

Prvky zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

Bc. Zdeňka Nechvátalová

Diplomová práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Zdeňka Nechvátalová**
Osobní číslo: **H180087**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Prvky zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního věku, zážitkové pedagogiky a školních družin.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. Zážitkové pedagogické učení. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
JIRÁSEK, Ivo. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase). Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
KIRCHNER, Jiří. Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: 4. října 2019
Termín odevzdání diplomové práce: 24. dubna 2020

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Forma studia:	komplexní
Studijní obor:	žurnalistika
Studijní program:	W1303 Žurnalistika v pedagogice
Období studia:	H180003
Pracovní úkol a předmět:	Pr. 1303033 Žurnalistika

Účel práce

Pracovní úkol a předmět: Pr. 1303033 Žurnalistika
Cíle práce: Využití teoretických poznatků z oblasti žurnalistiky a pedagogiky v řešení úkolů.
Metody práce: Právní úprava, analýza právních předpisů a stanoviska odborníků.
Literatura: Právní úprava, odborná literatura.
Pracovní úkol a předmět: Pr. 1303033 Žurnalistika
Cíle práce: Využití teoretických poznatků z oblasti žurnalistiky a pedagogiky v řešení úkolů.
Metody práce: Právní úprava, analýza právních předpisů a stanoviska odborníků.
Literatura: Právní úprava, odborná literatura.

[Signature box]

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



[Signature box]

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 28. 2. 2020



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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití-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). Odpírá-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 užití 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 přihlíží k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tématem této diplomové práce jsou prvky zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Výzkumná část této práce je věnována kvantitativnímu výzkumu, ve kterém jsme využili dotazníkového šetření a jehož cílem bylo zjistit, zda a jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána zážitková pedagogika. Bylo zjištěno, že prvky zážitkové pedagogiky se ve zkoumaných školních družinách objevují a je s nimi zde v určité míře pracováno.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, školní družina, školní věk, vychovatel, prožitek, zážitek, osobnostní rozvoj, skupinová dynamika, reflexe, dramaturgie.

ABSTRACT

The topic of this master's thesis is Elements of Experiential Learning in After-school Clubs in South Moravian Region and Vysocina Region. The research part of this thesis is devoted to quantitative research. We used questionnaire in this research. The goal of the research part is find out whether and how is experiential learning used in after-school clubs in South Moravian Region and Vysocina Region. We found out that elements of experiential learning appear in the examined after-school clubs. Educators work with them here in some extent.

Keywords: experiential learning, after-school club, school age, educator, experience, personality development, group dynamics, reflection, dramaturgy.

Ráda bych poděkovala PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za její odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu zpracování mé diplomové práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří mi pomohli s realizací mého výzkumného šetření. Poděkování také patří mé rodině a přátelům za podporu, která mi byla z jejich strany při zpracování mé práce poskytnuta.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA	13
1.2 HISTORIE ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY V ČESKÉ REPUBLICE	14
1.3 CHARAKTERISTIKA ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	16
1.3.1 Prožitek, zážitek, zkušenost	17
1.3.2 Riziko	20
1.3.3 Osobnostní růst a teorie komfortní zóny	21
1.3.4 Koncept „flow“	22
1.3.5 Skupinová dynamika	22
1.3.6 Reflexe	23
1.3.7 Dramaturgie.....	25
1.3.8 Kolbův cyklus učení.....	26
1.4 PRÁZDNINOVÁ ŠKOLA LIPNICE.....	27
1.4.1 Vznik a vývoj Prázdninové školy Lipnice	27
1.4.2 Činnost Prázdninové školy Lipnice	29
1.5 ZÁŽITKOVĚ PEDAGOGICKÉ KURZY	30
2 ŠKOLNÍ DRUŽINA	34
2.1 FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY	34
2.2 ČINNOST VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	35
2.3 VYCHOVATEL ŠKOLNÍ DRUŽINY	37
2.4 PODMÍNKY A REŽIM ŠKOLNÍ DRUŽINY	38
3 ŠKOLNÍ VĚK	40
3.1 VYMEZENÍ ŠKOLNÍHO VĚKU	40
3.2 PSYCHOLOGICKÁ SPECIFIKA ŠKOLNÍHO VĚKU	41
3.3 SOCIALIZACE V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU	43
3.4 DALŠÍ CHARAKTERISTIKY VÝVOJE V OBDOBÍ ŠKOLNÍHO VĚKU.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	48
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	48
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	49
4.4 METODA SBĚRU DAT	49
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	50
5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	52
5.1.1 Údaje o respondentech	53

5.1.2	Principy zážitkové pedagogiky v zaměření aktivit školních družin v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina	55
5.1.3	Práce s prožitkem a zážitkem ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina	68
5.1.4	Osobnostní rozvoj na základě prožitků a zážitků ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina	72
5.1.5	Práce se skupinovou dynamikou ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina	79
5.1.6	Práce s reflexí ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.....	84
5.1.7	Práce s dramaturgií ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina	89
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE	93
	ZÁVĚR	98
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	100
	SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ	103
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	105
	SEZNAM GRAFŮ	106
	SEZNAM TABULEK.....	108
	SEZNAM PŘÍLOH.....	110

ÚVOD

Jako téma naší diplomové práce byly zvoleny prvky zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Považovali jsme za nutné se zabývat právě tímto tématem, jelikož jsme přesvědčeni o tom, že je zmíněné téma spjato s oborem sociální pedagogiky, jejíž absolventi mohou vykonávat svoji praxi mimo jiné právě ve školní družině. Při studiu pedagogiky je žádoucí se zabývat také studiem zážitkové pedagogiky. Právě tímto odvětvím pedagogiky se budeme i my v této práci zabývat. Konkrétně nás bude zajímat, jaké místo má zážitková pedagogika v již zmíněných školních družinách. Jako důvod volby právě této oblasti vnímáme nedostatečné množství informací z této problematiky. Téma našeho výzkumu bylo zúženo pouze na dva kraje České republiky, jejichž výběr proběhl losem. Diplomová práce se tedy bude zaměřovat na kraj Jihomoravský a kraj Vysočina.

Cílem naší práce a jejího výzkumu bude zjistit, zda a jak je zážitková pedagogika ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána. Bude nás také zajímat, v jaké míře se zde její prvky objevují. Celá práce je potom rozdělena na dvě hlavní části, a to část teoretickou a část praktickou. V teoretické části, jejímž cílem bude popsat teoretická východiska pro výzkum, který bude realizován v rámci části praktické, se zaměříme na tři stěžejní oblasti této práce. Každé z nich pak bude věnována samostatná kapitola. Začneme nejdříve částí věnovanou zážitkové pedagogice, kde se budeme zabývat její definicí, historií a dále také celkovou charakteristikou. V kapitole se objeví také informace týkající se Prázdninové školy Lipnice. Následující kapitola bude zaměřena na školní družinu. Věnovat se budeme jejím funkcím, činnosti, roli vychovatele a vůbec celému jejímu režimu. Teoretická část bude ukončena částí věnovanou charakteristice školního věku, který si nejdříve vymežíme a následně se zaměříme na psychologická specifika, socializaci v tomto období a další charakteristiky vývoje. V praktické části se pak následně budeme věnovat popisu výzkumného šetření.

V tom budeme formou dotazníkového šetření zjišťovat, v jaké míře je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána zážitková pedagogika. Zaměříme se na některé její prvky, u kterých budeme zjišťovat, zda a jak je s nimi zde pracováno. Výsledky zmíněného dotazníkového šetření včetně jeho kompletní metodologie budou uvedeny v praktické části diplomové práce.

Výsledky naší diplomové práce a jejího výzkumného šetření budou sloužit zejména pedagogickým pracovníkům, a to nejen ve školních družinách. Jejich přínosem by mohlo být zjištění, nakolik je ve školních družinách se zážitkovou pedagogikou pracováno. Zároveň by u vychovatelů školních družin mohlo dojít k zamyšlení, zda je taková situace v pořádku či není a případně zvážení, zda by bylo dobré do jejich práce zařadit prvky zážitkové pedagogiky více.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

Úvodní kapitola bude věnována ústřednímu tématu diplomové práce, a to zážitkové pedagogice. Většina z nás se již jistě někdy v životě setkala se zážitkovou pedagogikou, ať již vědomě či nevědomě. Mnoho z nás absolvovalo nejrůznější pobyty v přírodě, tábory či adaptační kurzy v rámci školního vzdělávání, kde se dozajista mohli setkat právě s tímto druhem pedagogiky.

V následujícím textu se zaměříme nejdříve na definování pojmu zážitková pedagogika. Dále se zde budeme zabývat její historií v České republice, a poté přejdeme k charakterizování samotné zážitkové pedagogiky, Prázdninové školy Lipnice a zážitkově pedagogických kurzů.

1.1 Vymezení pojmu zážitková pedagogika

Na úvod bychom tedy nejdříve rádi definovali samotný pojem zážitková pedagogika. Níže uvedeme několik jeho definic, se kterými se můžeme v literatuře setkat. Problematikou zážitkové pedagogiky se zabývá velké množství autorů (např. Jirásek, Hanuš a Chytilová či Kirchner).

Jirásek (2019, s. 19) hovoří ve své knize o zážitkové pedagogice jako o teoretické a vědecké reflexi holistické (celostní) výchovy, kterou vnímá spíše v praktické rovině. Jedná se o záměrné ovlivňování jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí prožitkových situací, které probíhají zejména v přírodě.

Zážitkovou pedagogiku lze chápat jako teorii zaprvé výchovy prožitkem a zadruhé výchovy k prožívání (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 18).

Můžeme tedy říci, že autoři, jejichž definice byly výše uvedeny, vnímají zážitkovou pedagogiku spíše v teoretické rovině.

Dále např. Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 278) charakterizují ve svém Pedagogickém slovníku tzv. výchovu prožitkem, kterou je možné v jejich podání vysvětlit následovně: Jedná se o „programy organizované zprav. formou fyzicky náročné činnosti spojené s určitou mírou rizika ve vnějším, přírodním i městském prostředí, popř. v tělocvičných zařízeních (strukturované hry, výpravy do obtížně přístupného terénu, trénink přežívání v přírodě, náročné vodácké akce). Jsou zaměřeny na rozvoj sebepojetí, sociálních vztahů a vztahů k životnímu prostředí, proto kromě fyzického výkonu zahrnují obvykle

sebereflexi, reflexi sociální interakce a pozorování prostředí.“ U nás jsou takovéto programy nabízeny např. organizacemi Outward Bound – Česká cesta či Prázdninovou školou Lipnice.

V dnešním světě jsme zahlceni novými informacemi, které je nutné si osvojit. Z důvodu orientace ve světě je zapotřebí učit se čím dál více. Tím vzniká problém, kterým je např. nedostatek času pro pohyb, z čehož vyplývá nedostatečné získávání prožitků. Toto může být důvod prosazování nových přístupů v pedagogice (mimo jiné také zážitkové pedagogiky), jelikož ty mají za úkol učit v souvislostech (Kirchner, 2009, s. 9).

Pro vzdělávání zážitkem je charakteristická snaha o osobní rozvoj, dále pak dobrodružství, ve kterém se nemusí jednat o fyzickou zátěž, jistá míra nejistoty a přijímání rizik, výzva a reflexe, neobvyklost prostředí, hry, metafory a rozbory proběhlých aktivit (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 12).

Obor zážitková pedagogika souvisí s pedagogikou volného času, ovšem na rozdíl od pedagogiky volného času, která pracuje pouze s volným časem (po splnění povinností), zážitková pedagogika pracuje s časem disponibilním (veškerý čas, který může být využit pro rozvoj a seberealizaci) (Jirásek, 2019, s. 144-145).

Zážitkovou pedagogiku a holistickou výchovu lze zařadit na pomezí neformální a informální edukace. (Jirásek, 2019, s. 50)

Neformální výchova se odehrává mimo formální výchovný systém a jedná se o dobrovolné zapojování do aktivit. Informální výchova je pak spjata s každodenním kontaktem a zkušenostmi s rodinou, přáteli, prací atp. Většinou probíhá nezáměrně. (Hofbauer, 2004, s. 19)

Z uvedených definic vyplývá, že zážitková pedagogika je spjata s prožitkem a přírodou, ovšem může být realizována i v jiných prostředích. Cílem je rozvoj sebe sama a svých dovedností.

1.2 Historie zážitkové pedagogiky v České republice

Následující kapitola bude věnována ohlédnutí do historie zážitkové pedagogiky. Zaměříme se na její historické kořeny a vývoj zážitkové pedagogiky v naší zemi, kde zachytíme několik podstatných momentů její historie, které mají vliv na její současnou podobu.

Pro vývoj zážitkové pedagogiky u nás je důležité zmínit jméno Jana Amose Komenského, který prosazoval celostní rozvoj osobnosti (je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku). Pomocí smyslů člověk získává ty nejdůležitější zkušenosti. Komenský také napsal, že počátek a konec vzdělávání je spojen s opravdovou zkušeností, musí být spojen s pobytem v přírodě a být přípravou na život (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 12).

Je zřejmé, že dnešní stav zážitkové pedagogiky má své historické kořeny. Je zřejmý také terminologický posun. Od poloviny osmdesátých let se začíná používat termín „výchova v přírodě“. Je důležité říci, že termín „zážitková pedagogika“ u nás není používán dlouhodobě. Je výsledkem dlouhodobého hledání a neustále hledá své přesné ohraničení (Jirásek, 2007, s. 37-38).

V naší zemi vznikl velmi unikátní koncept zážitkové pedagogiky, který vychází z jedinečných kořenů. Jsou zde zdůrazňovány prožitek, zážitek a zkušenost, dramaturgie, situace, hry, evaluace a rozvoj (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 11-12).

Nyní se již pojďme podívat na jednotlivá období vývoje zážitkové pedagogiky u nás. Začneme od 19. století.

Založení Sokola a Turistického klubu v 19. století lze totiž považovat za vyústění zájmu o českou historii a přírodu. Pro turistiku je typické spojení aktivního pohybu (pěší chůze či jízdy na kole) s jinými činnostmi jako je např. táboření či poznávání památek. Na konci tohoto století také dochází k velkému rozšíření sportů. V té době byla zdůrazňována souvislost mezi sportováním, přírodou a výchovou (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 12-13).

Ve dvacátém století pak přichází anglický skauting a americké hnutí lesní moudrosti (woodcraft). Tato hnutí se tu následně ujala a adaptovala na místní podmínky. Ve dvacátých letech junácké hnutí začalo používat termín „výchova v přírodě“. Začalo se rozvíjet víkendové táboření v přírodě a tramping, který naplňoval touhu mladých lidí po přírodě a svobodě. Vlivu progresivních liberálních vzdělávacích směrů ze světa se neubránili ani čeští pedagogové. Důležité je zmínit spisovatele Jaroslava Foglara. (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 13).

Nyní se krátce věnujme právě Jaroslavu Foglarovi, jehož jméno je spjato s problematikou zážitkové pedagogiky. Mezi základní znaky jeho výchovného působení lze zařadit např. zdravý životní styl a s ním spojený dostatek pohybové aktivity; pobyt v přírodě;

etický aspekt mravnosti; sociální vrstevnickou soudržnost; holistický rámec celostního rozvoje či význam romantiky (Jirásek, 2019, s. 65–67).

Jirásek (2007, s. 25-83) zdůrazňuje, že Jaroslav Foglar ovlivnil a zvýraznil zážitkovou pedagogiku a ukázal, jak prožitky ze hry přirozeně a nenásilně posilují rozvoj osobnosti. Měl rád práci s mládeží. Jako nejúspěšnější tzv. „foglarovku“ zmiňuje autor publikaci „Hoši od bobří řeky“.

V obdobích, o kterých zde byla doposud řeč, docházelo k jednoznačnému rozvoji zážitkové pedagogiky u nás. Zmínili jsme období Jana Amose Komenského, období devatenáctého a dvacátého století.

Následuje období, které se výrazně podepsalo do dějin zážitkové pedagogiky, a to okupace. Ta její vývoj přerušila. Silný vliv měl ovšem také nástup komunistické strany po válce. Došlo ke sloučení sportovních a mládežnických spolků. Do vzdělávání ve škole byly zařazovány prvky turistiky a sportů v přírodě (školní výlety, školy v přírodě, lyžařské kurzy, letní soustředění). Vznikla první katedra, která byla zaměřena na turistiku a sporty v přírodě. Velký problém ovšem představovala politická normalizace (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 13-14).

V sedmdesátých letech se do Československa dostali informace o Outward Bound (o této organizaci bude řeč v dalším textu). Začínají se také prosazovat různá ekologická hnutí včetně výchovy k přírodě (např. Brontosaurus). V roce 1977 byla založena Prázdninová škola Lipnice, která začala vytvářet základy moderního a kreativního přístupu k výchově v přírodě (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 14).

S Prázdninovou školou Lipnice se pak pojí snaha o realizaci kurzů, experimentování s cíli, prostředky a účastnickou skupinou, rovněž také s metodickým popisem zkušeností. Probíhaly také první výzkumy v oblasti zážitkové pedagogiky (Jirásek, 2019, s. 92).

1.3 Charakteristika zážitkové pedagogiky

Nyní se budeme věnovat samotné charakteristice metody zážitkové pedagogiky. Budeme se věnovat pojmům prožitek, zážitek a zkušenost a následně se zaměříme na riziko. Pokračovat budeme podkapitolou o osobnostním růstu v zážitkové pedagogice, teorii komfortní zóny, konceptu „flow“ a skupinové dynamice. Část bude věnována také pojmům reflexe a dramaturgie, které jsou se zážitkovou pedagogikou jednoznačně spjaty. Závěrem

se budeme krátce zabývat Kolbovým cyklem učení. Předtím si ale vymežíme, co je pro zážitkovou pedagogiku typické v obecné rovině.

Popisem významového pole výseku sociální reality, s níž zážitková pedagogika pracuje, se zabývá Jirásek (2016, s. 155). Shrnuje ho do následujících bodů:

- vyvolání silného prožitku, jeho převedení ve zkušenost,
- programové prostředky jsou různorodé (může se jednat např. o programové prostředky pohybové, tvořivostní, herní či diskusní),
- uspořádání programových prostředků do všestranně působícího celku za pomoci dramaturgie,
- různorodé a atraktivní prostředí (příroda či budovy),
- práce zejména s volným časem,
- program je realizován týmem instruktorů,
- různorodé edukativní cíle (např. rozvoj tvořivosti, manažerských dovedností, komunikace, týmové spolupráce, nebo také např. relaxace).

Hanuš a Chytilová (2009, s. 21-22) uvádějí ve své publikaci několik prvků zážitkové pedagogiky. Za prvé je to učitel či instruktor, který vede studenty k odpovědnosti a samostatnosti. Mezi jeho znalosti by měly mimo jiné patřit znalosti z oblasti pedagogiky, didaktiky, komunikace, rozvoje osobnosti či skupinové dynamiky. Jako další prvek uvádějí okamžitou a důslednou aplikaci poznatku v praxi. Posledním z prvků je čas pro reflexi a zpětnou vazbu.

Úkolem zážitkových pedagogů je pracovat na odstranění pohodlnosti lidí, jelikož se v dnešní společnosti postupně vytrácejí pohybové aktivity. Pohyb je v holistické výchově a zážitkové pedagogice vždy na prvním místě. Dalším podstatným rysem je hra. V naší zemi je hra nosným prvkem zážitkově pedagogických postupů a je symbolem české podoby zážitkové pedagogiky. Kurzy holistické výchovy učí jak vyhrávat, tak prohrávat a uznávat lepší výkony. Hra vytváří svébytný možný svět, do kterého se lze dostat skrze svůj prožitek. Mezi její typické znaky patří např. svoboda, vystoupení z každodennosti, napětí atd. (Jirásek, 2019, s. 160-180).

1.3.1 Prožitek, zážitek, zkušenost

Začneme tedy nejdříve pojmy prožitek, zážitek a zkušenost. Jak už vyplývá ze samotného termínu „zážitková pedagogika“, bude se v ní jistě s těmito pojmy pracovat. Začneme

nejdříve charakteristikou prožitku, následně budeme pokračovat zážitkem a kapitolu ukončíme částí věnovanou zkušenosti.

„Prožitek je možno vymezit jako existenciálně významnou zkušenost, která se dotýká konkrétního jedince jako celku“ (Hegenbart in Kirchner, 2009, s. 5).

Jedná se o základní psychologickou kategorii, jejímž předmětem je vnější svět, vlastní tělo a vlastní mysl. Jde o jakýsi vnitřní svět člověka, který je dostupný pouze jemu. Jedná se o bezprostředně uvědomovaný emocionální stav. Stejná situace bude pak u dvou jedinců prožívána rozdílně (Gillernová, 2000, s. 45).

Lze uvažovat o spojitosti prožitku s emocemi, jelikož emoce hrají zásadní roli v kvalitě a intenzitě prožívání, protože ovlivňují sílu otisku dané situace a také to, zda se na něj budeme dívat kladným či záporným pohledem (Kirchner, 2009, s. 1).

Prožitek se vyznačuje komplexností, verbální nepřenositelností, nedefinovatelností, jedinečností a intencionálním zaměřením (Jirásek, 2004, s. 14).

Je důležité poznamenat, že v metodě zážitkové pedagogiky není prožitek samotným cílem, nýbrž prostředkem. Díky prožitku se můžeme naučit mnohé o sobě, o druhých i o světě, jehož jsme součástí (Kirchnerová a Rubešová, 2013, s. 7).

Čas ve vztahu k prožitku není lineární. Pokud je člověk zkoušen u tabule a nic neumí, jeví se mu tato doba jako věčnost. Když se pak člověk věnuje své oblíbené činnosti, čas mu ubíhá naopak velmi rychle. Ne každý prožitek je také stejně intenzivní. Mezi ty méně intenzivní můžeme řadit např. rutinní činnosti běžného života, na straně druhé jsou pak aktivity, jejichž výsledek je pro nás v určité míře nejasný. Nedostatek času vede k vyhledávání co možná nejintenzivnějších prožitků v krátkém čase, jelikož každý z nás potřebuje určité množství prožitků. Prožitky jsou pak ovlivňovány mnoha faktory (psychické, sociální, kulturně-antropologické, spirituální, geografické). V souvislosti s problematikou prožitků se můžeme setkat také se saturací prožitkem. Mezi námi jsou lidé, kteří se spokojí s „běžnými“ prožitky, ale existují také tací, kteří potřebují prožitky daleko intenzivnější, které v běžném životě nenajdou. To pak bohužel může souviset mimo jiné např. s problematikou drog, která jim tyto prožitky nabízí. Někdo dokáže prožitek saturovat pomocí práce. Jiní musí hledat další prožitky jinde. Potřeba intenzity prožitku je u každého z nás individuální, stejně jako každý prožitek. V dnešní době existuje také možnost si prožitek zakoupit. Existují dokonce také organizace, které zprostředkovávají dobrodružné aktivity. (Kirchner, 2009, s. 6-17).

Caillois (in Kirchner, 2009, s. 20) ve své publikaci uvádí, že mimořádné prožitky lze získávat např. sportovními činnostmi. Herní prožitky pak mohou být rozděleny do 4 kategorií:

- vertigó (illinx),
- agón,
- alea,
- mimikry.

První kategorií je složka vertigó čili illinx (závrať). Ta se vyskytuje při opojení z pohybu (kolotoč, vyhazování dítěte do výšky, atrakce lunaparků či aquaparků). V této kategorii jde o uspokojení potřeby člověka, že stabilita jeho těla je narušena (Caillois in Kirchner, 2009, s. 20).

Další kategorií může být agón (soutěž, boj), kde člověk dělá vše, co je v jeho silách. Třetí kategorií je alea (náhoda). Zde nelze předpovědět výsledek, protože ten je v rukou náhodných vlivů. Jedná se např. o sázení či loterie. Poslední kategorie, mimikry (předstírání), je spojena se změnou sociální role a s předstíráním, že je člověk někdo jiný. V případě sportovních prožitků je nejvýznamnější kategorie illinx (Kirchner, 2009, s. 21).

V případě dosažení vytyčeného cíle se u nás dostaví pocit štěstí, jehož velikost je závislá na velikosti úsilí, které bylo potřeba vynaložit. Dochází k vylepšení sebehodnocení a sebepojetí (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 66).

Nyní si položíme otázku: Lze pochopit, co prožívá někdo jiný? Na tuto otázku dává odpověď Kirchner (2009, s. 14-16): „Jestliže považujeme prožitek za průnik jedince a světa, potom vnímání prožívání toho druhého a jeho pochopení není ničím jiným, než průnikem tohoto jedince se mnou a se světem...Chceme-li porozumět prožívání druhého, musíme s ním mít co nejvíce společného a pokusit se podívat na svět jeho očima, mít snahu vcítit se do jeho pozice.“

Český jazyk rozlišuje mezi pojmy prožitek - zážitek - zkušenost, není tomu tak ovšem stejně ve všech jazycích (např. angličtina). Můžeme říci, že součástí zážitku je prožitek, který je konkrétnější a v rámci zážitku jich může být více. Zážitek je prožitku nadřazený. Rozdíl mezi těmito dvěma pojmy lze spatřovat také v tom, že prožitek vystihuje spíše přítomnostní charakter prožívání. Když se k němu pak vracíme později, jedná se spíše o zážitek (Kirchner, 2009, s. 24-25).

Třetím z pojmů je zkušenost. Zkušenost je něco, co se nám uchovalo v paměti a co je aktivně užíváno. Zkušenost by nevznikla za předpokladu, že by daná situace byla emočně nepůsobivá. Ke spojitosti k ostatním dvěma pojmům lze říci, že zkušenost je to, co se uchovalo v paměti jedince, jedná se o jakýsi výsledný otisk. (Kirchner, 2009, s. 26).

Pokud si něco zkusíme právě teď, jedná se o prožitek. Mluvíme-li o nějaké události z minulosti, mluvíme o zážitku. Pokud mluvíme o zkušenosti, máme na mysli trvalejší podobu takového prožití a zároveň cíl holistické výchovy (Jirásek, 2019, s. 17).

1.3.2 Riziko

Jak již vyplývá z výše uvedené podkapitoly, s problematikou zážitkové pedagogiky bude dozajista souviset také riziko, se kterým může být spojeno naše prožívání. Z tohoto důvodu bychom se zde rádi ve stručnosti zaměřili i na tento pojem. Vysvětlíme, v čem spočívá podstatný důvod podstoupení rizika a problematiku rizika spojíme také s pojmem dobrodružství. Součástí podkapitoly je také seznámení s konceptem Marvina Zuckermana „Sensation Seeking Tendency“.

Bez podstoupení rizika nemůžeme rozšiřovat úroveň svých znalostí. Při něm totiž zkusíme nové věci, překračujeme hranice svého poznání. V souvislosti s rizikem je pak vhodné se zmínit také o pojmu dobrodružství. Dobrodružstvím se může nazvat nějaká činnost s nejistým výsledkem. Jedná se o formu prožívání ovlivňovanou situací. Pro dobrodružství je typická nejistota a strach. I dobrodružství si však lze v dnešní době zakoupit. S problematikou dobrodružství a rizika se pak pojí koncept „Sensation Seeking Tendency“. Autorem je Prof. Marvin Zuckerman (Kirchner, 2009, s. 27-53).

Koncept znamená vyhledávání mimořádných prožitků. Tendenci vyhledávat prožitky lze rozdělit do čtyř základních oblastí:

- vyhledávání napětí a dobrodružství,
- vyhledávání zkušeností,
- disinhibici,
- vnímavost nudy (Zuckerman in Kirchner, 2009, s. 53).

Nyní si budeme jednotlivé oblasti blíže charakterizovat. V rámci „disinhibice“ se jedná se o míru respektování právních a morálních norem (večírky, sex, sázky atd.). V souvislosti s „vyhledáváním napětí a dobrodružství“ se jedná především o oblast se zvýšenými

fyzickými nároky (sport). Úspěch pak vede ke zvýšení sebedůvěry a sebevědomí jedince (Zuckerman in Kirchner, 2009, s. 54-57).

Kirchner (2009, s. 54-59) doplňuje, že tyto prožitky pak mohou mít formu aktivní či pasivní, kde se jedná o sledování sportu. Dále hovoří o „vyhledávání zkušeností“. Zde se jedná o vyhledávání nových zkušeností prostřednictvím mysli a smyslů (hudba, umění, cestování, pozorování dění v přírodě atd.). Poslední oblastí byla „vnímavost nudy“. Jedná se o oblast rezistence vůči opakovaným podnětům a lze sem zařadit např. rutinní práci, která některé jedince naplňuje.

1.3.3 Osobnostní růst a teorie komfortní zóny

Nyní se zaměříme na osobnostní růst v rámci metody zážitkové pedagogiky. Budeme se zabývat problematikou, která se zaměřuje na to, jak můžeme takového růstu naší osobnosti dosáhnout.

Lze říci, že každý z nás má svůj zkušenostní prostor, ve kterém se osobnostně rozvíjí. Osobnostní růst jedince je založen především na dobrém zhodnocení negativních zážitků (Kirchner, 2009, s. 93-94).

Je důležité také žáka zmotivovat k cílům. Ve chvíli, kdy se to podaří, je chování žáka nastaveno do žádoucí úrovně pro uchopení cíle. Žák se ztotožnil s cílem, který pedagog naplánoval a chce ho dosáhnout. Tento model motivace vychází ze zkušeností zážitkové pedagogiky a je ve výchově žádoucí (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 71).

Osobnostní růst lze vysvětlit na základě teorie komfortní zóny. Každý člověk se v životě pohybuje v tzv. „komfortní zóně“, ve které se cítíme pohodlně a bezpečně. Setrvávání v této zóně ovšem brání osobnostnímu růstu. Můžeme se však dostat na hranici poznání a nepoznaného, tedy na hranici naší komfortní zóny. Pokud vykročíme do neznáma, dostáváme se do zóny učení, kde se setkáváme s novými situacemi. V případě, že jsme se dostali přiměřeně daleko a překonali jsme naše obavy, dostavuje se nám příjemný pocit. Znamená to, že jsme se naučili něco nového a rozšířili tak naši komfortní zónu. Naopak v případě příliš velkého kroku do neznáma se může stát, že situaci nezvládneme a tím může dojít k pocitu, že nezvládneme věci, které jsme již dříve zvládali, a hrozí, že dojde ke zmenšení naší komfortní zóny (Lebeda, 2006, s. 146).

Chceme-li se osobnostně rozvíjet, je nutné pociťovat nedostatek bezpečí. Tyto aktivity mohou být vnímány jako nepříjemné. Cílem je vystoupení ze zóny komfortu, nikoli ovšem hazard (Jirásek, 2019, s. 34-35).

Jedinec se během svého vývoje učí dovednostem a získává zkušenosti a vytváří svoji „zónu-bublinu“ komfortu, tedy zónu zkušenosti a bezpečnosti. Pokud z ní vystoupíme, ocitneme se v růstové - rozvojové oblasti. V zážitkově pedagogických jednorázových projektech dochází k velké stimulaci v této zóně z důvodu kombinování programů z různých oblastí (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 85-87).

1.3.4 Koncept „flow“

Vedle charakteristiky komfortních zón považujeme dále za nutné zmínit se také o tzv. konceptu „flow“, tedy o pojmu, který je spjat s našimi prožitky a tedy i celkově s tématem zážitkové pedagogiky.

Dle Csikszentmihalyiho (in Neuman, 2000, s. 23) spočívá šťastnější život v interpretaci každodenních prožitků. Je autorem teorie „flow“, tedy plynutí. Snaží se najít způsob ovládnutí prožitků.

Lidé jsou v tomto stavu plně ponořeni do dané činnosti, věnují jí veškerou pozornost a dokáží při ní zapomenout na čas a starosti a mají z ní radost (Csikszentmihalyi in Kirchner, 2009, s. 65).

Do tohoto stavu se člověk dostává za předpokladu, že výzva a náročnost situace jsou v souladu s našimi schopnostmi (Kirchner, 2009, s. 84).

Obtížná činnost se zde stává snadnou. Podmínkou tohoto stavu je ovšem zapojení všech schopností člověka. Je tudíž nutné poznamenat, že daná činnost nesmí být příliš jednoduchá ani náročná. Při „proudění“ dochází k zapojení všech emocí do určité aktivity. Z tohoto důvodu lze také orientaci v oblasti emoční inteligence zařadit mezi důležitou výbavu zážitkově orientovaných pedagogů (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 56-57).

1.3.5 Skupinová dynamika

V následující kapitole se budeme věnovat skupinové dynamice. Nejprve budeme charakterizovat skupinu jako takovou a uvedeme jedno z jejích možných dělení, které dáme do souvislosti se zážitkovou pedagogikou. Následně budeme definovat skupinovou

dynamiku a zmíníme se také o moderních formách výchovy spjatých s touto problematikou.

Skupina, kterou tvoří určitý počet lidí, má určité znaky. Mezi ně můžeme zařadit interakci jejích členů, která trvá déle. Členové skupiny také nahlíží na sebe i ostatní jako na členy skupiny. Typickým znakem pro skupiny jsou i vlastní normy, role, očekávání a sankce. Mezi členy skupiny panují různé vztahy a pojí je vědomí společného cíle. Rozlišujeme formální a neformální skupinu. Ve formální skupině je jasně daná hierarchie. Každý má jiné rozhodovací pravomoce. Jedná se např. o pracovní kolektiv. Naproti tomu v neformální skupině hierarchie přestává platit a jsou si v ní všichni rovni. Neformální skupina je pak typická pro dobrodružné aktivity (Kirchner, 2009, s. 103-104).

Dobrodružné aktivity probíhají většinou alespoň ve dvojici, častěji pak ve skupině. Proto je důležité zmínit se zde také o skupinové dynamice. Skupinová dynamika je utvářena interakcí jejích členů a má vliv na atmosféru ve skupině. Skupina a skupinová dynamika mají pak vliv na chování jedince. Skupinová dynamika probíhá především v malých skupinách (Kirchner, 2009, s. 103-104).

Mohli bychom se zde zmínit také o následujících moderních formách výchovy, které se skupinou souvisí, a to o týmovém vyučování, akčním učení, situačních a příběhových dramatech a kooperativním učení. Týmová spolupráce může vést k vyšším výkonům a lze při ní využít i náročnější hry, programy a prostředky. Akční učení znamená, že žáci vytvářejí týmy z jedinců různých věkových skupin. Dochází tak k odstranění generačních bariér a rozvoji tolerance. Situační a příběhová dramata je taková forma výchovy, při níž se student či skupina studentů dostává do situací, v nichž musí jednat. Ve zpětném uvědomění si vlastního jednání probíhá rozvoj jedinců. V případě kooperativního učení se jedná o vzájemnou závislost studentů při plnění cíle v malých skupinách (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 84).

1.3.6 Reflexe

Nyní přejdeme k tématu, které považujeme v zážitkové pedagogice za zvláště důležité. Řeč bude o reflexi. Začneme samotnou definicí reflexe a budeme následně pokračovat jejími úkoly, cíli a obecnou charakteristikou. Mimo jiné se seznámíme také s možnými pojmenováními reflexe nebo odlišnými způsoby její realizace.

„Reflexe je užitečným způsobem, jak vytěžit z prožitých událostí maximum zkušeností přenositelných do dalšího života, není to však povinnost, která by měla tento nástroj proměnit v mechanickou rutinu“ (Jirásek, 2019, s. 200).

Úkolem reflexe je učit nás vidět, co jsme vykonali a dovést nás k tomu, abychom si z našeho jednání něco odnesli. Vše probíhá v klidné atmosféře. V rámci reflexe srovnáváme vlastní prožitky s prožitky jiných. Prožitky následně proměníme v zážitek a poté ve zkušenost. Sdílíme s ostatními své pocity a zkušenosti. Diskutujeme o rozhodnutích, která padla v průběhu aktivity, koho co napadlo, o sociálních vazbách. Cílem je vytěžit maximum pro náš osobnostní rozvoj. Reflexe by měla být součástí každého programu, je zpětnou vazbou jak pro účastníky, tak i pro instruktory. Dobře provedená reflexe je velmi náročným úkolem. Pokud se povede, můžeme těžit i ze špatně provedené aktivity (Kirchner, 2009, s. 107-110).

Existují čtyři různé termíny, se kterými se můžeme v souvislosti s pojmenováním reflexe setkat. Prvním z nich je termín „review“, který pochází z prostředí hnutí Outward Bound. Dlouho bylo toto pojmenování, které bylo překládáno jako „rozbor“, využíváno přednostně. Přesnější by bylo přeložit tento termín jako popisnou část procesu ohlednutí za aktivitami. Druhé pojmenování je „debriefing“. Toto pojmenování je používáno převážně ve Velké Británii a znamená „vyslechnutí“. Hlavním obsahem je vyřešení krizové situace. Třetí pojmenování je slovo „sharing“, tedy „sdílení“. Jedná se o vzájemné sdílení emocí, zvyšování pocitu sounáležitosti. Dochází k ventilaci pocitů. Posledním pojmenováním je slovo „feedback“, tedy „zpětná vazba“. Jedná se o zpracování zážitků z aktivity pod vedením instruktora (Jirásek, 2019, s. 193-194).

Existuje mnoho způsobů, jak reflexi řídit. Může se jednat např. o strukturovaný rozhovor, dramatizaci zážitků, vystižení aktuální nálady, výtvarnou činnost či esej. Nutné je také stanovit pravidla diskuse (každý má právo na svůj názor, vzájemný respekt aj.) (Kirchner, 2009, s. 111).

Jirásek (2019, s. 194-197) rozlišuje celkem čtyři způsoby realizace reflexe. Prvním z nich je tzv. „hitace“. Jedná se o oddělení hitů z programů. „Hitace“ znamená tedy spíše hodnocení a lze ji připodobnit ke školní klasifikaci. Druhou možností je „sdílení“. Při něm dochází k ventilaci pocitů a názorů. Třetím způsobem realizace je „reflexe“. Jedná se o ohlednutí zpět a zdůraznění toho podstatného. Dochází k popisu toho, co se dělo, shrnutí momentů, které vedly k úspěchu, čím kdo přispěl. Objevují se zde také seberefektivní

prvky. Následuje zhodnocení (co se osvědčilo či naopak neosvědčilo). Poslední možností je „sebereflexe“. Ta míří na osobnostní strukturu nejhlubší, na postoje a hodnoty. To musí ovšem dělat sám účastník. Instruktor může účastníka pouze podněcovat.

Neuman (2000, s. 39-40) hovoří ve své publikaci o úrovních reflexe, které rozlišuje celkem tři. Zaprvé jde o „dění v celé skupině“, kde se jedná o sdělování prožitků. Můžeme sem zařadit několik otázek zaměřených na důvěru, podporu či tlak skupiny. Zadruhé zmiňuje „dynamiku meziosobních vztahů členů“. Zde probíhá diskuse o vzájemné důvěře či uznávání. Poslední úroveň je „intrapersonální rovina“. Zde se jedná o pocity jednotlivce (strach, důvěra v ostatní).

V rámci reflexe jsou důležité osobnostní předpoklady instruktora. Musí stát v centru pozornosti účastníků a odrážet jejich zájem k nim samým a k jejich rozvoji. Předpokladem je také dostatečná slovní zásoba, všeobecný rozhled, teoretická výbava, schopnost pozorovat, dokázat zapojit všechny účastníky atd. Reflexe je pro instruktora náročný proces. Špatně provedenou reflexí může pokazit dobře realizovaný program (Jirásek, 2019, s. 192-198).

1.3.7 Dramaturgie

V kapitole zabývající se charakteristikou zážitkové pedagogiky budeme pokračovat neméně důležitou částí o dramaturgii. Vysvětlíme, co dramaturgie znamená a následně se budeme zabývat prací a úkoly dramaturga.

Zjednodušeně lze říci, že dramaturgie znamená hledání témat, s nimiž následně pracujeme. Prázdninová škola Lipnice (dále jen PŠL) integrovala do své metody některé dramaturgické principy, s nimiž pracuje ve své činnosti. V kontextu PŠL je dramaturgie pojímána jako vybírání jednotlivých programů, z nichž následně vytváří vyšší tematické celky. Dramaturgie ovlivňuje kvalitu kurzů. Při chybějící dramaturgii by bylo sestavení programu náhodné, jednotlivé části by byly nesourodé. Rozlišujeme dva typy dramaturgie - teoretickou a praktickou. V rámci teoretické dramaturgie, která předchází dramaturgii praktické, se jedná spíše o hledání samotného obsahu, v praktické se pak hledají odpovídající formy a zpracování témat (Paulusová, 2004, s. 85-88).

Nyní se podívejme na práci takového dramaturga. Dramaturg propracovává program kurzu, volí vhodné výrazové prostředky. Volba prostředků závisí na cílech, které byly stanoveny. Cílem samotné dramaturgie je pak vybrat vhodný obsah, který by měl

odpovídat jednak cílům a jednak by měl vyhovovat účastníkům (jejich mentalitě a zájmům), dále pak vybrat vhodné aktivity a předložit je v pravý čas. Produktem dramaturgie je scénář akce (Kirchner, 2009, s. 112-113).

Dramaturg sestavuje repertoár, vyhledává témata, plánuje realizaci celého díla. Vyhledává vhodné programové aktivity. Dramaturgie má za úkol tvořit jakýsi teoretický podklad. Praktická dramaturgie pak znamená praktické užívání nabytých znalostí při tvorbě (Jirásek, 2019, s. 181-184).

1.3.8 Kolbův cyklus učení

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou považujeme za nutné zmínit se také o Kolbově modelu zkušenostního učení, který je v oblasti zážitkové pedagogiky velmi často zmiňován.

Jeho autorem je David A. Kolb a cyklus má celkem čtyři fáze. První z nich je konkrétní zkušenost či zážitek, následuje reflexe, dále zobecnění (vypracování teorie) a celý cyklus je ukončen aplikací a experimentováním, kdy se testují nové koncepce. To pak vede k získání nových zkušeností a cyklus se může opakovat (Kirchner, 2009, s. 94).

Kolbově modelu zkušenostního učení se věnují také Hanuš a Chytilová (2009, s. 42-44). Konstatují zde, že model vyzdvihuje roli podvědomí a osobní zkušenosti v učebním procesu. Po zapojení členů do společného úkolu v rámci nějaké konkrétní aktivity, následuje reflexe, tedy jisté shrnutí podstatných okamžiků. Následuje zobecnění, kde shrnujeme, co mělo vliv na průběh konkrétní činnosti. Nakonec definujeme plány změn. Autoři zde rozlišují ještě dvě protichůdné dimenze. První z nich má na jednom konci konkrétní zkušenost „tady a teď“, na druhé pak abstraktní zpracování. Co se týká druhé dimenze, má na jedné straně praktickou zkušenost, na druhé úvahy a pozorování.

V rámci této kapitoly jsme se zabývali velmi širokým tématem, a to charakteristikou zážitkové pedagogiky. Celou kapitolu jsme rozdělili do několika menších podkapitol. Na začátku jsme se věnovali její obecné charakteristice a následující první podkapitolu jsme věnovali pojmům, jejichž spojení se zážitkovou pedagogikou je patrné již ze samotného názvu. Charakterizovali jsme prožitek, zážitek a následně zkušenost. Na následující podkapitolu, která byla věnována riziku, navazovala část zabývající se osobnostním růstem v rámci zážitkové pedagogiky. Pokračovali jsme komfortní zónou a seznámili jsme se s konceptem „flow“. K závěru podkapitoly jsme se věnovali trojici

pojmu zabývajících se skupinovou dynamikou, reflexí a dramaturgií. Na úplný závěr byl ve stručnosti zmíněn Kolbův cyklus učení.

1.4 Prázdninová škola Lipnice

V následující kapitole se budeme zabývat organizací Prázdninová škola Lipnice, kterou je nezbytné zmínit v rámci problematiky zážitkové pedagogiky, neboť zde představuje podstatný pojem.

Činnost Prázdninové školy Lipnice je zaměřená na období mladé dospělosti. Pro PŠL je typické využívání metody zážitkové pedagogiky (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 13).

Nyní se krátce věnujme filozofickým kořenům PŠL. Následující odstavec bude věnován řeckému ideálu kalokagathia.

Řecký ideál kalokagathia je složeninou dvou slov: „kalos“ a „agathos“. „Kalos“ znamená krásný a „agathos“ znamená dobrý. Na tomto ideálu je založena Prázdninová škola. Původně toto slovo označovalo výchovný koncept, který zdůrazňuje harmonický rozvoj vnitřního a vnějšího (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 15).

1.4.1 Vznik a vývoj Prázdninové školy Lipnice

Než přejdeme k charakteristice samotné činnosti Prázdninové školy Lipnice, zaměříme se nejdříve na její historii. Konkrétně nás bude zajímat, jak vznikla, jaké byly historické okolnosti jejího vzniku a jak probíhal její vývoj.

Před samotným vznikem PŠL probíhal její dlouhý vývoj. Zastavme se nejdříve u let šedesátých, kdy se uskutečnily první Tábornické školy. V následujícím období došlo k jejich rozvoji. Názvy „tábornická škola“ a „tábornictví“ byly zavedeny, aby došlo k odlišení od turistiky (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 13).

„PŠL je nezisková organizace, založená roku 1977 pod hlavičkou Socialistického svazu mládeže. Výběr této zastřešující organizace nebyl svobodnou volbou, nýbrž nutností, diktovanou kontextem tehdejšího režimu. Založení PŠL bylo vyústěním dlouhodobých snah o vznik vzdělávacího střediska, zaměřeného na výchovu v přírodě“ (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 14).

Následují sedmdesátá léta, kdy se objevilo nové hnutí, které poskytovalo aktivní prožitky a zdokonalování citových, morálních a intelektuálních schopností. Jeho základem bylo

postupné zvyšování požadavků a náročnosti. Vzniklo několik projektů, např. Pokus pro dvacet či Gymnasion. Gymnasion představoval jistou změnu a prosazoval životní harmonii antického Řecka. Součástí programu byly mimo jiné např. sporty v přírodě, umělecké činnosti či činnosti v přírodě. Mezi další projekty lze zařadit např. Lesní sportovní školu, Prázdniny na objednávku, Fatranský projekt prima prázdnin a mnoho dalších (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 14-15).

Rádi bychom v souvislosti s projektem Gymnasion uvedli závěrem výrok Allana Gintela, který ho výstižně charakterizuje:

„Gymnasion byl skutečně soutěží, kde vítězství sice znamenalo poctu, ale porážka neznamovala hanbu. To věděli všichni, kdož se zúčastnili, proto riskovali, proto, ač věkově nepatřící do období dětského hraní, postupovali ty nejnáročnější zkoušky, protože se začali zajímat o to, kolik vydrží a čeho jsou schopni. Dávno zapomenuté schopnosti a vlohy se tu dostávaly ke slovu a člověk tak cítil, že je tu šance, které je třeba využít“ (Gintel, 1975, s. 6).

Z období sedmdesátých let je dále nutné zmínit existenci skupiny s názvem „instruktoři pro pobyt v přírodě.“ Ta byla ovšem komunistickou stranou rozpuštěna. Členové ovšem zůstali i nadále aktivní. Jejich snahy přinesly založení Prázdninové školy Lipnice jako experimentálního a vzdělávacího centra pro výchovu v přírodě v čele s psychologem Allanem Gintelem. Během dvanácti následujících let bylo uspořádáno 96 kurzů, kterých se zúčastnilo přes 3000 středoškolských a vysokoškolských studentů, ale také dospělých. Byla pořádána také soustředění pro instruktory. Byl projevován důraz na osobnostní růst a úspěchy jednotlivce. Je zde také vytvářena snaha o rozvoj silné osobnosti, schopné sebereflexe a připravené ke spolupráci s jinými (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 14-15).

V roce 1990 se PŠL osamostatnila a v následujícím roce se stala přidruženým členem Outward Bound. Její náplní je zážitkové vzdělávání, osobní rozvoj a pobyt v přírodě. Mezi její cíle patří rozvoj aktivního vztahu k životu, zodpovědnosti, občanské angažovanosti a osobnostní růst. Díky navozování silných zážitků pomáhá každému v sobě nalézat zdroje energie, sebedůvěry a spontánní tvořivosti, o kterých jedinec nevěděl (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 16).

Organizace „Outward Bound“ je pak krátkodobou intenzivní zážitkově pedagogickou koncepcí pobytu v přírodě. Jejím cílem je zvýšení sebedůvěry a pocitu odpovědnosti,

schopnost spolupráce, způsobilost tvořivě řešit náročné úkoly, komunikace, kooperace, tělesná zkušenost, výkonová pohotovost, uplatnění intelektu a fantazie. Vychází z poznatku, že lidé jsou schopni zvládnout víc, než si myslí. Pro průběh aktivit Outward Bound jsou typické následující fáze: plánování, příprava, vlastní průběh, prožívání a reflexe, čili podobně jako v zážitkově pedagogických programech (Vážaňský, 2001, s. 140-141).

Pro zážitkovou pedagogiku PŠL je typický důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii. Typické je využívání široké škály činností a prostředků. PŠL využívá hry (psychologické, strategické, inscenační aj.) a zdůrazňuje prožitek, hru a evaluaci (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 16-17).

1.4.2 Činnost Prázdninové školy Lipnice

Nyní se zaměříme na charakteristiku činnosti Prázdninové školy Lipnice. Následující kapitola bude věnována popisu metodiky její práce.

Této problematice se věnuje Hanuš a Chytilová (2009, s. 17): „Zážitková pedagogika PŠL postupně rozvinula vlastní originální metody a metodiku práce. Síla zážitkové pedagogiky Prázdninové školy Lipnice spočívá v následujících bodech:

- cílování,
- motivace,
- dramaturgie,
- výrazové prostředky,
- ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací,
- zpětná vazba,
- skupinová dynamika,
- osobnost pedagoga.“

V rámci metody zážitkové pedagogiky bývají cíle precizně formulovány, v souvislosti s tím bývá důkladně promyšlen také obsah programů. Účastníci bývají motivováni cíleně. Užívá se hudby, barev, vůně apod. Pracuje se s hrou, rolí, dějem, nebo také příběhem. V rámci zpětné vazby bývá využívána hitace, rozbor, test, anketa, hra aj. Každý pedagog působící v této oblasti musí být vybaven emoční inteligencí, odbornou erudicí a životní a profesní zralostí (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 17).

Co se týká cílových skupin, dříve byla činnost PŠL zaměřena především na adolescenty a osoby v mladší dospělosti. Dnes se setkáváme s kurzy pro všechny věkové skupiny osob. Změny se týkají také vzdělávání instruktorů, od mnohých požadavků bylo upuštěno (Jirásek, 2019, s. 85).

V dnešní době jsou pak programy PŠL realizovány v místech, které jsou vybírány s ohledem na záměry konkrétního týmu kurzu. Není vázána na jedno konkrétní místo (Jirásek, 2019, s. 84).

1.5 Zážitkově pedagogické kurzy

Nyní plynule navážeme na přecházející kapitolu zabývající se činností Prázdninové školy Lipnice, jelikož v následujícím textu přestoupíme k charakteristice zážitkově pedagogických kurzů jako takových.

Zážitkové učení je spojováno především s aktivním zapojením jedince do činnosti. Úkolem zážitkového kurzu je vyvolat v jedinci silný prožitek, který nelze získat bez osobního zapojení do činnosti (Chytilová, 2005, s. 10).

Jak uvádí Chytilová (2005, s. 16), v České republice se můžeme setkat s následujícími organizacemi, které pořádají dobrodružné aktivity pro školy: Prázdninová škola Lipnice, Outward-Bound – Česká cesta, Hnutí GO!, Lanové centrum Proud, škola sportů a pobytu v přírodě Adventura či rekreační středisko Baldovec.

Jirásek (2019, s. 86) píše o kurzech PŠL: „Realizuje zážitkové kurzy pro všechny a člení je na kurzy pro veřejnost, pro školy a neziskovky a kurzy metodické.“

Autor Jirásek (2019, s. 144) hovoří o některých charakteristikách takovýchto kurzů: „Intenzivní rekreační režimy často výrazně omezují osobní volnost, limitují rozhodovací procesy, zmenšují prostor rozvrhování. Dialektický mix svobody a přinucení, svobody a řádu, volna a plného zaujetí, to jsou charakteristiky, které se k zážitkovým kurzům plně připojují.“

Franc, Zounková a Martin (2007, s. 17) hovoří o povaze kurzů PŠL: „Všechny kurzy mají výchovnou a vzdělávací ambici, nezapomínají však ani na prvek rekreace. Tento přístup se snaží účastníkům umožnit především:

- lépe chápat sebe sama a svoje místo ve světě,
- objevit důležitost a smysl mezilidských vztahů,

- povzbudit v nich občanskou angažovanost,
- rozvinout jejich schopnost myslet a cítit,
- kreativně myslet a najít v sobě odvahu pro netradiční řešení.“

Pro takový kurz (pořádaný v rámci PŠL) je typické střídání námahy a odpočinku, fyzicky a mentálně náročných her, skupinových a individuálních programů. Nabízí také řadu odlišných výzev (např. sociálních, fyzických, kreativních, emocionálních atd.). Je pro něj typické rychlé tempo, vysoká intenzita. Je naplněný neočekávanými zážitky. Přístup instruktorů k účastníkům bývá plný vřelosti, respektu, empatie, autenticity a vyznačuje se dodržováním etických principů (Franc, Zounková a Martin, 2007, s. 16-17).

U učitelů se bohužel často neseťkáváme se zkušenostmi s náročnějšími hrami, naopak instruktoři zase často nevkládají do her výukové prvky. Hra a výuka k sobě mají velmi blízko. Do výuky můžeme např. zapojit soutěžní prvky či hrou poukázat na nějaké téma výuky. Programy, které spadají právě do středu pojmů výuka a hra nazýváme „zážitkové výukové programy“. Na pomezí těchto dvou pojmů se lze setkat např. volbou vhodných prostředků (herní prvky, strukturované diskuse). Jelikož se zde k vtažení účastníků do programu využívají také pocity, dostáváme se také do oblasti umění. K úspěšnému zážitkovému výukovému programu je třeba také téma (Pelánek, 2010, s. 7-13).

Příprava zážitkového kurzu vyžaduje plnou pozornost a angažovanost pro tuto činnost. Nejedná se o běžnou pracovní náplň a nelze se na ni takto dívat. Pro jeho úspěšnost je třeba vysokého stupně nasazení. Mezi důvody osobní angažovanosti pak můžeme řadit např. upřímné přesvědčení o sociální žádostivosti předávání zkušeností a schopností, nebo také např. zodpovězení otázky, zda dokáží takový úkol zvládnout. Dalším důvodem pak může být radost z tvůrčí práce a kooperace, což je rozhodující pro většinu instruktorů. Vedle těchto důvodů ovšem existují i méně ušlechtilé, mezi které můžeme řadit zvýšení sebevědomí či potřebu moci nad druhými (Jirásek, 2007, s. 39).

Při tvorbě zážitkového výukového programu je důležité si nejdříve stanovit téma a cíle a pak se teprve věnovat detailům. Následuje shromáždění informací a podkladů a poté výběr prostředků, formulace pravidel a shánění pomůcek. Zprv je tedy nutné stanovit téma. To musí být vhodné pro zážitkové zpracování a obsahovat abstraktní principy, které lze převést do hry. Vhodné také je, pokud téma vyvolá u účastníků diskusi, jelikož ta je klíčovou součástí programu. Samozřejmě také záleží na konkrétní skupině, pro kterou je program určen. Následuje stanovení cílů, které vypovídají o tom, čeho chceme dosáhnout.

Zážitkové výukové programy mají být určeny především k ujasňování postojů, kdy instruktoři účastníkům poskytují impulsy k zamyšlení se nad nimi. Po stanovení cílů je nutné vyhledat další informace, podklady, náměty (fakta, hry). Dalším krokem je zvolení prostředků pro ztvárnění (Pelánek, 2010 s. 17-19).

Autor Pelánek (2010, s. 19-24) hovoří ve své knize o následujících prostředcích, které lze při tvorbě zážitkového výukového programu využít:

- hry či scénky (využití např. při vyvolání emocí),
- diskuse a samostatná práce jako její specifická forma (poskytují prostor pro přemýšlení a formulování vlastních názorů),
- multimédia, smysly (např. hudba, filmy či obrázky, které slouží k vytvoření atmosféry),
- testy, kvízy (účelem je zjistit, co účastníci vědí, či vtažení do programu),
- čtený text (slouží např. k předávání konkrétních informací),
- přednáška (jedná se o čistě výukovou část spektra a v zážitkové pedagogice není využívána jako hlavní prostředek).

Franc, Zounková a Martin (2007, s. 16) se věnují také instruktorům těchto kurzů v rámci PŠL. Píší, že většina nemá ani patřičné vzdělání. Často se jedná o bývalé účastníky pracující na dobrovolnickém principu.

Facilitátor takového kurzu musí být schopný si vhodným způsobem udržet pozornost. Mezi jeho vlastnosti by měla patřit trpělivost, důslednost v pravidlech v komunikaci, poskytování zpětné vazby. Jeho úkolem je mimo jiné řídit diskusi (Kirchner, 2009, s. 105).

Instruktor by měl být zkušený, nadšený nebo také např. tvořivý. Používá direktivní, ale zároveň kooperativní formy řízení a nepřikazuje. Co řekne, to také udělá. Jsou na něj kladeny přísné kvalifikační požadavky (Jirásek, 2019, s. 80).

Kurz zážitkové pedagogiky PŠL trvá alespoň sedm dní a je pořádán pro zhruba třicet účastníků (včetně instruktorů). Program je sestavený na základě pravidel dramaturgie a je zaměřen na osobnostní rozvoj zúčastněných. Nejdůležitějším prostředkem kurzu bývá prožitek. V rámci kurzu probíhá také reflexe a díky ní také získání zkušenosti. Účastník zde překračuje svou bezpečnou zónu a kráčí do neznámého (Jirásek, 2019, s. 21-22).

Aktivní část programu zážitkového kurzu musí být doplněna občasným zvolněním tempa, díky čemuž může zážitek doznít a proměnit se ve zkušenost (Jirásek, 2019, s. 141).

Součástí každého zážitkového výukového programu by měla být také závěrečná diskuse, jejíž součástí by měl být mimo jiné prostor pro vyjádření pocitů a dojmů. Program může být také zakončen např. zamyšlením se nad osobním přispěním jedince (Pelánek, 2010, s. 44-45).

Jak již bylo řečeno, dnes jsou oproti minulosti nabízeny tyto kurzy všem věkovým skupinám. Mimo kurzy otevřené pro veřejnost jsou nabízeny také např. kurzy pro zaměstnance s cílem rozvoje týmové spolupráce. V budoucnu by mohly být speciální kurzy připravované také např. pro přepracované manažery či pro další skupiny, které by vyžadovali terapeutickou péči (Jirásek, 2019, s. 90-145).

V předcházejícím textu jsme se si vymezili samotný pojem zážitková pedagogika, věnovali jsme se její historii a celkové charakteristice. Následně jsme navázali částí věnovanou Prázdninové škole Lipnice, tedy její historií a činností. První kapitolu teoretické části práce jsme zakončili charakteristikou zážitkově pedagogických kurzů.

2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Jelikož je téma naší diplomové práce zaměřeno do školních družin, budeme jim věnovat druhou kapitolu teoretické části. Každý z nás se již jistě někdy v životě se školní družinou setkal. Spousta z nás ji také navštěvovala a setkala se tak přímo s její činností. Jiní do ní nikdy nedocházeli, ale zajisté se s ní ve své škole setkali. Pojdme se nyní podívat na odborné definice toho, co vlastně školní družina je, na její funkce, činnost, dále také na samotného vychovatele. Začneme tedy nejdříve definováním pojmu školní družina.

Dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, v platném znění je školní družina jedním ze školských zařízení pro zájmové vzdělávání (společně se školním klubem a střediskem volného času). Je členěna na oddělení, ve kterých ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy stanoví nejnižší a nejvyšší počty dětí (Zákony pro lidi, © 2010 – 2020).

Jak je uvedeno ve vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v platném znění, navštěvují ji především děti z prvního stupně základní školy. Přijaty mohou být také děti z přípravných tříd základní školy nebo přípravného stupně základní školy speciální, žáci druhého stupně základní školy, žáci nižšího stupně šestiletého či osmiletého gymnázia a žáci odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Účastníci jsou rozdělováni do oddělení, které mají nejvíce 30 dětí. Školní klub je pak určen přednostně pro žáky z druhého stupně základní školy (Zákony pro lidi, © 2010 – 2020).

Jedná se o školské zařízení výchovy mimo vyučování. Děti zde tráví dobu mezi výukou ve třídách a pobytem doma, ovšem ve školní družině se jedná o odlišnou pedagogickou práci. Jedná se o samostatnou oblast vzdělávací činnosti. Platí zde specifická pravidla a požadavky pedagogiky volného času. Děti jsou zde rozděleny do oddělení s maximálně 30 dětmi a jsou přihlášení obvykle k pravidelné docházce. Během pobytu ve školní družině děti odcházejí do zájmových kroužků. Ty může zřizovat i školní družina (Hájek, 2007, s. 9-10).

2.1 Funkce školní družiny

Školní družina plní také určité funkce. Den lze rozdělit na dobu tzv. pracovní, tedy dobu, kdy se dítě účastní vyučování, dále tzv. dobu mimopracovní, která je určena k regeneraci sil a nezbytným úkonům jako je např. spánek či jídlo. Poslední je tzv. doba volného času, tedy doba, kdy si dítě svobodně volí, co chce dělat. Pobyt ve školní družině lze zařadit

na pomezí doby mimopracovní a volného času. Školní družina tedy plní následující funkce:

- vzdělávací,
- sociální,
- relaxační,
- regenerační,
- kompenzační,
- výchovnou (Hájek, 2007, s. 15).

Kraus (2014, s. 102-103) se ve své publikaci věnuje funkcím výchovných zařízení na příkladu prostředí školy, ve kterém se setkáváme také s funkcí rekreační (relaxační). Autor u ní uvádí, že se realizuje především mimo vyučování, tedy ve volném čase žáků. Zároveň uvádí, že není dobré snižovat počet oddělení školních družin a zájmových kroužků a je třeba přemýšlet nad tím, aby školy ve svých prostorách vytvářely ideální podmínky pro trávení přestávek a volného času žáků mezi vyučovacími hodinami.

2.2 Činnost ve školní družině

Nyní se pojdme zaměřit na samotnou činnost školní družiny, se kterou se seznámíme v rámci následující podkapitoly. Jejím obsahem budou informace o tom, s jakými jednotlivými činnostmi se v rámci školní družiny můžeme setkat.

Činnost školní družiny je dle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, v platném znění vykonávána ve formě pravidelné denní docházky ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách. Činnost školní družiny je uskutečňována především zájmovou, výchovnou, rekreační či vzdělávací činností. Děti zde mají také možnost se připravovat na vyučování. Zmíněné činnosti mohou být pravidelné či příležitostné. Výchovně vzdělávací činnost ve školní družině probíhá také za využití otevřené nabídky spontánních činností (Zákony pro lidi, © 2010 – 2020).

Probíhají zde činnosti výchovné, vzdělávací, rekreační, sportovní či zájmové. K dispozici je rozmanitá nabídka zájmových činností, která je pro rodiče dětí finančně dostupná (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, © 2013 – 2020).

Činnost školní družiny navazuje na vzdělávací činnost školy. Nejedná se však o přímé pokračování vyučování. Rozvrh činností musí odpovídat požadavkům duševní hygieny, proto jsou zde střídány klidné a pohybově náročné činnosti, práce s odpočinkem,

organizované a spontánní činnosti. Činnosti ve školní družině se mohou prolínat. Ve školní družině se můžeme setkat s následujícími činnostmi:

- odpočinkové (např. hry, četba, vyprávění atp.),
- rekreační (pohybové hry, rekreační sportování atp.),
- zájmové (uspokojují, kultivují a rozvíjí rozmanité potřeby a zájmy žáků),
- sebeobslužné (upevňování hygienických a kulturních návyků, péče o osobní majetek),
- veřejně prospěšné (úprava prostředí školní družiny, pomoc menším dětem či starším lidem atp.),
- příprava na vyučování (vypracovávání domácích úkolů, didaktické hry atp.) (Pávková a kol., 2002, s. 114-115).

Činnost ve školní družině vede k hodnotnému naplňování volného času. Důležitý je aktivní podíl žáků, jejich samostatnost a tvořivost. Vychovatel se snaží, aby žáci dospěli k poznatkům vlastním úsilím (Pávková a kol., 2002, s. 115).

Ve školní družině probíhá výchova ve volném čase (k účelnému trávení volného času), činnost odpočinková (klidová či zájmové aktivity) a důležitou roli hraje také aktivní odpočinek, který slouží k regeneraci sil. Jedná se o pohybové, turistické či manuální činnosti. Ideální je jejich realizace ve skupinách ve venkovních prostorách. Dále se zde můžeme setkat se zájmovými činnostmi, které se podílejí na rozvoji osobnosti dítěte. Ve školní družině probíhá také příprava na vyučování (Hájek, 2007, s. 16).

Právě zde u popisu činnosti školní družiny můžeme vidět jistou souvislost se zážitkovou pedagogikou. Náplň činnosti školní družiny lze v mnohých ohledech označit jako zážitkově pedagogickou.

Pro činnost ve školní družině musí být dítě vhodně motivováno. Aktivita nesmí být vynucena, ale vyvolána. Vychovatel udržuje jistou míru napětí a očekávání. Motivace by měla být přiměřená, měla by určovat, co má dítě zvládnout a posilovat žádoucí chování. Motivování může mít několik stupňů. Zaprvé je to oživení smyslového zážitku, zadruhé rozhovor o zážitcích a zkušenostech, zatřetí navození potřeby, začtvrté se jedná o vlastní činnost a zapáté přichází na řadu zhodnocení výsledku činnosti (Hájek, 2007, s. 67-69).

Při činnosti ve školní družině jsou žáci vedeni k osvojování sociálních dovedností. Učí se vyjadřovat odlišný názor, žádat o jakoukoli laskavost, zahajovat rozhovor, odmítnout návrh, pozvat kamaráda na nějakou činnost, pochválit někoho jiného a naopak také

pochvalu přijmout, požádat o pomoc, odolat tlaku chovat se nevhodně (Mezera, 2007, s. 84).

Ve školní družině se můžeme setkat s již zmíněnými pohybovými aktivitami, které jsou zde dominantními činnostmi. Děti se zde setkávají s pozitivními prožitky a zajímavými zkušenostmi. Kombinují se aktivity ve vnitřním a venkovním prostředí. Důraz je kladen na přírodní prostředí, komunikaci a spolupráci. V souvislosti s pohybovými aktivitami bychom se zde ještě rádi zmínili o pohybové hře, díky níž mohou děti vstupovat do různých sociálních rolí (Mazal, 2007, s. 89-93).

Úkolem školní družiny a činnosti v ní je rozvíjet u dětí dovednosti, které jsou důležité pro život ve společnosti. Obsahem činnosti ve školní družině je učit se žít s ostatními, spolupracovat a tolerovat ostatní (Balková, 2006, s. 9).

2.3 Vychovatel školní družiny

Následující kapitola bude věnována roli vychovatele, která je se školní družinou neodmyslitelně spjatá. Právě on má totiž v rukou činnost školní družiny, její organizaci i průběh. Budeme se zabývat definováním toho, čím by měl vychovatel ve školní družině disponovat.

Hájek (2007, s. 32-34) vymezuje několik základních předpokladů, které musí být při úspěšném vykonávání povolání vychovatele splněny. Zaprvé jsou to osobnostní dispozice. Každý vychovatel či vychovatelka musí mít k dětem kladný vztah. Musí být empatický, musí mít dobré organizační schopnosti a musí umět také vytvořit příznivé sociální klima. Vychovatel by měl žít dle společensky uznávaných mravních zásad a na děti nahlížet jako na partnery. Dobrý vychovatel dokáže u dětí vzbuzovat zájem o činnost a podporovat jejich sebevědomí. Zadruhé musí mít určité dovednosti – ovládá mnoho různých volnočasových aktivit. V nich děti vede, podněcuje a rozvíjí jejich schopnosti. Dobrý vychovatel musí také zatřetí splňovat jisté vzdělanostní předpoklady.

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, v platném znění je uvedeno, že odbornou kvalifikaci vychovatel získává vysokoškolským vzděláním, vyšším odborným vzděláním či středním vzděláním s maturitní zkouškou (Zákony pro lidi, © 2010 – 2020).

Do pracovní náplně vychovatelů patří mimo zajišťování výchovně vzdělávací práce se žáky, dodržování BOZ, vytváření pestré nabídky činností, navozování radostné atmosféry, podpora dodržování pravidel chování a hygienických návyků, znalost učiva svých žáků,

vedení pedagogické dokumentace, příprava na výchovně vzdělávací činnost, komunikace s rodiči, prezentování výsledků svých žáků na veřejnosti, účast na pedagogických poradách, školeních a schůzích (Hájek, 2007, s. 36-37).

2.4 Podmínky a režim školní družiny

Poslední kapitola bude věnována prostorám a vybavení ve školních družinách. Budeme se zabývat tím, jak by měly prostory školní družiny celkově vypadat a co by v nich mělo být k dispozici. Dále se zaměříme na režim školních družin, kde se budeme věnovat nejvhodnějšímu časovému rozvržení jednotlivých druhů aktivit.

Pro činnost školní družiny jsou určeny její vlastní prostory, které odpovídají vývojovým potřebám dětí, které ji navštěvují. Jedna část by měla obsahovat koberec, aby bylo dětem umožněno hraní na podlaze, další by pak měla být vybavena stolky a židličkami, jejichž rozmístění by mělo umožňovat vzájemnou komunikaci mezi dětmi. Mělo by zde být hodně volného prostoru. Celkově by zařízení mělo splňovat estetická kritéria, mělo by být čisté a udržované. Dobré je také využití tzv. „mobilní výzdoby“. Pro činnost školní družiny mohou být také využity tělocvičny, hřiště, kuchyňky či dílny. K dispozici by mělo být také pískoviště, skákací panáky či jiné obrysy pro pohybové hry, koše na házení, prolézadla z lan či např. houpačky. Vhodné je také umístění dopravních značek a mít tak k dispozici dopravní hřiště (Hájek, 2007, s. 41-43).

Co se týká samotného vybavení školní družiny, k dispozici bývají stolní hry, stavebnice, sportovní náčiní, tabule s křídami, pastelky, barvy, čtvrtky, barevné papíry, štetce, lepidla, nůžky. V rámci rozvoje čtenářských dovedností jsou ve školní družině k dispozici dětské časopisy a knihy. Dále pak hudební nástroje, které mohou posloužit jako doprovod k aktivitám. Někdy bývá k dispozici také televize či jiná audiovizuální technika, nebo také počítače (Hájek, 2007, s. 43).

Činnosti ve školní družině musí být také rozvrženy tak, aby odpovídaly požadavkům psychohygieny a podporovaly zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj dítěte. Nutné je brát v úvahu také biorytmy člověka a křivku výkonnosti. V době, kdy je únava člověka větší, je vhodné zařazovat do programu méně náročné činnosti. V období, kdy je únava menší, je pak na místě zařazování náročnějších aktivit s vyššími požadavky na tělesný výkon, psychické procesy, nebo také např. při řešení složitějších mezilidských vztahů. V době, kdy děti do školní družiny přichází, jsou unavené po vyučování. Po dlouhém sezení se

u nich objevuje zvýšená potřeba pohybu. Při ranní družině je vhodné použít klidné individuální činnosti odpočinkového charakteru. To samé i po vyučování, ovšem zde už se může jednat o činnosti hromadné, skupinové i individuální. Následují pohybové činnosti. Jedná se o vydatné pohybové aktivity především ve venkovním prostředí. Mezi 15. a 17. hodinou je vhodná např. příprava na vyučování. Pozdní odpolední hodiny jsou opět dobou pro odpočinkové činnosti (Pávková, 2007, 65-66).

Na konci druhé kapitoly teoretické části naší práce bychom rádi provedli její krátké shrnutí. Po kapitole věnované zážitkové pedagogice jsme považovali za nutné věnovat se též problematice školních družin. Na úvod jsme si vymezili, co to je školní družina, kdo ji navštěvuje a jaká je její organizace. Následně jsme se zabývali definováním jejích funkcí a rolí vychovatele ve školní družině. Závěrečná část této kapitoly byla věnována prostorám, vybavení a rozvržení činností.

3 ŠKOLNÍ VĚK

Poslední z kapitol bude věnována charakteristice tzv. „školního věku“. Jelikož se v rámci této práce, jež se zabývá zážitkovou pedagogikou, pohybujeme v oblasti školních družin, považujeme za nutné zabývat se krátce i touto problematikou. Uvedeme některé základní charakteristiky a poznatky, které s tímto věkovým obdobím souvisí. Na základě toho si pak budeme schopni udělat konkrétní představu o vývojových specifických dětí, které školní družiny navštěvují.

3.1 Vymezení školního věku

Nejdříve si vymeze, kdy období školního věku probíhá. U různých autorů se setkáváme s různým dělením tohoto vývojového úseku, avšak věkové vymezení zůstává u všech podobné.

Pro naše potřeby se budeme řídit dělením Vágnerové (2005, s. 236-237). Ta definuje školní věk jako významné období v životě jedince. Z dítěte se stává školák. Škola má vliv na další rozvoj osobnosti dítěte. Autorka dělí celý školní věk na tři různá období. Jsou jimi raný školní věk, střední školní věk a pozdní školní věk. Raný školní věk vymezuje jako období od 6-7 let do 8-9 let. Toto období se pojí se změnou sociálního postavení. Následuje období středního školního věku, tedy období od 8-9 let do 11-12 let. V tomto období probíhá příprava na dospívání. Po přechodu na druhý stupeň základní školy nastupuje starší školní věk, jenž trvá až do ukončení základní školy, tedy do 15 let. Jedná se o období pubescence, což je první fáze dospívání.

Vzhledem k faktu, že je naše práce zaměřena na školní družiny, budeme se v této kapitole zabývat především prvními dvěma vývojovými obdobími, do kterých děti navštěvující školní družinu přednostně spadají, a to mladším a středním školním věkem. Okrajově se zmíníme také o období staršího školního věku, který pak odpovídá dětem druhého stupně základní školy.

Podobné dělení nabízí také Helus (2011, s. 276), který výše uvedené období školního věku označuje dvěma vývojovými obdobími, a to obdobím mladšího školního věku a obdobím pubescence. Mladší školní věk v jeho pojetí začíná v 6. roce života a trvá do 11. roku věku dítěte. Je součástí vývojové epochy dětství. Období pubescence je pak součástí vývojové epochy dospívání a trvá od 11. do 15. roku života dítěte.

Petrová (2003, s. 93) popisuje období, které trvá od 6 do 11 let jako období mladšího školního věku.

Thorová (2015, s. 402) ve své publikaci uvádí, že mladší školní věk neboli střední dětství je složeno z období raného středního dětství a pozdního středního dětství. Rané začíná nástupem dítěte do školy v 6 letech a končí v 9 letech, pozdní pak autorka vymezuje jako období od 10 do 11/12 let a nazývá ho též obdobím prepubescence. Následuje období adolescence, které začíná příchodem puberty.

Shaffer a Kipp (2014, s. 7) definují období od 5 do 12 let jako „middle childhood“, tedy jako období středního dětství. Jedná se o období před nástupem puberty.

V tomto období se dítě účastní vzdělávání prvního stupně základní školy, a tudíž může navštěvovat školní družinu.

Mladší školní věk počíná nástupem dítěte do školy. Žák se zde začne přizpůsobovat novému prostředí, nebo také např. osvojovat nové sociální role. Následně probíhá období prepubescence a od 13 do 15 let pak období pubescence. Zde probíhají výrazné změny biologické i psychické. Jedná se o velmi kritické a velmi dynamické období v životě jedince (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012, s. 50-52).

3.2 Psychologická specifika školního věku

Nyní se pojdme postupně zaměřit na jednotlivé vývojové změny, které se s obdobím školního věku pojí. Zaměříme se nejdříve na významná psychologická specifika, jež jsou s tímto vývojovým obdobím spojena.

Po nástupu dítěte do školy u něj probíhá rozvoj vidění na blízkou vzdálenost. U dítěte se v průběhu raného školního věku také rozvíjí konstantnost vnímání (diferencování vertikální polohy, které zvládnou již děti předškolního věku a následně diferenciací horizontální). Probíhá také rozvoj percepční strategie (rozlišuje detaily, tvary a počty). Děti jsou již schopné vnímat celek jako množinu detailů s určitými vztahy mezi sebou. Probíhá také rozvoj senzomotorické koordinace a sluchového vnímání. Co se týká vývoje myšlení dětí školního věku, opouštějí prelogické myšlení, začínají nyní uvažovat dle zákonů logiky, přechod je ovšem postupný. Pro konkrétní logické myšlení, které v tomto období probíhá, jsou charakteristické: decentrace (hodnocení skutečnosti z různých hledisek, dochází k překonání vázanosti na jedno hledisko či nápadné znaky), konzervace (dítě chápe trvalost určitých objektů) a reverzibilita (dítě si uvědomuje možnost vrácení situace do původního

stavu). Myšlení dětí školního věku je konkrétní a realistické. Uplívání na realitě odezní až ve starším školním věku, kdy nastoupí formální logické myšlení (Vágnerová, 2005, s. 238-250).

Počátek formálního vzdělávání v 6 až 7 letech života dítěte je obdobím, ve kterém si dítě osvojuje kognitivní operace, které mu umožňují pochopit aritmetiku, přemýšlet nad jazykem, rozřadit zvířata, lidi, věci a události. Dítě také dokáže pochopit vztahy mezi velkými a malými písmeny či slovy a větami. Piaget toto období (od 7 do 11 let) označuje jako „stádium konkrétních operací“. Kognitivní operace osvojené v průběhu tohoto období přináší nové dovednosti, které děti následně využívají při přemýšlení o věcech či událostech, které prožily (Shaffer a Kipp, 2014, s. 221-222).

Pro děti raného školního věku je tedy typické již realističtější uvažování. Přání a fantazie, které byly typické pro období předškolního věku, ustupují. Nyní dítě touží vědět, jak je to všechno doopravdy (Helus, 2011, s. 292).

Dítě je v mladším školním období pozornější, vytrvalejší a pečlivé. Nyní již zkoumá věci po částech. Dítě se stává dobrým pozorovatelem. Rozvíjí se také představivost, tedy schopnost vybavit si dřívější vjemy (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 120-122).

Mezi typické znaky tohoto období můžeme zařadit plynulost vývoje, snaživost či ochotu spolupracovat. Jedná se o nejstabilnější úsek dětského vývoje. Dítě se začíná zajímat o různé druhy sportů, a také postupně přechází k všeobecnějšímu vnímání (Petrová, 2003, s. 93-95).

Dítě školního věku si již osvojuje obecnější strategie (postupy) učení, tedy se učí, jak se učit, což má velký význam pro jeho další školní vzdělávání. Pro dnešní dítě je nezbytné se naučit čemu a jak se učit, jelikož současné děti jsou zavalovány velkým množstvím informací. Učení dítěte se ve větší míře opírá o řeč (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 124).

V předcházejícím textu jsme započali charakterizovat vývojová specifika dětí školního věku. Zabývali jsme se poznávacími procesy, vnímáním, nebo také myšlením. Nyní přestupme k charakteristice a vývoji paměti a pozornosti u těchto dětí.

Na počátku školního věku dozrává koncentrace pozornosti, ovšem její délka je stále omezená. Roste schopnost ovládat pozornost, ve středním školním věku pak selektivita a schopnost přesouvat pozornost. Rozvíjí se také paměťové funkce a to v mladším a středním školním věku. V průběhu mladšího školního věku se zvyšuje kapacita paměti

či rychlost zapamatování. Rozvíjejí se také paměťové strategie. V období mladšího školního věku funguje paměť dětí převážně mechanicky, pamatují si neselektivně. Ve středním školním věku jsou pak již používány účinnější strategie zapamatování (Vágnerová, 2005, 255-259).

Jak již bylo řečeno, v období mladšího školního věku dosahuje svého vrcholu představitost. Pokud bychom se zaměřili na paměť v tomto období, můžeme říci, že ze začátku převládá neúmyslná paměť, probíhá ovšem její rozvoj a dítě postupně přechází k záměrnému zapamatování a logickému úsudku. Co se týká pozornosti, ta bývá na začátku školy ještě krátkodobá a spontánně zaměřená (Petrová, 2003, s. 95).

U dětí školního věku probíhá také další vývoj jazykových kompetencí. Zlepšují se vědomosti o struktuře jazyka, zvyšuje se slovní zásoba. Dále se zvyšuje emoční stabilita, díky níž jsou děti více odolné vůči zátěži. Vývoj probíhá také např. v oblasti emoční inteligence či autoregulačních mechanismů (Vágnerová, 2005, s. 260-265).

Pro toto období je také typická potřeba kladného hodnocení a úspěšnosti, jinak by došlo k frustraci a stresu. Změna nastává také v oblasti citů, které jsou nyní stálejší. Je zlepšeno sebeovládání. Co se týká dalších charakteristik, mezi významné činnosti tohoto věku patří hra (je reálnější a ubývá v ní fantastičnosti) (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012, s. 51).

Pro období následné pubescence je příznačné zrychlení vývoje a psychická labilita. Pokud bychom chtěli ve stručnosti uvést další charakteristiky pubescence, typické jsou tělesné proměny, které mohou u dítěte vyvolat rozpaky, jak vypadá. Zaujímá také vůči okolí mnohdy extrémní postoje a prosazuje svou. Významné se stávají vrstevnické skupiny, kde se dítě svěřuje. Pro konec období pubescence je pak typické nabytí reprodukční schopnosti (Helus, 2011, s. 293-295).

3.3 Socializace v období školního věku

Již jsme se věnovali některým významným vývojovým specifikům období školního věku. Dále považujeme za nutné zmínit se zde o tom, jak v tomto období probíhá socializace. Proto se na ni zaměříme v následujícím textu.

Důležitý moment v rámci socializace ve školním věku je vstup do školy. Dítě získává role školáka, žáka a spolužáka a začne se zde připravovat na svou profesní roli. Probíhá zde rozvoj potřebných vlastností a kompetencí a také rozvoj vztahů s lidmi, kteří nejsou součástí rodiny dítěte (učitelé a vrstevníci). Rodina však představuje pro dítě důležitou

součástí jeho identity a uspokojuje většinu jeho potřeb. Rodina je pro dítě významným zdrojem emoční opory a představuje také mimo jiné pro dítě jistý vzor dospělého chování. Dítě bez výhrad akceptuje formální autoritu dospělého. Po nástupu do školy je pak pro dítě důležitý vztah jeho rodičů ke školnímu výkonu či vzdělání, který dítě přejímá. Avšak vzhledem k tomu, že dítě v této době uvažuje na úrovni aktuálních prožitků, není tolik zaujato budoucností a s ní spojenou školní úspěšností (Vágnerová, 2005, s. 266-283).

Děti v průběhu období středního dětství začínají trávit více času mimo domov, nicméně stále je pro ně rodina centrem jejich života. Dítě se začíná více zajímat o vrstevnické vztahy (začíná mít rádo skupinové hry, týmovou spolupráci). Díky kontaktu a zpětné vazby od vrstevníků se formuje sebepojetí dítěte. Vztahy s vrstevníky vznikají na základě společných zájmů či charakteristik. Dítě zároveň velmi podléhá tlaku vrstevníků (Thorová, 2015, s. 407).

Jak již bylo zmíněno, pro období pubescence jsou pak typické konflikty mezi dětmi a rodiči či učiteli. Může dojít k vzájemnému odcizení. Důležité se ovšem stávají vrstevnické vztahy. Celé období pubescence je pak obdobím mnoha úskalí, kterým musí dítě čelit a není to pro něj snadné (Helus, 2011, s. 295-296).

Škola je pro dítě významnou změnou v životním stylu. Přináší s sebou nové zátěže, které je potřeba zvládnout. Nezbytné je osamostatnění a přijetí odpovědnosti za své jednání. Dítě se vzdává egocentrismu a musí se podřídit autoritě učitele. Jejich vztah mívá v této době osobní charakter a bývá s ním spojena také motivace k plnění norem, kdy je dítě plní na základě faktu, že chce učiteli udělat radost. Z toho vyplývající pozitivní hodnocení má pak vliv na podporu sebedůvěry. Dítě v tomto období provází také potřeba výkonu, kdy chce něco dokázat, aby mohl někdo jeho výkon ocenit. Pozitivním hodnocením je pak uspokojena potřeba seberealizace. Po zažití úspěchu si je dítě jistější a naopak. V případě neúspěchu pak klesá i sebedůvěra. Vlastní výkon tedy vede k prožitku úspěchu či neúspěchu (Vágnerová, 2005, s. 287-290).

Ve středním školním věku se pak situace mění a dítě si začíná uvědomovat význam výkonu u ostatních dětí ze třídy a zvládne lépe odhadnout, jak se jeho chování jeví ostatním. Vymezuje se také osobní standard v prospěchu a chování. Akceptují učitele jako autoritu nyní již bez osobního vztahu (Vágnerová, 2005, s. 290-291).

Po nástupu do školy si dítě také uvědomuje, že úspěch ve škole je závislý na vynaloženém úsilí, tím se aktivizuje jeho tzv. snaživá pracovitost. Dítě si nyní uvědomuje, co je to vůle.

Problém nastává v situaci, kdy má dítě pocit, že se snaživou pracovitostí nemůže dosáhnout na výsledek. Tato situace následně vede k pocitům méněcennosti (Helus, 2011, s. 291).

Jednou z nejvýznamnějších potřeb školního věku je potřeba kontaktu s vrstevníky. Dítě ve vrstevnické skupině přijímá určitá pravidla a učí se zde mj. např. sociální interakci, spolupráci či sebeovládání. Vrstevnická skupina může vznikat také např. ve škole. Identifikace s touto skupinou lze pak považovat za jeden z mezníků socializace. Vznikají malé i větší skupiny stejně starých dětí. Dochází také k oddělování chlapeckých a dívčích skupinek (Vágnerová, 2005, s. 292-295).

Co se týká morálního uvažování, na počátku školní docházky chápou děti normy jako jednoznačně dané a nezpochybňují je. Normy stanovuje autorita. Názor dospělého je pro dítě důležitý při uvažování o správnosti chování. Pro mladšího školáka je rozhodující, zda bude za své chování odměněn či potrestán. Ve středním školním věku pak nabydou na významu normy chování vrstevnických skupin. Postupně vzrůstá zvnitřnění norem chování. Dítě se chová tak, aby nemělo pocit viny, který by měl negativní vliv na jeho sebeúctu. Dítě ve středním školním věku již není natolik egocentrické jako mladší školák (Vágnerová, 2005, s. 299-303).

Nyní se ještě krátce zaměříme na dětské sebepojetí tohoto období. To je určováno názory, postoji a hodnocením druhých, které dítě přijímá nekriticky. Jak již bylo řečeno, ve školním věku je pro dítě důležitý také výkon, který je součástí sebepojetí. Roli hraje také příslušnost k určité sociální skupině. Ve středním školním věku pak bývá sebehodnocení kritičtější. Ve školním věku se také rozvíjí genderové sebepojetí (Vágnerová, 2005, s. 305-319).

V období mladšího školního věku probíhá také rozvoj citů, konkrétně vyšších citů (etické, estetické, sociální, intelektové). Co se týká sebepojetí dítěte, velmi důležité je kladné sebehodnocení. Socializace dítěte pak probíhá nejen zvnějšku, ale dítě se také socializuje samo. V rámci tohoto typu socializace jde o to, jak dítě přijímá informace z prostředí. Pro vývoj dítěte je nadále důležitá také hra. V období mladšího školního věku patří k oblíbeným hry konstruktivní, pohybové, soutěživé či společenské. Pravidla her jsou čím dál tím víc složitější. Hra může být pojata také jako relaxace po školních povinnostech (Petrová, 2003, s. 97-99).

3.4 Další charakteristiky vývoje v období školního věku

Na závěr této kapitoly ještě krátce uvedme několik dalších charakteristik, které jsou spjaté s vývojovým obdobím školního věku a v dosavadním textu zatím nebyly zmíněny, avšak považujeme za důležité se jim alespoň ve stručnosti věnovat.

V mladším školním věku se zdokonaluje senzomotorická koordinace a motorická výkonnost (zde se jedná např. o vytrvalost, pohyblivost či obratnost). Zlepšuje se také jemná motorika, ze které zmiňme např. psaní, kreslení či modelování (Novotná, Hříchová a Miňhová, 2012, s. 50).

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 120) uvádějí, že v období mladšího školního věku se zlepšuje hrubá i jemná motorika dítěte. Dítě je rychlejší a silnější, zlepšuje se také koordinace všech pohybů. Proto také roste zájem dítěte o pohybové aktivity.

Dále je důležité zmínit, že dítě mladšího školního věku rádo prozkoumává věci reálnou činností. Rádo provádí různé pokusy a zkouší nové věci především v technických oblastech. Když mají děti materiál, se kterým si můžou samy experimentovat, vede to k úspěšnějšímu učení dítěte (Langmeier a Krejčířová, 2006, s. 118).

Po poslední kapitole teoretické části bychom nyní rádi provedli její celkové shrnutí. První kapitola teoretické části byla zaměřena na zážitkovou pedagogiku. V jejím průběhu jsme se zaměřili na definování samotného pojmu zážitková pedagogika a následně pak na její historii a charakteristiku. Zde jsme se zabývali prožitkem, zážitkem a zkušeností. Věnovali jsme se také kapitole o osobnostním růstu, skupinové dynamice, reflexi a dramaturgii. Následně jsme navázali částí věnovanou Prázdninové škole Lipnice a kurzům zážitkové pedagogiky. Druhá z trojice hlavních kapitol teoretické části této práce byla věnována charakteristice školní družiny, jejím funkcím, činnosti, podmínkám a režimu. Část kapitoly byla zaměřena také na osobnost vychovatele. Teoretickou část jsme ukončili vymezením a charakteristikou vývojového období školního věku.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Tato diplomová práce se zabývá problematikou zážitkové pedagogiky ve školních družinách. Konkrétně se budeme zabývat tím, s jakými prvky je ve školních družinách pracováno a nakolik jsou v jejím rámci využívány. Výzkumné šetření se zaměřuje konkrétně na dva kraje České republiky, a to na kraj Jihomoravský a kraj Vysočina. V následující kapitole se budeme věnovat výzkumnému problému. Dále si stanovíme výzkumné cíle a výzkumné otázky. Budeme se věnovat také metodě sběru dat a výzkumnému souboru.

4.1 Výzkumný problém

Jako výzkumný problém naší diplomové práce byly stanoveny prvky zážitkové pedagogiky v práci školní družiny. Důvodem volby tohoto tématu bylo nedostatečné množství informací a výzkumů spojujících zážitkovou pedagogiku právě se školní družinou. Problematika byla zúžena na zmíněné dva kraje, jejichž výběr proběhl za pomoci losování.

4.2 Výzkumné cíle

Pro realizaci výzkumu byl stanoven následující hlavní výzkumný cíl: **Zjistit, zda a jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána zážitková pedagogika.**

Následně bylo vytvořeno 6 dílčích výzkumných cílů:

1. Zjistit, zda zaměření aktivit školních družin v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina odpovídá principům zážitkové pedagogiky.
2. Zjistit, zda a jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina pracováno s prožitkem a zážitkem.
3. Zjistit, v jaké míře probíhá ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina osobnostní rozvoj na základě prožitků a zážitků.
4. Zjistit, zda a jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina pracováno se skupinovou dynamikou.
5. Zjistit, jaká je míra využívání reflexe ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.
6. Zjistit, zda a jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána dramaturgie.

4.3 Výzkumné otázky

Z výše uvedených výzkumných cílů byly následně stanoveny výzkumné otázky. Hlavní výzkumná otázka zní: **Jaká je míra využívání zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina?**

Stejně jako u hlavního výzkumného cíle, byla i hlavní výzkumná otázka rozpracována do následujících dílčích výzkumných otázek:

1. V jaké míře odpovídá zaměření aktivit školních družin v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina principům zážitkové pedagogiky?
2. Jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina pracováno s prožitkem a zážitkem?
3. V jaké míře probíhá ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina osobnostní rozvoj na základě prožitků a zážitků?
4. Jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina pracováno se skupinovou dynamikou?
5. V jaké míře je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina pracováno s reflexí?
6. Jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána dramaturgie?

4.4 Metoda sběru dat

Výzkum, jenž je součástí této práce, bude pojat kvantitativním způsobem. Jako metodu sběru dat jsme zvolili dotazníkové šetření. Dotazníkovému šetření se v literatuře věnuje mnoho autorů, s jejichž pomocí bychom v následujícím textu rádi tuto metodu přiblížili. Nejdříve ale charakterizujme samotné kvantitativní šetření.

Tím se ve svých publikacích zabývá mimo jiné např. Chráska (2016, s. 11), který ho definuje jako „záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“

Dále např. Punch (2008, s. 11-13) ve své publikaci uvádí, že pokud hovoříme o kvantitativním výzkumu, máme na mysli šetření zkoumající vztahy mezi proměnnými, pomocí nichž je zachycována realita. Jedná se o významnou metodu sociálněvědního výzkumu. Šetření pak přináší numerická data.

Jednou z podstat kvantitativního výzkumu je strukturovaný sběr dat, který probíhá pomocí testů, dotazníků či pozorování. Získaná data jsou zde analyzována statistickými metodami. Účel takového výzkumu je explorace, popis či ověření pravdivosti našeho pojetí vztahu proměnných. Měření musí být validní a spolehlivé (Hendl, 2005, s. 46).

V našem šetření bude konkrétně využito dotazníkového šetření. Jedná se o souhrn předem připravených otázek, na něž je odpovídáno písemnou formou. Osoba, která na dotazník odpovídá, je nazývána respondent. Dotazník umožňuje rychlé shromáždění dat od velkého počtu respondentů, což je jeho nepochybnou výhodou. Bývá složen z otevřených a uzavřených položek. Dále se zde mohou objevit také polouzavřené, výčtové, stupnicové či škálové položky. Všechny položky musí být jasně, srozumitelně a jednoznačně formulovány. Zjišťovány jsou pouze nezbytné informace. Neměly by se zde objevovat sugestivní otázky. Na začátku dotazníku je nutné uvést smysl našeho šetření, čímž můžeme zvýšit ochotu respondentů spolupracovat. Uvádíme zde také jednoznačné pokyny k vyplňování (Chráska, 2016, s. 158 - 164).

Ke škálovým položkám pak Chráska (2016, s. 161) uvádí, že respondent při jejich vyplňování vybírá určitý bod na škále. Položek tohoto typu je mnoho druhů s různými podobami.

Náš dotazník byl vytvořen v zaměření na charakteristické prvky zážitkové pedagogiky uváděné v teoretické části práce. Pro účely naší práce jsme vytvořili vlastní dotazník, který je součástí příloh (příloha 1). Dotazník byl konzultován s vychovatelkou ve školní družině základní školy v Jihomoravském kraji. S vychovatelkou proběhl rozhovor o podobě dotazníku a o využívání prvků zážitkové pedagogiky v její praxi. Za její pomoci byl dotazník následně doplněn a upraven dle jejích rad a doporučení.

Dotazník je složen z 27 položek uzavřeného a polouzavřeného typu. Objevují se zde i položky škálové. Tři položky v dotazníku se zaměřují na úvodní seznámení s respondentem, následné položky se již řídí stanovenými výzkumnými cíli. Dotazník byl rozeslán do základních škol v elektronické podobě.

4.5 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem byli vychovatelky a vychovatelé působící ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina, kdy bylo celkem osloveno 106 základních škol ze zmíněných dvou krajů, které byly vybrány záměrným druhem

výběru. Výběrový výzkumný soubor pak tvořilo 110 vychovatelů, kteří se našeho dotazníkového šetření zúčastnili. Celkem se výzkumu účastnilo 65 vychovatelů z Jihomoravského kraje a 45 vychovatelů z kraje Vysočina.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

Po zrealizovaném dotazníkovém šetření nyní přichází na řadu analýza výsledků výzkumu jím získaných a jejich interpretace. Podíváme se tedy na jednotlivé charakteristické prvky zážitkové pedagogiky, se kterými bylo v dotazníku pracováno, a určíme, v jaké míře se objevují ve zkoumaných školních družinách.

V rámci této činnosti byl využit program Microsoft Excel. Ze získaných výsledků byla za pomoci tohoto programu vytvořena přehledná tabulka vypovídající o obsahu jednotlivých odpovědí. Tento program byl také zvolen z důvodu snadné možnosti určování absolutních a relativních četností, modů a mediánů. Stejně tak jsme zde také vytvářeli grafy a tabulky k jednotlivým položkám dotazníku, které jsou rovněž součástí této práce. Grafy jsou součástí textu a jsou vytvořeny k analýze výsledků obou zkoumaných krajů dohromady. Výsledky z jednotlivých krajů jsou zpracovány vždy do tabulek, které jsou součástí příloh této práce (příloha 2). Do tabulek byly také zpracovány hodnoty modus a medián ke všem škálovým položkám.

Samotnou analýzu výsledků výzkumu budeme realizovat deskriptivně po skupinách otázek, které byly vytvořeny za účelem přehlednějšího podání informací. Jednotlivé skupiny otázek odpovídají zaměření jednotlivých výzkumných cílů a otázek. První z nich je pak zaměřena na sdělení úvodních informací o respondentech, kteří se výzkumného šetření zúčastnili. Zde uvádíme přehled jednotlivých skupin otázek, kterými se budeme v dalším textu zabývat:

- Údaje o respondentech (pohlaví, kraj, délka praxe).
- Principy zážitkové pedagogiky v zaměření aktivit školních družin v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.
- Práce s prožitkem a zážitkem ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.
- Osobnostní rozvoj na základě prožitků a zážitků ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.
- Práce se skupinovou dynamikou ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.
- Práce s reflexí ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.
- Práce s dramaturgií ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.

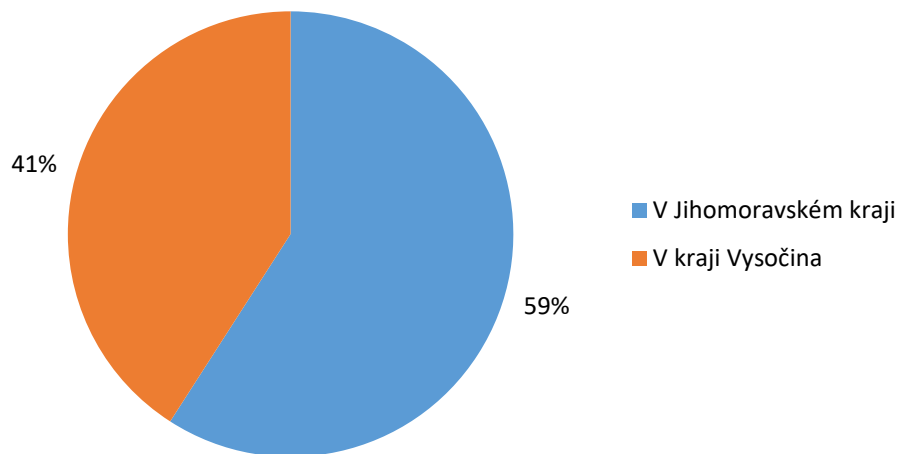
Při vyhodnocování jsme využili absolutních četností, relativních četností, slovních komentářů a u škálových položek jsme též stanovovali hodnoty modus a medián. Absolutní četnosti pak budou v textu uváděny v závorkách hned za procentuálně vyjádřenou četností relativní. Nejdříve se vždy budeme zabývat situací obecně v obou dvou krajích dohromady a následně se pokusíme pohlédnout na každý z krajů zvlášť a provést jisté deskriptivní srovnání. Na konci každé z těchto kategorií bude následovat krátké shrnutí.

5.1.1 Údaje o respondentech

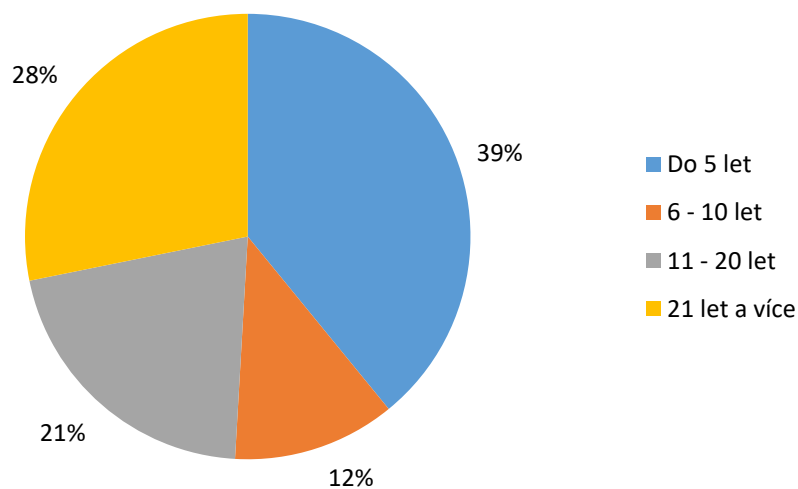
Součástí této skupiny otázek budou informace týkající se pohlaví respondentů, kraje jejich působnosti a délky jejich praxe.

Našeho výzkumu se zúčastnilo celkem 110 vychovatelů a vychovatelek ve školních družinách, z nichž 109 respondentů tvořily ženy. Výzkumu se tedy zúčastnil pouhý 1 muž. Procentuálně vyjádřeno, výzkumu se zúčastnilo 99 % žen, a 1 % tvořilo mužské pohlaví. Tato informace může vypovídat o tom, že ve školních družinách jsou zaměstnány převážně ženy.

Další položka, jež byla zaměřena na základní informace o respondentech, se zabývala místem výkonu jejich praxe ve školní družině. Výzkumu se tedy účastnili vychovatelé a vychovatelky ze školních družin v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Z Jihomoravského kraje se výzkumu celkem zúčastnilo 59 % ze všech zúčastněných respondentů (tedy 65). Z kraje Vysočina bylo našeho výzkumu účastno 41 % respondentů ze všech zúčastněných (tedy 45). Následuje grafické zpracování místa výkonu praxe respondentů (graf 1).

Graf 1 *Místo výkonu praxe respondentů*

Poslední z této série položek se zabývá délkou praxe osob, které se výzkumu účastnily. Z výsledků je patrné, že podstatně velká část respondentů se nachází na počátku své praxe ve školní družině, jelikož 39 % respondentů (tedy 43) uvedlo, že ve školní družině působí teprve chvíli a svoji praxi zde provozují v délce do 5 let. Nejméně početnou skupinu tvoří lidé s praxí v rozsahu 6 – 10 let. Takových se výzkumu účastnilo 12 % (tedy 13). Osoby s praxí od 11 do 20 let tvořily z celkového počtu 21 % (tedy 23). Poslední skupina je složena z osob s praxí nejdelší, a to 21 let a více. Tuto možnost pak zvolilo 28 % respondentů (tedy 31). Následuje grafické zpracování (graf 2).

Graf 2 *Délka praxe respondentů*

Pokud se zaměříme pouze na kraj Vysočina, z 31 % byl výzkumný vzorek tvořen respondenty s praxí do 5 let. S touto délkou praxe odpovídalo v Jihomoravském kraji 45 % respondentů. Z Jihomoravského kraje tvořilo tedy výzkumný vzorek větší procento respondentů s krátkou praxí. Co se týče praxe v rozmezí 6 až 10 let, na Vysočině ji zvolilo 11 % respondentů, v Jihomoravském kraji 12 %. Tyto výsledky tedy můžeme považovat za poměrně vyrovnané. S praxí od 11 do 20 let se výzkumu účastnilo z Vysočiny 22 % respondentů a 20 % respondentů z Jihomoravského kraje. Osoby s praxí od 21 let tvořily na Vysočině 36 % ze všech respondentů. V Jihomoravském kraji byla tato možnost zvolena ve 23 % odpovědí. Lze tedy říci, že z procentuálního hlediska se z kraje Vysočina výzkumu účastnilo více osob s dlouholetou praxí ve školní družině. Délka praxe respondentů z jednotlivých krajů byla zpracována do tabulky (tabulka 1), která je k nahlédnutí v přílohách (příloha 2).

V předcházejícím textu jsme si tedy blíže přiblížili respondenty, kteří se účastnili našeho výzkumu. Nyní již přejdeme k analýze výsledků těch položek v dotazníku, které již přímo souvisí s výzkumnými cíli a otázkami.

5.1.2 Principy zážitkové pedagogiky v zaměření aktivit školních družin v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

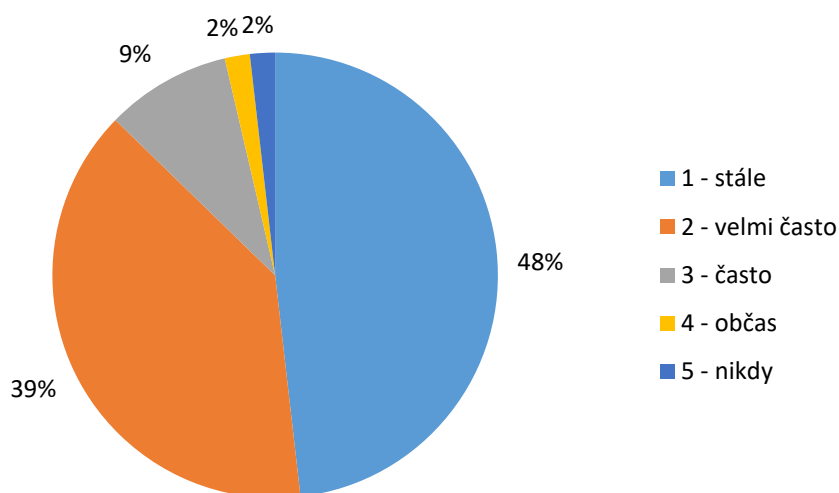
V této kategorii otázek se budeme zabývat tím, jak často se ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina uskutečňuje program ve vybraných prostředích a také tím, zda jsou tato prostředí různorodá. Uvedeme také míru využívání vybraných činností, které by mohly být součástí zážitkově pedagogického programu a opět se budeme zabývat i jejich rozmanitostí. Zaměříme se také na hru ve školní družině.

První z položek v dotazníku náležící do této skupiny otázek, zněla: **„Jak často probíhají činnosti školní družiny v následujících prostředích?“**. Mezi zjišťovaná prostředí jsme zařadili třídu, tělocvičnu, hřiště a přírodu. Jednalo se o škálovou položku, kdy respondenti označovali své odpovědi na pětibodové škále. První stupeň na škále označoval odpověď „stále“, druhý stupeň „velmi často“, třetí „často“, čtvrtý „občas“ a poslední stupeň zastupoval odpověď „nikdy“.

Nejdříve se zaměříme na školní třídu, tedy vlastní zázemí školní družiny. Jak vyplývá z následujícího grafu (graf 3), program školních družin je realizován ve školní třídě „stále“ v 48 % případů (53). Tato odpověď odpovídá na škále stupni prvnímu a byla tou

nejčastější. Možnost „velmi často“ byla zvolena ve 39 % odpovědí (43). Na škále je tato možnost zastoupena stupněm druhým. Možností „často“ pak odpovědělo 9 % respondentů (10). Na škále byla tato možnost zastoupena stupněm třetím. Stupeň čtvrtý označoval odpověď „občas“. Ta byla zvolena ve 2 % případů (2). Stejně tak stupeň pátý čili „nikdy“ byl označen ve 2 % odpovědí (2).

Graf 3 Míra využívání třídy



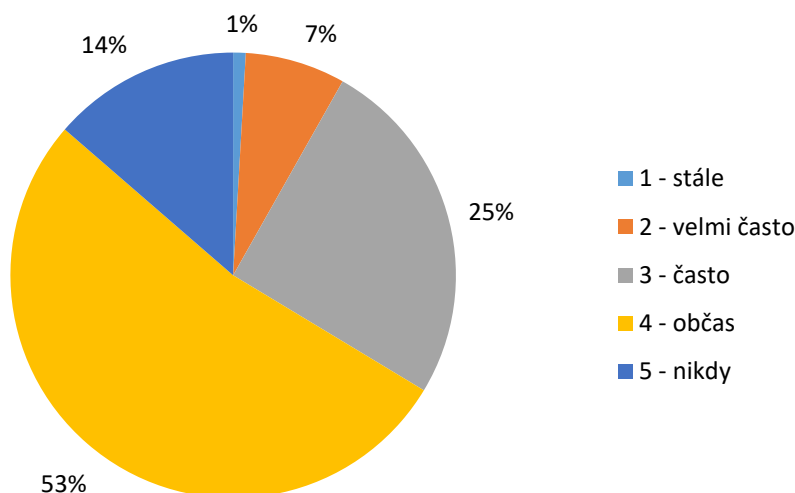
Tuto škálovou položku dotazníku dále vyhodnotíme pomocí modu a mediánu. Hodnota modus ze všech odpovědí pro možnost „třída“ činí 1, což znamená, že nejčastěji byl v odpovědích respondentů označován bod první. Medián pak činí 2, tedy možnost „velmi často“. Třídou lze tedy označit jako prostředí, ve kterém se ve školních družinách tráví čas ve velké míře.

Co se týká Jihomoravského kraje, nejčastěji zde byla zvolena možnost „stále“, a to ve 49 % odpovědí. Druhou nejčastější odpovědí zde pak byla možnost „velmi často“, která byla zvolena ve 43 % případů. O něco málo menší procentuální míra využívání prostorů třídy se projevila v odpovědích respondentů na Vysočině. Ti nejčastěji uváděli též možnost „stále“. Bylo tomu tak ve 47 % případů. Druhou nejčastější odpovědí zde byla rovněž možnost „velmi často“, a to ve 33 % případů. Tabulku míry využívání třídy z jednotlivých krajů (tabulka 2) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Druhým zkoumaným prostředím byla tělocvična. Opět níže přikládáme pro větší přehlednost graf (graf 4), z něhož vyplývá, že první bod škály („stále“) byl zvolen v pouhém 1 % všech odpovědí (1). Druhý bod škály („velmi často“) označilo

7 % respondentů (8). Celkem 25 % respondentů (28) označilo třetí bod škály („často“), který tak byl druhou nejčastější odpovědí. Čtvrtý bod škály („občas“) se pak stal nejčastější odpovědí a zvolilo ho 53 % respondentů (58). Nejzápornější bod na škále („nikdy“) zvolilo 14 % dotazovaných (15). Už nyní můžeme říci, že je tělocvična v činnosti školních družin využívána značně méně než třída.

Graf 4 *Míra využívání tělocvičny*



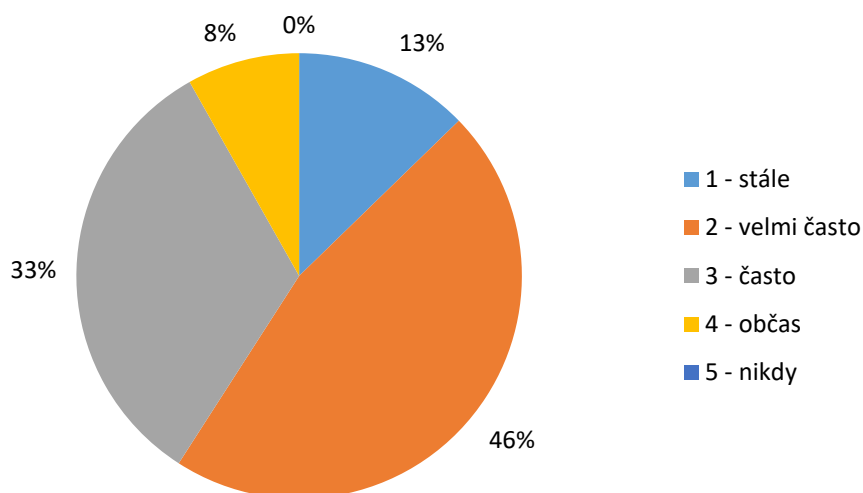
Nyní určíme modus a medián k míře využívání tělocvičny ve školních družinách ve zkoumaných krajích. Oba dva nabývají hodnoty 4 a odpovídají tedy možnosti „občas“.

Pokud se nyní podíváme na oba kraje zvlášť, zjistíme, že v Jihomoravském kraji respondenti nejčastěji volili možnost „občas“, a to dokonce v 60 % odpovědí. Na Vysočině byla tato možnost zvolena ve 42 % případů a byla zde tak rovněž nejčastější odpovědí. Možnost „stále“ nebyla pak v Jihomoravském kraji zvolena vůbec a v kraji Vysočina ji zvolil jeden respondent. Druhý bod škály odpovídající možnosti „velmi často“, byl v Jihomoravském kraji zvolen v 6 % odpovědí, v kraji Vysočina v 9 % odpovědí. Třetí bod škály byl v Jihomoravském kraji označen v 17 % odpovědí, v kraji Vysočina pak v 38 %. Nejzápornější bod škály byl v Jihomoravském kraji označen v 17 % odpovědí a v kraji Vysočina v pouhých 9 %. I zde byly výsledky z obou krajů zpracovány do tabulky (tabulka 3) umístěné v přílohách (příloha 2).

Jako další prostředí jsme zkoumali hřiště. Zde byl první bod na škále („stále“) označen u 13 % respondentů (14). Dle nejčastější odpovědi je toto prostředí využíváno „velmi často“, a to ve 46 % odpovědí (51). Jedná se tedy o druhý stupeň škály. Druhou nejčastější

odpovědí byla možnost, která odpovídá třetímu stupni škály, a to „často“ s 33 % voleb (36). Celkem 8 % respondentů (9) se přiklonilo k možnosti „občas“ (čtvrtý bod na škále) a možnost „nikdy“ (tedy poslední bod škály) nebyla zvolena žádným z respondentů. Odpovědi byly zpracovány do následujícího grafu (graf 5).

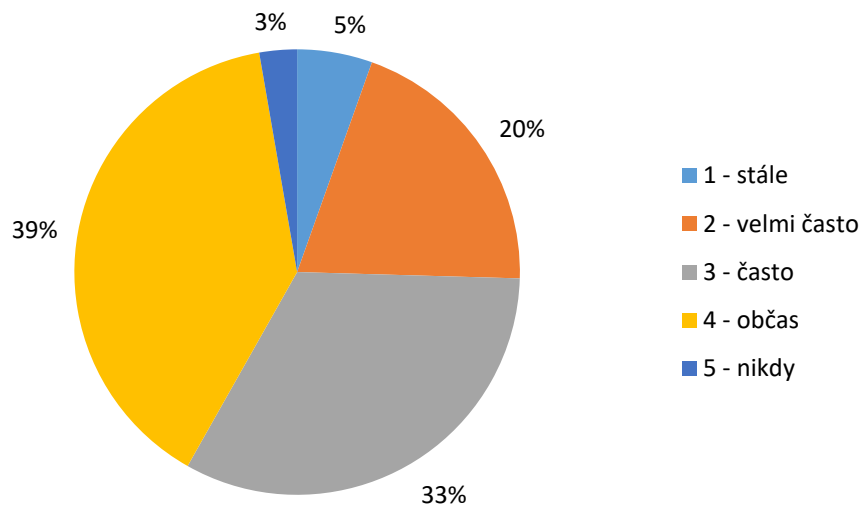
Graf 5 *Míra využívání hřiště*



Modus i medián dosahují v tomto případě totožné hodnoty, a to hodnoty 2, tedy „velmi často“.

Výsledky z Jihomoravského kraje i z Vysočiny sobě téměř odpovídají. Podstatnější rozdíl nastává pouze u druhého bodu na škále, který byl rovněž i nejčastější odpovědí v obou krajích. V Jihomoravském kraji byl zvolen v 52 % odpovědí, v kraji Vysočina pak tuto možnost označilo 38 % respondentů. Vytvořenou tabulku odpovědí z jednotlivých krajů (tabulka 4) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Posledním zkoumaným prostředím byla příroda. Zde byl první bod škály („stále“) označen 5 % účastníků výzkumu (6). Možnost „velmi často“ (tedy druhý bod škály) označilo 20 % respondentů (22). K třetímu bodu škály („často“) se přiklonilo 33 % respondentů (36). Nejčastěji se pak respondenti přikláněli ke čtvrtému bodu na škále, a to k možnosti „občas“. Bylo to celkem ve 39 % případů (43). Poslední bod škály („nikdy“) získal pak pouhá 3 % respondentů (3). Následuje grafické zpracování (graf 6).

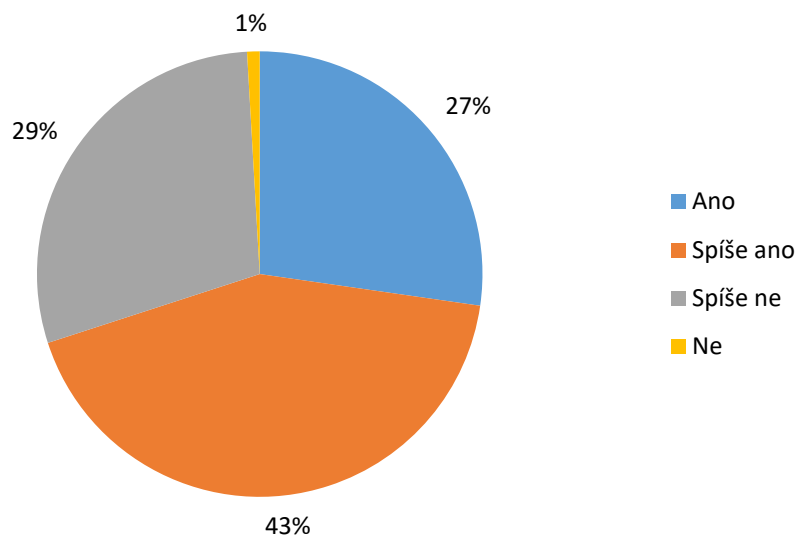
Graf 6 *Míra využívání přírody*

I zde jsme následně stanovili modus, který dosáhl hodnoty 4 (možnost „občas“). Střední hodnota medián pak nabyla hodnoty 3 (možnost „často“).

Výsledky krajů Jihomoravského a Vysočina lze považovat téměř za totožné. V obou krajích je příroda využívána nejčastěji „občas“. V Jihomoravském kraji tuto možnost zvolilo 42 % respondentů, v kraji Vysočina pak 36 % respondentů. Největší rozdíl nastal u prvního bodu škály, který v Jihomoravském kraji označila pouhá 2 % respondentů a v kraji Vysočina 11 % respondentů. Tabulka odpovědí z jednotlivých krajů vztahující se k míře využívání přírody (tabulka 5) je k nahlédnutí v přílohách (příloha 2).

V přílohách na konci této práce (příloha 2) je k nahlédnutí také tabulka (tabulka 6), kde lze nalézt jednotlivé hodnoty modus a medián k této škálové položce.

Další položka v dotazníku zněla: „**Jsou činnosti Vaší školní družiny realizovány v různorodém prostředí (tzn. nejsou vázány na 1 místo)?**“. O odpovědích respondentů vypovídá následující graf (graf 7).

Graf 7 *Různorodost prostředí pro aktivity*

Nejčastěji respondenti uváděli odpověď „spíše ano“, celkem jich bylo 43 % (47). Ve spíše nerůznorodém prostředí se odehrává program 29 % respondentů (32). Možnost „ano“ označilo 27 % respondentů (30). Jednalo se tak o třetí nejčastější odpověď. K naprosto nerůznorodému prostředí se přiklonilo pouhé 1 % respondentů (1). Lze tedy říci, že kladné odpovědi na tuto otázku převažovaly nad těmi zápornými a program školních družin ve zkoumaných krajích se odehrává spíše v různorodějším prostředí.

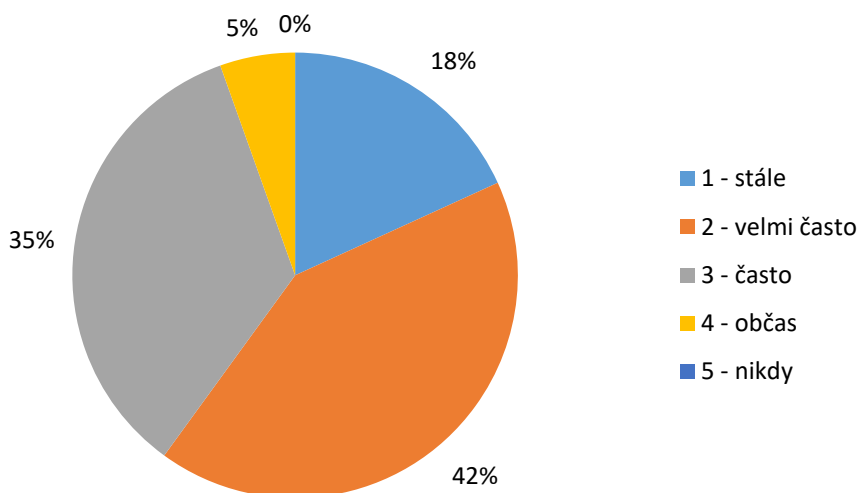
Výsledky v Jihomoravském kraji a v kraji Vysočina dopadly téměř totožně. V obou krajích se na přední příčce objevila odpověď „spíše ano“, tedy druhý bod na škále, s velmi podobným procentuálním zastoupením. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k této položce (tabulka 7) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Následně se podíváme na výsledky u škálové položky „**Jak často se ve školní družině věnujete následujícím činnostem?**“ Mezi zjišťované činnosti jsme zařadili pohybové činnosti, herní činnosti, tvořivostní činnosti, diskusní činnosti, relaxační činnosti a nabídli jsme v odpovědi také dobrovolnou možnost „jiné“, kde mohli respondenti v případě zájmu uvést další, v dotazníku nezmíněné, možnosti. Své odpovědi pak označovali na pětibodové škále, která odpovídala předchozí škálové položce (1 – stále; 2 – velmi často; 3 – často; 4 - občas; 5 – nikdy).

První ze zjišťovaných činností byly tedy činnosti pohybové. Z výsledků je patrné, že jsou v rámci školních družin ve zkoumaných krajích hojně využívány, jelikož se odpovědi pohybovaly převážně v první polovině škály. První bod na škále, tedy možnost „stále“,

uvedlo 18 % respondentů (20). K druhému bodu na škále, tedy k možnosti „velmi často“, se přiklonilo 42 % respondentů (46). Možnost „často“, tedy třetí bod škály, označilo 35 % respondentů (38). Čtvrtý bod škály („občas“) byl zvolen v pouhých 5 % případech (6). Poslední bod škály neoznačil žádný z respondentů. I zde jsme následně stanovili modus a medián. Obě hodnoty pak činí 2. Pro větší přehlednost uvádíme následující graf (graf 8).

Graf 8 *Míra využívání pohybových činností*

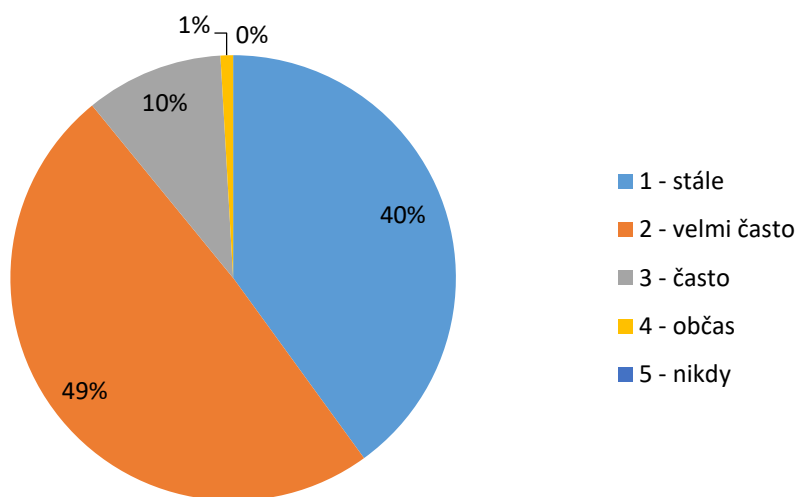


Nejčastěji označovaným stupněm na škále v Jihomoravském kraji i kraji Vysočina byl stupeň druhý, který byl zvolen v Jihomoravském kraji ve 46 %, na Vysočině pak ve 36 %. Druhým nejčastěji označovaným bodem škály v Jihomoravském kraji byl bod třetí, který byl označen ve 36 % odpovědí. Na Vysočině se pak jako druhý nejčastěji označovaný bod škály, ukázal též bod třetí. Ten byl zde zvolen ve 33 % odpovědí. Třetím nejčastěji označovaným bodem na škále byl v obou krajích bod první. V Jihomoravském kraji ho zvolilo 12 % respondentů, v kraji Vysočina 27 %. Čtvrtý bod škály byl v Jihomoravském kraji zvolen v 6 % případech a v kraji Vysočina pak ve 4 %. Můžeme říci, že k první polovině škály se v obou krajích přiklonilo přibližně stejné procento respondentů. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k míře využívání pohybových činností (tabulka 8) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Dále byla zjišťována míra využívání herních činností. Většina odpovědí respondentů se zde pohybovala též v první polovině škály. Celkem 40 % respondentů (44) označilo první bod na škále („stále“). Druhý bod škály („velmi často“) byl označen ve 49 % odpovědí (54). Prostřední bod škály („často“) označilo 10 % respondentů (11).

Pouhý jeden respondent zvolil čtvrtý bod škály. Poslední bod škály pak nebyl označen nikým. I zde byly výsledky zpracovány do následujícího grafického zpracování (graf 9). Modus u této položky činí 2. Medián pak též dosáhl hodnoty 2. Střední hodnota tedy dosahuje druhého bodu na škále („velmi často“).

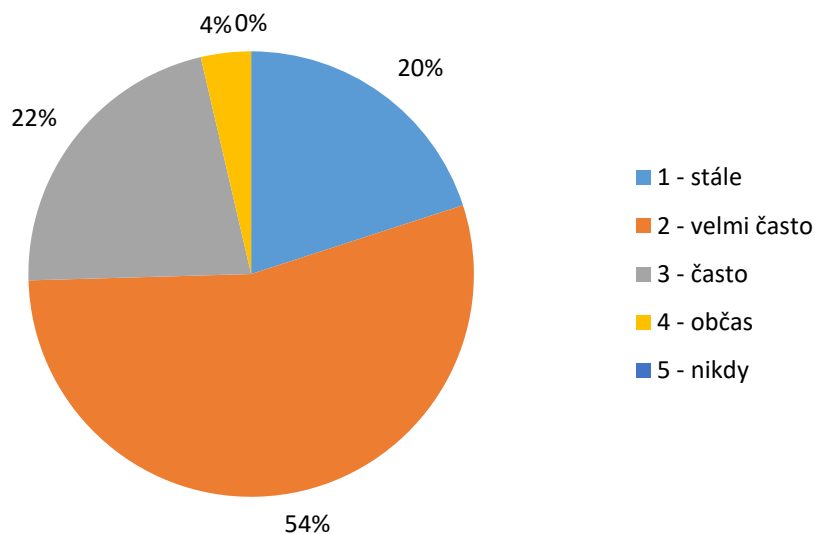
Graf 9 Míra využívání herních činností



Nejčastěji voleným bodem na škále byl v obou krajích bod druhý („velmi často“), který v Jihomoravském kraji získal 45 % voleb a v kraji Vysočina dokonce 56 %. Nejkladnější bod škály („stále“) dosáhl v obou krajích stejné relativní četnosti, a to 40 %. Třetí bod škály byl pak v Jihomoravském kraji zvolen ve 14 % případů a v kraji Vysočina v pouhých 4 %. Čtvrtý bod škály byl pak označen pouze jedním respondentem v Jihomoravském kraji. Konkrétní hodnoty absolutních a relativních četností obou krajů umístěných do tabulky (tabulka 9) jsou k nahlédnutí v přílohách (příloha 2).

Další část této škálové položky se dotazovala na činnosti tvořivostní. K prvnímu bodu na škále se přiklonilo 20 % vychovatelů a vychovatelek (22). Více než polovina respondentů, tedy 54 % (60), uvedla, že tyto činnosti jsou součástí jejich programu „velmi často“ a přiklonila se tak k druhému bodu škály. Dalších 22 % respondentů (24) označilo na škále třetí bod, tedy „často“. Pouhá 4 % respondentů (4) zvolila možnost „občas“ (čtvrtý bod na škále). Pátý bod škály neoznačil nikdo z respondentů. Níže umístěný graf (graf 10) vypovídá o zmíněných výsledcích. I zde jsme následně stanovili modus a medián, které oba nabývají hodnoty 2.

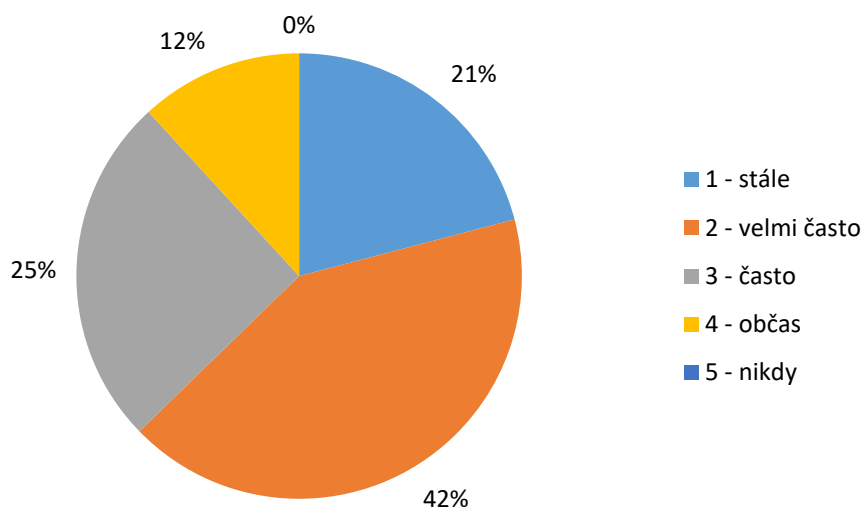
Graf 10 Míra využívání tvořivostních činností



Pokud bychom se chtěli podívat zvláště na kraj Jihomoravský a na kraj Vysočina, zjistili bychom, že respondenti z obou krajů odpovídali téměř srovnatelně, v obou krajích s nadpoloviční většinou respondentů označujících druhý bod škály. V kraji Vysočina respondenti volili svou odpověď pouze do třetího bodu škály, kdežto v kraji Jihomoravském se 6 % respondentů přiklonilo ještě ke čtvrtému bodu škály. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k míře využívání tvořivostních činností (tabulka 10) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Dále jsme se ve výzkumu zabývali diskusními činnostmi. Na naší pětibodové škále, se k nejkvalitnější možnosti („stále“) přiklonilo 21 % respondentů (23). K druhému bodu na škále („velmi často“), který byl nejčastěji voleným, se přiklonilo 42 % respondentů (46). Třetí bod na škále („často“) byl označen 25 % respondentů (28). Co se týká druhé poloviny škály, přiklonilo se k ní pouhých 12 % respondentů (13), a to konkrétně ke čtvrtému bodu škály. Poslední bod zůstal nikým neoznačený. Modus stanovený k diskusním činnostem činí 2. Stejně tak stanovený medián. Odpovědi byly graficky znázorněny do grafu (graf 11), který se nachází níže.

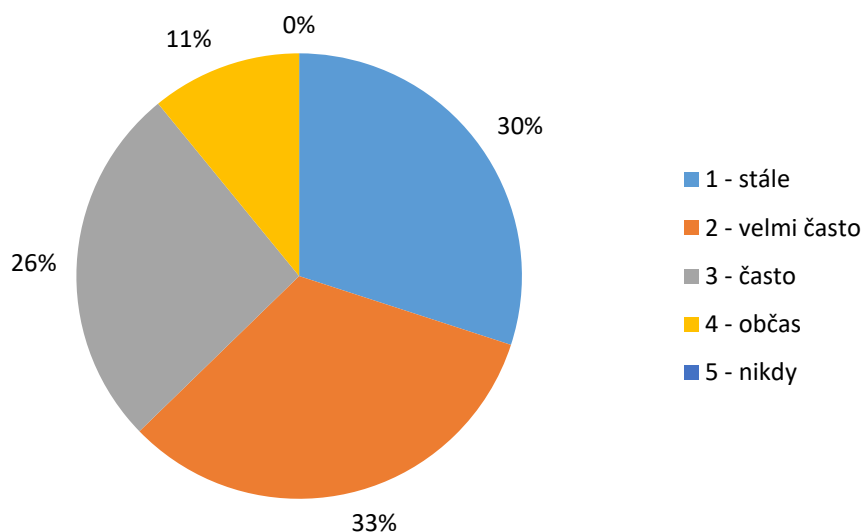
Graf 11 Míra využívání diskusních činností



Jak v Jihomoravském kraji, tak i na Vysočině byla nejčastěji volenou odpovědí možnost na druhém bodu škály, tedy „velmi často“. V Jihomoravském kraji ji volilo 38 % respondentů, v kraji Vysočina pak více, a to konkrétně 47 %. Naopak první bod škály označovali respondenti na Vysočině v 15 % případů, v Jihomoravském kraji pak o něco více, a to celkem ve 25 % případů. Další možnosti, které škála nabízela, byly označeny srovnatelným procentem respondentů. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k diskusním činnostem (tabulka 11) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Posledními aktivitami, které jsou vázány k zážitkové pedagogice a kterými se náš výzkum zabýval, jsou činnosti relaxační. V odpovědích respondentů byl bod první na škále („stále“) označen ve 30 % všech odpovědí (33). Druhý bod („velmi často“) pak označilo 33 % respondentů (36) a stal se tak nejčastěji voleným bodem na škále. Bod třetí („často“) byl zvolen 26 % dotazovaných (29). Možnost „občas“, která se nachází na čtvrtém bodu škály, označilo 11 % respondentů (12). A poslední bod zůstal i zde neoznačen. Níže následuje grafické zpracování odpovědí (graf 12). Následně jsme zde stanovili modus a medián. Oba tentokrát nabývají hodnoty 2 a odpovídají tedy možnosti na druhém bodu škály („velmi často“).

Graf 12 Míra využívání relaxačních činností



V Jihomoravském kraji byl pak první bod škály označen ve 34 % případů, v kraji Vysočina ho zvolilo 25 % respondentů. Naopak druhý bod škály označilo v kraji Vysočina větší procento respondentů (40 %) než v kraji Jihomoravském (27 %). Další body škály získaly v obou krajích srovnatelné procento respondentů. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k míře využívání relaxačních činností (tabulka 12) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

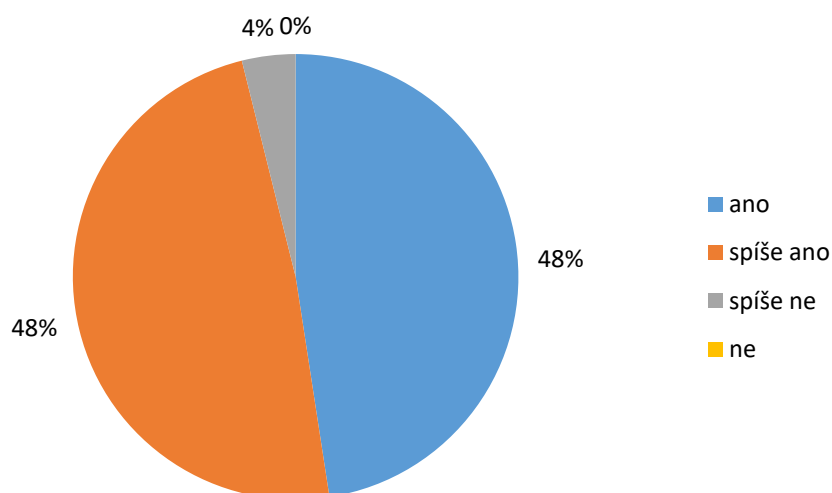
Následně měli respondenti možnost dobrovolně uvést další činnosti, které ve školní družině realizují. Některé z nich by též bylo možné zařadit do zážitkové pedagogiky. Někteří z respondentů, kteří možnosti „jiné“ využili, uvedli dokonce vícečetnou odpověď. Mezi jiné činnosti pak respondenti zařazovali různorodé zájmové činnosti, přípravu na vyučování, informační a komunikační technologie, návštěvy všelijakých míst (divadla, knihovny, galerie, farmy, bylinkové zahrádky, ...), četbu, kulturní činnosti, soutěže, dramatické činnosti, projektové činnosti a environmentální činnosti. Nejčastěji zmiňované pak byly kulturní činnosti, projektové činnosti a četba. Možnost „jiné“ tedy využilo celkem 34 respondentů, z nichž někteří pojali tuto možnost obecně a označili pouze škálovou hodnotu využívání jiných činností bez udání konkrétní činnosti. První bod na škále pak označilo 9 % odpovídajících respondentů (3), druhý bod 21 % (7), třetí bod 29 % (10), čtvrtý bod 35 % (12) a pátý bod 6 % (2).

V přílohách na konci této práce (příloha 2) je k nahlédnutí tabulka (tabulka 13), kde lze nalézt jednotlivé hodnoty modus a medián k této škálové položce.

Nyní se podíváme na položku „**Jsou aktivity provozované ve Vaší školní družině dle Vašeho názoru rozmanité?**“. Níže přikládáme též grafické znázornění odpovědí (graf 13).

Celkem 48 % respondentů se přiklonilo k možnosti „ano“ (53), dalších 48 % (53) pak k možnosti „spíše ano“. Pouhá 4 % respondentů (4) se přiklonila k možnosti „spíše ne“. Nikdo z respondentů nezvolil možnost „ne“. Zde lze vidět naprosto zřetelnou převahu kladných odpovědí nad těmi zápornými. Můžeme tedy říci, že aktivity provozované ve zkoumaných školních družinách, jsou ve velké míře rozmanité.

Graf 13 *Rozmanitost aktivit*



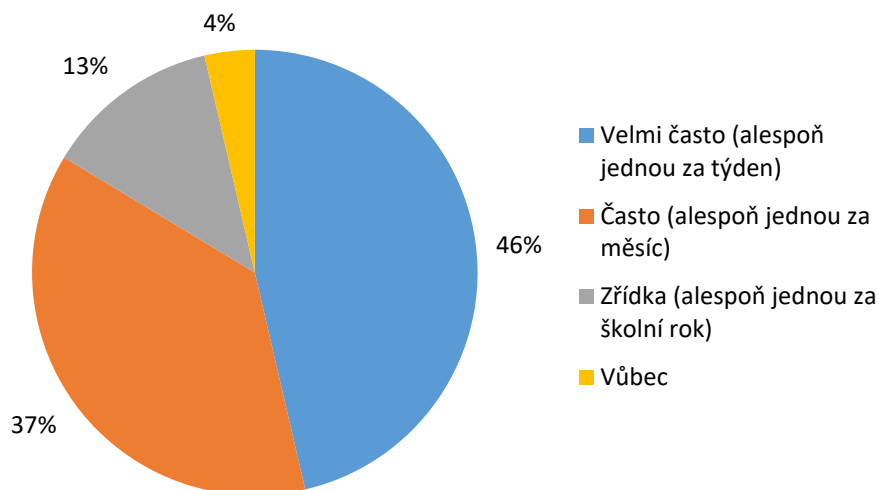
Zde jsou výsledky krajů Jihomoravského a Vysočina téměř vyrovnané a v podstatě odpovídají analýze výsledků obou krajů dohromady. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů (tabulka 14) k této položce lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Poslední položka z této kategorie otázek zněla: „**Pracujete v programech Vaší školní družiny s nějakou formou hry?**“.

Celkem 46 % respondentů (51) ve své odpovědi uvedlo, že hru zařazují do svého programu ve školní družině alespoň jednou za týden. Dalších 37 % (41) uvedlo, že s hrou ve školní družině pracují „často“, tedy alespoň jednou za měsíc. „Zřídka“, tedy alespoň jednou za školní rok se hra objevuje v programech 13 % respondentů (14) a celkem 4 % respondentů (4) nepracují ve své praxi s hrou vůbec. O výsledcích vypovídá také graf (graf 14), který je k nahlédnutí níže. Můžeme také říci, že situace v Jihomoravském kraji

a kraji Vysočina je dosti podobná. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k této položce (tabulka 15) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Graf 14 *Využívání hry*



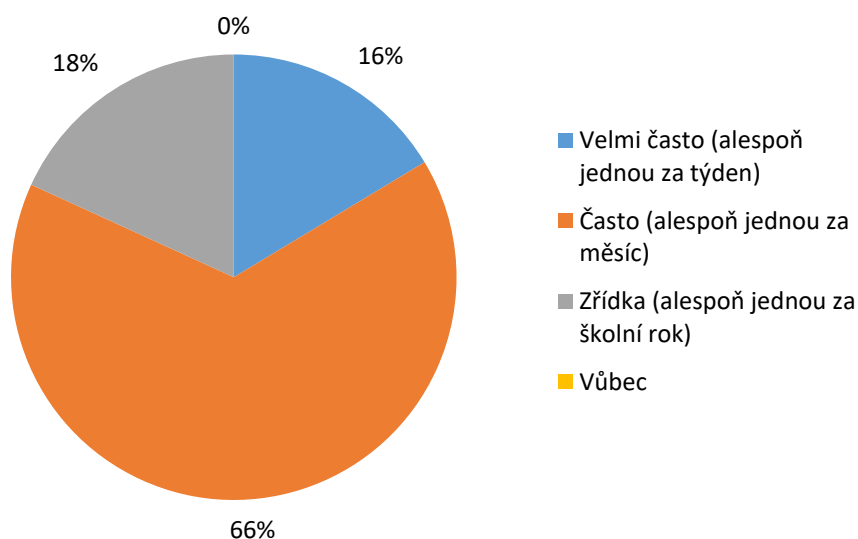
Nyní, na konci první kategorie otázek, se pojdme podívat na její krátké shrnutí. V rámci výše zmíněných položek dotazníku, které byly zaměřeny na principy zážitkové pedagogiky v zaměření aktivit školních družin ve zmíněných dvou krajích, bylo zjištěno, že program školních družin je hojně realizován přímo ve školních třídách. Znatelně méně je pak využívána tělocvična (zde jsme se nejčastěji pohybovali ve druhé polovině škály). V Jihomoravském kraji pak více než polovina respondentů uvedla, že tělocvičnu využívají v rámci svého programu pouze občas. Přitom tělocvična se jeví jako vhodné místo pro realizaci pohybových aktivit, které jsou pro zážitkovou pedagogiku charakteristické. Ty mohou být ovšem realizovány také ve venkovním prostředí na hřišti. To je naopak školními družinami využíváno poměrně často. Do činnosti školních družin je pak v určité míře zahrnován také program v přírodě, což vnímáme v souvislosti se zjišťováním míry využívání zážitkové pedagogiky ve školních družinách jako pozitivní. Naprostá většina respondentů se také přiklonila ke kladné odpovědi u položky zjišťující různorodost aktivit ve školních družinách a prostředí pro tyto aktivity. V nabídce aktivit a prostředí, ve kterém jsou realizovány, bychom tedy mohli jisté prvky zážitkové pedagogiky spatřovat. Co se týká konkrétních činností, hodně se v rámci školních družin ve zkoumaných krajích setkáváme s herními a tvořivostními činnostmi. V poměrně velké míře pak také s činnostmi pohybovými, diskusními a relaxačními. Se samotnou hrou je zde pak pracováno též ve velké míře.

5.1.3 Práce s prožitkem a zážitkem ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

V této kategorii otázek se budeme soustředit na druhý výzkumný cíl, tedy práci s prožitkem a zážitkem. Bude nás zajímat, zda jsou dětem ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina zprostředkovávány nějaké nové situace. Dále zda navštěvují nějaká nová místa a zda se zde celkově setkávají s nějakými prožitkovými a emočně působícími situacemi.

První z položek náležících do této kategorie zněla: „**Jsou žákům v rámci činnosti školní družiny zprostředkovány situace, které jsou pro ně nové?**“. Všechny získané odpovědi byly zpracovány do následujícího grafického zobrazení (graf 15).

Graf 15 Zprostředkovávání nových situací



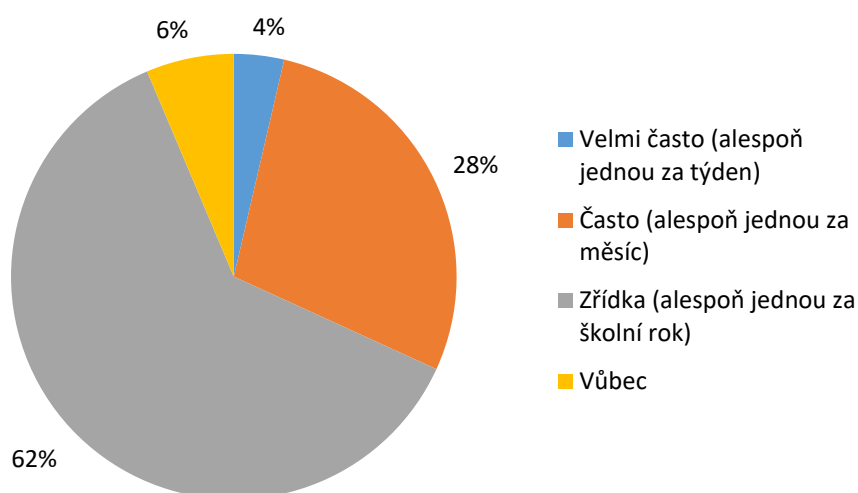
Jak vyplývá z grafu, většina respondentů uvedla, že žákům zprostředkují nějakou novou situaci alespoň jednou za měsíc. Tuto odpověď zvolilo 66 % respondentů (72). Můžeme tedy říci, že jsou žákům ve školních družinách zprostředkovávány nové situace v poměrně velké míře. Dalších 18 % respondentů (20) uvedlo, že nové situace zprostředkovávají žákům pouze jedenkrát za školní rok. Celkem 16 % respondentů (18) pak uvedlo nejkvalitnější možnost, tedy minimálně jednou týdně. Možnost „vůbec“ pak nebyla zvolena žádným z respondentů.

Pokud bychom se podívali na každý kraj zvlášť, zjistili bychom, že v Jihomoravském kraji se 71 % respondentů přiklonilo k možnosti „často“, kdežto v kraji Vysočina pouze

58 % respondentů. V obou krajích se však jednalo o nejčastější odpověď. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k této položce (tabulka 16) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Další z položek zněla: „**Navštěvujete se školní družinou pro děti neznámá (nová) místa?**“. Zde již výsledky nejsou natolik pozitivní, jako tomu bylo u předchozí položky. Nejčastější odpovědí totiž byla odpověď „zřídka“, tedy že jsou se školní družinou navštěvována nová místa alespoň jedenkrát za školní rok. Tuto možnost zvolilo celkem 62 % respondentů (tedy 68). Druhou nejčastější odpovědí pak byla možnost „často“, tedy alespoň jedenkrát za měsíc, kterou zvolilo 28 % respondentů (31). Možnost „vůbec“ zvolilo 6 % respondentů (7) a poslední z možností, možnost „velmi často“, tedy alespoň jedenkrát za týden, volila pouze 4 % respondentů (tedy 4). Výsledky byly zpracovány do následujícího grafu (graf 16).

Graf 16 Navštěvování neznámých (nových) míst



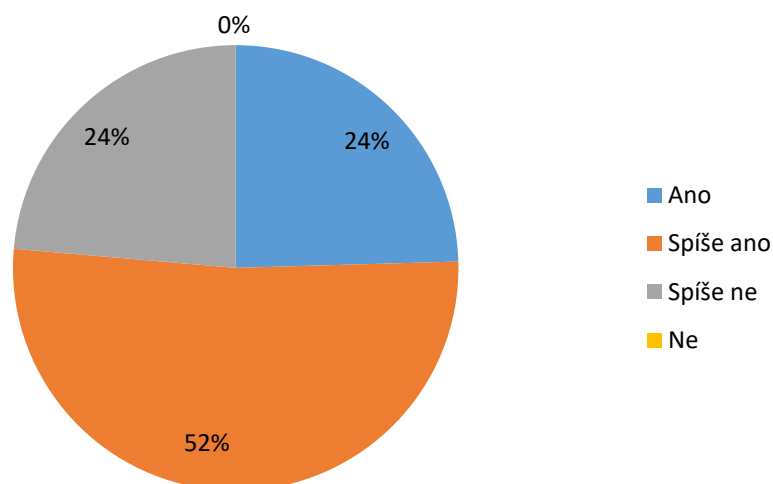
V obou krajích byla pak nejčastější odpovědí možnost „zřídka“ (v Jihomoravském kraji s 63 % voleb, v kraji Vysočina s 60 % voleb). Celkově byly výsledky z obou krajů sobě velmi podobné. Konkrétní hodnoty absolutních a relativních četností umístěné do tabulky (tabulka 17) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Další z položek, která byla zařazena do této kategorie, zněla: „**Setkávají se děti v rámci Vaší školní družiny s prožitkovými situacemi?**“.

Zde respondenti nejčastěji volili možnost „spíše ano“. K této možnosti se přiklonilo celkem 52 % respondentů (57). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „ano“, kterou volilo 24 % respondentů (27). Zbytek respondentů, tedy 24 % (26), se přiklonil k možnosti

„spíše ne“. Možnost „ne“ nebyla zvolena v žádném z dotazníků. Můžeme tedy říci, že s prožitkovými situacemi se děti ve zkoumaných školních družinách převážně setkávají. Následující graf vypovídá o zmíněných výsledcích (graf 17).

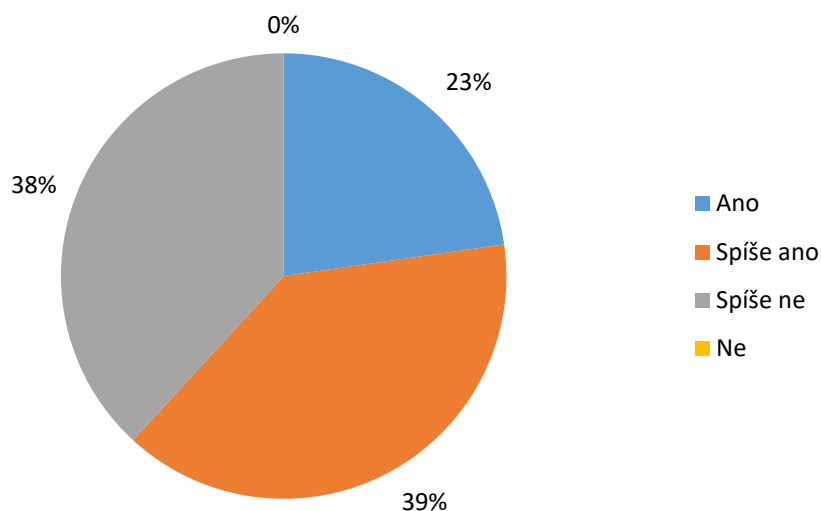
Graf 17 *Prožitkové situace ve školní družině*



V obou krajích se pak nejčastěji objevovala odpověď „spíše ano“. Rozdíl pak nastal u možnosti „ano“, kterou v Jihomoravském kraji volilo 29 % respondentů a v kraji Vysočina pouze 18 % respondentů. Naopak možnost „spíše ne“ získala větší procento voleb v kraji Vysočina, kde získala 29 %. V Jihomoravském kraji pak pouze 20 %. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k této položce (tabulka 18) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Poslední položka, kterou sem zařadíme, zněla: „**Setkávají se děti ve Vaší školní družině s emočně působícími situacemi?**“.

Celkem 39 % respondentů (43) se přiklonilo k možnosti „spíše ano“. Dalších 38 % respondentů (43) zvolilo možnost „spíše ne“, tedy volili spíše negativní odpověď. Možnost „ano“ pak zvolilo 23 % respondentů (25) a možnost „ne“ nebyla zvolena nikým. Ke kladné odpovědi (tedy k možnosti „ano“ nebo „spíše ano“) se ovšem přiklonilo 62 % všech dotazovaných. To znamená, že většina respondentů se přiklání k pozitivní odpovědi na tuto otázku a s emočně působícími situacemi se tak v určité míře jejich žáci setkávají. Z výsledků odpovědí na tuto položku byl zpracován následující graf (graf 18).

Graf 18 *Emočně působící situace ve školní družině*

Co se týká jednotlivých zkoumaných krajů, v kraji Vysočina respondenti nejčastěji odpovídali „spíše ano“, a to ve 44 % odpovědí. Tuto možnost volilo v Jihomoravském kraji pouze 35 % respondentů a nejčastější odpovědí zda pak byla možnost „spíše ne“ s 37 %. Tu v kraji Vysočina zvolilo 40 % respondentů. Naprostý souhlas pak v Jihomoravském kraji vyjádřilo 28 % respondentů a v kraji Vysočina 16 % respondentů. Tabulku absolutních a relativních četností z jednotlivých krajů (tabulka 19) k této položce lze nalézt v přílohách (příloha 2).

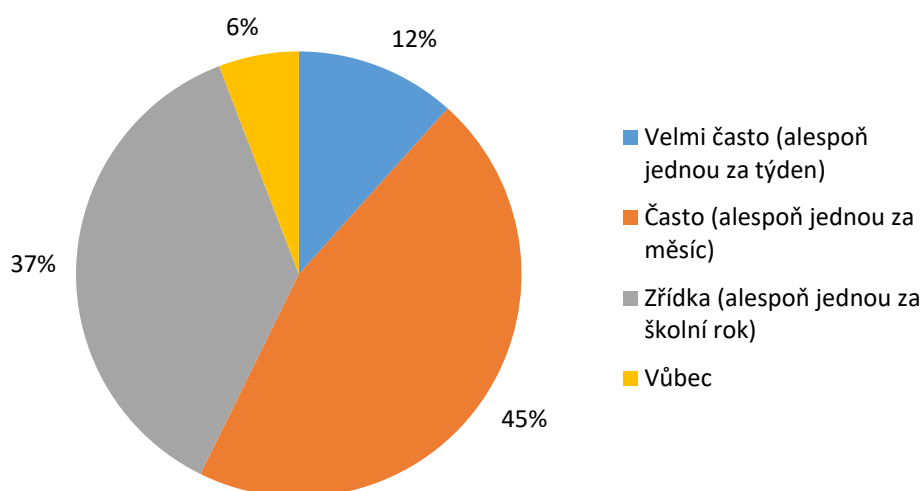
Nyní si pojďme shrnout soubor otázek, kterému jsme se v této kategorii věnovali a který byl zaměřen na práci s prožitkem a zážitkem ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Co se týká nových a pro žáky neznámých situací, žákům jsou v poměrně velké míře ve školních družinách zprostředkovávány, neboť nejzáporněji zvolenou možností byla odpověď „zřídka“ (alespoň jednou za školní rok) a to pouze u 18 % respondentů. Ve většině školních družin jsou žákům zprostředkovávány minimálně jednou za měsíc. O něco hůře už dopadlo navštěvování nových míst, kde byla zmíněná odpověď „zřídka“ právě tou nejčastější. U 6 % respondentů jsme se zde setkali i s naprostým nesouhlasem. Zjistili jsme ovšem, že se samotnými prožitkovými situacemi se děti v převážné většině školních družin ve zkoumaných krajích setkávají. S emočně působícími situacemi se zde pak děti setkávají méně, ovšem i zde se nadpoloviční počet respondentů přiklonil ke kladným odpovědím.

5.1.4 Osobnostní rozvoj na základě prožitků a zážitků ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

Další kategorie otázek je zaměřena na osobnostní rozvoj na základě prožitků a zážitků ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Zaměříme se zde konkrétně na „zónu komfortu“ žáků a dále na to, zda je žákům díky aktivitám ve školních družinách umožněn osobnostní rozvoj. Dále pak na to, v jakých oblastech a v jaké míře tento rozvoj probíhá.

První z položek zní: „Nabízí Vaše školní družina žákům aktivity, které jim umožní vystoupit z jejich „zóny komfortu“?“. Následuje grafické zpracování odpovědí (graf 19).

Graf 19 *Aktivity umožňující vystoupení ze „zóny komfortu“*



Jak vyplývá z grafu, nejčastěji respondenti volili možnost „často“, což znamená, že takové aktivity realizují ve školní družině alespoň jednou za měsíc. Tuto odpověď zvolilo 45 % respondentů (50). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „zřídka“, tedy alespoň jednou za školní rok. K té se přiklonilo 37 % respondentů (41). Nejkladnější varianta „velmi často“ (alespoň jednou za týden) byla zvolena u 12 % respondentů (13). Vůbec takové aktivity nenabízí žákům program 6 % respondentů (6).

Zde spatřujeme i jisté rozdíly ve výsledcích jednotlivých zkoumaných krajů. V Jihomoravském kraji totiž respondenti nejčastěji volili, že takové aktivity zařazují do svých programů alespoň jednou za měsíc (52 %). Druhou nejčastější odpovědí zde byla možnost „zřídka“ s 31 %. Celkem 12 % respondentů z Jihomoravského kraje se přiklonilo k možnosti „velmi často“. Vůbec se pak s takovými aktivitami nesetkáváme

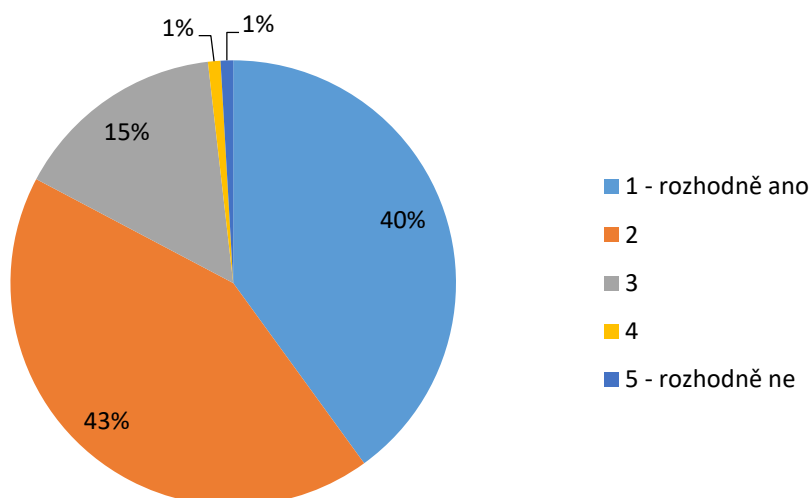
u 5 % respondentů z Jihomoravského kraje. Naopak v kraji Vysočina získala nejvíce voleb možnost „zřídka“ (tedy alespoň jednou za školní rok), a to u 47 % respondentů. Celkem 35 % respondentů se přiklonilo k variantě „často“. Pouhých 11 % uvedlo, že jsou žákům takové aktivity nabízeny alespoň jednou do týdne. Celkem 7 % respondentů z kraje Vysočina pak nepracuje s takovými aktivitami vůbec. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů k této položce (tabulka 20) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Další položka, kterou se v této části budeme zabývat, zněla: **„Přispívají aktivity ve Vaší školní družině a prožitky plynoucí z nich k rozvoji osobnosti žáků?“**.

Zde se všichni respondenti přiklonili ke kladné odpovědi (tedy buď k „ano“ nebo „spíše ano“), možnost „spíše ano“ pak volilo 51 % respondentů (56) a možnost „ano“ 49 % respondentů (54). Můžeme tedy říci, že aktivity ve zkoumaných školních družinách k rozvoji osobnosti žáků přispívají. V kraji Vysočina pak možnost „spíše ano“ volilo 44 % respondentů, v Jihomoravském kraji 55 %. Možnost „ano“ byla v kraji Vysočina zvolena v 56 % odpovědí a v Jihomoravském kraji ve 45 %. Tabulku absolutních a relativních četností z jednotlivých krajů (tabulka 21) k této položce lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Následuje škálová položka, která zněla: **„Přispívají aktivity ve školní družině k rozvoji následujících schopností?“**. Odpovědi označovali respondenti opět na pětibodové škále, kde stupeň 1 znamenal „rozhodně ano“ a stupeň 5 znamenal „rozhodně ne“. Mezi schopnosti, které byly zařazeny do výzkumného šetření a které vycházely ze studia odborných publikací o zážitkové pedagogice, jsme zařadili: sebedůvěru, sociální dovednosti, tvořivost, komunikaci a týmovou spolupráci.

Začneme nejdříve sebedůvěrou. Níže uvádíme grafické zpracování (graf 20), které nám pomůže v orientaci v odpovědích respondentů.

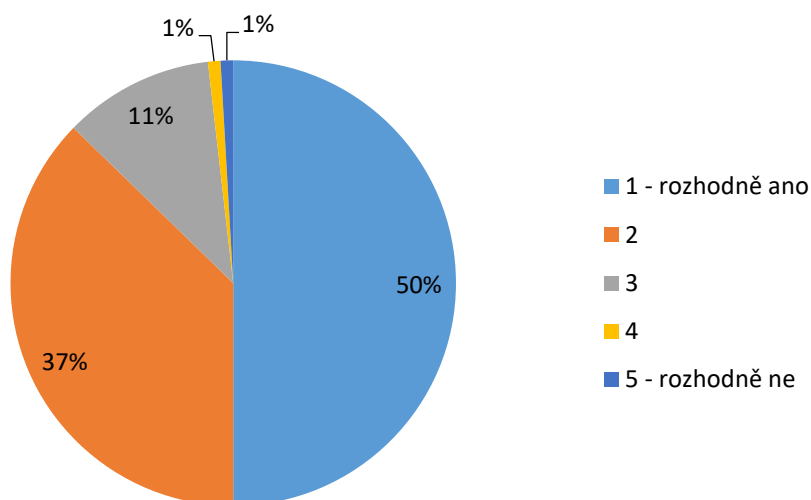
Graf 20 *Míra rozvoje sebedůvěry*

Zde můžeme říci, že většina respondentů se přiklonila k první polovině škály. Konkrétně 40 % respondentů (44) k prvnímu, tedy nejkladnějšímu, bodu škály a 43 % respondentů (47) k druhému bodu škály. Dalších 15 % dotazovaných (17) zvolilo prostřední, neutrální, bod škály. Bod čtvrtý a pátý byly označeny vždy jedním respondentem. Jelikož se jednalo o škálovou položku, určovali jsme zde také modus a medián, oba pak dosáhly hodnoty 2.

Výsledky v jednotlivých zkoumaných krajích se u této položky poměrně lišily. Pokud se podíváme na Jihomoravský kraj, zjistíme, že nejvíce respondentů, tedy 46 %, se zde přiklonilo k prvnímu bodu škály, dalších 37 % k druhému bodu škály, 17 % respondentů pak k neutrálnímu bodu škály. V kraji Vysočina byl nejčastěji označovaným bodem na škále bod druhý, který získal 51 % odpovědí. První bod na škále byl zvolen ve 31 % odpovědí, třetí ve 14 % a čtvrtý a pátý zvolil vždy jen 1 respondent. Tabulku zpracovanou ze získaných odpovědí z jednotlivých krajů (tabulka 22) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Další zkoumanou oblastí byly sociální dovednosti. Odpovědi byly zpracovány do následujícího grafu (graf 21).

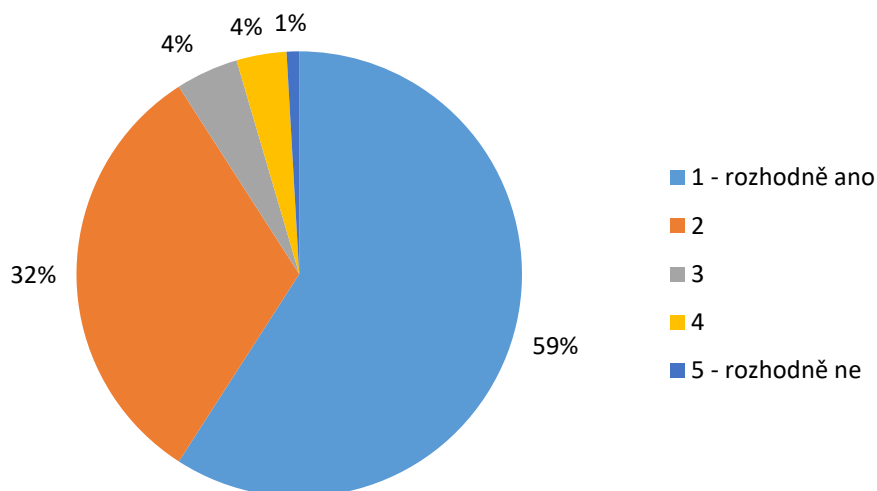
Graf 21 Míra rozvoje sociálních dovedností



Z grafu vyplývá, že nejvíce respondentů zvolilo nejkladnější variantu odpovědi. Konkrétně to bylo 50 % respondentů (55). Druhou nejčastější odpovědí byl hned druhý bod na škále, který zvolilo 37 % respondentů (41). Dalších 11 % respondentů (12) pak zvolilo třetí bod škály a vždy jeden respondent zvolil čtvrtý a pátý bod na škále. Následně stanovovaný modus zde nabył hodnoty 1 a medián hodnoty 1,5.

Nejčastěji zvolenou variantou byl pak v obou krajích bod první (v Jihomoravském kraji s 54 %, v kraji Vysočina s 45 %). Druhou nejčastější odpovědí byl druhý bod na škále (v Jihomoravském kraji získal 35 % odpovědí, v kraji Vysočina 40 % odpovědí). Třetí bod na škále pak v Jihomoravském kraji i kraji Vysočina zvolilo 11 % respondentů. Čtvrtý a pátý bod byl pak zvolen vždy jen jedním respondentem a to pouze v kraji Vysočina. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů (tabulka 23) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

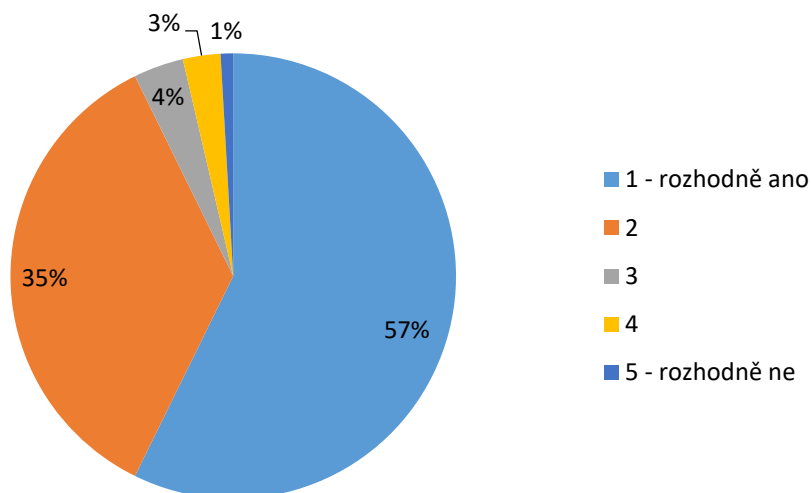
Následně jsme se zabývali rozvojem tvořivosti. Níže přikládáme graf znázorňující odpovědi všech respondentů (graf 22).

Graf 22 *Míra rozvoje tvořivosti*

Z výsledků je patrné, že více než polovina respondentů, konkrétně 59 % (65), se přiklonila k nejkladnějšímu bodu škály. Můžeme tedy říci, že při aktivitách ve školních družinách ve zkoumaných krajích k rozvoji tvořivosti dochází ve velké míře. Dalších 32 % respondentů (35) zvolilo hned druhý bod škály a přiklonilo se tak k její kladnější polovině. Neutrální odpověď uvedla 4 % dotazovaných (5) a celkem 5 % respondentů volilo zápornější polovinu škály. Celkem 4 % respondentů (4) volila čtvrtý bod a s rozvojem tvořivosti ve školní družině rozhodně nesouhlasí 1 % dotazovaných, tedy jeden respondent. Následně jsme stanovili modus i medián, oba pak nabyly hodnoty 1.

Rozdíly spatřujeme také v odpovědích respondentů z jednotlivých zkoumaných krajů, kde nejkladnější bod škály, tedy naprostý souhlas s tím, že ve školní družině probíhá u žáků rozvoj v oblasti tvořivosti, vyjádřilo v Jihomoravském kraji 65 % respondentů a v kraji Vysočina pouze 51 %. Druhý bod na škále pak v Jihomoravském kraji označilo 31 % respondentů a v kraji Vysočina 33 %. V Jihomoravském kraji se tak vyšší procento respondentů přihlásilo u této položky ke kladné polovině škály. Absolutní a relativní četnosti z jednotlivých krajů jsou zpracovány do tabulky (tabulka 24) v přílohách (příloha 2).

Předposlední schopnost, které jsme se v rámci této dotazníkové položky věnovali, byla komunikace. Následující graf (graf 23) vypovídá o odpovědích všech respondentů.

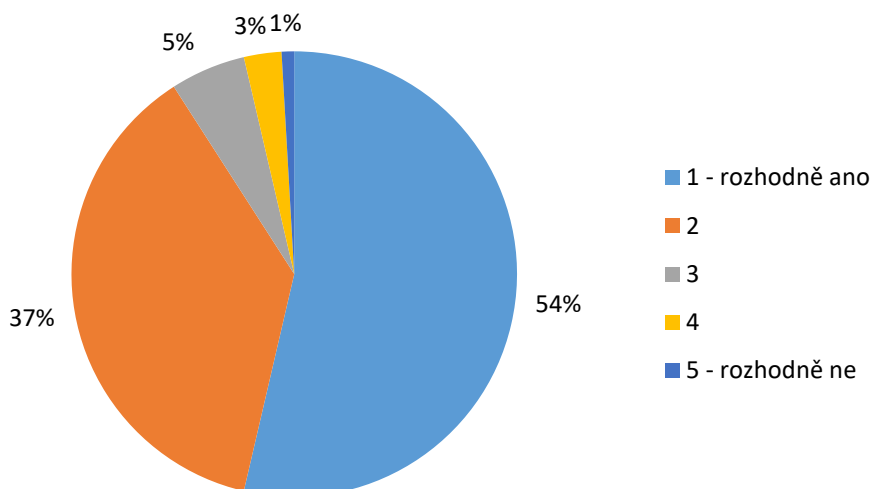
Graf 23 *Míra rozvoje komunikace*

Výsledky jsou velmi podobné jako u předchozí zjišťované schopnosti. I zde totiž z grafu vyplývá, že k rozvoji komunikace dochází v rámci aktivit školních družin ve zkoumaných krajích ve velké míře, neboť při kladné polovině škály zůstalo 92 % respondentů, 57 % z nich (63) se dokonce přiklonilo k nejkladnějšímu bodu na škále, zbylých 35 % (39) pak k bodu druhému. Pokud se podíváme na zbylé odpovědi, tak střed škály označila 4 % respondentů (4), čtvrtý bod na škále 3 % respondentů (3). S rozvojem komunikace rozhodně nesouhlasí 1 % respondentů (1). I zde byly stanoveny hodnoty modus a medián, a to na hodnotu 1.

I tady pak první bod škály označilo vyšší procento respondentů z Jihomoravského kraje (62 %), v kraji Vysočina byl pak první bod označen v 51 % odpovědí. Druhý bod na škále pak v kraji Vysočina označilo 40 % respondentů a v Jihomoravském kraji 32 %. Pokud tedy sečteme relativní četnosti odpovědí, které volily první či druhý bod na škále, dostaneme přibližně stejné procento respondentů z každého kraje, které se přiklonilo ke kladnější polovině škály a přiklánělo se tedy k tomu, že ve školní družině k rozvoji komunikace dochází. Všechny výsledky z jednotlivých krajů jsou zpracované do tabulky (tabulka 25), kterou lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Tuto položku zakončíme výsledky, které vypovídají o rozvoji týmové spolupráce v rámci aktivit školních družin. Pro větší přehlednost přikládáme grafické zpracování (graf 24).

Graf 24 Míra rozvoje týmové spolupráce



I zde se nadpoloviční většina respondentů, konkrétně 54 % (59), přiklonila k prvnímu bodu na škále, a tedy lze říci, že s rozvojem týmové spolupráce ve školní družině naprosto souhlasí. Dalších 37 % respondentů (41) pak označilo hned druhý bod na škále. Neutrální odpověď zvolilo 5 % respondentů (6). Bod čtvrtý označila 3 % respondentů (3) a pátý bod pouze 1 % (1). I zde jsme následně určili modus a medián, které oba nabyly hodnoty 1.

V Jihomoravském kraji volilo bod první 58 % respondentů, bod druhý zvolilo 34 % respondentů a neutrální odpověď zde byla zvolena 8 % respondentů. V kraji Vysočina se k nejkladnější možnosti na škále přiklonilo 47 % respondentů, 42 % pak k bodu druhému. Neutrální bod zvolila 2 % respondentů, čtvrtý pak 7 % dotazovaných. Nejzápornější variantu vybrala 2 % respondentů. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů (tabulka 26) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Následně měli respondenti možnost se v případě zájmu vyjádřit ještě k dalším schopnostem, k jejichž rozvoji v rámci aktivit školní družiny dochází. Ti, kteří tento prostor využili, psali, že dochází k rozvoji motoriky, fantazie, samostatnosti, vzájemné tolerance a respektu a k rozvoji finanční a počítačové gramotnosti. Některé tyto oblasti by bylo možné též uvádět do souvislosti se zážitkovou pedagogikou. Možnost „jiné“ tedy využilo celkem 17 respondentů, z nichž někteří pojali tuto možnost obecně a označili pouze škálovou hodnotu rozvoje jiných schopností bez udání konkrétní schopnosti. První bod na škále pak označilo 23 % odpovídajících respondentů (4), druhý bod 47 % (8), třetí bod 12 % (2), čtvrtý bod 6 % (1) a pátý bod 12 % (2).

V přílohách na konci této práce (příloha 2) je k nahlédnutí tabulka (tabulka 27), kde lze nalézt jednotlivé hodnoty modus a medián k této škálové položce.

Na základě analýzy této kategorie otázek zabývající se osobnostním rozvojem na základě prožitků a zážitků ve školních družinách ve zmíněných dvou krajích můžeme říci, že u zhruba poloviny dotazovaných vychovatelů je žákům umožněno opustit jejich „zónu komfortu“ a tím poznávat a rozvíjet se alespoň jednou do měsíce. Jen skutečně málo respondentů uvedlo, že je toto jejich žákům umožněno minimálně každý týden. Jednoznačně pak můžeme ovšem říci, že aktivity školních družin ve zkoumaných krajích a z nich plynoucí následné prožitky vedou dle vychovatelů k rozvoji osobnosti žáků. Nasetkali jsme se zde totiž s jedinou zápornou odpovědí (respondenti tedy odpovídali pouze „ano“ nebo „spíše ano“). V poměrně velké míře pak dochází k rozvoji sebedůvěry, sociálních dovedností, tvořivosti, komunikace i týmové spolupráce, což vnímáme pro zážitkovou pedagogiku jako důležité zjištění.

5.1.5 Práce se skupinovou dynamikou ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

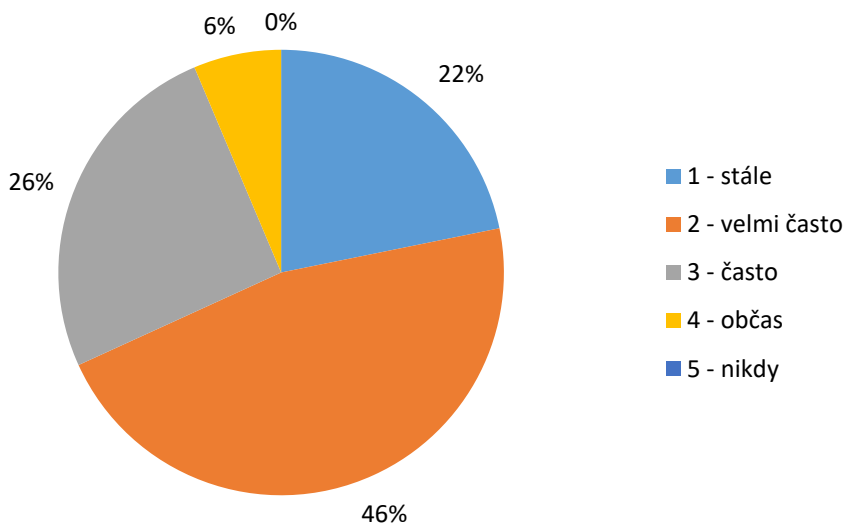
V další části se budeme zabývat prací se skupinovou dynamikou ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Budeme zde analyzovat položky dotazníku, které zjišťovaly, jak často probíhá ve školních družinách samostatná a skupinová činnost. Dále pak byla zjišťována vzájemná interakce dětí při aktivitách ve školní družině a také to, zda je jejím vlivem ovlivněno chování dětí. Na konci této kategorie se budeme zabývat názory respondentů na to, zda jsou žáci při skupinových aktivitách obohacováni.

Nejprve začneme další škálovou položkou, která zněla: **„Jak často probíhá činnost ve Vaší školní družině následující formou?“**. Mezi zjišťované formy pak patřila právě samostatná a skupinová činnost. Odpovědi označovali respondenti opět na pětibodové škále, kde první stupeň na škále znamenal odpověď „stále“, druhý stupeň „velmi často“, třetí „často“, čtvrtý „občas“ a poslední stupeň „nikdy“.

Nejdříve se podíváme na samostatnou činnost. Níže uvádíme grafické zpracování odpovědí (graf 25). První bod na škále, který zastupoval možnost „stále“, zvolilo 22 % respondentů (24). Nejvíce respondentů se na škále přiklonilo k druhému bodu („velmi často“). Celkem takto odpovědělo 46 % respondentů (51). Dalších 26 % dotazovaných (28) zvolilo prostřední bod škály („často“). Čtvrtý bod („občas“) pak zvolilo 6 % respondentů (7)

a poslední bod („nikdy“) nebyl označen nikým. I zde jsme následně stanovovali hodnoty modus a medián, které obě činí 2.

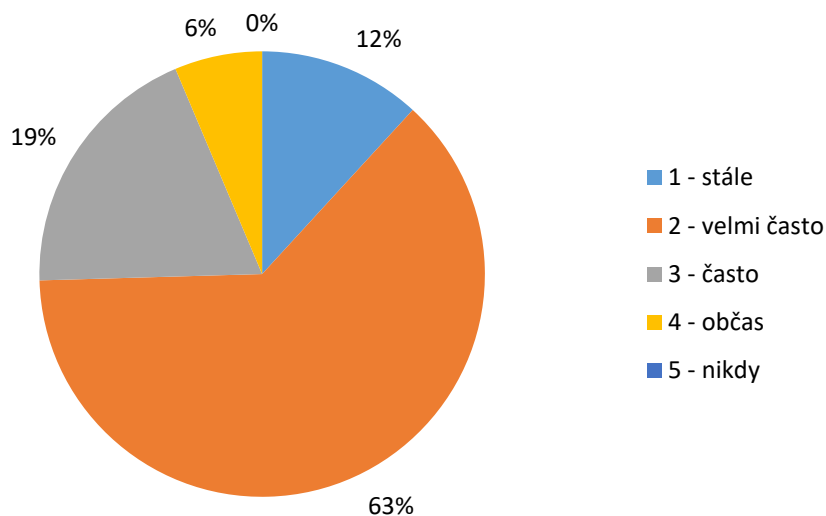
Graf 25 *Míra realizace samostatné činnosti*



Hodnoty relativních četností jednotlivých odpovědí z každého kraje zvláště se sobě velmi přibližují. Největší rozdíl pak nastal u prvního bodu škály, který v kraji Vysočina označilo vyšší procento respondentů (27 %), než v kraji Jihomoravském (18 %). Tabulku s absolutními a relativními četnostmi z jednotlivých krajů (tabulka 28) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Nyní se podíváme na výsledky skupinové činnosti. První bod na škále („stále“) byl zvolen ve 12 % odpovědí (13). Ze získaných výsledků vyplývá, že většina respondentů realizuje skupinovou činnost ve školní družině „velmi často“. Nejčastěji byl tedy zvolen druhý bod škály. Konkrétně ho zvolilo 63 % respondentů (69). Druhým nejčastěji označovaným bodem na škále byl bod třetí, tedy prostřední bod škály. Ten zvolilo 19 % respondentů (21). Pokud se podíváme na druhou polovinu škály, čtvrtý bod, tedy možnost „občas“, zvolilo 6 % respondentů (7). Poslední bod škály („nikdy“) nezvolil ve své odpovědi žádný respondent. Následně stanovovaný modus dosáhl hodnoty 2 a stejně tak i stanovovaný medián. O výsledcích vypovídá také následující graf (graf 26).

Graf 26 Míra realizace skupinové činnosti



I v tomto případě jsou relativní četnosti odpovědí jednotlivých krajů dosti podobné. Podstatnější rozdíl nastává u druhého bodu škály, který v kraji Vysočina označilo 69 % respondentů a v Jihomoravském kraji 59 % dotazovaných. Jejich konkrétní hodnoty zapsané do tabulky (tabulka 29) lze nalézt v přílohách (příloha 2) společně s hodnotami absolutními.

Modus i medián stanovený u samostatné i skupinové činnosti dosáhl hodnoty 2. Pokud bychom sečetli relativní četnosti odpovědí u jednotlivých forem přiklánějící se ke kladnější polovině škály, dostali bychom přibližně stejné hodnoty. Je tedy zřejmé, že samostatná i skupinová činnost jsou obě ve školních družinách ve zkoumaných krajích obsaženy ve velké míře.

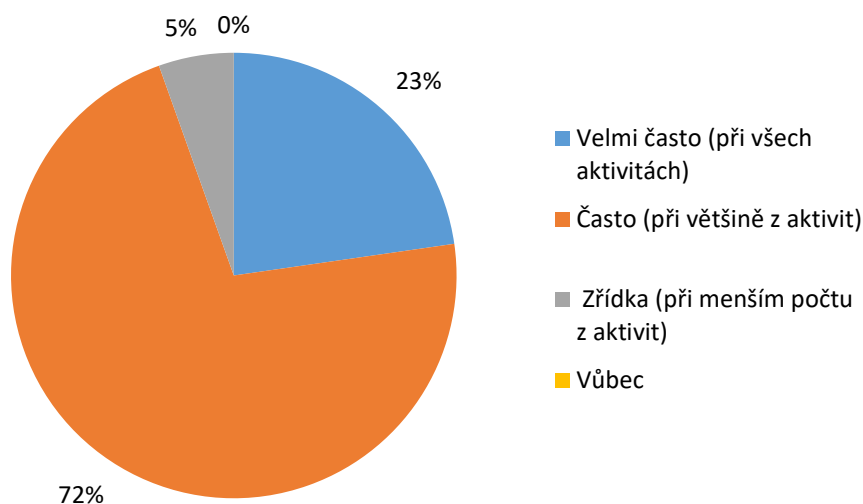
V přílohách na konci této práce (příloha 2) je k nahlédnutí tabulka (tabulka 30), kde lze nalézt jednotlivé hodnoty modus a medián k této škálové položce.

Další položka, které se zde budeme věnovat, zněla: „**Probíhají ve Vaší školní družině aktivity, ve kterých jsou spolu děti ve vzájemné interakci?**“.

Celkem 72 % respondentů (79), tedy naprostá většina, označila odpověď „často“, tedy že vzájemná interakce dětí probíhá při většině z aktivit. Druhou nejčastější odpovědí pak byla možnost „velmi často“, tedy že vzájemná interakce probíhá při všech aktivitách. Tuto možnost pak zvolilo 23 % respondentů (25). Zbytek respondentů zvolil možnost „zřídka“, která vypovídá o tom, že vzájemná interakce dětí probíhá pouze při menším počtu z aktivit ve školní družině. Tuto možnost tedy zvolilo 5 % respondentů (6). Poslední odpověď

„vůbec“ neoznačil nikdo. Na grafu uvedeném níže (graf 27) jsou znázorněny zmíněné výsledky.

Graf 27 *Vzájemná interakce dětí při aktivitách*

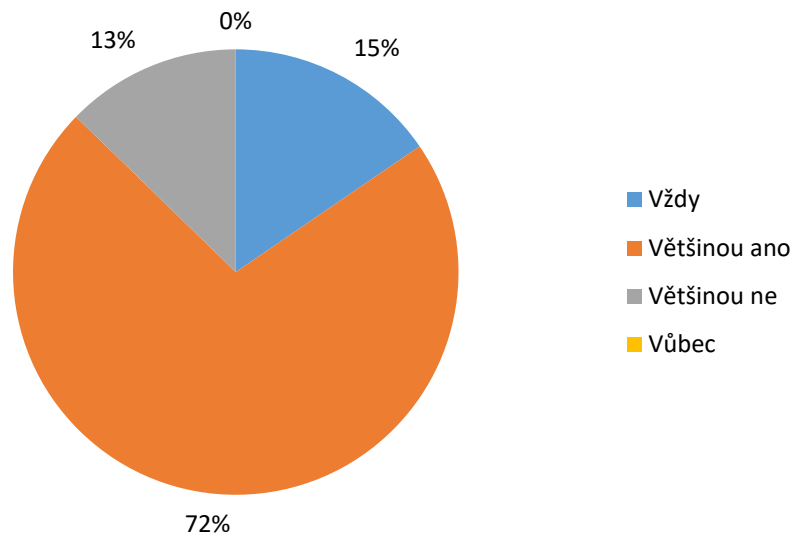


Výsledky krajů Jihomoravského i Vysočiny si byly velmi podobné a téměř odpovídají obecnému vyhodnocení obou krajů dohromady, které je uvedeno výše. Tabulku odpovědí z jednotlivých krajů (tabulka 31) lze nalézt v přílohách (příloha 2).

Nyní se zaměříme na položku: „**Je vlivem vzájemné interakce dětí při aktivitách ovlivněno jejich chování?**“.

Více než polovina respondentů, konkrétně 72 % (79), označila odpověď „většinou ano“. Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „vždy“ s 15 % všech voleb (17). Celkem 87 % všech respondentů se tedy přiklonilo ke kladné odpovědi. Lze tedy říci, že respondenti souhlasí s tím, že vzájemná interakce dětí při aktivitách má vliv na jejich chování. Zbýlých 13 % respondentů (14) označilo odpověď „většinou ne“. Z výsledků byl zpracován následující graf (graf 28).

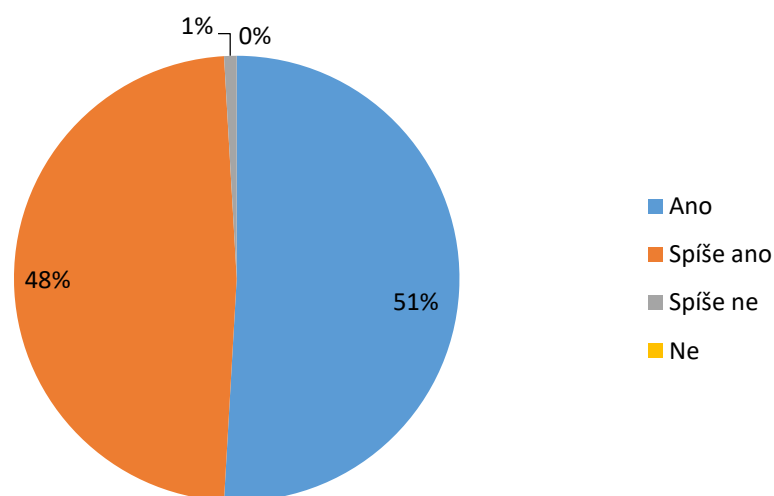
Graf 28 Vliv vzájemné interakce dětí při aktivitách na jejich chování



I zde dopadly výsledky jednotlivých krajů velmi podobně a lze je přirovnat k výsledkům obou krajů dohromady, o kterých byla řeč výše. Konkrétní hodnoty absolutních a relativních četností z Jihomoravského kraje a kraje Vysočina byly zpracovány do tabulky (tabulka 32), která je k nahlédnutí v přílohách této práce (příloha 2).

Poslední položka, kterou se v této skupině otázek budeme zabývat, zní: „**Myslíte si, že jsou děti při skupinových aktivitách ve Vaší školní družině obohacovány?**“. Ze získaných výsledků na tuto položku dotazníku byl vytvořen následující graf (graf 29).

Graf 29 Obohacování dětí při skupinových aktivitách ve školní družině



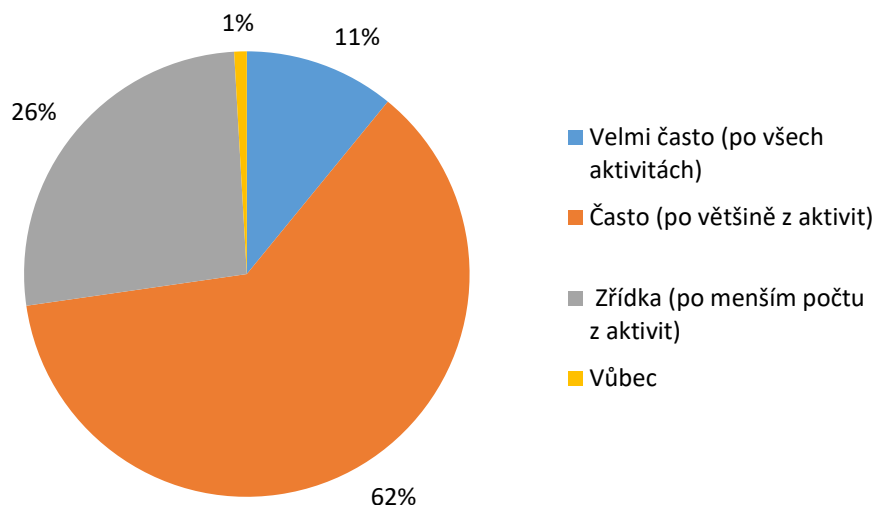
Zde polovina respondentů označila možnost „ano“, tzn., že si myslí, že skupinové aktivity jednoznačně k obohacování dětí přispívají. Takto odpovědělo 51 % respondentů (56). Celkem 48 % respondentů (53) se pak přiklonilo k odpovědi „spíše ano“, tedy že při skupinových aktivitách spíše k obohacování dětí dochází. Pouhý jeden respondent pak označil zápornou odpověď („spíše ne“). Tento respondent byl z kraje Vysočina. V Jihomoravském kraji se tedy k záporné odpovědi nepřiklonil nikdo. Relativní četnosti u možností „ano“ a „spíše ano“ jsou u jednotlivých krajů téměř vyrovnané a jejich konkrétní hodnoty jsou spolu s absolutními četnostmi k nahlédnutí v tabulce (tabulka 33) v přílohách (příloha 2).

V rámci analýzy tohoto souboru otázek zabývající se skupinovou dynamikou ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina jsme zjistili, že se zde v dosti velké míře objevuje činnost samostatná, nicméně stejně tak i činnost skupinová. Můžeme říci, že jejich výskyt je tu poměrně vyrovnaný. Děti se tedy ve školních družinách ve zkoumaných krajích dostávají poměrně často do vzájemného kontaktu a lze tedy říci, že se zde objevuje skupinová dynamika, o čemž vypovídá i názor respondentů, že jsou děti při velkém množství aktivit ve školní družině ve vzájemné interakci, která má dle odpovědí dotazovaných i vliv na chování dětí. Respondenti navíc také souhlasí s tím, že skupinová aktivita ve školní družině může vést k obohacování dětí.

5.1.6 Práce s reflexí ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

V tomto souboru otázek, který se bude zabývat reflexí ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina, se budeme zabývat nejdříve tím, zda ve školních družinách nějaká reflexe vůbec probíhá a pokud ano, tak jakým způsobem. Dále se budeme zabývat názorem respondentů na osobnostní rozvoj v souvislosti s reflexí a zkušenostmi získanými za pomoci reflexe.

Nejdříve jsme se respondentů ptali na to, zda **„Probíhá ve Vaší školní družině po aktivitách nějaká forma reflexe?“**. Ze získaných výsledků byl zpracován následující graf (graf 30).

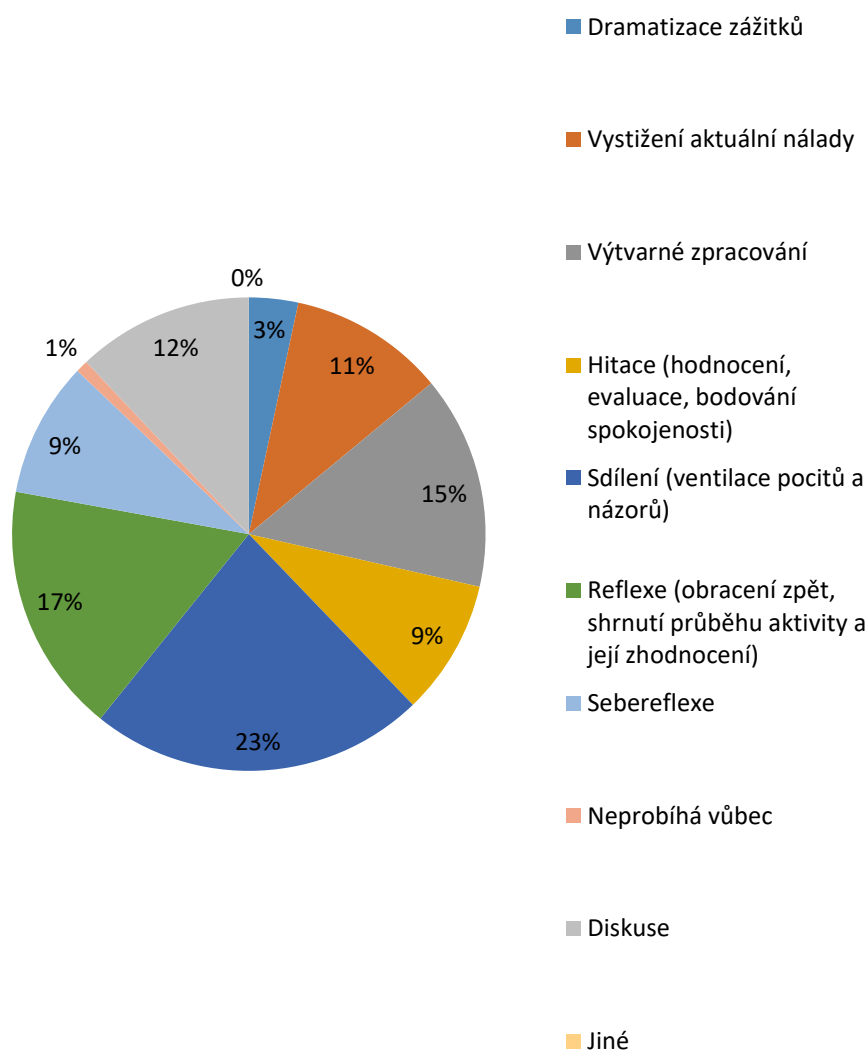
Graf 30 *Reflexe po aktivitách*

Většina respondentů, konkrétně 62 % (68), provádí reflexi ve své školní družině po většině z aktivit. Druhou nejčastější odpovědí s celkem 26 % voleb (29) byla odpověď „zřídka“, která znamená, že je reflexe realizována po menšině z aktivit. Po všech aktivitách je realizována reflexe u 11 % respondentů (12) a pouhý jeden respondent uvedl, že nepracuje s reflexí vůbec. Tento respondent byl z kraje Vysočina. I v Jihomoravském kraji i v kraji Vysočina byla nejčastější odpovědí možnost „často“, tedy po většině z aktivit (v obou krajích získala 62 %). Druhou nejčastější odpovědí v Jihomoravském kraji pak byla možnost „zřídka“ s 32 %. V kraji Vysočina na druhém místě skončila též možnost „zřídka“, ovšem společně s možností „velmi často“ (18 %). Ta získala v Jihomoravském kraji pouze 6 % odpovědí. Všechny absolutní a relativní četnosti k jednotlivým zkoumaným krajům jsou umístěny do tabulky (tabulka 34) v přílohách (příloha 2).

Z výsledků tedy vyplývá, že je s reflexí ve školních družinách ve zkoumaných krajích pracováno po velkém množství z aktivit. Zde pak tedy můžeme spatřovat souvislost se zážitkovou pedagogikou.

Následující položka, kterou se zde budeme zabývat, zjišťovala „**Jakým způsobem nejčastěji probíhá reflexe po aktivitách?**“. Zde mohli respondenti označit libovolné množství odpovědí, které mohli navíc doplnit i o další, které nebyly v nabízených možnostech zmíněné. Celkem jsme získali 357 odpovědí, jejichž přehled nabízí následující graf (graf 31).

Graf 31 Způsoby reflexe po aktivitách



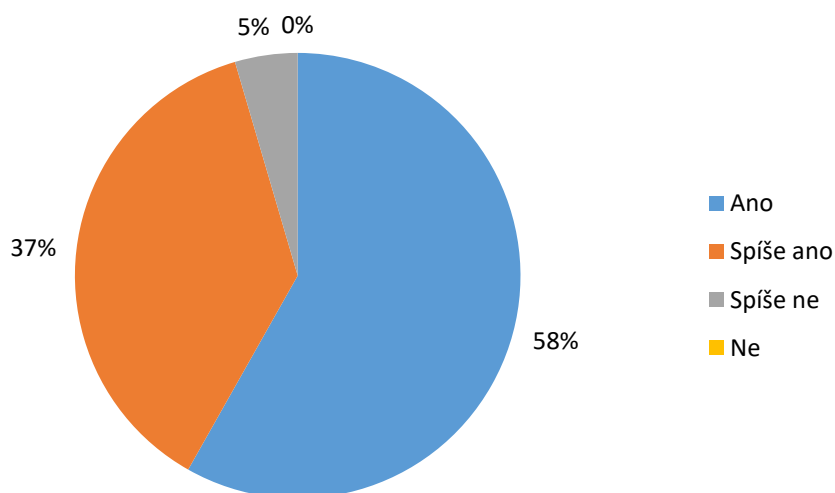
Možnost „dramatizace zážitků“ získala 3 % všech voleb (12), možnost „vystižení aktuální nálady“ byla zvolena v 11 % všech odpovědí (38), „výtvarné zpracování“ pak v 15 % všech odpovědí (52), „hitace“ získala 9 % všech voleb (33), „sdílení“ bylo označeno ve 23 % všech odpovědí (82) a bylo tak nejčastěji označovaným způsobem reflexe, která po aktivitách ve školní družině probíhá. Dále „reflexe“ byla označena v 17 % všech odpovědí (61), sebereflexe pak v 9 % (33). Další 1 % všech odpovědí (3) vypovídalo o tom, že nejčastěji neprobíhá reflexe po aktivitách ve školní družině vůbec. Často také probíhá po aktivitách diskuse, která získala 12 % všech voleb (43). Jejím obsahem je pak dle odpovědí respondentů: samotné téma; zážitky a prožitky; přínos z činnosti (tedy co si žáci z činnosti odnáší); vyhodnocení činnosti, jejího průběhu a její obtížnosti; postoje žáků

k tématu včetně argumentace; dojmy a pocity žáků; zhodnocení vlastního postupu (co bych udělal jinak); hodnocení skupinové spolupráce a místa dětí ve skupině a vlastní zkušenosti. Možnost „jiné“ pak nevyužil nikdo. Z důvodu vícečetných odpovědí, které mohli respondenti uvádět, byly ovlivněny hodnoty absolutních četností. Z tohoto důvodu byla pro větší přehlednost vytvořena tabulka (tabulka 35), která je k dispozici v přílohách (příloha 2).

Pokud bychom se podívali na odpovědi z jednotlivých zkoumaných krajů zvlášť, zjistili bychom, že se dosti podobají obecné analýze obou krajů dohromady. I ty byly ovšem zpracovány do tabulky (tabulka 36), která je umístěna v přílohách této práce (příloha 2).

Další z položek zněla: „**Myslíte si, že realizace reflexe ve Vaší školní družině napomáhá žákům v jejich osobnostním rozvoji?**“ I zde jsme odpovědi zpracovali do následujícího grafu (graf 32).

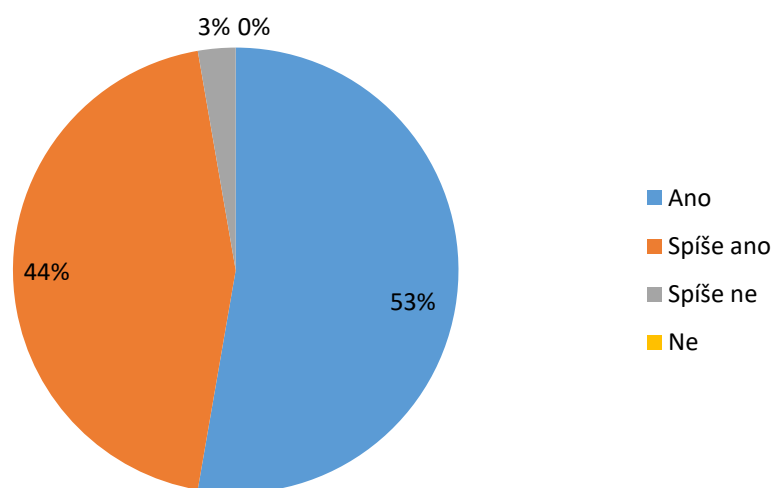
Graf 32 *Názor respondentů na souvislost reflexe s osobnostním rozvojem žáků*



Jak vyplývá z uvedeného grafu, většina respondentů, tedy celkem 58 % (64), označila možnost „ano“, tzn., že plně souhlasí s tím, že realizace reflexe je důležitá pro osobnostní rozvoj žáků. Dalších 37 % respondentů (41) uvedlo, že s tímto tvrzením také spíše souhlasí. Spíše nesouhlasí pouhých 5 % respondentů (5) a zcela negativní odpověď nevedl nikdo. Lze tedy říci, že dle vychovatelů realizace reflexe po aktivitách napomáhá žákům v jejich osobnostním rozvoji. Výsledky z jednotlivých krajů pak byly zpracovány do tabulky (tabulka 37), která je umístěna v přílohách (příloha 2). Hodnoty jejich relativních četností se sobě ovšem velmi přibližují.

Poslední položka, o které v souvislosti s reflexí budeme hovořit, zněla: „**Domníváte se, že může reflexe po aktivitách žákům napomoci získat z prožitých situací zkušenosti přenositelné do dalšího života?**“. Na následujícím grafu (graf 33) jsou zpracovány odpovědi respondentů.

Graf 33 *Názor respondentů na souvislost reflexe se získáním zkušeností z prožitých situací*



Je zřejmé, že 53 % respondentů (58) zcela souhlasí s tím, že reflexe žákům napomáhá získávat z prožitých situací zkušenosti. Dalších 44 % respondentů (49) odpovědělo, že spíše souhlasí a pouhá 3 % respondentů (3) označila zápornou odpověď „spíše ne“. Můžeme tedy říci, že kladný názor na tuto otázku má 97 % všech dotazovaných. Reflexe tedy z pohledu vychovatelů může více či méně napomoci získat z prožitých situací jisté zkušenosti využitelné v dalším životě dětí. Podobně dopadly i jednotlivé zkoumané kraje zvlášť. Jejich konkrétní hodnoty absolutních a relativních četností pro tuto položku jsou umístěny v tabulce (tabulka 38), která je k nahlédnutí v přílohách (příloha 2).

V tomto souboru otázek jsme se zabývali reflexí ve školní družině ve zmíněných dvou krajích z pohledu zážitkové pedagogiky. Zabývali jsme se její souvislostí s prožitky, zážitky, zkušeností a osobnostním rozvojem. Zjistili jsme, že reflexe ve zkoumaných školních družinách po velkém množství aktivit probíhá. Vychovatelé přitom užívají různorodých způsobů její realizace. Naprostá většina respondentů uvedla také těchto způsobů více, z čehož vyplývá, že je zde pracováno s vícími způsoby reflexe a vychovatelé se neuchylují pouze k jednomu. Většina respondentů si zároveň myslí,

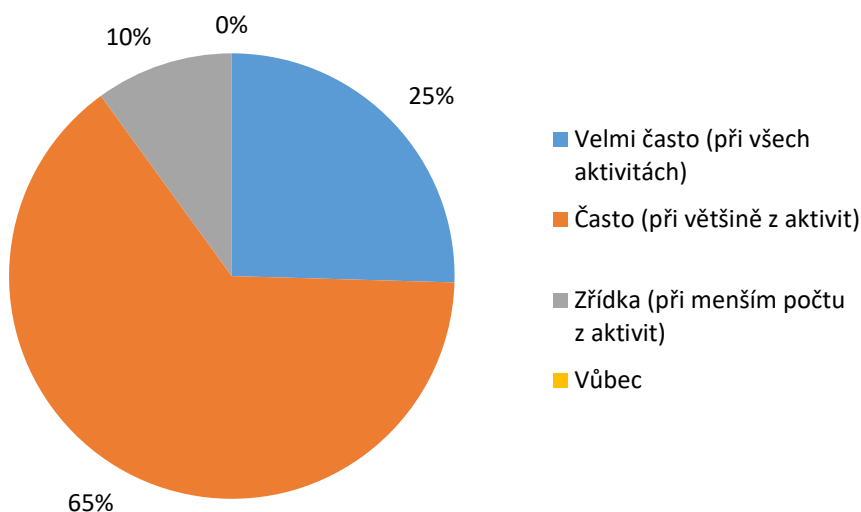
že reflexe hraje důležitou roli v osobnostním rozvoji žáků (kladnou odpověď „ano“ či „spíše ano“ označilo 95 % respondentů). Domnívají se také, že z prožitých situací lze získat zkušenosti právě s pomocí reflexe. Zde pak byla kladná odpověď označena v celkem 97 % odpovědí.

5.1.7 Práce s dramaturgií ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina

Promyšlenost a provázanost programu školních družin a příprava vychovatelů na jeho realizaci byly obsahem posledního okruhu otázek, jenž se souhrnně zabýval prací s dramaturgií ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.

První z položek dotazníku, kterou jsme sem zařadili, zněla: „**Jak často se před realizací samotného programu ve školní družině zabýváte hledáním vhodného obsahu a forem jeho zpracování?**“. I zde jsme odpovědi znázornili do následujícího grafického zpracování (graf 34).

Graf 34 *Míra hledání vhodného obsahu a forem zpracování programu před jeho realizací*

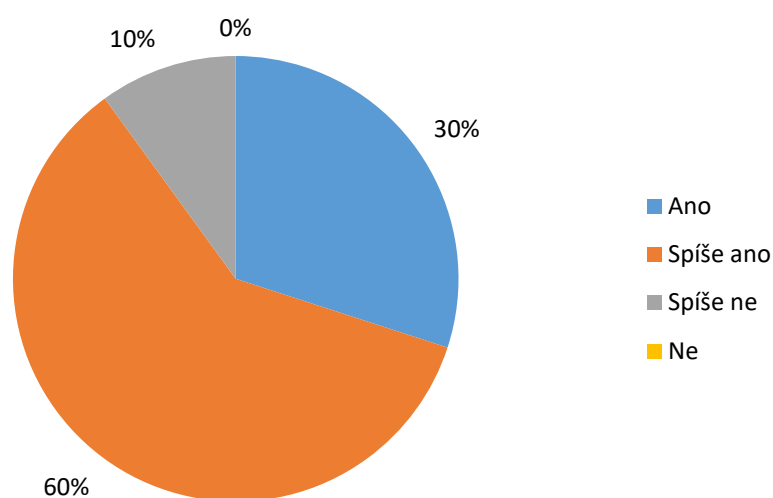


Výsledky vypovídají o tom, že většina respondentů se zabývá hledáním vhodného obsahu a forem zpracování programu při většině z aktivit. Tuto možnost zvolilo 65 % dotazovaných (71) a dalších 25 % (28) se tímto zabývá dokonce před každou aktivitou. Zbytek respondentů, tedy 10 % (11) se hledáním vhodného obsahu programu zabývá pouze „zřídka“, tedy před menším počtem z aktivit. A žádný respondent pak

neoznačil možnost „vůbec“. Výsledky z jednotlivých zkoumaných krajů se pak sobě velmi blížily a v podstatě odpovídaly analýze obou krajů dohromady. Nicméně hodnoty výsledků z Jihomoravského kraje i kraje Vysočina jsou zpracovány do tabulky (tabulka 39), která je umístěna v přílohách (příloha 2).

Další položka, kterou jsme zařadili do této skupiny otázek, zněla: „**Bývá Váš program ve školní družině promyšlený a jeho jednotlivé části na sebe navazují?**“. Z výsledků byl vytvořen následující graf (graf 35).

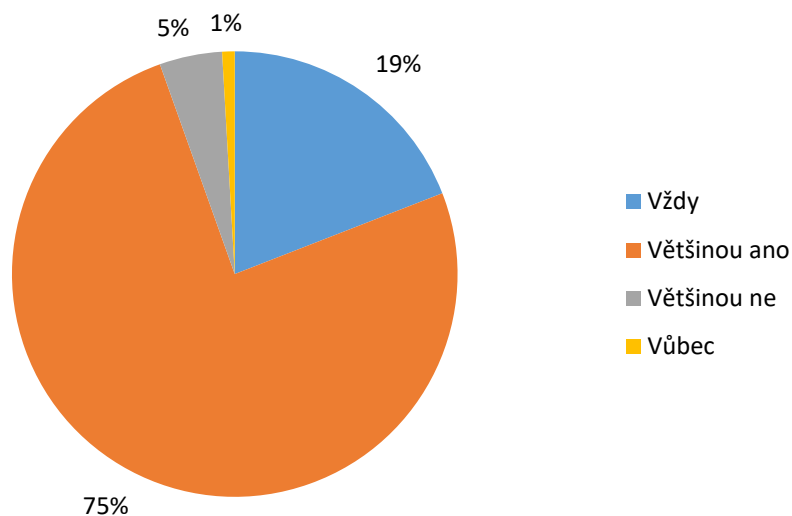
Graf 35 *Promyšlenost a návaznost částí programu*



Spíše promyšlený a provázaný program realizuje 60 % respondentů (66). Celkem 30 % respondentů (33) se přiklonilo k naprosto kladné odpovědi, a tedy odpovědělo, že jejich program bývá plně promyšlený a provázaný. Dalších 10 % dotazovaných (11) svůj program označilo jako spíše nepromyšlený a neprovázaný. Ovšem k vyložené záporné odpovědi „ne“ se nepřiklonil nikdo. Jednotlivé zkoumané kraje se velmi blíží této obecné analýze obou krajů dohromady, nicméně hodnoty absolutních a relativních četností z obou krajů byly i zde zpracovány do tabulky (tabulka 40), která je umístěna v přílohách této práce (příloha 2).

V souvislosti s dramaturgií jsme dále zjišťovali odpovědi na následující otázku: „**Je program ve Vaší školní družině realizován v souladu s cíli, které byly na jeho počátku stanoveny?**“. Z výsledků byl zpracován následující graf (graf 36).

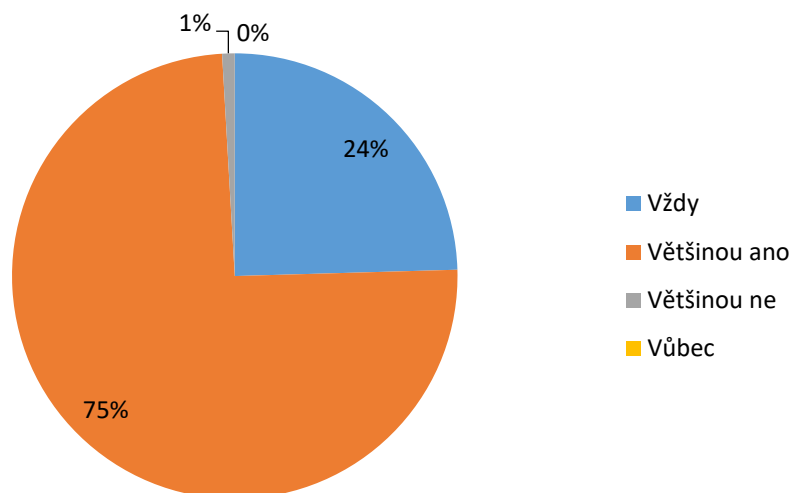
Graf 36 Realizace programu v souladu s cíli



Celkem 75 % respondentů (83) odpovědělo, že jejich program je většinou v souladu se stanovenými cíli realizován. Dalších 19 % dotazovaných (21) pak uvedlo, že je tomu tak vždy. Co se týká záporných odpovědí, 5 % respondentů (5) uvádí ve školní družině program, který většinou není realizován v souladu se stanovenými cíli a program 1 z respondentů se stanovenými cíli nekoresponduje vůbec. Výsledky z obou zkoumaných krajů jsou pak velmi podobné jejich společné analýze. Absolutní i relativní četnosti z jednotlivých krajů byly i zde zpracovány do tabulky (tabulka 41), která je umístěna v přílohách této práce (příloha 2).

Závěrečná položka, kterou zakončíme tuto skupinu otázek, zněla: „**Odpovídá program ve Vaší školní družině mentalitě a zájmům Vašich žáků?**“. Na základě získaných výsledků jsme vytvořili následující grafické zpracování (graf 37).

Graf 37 Soulad programu s mentalitou a zájmy žáků



Tři čtvrtiny respondentů, tedy 75 % (82), zvolily možnost „většinou ano“. Jejich program tedy většinou mentalitě a zájmům žáků odpovídá. Program 24 % respondentů (27) vždy odpovídá mentalitě a zájmům žáků. Pouhý 1 respondent odpověděl záporně, konkrétně možností „většinou ne“. I zde si byly výsledky obou krajů velmi podobné a odpovídají jejich společné analýze. Byly umístěny do tabulky (tabulka 42), která se nachází v přílohách (příloha 2).

V poslední skupině položek z dotazníku, která se zaměřovala na práci s dramaturgií ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina, bylo zjištěno, že vychovatelé se povětšinou zabývají hledáním a volbou vhodného obsahu programu a forem jeho zpracování. Současně bývá program vychovatelů většinou promyšlený a provázaný. S dramaturgií je zde tedy dozajista pracováno. Vychovatelé se při realizaci programu ve velké míře řídí stanovenými cíli a při tvorbě programu berou v úvahu také mentalitu a zájmy žáků.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A DISKUSE

Praktická část této diplomové práce byla věnována výzkumu, který byl zaměřen na to, zda a jak jsou ve školních družinách využívány prvky zážitkové pedagogiky. K realizaci tohoto výzkumu jsme se rozhodli na základě nedostatku informací a výzkumů o spojitosti zážitkové pedagogiky se školní družinou. Náš výzkum byl realizován mezi vychovateli, a to ve školních družinách krajů Jihomoravského a Vysočina.

Výzkum byl pojat kvantitativním způsobem a zúčastnilo se ho celkem 110 vychovatelů ze zmíněných dvou krajů. Výzkumu se účastnilo 65 respondentů z Jihomoravského kraje a 45 respondentů z kraje Vysočina. Jednalo se o osoby jak s krátkou, tak i s dlouholetou praxí ve školní družině. Mezi respondenty byl pouze jeden muž. Pro účely našeho výzkumu byl vytvořen dotazník, který byl vytvořen na základě studia odborné literatury. Před jeho samotnou distribucí byl navíc konzultován s paní vychovatelkou ze školní družiny z Jihomoravského kraje. S tou byl pak rozebrán dotazník jako takový a vhodnost umístění jednotlivých jeho položek. Cílem tedy bylo vytvořit srozumitelný a smysluplný dotazník.

Nyní již k samotnému obsahu výzkumného šetření. Pro jeho účely bylo stanoveno celkem šest dílčích výzkumných cílů. Věnovali jsme se zaměření aktivit školních družin ve zkoumaných krajích a konkrétně tomu, zda odpovídá principům zážitkové pedagogiky. Zjišťovali jsme také, v jaké míře je zde pracováno s prožitkem a zážitkem jako takovým a věnovali jsme se též osobnostnímu rozvoji na jejich základě. V dalších výzkumných cílech jsme se zaměřili na skupinovou dynamiku, reflexi a dramaturgii a míru práce s nimi ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.

Nejdříve jsme se tedy věnovali zaměření aktivit školních družin z pohledu zážitkové pedagogiky a konkrétně jsme se zaměřili na to, v jakém prostředí činnost školních družin ve zkoumaných krajích probíhá. Ta bývá ve velké míře realizována v samotné školní třídě (k první či druhému bodu škály se přiklonilo 87 % respondentů). O dost méně je pak využívána tělocvična, kde se k první polovině škály přiklonilo pouhých 8 % respondentů a podobně tomu bylo i u přírody (25 % označilo první či druhý bod škály, 33 % pak prostřední (neutrální) bod škály). Hříště pak bývá naopak využíváno více (kladných odpovědí 59 %). Pokud se na tyto výsledky podíváme z pohledu možné realizace pohybových činností jako důležité součásti zážitkové pedagogiky, zjistíme, že je činnost školních družin ve zkoumaných krajích realizována převážně ve školní třídě, která

podmínky pro takovou činnost jistě nenabízí, ovšem poměrně hodně kladných výsledků se nám dostalo také u hřiště. Co se týká aktivit v přírodě, které též hrají v zážitkové pedagogice důležitou roli, zjistíme, že v jisté míře do programu školních družin zakomponovány jsou.

Jirásek (2019, s. 19) ve své knize uvádí, že prožitkové situace holistické výchovy probíhají zejména v přírodě.

Dále jsme zjistili, že jsou aktivity školních družin ve zkoumaných krajích realizovány v převážně různorodějším prostředí a provozované aktivity lze pak dle respondentů považovat více či méně za rozmanité. Co se týká konkrétních využívaných aktivit, zjistili jsme, že dosti často jsou využívány pohybové, diskusní a relaxační činnosti. V opravdu velké míře pak herní a tvořivostní činnosti. S hrou jako takovou je zde pracováno ve velké míře.

V souvislosti se zážitkovou pedagogikou jsme považovali za nutné se tímto zabývat, jelikož jak vyplývá z literatury popsané v teoretické části naší práce a jak uvádí Jirásek (2019, s. 160 – 180), v zážitkové pedagogice má být pracováno na odstranění pohodlnosti lidí a prosazovat tak pohybové aktivity. Právě pohybové aktivity a hra jsou zásadními rysy zážitkové pedagogiky. Samotná hra je pak symbolem české podoby zážitkové pedagogiky. Patří k ní svoboda, vystoupení z každodennosti či napětí. Do světa tvořeného hrou se pak lze dostat skrze prožitek.

Problematikou hry ve školní družině se ve své kvalifikační práci zabývala také Burešová (2018, s. 53), která v jejím rámci prováděla anketu, kde mimo jiné zjišťovala, kterým aktivitám dávají děti ve školní družině přednost. Na otázku odpovídaly přímo děti, které školní družinu navštěvují. Celkem 26 % jejích respondentů uvedlo, že dává přednost sportovním a pohybovým hrám.

Formánková (2018, s. 39-50) zároveň ve své kvalifikační práci, ve které se věnovala pohybovým hrám ve školní družině, dospěla k výsledku, že většina vychovatelů souhlasí s tím, že jsou pohybové hry ve školní družině nejoblíbenějšími činnostmi. Získala také převážně kladné odpovědi od svých respondentů na otázku zjišťující, zda jsou pohybové činnosti zařazovány do programu školní družiny každý den. To se pak shoduje též s našimi získanými výsledky. Většina respondentů jejího výzkumu taky souhlasí s tím, že pohybové aktivity mohou napomáhat v rozvoji spolupráce a komunikace.

Mazal (2007, s. 89–93) konkrétně o školní družině uvádí, že se zde můžeme setkat s pohybovými aktivitami, které jsou v rámci školní družiny dominantní činností. Její aktivity pak probíhají uvnitř i venku, též pak v přírodním prostředí.

K zajímavému zjištění pak dospěla Šťávová (2012, s. 54), která se ve své kvalifikační práci zabývala využitím prvků zážitkové pedagogiky právě ve školní družině. V jejím rámci zpracovávala projekt, v jehož rámci zjistila, že se děti s metodou zážitkové pedagogiky do realizace jejího projektu vůbec neselekaly ani ve školním vyučování ani ve školní družině.

Následně jsme zkoumali práci s prožitkem a zážitkem ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Většina respondentů zprostředkovává žákům neznámé (nové) situace poměrně často (66 % alespoň jednou za měsíc, 16 % pak dokonce minimálně jedenkrát týdně). Neznámá (nová) místa jsou pak navštěvována o dost méně. Mohlo by to souviset právě s přílišným vázáním programu do školní třídy. Většina respondentů také uvedla, že se děti v jejich školní družině setkávají s prožitkovými situacemi („ano“ zvolilo 24 % respondentů, „spíše ano“ 52 %). Stejně tak s emočně působícími situacemi („ano“ 23 %, „spíše ano“ 39 %).

V rámci zjišťování míry výskytu prvků zážitkové pedagogiky ve školních družinách jsme považovali za nutné se dále zaměřit na osobnostní rozvoj na základě získaných pozitivů a zážitků. Důležité místo v zážitkové pedagogice má možnost vystoupení ze „zóny komfortu“. Co se týče aktivit, které žákům umožňují vystoupit z této zóny, 45 % respondentů takové realizuje alespoň jednou za měsíc, 12 % pak dokonce alespoň jednou za týden).

Jirásek (2019, s. 34) uvádí, že pokud chceme něco nového poznat, je nutné přejít do zóny růstu. Tento hraniční prostor je pak plný nejistoty a rizika. Tím však musíme opustit zónu pohodlí a bezpečnosti.

Všichni respondenti se pak shodli v tom, že díky prožitkům z aktivit školní družiny dochází v určité míře k rozvoji osobnosti žáků („ano“ 49 %, „spíše ano“ 51 %). V poměrně velké míře pak dochází k rozvoji sebedůvěry, sociálních dovedností, tvořivosti, komunikace i týmové spolupráce, což lze v rámci zjišťování míry výskytu zážitkové pedagogiky ve školních družinách vnímat jako pozitivní.

Burešová (2018, s. 51) prostřednictvím své ankety zjistila, že většina jejích respondentů navštěvujících školní družinu souhlasí s tím, že činnosti ve školní družině rozvíjejí jejich osobnost. Z celkem 109 dětí se k této možnosti přiklonilo 78 respondentů.

Co se týká práce se skupinovou dynamikou ve školních družinách jakožto další oblasti související se zážitkovou pedagogikou, na základě výsledků výzkumu můžeme říci, že skupinová činnost je zde využívána v podobné míře jako činnost samostatná. Díky činnosti skupinové pak dochází ke vzájemnému kontaktu dětí. Respondenti dále uváděli, že jsou jejich žáci při velkém množství aktivit ve vzájemné interakci, čímž je ovlivněno i chování dětí. Většina respondentů pak souhlasí s tím, že jsou děti při skupinových aktivitách ve školních družinách obohacovány („ano“ 51 %, „spíše ano“ 48 %). Lze tedy v této souvislosti hovořit o výskytu skupinové dynamiky ve školních družinách ve zkoumaných krajích.

Následně jsme se zabývali tím, jak je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina pracováno s reflexí. U většiny respondentů po velkém množství aktivit probíhá následná reflexe. Ta dle 58 % respondentů napomáhá žákům v jejich osobnostním rozvoji. Dalších 37 % respondentů pak s tímto názorem také spíše souhlasí. Většina respondentů si také myslí, že realizace reflexe napomáhá žákům získat z prožitých situací zkušenosti přenositelné do dalšího života („ano“ 53 %, „spíše ano“ 44 %). Ve školních družinách je pak užíváno různorodých způsobů realizace reflexe.

Kirchner (2009, s. 107) ve své publikaci uvádí, že v rámci reflexe vidíme naše jednání a jeho působení v souvislosti s jednotlivými prožitky, ze kterých se pak můžeme rozvinout v oblasti sebepoznání a poznání ostatních. V rámci reflexe zpřesňujeme prožitky a přetváříme je v zážitek a zkušenost, která je následně zahrnuta do běžného života. Díky reflexi můžeme z prožitých činností vytěžit co nejvíce pro náš osobnostní rozvoj.

Jak vyplývá z teoretické části práce, i dramaturgie má své místo v zážitkové pedagogice. Proto i k ní směřovaly naše otázky k respondentům. U 65 % respondentů probíhá hledání vhodného obsahu a forem jeho zpracování před většinou z aktivit, u dalších 25 % pak před všemi aktivitami. Lze tedy říci, že se respondenti nejčastěji vyhledáváním obsahu programu včetně forem jeho zpracování zabývají. Program většiny respondentů je také povětšinou promyšlený a provázaný („ano“ 30 %, „spíše ano“ 60 %). Povětšinou je také jejich program realizován v souladu s cíli, které byly na jeho počátku stanoveny a odpovídá mentalitě a zájmům žáků.

Na závěr našeho výzkumu lze říci, že prvky zážitkové pedagogiky, které byly součástí našeho výzkumného šetření, se ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina objevují a je s nimi zde v jisté míře pracováno.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsme se zabývali prvky zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Jejím cílem bylo zjistit, zda a jak je ve školních družinách ve zmíněných krajích využívána zážitková pedagogika. Zaměřili jsme se na několik jejích prvků a zkoumali jsme, v jaké míře se zde objevují. Zkoumali jsme celkové zaměření aktivit školních družin a jeho souvislost se zážitkovou pedagogikou. Součástí zkoumaných jevů byla i samotná práce školních družin s prožitkem a zážitkem a osobnostní rozvoj dětí na jejich základě. Následně jsme se zabývali skupinovou dynamikou, reflexí a dramaturgií a mírou práce školních družin s nimi.

Práci jsme rozdělili na dvě základní části, a to teoretickou a praktickou. První, tedy teoretická část byla rozčleněna na tři hlavní teoretické oblasti této práce. Jejím obsahem byla kapitola zaprvé o samotné zážitkové pedagogice. Zde jsme se zabývali její definicí, historií, obecnou charakteristikou a zážitkově pedagogickými kurzy. Kapitulu jsme doplnili informacemi o Prázdninové škole Lipnice, která je s tématem zážitkové pedagogiky neodmyslitelně spjatá. Druhá kapitola teoretické části pak byla zaměřena na školní družinu. Její součástí byly podkapitoly o funkcích, činnostech, roli vychovatele a celkovém režimu školní družiny. Závěrečná, tedy třetí kapitola teoretické části práce byla pak věnována charakteristice školního věku, kde jsme se věnovali vývojovým specifikům dětí, které školní družinu navštěvují, tedy převážně informacím o mladším a středním školním věku.

Druhou hlavní částí této diplomové práce pak byla část praktická, jejíž součástí byla realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření. Dotazník byl pro účely naší práce vytvořen na základě studia odborné literatury. V jeho rámci bylo zjišťováno, v jaké míře je ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina využívána zážitková pedagogika.

Ze získaných výsledků vyplývá, že zkoumané prvky zážitkové pedagogiky se ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina objevují. Jejich program je sice převážně vázaný pouze na školní třídu, nicméně hojně je také užíváno hřiště, které je pak vhodným prostředím pro realizaci pohybových aktivit, které jsou zde též v poměrně velké míře využívány. Zcela neuvžívané nezůstávají ani tělocvična a příroda, která je pro zážitkovou pedagogiku typická. Samotná práce s hrou je pak ve školních družinách realizována ve velké míře. Celkově můžeme říci, že povětšinou je program školních družin

ve zkoumaných krajích rozmanitý a je realizován v různorodém prostředí. Žákům bývají dosti často zprostředkovávány neznámé i prožitkové situace, které mohou přispívat k jejich osobnostnímu rozvoji. K tomu zde totiž jednoznačně dochází. K rozvoji jedinců dochází též v důsledku realizace aktivit, ve kterých jsou spolu děti ve vzájemné interakci a také v důsledku realizace reflexe, se kterou je zde též ve velkém rozsahu pracováno. Ta je zde pak realizována rozmanitými způsoby a díky ní dochází k získání zkušeností z prožitých situací. Z pohledu zážitkové pedagogiky je důležitá též práce s dramaturgií, se kterou respondenti též ve velké míře pracují.

Z toho vyplývá, že se zážitkovou pedagogikou je ve školních družinách ve zkoumaných krajích v jisté míře pracováno. Do budoucna by bylo dobré zvážit, zda by nebylo vhodné zařadit zážitkovou pedagogiku do práce školních družin více, neboť při pohybu ve školním prostředí by to mohla být právě školní družina, která by mohla nabízet prostor pro tento druh pedagogiky.

Dále bychom rádi zmínili, že poměrně velká část našich respondentů byla začínající s praxí do 5 let. Je tedy možné, že délka praxe souvisí s množstvím zkušeností se zážitkovou pedagogikou. Zajímavé by tedy možná bylo se v rámci dalšího výzkumu také zaměřit na osobní zkušenosti vychovatelů s metodou zážitkové pedagogiky a zkoumat jejich vliv na zařazování jejích prvků do vlastní činnosti vychovatelů.

V rámci našeho výzkumu bylo mimo jiné také zjištěno, že příroda je školními družinami využívána v poměrně malé míře. Domníváme se, že je možné, že tento fakt může souviset s lokalizací konkrétní školy. Pro další výzkum by proto mohlo být dobré zkoumat zvlášť využívání prvků zážitkové pedagogiky ve školních družinách ve městech a zvlášť na vesnicích, protože na vesnicích mohou mít vychovatelé s dětmi k přírodě blíže.

Při další práci s tímto tématem by také bylo dobré rozšířit výzkum na další kraje České republiky a zkoumat situaci i v nich. Následně pak by bylo možné porovnat výsledky v rámci celé republiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALKOVÁ, Krista. *Náměty pro školní družinu: konkrétní činnosti v 10 tematických projektech*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-064-x.
- [2] BUREŠOVÁ, Zdeňka. *Hra jako edukační prostředek osobnostního rozvoje dětí mladšího školního věku ve školní družině*. Hradec Králové, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Hradec Králové. Vedoucí práce Miroslava Javorská.
- [3] FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.
- [4] FORMÁNKOVÁ, Markéta. *Pohybové hry ve školní družině jako prostředek rozvoje psychomotoriky*. Olomouc, 2018. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Alena Jůvová.
- [5] GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000. ISBN 80-7168-683-2.
- [6] HÁJEK, Bedřich. Motivace činnosti in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 67-69. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [7] HÁJEK, Bedřich. Prostředí, prostory a materiální vybavení in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 41-44. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [8] HÁJEK, Bedřich. Školní družina - její cíle, poslání, funkce, postavení mezi ostatními školskými zařízeními in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 9-18. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [9] HÁJEK, Bedřich. Vychovatelka a vedoucí vychovatelka ve školní družině in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 32-39. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [10] HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- [11] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ*. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3037-0.

- [12] HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [13] HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- [14] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
- [15] JIRÁSEK, Ivo (ed.). *Fenomén Foglar*. 1. vyd. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2007. ISBN 978-80-239-9736-1.
- [16] JIRÁSEK, Ivo. *Ideové podloží rekreologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1784-4.
- [17] JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019. Gymnasion. ISBN 978-80-262-1485-4.
- [18] KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- [19] KIRCHNEROVÁ, Veronika a Radka RUBEŠOVÁ. *Výchova prožitkem: tvořivé hry a činnosti pro mateřské školy*. Ilustroval Patricie KOUBSKÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0505-0.
- [20] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [21] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- [22] MAZAL, F. *Pohybové a tělovýchovné aktivity ve školní družině* in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 89-95. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [23] MEZERA, A. *Školní družina - místo sociálního učení* in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 83-88. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [24] NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě: [od 9 do 99 let]*. Vyd. 3. Ilustroval Petr ĐOUBALÍK. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-405-2.

- [25] NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HRÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 4. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012. ISBN 978-80-261-0115-4.
- [26] PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- [27] PÁVKOVÁ, Jiřina. Režim dne ve školní družině in HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, s. 65-66. ISBN 978-80-7367-268-3.
- [28] PELÁNEK, Radek. *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-656-8.
- [29] PETROVÁ, A. Období mladšího školního věku in ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. nezm. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, s. 93-100. ISBN 80-244-0629-2.
- [30] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [31] PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.
- [32] SHAFFER, David R. a Katherine KIPP. *Developmental psychology: childhood and adolescence*. 9th edition. Belmont, CA, USA: Wadsworth Cengage Learning, [2014]. ISBN 9781111834524.
- [33] ŠTÁVOVÁ, Jana. *Využití prvků zážitkové pedagogiky ve školní družině*. Praha, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Hana Dvořáčková.
- [34] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207146.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- [36] VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Základy pedagogiky volného času*. 2.upr. a dopl. vyd. Brno: Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

SEZNAM POUŽITÝCH INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- [1] GINTEL, Allan. Gymnasion: třináctá závěrečná část. Metodické listy: pro pobyt v přírodě a turistiku [online]. 1975, (5), s. 6 [cit. 2020-03-06]. Dostupné z: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/knihovna/m1-1975-5.pdf>.
- [2] CHYTILOVÁ, Lenka. Dobrodružné aktivity ve výchově a vzdělávání. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2005, (3), s. 9-18 [cit. 2020-03-08]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/g3-dobrodruzstvi/>.
- [3] JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, (1), s. 6-16 [cit. 2020-03-08]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/g1-gymnasion/>.
- [4] JIRÁSEK, Ivo. Doxa a epistémé zážitkové pedagogiky. *Pedagogika* [online]. 2016, 66(2) [cit. 2020-03-26]. DOI: 10.14712/23362189.2015.736. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/238>.
- [5] LEBEDA, Petr. Teorie komfortní zóny. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2006, (5), s. 146 [cit. 2020-03-08]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/g5-tvorivost/>.
- [6] PAULUSOVÁ, Zuzana. Smysl a význam dramaturgie při přípravě akcí zážitkové pedagogiky. Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku [online]. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004, (1), s. 85-89 [cit. 2020-03-08]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <http://gymnasion.org/g1-gymnasion/>.
- [7] Školní družiny. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, © 2013-2020 [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>.
- [8] Vyhláška č. 74/2005 Sb.: Vyhláška o zájmovém vzdělávání. *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, ©2010-2020 [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>.

- [9] Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, ©2010-2020 [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20190215>.
- [10] Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, ©2010-2020 [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj.	A jiné.
Apod.	A podobně.
Atd.	A tak dále.
Atp.	A tak podobně.
Č.	Číslo.
Mj.	Mimo jiné.
Např.	Například.
Popř.	Popřípadě.
PŠL	Prázdninová škola Lipnice.
Sb.	Sbírka zákonů.
Tzn.	To znamená.
Zprav.	Zpravidla.

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 <i>Místo výkonu praxe respondentů</i>	54
Graf 2 <i>Délka praxe respondentů</i>	54
Graf 3 <i>Míra využívání třídy</i>	56
Graf 4 <i>Míra využívání tělocvičny</i>	57
Graf 5 <i>Míra využívání hřiště</i>	58
Graf 6 <i>Míra využívání přírody</i>	59
Graf 7 <i>Různorodost prostředí pro aktivity</i>	60
Graf 8 <i>Míra využívání pohybových činností</i>	61
Graf 9 <i>Míra využívání herních činností</i>	62
Graf 10 <i>Míra využívání tvořivostních činností</i>	63
Graf 11 <i>Míra využívání diskusních činností</i>	64
Graf 12 <i>Míra využívání relaxačních činností</i>	65
Graf 13 <i>Rozmanitost aktivit</i>	66
Graf 14 <i>Využívání hry</i>	67
Graf 15 <i>Zprostředkovávání nových situací</i>	68
Graf 16 <i>Navštěvování neznámých (nových) míst</i>	69
Graf 17 <i>Prožitkové situace ve školní družině</i>	70
Graf 18 <i>Emočně působící situace ve školní družině</i>	71
Graf 19 <i>Aktivity umožňující vystoupení ze „zóny komfortu“</i>	72
Graf 20 <i>Míra rozvoje sebedůvěry</i>	74
Graf 21 <i>Míra rozvoje sociálních dovedností</i>	75
Graf 22 <i>Míra rozvoje tvořivosti</i>	76
Graf 23 <i>Míra rozvoje komunikace</i>	77
Graf 24 <i>Míra rozvoje týmové spolupráce</i>	78
Graf 25 <i>Míra realizace samostatné činnosti</i>	80
Graf 26 <i>Míra realizace skupinové činnosti</i>	81
Graf 27 <i>Vzájemná interakce dětí při aktivitách</i>	82
Graf 28 <i>Vliv vzájemné interakce dětí při aktivitách na jejich chování</i>	83
Graf 29 <i>Obohacování dětí při skupinových aktivitách ve školní družině</i>	83
Graf 30 <i>Reflexe po aktivitách</i>	85
Graf 31 <i>Způsoby reflexe po aktivitách</i>	86
Graf 32 <i>Názor respondentů na souvislost reflexe s osobnostním rozvojem žáků</i>	87

Graf 33 <i>Názor respondentů na souvislost reflexe se získáním zkušeností z prožitých situací</i>	88
Graf 34 <i>Míra hledání vhodného obsahu a forem zpracování programu před jeho realizací</i>	89
Graf 35 <i>Promyšlenost a návaznost částí programu</i>	90
Graf 36 <i>Realizace programu v souladu s cíli</i>	91
Graf 37 <i>Soulad programu s mentalitou a zájmy žáků</i>	92

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Délka praxe respondentů (rozdělení dle krajů)</i>	117
Tabulka 2 <i>Míra využívání třídy (rozdělení dle krajů)</i>	117
Tabulka 3 <i>Míra využívání tělocvičny (rozdělení dle krajů)</i>	118
Tabulka 4 <i>Míra využívání hřiště (rozdělení dle krajů)</i>	118
Tabulka 5 <i>Míra využívání přírody (rozdělení dle krajů)</i>	119
Tabulka 6 <i>Využívání vybraných prostředí (hodnoty modus a medián)</i>	119
Tabulka 7 <i>Různorodost prostředí pro aktivity (rozdělení dle krajů)</i>	120
Tabulka 8 <i>Míra využívání pohybových činností (rozdělení dle krajů)</i>	120
Tabulka 9 <i>Míra využívání herních činností (rozdělení dle krajů)</i>	121
Tabulka 10 <i>Míra využívání tvořivostních činností (rozdělení dle krajů)</i>	121
Tabulka 11 <i>Míra využívání diskusních činností (rozdělení dle krajů)</i>	122
Tabulka 12 <i>Míra využívání relaxačních činností (rozdělení dle krajů)</i>	122
Tabulka 13 <i>Využívání vybraných činností (hodnoty modus a medián)</i>	123
Tabulka 14 <i>Rozmanitost aktivit (rozdělení dle krajů)</i>	123
Tabulka 15 <i>Využívání hry (rozdělení dle krajů)</i>	124
Tabulka 16 <i>Zprostředkovávání nových situací (rozdělení dle krajů)</i>	124
Tabulka 17 <i>Navštěvování neznámých (nových) míst (rozdělení dle krajů)</i>	125
Tabulka 18 <i>Prožitkové situace ve školní družině (rozdělení dle krajů)</i>	125
Tabulka 19 <i>Emočně působící situace ve školní družině (rozdělení dle krajů)</i>	126
Tabulka 20 <i>Aktivity umožňující vystoupení ze „zóny komfortu“ (rozdělení dle krajů)</i>	126
Tabulka 21 <i>Rozvoj osobnosti žáků na základě aktivit a prožitků plynoucích z nich (rozdělení dle krajů)</i>	127
Tabulka 22 <i>Míra rozvoje sebedůvěry (rozdělení dle krajů)</i>	127
Tabulka 23 <i>Míra rozvoje sociálních dovedností (rozdělení dle krajů)</i>	128
Tabulka 24 <i>Míra rozvoje tvořivosti (rozdělení dle krajů)</i>	128
Tabulka 25 <i>Míra rozvoje komunikace (rozdělení dle krajů)</i>	129
Tabulka 26 <i>Míra rozvoje týmové spolupráce (rozdělení dle krajů)</i>	129
Tabulka 27 <i>Rozvoj vybraných schopností (hodnoty modus a medián)</i>	130
Tabulka 28 <i>Míra realizace samostatné činnosti (rozdělení dle krajů)</i>	130
Tabulka 29 <i>Míra realizace skupinové činnosti (rozdělení dle krajů)</i>	131
Tabulka 30 <i>Samostatná a skupinová činnost (hodnoty modus a medián)</i>	131
Tabulka 31 <i>Vzájemná interakce dětí při aktivitách (rozdělení dle krajů)</i>	132

Tabulka 32 <i>Vliv vzájemné interakce dětí při aktivitách na jejich chování (rozdělení dle krajů)</i>	132
Tabulka 33 <i>Obohacování dětí při skupinových aktivitách ve školní družině (rozdělení dle krajů)</i>	133
Tabulka 34 <i>Reflexe po aktivitách (rozdělení dle krajů)</i>	133
Tabulka 35 <i>Způsoby reflexe po aktivitách</i>	134
Tabulka 36 <i>Způsoby reflexe po aktivitách (rozdělení dle krajů)</i>	135
Tabulka 37 <i>Názor respondentů na souvislost reflexe s osobnostním rozvojem žáků (rozdělení dle krajů)</i>	136
Tabulka 38 <i>Názor respondentů na souvislost reflexe se získáním zkušeností z prožitých situací (rozdělení dle krajů)</i>	136
Tabulka 39 <i>Míra hledání vhodného obsahu a forem zpracování programu před jeho realizací (rozdělení dle krajů)</i>	137
Tabulka 40 <i>Promyšlenost a návaznost částí programu (rozdělení dle krajů)</i>	137
Tabulka 41 <i>Realizace programu v souladu s cíli (rozdělení dle krajů)</i>	138
Tabulka 42 <i>Soulad programu s mentalitou a zájmy žáků (rozdělení dle krajů)</i>	138

SEZNAM PŘÍLOH

- [1] Příloha P1: Dotazník
- [2] Příloha P2: Tabulky

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jmenuji se Zdeňka Nechvátalová, jsem studentkou Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, navazujícího magisterského oboru sociální pedagogika a obracím se na Vás s prosbou o vyplnění krátkého dotazníku k výzkumné části mé diplomové práce, která se zabývá prvky zážitkové pedagogiky ve školních družinách v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Dotazník je složen z 27 uzavřených a polouzavřených otázek, z nichž některé nabízí odpovědi na 5ti bodové škále. Pokud není uvedeno jinak, označujte vždy jen jednu odpověď. Dotazník je zcela anonymní a získané výsledky využiji výhradně pro účely své diplomové práce.

Děkuji Vám za spolupráci.

1. Jakého jste pohlaví?

- a) Žena
- b) Muž

2. V jakém kraji vykonáváte současně svoji praxi?

- a) V Jihomoravském kraji
- b) V kraji Vysočina

3. Jaká je délka Vaší praxe ve školní družině?

- a) Do 5 let
- b) 5 až 10 let
- c) 11 až 20 let
- d) 21 let a více

4. Jak často probíhají činnosti školní družiny v následujících prostředích? Odpověď prosím označte na následující škále (1 – stále; 2 – velmi často; 3 – často; 4 – občas; 5 – nikdy).

	1	2	3	4	5
Třída					
Tělocvična					
Hřiště					

Příroda

--	--	--	--	--

5. Jsou činnosti Vaší školní družiny realizovány v různorodém prostředí (tzn. nejsou vázány na 1 místo)?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

6. Jak často se ve školní družině věnujete následujícím činnostem? Odpověď prosím označte na následující škále (1 – stále; 2 – velmi často; 3 – často; 4 – občas; 5 – nikdy).

	1	2	3	4	5
Pohybové činnosti					
Herní činnosti					
Tvořivostní činnosti					
Diskusní činnosti					
Relaxační činnosti					
Jiné (vypište jaké):					

7. Jsou aktivity provozované ve Vaší školní družině dle Vašeho názoru rozmanité?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

8. Pracujete v programech Vaší školní družiny s nějakou formou hry?

- a) Velmi často (alespoň jednou za týden)
- b) Často (alespoň jednou za měsíc)
- c) Zřídka (alespoň jednou za školní rok)
- d) Vůbec

9. Jsou žákům v rámci činnosti školní družiny zprostředkovány situace, které jsou pro ně nové?

- a) Velmi často (alespoň jednou za týden)
- b) Často (alespoň jednou za měsíc)
- c) Zřídka (alespoň jednou za školní rok)
- d) Vůbec

10. Navštěvujete se školní družinou pro děti neznámá (nová) místa?

- a) Velmi často (alespoň jednou za týden)
- b) Často (alespoň jednou za měsíc)
- c) Zřídka (alespoň jednou za školní rok)
- d) Vůbec

11. Setkávají se děti v rámci Vaší školní družiny s prožitkovými situacemi?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

12. Setkávají se děti ve Vaší školní družině s emočně působícími situacemi?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

13. Nabízí Vaše školní družina žákům aktivity, které jim umožní vystoupit z jejich „zóny komfortu“?

- a) Velmi často (alespoň jednou za týden)
- b) Často (alespoň jednou za měsíc)
- c) Zřídka (alespoň jednou za školní rok)
- d) Vůbec

14. Přispívají aktivity ve Vaší školní družině a prožitky plynoucí z nich k rozvoji osobnosti žáků?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

15. Přispívají aktivity ve školní družině k rozvoji následujících schopností? Odpověď prosím označte na následující škále (1 – rozhodně ano; 5 – rozhodně ne).

	1	2	3	4	5
Sebedůvěra					
Sociální dovednosti					
Tvořivost					
Komunikace					
Týmová spolupráce					
Jiné:					

16. Jak často probíhá činnost ve Vaší školní družině následující formou? Odpověď prosím označte na následující škále (1 – stále; 2 – velmi často; 3 – často; 4 – občas; 5 – nikdy).

	1	2	3	4	5
Samostatná činnost					
Skupinová činnost					

17. Probíhají ve Vaší školní družině aktivity, ve kterých jsou spolu děti ve vzájemné interakci?

- a) Velmi často (při všech aktivitách)
- b) Často (při většině z aktivit)
- c) Zřídka (při menším počtu z aktivit)
- d) Vůbec

18. Je vlivem vzájemné interakce dětí při aktivitách ovlivněno jejich chování?

- a) Vždy
- b) Většinou ano
- c) Většinou ne
- d) Vůbec

19. Myslíte si, že jsou děti při skupinových aktivitách ve Vaší školní družině obohacovány?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

20. Probíhá ve Vaší školní družině po aktivitách nějaká forma reflexe?

- a) Velmi často (po všech aktivitách)
- b) Často (po většině z aktivit)
- c) Zřídka (po menším počtu z aktivit)
- d) Vůbec

21. Jakým způsobem nejčastěji probíhá reflexe po aktivitách? (lze označit více možností)

- a) Dramatizace zážitků
- b) Vystižení aktuální nálady
- c) Výtvarné zpracování
- d) Hitace (hodnocení, evaluace, bodování spokojenosti)
- e) Sdílení (ventilace pocitů a názorů)
- f) Reflexe (obracení zpět, shrnutí průběhu aktivity a její zhodnocení)
- g) Sebereflexe
- h) Nepochází vůbec
- i) Diskuse, jejímž obsahem je:.....
- j) Jiné:

22. Myslíte si, že realizace reflexe ve Vaší školní družině napomáhá žákům v jejich osobnostním rozvoji?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

23. Domníváte se, že může reflexe po aktivitách žákům napomoci získat z prožitých situací zkušenosti přenositelné do dalšího života?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

24. Jak často se před realizací samotného programu ve školní družině zabýváte hledáním vhodného obsahu a forem jeho zpracování?

- a) Velmi často (při všech aktivitách)
- b) Často (při většině z aktivit)
- c) Zřídka (při menším počtu z aktivit)
- d) Vůbec

25. Bývá Váš program ve školní družině promyšlený a jeho jednotlivé části na sebe navazují?

- a) Ano
- b) Spíše ano
- c) Spíše ne
- d) Ne

26. Je program ve Vaší školní družině realizován v souladu s cíli, které byly na jeho počátku stanoveny?

- a) Vždy
- b) Většinou ano
- c) Většinou ne
- d) Vůbec

27. Odpovídá program ve Vaší školní družině mentalitě a zájmům Vašich žáků?

- a) Vždy
- b) Většinou ano
- c) Většinou ne
- d) Vůbec

PŘÍLOHA P II: TABULKY

Tabulka 1 *Délka praxe respondentů (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Do 5 let	29	14	45	31
6 až 10 let	8	5	12	11
11 až 20 let	13	10	20	22
21 let a více	15	16	23	36
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 2 *Míra využívání třídy (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)	32	21	49	47
2 („velmi často“)	28	15	43	33
3 („často“)	4	6	6	13
4 („občas“)	0	2	0	5
5 („nikdy“)	1	1	2	2
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 3 *Míra využívání tělocvičny (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		0	1	0	2
2 („velmi často“)		4	4	6	9
3 („často“)		11	17	17	38
4 („občas“)		39	19	60	42
5 („nikdy“)		11	4	17	9
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 4 *Míra využívání hřiště (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		8	6	12	13
2 („velmi často“)		34	17	52	38
3 („často“)		20	16	31	36
4 („občas“)		3	6	5	13
5 („nikdy“)		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 5 *Míra využívání přírody (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		1	5	2	11
2 („velmi často“)		12	10	18	22
3 („často“)		23	13	35	29
4 („občas“)		27	16	42	36
5 („nikdy“)		2	1	3	2
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 6 *Využívání vybraných prostředí (hodnoty modus a medián)*

Možnost	Hodnota modus	Hodnota medián
Míra využívání třídy	1	2
Míra využívání tělocvičny	4	4
Míra využívání hřiště	2	2
Míra využívání přírody	4	3

Tabulka 7 *Různorodost prostředí pro aktivity (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	18	12	28	27
Spíše ano	28	19	43	42
Spíše ne	19	13	29	29
Ne	0	1	0	2
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 8 *Míra využívání pohybových činností (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)	8	12	12	27
2 („velmi často“)	30	16	46	36
3 („často“)	23	15	36	33
4 („občas“)	4	2	6	4
5 („nikdy“)	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 9 *Míra využívání herních činností (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		26	18	40	40
2 („velmi často“)		29	25	45	56
3 („často“)		9	2	14	4
4 („občas“)		1	0	1	0
5 („nikdy“)		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 10 *Míra využívání tvořivostních činností (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		11	11	17	24
2 („velmi často“)		35	25	54	56
3 („často“)		15	9	23	20
4 („občas“)		4	0	6	0
5 („nikdy“)		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 11 *Míra využívání diskusních činností (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		16	7	25	15
2 („velmi často“)		25	21	38	47
3 („často“)		16	12	25	27
4 („občas“)		8	5	12	11
5 („nikdy“)		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 12 *Míra využívání relaxačních činností (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		22	11	34	25
2 („velmi často“)		18	18	27	40
3 („často“)		18	11	28	24
4 („občas“)		7	5	11	11
5 („nikdy“)		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 13 *Využívání vybraných činností (hodnoty modus a medián)*

Možnost	Hodnota modus	Hodnota medián
Míra využívání pohybových činností	2	2
Míra využívání herních činností	2	2
Míra využívání tvořivostních činností	2	2
Míra využívání diskusních činností	2	2
Míra využívání relaxačních činností	2	2

Tabulka 14 *Rozmanitost aktivit (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	31	22	48	49
Spíše ano	32	21	49	47
Spíše ne	2	2	3	4
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 15 *Využívání hry (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (alespoň jednou za týden)		29	22	45	49
Často (alespoň jednou za měsíc)		23	18	35	40
Zřídka (alespoň jednou za školní rok)		10	4	15	9
Vůbec		3	1	5	2
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 16 *Zprostředkovávání nových situací (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (alespoň jednou za týden)		10	8	15	18
Často (alespoň jednou za měsíc)		46	26	71	58
Zřídka (alespoň jednou za školní rok)		9	11	14	24
Vůbec		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 17 Navštěvování neznámých (nových) míst (rozdělení dle krajů)

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (alespoň jednou za týden)	3	1	4	2
Často (alespoň jednou za měsíc)	16	15	25	33
Zřídka (alespoň jednou za školní rok)	41	27	63	60
Vůbec	5	2	8	5
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 18 Prožitkové situace ve školní družině (rozdělení dle krajů)

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	19	8	29	18
Spíše ano	33	24	51	53
Spíše ne	13	13	20	29
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 19 *Emočně působící situace ve školní družině (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	18	7	28	16
Spíše ano	23	20	35	44
Spíše ne	24	18	37	40
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 20 *Aktivity umožňující vystoupení ze „zóny komfortu“ (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (alespoň jednou za týden)	8	5	12	11
Často (alespoň jednou za měsíc)	34	16	52	35
Zřídka (alespoň jednou za školní rok)	20	21	31	47
Vůbec	3	3	5	7
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 21 *Rozvoj osobnosti žáků na základě aktivit a prožitků plynoucích z nich*
(rozdělení dle krajů)

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	29	25	45	56
Spíše ano	36	20	55	44
Spíše ne	0	0	0	0
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 22 *Míra rozvoje sebedůvěry (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 (rozhodně ano)	30	14	46	31
2	24	23	37	51
3	11	6	17	14
4	0	1	0	2
5 (rozhodně ne)	0	1	0	2
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 23 *Míra rozvoje sociálních dovedností (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 (rozhodně ano)		35	20	54	45
2		23	18	35	40
3		7	5	11	11
4		0	1	0	2
5 (rozhodně ne)		0	1	0	2
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 24 *Míra rozvoje tvořivosti (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 (rozhodně ano)		42	23	65	51
2		20	15	31	33
3		2	3	3	7
4		1	3	1	7
5 (rozhodně ne)		0	1	0	2
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 25 *Míra rozvoje komunikace (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 (rozhodně ano)		40	23	62	51
2		21	18	32	40
3		4	0	6	0
4		0	3	0	7
5 (rozhodně ne)		0	1	0	2
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 26 *Míra rozvoje týmové spolupráce (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 (rozhodně ano)		38	21	58	47
2		22	19	34	42
3		5	1	8	2
4		0	3	0	7
5 (rozhodně ne)		0	1	0	2
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 27 Rozvoj vybraných schopností (hodnoty modus a medián)

Možnost	Hodnota modus	Hodnota medián
Míra rozvoje sebedůvěry	2	2
Míra rozvoje sociálních dovedností	1	1,5
Míra rozvoje tvořivosti	1	1
Míra rozvoje komunikace	1	1
Míra rozvoje týmové spolupráce	1	1

Tabulka 28 Míra realizace samostatné činnosti (rozdělení dle krajů)

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)	12	12	18	27
2 („velmi často“)	31	20	48	44
3 („často“)	18	10	28	22
4 („občas“)	4	3	6	7
5 („nikdy“)	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 29 *Míra realizace skupinové činnosti (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
1 („stále“)		8	5	12	11
2 („velmi často“)		38	31	59	69
3 („často“)		13	8	20	18
4 („občas“)		6	1	9	2
5 („nikdy“)		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 30 *Samostatná a skupinová činnost (hodnoty modus a medián)*

Možnost	Hodnota modus	Hodnota medián
Samostatná činnost	2	2
Skupinová činnost	2	2

Tabulka 31 *Vzájemná interakce dětí při aktivitách (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (při všech aktivitách)		16	9	25	20
Často (při většině z aktivit)		45	34	69	76
Zřídka (při menším počtu z aktivit)		4	2	6	4
Vůbec		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 32 *Vliv vzájemné interakce dětí při aktivitách na jejich chování (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Vždy		11	6	17	13
Většinou ano		47	32	72	71
Většinou ne		7	7	11	16
Vůbec		0	0	0	0
Celkem		65	45	100	100

Tabulka 33 *Obohacování dětí při skupinových aktivitách ve školní družině*
(rozdělení dle krajů)

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	33	23	51	51
Spíše ano	32	21	49	47
Spíše ne	0	1	0	2
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 34 *Reflexe po aktivitách (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (po všech aktivitách)	4	8	6	18
Často (po většině z aktivit)	40	28	62	62
Zřídka (po menším počtu z aktivit)	21	8	32	18
Vůbec	0	1	0	2
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 35 *Způsoby reflexe po aktivitách*

Možnost	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
Dramatizace zážitků	12	3
Vystižení aktuální nálady	38	11
Výtvarné zpracování	52	15
Hitace (hodnocení, evaluace, bodování spokojenosti)	33	9
Sdílení (ventilace pocitů a názorů)	82	23
Reflexe (obracení zpět, shrnutí průběhu aktivity a její zhodnocení)	61	17
Sebereflexe	33	9
Neprobíhá vůbec	3	1
Diskuse	43	12
Jiné	0	0
Celkem	357	100

Tabulka 36 *Způsoby reflexe po aktivitách (rozdělení dle kraje)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)		
	Kraj	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Dramatizace zážitků		9	3	4	2
Vystižení aktuální nálady		22	16	10	11
Výtvarné zpracování		32	20	15	14
Hitace (hodnocení, evaluace, bodování spokojenosti)		21	12	10	9
Sdílení (ventilace pocitů a názorů)		43	39	20	28
Reflexe (obracení zpět, shrnutí průběhu aktivity a její zhodnocení)		38	23	17	17
Sebereflexe		24	9	11	6
Neprobíhá vůbec		2	1	1	1
Diskuse		27	16	12	12
Jiné		0	0	0	0
Celkem		218	139	100	100

Tabulka 37 *Názor respondentů na souvislost reflexe s osobnostním rozvojem žáků
(rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	38	26	59	58
Spíše ano	23	18	35	40
Spíše ne	4	1	6	2
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 38 *Názor respondentů na souvislost reflexe se získáním zkušeností z prožitých
situací (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	35	23	54	51
Spíše ano	27	22	41	49
Spíše ne	3	0	5	0
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 39 *Míra hledání vhodného obsahu a forem zpracování programu před jeho realizací (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Velmi často (při všech aktivitách)	17	11	26	24
Často (při většině z aktivit)	41	30	63	67
Zřídka (při menším počtu z aktivit)	7	4	11	9
Vůbec	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 40 *Promyšlenost a návaznost částí programu (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Ano	17	16	26	35
Spíše ano	41	25	63	56
Spíše ne	7	4	11	9
Ne	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 41 *Realizace programu v souladu s cíli (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Vždy	12	9	18	20
Většinou ano	48	35	74	78
Většinou ne	4	1	6	2
Vůbec	1	0	2	0
Celkem	65	45	100	100

Tabulka 42 *Soulad programu s mentalitou a zájmy žáků (rozdělení dle krajů)*

Možnost	Absolutní četnost		Relativní četnost (%)	
	Jihomoravský	Vysočina	Jihomoravský	Vysočina
Vždy	17	10	26	22
Většinou ano	47	35	72	78
Většinou ne	1	0	2	0
Vůbec	0	0	0	0
Celkem	65	45	100	100