

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝCHOVNÝCH
PROGRAMŮ V ORGANIZACI PIONÝR**

Psychological aspects of educational programs in the organization Pioneer



Bakalářská diplomová práce

Autor: Mgr. Magdaléna Zemanová

Vedoucí práce: PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Olomouc

2017

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé práce PhDr. Matúši Šuchovi, Ph.D. Přestože jsem zvolila téma práce, které neodpovídá zcela jeho zaměření, ochotně se ujal vedení mé práce, poskytoval mi cenné rady a i v pozdních hodinách odpovídal na mé dotazy. Dále bych chtěla poděkovat členům zapsaného spolku Pionýr na všech úrovních. Vedení bych ráda poděkovala za poskytnutí nejaktuálnějších údajů, členům PS Tuláci Klatovy pak za pomoc při realizaci výzkumné části práce. Velice děkuji rodině a přátelům, kteří stáli na mé straně a pomohli mi práci zdárně dokončit.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 30.11.2017

Podpis

Obsah

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 5 |
| Teoretická část | 6 |
| 1. Pionýr a výchovné programy | 7 |
| 1.1. Historie zapsaného spolku Pionýr | 7 |
| 1.2. Výpravy za poznáním | 9 |
| 1.2.1. Mládátka a zvířátka | 10 |
| 1.2.2. Putování se psem..... | 11 |
| 1.2.3. Tajemství staré truhly..... | 11 |
| 1.2.4. Osmá planeta..... | 11 |
| 2. Výchova a její činitelé, psychologické aspekty výchovy, výchova ve volném čase, klíčové kompetence | 12 |
| 2.1. Činitelé ovlivňující výchovu | 13 |
| 2.2. Psychologické aspekty výchovy | 15 |
| 2.3. Klíčové kompetence..... | 16 |
| 2.4. Výchova ve volném čase..... | 18 |
| 3. Skupina, skupinová dynamika, vývoj skupiny..... | 19 |
| 3.1. Skupinová dynamika..... | 19 |
| 3.1.1. Struktura skupiny | 20 |
| 3.1.2. Skupinová koheze a skupinová tenze..... | 20 |
| 3.1.3. Tvorba podskupin..... | 21 |
| 3.1.4. Cíle skupiny | 21 |
| 3.1.5. Normy a pravidla skupiny | 21 |
| 3.2. Vývoj skupiny | 21 |
| 3.2.1. První kontakt a orientace, příchod..... | 22 |
| 3.2.2. Boj o moc a kontrola, kvašení..... | 22 |
| 3.2.3. Důvěrnost a intimita, vyjasnění..... | 22 |
| 3.2.4. Diferenciace, jednání..... | 23 |
| 3.2.5. Rozdělení a rozpuštění, rozchod | 23 |
| 3.3. Spolupracující skupina | 23 |
| Praktická část | 25 |
| 4. Výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky | 26 |
| 5. Metodologický rámec výzkumu..... | 28 |

| | | |
|--------|---|----|
| 5.1. | Úvod k výzkumu | 28 |
| 5.2. | Etika | 28 |
| 5.3. | Základní a výběrový soubor | 28 |
| 5.4. | Metody získávání dat | 29 |
| 5.4.1. | Experiment | 29 |
| 5.4.2. | Pozorování | 31 |
| 5.4.3. | Rozhovor | 31 |
| 5.5. | Sběr dat | 31 |
| 5.6. | Metody zpracování dat | 32 |
| 6. | Výsledky | 33 |
| 6.1. | Statistické zpracování dat | 33 |
| 6.2. | Zpracování pozorování | 36 |
| 6.2.1. | Pozorování jako celek | 36 |
| 6.2.2. | Aktivita č. 1 – Pavučina | 37 |
| 6.2.3. | Aktivita č. 2 - Minové pole | 39 |
| 6.2.4. | Aktivita č. 3 - Kláda | 40 |
| 6.2.5. | Aktivita č. 4 – Společný uzel | 41 |
| 6.2.6. | Aktivita č. 5 – Psychomotorický padák | 42 |
| 6.3. | Odpovědi na výzkumné otázky | 43 |
| 7. | Diskuze | 46 |
| 8. | Závěr | 48 |
| 9. | Souhrn | 49 |
| | Literatura | 51 |
| | Přílohy | 54 |

Úvod

Pionýr. Pod tímto slovem si asi většina lidí představí chlapce či dívku v modré košili s červeným šátkem s rudým karafiátem na nějaké oficiální akci. Jenže Pionýr byl již před minulým režimem a je i v době současné. Není to žádný pozůstatek minulého režimu, snaží se o neustálý rozvoj a chce jít s dobou. V roce 2010 se rozběhl projekt Klíčení, který byl financován Evropskou unií. Díky projektu Klíčení vznikly výchovné programy pro různé věkové kategorie, které se v práci pokusím představit. Tyto výchovné programy byly zaměřené na děti se specifickými vzdělávacími potřebami, ovšem své využití mají i mezi dětmi tzv. „normálními“. Se spolkem Pionýr je spojená velká část mého života, proto jsem se rozhodla i v této práci vycházet z toho, co znám, používám a považuji za dobře zpracované.

Teoretická část práce bude zaměřena na zapsaný spolek Pionýr, jeho historii a představení výchovných programů. Protože se vedoucí Pionýra podílejí svým působením na výchově, je nezbytné se zaměřit na výchovu jako takovou, její psychologické aspekty a teoretická východiska. Pionýr je spolek, skupina, organizace. Pracujeme s jednotlivci, ale klíčová je pro nás skupina. Většina činností, které děláme, se týká skupiny, proto bych ráda představila čtenáři problematiku skupinové dynamiky.

Ve empirické části práce se podíváme na to, jakým způsobem se změní spolupráce dětí, které jsou po dobu letního tábora vystaveny intenzivnímu působení výchovných programů sdružení Pionýra. Bude zde podrobně popsán průběh experimentu včetně pozorování, které bylo nezbytnou součástí experimentu.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Pionýr a výchovné programy

1.1. Historie zapsaného spolku Pionýr

„Pionýr je demokratické, dobrovolné, samostatné a nezávislé sdružení dětí, mládeže a dospělých. Zabývá se osvětovou, výchovnou, vzdělávací, charitativní činností; obhajobou a uspokojováním zájmů a oprávněných potřeb dětí a členů sdružení. Podporuje tvorbu a naplňování zejména sociálních, kulturních a sportovních programů především s ohledem na ochranu práv dětí a rozvíjení jejich zájmové činnosti“ (Pionýr, 2010).

Zapsaný spolek Pionýr. Tak zní současný oficiální název dětského sdružení, které v naší republice působí za různých podmínek od roku 1948. Jedná se o nestátní neziskovou organizaci, platí tedy, že se je institucionalizovaná, soukromá, nerozdělující zisk, samosprávná a nezávislá, dobrovolná (Salamon, Anheier, cit. In Škarabelová, 2005, 24). Mezi nestátními neziskovými organizacemi má Pionýr komplikovanější postavení, přesto je podle České rady dětí a mládeže (dále jen ČRD) třetí nejpočetnější organizací v České republice (ČRD, 2008). *„Současný Pionýr vyrostl z kořenů řady dětských organizací, ze zkušeností pionýrského hnutí, zejména samostatného Pionýra z let 1968 – 70 i obnoveného Pionýra po roce 1989. Čerpá z mnoha pramenů – z tradičních evropských i národních hodnot a zásad konkrétně pojmenovaných v celosvětově uznávaných dokumentech, například v Úmluvě o právech dítěte či Všeobecné deklaraci lidských práv. Při zachování svých základních principů a ideálů vnímá proměny společnosti a reaguje na ně.“ (Pionýr, 2016).* Aktuálně je dle evidenčního systému ke 30. 9. 2017 evidováno 14 077 členů ve více než 500 oddílech a 267 pionýrských skupinách (Pionýr, 2017).

Svou současnou podobu si vytváří vedle konkurenčního spolku Junák od 20. 1. 1990, kdy se v Brně konala ustanovující konference. Na této konferenci bylo rozhodnuto o pokračování fungování spolku pod názvem Pionýr. Od roku 2014 se s ohledem na platnost Občanského zákoníku stal zapsaným spolkem. *„Pionýr vyvíjí veřejně prospěšnou činnost v oblasti neformálního vzdělávání a výchovy dětí a mládeže ve volném čase. V této oblasti spolupracuje s řadou partnerů, za nejvýznamnější z nich považuje rodiče.“ (Pionýr, 2016).*

Organizace se od začátku profilovala jako organizace pracující s dětmi ve smíšených oddílech. Centrem zájmu bylo nabídnutí pestrého programu pro zpestření volného času dětí. Spolek od začátku spolupracoval s rodinou, školou a ostatními dětskými organizacemi. Společně se tak podíleli na výchově dětí. Činnost je závislá na dobrovolnících, kteří mnohdy

jsou pedagogického vzdělání, ovšem velká část vedoucích je pedagogickými amatéry, kteří si po pracovní době chodí „hrát“ s dětmi, předávají jim své dovednosti, znalosti, názory a mnohdy část sebe. *„Cílem práce Pionýra s dětmi a mládeží je prostřednictvím her a praktických aktivit předávat hodnoty, rozvíjet znalosti a dovednosti, upevňovat postoje k okolnímu světu, aby z každého vyrostl člověk...*

... přátelský, snášenlivý, s vůlí spolupracovat,

... hledající řešení problémů, praktický a schopný si poradit v krizových situacích,

... zvědavý a tvořivý, uplatňující kritické myšlení,

... rozvíjející kulturní vnímání i fyzickou zdatnost,

... odpovědný sám za sebe a ochotný pomáhat,...“ (Pionýr, 2016).

Základem je pravidelná činnost v rámci organizovaných schůzek. K těmto pravidelným, převážně týdenním setkáním, jsou organizovány víkendové a prázdninové akce a nejrůznější druhy táborů (jarní, podzimní, zimní a především letní). Letní tábory se považují za vyvrcholení celoroční činnosti, protože pionýrský rok je shodný se školním rokem. Vzhledem k tomu, že se Pionýr snaží otevírat veřejnosti a ukázat svou činnost, pořádají se každoročně akce otevřené pro veřejnost, nevidované členy. Největší z akcí je Ledová Praha, kdy se v době pololetních prázdnin sejdou na prodloužený víkend v Praze nejen pionýři z celé republiky a využívají zvýhodněného vstupného do nejrůznějších památek našeho hlavního města. Dále se veřejnost může zúčastnit kulturní akce Pionýrský Sedmikvítek, který je soutěží dětí v několika kategoriích (Clona, Dětská Porta, Divadlo, Folklorní tanec, Melodie, Literární část, Pro Rock, Tanec, Výtvarná činnost). Někteří z vítězů se pak starají o náplň programu koncertu Děti dětem. V průběhu začátku září pak probíhá v řadě skupin Pionýr Open, někde nazývaný Den otevřených kluboven, Den otevřených dveří. Protože jedním z ideálů, které se pionýři snaží naplňovat, je pomoc, zapojuje se pravidelně Pionýr z. s. do Kytíčkového dne (Den boje proti rakovině), projektem Zdravá pionýrská krev podporuje dárcovství krve, zapojují se do projektu 72 hodin.

Činnost každé skupiny je individuální a závisí na celkovém jejím nastavení. Stejně tak se liší princip rozdělování dětí do oddílů, některé oddíly jsou tvořeny podle zájmu dětí (rukodělné, sportovní, airsoftové, turistické...), jiné podle věku. Všechny oddíly jsou smíšené (respektive stejné možnosti mají dívky i chlapci, přestože se mohou sejít i ryze dívčí/klučičí oddíly). Vedoucí oddílu dle složení skupiny, dle zaměření oddílu a vlastních

nápadů sestavuje program na školní rok. Stát se pionýrským vedoucím není jen tak. Dle směrnice o vzdělávání je nutné nejprve se stát instruktorem. Tím může být jakýkoliv člen Pionýra starší 15 let, který splní povinný vzdělávací kurz a má čistý trestní rejstřík. Instruktor pracuje ve dvojici s vedoucím dětského oddílu, kterému musí být v době absolvování kurzu minimálně 18 let. Součástí vzdělávání vedoucích všech stupňů jsou znalosti z pedagogiky, psychologie (především sociální a vývojové), práva, ekonomiky a hospodaření. Kromě těchto vzdělávacích kurzů si v rámci akreditovaného vzdělávacího systému mohou členové zapsaného spolku Pionýr udělat kurz Hlavního vedoucího dětského tábora, Revizora, Hospodáře, Člena rady a Vedoucího pionýrské skupiny (Pionýr, 2016).

1.2. Výpravy za poznáním

Výchovné programy Výpravy za poznáním začaly vznikat díky projektu Klíčení, který byl financován z fondů Evropské unie mezi lety 2010 a 2013. Vedení Pionýra reagovalo na potřeby vedoucích a instruktorů, kteří volali po ucelených námětech, a projekt se začal realizovat. Projekt byl primárně zaměřen na děti se specifickými vzdělávacími potřebami, kterých ve společnosti přibývá a vedoucí se s nimi stále častěji setkávají ve svých oddílech. Cílem projektu bylo, aby „*individuální přístupy přizpůsobené těmto dětem byly standardně využívány v běžné činnosti sdružení a promítly se i do vzdělávání vedoucích.*“ (Pionýr, 2013). Pionýři vytvořili pracovní skupiny, které se podílely na tvorbě jednotlivých materiálů, zároveň je ověřovali vedoucí ve skutečných oddílech, aby byla zajištěna jejich použitelnost. Vznikla tak baterie vzdělávacích programů a na ně nasedající akreditovaný vzdělávací kurz pro nové instruktory a vedoucí. Protože jiné potřeby má šestileté dítě a jiné šestnáctiletý dospívající, vznikly výchovné programy pro čtyři věkové skupiny (nejmladší, mladší, starší, 15+) se stejnou strukturou, ale odlišným zpracováním. Tvůrci projektu se inspirovali Rámcovým vzdělávacím programem, který se v českém školství používá od roku 2004 a pracuje ve svém základu s rozvíjením klíčových kompetencí. Snažili se tak o propojenost celého výchovně-vzdělávacího systému. Cílem projektu Klíčení bylo prohloubit a rozvíjet klíčové kompetence u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (a nejen u nich) získané v rámci formálního vzdělávání. Všechny programy jsou rozdělené do pěti oblastí (člověk a společnost, sport, umění, příroda, technika), oblasti jsou pro přehlednost barevně oddělené. Pracovní listy v každé věkové kategorii jsou provázeny jednotnou grafickou podobou, který byla přizpůsobována tématu a cílové věkové kategorii tak, aby pro

cílovou skupinu lákavá. Součástí metodických materiálů pro vedoucí jsou kromě metodických a pracovních listů i informace o dětech se zvláštními vzdělávacími potřebami a o tom, jakým způsobem s nimi pracovat. Rozšíření této problematiky pak přinesly pravidelné články v interním časopise Mozaika, kde každý měsíc vycházela „kartotéka problémových dětí“ s popisem jejich problému a především radami, jakým způsobem s takovými dětmi pracovat.

V tiskové zprávě k ukončení projektu se můžeme dočíst: „*Z ohlasů vidíme, že výsledky jsou přínosné nejenom pro vedoucí a instruktory, ale i pro děti samotné. Jistě k tomu přispěla i skutečnost, že nebyl vytvářen – jak se říká – od zeleného stolu, ale lidmi z praxe, přímo z činných oddílů a rovněž na základě velkého plošného výzkumu. Je tak vskutku šitý na míru, čímž se stává pro děti i atraktivní,*“ (Pionýr, 2013). Všechny programy prošly ověřováním v několika pionýrských skupinách, byly připomínkovány a upraveny do finální podoby podle toho, jak obstály v běžné činnosti oddílů. Skupiny, které programy ověřovaly, sepsaly pro ostatní Příklady dobré praxe, které mohou inspirovat všechny, kteří by programy dále chtěli využívat.

Vzhledem k tomu, že Pionýr z. s. chce, aby byly materiály použitelné a využívané, jsou volně ke stažení na internetových stránkách projektu www.kliceni.cz. (Pionýr, 2013). V roce 2014 byly metodické listy členy Olomoucko-zlínské krajské organizace představeny ve Finsku. „*Zpočátku byly přijaty s nedůvěrou, pak se začal probouzet zájem, ve finále přišlo velké a nehrané nadšení. Došlo jim, že drží v rukou zhmotněné nové myšlenky, které dlouho hledali.*“ (Pionýr, 2013).

1.2.1. Mlád'átka a zvířátka

Vzdělávací program pro nejmladší děti se vnitřně rozděluje na materiály pro děti, které čtou (Zvířátka) a které nečtou (Mlád'átka). Je určen pro věkovou kategorii předškoláci, žáci prvních a druhých tříd základní školy. Děti se zde setkávají se sovou, medvědem, mravencem, ptáčkem a kočkou. Tato zvířátka je provázejí na cestě za poznáním. Děti se začínají učit, jak se stát členem nějaké skupiny, poznávají nové kamarády, ale setkávají se i s novými podněty a mohou si tak vybrat, co by je v budoucnu mohlo zajímat, čím vyplní volný čas. Poznají také jinou autoritu a učí se respektovat její působení (Pionýr, 2013).

1.2.2. Putování se psem

Mladší školní věk je provázen pionýrským maskotem psem, podle kterého také dostal název celý program určený pro tento věk. Mezi dětmi z 3. až 5. třídy sílí přátelství, děti si vybírají bližší kamarády podle sympatií. Více než v předchozím programu jsou zde rozvíjeny aktivity zaměřené na fyzickou sílu, které využívají rychle regenerace dětí v tomto věku. Program rozvíjí přirozenou soutěživost mezi dětmi, dravost a touhu po vítězství. Děti spojují to, co se naučily ve škole, s konkrétnějšími poznatky, propojují tak teorii s praxí. *„Putování se psem dává dětem, nyní stále ještě ochotným zkoušet i neznámé, možnost osahat si různé činnosti. Díky nabízeným výpravám, táborákům nebo třeba stanování objevují děti doposud nepoznanou romantiku v přírodě, blíže se s ní seznamují. Podporuje touhu uchovávat si vzpomínky třeba v podobě nejrůznějších dětských pokladů.“* (Pionýr, 2013).

1.2.3. Tajemství staré truhly

Děti ve starším školním věku, který vymezuje 6. – 8. třída základní školy, mají rády tajemství a dobrodružství. To je také ústředním motivem třetího výchovného programu. Děti jsou již delší dobu součástí kolektivu. Přátelství jsou silnější, pouta pevnější. Výrazněji se rozvíjí spolupráce ve skupině. *„Život v kolektivu umožňuje dítěti si uvědomit, proč si vybral právě tuto partu, co mu nabízí jiného, než spolužáci nebo rodina. Tajemství staré truhly dává prostor pro vyjádření vlastního názoru, což s sebou nese i nutnou zodpovědnost za učiněná rozhodnutí. Zároveň umožňuje prožít si některé „dospělácké“ situace nanečisto a vyzkoušet si různé možnosti jejich řešení.“* (Pionýr, 2013).

1.2.4. Osmá planeta

Poslední z výchovných programů je zaměřen na věkovou kategorii 15+, která bývá často opomíjena. Většina starších 15 let, kteří v oddílech zůstanou, přechází do pozice instruktora. Oddílů, které jsou tvořeny adolescenty, je málo. Osmá planeta jim chce nabídnout napětí, adrenalin. Náplní je překonávání vlastních hranic, poznávání limitů, ale zároveň i rozvoj tolerance, přijímání kritiky a zvládání emocí. Jak je všeobecně známo, v období adolescence hrají právě emoce klíčovou roli (Pionýr, 2013).

2. Výchova a její činitelé, psychologické aspekty výchovy, výchova ve volném čase, klíčové kompetence

Výchova je proces. Proces, který nikdy nekončí. Buď jsme vychováváni nebo vychováváme. Výchova začíná už od narození dítěte a pokračuje celoživotně. Každý z nás byl vychováván jinak a jiné způsoby výchovy používá ve své výchově. Jedná se o záměrné působení na jedince, kterým se snažíme o rozvoj jeho vlastností, dovedností, názorů, hodnot a postojů. Výchova může probíhat různými způsoby, které jsou ovlivněné okolím, kulturou a zvyklostmi (Čáp, Mareš, 2007; Kraus, 2008). Hofbauer (2004) rozděluje výchovu na formální, informální a neformální.

Formální výchovou, která se odehrává především v prostorách škol všech stupňů či odborných vzdělávacích zařízeních, se zabývat nebudeme. Formální výchova spadá do kompetencí státu, je jím řízena a spravována. Pro naše potřeby není tou klíčovou výchovou (Hofbauer, 2004).

Neformální výchova nás už bude zajímat více. Jedná se totiž o výchovu realizovanou mimo školská zařízení. Realizuje se prostřednictvím zájmové činnosti v domech dětí a mládeže, nestátních neziskových organizacích typu Pionýr z. s., Junák, ve sportovních či hudebních kroužcích. Na rozdíl od formální výchovy nebývá zakončena vysvědčením. Účast na neformální výchově je založena na principu dobrovolnosti a ze všech typů výchovy má nejbližší k výchově ve volném čase (Hofbauer, 2004).

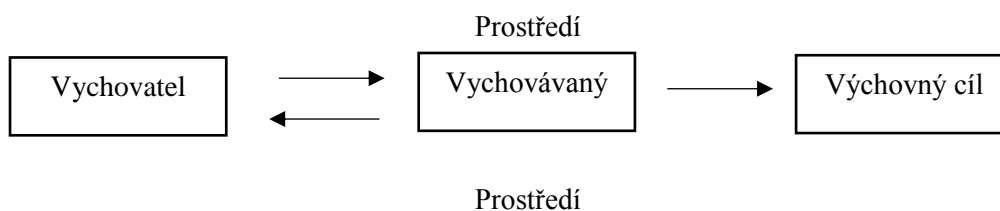
Informální výchova je posledním typem výchovy, který si představíme. Jedná se o výchovu, která se odehrává bez ohledu na vůli vychovávaného objektu. Vzniká v každodenních situacích, vytvářejí jí naši spolužáci, kolegové, každodenní situace, ve kterých se ocitáme, vrstevnické skupiny (Hofbauer, 2004).

Jak již bylo zmíněno výše, centrem našeho zájmu je výchova neformální. Hofbauer (2004) u ní nachází následující důležité rysy. Neformální výchova je součástí celoživotní výchovy a vzdělávacího procesu. Velice podstatná je svobodná a dobrovolná účast ve výchovném procesu založená na prvcích demokratismu. Podíl neformální výchovy ve výchově jako takové je významný, protože systémy formální výchovy v současné době

neobstojí ve všech nárocích na současnou generaci. Formální výchova tak tvoří základ, který však potřebuje neformální výchovu, aby mohly společně tvořit smysluplný celek.

2.1. Činitelé ovlivňující výchovu

Že je výchova proces, bylo napsáno dříve. Každý proces, ať se jedná o výchovu, komunikaci, či výrobu, je složen z řady činitelů, kteří se na procesu podílejí. V případě výchovy jsou nedílnou součástí výchovného procesu vychovatel, který v určitém prostředí působí na vychovávaného. Vychovávaný pak svými reakcemi působí zpětně na vychovatele. Společně směřují k výchovnému cíli. Výstižně to lze popsat následujícím schématem, které ve své knize uvádí Kraus (Kraus, 2008).



Obrázek 1 - schéma procesu výchovy (Kraus, 2008)

Velmi dobře spoluúčast vychovávaného na procesu výchovy vysvětluje následující tvrzení Čápa a Mareše: „*Děti a mladiství nejsou pasivním produktem výchovy, jsou ve výchově aktivním činitelem.*“ (Čáp, Mareš, 2007, 248). Nedílnou součástí, kterou nesmíme opomíjet, je prostředí.

Rodina je primární sociální skupina a tedy prostředí, ve kterém výchovný proces začíná a probíhá v ní nejdelší dobu. Jde o nejstarší společenskou instituci, která u dětí vytváří „*emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, 189). Optimální rodinné prostředí vymezuje výstižně Vaněk (1972). Podle jeho názoru, se kterým se ztotožňuji, je pro optimální rodinné prostředí charakteristická vnitřní stabilita rodiny, přirozená a nenarušená struktura rodiny, kulturní atmosféra a civilizační standard. Rodina jako výchovné prostředí je považována za nejdůležitějšího činitele výchovy, ovlivňující nejvíce a nejzávažněji vývoj zdravé osobnosti u dítěte. Do jaké míry rodinné prostředí na dítě působí, souvisí s celou řadou výchovných prostředků, které jsou v rodině využívány (Vaněk, 1972).

Předškolní a školní zařízení navazují na výchovné působení rodiny, jdou ruku v ruce s ním a je jedním z nejvýznamnějších činitelů výchovy. V našem školském systému je povinný poslední ročník mateřské školy (tzv. předškolák) a následná základní škola. Dítě se zde připravuje na budoucí povolání, seznamuje se s vrstevníky a jinou autoritou. Škola podporuje osobnostní a sociální vývoj dítěte, probíhá zde socializace (Pávková, 1999; Průcha, Walterová, Mareš, 1995).

Vrstevnické skupiny jsou pro náš výzkum velice důležité a zajímavé. Jedná se o primární, neformální skupiny, jejíž členové jsou si názorově a věkově blízcí. Skupiny vznikají postupem času, začínají se utvářet v místě bydliště a v průběhu povinné školní docházky. Postupně se rozšiřují, jejich členové se ustalují, jsou soudržnější. Ve výchově mají svou roli především v době adolescence (Pávková, 1999; Hofbauer, 2004; Kraus, 2008). Vrstevnické skupiny pomáhají se osamostatňováním dospívajícího, pomáhají mu vyrovnat se se změnami z dospívání. Podle Macka: „nemají hodnotu samy o sobě, ale jsou prostředkem k hledání a ujasňování vztahů k sobě samému“ (Macek, 1999, 72).

Masmédia neboli hromadné sdělovací prostředky jsou činitel výchovy, který má stále větší vliv, v dřívějších dobách jsme jejich působení mohli považovat za zanedbatelné, ovšem s jejich rozvojem se nesmí jejich důležitost zanedbávat. Jejich nejdůležitějším prvenstvím je totiž možnost ovlivnění velkého množství lidí najednou. Jsou v našem životě každodenně přítomné a jejich vliv na osobnost může být jak pozitivní tak negativní. Velkým problémem jsou pro malé děti, které složitěji odliší realitu od smyšleného světa. Nelze stoprocentně říct, že masmédia jsou dobrá nebo špatná, toto šetření by mohlo být předmětem jiné samostatné práce, ovšem jejich vliv na výchovu je zanedbatelný (Pávková, 1999; Kraus, 2008).

Lokální prostředí je specifický typ skupiny lidí. Tato skupina se odlišuje tím, že žijí na ohraničeném území, mají společné hodnoty, symboly a tradice, využívají obdobné služby. Dle lokalit se prostředí mohou výrazně lišit. Jinak působí prostředí na děti na vesnicích, tak zvaný vesnický typ, jinak na děti ve městech (městský typ). Lokální prostředí je klíčové v okamžiku, kdy zeslábně vliv rodinného prostředí, vrstevnické nebo pracovní skupiny (Kraus, 2008).

Výše popsané činitele výchovy bychom mohli seskupit do kategorie vnější (endogenní) činitelé. Kromě nich se na výchově podílejí činitelé vnitřní (exogenní), které dále dělíme na biologické – zdravotní stav jedince (aktuální duševní a fyzický stav), jeho věk a také temperament; a psychické dispozice, pod kterými si můžeme představit

vědomosti, schopnosti, návyky, motivaci, tvořivost, postoje a hodnoty (Kováčiková, Kováčová, Turanská, Novotná, 2009).

2.2. Psychologické aspekty výchovy

Že je člověk tvor společenský, psal už Aristoteles. A protože tomu tak je, je zcela logické, že společnost má na utváření a formování jeho osobnosti výrazný vliv společnost a výchovné instituce jako je rodina, škola, zájmové činnosti, jejichž prostřednictvím je výchova realizována. Ďurič (1991) ve své práci vymezil a definoval pojem výchovné působení a jako nadřazený pojem uvedl psychologické působení. Tím je myšleno, že člověk působí na člověka, čímž v psychice člověka dojde k nějaké změně. Toto působení může být přímé, ale také nepřímé. O přímém působení mluvíme tehdy, když rodiče, učitelé nebo přátelé působí na psychiku dítěte přímo, bez jakéhokoliv mezičlánku. Nepřímé působení se pak uskutečňuje prostřednictvím nějakého výtvaru. Nepřímo na nás působí výtvarné dílo, básnická sbírka nebo nově natočený film. Přímé i nepřímé působení vyvolává u člověka reakci, která je druhou stranou každého působení. Druhá strana psychologického působení ovšem způsobuje to, že se jedná o složitou problematiku. Osobnost reagujícího reakci ovlivní, a tak se může stát, že na stejné působení budou různí lidé reagovat zcela odlišně. Aby se psychologické působení změnilo na výchovné, musí mít ve výsledku toto působení za následek nějakou změnu v chování, jednání či povaze osobnosti. Rozdíl mezi výchovným a psychologickým působením je ten, že výchovné působení si klade za cíl navodit u člověka systematickou změnu, která je ve shodě se záměrem výchovy. Je to kvalitativně vyšší forma psychologického působení (Valihorová, 2013).

Prvním z aspektů výchovy dle Valihorové a Ďuriče je **cílevědomost**. V tomto případě je cílevědomostí myšleno to, že výchova je uskutečňována s nějakými cíli, kterých chce svým působením dosáhnout (Valihorová, 2013). V současném školství (i v našich programech) jsou cílem, kterého se výchova snaží dosáhnout, klíčové kompetence, o nichž se zmíníme více v další části.

Druhou zákonitostí je to, že každé výchovné působení je **rozvíjející**. Správným výchovným působením se rozvíjí psychika dítěte. Je obohacována o vědomosti, návyky, dovednosti, m zážitky, které jsou dané ve výchovných programech, učebních plánech. Vzhledem k tomu, že je rozvíjen obsah psychiky žáka, mluvíme o obsahovém rozvíjení. Vedle něj ještě může být rozvíjení funkční, které závisí na obsahovém působení a na vývojovém stádiu daného

žáka. Závislost je vzájemná, obsahové působení je s funkčním výrazně propojeno, čím vyšší je funkční způsobilost žáka, tím mají žáci lepší předpoklady pro obsahový rozvoj. Je potřeba, abychom při působení na dítě brali v úvahu jeho možnosti, předpoklady, obecné zákonitosti vývoje dítěte, uvědomovali si důležité milníky (Valihorová, 2013).

Třetím aspektem je **bipolárnost** – tedy to, že výchovný proces je tvořen dvěma komponenty, kdy jedním je vychovatel (učitel, vedoucí) a druhým je dítě, žák, ten, na koho výchova působí. Vychovatel i vychovávaný na sebe působí vzájemně, vychovatel působí na dítě, formuje jeho osobnost, dítě svým vývojem ovlivňuje vychovatele (Valihorová, 2013).

2.3. Klíčové kompetence

Rámcový vzdělávací systém, který je v českém školství využíván od roku 2007, vychází ve své podstatě z klíčových kompetencí. Tyto kompetence jsou stanoveny pro jednotlivé stupně vzdělávání stejně a jsou sestaveny tak, aby na sebe plynule navazovaly. Není to ryze česká problematika, klíčové kompetence jsou využívány v řadě evropských školských vzdělávacích systémů (Hučinová, 2005). Význam slova kompetence se dá vysvětlit mnoha pojmy, v našem případě bychom ho mohli chápat jako synonymum ke slovu schopnosti (Klieme, Maag-Merki, Hartik, 2010). V citovaném článku Klieme, Maag-Merki a Hartik (2010) vysvětlují, proč bylo zavedení kompetencí do pedagogicko-psychologického výzkumu vhodné. Kompetence byly zavedeny jako druhá strana mince, kdy na jedné straně jsou kogitivní výstupy a na druhé právě kompetence. Od jejich zavedení si slibují, že bude lépe propojena realita s výsledky testů samotných.

„Klíčové kompetence podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (2007) představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, 15). Představme si je nyní podrobněji. Vzhledem k věku členů výzkumného souboru z praktické části budu vycházet z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání by měl žák zvládat strategie efektivního učení, měl by se umět učit, měl by umět vyhledávat informace, které si zvládne roztřídit, pochopit pro učení využít. Umí nacházet souvislosti mezi získanými informacemi. Tyto kompetence si přenáší i do dalších stupňů vzdělávání, využívá je v běžném životě. V rámci výchovných programů představených výše se tuto kompetenci snaží rozvíjet ve všech věkových kategoriích, nejvíce je zastoupena v programu Putování se psem pro mladší školní věk a v Tajemství staré truhly pro starší školní věk (Pionýr, 2013).

Kompetence komunikativní

Někdy také kompetence ke komunikaci, je naplněna ve chvíli, kdy žák zvládá formulovat své myšlenky, umí vyjádřit svůj názor. Při komunikaci je výstižný, jasný, souvislý. Kompetence se týká psaného i písemného projevu, který je kultivovaný. Komunikaci umí vhodně využívat ve svůj prospěch. Nejobsáhleji je tato kompetence rozvíjena ve starším školním věku (Pionýr, 2013).

Kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů je naplňována ve všech výchovných programech stejnou měrou (stejně tak tomu je v rámcových vzdělávacích programech). Žáci umí vyhledávat informace k tomu, aby správně vyřešil problémy školního i mimoškolního světa, problém umí identifikovat, pochopit a následně vyřešit. K řešení problémů nepotřebuje cizí pomoc, je samostatný (Pionýr, 2013).

Kompetenci sociální a personální

Rozvojem sociálních a personálních dovedností se žáci učí spolupracovat ve skupině, spolupodílí se na fungování skupiny, nachází a uvědomuje si své místo ve skupině, svou roli přijímá. Ve výchovných programech nacházíme nejvíce aktivit zaměřených primárně na tuto kompetenci program pro skupinu 15+ (Osmá planeta) (Pionýr, 2013).

Kompetence občanské

Občanské kompetence vedou k respektu druhých, empatii, odmítání násilí. Žáci se jejich naplněním učí vnímat společenské normy, zákony, principy fungování společnosti. Ve společnosti vnímá její kulturní tradice, historii. Není mu lhostejné životní prostředí. Tyto kompetence jsou zakotveny i v principech, tak zvaných ideálech, Pionýra (Pionýr, 2013).

Kompetence pracovní

Pracovní kompetence je zastoupena pouze v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Výchovné programy Pionýra s touto kompetencí nepracují

2.4. Výchova ve volném čase

Volný čas bychom si mohli představit jako dodatek k době, kterou trávíme vzděláváním nebo prací a kterou potřebujeme k odpočinku. Pokud bychom si rozdělili den rovnoměrně, jak to udělal Jan Amos Komenský, tak by byl složený z 8 hodin odpočinku, 8 hodin práce/školy a 8 hodin volného času, který bychom měli vhodně vyplnit. Marie Řehořková ve skriptech *Metody a formy výchovy ve volném čase* z roku 1995 přirovnává volný čas k veličině, která je typickým znakem svobody jedince (Řehořková, 1996).

Měli bychom od sebe odlišit výchovu ve volném čase a výchovu k volnému času. Výchova k volnému času má za cíl naučit nejen děti, aby volný čas uměly využívat. Aby to, že mají volný čas, nebylo nudění se, aby si volného času vážily a uměly ho využívat. Za cíl si také podle Průchy klade, aby si děti uměly naplánovat činnost, rozdělit si čas a správně si vybrat takovou činnost, kterou mohou realizovat (Průcha, Walterová, Mareš, 1995). Převážně by měla probíhat v rodinném prostředí. Výchova ve volném čase se pak stará o naplnění volného času zájmovou činností a je součástí výchovného procesu. Je jedním z typů výše uvedené neformální výchovy a probíhá mimo vyučování, mimo rodinu. Výchova ve volném čase má své místo ve výchovném procesu a plní zde nenahraditelné funkce. Primární je funkce výchovně-vzdělávací, dále pak nesmíme opomenout funkci zdravotní, sociální a preventivní (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2005). V rámci výchovy ve volném čase bychom mohli ještě rozlišovat výchovu mimo vyučování, která se zaměřuje pouze na děti a mládež.

Kde můžou děti trávit volný čas? Možností je v současné době mnoho. Ať už je to domov, škola a dále také různé volnočasové organizace, kluby a spolky. Zájmová činnost je v moderní společnosti institucionalizovaná prostřednictvím domů dětí a mládeže, základních uměleckých škol, středisek mládeže a jiných nestátních neziskových organizací. Všechny střediska volného času, jak bychom je mohli nazvat souhrnně, jsou součástí výchovně-vzdělávacího systému a odráží se v nich politická, ekonomická a sociální situace v daném státě (Spousta, 1996).

3. Skupina, skupinová dynamika, vývoj skupiny

Člověk je tvor společenský. Celý svůj život patří do nějaké sociální skupiny. Příslušnost ke skupinám ovlivňuje jeho vývoj, jeho vztahy a celkovou socializaci. „*Socializace člověka se uskutečňuje ve skupinách*“ uvádí Belz a Siegrist v Klíčových kompetencích (Belz, Siegrist, 2011, 37). Na primární socializaci, která probíhá v rodině, plynule, jak plyne život člověka, navazuje socializace sekundární, která se odehrává ve školce, škole, či volném čase prostřednictvím kontaktu s dalšími lidmi. Primární socializace dává základ, který je sekundární socializací rozvíjen a změny osobnosti mohou mít značný dosah (Belz, Siegrst, 2011).

Sociální skupinou rozumíme útvar, který je tvořen minimálně dvěma lidmi, mezi kterými vznikne určitá vazba, vztahy. Lidé v sociální skupině mají něco společného. „*Sociální skupina je určitý počet lidí, které společně usilují o nějaký cíl*“ (Belz, Siegrst, 2011, 38). Liší se tím od sociálního společenství, které je tvořeno lidmi, kteří se potkali náhodně (Nakonečný, 2009). V definování pojmu skupina a v jejich rozdělení nejsou sociální psychologové jednotní. Budeme-li vycházet z Nakonečného, tak můžeme pozorovat velké sociální skupiny mající společnou demografickou charakteristiku. Malé sociální skupiny, které nás s ohledem na téma práce, budou zajímat více, jsou tvořeny lidmi, kteří se vzájemně znají, mají společný cíl, komunikují mezi sebou. Mohou být tvořeny formálně nebo neformálně. V rozlišení formálních a neformálních skupin jsou již psychologové jednotnější. Neformální skupiny vznikají přirozeně na základě emocionálních vazeb. Neformální skupinou je například rodina. Formální skupiny vytváří nějaká „vnější síla“ na základě určitých znaků. Formální skupiny jsou veškeré školní třídy, pracovní skupiny a také pionýrské oddíly námi zkoumané v praktické části práce. Malé skupiny dále rozdělujeme na členské nebo referenční. Členské skupiny jsou takové, do kterých jedinec skutečně patří. Referenční skupiny jsou založeny na preferencích jedinců, do pozitivně preferenční skupiny by patřit chtěl, do negativně preferenční pak ne (Nakonečný, 2009). Pionýrský oddíl bychom tak mohli nazvat malou formální členskou skupinou.

3.1. Skupinová dynamika

Mezi jednotlivými členy skupiny se neustále něco děje. Ve chvíli, kdy skupina zanikne, zaniká i její dynamika. Proces, který bychom mohli nazvat skupinová dynamika, je

souhrnem procesů, dějů, vztahů a změn, které se ve skupině mezi jejími členy odehrávají. Skupinová dynamika je ovlivněna několika prvky, které si krátce představíme v následujícím textu.

3.1.1. Struktura skupiny

Jak již bylo zmíněno výše, každá sociální skupina je tvořena jednotlivými členy. Ti ve skupině zastávají rozličné funkce, mají nejrůznější pozice vztahující se k ostatním členům skupiny. Pochopení vztahů mezi členy je důležité pro pochopení fungování celé skupiny. Za tímto účelem se používají techniky ze sociometrie (například Sociometrický ratingový dotazník známý jako SORAD). V každé skupině bychom mohli najít nadřazené a podřazené osoby, osoby vůdčí, aktivní, ale též stojící na periférii. Holeček a kolektiv v Psychologii pro právníky z roku 2003 uvádí kategorie pozic na základě sociální přitažlivosti. Ve skupině podle nich jsou populární osoby, oblíbené osoby, osoby akceptované, trpěné a mimostojící. V rámci činnosti v oddílech se snažíme, aby mimostojící osoby v našich oddílech nebyly (Holeček a kol, 2003).

3.1.2. Skupinová koheze a skupinová tenze

Skupinovou kohezí rozumíme schopnost skupiny udržet její členy pohromadě. Zakladatel sociometrie L. Moreno definoval soudržnost skupiny jako síly, které drží jedince, který je členem skupiny, uvnitř této skupiny (Moreno, 1937 in Moreno, 1950). Skupinovou soudržností můžeme tedy nazvat systém vzájemných vztahů, rolí a pozic mezi jednotlivými členy ve skupině. Ve vědecké společnosti však neexistuje jednotná definice skupinové koheze. Soudržnost ovlivňuje celou skupinu a všechny její členy jako individua. Pokud bude skupina soudržná, tak mezi nimi funguje interakce, spolupráce a komunikují spolu bez obtíží. Členové se vzájemně více ovlivňují a to pozitivním i negativním směrem. Dalším pozitivním přínosem kohezivní skupiny je její výkonnost a efektivnost. V praktické části práce bude skupinová koheze jedním z důležitých prvků. Členové skupiny, která spolu sounáleží, se podporují, jsou si oporou a spolupracují na dosažení společného cíle (Kalkusová, 2012; Kolařík, 2006; Šafr, Bayer, Sedláčková, 2008).

Protikladem ke skupinové kohezii je skupinová tenze. Dala by se vysvětlit jako úzkost, která se ve skupině objeví v případě ohrožení. Pokud je vhodně vyvažována skupinovou kohezí, pak skupina funguje dynamicky bez patologických jevů (Kolařík, 2006).

3.1.3. Tvorba podskupin

Tvorba podskupin je nedílnou součástí skupinové dynamiky, ovšem našeho případu se výrazněji netýká. Podskupiny se tvoří v každé větší sociální skupině. Velmi často je tvorba podskupin kritériem pro odlišení malé a střední sociální skupiny (Nakonečný, 2009). V pionýrském oddílů nebývá tolik členů, aby se zde samovolně tvořily podskupiny, tento fenomén je typický pro školní třídu jako sociální skupinu.

3.1.4. Cíle skupiny

Jak již bylo napsáno výše, jedním z důležitých znaků skupiny je směřování ke společnému cíli. Bez toho, aby si skupina stanovila konkrétní cíle, nemohli bychom jí nazvat skupinou. Bez jasně stanoveného cíle se skupina nemůže posouvat ve vývoji dál, skupina není soudržná (kohezivní). Nejdůležitějším cílem v rámci skupiny je mezilidská otevřenost, přijetí sebe i druhých a spolupráce mezi jednotlivými členy skupiny (Kolařík, 2006; Nakonečný, 2009).

3.1.5. Normy a pravidla skupiny

Normy a pravidla jsou důležitým prvkem pro fungování každé skupiny. Členové skupiny by normy měli dodržovat závazně, skupina se pod jejich vlivem může dále formovat. Normy bychom si mohli vysvětlit jako nepsaná pravidla a zásady toho, co je ještě považováno za dobré a co je již ve skupině nepřijatelné. Vymezují práva a povinnosti členů skupin. Skupina může prostřednictvím norem naléhat na jednotlivé členy, aby se skupině přizpůsobili. Když jedinec normy přijímat nechce, dostává se do protikladné role k ostatním členům skupiny. Nejprve může být považován za rebela, obdivován, ale skupina jej může pro nepřizpůsobení se normám vyloučit. V každé skupině se normy vytvářejí prostřednictvím interakcí mezi jejími členy jako její vedlejší produkt. Nejprve k jejich vytvoření pomáhá vedoucí skupiny, ovšem s životem skupiny se normy upravují na základě potřeb jejích jednotlivých členů (Kolařík, 2006; Nakonečný, 2009).

3.2. Vývoj skupiny

Stejně jako se vyvíjí člověk, i skupina je neustále se vyvíjející organismus. Život skupiny je možné přirovnat ke schodům – skupina se nevyvíjí plynule, přímočaře, ale stupňovitě, v závislosti na situaci, na okolí, na tématech, ale především závisí na členech skupiny a

vedoucím skupiny. Tím je dáno, že každá skupina je jedinečná, neopakovatelná. Vývoj skupiny se však dá i přesto popsat v jednotlivých fázích, které se liší v závislosti na autorovi. Podle autora mohou mít od čtyř po sedm fází. Představíme si model pětistupňový, který uvádí Belz a Siegrist jako rozvinutí modelu Bernsteina/Lowyho (Belz, Siegrist, 2011).

3.2.1. První kontakt a orientace, příchod

Po prvním setkání můžeme ve skupině nalézt rozličná očekávání jednotlivých členů skupiny. Každý z členů si přináší do skupiny jinou výbavu, jiné předchozí zkušenosti. Po seznámení je možné pozorovat odstup mezi jednotlivými členy, nejsou zde zatím vytvořené pevné vazby. Komunikace není zcela funkční a účelná, členové si udržují odstup i po fyzické stránce, brání se dotykům, udržují si větší osobní prostor. Velkou roli zde hraje vedoucí skupiny, který by mohl skupině pomoci zformovat se a ujasnit si role ve skupině. Při práci se nově vznikající skupinou využívají pionýrští vedoucí hry seznamovacího charakteru, na něž navazují hry zaměřující se na rozvoj komunikace (Belz, Siegrist, 2011).

3.2.2. Boj o moc a kontrola, kvašení

Když se mezi členy skupiny vytratí napětí a ostych, zlepší se komunikace a objeví se první konflikty, můžeme mluvit o přesunu do druhé fáze skupiny, která je charakteristická ujasňováním rolí, stanovuje se vůdce skupiny a další role ve skupině. Postupně se formují pravidla a normy skupiny. Ve větších skupinách se mohou objevit konkurenti, kteří si kolem sebe vytvoří podskupinu následníků. Vedoucí oddílu by se měl snažit svým jednáním a vhodnými aktivitami potlačovat již vzniklé konflikty, zabraňovat vzniku nových. Vedoucí by naopak neměl bránit komunikaci mezi jednotlivými členy, neměl by již vzniklé konflikty potlačovat, měl by vést ke konstruktivní kritice, která pomáhá k upevnování rolí a postavení ve skupině. Vedoucí skupině může v této fázi pomoci zařazováním her zaměřených na spolupráci, komunikaci (Belz, Siegrist, 2011).

3.2.3. Důvěrnost a intimita, vyjasnění

Při práci s oddílem usilujeme o to, aby se skupina dostala do této fáze co nejrychleji. V této fázi vývoje skupiny si členové uvědomují své místo ve skupině. Role, které si nastínilly v předchozích fázích, se zde ujasňují, upevňují. Skupina zjišťuje, že společnou práci toho zvládnou více, než jako individuality. V této fázi se velmi často skupina potřebuje viditelně sjednotit, dávat najevo svou příslušnost ke skupině (oddílová trička, zakládání skupin na sociálních sítích...). Práce vedoucího zde již není tak potřebná, na vytváření programu se

podílejí sami členové skupiny. Často se v této fázi vytvářejí nová pravidla, stávající se podle potřeb skupiny upravují. Vedoucí skupiny by měl dbát na to, aby byla pravidla i nadále dodržována. Při volbě vhodných aktivit je dobré i nadále rozvíjet kooperaci, důvěru a komunikaci. Členové skupiny se k sobě přibližují, jsou vůči sobě otevřenější, zmenšuje se jejich osobní prostor, nebojí se pustit druhé do své intimní zóny (Belz, Siegrist, 2011).

3.2.4. Diferenciace, jednání

Členové skupiny se mezi sebou berou takoví, jací jsou. Přijímají jeden druhého a sounáležitost je mezi nimi patrná stále více. Při nejrůznějších aktivitách můžeme pozorovat podporu a velmi dobrou, otevřenou, funkční komunikaci. Role, které mají členové ve skupině přidělené, jsou flexibilní. Skupina je natolik soudržná, že pokud se objeví noví členové, neobjeví se problémy s přijetím a mocenské boje. Pro svůj život skupina vůbec nepotřebuje vedení (Belz, Siegrist, 2011).

3.2.5. Rozdělení a rozpuštění, rozchod

Čím déle spolu skupina fungovala, tím více síly je potřeba k jejímu rozpuštění. V závěrečné fázi musí dojít k vyřešení všech otevřených konfliktů, ukončení všech vztahů a vazeb. Někteří členové se i po rozpuštění skupiny snaží udržet kontakt s druhými, snaží se najít příčiny rozpadu skupiny, někteří se pokoušejí skupinu vzkřísit. Postupně skupina stane vzpomínkou, vazby jsou oslabeny, přetrvávají přátelství, která se díky skupině zrodila. Skupina jako taková skončila, její vliv se však přenáší na další sociální vztahy, ve kterých se jedinec ocitá (Belz, Siegrist, 2011).

K tomu, abychom mohli skupinu vést, pomáhat jí s tvorbou norem a jejím životem, měli bychom jednotlivé vývojové fáze znát. Měli bychom vědět, že se fáze mohou lišit svou délkou, intenzitou, ale všechny fáze se u skupiny objeví (Belz, Siegrist, 2011).

3.3. Spolupracující skupina

Správně spolupracující skupina je snem každého vedoucího. Jak taková skupina vypadá? Zaměříme-li se na atmosféru ve skupině, tak jejím základem je otevřenost, tolerance, dobré mezilidské vztahy založené na důvěře. Nesmí se zde objevovat obviňování a povyšování. Všem členům skupiny jsou dostupné všechny informace, což jim umožní spoluúčast na

vedení skupiny. Ve spolupracující skupině není nadřazených a podřazených, každý si je sám sobě vůdcem. Skupina komunikuje na vysoké úrovni. V komunikaci se neobjevuje zesměšňování, urážení. Pokud se objeví rozdíly v názorech (což není vyloučeno), řeší se ve skupině konstruktivně, společně se navrhuji řešení, která vyhovují ostatním a skupina se na nich domluví. Členové skupiny si poskytují kvalitní zpětnou vazbu (Bedrnová, Nový, 2007; Kadlčík, 2001).

Správně pracující skupina, ať se jedná o skupinu dětí či dospělých, má své výhody i nevýhody. Mezi výhody můžeme zařadit zlepšení tvořivosti takové skupiny. členové skupiny jsou kreativnější při hledání řešení, snadněji hledají a hlavně odstraňují chyby. Řešení jsou mnohdy neobvyklá, netradiční, skupina se nebojí riskovat. Názory ve skupině nebývají extrémní. Dobrá spolupráce usnadňuje rozdělování úkolů, pomáhá v rozvoji všech členů týmu, starší předávají zkušenosti a poznatky mladším. Spolupracující skupina lépe přijme nepopulární rozhodnutí. Přestože se to nezdá, tak spolupráce ve skupině přináší i své nevýhody, omezení. Skupina může pro ostatní působit stereotypním dojmem, členové si mohou být až moc jisti úspěchem, argumenty zvenčí tak mohou brát sebestředně, mohou se snažit kritice vyhnout. Touha po ztotožnění se s názorem skupiny může vést k autocenzuře vlastních názorů, které jsou v rozporu s názory skupiny (Bedrnová, Nový, 2007; Kadlčík, 2001).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Výzkumný problém, výzkumný cíl a výzkumné otázky

Výzkumný problém

V teoretické části práce zmiňujeme důležitost spolupráce při fungování sociální skupiny. Výzkumů zaměřených na spolupráci skupin bylo provedeno několik, dosud však neproběhl výzkum, který by posoudil zlepšení spolupráce ve skupině dětí, které jsou vystaveny intenzivnímu působení výchovných programů Pionýra z. s.

Při hledání nástroje na zjištění spolupráce jsem našla The Group Attitude Scale (Evans, Jarvis, 1986), což je 20 položkový dotazník měřící přitažlivost skupiny pro jedince, kterou můžeme chápat i jako sociální soudržnost. Nejedná se o nástroj na měření spolupráce členů ve skupině, proto jsem jej k výzkumu nepoužila. Dále jsem narazila na studii Martina Buchtíka s názvem Měření soudržnosti třídního kolektivu. V této studii je představen index o deseti položkách měřící soudržnost třídního kolektivu s důrazem na vznik kolektivu. Tento index je však určen pro třídní kolektiv, který je, na rozdíl od našeho výzkumného souboru, věkově homogenní (Buchtík, 2012). Vhodný nástroj, který by měřil opravdu spolupráci členů ve skupině a který by byl standardizovaný, jsem nenašla. Proto jsem při plánování výzkumu vycházela z osobních zkušeností a především zkušeností vedoucích pionýrských oddílů.

Výzkumný cíl

Na základě znalostí z teoretické části jsme si stanovili následující výzkumný cíl.

- U vytvořených skupin zjistit, do jaké míry dojde ke zlepšení spolupráce na plnění zadaných úkolů.
- Popsat, čím byla spolupráce ovlivněna a vymezit rozdíly mezi kontrolní a experimentální skupinou.

Výzkumné otázky

- 1) Zlepší se spolupráce kontrolní skupiny a experimentálních skupin při plnění zvolených úkolů?
- 2) Jaké problémy ve spolupráci byly při pozorování zaznamenány?
- 3) Lišily se problémy experimentální a kontrolní skupiny?

5. Metodologický rámec výzkumu

5.1. Úvod k výzkumu

Při plánování průběhu výzkumu byl zamýšlen kvalitativní charakter výzkumu s rozhovory jako hlavní metodou sběru dat. Rozhovory s vedoucími a instruktory pionýrských skupin byly realizovány, ovšem při jejich přepisu jsem zjistila, že se ve výsledcích shodují a sami vedoucí nejsou schopni posoudit vliv výchovných programů. Odpovědi nebyly rozmanité a nebyly by přínosem. Proto jsem se po konzultaci s vedoucím práce a se zkušenými vedoucími, kteří jsou zároveň lektory pionýrských vzdělávacích center, domluvila na změně designu na smíšený, který kombinuje kvantitativní a kvalitativní metodologii. Kvantitativní data, která byla zjištěna měřením při experimentu, jsou doplněna o pozorování samotné práce skupin.

5.2. Etika

Hlavním etickým problémem, se kterým jsme se v průběhu výzkumu museli vypořádat, byl věk účastníků výzkumu. Výzkum byl realizován na letním táboře pionýrské skupiny Tuláci Klatovy. Rodiče dětí o tomto výzkumu byli informováni a před zahájením tábora (a tedy i našeho výzkumu) podepsali informovaný souhlas, který je jednou z příloh. Rodiče dětí z kontrolní skupiny tento informovaný souhlas podepsali před zahájením experimentu.

Součástí informovaného souhlasu bylo rovněž umožnění poskytování fotodokumentace z průběhu experimentu. Rodiče dětí z experimentální skupiny neměli s touto skutečností problém, bohužel technicky nebylo možné pořídit videozáznam z průběhu experimentu. Rodiče dvou dětí z kontrolní skupiny nesouhlasili s fotografováním a následným použitím fotografií, nemáme tedy k dispozici fotografie kontrolní skupiny.

5.3. Základní a výběrový soubor

Základní soubor tvoří všichni registrovaní pionýři. Budeme-li vycházet z údajů, které uvádí Výroční zpráva z roku 2016, jedná se 13991 členů, kteří byli evidováni k 31. 12. 2016. Toto číslo je tvořeno všemi pionýry bez ohledu na věk. Pro experiment jsem pracovala

s výběrovým souborem, který byl tvořen dětmi ve věku od 7 do 15 let. Celkový soubor tvořilo 28 dětí, rozdělených do 4 skupin po 7 členech. Tyto skupiny byly věkově vyvážené. Z celkového počtu bylo 9 dívek a 17 chlapců. Všichni účastníci letního tábora byli členy pionýrské skupiny Tuláci Klatovy. Ne všichni respondenti se účastní pravidelné celoroční činnosti. Vzhledem k tomu, že nemáme dostupné žádné údaje pro porovnání výsledků z jiných měření, vytvořili jsme skupinu kontrolní, která byla vytvořena 7 dětmi ve věku 7 – 15 let, ve skupině byly 2 dívky a 5 chlapců. Tyto respondenty jsme získali na základě oslovení konkrétních lidí, aby byla kontrolní skupina věkově vyvážená a odpovídala rozložení experimentální skupiny počtem dívek a chlapců.

5.4. Metody získávání dat

5.4.1. Experiment

Pro kvantitativní část výzkumu byl zvolen experiment. Součástí experimentu byly aktivity, které jsou obsaženy ve výchovných programech. Pro všechny tyto aktivity je důležitá spolupráce členů skupiny. Aktivity byly vybrány na základě rozhovorů s vedoucími pionýrských oddílů a všechny aktivity byly v rozhovorech uvedené jako často používané. První část experimentu probíhala na začátku letního tábora, kterého se účastnili všichni členové experimentální skupiny. Respondenti byli na začátku experimentu pouze seznámeni s pravidly aktivit a byla jim poskytnuta informace, že se jedná o školní výzkum. Důsledně jsme dbali na utajení informace o opakování aktivit před koncem tábora (druhá část experimentu). Po 14 dnech pobytu na letním táboře, jehož program byl tvořen s použitím aktivit z výchovných programů, byly aktivity zopakovány ve stejném provedení (pouze u jedné aktivity bylo nutné změnit její zadání). Kontrolní skupina se v místě konání letního tábora sešla měsíc po konání samotného tábora. Před samotným zahájením experimentu byli členové skupiny seznámeni s průběhem experimentu. Stejně jako experimentální skupině bylo kontrolní skupině utajeno opakování experimentu. Skupina se opětovně sešla po 14 dnech na stejném místě a experiment byl zopakován. Pro úplnost zde uvedu plné znění aktivit, které byly vybrány do experimentu. Po ukončení experimentu byla se všemi skupinami v rámci táborového programu vedena diskuze se závěrečnou reflexí, její zásadní body jsem si zapisovala a uvádím je u záznamu pozorování.

Pavučina

Mezi dvěma stromy je z provázků vypletená pavučina – síť s různě velkými oky. Počet ok musí být totožný s počtem hráčů v družstvu. Úkolem hráčů je dostat se na druhou stranu pavučiny tak, že každý smí prolézt jen jedním otvorem a nesmí se při tom žádnou částí těla dotknout provázku. Rozhodčí každý použitý otvor označí (např. kolíkem na prádlo), aby bylo zřejmé, že už byl použit. Hráč, který se dostane na druhou stranu, aniž by se dotkl, smí pomáhat ostatním. Každý dotek člověka sítě se zaznamená. Důležitá není rychlost, ale taktika, hráči se musí rozmyslet, v jakém pořadí budou procházet, menší hráče mohou otvorem prostrčit, pro posledního musí nechat dostatečně přístupný otvor apod. Vedoucí hry hráčům neradí, nechá je, ať si způsob najdou sami (Pionýr, 2013).

Minové pole

Úkolem skupiny je projít minovým polem. To tvoří čtvercová síť. V každé řadě je jen jeden čtverec, který není zaminován. Členové skupiny procházejí postupně po jednom. Pokud vstoupí na minu cestou tam, vybuchne, ale může se vrátit zpět po bezpečné cestě. Pokud ovšem vybuchne na zpáteční cestě, ztrácí život. V minovém poli nesmí být nikdo jiný než ten, který jím prochází. Do minového pole se nesmí strkat ruce ani předměty. Po průchodu každého člena týmu se minové pole stejně zaminovává. Postupně musí přes pole přejít celá skupina. Hráči spolu nesmí mluvit (komunikovat mohou pouze neverbálně). Časový limit je 20 minut. Mladším hráčům je možné ukázat startovní pole (Pionýr, 2013).

Kláda I. + II.

Hráči si stoupnou vedle sebe na kládu (lavičku). Nikdo nesmí mluvit. Úkolem je seřadit se na lavičce co nejrychleji podle počátečního písmena křestního jména (kláda I.) či data narození od nejstaršího po nejmladšího (kláda II.). Nesmí se přitom dotknout země. Při aktivitách zaznamenáváme celkový čas a počet doteků země (Pionýr, 2013).

Společný uzel

Skupina má k dispozici dlouhé lano (20 m). Všichni hráči se musí lana držet oběma rukama, během plnění úkolu se nikdo nesmí pustit. Úkolem je zavázat na laně určený uzel – např. plochou spojku v co nejkratším čase (Pionýr, 2013).

Psychomotorický padák

Skupina má velký psychomotorický padák, v jehož středu je plastový koš. Do padáku jsou vhozeny 3 míče rozdílných velikostí. Úkolem skupiny je v co nejkratším čase umístit míče do koše dle velikosti od nejmenšího po největší. V případě, že umístí do koše nesprávný míč, začíná se od začátku (Pionýr, 2013).

5.4.2. Pozorování

Průběh experimentu jsem zamýšlela pro potřeby opakovaného shlednutí nahrávat na videokameru. Technicky se nám tento záměr nepodařil realizovat. U každého úkolu jsem byla přítomna osobně, zároveň se mnou zde byla další osoba, která měřila čas, hlídala provedení úkolů. Mohla jsem tedy nerušeně pozorovat chování jednotlivých členů skupiny i skupin jako celku. Pozorování jsem zaznamenávala do záznamového archu s výsledky a popisem úkolů.

5.4.3. Rozhovor

V počátku sběru dat byly realizované rozhovory s vedoucími pionýrských oddílů. Struktura rozhovoru byla vytvořena ve spolupráci s autory výchovných programů a pionýrskými vedoucími. V interview byly respondenti dotazováni na znalost výchovných programů a projektu Klíčení, jejich využívání v pravidelné činnosti. Dotazovaní mohli uvést nejčastěji užívané aktivity, které jim výchovné programy představily. Výsledky rozhovorů ovšem byly velmi jednotvárné, všichni mnou oslovení vedoucí odpovídali jednotně, výrazněji se lišily pouze oblíbené aktivity. Z tohoto důvodu byly rozhovory použity pouze jako informace před samotným sběrem dat. Vzhledem k tomu, že nebyly v práci využité, vyřadila jsem je.

5.5. Sběr dat

Sběr dat probíhal v průběhu letního tábora pionýrské skupiny Tuláci Klatovy v červenci 2017. Experiment s kontrolní skupinou byl realizován v srpnu 2017. V průběhu roku 2016 (konkrétně v období od března do května) probíhaly rozhovory s vedoucími pionýrských oddílů, které měly sloužit jako data v původně zamýšleném kvalitativním designu výzkumu a jak již bylo zmíněno výše, nebyly ve výzkumu využity.

Respondenti do experimentální skupiny byli vybíráni metodou totálního výběru. Kontrolní skupina byla tvořena výběrem záměrným, aby byla skupina ve složení odpovídajícím skupině experimentální.

5.6. Metody zpracování dat

Data, která jsme získali v první části výzkumu, byla použitím deskriptivní statistiky vyhodnocena. Pro zpracování byly využity programy Statistica 12 CZ a Microsoft Excel. Samostatně je zpracováno pozorování průběhu experimentu. Při vyhodnocování dat jsem vycházela z Ferjenčíkova Úvodu do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši, kvalitativní část výzkumu byla vyhodnocována dle Miovského a Hendla.

6. Výsledky

6.1. Statistické zpracování dat

Při statistickém zpracování dat jsem pracovala s mírou zlepšení skupin při prvním a druhém plnění úkolů. Míru zlepšení (rozdíl v trvání aktivity poprvé a podruhé) jsem modelovala pomocí dvoucestné analýzy variance se skupinou a aktivitou jako neinteragujícími prediktory. Interakci, jestli se různé skupiny zlepšovaly různě v různých aktivitách, jsem s ohledem na velikost vzorku a strukturu dat, nezohledňovala.

Skupiny byly kódovány buďto každá zvlášť, nebo jako kontrolní a experimentální. Výsledky se u obou přístupů neliší, viz dále. V analýze jsem použila normální rozdělení chyb, předpoklad normality byl ověřen vizuální diagnostikou reziduálního rozptylu. Rozdíly v rámci víceúrovňových prediktorů byly testovány Tukeyho testem.

Analýza variance ukazuje, že v míře zlepšení mezi různými skupinami nejsou statisticky významné rozdíly.

| | Stupně volnosti | Suma čtverců | Střední hodnota čtverců | F hodnota | P hodnota |
|-----------|-----------------|--------------|-------------------------|-----------|-----------------|
| skupina | 4 | 48132864 | 12033216 | 0.616 | 0.657176 |
| aktivita | 4 | 641232864 | 160308216 | 8.211 | 0.000846 |
| reziduály | 16 | 312392736 | 19524546 | | |

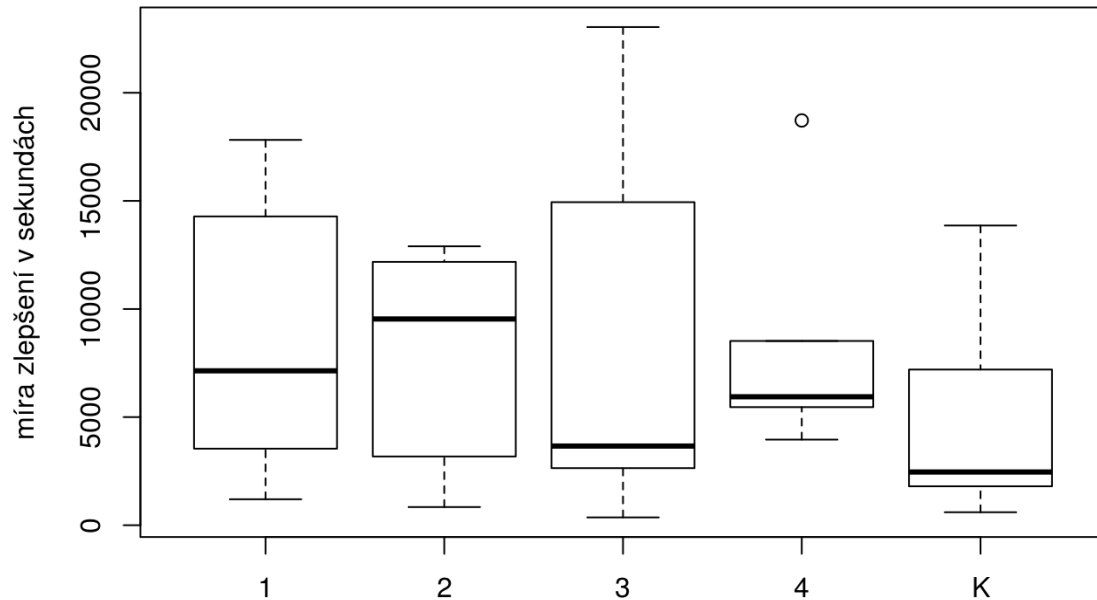
Tabulka 1 - analýza variance mezi skupinami

U různých aktivit je míra zlepšení různá.

| | Stupně volnosti | Suma čtverců | Střední hodnota čtverců | F hodnota | P hodnota |
|-----------|-----------------|--------------|-------------------------|-----------|-----------------|
| skupina | 4 | 48132864 | 12033216 | 0.616 | 0.657176 |
| aktivita | 4 | 641232864 | 160308216 | 8.211 | 0.000846 |
| reziduály | 16 | 312392736 | 19524546 | | |

Tabulka 2 – analýza variance mezi aktivitami

Pro vizualizaci (ne)rozdílů mezi skupinami přikládám krabicový graf.



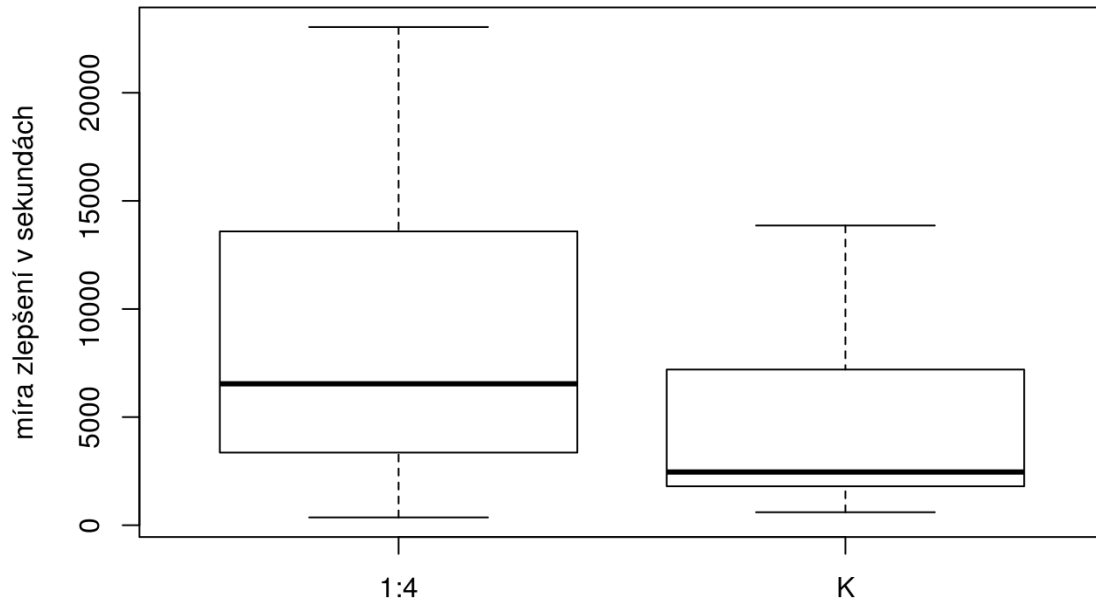
Obrázek 2 - Krabicový graf rozdílů mezi skupinami 1

Rozdíly mezi skupinami nejsou statisticky významné ani pokud sloučíme skupiny experimentální a srovnáme je s kontrolní.

| | Stupně volnosti | Suma čtverců | Střední hodnota čtverců | F hodnota | P hodnota |
|----------------|--------------------|--------------|----------------------------|-----------|---------------|
| kontrolní | 1 | 43797924 | 43797924 | 2.627 | 0.1215 |
| experimentální | 4 | 641232864 | 160308216 | 9.617 | 0.0002 |
| reziduály | 19 | 316727676 | 16669878 | | |

Tabulka 3 - rozdíly mezi skupinami

Opět pro přehlednost můžeme zakreslit výsledky do krabicového grafu.



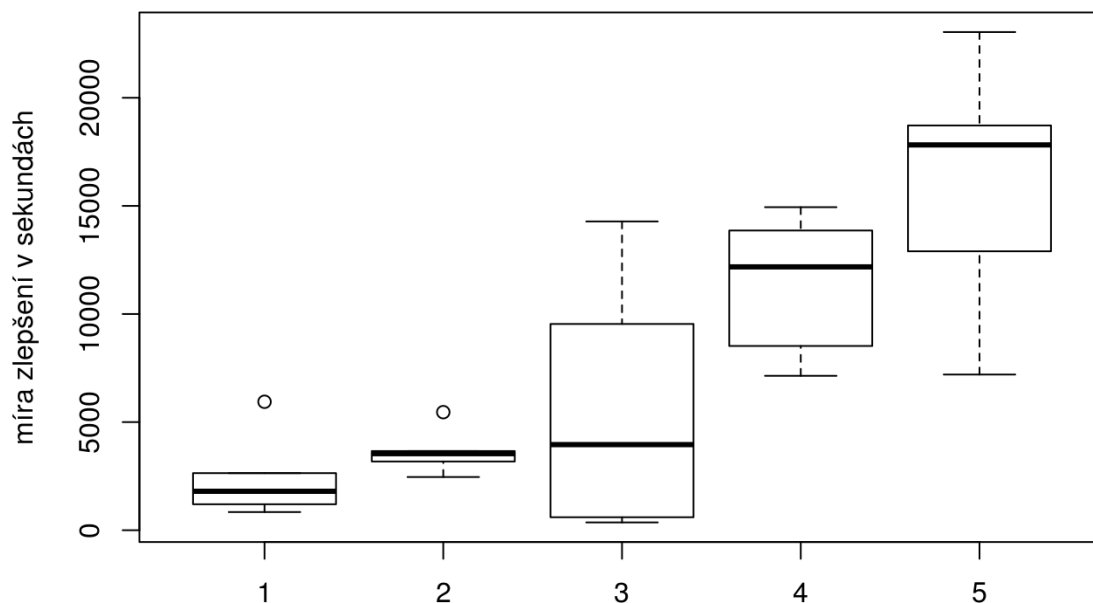
Obrázek 3 - Krabicový graf rozdílů mezi skupin 2

Analýza rozdílů mezi aktivitami pomocí Tukeyho testu ukazuje, u kterých aktivit je míra zlepšení statisticky významně ($p < 0.05$) různá než u jiných. Jmenovitě u aktivity 5 je zlepšení významně větší než u aktivity 1, 2 a 3, u aktivity 4 je významně větší než u aktivity 1.

| | Střední hodnota meziskupinového rozdílu | Spodní hranice intervalu spolehlivosti | Horní hranice intervalu spolehlivosti | P hodnota |
|-----|---|--|---------------------------------------|-------------|
| 2-1 | 1176 | -7385.7564 | 9737.756 | 0.992781512 |
| 3-1 | 3264 | -5297.7564 | 11825.756 | 0.768756175 |
| 4-1 | 8844 | 282.2436 | 17405.756 | 0.041197701 |
| 5-1 | 13452 | 4890.2436 | 22013.756 | 0.001545114 |
| 3-2 | 2088 | -6473.7564 | 10649.756 | 0.941850221 |
| 4-2 | 7668 | -893.7564 | 16229.756 | 0.090757997 |
| 5-2 | 12276 | 3714.2436 | 20837.756 | 0.003577319 |
| 4-3 | 5580 | -2981.7564 | 14141.756 | 0.311057474 |
| 5-3 | 10188 | 1626.2436 | 18749.756 | 0.016012409 |
| 5-4 | 4608 | -3953.7564 | 13169.756 | 0.489937460 |

Tabulka 4 - analýza rozdílů mezi aktivitami

Pro vizualizaci rozdílů mezi aktivitami přikládám krabicový graf.



Obrázek 4 - Krabicový graf rozdílů mezi aktivitami

6.2. Zpracování pozorování

6.2.1. Pozorování jako celek

Ráda bych popsala, jak skupiny fungovaly v průběhu celého tábora. Výzkumným cílem této práce bylo také popsat, jakými mechanismy může být ovlivňována spolupráce dětí ve skupině. Kdybych ovšem měla popisovat vše, co se na táboře za těch 14 dní stalo, co mohlo jejich spolupráci ovlivnit a zlepšit, přesáhlo by to rozsah práce. Zaznamenat veškeré dění je i nereálné, proto jsem se snažila vybrat věci, které považuji za klíčové a které pomohou pochopit situaci na našem táboře.

Náš tábor je jedním z těch, které si vystačí bez výtvarných moderní doby. Na začátku tábor postavíme na zelené louce, k dispozici máme dřevěnou jídelnu s kuchyní a rybník, u kterého je udělaná umývárna na jeho odtoku. Děti (ani vedoucí) nemají k dispozici teplou tekoucí vodu, elektřinu, klasické wc. Kapacita tábora je omezena tím, kolik máme stanů a pro kolik lidí jsme v našich podmínkách na kamnech uvařit. Po dobu dvou týdnů tak spolu je

maximálně 36 dětí. Tyto děti, jak již bylo zmíněno výše, jsou členy pionýrské skupiny Tuláci Klatovy, ovšem ne všichni se na začátku tábora znají. Někteří chodí na pravidelné schůzky v pondělí, jiní ve středu či v pátek. Najdou se i tací, kteří na tábor jezdí, ale na schůzky chodit z různých důvodů nemohou. První den tábora se tedy sejde skupina dětí, které se mezi sebou nerovnoměrně znají, někdy se objeví i sourozenecké dvojice. Program tábora je přizpůsobován celotáborové hře. S ohledem na celotáborovou hru jsou děti rozdělovány do skupin již před zahájením tábora. Skupiny tvoří vedoucí tak, jak děti ze schůzek či minulých táborů znají a snaží se, aby skupiny byly vyvážené. Snažíme se dodržovat pravidlo, aby sourozenci nebyli ve stejných družstvech. Tyto skupiny jsou stabilní celý tábor a jsou v kontaktu nejen při bodovaných hrách, ale i při zajišťování běžného fungování tábora jako je například mytí nádobí (děti myjí nádobí, které se používá k přípravě jídel), doplňování vody na záchodech. Všechny tyto běžné denní aktivity vyžadují spolupráci minimálně ve dvojicích. Program tábora je sestavován v průběhu školního roku, k sestavení jsou využívány výchovné programy Pionýra a další hry z fundusu skupiny či vedoucích. Program se snažíme tvořit tak, aby bylo co nejméně volného času, který u mladších dětí rozpoutává stýskání po rodičích. Děti jsou tak vystaveny velmi intenzivnímu působení skupiny, nemají možnost se před druhými ukrýt. Všechny tyto proměnné mohou na rozvoj spolupráce mít nerovnoměrný vliv, nemůžeme je změřit, nemůžeme je ani vyloučit.

6.2.2. Aktivita č. 1 – Pavučina

„Mezi dvěma stromy je z provázků vypletená pavučina – síť s různě velkými oky. Počet ok musí být totožný s počtem hráčů v družstvu. Úkolem hráčů je dostat se na druhou stranu pavučiny tak, že každý smí prolézt jen jedním otvorem a nesmí se při tom žádnou částí těla dotknout provázku. Rozhodčí každý použitý otvor označí (např. kolíkem na prádlo), aby bylo zřejmé, že už byl použit. Hráč, který se dostane na druhou stranu, aniž by se dotkl, smí pomáhat ostatním. (Kdo se dotkl provázku, je vyřazen ze hry a dál už družstvu nepomáhá. Pro naše potřeby jsem pravidla upravila tak, že smí pomáhat i po doteku, zaznamenaná se však počet doteků). Důležitá není rychlost, ale taktika, hráči se musí rozmyslet, v jakém pořadí budou procházet, menší hráče mohou otvorem prostrčit, pro posledního musí nechat dostatečně přístupný otvor apod. Vedoucí hry hráčům neradí, nechá je, ať si způsob najdou sami.“

K úspěšnému splnění této aktivity je nezbytná spolupráce, vhodná komunikace, ale také důvěra. Zlepšení spolupráce při plnění tohoto úkolu lze posuzovat dvěma měřitelnými ukazateli. Kromě rychlosti jsme zaznamenávali počet doteků sítě. Vzhledem ke zkušenostem s touto aktivitou předpokládáme, že se čas kontrolní skupiny výrazněji nezmění. Předpokládáme zlepšení u experimentálních skupin, protože v nich již bude vytvořen systém

rolí a skupiny budou mít vůdčí osobnost, která bude řídit ostatní. Dále předpokládáme, že se u experimentálních skupin sníží počet doteků sítě.

| | První měření | Druhé měření |
|-----------|-------------------|-------------------|
| Skupina 1 | 3:35 10 doteků | 3:15 8 doteků |
| Skupina 2 | 2:00 8 doteků | 1:46 2 doteky |
| Skupina 3 | 2:49 9 doteků | 2:05 4 doteky |
| Skupina 4 | 4:44 9 doteků | 3:05 4 doteky |
| Skupina K | 4:50 12 doteků | 4:20 13 doteků |

Tabulka 5 - výsledky aktivity č. 1

První měření

Experimentální skupiny se po seznámení s úkolem poměrně rychle rozhodly, jakým způsobem budou pavučinu překonávat. Skupina číslo 2, která ke splnění úkolu potřebovala nejkratší čas, působila od počátku jednotně, všichni poslouchali nejstaršího chlapce, který se ujal vůdčí role. Ostatní skupiny k domluvení strategie potřebovaly více času. Největší problémy měla skupina kontrolní, kde se při první aktivitě nikdo nechopil aktivity, členové skupiny se překřikovali, neposlouchali jeden druhého. Při překonávání spodních ok pavučiny se ve skupinách členové podporovali, problém nastal při překonávání ok ve větší výšce, kde bylo nutné zvednout překonávajícího do výšky a přendat ho na druhou stranu pavučiny. V experimentální skupině č. 4, která plnila úkol nejdelší dobu, vybrali pro přendávání nejmenší a zároveň nejmladší dívku. Toto rozhodnutí později v závěrečné reflexi neuvedli jako šťastné, dívka se velmi bála a neměla v ostatní velkou důvěru. Kontrolní skupina se při plnění úkolu chovala obdobně.

Nejčastějším problémem, který skupiny uváděly při závěrečné reflexi, byl shodně problém s tím, že se nechtěli dotýkat jeden druhého, báli se, že je druhí upustí a neposkytnou jim dostatečné bezpečí pro splnění úkolu. Objevoval se zde i strach z úrazu.

Druhé měření

Ve všech experimentálních skupinách se okamžitě slova ujal vůdce skupiny, který rozdělval úkoly a ostatní jej bez rozdílu poslouchali. Vyvarovali se dohadům, nechali mladší děti, aby si zvolily svou cestu, pomáhali si bez dohadování. V kontrolní skupině se opět dohadovali dva vůdci. Tím se plnění úkolu prodloužilo. V porovnání s prvním měřením se u všech experimentálních skupin snížil počet doteků sítě. Děti si více věřily, neměly

problém s tím, že se vzájemně dotýkal jeden druhého. U kontrolní skupiny pozorujeme nepatrný nárůst tohoto hlediska. V kontrolní skupině se její členové chovali tak, jako by úkol plnili poprvé, když museli překonávat vyšší oka, tak se vzájemně styděli, nedůvěřovali si.

Experimentální skupiny v reflexi potvrdily, že již neměli problém s důvěrou, nebáli se tolik, že je ostatní neudrží, nevadilo jim, že je někdo drží. V kontrolní skupině se reflexe nelišila od reflexe při prvním měření, pouze uváděli, že již věděli, jakým způsobem se mají domluvit a jak začít.

Závěr

Děti si více důvěřovaly, komunikace mezi nimi byla účelná, nevznikaly tiché okamžiky, vůdce skupiny, který se profiloval v průběhu tábora, byl respektován ostatními členy skupiny.

6.2.3. Aktivita č. 2 - Minové pole

„Úkolem skupiny je projít minovým polem. To tvoří čtvercová síť. V každé řadě je jen jeden čtverec, který není zaminován. Procházejte postupně po jednom. Pokud vstoupíte na minu cestou tam, vybuchnete, ale můžete se vrátit zpět po bezpečné cestě. Pokud ovšem vybuchnete na zpáteční cestě, ztrácíte život. V minovém poli nesmí být nikdo jiný než ten, který jím prochází. Do minového pole se nesmí strkat ruce ani předměty. Po průchodu každého člena týmu se minové pole stejně zaminovává. Až řeknu teď, přistupujte jednotlivě a pokuste se najít správnou cestu. Od této chvíle nesmíte spolu mluvit. Na nalezení cesty máte maximálně 20 minut.“

Při plnění úkolu bylo potřeba, aby skupina vnímala pohyby ostatních, pamatovali si dobře postup. Vzhledem k neverbálnímu způsobu dorozumívání se je potřeba, aby si mezi sebou vytvořili vhodný systém komunikace, který jim při plnění úkolu pomohl. Paměť je zde však důležitější než spolupráce. Do jisté míry lze v tomto případě mluvit o náhodě, která hraje roli při začátku plnění.

| | První měření | Druhé měření |
|-----------|--------------|--------------|
| Skupina 1 | 5:11 19 | 4:12 11 |
| Skupina 2 | 3:24 16 | 4:17 13 |
| Skupina 3 | 5:08 16 | 4:07 16 |
| Skupina 4 | 6:00 17 | 4:29 11 |
| Skupina K | 5:42 14 | 5:01 9 |

Tabulka 6 - výsledky aktivity č. 2

První měření

Skupiny se při plnění tohoto úkolu shodovaly v postupu. Nejprve se do minového pole pustili nejstarší. Postup kontrolní skupiny a skupin experimentálních se výrazně nelišil. U skupiny č. 4 se objevovala velká nesoustředěnost na plnění úkolu, každý plnil úkol samostatně. To se odráží na času a na počtu „výbuchů“.

V diskuzi následující po splnění úkolů se shodovali všichni účastníci výzkumu, že pro ně nejobtížnější bylo pamatovat si, kudy šli ostatní.

Druhé měření

U druhého měření jsem nepozorovala výrazné změny ve strategii při plnění úkolu. U všech skupin (včetně kontrolní skupiny) lze pozorovat větší soustředění se na aktuální dění v poli.

Závěr

U všech skupin je pozorovatelné zlepšení v čase i ve snížení výbuchů. Všechny skupiny se znatelně lépe domlouvaly, vnímaly pohyby druhých, nedocházelo tolik k rozptylování pozornosti.

6.2.4. Aktivita č. 3 - Kláda

„Hráči si stoupnou vedle sebe na kládu (lavičku). Nikdo nesmí mluvit. Úkolem je seřadit se na lavičce co nejrychleji podle data narození od nejstaršího po nejmladšího. Nesmí se přitom dotknout země.“

Aktivita, která je velmi kontaktní, často používaná při seznamovacích výcvicích či teambuildingových kurzech. Děti musí nechat ostatní vstoupit do své osobní zóny, musí vzájemně dotýkat a pomáhat si. Komunikace je omezena na neverbální.

| | První měření | Druhé měření |
|-----------|--------------|--------------|
| Skupina 1 | 5:03 2 | 1:05 2 |
| Skupina 2 | 3:37 0 | 0:58 0 |
| Skupina 3 | 1:22 1 | 1:28 3 |
| Skupina 4 | 0:39 3 | 1:45 3 |
| Skupina K | 4:20 4 | 4:10 4 |

Tabulka 7 - výsledky aktivity č. 3

První měření

Skupiny se v první fázi měli řadit podle abecedy. Aby nedošlo ke zvýhodnění experimentálních skupin, kde se členové znali jménem lépe, nepoužila jsem obvyklé seřazení se dle abecedy a křestního jména, ale dle příjmení. Skupina číslo 44 se nebyla schopná domluvit na systému dorozumívání se, při přeřazování na lavičky se nedrželi, nepomáhali si, v řazení byli velmi chaotičtí a několikrát se přesouvali z jedné strany na druhou. Podobný problém měla i skupina kontrolní. Při závěrečné reflexi se shodly všechny skupiny, že pro ně byl velice důležitý čas a chtěli se na jeho výsledku podílet sami.

Druhé měření

U druhého měření jsem musela pozměnit zadání, protože se skupinky rovnou připravili seřazení dle abecedy. Použila jsem tedy řazení se dle data narození od nejstaršího po nejmladšího. Experimentální skupiny se v 50% zlepšily v čase. Opět můžeme pozorovat největší problém u skupiny číslo 4, která se při řazení „domluvila“ správně, ovšem nepomáhali si vzájemně, úkol chtěli plnit hodně individuálně. Kontrolní skupina měla obdobný problém.

Závěr

Přestože jsme chtěli řazením dle příjmení, které není v našich podmínkách využíváno, eliminovat zvýhodnění experimentálních skupin, nelze zcela vyloučit, že se na lepším čase experimentálních skupin podílela lepší znalost ostatních. U kontrolní skupiny velkou část celkového plnění úkolu vyplnilo „domlouvání“ se na tom, kdo kde má stát. U experimentálních skupin jsem si všimla, že jeden z nejstarších členů skupiny, který měl velmi dobré povědomí o ostatních, se ujal role kontrolora a aktivitu řídil.

6.2.5. Aktivita č. 4 – Společný uzel

„Družstvo má k dispozici dlouhé lano (20 m). Všichni hráči se musí lana držet oběma rukama, během plnění úkolu se nikdo nesmí pustit. Úkolem je zavázat na laně určený uzel – např. plochou spojku.“

Při vázání společného uzlu musí mít skupina dobře zvládnutou verbální komunikaci, ale především musí zadaný uzel znát. Velkou roli zde hraje odvaha vzít odpovědnost za skupinu a řídit skupinu.

| | První měření | Druhé měření |
|-----------|--------------|--------------|
| Skupina 1 | 11:49 | 9:50 |
| Skupina 2 | 3:50 | 0:27 |
| Skupina 3 | 7:23 | 3:14 |
| Skupina 4 | 13:26 | 11:04 |
| Skupina K | 24:10 | 23:19 |

Tabulka 8 - výsledky aktivity č. 4

První měření

Největším problémem při plnění tohoto úkolu se ukázaly rozdílné znalosti z oblasti vázání uzlů. V kontrolní skupině nebyl nikdo, kdo by zadaný uzel znal, proto jsem jim jen nejprve musela ukázat. Přesto dlouho nevěděli, jak jej mají zavázat. Naopak ve skupině č. 2 se sešli členové, kteří zadaný uzel zvládají uvázat dobře a rychle. Tito členové se ujali vůdčí role.

V závěrečné reflexi uváděly děti jako problém to, že neznaly zadaný uzel, nemohly se tak podílet na splnění úkolu a pomoci ostatním ve skupině.

Druhé měření

Při druhém měření jsem předpokládala, že se zadáním nebude mít nikdo z experimentální skupiny problém, protože jsme v průběhu letního tábora jsme několikrát plochou spojku využívali. Tento předpoklad se vyplnil v 50%. Skupina číslo 4, která se problematicky projevovala již u předchozích úkolů se potýkala s problémem, který se projevoval i u ostatních úkolů – nebyli jednotní, jeden neposlouchal druhého. U kontrolní skupiny přetrvával problém z prvního měření.

Závěr

U této aktivity je patrné zlepšení v čase u experimentálních skupin. U kontrolní skupiny se velkým problémem stala neznalost uzlu. Bylo by vhodnější, aby zadaným uzlem byla smyčka, kterou znají všichni bez rozdílu.

6.2.6. Aktivita č. 5 – Psychomotorický padák

„Skupina má velký psychomotorický padák, v jehož středu je plastový koš. Do padáku jsou vhozeny 3 míče rozdílných velikostí. Úkolem skupiny je v co nejkratším čase umístit míče do koše dle velikosti od nejmenšího po největší. V případě, že umístí do koše nesprávný míč, začíná se od začátku.“

Psychomotorický padák je velmi využíván v aktivitách s mladšími dětmi, v mateřských a rodinných centrech, v lekcích cvičení rodičů s dětmi. Jeho ovládnutí vyžaduje koordinaci pohybů a spolupráci při jeho ovládnutí.

| | První měření | Druhé měření |
|-----------|--------------|--------------|
| Skupina 1 | 5:35 | 0:38 |
| Skupina 2 | 4:25 | 0:50 |
| Skupina 3 | 6:44 | 0:20 |
| Skupina 4 | 5:25 | 0:13 |
| Skupina K | 4:56 | 2:56 |

Tabulka 9 - výsledky aktivity č. 5

První měření

U všech skupin jsem při prvním měření zaznamenala velké problémy v domluvení se na strategii. Překřikovali se, snažili se být co nejrychlejší a nevnímali pohyby druhých. Nejstarší z chlapců se snažili padák co nejvíce rozpohybovat, míče jim vyskakovali z padáku. Při společné reflexi po ukončení aktivity to komentovali slovy, že s padákem si přeci hrají prckové, že si mysleli, jak je to jednoduché. Nepovažovali tuto aktivitu za složitou, proto jí nevěnovali tolik pozornosti.

Druhé měření

U druhého měření se všechny skupiny bez rozdílu zlepšily. Experimentální skupiny se zlepšily výrazně. V každé skupině se okamžitě po zadání úkolu (bylo změněno pořadí míčků) chopil slova nejstarší z chlapců, ostatní v tichosti poslouchali, jakým způsobem mají hýbat padákem. Kontrolní skupina měla dva vůdce skupinky, kteří se snažili aktivitu řídit. Stáli na opačných stranách padáku (rozestavení kolem padáku bylo zcela náhodné), takže se museli nejprve sjednotit. Poté se již plnění dařilo lépe.

Závěr

Výrazné zlepšení je možné sledovat u všech skupin bez rozdílu. Experimentální skupiny se v této aktivitě zlepšily výrazně více.

6.3. Odpovědi na výzkumné otázky

6.3.1. Zlepší se spolupráce kontrolní skupiny a experimentálních skupin při plnění zvolených úkolů?

Pokud bychom jako kritérium pro posouzení zlepšení spolupráce považovali zlepšení v čase, již pouhým porovnáním časů skupin při prvním a druhém měření lze říci, že spolupráce se

zlepšila. Přesnější by bylo, že skupiny potřebovaly ke splnění zadaných úkolů méně času při jeho opakovaném plnění. Na 95% hladině spolehlivosti nenacházíme statisticky významné rozdíly mezi skupinou kontrolní a skupinami experimentálními. Nejviditelnější zlepšení nacházíme u aktivity č. 5 – psychomotorický padák. Naopak nejmenší rozdíly v čase se objevují u aktivit č. 1 (pavučina) a č. 2 (minové pole).

Pozorováním skupin při plnění úkolů zjišťujeme rozdíly ve spolupráci u skupin experimentálních, které spolu fungovaly v průběhu letního tábora, a skupiny kontrolní, která byla vytvořena pouze za účelem splnění úkolů. Skupiny experimentální plnily úkoly rychleji, při opakovaném plnění se rychle domluvily na způsobu plnění, komunikace byla funkční a účelná.

6.3.2. Jaké problémy ve spolupráci byly při pozorování zaznamenány?

Problémy ve spolupráci se lišily s ohledem na složení skupiny. Skupiny byly vytvořené tak, aby byly věkově vyvážené, stejně tak bylo zváženo rovnoměrné rozdělení dívek a chlapců. Při prvním měření se rozhodující aktivity ve většině skupin ujal nejstarší hoch, v jedné skupině to byla nejstarší dívka. Tito vůdci se i v průběhu tábora jako vůdci projevovali nejvíce, při druhém měření již automaticky právě oni aktivitu řídili.

Jako boj o moc bych nazvala problém, který se objevil ve dvou skupinách (skupině č. 3 a skupině kontrolní). V obou těchto skupinách se projevovaly osobnostní rysy jednotlivých jejích členů, kdy dva nejstarší hoši chtěli být vůdci skupiny, nedokázali se však dohodnout a o tuto roli spolu soupeřili. V experimentální skupině č. 3 se tento problém vyřešil v průběhu letního tábora díky dalším činnostem, kterých se skupina účastnila. Kontrolní skupina se stejným problémem bojovala i při opakování experimentu.

Nesoustředěnost byla problémem u skupiny číslo 4. Tato skupina se velmi obtížně soustředila na jednotlivé členy a na plnění úkolů, několikrát jim bylo potřeba opakovat zadání úkolů, při samotném plnění úkolů se členové „pošťuchovali“, provokovali, při plnění aktivity č. 2 (minové pole), která se odehrávala v lese a nebyli zaúkolováni všichni její členové v jeden okamžik, se nevěnovali plnění úkolu, opakovaně byli k plnění úkolu nabádáni.

Neznalost ploché spojky byla překážkou při plnění aktivity č. 4 (společný uzel). Tento problém se objevil ve více skupinách, při druhém měření se objevil v menším počtu skupin.

6.3.3. Lišily se problémy experimentální a kontrolní skupiny?

Problémy mezi experimentálními skupinami a skupinou kontrolní lišily, kontrolní skupina se při opakování setkala se stejnými problémy, které se objevovaly u prvního měření. Na rozdíl od skupin experimentálních se zde neutvořil systém rolí ve skupině, vůdce skupiny nebyl zvolený ani se nikdo nestal přirozeně vůdcem, vůdčí roli si mezi sebou „přehazovali“ dva hoši, ostatní se jim přizpůsobili.

Mezi členy experimentální skupiny probíhala přirozenější komunikace, díky lepší vzájemné znalosti se oslovovali jmény. Členové kontrolní skupiny si jména ostatních pamatovali jen z poloviny, často na sebe volali „hej, ty v růžovém triku, zvedni ten padák“.

Rozdílná byla i míra důvěry mezi jednotlivými skupinami. U kontrolní skupiny se i při opakování experimentu objevovala nedůvěra (pozorovatelná především při aktivitě č. 1 a 3). Současně se členové kontrolní skupiny nechtěli dotýkat jeden druhého, což jim znesnadňovalo aktivity č. 1 a 3., ve kterých byl dotyk pro splnění úkolů nezbytný. Tento problém se u experimentálních skupinek neobjevoval ani při prvním zadání úkolů.

7. Diskuze

V diskuzi se věnuji problematice a cíli výzkumné práce, dále bych se chtěla zaměřit na to, co by mohlo být zdrojem potenciálních chyb a nepřesností. Měla bych též propojit výsledky mého výzkumu s jinými výzkumy a studii z této oblasti, ovšem takový výzkum jsem v české ani zahraniční literatuře nenalezla. V závěru bych se ráda zaměřila na budoucí využití tohoto výzkumu a pokusím se navrhnout jeho pokračování.

Výzkumným cílem mé práce bylo zjistit, jakým způsobem selepší spolupráce u dětí, které budou vystavené vlivu výchovných programů, a popsat, jakým způsobem může být jejich spolupráce ovlivňována, co u kontrolní skupiny nenacházíme. Troufám si říci, že výzkumného cíle bylo dosaženo. K dosažení tohoto cíle byl použit experiment a pozorování. Experimentu se zúčastnilo 35 dětí, počítáme-li kontrolní i experimentální skupinu.

V průběhu zpracovávání dat a informací z praktické části jsem se setkala s několika problémy. Za hlavní problém bych chtěla označit nedostatečnou prozkoumanost této problematiky, nedostatek výzkumů na podobné téma. Dalším nedostatkem by mohl být rozsah výzkumného souboru, do kterého bylo zařazeno málo dětí. Experimentální skupina představuje svým rozsahem necelé 1% ze základního souboru. S větším vzorkem by výsledky byly více vypovídající, ovšem na druhou stranu by se objevilo více proměnných, kterým bychom ve vyhodnocování výsledků museli zohledňovat. Bylo by přínosné, kdyby mohl Pionýr, z. s. takovýto projekt ozkoušet v celé republice v několika vybraných pionýrských skupinách, ovšem takovéto řešení bylo zcela mimo mé možnosti. Myslím si, že velice cenné je pozorování činnosti skupin (a to nejen v době testování, ale i v průběhu letního tábora). Tyto informace považuji za nejdůležitější v celém výzkumu. Při realizaci ve větším výzkumném souboru bych nebyla schopná pozorovat vše samostatně, takže by mohlo docházet k chybám ze strany pozorovatele, mohlo by dojít ke zkreslení pro nejednotné zadání úkolů.

Při zpětném vyhodnocování experimentu a reflexi s táborovými vedoucími bych v budoucnu volila jiné některé testované aktivity. Například zvolená aktivit Minové pole nám spíše než o spolupráci ve skupině prozrazovala informace o paměti a prostorové orientaci dětí, případně o neverbální komunikaci. Ve výchovných programech i v jiných

zdrojích by se zřejmě daly najít i další (možná i vhodnější) aktivity, na kterých by se spolupráce dala zjistiť, ovšem vycházela jsem z používaných aktivit ve skupinách.

Propojením výsledků výzkumné části s teoretickými východisky potvrzujeme, že se skupinová dynamika týká všech skupin, které spolu vytvářejí nejrůznější vazby. Přestože nacházíme rozdíl mezi experimentální a kontrolní skupinou, tak i u kontrolní skupiny můžeme pozorovat zlepšení v čase. Toto zlepšení není dáno zlepšením spolupráce, ale opakováním aktivity, jak potvrdili členové kontrolní skupiny při zpětné reflexi.

Chtěla jsem propojit výsledky této práce s jinými teoretickými výzkumy z této oblasti, ovšem výzkum, který by byl obsahově obdobný nebo stejný, jsem nenašla ani v naší ani v zahraniční literatuře. Při hledání literatury jsem narazila na The Group Attitude Scale od Evans, Jarvis z roku 1986, což je 20 položkový dotazník měřící přitažlivost skupiny pro jedince. Dále jsem četla studii Martina Buchtíka s názvem Měření soudržnosti třídního kolektivu. V této studii je představen index o deseti položkách měřící soudržnost třídního kolektivu s důrazem na vznik kolektivu. Tento index je však určen pro třídní kolektiv, který je, na rozdíl od našeho výzkumného souboru, věkově homogenní (Buchtík, 2012). Ani jeden z těchto dotazníků neodpovídal našemu záměru. Pokud bych výzkum chtěla rozšířit či navrhnout navazující, tak by bylo vhodné dle mého názoru, aby byl doplněn o sociometrické šetření vztahů uvnitř skupiny.

Vzhledem k tomu, že jsem v problematice použité v této práci osobně zapojena, projekt Klíčení jsem sledovala od jeho začátku, měla jsem možnost se ho účastnit na všech úrovních, myslím si, že by si zasloužil více pozornosti, větší vědecké prozkoumání, ale především více praktického využití. Přestože výsledky výzkumu neprokazují statisticky významné rozdíly ve skupinách, myslím si, že používání výchovných programů v práci s dětmi (nejen v rámci Pionýr, z. s.) má své opodstatnění. Materiály, které jsou zpracovány poctivě a precizně, si zaslouží, aby byly představeny i nepionýrské veřejnosti.

8. Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo představit výchovné programy, který vznikly v rámci projektu Klíčení v zapsaném spolku Pionýr, představit zapsaný spolek Pionýr.

Statisticky významné rozdíly ve spolupráci mezi členy skupiny vlivem výchovných programů jsme nezjistily. Zlepšení pozorujeme v oblasti komunikace, zlepšila se důvěra mezi jednotlivými členy skupiny, zmenšila se ostýchavost. Výsledky pozorování nám naznačují, že intenzivním působením výchovných programů na skupinu dětí dojde ke zlepšení jejich spolupráce. S ohledem na velikost vzorku nelze však hovořit o statisticky významném rozdílu. Validita výzkumu byla ověřována nesystematicky, kvalitativně.

9. Souhrn

Tato práce je zaměřena na psychologické aspekty výchovných programů v zapsaném spolku Pionýr. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří samostatných kapitol, praktická část obsahuje popis designu, výzkumného problému a cíle výzkumu. Součástí jsou výsledky výzkumu.

První kapitola teoretické části představuje zapsaný spolek Pionýr. Představujeme v ní spolek jako takový, jeho historii a současnou podobu. V podkapitole jsou představeny jednotlivé výchovné programy, které vznikly v rámci projektu Klíčení. Při psaní kapitoly jsem čerpala především ze zdrojů Pionýr, z. s., které jsou dostupné na internetových stránkách spolku. Významný podíl na této kapitole mají osobní zkušenosti s Pionýrem, z. s. a výchovnými programy.

Druhá kapitola nás seznamuje s výchovou, činiteli výchovy a zaměřuje se na výchovu ve volném čase. Uvádím zde rozdíly mezi formální a neformální výchovou, výchovou ve volném čase a výchovou volným časem. Kromě psychologických aspektů zde popisují klíčové kompetence, se kterými pracují výchovné programy Pionýra, z. s. V kapitole vycházím především z Hofbauera, Pávkové a Hájka. Ze slovenského díla Marty Valihorové jsem čerpala cenné informace o psychologických aspektech výchovy.

Třetí, poslední kapitola teoretické části se věnuje skupině a skupinové dynamice. Popisujeme zde jednotlivé prvky skupinové dynamiky. Dále je zde podkapitola, která se věnuje charakteristickým znakům spolupracující skupiny. Vycházím z děl sociálně-psychologických, především Kolaříka a Nakonečného.

Druhá část práce, tzv. empirická, výzkumná část je věnována popisu designu a jeho výsledkům. Je zde popsán **výzkumný problém**, kterým je problematika zlepšení spolupráce u dětí zapojených do spolku Pionýr. V výzkumném problému jsem stanovila **3 výzkumné otázky**. K takovému výzkumu jsem nenašla odpovídající studii.

V kapitole **metodologického rámce výzkumu** je zapojen popis **etické problematiky**, popsán **základní a výběrový** soubor. Výběrový soubor je tvořen 28 dětmi, které se účastnily letního tábora PS Tuláci Klatovy. Další podkapitola je věnována **metodám získávání dat**, kterými jsou **experiment** a **pozorování**. V práci tak kombinujeme kvalitativní a

kvantitativní design výzkumu. V následující podkapitole je popsán **sběr dat**. Data byla sbírána v průběhu července a srpna 2017, následně byla kvantitativní data pomocí programu Statistica 13 a Microsoft Excel zpracována. Kvalitativní data (pozorování) byla důsledně zaznamenána. Výsledky jsou představeny souhrnně, nejprve statistickým porovnáním tvrdých dat (času, který skupiny potřebovaly ke splnění úkolů experimentu). Výsledky jsou pro názornost zaznamenány do krabicových grafů. Následuje popis pozorování celku a i jednotlivých aktivit se zaměřením se na klíčové okamžiky. Samostatná kapitola se věnuje odpovědím na **výzkumné otázky**. Výsledky nám neukazují statisticky významné rozdíly mezi skupinami.

V **diskuzi** jsou uvedeny problémy, které byly v průběhu výzkumu odhaleny. Jsou jimi nedostatečně velký výběrový soubor a nevhodně zvolené aktivity zapojené do experimentu. Menší výběrový soubor naopak umožnil podrobné pozorování každé skupiny. K výzkumu nenacházím odpovídající ekvivalent, se kterým bych mohla mnou získané výsledky porovnat.

Tato práce by mohla být přínosem pro vedoucí dětských kolektivů ze zapsaného spolku Pionýr, ale i pro ostatní neziskové organizace a i pro školy a školská zařízení.

Literatura

- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, A. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management press.
- BĚLOHLÁVEK, F. (2008). *Jak vést svůj tým*. Praha: Grada.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- BUCHTÍK, M. (2012). *Měření soudržnosti třídního kolektivu: interdisciplinární přístup*. *Pedagogika* (2): 147-176.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- ĎURICĚ, I. a kol. (1991). *Pedagogická psychol6gia*. Bratislava: Jaspis.
- EVANS, N. J., JARVIS, P. A. (1986). *The Group Attitude Scale: A Measure of Attraction to Group*. Dostupné zde <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/104649648601700205?journalCode=sgrb>
- FERJENČÍK, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- GAVORA, P. (1996). *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno: Paido.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál.
- HENDL, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- HOFBAUER, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P. (2007) *Psychologie pro právníky*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk.
- HUČÍNOVÁ, L. (2005). *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Metodický portál: Články [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2017-11-09]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.
- KADLČÍK, M. (2001). *Psychologie a sociologie řízení*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- KALKUSOVÁ, L. (2012). *Vliv kursů aktivit v přírodě na rozvoj sociální soudržnosti a vztahů ve skupinách dospívající mládeže*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Fakulta tělesné výchovy a sportu.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, & HARTIG, J. (2010). *Kompetence a jejich význam ve vzdělávání*. *Pedagogická orientace*, 20(1), 104–119. Dostupné zde <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1349>
- KOLAŘÍK, M. (2006). *Interakční psychologický výcvik*. Olomouc: Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- KOLAŘÍK, M. (2015). *Manuál pro psaní diplomových prací na Katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Získáno z http://psych.upol.cz/wpcontent/uploads/2015/10/Aktualizovan%C3%BD_Manual-pro-psani-BP-aDP_2015.final_.pdf
- KOLEKTIV AUTORŮ (2013). *Mládátka a zvířátka*. Praha: Pionýr.
- KOLEKTIV AUTORŮ (2013). *Osmá planeta*. Praha: Pionýr.
- KOLEKTIV AUTORŮ (2013). *Putování se psem*. Praha: Pionýr.
- KOLEKTIV AUTORŮ (2013). *Tajemství staré truhly*. Praha: Pionýr.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty: úloha psychologie ve vzdělávání, výukové cíle a jejich psychodidaktické souvislosti, žádoucí pojetí výuky a hodnocení*. Praha: Grada.
- KOVÁČIKOVÁ, D., KOVÁČOVÁ, V., TURANSKÁ, E., NOVOTNÁ, M. (2009). *Všeobecná pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB
- KRAUS, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál.
- MACEK, P. (1999). *Adolescence*. Praha: Portál.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MORENO, J. L. (1950). *Sociometry in Relation to Other Social Sciences*. *Sociometry*. https://www.jstor.org/stable/2785266?seq=1#page_scan_tab_contents
- NAKONEČNÝ, M. (2009). *Sociální psychologie*. Praha: Akademia.
- PÁVKOVÁ, J. a kol. (1999) *Pedagogika volného času*. Praha: Portál,
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- PIONÝR (2013). *Klíčení*. Praha: Pionýr. Dostupné zde <http://kliceni.cz:81/index.php>
- PIONÝR. (2010). *Statut Pionýra*. Praha: Pionýr. Dostupné zde <http://www.pionyr.cz/o-pionyr/historie/statut91>

- PIONÝR. (2016). *Stanovy Pionýra a program Pionýra*. Praha: Pionýr. Dostupné zde <http://www.pionyr.cz/o-pionyru/dokumenty/stanovy-a-program>
- PIONÝR. (2017). edis.pionyr.cz
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- SPOUSTA, V. a kol. (1994). *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- SPOUSTA, V., FUKAČ, J., ŘEHOŘKOVÁ, M., JŮVA, V., PELÁN, J. (1995). *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- ŠAFR, J.; BAYER, I.; SEDLÁČKOVÁ, M..(2008). *Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska*. Sociologický časopis. , roč. 44, čís. 2, s. 247-269. Dostupné online.
- Škarabelová (Ed.). *Definice neziskového sektoru*. Brno: CVNS.
- ŠKARABELOVÁ, S. (2005). *Vymezení pojmu nestátní nezisková organizace*. In: Simona
- VALIHOŘOVÁ, M.(2013). *Psychologické aspekty výchovy*. Žilina: Eurokodex.
- VANĚK, J. (1972). *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Přílohy

Příloha 1: Abstrakt v českém jazyce

Příloha 2: Abstrakt v anglickém jazyce

Příloha 3 : Informovaný souhlas

Příloha 4: Fotodokumentace experimentu

Abstrakt

Pionýr, z. s. je nestátní nezisková organizace pracující s dětmi. V rámci činnosti se podílí na výchově dětí ve volném čase. Výzkumným cílem práce je zjistit, do jaké míry mohou výchovné programy zapsaného spolku Pionýr ovlivnit spolupráci dětí ve skupině. V teoretické části je představen Pionýr, z. s. a jeho výchovné programy, výchova ve volném čase včetně aspektů, které se na výchově podílejí, a sociální skupina. K výzkumu byl použit experiment, ve kterém bylo zapojeno 28 dětí z letního tábora ve věku od 7 do 15 let a 7 dětí ve stejném věkovém rozmezí, které se letního tábora neúčastnily. V rámci experimentu byla zjišťována a především pozorována kvalita spolupráce těchto dětí a její změna po 14 dnech, kdy byly děti vystaveny působení výchovných programů. Získaná data byla statisticky vyhodnocena a dle těchto výsledků nejsou statisticky významné rozdíly mezi dětmi, na které výchovné programy působily a na které ne. Podrobným pozorováním však můžeme popsat výraznější rozdíly.

Abstract

Pioneer is the non-state non-profit organization working with children. In the framework of the activity he participates in the education of children in leisure time. The research objective of the thesis is to determine to what extent the educational programs of the Pioneer association can influence the cooperation of children in the group. In the theoretical part is introduced Pioneer and his educational programs, leisure time education, including the aspects involved in education, and the social group. The research is based on an experiment involving 28 children from the summer camp aged 7 to 15 and 7 children of the same age range who did not participate in the summer camp. In the experiment, the quality of cooperation of these children and their change after 14 days, when children were exposed to educational programs, was detected and above all observed. The data obtained were statistically evaluated and, according to these results, there are not statistically significant differences between the children for which the educational programs worked and on which they did not. However, detailed observations can be made of more pronounced differences.

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu k bakalářské diplomové práci

„Psychologické aspekty výchovných programů Pionýra“



Filozofická
fakulta

Univerzita Palackého
v Olomouci

Autor práce: Mgr. Magdaléna Zemanová

Vedoucí práce: PhDr. Matúš Šucha, Ph.D.

Termín realizace: červenec/srpen 2017

Místo realizace: Zdebořice u Klatov

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na výzkumu „ Psychologické aspekty výchovných programů Pionýra“ a souhlasím s účastí mého syna/mé dcery na tomto výzkumu.

Beru na vědomí, že údaje poskytnuté pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak než k interpretaci výsledku v rámci diplomové práce. Souhlasím/nesouhlasím s pořizováním fotografií v průběhu výzkumu a jejich následným použitím.

Dne.....

Jméno a příjmení.....

Podpis.....

Fotodokumentace experimentu

Aktivita č. 1 – Pavučina









Aktivita č. 2 – Minové pole





Aktivita č. 3 – Kláda





Aktivita č. 4 – Společný uzel







Aktivita č. 5 – Psychomotorický padák



