

Budování interpersonálních vztahů u adolescentů prostřednictvím zážitkového programu

Vendula Baruchová

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Vendula Baruchová
Osobní číslo:	H22262
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Budování interpersonálních vztahů u adolescentů prostřednictvím zážitkového programu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, období adolescence a interpersonálních vztahů.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

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.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

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

SLAMĚNÍK, Ivan. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

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

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá možnostmi budování interpersonálních vztahů ve školním prostředí prostřednictvím zážitkové pedagogiky. Teoretická část se zaměřuje na definici a principy zážitkové pedagogiky, její historický vývoj, specifika vývojového období adolescence a vymezení interpersonálních vztahů. Dále představuje koncept Orientačních dnů jako specifické formy zážitkového programu, který je využíván ke zlepšení vztahů mezi žáky. Praktická část práce popisuje kvantitativní výzkum, jenž pomocí metody sociometrie zkoumá změny v interpersonálních vztazích ve třídě před a po absolvování třídního zážitkového programu. Výsledky ukazují, že účast na zážitkovém programu může přispět ke zlepšení sociální soudržnosti a k větší integraci méně oblíbených jedinců ve třídním kolektivu. Práce tak potvrzuje přínos zážitkové pedagogiky jako efektivního nástroje pro rozvoj mezilidských vztahů a podporu pozitivního klimatu ve školních třídách.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, adolescence, interpersonální vztahy, malá sociální skupina, sociometrie, Orientační dny

ABSTRACT

This thesis explores the possibilities of building interpersonal relationships in the school environment through experiential pedagogy. The theoretical part focuses on the definition and principles of experiential pedagogy, its historical development, the specifics of the developmental period of adolescence and the definition of interpersonal relationships. Furthermore, it introduces the concept of Orientation Days as a specific form of experiential program that is used to improve relationships between students. The practical part of the thesis describes quantitative research that uses sociometry to examine changes in interpersonal relationships in the classroom before and after the three-day experiential program. The results show that participation in the experiential program can contribute to improved social cohesion and greater integration of less popular individuals in the classroom collective. Thus, the work confirms the contribution of experiential pedagogy as an effective tool for developing interpersonal relationships and promoting a positive classroom climate.

Keywords: experiential pedagogy, adolescence, interpersonal relationships, small social group, sociometry, Orientation Days

PODĚKOVÁNÍ

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí bakalářské práce, Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, vstřícnost a trpělivost, kterou mi po celou dobu psaní práce věnovala. Její podpora a motivace pro mě byly velkou oporou a pomohly mi překonat i náročnější fáze při zpracování tématu. Děkuji za čas, který mi věnovala, i za inspiraci, kterou jsem mohla z jejího přístupu čerpat.

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

OBSAH

ÚVOD.....	13
I TEORETICKÁ ČÁST	14
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	15
1.1 HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	15
1.2 VYMEZENÍ POJMU ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	15
1.3 PROŽITEK A ZÁŽITEK	16
1.4 TVORBA ZÁŽITKOVÉHO PROGRAMU	17
1.4.1 Záměr	17
1.4.2 Program	18
1.4.3 Reflexe	19
1.5 ORIENTAČNÍ DNY	20
1.5.1 Orientační dny v ČR.....	21
1.5.2 Cíle Orientačních dní	22
1.5.3 Principy Orientačních dní	22
1.5.4 Programy Orientačních dní	23
2 ADOLESCENCE.....	24
2.1 ADOLESCENT VE ŠKOLE.....	25
2.2 MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	25
3 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY	27
3.1 VZTAHY S RODIČI.....	27
3.2 VRSTEVNICKÉ VZTAHY	28
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
4 VÝZKUM.....	31
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	31
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.3 POJETÍ VÝZKUMU	32
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	32
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	33
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	34
4.7 ANALÝZA DAT.....	35
4.7.1 Analýza dat získaných před programem	35
4.7.2 Analýza dat získaných po programu	40
4.7.3 Porovnání výsledů před programem a po programu	46
ZÁVĚR	48
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	51
SEZNAM OBRÁZKŮ	56

SEZNAM TABULEK.....	57
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Adolescence představuje klíčové období v životě jedince, kdy dochází k výrazným biologickým, psychickým i sociálním proměnám. Dospívající mladý člověk hledá své místo ve světě, formuje svou identitu a navazuje důležité mezilidské vztahy. Škola jako jedno z primárních sociálních prostředí hraje v tomto procesu zásadní roli, neboť je nejen místem vzdělávání, ale také prostorem intenzivních interakcí mezi vrstevníky. Právě kvalita vztahů ve třídním kolektivu může významně ovlivnit celkovou atmosféru školy, úspěšnost v učení a v neposlední řadě i subjektivní pohodu jednotlivých žáků.

Jedním z účinných nástrojů, jak pozitivně ovlivnit interpersonální vztahy ve školním prostředí, je zážitková pedagogika. Tento přístup staví na myšlence, že prostřednictvím silného osobního zážitku dochází k hlubšímu poznání sebe sama i druhých, posílení důvěry a zlepšení schopnosti spolupracovat. V českém prostředí se zážitková pedagogika uplatňuje například prostřednictvím tzv. Orientačních dnů – třídních programů zaměřených na budování vztahů, podporu týmové spolupráce a rozvoj komunikačních dovedností ve třídních kolektivech.

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkoumání vlivu zážitkového programu typu Orientační dny na změny v interpersonálních vztazích ve školní třídě. Cílem je zjistit, zda a jakým způsobem může tento typ programu přispět k posílení pozitivních vazeb mezi žáky a ke zlepšení celkové sociální dynamiky ve třídě. K výzkumu byl zvolen kvantitativní přístup, konkrétně metoda sociometrie, která umožňuje zachytit proměny v síti vztahů před a po realizaci programu. Výsledky šetření mohou přinést cenné poznatky pro další využití zážitkové pedagogiky v rámci školního vzdělávání a prevence sociálně patologických jevů mezi žáky.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

„Zážitková pedagogika je vědní obor, zaměřující se na osobnostní a týmový rozvoj prostřednictvím přímých prožitkových situací“ (Drahanská, 2020).

1.1 Historie zážitkové pedagogiky

Historické kořeny najdeme již v díle Jana Amose Komenského, který prosazoval celostní rozvoj osobnosti. Tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Podle Komenského člověk své nejdůležitější zkušenosti získává pomocí smyslů. Kořeny zážitkové pedagogiky v 19. století sahají k Turistickému klubu. Na začátku 20. století se do České republiky dostává fenomén skautingu, který u nás přetrvává do dnes, a woodcraftu neboli hnutí lesní moudrosti. Ve dvacátých letech 20. století se začal používat pojem **výchova v přírodě**. Druhá světová válka tento vývoj přerušila. Až v 70. letech 20. století se objevily první zmínky o organizaci Outward Bound, která se věnuje seberozvoji prostřednictvím expedic. I přes omezující režim byla v roce 1977 založena organizace Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL). Během následujících 12 let PŠL uspořádala 96 kurzů, těch se účastnilo 3 000 účastníků. Konalo se i soustředění instruktorů, a to v intervalech 2 let. Těchto soustředění se pravidelně účastnilo více než 200 instruktorů. Během komunistického režimu se kladl na kurzech důraz na individualitu, s příchodem demokracie se důraz přesunul na spolupráci a komunikaci. Počátkem 21. století se tyto přístupy spojily a klade se důraz na rozvoj individuální silné osobnosti, která je schopna sebereflexe a spolupráce s ostatními (Franc, 2007).

1.2 Vymezení pojmu zážitková pedagogika

Pro zážitkovou pedagogiku se v českém prostředí používají také pojmy jako **výchova zážitkem**, **výchova prožitkem**, **výchova v přírodě**, **zážitková výchova**, **výchova dobrodružstvím**. Jirásek (2004) hovoří o tom, že to souvisí s pokusy o překlady podobných zahraničních směrů. V naší bakalářské práci jsme se rozhodli používat pojem **zážitková pedagogika**.

Jirásek (2004) v prvním díle časopisu Gymnasion píše, že hlavní diferencí v zážitkové pedagogice je zkušenost, která je získána na základě prožitku. Při prožitku nemusí hrát roli riziko či nebezpečí ale také například tiché rozjímání, tvořivost, fyzická zátěž a překonávání vlastních hranic. Pro zážitkovou pedagogiku je typické propojení prožitku s jeho širším

kontextem. Tedy nejen samotné vyvolání prožitku, ale také cíle jeho navození, zpracování a převedení do zkušenosti, která může být poté opětovně využívána.

Základem zážitkové pedagogiky je taková aktivita, prostřednictvím které účastník získá zážitky. Pomocí zážitkového kurzu lze výchovně působit na účastníky. Pelánek (2008) udává, že čím více vlastní energie člověk musí vynaložit, tím více je zážitek intenzivní, lépe zapamatovatelný, a proto je pak lépe využitelný k výchovnému působení.

Proces působení na účastníka prostřednictvím zážitkové akce začíná již při plánování, a to stanovením jejího záměru. Podle záměru vědomě volíme program, při kterém dochází k prožitku. Aby byl prožitek převeden ve zkušenost, musíme tento pomyslný kruh uzavřít a prožitek zpracovat pomocí reflexe (Drahanská, 2020).

1.3 Prožitek a zážitek

Rozdíl mezi výrazy prožitek a zážitek v českém jazyce není. Jirásek (2004) píše o rozlišení těchto slov ve vztahu ke zkušenosti. Tvrdí, že slovo prožitek zdůrazňuje aktivitu prožívání a jeho charakter v přítomnosti. Proto je slovo prožitek dle jeho slov „*vyhrazováno pro okamžik přítomné aktivity*“. Jestliže však prožitek proběhne a my se k němu vracíme do minulosti, můžeme slovo prožitek zaměnit za slovo zážitek. Získání určité trvalejší podoby prožitku, jejíž výsledek můžeme pak uplatnit v jiných situacích, můžeme nazývat zkušeností. Během prožívání tehdy hovoříme o prožitku, při zpětném ohlédnutí hovoříme o zážitku a po zpracování zážitku můžeme hovořit o zkušenosti.

Zážitek souží pouze jako prostředek k rozvoji účastníka a měl by být zdrojem nové zkušenosti. Poslouží nejlépe tam, kde účastníkovi chceme zprostředkovat chybějící zkušenost (Prázdninová škola Lipnice, 2013).

Slejšková (2011) také píše, že zážitek jako samotný nemá být cílem. V zážitkové pedagogice, jak už jsme výše zmínili je zážitek brán jako prostředek využívaný k dosažení předem stanoveného cíle. Jak píše Drahanská (2020), zážitek nemá sám o sobě smysl, ale je zdrojem nových zkušeností v předem stanovené oblasti.

Prožitek je možno definovat šesti základními znaky. Nenahraditelnost – každý prožitek je jedinečný a nelze jej nahradit za jiný. Vždy se vztahuje ke konkrétní události. Jedinečnost – každý prožitek je jedinečný a není možné jej přesně nahradit jiným. Individuálnost – přesto, že dva lidé prožijí identický moment, tak prožitek z něj budou mít jiný. Každý člověk vnímá a interpretuje prožitek subjektivně. Intencionálnost – nelze jej

oddělit od jeho obsahu, je pevně spojen s tím, co se v něm odehrává. Nepřenositelnost – prožitek nelze přenést jinému člověku v plné podobě, protože každý jej prožívá sám. Komplexnost – prožitek má více složek, není jednostranný. Z těchto šesti znaků vyplývá, že prožitek je hluboce subjektivní, jedinečný a nelze jej plně přenést nebo zopakovat (Hanuš, Chytilová, 2009).

1.4 Tvorba zážitkového programu

Tvorba zážitkového programu stojí na třech základních krocích:

- Záměr – předem stanovená oblast, ve které chceme jedince rozvíjet
- Program – vědomá volba programového prostředku
- Reflexe – transformace prožitků na zkušenost

(Drahanská, 2020)

1.4.1 Záměr

Záměr je prvním krokem zážitkové pedagogiky. Je to vědomá volba rozvojových cílů, důvod, proč zprostředkováváme účastníkům zkušenost skrze prožitek a první věc, nad kterou se musíme zamyslet, pokud chceme realizovat učení pomocí prožitku. Je důležité předem vědět co chceme, aby prožitek účastníkovi přinesl (Drahanská, 2020). Platí, že si nejprve stanovíme pedagogický záměr a konkrétní cíle.

Cíle poté slouží k sestavení programu, který sestavujeme tak, aby je plnil. Cíle dále slouží při hodnocení akce, jak byla úspěšná, jak se nám podařilo naplnit nastavené cíle.

Pro specifikaci cílů je důležité se zamyslet pro koho akci pořádáme. Nejedná se jen o pohlaví, věk a počet účastníků ale také co studují, kde pracují, odkud pochází a jaké mají potřeby. Zjištění potřeb je důležité pro stanovení cílů programu (Hanuš, 2010).

Dalším aspektem, který hraje roli při stanovení cíle, je čas. Kolik času máme a kdy bude program realizován. Je nutné od celkového času na akci odečíst pauzy na jídla, příjezd, odjezd a také možné zdržení na cestě. Dále je důležité uvědomit si v jakém období akci pořádáme, v kolik hodin se stmívá, jaké je roční období, jestli je státní svátek, všední den nebo víkend.

Posledním bodem je místo. Jaký bude prostor, zda tam bude dostatek židlí, stolů. Materiál, který máme k dispozici. A kolik instruktorů máme k dispozici.

Základní oblasti pro stanovování cílů jsou znalosti, dovednosti a postoje. Znalosti – chceme účastníkům zprostředkovat informace na dané téma. Dovednosti – chceme účastníkům dát prostor si natrénovat danou dovednost. Postoje – chceme účastníkům zprostředkovat takový zážitek, z něž budou moci na základě zkušenosti budovat své postoje a hodnoty. Tyto tři složky dohromady tvoří kompetenci (Drahanská, 2020).

1.4.2 Program

Program je vědomá volba programového prostředku, který nejlépe vyvolá prožitek, s kterým chceme pracovat. „Prožitek je prostředkem učení, protože je uprostřed“. Jak už výše uvádíme, prožitek je prostředkem, jelikož účastníkovi zprostředkovává zkušenost. V tomto kroku z našeho záměru a cílů tvoříme reálné aktivity (Drahanská, 2020).

Nejčastěji využívaným programovým prostředkem je hra. Hra je většinou již existující aktivita. Má svá pravidla a zprostředkovává takový druh zážitku, který potřebujeme. Hry je možné upravovat podle našich potřeb. Nejpoužívanějším zdrojem her jsou Zlaté fondy her I-IV od Prázdninové školy Lipnice (Drahanská, 2020). Hrou, jejím použitím, logistikou a průběhem se zabývá autor Franc (2007) ve své publikaci Učení zážitkem a hrou, ve které píše, že hra je jen „jako“. V hrách vzniká modelový svět, jenž lidem umožňuje vyzkoušet si nové role, experimentovat. Hra probouzí emoce a nabádá účastníky k interakci. Pelánek (2008) efektivně rozdělil hry do následujících kategorií:

- Drobné hry – zahrnují seznamovací hry, kontaktní hry na odbourávání bariér a hry důvěry, které podporují vztahy mezi účastníky.
- Hry k rozvíjení spolupráce – zaměřují se na týmovou spolupráci a společné řešení problémů.
- Dramatické hry – zahrnují hraní scének, podporují neverbální komunikaci a odstraňování ostychu.
- Pohybové hry – zahrnují sporty, bojovky, závody a terénní hry, které jsou oblíbené u dětí.
- Hry zaměřené na psychiku – zahrnují diskusní hry a aktivity, které pracují s psychologickými aspekty hráčů.
- Málo strukturované hry – nemají pevně daná pravidla, jsou flexibilní.

- Simulační hry – kombinují diskusi a hraní rolí, což podporuje kritické myšlení a empatii.
- Psychohry – hry s vysokou psychickou náročností.

Mimo již existující hry máme možnost vymyslet si hru vlastní. V takovém případě může inspirace přijít úplně odkudkoli – z filmu, ze životního příběhu, z rozhovoru. Jestliže vymýšlíme novou hru, je nutné ji před použitím otestovat. Může se objevit mnoho aspektů, které je nutné domyslet. Na papíře však nebyly viditelné (Herník, 2020).

Dalším programovým prostředkem může být modelová situace, ve které účastníkům namodelujeme to, co chceme zprostředkovat. Je to zmenšenina jevu, který si účastník vyzkouší na vlastní kůži. Známa modelová situace je například předvolební kampaň nebo parlament (Drahanská, 2020). Cílem je modelace reálného jevu. Taková modelace a zkušenost v ní může posloužit k lepšímu pochopení jevu či problému (Pelánek, 2008).

Poslední z možností prostředků může být reálná výzva, úkol, který se stane prostředkem k učení. Je lehčí na přípravu, není nutné promýšlet pravidla do detailů. Nejčastější reálnou výzvou je expedice do přírody (Drahanská, 2020). Takové expedice pořádá již zmiňovaná organizace Outward Bound, která se prostřednictvím expedic do přírody snaží, aby lidé v sobě našli potenciál, neztratili se v dnešním světě a byli spokojeni sami se sebou (Outward Bound, 2025).

1.4.3 Reflexe

Pro to, aby si účastník z aktivity něco odnesl a naučil, musí dojít k následnému zkoumání a zpracování zážitku. Toho docílíme pomocí reflexe (Pelánek, 2008).

Reflexe, také review nebo zpětná vazba, je zpětný pohled na aktivitu. Má za cíl uvědomit si klíčové body učení a přenést zkušenost do reality (Haková, 2021).

V reflexi dáváme účastníkovi prostor pro zastavení se a uvědomění si toho co prožil a kde jinde můžeme zkušenost aplikovat. V reflexi dochází k zhodnocení zkušenosti. Aktivní účastí při reflexi, sdílením svých vhledů, zkušeností, aha-momentů a momentů, které pro účastníky měly největší přínos, obohacují účastníci nejen sebe samotné ale i ostatní (Drahanská, 2020).

Haková (2021) ve své publikaci píše, že reflexe umožní účastníkům uvědomit si problémy a řešit je, sdílet společné myšlenky, nápady a pocity, ale také plánovat společně

změny, uzavírat dohody a podpořit jeden druhého. Účastníci se naučí vnímat jeden druhého a všimnout si, co se kolem nich děje. Přiměje je k zamyšlení nad názory druhých.

Reflexe je poslední, ale neméně důležitý krok. Je důležité, aby proběhla, protože jak už jsme zmínili na začátku této kapitoly, samotný zážitek nestačí. Musíme si uvědomit, že i přesto, že aktivita ve třídě již proběhla, její záměr je pravděpodobně zatím jen v naší hlavě. Účastníci s největší pravděpodobností stále netuší, čeho jsme aktivitou chtěli dosáhnout a k čemu to celé bylo. Je třeba jim pomoci pojmenovat, co zažívali, jakou zkušenost prožili ale i co to pro ně znamená a jak s takovou zkušeností naloží dále.

Reflexe by měla být předem připravená, ale dostatek úsilí a času věnovaného přípravě záměru a specifikaci cílů přípravu reflexe usnadní.

Instruktor, který reflexi vede, by se měl stát průvodcem a měl by pomoci účastníkům formulovat jejich nabyté zkušenosti. Pokud není reflexe dobře řízena, jeví se účastníkům jako nudná povinnost, kterou si musí odtrpět (Prázdninová škola lipnice, 2013).

Častá chyba instruktora při vedení reflexe je takzvaná **instruktorská slepota**. Instruktor má představu, jak bude následující čas vypadat a kam to všechno má vést. Předpokládá, že smysl reflexe je znám všem, jenže účastníci jsou po aktivitě plní emocí, neví, co je čeká, reflexe je pro ně jen další program na akci. Proto je důležité, aby instruktor na začátku reflexe zorientoval účastníky v tom, co se bude dít a nastavil klidnou a pečující atmosféru (Haková, 2021).

Reflexe by měla mít hodnotné výstupy, které jsou žáky formulovány. Do žáky formulovaných výstupů by se měly promítnout naše cíle. Reflexe má mnoho druhů a technik jako například nedokončené věty a semafor (Prázdninová škola lipnice, 2013).

1.5 Orientační dny

Koncepce Orientačních dnů vychází z německého projektu Orientierungstage a byla utvářena na základě osobních zkušeností organizátorů. Počátky Orientačních dnů lze nalézt v tradici duchovních aktivit zaměřených na mladé jedince, jako byly například exercicie, duchovní obnovy, dny reflexe či tematicky zaměřené rozlučkové programy na závěr školního roku (Nußbaumer et al., 1999).

Orientierungstage představují významný pastorační program, který realizuje Katholische Jugend Österreich ve spolupráci se Salesiány Dona Bosca. Tento program je určen pro školní třídy od osmé třídy až po poslední ročník střední školy a nabízí studentům

příležitost věnovat se aktuálním otázkám života a víry mimo tradiční školní prostředí. Cílem je podpořit osobní a sociální rozvoj mladých lidí a přispět k vytvoření respektujícího a soudržného kolektivu ve třídě.

Základními principy Orientierungstage jsou dobrovolnost, uznání, celistvost a důvěrnost. Program probíhá jeden až tři dny mimo školní budovu a je veden vyškolenými facilitátory. Témata jsou vybírána samotnými studenty a mohou zahrnovat oblasti jako třídní kolektiv, přátelství, budoucnost nebo odolnost. Tento přístup umožňuje studentům aktivně se zapojit do diskusí a reflexí, které jsou pro ně relevantní a významné.

Organizace a koordinace Orientierungstage jsou zajišťovány jednotlivými církvemi a Salesiány Dona Bosca. Zájemci o vedení těchto programů mohou absolvovat speciální školení, které je připraví na práci s mládeží a na facilitaci diskusí na citlivá témata. Tím se zajišťuje vysoká kvalita a profesionalita celého programu.

Orientierungstage tak představují důležitý nástroj pro podporu osobního růstu studentů, posílení třídní soudržnosti a prohloubení porozumění mezi mladými lidmi. Díky svému zaměření na aktuální témata a participativní přístup se stávají cenným doplňkem tradičního vzdělávacího procesu (Katholische Jugend Österreich, 2025).

1.5.1 Orientační dny v ČR

Na přelomu tisíciletí se programy OD dostaly do České republiky, konkrétně do Domu Ignáce Stuchlého ve Fryštáku pod vedením ředitele Michaela Martinka. Tento salesián, inspirovaný zahraničními zkušenostmi, hledal možnosti jejich realizace v českém prostředí. Klíčovým momentem bylo setkání s Andreou Dudákovou (později Schneiderovou), která měla s programy praktické zkušenosti ze zahraničí a hledala prostor pro jejich zavedení v ČR. Spojila je společná vize a v roce 1999 bylo uskutečněno prvních šest pilotních kurzů, jejichž počet od té doby každoročně roste (Dům Ignáce Stuchlého, 2025).

Pro podmínky v České republice byl cíl Orientačních dní formulován takto: „*Cílem našeho projektu je přivádět mladé lidi k utváření vlastního názoru a ochotě přijmout odpovědnost za svůj život. (...) Skrze tyto společné rozhovory a zážitky mají studenti možnost se i jako třída navzájem sobě více přiblížit a lépe se poznat. Dochází tak k většímu zájmu o druhého, zkvalitnění vzájemných vztahů, utváření třídního kolektivu.*“ Dalším kladným přínosem Orientačních dní je pobyt pedagogů s žáky v jiném než školním prostředí, možnost navázání osobnějšího vztahu s žáky, což může být velkou pomocí při následné práci se třídou (Martínek, 2015).

1.5.2 Cíle Orientačních dní

Širší cíl Orientačních dní zní následovně „*snaha společně s mladými lidmi najít orientaci k utváření života na základě křesťanského obrazu světa a člověka.*“ (Martínek, 2015)

Podle dalších specifikací, jako je doba trvání, místo setkání, časové a personální možnosti ale také velikost třídy, věk účastníků, složení a životní situace účastníků, se výše uvedený širší cíl konkretizuje v těchto oblastech:

- Pomoc v náročných životních situacích – podpora při osobních problémech.
- Hledání vlastní identity a rozvoj osobnosti – objevování vlastních schopností a hranic.
- Zkušenost víry a náboženské orientace – prohlubování duchovního života a vztahu k Bohu.
- Společenství a sociální chování – rozvoj komunikačních dovedností a mezilidských vztahů.
- Odpovědné rozhodování – přebírání odpovědnosti za svůj život a širší společnost.
- Slavení, radost, díkuvzdání – společné chvíle a duchovní praxe.

Tyto cíle jasně naznačují, že koncept Orientačních dní pohlíží na výchovu mladých lidí nejen z pohledu vzdělávání ale také z pohledu celkového osobnostního, sociálního a duchovního růstu.

(Martínek, 2015)

1.5.3 Principy Orientačních dní

Dnešní principy se liší od těch předchozích, které byly založeny více na duchovních hodnotách, a od principů obdobných akcí. Principy Orientačních dní jsou:

- Dobrovolnost – účast studentů je čistě dobrovolná, stojí na jejich svobodném rozhodnutí, studenti jsou předem seznámeni s obsahem programu a ti kteří se nechtějí účastnit mají alternativní program.
- Orientace na účastníka – témata se vždy vztahují k životním zkušenostem účastníků, diskuse musí být otevřená a svobodná, všechny názory musí být respektovány.
- Spolurozhodování a partnerství – účastníci se podílejí na tvorbě programu a je na nich na jaké vybrané části programu pozvou učitele.

- Skupinová dynamika – společně strávený čas podporuje formování vztahů ve třídě, to pak může pomoci při řešení budoucích konfliktů a budování zdravého kolektivu.
- Ekumenická otevřenost – duchovní otevřenost, nejsme zde limitováni na jednu církevní tradici, ale bereme v potaz v úvahu různá křesťanská vyznání i jiné náboženské směry.

Celkově se principy Orientačních dní zaměřují na svobodnou volbu, respekt k ostatním účastníkům, aktivní zapojení všech účastníků, podporu vztahů ve třídě a otevřenost k duchovnímu životu (Martínek, 2015).

1.5.4 Programy Orientačních dní

Orientační dny jsou třídní zážitkové kurzy. Jsou určeny pro třídní kolektivy, a to konkrétně pro 8. a 9. ročníky základních škol a všechny ročníky středních škol. Programy jsou typické svými tématy, které nabízejí. Témata programů jsou zaměřena na hodnotovou oblast člověka. Kurzy by měly také podporovat dobré vztahy ve třídním kolektivu (Bezděk, Spáčil a Hefková, 2012).

Orientační dny jsou realizovány ve všední dny. Kurz pro účastníky začíná již po příjezdu do Fryštáku a končí těsně před jejich odjezdem. Program je rozdělen do bloků na dopolední, odpolední a večerní bloky. Kurz realizuje tříčlenný tým instruktorů (Martínek, 2015).

2 ADOLESCENCE

Adolescence pochází z latinského slovesa **adolescere**, které znamená růst, dospívat nebo sílit. Toto vývojové období zpravidla spadá do druhé dekády lidského života. Přesné vymezení jeho trvání a charakteristik se však liší podle různých autorů.

V celosvětovém měřítku se pojmem adolescence označuje celé období mezi dětstvím a dospělostí (Macek, 2003).

Langmeier (2006) vymezuje adolescenci zhruba mezi 15.–22. rokem života dospívajícího. Teprve v tomto období dochází k postupnému dosažení úplné zralosti a završení tělesného vývoje. Současně se výrazně proměňuje společenské postavení jedince – probíhá přechod ze základního na střední stupeň vzdělávání, navazují se intenzivnější a hlubší mezilidské vztahy a dochází k podstatné proměně sebepojetí.

Helus (2011) píše o adolescenci jako o dospívání. Vymezuje ji věkem od 11 do až 22 let. Nazývá toto období jako přechod z dětství do dospělosti, a to po třech stránkách: biologické, sociální a osobnostní. Biologická stránka přechodu se projevuje pohlavním dozráváním – tělesným dorůstáním do dospělé podoby. Sociální stránka přechodu zahrnuje především proces pokročilejší fáze sociálního začleňování a změny v postavení. Osobnostní stránka je charakteristická pro hledání a vyjadřování identity, tedy toho, kdo jsem a co z toho plyne.

Pro naši práci jsme si vybrali vymezení období adolescence podle Vágnerové (2022), která období adolescence rozdělila na dvě základní fáze: ranou a pozdní adolescenci. Raná adolescence zpravidla zahrnuje prvních pět let tohoto vývojového období, konkrétně mezi 11. a 15. rokem života. Charakteristickým rysem této fáze je zejména tělesné dospívání, které je úzce spojeno s nástupem pohlavní zralosti. Tyto biologické proměny se projevují i změnou fyzického vzhledu, jenž se stává významným podmětem ke změně sebepojetí. Dochází rovněž k rozvoji kognitivních schopností, dospívající je schopen uvažovat hypoteticky. Hormonální změny ovlivňují emoční prožívání, které může vykazovat výrazné výkyvy s dopadem na subjektivní pohodu i mezilidské vztahy. V této fázi rovněž dochází k postupnému osamostatňování se od rodičů a k intenzivnějšímu navazování vazeb s vrstevnickou skupinou. Pozdní adolescence zahrnuje období přibližně mezi 15. a 20. rokem života a je charakteristická hlubšími psychologickými změnami. Dochází k dalšímu vývoji osobnosti jedince a zároveň k proměně jeho postavení ve společnosti. V této fázi se dále prohlubují mezilidské vztahy, a to jak v oblasti přátelství, tak i partnerských vazeb.

Klíčovým tématem tohoto období je hledání vlastní identity, které je spojeno se zvýšeným zájmem o sebepoznání. Tento proces probíhá zejména prostřednictvím interakcí a zkušeností v rámci vrstevnické skupiny. Dospívající přechází ze základní školy na střední školu, tato změna školního prostředí a kolektivu spolužáků představuje na počátku tohoto období významný faktor. Na jeho konci pak bývá klíčovým mezníkem nástup do zaměstnání, spojený se vstupem do věkově rozmanitého kolektivu spolupracovníků. Adolescent se tak ocitá v nových sociálních situacích, které vyžadují přizpůsobení se novým normám a pravidlům chování. Jeho sociální role a postavení se dále vyvíjejí a upřesňují v závislosti na tom, do jakých skupin je začleněn.

2.1 Adolescent ve škole

Škola představuje klíčovou instituci, která zásadně ovlivňuje utváření osobnosti dítěte a rozvoj jeho psychických funkcí. Každé vzdělávací zařízení nejen podporuje rozvoj kognitivních schopností a nejrůznějších dovedností, ale zároveň plní důležitou roli v procesu socializace. Ve škole se dospívající setkává se svými vrstevníky, kteří jsou dalším důležitým zdrojem zkušeností. Dospívající se s vrstevníky srovnává a oni určují, jestli se bude cítit dostatečně schopně. Pro adolescenta je důležité, aby byl vrstevnickou skupinou akceptován. Aby naplnil tuto potřebu být akceptován je ochoten se naučit všemu. Dále závisí také na tom, zda dokáže s ostatními spolupracovat a prosadit se ve skupině. Pokud v tomto vývoji nabude dospívající negativní zkušenosti a pocitu nejistoty, bude ho to zatěžovat v dalších fázích jeho vývoje. Vztahy s vrstevníky jsou důležité. Adolescent si vytváří sociální síť, která pro něj tvoří zázemí a zdroj podpory (Vágnerová, 2022).

2.2 Malá sociální skupina

Adolescent se ve škole ocitá v tzv. malé sociální skupině. „*Jako sociální skupinu označujeme určitý počet lidí, kteří jsou navzájem propojeni jak prožitkem vzájemnosti, tak i organizačně.*“ Pojem malá sociální skupina se pak rozumí taková skupina lidí, jejíž členové se mohou všichni stýkat tváří v tvář, bez prostředníků. Jedná se o počet členů od 3 do cca 20. Horní hranice je stanovena pouze orientačně. Jako příklady malé sociální skupiny můžeme označit rodinu, sportovní družstvo, tým nebo školní třídu (Helus, 2011).

Podle Hrabala (2002) představuje školní třída nejrozšířenější formu sociálního útvaru v rámci vzdělávacího systému. Její charakteristika je poměrně jasně vymežitelná – jedná se o skupinu žáků, která se zpravidla účastní výuky společně. Školní třídu lze označit za

základní malou sociální skupinu ve školním prostředí, která má výchovnou funkci. Díky svému primárnímu zaměření na výuku a dosažení vzdělávacích cílů se v mnoha ohledech podobá pracovní skupině.

Právě školní třída je pro naši práci významná. Je to jeden z významných socializačních činitelů. Ve školní třídě se dospívající učí soužití s jinými jedinci, ovládat své emoční projevy, vystupovat před skupinou, spolupracovat ve skupině, konformitě, zodpovědnosti nebo přijímat a vyrovnat se s názorem jiných. To vede k rozšíření sociální zkušenosti, což je nezbytné pro budoucí dospělý život ve skupinách a společenství. Zásadní roli tu hraje učitel a spolužáci.

Školní třída začíná fungovat jako specifická malá sociální skupina již od chvíle, kdy se její členové poprvé setkají. Již v úvodních dnech dochází k utváření její vnitřní struktury, kdy se začíná rýsovat, kdo získá vlivné postavení a kdo zůstane spíše v pozadí. Pro dospívajícího jedince může být nízký sociální status v rámci kolektivu náročný. Nicméně různé aktivity, které umožňují třídě fungovat odlišně než během běžného vyučování – zejména programy zaměřené na posilování třídních vztahů – mohou poskytnout příležitost těmto žákům vyniknout, projevit své schopnosti a tím případně upravit své postavení ve skupině (Gillernová, 2012).

3 INTERPERSONÁLNÍ VZTAHY

„Základním předpokladem a charakteristikou interpersonálních vztahů je to, že dva lidé se alespoň občas ocitají v interakci a že tyto interakce zanechávají jistou stopu v podobě např. příjemného nebo nepříjemného dojmu...“ (Slaměník, 2011).

Člověk jako sociální tvor je výrazně závislý na mezilidských vztazích. S rostoucím počtem vzájemných kontaktů může, ale nemusí docházet k intenzivnějšímu ovlivňování mezi jednotlivci. Vztah představuje již navázanou vazbu mezi lidmi, která se vyznačuje určitou historií a specifickými charakteristikami. Naproti tomu interakce je časově omezená sociální událost, jež může probíhat jak v rámci existujícího vztahu, tak i mezi lidmi, kteří se setkávají náhodně. Pro udržení jakéhokoli vztahu jsou interakce nezbytné. Některé z nich vyhledáváme dobrovolně a s potěšením, jiným se naopak nelze vyhnout (Slaměník, 2011).

Schopnost adolescenta úspěšně fungovat v interpersonálních vztazích představuje klíčový zdroj jeho sebedůvěry, pocitu autonomie, vnímání vlastní účinnosti a zároveň slouží jako ukazatel jeho samostatnosti při rozhodování. Významnou roli v rámci interpersonálních vztahů sehrává také rozvoj komunikačních dovedností. Pokud dospívající ovládá schopnosti jako je zdvořilé jednání, vyjádření vlastního názoru, kladení otázek, žádost o názor druhých, aktivní naslouchání, otevřené vyjadřování přání či přijímání a poskytování zpětné vazby formou pochvaly, snižuje se pravděpodobnost vnitřního napětí a výskytu agresivního chování. Emoce pak častěji uvolňuje prostřednictvím interakcí s vrstevníky, čímž se vyhýbá konfliktům s autoritami. To mu následně umožňuje navazovat bližší osobní vztahy s větší jistotou, což podporuje jeho sebevědomí, emoční stabilitu, pocit společenského uznání, sociálních kompetencí a celkové hodnoty vlastní osoby (Lloyd, 1985 in Macek, 2003)

Vztahy k rodičům a vztahy k vrstevníkům mají odlišný význam. V rodinném prostředí adolescenti často usilují o dosažení rovnocenného postavení, zatímco ve vztazích s vrstevníky je pro ně klíčové vlastní zhodnocení (Macek, 2003).

3.1 Vztahy s rodiči

Rodinné vztahy a vazby zůstávají významným činitelem socializačního procesu adolescenta zpravidla po celé trvání jeho dospívání.

Zatímco dříve byl mezigenerační konflikt považován za nezbytnou součást osamostatňování se od rodičů a formování osobní autonomie, současné poznatky ukazují, že tento vývojový scénář nelze univerzálně uplatnit. Do celého procesu totiž vstupují jak

individuální rozdíly mezi jedinci, tak i kulturní a historické kontexty, které ovlivňují jeho konkrétní průběh (Youniss, 1995 in Macek, 2003). Může zde zasahovat i fakt, že rodiče jsou si vědomi této bouřlivé fáze svých potomků a tohle jejich rebelování přijímají jako přechodnou nutnost. Tím, že jsou trpěliví a čekají až tahle fáze přejde, pak oslabují hloubku konfliktu mezi nimi jako autoritou a jejich potomky jako adolescenty (Seltzer, 1989).

Podle Blatného (2016) v období adolescence narůstá potřeba odstupu od rodičů. U chlapců k tomu dochází dříve než u dívek. Obecně během dospívání se postupně prohlubuje nezávislost adolescentů na dospělých lidech. Někdy se však může jednat spíše o pózu před vrstevníky než skutečnou samostatnost. Dostupnost blízkých dospělých je však pro adolescenta důležitá pro případ, že by potřeboval jejich podporu. Aby bylo osamostatňování úspěšné je nutné, aby adolescent věděl, že mu rodiče drží palce, věří v jeho schopnosti a že jsou zde aby mu byli oporou.

3.2 Vrstevnické vztahy

Jak jsme již zmínili výše, vrstevnické vztahy jsou velmi důležité. S vrstevníky tráví dospívající dvojnásobek svého aktivního času oproti času stráveného s rodiči a jinými dospělými (Blatný, 2016). Helus (2011) píše, že dospívající se ve skupině vrstevníků, kde se cítí být mezi svými, může vybouřit, odreagovat a vypovídat se. Vrstevnický vztah je unikátní a svým způsobem těžko zastupitelný typ vztahu (Seltzer, 1989).

Langmeier (2006) uvádí pět fází ve vztazích mezi vrstevníky:

1. Fáze skupinová izosexuální (obě pohlaví se od sebe navzájem izolují). Jedná se o seskupování jedinců stejného pohlaví. Chlapci a dívky o sobě navzájem soudí, že to druhé pohlaví není schopno s nimi sdílet stejné zájmy.
2. Fáze individuální izosexuální. Mezi dvěma jedinci stejného pohlaví se objevuje důvěrné přátelství. V této fázi jedince neuspokojuje být pouze součástí skupiny, ale hledá niternější hlubší pouto, vztah, ve kterém je možno sdílet i to co by v celé skupině zůstalo vlastním tajemstvím. Taková přátelství vrcholí v adolescenci, mohou mít dlouhé trvání a jsou v paměti uchovány jako jedinečné.
3. Fáze přechodná je charakteristická pro náhlé pokusy o sblížení jedinců opačného pohlaví. Jedinci zůstávají každý ve své skupině, ale můžeme pozorovat sklon vykročit mimo její hranici. Tyto pokusy se často setkají s posměchem a zlehčením

ze strany ostatních členů skupiny. To pak vede k nedostatečné odvaze sblížit se skutečně.

4. Fáze heterosexuální polygamní se vyznačuje snahou navázat s jedincem druhého pohlaví přátelství. V takovém přátelství je důležitá důvěrnost a sdílení společných témat. Zde ale do vztahu přibývá sexuální zájem. Ten je bržděný plachostí, bezradností a ohleduplností.
5. Fáze zamilovanosti ta je typická pro pozdní adolescence

Jelikož se v praktické části této práce zabýváme vrstevnickými vztahy ve školní třídě je pro nás důležité, že vztahy mezi vrstevníky v tomto prostředí sehrávají zásadní roli při utváření a prohlubování sociálních dovedností – přispívají k rozvoji mezilidských vztahů a vzájemné komunikace. Zároveň zde žáci získávají a upevňují důležité návyky, postoje i hodnoty, které se následně odrážejí v jejich každodenním chování. Třída tak funguje jako prostor, v němž si jednotlivci osvojují společenské chování. Význam vrstevnické skupiny však přesahuje čistě sociální rozměr – při vhodném pedagogickém vedení může být tento kolektivní potenciál využit také k výchovnému a vzdělávacímu působení, například v rámci skupinového vyučování (Gillernová, 2012).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM

Praktická část této bakalářské práce se zabývá budováním interpersonálních vztahů prostřednictvím zážitkového programu.

Výzkumná studie z roku 2011, která se zabývala subjektivním posouzením kvality života dětí, potvrdila, že problémy ve vztazích jsou významným faktorem ovlivňující životní komfort zejména u osob mladšího věku. Děti se vlivem globalizace ocitají v odlišných sociokulturních podmínkách, na které se musí adaptovat. Období dospívání je v tomto kontextu obzvláště obtížné a náročné. U dospívajících jedinců dochází k celkové změně osobnosti. Jedním z významných prvků podílejících se na formování osobnosti jedinců je prostředí školy. Ve škole dítě tráví významnou část svého času. Jedná se také o místo, kde se rozvíjejí mezilidské vztahy a vznikají přátelství (Hodačová a kol., 2011)

Osobnost jedince se rozvíjí na základě prožité zkušenosti. Zážitková pedagogika, o které jsme již hovořili v teoretické části práce, zprostředkovává zkušenost prostřednictvím zážitku a následně jedinec dostane prostor pro zpracování toho co právě zažil (Prázdニンová škola Lipnice, 2013).

V našem výzkumu se zaměříme konkrétně na program Orientačních dní, což jsou zážitkové kurzy pro poslední dva ročníky základních škol a všechny ročníky středních škol. Kurzy podporují budování dobrých vztahů ve školní třídě a otevírají životní témata. Orientační dny vznikly v Německu v 70. letech 20. století a stojí na myšlence salesiánského hnutí Dona Bosca (Dům Ignáce Stuchlého, 2025). Bosco vycházel z charitativní péče o slabou mládež a chtěl jí poskytnout zejména náboženskou výchovu a rozvoj osobnosti (Jůva, 2007).

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem práce je zjistit jaký vliv má realizace zážitkového programu na změnu interpersonálních vztahů ve školní třídě. Dílčím cílem je zjistit, jaké jsou rozdíly mezi počtem pozitivních a negativních voleb jedinců ve třídě před a po realizaci zážitkového programu.

4.2 Výzkumné otázky

Z dříve uvedených cílů vychází tyto výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký vliv má realizace zážitkového programu na změnu interpersonálních vztahů ve školní třídě?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou rozdíly mezi počty vzájemně pozitivních voleb u jedinců ve třídě před a po realizaci zážitkového programu?
2. Jaké jsou rozdíly mezi počty vzájemně negativních voleb u jedinců ve třídě před a po realizaci zážitkového programu?

4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaký vliv má realizace zážitkového programu na změnu interpersonálních vztahů ve školní třídě, byla zvolena kvantitativní forma výzkumu. Pomocí kvantitativní metody tzv. sociometrie chceme zmapovat a prozkoumat vztahy ve školní třídě, následně realizovat třídní zážitkový program a opět vztahy zmapovat. Poté chceme analyzovat, zda a do jaké míry došlo ke změně interpersonálních vztahů ve třídě. Program vytvořili pracovníci organizace Dům Ignáce Stuchlého. Jeho dramaturgii lze nalézt v příloze této práce (Příloha č. 1). Bohužel z důvodu autorských práv nám nebylo umožněno zveřejnit podrobnější popis programových prostředků.

4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvořily školní třídy, které měly zájem o program u organizace Dům Ignáce Stuchlého.

Výběrový soubor byl pro účely tohoto výzkumu vybrán následovně. Ze všech školních tříd byly záměrně vybrány ty, které spadaly do časového rozmezí, v němž bylo možné výzkum realizovat – tedy od měsíce prosinec po měsíc březen. Tyto třídy byly dotázány, zda by bylo možné realizovat výzkum v jejich skupině. Následovně z těchto tříd, které s výzkumem souhlasily, byla vylosována jedna, v níž se výzkum uskutečnil. Výběrový soubor tvoří 18 žáků 8. třídy základní školy ze Zlínského kraje, z toho 10 dívek a 8 chlapců.

4.5 Výzkumný nástroj

Kvůli kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu a na základě stanovených výzkumných otázek byly pro tento výzkum zvoleny kvantitativní metody sociometrie.

Zakladatelem sociometrie je J. L. Moreno. Sociometrie je metoda, která analyzuje struktury sociální skupiny a její dynamiku. Je možné prostřednictvím ní zjišťovat povahu interpersonálních vztahů mezi členy skupiny a jejich postavení ve skupině. Dále je možné identifikovat existenci podskupin a soudržnost skupiny jako celku. Využít ji lze v nejrůznějších skupinách, nejčastěji ve školní třídě. Lze ji však využít jen tehdy, když skupina není příliš velká a jen v případě, že se všichni členové skupiny znají (Gavora, Peter a kol., 2010).

Základem metody sociometrie je sociometrický test. Chráska (2007) udává, že sociometrickým testem zjišťujeme kladné a záporné vztahy ve třídě. Test obsahuje jednu nebo více otázek, které respondentovi dávají možnost kladné či záporné volby. Obvykle je podáván respondentům písemně a ti odpovídají uvedením příslušných jmen.

J. L. Moreno zformuloval následující pravidla pro sociometrický test:

- Jasně stanovené hranice skupiny. V našem výzkumu je to školní třída.
- Každý člen má možnost neomezeného počtu voleb jmen spolužáků.
- Musí být jasně a jednoznačně stanoveno kritérium na základě kterého respondent volí jména to znamená, že musí být natolik srozumitelné, aby nevznikly pochybnosti nebo nejasnosti, proč si respondent zvolil daného spolužáka.
- Je důležité, aby respondenti své odpovědi v testu brali vážně, protože odrážejí skutečné vztahy nebo postoje k ostatním v jejich třídním prostředí.
- Jednotliví respondenti nemají vědět o volbách ostatních respondentů.
- Je nutné předem zjistit, zda všichni respondenti rozumějí daným otázkám.

(Moreno, 1934)

Dnes je již možné upustit od libovolného počtu voleb a můžeme respondentům zadat počet stanovený. Tento typ voleb je snazší na vyhodnocení, ale může vést respondenta k tomu, aby napsal volbu i přesto, že k tomu nemá značnou potřebu (Gavora, Peter a kol., 2010).

Pro naše účely jsme zvolili test o dvou otázkách, kdy jedna bude zjišťovat kladnou volbu a druhá bude zjišťovat zápornou volbu. Respondenti byli instruováni, aby uvedli 1 až 5 pozitivních a negativních voleb. Výběr tohoto rozsahu byl zvolen s cílem zajistit jednotnost dat a usnadnit jejich vyhodnocení.

Otázka, která zjišťuje kladnou volbu (sympatii):

Koho ze třídy bys pozval/a na svou oslavu narozenin?

Otázka, která zjišťuje zápornou volbu (antipatii):

Koho ze třídy bys nepozval/a na svou oslavu narozenin?

4.6 Způsob zpracování dat

Data získaná ze sociometrického testu je možné zpracovat třemi následujícími způsoby. Sociometrickou maticí, která poskytuje rychlým způsobem informaci o struktuře skupiny. Dále sociogram, který slouží jako mapa neformálních vztahů ve skupině. Sociogram je vhodné sestavovat ve skupinách o maximálně patnácti členech, jelikož ve vyšším počtu jsou již nepřehledné. Posledním způsobem je výpočet sociometrických indexů, ty představují výsledky sociometrického šetření (Chráška, 2007).

Pro náš výzkum jsme zvolili jako způsob zpracování dat sociometrickou matici. Sociometrická matice vyjadřuje jednotlivé volby ve formě tabulky. Při vyhodnocení je pro uchování anonymity respondentů dobré každého respondenta označit znakem či symbolem. Z respondentů se poté vytvoří matice, kdy na řádku budou jména respondentů, kteří jsou voleni a ve sloupcích jména respondentů, kteří volí své volby. Do jednotlivých buněk tabulky pak zadáváme znaky 1 a 0 podle toho, zda volba byla kladná (1) nebo záporná (0) (Gavora, Peter a kol., 2010).

Pro náš výzkum jsme volby respondentů zpracovali do dvou matic, přičemž první matice vycházela z dotazníků vyplněných žáky před realizací zážitkového programu a druhá z dotazníků vyplněných po jeho absolvování. V matici je každý řádek přiřazen jednomu účastníkovi výzkumu. Pro uchování anonymity našich účastníků výzkumu jsme každého z nich označili písmeny A až R. Hodnota 1 v dané buňce znamená, že účastník projevil pozitivní volbu (sympatii) danému členovi skupiny, zatímco hodnota 0 značí projev negativní volby (antipatii). Tyto matice byly zpracovány v programu SPSS. Následně jsme pomocí programu vypočítali tzv. sociometrický status (počet obdržných kladných voleb).

Proměnnou jsme pojmenovali skóre. Čím vyšší je hodnota skóre, tím více sympatií daný jedinec získal od svých spoluúčastníků.

Do SPSS byly tyto údaje vloženy a dále analyzovány pomocí deskriptivní statistiky a výpočtu standardizovaných hodnot (Z-skóre).

Pro lepší znázornění a pochopení vztahů ve třídě jsme vytvořili vlastní kategorizaci hodnot Z-skóre a podle ní byli jednotliví účastníci výzkumu rozřazeni.

4.7 Analýza dat

V této kapitole se budeme věnovat analýze výsledků ze sociometrických matic.

4.7.1 Analýza dat získaných před programem

V rámci kvantitativní části výzkumu bylo provedeno **sociometrické měření před realizací programu** s cílem zjistit vzájemné sympatie a antipatie mezi členy skupiny. Využita byla metoda sociometrického testu, který byl poté zpracován pomocí **sociometrické matice**, v níž jednotlivé proměnné A až R představují jednotlivé účastníky skupiny (celkem 18 osob). Každý účastník měl možnost vyjádřit sympatii (hodnota 1) nebo vyjádřit antipatii (hodnota 0) vůči každému jinému členovi skupiny (viz obrázek 1).

V1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
A	.	.	0	0	1	0	.	0	0	0	.	.	1	.	0	0	0	.
B	0	.	.	.	.	.	.	0	0	.	.	0	0	0	.	.	.	.
C	.	.	.	.	.	.	.	0	.	.	.	0	.	.	.	.	.	0
D	.	0	.	.	1	1	.	.	0	1	.	.	.	.	1	.	0	.
E	1	.	.	1	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.
F	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1	0	.
G	1	0	0	1	.	.	.	1	1	1	1	.	1	.	1	.	1	1
H	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1	1	.	.	.	.	1
I	.	0	0	.	.	.	1	.	.	1	1	.	.	1	.	.	1	1
J	.	.	.	1	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	0
K	1	.	0	.	.	.	1	.	1	.	.	.	.	.	.	1	1	.
L	.	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
M	1	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1
N	1	0	0	.	1	0	1	.	1	.	1	.	.	.	.	.	1	.
O	.	.	.	1	.	1	.	1	0	1	.	1	.	.	.	.	.	1
P	.	.	.	.	.	.	.	.	0	.	1	.	.	0	.	.	.	.
Q	.	0	.	.	0	.	1	.	1	.	1	.	.	1	.	0	.	.
R	.	.	.	.	1	.	.	1	.	.	.	1	1	.	.	1	1	.

Obrázek 1: Sociometrická matice před programem

(zdroj: vlastní)

Na základě této matice byl vypočten tzv. sociometrický status jednotlivých osob, tedy počet obdržených kladných voleb (sympatií) od ostatních členů. Tento součet tvoří proměnnou s názvem skóre, která slouží jako ukazatel míry oblíbenosti či přijímání jednotlivce v rámci skupiny.

Výsledky základní deskriptivní statistiky této proměnné jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka 1: Deskriptivní statistiky sociometrického skóre před programem

Proměnná	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
skóre	18	0,00	10,00	3,83	2,53

(zdroj: vlastní)

Z uvedené tabulky je patrné, že v rámci skupiny (N = 18) se hodnoty obdržených sympatií (skóre) pohybovaly od 0 do 10, přičemž průměrné skóre činilo 3,83. To znamená, že průměrný účastník skupiny obdržel přibližně 3 až 4 sympatie od svých vrstevníků.

Minimum a maximum

Jedinec s nejnižším skóre nezískal žádnou kladnou volbu (0), což je z hlediska sociometrie důležité zjištění, neboť signalizuje sociální exkluzi dané osoby. Naopak nejvyšší zaznamenané skóre bylo 10, tedy více než polovina skupiny označila daného jedince jako sympatického, což ukazuje na silnou sociální integraci.

Průměr

Průměrné skóre ve výši 3,83 lze považovat za relativně střední hodnotu v kontextu daného výzkumného designu, kdy měl každý účastník možnost udělit 1 až 5 pozitivních voleb (sympatií). Tato skutečnost přirozeně omezuje maximální počet obdržených kladných voleb a ovlivňuje rozložení výsledků. Zjištěný průměr tak odráží skutečnost, že většina členů skupiny obdržela přibližně tři až čtyři kladná hodnocení, což naznačuje poměrně vyrovnanou distribuci vzájemných sympatií v rámci skupiny. Vzhledem k tomu, že byl počet udělených voleb regulován, nelze považovat nízké skóre automaticky za známku odmítání – mohlo dojít i k situacím, kdy nebylo možné udělit více voleb, přestože by daný účastník potenciálně další sympatie obdržel. Tento kontext je tedy nutné brát v úvahu při interpretaci individuálních výsledků.

Směrodatná odchylka

Hodnota směrodatné odchylky činí 2,53, což poukazuje na poměrně vysokou míru variability mezi respondenty. Ve skupině tedy existují značné rozdíly v míře přijímání – někteří jedinci jsou výrazně oblíbenější než jiní. To je pro sociometrické měření typické a podstatné, neboť umožňuje identifikovat pozitivní sociální jádro skupiny i potenciálně odlišné jedince.

Standardizované skóre (Z-skóre)

Pro detailnější analýzu byla data standardizována pomocí Z-skóre, která vyjadřují, kolik směrodatných odchylek se daný jedinec nachází nad nebo pod průměrem. Tyto hodnoty byly vygenerovány v SPSS a jsou uvedeny v tabulce v datovém pohledu.

Například jedinec „G“ s Z-skóre 2,44 obdržel o více než dvě směrodatné odchylky více sympatií než průměr, což lze interpretovat jako významně pozitivní sociometrický status – daný jedinec je výrazně oblíbený a pravděpodobně zastává centrální pozici ve skupinové sociální síti.

Naopak hodnoty Z nižší než -1 např. jedinec „B“ (-1,52) nebo jedinec „L“ (-1,12) ukazují na podprůměrnou oblíbenost, což může znamenat sociální izolaci nebo alespoň okrajové postavení v rámci skupinové dynamiky.

Pro ilustraci rozdílů v sociometrickém statusu jednotlivých členů skupiny byla vytvořena kategorizace jedinců do 6 skupin. Pro hlubší porozumění datům získaným v rámci sociometrické analýzy byly vybrány vybrané příklady jednotlivců, kteří reprezentují různé úrovně oblíbenosti v rámci zkoumané skupiny. Na základě dosaženého skóre a jeho standardizované hodnoty (Z-skóre) lze pozorovat, že ve skupině existují jak výrazně oblíbené osoby, tak i jedinci, kteří nezískali žádnou pozitivní volbu. V jednotlivých tabulkách níže vidíme výběr účastníků pro danou kategorii. Účastníci uvedeni v textu pod jednotlivými tabulkami byli vybráni cíleně na základě hodnot sociometrického skóre a Z-skóre.

Nejvíce preferovaní jedinci

Tabulka 2: Nejvíce preferovaní jedinci před programem

Účastník	Skóre	Z-skóre
G	10	2,44

(zdroj: vlastní)

Jedinec „G“ obdržel nejvyšší počet pozitivních voleb, konkrétně 10 sympatií od ostatních členů skupiny. Jeho Z-skóre dosahuje hodnoty 2,44, což znamená, že se nachází více než dvě směrodatné odchylky nad průměrem. Tato osoba je z hlediska sociometrického statusu výrazně nadprůměrná a pravděpodobně zastává centrální roli v sociální síti skupiny. Může se jednat o přirozenou autoritu, neformálního lídra nebo člena s vysokou mírou interpersonálních dovedností. Takto vysoký počet přijatých kladných voleb může rovněž odrážet míru důvěry či oblíbenosti v rámci skupinového klimatu.

Nadprůměrní jedinci

Tabulka 3: Nadprůměrní jedinci před programem

Účastník	Skóre	Z-skóre
I	6	0,86
K	5	0,46
N	6	0,86
O	6	0,86
R	6	0,86

(zdroj: vlastní)

Jedinec „I“ byl zařazena do výběru jako zástupce nadprůměrně oblíbených jedinců, avšak bez extrémních hodnot. Obdržel šest (6) sympatií, což odpovídá Z-skóre +0,86. Tato hodnota ukazuje na dobrou míru začlenění do skupiny a naznačuje, že daná osoba je vnímána pozitivně větším počtem spoluúčastníků. Z hlediska analýzy představuje tento případ významnou kontrolní kategorii mezi vysoce oblíbenými a průměrně přijatými jedinci.

Průměrní jedinci

Tabulka 4: Průměrní jedinci před programem

Účastník	Skóre	Z-skóre
D	4	0,06
E	4	0,06
H	4	0,06
J	4	0,06
Q	4	0,06

(zdroj: vlastní)

Jedinci s průměrnou sociometrickou pozicí jsou často vnímáni jako dobře začlenění do kolektivu, aniž by však výrazně ovlivňovali dynamiku skupiny. Udržují si běžné vztahy se spolužáky, ale obvykle nepatří mezi klíčové osoby ve třídní sociální síti. Jejich postavení naznačuje určitou míru přijetí a zároveň nepřítomnost větších konfliktů či odmítání. Z pohledu adaptace na školní prostředí může být tato pozice chápána jako stabilní a poměrně málo riziková.

Podprůměrní jedinci

Tabulka 5: Podprůměrní jedinci před programem

Účastník	Skóre	Z-skóre
A	2	-0,73
F	3	-0,33
M	3	-0,33

(zdroj: vlastní)

Jedinec „A“ získal dvě (2) kladné volby, čemuž odpovídá Z-skóre -0,73. Tato hodnota je sice pod průměrem, nicméně se nachází v relativně blízké vzdálenosti od střední hodnoty rozdělení. Jeho postavení ve skupině lze označit jako bez známek výrazného vyloučení. Tento případ může ilustrovat účastníky, kteří nejsou vnímáni negativně, ale zároveň nepatří mezi preferované členy skupiny.

Jedinci blízko okraje skupiny

Tabulka 6: Jedinci blízko okraje skupiny před programem

Účastník	Skóre	Z-skóre
L	1	-1,12
P	1	-1,12

(zdroj: vlastní)

Jedinec „L“ obdržel jednu (1) pozitivní volbu, a jeho Z-skóre dosahuje hodnoty -1,12. Jedná se o jedince, který se nachází na hranici mezi běžnou variabilitou a výraznějším okrajem skupiny. Přestože její skóre není extrémní, v kontextu celé skupiny může naznačovat slabší integraci nebo nižší míru zapojení.

Nejvíce sociálně izolovaní jedinci

Tabulka 7: Nejvíce sociálně izolovaní jedinci před programem

Účastník	Skóre	Z-skóre
B	0	-1,52
C	0	-1,52

(zdroj: vlastní)

Na opačné straně sociometrického spektra se nachází jedinec „B“, který nezískal žádnou (0) pozitivní volbu. Jeho Z-skóre činí -1,52, což ho řadí výrazně pod průměr. Tento výsledek může naznačovat sociální izolaci, nedostatek vazeb se zbytkem skupiny, případně i negativní vnímání ze strany ostatních členů. Takto nízké skóre vyžaduje citlivou interpretaci – absence pozitivních voleb nemusí nutně indikovat otevřené odmítání, ale může souviset např. s nízkou mírou interakce, stydlivostí či jinými faktory ovlivňujícími mezilidské vztahy.

Výše uvedený výběr ilustruje, že v analyzované skupině existují jak silně integrovaní a oblíbení jedinci, tak i účastníci s nízkou mírou přijetí. Tento rozptyl naznačuje určitý stupeň nerovnoměrnosti ve vzájemných vztazích, který je ale běžný v sociálních skupinách.

4.7.2 Analýza dat získaných po programu

Tak jako v prvním měření bylo provedeno **sociometrické měření před realizací programu** s cílem zjistit vzájemné sympatie a antipatie mezi členy skupiny. Opět byla využita metoda

sociometrického testu, který byl poté zpracován pomocí **sociometrické matice**, v níž jednotlivé proměnné A až R představují jednotlivé účastníky skupiny (celkem 18 osob). Každý účastník měl opět možnost vyjádřit sympatii (hodnota 1) nebo vyjádřit antipatii (hodnota 0) vůči každému jinému členovi skupiny (viz obrázek 2).

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R
.	0	0	1	.	.	0	0	.	.	.	.	1	.	0	.	0	.
0	.	.	.	.	.	0	0	0	0	.	0	0	0	.	.	.	.
.	1	.	.	.	.	.	0	.	.	.	0	.	0	.	.	.	0
.	0	.	.	1	1	.	0	0	.	.	.	.	.	1	.	.	.
.	.	.	1	.	1	0	.	.	.	.	.	.	1	1	1	.	.
.	.	.	1	.	.	0	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.
1	.	0	1	.	.	.	1	1	1	1	.	1	1	1	.	1	1
.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	1	1	1	.	.	1	.	1
.	0	0	.	.	.	1	.	.	1	.	.	.	1	.	.	1	1
.	.	.	.	1	1	.	.	1	.	1	.	1	.	1	.	.	1
.	.	0	.	.	.	1	.	1	1	.	.	.	1	.	1	1	.
1	.	.	.	.	.	.	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
1	.	1	.	.	1	1	1	.	.	.	.	.	.	.	.	.	1
1	0	0	.	1	.	.	.	1	1	1	.	.	.	.	.	1	.
.	.	.	1	1	.	.	1	.	.	.	1	.	.	.	1	.	.
.	.	.	.	.	.	.	.	0	.	.	.	.	.	.	.	.	0
1	.	.	.	0	.	1	.	1	.	1	.	.	1	.	.	.	.
.	.	1	.	1	1	.	1	.	1	.	1	.	.	1	1	.	.

Obrázek 2: Sociometrická matice po programu

(zdroj: vlastní)

Na základě této matice byl vypočten tzv. sociometrický status jednotlivých osob, tedy počet obdržených kladných voleb od ostatních členů. Tento součet tvoří proměnnou skóre, která slouží jako ukazatel míry oblíbenosti či přijímání jednotlivce v rámci skupiny.

Výsledky základní deskriptivní statistiky této proměnné jsou shrnuty v následující tabulce:

Tabulka 8: Deskriptivní statistiky sociometrického skóre po programu

Proměnná	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
skóre	18	0,00	11,00	4,55	3,03

(zdroj: vlastní)

Z výše uvedené tabulky je patrné, že v rámci skupiny ($N = 18$) se hodnoty obdržených sympatií (skóre) pohybovaly od 0 do 11, přičemž průměrné skóre činilo 4,55. To znamená, že průměrný účastník skupiny obdržel přibližně 4 až 5 sympatie od svých vrstevníků.

Minimum a maximum

Jedinec s nejnižším skóre nezískal žádnou kladnou volbu (0), což v kontextu sociometrického šetření může signalizovat určitou formu sociální izolace. Taková situace je důležitá pro další pedagogickou nebo psychologickou práci se skupinou. Naopak nejvyšší zaznamenané skóre bylo 11, což znamená, že daného jedince označila za sympatického více než polovina skupiny. To svědčí o jeho silné sociální integraci, respektive vysoké oblíbenosti mezi spolužáky či vrstevníky.

Průměr

Hodnota průměrného skóre na úrovni 4,56 vypovídá o relativně vyrovnané distribuci pozitivních voleb. S ohledem na výzkumný design, ve kterém mohl každý účastník udělit omezený počet sympatií (1 až 5), je třeba chápat dosažený průměr jako míru průměrného sociálního přijetí v rámci skupiny. Jak jsme již u prvního měření zmínili, je nutné omezený počet voleb zohlednit, jelikož vzhledem k tomuto omezení nelze automaticky interpretovat nižší skóre jako projev odmítání – mohlo jednoduše dojít k nedostatku voleb, přestože by další účastníci danou osobu také označili za sympatickou, kdyby měli možnost více než 5 voleb.

Směrodatná odchylka

Hodnota směrodatné odchylky činí 3,03, což naznačuje vyšší míru variability v rámci skupiny. Existují tedy zřetelné rozdíly mezi jednotlivci, pokud jde o počet získaných pozitivních voleb. Někteří jedinci byli skupinou výrazně preferováni, zatímco jiní zůstali na okraji pozornosti. Tato variabilita je v sociometrickém měření běžná a její zjištění umožňuje hlouběji porozumět dynamice v rámci skupiny, včetně identifikace tzv. sociometrických hvězd i potenciálně vyloučených osob.

Standardizované skóre (Z-skóre)

Pro detailnější analýzu byly hodnoty standardizovány pomocí Z-skóre, která udávají, o kolik směrodatných odchylek se daný výsledek nachází nad nebo pod průměrem celé skupiny. Výpočet těchto hodnot umožňuje objektivnější porovnání jednotlivců a jejich postavení v rámci skupiny.

Například jedinec „G“, který obdržel nejvyšší možné skóre (11), má Z-skóre přibližně 2,12. To znamená, že jeho míra oblíbenosti je více než dvě směrodatné odchylky nad průměrem skupiny – takový výsledek lze označit za výrazně nadprůměrný a jedinec pravděpodobně zastává centrální roli v rámci sociální struktury.

Na opačném konci spektra se nacházejí jedinci s hodnotami Z-skóre pod -1, například jedinec „B“ (-1,50), což naznačuje podprůměrné sociální hodnocení. Tito účastníci jsou buď opomíjeni, nebo aktivně odmítáni ostatními členy skupiny, a lze je tak považovat za potenciálně vyloučené z hlediska sociálního zapojení.

Pro ilustraci rozdílů v sociometrickém statusu jednotlivých členů skupiny byla vytvořena kategorizace jedinců do 6 skupin. Pro hlubší porozumění datům získaným v rámci sociometrické analýzy byly vybrány vybrané příklady jednotlivců, kteří reprezentují různé úrovně oblíbenosti v rámci zkoumané skupiny. Na základě dosaženého skóre a jeho standardizované hodnoty (Z-skóre) lze pozorovat, že ve skupině existují jak výrazně oblíbené osoby, tak i jedinci, kteří nezískali žádnou pozitivní volbu. V jednotlivých tabulkách níže vidíme výběr účastníků pro danou kategorii. Účastníci uvedeni v textu pod jednotlivými tabulkami byli vybráni cíleně na základě hodnot sociometrického skóre a Z-skóre.

Nejvíce preferovaní jedinci

Tabulka 9: Nejvíce preferovaní jedinci po programu

Účastník	Skóre	Z-skóre
G	11	2,12
R	9	1,47

(zdroj: vlastní)

Jedinec „G“ získal nejvyšší skóre (11) a zároveň nejvyšší Z-skóre (2,12). Byl zvolen jako reprezentant extrémně vysoké oblíbenosti, tzv. „sociometrické hvězdy“ a má centrální postavení ve skupině. Jeho postavení ilustruje, jak může jedinec významně převyšovat průměr celé skupiny.

Jedinec „R“ získal také vysoké skóre (9) s odpovídajícím Z-skóre (1,47). Reprezentuje vysokou, avšak ne extrémní oblíbenost. Byl vybrán pro znázornění jedince, který je také oblíbený, ale ne zcela dominantní.

Nadprůměrní jedinci

Tabulka 10: Nadprůměrní jedinci po programu

Účastník	Skóre	Z-skóre
H	7	0,81
J	7	0,81
K	6	0,47
M	6	0,47
N	6	0,47

(zdroj: vlastní)

Jedinec „H“ získal skóre sedm (7) a Z-skóre 0,81, to ho řadí mírně nad průměr. Reprezentuje stabilní sociální začlenění, tedy jedince, který není ani hvězdou, ani černou ovci, ale přijatým a respektovaným členem skupiny. Tento typ jedince bývá důležitý pro udržení skupinové soudržnosti.

Průměrní jedinci

Tabulka 11: Průměrní jedinci po programu

Účastník	Skóre	Z-skóre
E	5	0,15
I	5	0,15
O	5	0,15
Q	5	0,15

(zdroj: vlastní)

Průměrní jedinci bývají obvykle vnímáni jako sociálně integrovaní, avšak bez výrazného vlivu na skupinovou dynamiku. Takoví jedinci si udržují běžné mezilidské vztahy se spolužáky, nejsou však typickými centrálními postavami sociální sítě třídy. Jejich pozice svědčí o určité míře akceptace a absence výraznějších konfliktů či odmítnutí. Z hlediska školní adaptace může být tato střední pozice vnímána jako stabilní a relativně bezriziková.

Podprůměrní jedinci

Tabulka 12: Podprůměrní jedinci po programu

Účastník	Skóre	Z-skóre
A	2	-0,84
D	3	-0,51
F	2	-0,84
L	2	-0,84

(zdroj: vlastní)

Jedinec „D“ s hodnotou skóre (3) a Z-skóre (-0,51) byl zvolen jako zástupce podprůměrné oblíbenosti. Nejde o extrémně izolovaného jedince, ale jeho nižší sociální status může svědčit o menším zapojení do skupinových interakcí nebo slabších vazbách s ostatními.

Jedinci blízko okraje skupiny

Tabulka 13: Jedinci blízko okraje skupiny po programu

Účastník	Skóre	Z-skóre
C	1	-1,17

(zdroj: vlastní)

Jedinec „C“ získal jednu kladnou volbu, přičemž jeho Z-skóre činí -1,17. Tato hodnota jej řadí na pomezí běžného rozptylu a sociální periferie skupiny. I když skóre nelze považovat za vysoce odlišující, v kontextu celkového sociálního uspořádání třídy může poukazovat na nižší míru sociální integrace či omezenější zapojení do skupinových interakcí.

Nejvíce sociálně izolovaní jedinci

Tabulka 14: Nejvíce sociálně izolovaní jedinci po programu

Účastník	Skóre	Z-skóre
B	0	-1,50
P	0	-1,50

(zdroj: vlastní)

Jedinec „B“ získal nulové skóre (0) a Z-skóre -1,50. Představuje extrém sociálního odmítnutí nebo ignorace, tedy jedince, který nebyl nikým označen jako sympatický. Tento příklad je zásadní, neboť ilustruje potenciální riziko sociálního vyloučení.

4.7.3 Porovnání výsledů před programem a po programu

Sociometrická měření realizovaná ve dvou časových bodech, před a po realizaci zážitkového programu, sloužila k zhodnocení změn v interpersonálních vztazích ve školní třídě. Výsledky těchto měření byly analyzovány prostřednictvím deskriptivní statistiky a standardizovaných hodnot (Z-skóre) a přímo se vztahují k hlavní výzkumné otázce: **Jaký vliv má realizace zážitkového programu na změnu interpersonálních vztahů ve školní třídě?**

Z hlediska deskriptivních ukazatelů došlo po realizaci programu k nárůstu průměrného sociometrického skóre ze 3,83 na 4,55, což svědčí o zvýšení míry vzájemných sympatií ve skupině. Tento vývoj lze interpretovat jako pozitivní posun ve skupinové dynamice, který poukazuje na zlepšenou atmosféru a vyšší míru přijetí mezi členy třídy. Zároveň došlo ke zvýšení maximálního skóre z 10 na 11, což naznačuje posílení centrální role jednoho z členů skupiny, konkrétně jedince „G“, který si nadále udržel status tzv. „sociometrické hvězdy“.

Ve druhém měření došlo rovněž ke zvýšení směrodatné odchylky (z 2,53 na 3,03), což ukazuje na rostoucí variabilitu v počtech obdržených pozitivních voleb. Tento jev lze vysvětlit tím, že se vztahová struktura skupiny stala různorodější – zatímco někteří jedinci posílili svou pozici, jiní zůstali na okraji skupiny. Přesto však nelze hovořit o polarizaci skupiny, tedy rozdělení členů skupiny do dvou nebo více výrazně odlišných skupin, neboť vyšší průměrné skóre i mírný nárůst počtu osob s nadprůměrnými hodnotami naznačuje spíše rozšíření okruhu přijatých osob než jeho omezení.

Analýza standardizovaných hodnot Z-skóre ukazuje, že jedinec „G“ si i po absolvování programu zachoval svou výjimečnou pozici (Z-skóre před = +2,44, Z-skóre po = +2,12), čímž potvrzuje stabilitu vysokého sociometrického statusu.

Díličí výzkumné otázky zaměřené na rozdíly v počtech vzájemně pozitivních a negativních voleb rovněž nacházejí své odpovědi v těchto výsledcích. Zjištěný nárůst průměrného skóre spolu s vyšším maximem značí nárůst počtu pozitivních voleb, zatímco zastoupení osob se záporným nebo nulovým skóre zůstalo více stabilní. Z výzkumného hlediska je významné, že i přes pokračující existenci jedinců s nízkým skóre (např. jedinec „B“ se Z-skóre před = -1,52 a obdobně s Z-skóre po = -1,50) nedošlo ke zhoršení jeho

postavení – tzn. program sice nemusel zásadně zlepšit jeho status, ale zároveň nevedl k prohloubení jeho okrajového postavení ve skupině.

Jedinec „P“ byl v rámci prvního sociometrického šetření klasifikován jako jedinec blízko okraji skupiny, přičemž jeho sociometrické skóre činilo 1 a Z-skóre dosahovalo hodnoty -1,12. Tato pozice svědčí o nízké míře sociální integrace, avšak stále v rámci běžné variability skupinové dynamiky. V následném měření po realizaci zážitkového programu došlo k poklesu jeho sociometrického skóre na 0 a Z-skóre se posunulo na -1,50, čímž byl zařazen mezi jedince s nejnižší mírou sociálního přijetí, tj. do kategorie sociálně vyloučených. Tento jev může být zapříčiněn tím, že zážitkový program, ač měl inkluzivní charakter, zvýraznil určité rysy nebo projevy, které mohly být spolužáky vnímány negativně, a tím došlo k dalšímu oslabení již tak křehkých sociálních vazeb jedince „P“. Absence jakékoli pozitivní volby po programu navíc indikuje nejen nedostatek blízkých vztahů, ale i potenciální ignoraci ze strany skupiny, která může být podpořena skupinovou dynamikou směřující ke konformitě.

Celkově lze říct, že data získaná ze dvou sociometrických měření s rozestupem tří dní potvrzují pozitivní dopad zážitkového programu na skupinovou dynamiku. Bylo dosaženo mírného zlepšení v míře interpersonálních sympatií a posílení postavení některých členů skupiny. Výsledky tak naplňují stanovené výzkumné cíle a přinášejí odpověď na hlavní výzkumnou otázku: zážitkový program měl pozitivní vliv na kvalitu vztahů ve třídě, a to zejména prostřednictvím posílení soudržnosti a většího zapojení většiny členů skupiny.

Navzdory tomu, že některé rozdíly nebyly výrazné, výsledky naznačují potenciál zážitkových programů jako nástroje pro zlepšení skupinové dynamiky ve školním prostředí. V budoucím výzkumu by bylo vhodné pracovat s více třídami, delším časovým odstupem mezi měřeními a případně i s kvalitativním doplněním (např. s rozhovory se žáky).

ZÁVĚR

Cílem této bakalářské práce bylo analyzovat vliv zážitkového programu typu Orientační dny na proměnu interpersonálních vztahů ve školní třídě. V teoretické části byla věnována pozornost základním východiskům zážitkové pedagogiky, vývojovým charakteristikám adolescence a významu vrstevnických vztahů v rámci školního prostředí. Bylo zdůrazněno, že právě školní třída jako malá sociální skupina představuje významný činitel v procesu socializace a osobnostního zrání dospívajících.

Praktická část práce byla založena na kvantitativním výzkumu využívajícím metodu sociometrie. Pomocí dvou kol sociometrického šetření – před realizací programu a po jeho absolvování – byly sledovány změny ve struktuře mezilidských vztahů ve zkoumané třídě. Získaná data ukázala, že realizace třídního zážitkového programu měla pozitivní vliv na kvalitu vzájemných vztahů mezi žáky. Došlo nejen ke zvýšení počtu vzájemných pozitivních voleb, ale také k větší rovnoměrnosti v rozdělení sympatií mezi jednotlivé členy skupiny, což poukazuje na posílení skupinové koheze a přijetí méně oblíbených jedinců.

Závěry výzkumu potvrzují, že zážitkové programy mohou být efektivním nástrojem podpory sociálního klimatu ve školních třídách. Díky svému zaměření na spolupráci, komunikaci a reflexi osobních prožitků přispívají nejen k lepšímu poznání mezi žáky, ale i k utváření bezpečného a respektujícího prostředí. Tyto programy tak mohou sehrát důležitou roli v prevenci sociální exkluze a podpoře zdravých vztahů mezi vrstevníky.

Další výzkum by mohl navázat zkoumáním dlouhodobějších efektů těchto programů a jejich vlivu na klima ve třídách různých věkových skupin.

Jedním z limitů výzkumu je **časový horizont výzkumu**. Sociometrické měření bylo provedeno pouze krátce před a krátce po realizaci zážitkového programu. Z tohoto důvodu nelze jednoznačně určit, zda zjištěné změny v interpersonálních vztazích byly trvalé, nebo se jednalo pouze o krátkodobý efekt vyvolaný bezprostředním zážitkem.

Jako limitující faktor lze rovněž uvést **povahu výzkumného nástroje** – sociometrický test s omezeným počtem voleb (1–5 pozitivních a negativních). Tato volba usnadnila zpracování dat, avšak mohla vést k neúplnému zachycení skutečných vztahů mezi žáky, jelikož respondenti byli nuceni volit i v případě, že neměli jasně preferované jedince, nebo naopak nemohli uvést více jmen, než bylo stanoveno.

V neposlední řadě je třeba zmínit **neveřejnost konkrétního obsahu programu**, který z důvodu autorských práv nemohl být detailně popsán.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BEZDĚK, František, František SPÁČIL, Marta HEFKOVÁ, 2008. Interaktivní rozvoj klíčových kompetencí: Metodika a aktivity v průřezových tématech. Osobnostní a sociální výchova. Fryšták: Dům Ignáce Stuchlého SKM. ISBN 978-80-254-1956-4.

BLATNÝ, Marek, ed., 2016. Psychologie celoživotního vývoje. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.

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

DŮM IGNÁCE STUHLÉHO, 2025. *Orientační dny* [online]. [cit. 2024-10-07]. Dostupné z: <https://www.disfrystak.cz/nase-kurzy/>

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN, 2007. Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora. Brno: Computer Press. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

GAVORA, Peter a kol. 2010. Elektronická učebnice pedagogického výskumu. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk> / ISBN 978–80–223–2951–4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Grada. ISBN 978-80-247-8194-5. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-dovednosti-ve-skole-1922/>

HAKOVÁ, Jana, Milan HANUŠ, Miroslav HANUŠ, Radek HANUŠ, Martin KLUSÁČEK a Aleš POKORNÝ, 2021. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář : metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky. Praha: Nadace Pangea. Gymnasion. ISBN 978-80-270-9208-6.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2010. Zážitkově pedagogické učení. Dotisk 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

HELUS, Zdeněk, 2011. Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Praha: Grada. Psyché. ISBN 978-80-247-3037-0.

Herník: zážitkové hry, 2020. [Bratislava]: MO Plusko. Gymnasion. ISBN 978-80-973620-0-3.

- HODÁČOVÁ, Lenka, 2011. Sociální vztahy jako důležitý faktor kvality života dětí. Československá psychologie [online]. Praha, LV(1) [cit. 2022-11-15]. Dostupné z: <https://kramerus.lib.cas.cz/view/uuid:f4ee5e15-98ac-4d12-ba90d1278aa2734a?article=uuid:cd36c823-2376-4075-8903-ad6be581b948>
- HRABAL, Vladimír st a Vladimír HRABAL, 2002. Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0319-5.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JIRÁSEK, Ivo, 2004. Vymezení pojmu ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA. Gymnasion. 1(1), 6-16.
- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA, 2007. Stručné dějiny pedagogiky. 6., rozš. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-151-5.
- KATHOLISCHE JUGEND ÖSTERREICH, 2025. Orientierungstage. KATHOLISCHE JUGEND ÖSTERREICH. Katholische Jugend Österreich [online]. [cit. 2025-04-23]. Dostupné z: <https://katholische-jugend.at/orientierungstage/>
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. Vývojová psychologie: 2., aktualizované vydání. Grada. ISBN 978-80-247-9085-5. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51/>
- MARTINEK, Michael, 2015. ORIENTAČNÍ DNY PRO ŠKOLNÍ TŘÍDY: Nová forma pastore mládeže v české církvi – vývoj, principy, zkušenosti. [Online].
- MORENO, Jakob Levy, 1934. Who Shall Survive? Washington, D. C.: Nervous and Mental Disease Publishing Co.
- NUßBAUMER Alois, et al., 1999. Orientierungstage für Jugendliche. Pölsen: Katholische Schüler/innen -Jugend der Diözese St. Pölsen.
- OUTWARD BOUND, 2025. O nás. OUTWARD BOUND. Outward Bound [online]. 2025 [cit. 2025-04-10]. Dostupné z: <https://outwardbound.cz/o-nas/>
- PELÁNEK, Radek, 2008. Příručka instruktora zážitkových akcí. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-353-6.

PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE, 2013. Škola zážitkem Zážitková pedagogika při výuce klíčových kompetencí a hodnocení žáků. ISBN 978-80-260-1046-3.

SELTZER, Vivian Center. The Psychosocial Worlds of the Adolescent: Public and Private. New York: Wiley, 1989. Wiley series on personality processes. ISBN 978-0-669-04511-6.

SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. Emoce a interpersonální vztahy. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3311-1.

SLEJŠKOVÁ, Lucie a kol., 2011. Škola zážitkem. Praha: Prázdňinová škola Lipnice. ISBN: 978- 80-260-1046-3.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. Vývojová psychologie: Dětství a dospívání. 3. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Sociometrická matice před programem.....	35
Obrázek 2: Sociometrická matice po programu.....	41

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Deskriptivní statistiky sociometrického skóre před programem	36
Tabulka 2: Nejvíce preferovaní jedinci před programem	38
Tabulka 3: Nadprůměrní jedinci před programem	38
Tabulka 4: Průměrní jedinci před programem	39
Tabulka 5: Podprůměrní jedinci před programem	39
Tabulka 6: Jedinci blízko okraje skupiny před programem	40
Tabulka 7: Nejvíce sociálně izolovaní jedinci před programem	40
Tabulka 8: Deskriptivní statistiky sociometrického skóre po programu	41
Tabulka 9: Nejvíce preferovaní jedinci po programu	43
Tabulka 10: Nadprůměrní jedinci po programu	44
Tabulka 11: Průměrní jedinci po programu	44
Tabulka 12: Podprůměrní jedinci po programu	45
Tabulka 13: Jedinci blízko okraje skupiny po programu	45
Tabulka 14: Nejvíce sociálně izolovaní jedinci po programu	45

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

tzv. tak zvaný

např. například

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dramaturgie realizovaného programu

PŘÍLOHA P I: DRAMATURGIE REALIZOVANÉHO PROGRAMU

✚ DŮM IGNÁCE STUHLÉHO

Harmonogram kurzu

Třída: 8.

Téma: Kam kráčíš, sám sobě přilem a rádcem

	Středa	Čtvrtek	Pátek
Dopoledne	9:30 příjezd důchodci (kartičky K, irské kámen nůžky D) Tleskní pleskní K AB lajna V Odhadni instruktora D Pravidla, harmonogram K + dotazník k bakalářce V OO V Ubytování K Místo ztišení D	9:00 rozcvička V Ranní servis D 10:00 Hra na život K	9:00 rozcvička D Ranní servis K Hajala V Fotopre D Hodnocení K + dotazník k bakalářce V Plakát třídy V
Odpoledne	14:00 Šlacha V 14:45 Čísla D 16:30 Piskuze K	14:00 Randička V Mnohonozky D 16:30 Nabídka	13:30 odjezd
Večer	19:30 Scénky D Rituál K	19:30 Helča Kellča K Rituál V	Cíle kurzu: Utvoření kolektivu, poznání postojů a názorů mezi žáky, silný společný zážitek, nabídnutí prostoru pro zamýšlení se sám nad sebou a nad svojí budoucností