

# Využití zážitkové pedagogiky při řešení intraskupinových konfliktů

Jakub Janda

---

Bakalářská práce  
2012



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2011/2012**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Jakub JANDA**

**Osobní číslo: H09359**

**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Sociální pedagogika**

**Téma práce: Využití zážitkové pedagogiky při řešení intraskupinových konfliktů**

**Zásady pro vypracování:**

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky a konfliktu.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**FRASER, Wilma. Learning from experience: empowerment or incorporation. Leicester: NIACE, 1995. ISBN 1-872941-60-5.**

**HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitek pedagogického učení. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.**

**CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.**

**KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Konflikty mezi lidmi. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-407-6.**

**PETRUSEK, Miloslav. Sociometrie: teorie, metoda, techniky. Praha: Svoboda, 1969.**

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Lenka Mitrychová**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**30. listopadu 2011**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**4. května 2012**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2012

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 3.5.2012

 .....

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 nevyjádřila zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně pasivků apomentů a výsledků 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 nahlázení 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). *Odporují-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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Předmětem této bakalářské práce je zjistit, zda je možné využít metod zážitkové pedagogiky k nápravě konfliktů uvnitř malé sociální skupiny. Jako cílovou skupinu jsem si zvolil sportovní oddíl. Jsem toho názoru, že při hlubším zkoumání by bylo možné přenést získané výsledky i na jiné malé sociální skupiny. Jako například školní třída, nebo pracovní kolektiv.

Teoretická část této práce se zaměřuje na vymezení pojmů týkající se zážitkové pedagogiky, mezilidského konfliktu a sociálních skupin, zejména malých sociálních skupin.

Praktická část obsahuje popis výzkumu, který se zakládá na dvou sociometrických měřeních ve zkoumané skupině. Druhé měření je provedeno poté, co se skupina účastní dvou-denního kurzu, který je veden pomocí prvků zážitkové pedagogiky. Závěry práce jsou vyvozeny na základě pozorování skupiny během kurzu a porovnání sociometrických měření.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, sociální skupina, konflikt

## **ABSTRACT**

The subject of this thesis is finding out, if is possible to use methods of experiential learning to rehabilitate conflicts in small social group. I have choosen sport club as my target group. My opinion is, that with deeper research is possible to transfer obtained data to another small social groups. Such as school classes, or working groups.

Theoretical part of this thesis is focusing on defining terms relevant to experiential learning, interpersonal conflicts, and social groups, especially small social groups.

Practical part contains description of research, which consists of two sociometric tests in surveyed group. Second test is implemented after two days of programme, that use experiential learning. Results of my thesis are interpreted via observation of group and comparsion of sociometric tests.

Keywords: experiential learning, social groups, interpersonal conflicts

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Lence Mitrychové, za pomoc a odborné rady při psaní této práce.

Dále bych chtěl poděkovat všem účastníkům výzkumu za jejich čas a ochotu. A v neposlední řadě také lektorům z o.s. Madio.

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

# OBSAH

ÚVOD .....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....</b>	<b>12</b>
1.1 ZÁKLADNÍ POJMY A DEFINICE .....	12
1.2 PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY .....	13
1.2.1 Motivace .....	14
1.2.2 Kolbův cyklus učení .....	17
1.2.3 Metodika C-M-I-A-R-E.....	18
<b>2 SOCIÁLNÍ SKUPINA .....</b>	<b>21</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ SKUPINA .....	21
2.1.1 Třídění sociálních skupin.....	22
<b>3 KONFLIKT.....</b>	<b>25</b>
3.1 DEFINICE POJMU KONFLIKT .....	25
3.2 DRUHY A PŘÍČINY KONFLIKTU .....	26
3.3 PROCES ŘEŠENÍ KONFLIKTU .....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>30</b>
<b>4 VÝZKUMNÁ ČÁST.....</b>	<b>31</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	31
4.2 ORIENTACE VÝZKUMU .....	32
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK .....	32
4.4 METODY VÝZKUMU.....	33
4.4.1 Experiment.....	33
4.4.2 Sociometrie .....	34
4.4.3 Dotazník .....	34
4.4.4 Strukturované pozorování.....	35
<b>5 PRŮBEH VÝZKUMU .....</b>	<b>36</b>
5.1 PRVNÍ SOCIOMETRICKÝ TEST .....	36
5.2 EXPERIMENT .....	38
5.3 DRUHÝ SOCIOMETRICKÝ TEST.....	41
5.4 DOTAZNÍK .....	43
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>46</b>
6.1 INTERPRETACE DAT.....	46
6.2 ZODPOVĚZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A CÍLŮ .....	48
6.3 APLIKAČNÍ ROZMĚR VÝZKUMU .....	48
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>50</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>52</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>53</b>



## ÚVOD

Fenoménem dnešní doby jsou počítače a sociální sítě. Děti ani dospělí už nemusí chodit ven, aby se mohli bavit a být ve styku s dalšími lidmi. Někteří tak pomalu začínají ztrácet schopnost správně komunikovat s lidmi běžným způsobem, a mezilidských konfliktů tak jen přibývá. Nejvíce ovlivněny jsou děti, protože se s počítači setkávají narozdíl od starších generací již v raném věku. V mé práci nechci hledat ani klady, ani zápory dnešní doby, ani hledat viníky této situace. Chtěl bych se ale pokusit najít možné řešení, které by alespoň částečně napomohlo tuto situaci zlepšit.

Dva roky jsem vedoucím sportovního kroužku pro děti do 15 let, a již 5 let jsem součástí sportovního spolku, který se zabývá historickým šermem. V obou těchto případech jsem byl svědkem, jak špatná komunikace a osobní konflikty zapříčinili, že se i velmi talentovaní lidé vzdali svého koníčku, nebo že se dokonce celý spolek rozpadl. Nejlepším řešením by bylo vyvarovat se takovýchto sporů, což je však někdy téměř nemožné. Proto ve své práci nehledám jak konfliktům zabránit, ale jak je vyřešit k co největší spokojenosti všech stran ve chvíli, kdy už problémy nastaly. Jako možné řešení se mi jeví využití zážitkové pedagogiky.

Se zážitkovou pedagogikou jsem se poprvé setkal na střední škole. Probíhal tam projekt osobnostních kurzů pro žáky některých tříd. Pro naši třídu byl tento zážitek velice silný. Celá třída pak tvořila lépe pracující kolektiv, a snížil se počet sporů mezi jednotlivými spolužáky. Poznali jsme se navzájem lépe, a i po skončení střední školy se dál setkáváme. Tento kurz byl i pro mě osobně velice přínosný, a podnítil můj zájem o zážitkovou pedagogiku. Po dokončení gymnázia jsem proto vypomáhal jako dobrovolník na několika seznamovacích kurzech pro nové žáky, a v prvním ročníku vysoké školy jsem se zúčastnil kurzu pro lektory zážitkové pedagogiky, který pořádalo občanské sdružení Madio.

Všechny tyto zkušenosti mě vedli k názoru, že je možné využít zážitkovou pedagogiku i mimo klasické školní třídy, a využít ji při práci s různými skupinami lidí, což se ostatně v praxi již začalo používat i v České republice, například ve firmách pro kolektiv zaměstnanců. Zážitková pedagogika však prvoplánově slouží k získání znalostí, a rozvoji různých dovedností. A samozřejmě rozvoji osobnosti. Není tedy zaměřena na řešení konfliktů, ale spíše jejich prevenci. Nejčastěji je možné se s ní setkat právě na seznamovacích kurzech. To je ale jen zlomek možností, které zážitková pedagogika nabízí.

Jsem toho názoru, že zážitkovou pedagogiku je možné využít mnoha způsoby, a jako hlavní problém se mi jeví malá informovanost nejen v řadách pedagogů, ale celé společnosti. Proto bych byl rád, aby tato práce sloužila alespoň jako malá snaha o zvýraznění tohoto tématu. A aby měly i další třídy (ale nejen ony) možnost prožít to co já při svém prvním osobnostním kurzu, a přitom se ještě zábavnou formou něco naučili.

Tato práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části se věnuji vymezením teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky. Dalšími tématy jsou sociální skupina, a interpersonální konflikt. V praktické části se budu zabývat tvorbou projektu zážitkového kurzu a vlastním pozorováním při jeho průběhu. A v neposlední řadě také sociometrickým měřením, na jehož základě vytvořím sociogramy znázorňující vztahy ve skupině.

Doufám, že se mi tak podaří poukázat na pozitivní účinky zážitkové pedagogiky na vztahy uvnitř skupiny, a na možné využití při prevenci a řešení intraskupinových konfliktů. A snad tak přispějí dalším výzkumníkům k jejich pohledu na tuto tematiku.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Zážitková pedagogika tvoří základ, na kterém připravuji dvoudenní kurz pro zkoumanou skupinu. Proto se v teoretické části budu nejvíce věnovat právě tomuto tématu. Nejprve se budu věnovat definicím zážitkové pedagogiky a vymezením pojmů, které k tomu patří. Zde více rozeberu především Kolbův cyklus učení a metodiku C-M-I-A-R-E.

## 1.1 Základní pojmy a definice

Jirásek (2005, s. 203) uvádí, že zážitková pedagogika ještě není zcela akceptována odbornou komunitou jako skutečný obor, ale velice rychle se rozvíjí v praktickém užívání a zařazuje a systematizuje se do souboru pedagogických disciplín.

Másilka (2003) definuje zážitkovou pedagogiku jako přístup, který užívá autentický prožitek jako prostředek, se kterým dále pracuje ve smyslu vyvolání výchovných změn jedince. Zážitková, neboť výchovný prožitek, s nímž dále pracujeme, uplynul do minulosti. Pedagogika, neboť její podstatou je výchova (v širším slova smyslu zahrnující výchovu a vzdělávání – budoucí zisk zkušeností).

Naproti tomu Hartl a Hartlová (2000, s. 680) srovnávají zážitkovou pedagogiku spíše ke skautingu. Mluví o výchově dobrodružstvím. Takový program má v sobě prvky fyzicky namáhavé činnosti, zvyšuje připravenost dítěte na stres, a umožňuje rozvoj sebepojetí a sociálních vztahů. Autoři také uvádí, že důležitou složkou je reflexe, sebereflexe, i pozorování prostředí.

Z těchto definic tedy vidíme, že ani odborná veřejnost není zcela jednotná, a uchopení pojmu zážitková pedagogika není lehké. Pokud bychom si tedy celý pojem rozebrali, dostaneme se k tomu, že se jedná o pedagogiku využívající zážitek jako pomůcku při procesu učení. Vymezení pojmu zážitek jsem převzal opět od Hartla a Hartové (2000, s. 701), kteří zážitek definují jako „každý duševní jev, který jedinec prožívá, je subjektivní a citově provázaný, a je zdrojem osobní zkušenosti a duševního bohatství každého člověka.“

Já osobně chápu rozdíl mezi prožitkem a zážitkem v tom, že prožitek je jednorázový děj, který člověk prožije a „jde dál“. Zatímco zážitek je zreflektovaný prožitek, je zvnitřněný a dál se s ním pracuje.

Holec (1994, s. 49) uvádí několik oblastí, ve kterých zážitková pedagogika na člověka působí:

- rozvoj intelektu (paměť, vnímání, důvtip a logické myšlení)
- rozvoj tvořivosti (představitivost, fantazie)
- rozvoj sociálních dovedností (komunikace, kooperace, argumentace, asertivita)
- rozvoj pohybových dovedností (motorika, síla, rychlost, vytrvalost)
- rozvoj vůle (trpělivost, sebeovládání, odvaha)
- rozvoj sebepojetí (sebedůvěra, samostatnost)

V praktické části této práce půjde především o využití zážitkové pedagogiky na rozvoj sociálních dovedností, ale to neznamená, že by ostatní kategorie nebyly při tvorbě zážitkového kurzu brány v úvahu.

## 1.2 Principy zážitkové pedagogiky

Níže uvádím základní principy učení zážitkem, tak jak je popsala Jennifer Stanchfield (2007, s. 5) :

- Student (nebo osoba, která se něčemu učí) je účastníkem učení, a ne pouze posluchačem informací.
- Více se lze naučit zapojením s problémem, než z poskytnutí řešení.
- Zážitkové učení je aktivní. Studenti aktivně hledají řešení, musí používat fantazii, klást otázky, být kreativní, experimentovat, spolupracovat s ostatními, musí za sebe nést zodpovědnost, a hledat smysl v tom co zažili.
- Student musí být skutečně motivován k učení.
- Obsah učení musí být smysluplný a musí mít hodnotu v reálném životě.
- Studenti musí mít čas na reflexi a sebereflexi. Měli by se naučit spojovat zážitky s událostmi, se kterými se v životě setkávají. Měli by získat schopnost rychlého vhledu do situace.
- Studenti musí mít možnost volby, vše je dobrovolné, a každá volba může být nezávislá.

- Každý prvek v zážitkové pedagogice by měl být volen vzhledem k osobnosti zúčastněných, a měl by být upraven potřebám konkrétní skupiny.

Kromě těchto základních principů by bylo na místě zmínit se ještě o důležitém faktoru, který zásadně ovlivňuje kvalitu různých zážitkových a osobnostních kurzů (a dalších obdobných projektů). Jedná se o pojem bezpečné prostředí a s ním spojený pojem *flow* (plynutí). Aby mohl program zážitkové pedagogiky ovlivňovat účastníky tak, jak bylo popsáno výše, je nutné, aby se účastníci cítili bezpečně, otevřeli se sobě navzájem i svému okolí, a překonali pocity úzkosti z nového prostředí nebo skupiny. Nejedná se tedy o pouhé bezpečí ve smyslu fyzickém, ale také bezpečí psychické. Spousta lidí trpí v neznámém prostředí s neznámými lidmi úzkostí. Mají strach, že nebudou skupinou přijati, že zůstanou osamoceni. V takovém stavu je pak ale velice těžké se skupinou pracovat, a účastníci si odnesou pouze malou část toho, co by mohli získat za příznivějších podmínek. Proto je na pedagogovi, nebo lektorovi daného kurzu, aby se snažil navodit pocit bezpečí a důvěry. Hlavně na začátku takových kurzů je potřeba ukázat účastníkům, že se nemusí ničeho obávat. K tomu mohou sloužit různé metody. Velmi častou jsou to takzvané ice-break aktivity (nebo také „ledolamy“), které slouží právě k seznámení účastníků, odbourávání bariér, a snižování strachu.

Již zmiňovaný pojem *flow* popisuje Másilka (2003) jako stav proudění, který vzniká někde mezi nudou a úzkostí. Dalo by se tedy říci, že pro udržení co největší efektivity zážitkové pedagogiky, je nutné udržovat účastníky procesu v tomto stavu plynutí. Stav úzkosti by měl být eliminován pomocí bezpečného prostředí, čímž se ke stavu plynutí dostáváme však pouze z jedné strany. Druhá strana má jako negativní prožitek nudu, kterou se lektoři snaží odstranit pomocí motivace a aktivizace.

### 1.2.1 Motivace

Definice pojmu motivace je v odborné literatuře spousta. Níže uvádím dvě, které podle mého názoru nejlépe vystihují podstatu tohoto pojmu vzhledem k tomu, jak je chápán v pohledu zážitkové pedagogiky.

Balcar (1991, s. 112) uvádí, že: „motivace představuje hypotetické hybné síly v duševním životě člověka, které vzbuzují záměrnou činnost jedince (snažení), a tedy tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle. Subjektivně je lze pozorovat jako prožívání směru-

jící k jednání. Objektivně jako chování směřující k cíli. Motivem takového chování je přímý prožitek, směřování a usilování o určitém obsahu a intenzitě.“

Podle Buchtové (2003, s. 67) určuje pohnutka (motiv) směr a intenzitu chování člověka. A motivaci chápe jako systém vnitřních pohnutek k činnosti (nebo nečinnosti) jedince. A tento systém determinuje jeho jednání a prožívání.

Z pohledu zážitkové pedagogiky lze tedy říci, že motivace je jakýsi prvek, který má za úkol aktivovat účastníky na činnost a napomáhá k udržení pozornosti na tuto činnost v delším časovém úseku.

Nejčastější prvky, které mají za úkol motivovat účastníky, se kterými jsem se na kurzech setkal jsou :

- Dramatizace – snaží se o navození atmosféry a motivování účastníků pomocí různých scének, kostýmů a dalších pomůcek. Dalším motivujícím prvkem je zde to, že se instruktor aktivně zapojuje. Dramatizace může sloužit k prohloubení tématu nebo také tzv. symbolického rámce (jakýmsi „settingem“, tedy příběhem nebo tématem na pozadí, který nemusí aktivně figurovat ve všech činnostech kurzu, ale je přítomný a tvoří jakousi nit, která celý kurz spojuje).
- Tvorba struktury dne – správná struktura dne je vytvořena tak, aby v ní mohli účastníci vidět „záchytné kotvy“, tedy prvky, které se opakují, a účastník se na ně může spolehnout. Může se jednat o osobní volno, přestávky na stravování, ale třeba také skladbu aktivit tak, aby náročnější aktivity byli například dopoledne, a odpoledne byli aktivity nevyžadující velké fyzické úsilí. Pro některé skupiny však může být vhodná i motivace „nevědomostí“, kde motivujícím faktorem se stává očekávání účastníků.
- Vystupování instruktorů (lektorů) – je velice důležitým aspektem v pohledu motivace účastníků. Instruktor by měl být charismatický, se smyslem pro humor. Měl by v lidech vzbuzovat důvěru a ukázat skutečný zájem o účastníky i průběh kurzu. Špatné chování instruktora může způsobit značnou demotivaci účastníků. Mezi časté chyby může patřit očividné přehrávání při vystupování, nezájem o účastníky, nebo naopak vytvoření oblíbenců v rámci kurzu.

- Design – je chápán nejen jako vybavení místa pobytu účastníků a jeho okolí, ale také jako použití audiovizuálních pomůcek (obrazy, texty, hudba, film), ale také jako prostředek neverbální komunikace s účastníky například pomocí dopisů namísto běžných instrukcí, nebo jako pozvánka před začátkem kurzu.
- Rituály – jsou opakující se návyky, které se během kurzu dodržují. Může jít o speciální pozdrav, rozvíčku, čtení z knih, nebo třeba každodenní reflexe dne.
- Odměna – může být hmotná i nehmotná. Může se jednat například o hmotnou odměnu za první místo během soutěže, nebo o pochvalu.

Častým prvem je také motivace skrze zdolávání překážek. Pokud je obtížnost úkolů správně nastavena tak, aby nebylo lehké je splnit, ale aby byla obtížnost přiměřená konkrétní skupině, pak se sami účastníci mohou motivovat tím, že se snaží překážky, které mohou být vnější ale i vnitřní, překonat. Pokud se jim to podaří, dochází k jejich seberealizaci, a jsou více motivováni i do dalších úkolů. Tento proces jsem se pokusil zobrazit na následujícím diagramu, který je označen jako obrázek č. 1.



Obr. 1. Motivace pomocí zdolávání překážek



### 1.2.2 Kolbův cyklus učení

Ve škole se člověk učí číst, psát, počítat, poznávat přírodu i historii a osvojuje si i další znalosti. Mimo to ale získává i řadu zkušeností a rozvíjí se po sociální stránce. Narozdíl od běžné výuky, kde se klade větší důraz právě na znalosti, umožňuje zážitková pedagogika zaměřit se více i na sociální rozvoj jedince.

To je důležité v praktické části mé práce, protože pokud budeme uvažovat o konfliktu, jako o nedostatku sociálních zkušeností, kvůli němuž volí jedinci takové chování, které vede ke vzniku problémových situací, pak by bylo teoreticky možné omezit počet (potažmo přispět k řešení) konfliktních situací.

Model takového učení pomocí zážitku popsal Kolb (1984) v tzv. Kolbově cyklu. Ten se skládá ze 4 částí. První částí cyklu je akce. To znamená, že učení je postaveno na aktivní činnosti jedince. Tato činnost vede k získání reálných osobních prožitků. Ve druhé části (reflexe) se jedná o ohlédnutí za proběhnuvší akcí, a pomocí reflexe se tak z prožitku stává zážitek. V rámci tohoto kroku by si jedinec měl uvědomit co se během akce dělo, a zkusit se nad svým zážitkem zamyslet. Další částí cyklu je zhodnocení. Po zvnitřnění zažitých událostí je jedinec schopen je zhodnotit, případně zobecnit a pochopit. Jedinec by se měl zamyslet nad tím, co šlo dobře, co špatně, a co by měl příště udělat jinak. Poslední fáze cyklu je vytvoření plánu do budoucna. Zde by si měl jedinec stručně shrnout získané informace, a vytvořit si konkrétní doporučení pro příští činnost.

Na celý Kolbův cyklus lze nahlédnout i tak, že se nejedná o uzavřený kruh, ale o spirálu, ve které jedinec postupuje stále dál při každé nové akci. Myslím si, že toto přirovnání se blíží realitě více než uzavřený cyklus.

Každá část Kolbova cyklu je pro učení zážitkem velice důležité. Z osobních pozorování na několika kurzech, a z rozhovorů s lektory těchto kurzů, se však domnívám, že nejtěžší a možná i nejdůležitější částí je reflexe. Přestože záleží na každém jedinci, jak bude k reflexi přistupovat, úkolem lektora je facilitovat tuto činnost. Musí pokládat správné otázky a usměrňovat skupinu jako celek, i jednotlivce, ale zároveň nepodsouvat své názory a neubírat váhu názorům účastníků. Proto bych se o reflexi zmínil o něco podrobněji při popisování metodiky C-M-I-A-R-E.

### 1.2.3 Metodika C-M-I-A-R-E

Metodika C-M-I-A-R-E vychází z Kolbova cyklu učení. Slouží jako nástroj pedagoga (nebo instruktora kurzu), který usnadňuje tvorbu programu pomocí zážitkové pedagogiky. Pokud je metodika používána správně, zkvalitňuje proces učení.

Popis jednotlivých částí metodiky jsem převzal od Vladimíra Srba (Srb a kol., 2007, s. 17-20) z publikace „Jak na osobnostní a sociální výchovu?“. Tento popis jsem doplnil o poznámky, které jsem si zapsal v rámci kurzu pro lektory zážitkové pedagogiky u občanského sdružení Madio. A jak jsem již zmínil v předchozí kapitole, největší pozornost zaměřím na část metodiky věnovanou reflexi.

Prvním bodem metodiky C-M-I-A-R-E je cíl. Cíl musí být stanoven jasně, konkrétně a popisně. Musí být reálný, to znamená splnitelný pro danou skupinu nebo jednotlivce. Cíl musí být také měřitelný. To však neznamená, že musí být numericky ohodnocen. Měření může být například prováděno pomocí reflexe účastníků.

Druhým bodem je metoda. Ta se volí na základě konkrétního cíle. Mezi metody se dá zařadit například výklad, v zážitkové pedagogice se však bude spíše jednat o hru, nebo jinou aktivitu.

Třetí částí metodiky je instrukce. Instrukce je uvedení aktivity (metody). Základem je výklad pravidel. Ten by měl být jasný, může mít psanou formu. Další možností je nastavení tzv. volných pravidel. Instruktor poskytne jen jakýsi rámec, a na skupině (jednotlivcích) záleží, jak se k problému postaví. Instruktor by měl také nechat prostor pro dotazy, a vyžvat někoho ze skupiny k shrnutí pravidel, aby se ujistil, zda všichni pravidla pochopili. Instrukce je první oblastí, kde lze (a mělo by toho být využito) působit na motivaci účastníků. Mezi základní pravidla pro motivaci patří zákaz negativních otázek. To v praxi znamená, že se instruktor nikdy neptá, zda někdo něco nepochopil, ale ptá se, zda byla pravidla pochopena. Dalšími pojmy týkající se tohoto bodu jsou: metainstrukce a frontloading.

Metainstrukce je něco jako instrukce o instrukci. Příkladem by mohlo být, když instruktor použije při vysvětlování pravidel větu jako: „Budete to potřebovat odpoledne“. Frontloading je snaha instruktora o zcitlivění jedinců a zaměření jejich pozornosti na nějaké téma. Výhodou je zúžení a prohloubení tohoto tématu, ale nevýhoda je, že ostatní prožitky a pozornost na další témata mohou být omezeny.

Čtvrtým bodem metodiky je akce. Jedná se o samotný průběh aktivity. Instruktor by měl být po celou dobu akce přítomen, a měl by si zapisovat deskriptivní poznámky. Ty by následně měl využít při pozdější reflexi aktivity.

Dalším bodem je reflexe. Cílem reflexe je usnadnit a prohloubit získané zkušenosti. Při správně provedené reflexi by mělo dojít k zvnitřnění a zpřítomnění získaných zkušeností. Reflexe se musí vztahovat k cíli aktivity a umožňuje tak učební přenos. Reflexe může probíhat po každé aktivitě zvlášť. Častěji se však využívá celodenní reflexe na konci dne, která může být doplněna reflexemi během dne, je-li to vhodné.

Níže uvádím několik zásad, které by měly být při reflexi dodržovány, vycházím z informací, které jsem získal na kurzu pro lektory zážitkové pedagogiky:

- Při reflexi musí být zajištěno bezpečné prostředí. V opačném případě nebudou jedinci ochotni se otevřít, a jejich odpovědi budou skupinové, nikoliv osobní. Kvalita reflexe by pak byla nízká, a pozitivní účinky celého procesu by byly omezeny.
- Instruktor si musí dávat pozor, aby při reflexi se skupinou nemanipuloval. Nesmí podsouvat své názory, ani dávat návodné otázky.
- Reflexe není terapie, a jakékoliv snahy o to musí být včas zastaveny. Pokud je téma pro skupinu nebezpečné, měla by se od něj lektor posunout dál, aby zůstalo zachováno bezpečné prostředí.
- Účastníci by měli být při reflexi vedeni, aby se oslovovali jmény a podávali konkrétní kritiku (nebo pochvalu). Neměli by mluvit na instruktora, ale na toho, o kom mluví.
- Při reflexi musí instruktor pracovat s prostorem. Reflexe se musí odehrávat v kruhu, aby byli všichni jedinci i instruktor na stejné úrovni.

Reflexe může mít různou podobu. Častá je reflexe verbální. Při ní se často využívá nějakého předmětu, který je po kruhu poslán, a mluvit smí pouze osoba, která předmět drží. Další možností jsou karty. Každý symbol může značit jinou otázku, nebo jinou emoci. Například osoba se srdcovou kartou má mluvit o pozitivní emoci, která se na dané téma váže, a osoba s pikovou kartou o negativní emoci. Místo karet je možné použít i předměty nebo fotky. Poslední možností je reflexe v psané podobě, která může mít formu dopisu nebo deníku.

Posledním bodem metodiky C-M-I-A-R-E je evaluace. Smyslem evaluace je zhodnotit, do jaké míry jsme dosáhli stanoveného cíle. K tomuto účelu mohou být použity dotazníky, škály, pozorování, rozhovor a další metody.

Tato kapitola se zabývala základními principy zážitkové pedagogiky. Následující kapitole se proto zaměří na subjekt zážitkové pedagogiky, což nejčastěji bývá malá sociální skupina. V následující kapitole se tedy budu zabývat sociální skupinou, jejím vymezením a tříděním sociálních skupin.

## 2 SOCIÁLNÍ SKUPINA

Ve svém výzkumu pracuji se sportovním oddílem čítajícím v současné době 11 členů. Jedná se tedy o malou sociální skupinu, ve které se všichni znají a pravidelně potkávají. Členství v oddílu není omezeno ani věkem, ani pohlavím. Podle dalších členění, která budou popsána v následující kapitole, se jedná o skupinu formální, zájmovou s dobrovolným členstvím. Skupina je inkluzivní, takže přístup má každý, kdo má o danou činnost zájem.

V této části své práce bych se však rád věnoval i dalším typům skupin, protože si myslím, že rozsah působení zážitkové pedagogiky je velký, a omezení jejího využití pouze na školní třídy nebo zájmové útvary není žádoucí.

Dalším důvodem, který mě vedl k zaměření na téma sociálních skupin je fakt, že pro práci lektora zážitkové pedagogiky je nutná dobrá znalost fungování takových skupin. Často se totiž stává, že účastníci zážitkových kurzů se neznají, a na kurzu se tak vytváří nová dočasná skupina. Jedná se především o kurzy seznamovací, které se v poslední době začínají často využívat na středních i vysokých školách.

### 2.1 Vymezení pojmu sociální skupina

Petruskova (in Reichel, s. 114) vymezuje sociální skupinu na základě 10 základních znaků:

- Interakce – členové skupiny jsou ve vzájemném kontaktu a vzájemně na sebe působí. Může jít o interakci přímou nebo nepřímou (zprostředkovanou). Pro některé typy skupin je nezbytná opakující se bezprostřední interakce (tzv. tvář v tvář).
- Komunikace – opakované interakce vytvářejí ustálená komunikační spojení. Charakter komunikace může být v různých skupinách odlišný. Rozdíly lze najít jak ve formě, tak v obsahu komunikace, a mohou být srozumitelné pouze členům skupiny. To může přispívat k vymezování se skupiny vůči jiným skupinám.
- Společné aktivity – členové skupiny vykonávají nějakou společnou aktivitu, nebo soubor aktivit. Tyto aktivity mohou být příčinou vzniku skupiny, nebo naopak důsledkem, kdy je činnost nutno konat pro správné fungování skupiny. Výkon společných činností je stabilizačním faktorem skupiny.

- Sociální vztahy – opakující se interakce, komunikační spojení a společně vykonávané činnosti vedou k vytváření stabilizovanějších sociálních vztahů. Členové skupiny se vzájemně blíže poznávají.
- Společný cíl – obvykle je společný cíl důvodem společných skupinových činností. Některé skupiny vznikají z důvodu dosažení cíle, jiné skupiny mohou mít za cíl existenci a fungování skupiny (rodina, okruh přátel). Se skupinovými cíli souvisí i skupinové hodnoty a normy.
- Vnitřní struktura – členové skupiny se v důsledku různých skupinových činností diferencují do sociálních rolí a pozic. Jedná se například o dělbu práce ve skupině, nebo o určení nadřízenosti a podřízenosti členů skupiny.
- Hodnoty a normy – komunikace, společné cíle a činnosti, ale i vztahy uvnitř skupiny vyžadují vytvoření pravidel. Tyto normy vycházejí ze systému hodnot, který je ovlivněn obecnými hodnotami a normami společnosti dané kultury, ve které se skupina nachází.
- Kontrola a sankce – jedná se o mechanismy, které slouží k tomu, aby byly dodržovány normy skupiny. Podoba, v jaké se tyto kontrolní prvky ve skupině vyskytují, je individuální pro každou skupinu.
- Vědomí příslušnosti – vztahy uvnitř skupiny a fungování skupiny jako celku, vytváří u členů skupinové vědomí. Jedná se o vědomí skupinové příslušnosti. V různých skupinách může být toto vědomí na různé úrovni.
- Vědomí odlišnosti – tento bod souvisí s bodem 9. Jedná se o vědomí toho, že existují i jiné skupiny a jejich členové.

### 2.1.1 Třídění sociálních skupin

Reichel (2008, s. 119-129) popisuje základní kritéria třídění sociálních skupin:

Podle velikosti sociální skupiny – Sociální skupiny se podle velikosti mohou dělit na malé a velké. Malá sociální skupina je taková, která má nejméně 3 a nejvíce 30-40 členů. Od velkých skupin se liší charakterem interakce. V malých sociálních skupinách se všichni členové osobně znají a setkávají se tzv. „face to face“. Příkladem malé sociální skupiny

může být rodina, školní třída, skupinka přátel, apod. Velké skupiny se vyznačují interakcí nepřímou (zprostředkovanou). Vzhledem k velkému počtu členů se ani všichni nemusí osobně znát.

Podle vzniku sociální skupiny – Pokud sociální skupina vzniká spontánně, přirozeným vývojem a dohodou členů této skupiny, pak se jedná o skupinu neformální. Ta se obvykle vyznačuje nižším počtem členů, bezprostředními kontakty mezi členy a dvojí strukturou (jak úkolovou, tak emocionální). Naproti tomu formální skupiny vznikají oficiálním ustanovením, založením, registrací apod. Pravidla takové skupiny, sankce, vnitřní kontrola a další aspekty fungování skupiny, jsou přesně určeny. Taková skupina, přestože může obsahovat emocionální složku, je především strukturována úkolově. Vztahy ve formální skupině jsou tedy neosobní, věcné a orientované na plnění úkolů a cílů této skupiny.

Podle charakteru vnitřních vztahů – Toto dělení třídí skupiny na primární a sekundární. Primární skupiny mají relativně malý počet členů. Mezi členy existuje bezprostřední kontakt a vzájemné blízké poznání, ze kterého mohou ústit i intimní vazby. Skupina má dlouhodobý charakter. Nejčastější primární skupinou je rodina. Sekundární skupina se vyznačuje méně osobními vztahy a je zaměřena spíše na určitý cíl, než na emocionální potřeby členů takové skupiny.

Podle typu členství - První možností v této kategorii je skupina s dobrovolným členstvím. U takových skupin si jedinec může sám zvolit, zda bude nebo nebude členem. Druhým typem je sociální skupina s automatickým (přirozeným) členstvím. Členem takové skupiny se jedinec stává automaticky bez možnosti vlastní volby. Jedná se například o rodinu, nebo o skupinu obyvatel města. Třetím typem je skupina s vynuceným členstvím. Jedinec se z různých důvodů musí stát členem skupiny. Příkladem by mohla být povinná školní docházka, ze které plyne členství ve skupině žáků.

Podle přístupnosti skupiny – Skupina může být inkluzivní, ohraničená, nebo exkluzivní. Inkluzivní skupina je ta, jejímž členem se může stát každý, kdo o to má zájem. Pro získání členství není třeba splnit žádné podmínky, stačí pouhá účast jedince. Skupiny ohraničené se od skupin inkluzivních liší tím, že si kladou určité podmínky pro vznik členství. Tyto podmínky však nejsou příliš náročné. Může se jednat například o členský poplatek, vyplnění přihlášky apod. Skupiny exkluzivní si naproti tomu určují podmínky, které jsou náročnější, a mohou tak omezit některé jedince v získání členství. Ani samotné splnění pod-

mínek nemusí zaručit členství v takové skupině, protože o členství může například rozhodovat rada, či komise.

Podle délky trvání skupiny – Skupiny dočasné jsou krátkodobějšího charakteru. Skupina existuje do chvíle, než dosáhne daných cílů. Trvalejší skupiny provází člověka určitou část jeho života (například školní třída, pracovní skupina). Nejdéle trvajících jsou skupiny stálé, do kterých může patřit například rodina.

Podle zaměření skupiny – Sociální skupiny mohou mít různá zaměření. Může se jednat o skupiny výtěžné, zájmové, příbuzenské, přátelské, duchovní, svépomocné a mnohé další.

Pro zážitkovou pedagogiku je příznačná právě práce s malými sociálními skupinami. Není stanovena žádná oficiální maximální hranice počtu osob při zážitkovém či seznamovacím kurzu, avšak vzhledem k metodám zážitkové pedagogiky, je vhodnější působit na skupiny menšího počtu osob. Proto se nezdá stává, že i v rámci jednoho kurzu se účastníci dělí do menších skupin, které některé aktivity provádí odděleně. Obsazení těchto skupin se mění, aby se účastníci mezi sebou poznali navzájem, a aktivity, u nichž je to možné a vhodné, provádí všichni společně.

Uskupení většího množství osob na jednom místě, omezení osobního prostoru, neznámé prostředí, strach a další faktory, mohou vést ke vzniku interpersonálních konfliktů uvnitř sociálních skupin. Neexistuje žádný návod, jak konfliktům zabránit, ani jak je všechny správně vyřešit. Přestože se v následující kapitole budu věnovat konfliktu jako negativnímu jevu, je nutno podotknout, že konflikt může mít pro vývoj skupiny i jedinců i pozitivní charakter.



### 3 KONFLIKT

Konflikty jsou běžnou součástí života každého člověka. Může se jednat nejen o konflikty v rodině, nebo pracovní konflikty, ale také konflikty v zájmových a jiných skupinách. V následující kapitole této práce budou uvedeny základní definice konfliktu, druhy konfliktů, jejich struktura a projevy. Vzhledem k praktickému zaměření práce bude větší pozornost směřována ke konfliktu interpersonálnímu.

#### 3.1 Definice pojmu konflikt

Definice konfliktu a konfliktní situace, je v odborné literatuře celá řada. Několik z mého pohledu nejvýstižnějších uvádím níže.

Řezáč (1998, s. 97) uvádí, že: „obecně můžeme definovat konflikt jako střetnutí dvou nebo více protichůdných tendencí, sil, motivů, které vyvolávají prožitek, napětí a zároveň tendenci toto napětí odstranit změnou stavu (tedy řešením konfliktu“.

Z pohledu psychologie a psychopatologie definuje konflikt Vágnerová (2004, s. 49), jako střetnutí dvou vzájemně neslučitelných, přibližně stejně silných tendencí, které ale samy o sobě nepředstavují závažnější zátěžové faktory, a jsou (stejně jako frustrace) součástí tzv. daily hassels (denní mrzutosti).

Tyto definice (jak sami autoři uvádí) však spíše odpovídá definici vnitřního konfliktu, nebo prožitku konfliktu. Praktická část mé práce je spíše zaměřena na konflikt interpersonální, proto se budu přiklánět spíše k následující definici.

Čákr (2000, s.11) ve své knize uvádí, že: „konflikt je proces, v němž jedna strana vynakládá vědomé úsilí ve formě blokačních činů na zmaření snahy jiné strany, s cílem znemožnit dosažení jejich záměrů.“

Jako konkrétní definici konfliktu interpersonálního jsem si zvolil tu, kterou ve své knize uvádí Joseph A. DeVito (2008, s.224). „Interpersonální konflikt je speciální typ konfliktu, který může být orientovaný vztahově, nebo obsahově, a často nese prvky obojího. Jedná se o nesoulad mezi dvěma a více jedinci, který má transakční povahu. To znamená, že stanovisko jednoho účastníka ovlivňuje další účastníky.“

Holá (2003, s. 14) definuje konfliktní situaci jako „specifickou formu sociální situace. Jedná se o proces, tedy systém interakcí, kdy účastníci konfliktu vystupují otevřeně proti sobě nepřátelsky. Poškozují jeden druhého, usilují o vítězství nad soupeřem“.

### 3.2 Druhy a příčiny konfliktu

Základní rozdělení konfliktů je na konflikt vnitřní (intrapyschický) a vnější (interpersonální). Protože reflexe a celý proces učení zážitkem není terapií, zmíním se o vnitřním konfliktu pouze v krátkosti a větší prostot ponechám konfliktu interpersonálnímu.

Mezi konflikt vnitřní řadíme 3 typy konfliktu (Nakonečný, Hyhlík, 1973, s. 65) :

- konflikt mezi dvěma pozitivními pohnutkami (apetence - apetence) – jedná se o rozpor mezi dvěma žádoucími, ale vzájemně neslučitelnými cíly.
- konflikt mezi pozitivní a negativní pohnutkou (apetence – averze) – v tomto případě má jeden způsob chování zároveň pozitivní i negativní aspekt.
- konflikt mezi dvěma negativními pohnutkami (averze – averze) – tento druh konfliktu vyžaduje volbu mezi negativními alternativami.

Konflikt interpersonální je narozdíl od konfliktů intrapsychických zřetelnější pro okolí daného jedince. Nejčastěji se jedná o konfliktní situace, které se projeví verbálně (hádky), případně agresivním chováním. Při takovém konfliktu se často stává, že původní věcný problém se přesune do roviny emocionální a vztahové. V některých případech je konflikt interpersonální projevem vnitřního konfliktu jedince.

Konflikty s okolím (interpersonální konflikty) lze dále dělit podle účastníků na konflikt jedince s jedincem, jedince se skupinou, a konflikt mezi dvěma skupinami. Nebo je lze rozdělit podle obsahu konfliktu na ideologické střety, povahové střety, kulturní střety, náboženské střety, věkové střety a hodnotové střety. (Eggert a Falzon, 2005, s. 14)

Naproti tomu Holá (2003, s. 12) dělí konflikt psychologické charakteristiky střetávajících se tendencí na konflikt představ, názorů, postojů a zájmů. Ke konfliktu představ dochází tehdy, když se střetnou prvky vnímání jedince. Zdrojem konfliktů je v takovém případě rozdílná schopnost získávat, uchovávat a vybavovat si představy.

Konflikt názorů je způsoben tím, že každá ze zúčastněných stran má různé výchozí situace, hodnotí na základě různých kritérií, nebo zcela odlišně interpretuje pozorovanou skutečnost.

Konflikt postojů vzniká jako střet odlišných tendencí v jednání. Konflikt v tomto případě spočívá v tom, že každá strana přisuzuje danému jevu jiné hodnocení ve smyslu kladném, nebo záporném.

Posledním z uváděných konfliktů je konflikt zájmů. K tomu dochází, střetnou-li se snahy jedinců o uspokojení svých potřeb.

Eggert a Falzon (2005, s. 15-16) popisují několik hlavních příčin vzniku mezilidských konfliktů:

- Špatná komunikace – Jedinci v konfliktu často nedokážou jasně vyjádřit své potřeby a správně pojmenovat problém. Mnohdy není ani jedna strana schopna, či ochotna naslouchat druhé straně. Čím je komunikační dovednost jedince omezenější, tím hůře je konflikt řešitelný, a existuje riziko fyzického násilí.
- Vnímané rozdíly – Snaha člověka zapadnout, nebo se naopak lišit je častým zdrojem konfliktních situací. Problémem je v tomto případě netolerance jedné či obou stran k názorům, chování, nebo vystupování strany druhé.
- Biologické sklony – Jedná se o teorii, která pramení z darwinovské koncepce přežití nejzdatnějších. Tato teorie předpokládá, že konflikt je přirozený a zdravý, a umožňuje prosazení vůle silnějšího, který tak předává prvky svého chování dalším generacím.
- Prostorové vztahy – Konfliktní situace mohou také vznikat z důvodu nedostatečného osobního prostoru jedince. Každý pro sebe potřebuje vlastní prostor, pokud tato potřeba není naplněna, vede k frustraci a podráždění. Proto častěji konflikty vznikají v místech, kde se na malém prostoru setkává více osob (rodina, práce apod.).

### 3.3 Proces řešení konfliktu

Stejně jako existuje mnoho příčin konfliktů, existuje i mnoho přístupů k jejich řešení. Většina autorů se shoduje alespoň v některých prvcích. Nejčastějším z nich je správná a věcná komunikace, která by měla být oproštěna od emocionální složky. Dále se může jednat o

pomoc třetí nezaujaté strany, která působí jako facilitátor. Tento způsob využívá například mediace.

Eggert a Falzon (2005, s. 66-69) uvádějí čtyři fáze procesu řešení konfliktu. Jejich model zachycuje pouze obecný proces, proto nemusí být použitelný pro každý konflikt. V první fázi je cílem určit problém. V této fázi je hlavní pojmenovat problém (zdroj konfliktu) a to neutrálně, bez emočního zabarvení. Je třeba odhalit všechna fakta, která se problému týkají a soustředit se jen na informace, které jsou z hlediska sporu důležité a objektivní.

Druhá fáze by se dala označit jako vyjednávání. V této fázi se obě strany snaží prosadit svůj názor (případně požadavek apod.) Tato fáze musí být udržována v mezích slušné diskuze, a musí se držet konkrétního problému. Důležité je, aby se obě strany pokusily aktivně naslouchat. Přestože nemusí jedna strana s názory druhé souhlasit, jejich vyslechnutí může pomoci při řešení konfliktní situace.

Ve třetí fázi strany hledají možná řešení. Obě strany předkládají své návrhy a nápady, a snaží se z nich vybrat to, které je nejpříjemnější pro obě strany. Je-li takové řešení nalezeno, nastává poslední fáze, ve které se strany na této variantě shodnou. Tato dohoda pak může mít výstup formální (smlouva, prohlášení apod.), nebo neformální (podání ruky, slovní souhlas).

Každý konflikt však nemusí být vyřešen ke spokojenosti obou stran, může se dokonce stát, že žádná strana nebude s řešením spokojena. Možné varianty konfliktu zachycuje matematicky tzv. teorii her. Podle této teorie jsou možné 4 výsledky konfliktní situace, přičemž pouze jedna přináší uspokojivé řešení. Každé řešení má hodnotu +1 (pokud se tato strana cítí spokojena s řešením) nebo -1 (pokud s řešením spokojena není). Součet spokojenosti obou stran pak udává, jak úspěšné řešení bylo. Řešení je úspěšné v případě, že součet je kladný. Pokud je výsledek nulový, pak jedna strana není spokojena, a pokud je výsledek záporný, není spokojena žádná strana konfliktu.

Zážitkové pedagogiky se využívá k předcházení konfliktů pomocí zkvalitnění vztahů uvnitř skupiny. Dalo by se tedy říci, že některé metody zážitkové pedagogiky mohou být prevencí proti konfliktům, i proti jiným sociálně negativním jevům jako je například šikana. Jestli je možné využít metod zážitkové pedagogiky k pozitivnímu ovlivnění již probíhajícího konfliktu, se pokusím zjistit v praktické části své práce.

Je třeba si ovšem uvědomit, že každý jedinec a každá skupina, jsou jedinečné subjekty, a lze jen těžko předpokládat, jak pedagogický zásah ve formě zážitkové pedagogiky tyto subjekty ovlivní. Stejně tak konfliktních situací existuje celá řada, a je pravděpodobné, že pouze některé bude vhodné řešit zážitkovou pedagogikou. Závěry mého šetření nebude tedy možné zobecnit, ale mohou posloužit jako námět pro další výzkumy v této oblasti.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÁ ČÁST

V této části své práce se věnuji stanovení výzkumného problému, tvorbě výzkumných otázek a hypotéz. Dále metodami, které jsem při svém výzkumu použil, výběru zkoumaného vzorku, a dalším pojmům z oblasti metodologie výzkumu.

Gavora (2000, s. 11) vysvětluje výzkum jako: „způsob myšlení, kterým se řeší hluboké a rozsáhlé otázky. Je to tedy systematická činnost, která potvrzuje, nebo vyvrací poznatky“.

### 4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Při volbě tématu své práce jsem nejprve pracoval s využitím zážitkové pedagogiky k prevenci a řešení konfliktních situací. Toto téma však bylo příliš široké. Prvním krokem, který jsem provedl při korekci tohoto tématu, bylo zacílení na konflikt interpersonální uvnitř jedné skupiny. Jako teoretický výzkumný vzorek jsem v té době zvažoval školní třídu. Nakonec jsem dospěl k názoru, že je třeba téma ještě více pozměnit, protože zkoumání prevence by muselo mít dlouhodobější charakter, než umožňuje tato práce.

Další upřesnění spočívalo v cílové skupině. O výběru výzkumného vzorku budu pojednávat v jiné kapitole. Zde bych pouze rád uvedl, že jsem nakonec neomezil výzkum pouze na školní třídu, ale místo toho jsem jej zaměřil na malé sociální skupiny.

Z upřesněného tématu jsem si nakonec stanovil tuto výzkumnou otázku: „Jestli, a jak je možné využít metody zážitkové pedagogiky k řešení interpersonálních sporů uvnitř malé sociální skupiny?“

Hlavním cílem této práce je tedy zjistit, zda lze metod zážitkové pedagogiky (konkrétně zážitkového kurzu) využít při řešení interpersonálních konfliktů uvnitř malé sociální skupiny.

Po stanovení hlavního cíle jsem uvažoval nad tím, jak nejlépe zachytit konflikt. Nejlepší metodou se mi jevil sociometrický test. Ten sice nezobrazuje primárně konflikt, ale po jeho převedení do podoby sociogramu je možné (společně s dalšími informacemi a pozorováním) vyvodit ze zobrazených vztahů závěry týkající se konfliktu uvnitř skupiny.

Z hlavního cíle a této úvahy jsem dospěl k dílčímu cíli. Tímto dílčím cíle je zjistit, jestli může mít zásah do skupiny (pomocí zážitkového kurzu) ve které probíhá konflikt, negativní dopad na vztahy v této skupině.

## 4.2 Orientace výzkumu

V odborné literatuře (Gavora, 2000, s. 31) se výzkum člení podle orientace na čísla nebo slova. Výzkum, který se spíše zaměřuje na číselné zpracování dat, se označuje jako kvantitativní, zatímco výzkum, který využívá k popisu svých zjištění slovní (nečíselné) podoby je označován jako kvalitativní.

Při přípravě své práce jsem hledal možnosti, jak prokázat nebo vyvrátit stanovené hypotézy. Vzhledem k metodám, které jsem zvažoval použít, jsem byl přikloněn k výzkumu smíšenému, který by kombinoval prvky obou výše zmíněných přístupů.

Nakonec jsem však skladbu metod pozměnil, a dospěl jsem k názoru, že výzkum se převážně opírá o data zjištěná pomocí kvantitativních metod. Proto bych svůj výzkum označil za kvantitativně orientovaný.

## 4.3 Výzkumný vzorek

Vzhledem k cílům mého výzkumu jsem si jako základní soubor stanovil malé sociální skupiny orientované na zájmovou činnost. Jsem toho názoru, že po dalších úpravách by bylo možné pracovat i s jinými malými sociálními skupinami jako je školní třída, nebo pracovní kolektiv. Avšak vzhledem ke své nedostatečné erudovanosti a nedostatku praktických zkušeností s podobným výzkumem jsem uznal za vhodné omezit výběr pouze na skupiny zájmové.

Výběrový soubor jsem volil pomocí metody záměrného výběru. Gavora (2000, s. 64) popisuje tuto metodu tak, že: „záměrný výběr se uskutečňuje na základě relevantních znaků, tzn. takových znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání.“

Bylo tedy třeba najít zájmovou skupinu, ve které existuje nějaký konflikt, jehož změny by bylo možné při výzkumu sledovat. Nejprve jsem proto chtěl zvolit skupinu, jíž jsem sám členem. Po bližším zkoumání jsem však usoudil, že by skutečnost, že jsem členem skupiny, mohla mít vliv na výsledky výzkumu. Hledal jsem proto v zájmových skupinách v okolí Zlína. Především v různých kroužcích a zájmových organizacích.

Nakonec jsem se rozhodl pro jednu sportovní skupinu. Z důvodů zachování anonymity nebude nikde v práci uvedeno žádné jméno účastníků, ani druh sportu či název této zájmové skupiny. U osob mladších 15 let byla účast na výzkumu projednána a schválena rodiči.



Relevantním znakem při mém hledání byl konflikt dlouhodobějšího charakteru uvnitř skupiny, a pokud možno alespoň částečná znalost poměrů ve skupině. Oba tyto faktory skupina splňovala. Ačkoliv nejsem členem této skupiny, docházím do skupiny nepravidelně trénovat. Zároveň se znám s vedoucím této skupiny, a měl jsem tak možnost alespoň do určité míry poznat situaci ve skupině. Samotné členy skupiny znám, ale nejsem s nimi v bližším kontaktu, což se mi vzhledem k cílům mého výzkumu zdálo vhodné.

Konkrétně se tedy jedná o skupinu o 11 členech, mezi nimiž jsou dívky i chlapci ve věku od 15 let, přičemž horní věková hranice není omezena. Jedná se tedy o malou sociální skupinu s členstvím dobrovolným a inkluzivní přístupností.

## 4.4 Metody výzkumu

Jako hlavní metodu pro svůj výzkum jsem si zvolil experiment, který se bude nejvíce opírat o výsledky sociometrických měření, a tyto data budou ještě doplněna krátkým dotazníkem a strukturovaným pozorováním. Volba několika metod byla záměrná, aby se zvýšila validita tohoto výzkumu.

### 4.4.1 Experiment

Experiment je hlavní částí výzkumu. Jedná se o dvoudenní zážitkový kurz, tedy kurz vedený pomocí metod a prvků zážitkové pedagogiky. S přihlédnutím na výběrový vzorek je tento kurz upraven tak, aby zároveň sloužil jako sportovní soustředění pro tuto skupinu. Konkrétní aktivity zpracované metodami zážitkové pedagogiky tak, jak byly popsány v teoretické části, jsou součástí přílohy k této bakalářské práci.

Hlavním cílem experimentu (založeném na sestavování aktivit metodikou C-M-I-A-R-E) je pozitivně ovlivnit probíhající konflikt. K tomu budou sloužit aktivity zaměřené zejména na spolupráci, důvěru, komunikaci a navázání bližších vztahů.

Samotný zážitkový kurz by se dal popsat jako soubor aktivit, a jejich následných reflexí. Přičemž tyto aktivity (případně hry) jsou orientovány jak na fyzickou tak psychickou aktivitu účastníků. A jejich výběr je záměrný vzhledem k cílům kurzu.

#### 4.4.2 Sociometrie

Tento výzkum se opírá převážně o data získaná ze sociometrického testu. Chráska (2007, s. 209) píše o sociometrickém testu, že: „ se jedná o nejdůležitější a základní techniku, jejíž pomocí sociometrie získává informace“.

Vzhledem k základním pravidlům, které Chráska (2007, s. 209-210) uvádí, jsem se rozhodl pro testování kladných vazeb (vztahů). Domnívám se, že v tomto případě je vhodnější nezjišťovat negativní vazby, aby nebyly vztahy uvnitř skupiny výzkumem narušeny v negativním smyslu. Také jsem názoru, že vzhledem k tomu, že se všichni členové skupiny dobře znají, a pravidelně setkávají, nebudou příliš ochotni označovat negativní vztahy, protože se budou obávat důsledků takového jednání.

Zadání sociometrického testu bylo následující: „ Uveďte 1-3 členy skupiny, se kterými byste se chtěli setkávat i mimo trénink a akce spojené s členstvím v tomto sdružení.“

Všem účastníkům bylo zadání vymezeno, a pojem skupina jasně ohraničen, aby nedošlo k nepřesnostem. Počet výběrů byl omezen na 1-3. Všichni účastníci byli poučeni o tom, že volby obsažené v sociometrickém testu nebudou ostatní členové skupiny znát.

Tentýž sociometrický test byl v dané skupině proveden dvakrát. Druhý test byl proveden až po absolvování zážitkového kurzu. Časový odstup byl přibližně nastaven tak, aby týden po prvním sociometrickém testu proběhl zážitkový kurz, a týden po něm druhé sociometrické šetření. Tato doba byla zvolena z toho důvodu, aby měli účastníci čas zreflektovat zážitky z kurzu, ale aby doba nebyla tak dlouhá, aby mohl být výzkum příliš narušen vnějšími vlivy.

#### 4.4.3 Dotazník

Gavora (2000, s. 99) uvádí, že: „dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů“.

Ve svém výzkumu používám dotazník čistě k ověření dat získaných sociometrií a pozorováním. Z tohoto důvodu je dotazník krátký, orientovaný pouze na cíle výzkumu. Vzhledem k počtu respondentů a povaze otázek není ani možné data z dotazníku generalizovat. Proto celý dotazník poslouží pouze jako doplněk výzkumu, nikoliv jako jeho hlavní část. Dotazník je uveden jako příloha č. 2.

#### 4.4.4 Strukturované pozorování

Gavora (2000, s. 76) popisuje pozorování, jako: „sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Při kvantitativně orientovaném výzkumu pozorovatel před začátkem pozorování ví, co a jak bude pozorovat. Tento způsob pozorování se nazývá strukturované pozorování“.

Strukturované pozorování je v tomto výzkumu použito jako doplňující technika, a bude probíhat při zážitkovém kurzu. Bude se jednat o pozorování chování účastníků kurzu, jehož cílem bude zjistit vztahy uvnitř skupiny. Kromě chování obecně se tak zaměřím například na potencionální menší skupinky uvnitř celé skupiny, čehož si lze povšimnout například u týmových aktivit, které ponechávají na účastnících rozdělení osob do jednotlivých týmů. Vzhledem k tomu, že v téže chvíli budu muset fungovat nejen jako pozorovatel, ale také jako organizátor a lektor kurzu, budou muset být poznámky stručné. Dalším důvodem proč musí být poznámky, co nejkratší je, že při podobných kurzech může přílišné zaznamenávání poznámek účastníky znervóznit, případně je demotivovat tím, že si lektor více všímá svých poznámek než jich samotných. Poznámky budou tedy zaznamenány na předem připravené záznamové archy, aby se těmto nežádoucím jevům zamezilo.

## 5 PRŮBEH VÝZKUMU

V této kapitole bude popsán průběh a výsledky výzkumu. Kapitola bude členěna chronologicky tak, jak výzkum probíhal. Nejprve tedy zhodnotím první sociometrii, u které uvedu také informace získané před začátkem výzkumu. Následovat bude popis experimentu (zážitkového kurzu). Dále druhé sociometrické měření a dotazník.


Kvůli zachování anonymity jsou všichni členové skupiny označeni číslem (1-11). Nikdo ze členů skupiny (kromě vedoucích) nevěděl cíl výzkumu. Dostali pouze informaci, že se jedná o práci zaměřenou na možnosti využití zážitkové pedagogiky.

### 5.1 První sociometrický test

Před popisem prvního sociometrického testu bych rád uvedl informace, které jsem měl ještě před začátkem výzkumu. Tyto informace jsem získal z vlastního pozorování skupiny při mých návštěvách tohoto sportovního útvaru.

Skupina v té době obsahovala 13 členů. Mezi členy skupiny vznikl osobní konflikt, a celá skupina se rozdělila na dva nerovnoměrné tábory. V této situaci by bylo dobré zmínit, že vedoucí skupiny funguje spíše ve smyslu zastupování této skupiny při styku s jinými skupinami a veřejností. Přestože má jistou autoritu uvnitř skupiny, skupina sama funguje na demokratické domluvě všech členů. Tento konflikt vyústil v to, že dva hlavní zástupci jednoho tábora skupinu opustili. Nezávisle na nich pak v přibližně stejném období opustili skupinu další dva členové. Po krátké době ale postupně přibyli dva členové noví. Konfliktní situace zůstala stále, avšak vzhledem k ještě výraznější početní převaze jednoho tábora, se dané téma přestalo řešit, a všichni dělali, jakoby se nic nestalo. Vše však působilo pouze jako přetvářka, protože ve skupině je patrné, že někteří členové tábora, který prohrál, nejsou již ve skupině příliš akceptováni.

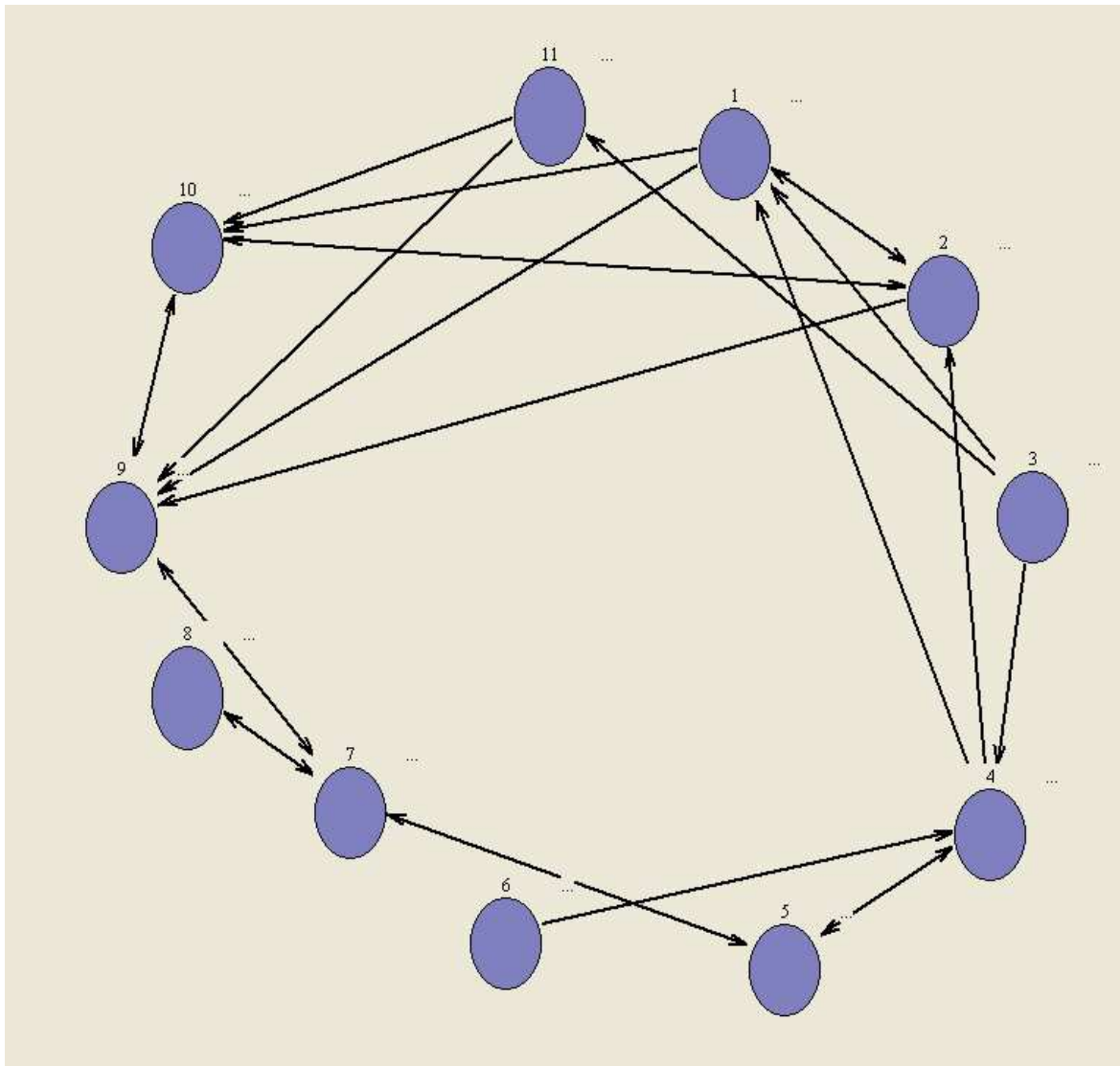
Tato situace je patrná i ze sociogramu, který byl vytvořen na základě prvního sociometrického měření v této skupině. Pro lepší představu zde uvedu sociometrickou matici (obr. 2) i kruhový sociogram (obr. 3), který byl z dat tohoto měření sestaven.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	(+)	(-)	$\Sigma$
1		+							+	+		3	0	3
2	+								+	+		3	0	3
3	+			+							+	3	0	3
4	+	+			+							3	0	3
5				+			+					2	0	2
6				+								1	0	1
7					+			+	+			3	0	3
8							+					1	0	1
9							+			+		2	0	2
10		+							+			2	0	2
11									+	+		2	0	2
(+)	3	3	0	3	2	0	3	1	5	4	1	25		
(-)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
$\Sigma$	3	3	0	3	2	0	3	1	5	4	1			25

Obr. 2 Sociometrická matice č. 1

Z této matice jde rozpoznat, že jedinci, kteří zůstávají se zbytkem skupiny v konfliktu, jsou číslo 3, 6, 8 a 11. Naopak výrazně dobré postavení má ve skupině číslo 9 a 10. Vzhledem ke znalosti poměrů ve skupině se však spíše přikláním k tomu, že osoby 3 a 11 obdržely menší počet kladných vazeb z důvodu kratšího fungování ve skupině, než ostatní členové.

Jak je lépe patrné ze sociogramu na následující straně (obr. 3), osoba 3 a 11, přestože sami obdrželi málo kladných vazeb, snaží se do skupiny zapadnout a samy vedou kladné vazby k dalším členům. Naproti tomu osoby 6 a 8 mají jak málo příchozích, tak odchozích kladných vazeb. Z čehož usuzuji, že právě tyto osoby zůstávají stále zainteresovány v probíhající konfliktu.



Obr. 3 Sociogram prvního měření

## 5.2 Experiment

V této kapitole nebudu popisovat jednotlivé aktivity celého zážitkového kurzu. Pouze nastíním jejich průběh, a popíši zjištění, která jsem vyvodil na základě pozorování. Kompletní plán kurzu je součástí přílohy. Nyní bude následovat popis průběhu zážitkového kurzu.

Kurz probíhal dva dny. Jsem si vědom toho, že působení na skupinu v tak krátkém časovém úseku nemusí být dostatečné na to, aby se projevil změny ve struktuře skupiny a vztazích mezi jednotlivými členy. Delší pobyt však nemohl být uskutečněn z materiálních a

časových důvodů. Vzhledem k tomu, že někteří členové skupiny mají již vlastní rodiny a zaměstnání, nebyly pro ně více než 2 dny kurzu přijatelné.

Na každý den bylo sestaveno několik aktivit formou zážitkové pedagogiky. První den po příjezdu v ranních hodinách se program započal rozcvíčkou. Nebylo třeba účastníky vzájemně představovat, protože se již znaly z tréninků. Jelikož však byli 2 členové ve skupině poměrně krátkou dobu, zařadil jsem do programu alespoň jednu seznamovací aktivitu. Po ní se mohlo přejít k takzvaným ice-break aktivitám. Ty slouží k odreagování účastníků, odbourání ostychu a strachu.

Zvolil jsem tyto ice-break aktivity: „Očekávání a obavy“ a „1, 2, hop“ (viz příloha P I). Při těchto úvodních aktivitách byl na účastnících patrný ostych a nervozita. Postupně pak tyto projevy ustupovaly, účastníci si zvykli na nové prostředí a formu kurzu.

Další blok aktivit by se dal tematicky zařadit jako aktivity k prohloubení důvěry. Jednalo se o aktivity: „Pád důvěry“, „Pavučina“ a „Vlaky“ (viz příloha P I). Cílem těchto aktivit bylo sblížení členů skupiny, navázání důvěry a stmelení kolektivu.

Při těchto aktivitách jsem si zapsal první poznámky, které jsou pro cíle výzkumu použitelné. Při aktivitě „Pád důvěry“ jsem si všiml, že předtím, než měla skočit osoba č. 8, pronesli někteří členové skupiny polohlasně poznámky ve smyslu: „Teď nechytám“. Nejsem si jist, zda je slyšela i osoba č. 8, bylo však zjevné, že se jedná pouze o provokaci několika jedinců, protože jiní dali nesouhlas s jejich chováním neverbálně najevo.

Aktivity se odmítla účastnit osoba č. 6 s tvrzením, že by ji ostatní neunesli. Přestože bylo patrné, že skupina unesla i těžší jedince. V aktivitě „Pavučina“ již však tento problém neměla, ačkoliv by se to zdálo logické.

Došlo také k tomu, že osoba č. 5 se nejprve skočit bála, ale několik členů skupiny ji začalo povzbuzovat. Postupně se k povzbuzování přidali téměř všichni, a ke skoku nakonec došlo.

Ze zbytku dopoledních aktivit nemám žádné další poznámky, které by byly relevantní pro tento výzkum. Poslední aktivitu (Vlak) jsme rozebrali hned po jejím skončení. Tato reflexe nakonec posloužila jako dobrý motivační prvek. Někteří jedinci, kteří byli nejprve k aktivitám skeptičtí, a bylo na nich patrné, že celý kurz považují za nesmysl, začali se mnou po této reflexi více spolupracovat.

Celkově nebyl až na pár zmíněných poznámek konflikt ve skupině patrný. Skupina se držela pohromadě, nevznikaly žádné menší skupinky. Inklinace k jedincům označeným v sociometrickém testu však patrné byly.

Odpolední program si skupina organizovala téměř sama. Větší část totiž tvořil sportovní trénink. V této době jsem zpracovával napsané poznámky a dopisoval ty, které jsem nestihl v průběhu aktivit.

Poslední aktivita dne byla také zaměřena na zájmovou činnost skupiny. Debatovalo se o očekáváních a přáních členů vzhledem k náplni této zájmové činnosti. Do této aktivity jsem zasahoval spíše jako facilitátor při diskuzi. Snažil jsem se tak předejít zbytečným hádkám, a zničení atmosféry kurzu. Přes veškerou mou snahu však ke konfliktům docházelo, naštěstí však byly poměrně brzy vyřešeny díky osobě č. 9, která jak podle pozorování, tak podle sociogramu, má ve skupině vysokou prestiž, a nejspíše se jedná o neformálního vůdce.

Večerní reflexi jsme zaměřili na prožívané emoce při aktivitách. Zároveň byl ponechán prostor i pro připomínky týkající se průběhu kurzu, aby mohl být případně upraven program pro následující den.

Další den byly aktivity orientovány na týmovou spolupráci a komunikaci. Po dohodě z reflexe předešlého dne bylo ale vyhrazeno více času pro vlastní potřeby skupiny (především sportovní trénink). Při těchto aktivitách byl konflikt uvnitř skupiny patrnější. Osoby č. 6 a č. 8 se chovali pasivně, pokud jim to situace dovolila. V případech, kdy se samy musely chopit vůdčí role, dávali někteří členové skupiny najevo svůj odpor k podřízení se těmto osobám. Z pozorování se zdálo, že největší konfliktní situace se projevuje mezi osobou č. 8 s osobami č. 1, 4 a 5.

Zbytek skupiny na tyto spory téměř nereagoval. Pouze osoba č. 7 vystupovala jako „ochránkyně“ osoby č. 8. A neformální vůdce skupiny (osoba č. 9) se snažila přimět znesvářené strany ke spolupráci.

Z pozorování týmových aktivit byl již konflikt patrnější. Pasivita osob č. 6 a 8 a zároveň neochota některých členů (zejména č. 1, 4 a 5) vedla k horším výsledkům a několika nezdarům při zmiňovaných aktivitách. Obě strany konfliktu se snažili popřít svůj díl odpovědnosti na nezdarech. Kvůli působení ostatních členů skupiny však nedošlo k otevřenému sporu. Ten vyvstal později.



Při hlavní reflexi osoba č. 1 nepřímo označila osobu č. 8 za důvod, proč se skupině při aktivitách nedařilo. Jednotliví členové skupiny začali porušovat dohodnutá pravidla, která jsme si stanovili na dobu reflexí. Zasáhl jsem proto do neorganizované debaty a zastavil hádku již v počátku. Poté co se účastníci uklidnili, pokračovalo se znovu v reflexi, která byla podle mého názoru méně úspěšná, než reflexe z předchozího dne. Hádky v první části reflexe znamenala zbytek reflexe z mého pohledu velmi negativně.

Přestože jsem podobnou situaci očekával, a snažil se na ni připravit, nečekal jsem, že spor je takto velkého rozsahu. Domníval jsem se, že tento incident negativně ovlivní výsledek celého výzkumu. Po skončení všech aktivit se skupina sešla u táborového ohně. Já sám jsem s nimi ještě chvíli zůstal, ale odjel jsem z místa konání jako první, aby měli účastníci kurzu soukromí. Ukázalo se, že skupina se k incidentu z reflexe po mém odjezdu vrátila, a bez mé přítomnosti se celý případ projednával více otevřeně. Podle vedoucího skupiny měla tato diskuze pozitivní efekt.

K samotnému zážitkovému kurzu a jeho programu mám pouze několik poznámek. Pro optimální působení na skupinu se dva dny zdáli velmi málo. Pokud bych podobný výzkum zpracovával znovu, snažil bych se, aby byla délka kurzu minimálně tři, nejlépe však čtyři dny. Také bych při dalším výzkumu využil pomoc dalších nezávislých osob. Při organizaci, přípravě a sledování aktivit, bylo poměrně málo času na kvalitní zápis poznámek, aby se současně udržela plynulost kurzu.

### 5.3 Druhý sociometrický test


Týden po proběhnutí kurzu jsem požádal členy skupiny o opětovné vyplnění sociometrického testu. Zadání testu bylo zcela shodné s testem prvním. Pro možnost lepšího srovnání s testem předchozím, uvádím opět jak tabulku kladných vazeb (obr. č. 4), tak kruhový sociogram (obr. č. 5).

Základní metodou ke zjištění cílů výzkumu, je právě srovnání těchto sociometrických testů. Porovnáním obou testů jsem dospěl k těmto závěrům:

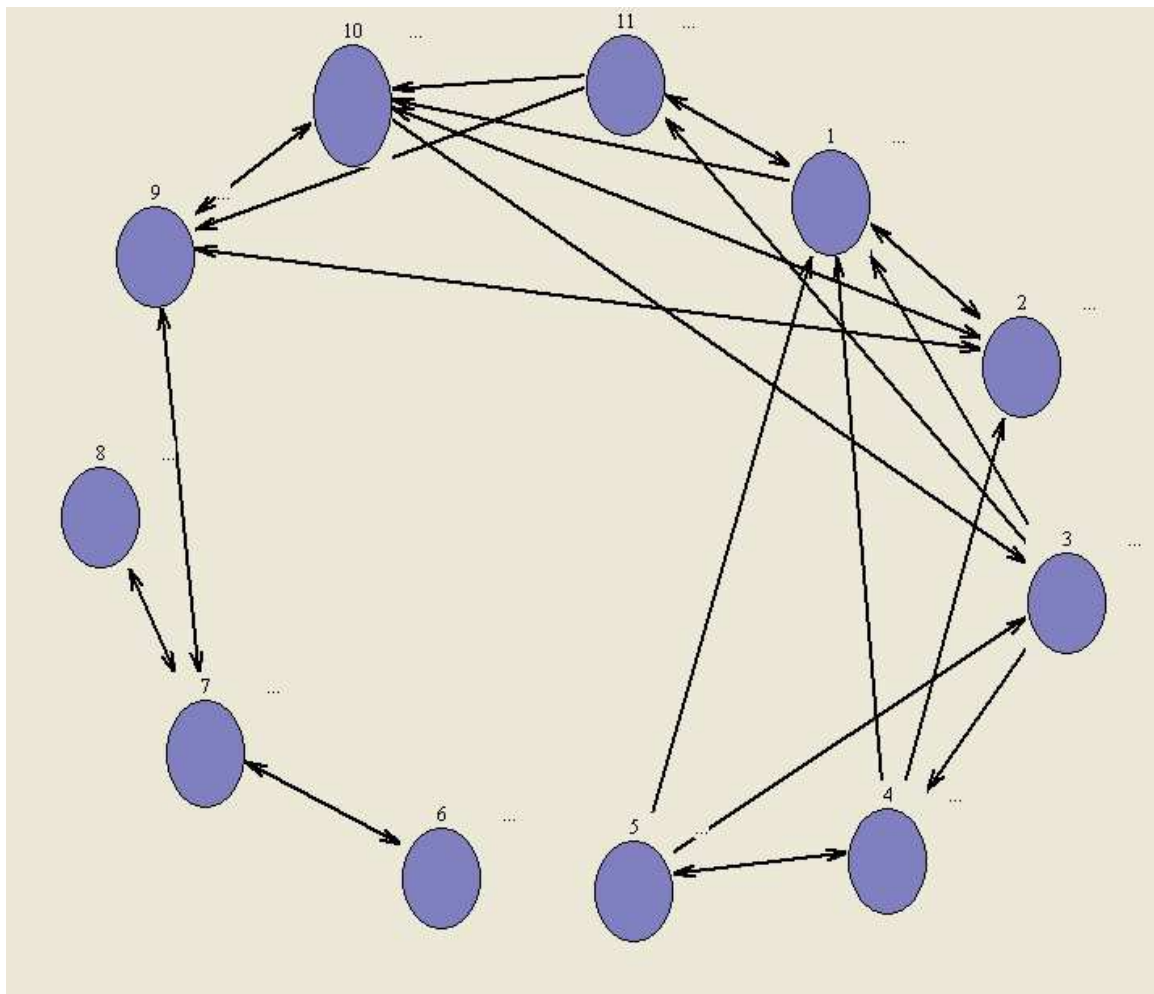
1. K vyřešení konfliktu nedošlo. Naopak je patrné, že se skupina více separovala do dvou menších skupinek.
2. Osoba č. 9, kterou jsem označil jako „neformálního vůdce“, ztratila částečně své postavení, přičemž největší množství kladných vazeb obdržela osoba č. 1. Jsem toho názoru, že

tato skutečně je zaviněna tím, že osoba č. 1 se otevřeně postavila osobě č. 8 na poslední reflexi. Osoba č. 1 se tak stala jakýmsi vůdcem skupinky, která stále udržuje konflikt s osobou č. 8.

3. Celkový počet kladných vazeb uvnitř skupiny se zvýšil. Soudím tedy, že přestože na samotný konflikt neměl zážitkový kurz viditelný pozitivní účinek, na celkové vztahy ve skupině byl účinek příznivý.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	(+)	(-)	$\Sigma$
1		+								+	+	3	0	3
2	+								+	+		3	0	3
3	+			+							+	3	0	3
4	+	+			+							3	0	3
5	+		+	+								3	0	3
6							+					1	0	1
7						+		+	+			3	0	3
8							+					1	0	1
9		+					+			+		3	0	3
10		+	+						+			3	0	3
11	+								+	+		3	0	3
(+)	5	4	2	2	1	1	3	1	4	4	2	29		
(-)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0	
$\Sigma$	5	4	2	2	1	1	3	1	4	4	2			29

Obr. č. 4 Sociometrická matice č. 2



Obr. č. 5 Sociogram z druhého sociometrického testu

## 5.4 Dotazník

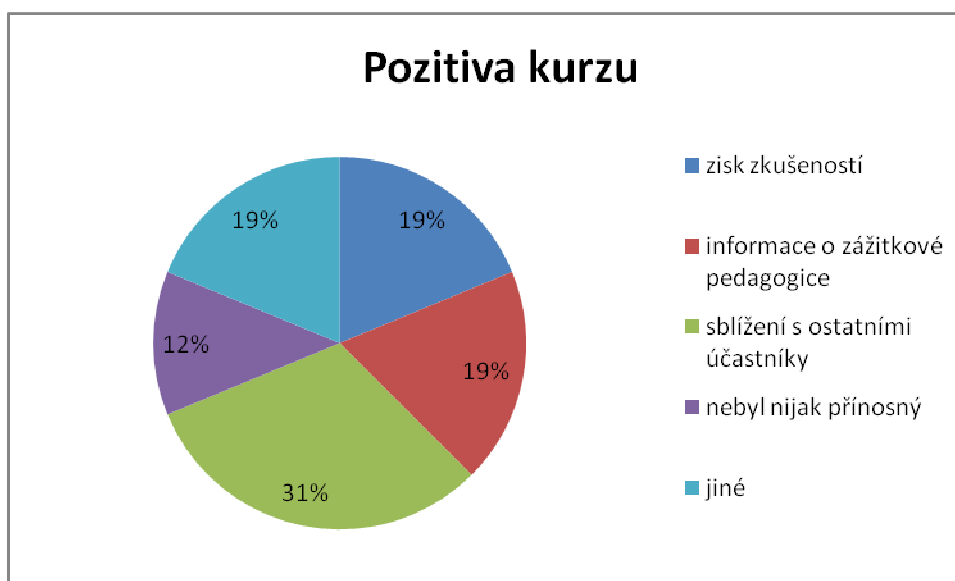
Po uskutečnění druhého sociometrického testu jsem účastníky kurzu požádal o vyplnění krátkého dotazníku. Ten byl nakonec realizován pro úsporu času skupiny skrze e-mail. Získané dotazníky jsem následně zpracoval čárkovací metodou a ze získaných dat jsem doplnil závěry plynoucí z výzkumu.

Dotazník byl záměrně krátký, a slouží pouze jako doplňková metoda pro ověření již získaných dat jinými metodami. Vzhledem k počtu respondentů nelze tyto data nijak zobecnit. Myslím si, že je však vhodnou metodou k doplnění výzkumu, a poskytnutí zpětné vazby od účastníků kurzu. Položky dotazníku jsou uvedeny v příloze. Nyní bych chtěl zmínit několik závěrů, které ze získaných dat plynou.

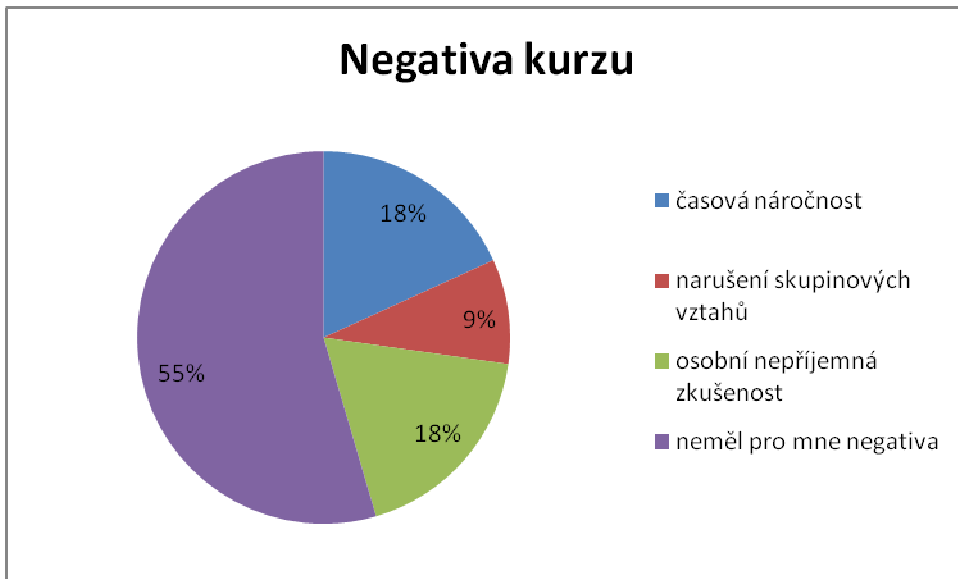
Důležitým ověřením je, že většina členů uvedla, že ve skupině existuje dlouhodobý konflikt. Pouze 2 osoby uvedly, že konflikt neexistuje. Jedna z těchto odpovědí se vyskytla u osoby, která je ve skupině nejkratší dobu, myslím si tedy, že pouze neměla čas všimnout si konfliktní situace, protože do skupiny přišla až poté, co hlavní aktéři konfliktu skupinu opustili. U druhé osoby nemám dostatek informací, abych mohl vyvozovat nějaké závěry.

Na otázku, zda po proběhnutí kurzu došlo ke změnám v tomto konfliktu, odpověděla většina skupiny, že ne. Pouze jedna osoba uvedla, že se situace zlepšila, a jedna osoba uvedla, že se situace zhoršila. K obdobným závěrům jsem došel i pomocí sociometrických měření.

Přestože nedošlo ke změně konfliktní situace, uvedlo 5 členů, že kurz ovlivnil vztahy ve skupině. Vzhledem k tomu, že pouze jeden účastník označil jako negativum kurzu narušení skupinových vztahů, zatímco pět účastníků označilo jako pozitivum kurzu sblížení se s ostatními členy, usuzuji, že kurz měl na vztahy mezi členy převážně pozitivní dopad (viz obrázek č. 6, 7 a 8).



Obr. č. 6 Graf pozitiv kurzu pro účastníky



Obr. č. 7 Graf negativ kurzu pro účastníky



Obr. č. 8 Graf znázorňující názor účastníků na ovlivnění vztahů po kurzu

Poslední položka dotazníku zkoumala názor účastníků kurzu na to, zda podobné kurzy mohou přispět k řešení konfliktů uvnitř skupin. Zkoumaná skupina projevila negativní názor na tuto otázku. Dva účastníci odpověděli že ne a sedm že spíše ne. Pouze jeden účastník označil odpověď spíše ano, a jeden ano.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole podrobněji rozeberu údaje získané z realizovaného výzkumu. Tato kapitola již nebude členěna podle výzkumných metod, ale naopak budou údaje ze všech metod využity pro co nejpřesnější interpretaci výsledků.

### 6.1 Interpretace dat

Z mé částečné znalosti skupiny usuzuji, že konflikt byl před začátkem výzkumu stále aktuální. Osoba, kterou jsem si pracovně označil jako „neformální vůdce“ (osoba č. 9) se snažila o nápravu konfliktní situace. Dosáhl pouze toho, že se daný problém přestal řešit na schůzkách skupiny.

Sběr dat pomocí prvního sociometrického testu odhalil částečně vztahy uvnitř skupiny. Největší počet kladných vazeb obdržela osoba č. 9 (pět vazeb), dále osoby č. 1, 2 a 10 (4 vazby). Tyto osoby jsou ve skupině nejdélejší dobu, což může být jedna z příčin takového hodnocení. Zajímavým zjištěním je to, že osoby s tímto počtem vazeb jsou jak staršího, tak mladšího věku. Myslel jsem si, že věk bude jedním z rozhodujících faktorů při výběru. To se ale nepotvrdilo. Průměrný počet vazeb obdrželi osoby č. 4 a 7 (tři vazby). Nízký počet vazeb obdrželi osoby č. 5 (dvě vazby), 8 a 11 (jedna vazba). Žádnou kladnou vazbu neobdrželi osoby č. 3 a 6.

Z těchto dat je patrné, že osoby s více než třemi vazbami mají ve skupině poměrně vysokou prestiž, zatímco na konfliktní situace by se dalo usuzovat u osob s méně než dvěma vazbami. Z těchto osob je však nutno vyloučit osoby č. 3 a 11. Tyto osoby jsou ve skupině nejkratší dobu, nízký počet obdržených vazeb tím může být značně ovlivněn. Také obě tyto osoby samy kladné vazby naznačili, je tedy patrná jejich snaha o začlenění. Naproti tomu osoby č. 6 a 8 jsou ve skupině již delší dobu, a byly přímými účastníky začátku konfliktu. Nejen že obdržely obě osoby nízký počet vazeb, ale zároveň každá z nich označila pouze jednu kladnou vazbu k jinému členu skupiny. Je zde tedy patrné, že jsou od zbytku skupiny více v izolaci.

Těmto závěrům nasvědčuje i mé pozorování během zážitkového kurzu. Osoby č. 3 a 11 se skutečně zapojovali do skupinových aktivit a bez problémů komunikovali se zbytkem kolektivu. Zatímco osoby č. 6 a 8 byly spíše pasivnější a vyhledávaly pouze některé členy skupiny. Z obou osob měla pak větší snahu o komunikaci s více členy osoba č. 6.

Samotný kurz ovlivňoval v jeho průběhu spolupráci poměrně kladně. Ať už bylo rozdělení do skupinek jakékoliv, nevznikaly žádné větší spory ani hádky. Při první reflexi skupina pěkně spolupracovala jak se mnou, tak mezi sebou navzájem. Zvrat přišel druhý den kurzu, kdy probíhaly aktivity zaměřené na týmovou spolupráci.

Neochota některých osob spolupracovat vedla k horším výsledkům skupiny jako celku. Hlavními nositeli konfliktu se ukázala osoba č. 8 a osoba č. 1. Jejich spory vyústili v již zmiňovanou hádku na druhé hlavní reflexi. Přestože mou snahou na této reflexi bylo poukázat na to, že se nejedná pouze o chybu jedné strany, a že neúspěchy skupiny byly z velké části způsobeny právě neochotou spolupracovat, zdálo se mi, že ani jedna strana není ochotna přistoupit na vzájemnou dohodu. Od vedoucího skupiny jsem se dozvěděl, že se k tématu vrátili po mém odjezdu, a že se díky kurzu začalo o problému znovu mluvit. Jeho osobní názor byl, že tato diskuze přispěla k řešení konfliktu.

To ovšem vyvrátil druhý sociometrický test. Z něj je patrné, že se ve skupině vytvořily dva nerovnoměrné celky. Osoby č. 6 a 8 se semknuly kolem osoby č. 7, která i na zážitkovém kurzu jevila snahu zastávat se těchto osob. Za osoby neutrální v daném konfliktu by se daly považovat osoby č. 9, 10 a 11. Zbylé osoby se semknuly kolem osoby č. 1, která se vůči osobě č. 8, potažmo celé skupině osob 6,7 a 8, vyhranila.

To mělo za následek změnu v kladných vazbách do takové míry, že osoba č. 1 obdržela nejvíce kladných vazeb (pět). Mezi další významné změny lze uvést zvýšení kladných vazeb na nejnovější členy skupiny na dvě kladné vazby (osoby č. 3 a 11). Zbytek vazeb se v průměru mírně snížil oproti prvnímu měření.

Na základě srovnání těchto sociogramů jsem došel k následujícím závěrům, které potvrdilo i dotazníkové šetření. Ve skupině existuje konflikt a jeho členové jsou si ho až na výjimky vědomi. Samotný zážitkový kurz neměl na vyřešení konfliktu žádný efekt, což byl podle dotazníků i osobní názor většiny členů skupiny.

Avšak vzhledem k tomu, že se oproti první sociometrii zvýšil celkový počet kladných vazeb z 25 na 29, a téměř polovina (5 členů) skupiny v dotazníku uvedla jako pozitivum sblížení se s ostatními členy, usuzuji, že kurz měl na celkovou úroveň vztahů ve skupině kladný dopad.

## 6.2 Zodpovězení výzkumných otázek a cílů

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zjistit, zda lze metod zážitkové pedagogiky (konkrétně zážitkového kurzu) využít při řešení interpersonálních konfliktů uvnitř malé sociální skupiny. Z výsledků získaných výzkumem, jsem dospěl k názoru, že metody zážitkové pedagogiky (přesněji zážitkový kurz) nejsou vhodné k řešení intraskupinových sporů. Avšak pozitivně působí na vztahy uvnitř skupin, a mohou tak napomáhat k prevenci konfliktů, případně přispět k efektivnějšímu řešení konfliktů budoucích.

Dílním cílem bylo zjistit, jestli může mít zásah do skupiny (pomocí zážitkového kurzu) ve které probíhá konflikt, negativní dopad na vztahy v této skupině. Ukázalo se, že v konkrétní výzkumné skupině byly dopady na vztahy spíše pozitivní.

Je však nutné podotknout, že existuje celá řada konfliktů, a zároveň každý jedinec i každá skupina jsou jedinečné faktory, a není tedy možné výsledky výzkumu zobecnit. Důvodem je, že ani sebelepší lektor, s mnohaletou zkušeností nemusí být schopen odhadnout jak se skupina nebo jedinec zachová. V tom případě může chybně zareagovat, a výsledek může být zcela v rozporu s běžným očekáváním.

## 6.3 Aplikační rozměr výzkumu

Tento výzkum může zejména posloužit jako inspirace pro další výzkumníky. Zážitková pedagogika se stále rozvíjí, a ani odborná veřejnost ještě nemá zcela jasno, na co vše je možné ji využít. Myslím si, že by bylo vhodné zkoumat možnosti zážitkové pedagogiky dál. Přestože tento výzkum neprokázal využití zážitkové pedagogiky k účelu řešení konfliktů, je možné, že podrobnější výzkum by mohl prokázat opak.

Další aplikaci této práce vidím v tom, že může posloužit jako malá informační příručka pro ty, kteří chtějí nahlédnout do principů zážitkové pedagogiky. Tato práce není natolik široká, aby mohla uspokojit poptávku odborné části populace, ale domnívám se, že lidé, kteří o zážitkové pedagogice dosud neslyšeli (nebo jen velmi okrajově) by si mohli udělat o tomto vědním oboru alespoň základní obrázek.

Poslední aplikací výzkumu je pak samotná zpětná vazba pro zkoumanou skupinu. Společně po dohodě s jejími členy se následně setkáme a celý kurz s odstupem času znovu rozebereme. Skupina také souhlasila na návrh několika členů s tím, abych působil jako nestranná osoba při pokusu o vyřešení skupinových konfliktů.



## ZÁVĚR

Hlavním cílem této práce bylo zjistit, zda lze využít zážitkovou pedagogiku pro řešení konfliktů uvnitř malých sociálních skupin. Nebyl to však jediný cíl. Mezi dílčí cíle patří výzkum toho, jak zážitková pedagogika ovlivní vztahy v takové skupině. Dalším dílčím cílem bylo poskytnout alespoň základní informace o zážitkové pedagogice pro širší veřejnost, a poukázat na další možná využití zážitkové pedagogiky.

V teoretické části se proto zabývám zejména zážitkovou pedagogikou. Snažil jsem se doplnit informace z odborné literatury i o své zkušenosti týkající se metod zážitkové pedagogiky. Kromě zážitkové pedagogiky obsahuje teoretická část této práce ještě kapitoly o sociální skupině a konfliktu.

Praktická část této práce je založena na experimentu. Tímto experimentem je dvoudenní zážitkový kurz vedený metodami zážitkové pedagogiky, který zkoumaná skupina absolvovala. Před i po tomto kurzu byl proveden sociometrický test, který tvoří základ výzkumu. Jako další doplňkové metody bylo použito strukturované pozorování a dotazník.

Samotný zážitkový kurz byl vytvořen tak, aby vyhovoval potřebám skupiny, ale zároveň se soustředil na aktivity, které mají za cíl upevnit vztahy mezi členy skupiny, zlepšit jejich spolupráci a umožnit lepší komunikaci.

Výzkum ukázal, že v konkrétní skupině tyto metody nepomohli konflikt vyřešit. Měly však pozitivní dopad na vztahy ve skupině. Závěry tohoto výzkumu ale není možné zobecnit. Lidské chování je značně individuální a není snadné je předvídat. Podobných experimentů by muselo být uskutečněno mnohem více a na profesionálnější úrovni, jinak nebude možné generalizovat získané údaje.

Domnívám se, že tato práce byla přínosná pro zkoumanou skupinu, a také, že může posloužit jako inspirace pro další práce orientované na téma zážitkové pedagogiky. Tento vědní obor si zaslouží více pozornosti, než kolik se mu v současné době dostává. Věřím, že tato práce alespoň částečně přispěje ke zvýraznění tohoto tématu.

Pro mne osobně byl tento výzkum velice přínosný z praktického hlediska. Měl jsem možnost sám organizovat a vést zážitkový kurz. Zjistil jsem, ve kterých věcech bych se měl zlepšit, jak lépe plánovat aktivity a pracovat s časem. Jsem proto rád, že jsem si pro svou bakalářskou práci zvolil toto téma, i metody.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BALCAR, Karel. Úvod do studia psychologie osobnosti. 2. opr. vyd. Chrudim: Mach, 1991. 217 s.
- [2] BUCHTOVÁ, Božena. *Člověk - psychosomatická bytost: k problému lidské sebereflexe*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 223 s. ISBN 80-210-2730-4.
- [3] ČAKRT, Michal. *Konflikty v řízení a řízení konfliktů*. Praha: Management Press, 2000, 181 s. ISBN 80-859-4381-6.
- [4] DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace: 6. vydání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2008, 502 s. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2018-0.
- [5] EGGERT, Max a Wendy FALZON. *Řešení konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 112 s. ISBN 80-736-7011-9.
- [6] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 774 s. ISBN 807178303X.
- [8] HOLÁ, Lenka. *Mediace: způsob řešení mezilidských konfliktů*. Vyd. 1. Praha: Grada Pub., 2003, 190 s. Psyché (Prague, Czech Republic). ISBN 80-247-0467-6.
- [9] HOLEC, O. et al. Instruktorový slabikář. Prázdninová škola Lipnice, 1994. ISSN 1210 5805.
- [10] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [11] JIRÁSEK, Ivo a František HYHLÍK. *Filosofická kinantropologie: setkání filosofie, těla a pohybu*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 354 s. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 80-244-1176-8.
- [12] KOLB, David A. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984, 256 s. ISBN 01-329-5261-0.
- [13] MÁSILKA, D. *Zážitková pedagogika*. Diplomová práce. Olomouc: FTK UPOL, 2003.
- [14] NAKONEČNÝ, Milan a František HYHLÍK. *Malá encyklopedie současné psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1973.

- [15] REICHEL, Jiří. *Kapitoly systematické sociologie*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. /. Praha: Grada, 2008, 239 s. ISBN 978-80-247-2594-9.
- [16] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-859-3148-6.
- [17] SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 1. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-00-5.
- [18] STANCHFIELD, Jennifer. *Tips & Tools: the art of experiential group facilitation*. Oklahoma City, OK: Wood 'N' Barnes Publishing, 2007. ISBN 978-188-5473-714.
- [19] VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-717-8802-3.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1. Motivace pomocí zdolávání překážek .....	17
Obr. 2 Sociometrická matice č. 1 .....	37
Obr. 3 Sociogram prvního měření .....	38
Obr. č. 4 Sociometrická matice č. 2 .....	42
Obr. č. 5 Sociogram z druhého sociometrického testu .....	43
Obr. č. 6 Graf pozitiv kurzu pro účastníky .....	44
Obr. č. 7 Graf negativ kurzu pro účastníky .....	45
Obr. č. 8 Graf znázorňující názor účastníků na ovlivnění vztahů po kurzu .....	45

## SEZNAM PŘÍLOH

P I Plánovaný program a aktivity zážitkového kurzu

P II Vzor dotazníku

# **PŘÍLOHA P I: PLÁNOVANÝ PROGRAM A AKTIVITY ZÁŽITKOVÉHO KURZU**

Den 1

Příjezd (8:30)

Osobní volno (8:30 -9:00)

Stanovení pravidel (9:00 – 9:15) – organizátor navrhne pravidla a stejně tak nechá účastníky navrhnout pravidla. Dohodnutá pravidla se sepíší a platí do konce kurzu.

Seznamovací aktivita „ Interview“ (9:15 – 9:40)

Cíl: Úvodní seznamovací aktivita

Uvolnění atmosféry a odbourání ostychu

Vzájemný rozvoj vztahů

Instrukce: Osoby se ve dvojicích představí, a odpovídají si na 3 otázky (témata):

- a) V jakém filmu bys chtěl hrát?
- b) Zábavná vzpomínka z mateřské školky.
- c) Největší trapas ze střední školy.

Poté co si dvojice tyto otázky vzájemně zodpoví, převezme každý identitu druhého z dvojice a vytvoří se nové skupinky. Takto aktivita nějakou dobu probíhá. Následně se sedne do kroužku, a každý se představí tou osobností, kterou zrovna byl a odpoví na otázky. Skutečná osoba pak může uvést zkreslené údaje na pravou míru.

Ice break aktivity (9:40 – 10:20)

1. Očekávání a obavy

Cíl: Zjištění očekávání, obav a přání od pobytu

Instrukce: Nejprve se popíše cíl této aktivity, každý dostane 2 různobarevné papíry. Na jeden napíše své obavy (modrý) a na druhý svá očekávání (oranžový). Po uplynutí stanovené doby se papíry nalepí na 2 velké balící papíry, a umístí se tak, aby se na ně každý mohl do konce kurzu podívat. Každý následně přečte své obavy a očekávání před ostatními.

Reflexe: Nejprve krátká reflexe po proběhnutí aktivity. Organizátor ujasní průběh kurzu. Na konci kurzu se tato aktivita zreflektuje znovu.

## 2. Jedna, dva, hop

Cíl: Odreagování účastníků, odbourání ostychu

Instrukce: Účastníci se rozdělí do dvojic, a nahlas se střídají v počítání. Místo čísla tři musí daná osoba vyskočit a počítá se zase od začátku. Po nějaké době se místo čísla 2 přidá tlesknutí do stehů a nakonec místo čísla jedna tlesknout. Účastníci jsou naváděni k tomu, aby zrychlovali tempo.

Přestávka na občerstvení (10:20 – 10:35)

Aktivity na důvěru (10:35 – 11:45)

### 1. Pád důvěry

Cíl: Rozvíjení vztahů ve skupině

Posílení důvěry ve skupině

Instrukce: Z vyvýšeného místa padá popředu nebo pozadu jedna osoba ze skupiny. Ostatní stojí ve dvojřadu pod ní a chytají ji. Takto se vystřídají všichni členové skupiny.

Reflexe: Spojená s hlavní reflexí až na konci dne. Zaměření na uvědomění si důvěry vůči ostatním, zda jim je příjemné či nepříjemné spoléhat na ostatní.

### 2. Pavučina

Cíl: Rozvoj vztahů ve skupině

Rozvíjení týmové spolupráce

Instrukce: Z menších provazů a lan se mezi dvěma stromy sestrojí síť s různě velkými oky. Úkolem je dostat se z jedné strany sítě na druhou tak, aby každý člen skupiny prošel jiným okem a nezavádil při tom o síť. Aktivita končí ve chvíli, kdy jsou všichni na druhé straně.

Reflexe: Spojená s hlavní reflexí na konci dne. Zaměřuje se na spolupráci/nespolupráci při aktivitě, a na to, jestli se při aktivitě projeví role ve skupině.

### 3. Vlaky

Cíl: Vzájemný rozvoj vztahů

Pochopení rozdílného chování jedinců v různých situacích

Instrukce: Skupina se rozdělí do trojic (ponechat rozdělení na nich pro sledování vztahů). Všichni tři se postaví za sebe. Účastníci se v dané trojici samy dohodnou, kdo bude zastávat jakou funkci (zatím nevědí, že se všichni prostřídají). První funkcí je Mašinka. Ta si položí ruce na hrud', má zavřené oči a funguje jako „náravník“. Druhý v řadě je Vagónek. Ten je prostředníkem mezi Mašinkou a Strojvůdcem. Mašinka i Vagónek mají po celou dobu hry zavázané oči šátkem. Poslední z trojice je Strojvůdce. Ten má jako jediný otevřené oči. Nikdo nesmí po celou dobu hry mluvit. Před započítím hry se postaví za sebe (na vzdálenost natažených paží) v pořadí Mašinka, Vagónek, Strojvůdce. Strojvůdce položí natažené ruce (i dlaně) na ramena Vagónku, a ten zase na ramena Mašinky. Jakmile hra začne, zavážou si všichni kromě Strojvůdců oči, a vlak se dá do pohybu. Strojvůdce mění směr jízdy tak, že mírně tlačí na to rameno, kterým chce, aby vlak jel, a tento signál potom předává i vagónek mašince. Po 2-3 minutách se role prostřídají.

Reflexe: Pochopení hry jako techniky se sebepoznávacím potenciálem, podle toho jaká role pro ně byla nejpříjemnější. Mašinka jako osobnost s velkou tolerancí, schopná přijmout neúspěch, velká míra důvěry. Vagónek jako pasivní, manipulativní osobnost, pohodlná, nechce odpovědnost, případně malá sebedůvěra. Strojvedoucí jako vůdčí osobnost, chce vynikat, rád organizuje, nechce být manipulován, ale chce manipulovat.

Obědová přestávka a osobní volno (11:45 – 14:00)

Vlastní aktivita skupiny – trénink (14:00 – 16:00)

Přestávka (16:00 - 16:20)

Aktivita zaměřená na zlepšení fungování skupiny: Erby (16:20 – 18:30)



Cíl: Zjištění očekávání jednotlivých členů vzhledem k jejich členství v této sportovní skupině

Směřování skupiny v budoucnu

Rozvoj komunikace a kooperace s dalšími členy

Instrukce: Rozdělení skupiny do dvojic (rozdělení zdánlivě náhodně, avšak skrytě rozdělit ustálené skupinky). Každá dvojice má za úkol vytvořit erb, který by pro ně symbolizoval jejich sportovní oddíl. K tomuto erbu si pak připraví v bodech svá očekávání od skupiny, své představy o fungování skupiny a pravidla, která by chtěli, aby byla ve skupině dodržována. Na tuto tvorbu mají 30 minut, poté dvojice své výkresy a názory prezentují a vysvětlují ostatním.

Reflexe: Po skončení aktivity bude ponechán prostor pro diskuzi a vytvoření „smlouvy“ pokud o to bude zájem.

Přestávka na večeři (18:30 – 19:30)

Hlavní reflexe dne (19:30 – 20:30)

- rozebrání aktivit během dne
- připomínky ohledně kurzu

Den 2

Budíček a rozcvička (8:00 – 8:20)

Snídaně a osobní volno (8:20 – 9:20)

Blok týmových aktivit - první část (9:20 – 10:30)

1. Věž

Cíl: Rozvoj kooperace a komunikace

Zvýraznění rolí ve skupině

Instrukce: Skupina bude rozdělena na 3 menší skupinky. Každá dostane žvýkačky a špagety. Jejich úkolem bude co nejdříve sestavit věž, která by měla alespoň 60 cm a vydržela nejméně minutu sama stát.

Reflexe: Společně s hlavní reflexí.

## 2. Slepý čtverec

Cíl: Rozvoj spolupráce a komunikace

Instrukce: Všichni členové skupiny mají zavázané oči, a snaží se vytvořit z lana čtverec.

Reflexe: Společně s hlavní reflexí. Zaměření na role ve skupině, problémy v komunikaci a spolupráci.

Vlastní aktivity skupiny (10:30 – 12:00)

Oběd a osobní volno (12:00 – 14:00)

Aktivita na odreagování: Memoriál tety Kateřiny (14:00 – 14:50)

Cíl: Odreagování skupiny

Vzájemný rozvoj vztahů ve skupině

Instrukce: Skupina se rozdělí na 2 poloviny. Po začátku aktivity vybíhá jeden z každého týmu k určenému místu. Tam je mu sděleno přísloví. Poté běží zpět a pouze pomocí kreslení se snaží, aby ho uhádli ostatní z týmu. Až se tak stane, běží další člen z týmu. Tým, který první uhodne 6 přísloví, vyhrál.

Pokračování týmových aktivit: Kostka (15:00 – 15:50)

Cíl: Rozvoj kooperace

Instrukce: Lanem je ohraničen kruh. Uprostřed kruhu je jednoduchá stavba složená z velké dětské stavebnice. Každý má za úkol si stavbu zapamatovat. Následně se mají rozdělit na dělníky, kteří jsou slepí, a na 3 inženýry, kteří jsou němí. Dělníci jsou uvnitř kruhu se zavázanýma očima a stavba je rozbořena a rozházena uvnitř kruhu. Inženýři stojí okolo kruhu a snaží se pomoci dělníkům, aby stavbu opět postavily. Po skončení aktivity se postaví těžší stavba a aktivita se opakuje. S tím rozdílem, že nyní volí role lektor.

Reflexe: Spojená s hlavní reflexí. Tvoří velkou část odpolední reflexe, zaměření na role ve skupině, komunikaci, spolupráci.

Přestávka a následné vlastní sportovní aktivity skupiny (16:00 – 17:00)

Rozlučková aktivita (17:00 – 17:15)

- každému se na záda přilepí papír, a ostatní mají možnost mu tam napsat něco pěkného. Věci negativního charakteru si musí říct do očí. Papíry se zalepí a každý se na ně může podívat až doma.

Hlavní reflexe dne (17:25 – 18:10)

Táborák a odjezd (18:10 - ???)

## **PŘÍLOHA P II: VZOR DOTAZNÍKU**

1. Jak hodnotíte zážitkový kurz, který jste se skupinou absolvovali?

výborný 1 2 3 4 5 špatný

2. Byl pro Vás kurz v něčem přínosný ? (lze vybrat i více odpovědí)

- a) získání zkušeností
- b) větší informovanost o zážitkové pedagogice
- c) sblížení se s ostatními účastníky
- d) nebyl nijak přínosný
- e) jiné – uveďte:

3. Měl pro Vás kurz nějaká negativa ? (lze vybrat i více možností)

- a) časová náročnost
- b) narušení skupinových vztahů
- c) osobní nepříjemná zkušenost
- d) neměl pro mne negativa
- e) jiné- uveďte:

4. Myslíte si, že kurz ovlivnil vztahy uvnitř skupiny ?

Ano - spíše ano - spíše ne - Ne

5. Existují ve vaší skupině dlouhodobější konflikty mezi jejími členy?

(dlouhodobějšími je myšleno to, že se jedná o konflikty přetrvávající měsíc nebo déle)

Ano - Ne

6. Pokud jste u minulé otázky odpověděli ano, změnily se tyto konflikty nějak po proběhnutí kurzu?

a) ano, zhoršili se

b) ano, zlepšili se

c) nezměnili

d) nedokážu posoudit

7. Myslíte si, že kurzy jako je tento mohou přispět k řešení konfliktů uvnitř skupiny?

ano – spíše ano – spíše ne – ne