## Kapitola – Zkušenostní učení – ukázka z DP Venduly Indruchové

*„Zkušenost není to, co člověk potká, ale co člověk udělá s tím, co ho potkalo.“*

Aldous Huxley

V této kapitole se budu věnovat představení zkušenostního učení a jeho srovnání s jinými podobnými koncepty. V první části představím pojmy, které vnímám jako důležité pro koncept zkušenostního učení, jimiž jsou v prvé řadě učení jakožto proces, zkušenost, která je nedílnou součástí zkušenostního učení a představím také pojem zážitek. Vymezím blízkost uvedených pojmů a jejich vztah k pojmu prožitek a po představení těchto pojmů se přesunu k vymezení samotného zkušenostního učení. Ve druhé části této kapitoly se budu zabývat principy zkušenostního učení. Připomenu hlavní a nejznámější z nich, kterým je Kolbův cyklus, blíže se budu věnovat jedné z jeho specifických částí, tj. reflexi. Dalšími principy, jimž se budu věnovat, jsou koncept komfortní zóny a flow, neboli stav plynutí. V poslední části této kapitoly se budu věnovat představení vybraných současných pojetí zkušenostního učení, jimž jsou zážitková pedagogika, zkušenostně reflektivní učení a pedagogika volného času.

## Učení, zkušenost, zážitek

Vymezení zkušenostního učení jsem se věnovala již ve své bakalářské práci. Pro pochopení konceptu zkušenostního učení je na tomto místě nezbytné, abych připomenula některé pojmy, dříve než navážu a budu se věnovat vymezení dalších souvisejících teorií.

Cílem procesu učení zkušeností, je, jak je zcela zřejmé, učení. Jakožto psychologický pojem nemá jedinou všeobecnou definici, avšak odborná literatura (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 1995; Čáp, 1993; Nakonečný, 2003; Čačka, 1997; Vašina, Kostroň & Švancara, 1991) se shoduje na tom, že se jedná o jakýsi proces. Nejkomplexnější definici tohoto procesu předkládá Kulič (1992, s. 32):

Učení je proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, své vlastnosti osobnosti a obraz sebe sama i své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije – a to směrem k jejich rozvoji a vyšší účinnosti. K těmto změnám dochází především na základě zkušenosti, tj. výsledků předcházejících činností, které se transformují na systémy znalostí – na vědění. Jde přitom o zkušenost individuální nebo o přejímání a osvojování si zkušenosti společenské.

Učení má tedy podíl na rozvoji člověka a jeho nedělitelnou součást tvoří právě zkušenost, jak píše i Fontana (1997, str. 146): *„učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti“*. V důsledku toho je tedy role zkušenosti ve zkušenostním učení zřejmá.

Vymezení zkušenosti se věnuje taktéž řada autorů (srov. Hudlička, 2003; Průcha, Walterová, & Mareš, 1995; Kirchner, 2009; Moon, 2013). Hartl a Hartlová (2009) popisují, že zkušenost je hlavním zdrojem poznatků člověka o světě a vzniká především během praktické činnosti, přichází z prostředí „vně“ člověka prostřednictvím činnosti, pozorování a pokusů. Proces získávání zkušenosti a změny, jež zkušenost následně vyvolá, tvoří podstatu učení. Boud a Miller (1996, cit. podle Jarvis, 2004, s. 104) předkládají definici zkušenosti, jakožto *„souhrn způsobů, jimiž lidé vnímají svět a vytvářejí význam toho, co vnímají.*“ Dle Jiráska (2004) je také zkušenost trvalejší podobou prožité události a její výsledky můžeme uplatňovat i v jiných situacích. Pokud je znalost použita v činnosti, jedná se podle Jedličkové (2007) právě o zkušenost.

Mnozí autoři (srov. Hudlička, 2003; Priest in Chytilová, 2005; Kirchner, 2009; Moon, 2013) se shodují, že lidé se učí nejlépe za pomoci své zkušenosti získané skrze praktickou činnost a že, jak píše Jarvis (1987, s. 16 in Nehyba, 2012): „*všechno učení začíná zkušeností“*. Tato zkušenost pak může následně vést také ke změně například v posílení dosavadních struktur osobnosti. Na tomto místě bych proto ráda představila tzv. kužel zkušenosti, který výše zmíněná tvrzení podporuje. Jeho autorem je Edgar Dale (1946), který tvrdil, že člověk lépe porozumí abstraktním pojmům, jsou-li podloženy konkrétní zkušeností (uvádí také jednotlivé příklady). Navazoval tak na Deweyho a jeho tvrzení, že existuje těsný vztah mezi efektivním vzděláváním a zkušeností z praktické činnosti (Rohlíková & Vejvodová, 2012).



Obrázek 2 – Kužel zkušenosti, Rohlíková, & Vejvodová (2012, s. 128)

Zdroj: Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing.

Na obrázku můžeme vidět, že v části s největším podílem naší míry aktivního zapojení do činnosti se vyskytuje také příklad napodobování zážitku. Pojem zážitek je dalším z důležitých, který se přímo vztahuje ke zkušenostnímu učení, proto jej na tomto místě také definuji.

Hartl a Hartlová (2009) uvádí, že jako zážitek můžeme označit každý duševní stav, který jedinec prožívá. Je zdrojem osobní zkušenosti a zahrnuje myšlení, vnímání i představivost. Celý život se hromadí, je vždy subjektivní, vnitřní a tak tvoří duševní bohatství každého člověka. Zážitek může být také pojímán jako proces, v němž jedinec vytváří prostřednictvím své aktivity vztah mezi vnitřním a vnějším světem (Vážanský, 1992), stejně jako pojem prožitek. Jak píše Turčová (2007), blízkost těchto pojmů je velmi silná, proto jsem se rozhodla mezi nimi nadále pro účely této práce nerozlišovat a používat je jako synonyma.

Souhrnnou definici těchto tří pojmů uvádí Jirásek (2004, s. 15) ve vztahu k zážitkové pedagogice:

*Slovem* ***prožitek*** *bychom rádi akcentovali více aktivitu než pasivitu prožívání a především jeho přítomnostní charakter. Pro okamžik přítomné aktivity (tělesné i myšlenkové) tedy vyhrazujeme slovo prožitek (a proto taky praktické působení jako “výchovu prožitkem”). Jestliže však tento prožitek uplyne do minulosti a my se k němu vracíme (ve vzpomínce, v racionální analýze apod.), můžeme tento modus označit jako* ***zážitek*** *a teoretické postižení oboru jako “zážitkovou pedagogiku”. Cílem výchovy prožitkem je získání určité trvalejší podoby prožité události, jejíž výsledky můžeme uplatnit i v jiných situacích. Tuto formu pak můžeme nazývat* ***zkušeností*** *(zkušenosti nezískáváme pouze přímým prožíváním; naopak, většina zkušeností i poznatků pramení ze sociálního sdílení a komunikace, z přejímání zkušeností druhých).*

Je zřejmé, že pojmy zážitek, prožitek a zkušenost jsou pohledem zkušenostního učení téměř neoddělitelné, proto bývá někdy zkušenostní učení označováno také jako zážitkové či prožitkové učení. Jako důvod se uvádí terminologická nejednota, která vzniká překladem anglického slova experience, jež znamená zážitek, ale i zkušenost. Rozdíl mezi těmito pojmy, můžeme podle Dočekala (2012) spatřovat ve skutečnosti, že zážitek může zůstat dále nezobecněn a tím nedojde ke vzniku nové zkušenosti, oproti tomuto je k vytěžení plné zkušenosti zapotřebí vytěžování zážitku právě skrze zobecnění (srov. Hanuš, & Chytilová, 2009; Kirchner, 2009; Nehyba, 2012; Palán, 2002).

Na základě představení všech podstatných pojmů se nyní můžeme přesunout k popisu samotného konceptu zkušenostního učení.

Tento pojem byl poprvé použit Carlem R. Rogersem, hlavním představitelem humanistické psychoterapie (Kolář, 2013). Tvrdil, že nic nemůže mít takovou váhu jako jeho zkušenost. Průcha, Walterová a Mareš (1995) za učení založené na zkušenostech považují takové učení, při němž předpokládají, že žáci aktivně vyhledávají jisté poznatky a činnosti, ale také pasivně zakoušejí důsledky něčeho. Zároveň počítají také s individuální zkušeností žáků, s jejich zvídavostí a iniciativou. Palán (2002) píše, že cílem zkušenostního učení není jen osvojení si vědomostí a dovedností, ale především klade důraz na přenesení výsledků učení do pracovního života a zároveň i využití každodenní zkušenosti jako vydatného zdroje poznání. Zkušenostním učením tedy rozumíme to, které probíhá na základě každodenních činností a jak tvrdí Průcha a Veteška (2012, s. 283) „*má tedy významnou roli ve vytváření vědění a znalostí člověka“.* Od klasického mechanického učení se odlišuje především reflektováním[[1]](#footnote-1) činnosti (Hartl & Hartlová, 2009), což je jeho hlavním nosným pilířem. Nejpřesnější definici zkušenostního učení pro mou práci uvádí autor cyklu zkušenostního učení (jeho představení se budu věnovat v následující podkapitole), David Kolb:

proces, během něhož je znalost utvářena prostřednictvím zkušenosti či zážitku. Zážitek a na jeho základě vytvořená zkušenost je v cyklu učení převedena do pojmů, které slouží a vedou k výběru nových zážitků, resp. zkušeností. Sám Kolb (1984) poukazuje na dva důvody, proč svůj koncept učení nazývat zkušenostní: prvním je úzký vztah k dílu Deweyho, Lewina a Piageta a druhým důraz na centrální roli zkušenosti, kterou v procesu učení hraje (in Kolář, Nehyba, Lazarová, & Knotová; 2011, s. 143).

Nyní, když jsem popsala pojmy potřebné pro uchopení konceptu zkušenostního učení v jeho obecnosti, mohu se dále věnovat konkrétnějšímu popisu hlavních principů zkušenostního učení.

## Principy zkušenostního učení

Nejvýznamnějším principem zkušenostního učení se jeví v současnosti již stále častěji využívaný Kolbův (původně Lewinův) cyklus (srov. Dočekal, 2012). Pro mnoho lektorů se, jak píše Nehyba (2012, s. 38) stal *„skoro „mantrou“ jejich profese.“* Cyklů zkušenostního učení však existuje téměř tolik, kolik je autorů zabývajících se zkušenostním učením (srov. Kolb, 1984; Hanuš, & Chytilová, 2009; Luckner, & Nadler, 1997; Kolář, Nehyba, Lazarová, & Knotová, 2011). Většina z nich má čtyři až pět fází (Hanuš, & Chytilová, 2009), na tomto místě uvedu jeho nejčastější zobrazení.



Obrázek 3 – Kolbův cyklus, Soják (2014, s. 23)

Zdroj: Soják, P. (2014). *Kuchařka pro lektory zážitkově orientovaných kurzů, aneb, (Ne)vaříme z vody*. Brno: Masarykova univerzita.

Tento cyklus procesu učení začíná získáním konkrétního zážitku nebo zkušenosti, kterou následně reflektujeme. Na základě tohoto ohlédnutí dochází ve třetí fázi k zobecňování či vytváření abstraktních konceptů, na jejichž základě se, ve fázi čtvrté snažíme aplikovat nově vytvořenou teorii na další zkušenost. Tím se vrátíme na začátek cyklu a můžeme přistoupit k nové zkušenosti. Tento cyklus však není kruhem, nýbrž spíše stoupající spirálou, kde se kruh zmenšuje až do teoretického dosáhnutí ideálního stavu poznání pro konkrétní typ situace. Zmíněné fáze můžou následovat těsně za sebou anebo můžou probíhat společně v jeden okamžik. Někdy může být mezi nimi dlouhá časová prodleva, v tom případě se v dané situaci mohlo mnohé změnit a člověk opětovně pozoruje konkrétní stav situace v dané chvíli. Kolb (1984) vidí prvky stojící oproti jako protichůdné (viz obr. 3) a věří, že aktivním balancováním všech čtyř prvků je možné dosáhnout aktivity, která nejlépe podporuje učení (Žitňanský, 2014).

Tento cyklus učení dále podporuje několik principů stěžejních nejen pro jeho formu, ale především pro jeho efektivitu. Hlavním z těchto principů je reflexe, jejíž význam reflexe v procesu učení si v současnosti uvědomuje čím dál více autorů (Kolář, 2013). Dokonce i pohled OSV se již začíná ubírat tímto směrem, Srb a Švec (2007, s. 8) se zmiňují, že *„osvojení dovednosti velmi urychluje a zpřesňuje reflexe prožité zkušenosti. Bez reflexe není OSV účinná.“* Schön (1990, 2005) rozlišuje dokonce dva typy reflexe, kterou můžeme v rámci učení provádět. První z nich nazývá jako *reflexi v akci*, představuje myšlenkový proces, během něhož aktivně vyhodnocujeme činnost, kterou aktuálně vykonáváme. Druhý typ reflexe pojmenovává jako *reflexe po akci*, tato se věnuje retrospektivní analýze toho, co se událo. Reflexi si tedy můžeme představit jako *„zpětný pohled na aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body učení. Zároveň jde však i o pohled do budoucnosti, protože cílem reflexe je přenést výsledky zkušenostního učení do reality“* (Beneš et al., 2016, s. 160). Ve zkušenostním učení bývá také někdy reflexe nazývána jako „review“ nebo „zpětná vazba“. Pojem zpětná vazba však ve vztahu ke Kolbově cyklu není správně použit, neboť zpětná vazba je podle Reitmayerové a Broumové (2015, s. 9) spíše *„informací upozorňující na to, zda chování nějakého systému je nebo není na žádoucí cestě“*.

Dalším důležitým principem je ve zkušenostním učení koncept komfortní zóny. Tento dle Zedníkové (2006, s. 12) *„předpokládá, že se člověk během svého vývoje učí dovednostem, získává zkušenosti, vypěstovává si modely chování i komunikace a vytváří si vlastní hodnotový žebříček, cíle a smysl života. Tím vším kolem sebe vytváří zónu komfortu, jinak řečeno zónu zkušenosti a bezpečnosti.“* Vše nacházející se v této zóně je pro člověka známé, bezpečné. Pokud však z této své zóny komfortu vystupujeme do oblasti neznámého - nepoznaného s orientací ven od jádra zóny komfortu, dostáváme se, jak píše Hanuš (in Nehyba, 2007), do oblasti, která se nazývá růstovou, rozvojovou.

Jestliže tedy člověk vystoupí ze své zóny komfortu, mluvíme o jejím překračování. To je spojeno s naším prožíváním ve vztahu k vykonávané činnosti. Jarvis (in Nehyba 2012, s. 44) píše: *„Největší prostor pro vnímání zkušenosti ve prospěch učení máme tehdy, když se soustředíme buď na naši činnost ve světě, nebo na naše myšlenky, a přitom si nejsem příliš vědomi času.“* Následující schéma vystihuje podstatu překračování komfortní zóny ve vztahu k procesu učení v námi zkoumané oblasti zkušenostního učení.



Obrázek 4 – Komfortní zóna, Pelánek (2008, s. 23)

Zdroj: Pelánek, R. (2008). Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha, Česká republika: Portál.

Pokud jsme tedy zaujati činností a přestáváme vnímat čas, jsme takřka „ponořeni“ ve zkušenosti. Tento jev je pojmenován jako flow – efekt, čili plynutí (Csikszentmihalyi, 1995), které je dalším důležitým principem využívaným ve zkušenostním učení. Podle autora konceptu flow, M. Csikszentmihalyi, vzniká tento stav v případě, že aktivita zaměstnává všechny schopnosti člověka. Jak uvádí Soják (2014), jedná se o prožívání pozitivních emocí a pocitu naplnění při realizaci přiměřeně náročné aktivity, maximalizaci soustředění, výkonu a celkového uspokojení z vykonávané činnosti.

Aktivity určené k vyvolání zážitku *plynutí*, ať už jsou založeny na soutěžení, na štěstí nebo na jiné stránce prožívání mají jedno společné*,* poskytují pocit, že něco objevujeme, tvořivý pocit přenášející nás do nové reality. Vedou nás k vyšším úrovním výkonu a ke stavům vědomí, o kterých se nám předtím ani nesnilo. Zkrátka transformují naše já tím, že ho činí komplexnějším – propracovanějším a ucelenějším. Klíč k takovým aktivitám spočívá právě v tomto růstu našeho já (Zedníková, 2006, s. 10).

Na základě výše uvedených tvrzení důležitost konceptu flow tedy nespatřuji pouze ve vztahu k učení, ale i k osobnostnímu rozvoji.

Nyní, když jsem popsala hlavní důležité principy využívané ve zkušenostním učení obecně, mohu přejít k představení jednotlivých pojetí současného zkušenostního učení.

## Současná pojetí zkušenostního učení

Na tomto místě představím základní pojetí zkušenostního učení prostřednictvím konkrétních příkladů současných, již známých, existujících forem zkušenostního učení. Jako první představím koncept zážitkové pedagogiky, dále zkušenostně reflektivního učení, a nakonec také pedagogiku volného času.

Pojem zkušenostní učení bývá v českém prostředí také často známý pod pojmem zážitkové učení či zážitková pedagogika. V angličtině se používá označení experiential learning, díky čemuž se české názvosloví různí. Slovo experience totiž v překladu může vyjadřovat jak zkušenost, tak i zážitek. Podle Dočekala (2012), který provedl jejich srovnání je však zážitek podmínkou vzniku zkušenosti, protože zážitek může dále zůstat oproti zkušenosti nezobecněn. Díky jeho plnému vytěžení je zobecňování právě cestou k nové zkušenosti (srov. Hanuš, & Chytilová, 2009; Jirásek, 2003; Kirchner, 2009; Nehyba, 2012; Palán, 2002), proto i ve své práci toto učení pojmenovávám jako zkušenostní. Vzhledem k úzké souvislosti zmíněných pojmů na tomto místě ještě krátce představím zážitkovou pedagogiku, kterou považuji za jednu ze současných forem zkušenostního učení.

Vymezením zážitkové pedagogiky se u nás zabývalo již mnoho autorů (srov. Hanuš, & Chytilová, 2009; Franc, Zounková, & Martin, 2007; Macků, 2014; Jirásek, 2003), obecně však lze říci, že se shodují na určitých rysech, dle nichž můžeme zážitkovou pedagogiku poznat. Skrze silné zážitky a prožitky, které budou následně podněty k přemýšlení, jde o celostní rozvoj člověka k harmonii za pomoci následné reflexe. Tato reflexe tvoří ze zážitku zkušenost, která může být následně přenesena i do jiných oblastí života jedince. Důležitým prvkem prožívání je však vlastní aktivita účastníka, dále hraje klíčovou roli také osobnost lektora (Šolcová, 2015).

Je tedy zřejmé, že zážitková pedagogika vychází z principů zkušenostního učení představených v předchozí podkapitole. Osobně vnímám specifikum zážitkové pedagogiky v tom, že je často využívána v souvislosti s pobyty v přírodě, což je logické ve vztahu k jejímu vývoji. V jejích počátcích můžeme vidět modely vzdělávání vzniknuvší v zahraničí, jako například německou School of Salem K. Hahna, britskou větev Outward Bound, americký Project Adventure či severský Friluftsliv. V českém prostředí byla zážitková pedagogika ovlivněna také Junákem, Trampingem, Allanem Gintelem a později vznikla dodnes fungující Prázdninová škola Lipnice (srov. Hanuš & Chytilová, 2009; Jirásek, 2004; Kolář & Nehyba, 2013; Vážanský & Smékal, 1995).

 Druhým ze současných konceptů je zkušenostně reflektivní učení. Jeho autoři jej označují jako výchovně vzdělávací koncept, který spojuje právě zkušenostní a reflektivní učení (Kolář, Nehyba, Lazarová, & Knotová, 2011). Jedná o proces učení:

v němž se lidé individuálně nebo ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají, přestože je v běžném životě často nelze ani postřehnout. Těmto nově získaným informacím přiřazují posléze osobní význam individuálním dopadem na bezprostřední životní realitu a jejich fungování v ní (Kolář, 2013).

Dle mého názoru tento pojem nejlépe vystihuje podstatu anglického experiential learning (srov. Kolb, 1984; Korthagen, 2011, Moon, 2013) a pro účely této práce tedy vnímám toto pojetí jako rovnocenné k pojmu zkušenostní učení. Autoři tohoto konceptu se vyjadřují k zaměňování pojmů právě zkušenostně reflektivního učení a zážitkové pedagogiky, neboť spatřují v jejich definicích drobné rozdíly, které však mohou hrát důležitou roli v jejich vnímání. Tyto rozdíly se objevují v důležitosti kladené na proces reflexe uplynulého zážitku. V tomto ohledu souhlasím s názorem Koláře (2013), který poukazuje na to, že v oblasti zážitkové pedagogiky je důraz někdy příliš kladen na prožitek či zážitek, na úkor reflexe, díky níž se především však lidé učí.

Třetím ze současných pojetí zkušenostního učení je pedagogika volného času. Hofbauer (2004, s. 17) ji popisuje jako *„výchovné zhodnocování volného času“*, které zahrnuje tři složky. První z nich je výchova ve volném čase, tj. veškeré působení v čase, které neslouží k realizování školních, pracovních nebo základních biologických potřeb, zadruhé výchova prostřednictvím aktivit volného času, jejichž cílem je osvojovat si nové znalosti, dovednosti či kompetence a nakonec jako třetí, výchovu k volnému času, která reflektovaně využívá obsahů činností a způsobů volného času. Knotová (2006, s. 69) popisuje, že ačkoliv pedagogika volného času *„nemá jasně definované osnovy a pravidla hodnocení, jedná se o strukturovaný vzdělávací proces s předem vymezenými cíly.“* Tyto cíle popisují další autoři (Hájek, Hofbauer, & Pávková, 2008) obecně jako mnohostranný a harmonický rozvoj osobnosti. Vzhledem k tomu, že tyto cíle se jsou ve všech výše zmíněných pojetích do jisté míry vždy shodné, budu, ačkoliv vnímám rozdíly mezi zmíněnými pojetími, pro účely této práce nadále používat pro všechny tři pojem zkušenostní učení.

## 3.3. Shrnutí

Na začátku kapitoly jsem se věnovala vymezení jednotlivých pojmů nezbytných pro uchopení konceptu zkušenostního učení v jeho celistvosti. Představila jsem nejprve pojem učení jakožto proces změny uskutečňující se na základě zkušenosti, kterou jsem definovala následně. Vysvětlila jsem důležitost zkušenosti a ukázala její důležitost na vztahu k efektivnímu vzdělávání za pomoci tzv. kuželu zkušenosti Edgara Dalea. Navázala jsem pojmem zážitek, který je ve zkušenostním učení neméně významný a provedla jsem také srovnání s pojmem prožitek v kontextu zážitkové pedagogiky. Dále jsem se věnovala již samotnému vymezení zkušenostního učení.

Ve druhé podkapitole jsem popsala nejdůležitější principy, které vnímám ve zkušenostním učení. Začala jsem připomenutím známého Kolbova cyklu a konkrétněji jsem se zaměřila na roli reflexe, abych podtrhla její důležitost. Vymezila jsem koncept komfortní zóny a na schématu představila, do které oblasti směřuje právě zkušeností učení. V souvislosti s tímto jsem uvedla také princip flow - neboli stavu plynutí, který může pro učení zkušeností tvořit podpůrný prostředek.

Poslední část kapitoly jsem věnovala současným pojetím zkušenostního učení. Nejprve jsem objasnila, jakým způsobem vznikly rozdíly v terminologii těchto pojetí. Jako první jsem představila často zmiňovanou zážitkovou pedagogiku a odkázala jsem na zahraniční proudy, díky nimž vznikala. Navázala jsem konceptem nazývaným zkušenostně reflektivní učení, který se rovnocenně věnuje oběma složkám zkušenostního učení (jak zkušenosti, tak reflexi). Do třetice jsem uvedla pedagogiku volného času, která je však častěji spojována se školním prostředím. V proběhu jsem uvedla drobné rozdíly, které v těchto přístupech vnímám a pro další zjednodušení jsem se rozhodla používat pro všechna zmíněná pojetí souhrnné označení zkušenostní učení.

1. Více o reflexi v podkapitole 2.2. Principy zkušenostního učení. [↑](#footnote-ref-1)