

Využití programu zážitkové pedagogiky v rozvoji sociálních vztahů dětí staršího školního věku

Jakub Brhláč

Bakalářská práce
2023

 Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jakub Brhláč**
Osobní číslo: **H200056**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Využití programu zážitkové pedagogiky v rozvoji sociálních vztahů dětí staršího školního věku**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, sociálních vztahů a období staršího školního věku.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou sociometrie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

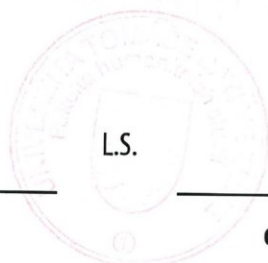
- DRAHANSKÁ, Petra, 2020. Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku. Račice: Petra Drahanská. Gymnasion. ISBN 978-123-4567-897.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole: dětství a dospívání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-729.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. Zážitek pedagogické učení. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-807-4545-535.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá využitím programu zážitkové pedagogiky v rozvoji sociálních vztahů dětí staršího školního věku v rámci malé sociální skupiny. Je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část čtenáři poskytuje teoretický náhled na jednotlivě využívané pojmy jako např. zážitková pedagogika, specifika skupiny dětí staršího školního věku, sociální skupina či skupinová dynamika. V praktické části autoři pracují na svém výzkumu, který se zabývá měřením indexů skupinové dynamiky před a po využití programu zážitkové pedagogiky prostřednictvím metody sociometrie.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, děti staršího školního věku, sociální skupina, skupinová dynamika, sociometrie

ABSTRACT

This paper explores use of experiential education program in development of social relations between children of older school age in a small social group. It is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part provides the reader with a theoretical insight into the concepts, such as experiential education, specifics of a group of older school age children, social group or group dynamics. In the practical part, the authors work on their research, which deals with the measurement of group dynamics indices before and after the use of an experiential pedagogy program through the method of sociometry.

Keywords: experiential education, children of older school age, social group, group dynamics, sociometry

Poděkování

Chtěl bych poděkovat vedoucí této bakalářské práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné rady, pomoc, vstřícnost a lidský přístup při psaní této práce. Rád bych také poděkoval své rodině za podporu během mého studia, jmenovitě děkuji mojí sestře Veronice, která mi pomohla s korekturou práce.

Sometimes I'll start a sentence, and I don't even know where it's going. I just hope I find it along the way (Michael G. Scott).

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 DĚTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	12
1.1 BIOLOGICKÝ VÝVOJ	12
1.2 PSYCHOLOGICKÝ VÝVOJ	13
1.3 SOCIÁLNÍ VÝVOJ	14
2 SOCIÁLNÍ SKUPINY A SKUPINOVÁ DYNAMIKA	16
2.1 SOCIÁLNÍ SKUPINY	16
2.2 SKUPINOVÁ DYNAMIKA.....	17
2.3 SOCIOMETRIE	19
3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	21
3.1 ZÁMĚR	24
3.2 PROGRAM.....	26
3.3 REFLEXE	27
3.3.1 Reflexe zaměřená na vzájemné poznání a sebepoznání.....	28
II PRAKTICKÁ ČÁST	30
4 DESIGN VÝZKUMU	31
4.1 CÍLE VÝZKUMU	32
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	33
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	33
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	34
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	35
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	36
5.1 ANALÝZA DAT.....	36
5.1.1 Index vlivu	36
5.1.2 Index oblíbenosti	41
5.1.3 Index náklonnosti	45
5.1.4 Index ovlivnitelnosti.....	46
5.1.5 Celkové hodnocení.....	46
5.2 INTERPRETACE DAT	47
5.2.1 Interpretace indexu vlivu.....	48
5.2.2 Interpretace indexu oblíbenosti.....	49
5.2.3 Interpretace indexu náklonnosti	51
5.2.4 Interpretace indexu ovlivnitelnosti.....	52
5.2.5 Interpretace celkového hodnocení.....	53

ZÁVĚR	55
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	56
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	59
SEZNAM OBRÁZKŮ	60
SEZNAM TABULEK.....	61
SEZNAM PŘÍLOH.....	62

ÚVOD

Když jsem začínal přemýšlet nad tím, kterým tématem bych se v rámci mé bakalářské práce chtěl zabývat, uvědomil jsem si, že odpověď je již řadu let přímo přede mnou.

V mém osobním životě totiž trávím nemalý čas prací s dětmi v různých věkových kategoriích v organizaci Junák – český skaut. Specificky posledních 6 let vedu svou vlastní chlapeckou družinu, která mi od malých nováčků před očima vyrostla do starší a již mnohem zkušenější věkové kategorie skautů. Dalším faktorem, který mi v mém rozhodnutí napomohl, je fakt, že díky mému studiu jsem se začal věnovat lektorování zážitkové pedagogiky na adaptačních kurzech pro žáky středních škol, a tím se rozvinul můj zájem o praktické využití zážitkové pedagogiky.

Spojení těchto dvou velkých oblastí mého osobního života vyústilo ve stanovení tématu této práce. V rámci ní je mým hlavním cílem zjistit, jakým způsobem se změnila skupinová dynamika mé šestičlenné družiny staršího školního věku po využití mnou sestaveného programu zážitkové pedagogiky na víkendovém kurzu. Za tímto účelem jsem se po prostudování odborné literatury rozhodl využít metody sociometrie, konkrétně Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník, který pracuje se skupinovou dynamikou na škálách vlivu, oblíbenosti, náklonnosti a ovlivnitelnosti.

Teoretická část obsahuje teoretická východiska esenciálních témat této práce, mezi které se řadí děti staršího školního věku, skupinová dynamika, sociometrie a zážitková pedagogika. Pracuji v ní také s metodikou přípravy programu zážitkové pedagogiky a rozvíjím zde detaily vývojových specifik skupin dětí staršího školního věku.

V praktické části této práce zkoumám rozvoj skupinové dynamiky pomocí realizace vlastního programu zážitkové pedagogiky. Na závěr analyzuji a interpretuji data získaná ze dvou sociometrických šetření ve formě sociogramů a již výše zmíněných indexů skupinové dynamiky.

Hlavním přínosem mé práce je dle mého názoru sestavení programu zážitkové pedagogiky, který si může kdokoli teoreticky nastudovat a následně prakticky aplikovat pro svou malou (ale po drobných úpravách i velkou) sociální skupinu a cílit na rozvoj její skupinové dynamiky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DĚTI STARŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

První kapitola teoretické části bakalářské práce se bude zabývat odbornými specifiky vývojových faktorů jedinců ve věku dětí staršího školního věku. Tato cílová skupina je pro nás, jakožto autory, důležitá z důvodu jejího přímého zapojení do výzkumu v praktické části této práce, v němž budou figurovat jako respondenti.

Ptáček a Kuželová (2013, s. 45) uvádějí, že *starší školní věk neboli puberta je biologickým i sociálním mezníkem. Bývá vymezen roky 12 až 15/16 let. Z hlediska biologického dochází k období pohlavního dospívání. Sociálním mezníkem je ukončení základní školní docházky a volba povolání.* Vágnerová (2021) využívá namísto slovního spojení starší školní věk pojem adolescence nebo také období dospívání. Toto období dělí na adolescenci ranou a adolescenci pozdní. Ranou adolescenci vymezuje přibližně mezi 11. a 15. rokem, pozdní adolescenci pak vymezuje obdobím od 15 do 20 let. Dalšími autory, kteří se tímto vývojovým obdobím zabývají, jsou Langmajer a Krejčířová (2006). Ti období staršího školního věku člení na období pubescence a adolescence. Pubescenci dále rozdělují na fázi prepuberty, kterou ohraničili věkem přibližně od 11 do 15 let, a dále na fázi vlastní puberty, která začíná zhruba 13. rokem a končí 15. rokem života. Adolescence pak v jejich terminologickém pojetí představuje věk 15-22 let.

Pro účely této práce jsme se, jako její autoři, rozhodli pracovat s věkovým a terminologickým vymezením od autorů Ptáčka a Kuželové (2013). Starší školní věk je obdobím rapidních biologických, osobnostních i skupinových a socializačních změn. Těmito změnami se budeme zabývat níže.

1.1 Biologický vývoj

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) využívají biologický vývoj jedince jako další způsob, kterým lze vymezit ohraničení vývojové fáze staršího školního věku. Tento životní úsek z biologického hlediska začíná urychlením tempa růstu a prvními projevy pohlavního zrání a končí dokončením tělesného růstu a nabytím reprodukční schopnosti. Vágnerová (2021) doplňuje, že dospívání trvá chlapcům průměrně déle než dívkám. U chlapců je změna doprovázena již zmíněným růstem a rozvojem svalů za doprovodu růstu vousů, ochlupení a mutace hlasu. Dívky si prochází odlišným druhem fyzického růstu, a to zaoblováním postavy, růstem ochlupení a první menstruací. Všechny tyto změny potvrzují i autoři Ptáček a Kuželová (2013). K výčtu biologických změn však přidávají i prodloužení končetin, které

se váže k zrychlenému tělesnému růstu. Důsledkem tohoto nepravidelného růstu bývá často ztráta koordinace pohybů a snížení všech motorických dovedností.

1.2 Psychologický vývoj

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 149) uvádějí, že *vývoj inteligence nedosahuje jen kvantitativního vrcholu pouhým narůstáním počtu úspěšně řešených problémů, ale mění se radikálně celý způsob myšlení – kvalita myšlenkových operací.*

Dítě staršího školního věku již dovede kognitivně operovat na úrovni dospělého jedince, zvládá tedy vydedukovat závěry z hypotéz a nepotřebuje už reálná pozorování. Sílí u něj paměť a kritické, abstraktní a logické myšlení. Zajímavé je, že jedinec již neusiluje pouze o pozorování a prozkoumání okolí v současném stavu, ale přemýšlí i nad tím, jak by okolí mohlo v budoucnu vypadat a jakým způsobem ho svým jednáním ovlivňuje. Dochází také k nejruznějším hormonálním změnám. Právě ty zapříčiňují výbušnost a emotivnost jedince. (Ptáček a Kuželová, 2013). Vágnerová (2021) zdůrazňuje posílení psychologického významu fyzického vzhledu na sociální status jedince. To výrazně ovlivňuje vliv uniformity na jedince, který za každou cenu „chce zapadnout“ do sociální skupiny.

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezili 5 oblastí, ve kterých u dětí staršího školního věku dochází k pokrokům v myšlení. Zaprvé se jedná se o fakt, že nabývají dovednosti práce s pojmy, které nejsou přímo propojeny se smyslovou zkušeností. Dovedou tedy uvažovat abstraktněji a obecněji. Zadruhé dochází k rozšíření přemýšlení nad alternativními řešeními různých problémů, se kterými se jedinec může setkat. Namísto vyhledání nejjednoduššího a nejbližšího řešení jedinec situaci analyzuje a je schopen postupně metodou pokus-omyl jednotlivá řešení vyzkoušet a vybrat z nich nejvhodnější. Třetí oblast se týká tvorby domněnek, které již nemusí být nezbytně podloženy reálnou zkušeností nebo zážitkem. Díky tomu je jedinci umožněno kritické přezkoumání lidského chování vůči stanoveným ideálům a představám o správném jednání. Čtvrtá oblast se týká využití logiky bez ohledu na výsledek soudů. To znamená, že jedinec dovede následovat logické úsudky bez nutnosti sledování konkrétního obsahu. Pátá oblast zahrnuje dovednost myslet o myšlení a vytváření soudů o soudech. Ptáček a Kuželová (2013) ještě dodávají, že řeč dítěte staršího školního věku se začíná výrazně odlišovat od mladších jedinců. Dochází k využívání cizí terminologie, posiluje zásoba známých slov a sociální skupiny si vzájemně předávají a posilují slovní zásobu.

1.3 Sociální vývoj

Hrabal (2003) hovoří o faktu, že je to právě tento věk, kdy vrstevnické sociální skupiny prochází řádnými změnami. Dle jeho slov dochází k dynamickému vývoji vrstevnických vztahů či postojů a je kladen důraz na rovnocennost a férovost. Ptáček a Kuželová (2013), Hrabal (2003) i Vágnerová (2021) popisují i sílící vliv skupinové konformity či uniformity (tedy potřeby „zapadnout“ za cenu obětování vlastních osobnostních rysů). Jedinec výměnou za podřízení se skupině získává jistou sociální prestiž, oblibu, vliv, jistotu, přijetí a ochranu.

Procházka (2012, s. 118) zmiňuje, že *sociální skupina, v níž se má jedinec úspěšně realizovat, musí disponovat takovými charakteristikami, aby se k ní jedinec hlásil, toužil se stát jejím členem a uspokojoval si zde své potřeby, a musí mít takové znaky, aby k osobnímu angažmá jedince ve skupině mohlo dojít*. Procházka (2012) také vymezil průběh socializace, kterým si musí jedinec projít, pokud si přeje být vrstevnickou skupinou akceptován. Jedná se o ztotožnění se s cíli skupiny, vznik představy o hodnotách skupiny, nastavení norem ve skupině, převzetí rolového chování a vystavení se mechanismům sociální kontroly.

U dětí staršího školního věku zpočátku dominují vrstevnické skupiny, ve kterých se jen zřídka nachází jedinci opačného pohlaví (ti bývají rázně odmítáni a odstrkováni). Této fázi socializačního vývoje se říká skupinová izosexuální fáze. Důležité je poznamenat, že ačkoliv se jedinci v takových skupinách již dříve pohybovali, tak skupiny v této fázi vývoje jsou lépe rozděleny a od členů je vyžadována jistá úroveň věrnosti. Další fází socializace dětí staršího školního věku je individuální izosexuální fáze. V ní se začíná u jedinců projevovat potřeba blízkého emočního napojení k důvěryhodnému příteli či přítelkyni, které umožňuje sdílení i nejhlubších a nejintimnějších myšlenek a pocitů. Ve vývoji jedince následuje třetí, přechodná fáze, při níž jedinci kvůli svému sílícímu zájmu o druhé pohlaví prolamují skupinová tabu a předsudky. V této fázi často dochází k různým formám zesměšňování a dehonestace jejich počínajících vztahů. Tyto posměšky však často reflektují i závist ostatních vrstevníků. Čtvrtou fází je takzvaná heterosexuální polygamní fáze. V ní se již poměrně často vyskytují různé tajné schůzky s jedinci opačného pohlaví. Poslední fází je pak etapa zamilovanosti, ke které u většiny jedinců dochází na konci adolescence (Langmeier a Krejčířová, 2006). Vliv vrstevnické skupiny vrcholí okolo 14.- 15. roku života jedince. Následuje období vnitřní skupinové diference, při které dochází ke štěpení skupiny na menší části, které jsou založené na hlubších přátelských konexích.

Dospělejší adolescenti již nejsou natolik pod vlivem jejich vrstevnické skupiny a (stejně jako svým rodičům) jí vyjadřují své vlastní názory a nesouhlasné postoje (Vágnerová, 2021).

Jak již bylo uvedeno výše, období staršího školního věku je specifické posílením vlivu vrstevnické skupiny na jedince. Toto se děje na úkor vztahů v rodině. Ptáček a Kuželová (2013, s. 46) uvádějí, že *potvrzením vlastních kompetencí se snižuje závislost na rodině. Komunikace mezi rodiči a jejich dospívajícím potomkem bývá problematická*. Dále zmiňují fakt, že děti staršího školního věku jsou v komunikaci často vznětliví, těžce předvídatelní a výbušní. Dospělí pak z důvodu nepochopení jejich potomka přespříliš využívají své autoritativní pozice.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 153) uvádějí, že *si každé dítě hledá svůj vlastní způsob, jak postupně dosáhnout potřebné samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah k rodičům*. Nejčastěji dle nich dochází k zveličování rozdílů v zájmech, hodnotách, chování či názorech rodičů a jejich nových vrstevnických vzorů. Objevuje se také kritika vůči jejich různorodým nedostatkům, stud za projevy rodičovské lásky a razantní odmítnutí autority a jakékoliv formy kontroly.

2 SOCIÁLNÍ SKUPINY A SKUPINOVÁ DYNAMIKA

V rámci praktické části této bakalářské práce jsme se rozhodli pracovat se skupinovou dynamikou dětí staršího školního věku. Tuto dynamiku si přejeme pomocí nástrojů zmíněných níže v praktické části pozitivně ovlivňovat, různorodě rozvíjet a následně mapovat a měřit. Abychom toho ale byli schopni, je důležité vydefinovat si skupinovou dynamiku a pojmy s ní spojené.

2.1 Sociální skupiny

Prvním z autorů, kterého si v této kapitole v kontextu tématu sociálních skupin uvedeme, je Hermochová (2005). Ta hovoří o tom, že skupiny fungují jako jakási spojka mezi zájmy společnosti a jedinců, jelikož se jedná o místo, ve kterém dochází ke střetu potřeb jedince a společnosti. Dále uvádí také fakt, že skupina značně působí na vývoj jednotlivce a zároveň ovlivňuje jeho výkony. Cílovou skupinou této práce jsou děti staršího školního věku, které jsou náchylné k ovlivnění jejich vrstevnickou skupinou. Hrabal (2003) hovoří o tom, že skupiny jsou spojením specifického množství jedinců, kteří svou aktivitou směřují k jednotnému cíli. Následně popisuje, že těchto společných cílů je dosahováno především prostřednictvím spolupráce a interakce, což způsobuje, že skupiny mívají srovnatelnou hierarchii hodnot. Působení sociálních skupin, ve kterých se jedinec pohybuje, může mít přímý vliv na jeho osobnostní růst, chování a výchovu. Procházka (2012) tvrzení Hermochové (2005) a Hrabala (2003) potvrzuje a podtrhuje je informací o velkém významu vlivu sociálních skupin na jedince z pohledu sociální pedagogiky. Je dle něj důležité analyzovat jejich socializační potenciál a porozumět jejich vlivu na příslušnost k různorodým subkulturám, které se v okolí jedinců vyskytují.

Hrabal (2003) vymezuje 3 druhy možného dělení sociálních skupin. První možností je dělení dle velikosti. V něm Hrabal člení skupiny na malé, které obvykle mají 3-7 členů a střední či velké (těmi se však ve své publikaci nezabývá, neboť zastává názor, že se jimi zabývají jiné vědecké, sociologické obory.). Druhé je dělení dle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám. Toto dělení člení na skupiny neformální, které si zakládají na aktivitě vedoucí k uspokojování potřeb členů bez ohledu na společenské úkoly, formální, které jsou součástí institucí a organizací, jež přímo určují jejich cíle a poskytují tak jistý přesah individuálních potřeb jejich členské základny, a skupiny antisociální, které se zdánlivě podobají skupinám neformálním, ale zaměřují se na protisociální chování a cíle. Třetím a finálním dělením je dělení skupiny

dle předmětu a druhu činnosti. To zahrnuje skupiny pracovní zaměřující se na produktivitu a efektivitu, skupiny výchovné, které cílí na učení, převýchovu, přeučování apod., skupiny hrové, transformující rovnocenné společenství u her pro radost do zkušeností užitečných při zapojení do skupin pracovních a výchovných, skupiny meziosobně interakční zaměřené na zprostředkování sociálního kontaktu a skupinu rodiny, pro kterou je typická všestrannost cílů a realizace všech výše zmíněných skupinových cílů.

Podobné, avšak ne totožné dělení sociálních skupin rozpracoval i již zmíněný Procházka (2012). Ten sociální skupiny dělí dle velikosti, vzniku, struktury a vztahu skupiny a jednotlivce. Sociální skupiny dle velikosti dělí na skupiny malé, které dle něj zpřístupňují členům jistou intimitu, vzájemné poznání a intenzivnější sdílení cílů skupiny, a skupiny velké, které nenabízí poznání ostatních členů do takové hloubky, ale propojují skupinové cíle, nastavují obecné normy a regulace vzájemných vztahů. Dělení dle vzniku sociální skupiny rozvedl na neformální skupinu, jejímž důvodem vzniku je primárně uspokojování potřeb jedinců a sdílení emoční či sociální podpory od zbytku členské základny, a formální skupinu, která vznikla kvůli určitému vnějšímu vlivu, který zároveň nastavuje normy, pravidla a cíle sociální skupiny. Sociální skupiny lze také dělit dle jejich struktury, kterou konkrétně Procházka (2012) rozčlenil na homogenní a heterogenní skupiny. Homogenní sociální skupina je plná jedinců, kteří jsou z různých hledisek jednotní. Heterogenní skupinou je pak skupina, jejíž členové se od sebe navzájem liší a působí tak neuceleně a různorodě. Posledním způsobem členění sociálních skupin je jejich členění dle vztahu skupiny a jednotlivce, a to na skupinu referenční a skupinu členskou. Referenční skupina se vyznačuje tím, že se k ní daný jedinec vědomě přidružuje. Platí při tom, že v případě, kdy nepatří do její členské základny, se o členství aktivně uchází, protože pro něj má velký osobní význam. Skupina členská je sociální skupina, která nenaplňuje potřeby jedince a ve které jedinec své angažmá nepovažuje za důležité.

Je podstatné zmínit, že Hrabal (2003) i Hermochová (2005) pracují při popisu skupinové dynamiky s malými sociálními skupinami. Proto po zbytek této kapitoly budeme i my operovat pouze na pomyslném „hřišti“ malých sociálních skupin.

2.2 Skupinová dynamika

Za autora pojmu skupinová dynamika je považován americký psycholog Kurt Lewin, který jej využíval pro pojmenování systematické vědecké analýzy procesů probíhajících v sociálních skupinách. Později jej však aplikoval i pro pojmenování metod intervence skupin (Hermochová, 2005).

Hrabal (2003) do dynamiky skupiny zahrnuje především její strukturu. K té říká, že sociální psychologie v rámci svých výzkumů definovala mnoho úkazů, které spadají jak do oblasti struktury sociálních skupin, tak do skupinové dynamiky. Pojmy, se kterými Hrabal (2003, s. 11-20) ve své publikaci pracuje a které zahrnuje do dynamiky skupiny jsou:

1. *Cíle skupiny*
2. *Skupinové hodnoty*
3. *Činnost členů skupiny*
4. *Skupinové normy*
5. *Role*
6. *Pozice*
7. *Podskupiny*

Tyto jednotlivé součásti skupinové dynamiky si nyní rozebereme. Poskytnou nám totiž náhled do faktorů, které ovlivňují činnost každé sociální skupiny. Doplníme je texty od autorky Novotné (2010), která se tématice skupinové dynamiky také věnuje.

Cíle skupiny korigují a určují směřování aktivity její členské základny. Dají se rozčlenit na cíle nadskupinové a cíle společné pro všechny členy skupiny. Často se také vyskytují individuální cíle jedinců či celých podskupin. Ty mohou mířit na zničení nebo oslabení skupiny, znehodnocení její činnosti a nebo zachování její neutrality. Tyto cíle a různorodé aktivity skupiny spolu interagují a navzájem na sebe působí (Hrabal, 2003). **Skupinové hodnoty** představují členskou základnou sociální skupiny všeobecně akceptované a internalizované cíle. V rámci skupiny se žebříček hodnot může měnit a jednotlivé hodnoty jsou podrobovány zkoumání jednotlivými členy. Podstatný je fakt, že různorodé skupiny staví různé hodnoty na jiné úrovně důležitosti (Hrabal, 2003). **Činnost členů skupiny** většinou míří k naplnění skupinových cílů, čímž vzniká její jasně daná struktura. Skupinové role, normy a různé pozice působí jako faktor, který pojišťuje, že dochází k unifikaci a specializaci prováděné skupinové činnosti (Hrabal, 2003). **Skupinové normy** působí jako sada vnitřních nařízení a předpisů říkajících, co je v určitých situacích, kterým může sociální skupina čelit, přípustné a co už ne. Jejich dodržování je často vynucováno hrozbou nejrůznějších trestů, které bývají fyzicky viditelné. Existují však i skryté tresty ve formě navýšení sociálního nátlaku na jedince či jeho sociálního vyloučení za deviantní chování a porušování norem. Normy tak ve skupině obvykle působí jako jednotící a specializační prvek (Hrabal, 2003). Novotná (2010) říká, že **skupinová role vyjadřuje očekávání jednání**

aktéra ve skupinové pozici. Dle Hrabala (2003) role v sociální skupině fungují jako souhrn chování, které je od jedince očekáváno vzhledem k jeho kompetencím, specializovaným úkolům, osobnosti a pozici. Role se dá rozčlenit na očekávanou, předepsanou a realizovanou. S tím se pojí i fakt, že v každé skupině se vyskytuje role vedoucího (pro formální skupiny) a role vůdce (pro neformální skupiny). Tyto dvě role bývají pro funkci sociální skupiny nutné. Vedoucí bývá dosazen či jmenován a často skupině předkládá své požadavky a podmínky. Vůdce naopak ve skupinách vzniká přirozenou cestou a po jeho případném opuštění skupiny si její členové postupem času sami najdou nového. Pro role ve skupině nebývá neobvyklý i takzvaný konflikt rolí, do kterého se jedinec dostane, pokud zároveň zastává dvě či více protichůdných rolí, které se mnohdy vyskytují i napříč různými sociálními skupinami. **Pozice** představuje vzájemné diference mezi jednotlivými členy z pohledu jejich vlivu na skupinu. Na základě pozic jednotlivých členů sociální skupiny je možno sestavit jejich hierarchický žebříček (Hrabal, 2003). Novotná (2010) k pozicím doplňuje, že jejich souhrn uvnitř sociální skupiny si uchovává jistou dynamiku a umožňuje jedincům získávat specifické role a kompetence z nich vyplývající. **Podskupiny** se nejčastěji objevují u sociálních skupin, které mají nízkou kohezi (=soudržnost) a zároveň jsou střední či velké. Jejich tvorba je však přirozeným důsledkem faktu, že lidé nejsou schopni udržovat intenzivní a intimní vztah se všemi členy sociální skupiny. Problematické však je, když se podskupiny začnou členit na „slabé“ a „silné“, což se často děje u dětských výchovných skupin (Hrabal, 2003).

Americký psycholog Donelson R. Forsyth (2018) člení skupinovou dynamiku do tří vrstev, tedy na makroúroveň, mesoúroveň a mikroúroveň. Makroúroveň zahrnuje procesy velkých skupin, které obsahují menší skupiny (například společnost). Mesoúroveň zohledňuje různorodé skupinové faktory a charakteristiky a mikroúroveň pracuje s charakteristikou jednotlivých členů těchto skupin.

2.3 Sociometrie

Hermonochová (2005, s. 16-17) uvádí, že ke zkoumání sociální dynamiky lze využít celé řady metod, které se dají pojmut slovem *sebezkušenostní*. Říká také, že *tyto metody slouží ke zviditelnění skupinových vztahů a procesů, jejich uvědomění a vytváření prostředí, ve kterém je umožněno do těchto procesů zasahovat, intervenovat ve prospěch postavení jednotlivců i výkonu celých skupin.*

Mezi tyto metody spadá i sociometrie, kterou jsme se rozhodli využít pro účely praktického výzkumu naší práce. Z tohoto důvodu se tato podkapitola bude zabývat tématem sociometrie. Chráska (2015) definuje sociometrii jako metodu určenou k diagnostice, původem z oboru sociální psychologie. Výzkumník díky ní může měřit vztahy členů vybraných sociálních skupin. Za jejího zakladatele je považován americký psychiatr J. L. Moreno. Existuje šest univerzálních pravidel pro konstrukci sociometrické metody, které by měl každý výzkumník dodržovat. Konkrétně zní takto:

1. *Musí být vymezeny hranice skupiny, v níž se metoda provádí.*
2. *Počet výběrů, které dotazovaná osoba může učinit, má, ale nemusí být neomezený.*
3. *Individua mají být požádána, aby provedla výběr a odmítnutí podle specifikovaného kritéria nebo myšlené aktivity.*
4. *Nálezy mají být použity k rekonstruování skupiny (sociometrický cíl).*
5. *Výběry mají být provedeny tak, aby ostatní členové skupiny o nich nevěděli.*
6. *Otázky mají být kladeny tak, aby jim všichni dotazovaní rozuměli.*

(Moreno, in Musil, 2003, s. 105)

Sociometrie by měla být ideálně využita pouze pro malé sociální skupiny a také v rámci výzkumu, který získané výsledky aplikuje nazpět do praxe. Použít ji smíme v případě, že potřebujeme vyzkoumat pozitivní či negativní sociální vztahy již zmíněné malé sociální skupiny jedinců (Chráska, 2015).

Nakonečný (2013) rozpracoval 6 typů (rolí) jedinců v malých sociálních skupinách. Tyto role jsou měřitelné právě metodou sociometrie pomocí sociogramů, ze kterých jsou patrné vzájemné volby. Jedná se o roli hvězdy, outsidera, izoláta, šedé eminence, antihvězdy a jedince s ambivalentním statutem. Hvězda je jedinec s nejvyšším počtem pozitivních voleb outsider se zase vyznačuje tím, že hodně volí ostatní jedince, ale sám nebývá volen. Další sociální rolí je role izoláta, který stejně jako outsider není často volen, ale na rozdíl od něj nevolí ani ostatní členy skupiny. Šedá eminence je většinou ve skupině nevýrazný jedinec, který však skrze hvězdu skupiny ovlivňuje celou skupinu. Lze jej poznat tím, že obdrží volbu od izoláta a zároveň od hvězdy. Předposlední rolí je tzv. antihvězda. Ta se vyznačuje tím, že obdržel velkou část negativních voleb, a je tedy většinou ve skupině zamítána. Jedinec s ambivalentním statutem je výrazný tím, že jeho detekce a působení ve skupině je komplikované, proto se jím v rámci naší práce nebudeme zabývat.

3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Jirásek (2019, s. 19) definuje zážitkovou pedagogiku jako *teoretickou a vědeckou reflexi holistické (tedy celostní) výchovy*. Ta dle něj představuje *záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich reflektivním předvedením ve skutečnosti*. Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 278) pracují ve svém *Pedagogickém slovníku* s definicí výchovy prožitkem. Dle nich se jedná o *programy organizované zpravidla formou fyzicky náročné činnosti, spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí*. Pojí se s rozvojem sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí a využívají reflexi, sebereflexi, sociální interakci a pozorování prostředí. Zážitkovou pedagogiku lze využít v různých oblastech pedagogické praxe. Skvělým příkladem je autor Kaplánek (2017). Ten ve svém díle *Volný čas a jeho význam ve výchově* popisuje zážitkovou pedagogiku jako nástroj, který lze využít při práci s jedinci i skupinou v rámci pedagogiky volného času. Uvádí také, že *celou oblast výchovy zážitkem můžeme vnímat ve třech sférách – kromě volného času totiž nachází své uplatnění také během školní výuky a určité místo dnes má i v rámci profesního vzdělávání* (Kaplánek 2017, s. 181).

Napříč různými publikacemi můžeme narazit na rozmanité pojmy, které jsou napřímo navázané na zážitkovou pedagogiku. Jedná se například o pojmy **výchova dobrodružstvím**, **výchova prožitkem**, **zážitková výchova** nebo **výchova k prožívání**. To přímo souvisí s prací Jirásky (2019, s. 19-20), který vymezil 4 specifické obsahy pojmu zážitková pedagogika:

1. *Teorie v užším slova smyslu – odráží a rozpracovává dlouhou tradici specificky české verze výchovy v přírodě od turistiky a skautingu až po intenzivní rekreační režimy, prázdninovou pedagogiku a v posledních desetiletích používané sousloví zážitková pedagogika.*
2. *Teorie v širším slova smyslu – zastánci se neomezují na rozměr tradice výchovy v přírodě, ale sledují veškeré pedagogické souvislosti prožitkových situací, včetně prostředí divadelního, poradenského či sféry koučování.*
3. *Metodika postupů a procesů – vůbec neusiluje o teoretické popisy, většinovým zájmem je chápání disciplíny jako svébytné soustavy (či alespoň nehierarchického soupisu) různorodých edukativních jevů a vypracovaných zkušeností.*

4. *Praktická realizace kurzů – ba dokonce nejen kurzů, ale také workshopů, případně jednotlivých vyučovacích jednotek apod., pravděpodobně nejrozšířenější nálepkování.*

Tyto 4 obsahy vrhají světlo na to, proč se někteří autoři zdráhají využívat sousloví zážitková pedagogika. Například Dražanská (2020), která v této kapitole bude hojně citována, využívá pojmu učení prožitkem. Proč? Vnímá totiž, že pojem zážitková pedagogika svým způsobem zdomácněl spíše na akademické půdě než v běžné praxi. Učení prožitkem definuje jako *specifický způsob získávání, předávání zkušeností, návyků a dovedností, znalostí a hodnot skrze vlastní prožitek účastníků ve hrách, modelových situacích a výzvách* (Dražanská, 2020, s. 235). Pokud bychom si tedy chtěli výše zmíněné zasadit do jednoho ze 4 obsahů zážitkové pedagogiky, které definoval Jirásek (2019), dojdeme k závěru, že díky svému metodickému zaměření Dražanská (2020) spadá do 3. obsahu *metodika postupů a procesů*. Pro účely této práce se autoři v souladu s jejím názvem rozhodli nadále využívat pojmu zážitková pedagogika.

Všichni výše zmínění autoři pracují s pojmy, které jsou zážitkové pedagogice blízké, a to zážitek, prožitek a zkušenost. Tyto tři pojmy se tedy pokusíme vydefinovat, jedná se totiž o pomyslné 3 stavební kameny zážitkové pedagogiky.

Prožitek je komplexní, autentické a přítomné prožívání, které nelze redukovat pouze na jeho racionální uchopení, nedefinovatelný a verbálně nepřenositelný obsah vědomí, jedinečná událost v širším prožitkovém proudu, která se nedá oddělit od svého obsahu a je charakterizována sounáležitostí prožívajícího s prožívanou událostí (Jirásek, in Dražanská, 2020, s. 234). Kaplánek (2017) o prožitku pojednává jako o stavu bezprostředně následujícím po určité činnosti. Záleží tedy na prostředí, době a jednotlivcích. V jeho pojetí má zážitek přímou souvislost se silou a hloubkou prožitku, na kterém staví. S praktickou působností prožitkových situací pracuje Dražanská (2020), která k procesu přípravy programu zážitkové pedagogiky uvádí prožitek jako prostředek učebního procesu, výchovy a vzdělávání a osobnostního rozvoje.

Zážitek je vnímán jako zhodnocení a zdůvodnění prožitku. Vracíme se k němu v rámci reflexe, kde působí jako prostředek souhrnného osobnostního a skupinového rozvoje (Jirásek, in Dražanská, 2020). Dle Kaplánek (2017) síla a hloubka zážitku závisí na síle a hloubce předchozího prožitku a téměř vždy se vyvíjí samočinně.

Drahanská (2020, s. 236) uvádí, že *zkušenost je trvalý výsledek zážitku nebo prožitku, nabytá dovednost získaná praxí, ukotvený postoj nebo výsledek více smyslového vnímání, který nemusí být nutně verbalizován, zdroj poznání*. Dále uvádí, že zkušenosti z kurzů a různých programů či aktivit lze transformovat do osobního či pracovního života účastníků pomocí zprostředkování reflexe.

Jak jsme již v této kapitole zmínili, zážitková pedagogika cílí na celostní rozvoj osobnosti a má tedy široké využití v různých oborech. Svatoš a Lebeda (2005) odkazují na výzkum, který provedla IBM a UK Post. Přišli v něm na to, že jedinec si ze získaného poznatku po třech týdnech vybaví 70 %, pokud jej získal sdělením, 72 %, pokud je ke sdělení přidružena i ukázka, a 85 %, pokud se k předchozí kombinaci přidá i zážitek. Po třech měsících pak poměr těchto hodnot vypadá následovně: sdělení 10 %, sdělení s ukázkou 32 % a sdělení, ukázka a zážitek 65 %. Z toho vyplývá, že využití zážitkové pedagogiky dlouhodobě zefektivňuje proces učení a rozvoje. Pokud chceme zážitkovou pedagogiku efektivně realizovat, musíme následovat určitá pravidla či principy, které nám při přípravě a realizaci programu pomohou. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli vybrat a následovat předdefinovanou, strukturovanou a odbornou metodiku přípravy programu zážitkové pedagogiky, jejíž zakomponování do naší práce by nám mělo napomoci tohoto rozvoje dosáhnout efektivně a rychle.

Jedna taková metodika zahrnuje univerzální bodový návod, který lze využít pro organizaci širokého spektra akcí. Nezáleží na tom, zda se jedná o jednodenní kurz, 14denní tábor či víkendovou akci pro dospělé, jeho kroky lze využít pro efektivní naplánování a hladké provedení našeho programu. Tyto kroky jsou: *cílování a tvorba základní myšlenky, specifikace cílové skupiny, stanovení cílů, sestavení realizačního týmu a role v týmu, zajištění ubytování a stravování, sestavení programu, zajištění materiálu a služeb, tvorba rozpočtu, fundraising, propagace, komunikace s účastníky, příprava týmu před akcí, práce v týmu v průběhu akce a práce v týmu po akci* (Hanuš a Chytilová 2009, s. 129-133). Další metodiku tvorby a provedení programu zážitkové pedagogiky rozpracovala například Drahanská (2020). Tu rozdělila do tří kroků: *záměr, program a reflexe*. Tyto kroky dle ní *tvorí nedělitelné trivium, které vytváří základ metodiky učení prožitkem, soubor metod a technik, vystavěných na posloupnosti dílčích kroků a činností, které na sebe navazují a vzájemně se podmiňují* (Drahanská, 2020, s. 22). Pelánek (2008, s. 63-80) zase pracuje s dělením dramaturgie a režie akce na části *rámeček akce, fáze akce, skladba programu akce, scénář, červené nitě, celotáborové hry a režie*.

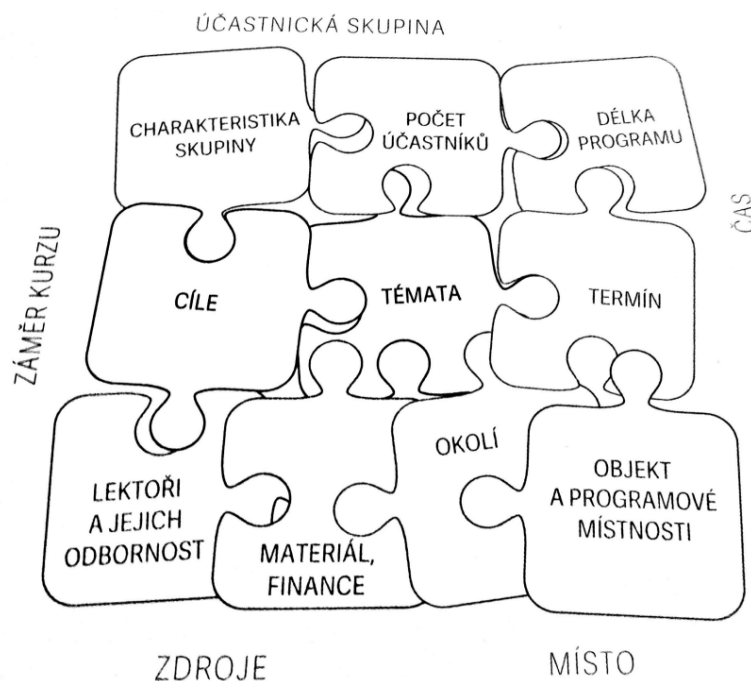
Pro účely teoretické i praktické části této bakalářské práce jsme se rozhodli využít metodiky učení prožitkem od Dražanské (2020), jejíž srozumitelné, přehledné a v očích autorů obecně aktuálnější dělení poskytuje lepší systém pro popis a přípravu programu zážitkové pedagogiky oproti již výše zmíněnému návodu od Hanuše a Chytilové (2009). To však neznamená, že občas nevyužijeme i částí jejich postupu, převážně tedy k doplnění již zmíněných informací.

3.1 Záměr

Záměr je záměrný výběr cílů rozvoje, motivace pro naše jednání a důvod, proč chceme, aby lidé něco zažili na vlastní kůži (Dražanská, 2020). Tento krok lze rozčlenit na deset „dílků“. Konkrétně se jedná o *počet účastníků, charakteristiku účastnické skupiny, téma, cíle, délku kurzu, termín kurzu, interiéry, exteriéry, materiální zdroje a lidské zdroje* (Dražanská 2020, s. 26-33). Ke každému tomuto „dílku“ uvádí sadu informací, které využijeme ke správnému nastavení programu zážitkové pedagogiky v praktické části této bakalářské práce.

S **počtem účastníků** se počítá na základě informací, kolik osob bude přítomno a kolik se jich zúčastní. Takové základní informace vyvolávají řadu metodologických problémů. Například kolik bude potřeba instruktorů, kolik účastníků bude muset upravit zadání pro jednotlivé aktivity a zda bude nutné skupinu rozdělit do mnoha menších skupin na základě cílů. To vše má vliv například na množství potřebných místností a prostorů, aby se zajistilo, že se skupiny nebudou vzájemně ovlivňovat a střetávat (Dražanská, 2020). Veškeré další skutečnosti a konkrétní informace o skupině jsou pak zahrnuty do **charakteristiky účastnické skupiny**. Je nezbytné sledovat, zda se účastníci navzájem znají, co spolu v minulosti dělali, jakou míru znalostí a dovedností v daném předmětu ještě mají a jaké mají vazby (Dražanská, 2020). Tyto dva body Hanuš a Chytilová (2009, s. 130) shrnují pod jedním krokem s názvem „**specifikace cílové skupiny**“, ke které uvádějí, že *pokud přesně definujeme, pro koho projekt tvoříme a co potřebuje a očekává naše cílová skupina, můžeme lépe stanovit cíle projektu, programy, jejich formy dramaturgie pro vlastní návrh scénáře projektu. Téma* je rozsáhlá část, která zahrnuje vedení, týmovou práci, motivaci, rovnováhu mezi pracovním a soukromým životem, vliv různých kultur na spolupráci atd. Je základem pro oblast, kterou chceme studovat, rozvíjet, otevírat, transformovat a zkoumat (Dražanská, 2020). Je velmi důležité, abychom jasně definovali **praktický cíl** naší činnosti. Ten nám poslouží jako náš pedagogický cíl, bez kterého se žádná aktivita neobejde. Podstatné je uvědomit si,

že pedagogický cíl není totožný s cílem herním (o něm píšeme více v následující podkapitole). Po vypracování témat je třeba je dále definovat a specifikovat, aby je bylo možné využít při tvorbě konkrétních plánů. Celý kurz může být zaměřen na jedno téma, které lze postupně prohlubovat menšími, dílčími programy (Drahanská, 2020). **Délka kurzu** a čas nejsou neomezené. Proto musíme být realističtí a od celkového přiděleného času bychom měli odečíst čas na jídlo, přestávky a zpoždění účastníků při příjezdu a odjezdu. Z toho nám vyjde, že na samotný program je často poskytnuto překvapivý nedostatek prostoru (Drahanská, 2020). Před naplánováním **termínu kurzu** si musíme pečlivě ověřit, zda se na skupinu nevztahují státní svátky nebo jiné neobvyklé okolnosti. Každá cílová skupina má svůj vlastní soubor specifických svátků a období, kdy kurzy zážitkového vzdělávání nelze pořádat (Drahanská, 2020). **Interiéry**, konkrétně jejich vybavení a množství dostupných prostor, mohou negativně ovlivnit naše rozsáhlé plány, záměry a představy. Je nezbytné zvážit možnost, že nepříznivé počasí bude po celou dobu akce (Drahanská, 2020). Stejně jako interiéry, i **exteriéry** mají výrazný vliv na přípravu programu zážitkové pedagogiky. Mohou nás inspirovat například přírodou, zajímavostmi v okolí, přírodními úkazy a nebo historií daného místa. Na druhou stranu vnější hluk, doprava a davu lidí mohou mít na program a jeho celkové vyznění negativní vliv (Drahanská, 2020). **Materiální prostředky** pro přípravu her a programů je přirozeně potřeba zajistit předem. Proto je nezbytné najít zlatou střední cestu mezi velkým množstvím materiálů a praktickým využitím malého počtu pomůcek. Pokud bychom měli velký automobil a plno užitečných programových pomůcek, můžeme balit stylem "*Kdyby cokoliv*". Ve skutečnosti jde o balení materiálů pro plánovaný program a zaplnění přebytečného prostoru potenciálně přínosnými předměty. Tyto prostředky pak poslouží jako inspirace pro další programové aplikace a koncepty. Přesto se může stát, že někdy odjíždíme ve spěchu nebo že logistiku přesunu obrovského množství věcí nezvládneme. Pak přichází na řadu přísloví "*Co nemám, to nepotřebuji!*" (Drahanská, 2020). Hanuš a Chytilová (2009, s. 131) přidávají ještě krok tvorby rozpočtu, která je dle nich *základním prostředkem, který umožní stanovit cenu naší akce pro účastníky – studenty. Zahrnujeme do něj jak nákladové, tak i příjmové položky a výstupem je stanovení ceny za projekt.* Při plánování kurzů a programů zážitkové pedagogiky se často zapomíná na **lidské zdroje**. Nejlepší je vzít s sebou někoho, kdo danému oboru a tématu rozumí a nebo má praktické zkušenosti. Lektoři totiž nemusí ovládat obsah každého zadání a úkolu. Z tohoto důvodu vždy při přípravě kurzu důkladně zvažujeme složení realizačního týmu (Drahanská, 2020).



Obrázek 1 – Puzzle – tvorba zadání zážitkových programů (Drahanská, 2020, s. 35)

3.2 Program

Dle Drahanské (2020, s. 22) se jedná o *vědomou volbu takového programového prostředku, který co nejlépe vyvolá kýžené prožitky. Tato fáze dělá učení prožitkem atraktivním, lákavým a plným emocí. V této fázi překlápíme náš záměr do podoby reálných aktivit, her a výzev.* Drahanská dále hovoří o faktu, že realizaci programu lze rozdělit do tří hlavních oblastí programových prvků, které jsou určeny pro zážitkové učení. Jedná se o hru, modelové situace a reálnou výzvu.

Hra je obvykle již vytvořená činnost s předem stanovenými, ucelenými pravidly, která podle jejího nastavení zprostředkovává kýžený typ zážitku. Kouzlo hry tkví v tom, že ji buď můžeme využít v její původní formě, anebo ji různorodě upravit tak, aby vyhovovala našim pedagogickým cílům a prostředí, ve kterém se nacházíme (Drahanská, 2020). Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 76) definují aspekty hry jako *aspekt poznávací, procvičovací, emociální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický a terapeutický*. Naopak **modelové situace** jsou programové prvky, při nichž sami modelujeme to, co chceme, aby účastníci prožili. Umožňují nám vidět jev, princip nebo předmět z určitého odstupů či nadhledu a vnímat jej jako jeden celek, na který se lze následně se skupinou zaměřit (Drahanská, 2020). **Reálné výzvy** slouží jako nástroj učení

a startovní linie pro další vývoj seberozvoje jedinců. Jejich výhodou je to, že výrazně usnadňují přípravu, protože obvykle není třeba hluboce dopředu při jejich plánování přemýšlet nebo složitě vysvětlovat pravidla (Drahanská, 2020). Hanuš a Chytilová (2009, s. 152) uvádějí, že *sestavení programu akce patří mezi činnosti, kde se plně prokážou schopnosti organizátora. Sehrání jedné hry ve špatné době nebo několika her ve špatném pořadí vám může kompletně zkazit dojem účastníků z celé akce.*

Drahanská (2020) dělí hru do čtyř různých vrstev. Konkrétně se jedná o formu, pravidla, herní cíl a herní princip. Forma se týká směřování hry, včetně podoby jejího představení, její design a způsob jejího samotného provedení. Pravidla jsou souborem norem, které určují zákonitosti každé hry, které je třeba dodržovat. Udržují řád a konzistenci, zároveň stanovují rámec a rozhodují o tom, co účastníci mohou a nemohou provádět. Herní cíl nastiňuje téma hry. Ať už se jedná o získání co největšího množství vítězných bodů, překonání drobného či komplexního problému, dokončení určité aktivity ve specifickém časovém limitu atd. Jako lektoři můžeme dosažení herního cíle buď napomáhat, nebo mu aktivně bránit. Poslední vrstvou je herní princip. Jedná se o základy, na kterých je hra vystavěna. Jedná se o spojkou mezi naší aktivitou a pedagogickým cílem, pro který byla hra či daná aktivita zvolena.

3.3 Reflexe

Drahanská (2020) pracuje v rámci svého posledního kroku metodiky přípravy programu zážitkové pedagogiky s pojmem reflexe. Dle ní se jedná o cílené proměňování zážitků ve zkušenosti. Zdůrazňuje při tom, že i ten nejdetajněji vymyšlený cíl s profesionální realizací ztratí na své efektivitě, pokud s účastníky nedojde k reflexi prožitých situací a zážitků.

Kaplánek (2017, s. 183) říká, že *při reflexi nejde jen o to urovnat případné konflikty, ale dobrý facilitátor bedlivě sleduje celý proces, poznamenává si vše podstatné, aby byl připraven pomoci účastníkům v reflexi vyřešit případné nové téma, které svou důležitostí předčí téma, jež do programu vnesli organizátoři.*

Zajímavý pohled na reflexi však nabízí Jirásek (2016, s. 163) ve své přehledové studii s názvem „Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky“. V ní dochází k závěru, že po detailním studiu historie a tradic různých výchovných směrů, které dnes zážitková pedagogika pohltila, je očividné, že i bez reflexe lze program zážitkové pedagogiky efektivně provést. Toto tvrzení je v přímém rozporu s tvrzeními, které nám nabízí jak Drahanská (2020),

tak Kaplánek (2017). Jak již však bylo zmíněno výše, pro účely této bakalářské práce autoři pracují s nejnovějším postupem od Dražanské (2020), z tohoto důvodu bude s reflexí i nadále pracováno.

Reflexi (=zpětnou vazbu) popisují i Hanuš a Chytilová (2009). Dle jejich slov ji lze považovat za jeden z hlavních rozdílů mezi pedagogickým využitím her a využitím her jen tak pro zábavu. Je možné ji sledovat z několika různých pohledů a oblastí. Jedná se o oblast vlastního „já“, která zahrnuje to, co daný jedinec cítí, po čem touží, co dovede a co zná, nad čím přemýšlí atd. Oblast „já-ty“ obsahuje to, jak vnímá jedna osoba druhou, v čem jí nerozumí, čím se navzájem překvapí, čím se inspiroují atd. Třetí je oblast „já-vy“, která sleduje, jakým způsobem jedinec vnímá skupinu, čím mu pomohla, jak ho inspirovala, rozvinula a posunula. Další oblastí je oblast „my-ty“. Ta popisuje zpětnou vazbu, kterou dává skupina každému individuálnímu jedinci. Díky ní se jedinec dozvídá, jak je vnímaný kolektivem, zda je oblíbený, sympatický, charismatický, vlivný atd. Předposlední oblast „my“ pracuje s celou skupinou lidí. Členové této skupiny se dozvídají, jaká jsou skupina, co si zažili a čím si prošli, jak spolupracují, jaké hodnoty zastávají a jaké jsou jejich skupinové vztahy. Poslední oblastí je oblast výstupu. Skrze ni zjišťujeme, zda jsme dosáhli našich pedagogických cílů a do jaké míry, zároveň díky ní můžeme uchopit tyto cíle a dále s nimi pracovat.

Dražanská (2020) vymezuje několik specifických struktur procesu reflexe po různorodých aktivitách zážitkové pedagogiky. Ty dělí podle pedagogických cílů, které si lektor stanoví ve fázi záměru. Jedná se např. o reflexi zaměřenou na znalosti/informace, reflexi zaměřenou na dovednosti nebo reflexi zaměřenou na postoje. Pro účely této bakalářské práce se nám však nejvíce hodí model reflexe zaměřené na vzájemné poznání a sebepoznání.

3.3.1 Reflexe zaměřená na vzájemné poznání a sebepoznání

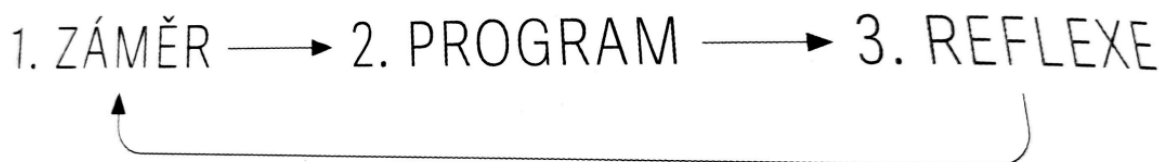
Struktura reflexe zaměřené na vzájemné poznání a sebepoznání utváří ucelený obraz o jejím cíli a způsobu provedení lektory zážitkové pedagogiky.

Důležité je začít reflexi uvedením a zdůrazněním pravidel pro toho, kdo reflexi poskytuje. Dražanská (2020, s. 189-190) tato pravidla dělí na pravidla pro toho, kdo reflexi poskytuje, a pro toho, kdo reflexi přijímá. K pravidlům reflexe pro toho, kdo reflexi poskytuje, uvádí: *ubezpeč se, že přijímající o tvoji zpětnou vazbu stojí, oslovuj ho jménem a mluv přímo k němu, popisuj skutečnost, ne vlastní hodnocení, buď konkrétní, ne obecný, buď úplný a poctivý, vyvažuj pozitivní i negativní aspekty*. Pravidla reflexe pro toho, kdo reflexi přijímá,

pak znějí takto: *aktivně naslouchej, ubezpeč se, že rozumíš, neobhajuj se, mlč a zapisuj si poznámky, nech si právo na vlastní vyhodnocení, poděkuj.*

Pokud chceme efektivní reflexi, je důležité definovat, na co ji vlastně jako lektori zaměřujeme. Dražanská (2020, s. 190) uvedla 4 následující otázky, se kterými lze při reflexi zaměřené na vzájemné poznání a sebepoznání pracovat. Jedná se o: „*Jak se mi s tebou spolupracovalo?*“, „*Čím jsi z mého hlediska nejvíce přispěl/a?*“, „*Na čem bych ti doporučil/a zapracovat v oblasti sebe prezentace a sebedůvěry?*“ a „*Jak na mě působíš?*“.

Důležitým dalším krokem realizace reflexe je zaměření pozornosti na jednotlivé účastníky. Dražanská (2020) doporučuje využití pro skupinu specifického předmětu, který bude označovat toho, kdo od ostatních zpětnou vazbu dostává, také doporučuje omezení času na zpětnou vazbu jednoho člověka (dle velikosti skupiny) a také určení pravidla, že slovo si může vzít kterýkoliv člen skupiny a poskytnout zpětnou vazbu. Zmiňuje také možnost zavedení pravidla „TOKO“, které znamená „Totéž, co kolega“. Toto pravidlo umožňuje ostatním účastníkům vyjádřit souhlas s něčím, co člen skupiny říká. Dražanská (2020) poznamenává, že takto najednou vyjádřený souhlas více členů skupiny může mít na účastníka reflexe mnohem větší dopad než jen prosté sdělování stejné informace neustále dokola. Na závěr je vhodné dát příjemci reflexe prostor, aby sám mohl zpracovat zpětnou vazbu, kterou právě od skupiny dostal, a vyhodnotit, co pro něj bylo nejpřínosnější a proč.



Obrázek 2 - Metodika přípravy programu zážitkové pedagogiky (Dražanská, 2020, s. 150)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Praktická část této bakalářské práce se zabývá **využitím programu zážitkové pedagogiky v rozvoji sociálních vztahů dětí staršího školního věku.**

Výzkumná studie z roku 2011, ve které se výzkumníci zabývali sociálními vztahy a jejich vlivem na kvalitu života dětí, zjistila, že děti, které uváděly, že se cítí často osamocené, současně je pro ně obtížné nebo velmi obtížné hovořit o věcech, které je trápí, těžko si nacházejí přátele a nejsou mezi vrstevníky oblíbené, měly statisticky významně vyšší pravděpodobnost horších výsledků na vybraných škálách kvality života (Hodačová a kol., 2011).

K rozvoji sociálních vztahů u těchto dětí lze využít i metody zážitkové pedagogiky, o kterých jsme mluvili ve třetí kapitole teoretické části této bakalářské práce. Ostatně i Hanuš a Chytilová (2009, s. 12) říkají, že *cílem tohoto pojetí byl vždy rozvoj jedince, rozvoj osobnosti v nejrůznějších dimenzích a aspektech. Více než na vědomosti a dovednosti se orientoval tento přístup směrem k rozvoji osobnosti.* Definic zážitkové pedagogiky jako vědního oboru jsme uvedli dost v již zmíněné třetí kapitole teoretické části této práce. Podstatné je však připomenout si, že *zážitková pedagogika je teoretická deskripce výchovných procesů cíleného vystavění člověka situaci, která po něm žádá nasazení všech jeho sil, autentickou reakci a překročení horizontu známého nebo ozkoušeného* (Jirásek, 2019, s. 22).

Tato bakalářská práce orientuje program zážitkové pedagogiky na cílovou skupinu dětí staršího školního věku. Je to právě tato cílová skupina, která je velmi náchylná na změny sociálních vztahů ve své vrstevnické skupině.

Ptáček a Kuželová (2013, s. 45-46) uvádějí, že *starší školní věk neboli puberta je biologickým i sociálním mezníkem. Bývá vymezen roky 12 až 15/16 let.* Dále popisují míru ovlivnění socializačních procesů jedince, ke kterému dochází z důvodu získání nových kompetencí. Dochází také k důraznému vyjádření negativního a odmítavého postoje k rodičovským a učitelským figurám. Primární vliv na jedince mají v tomto období života právě jeho vrstevníci, kteří fungují jako opora těchto negativních postojů. Důležitým faktorem je také skupinová konformita, která posiluje a projevuje se ve všech oblastech života jedince (např. oblékání, výběr značek, komunikační dovednosti).

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je zjistit, **jakým způsobem se změnila skupinová dynamika malé sociální skupiny dětí staršího věku na základě realizace zážitkového programu zaměřeného na rozvoj sociálních vztahů**. Dílčím výzkumným cílem je zjistit, jakým způsobem se liší naměřené hodnoty indexu vlivu, oblíby, náklonnosti a ovlivnitelnosti u skautské družiny chlapců staršího školního věku i u jejich jednotlivých členů před a po využití programu zážitkové pedagogiky.

4.2 Výzkumné otázky

Z dříve uvedených cílů výzkumu vychází tyto výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem se změnila skupinová dynamika malé sociální skupiny dětí staršího věku na základě realizace zážitkového programu zaměřeného na rozvoj sociálních vztahů?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty **indexu vlivu** u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
2. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty **indexu oblíby** u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
3. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty **indexu náklonnosti** u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
4. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty **indexu ovlivnitelnosti** u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
5. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového **indexu vlivu** u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
6. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového **indexu oblíby** u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
7. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového **indexu náklonnosti** u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
8. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového **indexu ovlivnitelnosti** u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem naplnění hlavního výzkumného cíle této bakalářské práce byla zvolena **kvantitativní forma výzkumu**, jako autoři chceme pomocí **metody sociometrie** zmapovat a prozkoumat sociální vztahy ve vrstevnické skupině dětí staršího školního věku, následně aplikovat program zážitkové pedagogiky a znova zmapovat, zda a do jaké míry došlo ke změně měřených skupinových indexů. Program zážitkové pedagogiky jsme si vytvořili samostatně a jeho dramaturgii, metodiku a podrobný popis provedení lze nalézt v příloze této práce (viz Příloha P I).

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří členové Junáka ve věkovém rozmezí dětí staršího školního věku (tedy 12-16 let). Dle Stanov spolku Junák – český skaut (2022) může do Junáka vstoupit každý, kdo souhlasí s posláním, principy a výchovnou metodou skautského hnutí. Zápisem do seznamu členů vzniká členství, zaniká pak odmazáním daného zápisu. Zápisem vzniká členství v příslušné základní nebo zvláštní organizační jednotce a ve všech organizačních jednotkách jí nadřazených. Z veřejně dostupných statistik sledujících počty členů organizace Junák – český skaut vyplývá, že v roce 2022 je v ČR přibližně 16 411 členů ve výchovné kategorii dětí staršího školního věku (=skautek a skautů). Z toho se jedná o 7 683 skautek a 8 728 skautů (Skaut – otevřená data, 2022).

Výběrový soubor se pro účely tohoto výzkumu orientuje na využití nejmenší organizační jednotky Junáka, tedy družiny. Stanovy spolku Junák – český skaut (2022) k družině uvádějí, *že skauting klade důraz nejen na výchovu všestranně rozvinutého člověka; klade důraz i na jeho roli sociální, na schopnost být platným a odpovědným členem společenství. I proto se skautská výchova odehrává především v malé, přirozené skupině vrstevníků, která představuje pro mladého člověka citové zázemí stejně jako výzvu jeho rozvíjícím se sociálním dovednostem a umožňuje lépe odhalit jeho silné stránky a uplatnit je ve prospěch celku.*

Z důvodu využití experimentální metody bude výběrový soubor záměrný, konkrétně se jedná o skupinu chlapců, kterou 6 let v organizaci Junák – český skaut vede jeden z autorů této bakalářské práce.

4.5 Výzkumný nástroj

Kvůli kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu a stanovených výzkumných otázek byly pro toto výzkumné šetření zvoleny kvantitativní metody ve formě sociometrického měření provedeného na skupině dětí staršího školního věku.

Chráška (2015) uvádí, že sociometrie je diagnostická metoda, která je dobře aplikovatelná specificky pro malé sociální skupiny a která nám v nich umožní měřit vztahy členů založené na jejich vzájemných negativních či pozitivních postojích. Za autora je považován americký psychiatr J. L. Moreno, který se sociometrií pracoval na začátku 20. století.

Pro účely tohoto výzkumu byl zvolen Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Jelikož není SORAD jakožto diagnostický nástroj volně přístupný veřejnosti, museli jsme si zakoupit sadu instrukcí od společnosti Testcentrum.

SORAD je unikátní sociometrický přístup určený zejména pro diagnostiku kolektivů, jakými jsou školní třídy či nejrůznější vrstevnické skupiny. Zapojení počítačového programu poskytne podrobná výzkumná data z oblasti emocionálního klimatu, rozdělení sociální moci ve třídě, podskupin uvnitř třídy i psychosociální diagnostiku jednotlivých žáků a jejich vztahy k ostatním členům kolektivu. SORAD pracuje s daty na škále „sympatie a antipatie“, která jsou subjektivně zadávána ostatními členy kolektivu (Testcentrum, 2011).

Testcentrum (2011) na svých stránkách dále uvádí, že *SORAD* nabízí podrobný přehled o sociální dynamice skupin a funguje jako velmi jemný ukazatel zranitelných a vyloučených jedinců.

Tento nástroj využívá sociometrii a rating. V sociometrii se ptáme otázkami na preference určitých jedinců, což nám umožňuje být při vedení našeho výzkumu rychlí, nevýhodou plynoucí z čisté sociometrie je však fakt, že někteří respondenti z měření nevyhnutelně vymizí (např. je nikdo neuvede do svých preferencí). Rating umožňuje tento nedostatek odstranit, protože se členové skupiny hodnotí navzájem a hodnocení všech členů je pro výzkum povinné (SO-RA-D, b.r.).

Hrabal a Helus (1984, s. 101) hovoří o tom, že se členové kolektivu navzájem hodnotí z hlediska vlivu a sympatičnosti. Každé uvedené hodnocení funguje na škále 1-5 s tím, že hodnota 1 představuje nejlepší možný výsledek (v případě sympatie – velmi sympatický) a hodnota 5 představuje nejhorší možný výsledek (opět v případě sympatie – nesympatický). Pro každého člena skupiny lze vypočíst index oblíby, náklonnosti a vlivu. Index oblíby matematicky vyjadřuje, jak byl jedinec hodnocen zbytkem skupiny (z hlediska sympatičnosti). Index náklonnosti pak pracuje s informací, jak jedinec hodnotil zbytek

kolektivu, a index vlivu poukazuje na hledisko podílu vedení kolektivu a hodnocení jeho členy.

Doplňkem číselného hodnocení je „odůvodnění sympatií“, při němž žák vysvětlí slovně, proč jsou mu jednotliví spolužáci sympatičtí nebo nesympatičtí, čímž se získají mnohonásobné údaje o osobnosti žáka podle percepce ostatních členů skupiny (Hrabal a Helus, 1984, s. 101). Sběr dat proběhl online formou skrze webovou stránku sociometrie.cz, která nám, jakožto autorům šetření, poskytuje veškeré nástroje potřebné k realizaci sociometrie za využití metody SORAD.

4.6 Způsob zpracování dat

Data získaná z Hrabalova sociometricko-ratingového dotazníku (SORAD) lze vyhodnotit ručně pomocí dvou sociometrických matic zvlášť pro vliv a pro sympatie. Musil (2003, s. 44) k sociometrické matici uvádí, že *zprostředkuje informace jinak těžko dosažitelné. Dokonce lze říct, že v obdobné komplexnosti jsou zjistitelné výhradně sociometrickou metodou.*

Dnes se však ke sběru a následnému vyhodnocení údajů standartně využívá počítačový program, který je volně dostupný na webu www.sociometrie.cz. Proto jsme se jej rozhodli využít i my. Před a následně po provedení programu zážitkové pedagogiky jsme tedy každému respondentovi zaslali unikátní odkaz na sociometrický formulář, ke kterému se musel přihlásit svým unikátním přihlašovacím jménem a heslem a následně do něj dle přiložených instrukcí vyplnit své hodnocení ostatních členů skupiny. Podstatným krokem k zachování anonymity našich respondentů bylo zakódování jejich identit do 6 po sobě jdoucích písmenek (A, B, C, D, E a F).

Pro náš hlavní výzkumný cíl je třeba porovnat sociogramy a také výsledné hodnoty indexy vlivu, oblíbenosti, náklonnosti, ovlivnitelnosti a celkového hodnocení před a po využití programu zážitkové pedagogiky, a to jak u jednotlivců, tak i u celé skupiny. Rozdíl získaných hodnot jednotlivých indexů autorům výzkumu napoví, ve kterých měřených hodnotách skupinové sociální dynamiky došlo ke změnám, což zodpoví jak hlavní výzkumnou otázku, tak dílčí výzkumné otázky.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Pátá kapitola této bakalářské práce se bude zabírat analýzou a následnou interpretací dat, která jsme v rámci našeho výzkumného šetření posbírali.

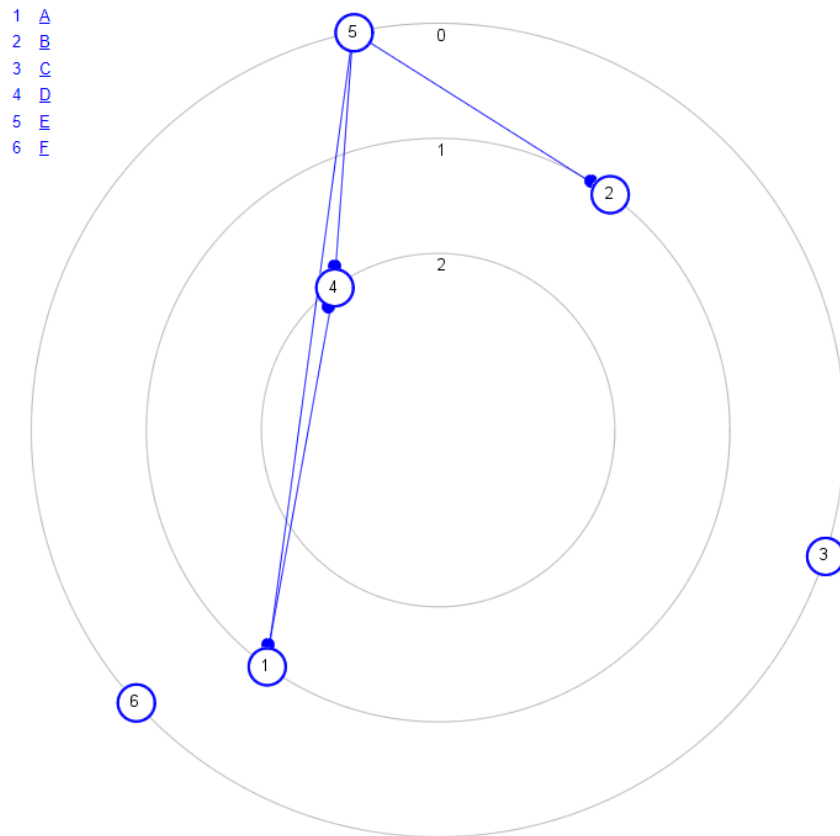
5.1 Analýza dat

V této podkapitole se budeme zabývat výsledky našeho sociometrického šetření. Ty se pokusíme za využití programu na webu www.sociometrie.cz přehledně analyzovat tak, abychom je mohli následovně vhodně a srozumitelně interpretovat do odpovědí na výzkumné otázky naší práce. Ke kategoriím vlivu a oblíbenosti nám využitý program poskytne i čtyři sociogramy. Konkrétně se jedná o sociogram vlivu +, vlivu -, sympatií + a nakonec sympatií -.

Sociogramy, které uvádíme níže, se skládají z bodů, které se nacházejí na jedné z několika kružnic uspořádaných tak, že připomínají terč, a spojnic mezi těmito jednotlivými body. Číslovka uvedená u dané kružnice vyjadřuje, kolik voleb na specifické škále jedinec získal. Platí při tom, že kružnice blíže středu je označena vyšším číslem. Jednotlivé body pro účely těchto sociogramů reprezentují unikátní členy skupiny, kteří jsou zakódováni do náhodně přiřazených, ale mezi jednotlivými sociogramy se neměnicích, čísel. Bodová spojení odhalují konkrétní rozhodnutí, která členové učinili. Modré spojení zobrazuje jednostranné rozhodnutí předávané od jednoho člena skupiny druhému, přičemž na straně příjemce je malé kolečko. Červená spojení indikují vzájemnou volbu mezi dvěma jedinci (Sociometrie.cz, 2023).

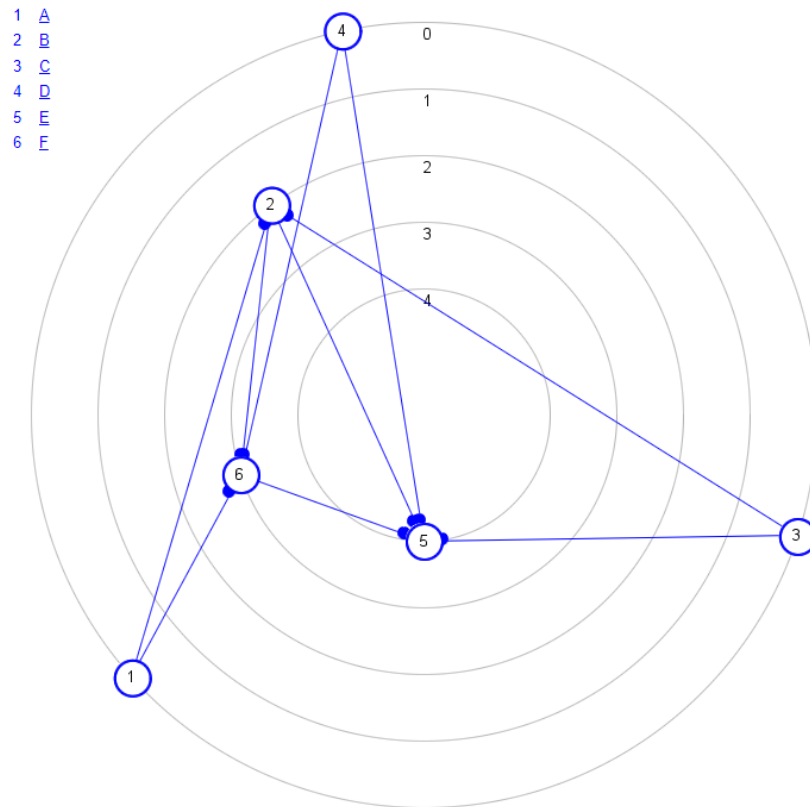
5.1.1 Index vlivu

Jedinec je vlivný, pokud jeho postoje, názory či jednání ovlivňují a kontrolují ostatní členy sociální skupiny. Hodnota tohoto indexu přímo souvisí s množstvím dění ve skupině, na kterém se napřímo podílí daný člen. Tito vlivní jedinci následně na skupinu působí buď pozitivně jako její vzory, jejichž chování ostatní členové sociální skupiny napodobují, anebo jako záporný projev nepřátelství, soupeření a předhánění se (Sociometrie.cz, 2023).



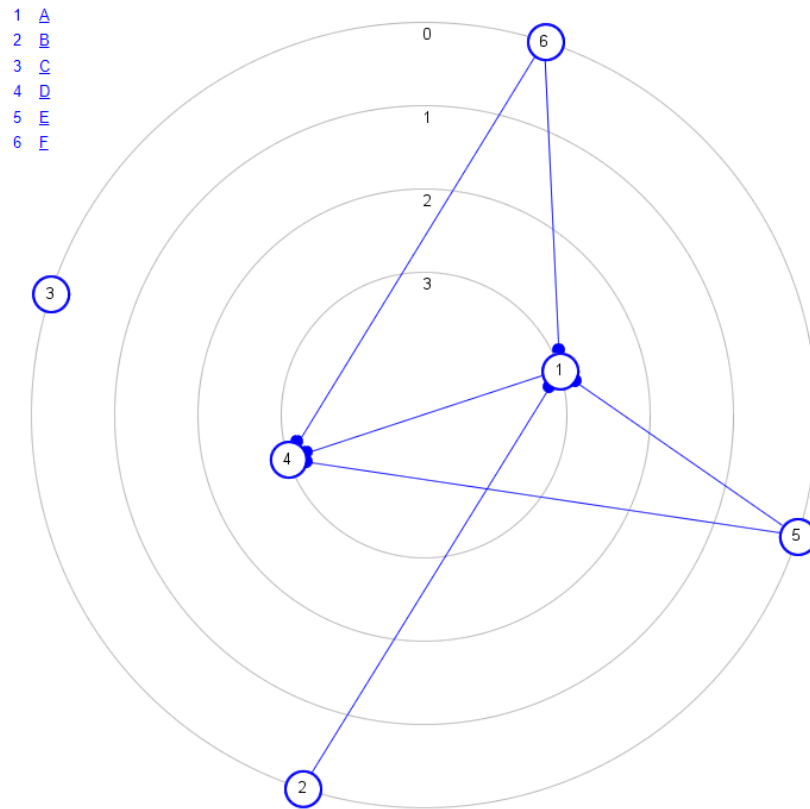
Obrázek 3 – Sociogram vliv + před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

Tento sociogram vyobrazuje jednotlivé pozitivní volby na škále vlivu v rámci kolektivu před využitím programu zážitkové pedagogiky. Můžeme vidět, že nejvíce pozitivních voleb obdržel jedinec D, ty obdržel od jedince A a jedince E. Jedinci A a B obdrželi volbu od jedince E. Jedinci C, E a F nezískali na této škále žádné volby s tím, že jedinci C a F nikoho na této škále nevolili.



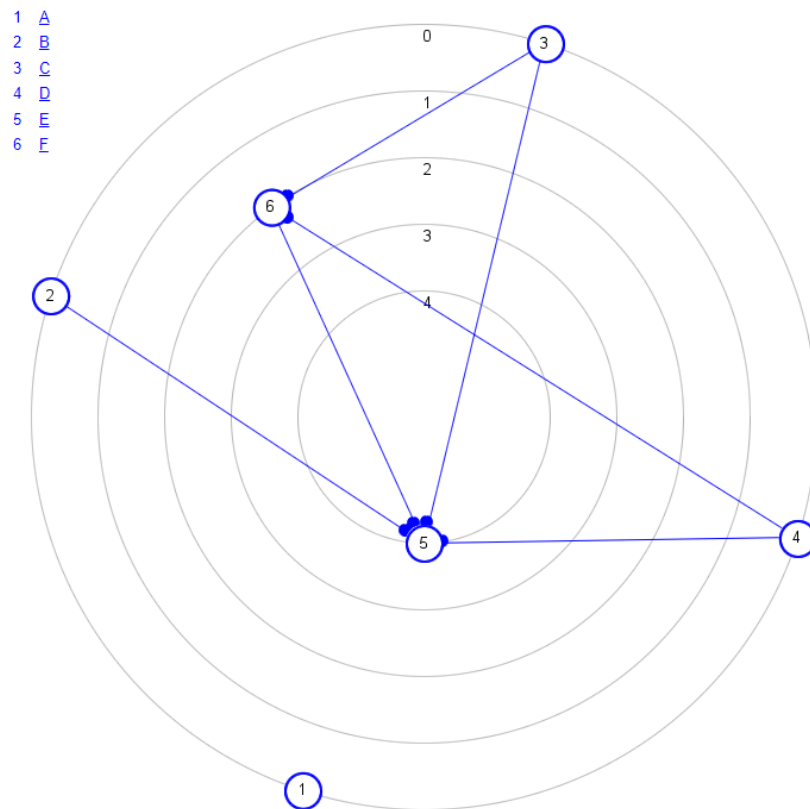
Obrázek 4 – Sociogram vliv - před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

Vzájemné negativní volby jedinců na škále vlivu před využitím programu zážitkové pedagogiky. V centru sociogramu vidíme jedince E, který dostal celkem 4 volby, konkrétně od jedinců C, F, B a D. Jedinec F obdržel 3 volby od jedinců A, B a D. Vidíme, že jedinec B obdržel 2 volby od jedinců A a C. Zbývající jedinci A, C a D neobdrželi na této škále žádné volby.



Obrázek 5 - Sociogram vliv + po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

Tento sociogram ukazuje pozitivní volby na škále vlivu po využití programu zážitkové pedagogiky. V centru se nacházejí jedinci D a A, kteří oba dostali 3 volby od ostatních členů skupiny. Jedince A volili jedinci B, E a F, jedince D pak volil jedinec A, E a F. Zbylí jedinci B, C, E a F neobdrželi žádné vzájemné volby. Jedinec C nikoho nevolil.



Obrázek 6 - Sociogram vliv - po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

Sociogram ukazuje vzájemné negativní volby na škále vlivu po využití programu zážitkové pedagogiky. Nejvíce voleb obdržel jedinec E, volili jej jedinci B, C, D a F. 2 volby získal jedinec F, konkrétně od jedinců C a D. Bez jakýchkoliv vzájemných voleb zůstali jedinci A, B, C a D. Jedinec A však jako jediný nevolil, ani nebyl volen.

<u>Měření</u> <u>1</u>	<u>Jméno</u>	<u>Vliv</u>	<u>Pořadí</u>	<u>Měření</u> <u>2</u>	<u>Jméno</u>	<u>Vliv</u>	<u>Pořadí</u>
1	A	1.800	1/5	1	A	1.400	1/6
2	B	3.000	3/5	2	B	2.600	5/6
3	C	2.400	2/5	3	C	2.600	3/6
4	D	1.800	1/5	4	D	1.600	2/6
5	E	4.200	5/5	5	E	4.000	6/6
6	F	3.800	4/5	6	F	3.400	4/6

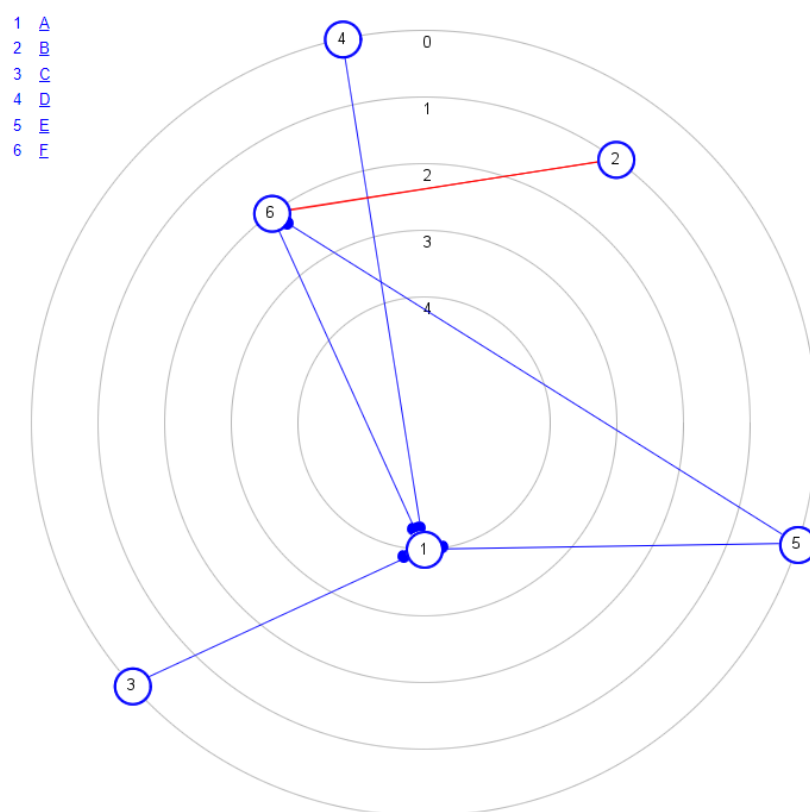
Skupina	--	2.830	--	Skupina	--	2.600	--
---------	----	-------	----	---------	----	-------	----

Tabulka 1 – Index vlivu jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023)

Tabulka uvádí data indexu vlivu jednotlivců i celé skupiny před využitím programu zážitkové pedagogiky (=měření 1) a následně po využití programu zážitkové pedagogiky (=měření 2). Mezi jedince, kteří vykazují pozitivní změnu mezi měřeními 1 a 2, patří jedinci A, B, D, E a F. Jediným jedincem, u kterého došlo ke zhoršení hodnocení vlivu, je jedinec C. U skupinového indexu vlivu můžeme vidět zlepšení o 0.230 bodu.

5.1.2 Index oblíbenosti

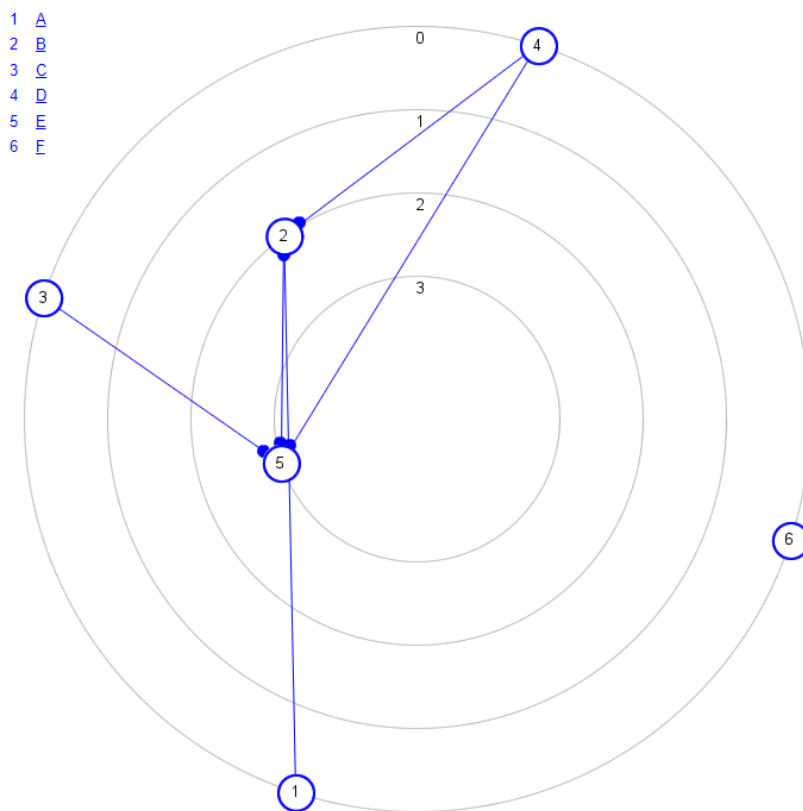
Poukazuje na míru oblíbenosti jedince v sociální skupině. Síla, pohotovost či kompetence jedince mohou v ostatních členech skupiny vzbuzovat obdiv, což vede k vytvoření sympatií. Oblibu také ovlivňuje vzájemný vztah dvou zkoumaných jedinců (Sociometrie.cz, 2023).



Obrázek 7 – Sociogram sympatie + před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

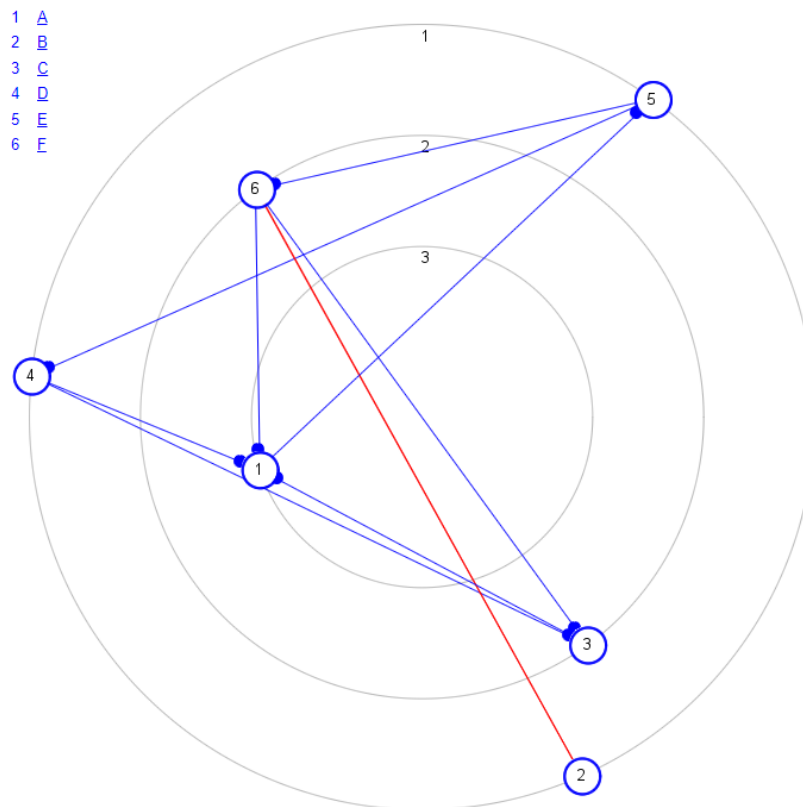
Sociogram ukazuje, že nejvíce pozitivních voleb na škále sympatie dostal před využitím programu zážitkové pedagogiky jedinec A. Volili jej jedinci C, D, E a F. Jedinec F obdržel dvě volby, a sice od jedinců B a E. Jedince B zároveň jedinec F volil nazpět,

což je na sociogramu zvýrazněno červenou linií. Jedinci C, D a E pak na této škále neobdrželi žádné volby.



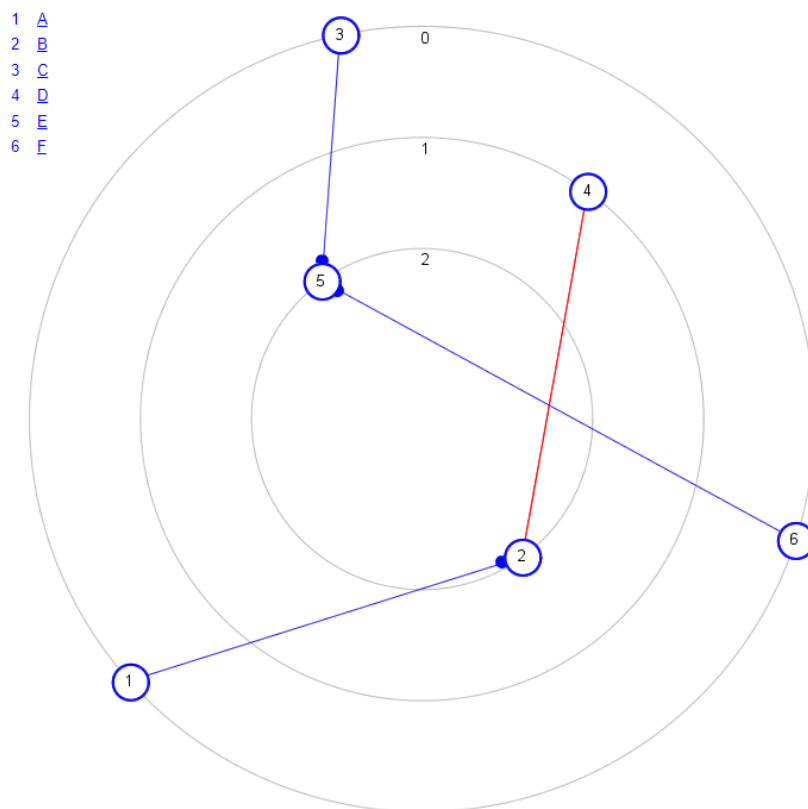
Obrázek 8 – Sociogram sympatie - před využitím programu zážitkové pedagogiky
(autorský výzkum, 2023)

Tento sociogram vyobrazuje vzájemné negativní skupinové volby na škále sympatií před využitím programu zážitkové pedagogiky. Jedinec E obdržel celkem 3 volby od jedinců B, C a D. 2 negativní volby obdržel od jedinců A a D jedinec B. Zbytek jedinců, tedy jedinci A, C, D a F neobdrželi od kolektivu žádné negativní volby.



Obrázek 9 – Sociogram sympatie + po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

Na tomto sociogramu škály pozitivních sympatií po využití programu zážitkové pedagogiky můžeme vidět, že jedinec A obdržel celkem 3 volby od jedinců C, D a F. Jedinec F obdržel 2 volby, konkrétně od jedince B a E s tím, že jedince B volil nazpět (což byla jeho jediná obdržená volba na této škále). Dalším jedincem, který obdržel 2 volby, je jedinec C. Toho volili jedinci D a F. Zbytek jedinců obdržel po jedné volbě, specificky tedy jedinec D od jedince E a následně jedinec E od jedince A.



Obrázek 10 – Sociogram sympatie - po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

Sociogram vzájemných negativních sympatií po využití programu zážitkové pedagogiky ukazuje, že nejvíce voleb v tomto smyslu obdrželi jedinci B a E. Jedinec E obdržel volbu od jedinců C a F a jedince B volil jedinec A a jedinec D. Jedince D přitom jedinec B volil nazpět, došlo tedy ke vzájemné volbě, která je na sociogramu vyznačena červenou linií.

<u>Měření</u>	<u>Jméno</u>	<u>Obliba</u>	<u>Pořadí</u>	<u>Měření</u>	<u>Jméno</u>	<u>Obliba</u>	<u>Pořadí</u>
<u>1</u>				<u>2</u>			
1	A	1.400	1/5	1	A	1.600	1/4
2	B	3.200	4/5	2	B	2.800	4/4
3	C	2.200	3/5	3	C	1.800	2/4
4	D	2.200	3/5	4	D	2.200	3/4
5	E	3.400	5/5	5	E	2.800	4/4
6	F	2.000	2/5	6	F	1.800	2/4
Skupina	--	2.400	--	Skupina	--	2.167	--

Tabulka 2 – Index obliby jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023)

Měření 1 bylo provedeno před využitím programu zážitkové pedagogiky, měření 2 pak po jejím využití. Zlepšení bylo mezi jednotlivými měřeními zjištěno u jedinců B, C, E a F. Index se na druhou stranu zhoršil u jedince A a stejný zůstal u jedince D. Skupinový index obliby se v měření 2 zlepšil o 0.233 bodu.

5.1.3 Index náklonnosti

Na základě tohoto indexu lze určit míru kladného hodnocení, které se dostává ze strany jedince ostatním členům zkoumané sociální skupiny. Vyšší hodnota indexu značí více pozitivní hodnocení ze strany jedince směrem ke zbytku skupiny. Skupinová oblíbenost se často vyznačuje průměrnými či lehce nadprůměrnými hodnotami. Naopak outsideri častěji hodnotí své okolí pozitivně, což se projevuje vyšší výslednou hodnotou (Sociometrie.cz, 2023).

<u>Měření</u>	<u>Jméno</u>	<u>Náklonnost</u>	<u>Pořadí</u>	<u>Měření</u>	<u>Jméno</u>	<u>Náklonnost</u>	<u>Pořadí</u>
<u>1</u>				<u>2</u>			
1	A	2.800	4/5	1	A	2.200	3/5
2	B	2.600	3/5	2	B	2.600	5/5
3	C	2.600	3/5	3	C	2.400	4/5
4	D	3.000	5/5	4	D	2.400	4/5
5	E	1.600	1/5	5	E	1.600	1/5
6	F	1.800	2/5	6	F	1.800	2/5
Skupina	--	2.400	--	Skupina	--	2.167	--

Tabulka 3 – Index náklonnosti jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023)

Indexy náklonnosti jednotlivců před využitím zážitkové pedagogiky (=měření 1) a po využití programu zážitkové pedagogiky (=měření 2) ukazují pozitivní rozvoj u jedince A, C a D. Jedinci B, E a F si zachovali stejné hodnocení. U žádného jedince nedošlo ke zhoršení indexu náklonnosti. Skupinový index náklonnosti prošel pozitivní změnou o 0.233 bodu.

5.1.4 Index ovlivnitelnosti

Jedná se o indikátor individuálního začlenění jedince v sociální skupině, který vyjadřuje i míru konformity jedince v rámci skupiny a jeho vůle pro dodržování sociálních norem. Většinou při tom platí, že jedinci, kteří sami hodnotí vliv ostatních jako nižší, bývají ve skupině výše postavení (Sociometrie.cz, 2023).

<u>Měření</u> <u>1</u>	<u>Jméno</u>	<u>Ovlivnitelnost</u>	<u>Pořadí</u>	<u>Měření</u> <u>2</u>	<u>Jméno</u>	<u>Ovlivnitelnost</u>	<u>Pořadí</u>
1	A	3.000	3/5	1	A	2.600	3/4
2	B	3.400	5/5	2	B	3.000	4/4
3	C	3.200	4/5	3	C	3.000	4/4
4	D	3.000	3/5	4	D	3.000	4/4
5	E	1.600	1/5	5	E	3.000	1/4
6	F	2.800	2/5	6	F	1.800	2/4
Skupina	--	2.833	--	Skupina	--	2.200	--

Tabulka 4 – Index ovlivnitelnosti jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023)

Tato tabulka ukazuje data spojená s indexem ovlivnitelnosti u jedinců před a po využití programu zážitkové pedagogiky (=měření 1 a 2). U jedinců A, B, C a F došlo ke zlepšení hodnot indexu ovlivnitelnosti. U jedince E došlo ke zhoršení a jedinec D si zachoval stejnou hodnotu indexu. Skupinový index ovlivnitelnosti prošel pozitivním vývojem o 0.633 bodu.

5.1.5 Celkové hodnocení

Celkové hodnocení ukazuje zkompletované hodnoty jedinců i celé měřené sociální skupiny. Z něj (stejně jako u ostatních výše uvedených indexů) vychází i následné hodnocení pořadí v rámci celé skupiny.

<u>Měření</u> <u>1</u>	<u>Jméno</u>	<u>Celkové</u> <u>hodnocení</u>	<u>Pořadí</u>	<u>Měření</u> <u>2</u>	<u>Jméno</u>	<u>Celkové</u> <u>hodnocení</u>	<u>Pořadí</u>
1	A	1.600	1/6	1	A	1.500	1/6
2	B	3.100	5/6	2	B	2.700	5/6

3	C	2.300	3/6	3	C	2.200	3/6
4	D	2.000	2/6	4	D	1.900	2/6
5	E	3.800	6/6	5	E	3.400	6/6
6	F	2.900	4/6	6	F	2.600	4/6
Skupina	--	2.617	--	Skupina	--	2.383	--

Tabulka 5 – Celkové hodnocení jednotlivců i celé skupiny (autorský výzkum, 2023)

Data v této tabulce ukazují, že mezi měřeními 1 a 2, která proběhla před a po využití programu zážitkové pedagogiky, nastala pozitivní změna u všech jedinců (tedy A, B, C, D, E i F). Skupinové celkové hodnocení se zlepšilo o 0.400 bodu.

Nakonec ještě uvedeme v tabulce data o množství obdržených a rozdaných voleb, která jsme získali z jednotlivých výše uvedených sociogramů.

	V+(1)	V-(1)	S+(1)	S-(1)	V+(2)	V-(2)	S+(2)	S-(2)
A	1/1	0/2	4/0	0/1	3/1	0/0	3/1	0/1
B	1/0	2/2	1/1	2/1	0/1	0/1	1/1	2/1
C	0/0	0/2	0/1	0/1	0/0	0/2	2/1	0/1
D	2/0	0/2	0/1	0/2	3/0	0/2	1/2	1/1
E	0/3	4/0	0/2	3/0	0/2	4/0	1/2	2/0
F	0/0	3/1	2/2	0/0	0/2	2/1	2/3	0/1

Tabulka 6 – Množství obdržených/rozdaných voleb před (1) a po (2) využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)

5.2 Interpretace dat

V této podkapitole se zaměříme na zpracování a interpretaci odpovědí na hlavní i dílčí výzkumné otázky, které jsme si stanovili v úvodu praktické části naší práce. Abychom byli schopni získaná a analyzovaná data vhodně interpretovat, je důležité prvně interpretovat skupinové role definované ve druhé kapitole teoretické části této práce dle Nakonečného (2013). Ty vyplývají ze sociogramů, které jsme získali z webu sociometrie.cz (obrázky 3 - 10), a z poměru obdržených/rozdaných voleb (tabulka 6). Z těchto dat jsme zjistili,

že hvězdou skupiny je jedinec A. Získal totiž od zkoumané skupiny celkem 11 pozitivních voleb v rámci měření V+(1), S+(1), V+(2) a S+(2). Antihvězdou skupiny je jedinec E, který napříč všemi měřeními V-(1), S-(1), V-(2) a S-(2) obdržel dohromady 14 negativních voleb. Outsiderem skupiny je dle získaných dat jedinec C, který vyslal dohromady 8 voleb a získal nazpět pouze 2. Poslední zjištěnou skupinovou rolí ve zkoumané sociální skupině je takzvaná šedá eminence. Tou je ve skupině jedinec D, jelikož byl na sociogramech V+(1), S+(1), V+(2) a S+(2) volen převážně hvězdou skupiny, tedy jedincem A, a dá se tedy předpokládat, že na něj má velký vliv navzdory faktu, že pro zbytek skupiny není natolik vlivný či sympatický.

5.2.1 Interpretace indexu vlivu

K interpretaci hodnot indexu vlivu se váží dílčí výzkumné otázky 1 a 5. Ty jsme pro účely tohoto výzkumu stanovili následovně:

1. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty indexu vlivu u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?
5. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového indexu vlivu u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

Jako první budeme pracovat na zodpovězení dílčí výzkumné otázky číslo 1. U indexu vlivu jednotlivců došlo mezi jednotlivými měřeními ke zlepšení v 5 případech. Jedná se o jedince A, B, D, E a F. Důležité je, že pouze v jediném případě došlo ke zhoršení mezi naměřenými hodnotami, a to u jedince C. Žádný z měřených jedinců nezůstal beze změny.

<u>Jedinec</u>	<u>Zlepšení/zhoršení indexu?</u>	<u>Rozdíl mezi měřeními</u>	<u>% vyjádření rozdílu</u>
A	Zlepšení	0,4	8 %
B	Zlepšení	0,4	8 %
C	Zhoršení	0,2	4 %
D	Zlepšení	0,2	4 %
E	Zlepšení	0,2	4 %
F	Zlepšení	0,4	8 %

Tabulka 7 – Interpretace rozdílů indexu vlivu u jednotlivců (autorský výzkum, 2023)

Jak vyplývá z tabulky 7, k největšímu pozitivnímu rozvoji indexu vlivu po využití programu zážitkové pedagogiky došlo u jedinců A, B a F, a to o 8 %. Jedinci D a E si v hodnocení

přilepšili o 4 %. U posledního jedince C došlo jako u jediného ke zhoršení o 4 %. Průměrně tedy došlo u každého jedince ke zlepšení indexu vlivu o 0,23 bodu, což na naší škále 1 - 5 představuje 4,6 %.

Tato změna je patrná i ze sociogramů škály vlivu+ (obrázek číslo 3 a 5) a vlivu- (obrázek číslo 4 a 6). Na sociogramech škály vlivu+ (obrázek 3 a 5) je po využití programu zážitkové pedagogiky viditelné, že jedinec A (hvězda) posílil a volí jej jedinci B a F. On sám však volí pouze jedince D (tedy šedou eminenci). Jedinec B ztratil pozitivní hodnocení od jedince E a začal volit hvězdu skupiny (tedy jedince A). Jedinec C dle sociogramů neprošel žádnou změnou. Zajímavé však je, že matematicky u něj došlo k mírnému zhoršení indexu vlivu (a to o 0,2 bodu). To přičítáme tomu, že pravděpodobně došlo ke snížení některého z hodnocení od ostatních jedinců o jeden bod. Jedinec D (šedá eminence) získal na této škále volbu od jedince F, ale nikoho přitom sám jako vlivného nevolil. Antihvězda skupiny, tedy jedinec E, přestal jako vlivného volit jedince B a jedinec F začal jako vlivné volit jedince A a D. Ze sociogramů škály vlivu- (obrázek 4 a 6) můžeme vidět, že došlo k tomu, že jedinci B a F nejsou voleni jako nevlivní jedincem A, což koreluje se zjištěním zisku volby V+ (1 a 2) těmito jedinci pro jedince A, které jsme si uvedli výše. Jedinec B již jako nevlivného nevolí jedince F a jedinec C (outsider skupiny) přestává volit jedince B, není volen nazpět. Jedinci D a E si na této škále neprošli žádnou změnou. Poslední jedinec, tedy jedinec F získává negativní hlasy od jedince C a zachovává svou volbu jedince E (antihvězdy).

Dílčí výzkumná otázka číslo 5 se zabývá stejným indexem, tentokrát však u celé sociální skupiny. V našem případě jsme před využitím programu zážitkové pedagogiky naměřili skupinový index vlivu s hodnotou 2,833. Druhé měření poskytlo výsledek 2,600. Došlo tedy k obecnému skupinovému pozitivnímu rozvoji v oblasti vlivu. Rozdíl naměřených hodnot činí 0,233 bodu, to pro nás značí pozitivní růst o 4,66 %.

5.2.2 Interpretace indexu oblíbenosti

Pro práci s indexem oblíbenosti jsme stanovili dílčí výzkumné otázky 2 a 6. Ty znějí následovně:

2. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty indexu oblíbenosti u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

6. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového indexu oblíbenosti u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

Začneme tedy interpretací dat, které jsme získali za účelem zodpovězení výzkumné otázky číslo 2. V rámci měření indexu oblíbenosti u jednotlivců došlo ke zlepšení u 4 jedinců, konkrétně u jedince B, C, E a F. Zhoršení oblíbenosti nastalo u jedince A a jedinec D obdržel na této škále stejné hodnocení jako při prvním měření.

<u>Jedinec</u>	<u>Zlepšení/zhoršení indexu?</u>	<u>Rozdíl mezi měřeními</u>	<u>% vyjádření rozdílu</u>
A	Zhoršení	0,2	4 %
B	Zlepšení	0,4	8 %
C	Zlepšení	0,4	8 %
D	Beze změny	0	0 %
E	Zlepšení	0,6	12 %
F	Zlepšení	0,2	4 %

Tabulka 8 – Interpretace rozdílů indexu oblíbenosti (autorský výzkum, 2023)

Tabulka 8 poukazuje na to, že jedincem, u kterého došlo k největšímu pozitivnímu rozvoji sympatií, je jedinec E. Ten dostal při druhém měření o 0,6 bodu více než napoprvé, což značí 12% nárůst sympatií. Jedinci B a C oba obdrželi o 0,4 bodu více než při prvním měření. To je navýšení o 8 %. V neposlední řadě také došlo k nárůstu oblíbenosti i u jedince F a to o 0,2 bodu (4 %). Zhoršením o 0,2 bodu (nebo 4 %) si prošel jedinec A. Pouze jedinec D zůstal beze změny v hodnotě jeho naměřeného indexu oblíbenosti.

Sociogramy škály sympatie+ (obrázky 7 a 9) ukazují, že navzdory matematickému zhoršení indexu oblíbenosti u jedince A si hvězda skupiny stále zachovává místo v jeho centru. Jedinec B se vzájemně volí s jedincem F a zachovává si svou pozici. Jedinec C (outsider) v obou měřeních volil pouze jedince A, ve druhém však získal volby jedince D a F. Šedá eminence (jedinec D) volí stabilně jedince A (hvězdu). Druhé měření však zjistilo, že přidal volbu jedinci C a sám obdržel volbu od jedince E (antihvězdy). Jedinec F si v obou měřeních zachoval stejné volby, jediný rozdíl, který vidíme, je v tom, že jej nově volí jedinec C, tedy outsider skupiny. Na sociogramech sympatie- (obrázky 8 a 10) si jedinci A a C zachovávají stejné pozice a volby pro obě měření. Jedinec B je volen jedinci D a A, on sám však již negativně nevolí jedince E, místo toho volil jedince D. Šedá eminence (jedinec D) volí oproti prvním měření jedince B, jedinec E negativní volbu neobdržel. Zajímavé je, že jedinec B už při druhém měření volí jedince D nazpět. Jedinec E je volen jedincem F,

ztrácí však negativní volby jedinců D a B. Poslední jedinec F volí ve druhém měření jedince E.

Následující dílčí výzkumná otázka číslo 6 cílí na celoskupinový index obliby. Ten při prvním měření dosáhl 2,400 bodu. Druhé měření po provedení programu zážitkové pedagogiky zjistilo, že obliba v rámci naší škály 1-5 byla pozitivně ovlivněna na 2,167 bodu, což odpovídá 4,66% nárůstu.

5.2.3 Interpretace indexu náklonnosti

Hodnoty spojené s indexem náklonnosti budeme interpretovat na základě dílčí výzkumné otázky číslo 3 a 7, které jsme formulovali takto:

3. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty indexu náklonnosti u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

7. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového indexu náklonnosti u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

Při interpretaci i tohoto indexu opět začneme od dílčí výzkumné otázky zaměřené na hodnoty, které jsme naměřili u jedinců (tedy otázkou číslo 3). U tohoto indexu došlo k pozitivnímu rozvoji u 3 jedinců. Konkrétně se jedná o jedince A, C a D. Zbylí 3 jedinci (tedy B, E a F) zůstali na této škále beze změny.

Jedinec	<u>Zlepšení/zhoršení indexu?</u>	<u>Rozdíl mezi měřeními</u>	<u>% vyjádření rozdílu</u>
A	Zlepšení	0,6	12 %
B	Beze změny	0	0 %
C	Zlepšení	0,2	4 %
D	Zlepšení	0,6	12 %
E	Beze změny	0	0 %
F	Beze změny	0	0 %

Tabulka 9 – Interpretace rozdílů indexu náklonnosti (autorský výzkum, 2023)

K největšímu posunu došlo u jedinců A a D, kteří oba prošli pozitivním rozvojem na škále indexu náklonnosti o 0,6 bodu, což odpovídá 12 %. U jedince C došlo k rozvoji o 0,2 bodu (4 %). Připomeňme si, že jedinec A je hvězdou námi zkoumané skupiny a jedinec D je šedou eminencí, která má ke hvězdě blízko. Rozvoj indexu náklonnosti tedy indikuje fakt,

že se tito jedinci po využití programu zážitkové pedagogiky více otevřeli skupině a jejich hodnocení ostatních členů jsou pozitivnější.

Dílčí výzkumná otázka číslo 7 pracuje s indexem náklonnosti skupiny. Ta si prošla pozitivním rozvojem z 2,4 bodu na 2,167 bodu. To odpovídá pozitivnímu rozvoji o 4,66 %.

5.2.4 Interpretace indexu ovlivnitelnosti

K indexu ovlivnitelnosti se v rámci našeho výzkumu váží dílčí výzkumné otázky 4 a 8, které mají následující znění:

4. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty indexu ovlivnitelnosti u jednotlivých členů skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

8. Jakým způsobem se liší naměřené hodnoty skupinového indexu ovlivnitelnosti u skautské družiny chlapců před a po využití programu zážitkové pedagogiky?

Pro účely interpretace indexu ovlivnitelnosti začneme dílčí výzkumnou otázkou číslo 4. V této oblasti můžeme vidět pozitivní rozvoj naměřených hodnot po využití programu zážitkové pedagogiky u 4 jedinců. Jedná se o jedince A, B, C a F. U jedince E nastalo na této škále zhoršení a u jedince D se nic nezměnilo.

<u>Jedinec</u>	<u>Zlepšení/zhoršení indexu?</u>	<u>Rozdíl mezi měřeními</u>	<u>% vyjádření rozdílu</u>
A	Zlepšení	0,4	8 %
B	Zlepšení	0,4	8 %
C	Zlepšení	0,2	4 %
D	Beze změny	0	0 %
E	Zhoršení	0,2	4 %
F	Zlepšení	0,6	12 %

Tabulka 10 – Interpretace rozdílů indexu ovlivnitelnosti (autorský výzkum, 2023)

Tabulka 10 ukazuje, že u jedince F se index ovlivnitelnosti oproti prvnímu měření rozvinul o 0,6 bodu neboli o 12 %. Jedinci A a B prošli změnou o 0,4 bodu, což odpovídá 8% rozvoji indexu ovlivnitelnosti. Jedinec E v oblasti tohoto indexu klesl o 0,2 bodu, tedy o 4 %.

Dílčí výzkumná otázka 8 hovoří o skupinové hodnotě indexu ovlivnitelnosti. V prvním měření jsme naměřili hodnotu 2,833 bodu ovlivnitelnosti. Druhé měření oproti tomu zjistilo pozitivní rozvoj o 0,233 bodu na hodnotu 2,600, tedy o 4,66 %.

5.2.5 Interpretace celkového hodnocení

Interpretace celkového hodnocení pracuje s výše stanovenou hlavní výzkumnou otázkou, která zní takto:

Jakým způsobem se změnila skupinová dynamika malé sociální skupiny dětí staršího věku na základě realizace zážitkového programu zaměřeného na rozvoj sociálních vztahů?

Abychom byli schopni zodpovědět hlavní výzkumnou otázku tohoto výzkumu, musíme si uvést základní data, které se ke změnám ve skupinové dynamice váží. Na základě dat, která jsme uvedli dříve i která se teprve chystáme uvést, můžeme vidět, že u všech zkoumaných jedinců došlo k pozitivnímu rozvoji zkoumaných sociálních indexů.

<u>Jedinec</u>	<u>Zlepšení/zhoršení indexu?</u>	<u>Rozdíl mezi měřeními</u>	<u>% vyjádření rozdílu</u>
A	Zlepšení	0,1	2 %
B	Zlepšení	0,4	8 %
C	Zlepšení	0,1	2 %
D	Zlepšení	0,1	2 %
E	Zlepšení	0,4	8 %
F	Zlepšení	0,3	6 %

Tabulka 11 – Interpretace rozdílu celkového hodnocení (autorský výzkum, 2023)

Největším rozvojem si prošli jedinci B a E, u kterých jsme zaznamenali rozvoj o 0,4 bodu, což se na naší pětistupňové hodnotící škále rovná 8 %. Druhý největší rozvoj nastal u jedince F, který při druhém měření získal o 0,3 bodu (nebo o 6 %) více než při měření prvním. Zbylí 3 jedinci A, C a D dosáhli při druhém měření zlepšení v průměru o 0,1 bodu, což odpovídá 2 %.

Pokud se podíváme na celkové skupinové hodnocení, zjistíme, že při prvním měření dosáhla měřená skupina 2,617 bodu, zatímco v druhém měření získala celkově 2,383 bodu. To znamená pozitivní rozvoj o 0,234 bodu neboli 4,68 %.

Zajímavé je také podívat se na celkový poměr změn v jednotlivě naměřených indexech. S 6 respondenty jsme ve dvou kolech měřili celkem 4 indexy (vliv, obliba, náklonnost a ovlivnitelnost), což znamená, že jsme v každém kole měření získali 24 jednotlivých hodnot. V rámci těchto 24 hodnot různých indexů došlo celkově k 16 pozitivním změnám, 3 negativním změnám a 5 případům zachování hodnot. To odpovídá 66,7 % pozitivních

změn, 20,8 % hodnot beze změny a pouze 12,5 % negativních změn mezi měřeními před a po využití programu zážitkové pedagogiky. Dá se tedy říci, že náš program zážitkové pedagogiky (viz Příloha I) skupinovou dynamiku ovlivnil převážně pozitivně. Můžeme se také domnívat, že využívání programu zážitkové pedagogiky by v tomto pozitivním trendu pokračoval. Bylo by proto rozhodně vhodné rozšířit povědomí o této problematice navazujícím výzkumem s větším počtem respondentů, který by buď potvrdil, anebo vyvrátil naše výsledky.

ZÁVĚR

Tato práce se zabývala rozvojem sociálních vztahů dětí staršího školního věku prostřednictvím využití programu zážitkové pedagogiky. Z tohoto tématu přirozeně vyplynuly tři kapitoly teoretické části. První z nich se zabývala specifiky vývojové skupiny dětí staršího školního věku, tedy naší cílové skupiny. V ní jsme popsali faktory, které ovlivňují tyto jedince na poli biologického, psychologického a sociálního vývoje. Druhá kapitola se soustředila na pojem sociální skupina a s ní spojenou skupinovou dynamikou. Vysvětlili jsme si členění sociálních skupin dle různých autorů, jejich úlohu v životě a rozvoji jedinců, co je to skupinová dynamika, jak se projevuje a jak ji lze měřit. Poslední kapitolu teoretické části této bakalářské práce jsme věnovali samotné zážitkové pedagogice. Tu jsme detailně rozebrali jako holistickou vědu a následně jsme dle odborné literatury popsali metodiku přípravy programu zážitkové pedagogiky, kterou jsme poté využili v praktické části.

Zde jsme nastavili design výzkumu, pod který spadá definování jeho cíle, výzkumných otázek, pojetí výzkumu, výzkumného souboru, nástroje a také vymezení způsobu zpracování dat. Nakonec jsme provedli analýzu a interpretaci nasbíraných dat. Naším hlavním výzkumným cílem bylo **zjistit, jakým způsobem se změnila skupinová dynamika malé sociální skupiny dětí staršího věku na základě realizace zážitkového programu zaměřeného na rozvoj sociálních vztahů**. Jednotlivé sady dat jsme si uvedli již v podkapitole interpretace dat, cítíme však potřebu se k nim ještě jednou vrátit a přehledně je shrnout. Jak je patrné z již zmíněné podkapitoly interpretace dat, skupinová dynamika námi zkoumané sociální skupiny prošla po využití programu zážitkové pedagogiky ve více než polovině případů pozitivním rozvojem. K tomuto rozvoji došlo na všech měřených škálách procentuálně rovnoměrně. Na základě toho tedy můžeme deklarovat, že využití námi vytvořeného programu zážitkové pedagogiky pozitivně ovlivnilo skupinovou dynamiku minimálně na úrovni vzájemného vnímání jedinců. Dále jsme ve zkoumané skupině prakticky detekovali a definovali skupinové role, které odpovídaly informacím uvedeným v teoretické části této práce. Bohužel se nám však nepodařilo změnit skupinovou hierarchii, ta zůstala po celou dobu výzkumu stejná. Domníváme se, že existuje možnost ovlivnění skupinové hierarchie pomocí programu zážitkové pedagogiky. Ověření této domněnky by vyžadoval vytvoření navazujícího výzkumu s delší dobou pravidelného využívání prvků programu zážitkové pedagogiky pro větší základnu respondentů.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Časopis Pedagogika: Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky, 2016. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 66.(2.). ISSN 2336-2189. Dostupné také z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/238>.

DRAHANSKÁ, Petra, 2020. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Račice: Petra Drahanská. Gymnasion. ISBN 978-123-4567-897.

FORSYTH, Donelson R., 2018. *Group dynamics* [online]. Cengage Learning [cit. 2023-03-10]. ISBN 978-1-337-40885-1. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=vg9EDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=group+dynamics+&ots=t8tm8OJt9Y&sig=ISk719L5vdRanODaGXyFkMpNIW8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

HERMOCHOVÁ, Soňa, c2005. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS. Dokážu to?. ISBN 80-239-5612-4.

HODÁČOVÁ, Lenka, 2011. Sociální vztahy jako důležitý faktor kvality života dětí. *Československá psychologie* [online]. Praha, LV(1) [cit. 2022-11-15]. Dostupné z: <https://kramerius.lib.cas.cz/view/uuid:f4ee5e15-98ac-4d12-ba90-d1278aa2734a?article=uuid:cd36c823-2376-4075-8903-ad6be581b948>.

HRABAL, Vladimír a Zdeněk HELUS, 1984. *Sociální psychologie pro učitele: Základní pojmy a aplikace*. Praha: Univerzita Karlova.

HRABAL, Vladimír, 2003. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ, 2015. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-807-4545-535.

JIRÁSEK, Ivo, 2019. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál. Gymnasion. ISBN 978-802-6214-854.

KAPLÁNEK, Michal, 2017. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1250-8.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. ISBN 978-80-247-1284-0.

MUSIL, Jiří V., 2003. *Sociometrie v psychologické kognici: nástroj sociální kompetence učitele*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna. ISBN 80-238-8935-4.

NAKONEČNÝ, Milan, 2013. *Lexikon psychologie*. 2., podstatně rozš. vyd. Praha: Vodnář. ISBN 978-807-4390-562.

NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.

PELÁNEK, Radek, 2008. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-705.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071787728 978-80-7367-416-8.

PTÁČEK, Radek a Hana KUŽELOVÁ, 2013. *Vývojová psychologie pro sociální práci*. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. ISBN 978-80-7421-060-0.

Skaut – otevřená data: Otevřená data [online], 2022. Praha: Junák – český skaut [cit. 2022-11-22]. Dostupné z: <https://opendata.skaut.cz/data-ke-stazeni/>.

Sociometrie.cz [online], 2023. Jan Zikán [cit. 2023-03-03]. Dostupné z: <https://www.sociometrie.cz>.

SO-RA-D [online], b.r.. Praha: Univerzita Karlova [cit. 2023-01-24]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/1170261/mod_resource/content/1/Zbývající%20metody%20poznávání%20žáka.pdf.

Stanovy Junáka – českého skauta, 2022. In: Praha, ročník 2022. Dostupné také z: <https://krizovatka.skaut.cz/spisovna/stanovy-junaka-ceskeho-skauta/2022-06/predpis-stanovy>.

SVATOŠ, Vladimír a Petr LEBEDA, 2005. *Outdoor trénink pro manažery a firemní týmy*. Praha: Grada. Manažer. ISBN 80-247-0318-1.

Testcentrum [online], 2011. Praha: Hogrefe [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://hogrefe.cz/sorad>.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

SORAD Hrabalův sociometricko-ratingový dotazník

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Puzzle – tvorba zadání zážitkových programů (Drahanská, 2020, s. 35)	26
Obrázek 2 - Metodika přípravy programu zážitkové pedagogiky (Drahanská, 2020, s. 150)	29
Obrázek 3 – Sociogram vliv + před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	37
Obrázek 4 – Sociogram vliv - před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	38
Obrázek 5 - Sociogram vliv + po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	39
Obrázek 6 - Sociogram vliv - po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	40
Obrázek 7 – Sociogram sympatie + před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	41
Obrázek 8 – Sociogram sympatie - před využitím programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	42
Obrázek 9 – Sociogram sympatie + po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum,2023)	43
Obrázek 10 – Sociogram sympatie - po využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	44

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Index vlivu jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023).....	41
Tabulka 2 – Index oblíbenosti jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023).....	45
Tabulka 3 – Index náklonnosti jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023)	45
Tabulka 4 – Index ovlivnitelnosti jednotlivců a celé skupiny (autorský výzkum, 2023)....	46
Tabulka 5 – Celkové hodnocení jednotlivců i celé skupiny (autorský výzkum, 2023).....	47
Tabulka 6 – Množství obdržných/rozdaných voleb před (1) a po (2) využití programu zážitkové pedagogiky (autorský výzkum, 2023)	47
Tabulka 7 – Interpretace rozdílů indexu vlivu u jednotlivců (autorský výzkum, 2023)	48
Tabulka 8 – Interpretace rozdílů indexu oblíbenosti (autorský výzkum, 2023)	50
Tabulka 9 – Interpretace rozdílů indexu náklonnosti (autorský výzkum, 2023)	51
Tabulka 10 – Interpretace rozdílů indexu ovlivnitelnosti (autorský výzkum, 2023).....	52
Tabulka 11 – Interpretace rozdílu celkového hodnocení (autorský výzkum, 2023)	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Využitý program zážitkové pedagogiky

PŘÍLOHA P I: VYUŽITÝ PROGRAM ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY**Kurz zážitkové pedagogiky.**

Tento program zážitkové pedagogiky jsme vytvořili pro využití při výzkumu v rámci naší bakalářské práce. Jedná se o volně formovanou metodiku her, jejímž záměrem byl cílený rozvoj sociálních vztahů a skupinové dynamiky dětí staršího školního věku (v našem případě se jednalo o skupinu chlapců skautů ve věku 13-15 let). Lze jej volně využít k rozvoji sociálních vztahů malé (ale i velké) sociální skupiny.

Počet účastníků: 6 členů družiny respondentů + 3 instruktoři.

Charakteristika účastnické skupiny: Jedná se o skupinu dětí staršího školního věku. Skupina se zná, funguje společně jako jedna družina již 6 let. V roce 2022 se do ní přidali noví členové, kteří nahradili její starší, odcházející členy.

Téma: Komunikace, vzájemný respekt, řešení problémů, prohloubení poznání jednotlivých členů skupiny.

Cíl: Rozvoj sociálních vztahů cílové sociální skupiny.

Délka kurzu: Kurz bude trvat 3 dny.

Interiéry: Interiéry chaty, kde se celý kurz odehrál, nabízí instruktorům 1 společenskou místnost propojenou s jídelnou, kuchyní a společný prostor ke spánku v podkroví. Jedná se o prostory dostačující k realizaci programu zážitkové pedagogiky ve výše zmíněném počtu účastníků.

Exteriéry: Okolí chaty nabízí rovinky i kopce, lesy i louky, je zde velké ohniště, kůlnička na dříví a přírodní toaleta.

Materiální zdroje: Samotné místo konání není pro náš program zážitkové pedagogiky nijak moc vybaveno, z toho důvodu si instruktoři museli zajistit osobní vozidlo a potřebné materiály zapůjčit a dovézt z jejich vlastního skautského skladu. Níže bude u každého jednotlivého programu uveden seznam potřebných pomůcek.

Lidské zdroje: Dopředu jsme si sehnali dostatečný počet instruktorů k zajištění zázemí a programů. Výhodou je, že díky menšímu počtu členů účastnické skupiny lze většinu programů realizovat s jediným instruktorem.

Jednotlivé programové části dělíme na tzv. energisery, hry a reálné výzvy.

Energiser je krátká, rychlá a hlavně jednoduchá aktivita využívaná pro aktivizaci a obnovení pozornosti účastníků po probuzení či delším a náročnějším programu (autorský výzkum, 2023).

Hra je obvykle již vytvořená činnost s předem stanovenými, ucelenými pravidly, která podle jejího nastavení zprostředkovává kýžený typ zážitku. Kouzlo hry tkví v tom, že ji můžeme využít v její původní formě a nebo ji různorodě upravit tak, aby vyhovovala našim pedagogickým cílům a prostředí ve kterém se nacházíme (Drahanská, 2020).

Reálná výzva slouží jako nástroj učení a startovní linie pro další vývoj seberozvoje jedinců. Jejich výhodou je to, že výrazně usnadňují přípravu, protože obvykle není třeba hluboce dopředu při jejich plánování přemýšlet nebo složitě vysvětlovat pravidla (Drahanská, 2020).

Harmonogram kurzu

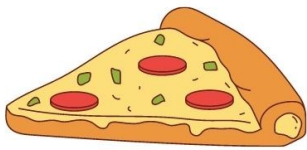
Pátek	
Čas	Program
17:30	Příchod na chatu
18:00	Zabydlení se, večere
19:00	Infopizza
19:30	Stavba věže (R)
20:20	Deskové hry, volný program

Sobota 1/2	
Čas	Program
7:00	Budíček, rozsvička
7:30	Snídaně
8:00	Fanoušci
8:10	AB lajna
8:45	Bažinky (R)
9:30	Neposedný proutek (R)
10:00	Kláveska (R)
11:00	Gordický uzel (R)
11:30	Volno
12:00	Oběd


Sobota 2/2	
Čas	Program
12:30	Polední klid
13:30	Velká pardubická
13:40	Flying the egg (R)
15:10	Ostrov
16:30	Abigail (R)
17:40	Bažinky (R)
18:10	Večeře (R)
18:30	Osobní volno (R)
19:30	Multisocio
20:45	Doskové hry, volný program


Neděle	
Čas	Program
7:00	Budíček, rozcvička
7:30	Snídaně
8:00	Reflexe kurzu
9:30	Úklid chaty
11:00	Odchod


Programy, za kterými jsme uvedli znak (R) jsou zakončeny skupinovou reflexí. Dle Dražanské (2020) se jedná se o cílené proměňování zážitků ve zkušenosti. Dalšími autory, kteří se reflexí zabývají jsou pak Hanuš a Chytilová, Jirásek či Kaplánek. Programy bez symbolu (R) není dle našeho názoru třeba ukončovat reflexí. Tyto programy totiž v dramaturgii kurzu pro účastníky působí jako jakési pojivo, které odděluje jednotlivé segmenty, ve kterých se účastnická skupina prostřednictvím zážitku učí. Působí také jako jistý způsob „odreagování se“, protože nemají natolik významný zážitkově pedagogický přesah jako programy se symbolem (R).




Infopizza - hra

 **Pedagogický cíl:** Účastník přemýšlí o tom, v čem si je podobný s ostatními členy skupiny.

 **Pomůcky:** papíry, tužky, podložky na psaní

 **Prostory:** interiér či exteriér


 **Časová náročnost:** 30 minut


 **Herní princip:** Každý účastník na začátku aktivity obdrží kousek papíru a tužku. Na ten si nakreslí pizzu, kterou rozdělí na 6 či 8 kousků (počet záleží na instruktorech). Do každého dílku pizzy si zapíše jednu informaci o sobě. Pokud se účastníci již znají, je ideální vyzvat je, aby uváděli informace, které jsou pro ně specifické či ne na první pohled zřejmé. Následně obchází účastníci zbytek skupiny a pokud narazí na informaci, která platí i pro ně samotné, udělají pod ni tužkou čárku. Na konci aktivity porovnává instruktor se skupinou informace, na kterých se shodla největší část účastníků.



Stavba věže - hra




 **Pedagogický cíl:** Účastník pracuje se skupinou na naplnění jejich společně stanoveného a formulovaného cíle.

 **Pomůcky:** dřevěné kostky

 **Prostory:** interiér či exteriér, důležitá je rovná plocha

 **Časová náročnost:** 30 minut

 **Herní princip:** Instruktor rozdělí účastníky do skupinek po dvou nebo více účastnících. Následně jim dá za úkol během následujících 5 minut postavit co nejvyšší věž pouze za použití dřevěných kostek, které jim poskytne. Důležitým pravidlem je, že účastníci se v pokládání kostek musí střídat. Po uplynutí času instruktor postavené věže změří a požádá účastníky, aby si na papír napsali nový odhad toho, jak velkou věž by dle jejich úvahy zvládli postavit, kdyby ještě dostali jednu příležitost. Následně je opět vyzve, aby věž postavili, porovnává odhad s reálným výsledkem.



Témata reflexe: „Nakolik se vám povedlo naplnit svůj odhad?“, „Co jste podruhé dělali jinak a proč?“, „Myslíte si, že se se s podobnou situací můžete setkat i v reálném životě? Pokud ano, kde?“, „Jak se vám spolupracovalo s vaším partnerem?“, „Shodli jste se oba okamžitě na vašem odhadu výsledku druhého kola?“.




Fanoušci - energiser

 **Pedagogický cíl:** Účastníci se zaktivizují a proberou.

 **Pomůcky:** žádné


 **Prostory:** exteriér

 **Časová náročnost:** 10 minut

 **Herní princip:** Aktivita probíhá na bázi individuálních soubojů členů skupiny pomocí systému kámen, nůžky, papír. Účastník, který prohraje, se přidává do „fanouškovského“ týmu výherce a co nejhlasitěji jej po zbytek aktivity podporuje tleskáním, pokřikem či jásáním. V moment, kdy účastník s fanouškovskou základnou prohraje proti jinému účastníkovi, fandí on i celá jeho fanouškovská základna výherci.




AB lajna - hra

 **Pedagogický cíl:** Účastníci spolupracují a koordinují své akce, které vedou ke společnému cíli.

 **Pomůcky:** provaz

 **Prostory:** exteriér


 **Časová náročnost:** 25-35 minut

 **Herní princip:** Instruktor nechá členy nastoupit do řady na natažený provaz, který předem nachystá na zem. Délku je třeba upravit dle počtu hráčů. Následně instruktor vydá povel, aby se účastníci seřadili dle věku, odstínu vlasů, barvy očí apod. Účastníci při řazení nesmí šlápnout mimo provaz. Obtížnost aktivity můžeme postupně stupňovat tím, že například účastníkům zakážeme mluvit.




Bažinky - hra




 **Pedagogický cíl:** Účastníci společně čelí problému, řeší jej jako skupina.

 **Pomůcky:** čtverce lina, provaz

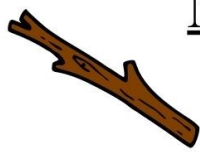
 **Prostory:** interiér či exteriér

 **Časová náročnost:** 45 minut

 **Herní princip:** Instruktor účastníkům oznámí, že se před nimi rozprostírají bažiny a jejich cílem je dostat se na druhý konec (označený nataženým lanem zhruba 10-15 metrů od výchozí pozice účastníků), aniž by se kdokoliv z nich utopil. Za tímto účelem každý účastník (kromě jednoho) obdrží čtverec lina, který pro něj v rámci této aktivity představuje kámen. Instruktor vysvětlí, že kámen má schopnost udržet je na hladině bláta a zabránit tak jejich utonutí (pokud na něm stojí, jsou v bezpečí). V případě, že účastník šlápne mimo kámen, se utopí a instruktor odebere účastníkům jeden kámen. Aktivitu lze ztížit tím, že ubereme počet kamenů, které má účastnická skupina na začátku k dispozici.



Témata reflexe: „Jaké pocity jste během aktivity prožívali?“, „Bylo to těžké? Proč?“, „Pracovali jste jako skupina?“, „Je něco, co byste příště udělali jinak?“.



Neposedný proutek - reálná výzva



Pedagogický cíl: Účastníci společně čelí neúspěchu, pokouší se vymyslet způsob, jakým splní zadaný úkol, komunikují spolu ve stresové situaci.



Pomůcky: dřevěný proutek



Prostory: interiér či exteriér



Časová náročnost: 20 minut



Herní princip: Účastníci se postaví do dvojic naproti sobě a natáhnou před sebe jednu ruku s napnutým ukazováčkem. Instruktor řekne, že jim položí přes natažené prsty klacík, kterého se musí všichni neustále zespodu dotýkat. Následně vydá pokyn, aby účastníci klacík položili na zem tak, aby se ho nikdo nepustil.





Témata reflexe: „Jaké máte z této aktivity pocity?“, „Co bylo nejtěžší?“, „Jak jste postupovali?“, „Nastal při aktivitě moment, kdy jste ji chtěli vzdát?“, „Jak se situace z této aktivity dají přenést do reálného života?“.



Kláveska - hra




 **Pedagogický cíl:** Účastníci spolupracují na řešení komplexního problému, diskutují o možných řešeních, která následně aplikují do praxe.

 **Pomůcky:** klávesky s čísly, provaz, stopky

 **Prostory:** exteriér

 **Časová náročnost:** 45 minut

 **Herní princip:** Cca 10 metrů od startovní čáry vytvoří instruktor kruh z provazu o průměru zhruba 3.5 metru. Do něj všemožně rozmístí předem připravené klávesky (=čtverce z kartonu) s tím, že na každé z nich je napsané jedno číslo od 1 do 25. Některá čísla mohou být napsána římskými čísly, některá zase formou jednoduchého příkladu či obrázku. Cílem účastníků je co nejrychleji vyběhnout ze startu, dorazit ke kruhu a postupně se dotknout všech klávesek tak, jak jdou číselně za sebou. Následně se musí všichni účastníci vrátit zpět za startovní čáru, teprve tehdy instruktor zastaví čas. Platí při tom pravidlo, že pouze jeden z účastníků smí být celým tělem uvnitř kruhu, zbytek se smí klávesek dotýkat pouze zvenčí. Účastníci mají povoleno vícero pokusů s tím, že se jim počítá jejich nejlepší výsledek.



Témata reflexe: „Jak byste ohodnotili svůj výkon?“, „Co vám podle vás šlo?“, „Co se vám naopak nedařilo?“, „Popíšete mi, jak jste postupovali při tvorbě strategie?“, „Zapojovali se všichni rovnoměrně?“, „Napadlo Vás více možných řešení? Pokud ano, na základě čeho jste se rozhodovali?“.



Gordický uzel - hra



Pedagogický cíl: Účastníci navzájem naslouchají instrukcím ostatních, společně hledají řešení problému a komunikují o něm.



Pomůcky: žádné



Prostory: interiér či exteriér



Časová náročnost: 20 minut



Herní princip: Úkolem účastníků je přitisknout se co nejtěsněji k sobě a vytvořit tak úzký kruh. Instruktor vydá povel, aby všichni účastníci zavřeli oči a každý se pokusil uchopit volnou levou ruku jiného účastníka tím, že zvedne svou levou ruku nad hlavu a zaloví v okolí. Nesmí však uchopit ruku souseda zprava ani zleva. Instruktor dá studentům pokyn, aby se navzájem uchopili i pravou rukou, a přitom stále drželi levou ruku. Ve výsledku skupina připomíná bezchybně spletený gordický uzel. Úkolem účastníků je uzel rozplést, aniž by jeden druhého pustili.



Témata reflexe: „Podařilo se vám úkol splnit?“, „Co vám nejvíce pomohlo?“, „Bylo v aktivitě něco, co vyřešení problému zpomalovalo?“, „Změnili byste nějak svůj postup řešení, kdybyste znova dostali příležitost?“, „Napadají vás nějaká pravidla vaší budoucí spolupráce, která příště povedou k vašemu úspěchu?“.



Velká pardubická - energiser



Pedagogický cíl: Účastníci se rozhýbají a zaktivizují po obědové pauze.



Pomůcky: žádné



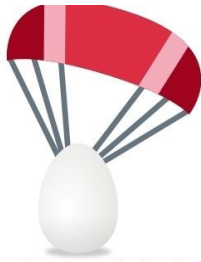
Prostory: interiér či exteriér



Časová náročnost: 5 minut



Herní princip: Účastníci si s instruktorem stoupnou do kruhu tak, aby kolem sebe měli všichni dostatek prostoru. Instruktor účastníkům sdělí, že se nacházejí na dostihové dráze a všichni si mají nasednout na své koně (využívá přitom pantomimu a sám jakoby nasedá na koně). Následně se mírně pokrčí, předkloní se a pomalu, rytmicky začne plácát rukama o svá kolena. Popisuje u toho, že na svých koních účastníci pomalu jedou ke startovním boxům, a počká, až se všichni zapojí. Jakmile jsou všichni účastníci na svých pomyslných koních, odstartuje závod. Po celou dobu aktivity popisuje průběh závodu, různě zrychluje a zpomaluje plácání přes kolena, zakomponuje levotočivé a pravotočivé zatáčky (účastníci se nakloní na stranu) různě vysoké skoky přes překážky apod. V představitosti se meze nekladou. Podstatné je, aby aktivita probíhala rychle a energicky.



Flying the egg - reálná výzva



Pedagogický cíl: Účastníci rozvíjí týmovou komunikaci a svou schopnost skupinově čelit a efektivně řešit problémy.



Pomůcky: špejle, lepidlo, izolepa, vejce, papíry, sáčky



Prostory: interiér či exteriér



Časová náročnost: 90 minut




Herní princip: Instruktor rozdělí účastníky do malých skupinek, každé přidělí jedno vejce a oznámí jim, že mají následující hodinu na to, aby vyrobili konstrukci, která vejce ochrání před rozbitím při pádu z výšky (např. střechy budovy). Účastníci smí využít předem určený materiál. Aktivitu lze udělat těžší, pokud instruktor stanoví pravidlo, že se vejce musí dotknout země (nestačí tak jeho pouhé obalení do papíru).




Témata reflexe: „Jak se vám dařilo?“, „Čemu vděčíte za svůj úspěch?“, „Proč si myslíte, že jste neuspěli?“, „Je něco, co byste příště udělali jinak?“, „Bylo pro vás obtížnější vymyslet konstrukci anebo ji následně sestavit?“.




Ostrov - hra

 **Pedagogický cíl:** Účastník si uvědomí, které faktory mohou ovlivňovat skupinovou komunikaci a spolupráci.

 **Pomůcky:** lana, fáborky, papíry, tužky, podložky na psaní

 **Prostory:** exteriér


 **Časová náročnost:** 70 minut


 **Herní princip:** Instruktor na herním území lanem vyznačí přibližně 4 „ostrov“, na jejichž okraje rozmístí 4 praporky s názvy různých měst. Účastníky následně rozdělí do dvojic s tím, že si sami určí, kdo z nich se ujme role průzkumníka a mapaře. Aktivita se následně dělí na 2 části. První trvá přibližně 30 minut (lze ji upravit dle počtu účastníků). V ní průzkumník vyběhává ze své základny a po dobu maximálně 3 nádechů obíhá jednotlivé ostrovy, pokouší si je co nejvíce zapamatovat a následně se vrací k mapaři. Ten nesmí mluvit a snaží se na papír zakreslit mapu s lokací jednotlivých měst dle instrukcí průzkumníka. V druhé části instruktor odstraní z ostrovů lana a mapař obdrží seznam měst, které musí ve specifickém pořadí proběhnout. Nesmí při tom však šlápnout na pevninu, orientovat se smí pouze podle mapy, kterou si nakreslil. Vyhrává tým, který nejrychleji proběhne cílová města.




Abigail - hra




 **Pedagogický cíl:** Účastníci zdravě diskutují a obhajují své postoje a názory.

 **Pomůcky:** příběh Abigail (Drahanská, 2020), tužky, papír

 **Prostory:** interiér či exteriér

 **Časová náročnost:** 60 minut


 **Herní princip:** Instruktor posadí účastníky do kruhu a 2x jim přečte příběh o Abigail. Účastníci se následně rozdělí do skupinek dle toho, kterou postavu z příběhu se rozhodnou obhajovat. Skupiny diskutují o moralitě jednotlivých postav, instruktor slouží jako moderátor celé debaty.




Témata reflexe: „Dosáhli jste jako skupina shody?“, „Brzdilo dle vás něco komunikaci?“, „Přijde vám, že jste všichni měli v debatě stejné slovo?“, „Dalo by se v této aktivitě nalézt nějaké poučení aplikovatelné do reálného fungování vaší skupiny? Pokud ano, jaké?“, „Sestavíte pár pravidel efektivní a slušné diskuze na základě toho, co jste tu dnes zažili?“.




Multisocio - hra

 **Pedagogický cíl:** Účastník se seznámí s názory ostatních členů skupiny, dochází ke konfrontaci.

 **Pomůcky:** kartičky Ano x Ne, svíčky pro navození atmosféry

 **Prostory:** interiér

 **Časová náročnost:** 90 minut

 **Herní princip:** Účastníky posadíme do kruhu tak, aby na sebe vzájemně viděli. Instruktor sdělí účastníkům, že je tato aktivita dobrovolná a pokud jim nebude příjemné odpovídat, tak se smí kdykoliv mlčky zvednout a opustit herní prostor (nemají však pak možnost se vrátit). Dále instruktor začne klást otázky, které jsou formulovány tak, aby se na ně dalo odpovědět ANO x NE. Instruktor dává účastníkům po přečtení otázky cca 20 sekund na rozmyšlenou, účastníci následně mlčky odpoví zvednutím příslušné kartičky. Po zhlédnutí odpovědí se účastníci smí doptat ostatních účastníků na doplňující otázky, podstatné však je, že v rámci jedné otázky se lze účastníka doptat pouze na jednu. Otázky smí vypadat například takto: „Sedí se vám pohodlně?“, „Považujete se za silnou osobnost?“, „Chtěli byste nějaký moment vymazat ze svého života?“, „Souhlasíte s eutanázií?“...