experimentů v oblasti skupinové dynamiky tzv. cyklus učení prožitkem (experiential learning cycle), jakožto teoretický model. Podle něj je zkušenost nejlépe využita tehdy, pokud je:

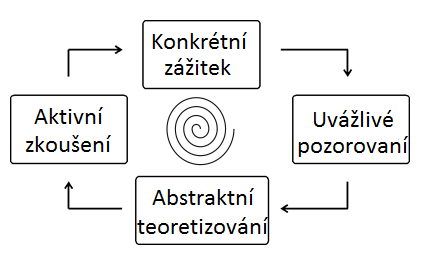
* nejprve skupinou reflektována,
* následně zobecněna
* a poté využita pro plánování dalších činností.

Cyklus má tedy čtyři stále se opakující fáze:

* zkušenost
* reflexe
* zobecnění
* plánování

Na Lewina, Deweyho, ale i Piageta navázal v 70. letech David A. Kolb. Ten propracoval Lewinův model, který prohloubil zejména Piagetovými názory na teorii učení. Výsledkem je model, který se běžně nazývá Kolbův cyklus. Ten se ve své podstatě od Lewinova modelu příliš neliší, také obsahuje 4 neustále se opakující výše zmíněné fáze. Kolb především detailně popsal jednotlivé fáze učení ze zkušenosti (prožitku, zážitku) a na základě vlastních výzkumů vytvořil typologii čtyř stylů učení, odpovídající čtyřem fázím cyklu. Z Kolbova cyklu učení vychází z něj především zážitková pedagogika a související směry. Velmi často je využíván pro organizaci teambuildingových programů nebo v mimoškolní výchově, lze z něj ale úspěšně čerpat pro výuku čehokoliv.

Základem Kolbovy teorie učení je cyklus učení, který má spíše spirálovitý průběh (proto obrázek spirály vprostřed). Kolb definoval učení jako vývojový proces, v němž jsou znalosti získávány **transferem zkušeností**.



Z těchto komplexit vychází následující etapy Kolbova cyklu:

* konkrétní zážitek
* reflektující (uvážlivé) pozorování
* abstraktní teoretizování
* aktivní experimentování

Kolbova teorie pracuje se:

* *zážitkem*, který má pro jedince subjektivní význam, a tedy se jedná o vnitřní stav jedince
* *zkušeností*, jež má naopak význam objektivní (objektivizovaný souhrn znalostí) a je spojený s prostředím.

***konkrétní zážitek***

„Něco se přihodilo“

V tomto případě jde o získání konkrétního zážitku jedincem, který ho spontánně prožije. Jedná se tedy o fázi, ve které probíhá samotný, nepřenosný zážitek. Tato fáze se zaměřuje na učební styl prožívání (v angličtině feeling).

***reflektující pozorování***

„Co se stalo?“

Následně je zážitek z předchozí fáze prozkoumáván. Jedinec přemýšlí o významu zážitku a snaží se ho pomocí sebereflexe popsat. Jinými slovy provádí „promýšlející pozorování“. Tato fáze se zaměřuje na učební styl vnímání (v angličtině watching).

***abstraktní teoretizování***

„Rozšíření našeho poznání“

Jedinec abstraktně logicky uvažuje a hledá ze svého přemítání logické závěry – generalizuje. Z těchto závěrů vytváří své teorie či doplňuje teorie existující svými novými poznatky. Díky těmto teoriím může v budoucnu změnit své chování při obdobném, či stejném zážitku. Tato fáze se zaměřuje na učební styl myšlení (v angličtině thinking).

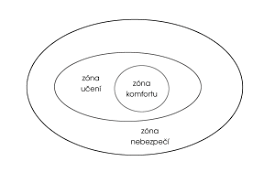
***aktivní zkoušení***

„Poučení ze zkušenosti“

Jedinec aktivně zkouší činnost, zprostředkovanou zážitkem. Dochází tedy k nově nabyté praktické zkušenosti, kterou zážitek zprostředkovává. Ta vede k aktivnímu testování a k následnému zlepšení v nadcházejících situacích. Jak již bylo zmíněno, cyklus má spirálovitý průběh, takže na základě tohoto „aktivního zkoušení“ se rozbíhá další učební cyklus. Tato fáze se zaměřuje na učební styl konání (v angličtině doing).

Z Kolbovy teorie učení jednoznačně vyplývá důležitost reflexe a sebereflexe, která je nedílnou součástí zážitkové pedagogiky. K reflexi, tedy promýšlení zažitého, nemusí nutně docházet bezprostředně po získání zážitku, může tam být i časový odstup, ale vždy by k reflexi dojít mělo. Pokud je vynechána, pak by mělo jít o zcela záměrný a promyšlený postup, kterým pedagog sleduje naplnění edukačního cíle. I v takovém případě by ale pedagog měl nějakým způsobem ošetřit psychické riziko, které může silný prožitek pro jedince znamenat. V souvislosti s psychickým rizikem, které zážitkovou pedagogiku provází, je tento způsob práce zavrhován, nebo alespoň budí nedůvěru. Není to ale vinou samotné zážitkové pedagogiky, ale nedobře odvedené práce pedagogů, kteří věří dnes již překonané tezi, že „zážitek nemusí být pozitivní, hlavně, že je silný“. Každý jedinec je jiný a při prožití nějaké situace, byť z pohledu druhých nijak významné, může dojít k vybavení si různých vytěsněných obsahů vědomí, které mohou pro daného jedince znamenat velkou psychickou zátěž. Pedagog by s tímto měl vždy počítat a takto „zraněného“ jedince „ošetřit“.

1. **Teorie komfortní zóny**



S Kolbovým cyklem učení, zážitkovou pedagogikou úzce souvisí teorie komfortní zóny (volně dle Nehyba). Takzvaný koncept komfortní zóny je v českých publikacích zabývajících se zážitkovou pedagogikou zcela běžný (Svatoš a Lebeda; Pelánek; Činčera i jiní). V zahraniční literatuře v oblasti zkušenostně reflektivního učení založeného na bázi dobrodružství v přírodě najdeme však odkazů méně. Koncept je založen na představě pomyslných zón, které má člověk v každé oblasti vědění nebo chování, přičemž zóna, ve které se běžně vyskytuje, je zóna komfortu pro danou oblast. Ta je charakterizována pocitem kompetence a předvídatelnosti. Jedná se o bezpečný prostor, který je pro účastníky známý, cítí se zde pohodlně, bezstarostně a znají události, které nastanou.

Pro tzv. vykročení z komfortní zóny je důležitý proces úspěšného probourání se skrz pomyslnou hranici zóny a úspěšné proniknutí do nové oblasti. Dnes se ale mnohem častěji, než o vykročení ze zóny bezpečí mluví o rozšiřování zóny bezpečí, což je proces budící méně obav, neboť probourání se může být spojeno s násilím, kdežto rozšiřování je vnímáno spíše jako proces pozvolný.

Těsně před momentem probourání se ze zóny bezpečí se u účastníků objevují fyziologické procesy jako zrychlený tep, dýchání, rozšíření zornic, a vnitřní dialog, rozpor, zda bariéru překonat a ze zóny vykročit. Lewin v této souvislosti mluví o procesu změny a o tom, že chování jedince lze popsat v této části jako pohyb – „moving“.

Na komfortní zónu navazuje nové území, které lze charakterizovat jako neznámé, riskantní, nečekané, nepředvídatelné a nepohodlné. Následně po úspěšném probourání si každý toto území osvojuje a toto území se stává součástí komfortní zóny.

V Lucknerově a Nadlerově koncepci je součástí celého procesu překračování komfortní zóny i reflexe. Ta podle nich může probíhat jednak při rozšiřování komfortní zóny jako facilitace průběhu aktivity, ale probíhat může také po aktivitě. Díky vývoji koncepce reflektivní praxe se dnes běžně mluví i o reflexi před akcí, která slouží jako prostor pro zmapování možností a přípravy aktivity tak, aby zapadla do kontextu dramaturgie akce / hodiny / kurikula. Reflexe před akcí může mít formu analýzy skupinové energie, analýzy, zda aktivita bude pro skupinu přínosná, analýzy motivace k činnosti, a sama může mít motivační efekt.

Reflexi během akce můžeme popsat tak, že facilitátor působí v roli podpory, může klást návodné otázky a pomoci tak úspěšnému zvládnutí úkolu.

Po aktivitě může reflexe probíhat ve formě skupinové diskuze, ale také ve formě jakési sebe-reflexe. Jednoznačně lze říci, že reflexe je neoddělitelnou součástí konceptu komfortní zóny.

Podle Lewina nemusí být rozvoj osobnosti vždy spojen jen s překračováním komfortní zóny, ale také se zkoumáním jejího vnitřního prostoru, který je diferenciovaný. Jde pak tedy o „hloubku“ zpracování dané oblasti, tedy na jaké pomyslné úrovni se v dané oblasti jedinec nachází. Například na povrchní úrovni může mít jedinec konkrétní faktické znalosti – informace, případně je může získat prvním vykročením z komfortní zóny. Na hlubší úrovni, při důkladnějším prozkoumání oblasti, tyto vědomosti dokáže uplatnit, aplikovat a proměnit je v dovednost. Přechod na tuto úroveň nemusí však být spojen s vykročením z komfortní zóny.

1. **Stav Flow**

Pohledem na prožitek z jiného úhlu je teorie stavu „flow“. Ten je definován jako duševní stav, při kterém je osoba ponořena do určité činnosti tak, že nic jiného se jí nezdá důležité (nic jiného nevnímá, nechává se unášet). Jde o stav naprosto soustředěné motivace. Známkou flow je pocit spontánní radosti, nadšení při prováděné činnosti.

Flow je popisován:

* jako hluboké soustředění výhradně na vykonávanou aktivitu (Goleman)
* nebo jako činnost a okamžik, kdy se tělo nebo mysl vzepne k hranicím svých možností ve vědomé snaze dosáhnout něčeho obtížného, co stojí za to.

Tomuto stavu podle autora teorie (jímž je Csikszentmihalyi) odpovídají jistá nastavení okolností prováděné činnosti. Sám autor teorie postuloval tři podmínky, které musí být splněny, aby bylo dosaženo stavu flow:

* Člověk musí být zapojen do činnosti s jasným souborem cílů a pokroku. To dodává směr a strukturu úkolu.
* Úkoly musí mít jasnou a okamžitou zpětnou vazbu. To pomáhá osobě reagovat na nějaké měnící se požadavky a umožňuje jí přizpůsobit svůj výkon pro udržení stavu flow.
* Člověk musí mít dobré povědomí o problémech úkolu a vlastních schopností. Člověk musí mít důvěru ve své schopnosti, aby dokončil úkol.

Tyto podmínky následně studoval Schaffer a navrhl sedm alternativních podmínek flow:

1. Vědět, co děláme.

2. Vědět, jak na to.

3. Vědět, jak dobře to děláme.

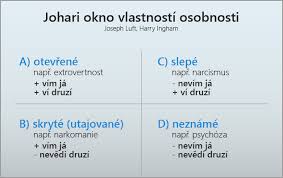
4. Vědět, kam se obrátit (je-li nápověda přípustná).

5. Vysoká úroveň vnímání problému.

6. Vysoká úroveň vnímaní schopností.

7. Osvobození od rozptýlení.

1. **Johari Okno**



### ***Volný prostor***

Nachází se v levém horním rohu. Je to součást nás, o které my i ostatní víme a jsme schopni ji identifikovat. Je zcela veřejná a identifikuje myšlenky, pocity a emoce, které veřejně sdílíme s ostatními.

Velikost této oblasti se liší v závislosti na důvěře, která existuje mezi lidmi ve skupině. To znamená, že pokud se lidé znají a mají důvěru; zvětšuje se tento volný prostor. Čím větší je soudržnost mezi členy skupiny, tím větší bude tato oblast.

***Slepá oblast***

Tato oblast je v pravém horním rohu. Hlavní charakteristikou je, že ostatní to o nás vědí, ale my ji nejsme schopni identifikovat.

Jedná se především o naše chování a postoje vůči určité skupině, které si opravdu neuvědomujeme, ale ostatní lidé jsou schopni je identifikovat.

Je to oblast, která je obohacen, když je námi objevena. My ji ale bez pomoci druhých nejsme schopni identifikovat, neboť si ji neuvědomujeme. Proto je důležité, aby byla podporována skupinou, která nám dává zprávy o její existenci. V této oblasti se nemusí nacházet pouze negativní projevy, může jít i o naše silné stránky, kterých si ale nejsme vědomi.

### ***Skrytá oblast***

Nachází se v levém dolním rohu. To je oblast, o které já vím, ale nevědí to ostatní. Je to oblast, kterou vědomě před ostatními skrývám, ať už nechci, aby to o mě věděli, protože se za to stydím, mám strach z odmítnutí, napadení, reakcí druhých, nebo je to moje soukromí, které si chci chránit. Mohou tu být ale také tendence druhé ovládat tím, že já vím a oni neví.

***Neznámá oblast***

Čtvrtá a poslední oblast k prozkoumání. Je v pravém dolním rohu a odkazuje na to, co sami nevíme, ale neví to ani ostatní. V této oblasti můžeme najít skryté schopnosti.

Tady jsou umístěny naše podvědomé motivace, které jsou úzce spjaty s naší interpersonální dynamikou, co se týká raného dětství, jakož i možnosti a zdroje, které jsou latentní a my jsme je zatím neodhalili. V této oblasti sídlí schopnost a motivace učit se a růst, neboť jde o oblast dosud neobjeveného, nového.

**Jak funguje Johari okno**

Tento nástroj se snaží vysvětlit, jak se rozdíly mezi jednotlivými oblastmi osobnosti subjektu protínají a koexistují. Ideálem je to, že volná oblast se rozšiřuje zejména tím, jak roste důvěra k druhým, ve skupině, ale také poskytováním zpětné vazby mezi osobou a jejím prostředím nebo skupinou.

Jak se rozšiřuje volná oblast, neznámá oblast se zmenšuje. Aby byla tato činnost co nejvýnosnější, musíme zdůraznit zpětnou vazbu.

## ****Jak by měla být poskytnuta zpětná vazba?****

Existuje řada zásad, které regulují efektivitu zpětné vazby a které přispějí k lepšímu porozumění mezi kolegy a podpoří větší bohatství výsledků získaných v Johari okně. Jsou to následující:

* ***Zpětná vazba je použitelná***

To znamená, že zpětná vazba je zaměřena na chování, které lze změnit. Chcete-li to provést, musíte rozpoznat bod, ve kterém k selhání dojde, a navíc přidat nějakou strategii pro opravu odchylky.

Například: "Nelíbí se mi, jak mluvíte", není použitelná zpětná vazba, a navíc nenabízí žádnou užitečnou nebo použitelnou strategii pro příjemce.  Proto bychom to mohli udělat následujícím způsobem: „Mluvíte (nebo máte zvyk mluvit) příliš hlasitě a nepříjemně“, tímto způsobem zpráva obsahuje specifická data, která může přijímač zkoumat, a tedy bude moci aplikovat zpětnou vazbu.

* ***Stanovisko musí být nabídnuto neutrálně***

To znamená, že zpětná vazba musí být více popisná než hodnotící. Toto kritérium je v rozporu s některými způsoby poskytování zpětné vazby, které jsou velmi běžné a které zpravidla způsobují zhoršení problému, vztahů a nepřijetí zpětné vazby.

Jedná se o tón, kterým zpětnou vazbu sdělujeme, to, jak se tváříme, jaký máme postoj těla a verbálně vyjádřené negativní hodnocení.

Například: "Máte zvyk mluvit agresivně" je hodnotící zpětná vazba. „Tato část práce může být složitá, musíte hledat přímější jazyk“ je neutrální zpětná vazba, a proto není personalizovaná (nedotkne se vnitřně toho, komu je poskytována).

Když se vyhneme používání hodnotícího jazyka, snižujeme potřebu, aby druhá osoba reagovala defenzivně až agresivně.

Další charakteristikou, která je v rozporu s neutralitou, je to, co se týká výkladu. Vztahuje se na okolnosti, za kterých osoba předvídá určité úmysly nebo příčiny chování druhých. Například: "Jdete pozdě, zase jste spal až do poslední minuty." Abychom to udělali neutrálně, mohli bychom použít např. : "Vnímám, že máte tendenci chodit pozdě, máte doma problémy?".

Aby měla zpětná vazba pozitivní odezvu u osoby, které je poskytována, je třeba se vyhnout názorům, interpretacím, hodnotovým úsudkům atd.

* ***Zpětná vazba musí být včasná***

To znamená, že musíme zvolit správný okamžik. Kromě toho musíme posoudit, zda by měla být provedena na veřejnosti nebo v soukromí. Obecně platí, že zpětná vazba je mnohem efektivnější, když je nabídnuta ihned po dané situaci nebo chování, které je problematické nebo nepříjemné pro ostatní.

* ***Nechte se být požádán***

U zpětné vazby obecně platí, že mnohem efektivnější je, když si o zpětnou vazbu osoba sama řekne. Buďte připraveni, býti požádáni, abyste zpětnou vazbu poskytli, a pokud jste požádáni, buďte připraveni ji také poskytnout. Někdy toto požádání může být i nepřímé a měli bychom být vnímaví, když se to děje.

* ***Zpětná vazba by měla být objektivní***

Tato kvalita se týká různých charakteristik. Aby byla zpětná vazba přínosná, musí nutně splňovat řadu podmínek, kterými jsou: jasnost ve zprávě, zaměření na problém a využití příkladů.

Je důležité vyhnout se objížďkám nebo vyhnout se únikům. Konkrétním příkladem takové nejasné zprávy může být: "Děláš ze mě blbce." Tímto způsobem člověk neví, jaké chování by mělo být změněno nebo jaký problém má jiná osoba.

Příhodnější způsob, jak to říct, je následující: „Když jsem s vámi, necítím se dobře, protože vnímám, že mě neposloucháte, i když se tváříte, že mi věnujete pozornost“. Zajistíme tak, aby člověk pochopil změnu, kterou požadujeme v jeho chování.

* ***Zpětná vazba by měla být přímá***

Musí být nabízena osobně, a ne prostřednictvím jiných lidí. Také by měla být nabízena osobně než pomocí jiných prostředků (např. není vhodné napsání zpětné vazby na papír a předání dané osobě bez osobního sdělení/vysvětlení, bez možnosti se k tomu vyjádřit).

Prostřednictvím Johari okna musí facilitátor zvolit, zda mají být názory ostatních poskytnuté anonymně nebo veřejně. Je to okolnost, která musí být posouzena podle stavu skupiny.

Jednou z možností poskytování zpětné vazby ve skupině je, aby ji lidé psali anonymně a poté se nabídl čas pro diskusi ve skupinách, aby bylo možné posoudit výsledky a každý účastník má možnost se vyjádřit.

* ***Zpráva by měla být specifická***

Toto kritérium je opakem zobecněné zpětné vazby, kdy je zpráva rozptýlená a může být chybně interpretována. Například, "jste osoba, která sem nepatří ", je zpráva, která nic neobjasňuje. V tomto případě můžeme použít následující: "Mám pocit, že do této skupiny nepřispíváte, čím máte, a chtěl bych, abyste se více účastnil jednání a volného času". Tímto způsobem může příjemce přezkoumat svůj výkon a zapojení a přijmout opatření na jeho zlepšení.

* ***Zpětná vazba by měla být kontrolována***

Jednou ze strategií je, že osoba po obdržení stanoviska někoho jiného či zbytku skupiny, interpretuje, jak porozuměla sdělení, čímž se předchází chybné interpretaci. V případě chybného porozumění by měla být zpětná vazba komunikována znovu a jasněji, srozumitelněji.