

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Rozvoj sociálních dovedností na příměstském táboře
The development of social skills at a suburban camp

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

Mgr. et Mgr. Anna Pospíšilová PhD.

Autor:

Eliška Hořejší

Praha 2024

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce, Mgr. et Mgr. Anně Pospíšilové Ph.D., za cenné připomínky a rady, přístup při společných konzultacích. Dále děkuji hlavní vedoucí příměstského tábora za umožnění provedení výzkumu a dětem – účastníkům daného příměstského tábora za účast na mém výzkumu.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „*Rozvoj sociálních dovedností na příměstském táboře*“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. 5. 2024

Eliška Hořejší

Anotace

Cílem této bakalářské práce je popsat rozvoj sociálních dovedností na příměstském táboře. V teoretické části práce jsou vymezeny opěrné body pro rozvoj sociálních dovedností i konkrétní zkoumané oblasti a metody k tomuto rozvoji. Zkoumanými oblastmi jsou poznávání lidí, mezilidské vztahy a kooperace. Dále je představena kazuistika konkrétního příměstského tábora. Nakonec jsou zmíněny dvě věkové skupiny, které jsou významné pro charakteristiku výzkumného vzorku. Praktická část prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu, který byl prováděn formou zúčastněného pozorování a skupinových rozhovorů. Cílem je popsat rozvoj sociálních dovedností účastníků v průběhu příměstského tábora během aktivit. Vyhodnocení dat proběhlo pomocí tematické analýzy.

Klíčová slova

Sociální dovednost, příměstský tábor, kooperace, mezilidské vztahy, skupina, aktivita, pozorování

Annotation

The aim of this bachelor thesis is to describe the development of social skills at a suburban camp. The theoretical part of the thesis defines the mainstays for social skills development as well as the specific researched areas and methods for this development. The areas of exploration are getting to know people, interpersonal relationships and cooperation. Furthermore, a case study of a specific suburban camp is presented. Finally, two age groups that are relevant to the characteristics of the research sample are mentioned. The practical part presents the results of the qualitative research, which was conducted in the form of participant observation and group interviews. The aim is to describe the development of social skills of the participants during the activities of the suburban camp. The data was evaluated using thematic analysis.

Keywords

Social skill, suburban camp, cooperation, interpersonal relationships, group, activity, observation

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod	9
1 Cíl teoretické části práce	11
2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	12
2.1 Obsah RVP ZV	12
2.1.1 Klíčové kompetence	12
2.1.2 Vzdělávací oblasti	13
2.1.3 Průřezová témata	13
2.2 Shrnutí 2. kapitoly	14
3 Osobnostní a sociální výchova	15
3.1 Charakteristika OSV	15
3.2 Cíle a přínosy OSV	16
3.3 Principy OSV	16
3.4 Metody OSV	17
3.5 Implementace OSV v zájmovém vzdělávání	19
3.6 OSV jako průřezové téma v RVP ZV	19
3.7 Hodnocení výsledků OSV	19
3.8 Shrnutí 3. kapitoly	20
4 Rozvoj sociálních dovedností	21
4.1 Vymezení sociálních dovedností	22
4.2 Jak na rozvoj sociálních dovedností	23
4.3 Metody pro rozvoj sociálních dovedností	24
4.3.1 Skupina	24
4.3.2 Skupinová dynamika	25
4.3.3 Hra	26
4.3.4 Učení zážitkem	27
4.4 Rozvoj sociálních dovedností: poznávání lidí, mezilidské vztahy	28

4.4.1	Poznávání lidí jako vstupní předpoklad a mezilidské vztahy	29
4.4.2	Vymezení tématu pravidel.....	30
4.4.3	Co nás spojuje a v čem jsme odlišní.....	31
4.5	Rozvoj sociálních dovedností: kooperativní dovednosti.....	32
4.5.1	Vymezení pojmu kooperace.....	32
4.5.2	Rozdílnost mezi kooperací a kompeticí a jejich vzájemnost.....	33
4.5.3	Rozvoj kooperativních dovedností ve skupině	33
4.5.4	Metody pro rozvoj kooperativních dovedností	35
4.6	Shrnutí 4. kapitoly	35
5	Skupina účastníků	36
5.1	Mladší školní věk.....	36
5.2	Starší školní věk	37
6	Příměstský tábor	38
6.1	Konkrétní příměstský tábor – kazuistika	38
6.1.1	Jednotlivé dny příměstského tábora	39
7	Cíl výzkumu.....	41
8	Charakteristika zkoumaného vzorku.....	42
9	Metoda výzkumu	43
9.1	Zúčastněné pozorování	43
9.2	Skupinový rozhovor	44
9.3	Doplňkové metody	44
10	Formulace výzkumných otázek	45
11	Způsob provedení výzkumu.....	46
11.1	Plán výzkumu	46
11.2	Sběr dat	46
12	Metoda vyhodnocení dat	48
13	Výsledky výzkumu a jejich interpretace	49
13.1	Jak probíhal proces v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů?	49

13.1.1	Oslovování se jmény	49
13.1.2	Znalost informací o druhých a jejich užívání	51
13.1.3	Prostředí a atmosféra	53
13.1.4	Pravidla a jejich dodržování	55
13.1.5	Pozdrav, pomoc, poděkování, povzbuzení	56
13.1.6	Vnímání odlišností a společného	57
13.1.7	Shrnutí oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů	58
13.2	Jak probíhal proces v oblasti kooperace?	60
13.2.1	Rozdělení rolí	60
13.2.2	Postup podle plánu	61
13.2.3	Zapojení všech a spolupráce	61
13.2.4	Shrnutí oblasti kooperace	62
13.3	Jaké aktivity byly vnímány jako přínosné z pohledu všech zúčastněných?	63
13.3.1	Aktivity z hlediska přínosnosti z pohledu účastníků	63
13.3.2	Aktivity z hlediska přínosnosti z pohledu lektora	64
14	Diskuze	67
14.1	Výsledky výzkumného šetření	67
14.2	Výsledky vztahující se k více výzkumným otázkám	69
14.3	Přínos výzkumného šetření	70
14.4	Limity výzkumu	71
14.5	Možnosti dalšího zkoumání	71
	Závěr	73
	Seznam literatury a dalších zdrojů	75
	Přílohy	79
	Příloha č. 1 - přehledová charakteristika jednotlivých účastníků	80
	Příloha č. 2 - přehled užitých aktivit spolu s cíli	81
	Příloha č. 3 - Aktivita Zvídálek	83
	Příloha č. 4 - záznamový arch, ukázka záznamu z pozorování, ukázka kódování	84

Seznam zkratk

DDM – Dům dětí a mládeže

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

OMJ – Odlišný mateřský jazyk

OSV – Osobnostní a sociální výchova

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SVČ – Středisko volného času

ŠVP – Školní vzdělávací program

Úvod

Cílem této bakalářské práce je popsat rozvoj sociálních dovedností na příměstském táboře. Práce bude strukturována do dvou hlavních částí, a to do části teoretické a praktické.

Teoretická část se bude věnovat osobnostní a sociální výchově, rozvoji sociálních dovedností, metodám tohoto rozvoje, rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, příměstskému táboru a konkrétní kazuistice, mladšímu a staršímu školnímu věku.

Praktická část si klade za cíl popsat rozvoj sociálních dovedností účastníků v průběhu příměstského tábora během aktivit. Na hlavní cíl výzkumu navazují a rozvíjí jej tři podcíle, a to popsat proces z pohledu lektora v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů, a také v oblasti kooperace. Třetím podcílem je předložit aktivity vnímané jako přínosné pro rozvoj sociálních dovedností ve zkoumaných oblastech z pohledu všech zúčastněných. V praktické části bude představen výzkum, jeho realizace a zodpovězení výzkumných otázek. Na základě literatury a podoby výzkumu jsem zvolila kvalitativní výzkum. Hlavními metodami sběru dat jsou zúčastněné pozorování a skupinový rozhovor. Jako doplněk pro získání větší míry objektivity sloužilo dotazníkové šetření první a poslední den tábora a ověření aktivitou poslední den tábora.

Pro teoretickou část práce tvořily oporu tři druhy literatury. Zaprvé mi byly oporou publikace od občanského sdružení AISIS, které v rámci projektu Dokážu to! předkládají metodiky pro samotnou osobnostní a sociální výchovu (dále OSV) i její oblasti a k tomu vztahovaná témata. Druhým, přínosným, zdrojem mi byly metodiky vytvořené projektem Odyssea, věnované metodice jednotlivých oblastí OSV. Třetím opěrným bodem byl rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a doporučené očekávané výstupy uvedené v Metodické podpoře pro výuku průřezových témat v základních školách od Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

Pro realizaci výzkumu byla nejprve potřeba uskutečnit jednotlivé aktivity během konání příměstského tábora. Před konáním aktivit, během jejich průběhu i následně po nich, v předem stanovených časech probíhal mnou prováděný výzkum.

Téma rozvoje sociálních dovedností pro svou bakalářskou práci jsem si zvolila z několika důvodů. Zaprvé pozoruji stále narůstající počet uživatelů chytrých zařízení i snižující se věk přispěvatelů na sociální sítě a celkově vnímám postupné snižování komunikace tváří v tvář. Tím, že dochází k výše zmíněnému, se domnívám, že i mezilidské vztahy zažívají problémy, snižují se schopnosti začlenit se do skupiny, respektovat pravidla i druhé. Z tohoto důvodu vnímám jako žádoucí posilovat mezi jedinci sociální dovednosti. Dále jako účastník řady příměstských táborů jsem vnímala absenci aktivit zaměřených na vzájemné

seznámení se. Sama jsem měla potíže se seznámit a z některých táborů jsem tak odcházela zklamaná. V kolektivu nevznikala přátelství, ale konflikty a nuda, které vedoucí neřešili. Proto je mou snahou program doplňovat o různé aktivity, činnosti a hry, aby i na táboře mohli jedinci zažít fungující kolektiv a pomohl jim například v ukotvení či osvojení si určitých dovedností. S uvedeným souvisí i poslední důvod, a to že sociální dovednosti a budování vzájemných pozitivních vztahů považuji za podstatné pro fungování kolektivu. Faktem je, že s fungováním v týmech či skupinách se každý ve studijním, pracovním, ale i v osobním životě či při trávení volného času setká a domnívám se proto, že takové dovednosti je vhodné rozvíjet. Na závěr bych chtěla upozornit na úlohu pedagoga a fakt, že on je velkým hybatelem, on je tím, kdo může celý program ovlivnit. Proto mě zajímal proces rozvoje sociálních dovedností v nově vznikající skupině.

Zkoumané oblasti poznávání lidí, mezilidské vztahy a kooperace, jsem si zvolila z důvodu, že všechny tyto zmíněné oblasti považuji za významné při rozvoji celé skupiny. Samotou oblast poznávání lidí považuji za předpoklad pro průběh ostatních, nejen mnou zkoumaných, oblastí. Díky ovládnutí kompetencí v této oblasti, se domnívám, že je jedinec připraven na rozvoj v dalších oblastech. Dalším důvodem je mé pozorování během uplynulých příměstských táborů, kdy jsem tyto oblasti vnímala jako nejprve se ve skupině rozvíjející.

Téma sociálních dovedností se v pedagogické praxi objevuje, a to zejména proto, že se jedná o povinný blok v rámci rámcového vzdělávacího programu. Dále se důležitost tohoto tématu objevuje právě v klíčových kompetencích, které žáka provází celým vzdělávacím systémem. V rešerši různých výzkumů jsem narazila zejména na tvorbu nejrůznějších programů zaměřujících se na rozvoj těchto dovedností. O literatuře jsem se zmínila výše, oporou mi byla dále publikace Zitkové (2014) zaměřená na interpretaci dat z dlouhodobého výzkumného šetření zaměřeného na rozvoj sociálních dovedností na prvním stupni základní školy.

Z mého pohledu je toto téma velice komplexní a jednotlivé dovednosti na sebe navazují a prolínají se, proto se v jednotlivých kapitolách zmiňuji i o ostatních dovednostech. Mnohdy jedna dovednost může být předpokladem pro další. Na rozvoj sociálních dovedností nelze nahlížet izolovaně, je potřeba brát v potaz i ostatní oblasti osobnostní a sociální výchovy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl teoretické části práce

Cílem teoretické části práce je vymezit pojmy osobnostní a sociální výchova, rozvoj sociálních dovedností, metody pro rozvoj sociálních dovedností, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, příměstský tábor, věkové skupiny zkoumaného vzorku. Cíl vychází z cíle práce, který je na straně 9 v úvodu práce.

V první kapitole práce vymezím dokument rámcový vzdělávací program, který se stává opěrným bodem pro OSV, dále vybraný tematický okruh a s tím související průřezová témata a klíčové kompetence. V následující kapitole se zaměřím na vymezení osobnostní a sociální výchovy OSV. Kapitola bude věnována rozvoji sociálních dovedností včetně metod pro daný rozvoj, s bližším zaměřením na hru jako prostředek k rozvoji zmíněných dovedností a učení zážitkem. V rámci této kapitoly věnuji podkapitolu skupině a skupinové dynamice, jejíž znalost považuji za podstatnou nejen pro práci se samotným kolektivem, ale i v rámci provádění a vyhodnocování výzkumného šetření. V dalším oddíle podkapitol se zaměřím na oblast rozvoje sociálních dovedností ve vybraných zkoumaných oblastech, a to kooperativních dovedností, poznávání lidí a mezilidských vztahů. Na základě literatury se vztahem k zájmovému vzdělávání vymezím pojem příměstský tábor a představím kazuistiku konkrétního příměstského tábora, kde probíhalo šetření. Poslední kapitolu věnuji charakteristice věkové skupiny výzkumného vzorku, a to mladšímu a staršímu školnímu věku. Zde se zaměřím především na sociální hledisko s tématy jako je rozvoj myšlení, emoční vývoj, rozvoj hry, průběh socializace a vliv vrstevníků.

2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

V této kapitole vymezím rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), který považuji, v rámci používání osobnostní a sociální výchovy nejen ve školách, ale i v zájmovém vzdělávání, za důležitý bod. V rámci teoretické části práce, výzkumu i při plánování daných aktivit na příměstském táboře jsem z RVP ZV vycházela.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je závazný dokument určený pro základní stupeň vzdělávání. Je součástí státní úrovně systému kurikulárních dokumentů vydávaných v souladu se školským zákonem. Kromě státní úrovně je součástí systému i školní úroveň, kam jsou zařazovány školní vzdělávací programy (dále ŠVP) vytvářené v souladu s RVP ZV nejen školami, ale i školskými zařízeními. RVP ZV navazuje na RVP pro předškolní vzdělávání a předchází RVP pro střední vzdělávání. Stát dokumentem stanovuje, co je v rámci povinného základního vzdělávání podstatné, čeho mají školy v rámci svého vzdělávacího programu dosáhnout a co obsáhnout. Dokument stanovuje očekávanou úroveň vzdělání žáků pro jednotlivé stupně vzdělávání. Je pravidelně upravován a doplňován dle společenských změn, potřeb žáků i díky postřehům v rámci tvorby ŠVP. (Průcha, 2015; RVP ZV, 2023; zákon č. 561/2004 Sb.)

RVP si zakládá na podpoře individuálních možností a potřeb žáků. Mezi tendence ve vzdělávání, které jsou podporovány i RVP ZV lze zařadit vytváření příznivého klimatu, podporu heterogenity tříd, a naopak snižování vyčleňování žáků. Dále je zdůrazňována potřeba spolupráce vzdělávací instituce a rodičů. (RVP ZV, 2023)

2.1 Obsah RVP ZV

Dokument RVP ZV, jak již bylo zmíněno, zahrnuje rámec povinného obsahu vzdělávání v rámci základního stupně vzdělání. Dokument stanovuje očekávané výstupy a učivo. Součástí jsou klíčové kompetence, průřezová témata a vzdělávací oblasti včetně doplňkových vzdělávacích oborů. (RVP ZV, 2023) V následujících oddílech se budu věnovat vymezení jednotlivých obsahů v RVP ZV. Jednotlivým vybraným tématům z následujících oddílů vztahujících se k zaměření práce bude věnována pozornost u příslušných kapitol.

2.1.1 Klíčové kompetence

RVP ZV uvádí, že: *„klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (RVP ZV, 2023, s. 10) Těchto klíčových kompetencí má jedinec v rámci svých individuálních možností dosáhnout. Jsou společností považovány za určující pro další působení. Klíčové

kompetence jsou zdůrazňovány v rámci celého dokumentu RVP ZV. Je zdůrazňována uplatnitelnost získaných kompetencí v praktických situacích, i pro uplatnění ve společnosti.

V rámci základního vzdělávání je vymezeno sedm klíčových kompetencí, a to: „... kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.“ (RVP ZV 2023, s. 11) Jednotlivé klíčové kompetence pak obsahují jednotlivé dílčí kompetence, kterých by žák na konci základního vzdělávání měl dosáhnout.

Rozvoj klíčových kompetencí je komplexní proces, proto je jejich rozvoj propojován jak v rámci vzdělávacích oblastí, tak v jednotlivých průřezových tématech. Zároveň jejich osvojení je dlouhodobé, proto je žádoucí, aby začínalo již v předškolním vzdělávání a pokračovalo i po dokončení základního vzdělání, tedy během celého života. Klíčové kompetence se nevyskytují a neuplatňují izolovaně, ale souvisejí spolu.

2.1.2 Vzdělávací oblasti

V RVP ZV je obsaženo celkem devět vzdělávacích oblastí, v nichž jsou stanoveny cíle vzdělávání, obsahy, učivo a očekávané výstupy. Vzdělávací oblasti jsou propojeny s dosahováním klíčových kompetencí. V rámci vzdělávacích oblastí jsou vymezeny doplňující vzdělávací obory. V RVP ZV (2023, s. 125) jsou jimi: „*dramatická výchova, taneční a pohybová výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova.*“ Tyto doplňující vzdělávací obory nejsou ve vzdělávání povinné, je tak na pedagogích, zda je zařadí či nikoliv.

2.1.3 Průřezová témata

Dokument RVP ZV stanovuje šest průřezových témat realizovaných skrz celé vzdělávání. Realizace těchto témat je povinná. Patří sem: „*osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, enviromentální výchova, mediální výchova, výchova demokratického občana a výchova v evropských a globálních souvislostech.*“ (RVP ZV, 2023, s. 125)

Každé průřezové téma obsahuje několik tematických okruhů. Je nutné, aby se škola každému z těchto okruhů v průběhu povinné školní docházky věnovala. ŠVP pak blíže stanovuje v jakém rozsahu a v jaké době jsou na jednotlivých školách realizovány. Průřezová témata mohou být zařazována v rámci vyučovacího předmětu, může jim být věnován samotný předmět, mohou být součástí kurzů, jako je například adaptační či stmelovací kurz, či seminářů. (RVP ZV, 2023; Valenta, 2013) V rámci průřezových témat nejsou stanoveny k jednotlivým částem očekávané výstupy, ty lze najít v jiných publikacích, například v publikaci od Srba (2007), *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*, a v *Doporučených očekávaných výstupech.* (Valenta, 2011)

2.2 Shrnutí 2. kapitoly

Tato kapitola představila dokument RVP ZV. Kapitola vytvořila východisko pro kapitoly následující, ve kterých rozeberu, jak průřezové téma OSV, tak samotný tematický okruh OSV sociální rozvoj.

Pro tuto práci považuji za podstatné pojmenování a zapojení klíčových kompetencí, které, jak je v RVP ZV zdůrazňováno, nepůsobí osamoceně, ale je propojováno se vzdělávacími oblastmi i průřezovými tématy. Stejně tak vnímám jako přínosné zařazení průřezových témat jako povinných v rámci základního vzdělávání. Dle mého názoru se stále více ukazuje, že je žádoucí, aby vzdělávání a učení nebylo jen o pasivní výuce, ale aby školní instituce i vychovávali, inspirovali a ukazovali cesty, podnítili žáky k osvojování si rozmanitých dovedností a již zmíněných klíčových kompetencí.

V rámci zaměření bakalářské práce vnímám jako nejdůležitější uplatňovanou kompetenci sociální a personální. Té bude věnovaná pozornost v kapitole *Rozvoj sociálních dovedností*. V rámci zájmového vzdělávání se vzdělávacích oblastí jako takových, domnívám se, přímo nedotýkáme. Můžeme se ale setkat s rozvojem doplňujících vzdělávacích oborů, jako je dramatická či etická výchova. Nedílnou součástí i zájmové výchovy jsou průřezová témata a osvojení si klíčových kompetencí.

3 Osobnostní a sociální výchova

Tato kapitola je věnována základním poznatkům o OSV. Zaměřím se na počátky OSV u nás, na vymezení OSV, její cíle, metody i možnosti implementace OSV zejména do zájmového vzdělávání. Zacílím na možnosti hodnocení výsledků v rámci OSV.

3.1 Charakteristika OSV

Název Osobnostní a sociální výchovy byl přejat překladem britského přístupu personal and social education. Téma OSV se v ČR vyvíjelo od 90. let 20. století. Inspiraci přinášely nejen zahraniční přístupy obdobného rázu, ale i zkušenosti českých lektorů a pedagogů. Vlivem nastalých změn ve společnosti začali pedagogové vnímat potřebu učit mladé lidi podstatným životním dovednostem i potřebu předcházet nežádoucím, sociálně-patologickým, jevům, které se v té době stále více objevují. Obě zmíněné potřeby se v mnohém v OSV propojily. Nejvíce se přístup OSV formoval v rámci Filosofické fakulty UK v Praze, a to formou výzkumů a pozorování několika autorů. Dále se na zavádění OSV do školního prostředí, i zařazení do RVP, významně podílely dva projekty. V rámci pedagogického projektu Dokážu to! byl vytvořený systém OSV ověřován. Autoři tohoto projektu přispěli také řadou svých publikací, ze kterých v práci čerpám. Projekt Odyssea s názvem Zavádění OSV do ŠVP uveřejnil metodiky k jednotlivým oblastem průřezového tématu a uspořádal několik kurzů pro pedagogy. Od roku 2007 je průřezové téma OSV součástí povinného vzdělávacího obsahu v základním vzdělávání v ČR. (Srb, 2007; Valenta, 2006; Valenta, 2013; Odyssea.cz)

Český model OSV se vyvinul a vychází z několika přístupů, jako je například dramatická výchova, zážitková pedagogika nebo sociálně-osobnostní učení. (Valenta, 2013)

Za určitou charakteristiku OSV považuji jeden z uváděných důvodů vzniku a rozvoje OSV, a to potřebu učení se životním dovednostem. Valenta (2006, s. 13) uvádí, že: „*Osobnostní a sociální výchova je praktická disciplína zabývající se rozvojem klíčových životních – konkrétněji řečeno: osobnostních a sociálních – dovedností pro každý den.*“ Životní dovednosti se dají dle Valenty (2013) vnímat dvojnásobem, jako praktické dovednosti například vaření, ale i praktické ve smyslu spolužití ve společnosti. Jak dokazuje výše zmíněná definice OSV, tak se OSV zaměřuje na druhý způsob užívání životních dovedností. Ten je charakterizován i vlastním názvem pro tuto výchovu. RVP ZV (2023, s. 126) uvádí, že smyslem OSV je: „*....pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.*“ Dle zmíněných vymezení bych zdůraznila zacílení na mezilidské vztahy, spokojenost, každodennost i potřebu osvojit si dané dovednosti.

3.2 Cíle a přínosy OSV

RVP ZV udává, že v OSV: „*se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žákovská skupina a stávají se jím více či méně běžné situace každodenního života*“. (RVP ZV, 2023, s. 126)

Cíle OSV jsou v RVP ZV formulovány jako přínosy a jsou rozdělené do dvou kategorií, a to na vědomosti, dovednosti a schopnosti; postoje a hodnoty:

„oblast vědomostí, dovedností a schopností:

- *vede k porozumění sobě samému a druhým*
- *napomáhá ke zvládnutí vlastního chování*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)*
- *formuje studijní dovednosti*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny*

oblast postojů a hodnot:

- *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů*
- *přispívá k uvědomování si mravních rozměrů různých způsobů lidského chování*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování“* (RVP ZV, 2023, s. 127)

Domnívám se, že z výše uvedených přínosů OSV lze spatřovat jedno vyvyšující se téma a zároveň toto téma shrnuje několik daných přínosů, a tím jsou mezilidské vztahy a celkově pozitivní fungování ve společnosti.

3.3 Principy OSV

Centrem pozornosti v rámci učiva v OSV je žák, skupina i konkrétní nastalá situace. OSV má být dle Valenty (2013, s.41): „*praktická, zosobněná, provázející*.“ Srb (2007) rozšiřuje tři Valentou zmíněné principy o princip čtvrtý, a to, že OSV je zacílená.

To, že OSV je praktická, lze vyjádřit potřebou opakovaného procvičování a zkoušení daných dovedností. Žáci potřebují aktivity a situace aktivně prožívat. Pro osvojení dané dovednosti potřebují žáci reflektovat daný zážitek, zkušenost. Při výuce jsou používány

praktické metody učení. Praktické zaměření může působit i účelně pro pedagoga jako diagnostický nástroj. Pedagog tak zjišťuje, jakých strategií a dovedností žák užívá, co ovládá. Jsou využívány praktické metody učení. (Valenta, 2013; Srb, 2007)

Výuka OSV je zosobněná znamená, že jedinci mají možnost projít si témata osobně a zároveň se témata dotýkají samotných jedinců či skupiny a jejich potřeb, zkušeností či konkrétní situace. (Srb, 2007, Valenta, 2013) Srb princip zosobnění OSV charakterizuje jako: „*propojenou se životem žáků*“ (Srb, 2007, s. 9) Princip zosobnění lze najít již v definici OSV, a to, že: „*učivem je žák, třída, praktická situace.*“ (Valenta, 2013, s. 61) V souladu s tímto principem je žádoucí, aby sami žáci zjistili užitečnost rozvíjení dovedností pro život. Zároveň je autory zmiňovaná reflexe jako důležitý bod pro zdůraznění uplatnitelnosti dovedností v jejich životě. (Valenta, 2013; Srb, 2007)

Výuka OSV je provázející znamená, že nejen v procesu reflexe je potřeba vytvářet bezpečné a otevřené prostředí, ale i u ostatních aktivit je nutné dbát na provázející funkci. Je žádoucí, aby vedení pedagoga bylo převážně nedirektivní, ale například práce s pravidly je zde velmi potřebná a určující. (Srb, 2007; Valenta, 2013)

Zacílená dle Srba (2007) znamená směřující k cílům. Podstatná je konkrétní formulace cílů pro jejich dosahování, zároveň je důležité, aby reflektovaly aktuální potřeby žáků či situaci ve třídě.

Ve zmíněných principech OSV, je vidět, že podstatnou a nosnou součástí OSV je reflexe. Bez reflektování proběhlého, pojmenování zkušeností může sice požadované chování probíhat, ale žáci ho spíše následně nebudou umět použít. Reflexe napomáhá k osvojení si dané dovednosti, klíčové kompetence. Za určující pro OSV z těchto principů považují založení OSV na procvičování, na osobním aktivním zkoušení.

3.4 Metody OSV

Od principů OSV zmiňovaných v předcházející podkapitole se odvíjejí i metody OSV. U nich je, stejně jako u principů, žádoucí, aby byly praktické, zosobněné a provázející. OSV čerpá, jak již bylo výše zmíněno, i z jiných přístupů jako je dramatická výchova či zážitková pedagogika, a tak lze použít pro OSV i metody z těchto přístupů. (Valenta, 2013) Valenta (2006, s. 53) vymezuje metodu jako: „*...určitý postup k dosažení výchovného nebo vzdělávacího cíle.*“ Pojmy aktivity, hry a cvičení dle Valenty (2010) označují již konkrétní typy metod.

Metody OSV lze dělit různým způsobem, a to zejména dle jejich působení a použití, na krátkodobé, jednorázové a dlouhodobé, opakované. Aby probíhala OSV je žádoucí, aby každá aktivita či jejich seskupení bylo spojeno s reflexí. V literatuře se lze setkat s množstvím různých metod OSV. Zmíním se jmenovitě jen o některých z nich. Jsou to brainstorming; dialog,

rozhovor či diskuse; psaní i volné psaní, úkolové a modelové situace, kompetitivní situace, pohybové činnosti, dotazníkový princip, kresebné činnosti, neverbální techniky, transformace, reálné situace apod. (Dubec, 2007a; Valenta, 2013; Valenta, 2010) Jsou využívány i hry. Blíže se vybraným metodám věnuji v dalších částech práce.

Součástí metod používaných v OSV je i reflexe. Tu autoři, například Valenta (2006) a Srb (2007), vnímají jako určující, neoddělitelnou součást OSV, neboť výsledkem OSV má být změna chování a pro osvojení si dané dovednosti, získání zkušenosti, je potřeba reflexe. Srb (2007, s. 8) uvádí, že: „*Osvojení dovednosti velmi urychluje a zpřesňuje reflexe prožité zkušenosti (rozbor, zhodnocení, které si s pomocí učitele formuluje žák po aktivitě).*“ Reflexi a zkušenost vnímají jako určující pro posun při charakterizování zkušenostního učení i Hanuš a Chytilová (2009). Zejména v zážitkové pedagogice je pak využitelný i Kolbův cyklus učení založený na čtyřech po sobě jdoucích fázích. Jako první nastává akce, dále reflexe opakující proběhlé či zhodnocující zkušenosti ze situace, dále je navrhována změna chování pro podobné situace a posledním krokem je nová situace. (Valenta, 2013; Srb, 2007) Valenta (2006) uvádí, že principy zážitkové pedagogiky jsou v OSV použitelné, ale nikoliv shodné. Při reflexi dochází ke: „*zkonkrétnění zážitku z aktivity, zosobnění zážitku, zvěcnění obsahu zážitku a zobecnění obsahových prvků zážitku.*“ (Valenta, 2013, s. 184-185) Neumann (2014, s. 39) vnímá reflexi jako: „*řízený proces hodnocení aktivity nebo hry, který využívá zpětnovazebních informací k hledání širších souvislostí.*“ Dubec (2007a) uvádí možnosti reflexe, od psané přes mluvenou, ke škálám a lze, dle něj, využít i například malování obrazu či vytvoření živých soch. Zdůrazňuje, že je vhodné jednotlivé typy reflexí kombinovat.

Valenta (2006, s. 49) uvádí didaktické schéma pro práci s aktivitami v rámci OSV a užívá tři kroky, a to: „*instrukce – akce (situace) – reflexe (I-A-R).*“ Instrukci charakterizuje jako: „*klíčový popis úkolu, který mají žáci udělat. Musí být podána tak, aby činnost skutečně mohla začít a aby mohla proběhnout plánovaným způsobem.*“ (Valenta, 2013, s. 174) V průběhu akce dochází ke zhmotnění jednání, chování, prožitku apod. Do akce pedagog buď nezasahuje, anebo zasahuje průběžně. Fungování akcí je podpořeno metodickými principy – metodami uvedenými v předchozí kapitole. (Valenta, 2013) Reflexi charakterizuje Valenta (2013, s. 180) jako: „*...myšlenkové (ale pochopitelně též i pociťové) zpracování toho, co proběhlo.*“ Srb (2007) rozšiřuje Valentovo (2006) didaktické schéma na celkem šest fází, kdy každé první písmeno určujícího kroku vytvoří dohromady název didaktického cyklu C-M-I-A-R-E. Nejprve je dle něj potřeba formulovat konkrétní **cíl**, s ohledem na cíl zvolí pedagog **metody** a žákům zadává **instrukci**, následně probíhá **akce** žáků a pedagog pozoruje průběh a odehrávání akce, následuje **reflexe**, kterou vede pedagog. Posledním bodem je **evaluace** přinášející zjištění o dosažení stanoveného cíle v prvním kroku tohoto postupu. (Srb, 2007; Valenta, 2013; Valenta, 2006)

3.5 Implementace OSV v zájmovém vzdělávání

OSV je velmi komplexní a získávání dovedností je dlouhodobý proces. Je proto žádoucí, aby byla zaváděna do vzdělávacího procesu již od předškolního vzdělávání.

Včlenit OSV do vzdělávacího procesu lze různými způsoby. Valenta (2006) takových způsobů charakterizuje pět. Jsou to vzor pedagogů; vyhodnocení vznikajících situací a jejich napasování na OSV. Dále včlenění témat do jiných předmětů. OSV lze včlenit do samotného kurzu či předmětu. OSV lze aplikovat pomocí využití žákovských aktivit, jako jsou školní parlamenty. Srb (2007, s. 13) uvádí čtyři obdobné možnosti, jako Valenta, včlenění OSV do vzdělávacího procesu, a to: „1. *Způsobem, jakým s nimi běžně komunikujeme a jednáme.* 2. *Způsobem, jakým využíváme spontánní neplánované situace k OSV.* 3. *Začleněním témat OSV do předmětu, který vyučujeme.* 4. *Prací s tématy OSV v samostatných časových blocích.*“

V průběhu zájmové činnosti lze, domnívám se, kromě přístupu včleňujícího OSV do samotného kurzu či předmětu, najít uplatňovaný i přístup první a druhý zmiňovaný shodně oběma autory. První přístup klade důraz na jednání pedagoga jdoucího svým žákům příkladem a druhý přístup včleňuje OSV do situací, zejména narušujících, kdy je potřebné obnovení pravidel i zastavení situace.

3.6 OSV jako průřezové téma v RVP ZV

OSV se v RVP ZV vyskytuje jako samostatné průřezové téma, které je ve vzdělávání povinné. S OSV se tak žák setká jak ve školách, tak i školských zařízeních. (RVP ZV, 2023)

Průřezové téma OSV se dále dělí na tři tematické okruhy, a to na sociální, osobnostní a morální rozvoj. Každý okruh obsahuje dílčí části. Do sociálního rozvoje patří: „*Poznávání lidí, Mezilidské vztahy, Komunikace, Kooperace a kompetice.*“ Okruh osobnostního rozvoje obsahuje: „*Rozvoj schopností poznávání, Sebepoznání a sebezpečí, Seberegulace a sebeorganizace, Psychohygienu a Kreativitu.*“ Do oblasti morálního rozvoje patří: „*Řešení problémů a rozhodovací dovednosti; Hodnoty, postoje, praktická etika.*“ (RVP ZV, 2023, s. 127-128)

3.7 Hodnocení výsledků OSV

Hodnocení výsledků působení OSV není dle RVP vyžadováno. Domnívám se ale, že pro pedagoga je to přínosný moment, a to jak z hlediska zhodnocení působení OSV u žáků, tak i autoevaluace pedagoga. Výsledkem působení OSV je změna chování. Proto i v rámci hodnocení výsledků edukace OSV je potřeba zaměřit se zejména na žákovské chování – jednání. Valenta (2013) zmiňuje několik kritérií použitelných při hodnocení výsledků OSV, a to výskyt daného chování, míra objevů, jeho kvalita a užití v situaci. Metoda pozorování je autorem hodnocená jako nejvhodnější pro hodnocení výsledků OSV. Dalšími vhodnými metodami jsou

dotazník a rozhovor či psaná reflexe. Valenta (2013) zdůrazňuje konkrétní stanovení cílů podstatných pro hodnocení žákova dosaženého chování.

Souhlasím se Srbem (2007), který považuje autoevaluaci pedagoga za podstatnou součást hodnocení OSV. Hodnotíme-li průběh a dosahování žákových dovedností, je zároveň, dle mého názoru, žádoucí zaměřit svoji pozornost i na sebe. Autoevaluace umožňuje zjistit, jak a do jaké míry se pedagogovi daří uskutečňovat OSV a stanovené cíle. Pro stanovení cílů je potřeba vybrat očekávané výstupy navázané na jednotlivé tematické okruhy a jejich části. Pro zhodnocení toho, zda skutečně probíhá OSV lze využít indikátory OSV. Srb (2007) uvádí jejich nezkrácenou verzi, tak i zkrácenou verzi jako tzv. desatero OSV. Jestliže probíhá OSV, dochází k formulaci hlavních cílů jako schopností, dovedností i postojů; komunikace pedagoga s žáky je symetrická a pozitivní; dochází k namotivování a naladění žáků na téma; žáci si uvědomují smysl učení dovednostem; jednají prakticky v situacích; pedagog pokládá reflektující otázky a každý žák si na ně odpovídá; reflexe je založená na otevřených otázkách; žáci se účastní reflexe složené z více forem; v reflexi nejprve mluví žáci, poté pedagog; žáci sdělí, co si odnášejí.

Domnívám se, že hodnocení uskutečněné práce – aktivit formou indikátorů je účelné, neboť umožňuje evaluaci programu, i s ohledem na naplnění cílů. Vytváří možnosti pro úpravu či zlepšení, jak na straně pedagoga samotného, tak i uváděných aktivit, programu.

3.8 Shrnutí 3. kapitoly

Tato kapitola shrnula poznatky o OSV. Za určující pro celou tuto kapitolu a její podkapitoly a celkově pro celou bakalářskou práci považuji zaměření OSV na praktičnost, osobnost a věci týkající se daného jedince, fungování mezi lidmi a potřebu provázení. Určující vnímám zařazení reflexe pro osvojení si daných návyků, ukotvení proběhlých situací apod.

OSV vnímám jako podstatnou součást výchovy, jak ve formálním, tak neformálním vzdělávání, a to především s ohledem na vývoj dnešní společnosti i její rozmanitosti, na nárůst uživatelů chytrých zařízení. Považuji ji za cestu, jak naučit jedince znovu společně vycházet, komunikovat, vzbudit pocity sounáležitosti i snižovat vzájemnou agresivitu. Ztotožňuji se s vyjádřením v RVP ZV (2023, s. 126), že smyslem OSV má být výchova založená: „*na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu.*“ Z ní vychází, že sebepojetí k sobě ovlivňuje i naši komunikaci a vztahy s druhými lidmi. Pozitivně vnímám zdůraznění pomoci nacházet dětem takovou cestu založenou na dobrých vztazích, sounáležitosti, aby vedla k jejich životní spokojenosti. Člověk je společenská bytost a k životu potřebuje druhé. Významné pro práci vnímám snahu o přiblížení OSV do každodenního života. Žákům se lépe učí o věcech, které se jich přímo týkají. Zmíněné charakterizují Valentou (2013, s. 42) uváděné tři základní principy OSV, a to, že má být: „*praktická, zosobněná a provázející.*“

4 Rozvoj sociálních dovedností

V této kapitole se zaměřím na rozvoj sociálních dovedností jako na jeden tematický okruh OSV, který jsem si zvolila pro svou bakalářskou práci. Definuji **pojem sociální dovednost**, zaměřím se na uplatňovanou **kompetenci sociální a personální**. Zacílím na **sociální učení**, které je výsledkem rozvoje sociálních dovedností. Definuji **sociální skupinu** a představím její dělení. Zaměřím se na **skupinovou dynamiku**, kterou považuji za opěrný bod pro pedagoga i skupinu. Představím možné **metody**, či jak uvádí Valenta (2013) principy metod, používané **pro rozvoj sociálních dovedností**. Zaměřím se na definici **hry, na učení zážitkem**. Na závěr představím **vybrané oblasti tematického okruhu sociálního rozvoje**, a to oblast poznávání lidí, mezilidské vztahy a kooperace.

Ve výchovně-vzdělávacím procesu dochází kromě uplatnění mnou vybraných oblastí, i k uplatnění oblastí a témat dalších. Rozvoj sociálních dovedností není izolovaný proces, ale dochází v rámci něj k propojování a rozvíjení dalších oblastí. S ohledem na zkoumané oblasti stojí za zdůraznění témata v oblasti komunikace týkající se zejména pravidel dialogu, pozitivní a otevřené komunikace a komunikace v mezilidských situacích. Myslím, že uvedená témata jsou důležitá nejen pro oblast komunikace, ale i pro mnou vybrané oblasti, a proto se k nim vyjádřím blíže v rámci příslušných podkapitol. Téma posilování sociálních vztahů, které se uplatňuje nejen v oblasti mezilidských vztahů, ale i v kooperaci a komunikaci, je také důležité. S přítomností ostatních témat a oblastí, které lze spojovat s mnou vybranými zkoumanými oblastmi, bylo v programu počítáno a využívala jsem je. Vzhledem ke stanoveným cílům práce nebude těmto oblastem věnována velká pozornost. Jednotlivá témata zařazená k jednotlivým okruhům zmiňuje podkapitola *OSV jako průřezové téma RVP ZV*.

Důvodů proč rozvíjet sociální dovednosti je více. Jedním z hlavních důvodů je, že se v současné době snižuje živá komunikace a propojenost mezi lidmi, a to především díky nárůstu uživatelů chytrých zařízení. Z tohoto důvodu vnímám jako žádoucí posilovat sociální dovednosti mezi jedinci. Absence živé komunikace způsobuje jedincům problémy nejen ve škole ale i v profesním životě. Také mezi živou a online komunikací existují značné rozdíly. Člověk s rozvinutými sociálními dovednostmi aktivně naslouchá druhým, je empatický, umí komunikovat s druhými, spolupracuje ve skupině, řeší problémy v situacích i vztazích. Pozitiva sociálních dovedností rozšiřuje i tvrzení Lisé (2010, s. 10), že: *„Vyšší úroveň sociálních kompetencí působí například jako prevence před samotou či zneužívání návykových látek.“* Souhlasím si Lisou a rozvoj sociálních dovedností považuji za jednu z možných cest, jak snížit nejen rizikové chování, ale i zlepšit vzájemné vztahy a bytí mezi lidmi.

4.1 Vymezení sociálních dovedností

V první řadě bude pozornost věnována definici pojmu dovednost ve vztahu ke klíčovým kompetencím. Dále se zaměřím na vymezení pojmu sociální dovednost a zacílím na sociální a personální kompetenci, která se v rozvoji uplatňuje.

Lisá (2010) považuje pojmy dovednosti a kompetence za synonyma. Dle RVP ZV (2023) jsou dovednosti součástí klíčových kompetencí. Valenta (2006) pak charakterizuje dovednost jako osvojenou dispozici k aktivitě či činnosti. Dovednost považuje za: „*praktický nástroj*“ (Valenta, 2006, s. 45), zatímco kompetenci charakterizuje jako předpoklad umožňující nějakým způsobem jednat. Pojem klíčové kompetence v této práci užívám jako zastřešující pojem pro dovednosti, schopnosti, vědomosti a hodnoty, stejně jako je to v RVP ZV.

Pojem sociální dovednosti vymezují Gillernová a Krejčová (2012, s. 32) jako: „*učení získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci.*“ Dále jako: „*způsobilost subjektu jednat v různě složitých a náročných situacích, tzn. vyznat se v těchto situacích a umět je zvládat optimálním způsobem.*“ Výše zmíněná definice tak, domnívám se, říká, že získání sociálních dovedností nelze brát jako automatické a samozřejmé, ale je potřeba si je osvojit.

Na základě cílů práce bych chtěla vyzdvihnout Sociální a personální kompetenci, kde dle RVP ZV je udáváno, co žák na konci ZŠ zvládá:

- *„účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá*
- *přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.“* (RVP ZV, 2023, s. 12)

Z výše uvedeného bych zdůraznila potřebu vytvářet pozitivní atmosféru, budovat mezilidské vztahy a schopnost spolupracovat v týmu. Mimo zmíněnou kompetenci spatřuji sociální rozvoj i v kompetenci občanské, a to zejména v respektu k ostatním, v empatickém jednání i v uvědomění si společenských norem. Uplatnit se může i kompetence komunikativní, a to zejména v kooperaci kdy je důležité umět naslouchat, vyjádřit své názory a myšlenky.

4.2 Jak na rozvoj sociálních dovedností

Sociální dovednosti si jedinec, dle sociální psychologie, nejsnadněji osvojuje za pomoci sociálního učení probíhajícího ve vzájemné interakci mezi lidmi. Určující jsou zejména jejich projevy chování. Osvojení si sociálních rolí, dovedností a způsobů chování v různých situacích je výsledkem sociálního učení. Sociální učení je Řezáčem (1998, s. 72) charakterizováno jako: „*osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci.*“ Jedinci se učí nápodobou, například na základě identifikace se vzorem. Děti přebírají sociální dovednosti jak od vrstevníků, tak i dospělých. Pedagog může využít učení nápodobou a díky svému vhodnému chování se stát vzorem pro děti. (Řezáč, 1998; Zitková, 2014) Přístup pedagoga jako vzoru pro osvojení si sociálních dovedností uvádějí Valenta (2006) i Srb (2007) jako jednu z možností implementace OSV do vzdělávacího procesu. Rozvoj sociálních dovedností není izolovaný proces a na jedince působí mnoho faktorů, jak pedagog, jeho výchovné styly a vzdělávací prostředí, tak i rodina, její výchovné styly a její sociálně kulturní zázemí. (Zitková, 2014) Ze míněného vyplývá, domnívám se, že pedagog nemůže vždy vše ovlivnit. Toto je třeba uvědomit si. Do sociálního učení vstupuje i hra.

Hermonchová a Vaňková (2014) uvádějí potřebu vytvořit bezpečné a přijímající prostředí. S tím dle nich souvisí i podpora otevřené komunikace i atmosféry pro sdílení. Myslím, že součástí těchto principů se dotýká skupinová dynamika, které se budu věnovat dále. Lisá (2010) upozorňuje na osobnost pedagoga a jeho citlivý přístup při výběru aktivit, nejen vůči žákům, ale i vůči sobě, aby se v nich cítil komfortně. Za nejvhodnější výchovný styl u pedagoga považuje Zitková (2014) demokratický styl založený na oslovování jmény, utváření rovnosti mezi žáky a nesrovnáváním. Zmíněné tak dle ní vede k vytváření důvěry mezi žáky a pedagogem, podpoře tvorby pozitivních vztahů i zlepšení atmosféry ve skupině.

Kasíková (2016) uvádí proces rozvoje kooperativních dovedností složený z několika kroků. Já se domnívám, že daný proces obdobným vývojem prochází při osvojování nejen kooperativních dovedností, ale i dalších dovedností, a proto jej uvádím v této podkapitole. Prvním krokem je pomoc jedincům uvědomit si potřebu daných dovedností. Následuje povzbuzování při procesu osvojování dovedností. Ten, jak jsem již několikrát zmínila, není jednorázový, ale je potřeba ho opakovat a nadále prohlubovat. Závěrečným a neméně důležitým bodem je oceňování přijetí a používání dovedností jedincem.

Za vhodné při rozvoji dovedností považuji zamyšlení se nad tím, co vše mají jedinci ovládat a umět, aby byl daný proces co nejúčinnější. Pro lepší učení se dovednostem je potřeba, aby jedinci porozuměli, proč se je učí, co jim přináší, jak je mohou užívat a v jejich užití zlepšovat. Proto je účelná konkretizace daných dovedností spolu s dětmi, a to nejen z důvodu lepší představitivosti, ale i pro upoutání pozornosti a lepšího soustředění. (Kasíková, 2009)

4.3 Metody pro rozvoj sociálních dovedností

V této podkapitole se zaměřím na definici skupiny a skupinové dynamiky, neboť její znalost považuji za nezbytnou pro práci s kolektivem. Z důvodu existence různých dělení skupin se zaměřím pouze na ta, která pokládám za podstatná pro vymezení výzkumného souboru. Uvedu vybrané metody pro rozvoj sociálních dovedností a zaměřím se na hru a učení zážitkem. Další metody rozvedu u jednotlivých vybraných oblastí. V rámci plánování aktivit jsem vycházela zejména ze Zásobníku metod OSV (Dubec, 2007a) a článku Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy (Valenta, 2010)

4.3.1 Skupina

Člověk je tvor společenský, k životu potřebuje druhé, a proto většina interakcí probíhá ve skupině s druhými. Skupina je tak vhodným místem pro rozvoj dovedností.

Sociální skupinu charakterizuje Helus (2015) jako vzájemně propojené společenství jedinců mající totožný cíl a členové skupiny si jsou vědomi skupinové identity. Hermochová (2005, s. 15-16) uvádí, že skupiny lze charakterizovat jako: „*spojující článek mezi zájmem společnosti a zájmy jedinců. Jsou prostředím, kde se vzájemně střetávají společenské potřeby s potřebami jednotlivce.*“ Řezáč (1998) považuje za podstatu skupiny vzájemnou závislost a vztažnost mezi členy. Urban (2017) vymezuje několik znaků sociální skupiny, a to pocit sounáležitosti, uspokojování jedincových potřeb, existence řádu, odměn a trestů a norem i společného cíle, strukturu skupiny apod. Řezáč (1998, s. 184-185) pak vymezuje vlastnosti skupiny, kam je zařazována: „*stabilita skupiny, integrace skupiny – kompaktnost, koheze – soudržnost, atraktivnost skupiny, stálost skupiny, autonomie skupiny, velikost skupiny, míra intimity skupiny, propustnost skupiny, homogenita – heterogenita, zaměřenost skupiny, hodnotová orientace, míra uspokojení, stupeň libosti, míra kontroly.*“ Vybraným zmíněným vlastnostem a znakům bude věnována pozornost v následujících částech práce. Skupina funguje jako podpora při rozvoji schopností a dovedností, dále ovlivňuje jedincův výkon.

Skupiny lze rozdělovat dle více kritérií, jako je velikost, přístupnost, formálnost, složení, délka trvání. Dle velikosti lze skupiny dělit na malé a velké. Malé skupiny jsou označovány jako mikroskupiny, její členové se vzájemně znají a komunikují společně tváří v tvář. Tato skupina čítá od dvou, dle Urbana (2017) tří, do třiceti členů. Naopak velké skupiny mají více než třicet členů, jejich vztahy jsou spíše formální a často se vzájemně neznají. Skupiny lze dělit z hlediska jejich složení na homogenní, které jsou z hlediska určitých kritérií stejnorodé a opakem jsou skupiny heterogenní. Za taková kritéria lze považovat věk, pohlaví i podobnost. (Řezáč, 1998; Urban, 2017) Skupinu lze charakterizovat také jako rekreační, která působí preventivním charakterem a nabízí vhodné využití svého volného času.

4.3.2 Skupinová dynamika

Při rozvoji sociálních dovedností a při práci ve skupině hrají neopomenutelnou roli různé faktory, které lze shrnout pod pojem skupinová dynamika. Pojem skupinová dynamika pochází od Kurta Lewina. Ten pojem užíval k analýze procesů probíhajících ve skupině i pro techniky užívané pro intervenci ve skupinách. (Hermonochová, 2005) Skupinovou dynamiku lze charakterizovat jako procesy probíhající v rámci skupiny. Je to: „*souhrn všech sil a protisil, které působí uvnitř každé skupiny lidí a které mají zásadní vliv na členy skupiny i na efektivitu jejich práce.*“ (Švec, Jeřábková, Kolář, 2007, s. 17) Hermonochová (2005, s. 15) uvádí, že na skupinovou dynamiku lze nahlížet ze dvou úhlů, a to jako na: „*...Oblast vědeckého zkoumání*“ anebo jako na „*...nástroj intervence, ovlivňování vztahů ve skupině, jejich cílů apod.*“. Myslím, že v praxi je využitelný zejména druhý pohled, neboť pedagog je právě ten, kdo může s její pomocí ovlivnit průběh aktivit i celé práce, a tak i pomoci jedincům dosáhnout daných kompetencí. Jak uvádí Valenta (2013), pedagog svým jednáním vytváří příkladné prostředí pro ostatní. Lisá (2010) uvádí zásady jednání pro dodržování pedagogem. Za nejdůležitější považuje rovné vystupování vůči žákům a užití partnerské komunikace. Díky tomu umožňuje pedagog žákům osvojovat si nejen žádoucí způsoby chování nápodobou, ale zároveň utváří vstřícné, otevřené prostředí pro jejich další rozvoj. Lisá (2010, s. 13) na to konto uvádí, že: „*Efektivnost programu závisí do velké míry na přístupu dospělého a na atmosféře ve skupině...*“. Vedení skupiny působí jako prvek skupinové dynamiky a uvědomit si svůj vliv je důležité.

Hermonochová (2005) charakterizuje dva cíle při využívání skupinové dynamiky, a to změnu v pohledu na sebe sama a změnu v chování. Mimo to uvádí dílčí cíle, ze kterých bych s ohledem na cíl práce zdůraznila zejména uvědomování si reakcí, jak u sebe, tak u druhých.

Mimo výše zmíněné vedení lze do prvků skupinové dynamiky zařadit: „*cíle a normy, které si skupina stanovuje, interakci a komunikaci, stimulaci, pozici a role, strukturu skupiny, atmosféru, soudržnost i napětí, podskupiny a fáze vývoje.*“ (Kolář, Jeřábková, Švec, 2007, s. 18) Dle Lisé (2010) má vliv na fungování skupiny i její složení, jako je věk či pohlaví členů. V případě vyššího počtu členů skupiny může docházet ke vzniku podskupin. Švec (2007) zdůrazňuje potřebu vytvořit bezpečnou, respektující atmosféru v kolektivu.

Ve skupinách získávají členové určité role. Například Řezáč (1998) dělí skupinové role na alfu, betu, gamu, omegu. Za Alfou je považován vůdce skupiny s největší mírou autority a vlivu na skupinu. Beta je člen skupiny, kterého si ostatní váží díky jeho schopnostem. Většina členů skupiny je charakterizována jako Gama. Za Omegu je považován outsider, neoblíbený člen.

Součástí skupinové dynamiky jsou, jak je výše zmíněno, i vývojové fáze skupiny. Zdůraznila bych, že jednotlivé fáze jsou pro pedagoga, jeho plánování, vyhodnocování zamýšleného cíle a podporu skupiny, určující. Rozpoznání jednotlivých fází pedagogem

vnímám jako žádoucí a účelné, neboť ne všechny aktivity jsou vhodné a použitelné v každém stupni vývoje. Za přínosné považuji vymezení jednotlivých stupňů vývoje skupiny Belzem a Siegristem (2001), a zároveň doplnění tohoto vymezení Činčera (2007) doporučenými aktivitami. První stupeň je charakterizován jako první kontakt, při kterém je potřeba počítat s možnými odlišnými očekáváními i zkušenostmi jednotlivých členů. Jedinci jsou zdrženliví a opatrní, spíše se neprojevují. Druhá fáze je charakterizována jako: „*boj o moc a kontrolu, kvašení.*“ (Belz a Siegrist, 2001, s. 52) Ve skupině dochází k hierarchizaci, je potřeba vypracovat společná pravidla. Je nežádoucí, aby skupina tuto fázi přeskočila, neboť v této fázi se jedinci a skupina jako celek učí vyrovnávat s různými rolemi a situacemi. Třetí fáze je charakteristická zvýšenou osobní účastí jedinců na aktivitách, vzájemná vazba ve skupině je posilována. Přijetí nového člena v této fázi je obtížné. Činčera (2007) doporučuje zde dosazovat zejména kooperativní aktivity a rolové hry. Ve čtvrtém stupni skupina funguje, projevuje se sounáležitost i soudržnost. Činčera (2007) doporučuje zařazovat zejména stimulační hry, skupina může již pracovat samostatně. V poslední fázi dochází k ukončení skupiny, pedagog se zaměřuje na shrnutí, reflexi skupinového procesu, dosažených cílů. (Belz a Siegrist, 2001; Činčera, 2007)

Podstatě norem, tedy vymezování a dodržování pravidel, se věnuji v oddíle *Vymezení pravidel*, neboť toto téma vnímám jako klíčové pro vycházení s ostatními ve skupině a zároveň je součástí očekávaných výstupů v oblasti mezilidských vztahů. Podporu soudržnosti neboli kohezi, vnímám jako důležitou a pro záměr bakalářské práce jako podstatnou a budu se jí věnovat v následujících oddílech práce.

Za určující považuji to, že procesy skupinové dynamiky probíhají v každé skupině a je žádoucí, aby si byl pedagog jejich prvků vědom a pro práci se skupinou ji používal. Lisá (2010, s. 14) uvádí, že: „*Skupina a její skupinová dynamika mají prokazatelný vliv na změny postojů jejích členů.*“ Procesy skupinové dynamiky mají vliv na úspěšnost daných aktivit a zamýšlených cílů, a proto jejich znalost a užívání vnímám jako prospěšné a důležité. Úkolem pedagoga je podpořit budování symetrických vztahů mezi žáky i spolu s nimi. Jeho chování se může stát motivací i vzorem nápodoby. Je nezbytné, aby se choval takovým způsobem, jak chce, aby se chovali jeho žáci, šel jim tedy příkladem.

4.3.3 Hra

Hra je důležitá zejména v období předškolního věku, kdy se objevují především rolové hry, ale objevuje se i v následujících etapách života. Hra jedinci poskytuje prostor k učení, prožitkům i zkušenostem. Prostřednictvím nich si ověřuje schopnosti, vlastnosti i dovednosti.

V literatuře je zdůrazňována důležitost průběhu her nad jejich výsledkem. Hanuš a Chytilová (2009, s. 112) chápou hru jako: „...*jeden z nejideálnějších prostředků harmonického*

rozvoje osobnosti.“ Franc (2007, s. 66) uvádí, že: „Hra probouzí emoce, emoce mobilizují energii a potřeba investovat energii nenásilně vede hráče k tomu, aby vystupovali na světlo, odhazovali masky, zkrátka aby odhalovali, co v kom vězí.“ Tím upozorňuje na důležitost emocí, které se během nácvikové i reálné situace dle něj v podstatě nemění. Hermochová a Vaňková (2014, s. 44) uvádějí, že: „cílem her je nácvik interakce“ a pak pomocí aktivit a cvičení dochází k rozvoji sociálních dovedností. To potvrzuje i Franc (2007), který uvádí, že jde o nácvik toho, jak se v realitě zachovat. Hry vedou k podpoře emoční inteligence, spolupráce a učení jedince respektu odlišností, k rozvoji potřebných dovedností i k objevování sebe sama (Hermochová a Vaňková, 2014).

Činčera (2007) uvádí pět znaků hry. Hra je vystoupením z běžného života – jedinci si něco nacvičí či osvojí. Hra obsahuje prožitky a má svá pravidla, jejichž dodržování jedinci je potřebné. Má svůj cíl, který může být z hlediska účastníků a pedagoga odlišný a je především soutěž. Ale jak dále uvádí Činčera (2007) nemusí se jednat o soutěž proti někomu, ta z důvodu nesnadné napravitelnosti je nežádoucí, ale proti něčemu jako je čas.

Existuje různé členění her. Například Neuman (2011, s. 22) dělí hry na: „seznamovací, zahřívací a kontaktní, hrátky a zábavná soutěžení, hry na důvěru, iniciativní a týmové hry, hry na rozvoj komunikace a spolupráci, hry a cvičení v přírodě, ekohry, závěrečné hry a rituály a hry pro reflexi a závěrečné hodnocení.“ Pro užívání her považují za nejdůležitější princip dobrovolnosti, potřebu vytvoření bezpečného prostředí a vytvoření důvěry mezi členy.

4.3.4 Učení zážitkem

Pro učení zážitkem je určující zejména zážitek, který je ukotven a přetransformován do znovupoužitelné zkušenosti. Hanuš a Chytilová (2009) v učení zážitkem vyzdvihují potřebu reflexe sloužící k rekapitulaci proběhlého, následně jejímu přetransformování do zkušenosti i pro užití v budoucnu, a znalost skupinové dynamiky. Dále vyzdvihují dramaturgii vztaženou k zamýšlenému cíli, motivaci, osobnost pedagoga i výrazové prostředky. Součástí je i hra. Kočeravá (In Svobodová, 2023) zdůrazňuje, že i když je příroda častým prostředím, není ústředním prostředkem zážitkové pedagogiky, tím je zážitek a zkušenost.

Vymezení učení zážitkem se pojí dle Dočekala (2014) s dalšími pojmy jako je zkušenost či prožitek. Prožitek lze vnímat v souvislosti s aktuální prožitou situací, s ohlednutím nastává zážitek a při jeho otestování vzniká zkušenost. Pro vznik zkušenosti je potřeba zážitku. Učení zážitkem je spojováno s cykly učení D. A. Kolba i J. Deweyho. Kolbův, spirálovitý, cyklus učení je založen na čtyřech opakujících se krocích: zážitku, reflektujícím pozorování, jejímu zobecnění a vzniku nové zkušenosti použitelné i dále. Deweyho model pojmenovává spojení zkušenosti a zážitku jako situaci, v níž jedinec získává znalosti a dovednosti sloužící

k porozumění budoucím situacím. A uvádí, že zkušenost čerpá z minulosti a zároveň ovlivňuje budoucí situace. (Dočekal, 2014; Kočeravá, In Svobodová, 2023; Hanuš a Chytilová, 2009)

Z výše uvedeného bych zdůraznila, že v učení zážitkem nehraje roli pouze zážitek, ale i zkušenost, která je podpořená právě zážitkem. Podstatným zdrojem zkušeností je reflexe. Získaná zkušenost umožňuje obdobné jednání i v budoucí situaci a přináší nové zážitky.

4.4 Rozvoj sociálních dovedností: poznávání lidí, mezilidské vztahy

Tuto podkapitulu zaměřím na dvě vybrané oblasti tematického okruhu sociální rozvoj, a to poznávání lidí a mezilidské vztahy. V první řadě se zaměřím na definování obsahu oblastí dle RVP ZV. Dále věnuji oddíl spojení obou oblastí, protože se domnívám, že zmíněné oblasti nemohou jedna bez druhé existovat a témata se významně ovlivňují, propojují a doplňují. Zaměřím se na metody pro rozvoj v této oblasti. Další dva oddíly rozvíjejí hlavní oddíl a věnují se pravidlům a odlišnostem.

Dle RVP ZV (2023, s. 127-128) oblast Poznávání lidí zahrnuje: *„Vzájemné poznávání se ve skupině/třídě, rozvoj pozornosti vůči odlišnostem a hledání výhod v odlišnostech; chyby při poznávání lidí.“* Dále oblast Mezilidské vztahy zahrnuje: *„Péče o dobré vztahy, chování podporující dobré vztahy, empatie a pohled na svět očima druhého, respektování, podpora, pomoc, lidská práva jako regulativ vztahů, vztahy a naše skupina/třída (práce s přirozenou dynamikou dané třídy jako sociální skupiny).“*

Každá oblast tematického okruhu má své očekávané výstupy. Pro svou práci jsem si vybrala z každé oblasti několik očekávaných výstupů, které považuji s ohledem na dobu trvání a program tábora jako uskutečnitelné a na které byly zaměřeny aktivity tábora.

V rámci oblasti Poznávání lidí považuji za určující tyto očekávané výstupy:

- *„Žák zná podstatné informace o svých spolužácích a umí s nimi ohleduplně zacházet.“* (Srb, 2007, s. 33-34)
- *„všímá si rozdílů mezi sebou a druhými a také vzájemných shod“*
- *vysvětlí výhody odlišností a jedná tak, aby byly odlišnosti ve skupině pozitivně využity*
- *vysvětlí různou důležitost různých informací o lidech pro různé druhy interakčních situací (pro situace vyjednávání, prosby/žádosti, spolupráce, pomoci apod.)“* (Valenta, 2011, s. 14-15)

V oblasti mezilidských vztahů jsem pro práci zvolila tyto očekávané výstupy:

- *„Žák formuluje a respektuje základní pravidla chování ve třídě a ve škole.“*
- *Žák prožívá se svými spolužáky situace blízkosti, důvěry a sdílení.*

- *Žák projevuje respekt k základním lidským právům svých spolužáků.*
- *Žák projevuje respekt ke spolužákům opačného pohlaví (chlapci x dívky).*
- *Žák projevuje chování podporující dobré mezilidské vztahy (žádá, děkuje, daruje, slaví...)" (Srb, 2007, s. 33-34)*

4.4.1 Poznávání lidí jako vstupní předpoklad a mezilidské vztahy

Poznávat lidi lze různým způsobem. Hermochová (2007) takových možností uvádí několik. Druhé lze poznávat nejen dle vzhledu, který je důležitý a zaujme, ale i dle jedincových zájmů, zálib anebo dle jeho chování, nálady. Je žádoucí ptát se jedinců, co sami oni považují za podstatné pro poznávání druhých, které informace chtějí o druhých znát a jak takové informace mohou využít. Hermochová (2007) dále upozorňuje na potřebu uvědomění si chyb při poznávání lidí, jako je haló efekt, chyba prvního dojmu, zkreslení anebo projekce. Ty mohou působit jako překážky a potíže.

Pro podporu soudržnosti, vzniku příjemného pozitivního přijímajícího prostředí, je vhodné budovat pozitivní vzájemné vztahy a spolu s žáky rozšiřovat okruh informací vedoucích k vzájemnému poznávání, vzniku přátelství i zvýšení interakce. (Hermochová, 2007) Řezáč (1998) zmiňuje jako podstatnou vlastnost skupiny atmosféru a soudržnost. Každý jedinec potřebuje bezpečné, milé a přátelské prostředí, vhodné pro svůj rozvoj. To potvrzuje i Hermochová (2005, s. 10), která uvádí: *„Všichni bez rozdílu potřebujeme „zázemí“ – blízkost někoho, kdo nám rozumí, má pro nás pochopení, vyslechne nás.“* Je důležité na podobu takového prostředí vést s žáky diskuzi a zjistit, jak jej vnímají oni, neboť představy pedagoga se od jejich představ mohou lišit a tím znesnadňovat tvorbu takového prostředí. Je potřeba si uvědomit, že parametry a podobu dobrých mezilidských vztahů nelze definovat jedním způsobem. Vaňková (2007, s. 10) pro podobu takových vztahů vymezuje chování, které se má objevovat a uvádí: *„Vždy však půjde o chování a jednání a komunikaci prokazující respekt vůči jedinci, jeho osobnosti, charakteru, vlastnostem, přáním a potřebám a respektující konkrétní životní situaci, ve které se nachází.“* Ze zmíněného tak vyplývá, že je potřebná znalost norem, které pomáhají k adekvátnímu, společností přijatelnému, chování. Domnívám se, že je potřeba zdůraznit, že na utváření vztahů se podílí i pedagog, a že vzájemné vztahy jsou ovlivňovány různými faktory. Mezi ně patří osobnost pedagoga, dynamika třídy, aktuální psychické naladění členů skupiny, atmosféra i zkušenosti žáků.

Dovednosti poznávat druhé, věnovat jim pozornost, naslouchat a získané informace užít žádoucím způsobem, jak jsem již naznačila výše, se plynule rozvíjí v oblast mezilidských vztahů a s tím spojené budování bezpečného otevřeného prostředí i respektování druhých. Zároveň oblast poznávání lidí považují za vstupní předpoklad, aby vůbec bylo možné utvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a následovat cíle skupiny. Hermochová (2007) uvádí potřebu

diskutovat se žáky o tom, jak mají nakládat se získanými informacemi. Užívání těchto informací může vést buď k posilování, či snižování celkové soudržnosti. Užití informací negativním způsobem, například formou urážek nebo posměšků, nepřispívá přátelským vztahům, skupině ani atmosféře. Valenta (2006) zařazuje mezi chování podporující dobré vztahy pomoc, vzájemnou podporu, respekt k odlišnostem, slušné chování, rozvoj přátelství i možné sdílení bez pocitu zostuzení. Konkretizace daného chování je vhodná nejen pro lepší představení daných projevů, ale i pro zjištění shody mezi žáky. Do oblasti mezilidských vztahů je zařazováno i prosociální chování. Proto vnímám jako nezbytné, kromě užívání informací žádoucím způsobem, zaměřit se i na posilování základních společenských norem, jako je pozdrav, poděkování či prosba. Takové chování vede, dle mého názoru, také k minimalizování tenzních tlaků.

Domnívám se, že na počátku utváření skupiny, ale i v jejím průběhu, je vhodné využít seznamovací hry. Osvědčené hry jsou vytváření vizitek, tleskaná, hry s míčkem i zapojení gest či pohybů ke jménu. Následně pro rozvoj obou zmíněných oblastí lze zařadit aktivity, jako *koho se to týká, místa si vymění, krok vpřed udělají*. Zapojit lze i aktivitu *Čtyři rohy, Podpisovku, interview* či *Myslím si, že ano či ne*. Vhodné jsou i aktivity zaměřené na znalosti o druhých, na otázky ohledně zálib a volného času. Pro prohloubení vztahů je možné užít aktivitu *místo po mé pravici*. Za zajímavou považuji aktivitu *dotknul jsi se mě* zaměřenou posílení vzájemné ohleduplnosti, snížení negativních projevů při jakémkoliv ublížení. Za vhodné vidím užití aktivit věnujících se vnímání prostředí, kde panují dobré mezilidské vztahy, míry jejich intenzity či co nám takové vztahy mohou přinášet. Lze se zaměřit i na procvičení pozdravů, úsměvů a jiných podpurných nástrojů. (Herlichová, 2007; Dubec, 2007a; Vaňková, 2007)

4.4.2 Vymezení tématu pravidel

Pravidla jsou součástí skupinové dynamiky a lze je vnímat jako důležitou součást fungování skupiny. Dubec (2007b, s. 8) uvádí, že: „Pravidla umožňují lidem účinné dosahování jejich cílů. Jsou tu proto, abychom dokázali dosahovat svých cílů bez poškozování práv druhých lidí.“ Jsou podstatná nejen pro mezilidské vztahy, ale i pro vzájemnou interakci a kooperaci.

Pozitivní formulování pravidel vyzdvihují Dařílek a Kusák (2001) i Dubec (2007b). Dále je zdůrazňována především konkretizace daných pravidel sloužící pro ujištění podoby pravidel i chování. Pro zajištění dodržování pravidel je vhodné jejich společné tvoření. Již v rámci samotné tvorby pravidel lze rozvíjet komunikaci, například pravidla dialogu či umění vyjádřit myšlenku nebo názor, ale i spolupráci a sebehodnocení. V případě společné tvorby pravidel a formulace jazykem žáků se zvyšuje pravděpodobnost jejich respektování a dodržování. Formulace pravidel a dbaní na jejich dodržování je žádoucí i z hlediska primární prevence. (Dubec, 2007b; Dařílek a Kusák, 2001) Stejně důležité jako zaměření se na dodržování

pravidel, je důležité postavit se proti jejich nedodržování. Dubec (2007b) uvádí možný postup pedagoga při zachycení nedodržování dohodnutého pravidla. Nejprve využívá popis proběhlé situace a v ní zdůraznění nevhodného chování. Opakuje-li se situace, dochází k hledání důvodů dopouštěného chování. Následuje vzájemná dohoda o dodržení dohodnutého pravidla. Nefunguje-li dohoda, má pedagog sáhnout po sankcích. Vhodně použité sankce zmírňují dle něj nežádoucí chování. Dubec (2007b) považuje pět pravidel jako optimální množství.

Způsobů pro nastavování pravidel s žáky je více. Direktivní přístup není doporučován, jelikož pravidla vycházející od samotného pedagoga se nemusí shodovat se zájmy žáků, a proto je nemusí vnímat za podstatná a dodržovat je. Dalším způsobem je jejich společná formulace či navození situací formou hry. To je vnímáno jako nejúčinnější, jelikož si jedinec danou situaci prožije a získá tak zkušenost – zážitek. (Dubec, 2007b) Je potřeba, aby na proběhlou situaci navazovala reflexe, díky níž dochází k uvědomění si důležitosti daného pravidla. O vhodnosti her píše Lisá (2010, s. 13), která uvádí, že hry: *„pomáhají žákům uvědomit si význam sociálních pravidel a smysl jejich dodržování.“* Mezi další metody pro tvorbu pravidel lze uvést diskuzi, brainstorming či rolové hry. Dubec (2007b) uvádí aktivitu Valihrach rozvíjející toleranci k oslovování se vzájemně jen příjemnými oslovenými. Pro ukotvení pravidel, stejně jako jiných dovedností, je důležité jejich procvičování. Dle Dubce (2007b) lze zařadit různé scénky a rolové hry, aktivitu přehazování míčku, kdy mluví pouze ten, kdo drží míček, či nálepkování, čímž pedagog upozorňuje jedince na použití nevhodných komunikačních strategií při aktivitě. Dubec (2007b) považuje za důležitou i revizi stanovených pravidel v průběhu působení či programu, aby pravidla vedla stále k cílům a byla dodržována.

4.4.3 Co nás spojuje a v čem jsme odlišní

Učení jedinců toleranci a respektu a hledat s nimi výhody odlišností i stejností vnímám jako potřebné s ohledem na rozmanitost v naší zemi. Hermochová a Vaňková (2014) upozorňují na globalizaci, díky níž dochází více k setkávání lidí z odlišných kultur a prostředí a uvádějí rozvoj spolupráce jako cestu pro vzájemné společné vycházení. Valenta (2013) uvádí, že je užitečné upozorňovat na různorodost jako na možnost k rozšíření obzorů i jako na běžnou věc.

Aktivity zaměřené na vzájemné poznávání mezi členy jsou důležité, a to nejen pro nově vznikající kolektiv, ale během celého procesu utváření skupiny. Jedinci mají možnost zjišťovat, co mají společného s ostatními, a v čem se liší. Se zmíněným souvisí i očekávané výstupy založené na pozitivním využití odlišností ve skupině. (Srb, 2007) Jedinci se nemusí lišit jen kulturou, jazykem či pohlavím, odlišné mohou být jejich záliby, vlastnosti, schopnosti. Kooperace, jak bude dále v textu uvedeno, je založena na společném dosažení cíle, kdy jeden bez druhého by neuspěl. To vnímám jako podstatné. Hledání shodných i odlišných vlastností,

schopností i dovedností může sloužit k lepšímu dosažení stanoveného cíle, kdy se zapojí každý jedinec tím, co umí, co je mu blízké, v čem vyniká. Pro kooperaci a komunikaci je neméně důležité uvědomit si, že odlišné názory, postoje jsou v pořádku a mohou obohacovat.

Jako metody lze uvést *místa si vymění, krok vpřed, čtyři rohy*. Za neméně důležitou součást považuji *diskuzi i brainstorming*. Dle mého názoru lze využít i *diskuzi doplněnou o domněnky stejnosti členů*, kdy jsou odpovědi například kontrolovány formou zvedání rukou.

4.5 Rozvoj sociálních dovedností: kooperativní dovednosti

Do tematického okruhu sociální rozvoj je zahrnována oblast nazývaná Kooperace a kompetice. Tato podkapitola shrne to, co dle RVP ZV oblast zahrnuje. Podkapitola se orientuje na dva úzce spojené pojmy kooperace a kompetice působící zároveň i proti sobě. Zaměřím se na možnosti rozvoje kooperativních dovedností. Touto kapitolou vytvořím podklad pro praktickou část práce v rámci rozvoje kooperativních dovedností a vymezím tak témata, na která jsem se zaměřila.

Dle RVP ZV (2023, s. 128) zahrnuje oblast kooperace a kompetice tato témata: „*rozvoj individuálních dovedností pro kooperaci (seberegulace v situaci nesouhlasu, odporu apod., dovednost odstoupit od vlastního nápadu, dovednost navazovat na druhé a rozvíjet vlastní linku jejich myšlenky, pozitivní myšlení apod.); rozvoj sociálních dovedností pro kooperaci (jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, podřízení se, vedení a organizování práce skupiny); rozvoj individuálních a sociálních dovedností pro etické zvládnutí situací soutěže, konkurence.*“

Stejně jako ostatní oblasti a okruhy OSV, má i oblast kooperace a kompetice stanovené očekávané výstupy.

S ohledem na stanovené téma kooperace považuji za určující následující očekávané výstupy:

- *„Žák dodržuje efektivní postup práce v týmu.*
- *Žák podporuje týmovou atmosféru.“* (Srb, 2007, s. 24)
- *„respektuje etická pravidla spolupráce i soutěžení a uplatňuje je ve svém jednání*
- *poznává, rozvíjí a využívá své dovednosti komunikace v týmu, řešení konfliktů a dovednosti organizace práce týmu*
- *usiluje o to, aby získal pozitivní postoj ke spolupráci.“* (Valenta, 2011, s. 16)

4.5.1 Vymezení pojmu kooperace

Pojmy spolupráce i kooperace jsou v literatuře vnímány jako synonyma. Dle Kasíkové (2009, s. 11) je spolupráce charakterizována jako: „...*pozitivní vzájemná závislost lidí*“ Pro dosažení cíle jsou jedinci závislí na sobě a zároveň z dosaženého cíle mají prospěch všichni. Podobně definují kooperaci Hermochová s Vaňkovou (2014, s. 37), a to jako: „...*společnou práci*

dvou nebo více osob či dokonce institucí, jde tedy o společnou účast na určité činnosti.“ Pro spolupráci je charakteristické zaměření jedinců na stejný cíl, kterého dosahují společnou cestou. Učení se vzájemné spolupráci patří mezi podporované sociální dovednosti a lze ho považovat za jednu z možností pro snižování agresivity. (Dařílek a Kusák, 2001)

Kasíková (2016) uvádí znaky kooperativního učení, které tvoří jakousi kostru pro celý systém. Mezi ně zařazuje zdůraznění nemožnosti úspěchu jednoho bez druhého, interakce a komunikace probíhá tvář v tvář a je pro ni důležitá vzájemná akceptace. Pro interakci tvář v tvář je udáván ideální počet dva až šest členů. Dále je určující uplatnění každého jedince ve skupině. Pro účinnou kooperaci je potřebná i sebedůvěra a prožívání úspěchu. Pocit sounáležitosti přispívá k větší míře zapojení jedinců.

4.5.2 Rozdílnost mezi kooperací a kompeticí a jejich vzájemnost

Kompetice neboli soupeření, a kooperace neboli spolupráce působí jako dva protikladné póly, přesto se objevují často společně. Lze na ně nahlížet jako na dvě možnosti dosahování určitého cíle. (Dařílek a Kusák, 2001; Kasíková, 2016)

Kooperace byla výše charakterizována jako společná práce více lidí dosahujících společnými silami cílů. Kompetici lze charakterizovat jako: *„...činnost, kdy pozitivní výsledek jedné strany je podmíněn negativním výsledkem strany druhé.“* (Valenta, 2006, s. 34) Znamená to, že vytyčeného cíle může dosáhnout pouze někdo. V soutěžení usiluje jedinec, či skupina, o co nejlepší dosažení svého cíle. (Kasíková, 2009)

Podpora soupeřivosti ve skupině může zvyšovat tenzní procesy a zároveň je hůře napravitelná. Dále zvyšuje nepřátelství, konfliktní situace i strach z neúspěchu. Jedinci se snaží dosáhnout cíle i na úkor ostatních. Z tohoto důvodu je vhodnější podporovat spolupráci vedoucí k soudržnosti i dosažení společně cíle. (Dařílek a Kusák, 2001) Kasíková (2016) uvádí, že člověk je k soupeřivosti pudově vybaven, ale záleží především na čase stráveném soupeřením. To je například v konkurzu nezbytné, ale poté je vhodné jej nahradit kooperací.

Z uvedeného vyplývá, že soutěž ve skupině existuje, ale je potřeba s ní pracovat a zaměřit se zejména na podporu kooperativních dovedností prohlubujících pozitivní mezilidské vztahy než na soutěživost, která takové vztahy spíše rozvrací.

4.5.3 Rozvoj kooperativních dovedností ve skupině

Pro rozvoj kooperace je potřeba kooperativních dovedností. Kasíková (2016) uvádí dva přístupy k rozvoji kooperativních dovedností. Lze je buď cvičit v tréninkových situacích, anebo si je osvojovat při plnění běžných úkolů. Zmiňovaná druhá možnost je, jak uvádí Kasíková (2016), z hlediska výzkumů účinnější.

Autoři uvádí několik možných dovedností, které by jedinec v rámci spolupráce měl ovládat. Dařílek a Kusák (2001) uvádějí čtyři takové dovednosti, a to podporu vzájemných pozitivních vztahů provázanou zejména znalostí jmen a používáním příjemných oslovení i pozitivním laděním a vyzdvihováním úspěchů. Dále je to dovednost dělit se a zapojit všechny členy i ochota pomoci druhému. A na závěr zmiňují dovednost příjemného dotyku ostatních spojovanou s momenty pádů či oslav. Kasíková (2016) uvádí větší výčet kooperativních dovedností. Zmínila bych dovednosti týkající se postupu při plnění úkolu, od držení se programu, rozdělení činností až k umění rekapitulovat. Potřeba umět řešit konflikty a hledat důvody možného neúspěchu je potřebná. Neméně důležitá dovednost je umění tvořit otevřenou atmosféru a naslouchat druhým. V komunikativních dovednostech je ceněná dovednost vyjádřit svůj nesouhlas. Na druhou stranu nejpodstatnější je povzbuzování a oceňování úspěchů, ale i individuálních odlišností. Belz a Siegrist (2001, s. 213) uvádějí výčet faktorů usnadňujících spolupráci ve skupině. Jsou jimi: *„přiměřená velikost skupiny; zevrubná definice problému; přesná definice cíle; tvořivé metody hledání nápadů; účinné metody ověřování různých řešení; rozhodování, do nichž se, pokud možno zapojí všichni účastníci; efektivní metody uskutečňování dohodnutých závěrů; jasné určení odpovědnosti každého jednotlivce; demokratický styl řízení vedoucího.“* Hermochová a Vaňková (2014) uvádějí podstatné faktory pro kooperaci. Těmi jsou vzájemná akceptace členů, otevřená komunikace, zapojení všech pro dosažení cíle a zároveň zúčastnění se a pomoc každého tak, jak dokáže.

V rámci přístupů výše zmíněných autorů ke kooperativním dovednostem, dle mého názoru, vyplývá zejména shodná dovednost vytvářet otevřenou atmosféru a komunikaci. Za podstatné dále vnímám dovednosti spojované s pojmy jako je sounáležitost či soudržnost. Považuji za důležité zdůraznění odpovědnosti každého člena skupiny, tak jak to uvádějí Belz a Siegrist (2001). Stejně, jako je výše zmíněno, Kasíková (2009) charakterizuje spolupráci jako vzájemnou závislost členů pro dosažení společného cíle. Pro toto dosažení, domnívám se, je právě zmíněná odpovědnost určující.

Kasíková (2016) považuje za podstatnou součást skupinové činnosti reflexi zaměřenou na zhodnocení uplatnitelnosti jednotlivých členů, účinnosti i neúčinnosti činností a na plány pro budoucí činnost. Jako nejvhodnější přístup ke kooperaci vnímají Hermochová a Vaňková (2014) přístup, kdy obě strany „získávají“ a případné neshody či negativa jsou součástí reflexe.

Za zajímavý považuji proces vývoje potřeb ve vztahu k jednotlivým fázím vývoje skupiny, který uvádí Kasíková (2016). V první a druhé fázi vývoje skupiny jsou pro jedince určující zejména potřeby vztahující se k JÁ. V etapě vzniku norem dochází k posunu od potřeb JÁ k potřebám MY. Celý proces končí fungující spoluprací v etapě výkonnosti. Pro efektivně probíhající týmovou práci uvádí Lisá (2010) rozmezí od 4 do 10-12 členů v jedné skupině.

4.5.4 Metody pro rozvoj kooperativních dovedností

Využití her je považováno za jednu z možností, jak rozvíjet kooperativní dovednosti u dětí. Zároveň hra může rozvíjet soupeřivost, kdy proti sobě stojí členové skupiny. Dlouhodobé soupeření není v týmech doporučováno, jelikož při něm vznikají mezi jednotlivými členy konflikty, snaží se dosáhnout cíle i na úkor ostatních. Takové chování je pak hůře napravitelné. Z tohoto důvodu je dobré podporovat spolupráci, která vede k dosažení společného cíle. (Kusák a Dařílek B, 2001) Dle Kasíkové (2016) je žádoucí, aby kooperativní hry byly založeny na vzájemnosti, radosti z úspěchu a docházelo k pocitům přijetí i potěšení.

Mezi další nabízené metody pro rozvoj kooperativních dovedností, lze zařadit *diskuzi* či *brainstorming* zaměřený na hledání různých alternativních řešení. Možné je využití *simulace* či *rolových her*. Za další kooperativní aktivitu lze považovat aktivitu *Rohy místnosti* – čtyři rohy, kdy jedinci hravou formou diskutují o různých tématech v rámci nově utvořených skupin. Metodou pro učení se dělení a zapojení všech do činnosti může být *kooperativní příběh* či *tvorba kooperativních tvarů a písmen* nebo úkolové situace, které lze dělit na úkoly s překážkou či znevýhodněním a kooperativní úkoly. (Dubec, 2007a; Kasíková, 2009; Kasíková, 2016; Valenta, 2010) Belz a Siegrist (2001) spojují se spoluprací téma komunikace i poznávání, a tak dle nich sem lze zařadit aktivitu *Rozvazujeme uzel*, kdy členové beze slov rozvazují uzel vytvořený ze svých rukou; či *tvorbu symbolů a vlajek skupiny*. Autoři doporučují i aktivity zaměřující se na rozhodnutí a dohodu jako je například *plánování výletu v případě výhry peněz*.

Kasíková (2009) uvádí, možnosti pro zajištění pozitivní vzájemné vazby, a to například poskytnutím jednoho papíru a tužky skupině a jejich společné kresbě. Je nezbytné, aby pedagog oceňoval aktivity pomáhající dovednostem pracovat ve skupině.

4.6 Shrnutí 4. kapitoly

Tato kapitola se věnovala rozvoji sociálních dovedností jako ústřednímu tématu bakalářské práce. Kapitola představila důležité body a skutečnosti nejen pro rozvoj celých sociálních dovedností, ale zejména pro rozvoj mnou vybraných dovedností. Kapitola představila možné postupy i metody pro jejich rozvoj, z nichž mnoho bylo využito v rámci příměstského tábora. Celek této kapitoly poskytuje podklad a oporu pro praktickou část bakalářské práce.

Pro tuto práci považuji za důležité zdůraznění působení různých faktorů majících vliv na rozvoj sociálních dovedností a podstatu tohoto uvědomění si u pedagoga.

Stejně tak vnímám jako přínosné přiblížení procesu rozvoje sociálních dovedností a zmínění nejednorázového procesu při osvojování si dovedností. A vymezení jednotlivých bodů – stupňů pro rozvoj sociálních dovedností v daných oblastech.

5 Skupina účastníků

Tato kapitola bude zaměřena na věkovou skupinu účastníků mladšího a staršího školního věku stejně jako byla věková struktura většiny účastníků. Přestože byly ve skupině i dva účastníci předškolního věku nebude této věkové skupině v rámci věnován prostor. Zmíněná dvojice měla od září nastoupit do ZŠ.

V rámci podkapitol se zaměřím na sociální vývoj zejména ve zkoumaných dovednostech. Zmíním se o emočním vývoji, socializaci, hře a s tím souvisejícím vnímání pravidel, krátce i o vývoji myšlení a paměti pomáhající při fungování ve skupině i spolupráci.

5.1 Mladší školní věk

Věkové vymezení mladšího školního věku se u různých autorů liší. Vágnerová (2012) rozděluje školní věk na tři období a za mladší školní věk považuje období od 6 do 9 let věku dítěte. Na to dle ní navazuje střední školní věk rozmezím od 9 do 11-12 let věku dítěte. Jelikož dle Vágnerové (2012, s. 255) neobsahuje střední školní věk: „žádný významný mezník, biologický ani sociální“, tak budu v práci vycházet z rozdělení věku dle Langmeiera a Krejčířové (2006) a Zitkové (2014). Ti uvádějí, že mladší školní věk je charakterizován jako vývojové období probíhající od zahájení povinné školní docházky do ukončení prvního stupně základní školy, tedy od 6-7 let do 11-12 let věku dítěte.

Myšlení jedince v tomto vývojovém období je vázáno především na realitu, na známé věci. Postupně dochází u jedinců k rozvoji deduktivního uvažování. Na začátku období nedokáží jedinci odhadnout náročnost daného úkolu. Hodnocení věcí i jedinců bývá méně diferencované. Postupně dochází k větší genderové diferenciaci mezi dívkami a chlapci. Jedinec je v tomto věku více pozornější a zkoumavější. (Vágnerová, 2012)

Dle Vágnerové (2012) dochází v oblasti emočního vývoje k rozvoji schopností vyznat se a porozumět nejen svým emocím, ale i emocím druhých lidí. To považuji pro fungování mezi lidmi za velmi důležité. Neméně důležitý je postupný rozvoj schopnosti regulovat své emoce. Vágnerová (2012, s. 305) uvádí, že: „v tomto období dochází k většímu propojení emočního hodnocení a racionálního uvažování.“ Kolem 10. roku začínají jedinci rozlišovat, že ostatní lidé mohou cítit odlišné emoce než oni. V tomto věku dochází k nárůstu srovnávání s vrstevníky i s dospělými a díky tomu u nich dochází k rozvoji sebehodnotících emocí ovlivňujících jejich chování. (Vágnerová, 2012)

Vágnerová (2012) uvádí vstup do školy jako podstatný bod v rámci socializace. Socializace ve škole se liší od té v rodině. Žák získává nové specifické role, ve kterých se učí fungovat. Zároveň je žádoucí, aby se dítě více osamostatnilo a přijalo za své konání zodpovědnost. Nicméně rodina tvoří pro jedince stále důležité zázemí a zároveň jej ovlivňuje

v mnoha aspektech. Také dochází u dítěte k navozování nových vztahů s pedagogy i vrstevníky. Vztahy s vrstevníky začínají být pro jedince důležité. Vágnerová (2012, s. 389) zdůrazňuje, že: *„identifikace s vrstevnickou skupinou je důležitým vývojovým mezníkem.“* V rámci vrstevnické skupiny se jedinci učí lepšímu porozumění potřebám, přáním a názorům jiných lidí. Fakt, že jedinci vstupují do dalších vztahů, způsobuje i to, že se jedinci setkávají i s jinými autoritami, než jsou rodiče. Langmeier a Krejčířová (2006) uvádějí, že trvalejší přátelství vznikají až kolem desátého roku. Vrstevnické skupiny se začínají více strukturovat a jedinec získává postavení i různé role. Jedinec se zde v rámci svého fungování učí nejen komunikaci, ale i dodržování stanovených pravidel. Pro adaptaci na školu je nezbytné respektování sociálních norem. Škola rozvíjí jedincovo sebehodnocení, to je zároveň ovlivňováno i neformálními vztahy, jako je vrstevnická skupina či prostředí hřiště. Kromě hry, která je v mladším školním věku stále potřebná, se objevuje i práce. Mění se podoba her, jsou spíše diferencovanější a více s pravidly. Soupeření mohou považovat dokonce za nepřiliš negativní, může se stát oblíbenou činností. (Vágnerová, 2012; Langmeier a Krejčířová, 2006)

Přístup k pravidlům se postupně vyvíjí. Jedinci v mladším školním věku chápou, co je dobré a co špatné, ale obsah příliš neřeší. Vágnerová (2012, s. 351) uvádí, že jedinci na začátku tohoto období: *„hodnotí své chování egocentricky, ve vztahu k důsledkům, jaké pro ně bude mít.“* A dále uvádí: *„že význam norem je závislý na vědomí důsledků, jaké by pro děti jejich respektování či nerespektování mělo.“* Období mladšího školního věku je stadiem předkonvenční morálky.

5.2 Starší školní věk

Druhý stupeň základní školy bývá charakterizován jako starší školní věk. Langmeier a Krejčířová (2006) tuto dobu charakterizují věkovým vymezením 11-15 let, jako období pubescence. Vágnerová (2012) ji označuje jako období rané adolescence, které dále dělí na fázi prepuberty a vlastní puberty.

U jedinců se objevuje citlivost na nespravedlnost a na kritiku přicházející od dospělých. Vlastní nejistota a zranitelnost je také spojována se vztahovačností. Jedinci si dokáží představit i abstraktní pojmy a o nich přemýšlet. (Vágnerová, 2012)

V oblasti emocí jsou dle Vágnerové (2012) typické negativní emoce. Jedincovo chování bývá proměnlivé. Střídají se nálady. (Langmeier a Krejčířová, 2006)

V oblasti sociálního chování se jedinci postupně začínají odpoutávat od rodiny. Dochází k uvolňování citových vazeb. Vrstevnická skupina se pro jedince stává mimo jiné i zdrojem opory. Jedinec začíná navazovat vztahy s osobami opačného pohlaví. U jedinců jsou patrné výrazné rozdíly mezi dívkami a chlapci, a to jak z hlediska vývojového, tak i sociálního. (Vágnerová, 2012; Langmeier a Krejčířová, 2006)

6 Příměstský tábor

Tato kapitola se věnuje charakteristice příměstského tábora jako součásti zájmové výchovy. V podkapitole krátce představím konkrétní příměstský tábor, v rámci, kterého probíhalo výzkumné šetření. V oddíle pak uvedu stručný přehled programu jednotlivých táborových dní se zařazenými aktivitami.

Táborovou činnost lze charakterizovat jako organizovanou činnost s dětmi a mládeží, která je pořádána především ve dnech mimo školní docházku, v době školních prázdnin. Tábor může být jak výjezdní – pobytový, tak příměstský, který získává více na oblibě. Příměstské tábory se dle svého názvu konají ve městě či vesnici. Děti se tábora účastní pouze v pracovní dny, a to jen přes den, na noc se vrací domů. Tábory mají stanovený program a poskytují tak dětem příležitost trávit čas mimo školní dny různými aktivitami, zážitky i vzděláváním. Tábory mají různé zaměření, a to například sportovní, zaměřené na umění, turistiku nebo přírodu.

Tábory jsou realizovány celou řadou organizací a institucí, od neziskových organizací, dobrovolnických skupin až po školy, církevní organizace i sportovní kluby. Pořádání táborů je také nedílnou součástí činnosti středisek volného času. Střediska volného času patří pod školská zařízení poskytující zájmovou výchovu a jejich činnost je podpořena ŠVP, který vychází z RVP. S rozvojem klíčových kompetencí, procházením průřezových témat se tak počítá i v rámci zájmového vzdělávání. V zájmové výchově se ve výchovně-vzdělávacím procesu objevují zejména osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova, mediální výchova apod. (vyhláška č. 74/2005 Sb.; zákon č. 561/2004 Sb.)

Charakteristikou zájmového vzdělávání, a tedy i táborů poskytovaných v rámci SVČ, je, že účast na nich je dobrovolná. Cílem zájmového vzdělávání je poskytnout dětem smysluplné trávení jejich volného času, což může působit i preventivním charakterem. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Tábory mohou navazovat na činnost během roku, ale nemusí. V obou případech se ve skupině téměř vždy objeví nové tváře, a proto vnímám jako vhodné zařazení aktivit na podporu začlenění i pro vytvoření bezpečného prostředí.

6.1 Konkrétní příměstský tábor – kazuistika

Konkrétní příměstský tábor, na kterém probíhalo výzkumné šetření, byl pořádán jedním Domem dětí a mládeže v krajském městě. Tábor je pořádán pravidelně první týden v červenci. Program je zajišťován zpravidla od 8 do 16:30 hodin. V posledních třech letech se počet účastníků ustálil na maximálně 15 dětech. Jedná se tak spíše o menší skupinu. S danou skupinou pracujeme dvě, a to hlavní vedoucí a já jako vedoucí.

Rozvrh dne je každý rok rozdělen na 2 hlavní části. V dopoledních hodinách se konají výlety po městě i mimo něj a v odpoledních hodinách probíhá výtvarné tvoření. Účastníky celým táborem provází aktivita tzv. *Zvídálek tábora*. Jedná se o aktivitu zaměřenou na zapamatování si zajímavých informací, všímání si a objevování světa kolem sebe. Tato aktivita, která je doplňována o autorské deníčky, je na táboře zařazována pátým rokem. Tvorbu deníčků jsem převzala před třemi lety. Na *aktivitu s deníčky a Zvídálkem tábora* se účastníci z minulých táborů vždy moc těší. Vznikl rituál ranního doplňování deníčků, dokreslení, dopisování apod. V rámci vybavování si zážitků, rekapitulace dne a dopisování deníčků podporuji společnou práci a spolupráci. Tyto deníčky mohou být, a dle zpětných vazeb jsou, využívány dětmi k rekapitulaci tábora a zážitků, nejen s rodiči, ale i k uchování vzpomínek a také pro školní práce – prázdninový deník. V návaznosti na deníčky probíhá každý den kvíz ve skupinách zaměřený především na to, co se dozvěděli a odnášejí si z výletů. Ukázka deníčků a otázek kladených v rámci kvízu při *aktivitě Zvídálek* je v příloze (Příloha č. 3) Mezi zmíněné dvě hlavní části, výlety a výtvarné tvoření, byly mnou dosazované aktivity podporující rozvoj především sociálních dovedností, zejména ve vybraných oblastech této práce.

V rámci plánování aktivit jsem vycházela z RVP ZV a ŠVP DDM, z očekávaných výstupů zkoumaného tematického okruhu. V následujícím oddíle uvedu přehled průběhu jednotlivých dní tábora. V příloze (Příloha č. 2) uvádím přehled všech užitých aktivit spolu s jejich cíli a rozvíjecími oblastmi.

6.1.1 Jednotlivé dny příměstského tábora

Na začátku prvního dne proběhlo přivítání, představení lektorů a náplně dne, seznámení se s mým výzkumem. Byla zdůrazněna dobrovolná účast na těchto aktivitách. Byl použit *dotazník na zjištění znalosti jmen*. Pro vzájemné seznámení se a prolomení počátečních ostychů bylo využito *her s míčkem*. Za pomoci *asociací, brainstormingu* byla společně stanovena pravidla. Následovaly *seznamovací hry* zaměřené na získání informací o druhých s cílem seznámení se. Proběhla *aktivita řekni o sobě nejdůležitější informaci*. Dále *diskuze* zaměřená na možnosti poznávání ostatních a uvědomění si toho, co je pro ně podstatné o druhých znát. Na základě takto získaných informací proběhla aktivita *krok vpřed udělají*. Dále jedinci tvořili *specifické řády bez mluvení dle instrukce*. Uskutečnila se *diskuze o očekáváních se zaměřením se na to, co si dle slyšeného myslí, že skupinu spojuje – ověření faktů zvedáním rukou*. Proběhla *aktivita s puzzly* – nejprve sbírali dílky, skládali je ve třech skupinách; pak se snažili zjistit název poskládané památky a na výletě najít její zmenšenou podobu. Proběhla *reflexe a diskuze o možnostech spolupráce*. Výlet a výtvarné tvoření, *aktivita Zvídálek*. Hodnocení dne, proběhlých aktivit. Rozloučení.

Druhý den tábora proběhlo zopakování si jmen a seznámení se s novým příchozím znovu pomocí *her s míčkem*. Proběhla *diskuze* o tom, co potřebujeme pro fungování ve skupině a co pomůže k tomu, abychom se ve skupině cítili příjemně. Zaměřili jsme se na pozdravy. Následovala *aktivita místa si vymění* vedoucí znovu k zjištění toho, co máme společného. Výlet. Během čekání na vlak proběhla *hra na asociace* spojená s létem, cestováním. Po návratu z výletu proběhla *aktivita Zvídálek*, společné zhodnocení. Výtvarné tvoření. Rozloučení.

Třetí den tábora proběhla nejprve *aktivita zaměřená na společné – vzájemné učení skládat parník z papíru*. Po příchodu všech byla vyslovena pochvala za zdravení. Následovala *aktivita křížovka se jmény* zaměřená nejprve na individuální práci, poté i na skupinovou práci. Zhodnocení proběhlé aktivity a jejich úspěšnost, *diskuze o chybování*. Proběhlo zopakování si jmen formou *her s míčkem*. Proběhla *aktivita čtyři rohy* zaměřená na diskuzi ohledně různých témat v nově utvořených skupinách. Proběhla reflexe spolupráce i hodnocení průběhu účastníky. Dále se jedinci rozdělili do skupin *a společně luštili šifry*, aby zjistili nadřazené slovo. Nejprve pracovali v menších skupinách, později jako jedna skupina. Došlo k zhodnocení průběhu aktivity i výsledku. Následoval výlet a po návratu výtvarné tvoření. Rozloučení.

Čtvrtý den tábora proběhla nejprve *společná rekapitulace předešlého dne* a doplnění si deníčků. Následovala *diskuze* o práci ve skupině a možnostech dosažení cíle. Proběhla *aktivita společného malování ve skupinách dle zadání*. Aktivita byla použita třikrát, a tak došlo ke společné rekapitulaci průběhu a hledání možných zlepšení. Z důvodu stálého pletení si některých jmen byla využita *hra na rytmus a jména*. Díky nápadu jedné účastnice bylo zařazeno cvičení *za pomoci kolíčků představ sebe*. Poté jedinci *představili jimi vybranou osobu bez užití jména a ostatní hádali, o koho se jedná*. Následovala reflexe, výtvarné tvoření, výlet. Rozloučení.

Poslední den tábora proběhlo *společné doplnění deníčků*. Znovu vybavení si toho, co jsme společně zažili. Byl použit *dotazník na jména*. Proběhla znovu *aktivita: co máme společného*. Namísto zvedání rukou vytvořili účastníci provázkovou pavučinu a zopakovali si znovu také jména. Při tvorbě pavučiny sdíleli účastníci své domněnky toho, v čem se s ostatními shodují. Následovala *diskuze* na téma, zda vidí nějaké rozdíly oproti pondělí. *Ověření aktivitou* proběhlo formou společného kvízu ve třech skupinách se zaměřením na informace z výletů, hry i poznání účastníků dle jejich charakteristik. Vyhodnocení. Výtvarné tvoření a výlet. Rekapitulace tábora, aktivit, doplnění si deníčků a rozdání odměn. Rozloučení.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Cíl výzkumu

Praktická část si klade za cíl popsat rozvoj sociálních dovedností účastníků v průběhu příměstského tábora během aktivit. Na hlavní cíl výzkumu navazují tři stanovené podcíle, a to popsat proces z pohledu lektora v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů a v oblasti kooperace. Třetím podcílem je předložit aktivity, které byly vnímány jako přínosné pro rozvoj sociálních dovedností ve zkoumaných oblastech z pohledu všech zúčastněných.

8 Charakteristika zkoumaného vzorku

Do výzkumného šetření byla zapojena skupina účastníků letního příměstského tábora pořádaného Domem dětí a mládeže v jednom krajském městě, na kterém působím opakovaně jako vedoucí. Na tábor bylo přihlášeno celkem dvanáct účastníků, konečný počet byl jedenáct dětí ve věku 6-15 let. Jednalo se o dva chlapce a devět děvčat. Devět dětí před prázdninami navštěvovalo základní školu, z toho pět dětí bylo mladšího školního věku. Zbývající dvě děti byly předškolního věku s nástupem v září do školy.

Skupina byla různorodá, jak věkově, tak i z hlediska prostředí, ze kterého jedinci pocházeli. Lišili se převládajícím jazykem v rodině, některými návyky i respektem k autoritám. Celkem čtyři účastníci měli jednoho či oba rodiče cizince, a to jim, dle mého pozorování, komplikovalo dorozumění s ostatními. Jedna účastnice byla vzdělávána v domácím prostředí, při fungování ve skupině jí chyběl respekt pravidel i autorit. Jedna účastnice pocházela z dětského domova.

Z hlediska počtu účastníků se jedná o malou skupinu. Z hlediska rozložení věku, pohlaví i prostředí, ze kterého účastníci pocházeli, se jedná o heterogenní skupinu. Z hlediska dalšího dělení skupin se jedná o rekreační skupinu. Celkem pět účastníků absolvovalo tábor již po několikáté.

Z hlediska metody výběru vzorku se jednalo o příležitostný výběr. Výzkumným souborem byli účastníci konkrétního příměstského tábora, kde působím jako vedoucí.

Účastníkům byla přiřazena čísla, aby byli více anonymizováni. V příloze (Příloha č. 1) uvádím tabulku jednotlivých účastníků, jejich věku a anonymizovaných charakteristik potřebných pro následnou ilustraci v rámci výsledků dat a jejich interpretace.

V práci používám pojem účastníci tábora pro děti účastnící se daného příměstského tábora. Za děti budu v této práci považovat všechny jedince do 18 let, stejně jako to uvádí Úmluva dítěte. (sdělení č. 104/1991 Sb., 2016) Pro pojmenování mé osoby jako pozorovatele, vedoucího i spoluaktéra některých aktivit používám pojem lektor.

9 Metoda výzkumu

Výzkum, který proběhl formou zúčastněného pozorování a skupinových rozhovorů, byl kvalitativní. Pro podpoření výzkumu bylo využito ověření aktivitou poslední den tábora. Dále pro zvýšení objektivity dat sloužily výsledky doplňkového dotazníkového šetření první a poslední den tábora. Dotazníky sloužily k získání dat ohledně znalosti jmen účastníky. Výzkumné metody se vzájemně doplňují.

9.1 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování je výzkumná metoda, pomocí níž lze zjišťovat přirozeně probíhající interakce a vazby v určeném prostředí. Metoda spočívá jak v samotném pozorování, tak i zprostředkování informací čtenáři. Zúčastněné pozorování se liší mírou účasti pozorovatele při aktivitách. (Švaříček a Šed'ová, 2010) V případě předkládaného výzkumného šetření docházelo nejen k pozorování daných jevů a interakcí, ale i k zadávání aktivit a přímé účasti na aktivitách i jejich ovlivnění na základě pozorování, průběhu aktivit. Na základě zmíněného se dle Švaříčka a Šed'ové (2010) jedná z hlediska míry účasti pozorovatele na aktivitách o aktivní účast a plné zúčastnění. Dále dle Křováčkové (In Skutil, 2011) se podle typů pozorování v provedeném výzkumu jedná o zúčastněné pozorování, které je přímé, kdy se pozorovatel účastní pozorovaného jevu v aktuálním čase; strukturované, kdy jsou předem vymezeny jevy, které pozorovatel pozoruje. Dle Švaříčka a Šed'ové (2010) se dále jedná o pozorování otevřené, kdy jedinci vědí, že jsou pozorováni a s pozorováním souhlasí. V souvislosti se zmíněným uvádí, že v takovém případě nelze mluvit o autentickém pozorování.

Data získaná ze zúčastněného strukturovaného pozorování byla zaznamenávána do předem vytvořeného záznamového archu. Záznamový arch obsahuje místo pro zaznamenávání četnosti, například užívání jmen, pomocí čárek. Dále arch obsahuje prostor pro popis předem určených časových oken a průběhu aktivit v době konání tábora. Byl pozorován průběh aktivit z hlediska sledovaných oblastí a témat i celého procesu včetně interakce jedinců a jejich jednání. Dále docházelo k zaznamenávání míry interakcí před začátkem programu při příchodu jedinců i při výtvarném tvoření. Pozorování a záznam četnosti jsem prováděla během konkrétních činností. Tento záznam jsem rozšiřovala a doplňovala po skončení daného pozorování. V příloze (Příloha č. 4) uvádím záznamový arch a ukázkou záznamu z pozorování.

Metodu zúčastněného pozorování jsem zvolila z důvodu, že jako lektor-vedoucí tábora, pedagog, neustále během činnosti pozoruji a jsem součástí skupinové činnosti nepřetržitě. Díky tomu, že do skupiny nevstupoval a nezasahoval žádný cizí člověk, se domnívám, že účastníci by jednali stejným způsobem i bez pozorování, a to i díky tomu, že zaznamenávání pozorování přímo nevstupovalo do jejich interakce. Zároveň se neodvažuji tvrdit, že se mi

během pozorování podařilo zachytit všechny potřebné interakce a situace. Přiřazování skutečností k jednotlivým kategoriím záznamového archu byla založena především na mém úsudku.

9.2 Skupinový rozhovor

Skupinový rozhovor je v literatuře charakterizován jako výzkumná metoda, pomocí níž se více lidí na jednom místě ptáme na otázky. Musí být dobře veden. Průběh skupinových rozhovorů byl zaznamenán bezprostředně po jejich ukončení. Z důvodu konání rozhovorů na různých místech, nebyly nahrávány. Zkrácený záznam byl prováděn během rozhovoru, doplněn byl po jeho skočení.

Sedláček (In Švaříček a Šed'ová, 2010) uvádí, že skupinový rozhovor je založen na principu otázka-odpověď a koná se při rozhovoru se třemi a více lidmi a nepracuje se skupinovou interakcí. Skupinových rozhovorů bylo užíváno za účelem získání odpovědí o přínosnosti aktivit. Rozhovory ve skupině probíhaly i během reflexí aktivit či celých bloků a v rámci diskuzí na společné téma týkající se výzkumných oblastí. Takové rozhovory se týkaly témat: Co pro Vás znamená spolupráce, Jak vypadá prostředí, když se v ní cítíte příjemně?

Výzkumník je moderátorem diskuze. Hlavním prostředkem skupinového rozhovoru je kladení otázek. Švaříček a Šed'ová (2010) uvádějí nesouměrnost mezi výzkumníkem a respondentem.

9.3 Doplnkové metody

Dotazník jako doplňková metoda pro získání větší míry objektivity byl formulován v podobě otázky a dobrovolného úkolu, a to: Zamysli se, kolik účastníků tábora znáš křestním jménem? Pokud chceš, vypiš je. Shodný dotazník byl využit první den před začátkem všech aktivit a poslední den v rámci dopoledního bloku před *ověření aktivitou*.

Ověření aktivitou proběhlo poslední den tábora a bylo založeno na hře, kdy jedinci v náhodně vytvořených skupinách po třech společně odpovídali na otázky zaměřené na informace z výletů i o ostatních účastnících tábora.

10 Formulace výzkumných otázek

Na základě literatury, zkušeností z minulých příměstských táborů a zamýšlených aktivit jsem pro tento výzkum stanovila tři výzkumné otázky, a to:

- Jak probíhal proces v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů z pohledu lektora?
- Jak probíhal proces v oblasti kooperace z pohledu lektora?
- Jaké aktivity byly vnímány jako přínosné pro rozvoj sociálních dovedností v pozorovaných oblastech z pohledu všech zúčastněných?

Z důvodu komplexnosti vybraných oblastí okruhu sociálního rozvoje jsem již před výzkumem stanovila témata – kategorie ke každé z těchto oblastí, kterým byla v rámci výzkumu věnována pozornost. Tato témata považuji pro fungování skupiny, na základě zkušeností z předchozích táborů, za důležitá. Zároveň byla tato témata vytvořena na základě očekávaných výstupů i na základě témat stanovených pro danou oblast v RVP ZV uváděných v teoretické části práce.

V rámci oblasti mezilidských vztahů a poznávání lidí to byla témata vzájemné oslovování se jmény a jejich znalost; poznání a získání informací o druhých a jejich užití ve společné interakci; nastavení a dodržování pravidel; vnímání odlišností a respekt k druhým; pozdrav, pomoc a poděkování jako prostředek pro tvorbu pozitivního klimatu; prostředí a atmosféra mající vliv na rozvoj dovedností.

V rámci oblasti kooperace jsem se zaměřila na postup při plnění úkolu a jeho dosažení; míru spolupráce jedinců a jejich zapojení; na rozdělení rolí ve skupině. Nicméně je potřeba zmínit, že se v této oblasti uplatňují také témata z předcházející spojené oblasti.

11 Způsob provedení výzkumu

11.1 Plán výzkumu

Před samotným sběrem výzkumných dat jsem na základě literatury stanovila témata – kategorie, na které byl výzkum zaměřen. Pro výzkum byla potřeba realizace jednotlivých aktivit.

Na základě poznatků z odborné literatury a mých zkušeností jako účastníka i lektora příměstského tábora a s ohledem na vybrané zkoumané oblasti i stanovená témata v rámci oblastí jsem vytvořila plán aktivit. Jednotlivá témata zájmu jsou zmíněna v kapitole 10 a pak dále v kapitole 13 u jednotlivých výsledků. Vybrané aktivity jsem koncipovala na základě očekávaných výstupů, RVP ZV pro jednotlivé části oblasti sociálního rozvoje, ŠVP DDM. Důležitým faktorem pro výběr aktivit byla návaznost na program příměstského tábora a věkové složení skupiny. V příloze (Příloha č. 2) je uveden soupis těchto aktivit spolu s cíli jednotlivých bloků. Tyto aktivity považuji za vhodné při rozvoji sociálních dovedností.

Na daném táboře byli účastníci první den s výzkumem seznámeni, seznámeni, všichni k výzkumu dali souhlas. Všechny aktivity byly zadávány mnou (osobně). Před, během i po uskutečnění aktivit probíhal mnou prováděný výzkum.

11.2 Sběr dat

Data pro výzkum byla sbírána během konání letního příměstského tábora ve dnech 2. - 7. 7. 2023 pořádaným Domem dětí a mládeže v krajském městě. Jeden den příměstského tábora trval zpravidla 8,5 hodiny.

S ohledem na dodržení etické stránky provedení výzkumu byla výzkumná data anonymizovaná. Informovaný souhlas byl od zákonných zástupců získán ústní formou, také všichni samotní účastníci s výzkumem ústně souhlasili.

Během většiny času v průběhu sběru dat byla přítomna další vedoucí, která se do těchto aktivit s účastníky nezapojovala. Data byla sbírána mnou.

Na začátku prvního dne příměstského tábora byli účastníci seznámeni s mým výzkumem. Bylo jim sděleno, že pro potřeby bakalářské práce si budu zaznamenávat průběh jednotlivých aktivit, které společně budeme dělat a zaznamenávat si jejich společnou interakci. Také jsem je ujistila, že se pro ně nic nemění a tábor i aktivity v něm budou probíhat obvyklým způsobem. Byla zdůrazněna dobrovolná účast na aktivitách. Všichni přítomní účastníci měli možnost klást otázky týkající se výzkumu.

Metoda sběru dat je popsána v kapitole 8. Jednotlivé metody se zaměřovaly především na předem vymezené oblasti témata týkající se výzkumných otázek práce.

Zúčastněné pozorování bylo strukturované a záznam získaných dat probíhal bezprostředně během jednotlivých aktivit v předem určených momentech, a to: Na začátku každého dne, než začal program; v průběhu jednotlivých aktivit; mimo aktivity – během pauz; během výtvarného tvoření se zaměřením na vzájemné oslovování se jmény.

Skupinové rozhovory se konaly formou polostrukturovaných otázek během diskuzí, reflexí, zhodnocení a také za účelem získání odpovědí v menších náhodně sestavených skupinách, často o pauzách, při cestě apod. Zaznamenání dat proběhlo vždy bezprostředně po skončení daného rozhovoru. Rozhovory nebyly nahrávány.

Ověření aktivitou se uskutečnilo poslední den konání příměstského tábora. Dotazníky byly zadány na začátku prvního a posledního dne příměstského tábora.

Všichni přítomní účastníci se zapojili do všech mnou připravených aktivit, všichni se účastnili skupinových rozhovorů, vyplnění dotazníků i ověření aktivitou.

12 Metoda vyhodnocení dat

Jednotlivé záznamy z pozorování, skupinových rozhovorů jsem uspořádala a analyzovala. Při analýze dat jsem využila tematickou analýzu a metodu kódování.

Švaříček a Šed'ová (2010) uvádějí, že v tematické analýze dochází k analýze námětů ovlivněných nejen záměrem výzkumníka, ale i výslednou podobou proběhlého šetření. Byrne (2022) uvádí proces pro analýzu dat s využitím tematické analýzy. Prvním krokem je hloubkové seznámení se s daty. Následně probíhá generování počátečních kódů jako předpokladů pro práci s tématy. Ve třetí fázi dochází ke generování témat a v následující fázi má docházet k přezkoumávání takto vytvořených témat neboli výzkumník se má zaměřit na soudržnost v rámci tématu, sledovat jeho hranice. Pátým uváděným bodem je pojmenování a definování daného tématu. Jako šestou fázi chápe Byrne (2022) jako dokončení celého procesu. Byrne (2022) dále uvádí, že je vhodné, aby všechna předkládaná témata a podtémata korespondovala s výzkumnými otázkami i daty.

V případě mnou prováděného výzkumu a analýzy dat byl proces obdobný, jako uvádí Byrne (2022). Kvůli komplexnosti vybraných oblastí, jak je uvedeno v kapitole formulace výzkumných otázek, jsem zvolila pro výzkum pouze některá témata. Proces analýzy začal opakovaným čtením záznamů, kdy jsem se znovu seznámila se všemi daty. Následně na základě čtení došlo ke generování počátečních kódů, které byly vytvářeny s ohledem na stanovené výzkumné otázky – oblasti. Kódy bych definovala, s ohledem na následnou interpretaci výsledků, jako úseky, které dle mého úsudku a znalostí z literatury – teoretické části práce, nejvíce zapadají k jednotlivým výzkumným otázkám – oblastem. Na základě nalezených kódů jsem se zaměřila na jejich zařazování k tématům – kategoriím. Tato témata byla v průběhu analýzy vyhodnocována a v některých případech přetransformována. V příloze uvádím ukázkou kódování (Příloha č. 4).

Ověřením aktivitou byla získána data stejně jako u jiných aktivit formou pozorování. Získaná data z dotazníku byla zaznamenána a slouží k dokreslení výsledků první výzkumné otázky.

13 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

V této kapitole zmíním výsledky výzkumu vztažené k jednotlivým výzkumným otázkám. Kategorie uváděné u každé oblasti byly vytvořeny před výzkumem. Během analýzy dat z výzkumu byly a stále jsou vnímány jako účelné pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. Jednotlivé stanovené kategorie zároveň nacházejí oporu v RVP ZV i v očekávaných výstupech, o kterých jsem psala v teoretické části práce v příslušných kapitolách daných oblastí. Jednotlivé kategorie se plynule propojují a doplňují. Stejně jako se propojují a doplňují jednotlivé kódy, proto lze ve výsledcích najít jednotlivé kódy i u více kategorií.

Následující podkapitoly tak interpretují výsledky získané zmíněnými metodami, zúčastněným pozorováním, skupinovými rozhovory, ověření aktivitou a zadanými dotazníky. Následující tři podkapitoly jsou vztaženy k jednotlivým stanoveným výzkumným otázkám.

13.1 Jak probíhal proces v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů?

Tato podkapitola interpretuje výsledky vztažené k procesu rozvoje dovedností v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů.

Před výzkumem bylo stanoveno šest kategorií, kterých se výzkum týkal.:

1. oslovování se jmény
2. znalost informací o druhých a jejich užívání
3. prostředí a atmosféra
4. pravidla a jejich dodržování
5. pozdrav, pomoc, poděkování, povzbuzení
6. vnímání odlišností a společného

V první řadě shrnu výsledky jednotlivých kategorií v následujících oddílech, a nakonec popíšu rozvoj dovedností ve zkoumaných oblastech vztažený k zmíněným kategoriím v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů.

13.1.1 Oslovování se jmény

Tento první oddíl pojednává o výsledcích výzkumu vztažených k oslovování jmény. Výsledky jsou interpretovány na základě zúčastněného pozorování a dotazníku předloženého účastníkům první a poslední den tábora, v rámci reflexe na základě skupinového rozhovoru. Během analýzy záznamů se vytvořily tyto kódy: znalost jmen, četnost vzájemného oslovování, používání příjemných oslovení.

Na základě literatury, zkušeností i výzkumu vnímám jako jeden z hlavních prvních předpokladů pro budování vzájemných mezilidských vztahů a skupinové soudržnosti znalost jmen ostatních a jejich používání. Znalost jmen podněcuje vztahy ve skupině, používání příjemných oslovení vytváří kladné prostředí a působí spíše kohezně. Zároveň oslovování se křestními jmény nebo účastníky zvolenými formami jmen, vnímám jako prvek zdůrazňující symetričnost vztahu.

Pozorování při příchodu účastníků ukázalo neoslovování jedinců jmény, i mezi těmi, kteří se znají z minulých let. Z vyhodnocení prvního dotazníku vyplynulo, že pět účastníků zná jednoho člověka jménem, dva účastníci neuvedli žádné jméno. Účastnice 1 znala čtyři jména, účastnice 3 tři jména, účastnice 4 znala dvě jména. Jména vypsal šest účastníků. Nikdo z účastníků do dotazníku nezahrnul jména vedoucích. Účastníci, kteří znali více jmen je znali zejména z minulých let. Všichni účastníci, kteří uvedli, že znají jednoho člena skupiny jménem, byli noví. Z těchto pěti účastníků se vzájemně seznámili pouze tři účastníci, jelikož zbývající účastníci byli sourozenci a napsali jméno toho druhého. Za překvapující považuji fakt, že i jedinci sedící vedle sebe, se před zahájením programu mezi sebou nepředstavili. Dle pozorování se většina účastníků, i přesto, že seděli vedle sebe, společně příliš nebavila. Zde vnímám právě potřebu zainteresování pedagoga, aby vytvořil podmínky pro vzájemné poznání a osvojení jmen ostatních.

Proces rozvoje oslovování jmény byl podněcen aktivitami na jména, které byly zařazovány ve všech dnech, a to z důvodu, že ještě čtvrtý den tábora si někteří účastníci jména pletli. Po skončení prvního bloku aktivit se vytvořily tři skupiny, a to zejména dle věku. K oslovování jmény docházelo ve 2 ze 3 utvořených skupin pouze uvnitř nich a kontaktu s ostatními se vyhýbali. Během výletu a větší možnosti interakce došlo k přetransformování účastníků na dvě podobně velké skupiny. Skupiny byly vytvořeny podle věku. Účastnice (8 a 9) se, i přes zvyšující se interakci se skupinou, přímému oslovování jmény vyhýbaly, stejně jako skupina považovaná za mladší. Pozorovanou skutečnost připisuji neznalosti jmen ostatních a obav přiznat danou skutečnost, později interpretovanou jako obavu z chybování.

Během prvního výtvarného tvoření účastníci (6, 7, 8, 9, 10, 11), i přes stanovené a přijaté pravidlo oslovování se jmény, jich neužívali, pouze formulovali žádost či se žádosti zcela vyhnuli. Naopak ostatní účastníci (1, 3, 4, 5) jména zapojovali i do hodnocení výrobků. Z mé strany došlo ke zmínění nedodržování tohoto pravidla během ranních aktivit druhého dne. Nejen díky nově příchozímu účastníkovi 2, ale i výše zmíněnému neoslovování se jmény, došlo k dalšímu procvičování jmen. Následující dny začali účastníci při výtvarném tvoření používat při žádostech jména. Bylo pozorováno, že účastníci (7, 8, 9, 10) si vybrali dvě osoby mimo svou skupinu, které také oslovovali jmény. Poslední den jsem pozorovala, že ve velké míře používali jména ostatních účastníků i ti, kteří v předešlých dnech oslovování jmény mimo

svou skupinu používali zřídka. Pozorovanou skutečnost připisují míře opakování jednotlivých jmen během tábora, zvýšené interakci mezi členy po aktivitách i kladení důrazu na možnost dopouštět se chyb.

Středeční aktivita zaměřená na vyplňování jmen do křížovky podnítila, dle pozorování, zvýšené oslovování jmény vedoucí. V případě neznalosti správného jména pro vyplnění, spolupracovali účastníci ve dvojici. Nebyli-li si jisti ani ve dvojici, bylo jejich úkolem se dotyčného zeptat. Při pozorování jsem vnímala, že celkem čtyřem účastníkům nebylo příjemné se ostatních ptát. V reflexi byla zmíněna skutečnost, že nechtěli ukázat, že si jména nepamatují, nechtěli udělat chybu před ostatními. Popsanou skutečnost vnímám jako důležitou a budu se jí věnovat v oddíle prostředí a atmosféra.

Pozorování interakce účastníků nepřineslo náznaky či plné užívání hanlivých či jinak nepříjemných oslovení mezi účastníky. Pokud účastníci užívali jména, užívali dohodnutá jména či přezdívky. Pravidlo bylo sestaveno na základě podnětů od účastníků.

Z hlediska procesu rozvoje znalosti všech jmen probíhal proces postupně. První den všechna jména nevyjmenoval nikdo. V úterý si jména všech vyjmenovali čtyři účastníci. Ve středu jména všech znalo šest účastníků. V pátek vyplnilo dotazník všech jedenáct přítomných účastníků se všemi jmény včetně jmen vedoucích.

13.1.2 Znalost informací o druhých a jejich užívání

Tento oddíl interpretuje výsledky vztahující se k oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů, konkrétněji k významu znalosti informací o druhých a jejich využití ve vztahu k budování vzájemných pozitivních vztahů. Výsledky jsou interpretovány na základě pozorování, skupinových rozhovorů i ověření aktivitou. Proces vzájemného poznávání, získávání informací o druhých a jejich vhodné užívání vnímám pro oblast péče o dobré vztahy, jako určující. Vzájemné poznávání a získání informací o druhých vede, dle pozorování, i ke zvýšení interakce, zvýšení počtu témat pro rozhovory. Mezi kódy v tomto tématu jsem zařadila: okruh informací, nakládání s těmito informacemi, míru interakce.

Jak bylo popsáno v předchozím oddíle, na začátku prvního dne před začátkem programu nedocházelo mezi účastníky téměř k žádnému kontaktu. Domnívám se, i s ohledem na další pozorování, že by bez mého zásahu podporovaného ostatními aktivitami nedošlo ke zvýšení interakce mezi jedinci. Naopak by se izolace spíše prohlubovala. Zmíněný ostych a nezapojování je typický pro první fázi vývoje skupiny a je v této fázi běžný. Domnívám se, že bez zásahu by tato fáze trvala příliš dlouho a působila spíše tenzními tlaky.

Okruh informací, jejichž znalost považují účastníci za podstatnou, se během pozorování a zařazování jednotlivých aktivit rozšiřoval. V první řadě považovali účastníci za podstatné

křestní jméno. Vyjmenování *nejdůležitější informace o sobě* přineslo odpovědi zejména na počet sourozenců nebo nejoblíbenější jídlo. Dle pozorování přispěla k rozšíření okruhu zmiňovaných informací o ostatních i diskuze zaměřená na možnosti poznávání ostatních a uvědomění si toho, co je podstatné o druhých znát. Účastníci zmiňovali jména, počet sourozenců, záliby, věk, oblíbenou barvu, roční období i již zmíněné jídlo apod. Na základě těchto informací proběhla aktivita *krok vpřed udělají*. Jedinci si měli mimo jiné všimnout spolu s kým stojí v řadě. Účastníky, dle pozorování překvapilo množství jedinců mající sourozence, a to i přesto, že tuto informaci již jednou slyšeli. Domnívám se, že k většímu uvědomění si získaných informací přispěla možnost informaci slyšet i vidět – vidět fyzický počet účastníků, všechny najednou. V návaznosti na zmíněné informace a dle pozorování účastníků pomohly osvojení si jmen i informací zejména aktivity spojené s pohybem. Během aktivity *co máme společného* spolu s ověřováním zvednutými rukami padaly ze strany účastníků spíše obecnější charakteristiky (věk, pohlaví) a poté také odpovědi zaměřené na vzhled či týkající se tábora (výtvorné tvoření, tábor, léto). Získání povědomí o druhých z aktivity *krok vpřed udělají* nepřineslo velké množství nápadů na otázky týkající se společných věcí. Účastníci (6, 10, 11) se samostatně nezapojovali, byla potřeba je pobízet k odpovědi, pobízení přicházelo z mé strany. Na konci posledního dne se aktivita, *co máme společného* opakovala. Ale namísto zvedání rukou jedinci společně vytvořili provázkovou pavučinu, při jejíž tvorbě sdíleli své domněnky toho, co mají s ostatními společného. Ve srovnání s pondělní aktivitou se objevovaly více osobní spojitosti. Nezáleželo na počtu lidí, se kterými dle své domněnky stejnou zálibu či shodu sdílí, naopak se po vyřčeném mohli přidávat i ostatní jedinci. Pozorování ukázalo, že i mladší účastníci se snažili zapojit, vymyslet společnou věc a před ostatními ji přednést. Ostatní účastníci se aktivně zapojovali. Vytvoření společné pavučiny vedlo, dle pozorování i mého názoru, k potvrzení skupiny jako celku, k potvrzení členství ve skupině.

Na táboře se vytvořily dvě skupiny, ve kterých si účastníci byli věkově blízcí. V těchto skupinách docházelo ke sdílení informací a rozhovorům v době neřízených aktivit, tzn. na cestě, při čekání na MHD, ve chvílích volna. Ve skupině mladších dětí docházelo spíše ke komunikaci o obecnějších tématech. Ve skupině starších dětí převládala témata osobnější. Dle pozorování se děti v určité míře bavily vzájemně i mimo vytvořené aktivity. Toto jsem se snažila podporovat různými aktivitami. Aktivita *místa si vymění* zařazená druhý den přispěla k většímu zamyšlení účastníků nad diferencovanějšími otázkami zaměřenými na to, co máme společného. Při aktivitě čtvrtého dne *představ pomocí kolíček sebe* se jedinci více otevřeli a sdělili ještě další nové informace. Uvedené spojuji například s vývojem skupiny, i prostředím a zvýšením důvěry a interakcí ve skupině. Při aktivitě *představ jednoho účastníka* sděloval vždy jeden účastník informace o vybrané osobě a ostatní hádali o koho se jedná. Účastnice 1 byla ostatními jmenovaná dvakrát, zato účastníci 4 nejmenoval mimo mě nikdo. Zbývající účastníci

byli jmenováni jednou, a to dle pozorování vždy od člověka, se kterým se bavili nejvíce. Po dotazu, zda by dokázali vyjmenovat ještě nějakého dalšího účastníka, sdělili, že asi ano. Účastníci (1, 2, 3, 4, 5) uvedli, že by dokázali popsat více než dvě osoby. Celkem 4 z 5 těchto účastníků byli na táboře opakovaně. Celkem 3 z 5 účastníků uvedli, že by dokázali každého účastníka nějak charakterizovat. Diskuze zaměřená na důvody, proč si vybrali daného člověka, přinesla, pro mě očekávané, odpovědi. Účastníci uvedli jako důvod vzájemné porozumění a největší míru kontaktu s popisovaným člověkem. U mladších dětí hrálo roli i pohlaví jedince. Během kvízu zařazeného poslední den tábora a zaměřeného na poznání jedinců dle charakteristik, poznali účastníci všechny charakterizované. V reflexi uváděli možnost dohodnout se ve skupině na správné odpovědi jako podpůrnou. Celkem 5 z 11 přítomných uvedlo, že v případě vyplňování kvízu samostatně neví, zda by poznali všechny účastníky a že by daná skutečnost byla pro ně stresující. Za zajímavé považují zmíněné hodnocení účastníků i to, že na konci tábora byli schopni se o tomto náhledu zmínit. Pozorovala jsem, že tato aktivita rozvířila více dialogů i mimo již dvě utvořené skupiny, kterých se účastníci jinak drželi po většinu táborových dní.

V rámci užívání informací, například pro představení kamaráda, byla pozorována citlivost účastníků při výběru jednotlivých informací o kamarádovi. V průběhu různých aktivit účastníci zmínili například svůj původ či rodinnou situaci. Bylo patrné, že sdělení těchto informací bylo pro ně problematické. Ostatní účastníci tyto informace nevyužívali, ač si jich, dle skupinových rozhovorů, byli vědomi. Účastnice 3 si myslí, že informace nebyly využívány proto, že by časté zmiňování citlivých informací mohlo být dotyčnému nepříjemné. Citlivý přístup k těmto informacím byl pozorován u všech účastníků.

13.1.3 Prostředí a atmosféra

Tento oddíl pojednává o působení prostředí a atmosféry na rozvoj sociálních dovedností. Pojednává tedy o výsledcích, které byly zejména získány na základě zúčastněného pozorování a vztahují se k osvětlení některých vlivů na jedince při rozvoji dovedností. Vlivy působí na to, zda se jedinci v takovém prostředí, skupině budou cítit připraveni pro rozvoj těchto dovedností. Mezi kódy, které se během analýzy seskupily a s tímto tématem, dle mého názoru, souvisí, jsem zařadila: prostředí; bezpečí a důvěru; atmosféru, očekávání; sdílení; citlivost, respekt a ohleduplnost; chybování.

V teoretické části práce jsem uvedla, že pocit bezpečného prostředí a vytvoření otevřeného prostředí ke sdílení je jedním z klíčových předpokladů nejen pro kooperaci, ale celkově pro celou skupinu a péči o mezilidské vztahy. Prostředí ovlivňuje vzájemné vztahy a tendenci zapojovat se do dění. Bezpečné prostředí nelze charakterizovat pouze místem, ale je i o členech skupiny, o jejich respektu, citlivosti, chování a jednání. Toto se potvrdilo na

základě výzkumu, proto bych do vlivů na celkové prostředí, do toho, jak se v něm cítí účastníci, zařadila samotné oslovování se jmény.

Z diskuze nad tématem „*Jak má vypadat prostředí, ve kterém se cítím příjemně či hezky, chodím tam rád – chci se tam vracet*“ vyplynula jako pozitivní věc pro účastníky existence možnosti pravidla STOP a možnost nemluvit o tom, o čem nechci. Pravidlo STOP jsem zmínila při seznámení účastníků s výzkumem. Dále vyplynuly spíše charakteristiky toho, jak takové prostředí vypadat nemá, byly uváděny rvačky, křik, osamocení a izolace, nechut' sem chodit, i posmívání apod. Tyto skutečnosti připisuji k tomu, že se jedinci setkávají spíše se zákazy, co dělat nemají než s možnostmi, jaké chování je vhodné a žádoucí. Co k takovému chování pomůže apod.

Se získáváním informací o druhých plně souvisí téma ohleduplnosti k druhým, a i ke sděleným informacím. Částečně jsem zmíněné nastínila již v předchozím oddíle v souvislosti s užíváním informací o druhých. Užívání informací negativním způsobem, jako jsou posměšky či urážky, byly uváděny účastníky během skupinových rozhovorů a diskuzí jako příčina toho, když se v jakékoliv skupině necítí příjemně, hezky. Účastníci, podle pozorování, neužívali žádné poskytnuté informace negativním způsobem, ba naopak se objevovala ohleduplnost a citlivost, respektování druhých. Například účastníci (7, 8, 9) byli zpočátku se sdíleným informacím opatrnější a zvýšené sdílení informací, například o rodině a dalších do té doby skrytých informací, probíhalo u nich až od poloviny třetího dne. Ostatní účastníci dle pozorování byli v užívání citliví a těchto informací nevyužívali ani v rámci aktivit a her.

Ke sdílení osobnějších informací o sobě a o svých blízkých docházelo téměř u většiny až v následujících dnech. To považuji za pochopitelné, samotná skupina procházela jednotlivými vývojovými fázemi, docházelo u účastníků k rozšiřování jednotlivých uváděných informací. Účastníci (1,2,3,4), kteří se účastnili tábora opakovaně, byli otevřenější již od začátku prvního dne. Účastníci hodnotili pozitivně možnost sdílet během rána zážitky i okamžitou náladu. Uvedli, že: „*Bylo super sdílet, jak se máme*“, „*líbila se mi možnost podělit se s ostatními o tom, co jsem odpoledne ještě zažila.*“ Domnívám se, že sdílení svých pocitů, nálad a zážitků vedlo i k budování a zvyšování vzájemné důvěry. Prožívání pozitivních a účastníkům příjemných pocitů vnímám jako důležitou součást při budování prostředí skupiny a vzájemných vztahů.

Bezpečné prostředí je pro tvorbu vztahů a utváření skupiny důležité. Vnímám zejména počáteční roli pedagoga, který má podněcovat účastníky k mluvení, sdílení informací apod. S tím souvisí i pocit rovnosti a respektu ostatních. Na začátku pozorování, i dle fází vývoje skupiny, u jedinců panoval především ostych, jedinci se nevyjadřovali nebo pouze krátkými výpověďmi. Postupem času po dosazování dalších a dalších aktivit se jedinci více otevírali a sdíleli více informací, například i aktuální náladu.

Ze střeďeční aktivity uvedené v oddíle oslovování se jmény, vyplynula skutečnost obav z chybování. Účastnicemi (8, 9) vyřčená obava z chybování potvrdila moji domněnku sníženého užívání jmen i jejich zapojování do aktivit některými účastníky a existence snahy najít jednu osobu, kterou budu mimo svou skupinu oslovovat. Účastnice 9 uvedla: „*Je mi to blbý, že ostatní neznám jménem, když oni mě jo.*“ Účastnice 5 uvedla, že ani ona si není jistá u všech jmen, ale že to nevadí, že to byla jen hra. Dle mého pozorování nebylo příjemné ptát se ostatních na jména ani dvěma dalším účastníkům. Ti, po vyplnění jim známých jmen, přestali další vyplňovat a jen seděli. Ukázalo se, že přestávku ve vyplňování jsem nepozorovala pouze já, ale i účastnice (1, 3, 4) a ty se snažily tápajícím účastníkům poradit a pomoci. Tuto spontánní pomoc považuji za důležitou, protože se ukázalo, že k ostatním účastníkům nejsou lhostejné, ba naopak jim nabídly pomoc, která byla přijata. Považuji za důležité uvědomění si chyby a nevnímat ji jako vlastní selhání. Naopak chyba je možnost, jak si uvědomit, co mohu příště udělat lépe, abych byl úspěšnější. Chybu jsem učinila i já při přípravě křížovky. Po upozornění na chybu účastníky došlo z mé strany k pochvalě a rozboru možného chování při chybování. Účastníci uváděli možnosti nepřiznat se, přiznat se, zlepšit se a také odvést pozornost. U očekávaných reakcí druhých zmínili výsměch, potopení druhého, smích ale i pomoc, radu a povzbuzení. Jmenování pozitivních výpovědí vnímám jako podstatné, protože i takové chování pomáhá pečovat o dobré vztahy ve skupině. V zápalu her během aktivit došlo několikrát k přeřeknutí především dvou účastníků (4, 10), jejichž mateřským jazykem nebyla čeština. Přeřeknutí byla úsměvná, všichni účastníci se zasmáli, zároveň ale upozornili na pravidlo posmívání. To považuji za důležitý moment. Je potřeba odlišit posmívání vyzdvihující například chybu jedince a pouhé zasmání se chybě, které se dále nerozvíjí.

V teoretické části práce bylo popsáno, že atmosféru ve skupině ovlivňuje více faktorů, a to od zkušeností a očekávání, se kterými účastníci přicházejí, jejich aktuální naladění, situace doma, osobnost pedagoga. Ovlivnit celkově prostředí mohou i zařazované aktivity a to, co daným účastníkům vyhovuje. Zmíněné pak může ovlivnit i míru a ochotu zapojení jedinců do aktivit. Během prvního dne sdělili účastníci svá očekávání. Účastníci uváděli, že očekávají zábavu, kamarády, tvoření, hry, poznání, výlety, deníčky, něco se dozvědět, keramické tvoření, něco si vyzkoušet. Někteří uvedli, že nemají žádné očekávání, hlavně, že nemusí chodit do školy.

13.1.4 Pravidla a jejich dodržování

Tento oddíl pojednává o procesu zavádění pravidel, jejich vnímání účastníky a jejich dodržování. Výsledky jsou interpretovány zejména na základě zúčastněného pozorování, ale i skupinových rozhovorů. Mezi kódy jsem zařadila: vnímání pravidel, tvorbu společných pravidel, jejich porušování a dodržování. Jak bylo v teoretické části práce uvedeno jsou pravidla potřebná k tomu, aby mohla skupina společně fungovat a nadále se rozvíjet. Pro

proběhnutí aktivit jsou pravidla také důležitým prostředkem, aby aktivity mohly proběhnout zamýšleným způsobem. Nastavená pravidla pomáhají k celkovému zamýšlenému rozvoji. Pozorování bylo směřováno na ústřední kód tohoto oddílu, a to přijetí pravidel a jejich dodržování.

Jedinci zavádění pravidel dle pozorování nejprve považovali spíše za otravnou věc, spojovanou zejména se školním prostředím, na které nechtěli myslet, protože začaly prázdniny. Rozebrání tématu společného fungování ve skupině, i mimo školní prostředí, vedlo, dle pozorování, k různým návrhům vhodného, tedy spíše k uvádění nevhodného, chování a jednání. Tyto skutečnosti připisuji zejména tomu, že i v běžném životě se člověk setkává spíše se zákazy než podporujícím chováním – viz i pravidla na veřejných prostranstvích apod.

Do tvorby společných pravidel se zapojovali zejména účastníci z minulých let a mladší účastníci. Pravidla během tábora bylo potřeba revidovat. Dle vývoje skupiny se většina účastníků během druhého dne dostala do třetí fáze vývoje skupiny. Dvě pozorované účastnice (8 a 9) se snažily porušovat nebo přenastavovat pravidla ještě v průběhu třetího dne, a to zejména aby získaly úlevu či privilegium. Dle uvedeného se domnívám, že dvojice nepřijala nastavená pravidla za svá, ale roli mohla hrát i neznalost či nedodržování pravidel v jiných prostředích. Ostatní účastníci upozorňovali na zmíněné chování nás vedoucí. Čekali, jak se k tomu my, jako dospělí, postavíme, co uděláme. Zmíněné účastnice jsme během jejich snahy o nedodržování pravidel na toto upozornily a společně s ostatními jsme si připomněli dohodnutá pravidla. Následně s nimi byl veden rozhovor na téma, co by obě strany mohly dělat, aby nedocházelo k porušování pravidel či snaze přenastavovat je. V průběhu čtvrtého dne jsem již nepozorovala, že by k tomuto docházelo.

Dle pozorování pravidlo oslovovat se příjemnými oslovenými bylo přijato všemi účastníky již první den. Mezi další pravidla nabízená účastníky a následně všemi odsouhlasená patřilo pravidlo STOP. Pravidlo či spíše doporučení možnosti říct si o pomoc bylo přidáno po reflexi střeďční aktivity křížovky. Druhý den se do pravidel dostal i pozdrav. Ohleduplné jednání mezi pravidla zařazeno nebylo, protože účastníci odhlasovali, že je to samozřejmost. Během konání tábora nebylo nutné toto pravidlo přidávat.

13.1.5 Pozdrav, pomoc, poděkování, povzbuzení

Tento oddíl interpretuje výsledky na základě skupinových rozhovorů a pozorování. Pojednává o chování, které považuji za důležitý prostředek pro zvýšení vzájemnosti i soudržnosti ve skupině. Vnímám, že součástí tématu je i péče o dobré vztahy. Jednotlivé kódy v tomto oddíle se shodují s tématem.

Na základě pozorování se ukázalo, že zdravení nepatří mezi činnosti, které jedinci dělají automaticky. První den při příchodu pozdravili pouze dva účastníci. Během nastavování zásad byl ode mne zmíněn tento podnět. Vyřčení daného zamyšlení se nad zdravením přineslo dle pozorování zastydění se, pohledy směřovaly především k zemi. Společně jsme se domluvili, že se na zdravení nejen u nás ve skupině, ale i v místech výletů více zaměříme. Úkol zdravit přijali, zejména mladší, jako výzvu. Při případném nepozdravení, se pak na tuto skutečnost vzájemně upozorňovali.

Diskuze o prostředí, ve kterém se cítím příjemně přinesla mimo jiné výpověď účastnice ohledně tématu poděkování. Účastnice 1 jmenovala, že: „*říct díky nezabere moc času, ale potěší to.*“ Počet užití poděkování, i například při žádosti, byl během týdne v podstatě stejný. Měnil se pouze počet oslovoujících druhé jmény.

K povzbuzování a podpoře druhých, dle pozorování, docházelo spontánně, a to zejména od účastníků, kteří na táboře byli již opakovaně. Do povzbuzování v rámci aktivity *co máme společného* se poslední den zapojili i ostatní účastníci.

Téma pomoci se objevilo u problematiky chybování a neznalostí jmen spojené zejména se třetím dnem. Na toto téma navazovalo stanovení pravidla, nebo spíše domluvy, že o pomoc – i radu si může říct kdokoliv. Dle pozorování účastníci, kteří byli na táboře opakovaně, byli vnímavější k potřebám druhých. Například při vyplňování *křížovky* pomohli sami od sebe mladším účastníkům, kteří neznali všechna jména a nechtěli dotyčné oslovovat. Nabídli jim tedy svoji pomoc překonat ostych.

13.1.6 Vnímání odlišností a společného

V každé skupině se dříve či později objeví odlišnosti. Jak již bylo v teoretické části uvedeno, je vhodné se mimo odlišností zabývat i shodami mezi účastníky. Zabývat se tím, co vede k vzájemné soudržnosti a respektu vůči ostatním. Tento oddíl tak interpretuje výsledky pozorování a skupinových rozhovorů v oblasti shod a odlišností. Kódy pro toto téma jsou shoda a odlišnost.

Již z úvodního pozorování vyplynula rozmanitost skupiny, a to jak z hlediska věku, prostředí, ze kterého pochází, tak i zkušeností, kultury, jejich očekávání i možností.

Jedinci měli možnost zjišťovat, co mají společného s ostatními, a v čem se liší. Dle pozorování bylo pro jedince jednodušší hledat to, v čem se odlišují od ostatních než to, co mají společné. U účastníků, některých již v průběhu prvního dne, u jiných později, jsem pozorovala tendenci prosazovat právě svou odlišnost, jako by to byla jeho jedinečnost. Zmíněné lze zařadit, dle mého názoru, do druhé fáze vývoje skupiny. U některých účastníků jsem takovou tendenci

nezaznamenala. Pro druhou fázi vývoje skupiny a následující fáze považují právě vyzdvihování společného za určující.

S výše zmíněným tak, dle mého názoru, souvisí i akceptace odlišných názorů a uvědomění si toho, že všichni nemusí mít shodný názor jako oni.

Kulturní či národnostní odlišnost jsem, dle pozorování, jako zdroj konfliktů ve skupině nevnímala. Dle pozorování byli účastníci k takovým informacím velmi citliví.

13.1.7 Shrnutí oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů

V tomto oddíle shrnu působení jednotlivých kategorií – témat a k nim přiřazeným kódům pro popis procesu rozvoje sociálních dovedností ve zmíněných dvou oblastech, v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztazích.

Již v teoretické části práce byla zmíněna propojenost těchto dvou oblastí. Celý proces rozvoje sociálních dovedností v této oblasti, ve všech kategoriích, probíhal pozvolně a postupně. Z počátku byl u některých účastníků znát ostych a nejistota. Zmíněné projevy jsou pro první fázi vývoje skupiny typické. U účastníků, kteří byli na táboře opakovaně, vyjma účastníka 11, byl pozorován menší ostych, naopak se do připravených aktivit zapojili ihned. Avšak během příchodu účastníků první den byl i u účastníků, kteří byli na táboře opakovaně, zaznamenán snížený vzájemný kontakt, účastníci se ve většině případů ani nepozdravili a žádná konverzace neprobíhala.

Na základě zařazených aktivit došlo v první řadě tak zvaně k prolomení ledů, a i noví účastníci se začali více zapojovat. Vnímala jsem, že otázky zaměřené na hledání shod, které byly zařazené první den, byly pro účastníky obtížné. Naopak poslední den tábora ztratili i mladší účastníci ostych a vyjmenovali, co mají společného, byť například jen s menší částí účastníků. S uvedeným souvisí pozorované povzbuzování, které se v průběhu tábora rozvíjelo mezi všemi účastníky.

Během vyplňování dotazníku jsem u účastníků (8 a 9) vnímala a pozorovala nechuť pro jeho vyplňování. Zpětně podle vyhodnocování a interpretace dalších záznamů přisuzuji jejich projevy spíše projevům strachu z chyby.

Samotný proces rozvoje vzájemného oslovování jmény či přezdívkami vnímám na základě pozorovaného jako velice pozvolný. Účastníci, kteří se tábora účastnili po několikáté, vyjma účastníka 10, se vzájemně i druhé oslovovali již v průběhu prvního dne. Dle pozorování jsem měla dojem, že účastnice 8 měla problémy se zapamatováním si jmen ostatních. Roli, dle mého úsudku a pozorování, mohla hrát malá zkušenost s účastí ve skupině i již zmíněná obava z chybování. Větší míru oslovování mezi účastníky jsem vnímala zejména po zařazení aktivit, u kterých bylo zapotřebí i oslovování se jmény. V souvislosti se zařazovanými aktivitami jsem

vnímala postupný nárůst vzájemné interakce členů ve volném čase. Pozorování ukázalo, že někteří účastníci pletli jména ještě během čtvrtého dne. Poslední den vyplnili všichni dotazník se všemi jmény, a to včetně jmen vedoucích. Vyplnění dotazníku i se jmény vedoucích vnímám jako podstatný bod ve zlepšení komunikace a interakce. Domnívám se, že v rámci zájmového vzdělávání je ještě více důležitá symetričnost vztahu mezi žáky a pedagogy. Právě možnost oslovovat jmény i vedoucí zvyšuje, dle mého názoru, povědomí o symetričnosti vztahu a přispívá k jejímu dosahování. Je více osobnější a přispívá k soudržnosti.

S výše zmíněnou symetričností vztahu souvisí jak kategorie odlišností a shod, tak i prostředí a ohleduplnost k druhým, jejich respektování. Proces rozvoje dovedností ve zmíněných kategoriích probíhal, jak je výše uvedeno, pozvolně. Hledání společného, které vnímám jako určující zejména pro zvýšení interakce mezi účastníky, ale i zvýšení soudržnosti, bylo, dle pozorovaného, pro účastníky postupem dní snazší. Na základě sdělených informací došlo ke zvýšení kontaktu mezi všemi účastníky. Naopak hledání výhod v odlišnostech přineslo, dle pozorování, úspěch zejména při *aktivitě Zvídálek* zaměřené na ověřování si informací z proběhlého výletu. Na odlišnosti během táborových dní nebylo účastníky vzájemně upozorňováno. Naopak se účastníci k získaným citlivým informacím nevraceli a neupozorňovali na ně.

Během celého programu se ukázalo, že prostředí a celková atmosféra jsou pro rozvoj mezilidských vztahů, pocitů vzájemnosti, důležité. Konkretizace pojmenování příjemného, ale i skličujícího přinesla mnoho nápadů pro možnosti chování a podobu prostředí. Při pozorování jsem vnímala zejména výpovědi především negativního ladění v podobě zákazů, příkazů apod. Po formulaci pravidel – dohody pozitivním způsobem byla tato pravidla přijata většinou pozitivně a účastníci je dodržovali, řídili se jimi. Pravidla byla v průběhu tábora revidována a celá konkretizace vedla, dle mého názoru, k lepšímu porozumění a pochopení nejen účastníky s odlišným mateřským jazykem (dále OMJ), ale i ostatními účastníky.

Na závěr shrnutí bych dodala, že jak se i pozorováním ukázalo, každý jedinec je jedinečný, přichází s odlišnými zkušenostmi z jiných skupin i s jinými očekáváními, které mohou daný rozvoj dovedností a celé skupiny ztěžovat. Skupinu ovlivňuje i nálada účastníků. Pozorování a rozhovory s účastníky mě utvrdily v tom, že je vhodné se s účastníky bavit například o zážitcích po skončení dne tábora či o jejich aktuální náladě. Zjištění takových informací může vést k lepšímu nakládání s aktivitami. Za podstatné, co se i během pozorování potvrdilo, považuji konkretizaci daných projevů, chování a jednání či daného pojmu, o kterém se s účastníky chci bavit. Bylo to přínosné nejen z pohledu jedinců s OMJ pro porozumění, ale i pro ostatní účastníky, když mohli zjistit, že každý může mít na danou věc jiný názor, a že mít takový názor je zcela normální. Dohodnutá pravidla přijala většina účastníků za svá již během

prvního dne. Dle pozorování byla vnímána důležitost motivace účastníků k jednotlivým aktivitám, ale i za pomoci aktivit motivace k prohlubování a rozšiřování vzájemné interakce.

13.2 Jak probíhal proces v oblasti kooperace?

Tato podkapitola interpretuje výsledky vztažené k procesu rozvoje dovedností v oblasti kooperace. Výsledky jsou interpretovány na základě pozorování, některá data byla získána ze skupinových rozhovorů. Určující bylo ověření aktivitou poslední den a aktivita *Zvídálek*.

Před výzkumem byly stanoveny tři kategorie, kterých se výzkum týkal.:

1. Rozdělení rolí
2. Postup při plnění úkolu a dosažení cíle
3. Zapojení všech a spolupráce

V následujících oddílech nejprve shrnu výsledky jednotlivých kategorií, na závěr podkapitoly popíšu rozvoj dovedností ve zkoumané oblasti vztažené ke zmíněným kategoriím. Považuji za důležité upozornit, že v oblasti kooperace dochází k uplatňování, a tedy i procesu rozvoje oblasti a s ní témat uváděných v předcházející podkapitole. Zejména vnímání společného a odlišného; soudržnosti vzájemná akceptace a ohleduplnost.

13.2.1 Rozdělení rolí

Tento oddíl interpretuje výsledky zúčastněného pozorování a skupinových rozhovorů v oblasti kooperace se zaměřením na rozdělení rolí ve skupině. Za kód vztahující se k této oblasti považuji: rozdělení rolí.

První den proběhla aktivita skládání puzzlů ve skupinách. Aktivitu jsem zadala se záměrem pozorovat, zda jedinci budou při skládání puzzlů ve skupinách spolupracovat či nikoliv. Tento víceúrovňový úkol předpokládal zapojení všech. Nechala jsem účastníky ve třech náhodně sestavených skupinách sbírat dílky puzzlů umístěných na různých místech v místnosti – pokaždé se od stolu skupiny mohl vzdálit pouze jeden člen. Dále měli dílky poskládat a zjistit název zobrazené památky. Při pozorování jsem viděla úplné rozdělení rolí pouze v jedné skupině, kde se vedoucí stala účastnice 1 a společně s ostatními členy se domluvila na postupu i na tom, co kdo bude dělat. Ve druhé skupině probíhalo sbírání dílků chaoticky, účastníci se ve sbírání střídali, ale nastřádané dílky nikdo neskládal k sobě. Členové této skupiny uvedli, že se na takovém postupu domluvili – domnívali se, že budou ve výhodě, když co nejrychleji sesbírají všechny dílky. V průběhu sbírání puzzlů tato skupina zjistila, že první skupina již skládá obrázek, rozhodli se proto nechat jednoho člena také skládat. Třetí skupina (složená z účastnic 8, 9, 5) společně nemluvila, úkoly si nerozdělily. Účastnice po

dlouhou dobu jednaly každá za sebe. Jako jediní je nedokázaly složit bez předlohy. I přesto, že bylo opakováno, že se nejedná o soutěž, většina účastníků aktivitu takto vnímala.

Rozdělení rolí se, dle pozorování, při každé kooperativní aktivitě měnilo. Ale na vyšších stupních rolí, alfa či beta dle Řezáče (1998), se dle pozorovaného vyskytovali pouze účastníci z minulých let.

Během pozorování jsem nevnímala obsazení role outsidersa. Každý člen měl něco společného s nějakým členem a měl tak partnera pro komunikaci, ale i spolupráci.

13.2.2 Postup podle plánu

Tento oddíl interpretuje výsledky zúčastněného pozorování zabývajících se postupováním dle plánu u úkolů. Ke kategorii jsem na základě analýzy zařadila tyto kódy: postup podle plánu, dosažení cíle, umění rekapitulovat.

Umění rekapitulovat považuji za velmi důležité, a to zejména pro posun v učení a možné zlepšení. Rekapitulovat si jedinci zkoušeli již od prvního dne. Rekapitulovali jak proběhlé kooperativní činnosti, tak v dalších dnech i proběhlé výlety a poznání v rámci *aktivity Zvídálek*. Dle pozorování došlo u několika účastníků (zejména 4, 8, 9) k největšímu posunu. Posun v rekapitulaci byl pozorován zejména čtvrtý den při *společném malování jednoho obrazu* ve skupinách. Tato činnost probíhala ve třech kolech. Jedinci si nejprve malování a popis obrazu vyzkoušeli, následně během reflexe prvního kola sdělili své poznatky a průběh, rekapitulovali prožité a přemýšleli nad tím, co by šlo zlepšit. Následně proběhlo druhé kolo, kde se i reflexe opakovala. V posledním kole dokázali účastníci, dle pozorování, ostatním členům ve skupině, již bez problémů, sdělit, co jim v roli malíře či v roli hlasatele dělalo potíže, a co naopak vnímali jako zlepšení oproti předcházejícím kolům.

Postup podle plánu vnímám jako určující, na druhou stranu i ověření si jiného postupu v rámci aktivity může přinést zkušenosti a učení. Pozorováním se ukázalo, že účastníci ve většině aktivit postupovali dle plánu. V aktivitě skládání puzzlů žádný plán neobdrželi. Účastníci si mohli plán vytvořit na základě zadání, které jsem jim předala ústně. Všechny vytvořené skupiny zadané cíle splnily. Každá skupina se vydala jinou cestou, ale k cíli se postupně dostaly všechny skupiny.

13.2.3 Zapojení všech a spolupráce

Tento oddíl interpretuje výsledky pozorování zabývajících se dovednostmi týkající se oblasti kooperace. Mezi kódy jsem zařadila: zapojení všech, spolupráci, soutěž a akceptaci.

Pro kooperaci je žádoucí spolupráce všech jedinců na úkolu. Je typická vzájemná závislost jedinců pro dokončení úkolu, jak je uvedeno v teoretické části práce.

To, jak skupina procházela jednotlivými fázemi vývoje, odráželo, dle pozorování, i míru chtít se zapojit do dění skupiny v rámci společné činnosti. Zpočátku vývoje skupiny jsem vnímala u dvou účastnic (8 a 9) nevoli ke kooperaci. Ta byla později interpretována jako obavy a očekávání z negativních reakcí. Dle mého pozorování docházelo v průběhu vývoje skupiny, při větší míře interakce, a i díky zařazování *aktivity Zvídálek* téměř ke stoprocentnímu zapojení. Některé skupiny se při kvízu při *aktivitě Zvídálek* domluvily, kdo z nich bude mít jakou oblast na starost. Jednali zejména s ohledem na mladší účastníky, pro které například historie a letopočty byly náročné. Naopak je bavilo, dle pozorování, sledovat cestu a pamatovali si tak velmi dobře, jakými dopravními prostředky jsme jeli. Tím, že každý přinesl nějakou informaci, vědomost či zážitek se účastníkům ve skupině vždy podařilo dát dohromady potřebné informace. Celkově jsem během vývoje skupiny nepozorovala žádné snahy účastníků o odpojení se od skupiny.

Pro větší zapojování se do činnosti ve skupině vnímám také jako podstatný předpoklad vzájemné akceptace, jak jednotlivých členů, tak i jejich názorů. Nesouhlas vůči názorům má být vyjádřen, ale je žádoucí vyvarovat se negativnímu či dokonce urážlivému jednání. Při snaze účastníků prosadit svou odlišnost jako jedinečnost, jsem mezi ostatními, většinou nesouhlasícími, účastníky nepozorovala urážlivé či negativní jednání.

Pro interpretaci výsledků tohoto tématu je vhodné zmínit i pozorované povzbuzování během spolupráce. Povzbuzováním chtěli členové týmu podpořit ostatní členy ke spolupráci. K tomu došlo například při pondělní *aktivitě skládání puzzlů*. Během úterní *aktivity na asociace* bylo povzbuzování plně patrné, žádný z členů se nepřeskakoval, naopak ostatní mu pomohli a nabídli možná slova pro asociaci. Také během *luštění šifer* ve středu povzbuzovali starší děti mladší. Předškoláci neuměli abecedu a daný úkol byl pro ně těžký. S podporou ostatních ale našli uplatnění pro hledání dalších šifer a pak se společně podíleli na vyřešení celého hesla.

Ve skupině byla pozorována i soutěž, a to zejména během *aktivity skládání puzzlů*. I přes zdůraznění, že se nejedná o soutěž, aktivita účastníky, dle pozorování, k soutěžení sváděla. I když existovala již první den soutěž, vztahy jedinců to nijak nenarušilo.

13.2.4 Shrnutí oblasti kooperace

V tomto oddíle shrnu působení jednotlivých kategorií a k nim přiřazeným kódům pro popis procesu rozvoje dovedností v oblasti kooperace.

Celý proces rozvoje sociálních dovedností v této oblasti byl podpořen předkládanými aktivitami a diskuzí na téma podoby spolupráce ve skupině. Opakující se *aktivita Zvídálek* podpořila, dle pozorování, celkový rozvoj spolupráce ve skupinách.

Proces rozvoje kooperace probíhal pozvolně, podle vývojových fází skupiny. V roli vedoucích se uplatňovali zejména účastníci, kteří byli na táboře opakovaně. Akceptace členů i jejich názorů byla podporována zejména formou aktivit či diskuzí zaměřených na vnímání shod a odlišností, ale i užíváním pochval z mé strany. Během spolupráce účastníků ve skupinách jsem sledovala narůstající počet účastníků vzájemně se oslovujících. Domluva a komunikace mezi účastníky ve skupině byla laděna převážně pozitivně, neshody jsem nezpozorovala. V případě vytyčení role vedoucího se účastník snažil více ostatní podporovat a povzbuzovat. Tím, domnívám se, docházelo i ke snížení pravděpodobnosti snahy účastníků odpoutat se od skupinové práce, například z důvodu nějaké chybějící znalosti či kvůli existenci nezdarů při práci. Účastníci ve všech kooperativních činnostech dospěli stanoveného cíle a ve většině uváděných aktivit se drželi zadání, které jsem jim sdělila.

Kromě uváděných témat v této podkapitole se při rozvoji kooperace ve skupině uplatňují i jiné dovednosti. Jsou jimi dovednost oslovovat druhé jménem a používat jim příjemné formy oslovení i dovednost vytvářet otevřenou atmosféru. Těmto dovednostem byla věnována předchozí podkapitola, proto se o nich tady pouze zmiňuji a dále jim není věnovaný prostor.

13.3 Jaké aktivity byly vnímány jako přínosné z pohledu všech zúčastněných?

Tato kapitola interpretuje výsledky přínosu těch aktivit, které všichni zúčastnění vnímají jako přínosné. Následující dva oddíly se postupně věnují pohledu účastníků a pohledu mému, jako lektora, který aktivity zaváděl, průběh aktivit pozoroval.

Pro interpretaci zkoumaných dat považuji ještě za důležité upozornit na to, že každý jedinec, i já jako pedagog může považovat za přínosné zcela jiné aktivity. To se může stát nejen díky jinému vnímání, ale i odlišnému náhledu na cíl aktivit. Proto mi zaměření se na oba pohledy z hlediska přínosnosti přišlo zajímavé.

13.3.1 Aktivity z hlediska přínosnosti z pohledu účastníků

Výsledky v tomto oddíle jsou interpretovány na základě skupinových rozhovorů. Jako předpoklad pro hodnocení aktivit z pohledu účastníků považuji za důležitou konkretizaci jednotlivých cílů, jež mají realizované bloky – shluky aktivit rozvíjet a jakým konkrétním způsobem vnímají účastníci pojem přínosnost.

Výpovědi ze společné diskuze o významu pojmu přínosnost ukázaly, že ji účastníci vnímají jako něco, díky čemu se něco naučí – něco rozvinou – jako něco co pak budou moct použít i jinde. Účastníci své výpovědi spojovaly zejména se školním prostředím. Mladší účastníci (6,10,11) by aktivity raději hodnotili dle toho, jak je bavily.

Hry, které rozvíjely pohyb a rytmus, přišly 7 z 11 účastníků jako nejzábavnější. V následných rozhovorech účastníci vypověděli, že aktivity *místa si vymění, krok vpřed udělají, tleskaní s rytmem* považují za užitečné. Zjistili při nich nové informace o druhých. Ty si mohli upevnit nejen tím, že je slyšeli opakovaně, ale i díky zapojení pohybu. Účastnice (1 a 4) uvedly, že by si takové aktivity dokázaly představit i ve škole. K výše zmíněnému celkem 5 z 11 účastníků vyhodnotilo za nejpřínosnější aktivity zaměřené na vzájemné poznání.

Účastnice (1, 4) uváděly jako přínosné aktivity z jejich pohledu zaměřené na hledání společného, protože se po skončení takových aktivit začaly více bavit i s těmi, u kterých si myslely, že společné téma nemají. Další účastníci tyto aktivity blíže nehodnotili.

Při rekapitulaci aktivit účastnice (1, 3, 4) uvedly, že za přínosnou považují *malbu společného obrázku*, protože se stále mohly zlepšovat. Potvrdily mi můj výsledek pozorování a to, že se jejich spolupráce a komunikace každým kolem zlepšovala.

Účastníci hodnotili část *aktivity kvízu* zaměřenou na poznání ostatních dle charakteristik, jako docela těžkou z pohledu domluvy o tom, kdo se pod charakteristikou ukrývá. Závěrečné hodnocení této aktivity znělo: „*bylo to docela těžký, tedy aspoň pro náš tým, ale nakonec jsme na to společně přišli.*“

Účastníci vnímali jako přínosnou aktivitu pro vytvoření vztahů i společnou práci *aktivitu Zvídálek* doplněnou o deníčky. Účastnice 4 každý den ráno přicházela za mnou s dotazem, zda by si mohla vzít deníček a vyplnit do něj zbývající údaje, dokreslit apod. Účastníci uváděli, že pro ně společné vzpomínání na zážitky a vědomosti bylo „lepší“, protože každý přišel s nějakou vzpomínkou. Společně se jim lépe podařilo dát dohromady všechny potřebné informace. Celkem 4 z 11 účastníků zmínili také na *aktivitu šifer*. K této aktivitě uváděli, že si myslí, že v ní spolupracovali „fakt hodně“ a že mohli přispět všichni, i když třeba neznali písmenka a nemohli luštit.

13.3.2 Aktivity z hlediska přínosnosti z pohledu lektora

Výsledky v tomto oddíle jsou interpretovány na základě zúčastněného pozorování a mého porovnávání se zamýšlenými přínosy. Před výzkumem jsem na základě literatury formulovala zamýšlené aktivity a jejich předpokládanou přínosnost. Přínosnost byla, dle mého názoru, dosažená zejména dosažením očekávaných výstupů a témat. V příloze (Příloha č. 2) je uveden přehled všech uskutečněných aktivit a toho, co si účastníci díky jednotlivým aktivitám osvojují, co se učí a co je přínosné pro následující účast ve skupině.

Z hlediska přínosnosti pro první bod oblasti poznávání lidí vnímám jako přínosné *hry s míčkem*. Ty nejenže snížily počáteční ostych, ale na základě pozorování jsem vnímala i zvýšenou míru povzbuzování pro splnění daného úkolu s míčkem. Oční kontakt, vyslovení

jména a předání míčku přispělo, domnívám se na základě pozorování, k uvědomění si přítomnosti členů v těsné blízkosti sebe. Vypozorovala jsem, že ti, kteří stáli v kruhu vedle sebe byli více ve vzájemném kontaktu. Aktivita nicméně pomohly zejména k osvojování si znalosti jmen. Dle pozorování nepřinesly aktivity z hlediska míry oslovování jmen u všech účastníků stejný přínos – úspěšnost. U každého z nich došlo k osvojování si jmen za různou dobu, ale na konci týdne je ovládali všichni. Zároveň *hry s míčkem*, dle projevených hodnocení, účastníky bavily. Bod zábavy považuji za důležitý, o to více v zájmové výchově, a ještě o prázdninách. Zábavu jako kritérium uvádím, protože se domnívám, že pokud účastníky aktivity nebudou bavit, nebude ani zamýšlená přínosnost rozpoznatelná.

Na téma osvojování jmen plynule navazuje a dále jej rozvíjí téma vzájemného poznávání a užití těchto informací. Podle pozorování a vyhodnocení zamýšlených cílů na základě očekávaných výstupů, hodnotím kladně z hlediska přínosnosti aktivity zaměřené nejen na slyšenou informaci, ale i se zapojením jiných smyslů a pohybu. Nejpřínosnější byly aktivity: *místa si vymění, krok vpřed udělají, domněnky o společném ověřované zvedáním rukou*. V případě, že se informace vyskytla po několikáté, účastníci si ji snáze zapamatovali a využili nejen v aktivitě *představ účastníka*, ale i v *kvízu* při ověření aktivitou nebo při vlastní interakci.

Z hlediska vnímání společného a odlišného vnímám jako přínosné *aktivity o domněnkách*, kdy se dal pozorovat vývoj nejen v předkládaných domněnkách, ale zejména posun ve snížení ostychu a zvýšení míry zapojení a přispívání. Jako přínosné v tématu pravidel vnímám skutečnost, že samy děti upozorňovaly na nedodržování pravidel. Samy mluvily o možném zlepšení či nápravě. Také oceňuji, že děti dokázaly upozornit i na dodržování pravidel. To považuji za velmi pozitivní. Jako příklad snahy o zlepšení uvádím výzvu dětí k zdravení. Do této výzvy se zapojili všichni účastníci a během následujících dnů zdravili všichni. S pravidly i vnímáním společného souvisí aktivity, které vidím jako přínosné pro budování pocitů vzájemnosti, zvyšování soudržnosti. Většinu těchto aktivit jsem již zmínila, ukázalo se totiž, že každá provedená aktivita nějakým způsobem zvyšovala vzájemnou interakci mezi některými členy skupiny.

U *aktivity křížovky* jsem příliš neočekávala přísun nových kódů – oblastí zájmů, avšak protože se takové kódy objevily a byly pro další posun jedinců podstatné, hodnotím tak tuto aktivitu jako velice přínosnou. A to zejména pro zjištění míry znalosti jmen, odhodlání účastníků jít se ostatních na jméno zeptat. Aktivita dále odhalila obavu z chybování a také ochotu pomoci druhému.

Aktivitu společného malování vnímám jako přínosnou zejména z důvodu procvičení si postupu podle plánu a nácviku sdělování zpětné vazby o své činnosti přispívající skupině i o průběhu celé činnosti a nácviku umět rekapitulovat.

Výzkumem se mi potvrdilo, že *aktivita Zvídálek* je pro děti přínosná, a to jak z hlediska vědomostního, tak i pro rozvoj spolupráce ve skupině, i vzájemnou komunikaci. Zároveň je to aktivita, která účastníky baví a na kterou se těší. Také se během pozorování znovu ukázalo, že děti díky aktivitě dávají více pozor a snaží se zapamatovat si dané informace, případně ve skupinách hledají strategie pro zapamatování. Potěšilo mě, že jedinci pro zapamatování si informací nevyužívali mobilní telefon, ač to nebylo zakázáno.

14 Diskuze

V této kapitole shrnu výsledky výzkumného šetření vedoucí k naplnění stanoveného cíle a zaměřím se na jejich porovnání s literaturou. Dále se zaměřím na výsledky, které se propojovaly ve více zkoumaných oblastech a které pro tento rozvoj považuji za významné. Na závěr uvedu přínos výzkumného šetření, jeho limity a možnosti dalšího zkoumání.

Tato bakalářská práce se zabývá rozvojem sociálních dovedností na příměstském táboře. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu bylo popsat proces rozvoje sociálních dovedností u účastníků příměstského tábora. Byly stanoveny tři výzkumné otázky. První a druhá otázka se zaměřovaly na popis procesu v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů a v oblasti kooperace z pohledu lektora. Třetí výzkumná otázka se zaměřovala na to, jaké aktivity byly vnímány jako přínosné z pohledu všech zúčastněných. Oblast poznávání lidí a oblast mezilidských vztahů byly pro účely této práce spojeny v jednu. Kvůli, mnou vnímané, stále komplexnosti těchto zvolených oblastí byla před výzkumem stanovena témata – kategorie zájmu, na které se výzkum především zaměřoval. Jednotlivá témata byla stanovena na základě zkušeností z minulých táborů. Oporou mi byla literatura zmíněná v teoretické části práce. Díky analýze získaných dat došlo k přetransformování těchto témat, aby co nejvíce odpovídala pozorovanému procesu. Ke každému z témat byly během analýzy přiřazovány jednotlivé konkretizované kódy. Kódy bych charakterizovala jako určité stupně, předpoklady a vlivy rozvoje. Pomocí nich jsem celý proces rozvoje popisovala.

14.1 Výsledky výzkumného šetření

Tato podkapitola shrne výsledky výzkumného šetření vedoucí k naplnění stanoveného cíle práce. Výsledky porovnam s literaturou.

První stanovená výzkumná otázka: *Jak probíhal proces v oblasti poznávání lidí a mezilidských vztahů?* přinesla zmapování procesů probíhajících při rozvoji dovedností v těchto oblastech. Pozorovaný proces probíhal pozvolně. Z důvodu jedinečnosti každého účastníka docházelo u některých jedinců k prodlevám mezi dovednostmi a jejich používáním. Výsledky přinesly pozorovanou nejistotu u účastníků na počátku tábora. Ta je, jak uvádějí Belz a Siegrist (2001), pro první fázi vývoje skupiny typická. Původně interpretovaná nejistota a ostych byly sledovány u některých účastníků (8, 9, 10, 11) i v další fázi vývoje skupiny. Projevovaly se však ve formě obav z chybování. Tyto obavy se vyznačovaly nižší mírou zapojování se a objevovaly se, dle pozorování, zejména třetí den. Následná reflexe aktivity i zavedení pravidla – dohody, že každý může požádat o pomoc, přinesla v následujících aktivitách a dnech postupné zvyšování interakce a oslovování, dotazů na jména, i větší míru povzbuzování. To, dle pozorovaného, vycházelo zejména od účastníků, kteří zde byli

opakovaně. Reflexe se tak ukázala jako účelná pro zmapování průběhu aktivit i pro možnost mého zásahu. Reflexi jako významnou pro učení uvádí Hanuš a Chytilová (2009) i Srb (2007).

Výsledky výzkumu dále ukázaly průběh interakce mezi účastníky. Při prvním příchodu účastníků neproběhla téměř žádná interakce, a to ani mezi účastníky, kteří zde byli opakovaně. O to více překvapující pro mě byla první aktivita, do které se tito, již znalí, účastníci naplno a bez obav zapojili a byli otevření ke sdílení. Výsledky výzkumu dále ukázaly, že proběhlé aktivity pomohly nastartovat vzájemnou interakci mezi účastníky a rozšiřoval se tak i okruh informací o druhých. Větší míru oslovování mezi účastníky jsem vnímala zejména po zařazení aktivit, u kterých bylo zapotřebí i oslovování se jmény.

Výsledky v kategorii pravidel přinesly zejména převahu formulovaných příkazů a zákazů namísto pozitivních formulací. Účastníkům činilo problémy přeformulovat negativní pravidla do pozitivních. Myslím, že to bylo hlavně z toho důvodu, že se v životě setkávají zejména se zákazy. I přes to, že negativní výpovědi převažovaly, bylo dbáno na pozitivně formulovaná pravidla. Tato pravidla účastníci, až na dvě výjimky (účastnice 8 a 9), přijali a dodržovali. Tyto dvě účastnice měly, dle mého pozorování i společného rozhovoru s nimi, malou, a i negativní zkušenost s fungováním ve skupinách. Z tohoto důvodu snahu o porušování či přenastavení pravidel vnímaly jako svoji cestu k prosazení se ve skupině. Postup uváděný Dubcem (2007b) při upozorňování na nedodržování pravidel se ukázal jako úspěšný.

Druhou výzkumnou otázkou bylo: *Jak probíhal proces rozvoje v oblasti kooperace?* Výsledky k této otázce přinesly zejména důležitost akceptace členů i jejich názorů. Tu jako určující vidí i Kasíková (2016). Vyzdvihla bych existenci *aktivity Zvídálek*, díky níž se, dle výzkumu, se jedinci mohli v úkolech společně zlepšovat, vymýšlet například strategie pro lepší zvládnutí úkolů. To jim, dle mého názoru a pozorování, pomohlo i při *závěrečném kvízu – ověření aktivitou*. Proces rozvoje kooperace probíhal pozvolně, podle vývojových fází skupiny, uváděných Belzem a Siegristem (2001). Za zajímavé považuji zjištění, že do role vedoucích se situovali především účastníci, kteří byli na táboře opakovaně. Tito účastníci pak také více ostatní povzbuzovali. Domnívám se, že je tomu tak i z důvodu zkušeností, zejména s *aktivitou Zvídálek* v předešlých letech, a tedy i se spoluprací na plnění úkolů v rámci této aktivity. Určitou roli při obsazování vedoucích rolí mohl hrát ostych. Ten se objevoval z počátku u všech účastníků, avšak rychleji se vytrácel u těch, kteří na táboře byli opakovaně. Další roli mohly hrát kompetence, které tito jedinci získali v jiných skupinách, například ve škole, v družině či v rodině. Na základě uvedených skutečností se potvrzuje to, že na rozvoj sociálních dovedností působí více faktorů, což zmiňuje i Zitková (2014).

Poslední otázka byla: *Jaké aktivity byly vnímány jako přínosné z pohledu všech zúčastněných?* Tato otázka byla rozdělena na dvě podotázky, a to aktivity z pohledu účastníků a aktivity z mého pohledu jako lektora.

Z první podotázky vyplynulo, že u účastníků je jako nejprínosnější vnímaná forma zprostředkování informací více než jedním způsobem, smyslem. Domnívám se, že zprostředkování nových informací například audiovizuální formou doplněnou o fyzický pohyb, je pro vnímání informací jednodušší a lépe zachytitelné pro více účastníků. Jak bylo uvedeno v teoretické části práce, je potřeba věnovat pozornost tomu, že všichni nejsou stejní a každému může vyhovovat jiný styl práce, je proto žádoucí aktivity měnit.

Odpovědi na druhou podotázku jsou interpretovány na základě zúčastněného pozorování a porovnávám je se zamýšlenými přínosy. Z hlediska snížení ostychu a prolomení ledů se různé aktivity s míčkem ukázaly jako prospěšné. Neumann (2014) uvádí důležitost seznamovacích her. Výsledky ukázaly, že díky postupnému zařazování těchto her do programu docházelo k rozvoji kontaktů mezi účastníky. Účastníci si tímto rozšířili okruh informací o ostatních. Tyto informace využívali při společné komunikaci. Aktivitu založenou na domněnkách o tom, co máme společného, zařazenou během týdne dvakrát, vnímám jako zajímavou. Je to z důvodu pozorovaného rozvoje povědomí účastníků o ostatních a snížení ostychu a obav z chybování, zároveň i pro pozorování existujícího povzbuzování. Tuto aktivitu zařazenou podruhé do programu, lze dle mého názoru, považovat za určitý zdroj informací o průběhu a o osvojování si dovedností jednotlivými účastníky. *Aktivitu křížovky* považuji za přínosnou díky spolehlivému ukazateli, jak ostatní členové znají ostatní jménem. Zároveň se díky aktivitě ukázala jako viditelná obava z chybování, takže i z tohoto důvodu vnímám tuto aktivitu jako užitečnou. Jako přínosné považuji i reflexe probíhající po aktivitách či blocích aktivit. Tehdy účastníci nastínili možné problémy i to, co jim v bezproblémovém průběhu bránilo. Reflexe jim umožnila posunout se v příští aktivitě dále. Užití reflexe se jako účelné ukázalo zejména po *aktivitě křížovky* se jmény třetí den tábora. Díky reflexi se mi potvrdila obava účastníků z chybování a mohli jsme tuto obavu odstranit za pomoci dohody o právu chybovat. Reflexe se jako účelná ukázala i v aktivitě společné malby. Na základě reflexe každého kola se účastníci zlepšili, jak v rekapitulování průběhu práce, v podávání zpětné vazby, tak i v samotném úkolu při popisu. Na podstatu reflexí upozorňují Srb (2007), Valenta (2006), Hanuš a Chytilová (2009) u učení zážitkem.

14.2 Výsledky vztahující se k více výzkumným otázkám

Za důležitý výstup, z proběhlého výzkumu, považuji shodu se Zitkovou (2014) na tom, že rozvoj sociálních dovedností je komplexní proces a ovlivňuje jej mnoho faktorů. Pozorování ukázalo, že dosazované aktivity, vedoucí například k rozvoji větší důvěry, ale i osobnost

pedagoga ovlivňují prostředí, a tím i pocity účastníků. To, jak se účastníci aktuálně cítí i to, jaké pocity prožívají vůči skupině, jejímu prostředí i všem účastníkům, je podstatné nejen pro ochotu a motivaci jedince zapojovat se do dění a rozvíjet tak své dovednosti, potažmo kompetence, ale i pro ostatní členy, na které to může mít vliv. Dále jsou takové informace průvodní pro pedagoga. Ten díky získanému může měnit a ovlivňovat prostředí, usměrňovat situaci i věci, které povedou k učení. Lisá (2010, s. 13) uvádí, že: „*Efektivnost programu závisí do velké míry na přístupu dospělého a na atmosféře ve skupině...*“. Na atmosféře, se dle mého názoru, podílí i možnost sdílení nálady apod. s ostatními. To potvrzují i výsledky výzkumu, které ukázali, že jedinci jako příjemné pro prostředí a pro vzájemné vztahy prohlubující viděli možnost sdílení zážitků či aktuální nálady s ostatními. Myslím, že zjištění aktuální nálady jednotlivých účastníků či informace o zážitcích proběhlých mimo příměstský tábor je celkem nápomocné. Vše toto pomáhá například při volbě zařazovaných aktivit. Výsledky ukázaly, že se míra mého zasahování do skupinové činnosti a aktivit během týdne snižovala.

Vydvihla bych to, že každý jedinec je jedinečný a samotné prostředí, kde k rozvoji dochází, není jediné, co má na rozvoj sociálních dovedností vliv. Vliv mají jedincovi zkušenosti, obavy i očekávání, která mohou rozvoj i brzdit. (Zitková, 2014) To, že je každý člověk individualita a přichází s různými zkušenostmi, se ukázalo i například během snahy o porušování pravidel dvěma účastnicemi.

Pro všechny zkoumané oblasti a jejich proces rozvoje se ukázalo jako velmi přínosné věnovat čas konkretizaci jednotlivých pojmů, skutečností, ale i konkretizaci a zjišťování představ o takovém tématu či konkretizaci problémů, jak uvádí Kasíková (2009). Výzkumem se potvrdilo, že některé skutečnosti, například příjemné prostředí, podobu spolupráce, vymezení přínosu, chápou účastníci různým způsobem. Konkretizace byla určující, dle pozorovaného, i pro účastníky s OMJ pro jejich lepší porozumění. Zjišťování představ o uvedených pojmech, skutečnostech i problémech přináší účastníkům možnost učit se vzájemné akceptaci, učit se vnímat a přijímat i odlišné názory někoho jiného. To, je ve skupině i pro kooperaci velmi určující. (Kasíková, 2016; Hermochová a Vaňková, 2014)

Vývoj skupiny se ukázal jako shodný, co se týká postupu v jednotlivých fázích skupiny, jak uvádějí Belz a Siegrist (2001). Avšak dle pozorování docházelo u některých členů k odlišnostem – ze společné fáze například na krátko vybočili a vrátili se k fázi předchozí. Je potřeba se zmínit, že každý jedinec je individualita a má jiné zkušenosti, takže i návrat či delší zpracování určité fáze je, dle mého názoru, možný.

14.3 Přínos výzkumného šetření

Výzkumná část ukázala a potvrdila to, že zapojování aktivit vedoucích k podpoře třech vybraných oblastí je velice důležité pro prostředí ve skupině, vzájemné fungování a rozvíjení.

Výzkumné šetření také ukázalo, jak dané aktivity působily v celkovém procesu rozvoje ve třech vybraných oblastech okruhu sociální rozvoj ve skupině.

Výzkumná část dále předložila přehled aktivit, které jak účastníci, tak lektor vnímají za přínosné pro rozvoj právě zkoumaných oblastí. Na základě porovnávání zamýšlených cílů aktivit a pozorovaných aktivit byly lektorem vybrány aktivity jím považované za přínosné pro rozvoj právě zkoumaných oblastí.

14.4 Limity výzkumu

Za jeden z možných limitů práce považuji komplexnost sociálních dovedností a působení velkého množství faktorů na jedince. Jak bylo v teoretické části práce uvedeno, vliv má výchovný styl rodičů i učitelů. Ovlivnit skupinu může jedincova nálada, záleží na osobnosti pedagoga, i na tom, co danému jedinci vyhovuje – jaký typ aktivit. Záleží na skupinové dynamice i na samotných jedincích. Zároveň každý z členů je jedinečný, přichází s jedinečnými zkušenostmi i očekáváními. Z těchto důvodů je pravděpodobné, že i při totožném zařazení aktivit bude proces probíhat odlišným způsobem. Zároveň se jedná o poměrně malý výzkumný vzorek, takže nelze počítat s platností na jakoukoliv skupinu. Jak jsem popsala výše, každý jedinec je unikátní, a tak se vždy objeví různé nuance – má různé tempo v popisovaném procesu rozvoje daných dovedností.

Dalším možným limitem je větší intenzita působení okolních vlivů než na dlouhodobějším – výjezdním táboře. Příměstský tábor funguje během určité části dne a na večer a noc se účastníci vrací domů. Na účastníky tak působí i jiné, okolní, vlivy, které mohou rozvoj sociálních dovedností i chuť a otevřenost k tomuto rozvoji, brzdit, nebo naopak jej podporovat. Rozdílné to je, dle mého názoru, v případě tábora výjezdního, kdy jsou jedinci pospolu mnohem delší čas a vedlejší, okolní, vlivy nemusejí mít takový dopad.

V rámci vybrané metody zúčastněného pozorování považuji za možný limit nezachycení všech probíhajících interakcí u účastníků, a to i z důvodu zadávání těchto aktivit mou osobou.

14.5 Možnosti dalšího zkoumání

Další možnosti zkoumání jsou, myslím si, ve zbývajících oblastech komunikace a v okruzích osobnostního rozvoje a morálního rozvoje.

Valenta (2013) uvádí, dle mého názoru, velmi zajímavou myšlenku, a to, že hodnocení výsledků OSV je vhodné zkoumat v rámci „laboratorního prostředí“ i běžného prostředí, a to zejména z důvodu dlouhodobě trvajících procesu rozvoje dovedností. Například s odstupem určitého času, zkoumat osvojené dovednosti v běžném prostředí účastníků. Avšak pro

zkoumání na příměstském táboře vnímám tuto možnost jako neproveditelnou. Je to z toho důvodu, že účastníci se po skončení tábora již ve stejném složení nesejdou a není tak možné dále pozorovat a zkoumat tento proces. Možnost by byla, dle mého názoru, například na kroužku spadajícím pod DDM a zájmovou výchovu, pokud bych se chtěla držet neformální výchovy. Jedná se o delší časový úsek a práce s dětmi je dlouhodobější. V případě jiného prostředí by Valentova myšlenka šla provést ve školním prostředí.

Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala sociálními dovednostmi, potažmo okruhem sociálního rozvoje v rámci osobnostní a sociální výchovy. Hlavním cílem mé práce bylo popsat rozvoj sociálních dovedností v průběhu příměstského tábora. Teoretická část práce se nejprve zaměřila na témata, která vnímám jako oporu i předpoklad pro rozvoj sociálních dovedností, a tedy i jako předpoklad pro další kapitoly i pro průběh samotného výzkumu. Jsou jimi osobnostní a sociální výchova, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Dále jsem se věnovala tématu rozvoje sociálních dovedností a metodám tohoto rozvoje. Vymezila jsem příměstský tábor a představila konkrétní kazuistiku, zaměřila se na skupinu výzkumného souboru. Teoretická část práce tak vytvořila podklad pro praktickou část práce. Praktická část práce obsahuje kvalitativní výzkum, který probíhal formou zúčastněného pozorování a skupinových rozhovorů. Aby samotný výzkum mohl proběhnout, byla potřebná realizace jednotlivých aktivit. Pro větší objektivitu jako doplněk metod sloužil dotazník složený z jedné otázky a úkolu. Ten byl účastníky vyplněn první a poslední den příměstského tábora. Dále bylo využito ověření aktivitou.

Rozvoj sociálních dovedností je dlouhodobý proces a působí na něj mnoho faktorů. Nelze tvrdit, že vlivem jedné aktivity se účastník (žák) naučil danou dovednost. Učení a osvojování si dovedností je nutné procvičovat. Zároveň každý jedinec je jedinečný, a proto i jeho proces osvojování si daných dovedností může probíhat jedinečným způsobem. Výzkumem se ukázalo a zároveň potvrdilo, že na tento rozvoj působí více faktorů, každý přichází s různými zkušenostmi a objevují se různé okolnosti, na které je potřeba reagovat. Výzkumná část bakalářské práce se zabývala procesem ve třech oblastech sociálního rozvoje ve skupině. Za výsledek výzkumného šetření považuji popis průběhu rozvoje sociálních dovedností v jedné konkrétní skupině, a to na příměstském táboře. K rozvoji sociálních dovedností docházelo zejména díky zařazování aktivit a mým přímým reagováním na vzniklé situace. Na základě výstupů výzkumného šetření jsem předložila aktivity, které byly vnímány účastníky i mnou jako lektorem za přínosné pro rozvoj sociálních dovedností.

Na tomto konkrétním příměstském táboře působím jako vedoucí již pátým rokem. Na základě zkušeností z předchozích let jsem do výzkumného šetření vstupovala s jistými očekáváními, a to zejména v oblasti odlišností. V předchozích letech jsem kulturní a národnostní odlišnost vnímala jako jeden ze zdrojů konfliktů. To byl důvod zařazení tohoto tématu do výzkumu této práce. I přesto, že neprobíhaly konflikty na základě jakékoliv odlišnosti, tak se ukázalo, že probírání tohoto tématu je přínosné pro atmosféru, soudržnost a vzájemné respektování se ve skupině. Jedinci citlivě pracovali s informacemi získanými od druhých, nezneužívali je. S odlišnostmi se naučili pracovat, využívat je ke prospěchu celé

skupiny. Potvrdila se mi má domněnka, že každá skupina je jiná, a to na základě individualit jejích členů i například v rámci procesu osvojování si jmen. To, co platilo u jedné skupiny nebude se stoprocentní jistotou platit u další. Důležité je pracovat nejen se skupinou jako celkem, ale i s každým jejím členem. Ráda bych tak na tomto místě zdůraznila, že nelze počítat s tím, že takto zařazený program bude mít stejný průběh a účinky u všech skupin. Jak bylo i výzkumem ukázáno, každý z jedinců je individualita, každý přichází s různými zkušenostmi i různými očekáváními. Na rozvoj sociálních dovedností a celkovou atmosféru ve skupině působí několik faktorů.

V teoretické části práce bylo uvedeno, že člověk je společenská bytost a ke svému životu potřebuje druhé. Z tohoto důvodu považuji učení lidí sociálním dovednostem za velmi podstatné. Každý si pod sociálními dovednostmi může představit něco jiného, avšak všichni je v životě neustále uplatňujeme. A to jak v běžném, rodinném, tak i v pracovním životě nebo na ulici. Sociální dovednosti potřebuje každý. Sociální dovednosti mohou mít mnoho podob. Jak bylo v teoretické části uvedeno rozděluje se okruh sociálního rozvoje na několik částí – témat a ty se dále rozdělují. Pro fungování v jakékoliv skupině vnímám jako užitečné umět projevat respekt a úctu k druhým, a vnímat druhé jako partnery. Jedinci, kteří si osvojili alespoň základní sociální dovednosti, jednají empaticky a symetricky vůči druhým. To, dle mého názoru, literatury i proběhlého výzkumu, pomáhá tomu, aby se i ostatní cítili ve skupině – kolektivu příjemně.

Seznam literatury a dalších zdrojů

1. BELZ, Horst a SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
2. BYRNE, David. *A worked example of Braun and Clarke's approach to reflexive thematic analysis*. [online] Quality & quantity. 2022, roč. 56, č. 3, s. 1391-1412. [cit. 2024-04-08]. ISSN 0033-5177. Dostupné z: <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01182-y>.
3. ČESKO. *Úmluva o právech dítěte a související dokumenty* [online] [Praha]: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1. Dostupné z: <https://vlada.gov.cz/assets/ppov/rlp/vybory/pro-prava-ditete/Preklady-dokumentu-OSN.pdf>
4. ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb. Vyhláška o zájmovém vzdělávání In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Aktuální znění 1. ledna 2024. © AION CS, s.r.o. 2010–2024 [cit. 2024-02-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>
5. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. Aktuální znění 1. ledna 2024. © AION CS, s.r.o. 2010–2024 [cit. 2024-02-08] Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
6. ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
7. DOČEKAL, Vít. *Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?* [online]. *e-PEDAGOGIUM*, 2012, 9-17. [cit. 2024-04-08]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/282977166_Prozitkove_zazitkove_nebo_zkusenostni_uceni
8. DUBEC, Michal. *Zásobník metod používaných v OSV*. [online] Praha: Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2023-06-27]. ISBN 978-80-87145-02-9. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Zasobnik-metod-pouzivanych-v-OSV.pdf> (a)
9. DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a ve škole* [online] Praha: os Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Lekce-7-1-Poznavame-urcujeme-a-dodruzujeme-zakladni-pravidla-chovani-ve-tride-a-ve-skole.pdf> (b)
10. FRANC, Daniel; MARTIN, Andy a SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, Daniela. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
11. GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

12. HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.
13. HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
14. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přepracované a doplněné vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
15. HERMOCHOVÁ, Soňa a VAŇKOVÁ, Jana. *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0727-6.
16. HERMOCHOVÁ, Soňa. *Poznáváme své spolužáky* [online] Praha: os Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Lekce-6-1-Poznavame-sve-spoluzaky.pdf>
17. HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Dokážu to? Kladno: AISIS, c2005. ISBN 80-239-5612-4.
18. KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vydání 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.
19. KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spoluprací spoluprací*. 2., rozš. vyd. Dokážu to? Kladno: AISIS, 2009. ISBN 978-80-904071-6-9.
20. KUSÁK, Pavel a DAŘÍLEK, Pavel. *Pedagogická psychologie - B*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001. ISBN 80-244-0293-9.
21. LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. [e-kniha]. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. [cit. 2023-11-06]. ISBN 978-80-247-1284-0. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/vyvojova-psychologie-51/>
22. LISÁ, Elena. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
23. MŠMT. *Zájmová výchova*. Online. © 2013–2024 MŠMT. Dostupné z: [Zájmové vzdělávání, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](https://www.msmt.cz/zajmovy-vzdelavani). [cit. 2024-02-19]
24. NEUMAN, Jan. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 7. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0628-6.
25. odyssea.cz © 2023 Odyssea Dostupné z: [Projekt Odyssea – Projekt Odyssea, z. s.](https://odyssea.cz)
26. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
27. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, červen 2023 [cit. 2023-10-08]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
28. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

29. SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
30. SRB, Vladimír a ŠVEC, Jakub. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV* [online]. Praha: Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2024-03-19]. ISBN 978-80-87145-00-5. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Jak-na-osobnostni-a-socialni-vychovu.pdf>
31. SVOBODOVÁ, Zuzana. *Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě* [e-kniha]. Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum, 2023. [cit. 2024-04-09]. ISBN 978-80-246-5474-4. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/svobodny-cas-pedagogika-volneho-casu-jako-vychova-ke-svobode-12208/>
32. ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* [e-kniha]. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-313-0. [cit. 2024-04-06]. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>
33. ŠVEC, Jakub; JEŘÁBKOVÁ, Simona; KOLÁŘ, Michal. *Jak zlepšit vztahy v naší třídě* [online] Odyssea, 2007. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Jak-zlepsit-vztahy-v-nasi-tride.-2.-stupen-ZS-kurz-prevence-sikany.pdf>
34. URBAN, Lukáš. *Sociologie: klíčová témata a pojmy*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-5774-2.
35. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
36. VALENTA, Josef. 2011. *Osobnostní a sociální výchova*. In: Doporučené očekávané výstupy Metodická podpora pro výuku průřezových témat v základních školách [online]. Praha, Výzkumný ústav pedagogický v Praze, červen 2011, 1. vydání. s. 9-21 [cit. 2024-03-10]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/artefact/file/DOV-ZV1.pdf?file=28981&view=3951>
37. VALENTA, Josef. *Metody pro výuku osobnostní a sociální výchovy*. Metodický portál: Články [online]. 04. 08. 2010, [cit. 2024-03-15]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/9069/METODY-PRO-VYUKU-OSOBNOSTNI-A-SOCIALNI-VYCHOVY.html>
38. VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.
39. VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Dokážu to? Kladno: AISIS, c2006. ISBN 80-239-4908-X.
40. VAŇKOVÁ, Jana. *Pečujeme o dobré vztahy* [online]. Projekt Odyssea, 2007. [cit. 2024-04-10]. ISBN 978-80-87145-38-8 Dostupné z: <https://odyssea.cz/wp-content/uploads/2023/07/Lekce-7-2-Pecujeme-o-dobre-vztahy.pdf>

41. ZITKOVÁ, Helena. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol: (Social skills training of pupils in primary schools)*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2014. ISBN 978-80-7395-850-3.

Přílohy

Příloha č. 1 - přehledová charakteristika jednotlivých účastníků – ke s. 42

Příloha č. 2 - přehled užitých aktivit spolu s cíli, rozvíjenými oblastmi – ke s. 39, 46, 64

Příloha č. 3 - aktivita Zvídálek – ukázka z deníčku a pokládané otázky – ke s. 39

Příloha č. 4 - záznamový arch a ukázka záznamu z pozorování a ukázka kódování – ke s. 43, 48

Příloha č. 1 - přehledová charakteristika jednotlivých účastníků

účastník	věk	pohlaví	účast na táboře	významná charakteristika
1	13	Žena	Popáté	-
2	10	Žena	Potřetí	-
3	10	Žena	Potřetí	-
4	11	Žena	Potřetí	OMJ
5	15	Žena	Poprvé	-
6	6	Žena	Poprvé	Sourozenec Ú8
7	9	Žena	Poprvé	OMJ, češtinu se učí krátce
8	13	Žena	Poprvé	Domácí vzdělávání: problém respekt pravidel i autorit; sourozenec Ú6
9	12	Žena	Poprvé	Dětský domov
10	8	Muž	Potřetí	OMJ, problémy s porozuměním
11	6	Muž	Poprvé	Matka cizinka

Příloha č. 2 - přehled užitých aktivit spolu s cíli

HRY S MÍČKEM

- házení míčkem po kruhu s cílem, aby se ke každému dostal míček alespoň jednou (PO)
- znáte jméno účastníků z každé strany? – míček si předávají a zároveň se na sebe při předání míčku a vyřčení jména účastníci podívají (PO)
- řekni o sobě nejdůležitější informaci – kdo má míček zopakuje jméno a řekne o sobě nejdůležitější informaci, kterou si myslí, že mají ostatní vědět (PO)
- účastník držící míček se představí a hází míček dalšímu, ten zopakuje jméno prvního a přidá k tomu své jméno, činnost pokračuje, než se vystřídají všichni (PO, ST)
- ten, kdo má míček v ruce se představí a předá ho kolegovi vedle sebe (PO, ÚT)
- předávání míčku, co nejrychleji, aby nespádl (ÚT)
- předávání míčku, co nejrychleji se jmény, aby nespádl (ÚT, ST)
- házení míčku s vyslovením jména, ten se míč snaží chytit, aby nespádl (ST, ČT)
- *cíl*: prolomení ledů, atmosféra, koheze; vzájemné seznámení se se jmény ostatních, další dny zopakování jmen, získání nejdůležitější informace o ostatních, začátek spolupráce

ASOCIACE, BRAINSTORMING, DISKUZE

- stanovení společných pravidel, jak se chovat / co dělat, abychom se cítili dobře / hezky
- diskuze o poznávání ostatních – co je pro ně podstatné o druhých znát (PO)
- diskuze o očekáváních (PO)
- diskuze o možnostech spolupráce – důvody a možnosti spolupráce, pravidla (PO)
- diskuze o fungování ve skupině, příjemné atmosféře – možnost sdílení, pravidla (ÚT)
- diskuze o tom, co potřebují pro fungování ve skupině – možnost sdílení, pravidla (ÚT)
- aktivita *čtyři rohy* – diskuze o různých tématech v nově utvořených skupinách (ST)
- diskuze o chybování (ST)
- diskuze o práci ve skupině a možnostech dosahování cílů (ČT)
- diskuze o tom, zda vidí nějaké rozdíly oproti pondělí – srovnání (PÁ)
- reflexe po aktivitách (blocích aktivit)
- *cíl*: společná domluva, shoda na pravidlech, sdílení myšlenek, nápadů a zkušeností; užívání pravidel – vzájemné naslouchání si, neskákání si do řeči
- *cíl reflexe*: zlepšení v rekapitulaci průběhu aktivit i dávání zpětné vazby, naslouchání, zpevnění zážitku, získání zkušenosti

HRY, AKTIVITY, CVIČENÍ – seznámení se, co máme společného, budování atmosféry

- *krok vpřed udělají*– dle instrukce dělají účastníci krok, jestliže tvrzení pro ně platí, dále se účastníci rozhlédnou, kdo šel kupředu a kdo zůstal stát (PO)

- *specifické řady bez mluvení* – účastníci tvoří řady dle instrukce bez mluvení (PO)
- *aktivita co máme společného* – sdělení domněnek, co si dle slyšeného myslí, že skupinu spojuje – ověření faktů (domněnek) zvedáním rukou (PO)
- *aktivita místa si vymění* – jeden sdělí charakteristiku, i pro sebe platnou, ostatní, pro které to platí se snaží si co nejrychleji vyměnit místa tak, aby nezůstali uprostřed (ÚT)
- *za pomoci kolíčků představ sebe* – účastníci si vytahují různý počet kolíčků, na základě toho počtu o sobě sdělí další informace či zopakují ty, co už sdělili (ČT)
- *aktivita představ účastníka beze jména* – pomocí charakteristik představí účastník vybraného člověka ze skupiny a ostatní hádají o koho se jedná (ČT)
- *hra na rytmus a jména* – všichni tleskají do rytmu o stehna a ruce, vždy když na někoho přijde řada řekne své jméno a přidá k tomu jméno někoho jiného (ČT)
- *aktivita co máme společného* – sdělení domněnek v čem se s ostatními shodují, předání provázku tomu, s kým tu věc nejvíce sdílí – vznikla společná pavučina (PÁ)
- *cíl: vzájemné poznávání se, získávání informací o ostatních, budování soudržnosti, hledání společného i odlišností*

HRY, AKTIVITY, CVIČENÍ – kooperace

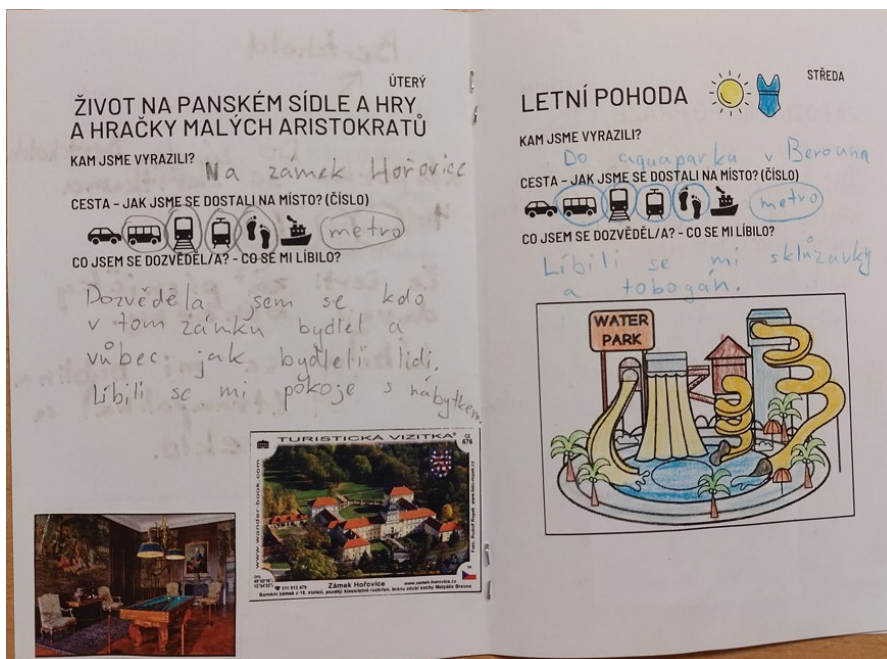
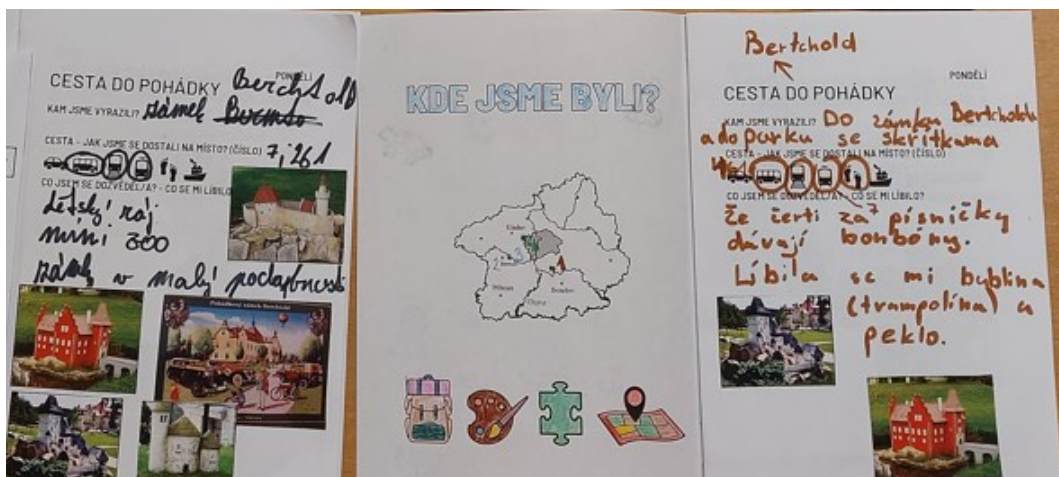
- *aktivita s puzzly* – probíhala ve třech skupinách, nejprve sbírání dílků po místnosti, skládání, zjištění názvu a nalezení dané památky na výletě (PO)
- *hra na asociace* – účastníci stojí v kruhu, jeden začne slovem a další na základě předchozího slova přidávají asociace (to, co si s tím slovem vybaví) (ÚT)
- *aktivita křížovka* – individuální vyplňování jmen do křížovky, následně práce ve dvojici až skupinová práce a vyplňování zbývajících jmen v případě jejich neznalosti (ST)
- *šifry* – v menších skupinách hledají šifry, řeší je a pátrají po nadřazeném slovu v celé skupině (ST)
- *vzájemné učení se skládat parník z papíru* – naučila jsem 2 účastníky skládat parník a oni učili další účastníky (ST)
- *aktivita společné malování* – účastníci si vyzkoušeli roli hlasatele i malíře; jeden maloval a další se chodili dívat na obraz a popisovali malíři, co má malovat. Po skončení každého kola následovala společná rekapitulace průběhu a hledání možných zlepšení (ČT)
- *aktivita Zvídálek* – viz Příloha č. 3
- *cíl: vzájemné naslouchání si, hledání výhod v odlišnostech, učení se rekapitulovat,*

OVĚŘENÍ AKTIVITOU

- *Ověření aktivitou* proběhlo formou společného kvízu ve třech skupinách se zaměřením na informace z výletů, hry i poznání účastníků dle jejich charakteristik (PÁ)
- *cíl: ověření společné spolupráce, povzbuzování, znalosti jmen, postupu podle plánu*

Příloha č. 3 - Aktivita Zvídálek

- účastníci na začátku tábora obdrží autorský deníček, kam si zapisují krátce své poznámky, zážitky a lepší obrázky či malují
- mimo aktivitu s deníčky se vždy na výletech seznamujeme s místem, kam jedeme, účastníci při prohlídkách dávají pozor a ve skupinách, buď po návratu či druhý den probíhá kvíz a zhodnocení výletu, dne – některé otázky se opakovali v ověření aktivitou
 - například: Vzpomenete si alespoň na tři miniatury, které jsme viděli?; Až na jaké město jsme viděli z Bílé Hory?, Co se stalo v roce 1620?; Na jaké řece leží město Beroun?
- cíl: spolupráce při vybavování si informací z výletu i svých zážitků – její postupné zlepšování, domluva i využití odlišností pro lepší (výhodnější) zapamatování si potřebných informací; postup podle plánu, budování podmínek pro následnou spolupráci při odpovídání na otázky kvízu (ověření aktivitou poslední den tábora)



**Příloha č. 4 - záznamový arch, ukázka záznamu z pozorování,
ukázka kódování**

DEN: STREDA		AKTIVITA: KRÍŽOVKA	
Ú1	Ú5, → Ú4	POMOC	oslovuje
Ú2	Ú3 → Ú1, Ú5, Ú4	#####	oslovuje 1, 7
Ú3	Ú2 → Ú1, Ú5, Ú4	POMOC	oslovuje
Ú4	Ú1 → Ú5	POMOC	oslovuje, hodně
Ú5	Ú1 → Ú2, 3, 4		
Ú6	Ú7 → Ú3 → Ú10 + Ú11		oslovuje Ú7
Ú7	Ú6 → Ú10, Ú11 → Ú5		
Ú8	Ú3, Ú6, Ú8 → Ú1		
Ú9	Ú8, Ú8 → Ú6 → Ú1		
Ú10	Ú11 → Ú7 → Ú3		oslovuje 11, 7, 6, 1
Ú11	Ú10 → Ú7 → Ú3		oslovuje 10, 7, 6 →

- OSLOVOVÁNÍ SE JMÉNÝ -
- ZNALOST JMÉN -
- POZNÁNÍ DRUHŮCH -
- ZNALOST INFO O 2, -
- PRAVIDLA -
- ODLIŠNOSTI -
- POMOC, POZDRAVY, POĎĚKOVÁNÍ -
- PROSTŘEDÍ, ATMOSFERA -
- POSTUP PŘI PLNĚNÍ -
- MÍRA SPOLUPRÁCE -
- ZAPOJENÍ -
- ROLE

Průběh
 - brzo žensky dostali - miřito se mupka na doplnění obědy, začínají vyplňovat - je TICHU vyplňují, samostatně → Ú5 se spojuje s Ú1, Ú2 s Ú3 a vyplňují společně
 Ú4 se inspirovuje u Ú1 a Ú5.
 Ú7 se snaží pomoci Ú6, která nevyplňuje - sama moc jmen nesnáší
 Ú8 a Ú3 - vyplňují 2 jména, Ú8 je ještě nejspíše zna, ale nepasuje
 Ú10 a Ú11 vyplňují, majetnou představují, oba vyplňovat a sedí
 Ú2, 3 + Ú5, Ú1, Ú4 se spojily - jména chle nich nepasují - ZJISTĚTI, JE JETAM CHYBA
 Ú7 reaguje a sama si doplňuje, oslovuje se tváče, oslovování jmény ve 1. moment
 Ú7 se přidává k Ú10 a 11 → následně Ú5 a zjišťují chyby, jí si jmenu
 Ú10 a Ú11 dle sedí, vyplňují, si, Ú11 si maluje
 Ú8 a Ú3 se ani po pobídce, nesvedají, dle sedí - konverzace není jistě
 Ú1 se zvedá, jde k Ú10 a 11, přidává se Ú3, 4 a jdou k Ú6, 8, 9
 společně se jim snaží pomoci - sami - představují se jim, doplnit
 brzo žensky → Ú8, 9 pokračovaly i je vidět, že jim to není příjemné
 Ú11 měl dělat a bylo vidět, že je raději zkusit do název sebou Ú6 + Ú7 a bavit Ú3, 2

Co se dělo dříve? Jde to pro vás bylo? Jde se vám oslovování dělat?
 → BLBY, Jemí to blby, že oslovují nesvorně, ni jim, když
 Co se dělo dle, aby se mohli nestarali? oni mě jo (Ú3) → Ú5: Že ani ona oslovují, i sta
 → POCIT, NECHUŤ... → pravidla, naučit se jít → domluva, že můžeme chytat
 → chytání 2. moment

že se sepsání mělo nic nedá - platit se můžeme, lečena pomoc
 oslovování - dobytek se vnačít - 2 pobídka je do
 při reflexi se více oslovují, 8 a 9 se vyhybají, Ú10 a 11 se moc nevyjadřují

ATMOSFERA

PŘIJATO
 minimální
 možná i
 úleva
 kvůli