VÝSLEDKY A EFEKTY EDUKAČNÍHO PROCESU: KVALITATIVNÍ VÝZKUM KURZŮ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

PETR ZAPPE

Abstrakt: *V úvodu článku autor představuje projekt výzkumu „Výsledky a efekty edukačního procesu: kvalitativní případová studie „Kurzů v letní přírodě“ na KRL FTK Univerzity Palackého v Olomouci“. Popisuje chápání pojmu zážitková pedagogika, zejména ve vztahu k vysokoškolským výukovým kurzům, a představuje vybrané výzkumy těchto kurzů vzhledem k jejich výstupům. Dále jsou popisovány hlavní problémy výzkumu v dané oblasti, které jsou způsobeny především dominantní orientací na kvantitativní ověřování efektů zážitkových kurzů. Doporučovány jsou alternativní výzkumné postupy, které lépe odpovídají povaze nestandardních programů. Výzkum musí propojovat vstupní faktory s procesy fungování kurzů, které jsou příčinou vzniku edukačních výsledků a efektů. Prezentovaná tvrzení jsou diskutována s autorovým výzkumným projektem, jehož metodou analýzy je zakotvená teorie.*

Klíčová slova: *výzkumné otázky, zakotvená teorie, teorie programu, problémy výzkumu*

Abstract: *Author presents his research design named „Educational process results and effects: qualitative research in adventure education on KRL FTK Palacký University in Olomouc“. He describes the therm zážitková pedagogika, particularly in regards to univerzity residentials, and represents its outcomes taken from chosen researches. Further are depicted main problems of research in the field that are caused by dominant focus on confirming efects of adventure programs in quantitative way. It is recomended to consider alternative research designs, which would better suit the nature of nonstandard courses. The research has to join imput factors with the process leading to the educational outcomes and effects. Presented findings are discussed with author´s research design that is based on method of grounded theory.*

Keywords: *research questions, grounded theory, program theory, issues of research*

Ještě než se na Střelecký ostrov v Praze nastěhovala část hudebního festivalu United Islands of Music, obsadili ho v době voleb celkem dospěle vyhlížející lidé, aby odtud po dobu jednoho týdne vyráželi většinou podivně odění do ulic hlavního města. Vstávali v půl páté ráno, aby byli včas na prázdném Karlově mostě, který však neatakovali fotoaparáty, ale k potěše ranních opilců běžeckými botami v podivném závodě od jedné brány ke druhé a zase zpět, až do získání imaginárních turistických bodů. Jindy se mezi volebními mítinky proháněli v oděvech jako vystřižených z „Kamaráda do deště“, to když prchali před agenty StB s balíky samizdatu schovanými pod svými baloňáky.

Nebyla to žádná svérázná předvolební kampaň ani demonstrace. Jednalo se o výukový kurz, nebo chcete-li intenzivní pobytový režim pro studenty kombinovaného studia Fakulty tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci. Byl současně předmětem zúčastněného pozorování, první části sběru dat v začínajícím výzkumu s názvem „Výsledky a efekty edukačního procesu: kvalitativní případová studie „Kurzů v letní přírodě“ KRL FTK UPOL“.

V následujícím článku se na základě krátkého přehledu dosavadních výzkumů budu věnovat metodologickým úvahám nad možnostmi výzkumu kurzů zážitkové pedagogiky. Své úvahy budu současně promítat do svého výzkumného projektu. Jeho stručný popis následuje.

1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Na Fakultě tělesné kultury je v současné době diskutována míra využití „kurzové“ výuky především v přípravě pedagogů volného času, jejichž různé specializace sdružuje společný oborový název – rekreologie. Diskuse je zapříčiněna především vzrůstajícím počtem studentů, který klade vysoké personální nároky na přípravu a realizaci kurzů. Bohužel pro tuto debatu zatím chybí výsledky vědeckého zkoumání působení těchto kurzů.

Proto jsem se rozhodl zkoumat povinný „Kurz pobytu v letní přírodě“ (dále KPLP nebo kurz). Tento kurz je považován za jednu ze stěžejních částí kurikula, přestože jeho výstupy zatím nikdo netestoval ani jinak nezkoumal.

KPLP je chápán jako ukázka přístupu k intenzivním rekreačním pobytům a důležitá součást kurikula určeného k výchově odborníků. Je reálnou sebe-zkušeností se zážitkovou pedagogikou. Podle oficiálních dokumentů je cílem kurzu „zvládnout co nejširší škálu dovedností spojených s různorodými aktivitami a pobytem v přírodě a jejich prohlubování s dominantním zaměřením na intenzivní rekreační režimy a využití teoretických aspektů zážitkové pedagogiky“ (Fakulta tělesné kultury, 2005, s. 232). Hlavním cílem předkládaného výzkumu je **vytvořit empiricky zakotvenou teorii o výsledcích a efektech Kurzu pobytu v letní přírodě,** a v rámci kvalitativní analýzy porovnat interpretace účastníků s oficiálními dokumenty, odbornou literaturou a pohledem pedagogů KRL FTK. Smyslem studie je tedy pochopit, jak se shodují nebo naopak rozcházejí interpretace významu kurzu z pohledu účastníků s jinými zdroji dat a tím přispět k teoretickým poznatkům o procesu zkušenostního učení na intenzivních pobytových režimech.

Význam kurzu spatřuji v tom, jaké výstupy tento edukační proces produkuje. Výstupy kurzu pak v této studii rozděluji podle Průchy (2002) na výsledky a efekty. Výsledky jsou „jsou charakteristiky bezprostředních změn, které vznikají na straně vzdělávajících se subjektů působením určitých kurikulárních obsahů“ (s. 358). Pod tím si můžeme představit konkrétní znalosti, dovednosti či hodnoty, které autor rozděluje do oblasti kognitivní, kognitivně-motorické a kognitivně afektivní. Pro potřeby studie chápu jako výsledky změny, které jsou pozorovatelné přímo na kurzu. Naopak efekty edukace jsou důsledky či účinky vyvolané u jedinců a v celé společnosti působením výsledků edukace, které mají dlouhodobý charakter (např. způsob začleňování do skupin, hodnotová orientace). Ty jsou v obecné rovině těžko měřitelné, respektive jejich měření není vzhledem k malým vzorkům, které se kurzů účastní, příliš věrohodné. Tím se však již dostáváme k metodologickým úvahám.

2 METODA

Kurzy nejsou přesně „standardizované“, jejich konkrétní podoba je vytvářena každý rok pro danou situaci. Stejně individuální je také chápání těchto kurzů jednotlivými účastníky. Významy, které přiřazujeme realitě, jsou konstruovány sociálně. „Tedy jedinci hledají pochopení světa, ve kterém žijí a pracují. Vytvářejí subjektivní významy svých zkušeností – významy směřované k určitým objektům nebo věcem“ (Creswell, 2003, s. 8). Filosofickým východiskem pro tvrzení, že lidé

tvoří realitu v interakcích v dané situaci, je symbolický interakcionismus. Ten je také východiskem pro rozhodnutí, které podpořím v dalších kapitolách tohoto textu, zvolit pro studii kvalitativní přístup, konkrétně v analýze metodu zakotvené teorie, která používá systematický soubor postupů ke tvorbě induktivně odvozené teorie o zkoumaném jevu (Strauss a Corbinová, 1999).

2.1 TECHNIKY SBĚRU DAT

Do kvalitativní analýzy založené na zakotvené teorii dat je možné zařadit velmi rozmanitá data (zvukové záznamy, obrazový materiál, texty ap.). Proto projekt výzkumu počítá s řadou různých technik sběru dat.

Jako hlavní techniku sběru dat jsem zvolil řízený, volný, měkký skupinový rozhovor. To znamená, že otázky budou zaměřeny na určité téma, lidé ale budou podporováni ke sdílení svých názorů a vzájemné interakci, současně budou navozovány sympatie mezi členy skupiny (Másilka a Zappe, in press). Jako rozehřívací technika bude do rozhovorů zařazena individuální kresba.

Hlavní technika bude především na začátku výzkumu doplněna o neformální individuální rozhovory se studenty a pedagogy. Na doporučení Z. Konopáska (24.1.2006, osobní komunikace) bylo na kurzu, který absolvovali budoucí účastníci prvního skupinového rozhovoru, provedeno zúčastněné pozorování. Výstupem zúčastněného pozorování jsou písemné individuální deníky účastníků a organizátorů kurzu a poznámky z neformálních rozhovorů, programových zpětných vazeb a pozorování výzkumníka. Cenným zdrojem dat jsou i výzkumné poznámky k průběhu skupinových rozhovorů, přepisu dat a průběhu analýzy.

Dalším zdrojem je primární a sekundární literatura, výzkumné práce a dokumenty KRL FTK UPOL

2.2 ANALÝZA DAT

Kvalitativní analýza dat bude vycházet z postupů zakotvené teorie podle Strausse a Corbinové (1999). Tyto postupy budou aplikovány na zkoumaná data a analýza obohacena o poznatky uznávaných výzkumníků (Silverman, 2005; Miovský, 2006). Hodnověrnost analýzy bude zajištěna dalším sběrem dat, auditem kolegů z FTK (peer audit) a konzultacemi se školitelem, oponenty a dalšími odborníky.

Na základě této kontroly kvality výzkumu a průběžných výsledků je možné doplnit výzkum o další techniky tvorby dat (např. Silverman, 2005) doporučuje nestandardizované dotazníky vyplněné stejnými informanty), které povedou ke zvýšení věrohodnosti analýzy získáním dat alternativní cestou, tedy triangulací.

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Nakonec bylo všechno jinak. A já se vrátil poznamenán. Nadlouho. Ne proto, že jsem navštívil muzeum komunismu, pobíhal mezi sochami na Karlově mostě, lezl po skalách, zachraňoval obyvatele globusu před smrtelným virem, roznášel po Praze samizdat a nostalgicky zaslzel při fotografování mostu Legií pomocí krabice s dírou... To jsou jen příběhy, a ty nejsou důležité. Není podstatné, co se kterého dne kolikátého roku událo. Zajímavý a důležitý je jen tvar a hloubka zářezu, který zanechaly příběhy v kůře duše. Týden v Praze v mojí duši zanechal hlubokou stopu. Možná to nebyla stopa, snad se duše celá rozpadla do duchoatomů (nikoli do atomů, neb duše není hmotná) a zase se zformovala v nějakou jinou. Ty částice, které byly zapomenuty kdesi uvnitř, vyplavaly na povrch... Samozřejmě, že to má smysl. A pokud ten smysl není vidět a nelze jej vysázet na prkno, tak je aspoň cítit. A to sakra stačí, ne? (účastník kurzu, www.rekre.cz)

Takovéto emotivní výpovědi často ilustrují projekty vedené formou „lidové pedagogiky“, kam bychom mohli zařadit i zážitkovou pedagogiku. Člověk, který něco takového neprožil, jim těžko rozumí. Pokud je navíc citlivý na reklamní triky, může takové výroky považovat za marketingový tah. V tomto případě tomu tak není, reakce skutečného účastníka dokládá, že se na jeho kurzu *něco* stalo. Těžko však z ní vyčteme, *co* přesně se stalo a *jak* k tomu došlo. Proto zřejmě Baldvin et al. (2004, s.172) tvrdí, že „mnoho „lidových pedagogik“ je vysoce idiosynkratických, postrádá specifičnost a zřídka poskytuje přímé důsledky pro měření“. Mnoho takových přístupů má svou tradici a zpracované metodické postupy, které na kurzech fungují. Nejsou však podložená empirickými důkazy prostě z toho důvodu, že se jejich „pracovní hypotézy“ příliš nezkoumají.

Přesto Jirásek (2004) zážitkovou pedagogiku definuje jako „teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života“ (s. 15).

Nicméně rozpor mezi ambiciózními tvrzeními a nedostatečným výzkumem činí ze zážitkové pedagogiky okrajovou záležitost. Možná proto se také tato disciplína neobjevuje v žádném systematickém členění pedagogiky. Situaci zhoršuje nejen hlasité vymezování oboru navenek, ale i uvnitř. Díky různým autorům, komerčnímu využití a překladům především z angličtiny se pro popisované pole objevuje množství různých názvů jako jsou „zážitková pedagogika“, „výchova prožitkem či zážitkem“ (experiential education), „challenge education“ („výchova výzvou“), „výchova v přírodě“ (outdoor education), dobrodružná výchova (adventure education, adventure programming), „Erlebnispädagogik“, „adventure based conseiling“, „outdoor management training“ a mnoho dalších.

Pokus o rozlišení těchto pojmů by byl zdlouhavý a neefektivní. Ztratili bychom se již při rozlišení slov „zážitkový“ a „prožitkový“. A dále bychom se utápěli v popisu vnějších znaků jednotlivých variant oboru jako je názvosloví, preferované aktivity a prostředí edukačního procesu nebo cílová skupina z pohledu marketingu.

Větší vypovídací hodnotu má to, co je těmto oborům společné. Za vnitřní znak můžeme považovat zaměření na osobní „růst“ či „rozvoj“, tedy navození výchovných a vzdělávacích změn především v oblasti personální a interpersonální. Společným principem je pro tyto „lidové pedagogiky“ také „zkušenostní učení“ (experiential learning). Beard a Wilson (2002) ho definují jako vhled získaný vědomou a nevědomou internalizací vlastních nebo pozorovaných interakcí, která je postavena na minulých zkušenostech a znalostech. Prvky procesu zkušenostního učení popsal Gass (1993) takto:

1. Žák je v učení spíše účastníkem než divákem.
2. Učební aktivity vyžadují osobní motivaci ve formě energie, zapojení a zodpovědnosti.
3. Učební aktivita je reálná a smysluplná ve smyslu přirozených důsledků pro žáka.
4. Reflexe je základním prvkem procesu učení.
5. Učení musí mít význam aktuální i budoucí jak pro žáka, tak pro společnost, jejímž je členem.

Pro tento článek budu nadále pro všechny obory používat původní české označení zážitková pedagogika. Pokud budu chtít rozlišit české a zahraniční pojetí použiji jako druhý pojem obecný název adventure education.

3.1 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Zaměřím se nyní spíše na „vnitřní“ tedy společné znaky zážitkové pedagogiky a popíši, jaké výstupy mají kurzy podle výsledků několika vybraných studií. Pro nedostatek zdrojů z českého prostředí zařazuji i zprávy z anglofonní oblasti. Stejně tak pro nedostatek kvalitativních výzkumů prezentuji i výsledky kvantitativní.

Nejrozsáhlejší a stále citovaná výzkumná zpráva je meta-analýza výsledků programů „adventure education“ Hattieho et al. (1997). Je založena na 96 studiích s 12 057 účastníky převážně z programů organizace Outward Bound Australia. Nejčastějšími účastníky byly „dospělí“ nebo „vysokoškoláci“ (75%) a průměrná délka jednoho kurzu byla 24 dní. Všechny výstupy byly převedeny na hodnoty efekt size, které jsou obecně řečeno rozdílem dvou hodnot určité proměnné, které byly naměřeny ve dvou různých časových bodech – nejčastěji před a po programu, vyjádřeným v jednotkách směrodatné odchylky.

Průměrná velikost účinku na konci programů je 0,34 (účinek programu), což je hodnota odpovídající běžným edukačním intervencím. Za důkaz dlouhodobého působení programů je autory považován nulový nebo kladný přírůstek hodnot efekt size, vypočítaný z výsledků měření na konci kurzu a „následného“ měření, které bylo provedeno s časovým odstupem po kurzu. Za pozornost stojí, že u citované meta-analýzy je na rozdíl od běžných pedagogických intervencí hodnota účinku 0,17 (následný účinek). Součet hodnot účinku programu a následného účinku dává kombinovaný „před-následný“ efekt 0,51, který vypovídá o tom, že se účinky kurzů projevují ještě v období po skončení intervence.

Autoři našli při svém šetření čtyřicet domén, na které zážitkové programy účinkují. Rozdělili je do šesti hlavních kategorií (viz tabulka 1). Ty se pak staly hlavním tématem srovnání mnohých následujících výzkumů. Zaměřme se proto na jednotlivé kategorie, které doplním o výsledky některých dalších výzkumů.

Tabulka 1

Základní kategorie výsledků a jejich subdomény podle Hattie et al. (1997)

Vedení (Leadership)	**Sebe-pojetí (Self-concept)**
Svědomitost Rozhodování Vedení - obecně Vedení - týmová práce Organizační schopnost Řízení času Hodnoty Cíle	Fyzické schopnosti Vztahy ve skupině Obecné já Fyzický vzhled Akademické Sebedůvěra Sebe-účinnost (self-efficacy) Family Sebe-porozumění Životní pohoda (well-being) Nezávislost
Osobnost (Personality)	**Interpersonální (Interpersonal)**
Ženskost Mužství Výkonová motivace Emocionální stabilita Agrese Otevřenost Locus of control Zralost Redukce neuróz	Spolupráce Mezilidská komunikace Sociální dovednosti Chování Vztahové schopnosti Recidivismus
Akademické (Academic)	**Dobrodružnost (Adventuresome)**

Akademické přímé Akademické obecné	Soutěživost Flexibilita Fyzická zdatnost Povědomí o životním prostředí

Vedení je první diskutovanou kategorií, která je ovlivněna účinkem programu 0,38 a následným účinkem 0,15. Anglický pojem „leadership“ je v české literatuře často překládán jako vůdcovství. Autoři meta-analýzy ale upozorňují, že tento pojem je třeba chápat jako „činy, které pomáhají skupině dosahovat cílů“. Lídrem může v takovém pojetí být každý člen skupiny, který v dané situaci poslouží fungování skupiny. Takové pojetí této kategorie má pak velkou návaznost s dalšími kategoriemi výsledků kurzů.

Sebe-pojetí je kategorie, jež byla nejpodstatněji ovlivněna v doménách, které autoři shrnuli pod pojem „prezentace vlastního já“: nezávislost 0,47, sebevědomí 0,33, sebe-účinnost 0,31 a sebe-porozumění 0,31. Tyto hodnoty měly tendenci poměrně výrazně růst v čase, což dokazuje hodnota 0,28 pro účinek programu a vysoký následný účinek 0,23.

Tuto kategorii je možné doplnit o výsledky kvalitativního výzkumu, ve kterém Šindler (2004) srovnával působení kurzu pořádaného Prázdninovou školou Lipnice s názvem „Do nitra země“ a psychoterapeutického výcviku typu SUR na osobnostní změny. Podle výpovědí účastníků na ně kurz působil v oblasti potvrzení nastaveného životního směru, umění si odpouštět, vyrovnání se s vlastní minulostí, sebepřijetí. Kurzy ovlivňují vztah účastníka k sobě samému a jeho nazírání na svět a postavení v něm (Šindler, 2004).

Jako prokázané prezentují změny v oblasti sebedůvěry a sebeuvědomění také Martin a Leberman (2005) ve studii čtyř kurzů Outward Bound Nový Zéland.

Akademická oblast není běžně přímým cílem intenzivních pobytových režimů, ale v kurzech zahrnutých do meta-analýzy byla zjištěna velikost účinku programu 0,46 a následného účinku 0,21. Na obecnější akademické úrovni jsou zaznamenány přínosy v řešení problémů, které zahrnují rozpoznání problému, rozpoznání a posouzení řešení, výběr a implementaci řešení a konečně evaluaci řešení. Dále zahrnuje časovou tíseň, komunikaci, spolupráci a okamžitou zpětnou vazbu a nakonec mohou zřejmě působit motivačně pro akademické účinkování (Hattie et al., 1997).

Švec (2005) si kladl otázku, jak se ze studenta učitelství stává učitel, tedy jak si studenti osvojují pedagogické znalosti. Zkoumal v jednosemestrálním předmětu na vysoké škole pedagogické intervence různého druhu, jejichž proces označil za zkušenostní učení, součástí zkoumání byla i reflexe dosavadních záznamů se studenty a jejich kvalitativní analýza. Autor došel k závěru, že „příprava učitelů by neměla být orientována pouze na podporu utváření pedagogických znalostí (které představují nezbytné dispozice k učení, vyučování i výchově), ale také na podněcování rozvoje osobnostní připravenosti studentů učitelství řešit, resp. spoluvytvářet různé pedagogické situace v komunikaci se žáky a autenticky v těchto situacích jednat“ (Švec, 2005, s. 300). Základem vytváření takových znalostí nejsou situace, ale osobnost studenta, který v těchto situacích aktivně jedná a pracuje se svou zkušeností pomocí reflexe. Tyto závěry dokládá výrokem jedné studentky (Švec, 2005, s. 298):

> *„Dnes se mi zdá, že praxe je pro rozvoj dovedností skutečně nezbytně nutná, ale je potřeba udělat si čas na sebereflexi. Bez ní se člověk nemůže zdokonalovat a korigovat své nedostatky“.*

Domnívám se, že právě takovýto přístup nabývá na významu v době zavádění Rámcových vzdělávací programů, které zdůrazňují jako cíl edukačního procesu rozvoj klíčových kompetencí. Vliv na tyto kompetence je podle předkládaných výzkumů hlavním výstupem kurzů zážitkové pedagogiky. Osobnostní růst se tím úžeji propojuje s růstem „akademickým“.

Osobnost je tedy další kategorií výstupů, jež je podle Hattie et al. (1997) ovlivněna velkým účinkem (0,37), který ale relativně málo roste v čase po kurzu (0,14). Nicméně Martin, Leberman a Neil (2002) ve studii tří českých kurzů Prázdninové školy Lipnice s mezinárodní účastí dokládají přítomnost osobnostního rozvoje téměř ve všech odpovědích respondentů dotazníků vyplňovaných šest měsíců, jeden a dva roky po kurzu. Výsledky této studie se týkají i rozvoje následující interpersonální kategorie. Na Šindlerem (2004) zkoumaných kurzech došlo u informantů k osobnímu růst v profesní oblasti. Osobní změny a změny sebe-pojetí mohou být podle tohoto autora i v omezeném čase kurzu velmi výrazné v případě, že účastník na kurz přijíždí pro takové změny „silně přednastaven“.

Účinek kurzu na **interpersonální** kategorii (0,32) byl podle meta-analýzy pozitivní ve všech svých subdoménách, zejména v sociálních dovednostech (0,43) a spolupráci (0,34), s tendencí dalšího růstu (celkový následný účinek 0,17).

Kurzy Do nitra země pomáhají svým účastníkům zlepšovat kvalitu vztahu k důležitým osobám a vztahování se k druhým lidem obecně (Šindler, 2004). Ve vztahu ke konkrétnímu prostředí studovali Berman a Davis-Berman (1996) padesát „orientačních“ kurzů při vstupu na vysokou školu, jejichž výsledkem bylo pozitivní ovlivnění interpersonálních dovedností, vztahů ve skupině a adaptace nového prostředí, což mělo vliv také na oblast akademickou ve smyslu větší úspěšnosti.

Dobrodružnost je poslední kategorií, kam autoři meta-analýzy zařadili zbývající domény (velikost účinku programu 0,38, následný účinek -0,06). Vysoké účinky na flexibilitu (0,42) a soutěživost (0,39) v čase nestoupají, ale udržují se.

Martin, Leberman a Neil (2002) si u českých kurzů zážitkové pedagogiky všímají některých dalších oblastí jako je „do detailu“ připravený design, atmosféra neboli prostředí učení, které po šesti měsících popsalo 60% respondentů. Pozitivní vliv tohoto prvku však v čase klesá.

Učební prostředí habituálního školního týdne s prostředím vstupního adaptačního kurzu pro nastupující studenty prvního ročníku gymnázia porovnával Másilka (2003). Studenti v dotazníkovém šetření hodnotili následující dimenze působení v obou programech: vzdělávací, emotivní, zdravotní, sociální, vztahová, kreativní role žáka. Ve všech dimenzích hodnotili lépe kurz.

Vrátíme-li se ještě k výsledkům meta-analýzy konstatuje Hattie et al. (1997), že účinky jsou konzistentní napříč šesti hlavními kategoriemi. Na druhou stranu detailnější pohled na jednotlivé studie ukazuje, že jejich výsledky jsou pro různé kurzy daleko variabilnější. Kurzy nedosahují účinnosti ve všech doménách a jejich kvalita je velmi rozdílná. Výsledky kurzů se dají sledovat dle následujících charakteristik: věk, pohlaví, účastnická skupina, délka programu a místo realizace programu. Vliv jednotlivých charakteristik není zcela průkazný, ale největších účinků (0,51) dosahovaly programy s kombinací proměnných dospělí účastníci, dlouhý program a místo původu – Austrálie. Takovéto charakteristiky však nejsou příliš často předmětem samotných výzkumů.

Základní společné téma výstupů s největšími účinky se vztahuje k sebe-kontrole (self-control): nezávislost (0,34), otevřenost (0,42), vnitřní locus of control (0,30) a rozhodování (0,47). Tyto výstupy lze vysvětlit jako pocit kontroly nebo regulace vlastního já, zodpovědnosti nebo ujištění já. Zážitkové programy jsou tedy

nejefektivnější ve vzbuzování pocitu sebe-regulace u účastníků. Tyto účinky se udržují v čase. V souvislosti s kategorií sebe-pojetí, autoři upozorňují na to, že není prokázáno, že se jednotlivé podkategorie promítají do hlavní obecné kategorie, respektive není zkoumáno, jak se to děje.

Další výsledky výzkumů zde neprezentuji vzhledem k metodologickým připomínkám, kterým se budu věnovat v následující části, a které se v některých případech týkají i výše uvedených výsledků.

4 VÝZKUM ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Výzkum programů zážitkové pedagogiky byl dlouho považován za nevhodný, podle Hattie et al (1997) si měl Outward Bound, jako největší organizace na světě působící již od 40. let dvacátého století, udržet svou tajemnost, protože výzkum by problematiku zjednodušoval. Až v 70. letech rostlo povědomí o tom, že dopady programů spočívají ve změnách sebe-pojetí a ve zpracování zážitků do struktury Já účastníků.

Nechuť k výzkumu je však u mnohých pedagogů stále patrná. Přitom je nedostatečný výzkum příčinou malé vážnosti tohoto pole. Výzkum je navíc často pojímán jako prostředek k přesvědčení o tom, že programy jsou efektivní cestou k učení. Častým jevem je jednorázový výzkum provedený v rámci diplomové práce (Bocarro, Richards, 1998).

Navíc se v poslední době snáší kritika i na existující výzkum. Ušetřena není ani nejcitovanější meta-anlýza. Příkladem jsou Baldwin et al. (2004), kteří namítají, že čtyřicet kategorií z analýzy Hattie at al. (1997) může být interpretováno tak, že „adventure education“ je možné popsat jako silnou protilátku s nekonečným množstvím výstupů – „všelék“. Zpráva staví vědecký důkaz na množství výstupů, spíše než na propojení mechanismů programů s výstupy. Existuje tedy množství důkazů o efektech „adventure education“, ale „systematická variace výstupů není spojována se systematickou variací v postupech“.

Stejní autoři shrnuli problémy výzkumu v „adventure education“ takto:

1. přehnaný důraz na výstupy bez upřesnění procesů,
2. nepochopení toho, jak různé typy evaluace přispívají teorii,
3. pod-teoretizovaná evaluace a modely programů.

V oblasti zážitkové pedagogiky je běžné mluvit o výstupech bez pochopení toho, jak ke změnám osobnosti účastníků dochází. „Jsou zde filosofické myšlenky, metodické zásady a „lidová pedagogika“ jako přesvědčení praktiků o tom, jak zážitky pracují, ale jen několik zřejmých teoretických modelů, testovatelných hypotéz a málo empirických důkazů o specifických mechanismech zážitku, které ovlivňují procesy individuální změny“ (Baldvin et al., 2004, s. 168).

Tradiční výzkumné přístupy se zaměřují na to, zda je program efektivní. Paradoxně tak opomíjejí podstatu zážitkové pedagogiky, kterou jsou prožitky jednotlivců a významy, které z těchto prožitků vytvářejí (Allison, Pomeroy, 2000). Jestliže jsou účastníci záměrně vedeni k vytváření vlastních interpretací reality ze svých zážitků, je otázkou, zda je vůbec možné uvažovat o testování takovýchto účinků programů v tradičním slova smyslu.

Snaha „dokázat“, že programy fungují, je jednak příjemnou zpětnou vazbou pro organizátory, především je však často inspirována potřebou splnit grantová kritéria a zajistit další financování projektu. Zaměřuje však výzkum na výše naznačenou

chybnou otázku „děje se *něco*?“. Něco se na programech děje, ale ke zlepšení zážitkových programů je potřebnější pochopit *proč* se to děje a *jak* se to dá udělat znovu.

Citovaní autoři upozorňují, že výzkum zaměřený na výstupy je objektivistický, čímž se míjí s konstruktivistickou epistemologií a nepostihuje pro zážitkovou pedagogiku charakteristické zaměření na zážitky jednotlivců. Nabízejí pro zkoumání otázky typu : „Jaké procesy fungují v této situaci?“ nebo „Jak interpretují zážitkové programy účastníci?“. Takovýto epistemologický posun zaměření otázek umožní jiné chápání reality, tedy posun ontologický.

Bocarro a Richards (1998) v této souvislosti upozorňují na možnost nevhodného použití metodologie založené na standardních procedurách, které mohou být nekonzistentní s nestandardními programy. Spolu s řadou dalších autorů doporučují lépe zvažovat užití výzkumných postupů a přiklánějí se k většímu využití kvalitativní a mixované metodologie (např. Neil, 2003; Martin, Leberman, 2005), které umožní lepší pochopení množství vstupů, procesů a výstupů v zážitkově-pedagogických programech.

4.1 PROBLÉMY VE VÝZKUMU ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY

Na problémy výzkumu zážitkové pedagogiky se nyní podíváme o něco konkrétněji. Poslouží nám k tomu především závěry, jež učinili Bocarro a Richards (1998) na základě nevydařeného výzkumu dlouhodobého programu Youth L.I.V.E., který se sestával ze tří navazujících týdenních kurzů a roční fáze „Youth Helping Youth“. Problémové oblasti výzkumů doplním z dalších, v předchozí části prezentovaných, studií a zkušeností z vlastního výzkumu.

V programech jsou často prováděny nepředpokládatelné změny, které mohou výrazně ovlivnit sběr dat. Mohou být způsobeny například změnou počasí při expedicích do divočiny, které jsou časté v zahraničních programech, nebo třeba ne vždy zcela předvídatelnou reakcí účastnické skupiny na dosavadní program. Tyto programové změny jsou pro tradiční standardizované výzkumné postupy problémem. Týká se to však samozřejmě i sběru dat pro kvalitativní analýzu. Na zúčastněném pozorování, které jsem prováděl na jednom ze zkoumaných kurzů, se díky posunu programu nepodařilo zajistit pravidelnost každodenních zápisů do denníků účastníků.

Málokdy se setkáváme s prezentací neúspěšného programu, tak jak to učinili Bocarro a Richards (1998). Podle nich není možné vyhýbat se evaluaci neúspěšných programů, naopak je třeba je využívat ke zlepšování problémů. Některé programy dokonce skrývají své výsledky za evaluaci postavenou na prostém potvrzení výsledků nastavených v dotaznících. Výhodou nemusí být ani provádění výzkumu vedoucím programu, i když to může na jedné straně pomoci eliminovat předchozí problém s potenciálními změnami programu. Takový výzkumník je pod silnějším vlivem potřeby doložit pozitivní efekty vlastní práce. S tím je potřeba počítat jak při konstrukci dotazníku, tak při kvalitativní analýze dat.

Jiným úskalím je naopak příliš malé zapojení výzkumníka do realizace programu. Nemůže potom program kontrolovat a výzkum je závislý na vůli instruktorů a účastníků. Bocaro musel řešit řadu konfliktů kvůli nepochopení toho, jak výzkum zapadá do hranic celého programu. Bocaro a Richards (1998) doporučují vybudovat vztah s vedoucími zkoumaného programu před jeho započetím, aby obě strany chápaly role a požadavky těch druhých. Při přípravě vlastního výzkumu jsem se tohoto doporučení držel a podařilo se nám dohodnout tak, že jsem byl účastníky chápán jako „speciální“ člen týmu a přitom jsem měl dostatek prostoru pro realizaci

výzkumu. Taková dohoda byla přínosná jak pro výzkum, tak pro program. Mohl jsem například do určité míry vstupovat do programu.

Pokud ale dohoda mezi týmem a výzkumníkem nefunguje a program selhává, stává se aktuální etická otázka, zda a do jaké míry může výzkumník zasahovat do programu. Další etickou otázkou je, zda je v takové situaci možné prezentovat případné poznatky, které nebyly obsahem původního projektu výzkumu (Bocaro a Richards, 1998). Pokusím se na ně schématicky odpovědět z epistemologického hlediska. Kvalitativní výzkumník výzkumnou situaci vždy spoluvytváří, a tedy do ní zasahuje. Naopak pozitivisticky přemýšlející výzkumník by zkoumanou realitu neměl ovlivňovat, stejně jako by se neměl odchylovat od svých hypotéz. Z tohoto pohledu je výzkum zážitkových programů, které jsou typické výraznou skupinovou dynamikou a emocionálním nábojem, pomocí kvantitativního přístupu mnohem náročnější.

Motivace účastníků k setrvání ve výzkumu je také závislá na schopnosti výzkumníka navázat vztah s realizátory programu. Neschopnost vedoucích podpořit kontrolní skupinu programu Youth L.I.V.E., složenou z jedinců, kteří nebyli vybráni do hlavního programu, slíbenými motivačními programy, vedla k jejímu rozpadu. Účastníci zkoumané skupiny však v dlouhodobém programu také nevydrželi. Po ukončení programů ve vzdálené přírodě si začali vybírat, které části programu budou navštěvovat (vynechávali například výuku přípravy programů ap.).

Malá adherence k výzkumnému programu u skupin, které jsou často složené jednorázově, je pravděpodobně jedním z důvodů, proč jsou většinou sledovány krátkodobé změny a longitudinální výzkumy jsou prováděny velmi zřídka, přestože by měli být vyžadovány. Jak se podaří motivovat účastníky kurzu, který je součástí mé studie, je otázkou času. Plánuji s nimi odstupem několika měsíců nejméně jeden skupinový rozhovor. Pokud bude potřeba, budu se snažit „odpadlíky“ kontaktovat individuálně a obohatit data o jejich interpretace.

V meta-analýze Hattieho et al. (1997) následné účinky sledovalo z necelé stovky pouze 20% výzkumů. S tím souvisí také to, že jsou velmi málo sledováni účastníci, kteří program nedokončí nebo mají negativní zkušenost. Kromě toho, že větší tendenci odpovídat na dotazníky mají vždy lidé s podobnými názory (Bernard, 2002), tato skutečnost zkresluje výsledky i prostou úvahou. Jako ukázku vezměme výzkum českých kurzů Intertouch. Interpersonální rozvoj jako výsledek kurzu označilo 88% respondentů (Martin, Leberman, Neil, 2002). Uvážíme-li však, že při návratnosti dotazníků 47% by mohli ti, kteří neodpověděli, všichni stejně dobře souhlasit jako nesouhlasit, vychází pro odpověď potvrzující tento výstup poněkud neurčité pásmo 41-91%.

Problémů při statistických šetřeních je však mnohem více. Velkým problémem je, že velikost účastnických skupin na zážitkových kurzech je velmi malá. Například Másilka (2003) při komparaci habituálního týdne a týdne kurzu uvádí n=23, respektive n=26, přičemž tato čísla nepatří k nejnižším. Hattie, J. et al. (1997) upozorňuje, že malé vzorky způsobují, že výsledky v hodnotách efekt size jsou často pod běžně uznávanou hranicí, přestože výzkumníci cítí změny vyvolané zkoumanými programy. Běžně se podle nich také objevují studie, které konstatují zřejmost efektů přes to, že výsledky (pretest-postest) nejsou statisticky významné. Navíc většina výzkumů používá jednoduché nebo souhrnné měření výstupů, kdy jsou všechny výstupy považovány za stejně důležité, což nemusí být pravda. Malé vzorky u kvantitativního výzkumu nedovolují generalizaci a diskuse se tak stávají spekulativními.

Problém, který Neil (2003) popsal v souvislosti s meta-analýzou, je možné aplikovat obecněji na kvantitativní výzkum. Dá se uplatnit jen tam, kde už dříve

proběhly nějaké výzkumy. Tím je myšleno, že nemůže nalézt jiné než předpokládané odpovědi. Proto je diskutabilní testování výsledků výzkumů ze zahraničí, kde jsou kromě odlišných socio-kulturních podmínek odlišné i některé aspekty realizace programů. Může se stát, že tak uniknou nové „lokální“ souvislosti českých kurzů zážitkové pedagogiky.

Publikované práce nemusejí přesně reprezentovat aktuální programy, protože minimální procento používá standardizované měření a z toho je ještě málo publikováno (Neil, 2003). Aby bylo možné studie dále srovnávat, případně zahrnout do meta-analýzy musí mít dostatečný popis statistik. Nedostatečný popis metody výzkumných prací je však podle mého názoru problém i mnohých českých kvalitativních studií.

Čas testování je jednou ze závisle proměnných. Měření jsou často prováděna těsně před programem nebo okamžitě po jeho skončení. Je problematické načasovat pre-test i post-test. Měření hodnot v pre-testu na začátku kurzu může přinést snížení odhadu vlastních schopností účastníky vzhledem k očekávaní neznámého nebo „cestovní horečkou“. Nicméně výsledky meta-analýzy předchozí efekty nedokazují (Hattie et al., 1997).

Naopak stav na konci kurzu, kdy jsou většinou prováděny post-testy, nepovažuje za reprezentativní pro normální stav jedince řada autorů, protože je ovlivněn tzv. po-kurzovou euforií (např. Newes, 2001). Post-test by měl být přitom vhodně strukturovaný, aby byli účastníci v klidu, teple, suchu a měli chuť vyplnit test. To je někdy na konci programu problém např. v divočině, v českých podmínkách při úklidu, spěchu kvůli odjezdu ap.

O tom, že by k post-testovému měření mělo patřit i následné měření („follow-up“), aby bylo možné vyšetřit dlouhodobé účinky, jsem již hovořil výše.

Zdánlivou výhodou kvantitativního výzkumu je, že časopisy mají tendenci publikovat statisticky významné výsledky. Jejich dosahování však v prostředí kurzů zážitkové pedagogiky znamená vyrovnat se s výše zmíněnými problémy.

Tři možné alternativní cesty zkoumání zážitkové pedagogiky jsou (a) induktivní přístupy jako zakotvená teorie, (b) lepší využití existujících společensko-vědních teorií a (c) větší zaměření na specifikaci a studium „pracovních hypotéz“ (Baldwin et al., 2004).

K možnostem kvalitativního přístupu vzhledem k vlastnímu výzkumu se ještě vrátím. Později se na něj pokusím aplikovat některé poznatky z tohoto textu.

Kvůli absenci specifických nástrojů zážitkové pedagogiky doporučuje Neil (2003) přemýšlet o použití dobře rozvinutých a k použití připravených nástrojů z oblasti sociálních věd. Teorie sociálních věd nemusí být vždy plně etablované a nemusí se vztahovat na současné programy zážitkové pedagogiky. V některých případech je třeba použít více teorií k vysvětlení různých částí edukačních programů (např. vstup účastníků do programu a proces změny). Pouhé propojení existující sociální teorie se změnami vyvolanými programem je ale chybné, protože rezignuje na zkoumání procesu zážitkové pedagogiky (Baldwin et al., 2004). Možností je vysvětlovat existující pracovní hypotézy „lidových pedagogik“ s pomocí sociálních teorií, které se vztahují ke složkám programu, a tím vysvětlit, jak skutečně vznikají výstupy připisované zážitkové pedagogice.

Pokud se podaří překročit závislost na sociálních teoriích je možné jejich kombinací vytvořit specifické teorie přímo pro koncepty zážitkové pedagogiky. Takové modely jsou užívány, ale málokdy testovány nebo zkoumány.

4.2 TEORIE PROGRAMU

Vracím se tak oklikou k dosud příliš nekomentované a nejzávažnější chybě výzkumu zážitkové pedagogiky. Je jí dominantní orientace na testování výstupů, při kterém není jisté, co vyvolává změny. Zda je to celý zážitek z kurzu nebo zda mediátorem může být pouze určitý prvek (Hattie et al., 1997). V jednom z výzkumů bylo obsahovou analýzou deníků účastníků zjištěno, že kategorie „já“ se vyskytuje častěji v souvislosti s negativními emocemi než s pozitivními. Jsou tedy účinky kurzů spojeny s určitou mírou negativních pocitů? To by potvrzovalo zlidovělé rčení zážitkových pedagogů, že „zážitek nemusí být dobrý, hlavně když je hluboký“.

K odpovědi na takové otázky je třeba ve výzkumu spojit okamžité výstupy programu s mechanismy účinkujícími na vzdálené výstupy. Složky programového zážitku stejně jako etiologie vzdálených výstupů musejí být pochopeny a zakotveny v teorii. Převedeno do řeči mého výzkumu to znamená, že je třeba se ptát, jakým způsobem se aktuální výsledky kurzů vztahují k dlouhodobým efektům.

Zážitková pedagogika musí zkoumat, jakými mechanizmy se v programech vytvářejí požadované výstupy, které je potřeba spojit s otázkami realizace programů, tedy edukačním procesem. Podle Baldvina et al. (2004, s. 177) zahrnuje proces „nejen otázku, zda byl program implementován podle plánu, ale také požaduje, aby byla teorie procesů změny vyjádřena tak, aby korespondovala se složkami programu a otázkami realizace“. Doporučuje proto manipulovat se součástmi programu ovlivňujícími určené výsledky, aby byl vytvořen empirický důkaz o tom, co skutečně je v programu tím, co ovlivňuje požadované efekty. Je však etické vzhledem k účastníkům programu pouze za účelem výzkumu nepoužít prvky, o kterých „pracovní hypotézy“ tvrdí, že jsou mediátorem změny?

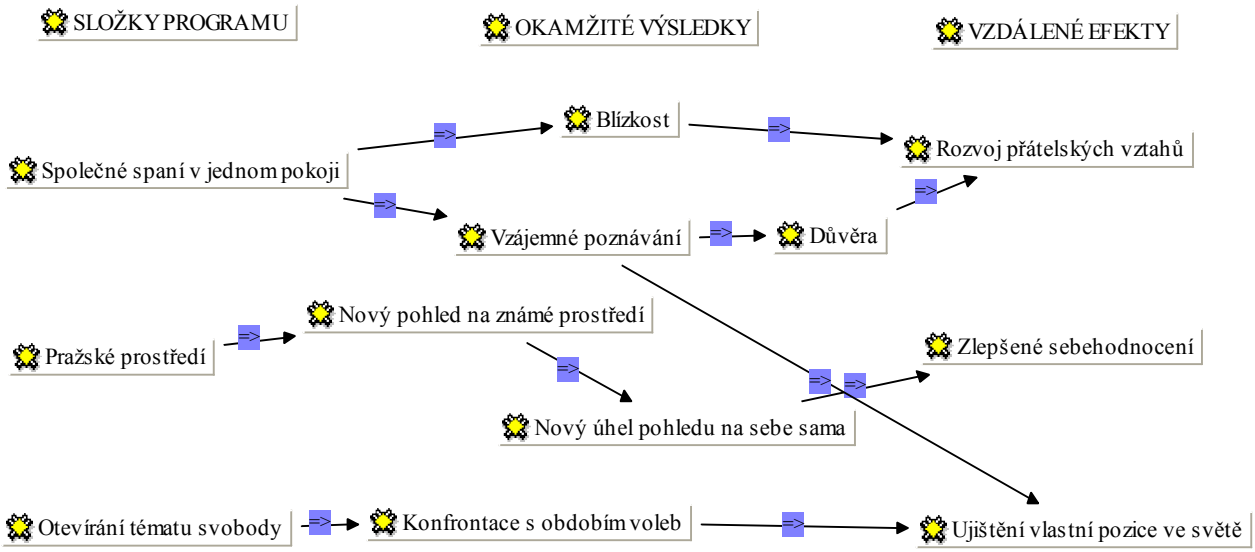
Martin, Leberman a Neil (2002) se připojují k tomu, že výstupy musí být zkoumány spolu s edukačním procesem. Tvrdí, že české programy jsou mnohem různorodější a proces (nazývaný dramaturgie) vede k pestrosti spíše než některé zahraniční programy, které bývají postaveny spíše na jednom prostředku – fyzické aktivitě v divoké přírodě.

Abychom to mohli potvrdit nebo vyvrátit, je třeba zkoumat i specifika českých nebo obecněji lokální programů. Možnou cestou zkoumání je podle Baldvina et al. (2004) koncepce PTE (program theory evaluation), v níž je nejdříve vyjádřena teorie toho, jak program způsobuje pozorované nebo očekávané výstupy, a pak ji celou nebo její část použije pro evaluaci. PTE tedy testuje očekávané působení programových aktivit oproti tomu, co se skutečně děje při jednotlivých krocích realizace.

Teorie programu může vycházet z „pracovních hypotéz“ zážitkových pedagogů. Představuje rámec programů, který ukazuje co je v edukačním procesu potřeba udělat, aby bylo dosaženo cílů, tedy výstupů edukace. Je složena z (a) programových aktivit, (b) zamýšlených výstupů a (c) mechanismů, které podle předpokladů způsobují výstupy. Mediátorové proměnné osvětlují reálně fungující mechanismy.

Okamžité výsledky jsou považovány za znaky programu a mediátory vzdálených efektů. Do těchto teorií je možné zapracovat „pracovní hypotézy“ a „lidové pedagogiky“, mezi které lze asi v českém kontextu zařadit dobře popsanou, ale empiricky neověřenou „metodiku vedení“ zážitkových programů. Je tedy třeba propojit jednotlivé složky programu (např. prostředí, spaní pod širákem, život ve skupině) s blízkými výsledky (důvěra, výzva, práce ve skupině) a vzdálenými efekty.

Obrázek 1
Ukázka teorie programu



Teorie programu pro kurz „Ostrov svobody“, na kterém jsem prováděl zúčastněné pozorování, by mohla vypadat asi jako schéma načrtnuté na obrázku 1. Do složek programu jsem zařadil „společné spaní“ v jednom velkém pokoji, které by na kurzu mělo vzbuzovat pocit blízkosti, napomáhat vzájemnému pomáhání a vytvářet prostředí důvěry. Tyto výsledky by mohly v dlouhodobé perspektivě vést k rozvoji přátelských vztahů ve skupině účastníků. Pro účastníky, kteří jsou většinou dospělí pracující jako pedagogové volného času nebo jinak preferují spíše přírodní prostředí, je velkoměsto stejnou výzvou jako pro zapřísáhlého městského člověka přírodní divočina. A to i přesto, že Prahu každý tak trochu zná. Intenzivní pobytový režim by měl přinést výsledky v podobě nového pohledu účastníků na zdánlivě známé prostředí, a tím přeneseně umožnit nový pohled na sebe sama. Při zdařeném průběhu kurzu by se to mělo projevit ve zlepšení schopnosti sebehodnocení i v budoucnosti. Opakované otevírání tématu svobody v době vrcholícího předvolebního boje může vést díky možnosti konfrontace vlastních postojů v prostředí vzájemného poznávání a důvěry k ujištění vlastní pozice ve světě. Poslední část programové teorie mimo jiné naznačuje, jak je realizace kurzů závislá na místním a dobovém kontextu. V každém případě prezentace tohoto modelu v této chvíli nevychází z hlubší analýzy dat, která jsem na kurzu nashromáždil. Je pouze hypotetickou ukázkou fungování způsobu popisu procesů zážitkové pedagogiky pomocí teorie programu.

Pomocí teorie programu a její evaluace je možné vytvářet jazyk společný pro popis edukační reality a její výzkum. Zkoumání takovýchto teorií může pomoci vytvořit chybějící základ vědění oboru a usnadnit zkoumání pojmů spojovaných se zážitkovou pedagogikou.

5 PŘENOS POZNATKŮ DO PROJEKTU VÝZKUMU

Zajímavou cestou k propojení procesů zážitkové pedagogiky s výstupy je teorie programu. Chybí zde však ještě třetí diskutovaný prvek. Výstupy a procesy, které k nim vedou, by měly být zkoumány v souvislosti se vstupy. Proto jsem se snažil na zúčastněném pozorování zaznamenat co nejvíce údajů o tom, s čím lidé vstupují do

kurzu. Za zásadní vstup považuji cíle. Požádal jsem proto účastníky, aby osobní cíle i cíle, které považují za „oficiální“, formulovali ve svých denících, a aby na závěr kurzu naplnění cílů zhodnotili na závěrečné stránce. Tím jsem chtěl propojit vstupy s hodnocením výsledků a efektů kurzu. Přestože jsou komentáře účastníků poněkud nespecifické, budou dobrým počátečním vodítkem pro další analýzu.

Programová teorie je dobrým vodítkem k propojení jednotlivých složek zážitkového programu, není ji však možné přímo aplikovat do mého vlastního výzkumu. A to i přesto, že je možné, že by se mohla obsahově shodovat s grafickými znázorněními některých kroků analýzy dat metodou zakotvené teorie. Zásadní rozdíl je však v původu tvorby takového schématu. Programová teorie je tvořena na základě úvah pedagogů při přípravě kurzu, zatímco v zakotvené teorii úvahy o vztazích vycházejí pouze z údajů získaných od účastníků kurzů.

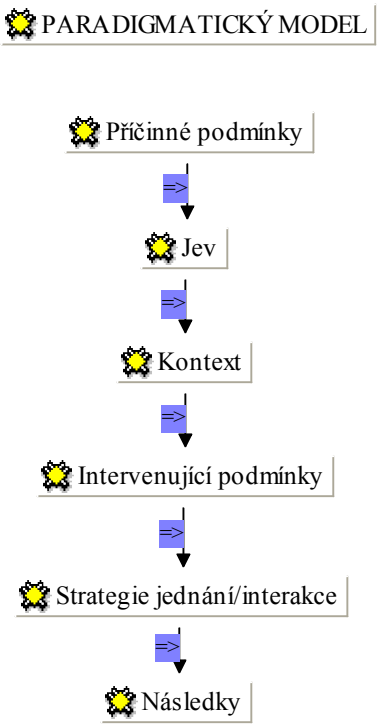
Tato empirická zakotvenost vznikající teorie je základem odpovědi na výzkumné otázky, které jsem záměrně neprezentoval na začátku textu. Věděl jsem totiž, že náhled na formulaci otázek se bude měnit se vznikajícím textem. A skutečně zamýšlené otázky se týkaly pouze efektů vybraných kurzů zážitkové pedagogiky. To se ukázalo být nejčastěji kritizovaným problémem dosavadních výzkumů v této oblasti.

Přesto zůstává základní otázka stejná: **Jaké jsou výsledky a efekty Kurzů pobytu v letní přírodě?** Otázka totiž směřuje k interpretativní odpovědi, která může být vzhledem ke zvolené metodě analýzy dat dostatečně široká, aby výstupy kurzů spojovala s mechanizmem jejich vzniku i s počátečními vstupy.

Doložit to mohu pomocí „paradigmatického modelu“ (obrázek 2), který je postupem kvalitativní analýzy v axiálním kódování, druhé fázi metody zakotvené teorie (Strauss, Corbinová, 1999). Samotný model, vytržený z mnohem provázanějšího procesu analýzy, ukazuje, že vznikající teorie se vynořuje z komplexních vztahů mezi kategoriemi zakotvenými v datech. Bližší určení kategorií, vychází z nalezení *podmínek*, které zkoumaný ústřední *jev* zapříčiňují. Vlastnosti zkoumaného jevu tvoří *kontext*, ve kterém se jev v užším smyslu vyskytuje. Ústřední kategorie je dále rozvíjena identifikací strategií *jednání* nebo *interakcí*, které mají za cíl jev zvládat nebo ovládat, reagovat na něj nebo ho realizovat. Jednání nebo interakce jsou navíc posilovány nebo zeslabovány *intervenujícími podmínkami*, které vyplývají ze širokého „strukturního“ kontextu, a mají určité *následky* nebo výsledky.

Obecný popis je sám o sobě pouhým pouze opakování známých faktů. Bohužel v této chvíli nejsem schopen paradigmatický model naplnit alespoň trochu věrohodnými koncepty, protože analýza dat prezentovaného výzkumu je na samém počátku. Mohu alespoň trochu „lépe analyzovat“ některé pojmy z obrázku 1, coby velmi omezený „zdroj dat“. Příčinnou podmínkou jevu *blízkost* je *společné spaní v jednom pokoji,* které se odehrává v kontextu *důvěry*. Interakcí je *vzájemné poznávání*, které je podpořeno *ujištěním vlastní pozice ve světě*. Následkem interakcí je *rozvoj přátelských vztahů*. Ještě jednou zdůrazňuji, že rozvíjení kategorií v reálné analýze předchází řada kroků, které mají zajistit, že vznikající teorie bude skutečně ukotvena v datech.

Obrázek 2



Cvičnou leč předčasnou tvorbou abstraktních kategorií se dostávám do problému, který souvisí s psaním přehledu literatury v zakotvené teorii. Podle některých autorů je lepší se mu vyhnout, aby nebyla ovlivněna budoucí analýza, podle jiných je to přípustné (např. Cutcliffe, 2000). Považuji tedy tento článek za primární přehled literatury, jehož cílem je získat přehled o problematice metodologie v zážitkové pedagogice. Naopak tvorbě konceptů pro analýzu vlastních dat se chci vyhnout, protože by výzkum znehodnotila. Do analýzy zařadím druhý „obsahový“ přehled literatury, který bude sloužit k diskusi výsledků analýzy, až v konečných fázích výzkumu.

Vrátím-li se k výzkumným otázkám mého projektu, odpovídala by druhé oblasti Hamiltonovy hierarchie (Baldvin et al., 2004) otázka: **Do jaké míry se shodují či rozcházejí interpretace studentů s dalšími zdroji dat?** Odpověď je především záležitostí metodologie, tedy zajištění triangulace dat, kterou popisuji v kapitole 2.

Jaká je souvislost mezi účastí na kurzu a jeho výsledky a efekty? Třetí otázka by měla umožnit vznikající teorii zachytit spojení absolvováním kurzu a změnami popisovanými jeho účastníky.

Pokrýt poslední důležité téma by měla poslední výzkumná otázka: **Jaká specifická část programu kurzu je zodpovědná za výsledky a efekty?**

ZÁVĚR

Současné problémy výzkumu v zážitkové pedagogice jsou předmětem metodologické diskuse stejně jako v jiných oborech. Epistemologické dilema je však prohloubeno charakteristickými rysy kurzů zážitkové pedagogiky, jimž jsem se věnoval v první části textu.

Realizaci kurzů provázejí nepředpokládatelné programové změny, malá motivace účastníků spolupracovat na následném výzkumu či malé vzorky lidí, které se účastní

individuálně připravovaných kurzů, jsou příčinou některých statistických problémů při kvantitativním výzkumu. Kurzy se navíc zaměřují na aktuální prožívání světa účastníky, které se jen těžko testuje. Přesto je preferována publikace statisticky významných výzkumů, které proto výzkumu dominují.

To dává šanci kritikům odhalit chyby těchto výzkumů. Nejkritizovanější je převažující zaměření na testování existence či neexistence účinků zážitkových kurzů. Doporučované jsou alternativní přístupy, které zkoumají výstupy včetně vztahu k účinným procesům zážitkové pedagogiky, které mají k výstupům vést, a faktory, se kterými do kurzu vstupují účastníci.

Tyto a některé další připomínky jsem v poslední části článku aplikoval na vlastní kvalitativní výzkum výsledků a efektů kurzů zážitkové pedagogiky. Doufám, že tento výzkumný projekt přinese možnost tvorby doporučení jak pro realizaci konkrétních kurzů na FTK UPOL, tak obecněji pro jejich využití v rámci vysokoškolské výuky. Předkládaná studie by potom mohla sloužit jako východisko pro zkoumání intenzivních pobytových režimů a jejich přínosů v českém kontextu, a to jak po stránce obsahové, tak po stránce metodologické.

POUŽITÁ LITERATURA

Allison, P., Pomeroy, E.: How Shall We „Know?“ Epistemological Concerns in Research in Experiential Education. *The Journal of Experiential Education*, 2000, 23 (2), s. 91-99. ISBN 10538259.

Baldwin, Ch., Persing, J., Magnuson, D.: The Role of Theory, Research, and Evaluation in Adventure Education. *The Journal of Experiential Education*, 2004, 26 (3), s. 167-183. ISBN 10538259.

Beard, C., Wilson, J. P., Irvine, D.: *The Power of Experiential Learning: Handbook for Trainers and Educators.* London: Kogan Page Limited, 2002.

Berman, J. L., Davis-Berman, J.: Using the wilderness to facilitate adjustment to college: An updated description of wilderness. *The Journal of Experiential Education*, 1996, 19 (1), 22-28. ISBN 10538259.

Bernard, H. R.: *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches.* Third Edition. Walnut Creek: AltaMira Press, 2002. ISBN 0-7591-0148-5.

Bocarro, J., Richards, A.: Experiential Research At-risk: The Challenge of Shifting Traditional Research Paradigms. *The Journal of Experiential Education,* 1998, 21 (2), 102-107. ISBN 10538259.

Creswell, J., W.: *Research Design – Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Londýn: Sage, 2003. ISBN 0-7619-2442-6.

Cutcliffe, J. R.: Methodological Issues in Grounded Theory. *Journal of Advanced Nursing*, 2000, 31 (6), s. 1476-1484. ISBN 0309-2402.

Fakulta tělesné kultury [Studijní kurikula.]*:* Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

Gass, M. A.: Foundations of Adventure Therapy. In Gass, M. A. (ed.), *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Kendal/Hunt, 1993.

Hattie, J., Marsch, H. W., Neil, J. T., Richards, G. E.: Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experience That Make a Difference. Review of Educational Research, 1997, 67 (1), s. 43-87. ISBN 00346543.

Jirásek, I.: Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnazion*, 2004, 1 (1), s. 6-16.

Martin, A., Leberman, S., Neil, J.: Dramaturgy as a Method for Experiential Program Design. The Journal of Experiential Education, 2002, 25 (1), s. 196-206. ISBN 10538259.

Martin, J. M., Leberman, S. I.: Personal Learning or Prescribed Educational Outcomes: A Case Study of the Outward Bound Experience. The Journal of Experiential Education, 2005, 28 (1), s. 44-60. ISBN 10538259.

Másilka, D., Zappe, P: *Zkušenosti se skupinovým rozhovorem 1: příprava a průběh techniky sběru dat.* (Přijato k otištění v časopise Česká kinantropologie v roce 2006.)

Másilka, D.: *Zážitková pedagogika.* Diplomová práce. Olomouc: FTK UPOL, 2003.

Miovský, M.: *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkum.* Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.

Neil, T. J.: Reviewing and Benchmarking Adventure Therapy Outcomes: Applicatins of Meta-Analysis. The Journal of Experiential Education, 2003, 25 (3), s. 316-321. ISBN 10538259.

Newes, S. L.: Future Directions in Adventure-Based Therapy Research: Methodological Considerations and Design Suggestions. *The Journal of Experiential Education*, 2001, 24 (2), s. 92-100. ISBN 10538259.

Průcha, J.: *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

Silverman, D.: *Ako robiť kvalitatívny výskum.* Bratislava: Ikar, 2005. ISBN 80-551-0904-4

Strauss, A., Corbinová, J.: *Základy kvalitativního výzkumu.* Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.

Šindler, J.: Hledání paralel zážitkové pedagogiky a psychoterapie. Diplomová práce. Katedra psychologie, Fakulta sociálních studií, Masarykova univerzita v Brně, 2004.

Švec, V.: Kvalitativní přístup k výzkumu pedagogických znalostí. In Miovský, M., Čermák, I., a Chrz, V. (Eds.), *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku IV: vybrané aspekty teorie a praxe*, Olomouc, FF UP, 2005, s. 291-302. *ISBN 8024713624.*

Petr Zappe
Katedra kinatropologie a společenských věd
Fakulta tělesné kultury
Univerzita Palackého
tř. Míru 115
77100 Olomouc
petr.zappe@email.cz