

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

PRÁZDNINOVÝ TÁBOR PRO DĚTI 1. STUPNĚ ZŠ Z HLEDISKA
VOLNOČASOVÉ A NÁBOŽENSKÉ PEDAGOGIKY

Vedoucí práce: doc. PhDr. Ludmila Muchová, Ph.D

Autor práce: Marie Kantorová

Studijní obor: PVČ/PS

Ročník: 2018/2019

2019

Prohlašuji, že svoji práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

Datum a podpis:

Mé poděkování patří vedoucí práce doc. PhDr. Ludmile Muchové, Ph.D za cenné rady, podporu a připomínky při psaní bakalářské práce. Dále poděkování patří mé rodině, přátelům a všem, kteří se podíleli na realizaci projektu dětského tábora.

Obsah

Úvod	5
1. Psychologie dětí mladšího školního věku	6
1.1. Myšlení dítěte v mladším školním věku	7
1.2. Komunikace a postavení dítěte ve skupině	8
1.3. Dítě a tělo	10
1.4. Dítě a hra	11
1.5. Psychologická východiska pro závěrečný projekt	12
2. Pedagogika volného času, její obsahy, cíle a metody práce	14
2.1. Pedagogika volného času, její cíle a podmínky výchovy	15
2.2. Obsahy výchovy, metody a formy práce	16
2.3. Zážitková pedagogika	17
2.3.1. Dramaturgie akce	19
2.3.2. Tým instruktorů	22
2.4. Východiska pedagogiky volného času pro závěrečný projekt	24
3. Náboženská pedagogika	25
3.1. Symboly a jejich význam v náboženské výchově	26
3.1.1. Funkce symbolu	28
3.1.2. Symbol pouti	29
3.2. Legenda	29
3.3. Meditace, její techniky a působení na děti	30
3.4. Východiska z náboženské pedagogiky pro závěrečný projekt	32
4. Praktická část – projekt letního tábora	34
4.1. Cíle a průběh	34
4.2. Didaktické zhodnocení	40
4.3. Závěrečné shrnutí praktické části	42
Závěr	44
Použité zdroje	46
Seznam příloh	48

Úvod

Inspirací pro téma této práci mi byly dětské farní tábory, na něž jezdím od svých dvanácti let. Z pozice účastníka jsem se postupně dostala na pozici hlavního vedoucího. Velmi mě zajímá problematika náboženské pedagogiky a její uplatnění právě na prázdninovém táboře, proto jsem si toto téma vybrala pro svou bakalářskou práci.

Jak je již patrné z názvu, tato práce se zabývá problematikou prázdninového tábora pro děti mladšího školního věku a to jak z pohledu pedagogiky volného času, tak i z hlediska náboženské pedagogiky. Cílem práce je nastínit jaké zásady volnočasové a zároveň náboženské pedagogiky by měl respektovat prázdninový tábor.

Teoretická část této bakalářské práce se zaměřuje na východiska pro realizaci projektu v praktické části. Je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se zabývá psychologii dětí v mladším školním věku, tedy dětí ve věku 1. stupně základní školy. Druhá kapitola nastiňuje základní teze pedagogiky volného času se zaměřením na zážitkovou pedagogiku. Poslední teoretická kapitola se zabývá náboženskou pedagogikou. V závěru každé kapitoly jsou uvedena východiska pro prázdninový tábor.

Praktická část této bakalářské práce je formou projektu, který se zaměřuje především na využití náboženské pedagogiky v konceptu prázdninového tábora pro děti mladšího školního věku. Projekt prázdninového tábora byl teoreticky zpracován a následně v srpnu 2018 i prakticky zrealizován a didakticky vyhodnocen. Cílem praktické části této práce je porovnání připraveného konceptu se zrealizovanými činnostmi.

1. Psychologie dětí mladšího školního věku

Dle vývojové psychologie je toto období neodmyslitelně spojené s nástupem dítěte do školy. S tímto velkým milníkem se v jeho životě objevuje mnoho změn. Ať už je to plnění školních povinností, nový způsob spolupráce, požadavky jak ze strany učitele, tak i ze strany rodičů. Na začátku školní docházky se často stává, že má dítě problém s tempem výuky. V tomto období se mnozí rodiče dítě snaží podpořit v jeho všestranném rozvoji. Dítě se často účastní mimoškolních aktivit a různých kroužků.

Ve škole se dítěti naskytuje mnoho příležitostí k rozvoji soutěživosti. Ze začátku jde o soutěž v pozornosti učitele, později soutěživost přechází v porovnávání úspěšnosti s ostatními spolužáky. U dětí se může projevit výkonnostní frustrace a strach ze selhání, který je způsobený nedostatkem motivace k překonání překážek. Děti se v této době teprve učí přijímat vlastní nedostatky, nedokáží přijímat kritiku.

Děti kolem devátého a desátého roku bývají velmi citlivé. Často reagují negativním afektem, mají sklon k pláči a snadno se dostanou do stresu. Tady by měli dospělí (rodiče, učitelé) pomoci dítěti zvládat stresové situace a pomoci mu naučit se poznat emoce a pracovat s nimi. ¹

Autorka knihy *Vývojová psychologie* uvádí, že v tomto období se ve škole děti učí plynule číst. Některé děti čtení zaujme natolik, že se začnou aktivně věnovat čtení knih i mimo školu. V tomto věku již přestávají být oblíbené pohádkové knížky. Na vrchol oblíbenosti se dostávají knihy plné dobrodružství, pokud možno s co nejrealističtějšími kresbami.

Obecně se vývoj kresby zpomaluje. Kresba se zdokonaluje po stránce pečlivosti a je techničtější. Děti se v kresbě snaží zachytit realitu, kladou důraz na detaily. Pokouší se o zachycení postavy v akci. Zachycený pohyb

¹ THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6. str. 402-404

je neobratný, proto celá postava působí strnulým dojmem. V tomto období končí vývoj spontánní kresby a kresba postavy se dále nevyvíjí, pokud není trénována. U dětí dochází k používání schematického piktogramu, který jim slouží jako obranný mechanismus před selháním. Zkouší již také do kresby promítnout perspektivu.²

1.1. Myšlení dítěte v mladším školním věku

Dle vývojové psychologie dochází v tomto období také k rozvoji konkrétního logického myšlení a komunikace. Dítě dává dohromady to, co slyší ve svém okolí s tím, co si myslí, že k tomu logicky patří. Vznikají tak nové souvislosti. Dětské myšlení je nepřesné, protože dítě nemá dostatek zkušeností, vědomostí ani sociálního porozumění. Co se týče dětského myšlení v období mladšího školního věku, dítě se dostává do stádia konkrétních operací (viz Piaget). Pro tento typ myšlení je typické: reverzibilita, princip konzervace, klasifikace, schopnost induktivní logiky, schopnost seriality, tranzitivní inference, decentrace. Reverzibilita znamená, že dítě je schopné si v myšlenkách představit řešení problému. Principem konzervace se rozumí to, že dítě je schopno porozumět zachování určitých vlastností tělesa při změně jeho vzhledu. Klasifikace je dovednost dítěte třídit předměty do různých skupin dle jejich vlastností. Schopnost induktivní logiky umožňuje dítěti zobecňování konkrétních informací. Schopnost seriality je schopnost dítěte seřadit předměty za sebou dle určitého kritéria. Tranzitivní inference je schopnost dítěte logicky porovnat dva prvky za pomoci třetího prvku. Decentrace nastává, pokud je dítě schopno uvažovat v rovině konkrétních operací o více aspektech zároveň a nakonec z nich vyvodí závěr. V tomto věku ještě dítě není schopno uvažovat v rovině abstraktní.³

²THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie*. str. 412

³ Tamtéž. str. 404-406

1.2. Komunikace a postavení dítěte ve skupině

Autorka knihy *Vývojová psychologie* uvádí, že v období mladšího školního věku se u dětí zlepšuje komunikace, ale v tomto období ještě není zcela dokonalá. Dítě neumí přesně popsat události a nedokáže vyjádřit, co ho trápí. Pro dítě je také velmi obtížné určit klíčové informace, proto si často vybírá jen povrchní informace, kvůli kterým dochází ke zkreslení.⁴

Říčan uvádí, že i v této životní etapě dítěte jsou důležití jeho rodiče. I když děti tohoto věku tráví více času s kamarády, přespávají u nich, začínají být samostatní, jezdí na letní tábory, je pro ně prostředí rodiny velmi podstatné. Rodiče jsou pro dítě absolutní autoritou, ale dítě se již částečně podílí na rozhodování uvnitř rodiny. V tuto dobu má dítě ještě neproblematický vztah k otci. Otec je v mladším školním věku pro dítě autoritou, naopak matka je plná lásky, něžnosti a radosti a má zaručovat dítěti láskyplný domov. Rodina má být pro dítě prostorem, ve kterém je pravdivost, upřímnost, otevřenost a vzájemnost na prvním místě.⁵

Thorová uvádí, že pro dítě mladšího školního věku je velmi podstatná vrstevnická skupina a pobyt uprostřed ní. U dětí je oblíbená skupinová hra a také spolupráce v rámci týmu. Díky pobytu ve vrstevnické skupině a její zpětné vazbě se u dětí formuje jejich sebepojetí jinak než v rodině.

Toto období je charakteristické tím, že se děti snaží poznat opačné pohlaví. Začínají zde také první lásky, kdy děti napodobují romantické chování. Píší si psaníčka, vzkazy, komunikují přes internet. Děti projevují zájem různými způsoby a snaží se upoutat na sebe pozornost. V kolektivu však dítě inklinuje ve větší míře ke stejnému pohlaví.⁶

Autoři v knize *Psychický vývoj dítěte* uvádějí, že u dívek se na začátku tohoto období tvoří skupinky po dvou nebo třech členkách. Tyto skupinky jsou nestálé. Mění se jednak jejich složení i jejich sympatie vůči jiné skupině dívek. Postupně se skupiny dívek stabilizují. Kolem čtvrtého

⁴ THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie*. str. 407

⁵ ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. 3. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6. str.159-162

⁶ THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie*. str. 408-410

ročníku začínají vznikat opravdové samostatně fungující skupiny. Každá skupina je specifická jak svým společenským životem, tak i tím, „proti komu jsou“.

Chlapci se zpočátku dělí do skupin podle toho, jaký typ her hrají. Skupiny se scházejí jen při hrách, proto jsou pokaždé trochu jiné. Jeden typ skupiny chlapců je skupina, kde si členové mají tendenci na něco hrát. Druhý typ skupiny nastává, pokud se sejdou chlapci za účelem hrát hru s pravidly, například fotbal. Přibližně ve čtvrtém ročníku dochází k ustálení skupin. Z jedné skupiny se stávají akční „frajírci“, kteří mají snahu, co nejvíce na sebe upoutat pozornost, a to jak ve škole, tak i mimo školu. Druhá skupina je klidná, chlapci se zabývají kreslením témat z filmů, vyprávěním, počítačovými hrami apod.

Vztahy mezi vrstevníky jsou nestálé, často se mění. Pro dítě mají skupiny velký význam. Neučí se zde pouze spolupráci, komunikaci, soupeření, fair play, ale i strategické myšlení, zvládání frustrace z prohry nebo odolávání nátlaku skupiny.

Z hlediska socializace dochází ke snaze o formálnější organizaci skupiny. Děti si samy určují pravidla, vedení, členy. Každá skupina má své tajemství a důvěrnosti. V této době dochází ke vzniku první skupinové identity mimo vlastní rodinu.⁷

Dle M. Nakonečného může nastat jeden z největších negativních vlivů skupiny na jedince při řešení skupinového úkolu, v jehož výsledku je nemožné určit podíl práce jednotlivých členů skupiny. To může mít negativní vliv na jedince, který by stejný úkol vypracoval sám stejně dobře nebo i lépe než při skupinové práci. Jedná se o tzv. sociální zahálení. Další vliv na jedince ve skupině má atraktivita skupiny. Čím více je jedinec zapojený do dění skupiny, tím více jej skupina ovlivňuje.⁸

⁷ PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE.: *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0924-X. str. 507-509

⁸ NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

Dle psychologa Říčana má na dítě velký vliv skupina a její autorita. Dítě je na jejich popud nucené zastávat několik společenských rolí. Ačkoli si myslí, že se jim jejich dítě doma se vším svěřuje, nemusí tomu tak vždy být. Děti většinou zvládají přechod mezi jednotlivými vůči sobě protikladnými rolemi velmi dobře a rády zkoušejí nové „tváře“ ve svých rolích.⁹

1.3. Dítě a tělo

Dle vývojové psychologie se v období mladšího školního věku mění tělesné proporce jak u dívek, tak i u chlapců. U chlapců se zpomalí růst. Tvar jejich těla působí plnějším dojmem, protože dochází k nárůstu podkožního tuku. Postava dívky a chlapce se mírně liší. U dívek můžeme vidět širší pánev, kdežto u chlapců vnímáme širší ramena a hrudník.

U dětí se výrazně zlepšuje motorická koordinace. V tělesném vývoji dále pokračuje výměna mléčného chrupu, zpevňuje se kostra, dochází k růstu svalové hmoty. Obecně se zvyšuje tělesná síla. U dětí se projevuje zvýšená unavitelnost a kolísavá pozornost. Je to způsobené tím, že dochází k prudkému rozvoji nervové soustavy.

Děti tráví spoustu času tzv. statickými činnostmi. Je tedy vhodné, aby měly možnost pohybu, jak pohybu řízeného, při němž se učí novým dovednostem, tak i pohybu spontánního. Tento věk je nejlepší pro osvojení si nejrůznějších sportovních aktivit. Děti jsou obratné, rychlé a vytrvalé v běhu a mají dobře vyvinutou koordinaci a kontrolu pohybu. Zejména u chlapců rozhoduje obratnost o tom, jaké budou mít postavení v kolektivu. Na konci období mladšího školního věku se svou fyzickou obratností vyrovnají dospělému člověku. Na rozdíl od dospělého děti nedokáží rozložit své síly, proto u nich rychleji dochází k vyčerpání.

⁹ ŘÍČAN, P.: *Cesta*. str. 154

Na druhou stranu oproti dospělým dokážou velmi rychle nabrat nové síly.¹⁰

1.4. Dítě a hra

Podle Říčana je pro vyplnění volného času dětí vhodná hra, která byla v předchozím období pro něj celodenní činností. Změnou oproti předchozímu období je typ hry, kterou se dítě zabývá. Ve svých hrách se nejčastěji snaží napodobit reálné činnosti. Zejména chlapce zaujímají hry související s technikou. V tomto věku se chlapci také zajímají o různé nástroje denní potřeby, například o nůž. Naopak dívky se zabývají hrou s panenkami, kterou mají promyšlenou a naplánovanou. Pro toto období je též typická hra se zvířaty, stolní hry a hry skupinové. Nejprve skupinové hry, kterou jsou jednoduché a později přecházejí ke hrám se složitějšími pravidly.

Co se týče sportu je pro toto období typická jednoduchá hra s pravidly. Zpočátku se jedná zejména o hru s míčem a závodění. U chlapců se objevují vzájemné zápasy, při kterých dbají na dodržování pravidel. Z takovýchto zápasů se pak mohou vyvinout sporty na bázi závodění nebo sporty, při nichž jde o soupeření proti sobě. Velmi důležité pro rozvoj dětí jsou rvavé sporty, při nichž dochází k tělesnému kontaktu. Jedná se například o fotbal, košíkovou apod. Při těchto sportech se mimo jiné u dětí rozvíjejí i hodnoty jako je odvaha, spolupráce, obětavost, čestná hra apod. Dle Říčana je v období mladšího školního věku předčasné mluvit o vrcholovém sportu, protože jednak by už sport pro dítě nebyl hrou a jednak by mohlo dojít k obtížím v dalším tělesném i duševním vývoji dítěte.

Do dětské hry se mohou promítnout hrdinové z filmů a seriálů z televizních obrazovek. Děti se s hrdiny identifikují a častokrát nedokážou

¹⁰ THOROVÁ, K.: Vývojová psychologie. str. 410

rozlišit realitu od virtuální reality. Tato identifikace je nejvíce typická pro děti kolem devátého roku.¹¹

Procházka uvádí, že se v této době hojně rozšířil trend relaxace u počítače, počítačových her či televize. Velmi často dochází k tomu, že se z této relaxace stává tzv. virtuální droga, jejíž následky se mohou přiblížit následkům jako u patologického hráčství. Zejména dochází ke ztrátě toho, co člověka dříve zajímalo a propadá stavu, kdy nutně musí dohrát rozehranou hru a dostat se do dalšího kola hry.

Při dlouhodobém hraní her či sledování televize může docházet ke ztrátě přátel, osobního kontaktu s lidmi nebo k problémům v osobním životě. S přáteli se takovýto člověk (dítě) bude stýkat pouze pomocí sociálních sítí. Jeho vztahy se tedy stanou pouze povrchními. Obzvláště u dětí má hraní her a závislost na počítači vliv na jejich chování. Projevuje se u nich zvýšená únava a ve škole se zhoršuje prospěch.¹²

1.5. Psychologická východiska pro závěrečný projekt

V mladším školním věku je pro děti důležité mít vrstevnickou skupinu a pobývat v ní. Děti mají zájem o poznání opačného pohlaví, ale v kolektivu jsou raději mezi vrstevníky stejného pohlaví. Ohled musíme brát na vliv skupiny na jedince, zejména pak na to, jakou roli bude dítě ve skupině zastávat. Nesmíme také zapomínat na zvýšenou unavitelnost dětí a kolísavou pozornost, která vzniká v důsledku jejich tělesného vývoje.

Pro děti v mladším školním věku je velmi dobré zařazovat pohybové aktivity. Děti mají dobrou koordinaci, jsou rychlé, vytrvalé v běhu, obratné apod. V tomto období je vhodné, aby si děti osvojily různorodé sportovní aktivity. Co se týče hry, chlapci se zajímají převážně o nástroje denní potřeby. Dívkám je bližší hra s panenkami. Obecně lze říci, že se děti zajímají o hry se zvířaty, o skupinové hry a o hry stolní. Při sportovních

¹¹ ŘÍČAN, P.: Cesta. str.155-157

¹² PROCHÁZKA, M.: *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-3470-5. str. 151-152

hrách je typická hra s míčem, závodění a hry kolektivního charakteru. Proto by sportovní hry měly být využity v projektu prázdninového tábora jako důležité metody k dosažení didaktických cílů, nikoliv jen jako prostředky relaxace.

2. Pedagogika volného času, její obsahy, cíle a metody práce

Pedagogika volného času je dle pedagogického slovníku „*disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých.*“¹³

V knize Pedagogické ovlivňování volného času uvádějí autoři, že výchova ve volném čase má v životě člověka různé funkce. „*Lze vymezit funkci výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní.*“¹⁴ Všechny funkce se ve většině zařízení prolínají. Každé zařízení plní tyto funkce v jiné míře, to je způsobeno různým zaměřením zařízení.

Výchovně-vzdělávací funkci plní jednotlivá zařízení a organizace dle legislativy a dle specifických možností. Tato funkce se zakládá na utváření osobnosti, které probíhá záměrně a cílevědomě, také má vliv na plnění cílů prostřednictvím vhodně zvolených pedagogických prostředků. Skrze tuto funkci poskytuje výchova ve volném čase jedinci možnost pro všestranný rozvoj osobnosti. Výchova ve volném čase poskytuje možnost kultivace a uspokojování potřeb, má „*usměrňovat, uspokojovat, rozšiřovat a uspokojovat zájmy*“¹⁵, objevit a podporovat rozvoj schopností jedince. Skrze různorodé aktivity může pedagog jedince vést k vhodnému využívání volného času z hlediska jeho osobnosti a okolní společnosti. Výchovně-vzdělávací funkce podněcuje jedince k zájmu o celoživotní učení.

Zdravotní funkcí se rozumí jak podpora zdravého tělesného a duševního vývoje, tak i sociálního vývoje jedince. Existují různé způsoby podpory takového vývoje. Jedním z nich je pomoc pedagoga v usměrňování režimu dne jedince s přihlédnutím na jeho individuální potřeby. Jedná se zejména o střídání různých druhů a typů činností a času pro odpočinek. Výchova

¹³ PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. str. 161

¹⁴ HÁJEK, B., HOFFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1. str. 70

¹⁵ Tamtéž. str. 70

ve volném čase poskytuje možnosti k pohybu, který je nezbytný pro zdravý vývoj. Jedinec si má osvojit a upevňovat základní stravovací návyky a také hygienické návyky. Pedagog by měl seznámit vychovávané jedince se zásadami bezpečné práce.

Sociální funkce se liší dle typu zařízení. V dnešní době pod tuto funkci spadá zejména dostatečné zajištění péče o děti a jejich bezpečnost v čase mimo vyučování. Sociální funkci nejčastěji zastává školní družina, výchovná a ubytovací zařízení apod. Z jiného pohledu může být sociální funkce výchovy ve volném čase vnímaná z hlediska socializace člověka. Lidé ve svém volném čase mají mnoho příležitostí k seznámení se s novými lidmi, navazování nových vztahů, zejména s lidmi, kteří mají stejný zájem či názory. Díky tomu dochází k rozvoji sociálních kompetencí, dovedností v oblasti komunikace apod. Sociální funkci dále můžeme vnímat jako příležitost pro děti ze slabšího psychologického, materiálního a málo podnětného prostředí či z obtížného rodinného prostředí. Skrze sociální funkci výchovy ve volném čase dochází k eliminaci rozdílného prostředí, ze kterého děti pocházejí.

V rámci preventivní funkce výchovy ve volném čase se v současné době nejvíce klade důraz na to, aby se předcházelo tzv. negativním jevům. Mezi negativní jevy patří například agresivita, šikana, drogové a jiné závislosti, lži apod. Většina zařízení se přednostně věnuje primární prevenci, která není drahá, je relativně účinná a méně náročná oproti sekundární a terciální prevenci.¹⁶

2.1. Pedagogika volného času, její cíle a podmínky výchovy

Dle autorů knihy *Pedagogické ovlivňování volného času* je základním cílem pedagogiky volného času naučit jedince nakládat s volným časem a využívat svůj čas mimo školu/práci. Tyto obecné cíle se dají specifikovat

¹⁶ HÁJEK, B., HOFFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*. str. 70–73

do dílčích cílů. Na dílčí cíle se dá nahlížet z více úhlů pohledu, z nichž vycházejí i jejich specifikace. Na cíle můžeme nahlížet například dle instituce, kde výchova probíhá, z hlediska věku účastníků nebo dokonce z hlediska samotného pedagoga. Dílčím cílem může být například to, že se jedinec naučí odpočívat, bude hlouběji rozvíjet své zájmy a schopnosti nebo také podpora zájmu jedince o další vzdělávání apod. Také každá oblast zájmových činností má své specifické cíle.

Podmínky, za nichž probíhá výchova ve volném čase, mají svá specifika. Můžeme je rozdělit na vnější a vnitřní podmínky. Co se týká vnitřních podmínek, má pedagog při výchově ve volném čase nepřeborné množství možností pro prohlubování osobností lidí, se kterými pracuje. Prohlubuje u nich především jejich zájmy, schopnosti a individuální potřeby. Pro pedagoga je tedy podstatné znát odlišnosti lidí v různém věku, protože se při práci setkává s nejrůznějšími skupinami. Pedagog si musí v návaznosti na vnitřní podmínky vhodně zvolit cíle a prostředky.

Vnějšími podmínkami se rozumí prostory a jejich vybavení, materiální zázemí a v neposlední řadě i to, zda jsou ve skupině významní jedinci či sociální skupiny. Výchova ve volném čase není přímo vázaná na určité prostředí, proto také vnější podmínky jsou velmi rozmanité. Nároky na prostory se zde liší dle typu zařízení. Prostory by vždy měly být vhodné pro výchovu z pohledu výchovných záměrů a charakteru probíhajících činností.¹⁷

2.2. Obsahy výchovy, metody a formy práce

Pávková říká, že každá výchovná instituce má jinak stanovený obsah, protože obsah výchovy ve volném čase není podmíněn žádnými dokumenty. U jednotlivých zařízení vychází obsahy výchovy zejména z předem stanovených cílů a také z toho, co si sami vychovávaní přejí

¹⁷ HÁJEK, B., HOFFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*. str.72-75

a jaké mají potřeby. Pokud vychovatel vytyčuje obsahy výchovy, má přitom volnou ruku a příležitost využít svoji kreativitu. Při tvorbě obsahu výchovy musí vychovatel vždy dodržovat základní požadavky pedagogiky a psychologie. Pro inspiraci může vychovatel použít různé pedagogické publikace. Většinou je obsah výchovy zpracován jako přehled tzv. výchovně – vzdělávacích činností. Je to tak proto, že výchova ve volném čase má především činnostní charakter.

To, jakým způsobem dosahuje vychovatel cílů, se označuje jako metody a formy výchovy. Na dělení metod existuje více různých úhlů pohledu. Nejčastěji se metody dělí na slovní metody, názorné metody a metody praktické. Z jiného pohledu se mohou metody dělit například dle zapojení vychovávaných do procesu výchovy. V rámci výchovného procesu je kladen důraz zejména na ty metody práce, které vyžadují aktivní přístup dětí. Co se týče metod slovních, má neodmyslitelné místo v procesu výchovy metoda rozhovoru. Svoji roli mají také metody názorné jako například pozorování. Pro výchovný proces je velmi důležité, aby byl pedagog dobrým vzorem. Dále se zdůrazňují metody cvičení, při nichž si vychovávaní zkoušejí a osvojují vhodné vzorce chování v nejrůznějších životních situacích.

Formy výchovné práce se dají rozdělit dle různých kritérií, například podle toho, jaký je počet účastníků, do jaké míry jsou činnosti organizované nebo jaká je pravidelnost účasti. Nejvyužívanější formy výchovy jsou například hry, soutěže, vycházky apod.¹⁸

2.3. Zážitková pedagogika

Autoři knihy *Pedagogické ovlivňování volného času* uvádějí, že součástí pedagogiky volného času je i zážitková pedagogika, která je založena zejména na prožitku. Prožitek je individuální, velmi emočně zabarvený

¹⁸ PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6. str. 20-23

přehled toho, co je minulostí, přítomností i toho, co je očekávané. Je těsně spjatý se specifičností člověka, který takovýto prožitek právě prožívá. Na prožitcích a zážitcích jsou založeny výchovné metody zážitkové pedagogiky. U těchto výchovných metod je podstatné aktivní zapojení účastníka do programu, jenž je často spojený s vysokou mírou fyzické náročnosti a rizik, která jsou ovšem uměle navozená a po celou dobu kontrolována. Tyto metody se zejména zaměřují na samotného člověka a na jeho hledání sebe sama. Zaměřují se například na sebepoznání, sebedůvěru, poznání toho, kam člověk ve skupině patří a podobně. Při této výchovné metodě nemusí vždy docházet pouze k pozitivnímu zjištění svých hranic, jedinec může zjištěné hranice chápat i jako negativum.

Při tvorbě programu pro skupinu je třeba dbát na určité charakteristiky, aby bylo ve výchově skrze prožitek dosaženo výchovných cílů a aby cíle byly následně využity v praktickém životě. V první řadě je nezbytné informovat účastníky akce o cílech a prostředcích dosahování těchto cílů. Cíle by měly být vybírány dle specifik dané skupiny, totéž platí i pro stanovení programu. Dále je třeba do programu zařadit nejrůznější druhy aktivit a prožitků, ve kterých se objevuje určitý stupeň rizika i dobrodružství. Podstatné je v průběhu akce střídat pohybové aktivity s aktivitami, které jsou založeny na rozhodování a na přemýšlení. Během akce je důležité, aby byla zajištěna šance na úspěch každého účastníka. Jestliže se aktivity odehrávají v přírodě, je vhodné do nich zařadit i téma ekologie. Dalším charakteristickým znakem je, že se do programu zařazují aktivity, ze kterých si účastníci odnesou zkušenosti do svého života. Podstatné je zde zajištění tělesné, sociální a psychické bezpečnosti. Také je pro průběh akce klíčové zajistit kvalifikované vedení akce. Žádoucí je práce se skupinou a zážitky jednotlivců i po skončení akce.

Tato výchovná metoda je velmi účinná. Je postavená na intenzivním zážitku, který je doprovázen silnými emocemi. Všechny skutečnosti jsou prožívány. Účastník překonává jak překážky, tak i sám sebe. Účastníci mají možnost vnímat přírodu a zažít si spolupráci v týmu. Největší důraz

je kladen na proces, na to, jak probíhá a co se děje, nikoli na zadaný úkol. Tato metoda se zakládá na vytváření situací, jimiž musí účastníci projít a jimž se nelze vyhnout. Člověk musí spoléhat nejprve sám na sebe a na své síly. Skrze tyto situace člověk získává zkušenost, že se jen těžko obejde bez spolupráce s ostatními.¹⁹

2.3.1. Dramaturgie akce

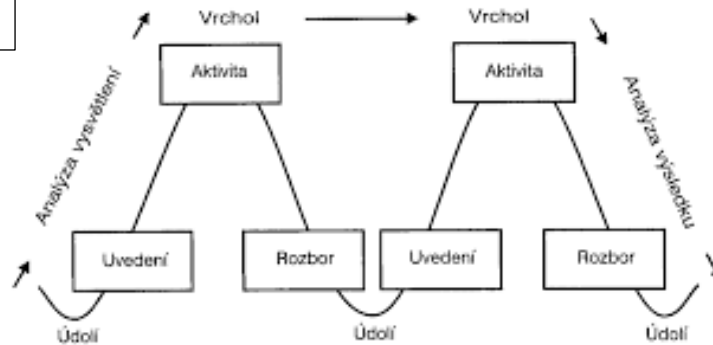
Autoři Franc, Zounková a Martin uvádějí, že pojem dramaturgie je známý zejména z prostředí filmu, divadla či televize. Od nedávna se používá také v kontextu zážitkové pedagogiky. Zde je to metoda výběru a následného řazení aktivit za sebou s cílem dosáhnout co největšího pedagogického účinku. Pod tento pojem jsou zahrnuty otázky týkající se účastníků, tedy jejich věk a schopnosti, jak mentální, tak i fyzické. Dále je pod tento pojem zařazena časová dotace a prostorové podmínky. Nejdůležitější pro dramaturgii je určení a následné dosažení cílů a to jak pedagogických, tak i vzdělávacích nebo například rekreačních.

Metoda dramaturgie umožňuje, a dokonce v některých případech i vyžaduje flexibilitu programu zážitkové akce. Ke změně programu dochází zejména, pokud by původní program nenaplňoval předem zvolené cíle akce. V posledních letech v rámci plánování zážitkových akcí převládá tzv. model dobrodružné vlny, na níž jsou zážitky efektivně řazeny do zážitkového programu, jejich průběh je velmi podobný vlnám. V dobrodružné vlně (viz obr. č. 1²⁰) se střídají vrcholy a údolí, což symbolizuje střídání vzrušujících aktivit s klidnými aktivitami.

¹⁹ HÁJEK, B., HOFFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*. str.175-176

²⁰ Obr. č. 1: FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9. str. 26

Obr. č. 1

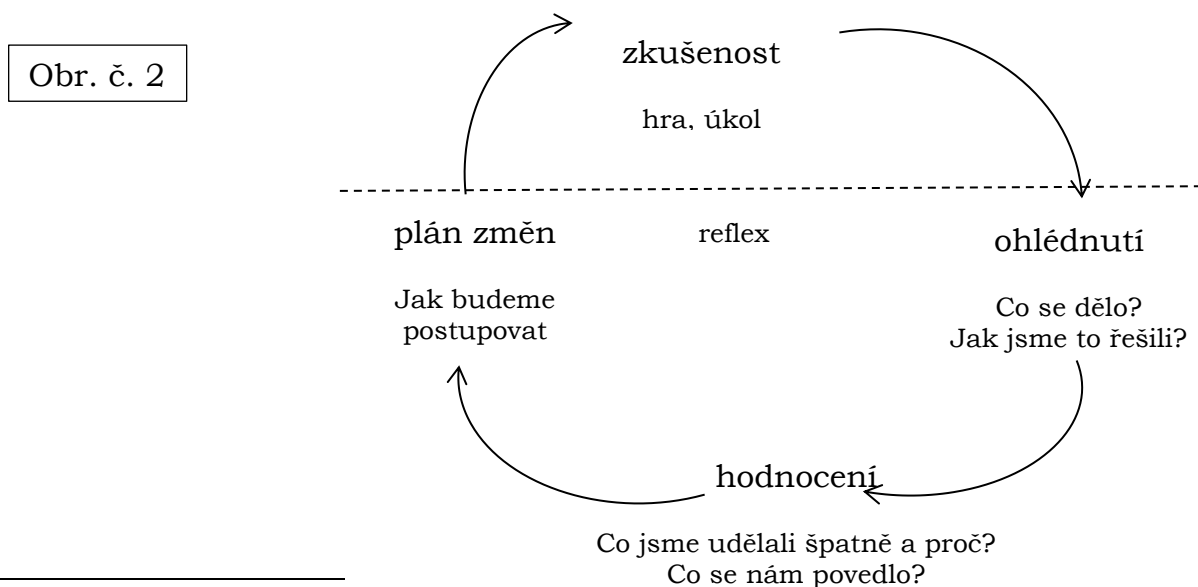


V dramaturgii se neobjevuje pouze jedna dobrodružná vlna. Jedná se spíše o propojení několika vln, vlny fyzické, sociální, kreativní a psychické. Zážitková akce by měla být realizována tak, aby nastala rovnováha mezi jednotlivými vlnami. Pro účastníky to znamená, že mají možnost rozšiřovat svoji komfortní zónu v různých oblastech. Aktivity jsou většinou uzpůsobené tak, aby byly přístupné pro všechny účastníky bez ohledu na jejich fyzickou zdatnost.

Dramaturgie má za cíl vytvořit takový program, který bude pobízet účastníky k rozvoji svých osobností, nebude tedy primárně zaměřený na naplňování předem stanovených cílů celé akce. Dramaturgie tvorby akcí má pět stupňů. Prvním stupněm je práce na hlavním tématu celé akce. Hlavní téma má umožnit představu o akci na nejabstraktnější rovině. Akce může mít jedno jediné téma, stejně tak může mít i více vzájemně propojených témat. Téma je zásadní pro celou dramaturgii. Od něj se odvíjí jednak cíle, hry, aktivity, prvky dotvářející atmosféru apod. Druhý stupeň obnáší práci na scénáři celé akce. Scénář akce zahrnuje detailně naplánované aktivity. Při plánování jednotlivých programových bloků je důležité dbát na rovnoměrné rozmístění aktivit podle jejich zaměření. Naplánovaný scénář lze během akce přizpůsobovat a flexibilně měnit. Třetím stupněm je praktická dramaturgie, jejíž obsahem je tvorba, přetváření a výběr takových aktivit, které splňují požadované cíle na určitém místě ve scénáři. Při těchto činnostech již tým musí myslet na praktické záležitosti, například na počet instruktorů, čas na přípravu, na materiál, na časovou dotaci či na aktuální stav skupiny účastníků. Čtvrtým stupněm je dokončení celého scénáře. V této fázi dochází

ke kontrole celého scénáře. Je zařízená logistika a jednotlivé programy jsou zkontrolovány. Dopředu nelze odhadnout průběh akce a aktuální stav skupiny účastníků, tudíž scénář by se měl během akce měnit a přizpůsobovat aktuálním podmínkám. Posledním pátým stupněm je dramaturgie na samotné akci. Tato fáze zahrnuje veškeré změny scénáře během akce. Ke změnám dochází z mnoha důvodů, například změny mohou vycházet z aktuálního stavu skupiny nebo i z náhlých změn počasí apod. Důležitá je zde reflexe a rozbory, které pobíhají v rámci celého týmu.²¹

V Příručce instruktora zážitkových akcí autoři píší o tom, že pro zážitkovou akci je potřeba reflexe. Přístup k zážitku shrnuje tzv. Kolbův cyklus (viz. obr. č. 2²²). Na Kolbově cyklu vidíme, jak se se zážitkem a tím, co v účastnících vyvolal, pracuje. V praxi se tento cyklus většinou zužuje pouze do dvou fází a to do fáze zkušenosti a fáze reflexe, ve které jsou obsaženy ostatní fáze původního cyklu. Na reflexi je navázána další zkušenost a to ta, která v sobě zahrnuje posun účastníka skrze jeho dosud získané zkušenosti. V ideálním případě se nejedná o cyklus, ale spíše jde o spirálu.²³



²¹ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení zážitkem a hrou*. str. 25-35

²²Obr. č. 2: PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. str. 22

²³ Tamtéž. str. 21-22

2.3.2. Tým instruktorů

Pelánek uvádí, že ačkoli se to často ani nezdá, je pro zážitkovou akci důležitý instruktorský tým. I nezkušený člověk na první pohled dovede rozeznat, jaký tým je. Akce pořádaná týmem, který je zkušený a má uvnitř sebe dobré vztahy, je naprosto odlišná od akce, na niž bude tým sice zkušený, ale velmi rozhádaný. Velkým úsilím je, aby tým spolupracoval co nejlépe, a to i třeba z toho důvodu, že instruktoři jsou nevědomými vzory pro účastníky, kteří mají podvědomý sklon je napodobovat.²⁴

V knize *Učení zážitkem a hrou* autoři píší, že v týmu by se měly v ideálním případě vyskytovat různé typy osobností. Pro tým je důležité, aby v se v něm nacházeli lidé s různým zaměřením a to především na fyzickou stránku, kreativitu nebo také na duchovní stránku věci. Nesmí se zapomínat na role v týmu. Je podstatné určit, jak se bude pracovat dohromady a vytipovat situace, ve kterých by případně mohlo dojít ke konfliktu. K jednotlivým členům týmu by se mělo přistupovat zcela individuálně. Měla by se správně určit jejich jedinečná role, která je závislá na postavení v rámci celého týmu a také například na tom, kdy jedinec nejlépe pracuje, zda vstane raději brzy ráno nebo naopak je schopný pracovat déle do noci. V dokonalém týmu se znalosti a dovednosti jeho členů doplňují. Pokud by v týmu chyběla nějaká speciální dovednost, má tým možnost si k sobě přizvat hosta, který týmu bude nápomocen.²⁵

Příručka instruktora zážitkových akcí říká, že správný instruktor by měl být flexibilní, schopný a tvořivý. Neměl by se nechat vyčerpat, a naopak by měl být překvapující. Jeho otevřenost vůči učení se novým věcem a poučení se zejména z vlastních chyb by jej měla odradit od rutiny. Jeho sebevědomí je zdravé, uvědomuje si své hranice a možnosti a zároveň by si měl přiznat i svá slabá místa.

V rámci týmu je třeba určit zodpovědné osoby za určité oblasti, které jsou nezbytné pro přípravu a průběh akce. Například to může být

²⁴ PELÁNEK, R.: Příručka instruktora. str. 38

²⁵ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení*. str. 49-50

propagace, komunikace s účastníky, funkce zdravotníka, zajištění materiálu apod. Zodpovědná osoba dále rozděluje úkoly dané oblasti mezi další lidi s tím, že za výsledek zodpovídá ona sama. Některé oblasti může zajišťovat i osoba zvenčí. Celá příprava a průběh akce je záležitostí celého týmu, nikoli osamocenou prací jednotlivců.²⁶

Autoři v knize *Učením zážitkem* udávají, že během akce se konají každý večer schůze týmu. V první řadě probíhá krátká reflexe uplynulého dne. V rámci reflexe se i posuzuje aktuální stav skupiny a řeší se problémy, které narušují chod akce. Dále se zkoumá, zda program na další den odpovídá stavu skupiny či zda vyžaduje změny. Pokud by některá část programu neseseděla, vybere tým jinou aktivitu z aktivit, které má předem připravené. Dále po upravení scénáře následujícího dne dochází k prodiskutování věcí týkajících se logistiky. Každý člen týmu by měl vědět, kdy a co bude dělat. Tímto by byla příprava programu na další den ukončena a vzniká prostor pro poznámky, zpětnou vazbu a pro diskuzi.²⁷

Dle Pelánka je velmi důležité vedení celého týmu. Existuje několik způsobů, jak se tým instruktorů dá vést. Jedním ze způsobů je direktivní neboli diktátorské vedení. Zde má vedoucí největší autoritu a celý tým pevně vede. Tento styl je typický pro pravidelně pořádané akce, může se objevit i na zážitkových akcích, pokud je vhodně uchopen. Dále může nastat tzv. formální vedení. Vedoucí týmu zaměřuje svoji pozornost zejména na sebe a na formální záležitosti. Tým není jasně řízený. Tento druh vedení není vhodný pro zážitkové akce. Vedoucí může tým vést také tzv. týmovým neboli kooperativním vedením, což znamená, že dává všem členům týmu prostor a on sám přebírá roli koordinátora. Členům týmu je svěřena zodpovědnost. Tento styl vedení je nejvíce žádoucí pro zážitkové akce, protože umožňuje všem členům týmu prostor pro realizaci a díky tomu je možné dosahovat dobrých výsledků. Posledním typem

²⁶ PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora*. str. 39-42

²⁷ FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení*. str. 55

je tzv. liberální vedení, pro něž je typická velká svoboda všech členů týmu, který není dostatečně řízen. Sice panuje velmi přátelská atmosféra, avšak vzniká obrovský chaos. Tento typ vedení není vhodný pro zážitkové akce, ale bohužel se objevuje až příliš často.²⁸

2.4. Východiska pedagogiky volného času pro závěrečný projekt

Pro závěrečný projekt se z hlediska pedagogiky volného času považuje za důležité rozložení všech funkcí výchovy ve volném čase, protože prázdninový tábor je v tomto ohledu velmi specifickou záležitostí. V projektu prázdninového tábora se musí dbát na správné vnější i vnitřní podmínky, zejména pak na výběr místa konání, na úpravy prostor, na vybavení, na materiální zázemí apod. Na samotné akci se stávají individuální potřeby jedince velmi důležitými. Tým vedoucích a instruktorů by si měl předem zvolit vhodné metody a formy práce.

Pro prázdninový tábor tohoto typu je vhodné využít metod práce tzv. zážitkové pedagogiky, která se ve svém zaměření zajímá o prožitek, zážitek, zkušenost a zejména pak o reflexi. S tím také souvisí metoda dramaturgie, která dává návod na řazení aktivit do programu. Podstatným bodem přípravy se stává dobrá volba týmu instruktorů. Instruktoři jsou vybíráni dle různých kritérií, například podle typu osobnosti, podle individuálních schopností a dovedností apod. Pro celý projekt je důležité správné rozdělení rolí. Základem je reflexe s celým týmem a dobré vedení týmu.

²⁸ PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora*. str. 41-42

3. Náboženská pedagogika

V první řadě je nutné definovat si samotný pojem náboženství. Muchová v knize Úvod do náboženské pedagogiky uvádí, že náboženství lze definovat jak z užšího pohledu, tak i z pohledu širšího. Z pohledu užšího se dá říci, že náboženství je systém, který odpovídá na otázky a vytváří instituce jako je například křesťanství či islám. Zároveň v něm musí být přijímána nejvyšší bytost a též musí být ctěna a uctívána. V širším slova smyslu se do náboženství počítají prapůvodní psychické jevy jako jsou například důvěra, radost, štěstí, naděje apod. Pokud budeme náboženství v užším a širším smyslu posuzovat z hlediska náboženské pedagogiky, dojdeme k závěru, že oba pohledy na náboženství jsou navzájem propojené, z čehož plyne, že náboženství v širším slova smyslu je předpokladem pro náboženství v užším slova smyslu.²⁹

Pedagogický slovník definuje náboženskou výchovu jako výchovu, která uvádí žáky do problematiky náboženství a která je má seznámit se základními pojmy a morálními hodnotami, které se k dané problematice vztahují. Dále se žáci skrze náboženskou výchovu seznámí s poznatky o různých církvích, jejich tradicemi a rituály.³⁰

Muchová ve své knize Cíle a cesty k hlubšímu lidství uvádí, že náboženská výchova a s tím spojená výuka náboženství neprobíhá pouze ve školách, ale také v rodinách křesťanů, církevních mateřských školách a v neposlední řadě probíhá výuka také ve farnostech při katechezích pro různé věkové skupiny a ve formě dalšího církevního vzdělávání pro členy dané farnosti. Jak výuka náboženství na školách má své zakotvení ve Školském zákoně (561/2004 Sb.), tak i katecheze církevní má své právní zakotvení, a to v Kodexu církevního práva. V Kodexu je uvedeno, kdo zodpovídá za katecheze, komu náleží práva

²⁹ MUCHOVÁ, L.: *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přepracované vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1994. č.j. 17-315/79/111/1. str. 23–24

³⁰ PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8. str. 131

katecheze provádět apod. Rozdíl mezi tím, co má za úkol výuka náboženství ve školách a tím, co je cílem katecheze uprostřed církve, je hlavně v zaměření. Výuka ve školách je zaměřena na porozumění křesťanské víře z hlediska existenciálních otázek vycházejících z okolního světa, dále se zabývá otázkami smyslu života a morálními zásadami žáků. Naproti tomu církevní katecheze předpokládá vztah jedince ke křesťanské víře a snaží se touto cestou o to, aby byl prohlouben jeho život z víry. Velký důraz je kladen na zkvalitňování vztahů mezi jednotlivými členy společenství. Tyto vztahy jsou založeny na hodnotách křesťanství.³¹

3.1. Symboly a jejich význam v náboženské výchově

Autorka v knize *Cíle a cesty k hlubšímu lidství* uvádí, že slovo symbol v řečtině znamená setkání a také to znamená propojení dvou k sobě patřících rovin skutečnosti. Lidé skrze symboly mohou určitým způsobem vnímat a vykládat svět. Symboly jsou neodmyslitelně spjaté s lidskou schopností myslet. Člověk může díky symbolům a skrze myšlení vytvářet analogie, které nám nahrazují rozsáhlé myšlenkové procesy jedním slovem, označením, barvou, věcí apod. V symbolu je tak ukryta realita, kterou by bylo buď zbytečné vyslovit nebo kterou ani nelze popsat slovy.³²

Symboly mají dle náboženských pedagogů své znaky, díky kterým dávají další rozměr náboženské výchově. Prvním znakem je odkazující charakter symbolu. To znamená, že symbol odkazuje na něco nového, co je skryté v předmětu. Muchová uvádí příklad daru, který odkazuje na lásku dárce. K tomu se vztahuje i zprostředkující charakter symbolu. Tento charakter zprostředkovává jedinci jednak vnější a vnitřní skutečnosti a jednak také zprostředkovává něco minulého, přítomného nebo budoucího. Za další znak symbolu lze považovat tzv. sociální integraci. Ta označuje nějakou zkušenost skupiny, kterou prožila společně

³¹ MUCHOVÁ, L.: *Cíle a cesty k hlubšímu lidství*. České Budějovice, Petrinum s.r.o., 2016. ISBN 978-80-87900-05-5. str. 81-86

³² Tamtéž. str. 109-110

a tuto zkušenost vyjadřuje symbolem. Zároveň odkazuje na to, jaký je křesťanský význam symbolu a na jeho sjednocující a orientační funkci. Dalším znakem je porozumění a společná vzpomínka, kterou symboly umožňují. Stane-li se, že symbol ztratí ve společenství svůj význam, může upadnout do zapomenutí. Symboly dále můžeme označit jako nositele významu a to v tom smyslu, že nám pomáhají otevřít hlubší rozměry zkušeností, ale i skutečností. Skrze tento rozměr dávají životu a věcem hlubší význam. Za další znak symbolu je považována jeho otevřenost ve smyslu víceznačnosti symbolu a toho, že jej můžeme přiřadit k vícero zkušenostem a že má schopnost vyvolat různé emoční reakce. Také je důležité zmínit to, že znakem symbolů je schopnost vyjádření. To znamená, že každý symbol má svou konkrétní podobu, za jejíž pomoci mohou lidé vyjádřit své pocity, emoce, přání apod. a díky tomu symboly pomáhají k vyjádření vlastních vnitřních náboženských zkušeností. Symboly mohou také svým charakterem přispět k řešení konfliktních situací. A v neposlední řadě je zde to, že každý nositel symbolu má i svou vlastní hodnotu sám o sobě.³³

Ačkoli každý autor píšící o náboženské pedagogice a symbolech má odlišný názor na práci se symboly ve výuce, shodují se ale na tom, že kritériem pro výběr vhodných symbolů do výuky je jejich význam v příbězích Bible. Dalším kritériem je také věk svěřených žáků/ účastníků. Někteří autoři upozorňují na to, že bychom měli dětem ukázat rozmanitost významů symbolů v rozličných oblastech našeho života, v ostatních náboženských směrech a v různých církvích v rámci křesťanství. Do obsahu výuky by mělo být zařazeno i to, jaké významy měly symboly pro různé kultury v různých obdobích, jak se do daných kultur symboly dostávaly a jak postupně ztrácely svůj význam.³⁴

³³ MUCHOVÁ, L.: *Cíle*. str. 110-111

³⁴ Tamtéž. str. 112

3.1.1. Funkce symbolu

V knize *Vyslovit nevyslovitelné* uvádí autorka několik funkcí symbolů. Jednou z velmi důležitých funkcí je funkce léčebná, která je spojená s řešením konfliktů. Symbol je nástrojem nejdůležitějším snad ve všech fázích řešení konfliktu. Pro správné využití této funkce symbolu je podstatné, aby člověk dokázal najít podobnost mezi symbolem a svojí vlastní zkušeností. I děti se setkávají s konflikty. Ani pedagog ani kněz ani nikdo jiný je nedokáže před konflikty ochránit. Jediné, co mohou tito lidé udělat je to, že naučí své svěřené děti zacházet se symboly křesťanství tak, aby se děti naučily vnímat paralelu mezi symbolem a každodenními zkušenostmi.

Můžeme se také setkat se spojovací funkcí symbolu. Znamená to, že v náboženských symbolech je obsažena dimenze životní zkušenosti, ve které dochází ke sjednocení vnitřní skutečnosti se skutečností vnější. Jako příklad autorka uvádí strom, který symbolizuje osu světa, tedy propojenost mezi nebem a zemí.

V neposlední řadě je velmi důležitou funkcí symbolu funkce zprostředkující. Je to velmi důležitá funkce zejména pro didaktiku náboženství. V náboženské výchově je podstatné, aby byla skutečnost člověka a světa uchopena ve své mnohoznačnosti a celistvosti. Pomáhají nám v tom symboly, které v sobě sjednocují jak vědomé s nevědomým, tak i hmotné s duchovním apod. Také sjednocují Boha s člověkem a světem. Symboly díky své zprostředkující funkci nám umožní zprostředkovat mnoho věcí. Počínaje tím, co již bylo a tím co by teprve být mohlo, přes zkušenosti celých generací v konfrontaci s našimi vlastními zkušenostmi až po problémy jednotlivců v oblasti existenciální apod.³⁵

³⁵ MUCHOVÁ, L.: *Vyslovit nevyslovitelné. Didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno: CKD, 2005. ISBN 80-7325-075-6. str. 65-67

3.1.2. Symbol pouti

Autor Biedermann uvádí, že pouť je hromadné putování na určité místo, které je posvátné. Při pouti se očekává, že účastníci budou v meditativním rozpoložení. Při pouti se poutníci symbolicky stále blíží ke svému cíli, který má být zakončen nějakým uchvácením. U každé pouti se předpokládá, že je konána k objektu nebo na místo, které je posvátné nebo zasvěcené. Velký význam v křesťanské tradici měly poutě na místa jako je například Santiago de Compostela, Řím či Jeruzalém. V tradici katolické se k oblíbeným místům konání poutí řadí tzv. poutě na hory. V České republice jsou to hory například Svatý Hostýn nebo Velehrad.

Lidé, kteří se vydají na pouť, s sebou často nesou posvátné předměty nebo symboly, které mají kraji, jimiž jsou nesený, dodat zvláštní požehnání. Zejména kladný účinek mají některé předměty. V církevní tradici je s poutí, zejména s církevními procesími a obcházením polí, spojováno také veřejné vyznání víry, které v tomto případě není vázáno na kostel nebo na určitou okázalost.³⁶

3.2. Legenda

V knize Vyslovit nevyslovitelné autorka popisuje několik významů slova legenda. Prvním původním významem legendy je něco, „co má být čteno“. Tento význam je odvozen z etymologie slova legenda, který pochází z latiny. V historii pak byla legenda spojována se světcí a v přeneseném významu byla a je brána jako psaný text o životě světce, který není historickou zprávou, ale v symbolických událostech zdůrazňuje, v čem spočívala skutečná svatost uctívaného světce. Luther použil pro legendu německé slovo, které v překladu znamená lhavé, lživé. Tímto vysvětluje vznik legend pro zábavu lidí. To se uchovalo dodnes. I dnes jsou legendy označovány jako něco smyšleného.

³⁶ BIEDERMANN, H.: *Lexikon symbolů*. Praha: BETA, 2008. ISBN 978-80-7306-362-7. str. 278-279

V křesťanské tradici se setkáváme s velkým množstvím legend. Jedním z úkolů náboženské výchovy je tedy zprostředkovat dětem tyto legendy, protože jejich hodnota se ukrývá v jejich symbolech. Na jedné straně jsou legendy jakýmsi vyprávěním o zázracích. Legendy nedokazují pouze daný zázrak. Předpokládají postoj, který umožní člověku jít do hloubky. Takoví lidé jsou schopni považovat i nemožné za něco možného. Na druhé straně legendy samy o sobě nedávají vědecky dokazatelnou zprávu o zázracích, proto by se neměly vykládat doslovně a fakticky, pokud nerozumíme jejich způsobu řeči. Čím přesnější bude rozlišení tohoto rozdílu, tím více se ukáže pravdivost legendy samotné.

Dětem v mladším školním věku bychom měli dát prostor proto, aby hledaly v legendě nové věci/ myšlenky, které by jim pomohly se vnitřně rozvinout. V tomto věku ještě není podstatné předložit dětem to, co je v dané legendě v popředí a co ne. Přibližně kolem desátého roku je vhodné s dětmi mluvit o legendách jako o literárních druzích, předkládat jim racionální vysvětlení a argumentaci. Pokud bychom nechaly děti bez tohoto vysvětlení, upadl by tak jejich smysl pro hledání obrazů a symbolů v legendách. Je dobré dětem také ukázat paralelu ve vývoji života historického a událostí z dějin církve, které jsou popisovány v legendách.³⁷

3.3. Meditace, její techniky a působení na děti

Slovo meditovat dle Českého etymologického slovníku pochází z latinského slova *meditārī* a znamená přemýšlet, rozjímat, cvičit se.³⁸ Říčan a Janošová ve své knize uvádí, že meditační techniky a techniky relaxační jsou nepochybně základními technikami pro rozvoj zdraví, jak duchovního a duševního, tak i zdraví tělesného. Při těchto technikách

³⁷ MUCHOVÁ, L.: *Vyslovit, nevyslovitelné*. str. 95-102

³⁸ REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: LEDA, 2001. ISBN 80-85-927-85-3, str. 385

dochází k uvolňování emocí a pocitů. To vede k rozvoji sebeovládání, lepšímu porozumění sobě samému, a také svým touhám a obavám.³⁹

Dle Muchové jsou v meditaci spojené dvě složky. V prvním případě je meditace součástí vyjádření toho, jak se člověk v náboženství setkává s transcendentní skutečností. V druhém případě se s meditací setkáme při vyjádření estetické zkušenosti člověka. Díky spojení těchto dvou prvků můžeme považovat meditační cvičení jednak za přípravu na zkušenosti s náboženstvím a modlitbou a jednak za přípravu na setkání s krásami přírody a uměleckými díly.

Abychom dosáhli pozitivních výsledků, je třeba dodržet určitý postup. Zaprvé je třeba přeladit svoji mysl z vnějšího světa (vnímání smysly a intelektové) do světa vnitřního (vnímání tělesné a vnímání afektivní). Poté změníme zaměření vnitřní pozornosti na vědomé ovládání vůle, čímž se zvýší šance na zážitkové prožívání, ve kterém je jedinec závislý na svých vlastních pocitech. Pro postupy učební to znamená následující: na začátku si děti začnou uvědomovat své vnitřní pocity, začnou je od sebe odlišovat a oddělí je jako své vnitřní prožitky. Dále se děti naučí mluvit v monologu o svých pocitech, čímž se zlepšuje jejich sebeovládání na úrovni afektivně-kognitivní a dochází i k rozvoji schopností jako je sebezpozorování nebo sebehodnocení. Nakonec může spojením vnitřních pocitů s náboženskou výchovou dojít k tomu, že vznikne prostředí pro rozvoj modlitby a pro setkávání se s krásou.⁴⁰

Říčan a Janošová tvrdí, že ticho je základem každé meditace. Ticho neznamena pouze vnější utišení světa kolem nás. Aby bylo ticho tichem i pro duši, je zapotřebí, aby na smysly nepůsobil žádný podnět. Pokud jsou splněny podmínky, může začít tzv. „rozjímavá rekapitulace“⁴¹, při které vyvstávají na mysl všechny naše vzpomínky, které v sobě ještě nemáme řádně uzavřené. Jsou to vzpomínky bolestivé či radostné, blízké

³⁹ ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P.: *Spirituální výchova v rodině*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1098-6. str. 105-106

⁴⁰ MUCHOVÁ, L.: *Cíle*. str. 147-148

⁴¹ ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P.: *Spirituální výchova*. str. 106

či vzdálenější. Mimo to má zde člověk také prostor pro myšlenky na blízkou budoucnost, na to, co bude další den, týden nebo třeba jen další hodiny. Ve chvílích ticha je důležité nechat naši mysl jen tak plynout. Často se tak stane, že člověk přejde do modlitby či do meditace. Obzvlášť podstatné je rozvíjet schopnost práce s tichem u sebe.⁴²

3.4. Východiska z náboženské pedagogiky pro závěrečný projekt

V této kapitole jsou popsána některá témata z náboženské pedagogiky. Zásadní pro závěrečný projekt v praktické části této bakalářské práce je několik věcí. V první řadě je si třeba uvědomit, z jakého úhlu pohledu na samotný jev náboženství budeme vycházet. S ohledem na náboženskou výchovu by pro projekt bylo přínosnější vycházet ze širšího pojetí vzhledem k věku dětí. Znamená to, že naším cílem nebude pouze přispět k rozvoji postoje dětí ke svatým a k církevním poutím, ale také rozvíjet jejich vztah k symbolům a k meditaci. Pro závěrečný projekt v podobě prázdninového tábora bude vhodné propojit prvky školní výuky náboženství s prvky církevní katecheze, protože předpokládáme, že účastníci budou z velké většiny děti z katolických rodin.

K jakémukoliv tématu z náboženské pedagogiky neodmyslitelně patří práce se symboly. Děti by se měly naučit vnímat symboly, pracovat s nimi a rozpoznat i jejich hlubší význam. To by jim pak mělo umožnit lepší vnímání sebe samotných i okolního světa. Se symboly úzce souvisí i legendy. S legendami by se děti měly setkávat už jen proto, aby dokázaly samy hledat v textech a výpovědích legend nové myšlenky, které jim pomohou rozvinout sebe samé do větší hloubky. Dětem přibližně od desátého roku života je pak žádoucí vysvětlení legend jak po stránce formální, tak i po stránce obsahové.

Dalším důležitým prvkem je nepochybně meditace. Základem meditace je práce s tichem jako jejím východiskem. Meditace je základem

⁴² ŘÍČAN, P. JANOŠOVÁ, P.: *Spirituální výchova*. str. 106-107

například pro modlitbu, pro vnímání krásy a estetická kolem nás. Děti by se v první řadě měly naučit být v tichu. Pokud to zvládnou, tak by se postupně měly učit vnímat své vnitřní pocity a sebe samé. I meditace má svůj postup, který je vhodný pro děti a který lze v projektu uplatnit.

4. Praktická část – projekt letního tábora

Projekt byl navržen pro děti mladšího školního věku (1.-5. třída), které pocházejí většinou z rodin římskokatolických křesťanů. Maximální počet dětí je 30. Projekt byl vytvořen na počet 8 celých dní vyjma dnů příjezdu a odjezdu, a to v podobě jednoho turnusu.

Reálně se projektu letního tábora zúčastnilo 27 dětí od 5 do 14 let. Všechny děti pocházely z rodin praktikujících římskokatolických křesťanů. Prázdninový tábor byl pouze v jednom turnusu na 8 celých dní bez dnů příjezdu a odjezdu. Projekt byl realizován 8. – 18. 8. 2018 na Zámku Mládi v malebné vesnici Dražič nedaleko města Bechyně.

4.1. Cíle a průběh

Hlavní cílové kompetence: Účastníci vnímají prožitek pouti jako výzvu k uplatnění křesťanských hodnot (víry, naděje a lásky) ve svém životě.

Dílčí cílové kompetence:

1. Účastníci znají život svatého Jakuba a s poutní místo Santiago de Compostela.
2. Účastníci rozumí rozdíl mezi poutí a výletem a odpovídající prožitek reflektují jako zkušenost.
3. Účastníci rozlišují fyzickou i duchovní přípravu na pouť.
4. Účastníci rozumí řeči symbolů, za kterými se skrývá lidská zkušenost (hvězda – symbol cest; kámen – symbol bolesti, trápení; stůl – symbol společenství; mušle – symbol pouti do Santiaga de Compostela)
5. Účastníci akceptují hodnoty spojené s účastí na pouti (hodnota společenství putujících, víra, naděje, láska).

den	Připravený koncept	Reálně provedené činnosti
1.	Účastníci poznají různé druhy pohybových aktivit.	Během hry byli účastníci rozděleni do 5 heterogenních skupin. Každá skupina se dozvěděla o svém

		patronovi, něco o jeho životě a důvod, proč byl vybrán jako patron.
2.	Účastníci poznají pohyby za pomoci různých prostředků.	Každá skupina si vyrobila vlastní vlajku, kterou s sebou nesla na pouť. Dalším úkolem bylo vymyslet týmový pokřik o svém patronovi.
3.	Účastníci se vydají na pěší výlet, aby poznaly rozdíl mezi poutí a výletem.	Účastníci se dozvěděli, kam „míří“. Během her získávali informace o sv. Jakubovi, patronu poutě do Santiaga de Compostela. Konal se pěší výlet do blízkého města.
4.	Účastníci se připraví na pouť, vyrobí si potřeby poutníka (hůl, mošna).	Účastníkům bylo vysvětleno, co je to pouť a jak se na ní připravit (duchovně, fyzicky) – 1. část přednášky člověka, který putoval do Santiaga.
5.	Účastníci se vydají na pouť do Santiaga de Compostela. Každá skupina půjde z jiného směru, aby cesty tvořily tvar hvězdy (symbol Santiaga). Po cestě se poutníci budou modlit růženec, skládat písně pro svatého Jakuba. Na cestě budou 3 zastavení: <ol style="list-style-type: none"> 1) kameny <ul style="list-style-type: none"> ▪ symbol bolesti, trápení, starostí, všeho, co nás tíží ▪ každý si na kamen namaluje svůj symbol naděje 2) prostřený stůl <ul style="list-style-type: none"> ▪ odpočinek, občerstvení, symbol společenství ▪ každý si bude moci na prostřeném stole udělat něco k jídlu -> zážitek společného jídla 3) kotva <ul style="list-style-type: none"> ▪ symbol naděje 	Příprava na pouť -> vyrábění mošen a příprava obuvi.

	<p>Skupinky přijdou na stejné místo (možná v různých časech), lidé je zde přivítají. Bude tam stát svatý Jakub, který jim bude vyprávět svůj životní příběh. Děti mu pak zazpívají své poutnické písně pro svatého Jakuba. Na místě bude přírodní „katedrála“ -> místo na mši svatou v přírodě (na břehu rybníka). Na přírodním oltáři bude meč jako symbol stěti, hvězda jako symbol cest, jakubská mušle. Na konci děti dostanou od svatého Jakuba dopis (parafráze listu Jakubova), bude v něm vyzdvižena hlavní myšlenka: Víra bez skutků je mrtvá. (zjednodušení pro menší: Co je nám platné, že věříme v Boha, když se nechováme dobře. / Bůh říká: „Mějte se mezi sebou rádi!“). Na místě budou také jakubské mušle, které si děti poté odnesou a budou zde i svaté obrázky. V mušlích bude schovaný lístek s hlavní myšlenkou dopisu. Na místě bude možné přespat pod širým nebem, jinak návrat zpět</p>	
<p>6.</p>	<p>Ráno účastníci, kteří na místě nespali, počkají na návrat těch, co přespali na místě a přivítáme je „doma“. Rituál: vzpomínka na naši pouť</p> <ul style="list-style-type: none"> o na viditelné místo dáme mušle a mezi ně dáme fotografie z pouti <p>Přímý účastník pouti do Santiaga de Compostela si bude s účastníky tábora povídat o pouti do Santiaga de Compostela. Diskuze: V čem jsou si tyto dvě poutě podobné? Prožili jsme něco stejného jako on?</p>	<p>Účastníkům byl vysvětlen symbol kamene jako symbol bolesti, trápení, starostí, těžkostí. Každý si poté vybral kamen, který se mu líbil. Každý pak napsal na svůj kamen něco, co ho trápí a za co by chtěl svoji pouť obětovat. První skupina se vydala na pouť. V rámci pouti je čekalo přespání pod širým nebem, vaření poutnického jídla, modlitba apod.</p>
<p>7.</p>	<p>Účastníci sami musejí přemýšlet o tom, jak se pozná, že jejich víra není mrtvá. Co můžeme udělat my sami proto, aby naše víra nebyla mrtvá</p>	<p>Druhá skupina se vydala pouze na jednodenní pouť. Obě skupiny během pouti zažily symbol společenství</p>

		<p>reprezentovaný „prostřeným stolem“, který u jedné skupiny byl specifickým tím, že i jídlo sami připravili, ve druhé skupině byl realizovaný za pomoci svačin, které byly na jednom místě a kolem nich všichni seděli a společně jedli. Během cesty se obě skupiny nezávisle na sobě modlily modlitbu růžence.</p> <p>Skupiny přišli na stejné místo, ale každá z jiného směru (symbol hvězdy). Na místě byl připravený oltář, na němž byl symbol hvězdy (jako symbol cest) a symbol jakubské mušle. Na místě se konala společná bohoslužba celebrotaná jáhnem římskokatolické církve. Na konci si každý vzal jednu jakubskou mušli, ve které byl vzkaz: „Věra bez skutků je mrtvá.“</p>
<p>8.</p>	<p>Jak můžeme po návratu domů uskutečňovat myšlenku: Věra bez skutků je mrtvá. Diskuze: dobré skutky lidí, kteří nemají víru</p>	<p>Účastníci reflektovali pouť, své prožitky, ... Přednášející, přímý účastník pouti do Santiaga, účastníkům přednášel o své cestě, o jejím průběhu, zážitcích i prožitcích a v návaznosti účastníci, zejména ti, co absolvovaly pouť s přespáním, hledali podobnosti obou poutí. Dále se účastníci snažili nalézt možnosti, jak přenést své zkušenosti z pouti do svého „života mimo tábor“.</p>

V připravované koncepci měli účastníci během prvních dvou dnů poznat různé druhy pohybových aktivit a druhy pohybu pomocí nejrůznějších prostředků. Při realizaci byli účastníci během prvního dne

rozdělení do pěti heterogenních skupin, ve kterých pak zůstali po celou dobu prázdninového tábora. Každá skupina měla svého patrona. Skupiny se seznámily se životem svého patrona a na základě těchto informací si během druhého dne nakreslily skupinovou vlajku a vymyslely skupinový pokřik ke svému patronu.

Na třetí den v připravované koncepci bylo naplánováno, že se účastníci vydají na pěší výlet, aby poznali rozdíl mezi poutí a výletem. Při realizaci se účastníci nejprve dozvěděli, kam v rámci tábora míří. Cílovým místem bylo poutní místo Santiago de Compostela. Dále se účastníci dozvěděli několik prvotních informací ze života svatého Jakuba, kterému je zasvěcen kostel na tomto místě. Tento den se také konal pěší výlet do blízkého města Bechyně, kde si účastníci prohlédli zámeckou zahradu a měli možnost vyjít na kostelní věž, odkud je vidět daleko po krajině. V rámci každodenní večerní reflexe bylo účastníkům mimo jiné zdůrazněno, že to byl výlet, nikoliv pouť.

Na čtvrtý den byla v připravovaném konceptu vymyšlena příprava na pouť. Reálně se účastníci seznámili s tím, co to pouť je a jak se na ni správně připravit. S tímto pojmem a přípravou byli seznámeni zejména pomocí interaktivní přednášky člověka, který v dubnu téže roku putoval sám do Santiaga de Compostela. Během přednášky vysvětlil, co to pouť je, jaký byl jeho úmysl takovéto pouti a jak se na ni připravit po fyzické i duchovní stránce. Svoji přednášku měl doplněnou o interaktivní prvky, například stavění provizorního stanu, balení batohu a jiné poutnické „vychytávky“.

V připraveném konceptu byla na pátý den naplánovaná pouť (viz tabulka výše). V rámci realizace tento den probíhala fyzická i duchovní příprava na pouť. Fyzická příprava probíhala formou stanovišť s fyzicky náročnými aktivitami a stanovišti, kde si účastníci ušili poutnickou mošnu. Duchovní příprava měla formu modlitby. Jednak mladší účastníci měli možnost naučit se či si zopakovat modlitby a jednak se všichni naučili písni, které mohli využít během pouti.

Na šestý den bylo naplánované ráno po pouti a rituál vzpomínek na pouť. Při realizaci pátý den teprve pouť začínala. V rámci duchovní přípravy na pouť byl účastníkům vysvětlen symbol kamene jako symbol bolesti, trápení, těžkostí. Na základě tohoto vysvětlení si každý vybral kamen a napsal/nakreslil na něj svoji bolest/ trápení, za které by chtěl svoji pouť obětovat. Tento den se na pouť vydala první skupina složená z velké části účastníky z 2. stupně ZŠ, instruktorů (SŠ) a také dobrovolníků z řad účastníků v mladším školním věku. Tato skupina se po dopolední mši svaté na zahájení pouti vydala na cestu. Cestou se modlila modlitbu růžence, zpívala poutnické písně. Večer poutníky čekala příprava společné večeře. Společná příprava večeře a následná večeře byla symbolem společenství poutníků. Skupina, která se na pouť zatím nevydala pokračovala v přípravách.

Sedmý den byl v přípravné koncepci zaměřen zejména na uvažování o tom, co znamená, že „víra bez skutků je mrtvá“ a co my sami můžeme udělat proto, aby víra v našich životech mrtvá nebyla. Při realizaci tento den proběhla druhá část pouti těch, kteří se na ni vydali předchozí den. Zároveň se tento den vydala na pouť i druhá skupina účastníků složená zejména z účastníků v mladším školním věku. Tato skupina s sebou nesla skupinové vlajky. Se symbolem společenství byla tato poutnická skupina také seznámena. Ačkoli si účastníci sami nepřipravili společné občerstvení, měli možnost zažít společné jídlo, a to tím způsobem, že seděli v kruhu na zemi uprostřed lesa a společně jedli předem připravenou svačinu. Během cesty se obě skupiny modlily modlitbu růžence a zpívaly poutnické písně. Na cílové místo dorazila každá skupina z jiného směru, což mělo symbolizovat tvar hvězdy, které v této souvislosti je symbolem cest do Santiaga de Compostela. V cíli obě skupiny společně vytvořily přírodní oltář, na kterém byly položeny jakubské mušle jako symboly pouti do Santiaga de Compostela. V mušlích byl ukryt nápis: „*Víra bez skutků je mrtvá.*“ Na místě se konala bohoslužba slova pro příchozí poutníky. Na začátku bohoslužby každý dal svůj kamen s úmyslem pouti na oltář.

Po skončení bohoslužby si každý účastník vzal jednu jakubskou mušli s nápisem. Nakonec se všichni společně vrátili do tábořiště.

Poslední připravený den se mělo konat zamyšlení nad tím, jak v našich životech uskutečnit myšlenku: „*Víra bez skutků je mrtvá.*“ Při realizaci tento den probíhala reflexe prožité pouti. Uskutečnila se i další část interaktivní přednášky s účastníkem pouti do Santiaga de Compostela. Po přednášce účastníci hledali během diskuze rozdíly a shody v pouti přednášejícího a pouti, kterou prožili oni sami a snažili se nalézt využití pro své zkušenosti pro svůj další život. Dále probíhala reflexe pouti. Prvně účastníci, kteří se zúčastnili pouti s přespáním vyprávěli o svých zážitcích ostatním. Poté všichni seděli v kruhu a po kruhu si posílali předmět. Každý měl možnost reflektovat prožitou pouť, případně něco z celého tábora.

4.2. Didaktické zhodnocení

Z výše uvedeného vyplývá, že prázdninový projekt neproběhl přesně dle připraveného. Při realizaci se vyskytly odchylky, ale hlavní myšlenka celého připraveného tábora byla zachována. Hlavní cílovou kompetencí bylo to, aby účastníci vnímali prožitek pouti jako výzvu k uplatnění křesťanských hodnot ve svém životě. Tato kompetence byla naplňována postupně během celých osmi dní. Konkrétně při duchovní a fyzické přípravě na pouť, při pouti samotné i po ní. Zejména byla hlavní cílovou kompetencí důležitá každodenní reflexe uplynulého dne, a hlavně reflexe prožitků souvisejících s poutí.

Dílčích cílových kompetencí bylo pro tuto akci stanoveno pět. První kompetencí bylo to, že účastníci budou znát život svatého Jakuba a poutní místo Santiago de Compostela. Tato kompetence byla naplňována postupně během celé akce. Nejprve se účastníci v rámci několika her dozvěděli informace o životě sv. Jakuba a poutním místě Santiago de Compostela. O tomto poutním místě postupně získávali mnohem více informací hlavně skrze vyprávění přímého účastníka pouti na toto místo,

ale také skrze obrazový materiál, videozáznamy aj. Druhou dílčí cílovou kompetencí bylo to, že účastníci porozumí rozdílu mezi poutí a výletem a svůj prožitek budou reflektovat jako zkušenost. Tato kompetence byla naplněna jen z části. Účastníci prožili jednak výlet spojený s návštěvou vyhlídky, zámku a jiných atrakcí a jednak také prožili pouť. Pro tuto cílovou kompetenci byla velmi důležitá reflexe. A to jak reflexe výletu do blízkého města, tak i reflexe pouti. Dle mého názoru po vykonaném výletě nebyl kladen velký důraz na reflexi. V rámci reflexe pouti nebyli účastníci jasně upozorněni na rozdíl, proto u některých, zejména mladších, mohlo dojít k tomu, že jim rozdíl nebyl jasný.

Další dílčí cílovou kompetencí bylo to, aby účastníci rozlišili přípravu na pouť jak duchovní, tak i fyzickou. Tato kompetence byla postupně naplňována ve dvou rovinách. První rovinou byla teoretická příprava, která probíhala díky vyprávění přímého účastníka pouti do Santiaga de Compostela. Tento člověk uvedl, jak se teoreticky připravoval on sám a jak poté teorii aplikoval do praktické přípravy. Dále také účastníkům ukazoval „poutnické vychytávky“, například obuv, multifunkční stan, správné balení batohu apod. Na základě této teoretické přípravy si účastníci sami ušili poutnické mošny a zdokonalili svoji fyzickou přípravu. Druhou rovinou byla duchovní příprava. O duchovní přípravě účastníkům také vyprávěl přímý účastník poutě. Po praktické stránce duchovní příprava probíhala tak, že vedoucí a starší účastníci se společně modlili modlitbu růžence s mladšími, společně se učili nové poutnické písně, vedoucí vysvětlovali účastníkům symbol pouti a jiné s tím spojené symboly. V rámci duchovní přípravy byl účastníkům vysvětlen symbol kamene jako symbol bolesti, trápení, těžkostí.

Další cílovou kompetencí bylo to, aby účastníci rozuměli řeči symbolů, za kterými se skrývá zkušenost. Prvním ze symbolů byla hvězda jako symbol cest vedoucích do Santiaga de Compostela. Tento symbol byl účastníkům každodenně na očích, protože mapa bodování skupin měla formu cest do tvaru hvězdy (viz fotografie v příloze). Dalším symbolem

je kámen jako symbol bolesti, trápení. S tímto symbolem se účastníci setkali večer před poutí (viz výše) a provázel je po celou dobu pouti. Dále to byl stůl jako symbol společenství. Se stolem jako symbolem se účastníci nesečkali, ale se symbolem společenství se setkávali v různých podobách. Nejzřetelnější jim byl tento symbol při pouti, kde účastníci měli možnost společné přípravy jídla. Dalším důležitým symbolem byla jakubská mušle, která symbolizuje pouť do Santiaga de Compostela. S tímto symbolem se účastníci setkali jednak při přednáškách přímého účastníka pouti a jednak také při bohoslužbě slova, která se konala na závěr pouti.

Poslední dílčí cílovou kompetencí bylo to, aby účastníci akceptovali hodnoty spojené s účastí na pouti. Hodnotu víry, naděje a lásky účastníci přijali za své již dříve, protože pocházeli z rodin praktikujících římskokatolických křesťanů. Na prázdninovém táboře si tyto hodnoty pouze upevnili. Hodnota společenství putujících byla téměř pro všechny úplně nová. Během tábora měli účastníci možnost se s touto hodnotou setkat skrze vyprávění, hodnotu společenství putujících zažít při pobytu na pouti a přijmout ji za své.

4.3. Závěrečné shrnutí praktické části

Cílem praktické části této bakalářské práce bylo porovnání rozdílů v teoreticky připraveném konceptu a reálně provedeném zpracování. Celá praktická část se zabývá právě tímto rozdílem. Při realizaci byla upravena forma uskutečnění hlavní myšlenky oproti zamýšlenému konceptu.

Připravený koncept a reálně provedené činnosti se od sebe lišili. V reálném provedení se vyskytuje něco navíc oproti zamýšlenému. Je to například rozdělení dětí do skupin nebo upravení pouti do trochu jiné podoby v závislosti na reálných fyzických schopnostech účastníků. Hlavní myšlenka připraveného konceptu zůstala dodržena, pouze se změnila forma jejího provedení.

Z výše uvedeného vyplývá, že cíle, včetně hlavního cíle, byly ve větší či menší míře naplněny. Plnění cílů bylo mimo jiné zjišťováno každodenní

večerní reflexí, kdy účastníci seděli v kruhu a posílali si předmět. Mladší účastníci většinou uváděli spojení: „*Libilo se mi ...*“, starší účastníci hodnotili i své pocity, zážitky, prožitky apod. Největší zpětná vazba pro pořadatele byla ve formě poděkování rodičů, kteří se svými dětmi sdíleli nadšení z právě ukončené akce.

Z ústní reflexe členů přípravného a realizačního týmu vyplývá, že prázdninový tábor naplnil jejich očekávání. Někteří členové týmu se zúčastnili pouti se skupinou starších účastníků, proto i oni měli možnost naplnit některé cíle. Dále z reflexe týmu vyplývá, že zaměření na téma náboženské pedagogiky v tomto rozsahu bylo pro ně nové, ale zároveň je to nadchlo natolik, že chtějí každoroční tábor orientovat více tímto směrem.

Závěr

Cílem této bakalářské práce bylo nastínit jaké zásady volnočasové a zároveň náboženské pedagogiky by měl respektovat prázdninový tábor pro děti mladšího školního věku. Tento cíl byl postupně naplňován během teoretické části celé práce. Teoretická část práce je rozdělena na tři kapitoly. První kapitola nabízí pohled na psychologii dětí v mladším školním věku a psychologická východiska pro prázdninový tábor. Ve druhé kapitole je nastíněn pohled volnočasové pedagogiky na prázdninový tábor, zejména jsou zde vyzdvíženy prvky zážitkové pedagogiky. V závěru druhé kapitoly se nachází shrnutí teoretických východisek pro prázdninový tábor. Třetí teoretická kapitola je zaměřena na náboženskou pedagogiku a její prvky, které by měl prázdninový tábor náboženského zaměření respektovat. V této kapitole se objevují zejména teoretická východiska pro práci se symboly, práci s meditací a práci s legendami. Práce se symboly je pro projekt prázdninového tábora zásadní.

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na využití náboženské pedagogiky na prázdninovém táboře pro děti mladšího školního věku. Praktická část je vytvořena formou projektu prázdninového tábora z hlediska náboženské pedagogiky. Projekt prázdninového tábora má dvě úrovně zpracování. První úroveň se myslí teoreticky připravený osmidenní koncept. Koncept předkládá vývoj hlavní myšlenky tábora v jednotlivých dnech. Druhá úroveň zpracování je plně praktická. Zamýšlený koncept byl v srpnu roku 2018 prakticky realizován na dětském táboře.

Pelánek uvádí, že již při přípravě tábora nebo jiné zážitkové akce se musí předem počítat se změnami v programu. Takovéto akce totiž nelze naplánovat úplně detailně, protože žádná zážitková akce nikdy neprobíhá mechanicky. Dle autora je ale podstatné předem si ujasnit, jaké hry a činnosti jsou podstatné pro dosažení cílů.⁴³ Praktická část této bakalářské práce dokazuje pravdivost autorových slov. Na začátku akce

⁴³ PELÁNEK, R.: Příručka instruktora. str. 75

byli všichni členové týmu seznámeni s hlavní myšlenkou a byly jim nastíněny klíčové body pro naplnění cílů. Realizace neprobíhala mechanicky, ale naopak byl program přizpůsobován aktuálním potřebám a podmínkám.

Tato bakalářská práce dokazuje, že na prázdninovém táboře pro děti mladšího školního věku mohou být využity mimo jiné prvky náboženské pedagogiky. Dále dokazuje, že teoretická východiska z velké části plně platí i v praxi. Tato práce je také důkazem propojení prvků zážitkové pedagogiky s prvky náboženské pedagogiky. Nejzřetelněji je toto propojení znatelné v praktické realizaci prázdninového tábora.

Použité zdroje

1. BIEDERMANN, H.: *Lexikon symbolů*. Praha: BETA, 2008. ISBN 978-80-7306-362-7
2. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9
3. HÁJEK, B., HOFFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1
4. MUCHOVÁ, L.: *Cíle a cesty k hlubšímu lidství*. České Budějovice, Petrinum s.r.o., 2016. ISBN 978-80-87900-05-5.
5. MUCHOVÁ, L.: *Úvod do náboženské pedagogiky*. 2. přepracované vyd. Olomouc: Matice cyrilometodějská s.r.o., 1994. č.j. 17-315/79/111/1
6. MUCHOVÁ, L.: *Vyslovit nevyslovitelné. Didaktika uvádění do světa symbolů*. Brno: CKD, 2005. ISBN 80-7325-075-6
7. NAKONEČNÝ, M.: *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
8. PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6
9. PELÁNEK, R.: *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6
10. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE.: *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN: 80-246-0924-X.
11. PROCHÁZKA, M.: *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN: 978-80-247-3470-5
12. PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
13. REJZEK, J. *Český etymologický slovník*. Voznice: LEDA, 2001. ISBN 80-85-927-85-3
14. ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*. 3. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
15. ŘÍČAN, P., JANOŠOVÁ, P.: *Spirituální výchova v rodině*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1098-6
16. THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

obrázky:

1. FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A.: *Učení zážitkem a hrou. Praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press a.s., 2007. ISBN 978-80-251-1701-9. str. 26
2. PELÁNEK, R. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-353-6. str. 22

Seznam příloh

Příloha I. Fotografie z realizace prázdninového tábora

Příloha I.

Obr. č. 1⁴⁴: Mapa hodnocení skupin



Obr. č. 2⁴⁵: Výroba poutnické mošny



⁴⁴ Obr. č. 1: Foto: autorka, srpen 2018

⁴⁵ Obr. č. 2: Foto: autorka, srpen 2018

Obr. č. 3⁴⁶: Oltář na závěrečnou poutnickou bohoslužbu



Obr. č. 4⁴⁷: Jakubská mušle se vzkazem



⁴⁶ Obr. č. 3: Foto: autorka, srpen 2018

⁴⁷ Obr. č. 4: Foto: autorka, srpen 2018

Abstrakt

Tato bakalářská práce je věnovaná problematice prázdninového tábora pro děti mladšího školního věku z pohledu volnočasové a náboženské pedagogiky. Tato práce má cíl nastínit, jaké zásady volnočasové a náboženské pedagogiky by měl respektovat prázdninový tábor. V teoretické části jsou nastíněna východiska pro závěrečný projekt. Praktická část je formou projektu prázdninového tábora se zaměřením na náboženskou pedagogiku. Projekt v praktické části byl připraven, realizován a didakticky vyhodnocen.

Klíčová slova

náboženská pedagogika, volnočasová pedagogika, prázdninový tábor, mladší školní věk

Abstract

This bachelor thesis deals with problems of a summer camp for children of younger school age, from the point of view of leisure time pedagogics and religion pedagogics. The thesis suggests what principles of leisure time and religion pedagogics such a holiday camp should respect. The theoretical part offers sources for the final project. The practical part has the form of a project for a holiday camp with religion education. This project in the practical part was prepared, realized and didactically evaluated.

Key words

religion pedagogics, leisure time pedagogics, summer holiday camp, younger school age