

Využití zážitkové pedagogiky ve školní družině

Barbora Tichá

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Tichá**
Osobní číslo: **H220015**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Využití zážitkové pedagogiky ve školní družině**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti zážitkové pedagogiky, školní družiny a využití volného času.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ, 2007. Školní družina. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-268-3.
HANUŠ, Radek a Jana HAKOVÁ, 2021. Praktická učebnice zážitkové pedagogiky. Praha: Nadace Pangea. ISBN 978-80-270-9208-6.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu. Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
JIRÁSEK, Ivo, 2019. Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy v přírodě a volném čase. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1485-4.
POSPÍŠILOVÁ, Helena, 2010. Mládež, hodnoty a volný čas. Olomouc: HANEX. ISBN 978-80-7409-036-3.

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

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá využitím zážitkové pedagogiky ve školní družině. Cílem práce je zjistit, zda a jakým způsobem vychovatelé ve školní družině ve Zlínském kraji využívají prvky zážitkové pedagogiky. Důraz je kladen na zkoumání metody zážitkové pedagogiky, konkrétních programových prostředků, principů zážitkové pedagogiky a technik reflexe. Výzkum byl pojat kvantitativní metodou za pomoci dotazníkové šetření. Analýza získaných dat nám ukazuje, že většina vychovatelů pracuje s prvky zážitkové pedagogiky ve školní družině.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, školní družině, záměr, program, reflexe, vychovatel

ABSTRACT

This bachelor's thesis focuses on the use of experiential pedagogy in after-school programs. The aim of the thesis is to determine whether and how educators in after-school programs in the Zlín Region utilize elements of experiential pedagogy. Emphasis is placed on examining the methods of experiential pedagogy, specific program tools, principles of experiential pedagogy and reflection techniques. The research was conducted using a quantitative method through a questionnaire survey. The analysis of the obtained data shows that the majority of educators incorporate elements of experiential pedagogy in their work within after-school programs.

Keywords: experiential learning, after – school club, intention, program, reflection, educator

Ráda bych na tomto místě vyjádřila své upřímné poděkování vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D., která mi byla oporou po dobu psaní této práce. Děkuji za cenné rady, ochotu, trpělivost a odborné vedení. Zároveň bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření a poskytli cenné informace pro realizaci této bakalářské práce. Poděkování patří také mé rodině, která byla po celou dobu studia a psaní závěrečné práce mou největší oporou.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	13
1.1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA-VYMEZENÍ POJMU	13
1.2 PRINCIPY ZÁŽITKOVÉ PEDAGOGIKY	14
1.2.1 Zkušenostní učení-Kolbův cyklus.....	14
1.2.2 Flow.....	15
1.2.3 Komfortní zóna	16
1.2.4 Princip dobrovolnosti	17
1.2.5 Dobrodružná vlna.....	18
1.2.6 Smlouva o chování.....	19
1.3 TVORBA ZÁŽITKOVÉHO PROGRAMU A DRAMATURGIE	19
1.4 PROGRAMOVÉ PROSTŘEDKY	22
1.5 REFLEXE	23
2 ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	26
2.1 FUNKCE A CÍLE ŠKOLNÍ DRUŽINY	26
2.2 ČINNOSTI ŠKOLNÍ DRUŽINY	28
2.3 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	29
2.4 REŽIM DNE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	30
2.5 VYCHOVATELKA ŠKOLNÍ DRUŽINY.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
3 PRAKTICKÁ ČÁST	34
3.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	34
3.2 CÍLE	34
3.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A ZPŮSOB JEHO VÝBĚRU	35
3.4 METODA SBĚRU DAT	35
3.5 ANALÝZA A INTEPRETACE DAT.....	35
3.5.1 Informace o respondentech	36
3.5.2 Využití metody zážitkové pedagogiky ve školní družině Zlínského kraje.....	39
3.5.3 Využití principů zážitkové pedagogiky ve školní družině.....	46
3.5.4 Techniky reflexe ve školní družině	50
4 SHRNTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	53
ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM GRAFŮ	59

SEZNAM TABULEK.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

V dnešní době se klade stále větší důraz na rozvoj dětí nejen v rámci formálního vzdělávání, ale také v oblasti volnočasových aktivit. Školní družina hraje důležitou roli v životě dětí. Nejenže poskytuje bezpečné prostředí mimo školní výuku, ale také nabízí příležitosti pro rozvoj osobnosti, sociálních dovedností a kreativity. Ve školní družině je při práci s dětmi využívána řada inovativních metod – diskuzní, situační, didaktická hra, scénické didaktická hra (Zormanová, 2012). Za jednu z inovativních metod můžeme považovat i zážitkovou pedagogiku. Tento vzdělávací koncept učí děti prostřednictvím vlastních zkušeností a prožitků. Zážitková pedagogika podporuje aktivní zapojení dětí do procesu učení a nabízí širokou škálu zábavných a smysluplných aktivit. (Hanuš a Haková, 2023)

Jako téma bakalářské práce jsme právě proto zvolili využití zážitkové pedagogiky ve školní družině. Zážitková pedagogika je metoda, které podporuje kreativitu a spolupráci a zároveň umožňuje dětem zapojit se do vzdělávacího procesu pomocí různých aktivit a činností. Zkoumáním jejího využití ve školní družině můžeme rozšířit pojetí o této metodě a přinést mnoho podnětů pro inovaci neformálního vzdělání ve školní družině. Práci jsme rozdělili na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena na dvě kapitoly. V první kapitole se budeme zabývat vymezením pojmu zážitkové pedagogiky a jaké principy se při aktivitách zážitkové pedagogiky využívají. Dále si charakterizujeme tvorbu zážitkového programu, popíšeme si programové prostředky a metodu reflexe, která je pro zážitkovou pedagogiku klíčová. Druhá kapitola bude zaměřena na popis školní družiny, činnosti, funkce, cíle, režim dne ve školní družině a role vychovatelky. V praktické části této práce popisujeme průběh našeho kvantitativního výzkumu. Cílem bude zjistit, pomocí dotazníkového šetření, zda vychovatelé ve Zlínském kraji využívají zážitkovou pedagogiku ve školní družině a pokud ano, jaké programové prostředky při své práci využívají, zda si stanovují cíle a pracují s metodou reflexe a jaké techniky reflexe nejčastěji aplikují.

Výsledky dotazníkového šetření včetně jejich popisu jsou uvedeny v praktické části naší práce. Tyto výsledky mohou mít praktický přínos pro všechny vychovatele, kteří budou mít přehled o tom, jestli vychovatelé využívají ve školní družině zážitkovou pedagogiku a jakým způsobem. Výzkum může taktéž sloužit jako inspirace a motivace pro vychovatele, kteří metodu dosud neznají či nevyužívají, aby ji zakomponovali do svého výchovného procesu. Práce může podpořit celkový rozvoj zážitkové pedagogiky ve školních družinách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

V první kapitole si představíme moderní vědní obor zážitková pedagogika. Zážitková pedagogika se v posledních pár letech objevuje jako nový vědní obor. Našla si své místo v rámci pedagogických věd a je jejich hraniční disciplínou. Na úvod si představíme několik definic od autorů, kteří se zabývají problematikou zážitkové pedagogiky. Vysvětlíme si principy zážitkové pedagogiky, představíme si tvorbu zážitkového kurzu, metodu dramaturgie, metodu reflexe a představíme si programové prostředky.

1.1 Zážitková pedagogika-vymezení pojmu

„Zážitková pedagogika je vědní obor, který se zaměřuje na osobnostní a týmový rozvoj prostřednictvím přímých prožitkových situací, teoretická odborná reflexe celostní výchovy, pedagogický směr, který klade důraz na aktivitu účastníků/žáků a staví výchovné procesy především na vlastním prožitku a jeho následném využití pro osobnostní růst“. (Jirásek 2019)

„Holistická nebo celostní výchova je záměrné ovlivňování prostřednictvím praktického působení na jedince i skupiny s cílem jejich proměny pomocí dramaturgicky navržených a inscenovaných prožitkových situací, zejména v přírodě, obvykle s jejich převedením ve zkušenost.“ (Jirásek, 2019)

Drahanská (2020) zážitková pedagogika je postavena na vlastním prožitku, který je prostředkem učení. Učení prožitkem je specifický způsob získávání a předávání zkušeností, návyků, dovedností, znalostí a hodnot skrze vlastní prožitek.

Ještě před samotným vznikem Prázdninové školy Lipnice, která je neziskovou organizací se zaměřením na zážitkovou pedagogiku, probíhalo mezi lety 1970-1976 období experimentů. V tomto období vznikl koncept celostní výchova. (Hanuš a Haková 2023, s. 29) Celostní výchova nebo také holistická výchova je praxí zážitkové pedagogiky. Cílem holistické výchovy je usilovat o rozvoj celého člověka, jeho tělo, mysl, srdce i ducha. Tento přístup v zážitkové pedagogice se snaží podpořit harmonický a vyvážený rozvoj jedince. (Hanuš a Haková 2021, s.67-68)

V České zážitkové pedagogice jsou často zmiňována slova prožitek, zážitek a zkušenost, které se vytváří v procesu dramaturgie, tedy v cílených a plánovaných aktivitách. Celý proces dramaturgie je celou dobu pozorován se snahou dosáhnout stanovených cílů a zaměřit

se na rozvoj jedince a jeho osobnosti. Tím je zážitková pedagogika v České republice jedinečná a originální. (Hanuš a Chytilová 2009, s. 11-12)

Jirásek v časopise Gymnasion uvádí, že zážitkovou pedagogiku máme pokládat jako teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozováním, rozbořením a reflexí prožitkových událostí za účelem získávání nových zkušeností do života. (Jirásek, 2004, s. 15) Zážitkově pedagogické formy vytváří situace, postupy, příběhy a děje, díky kterým si účastník svým aktivním prožíváním přichází na nové skutečnosti, dovednosti a vědomosti. Její teorii chápeme jako „výchovu prožitkem“ nebo „výchovu k prožívání“ a výrazně se liší od tradiční pedagogiky svým demokratickým přístupem místo principu rozkazu. (Hanuš a Chytilová, 2009, s.17-22)

Zážitková pedagogika se nejčastěji využívá pro výcvik zaměstnanců ve firmách, manažerů nebo vedoucích pozic. Zároveň se tento moderní přístup ve vzdělání dostal i na půdu školství, nejčastěji ve školních družinách nebo na prvním stupni základních škol. (Kirchner 2009, s.1)

Zážitková pedagogika je plně propojená s pedagogikou volného času. Zároveň nemůžeme tyto dva obory chápat jako stejné. Každý obor má úplně jiný význam. Pedagogika volného času se zabývá výchovou mimo vyučování a nejvíce se uplatňuje v oblasti školských zařízení jako jsou školní družiny, školní kluby nebo domovy mládeže. Propojení pedagogiky volného času a zážitkové pedagogiky chápeme tedy jako využívání prvků zážitkové pedagogiky v rámci těchto volnočasových zařízení. (Gymnasion 2004, s.11)

1.2 Principy zážitkové pedagogiky

V následující podkapitole si představíme vybrané principy zážitkové pedagogiky. Mezi principy byly vybrány zkušenostní učení, stav flow, komfortní zóna, princip dobrovolnosti, dobrodružná vlna a smlouva o chování.

1.2.1 Zkušenostní učení-Kolbův cyklus

Celostní výchova má různé styly učení. Nejznámější z nich je zkušenostní učení. Zkušenostní učení je princip zážitkové pedagogiky, jak se učit pomocí přímé zkušenosti, namísto učení teoretických znalostí z paměti nebo přednášek. Zkušenostní učení je holistický proces, který nás přibližuje k praktické realitě. Cílem zkušenostního učení je rozdělit jednotlivé části učení tak, abychom jim snadno porozuměli, vyzkoušeli je, a nakonec využili v praxi. (Hanuš a Haková 2021, s.68) Modely zkušenostního učení popisuje mnoho autorů, mezi které patří Kurt Lewin, Piaget nebo Kolb. Jako první, kdo přišel s teorií zkušenostního

učení byl John Dewey. Ve svém zkušenostním učení se zaměřuje na zážitek a popisuje, jak ovlivňuje naši budoucnost. (Hanuš a Chytilová 2009, s. 36) Dewey svou metodu zkušenostního učení popisuje jako metodu progresivní. Jeho model zkušenostního učení popisuje, že na kvalitě zážitku záleží, protože kvalita zážitku má vliv na současné prožívání, které může být pozitivní i negativní a přenáší se do pozdější zkušenosti. Nekvalitní zážitek může vést ke lhostejnosti a ztrátě vnímavosti. Dalším autorem zkušenostního učení byl model amerického sociologa Kurta Lewina. Lewinův model se zaměřuje na konkrétní zážitky, po kterých následuje fáze ohlédnutí a reflexe. Nejznámějším zkušenostní model je Kolbův cyklus, který právě vychází z tvorby autorů Deweyho, Piageta a Lewina.

Zkušenostní učení Kolb rozdělil do následujících šesti bodů:

- Koncept je lépe zpracován a nemá pevně stanovené termíny k dosažení výsledků.
- Proces je průběžný a zakotvený v zážitcích.
- Řešení konfliktů mezi protikladnými styly a přizpůsobení na vnější prostředí.
- Holistický proces.
- Dochází k přenosu informací mezi člověkem a prostředím.
- Proces, ve kterém se utváří vědomosti. (Hanuš a Chytilová 2009, s. 34-42)

1.2.2 Flow

Princip flow neboli stav plynutí, je stav, ve kterém jsou účastníci natolik ponořeni do aktivity, že nedokážou vnímat nic jiného. Člověk, který prožívá stav flow, je tak zaujatý přetrvávajícím zážitkem, že dokáže zapomenout na všechny nepříjemné události v životě. Tento stav vyžaduje maximální koncentrovanost, a proto se účastník nedokáže soustředit na nic jiného než na činnost, kterou je pohlčený a dělá mu radost. (Kirchner, 2009, s. 65) V zážitkové pedagogice se snažíme tohoto stavu dosáhnout. Pro proces flow je typické stanovit jasné cíle pro každou aktivitu, aby účastníci věděli, čeho mají dosáhnout. Aktivita by měla být dostatečně náročná, ale zároveň dosažitelná. Měla by být poskytnutá okamžitá zpětná vazba, která napomáhá udržet motivaci účastníků. Aktivita by měla být natolik zajímavá, aby účastníky dokázaly zaujmout a pohltnout. Zároveň by každá aktivita měla být smysluplná, aby se do ní účastníci mohli emocionálně a kognitivně zapojit. Mezi příklady aplikace flow můžeme zmínit projektové učení, hry, výtvarné činnosti nebo sportovní aktivity. Stav flow má dva kritické body, ke kterým může dojít při průběhu aktivity. Prvním z nich je stav, kdy se účastník začne nudit a výzva pro něj není výzvou. Druhý bod pak

nastává v okamžiku, kdy je pro účastníka aktivita příliš náročná a dostaví se strach či úzkost. V tomhle okamžiku účastník není schopen aktivitu dokončit či dokonce vůbec zažít. (Knotová, 2022 s.17)

„Shrnutí znaků flow:

- Rovnováha mezi výzvou a schopnostmi.
- Splynutí činnosti a vědomí.
- Jasné a konkrétní cíle.
- Zpětná vazba.
- Soustředění se na aktuální činnost.
- Usměrnování sebe sama.
- Ztráta sebeuvědomění.
- Transformace nebo deformace času“. (Kirchner 2009, s. 67)

Lidé, kteří zažili stav flow popisují, že se pohybovali v určité bublině, cítí se spokojeně, soustředěně a jsou plně zaujatí do činnosti. Při stavu flow se lidé cítí bez jakékoliv zátěže, silní a neporazitelní. Všechno se jim daří a na ničem jiném jim v tu chvíli nezáleží. Činnosti probíhají rychle a lehce. (Kirchner 2009, s. 68)

1.2.3 Komfortní zóna

Tento princip můžeme zapojit jak ve výchovném a vzdělávacím procesu, tak v běžném životě. Přímo zkušeností se dostáváme k osobnostnímu rozvoji. Učitelé, instruktoři, lektori a další odborníci si připravují různé programové prostředky, které mohou být účastníky vnímány jako výzva. Připravené aktivity jsou podle účastníku nové, zcela nezažité a dost často nepříjemné. V takových situacích účastníci vstupují do nejistoty a neznáma, kde si rozšiřují své poznání a rozvíjí si své zkušenosti. Cílem těchto aktivit není dostat účastníky do nebezpečí, ale dostat je ze zóny komfortu do zóny učení. (Jirásek 2019, s. 34)

Každý z nás má svou komfortní zónu, ve které se cítí bezpečně, uvolněně, bez stresu, protože vykonáváme takové činnosti, které jsou nám známé, a které v nás nevyvolávají pocit napětí. Zároveň se ale v téhle komfortní zóně moc nenaučíme. Opustit komfortní zónu vede k osobnímu růstu, překonávání obav, posiluje naše sebevědomí, naučí nás rychle a efektivně

se přizpůsobit novým situacím. Pokud chceme, aby se děti nebo účastníci něco naučili, musíme se snažit dostat je ze zóny komfortu do zóny růstu. (Knotková 2022, s. 17-18) Jestliže bychom zůstali v zóně komfortu celý život, nic bychom se nenaučili. Je to prostor, ve kterém žijeme pohodlně a nesnažíme se nic změnit. Jako příklad si můžeme uvést každodenní vysedávání u televize s čokoládou v ruce. Jestliže se jedince rozhodne vyjít ze zóny komfortu, přechází do zóny růstu nebo zóny učení. Zóna růstu nebo zóna učení, je proces, při které jednotlivec přijme výzvu, kterou se snaží splnit. Pokud účastník výzvu splní, uspěje v zóně učení/růstu a něco nového se naučí a zažije. Zároveň se může účastník dostat do takzvané zóny paniky nebo zóny ohrožení, ve které si stanovuje takové nároky, které není schopen splnit a neuspěje. Tím se jeho zóna učení zmenšuje. Důležité je zajistit takové prostředí, kde se budou účastníci cítit v bezpečí a mít pocit jistoty. (Psychologie.cz, 2022)

Za hlavní příklady, jak se dostat ze zóny komfortu můžeme považovat fyzické programy, lanové kurzy, různé adrenalinové a dobrodružné aktivity, práce ve skupině. Zároveň nemůžeme brát tyto aktivity za nejvíce rozvojové a učící, i když jsou tyto aktivity brány ze strany účastníků jako výstup ze zóny komfortu. (Jirásek 2019, s. 34)

1.2.4 Princip dobrovolnosti

Princip dobrovolnosti je dlouhodobý proces, v kontextu vzdělávání může pro žáka znamenat možnost rozhodnutí, zda je následující činnost pro něj přijatelná, užitečná a bezpečná. Abychom dosáhli úspěšnosti principu dobrovolnosti, musíme mít na vědomí, že žák má možnost volby na základě jeho uvážení, jestli se do činnosti zapojí nebo ne. Svoboda volby je důležitá pro rozvoj vnitřní motivace, pokud dítě cítí, že má kontrolu nad tím, co právě dělá, mnohem raději zapojí do činností. Jestliže se žák dobrovolně zapojí, má větší radost z výsledků, za které je zodpovědná jeho dobrovolná volba. Práce s dobrovolností nemá žádný význam bez následné reflexe. Každý žák by si měl prožít proces reflexe, při které zhodnocuje své rozhodnutí, příčiny a následky činů. Díky reflexi si žák vytváří zkušenosti, které může v životě využít. (Učitelnice, 2024)

Podle autorky Knotkové je princip dobrovolnosti nebo také „challenge by choice“ jedním z klíčových aspektů, který je důležitý, proto aby nám fungoval proces prožitku. Princip je založený na tom, aby si každý z účastníků sám dobrovolně vybral nakolik se dané aktivitě bude věnovat, jak moc se do činnosti zapojí. Princip dobrovolnosti nám vytváří motivaci, která může vést k hlubšímu a smysluplnějšímu učení. Princip dobrovolnosti vychází ze tří zásad: Stanovit si své vlastní cíle k nabízené aktivitě. Mezi cíle můžeme zařadit například

překonání určitého limitu, zdokonalit se v nějaké činnosti. Každý účastník si stanovuje své vlastní cíle nebo se mohou účastníci navzájem dohodnout na společném cíli, který následně sdělí lektorovi. Možnost účastníka rozhodnout se, co a jak si v dané aktivitě vyzkouší. Každý účastník má možnost si například vyzkoušet prezentovat před skupinou nebo zahrát nějakou určitou roli. Lektor musí respektovat rozhodnutí každého účastníka. Třetí princip je informovanost účastníka. Tento princip má na starosti lektor, ve kterém se sám rozhoduje nakolik bude informovat účastníky o následujících aktivitách, aby nedošlo k tomu, že účastník nebyl dostatečně informován o činnosti, a proto si ji nemohl vybrat. Zde hrají hlavní roli hlavně zkušenosti lektora. (Knotová 2022, s. 18-19)

1.2.5 Dobrodružná vlna

Definice podle Bearda a Wilsona (2004) uvádí, že dobrodružství jsou výchovné, vzdělávací a rekreační aktivity s fyzickou zátěží. Účastník během dobrodružství pociťuje vzrušení a skutečné nebo subjektivně vnímané riziko, které může být fyzické, emocionální, intelektuální a materiální. Riziko může být i pracovní, kde se taktéž vyskytuje dobrodružství. Při prožívání dobrodružství můžeme pociťovat nejistotu, která v nás vyvolává strach. Strach je přirozená lidská emoce a vzniká jako reakce na nové situace, při kterých pociťujeme nebezpečí nebo hrozbu. Například určité aktivity v přírodě jsou považovány za nebezpečné a obtížné ze strany účastníka. (Kirchner 2009, s. 29-30)

Dobrodružná vlna poskytuje účastníkům jak přípravu hry, tak prožití, ale i zhodnocení a zamyšlení. Cílem tedy není vyhrát, ale zúčastnit se hry nebo připraveného programu, vytvořit pro účastníky silný zážitek plný emocí a odnést si zkušenosti do budoucna. Hra má dle dobrodružné vlny tři fáze. První fází je briefing. Tato část má za úkol přípravu hry a zarámování. Zarámování můžeme chápat jako vtažení účastníků do hry a následné propojení se zkušeností, kterou si odnesou. Zarámování můžeme rozdělit například na fantastické, které na nás může působit legračně a využívá se pro motivaci účastníků, kteří jsou mladšího školního věku. Další zarámování je universální, které se zabývá reálnými situacemi člověka. Například nástup na střední školu (adaptační kurz). Druhou fází je doing a zde se realizují hry tzv. výzvové aktivity. Třetí a poslední fází je debriefing. Tato fáze dobrodružné vlny zprostředkovává závěrečnou diskuzi. Můžeme zde zařadit krátké dynamické aktivity, po kterých následuje diskuze. Další fází debriefingu je reflexe, ve které probíráme děj hry. Třetí fází debriefingu je tzv. zobecnění, ve kterém se nejčastěji ptáme proč. Proč fungovala tento postup a ne jiný, v čem je hra podobná realitě. Poslední fází je transfer, kdy se účastníků ptáme na to, jak budou dál pracovat se zkušeností, kterou si odnesli z aktivity, popřípadě jak

budou příště při hře postupovat, aby nenastala stejná chyba. Tahle metoda se dá využít jak na hru, kterou si vybereme nebo rovnou na celý program. (Knotková 2009, s. 19)

1.2.6 Smlouva o chování

Pravidla, které si skupina vytváří mají výrazný vliv na průběh a efektivitu aktivity a zároveň vytváří kvalitu skupiny. Můžeme zde zařadit nepsaná pravidla komunikační, etická nebo společensko-mravní zásady. Každá skupina je svými pravidly a normami výjimečná. (Hanuš a Chytilová 2009, s. 141)

Jedním z dalších principů zážitkové pedagogiky je smlouva o chování nebo tzv. dohoda. Na začátku programu si skupina účastníků vytvoří svá vlastní pravidla, které by měli účastníci během aktivity dodržovat. Pravidla by měla být jasná a srozumitelná. Účastníci by měli s pravidly souhlasit a být si jistý, že je dokážou během aktivity dodržovat. Dohodu o pravidlech lze během probíhající aktivity upravovat, případně může zasáhnout sám lektor. Na konci akce je důležité se skupinou pravidla zhodnotit. (Knotková 2022, s. 21)

1.3 Tvorba zážitkového programu a dramaturgie

V následující podkapitole si vysvětlíme, jak postupovat při tvorbě zážitkově pedagogického programu a představíme si metodu dramaturgie.

Pokud si ale chceme připravit program v duchu zážitkové pedagogiky ve volném čase, je nezbytné připravit si jednotlivé kroky záměr-program-reflexe. Jako první se zaměříme na záměr aktivity. Záměr je volba cílů, kterých chceme s účastníky během aktivity dosáhnout. Je to první krok, nad kterým se musíme při tvorbě zamyslet a pomůže nám k tomu vzor tvorba zážitkových programů „puzzle“, který vytvořila Petra Drahanská. Zde si sepišeme veškeré informace o skupině, které známe-počet účastníků, charakteristika skupiny, téma, cíle, délka aktivity, místo, materiální zdroje. Při využití zážitkové pedagogiky je nezbytné stanovit si cíle, kterých chceme při aktivitě dosáhnout. Cíle by měly být srozumitelné, jasné, měřitelné a měly by odpovídat věku účastníkům skupiny. Pokud máme stanoven záměr, témata a cíle, přichází na řadu navrhování programu. Program vybíráme na základě stanovených cílů, zvolených témat, míru náročnosti a dle charakteristiky skupiny. (Drahanská 2020, s.25-151)

Při tvorbě zážitkového programu musíme mít na paměti pár důležitých bodů, aby všechno fungoval tak jak má. Začátek programu by měl být dostatečně motivující a měl by účastníky vtáhnout do děje. Aktivity by měly na sebe navazovat a jít v určitém pořadí. Neměli bychom

přeskakovat z aktivity na aktivitu, bez vzájemné souvislosti. Aktivity by měly být pro účastníky pestré, rozmanité a dostatečně vyvážené. Střídat vzdělávací a pohybové aktivity. Zároveň neklást na účastníky takové nároky, které nejsou schopni zvládnout a přizpůsobit je věku a jejich dovednostem. (Knotková 2022, s.36)

V literatuře najdeme spoustu dělení programových prostředků. Dle Petry Dražanské budou stačit pro začátek tři oblasti programových prostředků v podobě her, modelových situací a reálných výzev. Jestliže jsme stanovili záměr a následně dle stanovených cílů vybrali konkrétní aktivitu a zároveň víme, co chceme, aby si účastníci prožili, přichází na řadu třetí poslední krok reflexe. Reflexe je metoda zážitkové pedagogiky, díky které se snažíme vytěžit z aktivity maximum. Součástí třetí fáze je ohlédnutí se za aktivitou, pomocí různých technik. (Dražanská 2020, s.25-151)

Do procesu reflexe zahrnujeme například jednání ve skupinách a uvědomování každého účastníka. „Podařilo se nám dosáhnout cíle?“ Na konci tohoto procesu vzniká zkušenost, která ovlivňuje postoje, hodnoty, orientaci a chování jedince a skupiny žáků. Zkráceně se tento proces vyjadřuje jako prožitek-zážitek-zkušenost. (Hanuš a Háková 2021, s.64)

Prožitek můžeme chápat jako stav, který může člověka doprovázet od početí až do smrti. Prožitek můžeme rozdělit na činnosti v běžném životě, kde prožitek není tak intenzivní jako u prožitku, který probíhá při nových aktivitách nebo v nějaké neznámé situaci a jeho intenzita je vysoká. Prožitek je tedy něco, co prožíváme, buď tělesně nebo duševně, nikoliv pasivně. Pokud se k prožitku vracíme ve vzpomínkách, do minulosti, už se nejedná o prožitek, ale zážitek. Po prožitku a zážitku přichází na řadu zkušenost. Zkušenost je výsledek praktické činnosti, pozorování nebo pokusu, to, co bylo zanecháno v paměti jedince a je aktivně využíváno v životě. (Kirchner 2009, s.24-26) Ve výsledku můžeme popsat prožitek jako aktivitu, zážitek metodickým prostředkem a zkušenost výsledkem holistické výchovy. (Jirásek 2019, s.17)

Teorie zážitkové pedagogiky vnímá celostní výchovu za jedinečnou a používá tyto metody, které se navzájem propojují. Metoda cílování nebo také formulování cílů, kdy si stanovíme záměr, program a cíl. Další metodou je metoda motivace, která má za úkol cíleně motivovat účastníky v aktivitě. Jednou z dalších metod je metoda dramaturgie, kterou rozdělujeme na plánovanou, reálnou a evaluovanou. (Hanuš a Háková 2021, s.66)

Princip dramaturgie je v zážitkové pedagogice klíčovým prvkem pro tvorbu, plánování a organizaci aktivit, tak aby účastníci prožili smysluplný zážitek. V časopise Gymnasion je dramaturgie chápána jako metoda, která vybírá jednotlivé programy a sestavuje je do programových bloků. Obecně lze dramaturgii chápat jako hledání témat a práce s nimi. Dramaturgii rozdělujeme na dvě základní fáze. První fáze je „teoretická dramaturgie“, která se zabývá abstraktními tématy a hledání obsahu. Druhá fáze je fáze praktickou, která hledá odpovídající formy, zpracovává abstraktní témata až do podoby konkrétních programů (Časopis Gymnasion 2004, s. 84). V teoretické dramaturgii se zaměřujeme na plánování, shromažďování a strukturu témat, tak aby obsah zážitku byl co nejvíce smysluplný a snadno pochopitelný. Teoretická dramaturgie by měla být realizována dostatečně včas, tak aby se v procesu zaměřilo na hledání různých témat a aktivit, které souvisí se současností. Zjednodušeně můžeme tento proces popsat jako sestavování obsahu pro náš program. V praktické dramaturgii pak hledáme pro obsah vhodné formy, metody a postupy. Jde především o promyšlené plánování aktivit, které mají za cíl aktivně zapojit všechny účastníky. (Kirchner 2009, s.114)

(Knotková 2022, s.37) „Proces dramaturgie bychom mohli rozdělit do následujících kroků:

- Zvolení hlavního tématu.
- Vytvoření programu.
- Praktická dramaturgie.
- Dokončení programu.
- Vyhodnocení, změny, reflexe.“

Jedním z hlavních úkolů praktické dramaturgie při aktivitě je sledovat vývoj a průběžně vyhodnocovat, jestli to, co se děje, spěje k dosažení stanovených cílů. Proto vznikl scénář pro zážitkový kurz, ve kterém jsou uvedeny jednotlivé body, na které se nesmí zapomenout. Pokud aktivita nefunguje tak jak by měla, je potřeba přistoupit k úpravám scénáře. (Knotová, 2022, s. 39) Kromě kontroly scénáře je potřeba sledovat několik dalších kritérií naší aktivity. Patří mezi ně vývoj skupiny účastníků, jaké mají mezi sebou vztahy, jak mezi sebou komunikují nebo jestli mezi účastníky nevznikají konflikty. Dále sledujeme, jak účastníci reagují na jednotlivé aktivity, jestli se zapojují a mají dostatečnou motivaci do programu. Neustále bychom měli sledovat, jestli nám aktivity na sebe navazují, zda se účastníci dostávají do prožitku a uvědomění a jestli postupujeme k stanoveným cílům podle plánu. (Hanuš, Haková, 2021)

1.4 Programové prostředky

V literatuře můžeme najít mnoho dělení programových prostředků. V téhle kapitole si ale popíšeme dělení, které vytvořila Petra Dražanská ve své knize Učení prožitkem.

Programové prostředky v zážitkové pedagogice jsou hlavním nástrojem k dosažení záměru a cílů kurzu. Aby kurz dával smysl musí každý program, každá aktivita a každá hra mít svůj vlastní cíl (proč program představujeme a čeho chceme dosáhnout), obsah (co je předmětem programu) a formu (jak by se měl program vyvíjet). (Hanuš a Haková 2023, s.162)

Autorka rozdělila programové prostředky na tři základní oblasti, které jsou vhodné pro učení prožitkem. Patří zde hry, modelové situace a reálné výzvy.

Hry jsou především existující programové prostředky. Mají jasně stanovená pravidla, které můžeme buď převzít nebo pozměnit dle našich potřeb, tak aby dávaly smysl. Hry jsou skvělým prostředkem na předání účastníkům takového zážitku, který jsme si naplánovali na začátku kurzu. (Dražanská 2020, s.88) Hra je pro pedagoga důležitou součástí výchovy každodenní praxe. Při zprostředkovávání hry vytváříme situace, příběhy, děje, role, ve kterých se jedinec či skupina rozvíjí vědomosti, dovednosti a zkušenosti. (Hanuš a Chytilová 2009, s.115)

Průběh hry bychom měli rozdělit na 7 fází. V první fázi se zaměřujeme na přípravu hry. Patří zde příprava pomůcek k realizaci aktivity, hledání vhodného prostředí pro uskutečnění a organizační zabezpečení. V první fázi se zamýšlíme, nad již zmíněným záměrem, tématem a cílem hry. Ve druhé fázi připravujeme účastníky na danou aktivitu. V první řadě musíme seznámit účastníky hry co budou potřebovat-vhodné oblečení, obuv a pomůcky. Ve třetí fázi se dostáváme k rozdělení hráčů do týmu či skupinek. Rozdělení by mělo být spravedlivé. Může se stát, že rozdělení hráčů bude z jejich strany vnímáno za nevyrovnané. Rozdělení může být náhodné, každý, kam chce, nebo vybrat kapitány a ti si samy vybírají. Do čtvrté fáze řadíme motivaci neboli libreto. Pátá fáze zahrnuje vysvětlení pravidel hry. Na konci vysvětlování je dobré dát prostor všem účastníkům na dotazy a nejasnosti. Při vysvětlování pravidel bychom neměli zapomínat na cíl, pravidla, kde se hra hraje, pomůcky, které mohou hráči používat, jasně a stručně vysvětlit, co se smí a co ne. Shrnout podmínky a pravidla hry. V šesté fázi přichází strategie týmu. V sedmé fázi se hra uskutečňuje. Patří zde zahájení, průběh a ukončení hry. Při samotné hře je důležité, aby lektor sledoval fyzický a psychický stav všech účastníků. Neměli bychom zapomínat hráče chválit, povzbuzovat či motivovat při výkonu. Pokud hra probíhá bez komplikací, organizátor by měl sledovat čas a dodržování

pravidel. Závěr aktivity by měl být zakončen reflexí. Vyhodnocení aktivity ze strany hráčů, jejich názory, postřehy a rady. Příprava hry je pro proces zážitkové pedagogiky velmi důležitá. Každá aktivita vyžaduje specifickou motivaci. Už jen název aktivity by měl účastníky dostat do určité fáze zvědavosti a nadšení. (Knotková 2022, s. 41-43)

Dalším programovým prostředkem jsou modelové situace. Jsou to situace, ve kterých je cílem vytvořit prostředí, kde se mohou účastníci aktivně zapojit, učit se z vlastních zkušeností a rozvíjet své další dovednosti. Modelové situace se odehrávají v bezpečném prostředí pomocí aktivit nebo scénáře, který umožní účastníkům zažít různé role v předem připravených scénářích. Třetím programovým prostředkem jsou reálné výzvy mezi, které patří reálné úkoly, činnosti nebo skutečné situace, které musí účastník řešit. Tímto programovým prostředkem napomáháme účastníkům rozvíjet své praktické dovednosti, které mohou využít v reálném světě. (Drahanská 2022, s.89)

1.5 Reflexe

Metoda reflexe je další klíčovou součástí zážitkové pedagogiky, kterou si zde představíme. Reflexe je časový úsek, nejčastěji po skončení aktivity, kdy se ohlížíme za tím, co jsme zažili. Pomáhá zpracovat nové zkušenosti a dochází k uvědomění nově naučeného. Základem dobré reflexe jsou dobře formulované otázky a skutečný zájem o odpovědi. Metoda reflexe může ve výsledku trvat déle než samotná aktivita. Reflektovat můžeme cíle nebo proces učení. Při reflexi bychom neměli zapomínat na emoce, jak se dítě při aktivitě cítilo. (Učíme se venku, 2020)

Reflexí rozdělujeme hry, které se zaměřují na výchovu a na ty, které mají spíše rekreační zaměření. Je to řízený proces, ohlédnutí se na již uskutečněnou aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body hry, programu nebo činnosti. Reflexi můžeme použít po jakékoliv aktivitě, jestliže chceme předat účastníkům nějakou zkušenost. (Kirchner 2009, s.108-109) Díky reflexi získávají účastníci zpětný pohled na uskutečněnou aktivitu, ze které si odnáší zážitek nebo zkušenost, kterou mohou využít ve svém běžném životě. Ve skupině si účastníci mohou díky reflexi uvědomit, jak celá aktivita probíhala, co se naučili, co se podařilo, co ne a jak by to šlo příště udělat jinak. Díky společné reflexi si každý účastník může odnést nějakou zkušenost a zároveň se účastníci naučí naslouchat, chápat a přemýšlet o názorech druhých, jejich postoje, vnímat co se děje kolem nich. Cílem této metody je, aby byl naplněn její potenciál. Zároveň musíme dbát na to, aby účastníci nebyli reflexí přesyceni. Důležité je najít vyváženost a smysluplnost reflexe. Za reflexi nemůžeme považovat diskuzi o

technickém provedení hry, dokazování ze strany instruktora, že účastníci hru hráli špatně nebo hodnotit účastníky. (Hanuš a Haková 2021, s. 216-217)

V zážitkové pedagogice se můžeme setkat se čtvero pojmenování reflexe. První termín je review. Termín pochází z hnutí Outward Bound a v překladu znamená „rozbor“ a znamená to ohlédnutí se za aktivitou. Dalším termínem je debriefing a v překladu znamená „vyslechnutí“. Nejčastěji se používá pro řešení krizové situace. Třetí termín je sharing neboli „sdílení“. V téhle fázi se nachází prostor pro sdílení našich pocitů. A poslední fází čtvrtou je feedback, v překladu „zpětná vazba“. Při feedbacku dostává jedinec názor na jeho osobu od druhých lidí. Nejčastěji používáno při supervizi. (Jirásek 2009, s. 193-194)

Jedním s nejpoužívanějším typem reflexe je klasický strukturovaný rozhovor, který vychází z Kolbova cyklu učení. Pro tento způsob reflexe je důležité si připravit strukturu otázek pro účastníky a stanovit si cíle, čeho chceme s účastníky díky reflexi dosáhnout, co by si měli uvědomit. (Kirchner 2009, s. 111) Máme celkem tři druhy reflexe. Reflexe dne, reflexe kurzu a reflexe aktivity (Hanuš a Haková 2019, s. 218).

Pro jasnější představu si uveďme strukturu otázek dle Gibbsova schématu modelu reflexe zahrnující:

- Popis situace (Co se stalo?)
- Věnování se pocitům (Jaké pocity a myšlenky při dané aktivitě jsme prožívali?)
- Hodnocení situace (Co dobrého a špatného si z této situace můžeme vzít?)
- Analýza (Jaký smysl tato situace může mít?)
- Závěr (Co dalšího můžu udělat?)
- Plán na příště (Pokud se situace bude opakovat, co udělám jinak?) (Nehyba a kol., 2011)

U dětí je třeba volit otázky, na které jsou schopny odpovědět a je vhodné se vyvarovat odborným a abstraktním pojmům. Děti, které nemají dostatek zkušeností s mluvením nebo se stydí, tak většinou nechtějí hovořit před celou skupinou. Z tohoto důvodu je rozumnější volit různé techniky reflexe. (Kubíková, 2024)

Při zjišťování zpětné vazby máme hned několik technik reflexe, které můžeme po aktivitě využít. Patří mezi ně verbální techniky (diskuze, nedokončené věty, jedno slovo, příběhy...), výtvarné techniky (vybarvování, malování, modelování, lepení koláží...), techniky s tělem

(prsty, sochy, pantomima...), grafické techniky (tvary, časová osa...), zvukové techniky (nástroje, písnička, zvuk...), prostorové techniky (úhlopříčka, předmět v prostoru, 4 rohy...), techniky s předměty (tíha kamenů, hrací karty, obrázkové karty...). (Učíme se venku, 2020)

Mezi verbální techniky reflexe zařazujeme techniku diskuze, kdy s celou skupinou vedeme diskuzi například vedenou pohádkovou postavou „v roli“ nebo s maňáskem. Další techniku jsou nedokončené věty, kdy děti doplňují věty „Dnes se mi líbilo, když...“, „Nejvíce nám šlo...“ a tím hodnotí danou aktivitu, nebo její průběh. Další technikou reflexe jsou výtvarné techniky. Zde si můžeme představit reflexi vybarvování, kdy děti mají namalovat do siluety člověka, jak se po skončení aktivity cítí, nebo postavu vybarvit takovou barvou, která vystihuje celý průběh hry. Další technikou, kterou je třeba zmínit je technika reflexe s tělem. Zde si představíme techniku pantomimy, při které mají děti ve skupině ukázat krátkou pantomimu, co se jim při práci dařilo a co ne. Podobné techniky reflexe jsou grafické. Jednou z grafických technik jsou tvary, kdy děti ve skupině mají vytvořit geometrický tvar, který má ukázat jaký tvar nejvíce jejich skupinu vystihuje. Mezi další techniky řadíme zvukové techniky reflexe. Jako příklad můžeme zmínit reflexi v podobě písničky, kdy děti mají vybrat píseň, která nejvíce vystihuje, jejich pocity. Obrázkové karty řadíme mezi techniku reflexe s předměty. U této reflexe můžeme využít sadu pohlednic, dixitové kartičky, obrázky z časopisů a mnoho dalších. Úkolem je, vybrat si kartičku, který může hodnotit kvalitu práce, aha moment, metaforu pocitů nebo role. Dětem obrázky usnadňují vyjadřovat své pocity. (Učíme se venku, 2020)

Většinou funguje nabídnout dětem širokou škálu technik reflexe a zkusit vystřídat hned několik technik navzájem. Reflexe je tak pro děti lépe uchopitelná a zlepšuje jejich pozornost a soustředěnost. (Učíme se venku, 2020)

2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Ve druhé kapitole se zaměříme na popis školní družiny, školní vzdělávací program a shrneme si funkce a činnosti školní družiny. Dotkneme se i popisu role vychovatelky ve školní družině a co taková práce obnáší.

Dle vyhlášky č.74/2005 o zájmovém vzdělávání je školní družina volnočasové zařízení, které nabízí především dětem prvního stupně základních škol zázemí, dohled po vyučování a nabízejí širokou škálu možností, jak smysluplně trávit volný čas. Zájmové činnosti ve školní družině rozvíjejí žákům jejich dovednosti, znalosti, rozvíjí jejich osobnost a zdokonalují jejich kompetence. Program ve školní družině je realizován na základě společného plánování vychovatele s žáky takových činností, které děti nejen zaujmou, ale které mohou naplnit jejich potřebu úspěchu, poznávání, pozitivního hodnocení a citové odezvy. (Hájek 2007, s. 9)

Je to místo, které poskytuje dětem bezpečné prostředí jak z hlediska fyzického, ale i emocionálního a sociálního. Během pobytu ve školní družině je dětem nabídnuto smysluplné využití volného času v podobě zájmového vzdělání, které prohlubuje jejich znalosti, ale i relaxace a odpočinek po náročném dni ve škole. Školní družiny mohou pracovat i s dalšími subjekty nabízející aktivity mimo vyučování jako jsou zájmové kroužky, které nabízí škola, zájmové útvary domů dětí a mládeže, schůzky dětských organizací nebo výuka v základních uměleckých školách. Dle nového školského zákona si školy a školská zařízení musí tvořit svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP). ŠVP je dokument, který specifikuje cíle, obsah a organizaci. Pro školy byl vydán rámcový vzdělávací program, ale pro školská zařízení nikoliv. Školní družina jako instituce tvoří svůj rámcový vzdělávací program ve spolupráci se školou a ve svých aktivitách navazuje na školní vzdělávací program. Proto tato instituce může velmi dobře doplňovat školu, ale v žádném případě nemůžeme chápat školní družinu jako pokračování ve vyučování. V dnešní době navštěvuje školní družinu velmi vysoké procento dětí. Proto je důležité nepodceňovat význam školních družin a nepovažovat ji jen za hlídání dětí pro zaměstnané rodiče, kteří nemají kam dát své dítě. Školní družiny jsou rovnocenné škole a svou činností během pobytu v ní mohou škole pomoci v jejím výchovném působení. (Pospíšilová 2010, s. 25-50)

2.1 Funkce a cíle školní družiny

Práce ve školní družině je samostatnou jednotkou v oblasti vzdělávání a váže se na požadavky pedagogiky volného času. Cílem je dobrovolná účast na volnočasových

aktivitách, které mají vytvářet prostor pro účastníky a rozvíjet jejich individuální potřeby. Školní družiny by měly plnit funkci vzdělávací, výchovnou, kulturní, sociálně-preventivní, zdravotní, oddechovou a kompenzační. (Hofbauer 2004, s. 66) Na výchovnou funkci ve školní družině je kladen velký důraz. Prostřednictvím rozmanitých činností motivujeme děti ke správnému využívání volného času, díky němuž si děti získávají nové vědomosti, dovednosti a návyky. Zároveň si mohou rozvíjet schopnosti v oblasti kultivace, uspokojování vlastních zájmů, potřeb a formování morálních vlastností. Pokud dítě uspěje v oblasti zájmových činností, přináší to pocit radosti, spokojenosti a naplnění. Zde můžeme navázat na funkci zdravotní, která má v oblasti školní družiny za úkol dbát na tělesný ale hlavně duševní stav dítěte. Duševní stav dítěte zajistíme pocitem pohody, příjemným prostředím, možností prožití radosti, úspěchů a nabídkou činností, které je baví. (Pávková a kol. 2008, s. 42)

Dle Hájka (2007) pedagogika volného času vymezila pro funkčnost školní družiny tři podmínky. Podmínka personální, která popisuje úspěšné vykonávání práce vychovatelky, popis vlastností, dovedností a vzdělanostní předpoklady. Další podmínkou je materiální, která podrobně informuje o materiálním vybavení třídy a odpovídajícímu prostředí. Třetí a poslední podmínkou je řídicí a kontrolní. Ta zahrnuje oporu v právním vymezení činnosti školní družiny a ustanovení, které se vztahují k činnosti s dětmi.

Cíle školní družiny se zaměřují na celkový rozvoj dítěte mimo vyučování. Každá družina by měla nabízet programy doplňující školní výuku, podporovat děti v individuálních dovednostech a rozvíjet jejich zájmy. Družina by měla nabízet takové prostředí, kde se děti budou cítit bezpečně, kde mohou beze strachu komunikovat, spolupracovat a budovat přátelství. Pro určení cílů školní družiny můžeme použít Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Pedagog by měl průběžně sledovat naplňování všech stanovených cílů v činnostech školní družiny, které je uvedeno ve vyhlášce 74/2005., o zájmovém vzdělávání. (Pávková a Hájek 2007, s. 10-11)

Vzhledem k tomu, že náplň práce ve školní družině zahrnuje pedagogickou dokumentaci, je nutné, aby vychovatelky rozdělovaly aktivity na činnosti zájmové, rekreační, odpočinkové a činnosti spojené s přípravou na vyučování.

Zájmové činnosti ve školní družině jsou cílevědomě realizovány a napomáhají dětem zapojit se do různých aktivit a rozvíjet svou osobnost. Tyto činnosti, by měly být navrženy tak, aby děti nejen bavily, ale také prohlubovaly jejich znalosti a dovednosti. Odpočinkové činnosti mají za úkol odstranit únavu po dopoledním vyučování ve škole. Nejsou to činnosti jen

klidové, které zařazujeme nejčastěji do denního režimu po obědě, nebo pro děti, které navštěvují ranní družinu. Mezi odpočinkové činnosti nejčastěji zařazujeme klid na lůžku nebo lehátku, ale také stolní a společenské hry nebo jiné klidové aktivity. Pro děti je odpočinková činnost velmi důležitá, proto by měla být zařazena do režimu školní družiny. Tyto činnosti napomáhají dětem k odpočinku a nabrat energii na další část dne. Naopak rekreační činnosti či aktivní odpočinek mají charakter vydatné pohybové aktivity. Měli by se realizovat především na čerstvém vzduchu venku a ve skupinách. Slouží k regeneraci sil a posiluje pozitivní vztah dětí k pohybovým aktivitám. Při jejich volbě vycházíme ze zájmů dětí a jejich dovedností. Patří zde pohybové, sportovní, turistické nebo rukodělní aktivity. Činnosti by správně měli být realizovatelné ve skupinách-organizované nebo jako spontánní činnosti. Tyto aktivity by měli pomáhat dětem rozvíjet dovednosti, podporovat jejich kreativitu a fyzickou kondici. (Hájek 2009, s. 16)

2.2 Činnosti školní družiny

Ve školní družině nejsou hlavní rolí vědomosti a výkon žáků, ale především jejich sociální dovednosti a sociální vztah k vrstevníkům. Zároveň by žáci měli být vedeni k osvojování sociálních kompetencí-schopnost vyjádřit svůj vlastní názor, schopnost požádat o pomoc, schopnost zahájit rozhovor, schopnost odmítnout, když žák s něčím nesouhlasí, schopnost pochválit, schopnost přijmout pochvalu. Nácvik sociálních dovedností neboli sociální učení je soubor sociálních návyků a reakcí, která se zaměřuje na skupinu dětí ve školní družině. „Sociální učení je forma pedagogicko-psychologického přístupu, která má tyto specifické části: 1. modelování, 2. hraní rolí, 3. zpětnou vazbu, 4. přenos získaných zkušeností do každodenního života.“ (Mezera 2007, s. 83-85)

Podle Mazala (2007) jednou z nejvíce oblíbených činností ve školní družině jsou tělovýchovné a pohybové aktivity. Pod pojmem tělovýchovné a pohybové aktivity si můžeme představit běh, chůze, míčové hry a jiné. Nejčastěji pohybové aktivity realizujeme ve venkovních prostorech, v přírodě nebo v tělocvičně. Při jejich volbě dbáme na zájmy dětí, jejich dovednosti a možnosti vybavení školní družiny a okolí. Pohybové a tělovýchovné aktivity mají preventivní a motivační charakter.

Další z oblíbených činností ve školní družině jsou činnosti výtvarné. Výtvarné činnosti se mohou uplatnit ve všech činnostech-procházky, hry, kulturní nebo sportovní akce. Nejčastěji tyto činnosti realizujeme ve třídě, venku v přírodě, popřípadě ve školním ateliéru. Nejvíce se výtvarné činnosti uplatní v zájmových činnostech školní družiny-tvoření z přírodního

materiálu, koláže, malba podle předlohy a jiné. (Pavlíková 2009, s. 96) Důležitou roli pro děti mladšího školního věku hrají rukodělné činnosti, které se taktéž vyskytují ve školní družině. Nejvíce tyto činnosti uskutečňujeme ve třídě, ale můžeme je realizovat v prostředí školních dílen nebo dokonce ve školní cvičné kuchyni. Rukodělné činnosti mají velký podíl na rozvoj tvořivosti dítěte, jejich trpělivost, pečlivost, přesnost a estetické cítění. Prostřednictvím těchto činností si žák získává nové zkušenosti, praktické dovednosti, učí se pracovnímu postupu a vytváří si pracovní návyky-správné držení pracovního nástroje, uspořádání pracovního místa, šetření materiálu, dodržování bezpečnosti a hygieny, úklid po dokončení tvorby. (Dytrtová 2007, s. 99) Mezi další činnosti, které se mohou uskutečnit ve školní družině řadíme hudbu, tanec, literárně dramatické činnosti, přírodovědné a vlastivědné činnosti (Hájek 2009).

2.3 Zážitková pedagogika ve školní družině

Zážitkovou pedagogiku lze využívat ve formálním, neformálním, informálním, a hlavně v zájmovém vzdělání. Tedy školní družiny, školní kluby a střediska volného času. V zájmových vzděláních se využívají programové prostředky v podobě her. Hru v zážitkové pedagogice chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti a je vnímána jako nenahraditelným prostředkem výchovy v každodenní praxi. (Hanuš a Chytilová, 2009)

Tento moderní přístup aktivně zapojuje děti do procesu učení skrze hry, výlety, procházky, výtvarné, sportovní a jiné činnosti, které se realizují ve školní družině.

Při využívání zážitkové pedagogiky například ve školní družině, nemusíme mít vždy připravený program. Zážitkovou pedagogiku můžeme zařadit i v reálných situacích, kdy máme ve třídě celoročně stanovené cíle, kterých chceme dosáhnout. Cíle se mohou týkat úklidu, chování, hygieny, pomáhání kamarádům. Jako příklad si můžeme uvést konflikt dvou žáků, kdy následnou reflexí s oběma žáky dosáhneme nějakého poučení, které mohou využít v budoucnu.

Pro využití reflexe ve školní družině, nejčastěji využíváme reflexe aktivity. Reflexe aktivity probíhá vždy po aktivitě nebo s mírným odstupem, například po krátké přestávce. (Hanuš a Haková 2019, s. 218)

Metodu reflexe můžeme využívat u jakékoliv situace, činnosti, aktivitě, kterou realizujeme ve školní družině, jestliže chceme, aby si děti skrze prožitek, který ve školní družině zažijí, odnesly zkušenost.

2.4 Režim dne ve školní družině

„Režim dne ve školní družině se řídí časovým rozvržením a uspořádání činností podle psychohygieny, tak aby podporovalo tělesný, duševní i sociální vývoj a zdraví dítěte.“
(Pávková 2009, s.65)

Velkou roli hraje nejen rozvržení dne, ale i prostředí kde se školní družina nachází. Prostedí školní družiny by mělo odpovídat hygienickým, estetickým a pedagogickým požadavkům. K celkovému pocitu pohody dětí, ale i vychovatelů přispívá vhodné uspořádání prostorového zabezpečení. Prostorové a materiální uspořádání by mělo odpovídat věku a individuálním potřebnostem žáků, tak aby se v prostorách školní družiny cítili bezpečně a pohodlně. (Pávková a kol. 2008, s. 64)

Při plánování režimu dne, nesmíme zapomínat na biorytmus člověka a myslet na to, že v každém časovém období je výkonnost člověka jiná. Jak je známo, výkonnost člověka v ranních, večerních hodinách, po obědě, po náročnější fyzické aktivitě, na začátku či na konci týdne bývá menší. V těchto časech je rozumnější zařazovat do režimu dne klidové činnosti. Z hlediska výkonnosti jsou pak nejefektivnější dopolední hodiny mezi 9.-11. a odpoledne mezi 15.-17. hodina. V týdnu to bývá nejčastěji druhý a čtvrtý den. V tuto dobu je nejlepší zařazovat do činnosti na výkon náročnější aktivity, které mohou mít větší nároky na lidský organismus. Při práci ve školní družině se zaměřujeme na kompenzaci pohybu, během níž nedochází ve vyučování až v takové míře, jak je třeba. Děti po vyučování mají sníženou psychickou i fyzickou výkonnost. Psychická únava se u dětí projevuje zvýšenou pohybovou aktivitou, proto režim dne ve školní družině musíme přizpůsobit těmto požadavkům. Na odolnost proti únavě má vliv mnoho faktorů. Svou roli zde hraje věk, zdravotní stav, kondice, styl výchovy v rodině a mnoho dalších. Děti mladšího školního věku jsou snadno unavitelné, ale také rychleji nabírají novou energii. Při plánování činností by vychovatelé měli vycházet z obecných pedagogicko-psychologických znalostí a ze znalostí individuálních potřeb dětí. V ranních družinách se zaměřujeme především na odpočinkové činnosti. Měli by být klidné a nenáročné a probíhají spíše individuální formou. Po vyučování a po obědě dochází k poklesu výkonnosti u dětí a při příchodu do družiny zařazujeme opět fyzicky i psychicky nenáročné aktivity, spíše odpočinkové, které mohou být hromadné nebo

individuální. Po odpočinkových aktivitách mohou následovat činnosti, které mají za úkol vynahradiť dětem pohyb za dopolední sezení v lavicích. Nejčastěji zařazujeme činnosti realizovatelné ve venkovních prostorech na čerstvém vzduchu. Odpočinkové a rekreační činnosti nesmí v žádné školní družině chybět. Tyto jednotlivé činnosti se navzájem prolínají a mohou je doplnit zájmové činnosti nebo příprava na vyučování. Počet dětí i struktura se během pobytu v družině neustále mění. Každé dítě odchází ze školní družiny v jiný čas domů nebo navštěvuje v rámci nabídky zájmové kroužky během pobytu v družině. Režim dne může být někdy chaotický a náročnější, přesto se snažíme dosáhnout výchovných cílů, které máme stanovené. (Pávková 2007, s.65-66)

2.5 Vychovatelka školní družiny

Vychovatel se věnuje dětem a mládeži převážně v čase mimo vyučování. Jeho cílem je žáky vychovávat. Od toho se odvíjí jeho odbornost a požadavky na vzdělání. Pro práci ve volném čase je možné získat vzdělání v oblasti středních pedagogických škol, vyšších odborných škol, učitelských oborů na vysokých školách, studiem pedagogiky, vychovatelství, sociální nebo speciální pedagogika. Cílem je získat poznatky v oblasti pedagogiky, psychologie, sociologie a příbuzným předmětům. Zároveň by pedagog volného času měl znát kompetence, které by měl žák ve volném čase získat. Mezi kompetence patří umět efektivně trávit volný čas a dokázat se orientovat v možnostech trávení volné času, umět si vybrat z nabídky činností, pro trávení volného času, rozvíjet své zájmy a individuální schopnosti a umět odmítnout nevhodné trávení volné času. Kompetence jsou nejen pro děti, ale uvádíme i kompetence pro učitele, kterých se řídí pedagogové volné času. Zahrnujeme zde plánování a přípravu, realizace a řízení činností, vytvoření pozitivního klimatu ve skupině, dodržování disciplíny a pořádku, reflexe činností a vlastní práce. (Pospíšilová 2010, s. 133-136)

Jedna z nejdůležitějších podmínek pro vykonávání práce ve školní družině je mít kladný vztah k dětem, který dokáže vychovatelka projevit. Dále by vychovatelka měla být empatická a umět se vcítit do každé situace a dokázat vytvořit příznivé sociální klima ve třídě. Vychovatelka by měla mít organizační schopnosti. Umí motivovat děti k rekreačním a zájmovým činnostem. Umí si hrát s dětmi a aktivity ji s dětmi baví. Vychovatelka by měla být pozitivně naladěná a mít smysl pro humor. Vytvořit pomocí aktivit v dětech zájem o danou činnost, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet jejich pozitivní stránky osobnosti. Oblečení vytváří první dojem a jak se říká „šaty dělají člověka“. Proto by každá správná vychovatelka měla mít na sobě hezké a pohodlné oblečení, které je vhodné ke každé činnosti

ve školní družině. Měl by být upravená. Líčení a kosmetika by neměla být příliš výrazná. Vychovatelka by měla mít takový hlas, aby si dokázala vytvořit respekt ve svojí třídě, aniž by na děti křičela. Měla by mít bohatou slovní zásobu a používat takové slova, které jsou přiměřené věku dětí ve třídě. Vychovatelka by měla znát velké množství volnočasových aktivit vhodné pro děti jejich věku. Vědomosti by měli být minimálně na úrovni středoškolského vzdělání a mít všeobecný přehled. Vysokoškolské vzdělání by mělo být pedagogického směru zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku či učitelství. Měla by mít vědomosti především o dětech mladšího školního věku-psychologie a vývojová psychologie, znát sociální psychologii a dokázat teoretické poznatky použít v praxi. Znat obecnou metodiku vedení zájmových činností a umět zajistit bezpečí při jejich vykonávání. Mít vybavení základních znalostí o důležitých právních dokumentech. (Hájek 2007, s. 32-35)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části bakalářské práce se budeme zabývat využitím zážitkové pedagogiky ve školní družině. Zážitková pedagogika se stává čím dál tím více populárnějším přístupem ve vzdělání, a to díky aktivnímu zapojení dětí do prožitkového učení. Školní družina by neměla být místem, kde vychovatelé děti jen hlídají, ale je ideálním místem pro aplikaci metody zážitkové pedagogiky. Její využití v tomto školském zařízení může pozitivně ovlivnit vývoj dětí v oblasti sociálních, emocionálních a kognitivních dovedností. Proto jsme se rozhodli tuhle oblast zkoumat a zjistit, zda vychovatelé pracují s prvky zážitkové pedagogiky a pokud ano, v jaké míře ji při své práci využívají. Tato praktická část je zaměřená na kvantitativní výzkum, který zahrnuje sběr a analýzu dat pomocí dotazníkové šetření. Výzkum byl zaměřen na vychovatele školních družin ve Zlínském kraji.

3.1 Výzkumný problém

Výchova ve školní družině je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Proto jsme se rozhodli zaměřit výzkum zážitkové pedagogiky právě na tuto oblast školského zařízení.

Pro vymezení výzkumného problému je nutné stanovit výzkumné otázky.

Výzkumné otázka:

- V jaké míře využívají vychovatelé školních družin ve Zlínském kraji metodu zážitkové pedagogiky?
- Jaké principy zážitkové pedagogiky využívají vychovatelé školních družin ve Zlínském kraji?
- V jaké míře využívají vychovatelé ve školních družinách Zlínského kraje metodu reflexe?

3.2 Cíle

Cílem naší bakalářské práce je zjistit, zda vychovatelé ve školních družinách využívají metodu zážitkové pedagogiky. Pokud ano, v jaké míře využívají jednotlivé prvky zážitkové pedagogiky při své práci. Při zjišťování jsme se zaměřili na metodiku zážitkové pedagogiky – záměr, program, reflexe, na principy zážitkové pedagogiky a na techniky reflexe. Při našem zkoumání jsme kladli důraz na klíčové aspekty zážitkové pedagogiky. Zajímali jsme se o záměr programových prostředků, zda si vychovatelé vědomě volí cíle, kterých chtějí ve školní družině dosáhnout a jestli po skončení aktivity realizují metodu reflexe. Dále jsme

zkoumali, jaké principy při své práci aplikují a jaké techniky reflexe jsou využívány ke zpětné vazbě a zhodnocení dosažených výsledků.

3.3 Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základním výzkumným souborem jsou vychovatelé a vychovatelky ve školních družinách Zlínského kraje. Podle rejstříku škol a školských zařízení byly náhodně vybrány a pomocí emailových adres osloveny základní školy ve Zlínském kraji. Dotazníkové šetření se zúčastnilo celkem 72 vychovatelů Zlínského kraje.

3.4 Metoda sběru dat

Výzkum mé bakalářské práce je pojata kvantitativním způsobem. Jako sběr dat jsme si zvolili dotazníkové šetření. Dotazník je předem připravený písemný nástroj pro sběr informací od respondentů, kteří odpovídají na otázky písemně (Chráška 2011, s.163). Dotazník byl vytvořen podle vlastního návrhu. Je složen z 11 uzavřených položek, z toho 4 položky se zaměřily na míru využívání konkrétních prvků. Dotazník byl konstruovaný v souladu s výzkumnými otázkami – výzkumná otázka 1 zodpovídají položky 5, 6, 7, 8, výzkumná otázka 2 zodpovídající položku 9 a výzkumná otázka zodpovídající položky 10, 11. Položky 1-4 se zaměřovaly na informace o respondentech. Zvolený dotazník je krátký, ale zároveň poskytne dostačující data. Dotazník byl navržený tak, aby zjišťoval, v jaké míře využívají vychovatelé prvky zážitkové pedagogiky. V dotazníku se nachází otázky, které mají za úkol zjistit, zda vychovatelé doopravdy využívají metodu zážitkové pedagogiky či nikoliv.

3.5 Analýza a interpretace dat

Analýza a interpretace dat jsou klíčovými kroky ve výzkumném procesu. V této části se zaměříme na získané data z dotazníkového šetření. Hlavním cílem této části je porozumět výsledkům a přestavit je pomocí grafů, které byly vytvořeny v programu excel. Výzkumný problém je deskriptivní (popisný).

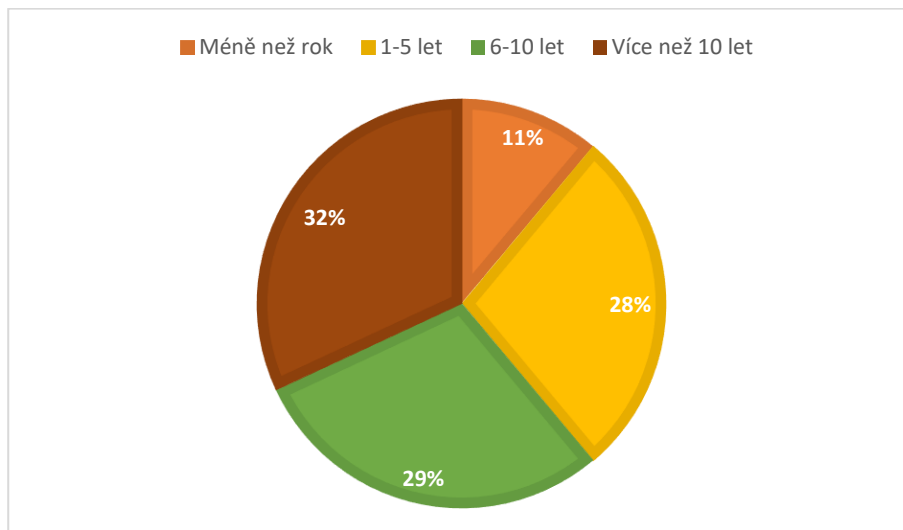
Dotazníkové šetření bylo provedeno mezi vychovateli školních družin ve Zlínském kraji. Dotazníky obsahovaly uzavřené otázky, které se zaměřily na informace o respondentech, míru využívání programových prostředků v podobě her, modelových situací a reálných výzev, otázky s příklady, které měly zjistit, zda vychovatelé využívají metodu zážitkové

pedagogiky, otázky na míru využití principů a jaké techniky reflexe zařazují při své práci ve školní družině.

3.5.1 Informace o respondentech

V rámci dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 72 vychovatelů školních družin ze Zlínského kraje. První čtyři otázky byly zaměřené na informace o respondentech, ve kterých jsme se ptali na délku praxe ve školní družině, velikost školní družiny, dosažené vzdělání a zda se zúčastnili v minulosti kurzu se zaměřením na zážitkovou pedagogiku nebo učení prožitkem.

V první otázce, která se ptala respondentů na délku praxe ve školní družině jsme zjistili, že ze 72 vychovatelů má celkem 11% vychovatelé praxi ve školní družině méně než rok tedy celkem 8 respondentů, což byla taky nejméně početnější skupina. Dále jsme zjistili, že 28 % má délku praxe 1-5 let tedy celkem 20 respondentů. Délku praxe v rozmezí 6-10 let byla druhá nejpočetnější skupina a zde se ukázalo, že celkem 29 % tedy 21 respondentů ze 72 pracují ve školní družině minimálně 6 let a maximálně 10 let. Naši nepočetnější skupinou dotazovaných účastníků vyplnilo, že jejich praxe ve školní družině je více než 10 let. Z dotazníků vyplývá, že je to celkem 32 %, tedy 23 respondentů. Následně si ukážeme, grafické zpracování, které nám tyto výsledky ukážou (Graf 1).

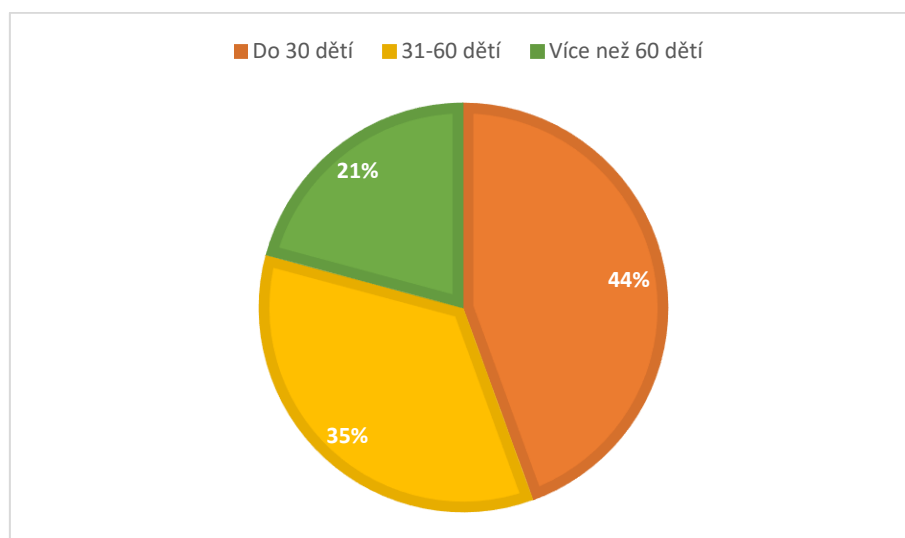


Graf 1 Délka praxe

(zdroj: vlastní)

Další otázka, kterou si zde popíšeme byla zaměřená na velikost školní družiny, tedy celkový počet dětí. V dotazníku bylo na výběr ze tří možností. První možnost, kterou si mohli

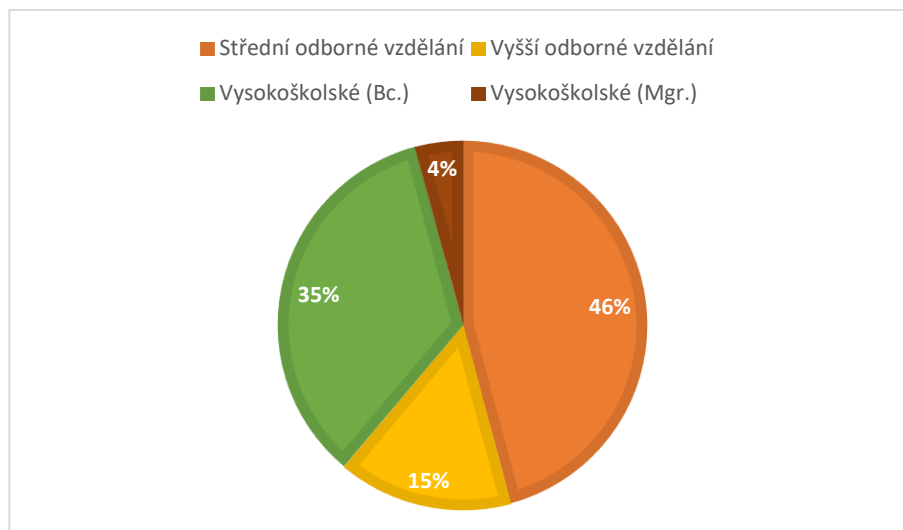
respondenti vybrat byla možnost do 30 dětí. Tuhle odpověď označilo celkem 44 %, tedy 32 respondentů a zároveň to byla nepočetnější skupina. Znamená to, že velká většina vyplňujících vychovatelů pracuje právě ve školní družině, která má počet dětí do 30. Druhou nepočetnější skupinou, byla skupina lidí, která zvolila možnost 31-60 dětí. Tuhle odpověď vyplnilo celkem 35 % tedy 25 respondentů. Právě oni pracují ve školní družině, která má minimálně dvě oddělení a jejich celkový počet se pohybuje od 31-60 dětí. Poslední možnost byla vyplněná nejméně. Byla to možnost více než 60 dětí. Tuhle odpověď označilo celkem 21 %, tedy 15 respondentů. Následně si ukážeme grafické znázornění téhle otázky v dotazníku (Graf 2).



Graf 2 Velikost školní družiny

(zdroj: vlastní)

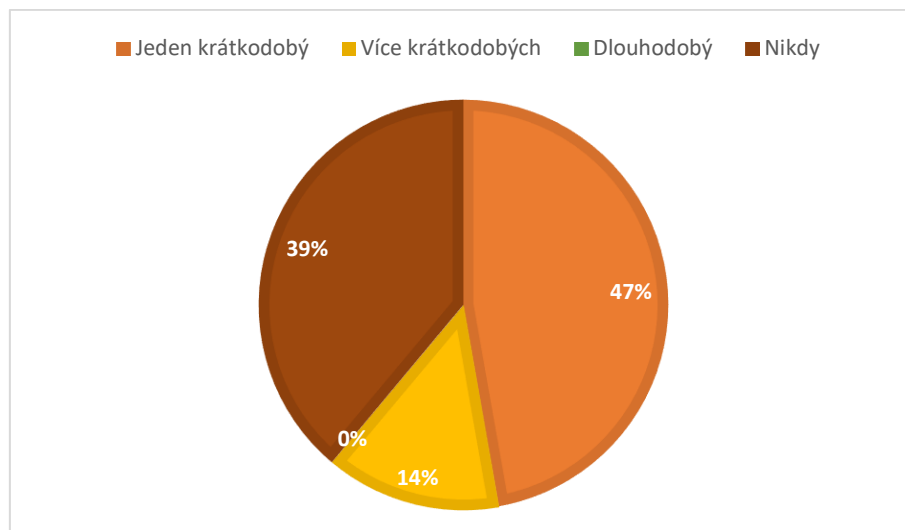
Třetí otázku jsme proto zaměřili na nejvyšší dosažené vzdělání. Respondenti měli na výběr čtyři možnosti. Nejvíce lidí v dotazníku zaznamenalo odpověď první střední odborné vzdělání neboli střední pedagogická škola. Do této skupiny patří celkem 46 %, tedy 33 respondentů. Druhou nejvíce zaznamenanou odpovědí bylo vzdělání vysokoškolské označující absolventa v bakalářském studijním programu. Tuhle odpověď označilo 35 %, tedy 25 respondentů. Třetí nejvíce vyplňovanou odpovědí bylo vyšší odborné vzdělání a tady vyplnilo celkem 15 %, tedy 11 respondentů. Nejméně označenou odpovědí byla odpověď vysokoškolské vzdělání označující absolventa v magisterském studijním programu a tady označilo odpověď celkem 4 %, tedy 3 respondenti. Následně si ukážeme grafické znázornění třetí otázky v dotazníku (Graf 3).



Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání

(zdroj: vlastní)

Další položku v dotazníku jsme zaměřili na kurzy zážitkové pedagogiky. Díky otázce jsme se dozvěděli kdo z respondentů se jakkoliv vzdělával v oblasti zážitkové pedagogiky či učení prožitkem. Nejčastěji respondenti v dotazníku uváděli, že absolvovali jeden krátkodobý kurz, seminář nebo přednášku spojenou se zážitkovou pedagogikou. Patřilo zde celkem 47 %, tedy 34 respondentů. Naopak menší polovina celkem 39 %, tedy 28 respondentů uvedla, že nikdy žádný kurz, seminář ani besedu neabsolvovali. Zbýlých 14 %, tedy 10 lidí označilo odpověď „více krátkodobých kurzů“. Žádný z respondentů neoznačil možnost třetí „jeden dlouhodobý kurz“. Z celkového shrnutí nám vyplývá, že větší polovina respondentů se zúčastnila aspoň jednoho kurzu zážitkové pedagogiky a vědí o co se v zážitkové pedagogice jedná. Zároveň nemůžeme vyvrátit, že druhá polovina respondentů, která se nezúčastnila kurzu, nemá žádné povědomí o učení prožitkem. V následujícím grafu si ukážeme výsledky (Graf 4).



Graf 4 Kurz zážitkové pedagogiky

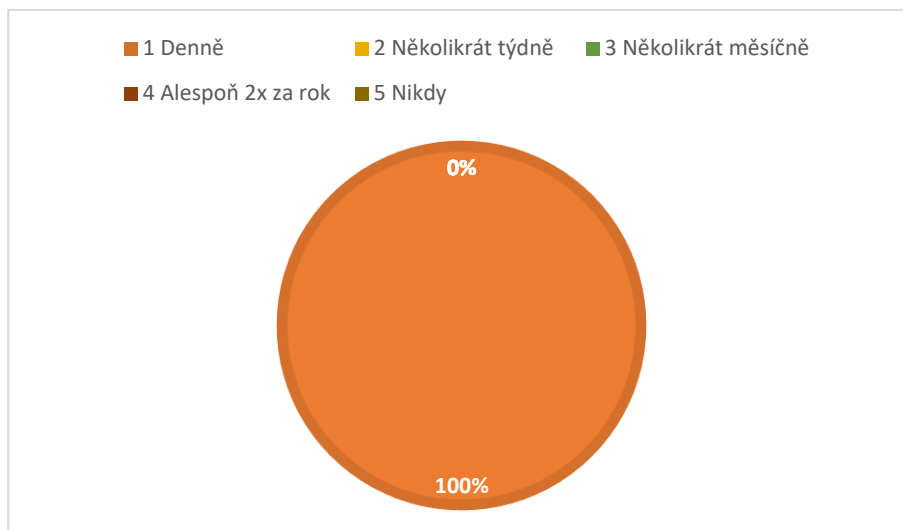
(zdroj: vlastní)

3.5.2 Využití metody zážitkové pedagogiky ve školní družině Zlínského kraje

V téhle části se budeme zabývat, zda vychovatelé školních družin ve Zlínském kraji využívají metodu zážitkové pedagogiky-záměr-program-reflexe.

První otázka se zaměřila na využívání programových prostředků (hry, modelové situace, reálné výzvy) při práci ve školní družině. Otázka v dotazníku: **„Jak často zařazujete vybrané aktivity ve Vaší školní družině?“** Odpovědi v dotazníku byly směřované na míru využívání. Respondenti měli na výběr z pěti možností „denně“, „několikrát týdně“, „několikrát měsíčně“, „alespoň dvakrát za rok“, „nikdy“.

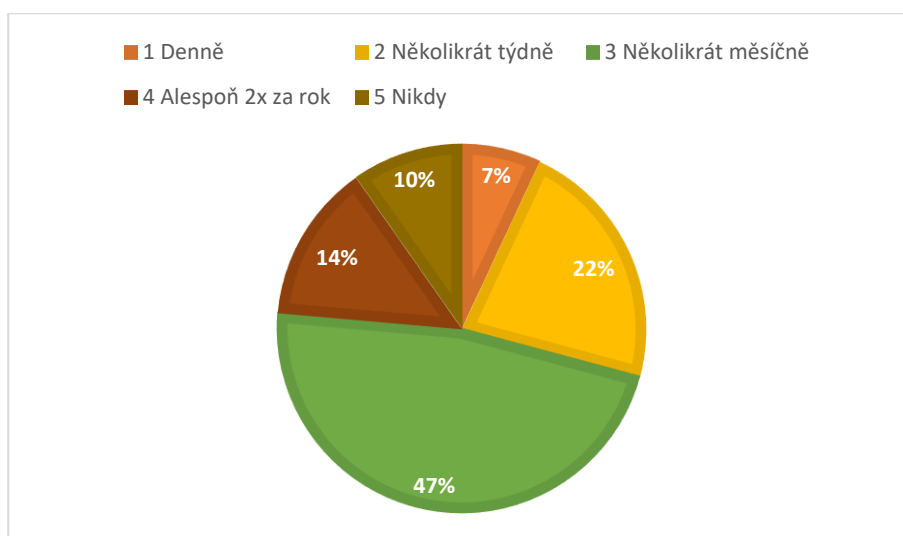
Míru využívání her ve školní družině zaznamenali všichni 100 %, tedy 72 respondentů v odpovědi „denně“. Z toho nám vyplývá, že hra je pro vychovatele ve Zlínském kraji nenahraditelným programovým prostředkem a využívají ji při své práci všichni odpovídající. Hodnota modus a medián byla 1. To nám dokazuje následující graf (Graf 5).



Graf 5 Míra využití her

(zdroj: vlastní)

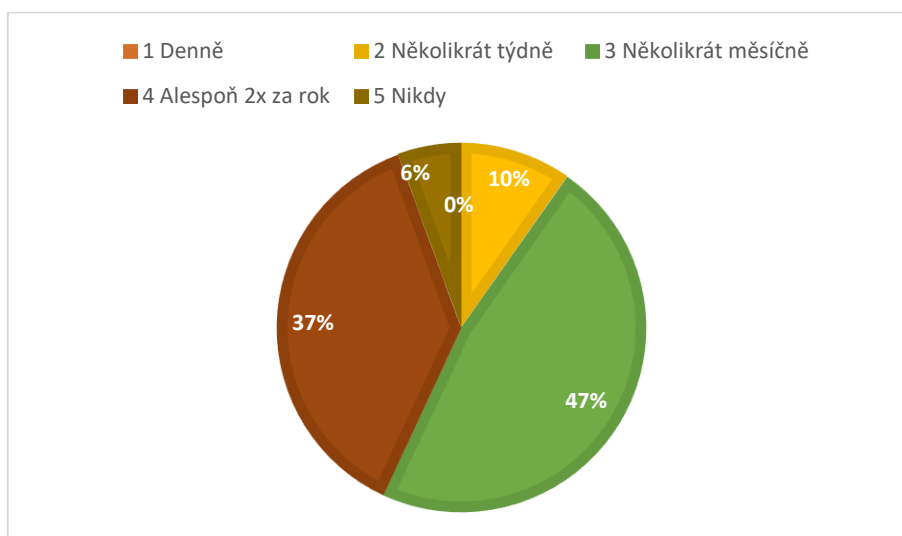
Dalším programovým prostředkem byly modelové situace. Zde se odpovědi už lišily. Možnost „denně“ vyplnilo jen 7 %, tedy 5 respondentů. Možnost „několikrát týdně“ byla druhou nejčastěji zvolenou odpovědí a vyplnilo ji celkem 22 %, tedy 16 respondentů. Další z možností bylo „několikrát měsíčně“ a byla to nejvíce označená odpověď v dotazníku. Vyplnilo ji dohromady 47 %, tedy 34 respondentů. Čtvrtý bod „alespoň dvakrát za rok“ byl třetí nejvíce vyplňující možností 14 %, tedy 10 respondentů. Poslední bod „nikdy“ vyplnilo 10 %, tedy 7 respondentů. Hodnota modus a medián byla v tomhle případě 3. Následuje graf, který nám ukáže výsledky (Graf 6).



Graf 6 Míra využití modelových situací

(zdroj: vlastní)

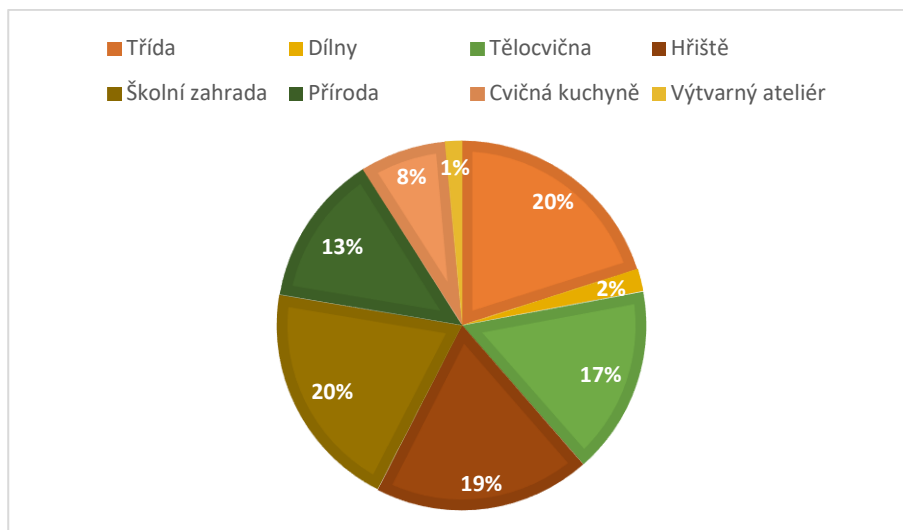
Třetím programovým prostředkem jsme zvolili reálné situace. Na první odpověď „denně“ odpovědělo nula respondentů. Druhou možnost „několikrát týdně“ zvolilo celkem 10 %, tedy 7 respondentů. Možnost třetí „několikrát měsíčně“ zvolilo nejvíce lidí, celkem 47 %, tedy 34 respondentů. Čtvrtá možnost „alespoň dvakrát za rok“ byla druhou nejvíce zvolenou, celkem 37 %, tedy 27 respondentů. Poslední možnost „nikdy“ zvolilo celkem 6 %, tedy 4 respondenti. Hodnota modus a medián byla v obou případech 3. Následující graf, který nám představí výsledky využití programových prostředků (Graf 7).



Graf 7 Míra využití reálných výzev

(zdroj: vlastní)

Následující položka se v dotazníku zaměřila na prostředí, které využívají vychovatelé při své práci. Na výběr bylo z osmi možností a zároveň respondenti mohli zatrhnout více bodů. První možnost „třída“ vyplnilo 20 %, tedy 72 respondentů. Druhou možnost „dílny“ celkem 2 %, tedy 7 respondentů. Třetí možnost „tělocvična“ vyplnilo 17 %, 59 respondentů a čtvrtou možnost „hřiště“ zaznamenalo 19 %, tedy 68 respondentů. Pátou možnost „školní zahrada“ vyplnilo 20 %, tedy 72 respondentů. Možnost šestou „příroda“ vyplnilo 13 %, tedy 48 respondentů. Sedmou možnost „cvičná kuchyně“ vyplnilo celkem 8 %, 27 respondentů. Poslední možnost „výtvarný ateliér“ zvolilo 1 %, tedy jen 5 respondentů. Následuje graf (Graf 8), na kterém si ukážeme výsledky.

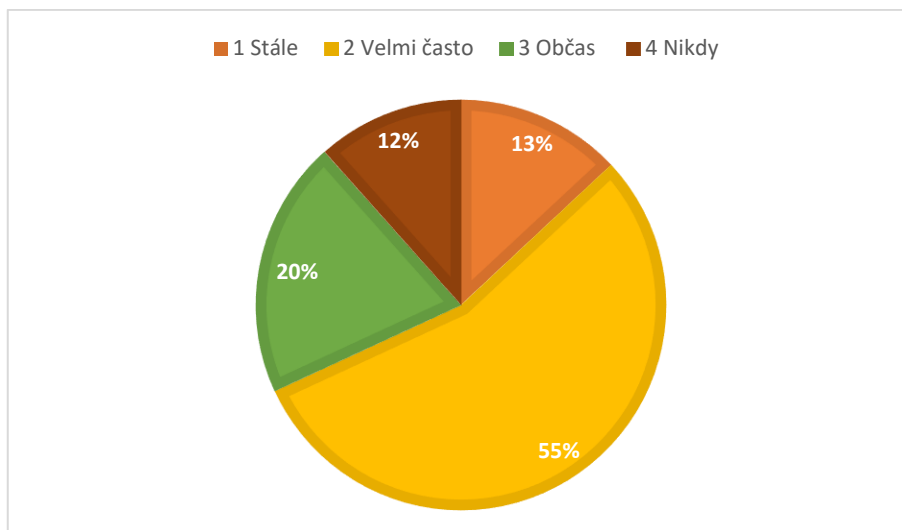


Graf 8 Využití prostředí

(zdroj: vlastní)

Další položku v dotazníku jsme vytvořili na konkrétních příkladech programových prostředků (hry, modelové situace, reálné výzvy). Otázka v dotazníku zněla následovně: **„Pokud ve Vaší školní družině zařazujete například některou z níže uvedených aktivit, stanovujete si cíle, kterých chcete s dětmi dosáhnout?“** Mezi příkladové programové prostředky patřily „člověče, nezlob se“ (hra), „první pomoc“ (modelová situace), „pečení perníčků“ (reálná výzva). Zde respondenti měli u každé aktivity na výběr ze čtyř možností „stále“, „velmi často“, „občas“, „nikdy“.

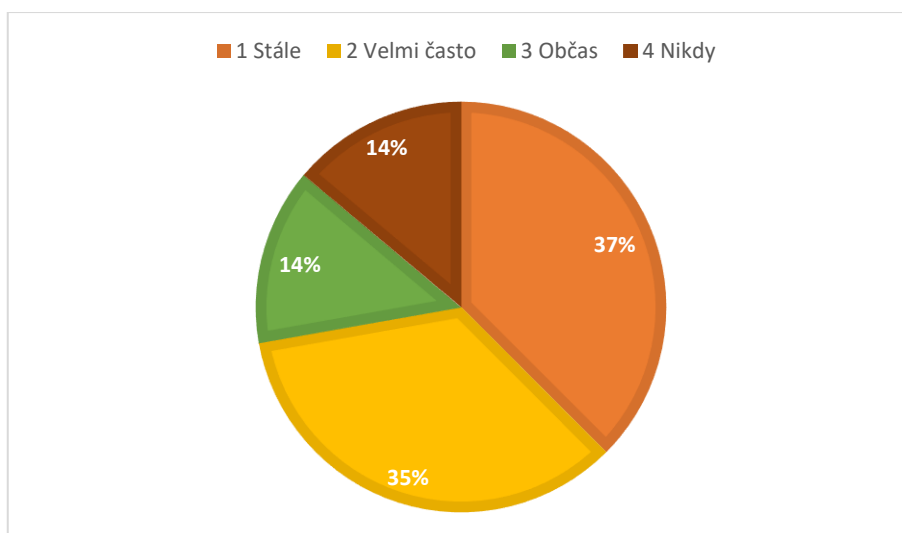
Jako první se podíváme na programový prostředek ve formě hry. Odpověď „stále“ zvolilo dohromady 13 %, tedy 9 respondentů. Nejvíce zvolený byl bod 2 „velmi často“, celkem 55 %, tedy 38 respondentů si stanovuje cíle skoro pro každou hru. Třetí možnost „občas“ zvolilo 20 %, tedy 17 respondentů. Poslední možnost „nikdy“ zvolilo 12 %, tedy 8 respondentů si pro hru nestanovují žádné cíle. V tomhle případě byla hodnota modus a medián 2. Následuje graf výsledků (Graf 9).



Graf 9 Míra stanovení cílů – hry

(zdroj: vlastní)

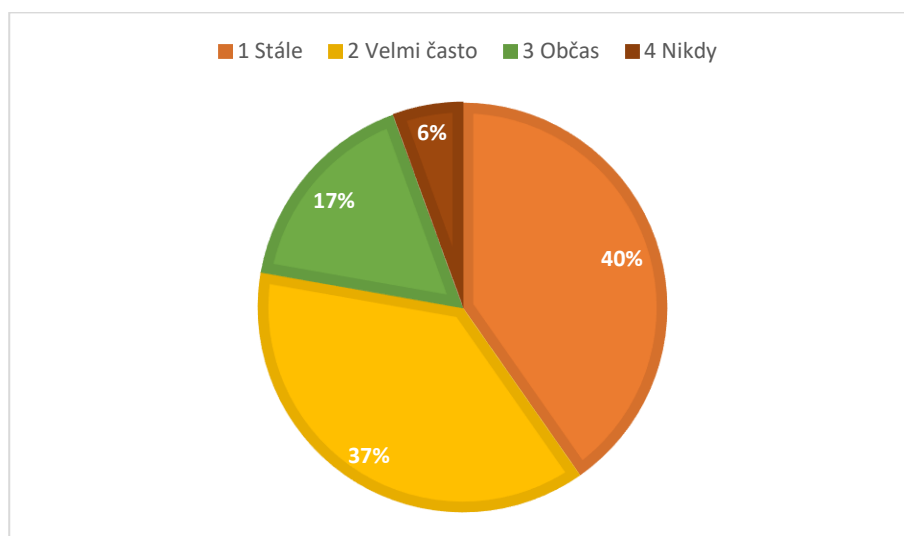
Druhým programovým prostředkem byla modelová situace. Jako příklad jsme vybrali „první pomoc“. Nejvíce zvolenou možností byl bod 1 „stále“, kterou zvolilo celkem 37 %, tedy 27 respondentů si stanovuje cíle pro každou modelovou situaci. Druhý bod „velmi často“ byl druhou nejvíce zvolenou možností, celkem 35 %, tedy 25 respondentů. Možnost „občas“ zvolilo 14 %, tedy 10 respondentů. Stejný výsledek byl i u posledního bodu „nikdy“ 14 %, tedy 10 respondentů. Hodnota modus byla v tomhle případě 1 a hodnota medián 2. Následuje graf (Graf 10), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 10 Míra stanovení cílů – modelové situace

(zdroj: vlastní)

Poslední programový prostředek byla reálná výzva v podobě „pečení perníčků“. Z odpovědí respondentů jsme zjistili, že celkem 40 %, tedy 29 respondentů si vždy stanovuje cíle pro reálné výzvy a zvolili bod 1 „stále“. Druhý bod „velmi často“ zvolilo celkem 37 %, tedy 27 respondentů. Možnost „občas“ v dotazníku vyplnilo celkem 17 %, tedy 12 respondentů. Poslední bod „nikdy“ zaznamenalo 6 %, tedy 4 respondenti si při reálných výzvách nestanovují cíle nikdy. Hodnota modus zde byla 1 a hodnota medián 2. Následuje graf (Graf 11), na kterém si ukážeme výsledky.

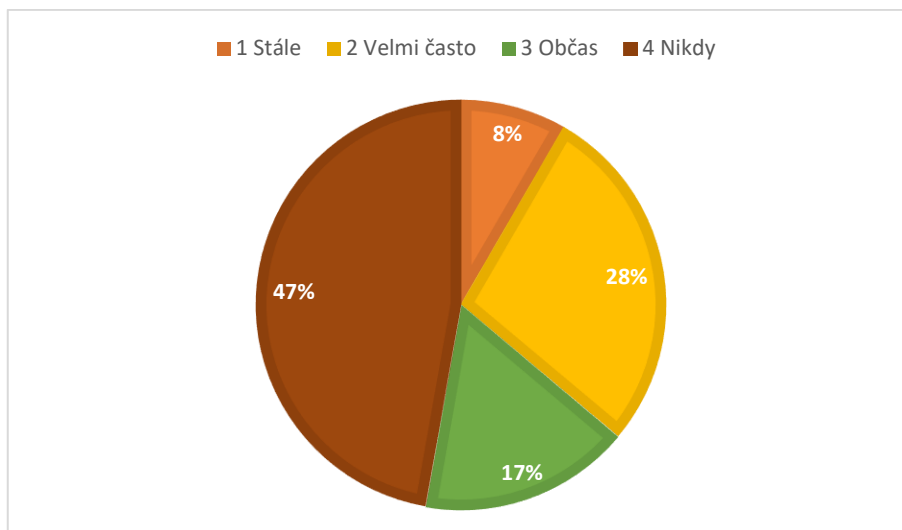


Graf 11 Míra stanovení cílů – reálné výzvy

(zdroj: vlastní)

Dále se si představíme podobnou položku v dotazníku se stejnými příklady. Tahle položka je velmi důležitá, díky ní zjistíme, kdo opravdu využívá při své práci metodu zážitkové pedagogiky. V otázce jsme se zaměřili na míru využití reflexe po aktivitě, která zněla: **„Pokud ve Vaší školní družině zařazujete například některou z níže uvedených aktivit, aplikujete po skončení reflexi jako zpětný pohled na aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body?“** Respondenti měli na výběr ze stejných možností jako u předchozí položky „stále“, „velmi často“, „občas“, „nikdy“.

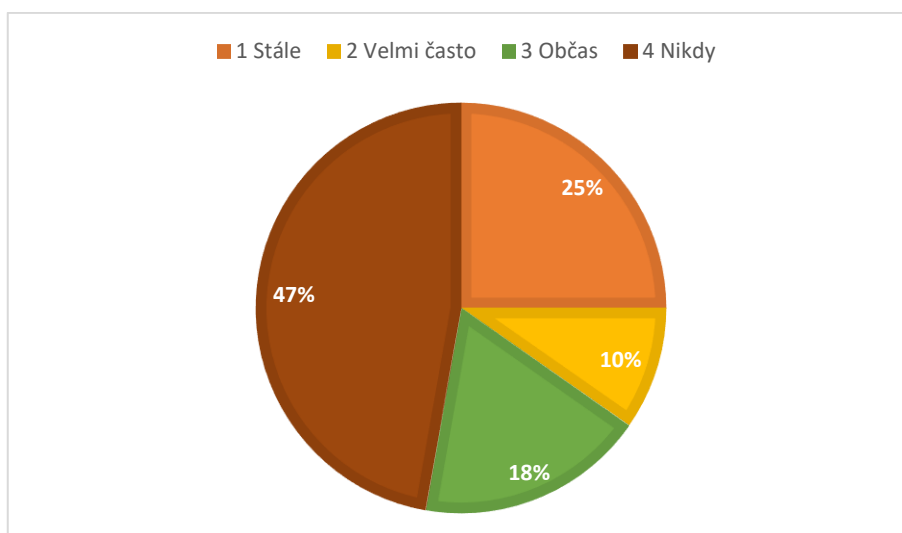
První si popíšeme výsledky hry. Zde jsme zjistili, že možnost „stále“ zvolilo celkem 8 %, tedy 6 respondentů. Bod 2 „velmi často“ v dotazníku vyplnilo 28 %, tedy 20 respondentů. Třetí bod „občas“ zaznamenalo celkem 17 %, tedy 12 respondentů. Poslední bod byl nejvíce zaznamenaným, celkem ho zvolilo 47 %, tedy 34 respondentů. Hodnota modus zde byla 4 a medián 3. Následuje graf (Graf 12), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 12 Míra využití reflexe – hry

(zdroj: vlastní)

Dále si popíšeme výsledky modelové situace. Možnost „stále“ zvolilo celkem 25 %, tedy 18 respondentů. „Velmi často“ zaznamenalo v dotazníku nejméně respondentů, celkem 10 %, tedy 7 respondentů. Možnost „občas“ zvolilo 18 %, tedy 13 respondentů. A poslední možnost „nikdy“ zvolilo stejný počet respondentů jako u hry, dohromady 47 %, tedy 34 respondentů neaplikuje reflexi ani u modelových situací. Hodnota modus zde byla 4 a medián 3. Následuje graf (Graf 13), na kterém si ukážeme výsledky.

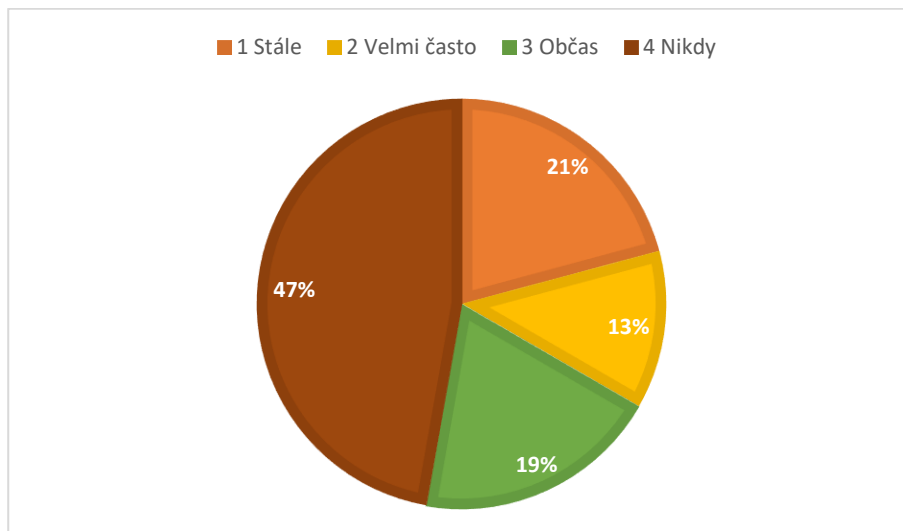


Graf 13 Míra využití reflexe – modelové situace

(zdroj: vlastní)

Jako poslední si popíšeme, zda vychovatelé využívají reflexi po reálných výzvách při práci ve školní družině. Možnost „stále“ zvolilo celkem 21 %, tedy 15 respondentů. Druhou

možnost „velmi často“ vyplnilo 13 %, tedy 9 respondentů. Možnost třetí zvolilo 19 %, 14 respondentů. Poslední možnost „nikdy“ zvolilo také jako u předchozích programových prostředků 47 %, tedy 34 respondentů. Hodnota modus byla 4 a hodnota medián 3. Následuje graf (Graf 14), na kterém si ukážeme výsledky.



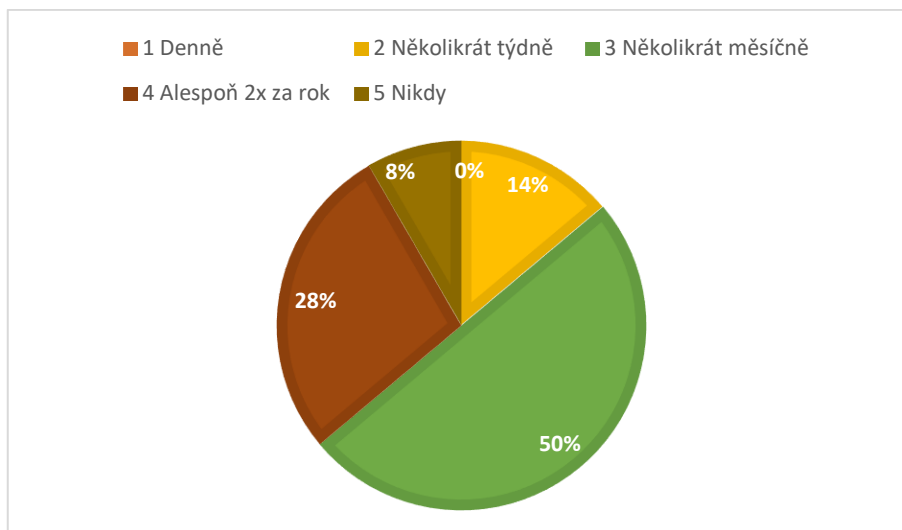
Graf 14 Míra využití reflexe – reálné výzvy

(zdroj: vlastní)

3.5.3 Využití principů zážitkové pedagogiky ve školní družině

V následující dotazníkové položce jsme se zabývali mírou využívání jednotlivých principů zážitkové pedagogiky. Mezi vybrané principy jsme zvolili zkušenostní učení, stav flow, komfortní zóna, princip dobrovolnosti, dobrodružná vlna, smlouva o chování. Otázka v dotazníku zněla: „**V jaké míře využíváte následující principy zážitkové pedagogiky při své práci ve školní družině?**“ Respondenti měli na výběr z pěti možností „denně“, „několikrát týdně“, „několikrát měsíčně“, „alespoň dvakrát za rok“, „nikdy“.

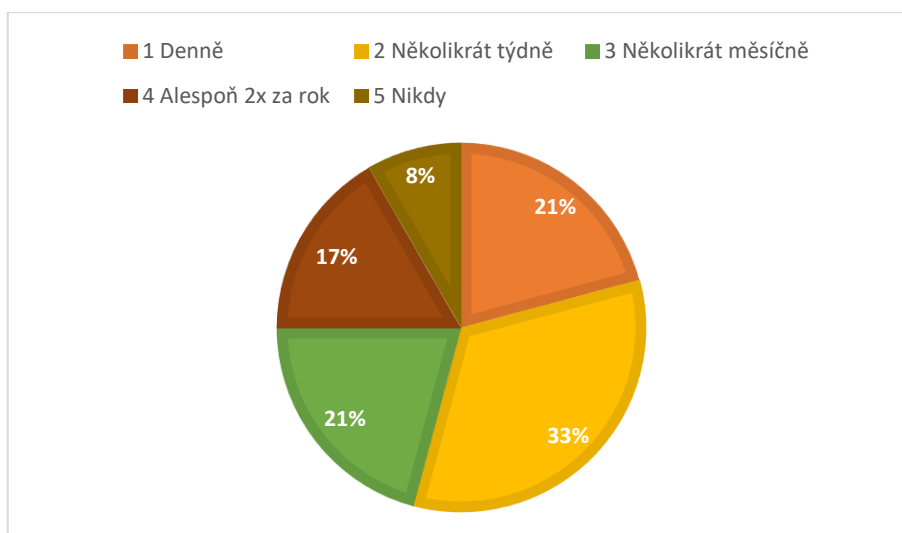
První princip v dotazníku bylo zkušenostní učení. Bod jedna „denně“ nebyl zvolen žádným respondentem. Bod dva „několikrát týdně“ zvolilo 14 %, tedy 10 respondentů. Bod třetí „několikrát měsíčně“ zvolilo nejvíce respondentů, celkem 50 %, tedy 36 respondentů. „Alespoň dvakrát za rok“ zvolilo dohromady 28 %, tedy 20 vyplňujících. Poslední bod „nikdy“ vyplnilo 8 %, celkem 6 respondentů. Hodnota modus a medián byla 3. Následuje graf (Graf 15), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 15 Míra využití – zkušenostní učení

(zdroj: vlastní)

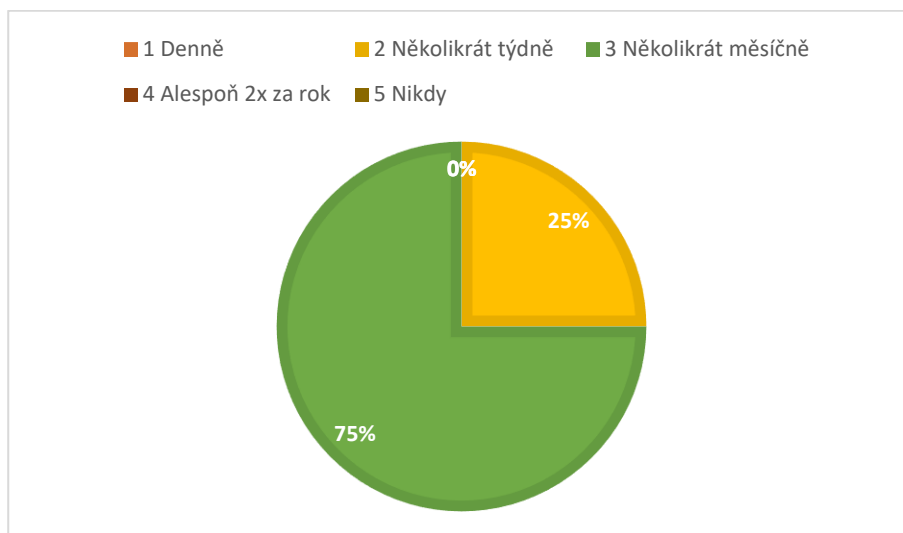
Dále byl zjišťován stav flow a jeho využívání ve školní družině. Možnost „denně“ zvolilo 21 %, tedy 15 respondentů. Druhou možnost „několikrát týdně“ vyplnilo nejvíce respondentů 33 %, celkem 24 vychovatelů. Možnost třetí „několikrát měsíčně“ zvolilo stejný počet respondentů jako možnost „denně“, celkem 21 %, tedy 15 respondentů. Možnost „alespoň dvakrát za rok“ zvolilo 17 %, celkem 12 respondentů. Poslední pátou možnost zvolilo 8 %, tedy jenom 6 respondentů. Hodnota modus a medián byla v tomto případě 2. Následuje graf (Graf 16), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 16 Míra využití – flow

(zdroj: vlastní)

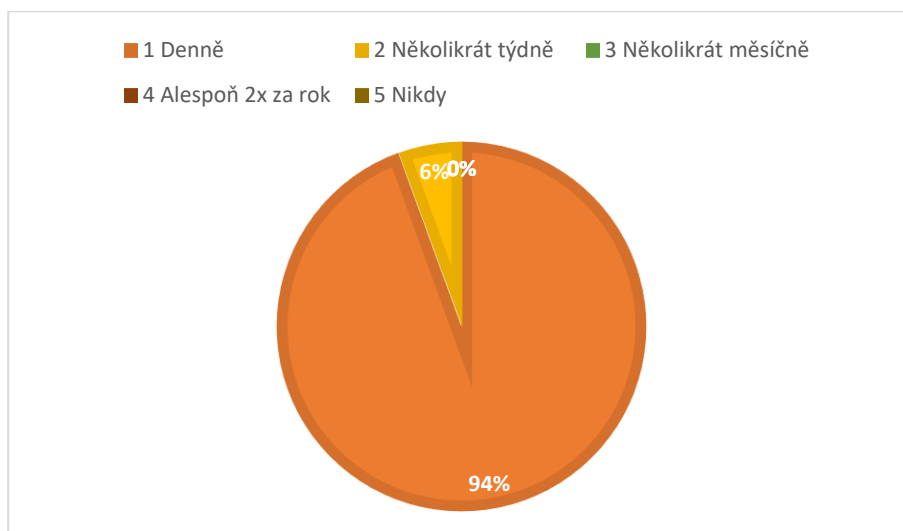
Dalším principem, který jsme zjišťovali, byl princip komfortní zóny. V téhle položce bod 1, 4 a 5 nebyl vyplněn žádným respondentem. Druhý bod „několikrát týdně“ zvolilo 25 %, tedy 18 respondentů. Bod třetí potom zvolilo zbylých 75 %, tedy 54 respondentů. Hodnota modus a medián byla v tomhle případě 3. Následuje graf (Graf 17), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 17 Míra využití – komfortní zóna

(zdroj: vlastní)

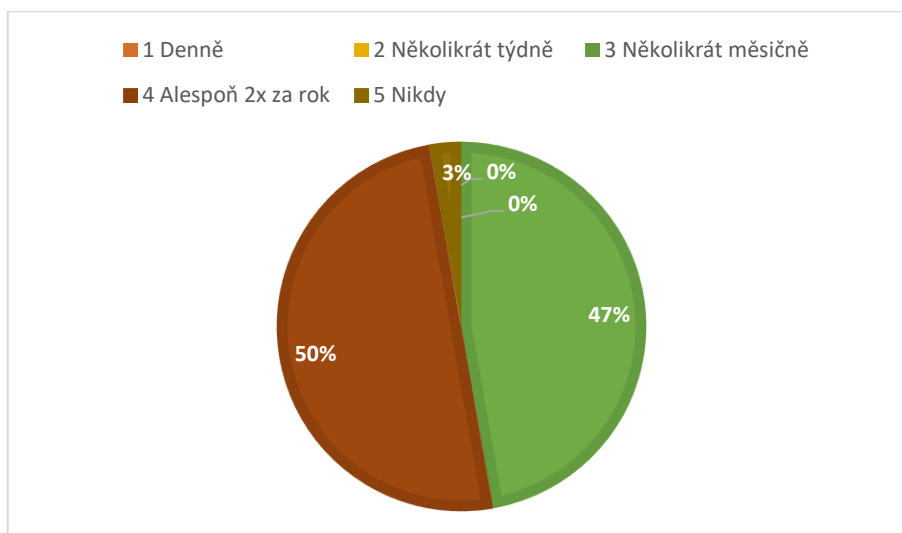
Podobně na tom byl princip dobrovolnosti. Zde nebyla vyplněna možnost 3,4 ani 5. První možnost „denně“ zvolilo celkem 94 %, tedy 68 respondentů. Zbylých 6 %, tedy 4 respondenti zvolili možnost „několikrát týdně“. Hodnota modus a medián byla 1. Následuje graf (Graf 18), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 18 Míra využití – princip dobrovolnosti

(zdroj: vlastní)

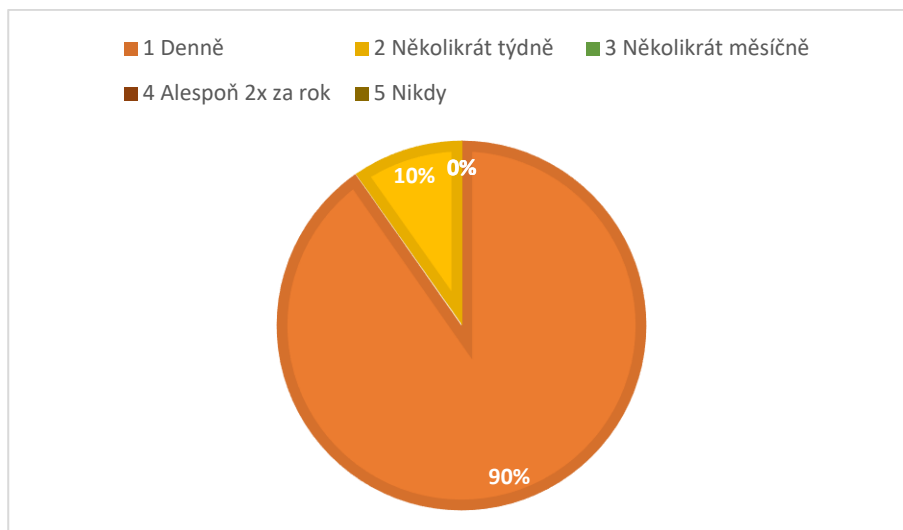
Dalším zjišťovaným principem v dotazníku byl princip dobrodružné vlny. V této položce nebyl vyplněn bod 1 a 2. Možnost třetí „několikrát měsíčně“ byl zvolen celkem ve 47 %, tedy 34 respondentů. Čtvrtá možnost „alespoň dvakrát za rok“ byla nejvíce zvolenou, celkem 50 %, tedy 36 respondentů. Poslední pátá možnost „nikdy“ zvolilo 3 %, tedy pouze 2 respondenti. Hodnota modus a medián byla pro tuhle položku 4. Následuje graf (Graf 19), na kterém si ukážeme výsledky.



Graf 19 Míra využití – dobrodružná vlna

(zdroj: vlastní)

Poslední princip, který jsme v dotazníku zjišťovali byla smlouva o chování. Zde nejvíce zvolenou odpovědí byla první možnost „denně“ celkem 90 %, tedy 65 respondentů. Druhou možnost „několikrát týdně“ zvolilo 10 %, tedy 7 respondentů. Třetí, čtvrtou a pátou možnost v této položce nezvolil žádný z respondentů. Hodnota modus a medián byla v tomhle případě 1. Následuje graf (Graf 20), na kterém si ukážeme výsledky.

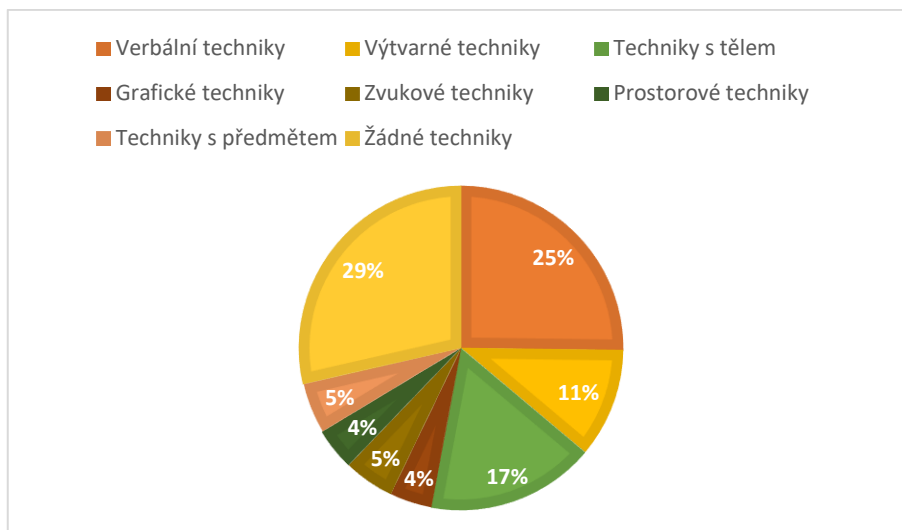


Graf 20 Míra využití – smlouva o chování

(zdroj: vlastní)

3.5.4 Techniky reflexe ve školní družině

V téhle oblasti jsme se zaměřili na techniky reflexe a zda považují vychovatelé reflexi za důležitou či nikoliv. V první otázce na reflexi zněla následovně: **„Jaké techniky využíváte pro reflexi aktivit?“** Respondenti měli na výběr z osmi možností a mohli zvolit více odpovědí. První možnost „verbální techniky“ zvolilo 25 %, celkem 30 respondentů. Druhou možnost „výtvarné techniky“ vyplnilo v dotazníku 11 %, tedy 13 respondentů. „Techniky s tělem“ zvolilo 17 %, 20 respondentů. „Grafické techniky“ zvolilo 4 %, tedy 5 respondentů. „Zvukové techniky“ zvolilo 5 %, 6 respondentů. „Prostorové techniky“ zvolilo 4 %, celkem 5 respondentů. „Techniky s předmětem“ zvolilo 5 %, tedy 6 respondentů. Poslední možnost „žádné techniky“ zvolilo 29 %, tedy celkem 34 respondentů (Graf 21).

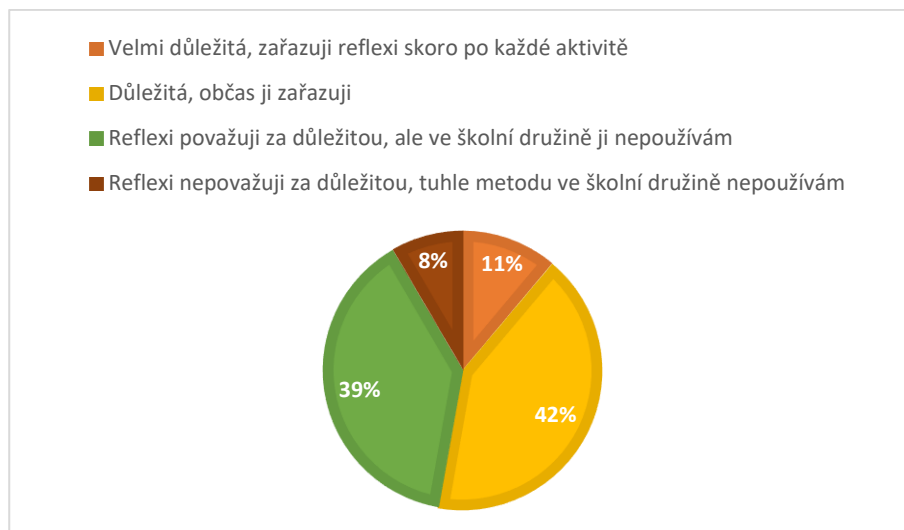


Graf 21 Techniky reflexe

(zdroj: vlastní)

Druhá otázka v této oblasti zněla: „**Jak důležitou roli hraje reflexe ve vašich aktivitách a jak často ji zařazujete?**“ Respondenti měli na výběr ze čtyř možností „velmi důležitá, zařazuji reflexi skoro po každé aktivitě“, „důležitá, občas ji zařazuji“, „reflexi považuji za důležitou, ale ve školní družině ji nepoužívám“, „reflexi nepovažuji za důležitou, tuhle metodu ve školní družině nepoužívám“.

První možnost zvolilo celkem 11 %, tedy 8 respondentů. Druhá možnost byla nejčastěji zvolenou, celkem 42 %, tedy 30 vychovatelů. Třetí možnost zvolilo 39 %, tedy dohromady 28 respondentů. Poslední čtvrtou možnost zvolilo 8 %, tedy 6 respondentů. Následuje graf (Graf 22), na které si ukážeme výsledky.



Graf 22 Důležitost reflexe

(zdroj: vlastní)

4 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V praktické části této bakalářské práce jsme se věnovali využití zážitkové pedagogiky ve školní družině. Výzkum práce byl realizován kvantitativní metodou formou dotazníkového šetření, které jsme zaměřili na školní družiny ve Zlínském kraji. Výzkumu se zúčastnilo celkem 72 vychovatelů. První čtyři otázky v dotazníku se věnoval informacím o respondentech, kde jsme se zabývali délkou praxe, počtem dětí ve školní družině, nejvyšším dosaženým vzděláním a zda se respondenti zúčastnili v minulosti nějakého kurzu, který byl spojený se zážitkovou pedagogikou.

Na začátku této práce jsme si stanovili tři výzkumné otázky, kterým jsme se věnovali v dotazníku. První výzkumná otázka se zaměřila na metodu zážitkové pedagogiky. V dotazníku jsme se zabývali programovými prostředky zážitkové pedagogiky. Mezi vybrané programové prostředky jsme zařadili hru, modelové situace a reálné výzvy. Každý vychovatel, který se zúčastnil dotazníkového šetření, zaznamenal, že hry zařazují ve školní družině denně. Z toho nám vyplývá, že hra je v každodenní pedagogické praxi nenahraditelným prostředkem výchovy (Hanuš a Chytilová 2009, s.114). Druhým programovým prostředkem byly modelové situace, díky kterým si žáci mohou vyzkoušet na vlastní kůži něco, co by v reálném životě nemuseli zažít a díky kterým se učí z vlastních prožitků. Zde se už odpovědi lišily. Ukázalo se, že většina vychovatelů (47 %) zařazuje ve své práci modelové situace několikrát měsíčně. Menší část vychovatelů zařazuje modelové situace denně, několikrát týdně anebo jen dvakrát za rok. Celkem 7 vychovatelů s tímhle programovým prostředkem vůbec nepracuje. Podobně na tom byly i reálné situace. Většina vychovatelů využívají reálné výzvy několikrát měsíčně nebo alespoň dvakrát za rok. Celkem 4 vychovatelé reálné situace vůbec nezařazují ve své práci ve školní družině. Z výsledků těchto tří odpovědí jsme mohli zjistit, že školní družiny se dnes již nepřiklání k pasivnímu dohledu nad dětmi, ale prostřednictvím her, modelových situací a reálných výzev aktivně vytvářejí prostředí, kde se děti mohou něco naučit, něco prožít a odnést si domů zážitky a zkušenosti, které mohou využít.

Zážitková pedagogika umožňuje dětem učit se prostřednictvím vlastních zkušeností, které podporuje kreativní myšlení a emocionální rozvoj. Prostředí školní družiny hraje klíčovou roli v tom, jak hluboké a autentické tyto zážitky budou. Každé dítě má jiné potřeby a záliby. Zkoumáním prostředí, lze zajistit, aby družina nabízela široké spektrum aktivit a možností, které osloví všechny děti. Analýzou prostředí můžeme pomoci zjistit, které prvky družiny (vnitřní, vnější) využívají při své práci. Z výzkumu této položky jsme zjistili, že vychovatelé

střídají prostředí a netráví všechnen čas ve třídě školní družiny. Využívají při své práci dílny, cvičnou kuchyni, výtvarný ateliér, ale nejvíce se vychovatelé přiklánějí k tělocvičně, školní zahradě, přírodě a hřišti. Pohybové aktivity jsou nejoblíbenější činností dětí ve školní družině, proto je důležité trávit dostatek času venku nebo například v tělocvičně, kde děti mohou tyto pohybové činnosti realizovat.

Zda vychovatelé ve Zlínském kraji využívají metodu zážitkové pedagogiky, jsme zjistili pomocí otázek, které se zaměřovaly na stanovení cílů a reflexe u programových prostředků. Tyto položky jsme vytvořily na základě již zmiňovaných programových prostředků, u kterých byly připsány příklady programů, aby měli respondenti představu o co se jedná. Následně měli za úkol vybrat, zda si u jednotlivých programových prostředků stanovují cíle, kterých chtějí s dětmi dosáhnout a zda po skončení aktivity realizují reflexi. Díky těmto položkám jsme se dozvěděli, jestli vychovatelé opravdu využívají metodu zážitkové pedagogiky, protože cíle a reflexe jsou klíčovými body, proto abychom v zážitkové pedagogice dosáhly zážitku. Jasně definované cíle pomáhají zajistit, že každá aktivita má záměr a přínos a nemusí být vždy jen náhodnou činností bez účelu. Z výzkumu jsme se dozvěděli, že větší půlka vychovatelů si před realizací aktivit stanovuje cíle, kterých chce dosáhnout a po skončení s dětmi aplikují reflexi na danou činnost. Většina vychovatelů se v obou případech přiklonila k odpovědi „stále“ nebo „velmi často“. Zároveň jsme zjistili, že někteří vychovatelé si cíle neplánují a celkem 47 % vychovatelů nevyužívají metodu reflexe vůbec. Jestliže někteří vychovatelé metodu reflexe nezařazují při své práci ve školní družině, může to být způsobeno nedostatečnými znalostmi v této oblasti, nebo tím, že ji považují za časově náročnou. Metoda reflexe je klíčovým nástrojem ve výchovném procesu a její využívání má právě ve školní družině zásadní význam. Reflexe napomáhá dětem uvědomit si smysl a význam aktivit, kterých se zúčastnily. Děti se učí přemýšlet o tom, co se naučily a jak tyto zkušenosti aplikovat v reálném životě. Zároveň tato metoda učí děti lépe chápat své emoce a emoce ostatních, což přispívá k lepšímu chápání mezilidských vztahů a budování empatie. Nejen pro vychovatele, ale i učitele, lektory a jiné pracovníky může metoda reflexe poskytnout zpětnou vazbu na to, co funguje, co ne a jak by se mohly některé aktivity do budoucna zlepšit. Podpora a vzdělávání v této oblasti by mohla pomoci vychovatelům pochopit její přínosy a zařadit ji do svého výchovného procesu.

Následně jsme zkoumali míru využívání principů, které se spojují se zážitkovou pedagogikou. Vybrali jsme principy, které považujeme za důležité právě pro práci ve školní družině. Každý z těchto principů hraje důležitou roli v rozvoji dětí a v budování kvalitního

výchovného prostředí. Mezi vybrané principy patří zkušenostní učení, flow, komfortní zóna, princip dobrovolnosti a smlouva o chování. Z dotazníku jsme zjistili, že největší míru využití principů má smlouva o chování, která nastavuje jasná pravidla a pomáhá budovat bezpečné prostředí ve školní družině. Druhým nejvíce využívaným principem je princip dobrovolnosti, který právě ve školní družině nabízí dětem svobodu ve výběru činností, díky kterému zvyšuje jejich zájem a vytváří ve třídě příjemnou atmosféru. Princip dobrovolnosti pomáhá dětem rozvíjet samostatnost a schopnost rozhodování. V opravdu velké míře vychovatelé využívají princip komfortní zóny. Díky tomuto principu dokážeme děti motivovat k překračování svých vlastních hranic a tím podporujeme jejich odvalu a hlavně sebedůvěru. Ve větší míře je taktéž využíván princip flow a zkušenostní učení. Zde se odpovědi respondentů trochu lišily, ale většina z nich se shodla na jisté míře využívání.

Poslední výzkumnou otázkou jsme se zabývali konkrétními technikami metody reflexe. V dotazníku měli vychovatelé na výběr z několika technik, které využívají při své práci. Mezi nejčastěji využívanou technikou byla verbální reflexe. Vychovatelé se také přikláněli k výtvarným technikám, technikám s tělem, grafické, zvukové, prostorové techniky a taky techniky s předmětem. Reflexe pomocí těchto technik může přinést určité obohacení vzdělávacího procesu, kreativitu a zábavu. Díky těmto technikám můžeme dětem poskytnout možnosti vyjádření vlastních pocitů z aktivity nebo z nějaké situace. Celkem 34 vychovatelů v dotazníku vyplnilo možnost „žádné techniky“ a znovu se nám potvrdilo, že menší půlka respondentů při své práci metodu reflexe nevyužívají. Na závěr jsme se ptali respondentů, jestli považují reflexi za důležitou či nikoli. Zde se většina přiklonila k tomu, že tuto metodu za důležitou považují. Proto je otázka, proč někteří vychovatelé reflexi nevyužívají. Může existovat hned několik důvodů, nedostatek povědomí, časová náročnost, chybějící školení, nedostatek materiálů nebo obavy z toho, že se děti aktivně do metody nezapojí. Změna může být ze začátku pomalá, ale jestliže se podaří ukázat přínos metody reflexe jak dětem, tak vychovatelům, mohlo by se její využívání stát přirozenou součástí každodenního programu ve školní družině.

Z celého výzkumu jsme zjistili, že většina vychovatelů ve Zlínském kraji pracuje s prvky zážitkové pedagogiky, ale jen větší půlka opravdu využívá metodu zážitkové pedagogiky ve školní družině.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se věnovala problematice využití zážitkové pedagogiky ve školní družině se zaměřením na teoretické základy a její aplikaci v praxi. Celou práci jsme rozdělili na teoretickou a praktickou část. V teoretické části byl nejprve objasněn pojem zážitková pedagogika, kde jsme se zmínili o Prázdninové škole v Lipnici a popsali různá pojetí zážitkové pedagogiky. Dále jsme se zabývali principy, které se využívají v zážitkové pedagogice nejčastěji, popsali si postup pro tvorbu programu a programové prostředky. Zabývali jsme se také využitím metody reflexe, která je pro samotný proces učení prožitkem podstatná. Následně jsme se zaměřili na školní družinu, cíle, funkce a činnosti ve školní družině. V práci jsme se také zabývali, jak probíhá samotný režim dne ve školní družině a popsali si důležitou roli vychovatele v tomto školském výchovném zařízení.

Důležitou částí této práce byla praktická část. Zde jsme se zabývali, zda vychovatelé využívají zážitkovou pedagogiku ve školní družině a v jaké míře ji využívají. Kvantitativní výzkum byl zaměřený na vychovatele ve Zlínském kraji. Prostřednictvím dotazníkového šetření jsme dosáhli podstatných výsledků pro náš výzkum. Výsledky ukázaly, že většina vychovatelů si je vědoma přínosu zážitkové pedagogiky, ačkoliv její míra využití se liší. Položky v dotazníku zjišťovali, zda vychovatelé pracují s prvky zážitkové pedagogiky a zda aplikují metodu zážitkové pedagogiky při své práci s dětmi. Celkový výsledek dotazníků nám ukázal, že všichni vychovatelé pracují do jisté míry s prvky zážitkové pedagogiky. Avšak metodu zážitkové pedagogiky, která je pro tento proces učení zážitkem klíčová, jsme zjistili, že někteří vychovatelé metodu zážitkové pedagogiky aplikují ve své práci ve velké míře, pravidelně a cíleně, někteří naopak v menší míře. Menší polovina respondentů metodu zážitkové pedagogiky vůbec nevyužívají, konkrétně metodu reflexe.

Závěrem lze říci, že metoda zážitkové pedagogiky ve školní družině je do jisté míry stále nevyužívaná. Jestli chceme tuto situaci do budoucna změnit, je zapotřebí zvýšit povědomí o zážitkové pedagogice prostřednictvím kurzů, seminářů nebo praktických ukázek. Důležité je vychovatelům ukázat, že metoda zážitkové pedagogiky není složitá a nevyžaduje náročné přípravy, ale může být například zakomponována i do běžných aktivit nebo situací ve školní družině.

Díky zážitkové pedagogice se může školní družina stát nejen místem pro volnočasové aktivity, ale i místem pro smysluplný rozvoj osobnosti každého dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion; Račice: Petra Dražanská, 2020. ISBN 978-1-234-56789-7.
- Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku*. Praha: Prázdninová škola Lipnice, 2004-. ISSN 1214-603X.
- HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Radek; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Druhé doplněné vydání. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2023. ISBN 978-80-908605-2-0.
- HANUŠ, Radek a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HRKAL, Jan a HANUŠ, Radek. *Zlatý fond her II*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-207-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Gymnasion. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1485-4.
- JIRÁSEK, Ivo. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*.
- KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KUBÍKOVÁ, Kateřina. *Strach a učení*. Psyché. Praha: Grada, 2024. ISBN 978-80-271-5060-1. Dostupné také z: <https://flexibooks.cz/strach-a-uceni/d-85561/>.
- NEHYBA, Jan; KOLÁŘ, Jan a HAK, Martin. Reflexe a její podoba v procesu učení a osobnostně sociálním rozvoji. Online. In: *Směšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu*. Masaryk University Press, 2011, s. 356-361. ISBN 9788021057746. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-42>. [cit. 2025-04-17].

- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a HÁJEK, Bedřich. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualizace. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-268-3.
- POSPÍŠILOVÁ, Helena (ed.). *Mládež, hodnoty a volný čas*. Olomouc: Hanex, 2010. ISBN 978-80-7409-036-3.
- PRŮCHA, Jan. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Psyché. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-2853-2.
- ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Spisy Masarykovy univerzity v Brně – Pedagogická fakulta. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- ZAPLETAL, Miloš. *Zlatý fond her*. Praha: Mladá fronta, 1990. ISBN 80-204-0120-2.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod: s praktickými ukázkami*. Pedagogika. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 Délka praxe</i>	<i>36</i>
<i>Graf 2 Velikost školní družiny</i>	<i>37</i>
<i>Graf 3 Nejvyšší dosažené vzdělání.....</i>	<i>38</i>
<i>Graf 4 Kurz zážitkové pedagogiky</i>	<i>39</i>
<i>Graf 5 Míra využití her</i>	<i>40</i>
<i>Graf 6 Míra využití modelových situací.....</i>	<i>40</i>
<i>Graf 7 Míra využití reálných výzev</i>	<i>41</i>
<i>Graf 8 Využití prostředí</i>	<i>42</i>
<i>Graf 9 Míra stanovení cílů – hry</i>	<i>43</i>
<i>Graf 10 Míra stanovení cílů – modelové situace</i>	<i>43</i>
<i>Graf 11 Míra stanovení cílů – reálné výzvy.....</i>	<i>44</i>
<i>Graf 12 Míra využití reflexe – hry</i>	<i>45</i>
<i>Graf 13 Míra využití reflexe – modelové situace</i>	<i>45</i>
<i>Graf 14 Míra využití reflexe – reálné výzvy.....</i>	<i>46</i>
<i>Graf 15 Míra využití – zkušenostní učení</i>	<i>47</i>
<i>Graf 16 Míra využití – flow.....</i>	<i>47</i>
<i>Graf 17 Míra využití – komfortní zóna</i>	<i>48</i>
<i>Graf 18 Míra využití – princip dobrovolnosti.....</i>	<i>48</i>
<i>Graf 19 Míra využití – dobrodružná vlna</i>	<i>49</i>
<i>Graf 20 Míra využití – smlouva o chování</i>	<i>50</i>
<i>Graf 21 Techniky reflexe.....</i>	<i>51</i>
<i>Graf 22 Důležitost reflexe.....</i>	<i>52</i>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Délka praxe	67
Tabulka 2 Velikost školní družiny	67
Tabulka 3 Nejvyšší dosažené vzdělání	67
Tabulka 4 Kurz zážitkové pedagogiky.....	68
Tabulka 5 Využití prostředí	68
Tabulka 6 Míra využití her.....	69
Tabulka 7 Míra využití modelových situací	69
Tabulka 8 Míra využití reálných výzev	69
Tabulka 9 Využití programových prostředků (modus, medián)	70
Tabulka 10 Míra stanovení cílů – hry	70
Tabulka 11 Míra stanovení cílů – modelové situace.....	70
Tabulka 12 Míra stanovení cílů – reálné výzvy	71
Tabulka 13 Míra stanovení cílů u programových prostředků (modus, medián).....	71
Tabulka 14 Míra využití reflexe – hry	71
Tabulka 15 Míra využití reflexe – modelové situace.....	72
Tabulka 16 Míra využití reflexe – reálné výzvy	72
Tabulka 17 Míra využití reflexe u programových prostředků (modus, medián)	72
Tabulka 18 Míra využití principu – zkušenostní učení.....	73
Tabulka 19 Míra využití principu – flow	73
Tabulka 20 Míra využití principu – komfortní zóna.....	74
Tabulka 21 Míra využití principu – dobrovolnost	74
Tabulka 22 Míra využití principu – dobrodružná vlna	75
Tabulka 23 Míra využití principu – smlouva o chování	75
Tabulka 24 Míra využití principů zážitkové pedagogiky (modus, medián)	75
Tabulka 25 Techniky reflexe	76
Tabulka 26 Důležitost reflexe	76

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Tabulky

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

1. Jak dlouho pracujete jako vychovatel/ka?
 - a) Méně než rok
 - b) 1-5 let
 - c) 6-10 let
 - d) Více než 10 let
2. Jaká je velikost školní družiny, kde pracujete?
 - a) Do 30 dětí
 - b) 31-60 dětí
 - c) Více než 60 dětí
3. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a) Střední odborné (např. Střední pedagogická škola)
 - b) Vyšší odborné vzdělání
 - c) Vysokoškolské (Bc.)
 - d) Vysokoškolské (Mgr.)
4. Absolvovali jste někdy kurz zážitkové pedagogiky (výchovu zážitkem, učení prožitkem), pokud ano v jaké délce či intenzitě?
 - a) Jeden krátkodobý (dvoudenní, týdenní, beseda, seminář, webinář)
 - b) Více krátkodobých (dvoudenní, týdenní, beseda, seminář, webinář)
 - c) Dlouhodobý (půlroční výcvik)
 - d) Nikdy

5. Jak často zařazujete vybrané aktivity ve Vaší školní družině? Následující odpověď označte na následující škále (1 – denně, 2 – několikrát týdně, 3 – několikrát měsíčně, 4 – alespoň 2x za rok, 5 – nikdy)

	1	2	3	4	5
Hry (aktivity se stanovenými pravidly-pexeso, stavba věže, člověče nezlob se...)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy
Modelové situace (aktivity, na kterých namodelujeme to, co chceme dětem zprostředkovat např. první pomoc, řešení konfliktů, dopravní hřiště)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy
Reálné výzvy (reálné úkoly nebo činnosti, které se stanou prostředkem učení-sehrát divadlo pro diváky, pečení perníčků, výstava děl)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy

6. Které z následujících prostředí využíváte při své práci ve školní družině? (více možností)

- a) Třída
- b) Dílny
- c) Tělocvična
- d) Hřiště
- e) Školní zahrada
- f) Příroda
- g) Cvičná kuchyně
- h) Výtvarný ateliér

7. Pokud ve Vaší školní družině zařazujete například některou z níže uvedených aktivit, stanovujete si cíle, kterých chcete s dětmi dosáhnout? Opověď označte na následující škále (1 – stále, 2 – velmi často, 3 – občas, 4 – nikdy)

	1	2	3	4
„Člověče nezlob se!“	Stále (pro každou aktivitu)	Velmi často (skoro každou aktivitu) pro	Občas (příležitostně)	Nikdy
První pomoc	Stále (pro každou aktivitu)	Velmi často (skoro každou aktivitu) pro	Občas (příležitostně)	Nikdy
Pečení perníčků	Stále (pro každou aktivitu)	Velmi často (skoro každou aktivitu) pro	Občas (příležitostně)	Nikdy

8. Pokud ve Vaší školní družině zařazujete například některou z níže uvedených aktivit, aplikujete po skončení reflexi jako zpětný pohled na aktivitu s cílem uvědomit si klíčové body? Opověď označte na následující škále (1 – stále, 2 – velmi často, 3 – občas, 4 – nikdy)

	1	2	3	4
„Člověče nezlob se!“	Stále (pro každou aktivitu)	Velmi často (skoro každou aktivitu) pro	Občas (příležitostně)	Nikdy
První pomoc	Stále (pro každou aktivitu)	Velmi často (skoro každou aktivitu) pro	Občas (příležitostně)	Nikdy
Pečení perníčků	Stále (pro každou aktivitu)	Velmi často (skoro každou aktivitu) pro	Občas (příležitostně)	Nikdy

9. V jaké míře využíváte následující principy zážitkové pedagogiky při práci s dětmi ve školní družině? Ověřte označte na následující škále (1 – denně, 2 – několikrát týdně, 3 – několikrát měsíčně, 4 – alespoň 2x za rok, 5 – nikdy)

	1	2	3	4	5
Zkušenostní učení (konkrétní zkušenost-pěstování rostlin)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy
Flow (stav ponoření do činnosti např. kreativní projekt, který děti zaujme natolik, že zapomenou na okolní svět)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy
Komfortní zóny (opuštění zóny pohodlí vede k novým zážitkům např. zapojení dětí do nové hry, brodění se vodou, stezka odvahy)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy
Princip dobrovolnosti (svobodné a dobrovolné rozhodování, výběr aktivity, dobrovolná diskuze při reflexi, v komunitním kruhu)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy
Dobrodružná vlna (vytváření situací, ve kterých děti prožívají silné emoce a zážitky)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy

např. hledání pokladu)					
Smlouva o chování (tzv. dohoda o chování během aktivity, stanovení pravidel)	Denně	Několikrát týdně	Několikrát měsíčně	Alespoň 2x za rok	Nikdy

10. Jaké techniky používáte pro reflexi aktivit? (více možností)

- Verbální techniky** (nedokončené věty- „Nejvíce nám šlo...“ „Dnes jsem se naučil/a...“ „příště mohu lépe...“)
- Výtvarné techniky** (vybarvování- „Namaluj do siluety člověka, jak se teď cítíš. Jakou barvu mají tvé pocity?“)
- Techniky s tělem** (prsty- „Ukaž na prstech, kolik bodů by sis dal za své chování při dnešní aktivitě.“)
- Grafické techniky** (tabulky- „Nalep do tabulky dovedností jednoho smajlíka pro kamaráda, který udělal něco dobrého pro ostatní.“)
- Zvukové techniky** (zvuk- „Pojďme společně vytvořit zvuk, který má důvěra/nedůvěra.“)
- Prostorové techniky** (předmět v prostoru- „Polož bílý kamínek ke jménu toho kamaráda, který ti dnes pomohl. Pak polož hnědý kamínek tomu, komu jsi pomohl ty sám.“)
- Techniky s předměty** (nafukovací balonek- „Nafoukni balonek tak moc, jak velká dnes byla tvoje ochota pomáhat ostatním.“)
- Žádné** (reflexi s dětmi po skončení aktivity nedělám)

11. Jak důležitou roli hraje reflexe ve vašich aktivitách a jak často ji zařazujete?

- Velmi důležitá, zařazuji reflexi skoro po každé aktivitě.
- Důležitá, občas ji zařazuji.
- Reflexi považuji za důležitou, ale ve školní družině ji nepoužívám.
- Reflexi nepovažuji za důležitou, tuhle metodu ve školní družině nepoužívám.

PŘÍLOHA P II: TABULKY

Tabulka 1 Délka praxe

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Méně než rok	8	11
1-5 let	20	28
6-10 let	21	29
Více než 10 let	23	32
Celkem	72	100

Tabulka 2 Velikost školní družiny

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Do 30 dětí	32	44
31-60 dětí	25	35
Více než 60 dětí	15	21
Celkem	72	100

Tabulka 3 Nejvyšší dosažené vzdělání

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Střední odborné vzdělání	33	46
Vyšší odborné vzdělání	11	15
Vysokoškolské vzdělání (Bc.)	25	35
Vysokoškolské vzdělání (Mgr.)	3	4
Celkem	72	100

Tabulka 4 Kurz zážitkové pedagogiky

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Jeden krátkodobý	34	47
Jeden dlouhodobý	10	14
Více dlouhodobých	0	0
Nikdy	28	39
Celkem	72	100

Tabulka 5 Využití prostředí

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Třída	72	20
Dílny	7	2
Tělocvična	59	17
Hřiště	68	19
Školní zahrada	72	20
Příroda	48	13
Cvičná kuchyně	27	8
Výtvarný ateliér	5	1
Celkem	358	100

Tabulka 6 Míra využití her

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	72	100
Několikrát týdně	0	0
Několikrát měsíčně	0	0
Alespoň 2x za rok	0	0
Nikdy	0	0
Celkem	72	100

Tabulka 7 Míra využití modelových situací

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	5	7
Několikrát týdně	16	22
Několikrát měsíčně	34	47
Alespoň 2x za rok	10	14
Nikdy	7	10
Celkem	72	100

Tabulka 8 Míra využití reálných výzev

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	0	0
Několikrát týdně	7	10
Několikrát měsíčně	34	47
Alespoň 2x za rok	27	37
Nikdy	4	6
Celkem	72	100

Tabulka 9 Využití programových prostředků (modus, medián)

MOŽNOST	HODNOTA MODUS	HODNOTA MEDIÁN
Míra využití her	1	1
Míra využití modelových situací	3	3
Míra využití reálných výzev	3	3

Tabulka 10 Míra stanovení cílů – hry

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Stále	9	13
Velmi často	38	55
Občas	17	20
Nikdy	8	12
Celkem	72	100

Tabulka 11 Míra stanovení cílů – modelové situace

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Stále	27	37
Velmi často	25	35
Občas	10	14
Nikdy	10	14
Celkem	42	100

Tabulka 12 Míra stanovení cílů – reálné výzvy

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Stále	29	40
Velmi často	27	37
Občas	12	17
Nikdy	4	6
Celkem	72	100

Tabulka 13 Míra stanovení cílů u programových prostředků (modus, medián)

MOŽNOST	HODNOTA MODUS	HODNOTA MEDIÁN
Míra stanovení cílů – hra	2	2
Míra stanovení cílů – modelové situace	1	2
Míra stanovení cílů – reálné výzvy	1	2

Tabulka 14 Míra využití reflexe – hry

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Stále	6	8
Velmi často	20	28
Občas	12	17
Nikdy	34	47
Celkem	72	100

Tabulka 15 Míra využití reflexe – modelové situace

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Stále	18	25
Velmi často	7	10
Občas	13	18
Nikdy	34	47
Celkem	72	100

Tabulka 16 Míra využití reflexe – reálné výzvy

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Stále	15	21
Velmi často	9	13
Občas	14	19
Nikdy	34	47
Celkem	72	100

Tabulka 17 Míra využití reflexe u programových prostředků (modus, medián)

MOŽNOST	HODNOTA MODUS	HODNOTA MEDIÁN
Míra využití reflexe – hra	4	3
Míra využití reflexe cílů – modelové situace	4	3
Míra využití reflexe cílů – reálné výzvy	4	3

Tabulka 18 Míra využití principu – zkušenostní učení

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	0	0
Několikrát týdně	10	14
Několikrát měsíčně	36	50
Alespoň 2x za rok	20	28
Nikdy	6	8
Celkem	72	100

Tabulka 19 Míra využití principu – flow

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	15	21
Několikrát týdně	24	33
Několikrát měsíčně	15	21
Alespoň 2x za rok	12	17
Nikdy	6	8
Celkem	72	100

Tabulka 20 Míra využití principu – komfortní zóna

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	0	0
Několikrát týdně	18	25
Několikrát měsíčně	54	75
Alespoň 2x za rok	0	0
Nikdy	0	0
Celkem	72	100

Tabulka 21 Míra využití principu – dobrovolnost

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	68	94
Několikrát týdně	4	6
Několikrát měsíčně	0	0
Alespoň 2x za rok	0	0
Nikdy	0	0
Celkem	72	100

Tabulka 22 Míra využití principu – dobrodružná vlna

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	0	0
Několikrát týdně	0	0
Několikrát měsíčně	34	47
Alespoň 2x za rok	36	50
Nikdy	2	3
Celkem	72	100

Tabulka 23 Míra využití principu – smlouva o chování

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Denně	65	90
Několikrát týdně	7	10
Několikrát měsíčně	0	0
Alespoň 2x za rok	0	0
Nikdy	0	0
Celkem	72	100

Tabulka 24 Míra využití principů zážitkové pedagogiky (modus, medián)

MOŽNOST	MODUS	MEDIÁN
Zkušenostní učení	3	3
Flow	2	2
Komfortní zóna	3	3
Princip dobrovolnosti	1	1
Dobrodružná vlna	4	4
Smlouva o chování	1	1

Tabulka 25 Techniky reflexe

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Verbální techniky	30	25
Výtvarné techniky	13	11
Techniky s tělem	20	17
Grafické techniky	5	4
Zvukové techniky	6	5
Prostorové techniky	5	4
Techniky s předměty	6	5
Žádné	34	29
Celkem	119	100

Tabulka 26 Důležitost reflexe

MOŽNOST	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST %
Velmi důležitá, zařazuji reflexi skoro po každé aktivitě	8	11
Důležitá, občas ji zařazuji	30	42
Reflexi považuji za důležitou, ale ve školní družině ji nepoužívám	28	39
Reflexi nepovažuji za důležitou, tuhle metodu ve školní družině nepoužívám	6	8
Celkem	72	100

