



Projekty ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže

Bakalářská práce

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Andrea Homolová Kvapilová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Projekty ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže

Jméno a příjmení: **Andrea Homolová Kvapilová**
Osobní číslo: P19000512
Studijní program: B7505 Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času
Zadávající katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: **2020/2021**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Navrhnout, zrealizovat a reflektovat vlastní projekt ve volnočasových aktivitách pro děti k tématu zdravého životního stylu

Metody: návrh, realizace a reflexe vlastního programu; rešerše a analýza odborné literatury, SWOT analýza.

Požadavky na studenta: pravidelné konzultace s vedoucí práce, práce s dětskou skupinou.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

COUFALOVÁ, Jana. 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-958-0
DVOŘÁKOVÁ, Markéta. 2009. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1620-9
KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2016. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8163-5
MAŇÁK, Josef, a ŠVEC, Vlastimil. 2003 *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5
SVOBODOVÁ, Radka, LACKO, Branislav, CINGL, Ondřej. 2010. *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Choceň: PM Consulting. ISBN 978-80-254-8174-5

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání:

28. dubna 2022

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

26. dubna 2022

Andrea Homolová Kvapilová

Projektové vyučování ve volnočasových aktivitách dětí a mládeže

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na téma projektového vyučování ve volném čase pro děti a mládež. V teoretické části bakalářské práce je uveden vývoj projektové výuky v zahraničí i v České republice, vymezení pojmu projektové výuky, projektové metody a projekty, typy projektů, kladné a záporné využití této metody, fáze projektů, historie volného času a jeho důležitosti. Poslední část teoretické části je zaměřena na psychologický vývoj dětí v mladším školním věku. V praktické části je zrealizován projekt pro děti mladšího školního věku na téma luštění v průběhu 7 hodin a 10 minut.

Klíčová slova

Projektová metoda, projektové vyučování, projekt, volný čas.

Free time activities projects for children and youth

Annotation

The dissertation is focused on topic of the project teaching in the free time for kids and adolescents. The first part covers the theory of the development of the project teaching abroad and in the Czech republic, the definition of the project teaching, the project methods and projects, types of the projects, pros and cons of using this method, phases of the project, history and importance of the free time and lastly, there is a part on the focus on the mental development of school children. There is a project on the subject of Pulses within 7 hours and 10 minutes targeted on school children in the practical part of the coursework.

Key Words

Project method, project teaching, project, free time.

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Tomášovi Kasperovi, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce, za čas, který mi věnoval a jeho trpělivost a cenné rady. Dále bych poděkování věnovala kolektivu školní družiny na Základní škole Ivana Olbrachta, kde jsem mohla splnit svou praktickou část a poslední poděkování bych chtěla věnovat mé rodině a kamarádům, kteří mě podporovali po celou dobu studia.

Obsah

Seznam obrázků	10
Seznam tabulek.....	11
Úvod.....	12
1. Projektová metoda a výuka	14
2. Projekt.....	16
2.1 Charakteristika projektu	17
2.2 Základní znaky projektu.....	18
2.3 Výhody a nevýhody projektu.....	19
2.4 Typologie projektů	20
2.5 Fáze projektové výuky	22
3. Historie projektové výuky	25
3.1 Historie projektové výuky v zahraničí.....	25
3.2 Projektové metody reformní pedagogiky v Čechách	27
4. Vymezení pojmu volný čas	30
4.1 Historie volného času.....	30
4.2 Důležitost volného času	32
4.3 Reflexe a sebereflexe.....	34
5. Vývojová specifika mladšího školního věku	37
5.1 Fyzický a psychický vývoj.....	37
5.2 Kognice – pozornost a paměť	38
5.3 Piagetovy konkrétní myšlenkové operace	39
5.4 Emoční oblast.....	40
5.5 Řečový vývoj	41
5.6 Eriksonův čtvrtý věk člověka	42
5.7 Sociální vztahy	42
6. Charakteristika daného projektu	44
6.1 Pravidla projektu.....	46
6.2 Charakteristika třídy	47
6.3 Průběh projektu.....	47
6.3.1 První den.....	47
6.3.2 Druhý den	52

6.3.3 Třetí den	55
6.3.4 Čtvrtý den.....	58
6.3.5 Pátý den.....	60
6.3.6 Šestý den	63
6.3.7 Sedmý den.....	67
6.4 Výsledný produkt projektu.....	69
6.5 Hodnocení projektu	70
Závěr	74
Seznam použité literatury	76

Seznam obrázků

Obrázek 1 Luštění křížovky skřítky Nezbedníčka – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021).....	48
Obrázek 2 Povídání o luštěninách – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021).....	49
Obrázek 3 Imitace žaludku – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021).....	50
Obrázek 4 "Obkresli mě" – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021)	51
Obrázek 5 Vybarvování orgánů – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021)	51
Obrázek 6 Tabulka s minerály – Základní škola Ivana Olbrachta (10. 11. 2021)	53
Obrázek 7 Pomazli se s luštěninou – Základní škola Ivana Olbrachta (10. 11. 2021).....	54
Obrázek 8 Tvoření luštěninových talířů – Základní škola Ivana Olbrachta (19. 11. 2021).56	
Obrázek 9 Hotový výrobek žáka – Základní škola Ivana Olbrachta (19. 11. 2021).....	57
Obrázek 10 Výsledná práce žáků – Základní škola Ivana Olbrachta (25. 11. 2021).....	62
Obrázek 11 Ochutnávka brownies – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 12. 2021)	68
Obrázek 12 Příprava na výsledný produkt z projektu – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 12. 2021).....	69
Obrázek 13 Předvádění výsledného produktu z projektu – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 12. 2021)	70

Seznam tabulek

Tabulka 1 Typologie projektů	21
------------------------------------	----

Úvod

Projektové vyučování je známé, ale ne příliš využívané, a proto jsem se rozhodla dané téma zpracovat a více si rozšířit své znalosti v dané oblasti. Dle mého názoru mají žáci ve školách mnoho učení, které si nemohou tzv. osahat a jediná šance, jak mohou probíranou látku pochopit, je čtení učebnic, které nejsou pro děti příliš zajímavé. Z tohoto důvodu mohou lehce zapomenout, o čem kniha pojednává. Znáám to i ze své vlastní zkušenosti, jak je náročné něco pochopit, když si máte pouze něco číst nebo dosazovat do vzorečků. Proto jsem si chtěla vyzkoušet, jaké to je, učit děti něco, co je bude bavit, a sami si přijdou na řešení. Na základě toho, si budou z probírané látky pamatovat mnohem více. Do budoucna bych ráda projektovou výuku šířila dál mezi pedagogy. Byla bych ráda, kdyby měl každý pedagog možnost si tuto formu výuky vyzkoušet a udělat si svůj názor, co je pro děti lepší.

Je mnoho témat, o kterých se dá jednat s dětmi, a přitom je naučit nové dovednosti a znalosti zábavnou formou. Projektové vyučování nemá omezený věk, můžeme tedy tento druh učení praktikovat, jak u dětí v mateřské školce, tak i pro mládež, což je velké plus, jak pro děti, tak pro pedagogy.

Hlavním cílem teoretické části je obeznámit čtenáře s daným tématem. Důležitými pojmy bakalářské práce jsou zejména projektová metoda a projektové vyučování, které spolu úzce souvisí. Pro sestavení projektu, je ale nutno definovat další pojem, a to projekt společně se všemi důležitými informacemi, které jsou nezbytné pro realizaci projektu, jako jsou výhody a nevýhody projektu, typologie projektů a fáze, podle kterých musíme postupovat.

Další kapitoly jsou věnovány historii projektové výuky v zahraničí a na území České republiky, aby mohl čtenář získat přehled a postupnou modelaci této výuky, a znát důležitá jména s tímto pojmem spjatá. Kapitulu o volném čase jsem zařadila, z důvodu velkého významu pro člověka, i přes to, že se mnoho lidí domnívá, že volný čas je pouze zahálka. Historie volného času je další kapitolou teoretické části až po reflexi, sebereflexi a vývojové psychologii mladšího školního věku. Tyto tři kapitoly jsem zařadila do bakalářské práce zejména z důvodů praxe. Reflexi a sebereflexi pedagog využívá skoro po každé aktivitě, kterou s dětmi provozuje, tudíž by měl dobře znát jejich pravidla. Pedagogovi slouží jako zpětná vazba, jak svou práci zvládl a jak předal nové znalosti.

V praktické části bakalářské práce pracuji s dětmi mladšího školního věku, a proto jsem do teoretické části zařadila i vývojovou psychologii, abych byla předem informována a znala znaky zralosti dítěte.

V praktické části bakalářské práce se věnuji projektu pro zdravý životní styl. Vybrala jsem si pro děti méně oblíbenou potravinu, která je pro zdravý životní styl důležitá, jedná se o luštěniny. Jsou pro naše tělo velice prospěšné a málo dětí, ale i dospělých, si tento druh potravin do svého jídelníčku zařazuje. Chtěla jsem tento nedostatek alespoň eliminovat u dětí. Projekt zdravý životní styl je zaměřen na děti od 6 do 7 let, který je má seznámit s luštěninou a jejím kladným přínosem pro tělo. Děti by měly znát základní druhy luštěnin, jak podle vzhledu, tak podle názvu, fungování lidské trávicí soustavy, jak si mají zasadit rostlinu luštěniny, jak o ni pečovat a co z luštěnin můžeme uvařit nebo upéct. Všechny tyto potřebné informace jsem dětem předala pomocí různých aktivit, které byly zdokumentovány prostřednictvím fotografií a videozáznamu. Video bylo pořízeno z důvodu lepšího znázornění spolupráce dětí a jejich chuti se zapojit do projektové výuky. Na videu je vidět, že luštěnina byla dětem prezentována zábavnou formou a v podniknutých aktivitách našly děti zalíbení. Znalosti o luštěninách mohou využít i později v životě, jak při předmětu přírodovědy nebo biologie, nebo v dospívání při rozhodování zdali zvolit zdravý životní styl. Do začátku budou vědět, že luštěnina do jejich životního stylu patří.

1. Projektová metoda a výuka

Definice projektové metody je v pedagogickém slovníku od Průchy vyjádřena následovně „*vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých témat (projektů) a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. K projektové metodě je ze strany některých pedagogů (i rodičů) vyslovována kritika vytykající to, že projektová výuka nemůže nahrazovat systematickou výuku orientovanou na vytváření vědomostí a dovedností žáků*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 226).

Dalším důležitým pojmem, který je potřeba zmínit, je projektování kurikula. Tento pojem je vystižen v pedagogickém slovníku od Průchy. Jedná se o „*proces konstruování projektů, cílů, obsahu, prostředků, způsobů organizace a hodnocení institucionálního vzdělávání. Projekty mají formu dokumentů, které vytvářejí systém. Jeho hlavními součástmi jsou zpravidla: národní kurikulum a modely školního kurikula, směrnice pro hodnocení, zkoušky a certifikaci. Doplnkové komponenty systému projektů tvoří např. vzorové učební osnovy, projekty mezipředmětových témat, příručky pro rodiče. V současném českém školství jsou takovými dokumenty rámcově vzdělávací programy vytvořené pro předškolní, základní a gymnaziální vzdělávání*“ (Průcha, 2009, s. 226). Dále bych chtěla upozornit, že se můžeme setkat s pojmem projektové řízení, které má stejné zásady jako projektové vyučování, ale používá se v managementu. První myšlenky projektového řízení pochází již ze staré Číny (Svobodová, Lacko, Cingl, 2010, s. 50).

Projektové vyučování stojí na projektové metodě. Nejedná se pouze o jeden proces, ale o složku několika postupů, které se označují použitím různých forem a metod výuky (Dvořáková, 2009, s. 33). Projektová výuka neboli učení v projektech navazuje na metody řešení nějakého problému. Jedná se však o komplexnější problémové úkoly, o výukové plány a záměry, které mají pokaždé širší praktický dosah. Je-li výuka zacílená na řešení úloh a učebních problémů, tak se uzavírají v prostoru učebny nebo školy. Učení v projektech se dostává za hranice školy, a to převážně do přírody, výrobního procesu nebo do společenské komunity. Projektová výuka je rozdílná od exkurze, vycházky nebo od technické či pracovní výuky. Liší se hlavně tím, že účastníci daného projektu se zapojují do životní praxe a přebírají zodpovědnosti za své aktivity. Tradiční výuka probíhá většinou v osamocených vyučovacích předmětech, zatímco projekty spojují cestu ke spolupráci

v několika různých vyučovacích předmětech, protože jejich cílem je řešit stav životní skutečnosti. Projektová výuka je velmi pestrá v koncepci projektů a dohromady má rozšířit metodickou zásobu, protože představuje důležitý příspěvek k alternativnímu způsobu výuky a učení (Maňák, Švec, 2003, s. 168). V knize Šimoníka je uvedeno, že „*při vymezování projektové výuky se vyzvedá komplexnost řešeného pracovního úkolu, jehož cílem je osvojení potřebných vědomostí a dovedností žáky*“ (Šimoník, 1997, s. 44 cit. podle Maňák, Švec, 2003 s. 168). Na přední místo vstupuje potřeba spojit život, práci a učení, se spoluprací učitelů, rodičů a žáků tak, aby témata mohla být rozluštěna vzhledem k individuálním nebo společenským potřebám. „*Učební i pracovní procesy probíhající ve třídě i mimo ni jsou stejně tak důležité jako výsledek aktivit nebo vzniklý produkt*“ (Meyer, 2000, s. 144–145 cit. podle Maňák, Švec, 2003, s. 168). Pokud shrneme již uvedené informace, můžeme projekt vysvětlit následovně, dle Maňáka a Švece. „*Projekt je komplexní praktickou úlohou (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 168). Dle Kratochvílové jsou „*projektové metody uspořádaný systém činnosti žáka a učitele. Dominantní roli zde mají učební činnosti žáků a poradenské aktivity učitelů, společně míří k cíli a ke smyslu projektu. Veškeré aktivity v rámci jakéhokoliv projektu nejsou předem plánovány a učitel pracuje s konkrétní mírou nebezpečí*“ (Kratochvílová, 2009, s. 36).

2. Projekt

Jedná se o teoretickou reflexi, kde je projekt terminologicky vymezen od praktické pedagogiky až do současné doby, která nám nabízí mnoho definic, v nichž můžeme najít podobnou charakteristiku. V knize Velínského je projekt definován jako „*určitě a jasně navržený úkol, který můžeme předložit žákovi tak, aby se mu zdál životně důležitý tím, že se blíží skutečné činnosti lidí v životě*“ (Velínský, 1932 cit. podle Kratochvílová, 2016, s. 34).

Příhoda „*chápe projekt jako seskupení nějakých problémů a vyjadřuje se, že problémy se využívají při projektové metodě. Projekt je společný podnik žáků, který napomáhá dávat vyučování konkrétní cíl a vede k jeho životnosti. Projekt prezentuje soustředěné úkoly, které zahrnují stmelené učivo různorodých předmětů*“ (Příhoda, 1936, s. 161). S obdobnou definicí projektu přichází i Žanta. „*Obecně můžeme říci, že představitelé reformní pedagogiky vnímají projekt jako komplexní úkol koncentrovaný kolem ideje, který obsahuje více problémů. Má svůj cíl i uspokojivé zakončení.*“ (Kratochvílová, 2016, s. 35). Jak jsem již zmínila u Příhody, jeho označení projektu „*projekt jako podnik žáků*“ je důležitým znakem projektu. Dále toto označení rozvádí Vrána následovně:

- 1) „*Je to podnik,*
- 2) *je to podnik žákův,*
- 3) *je to podnik, za jehož výsledky převzal žák odpovědnost,*
- 4) *je to podnik, který jde za určitým cílem*“ (Vrána, 1936 cit. podle Coufalová, 2010, s. 10).

Všichni autoři, kteří jsou uvedeni výše, kladou důraz na to, aby šlo o úkol, který je blízký žákům, a aby vycházel vstříc jejich potřebám. V novodobém pojetí projektů v praxi můžeme vnímat mírné odklonění od požadavku, že projekt má být podnik žáka. V praxi ale to, co často bývá uváděno jako projekt, je spíše vyjádřeno jako podnik učitele nežli žáka. Právě podnik žáka nutí děti k odpovědnosti jeho výsledku. Mnoho autorů přineslo do tohoto tématu zajímavé myšlenky a každý si vysvětluje po svém pojetí tohoto tématu. Když uvedu příklad autorů, můžeme jmenovat Šimoníka, Obsta nebo Kalhous, kteří vidí toto téma jako úkol, problém skupinového charakteru. Posledním příkladem je charakteristika od Vybírala, který píše, že projekt je soustředěn na určitou ideu, která spočívá v tom, že zapojení žákovy celé osobnosti vede ke změně. Tato změna osobnosti

poskytuje poznání. Díky poznávání žák zpracovává a získává nové zkušenosti a při realizaci obsahu projektu, na kterém se žák podílí, tak přebírá zodpovědnost. V zahraničních publikacích se můžeme setkat s pojmem projekt, který je ztotožněn jako závěrečný produkt spjatý se zkušenostmi v dané oblasti (Kratochvílová, 2016, s. 35).

Henry ve své práci uvádí, že definice pojmu projekt není oficiálně odsouhlasená, ale existuje vymezení šesti bodů, které by mohly posloužit pro definování pojmu projekt:

Žák:

- 1) většinou téma projektu vybírá sám žák,
- 2) samostatné hledání zdrojů a materiálů,
- 3) závěrečné prezentování produktu,
- 4) práci vede sám.

Projekt:

- 5) stavěn tak, aby trval déle a měl objemnější formu.

Učitel:

- 6) učitel je stavěn do pozice poradce (Henry, 1994, s. 12 cit. podle Kratochvílová, 2016, s. 36).

V knize od Jany Kratochvílové lze projekt definovat následovně. „*Projekt je komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj zodpovědnost, aby svou teoretickou a praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti*“ (Kratochvílová, 2016, s. 36).

2.1 Charakteristika projektu

Na stránkách metodického portálu se setkáváme s následujícími rysy projektu:

- 1) Projekt vychází z určitých potřeb, dosáhnout nové odpovědnosti a zkušenosti.
- 2) Projekt vychází ze skutečných situací.
- 3) Projekt se nemusí zabývat pouze jedním předmětem.

- 4) Projekt je převážně samostatná činnost žáka.
- 5) Aktivita žáků v projektu vede k určitému produktu, jedná se o výstup, který žáci poté sami představují.
- 6) Žáci na projektu pracují společně ve skupinách.
- 7) Projekt může být veden i mimo školu (Metodický portál RVP, 2021).

2.2 Základní znaky projektu

Podmínkou pro efektivní zahrnutí projektů do výuky, nebo volného času dětí, je týmové a dlouhodobé plánování projektového vyučování. Vhodný prostor pro uskutečňování projektového vyučování poskytují průřezová témata. Sloučení poznatků lze používat dle logických vazeb v rámci jeho znalostí a aprobace vychovatele. Většinou se přirozeně řeší témata ze života a také podle orientace na produkt projektu. Pokud učitel/vychovatel vloží do projektu dostatečný čas, energii a úsilí, může dítě získat poznatky, které by se učilo v několika předmětech. Projekt nutí dítě přemýšlet a realizovat sám sebe. Často normální vyučování se jeví jako nudné, nezáživné a žáka nemotivuje k dostatečnému výkonu. Dnešní psychologie jasně říká, že dítě bude věnovat pozornost takovým informacím, které ono samo považuje za důležité a významné, a v nichž má možnost projevit svou zkušenost. Může se zdát, že projektové učení je pro děti tím pravým vyučováním, avšak nesmíme jim děti zcela zahltit. Čím více bude škola realizovat projekty, tím více budou děti přehlcneny a ztratí zájem se účastnit. Musí vládnout vyvážená rovina mezi klasickou výukou a tou projektovou. Pokud dětem zahrneme do volného času nějaký projekt, využijí svůj čas pro zdokonalení vědomostí, aniž by si uvědomovaly, že je to pro ně prospěšné.

Častou chybou při přípravě projektu je nepřesné formulování cíle. Vychovatel si sice určí, co bude výsledným produktem, ale formulací cílů se již velmi nezabývá. Proto se pak projekt může stát pouhým bezbřehým tématem, ve kterém děti dělají různé činnosti, ale bez jakéhokoliv smyslu (Tomková, 2009, s. 18).

Pedagog/vychovatel proto nesmí zapomínat na níže uvedené postupy:

- 1) Nejprve si musí stanovit plán projektu, který je předveden pomocí cílů, a stanovit si výsledky daných aktivit.
- 2) Určit si primární otázky – téma, činnosti.

- 3) Realizovat samotný projekt.
- 4) Zhodnotit práci projektu 2 formami: 1) žák hodnotí jiného žáka nebo 2) společné hodnocení s učitelem pomocí rozhovoru (Coufalová, 2006, s. 11).

2.3 Výhody a nevýhody projektu

Přesto, že projektové vyučování není nic nového, nenašlo si zcela své uplatnění. Toto vyučování převážně využívají školy inovativní nebo alternativní. V rámci reformních škol v 30. letech byly projekty podrobeny zásadnímu zkoumání. Příhoda píše, že „byly vyzkoušeny všechny druhy projektů a byly poznány jejich výhody a nevýhody. V seminářích reformních škol bylo o projektové metodě referováno a podobně projednáno“ (Příhoda, 1936, s. 162). Dle získaných zkušeností byla formulována doporučení, která vyzdvihovala klady a zápory projektové metody. Učitelé by měli nejprve porozumět projektové metodě a pracovat s ní a dle svých zkušeností docházet k novým objevům. Autoři jako Žanta, Příhoda, Valenta aj., spatřují pozitiva a negativa v jiných oblastech. Žanta v projektové výuce spatřuje pozitiva, jako je sblížení žáka a učitele, pečlivá příprava, ale také si je vědom, že projektové vyučování není lékem pro klasickou školní ústavu. Valenta uvádí negativa, jako správné odhadnutí volnosti a odpovědnosti dětí, vše by mělo být předem promyšleno (Kratochvílová, 2016, s. 49–51). Nejvíce zmiňované klady a zápory od různých autorů jsou sepsány, viz níže.

Pozitivní vliv projektu z hlediska žáka:

- 1) Zapojení žáka podle jeho osobních možností.
- 2) Je rozvíjena samostatnost žáka.
- 3) Řešení problémů.
- 4) Konstruktivismus.
- 5) Je rozvíjena spolupráce.
- 6) Je rozvíjena u žáka fantazie a tvořivost.
- 7) Učení se respektu.
- 8) Získávání nových dovedností a znalostí.
- 9) Získávání dovedností řídicích, organizačních, plánovacích a hodnotících.
- 10) Rozvíjí se u žáka komunikační schopnost.

Pozitivní vliv projektu z hlediska učitele:

- 1) Učitel se učí roli poradce.
- 2) Učitel se učí vnímat své žáky jako celek.
- 3) Učitel rozšiřuje své organizační dovednosti.
- 4) Užívá nových možností sebehodnocení.

Záporný vliv projektu z hlediska žáků:

- 1) Časová obtížnost na řešení projektu.
- 2) Žák často není opatřen nezbytnými kompetencemi.

Záporný vliv projektu z hlediska učitele:

- 1) Časově náročná příprava na projekt.
- 2) Obtížnost hodnocení (Metodický portál RVP, 2021).

2.4 Typologie projektů

V průběhu historie se projekty vytvářely a dnes je můžeme třídit do několika skupin. Řadíme je nejčastěji podle účelu, délky, počtu zúčastněných, místa, zapojení předmětů atd. Představitelé reformní pedagogiky Příhoda a Žanta třídí projekty na domácí a školní. Kilpatrick, zakladatel projektové metody, třídí projekty následovně:

- 1) *„Projekt, který se snaží vtělit myšlenku či plán do vnější formy (např. stavba člunu).*
- 2) *Projekt směřující k prožitku z estetické zkušenosti (např. vytvoření obrazu).*
- 3) *Projekt usilující rozřešit problém (např. proč je nebo není rosa).*
- 4) *Projekt vedoucí k získání dovednosti (např. naučit se násobilku)“* (Kratochvílová, 2016, s. 45).

Ucelenou tabulku typologie projektů sestavil Valenta a je doplněna o údaje od Kratochvílové.

Tabulka 1 Typologie projektů

„Hledisko třídění	Typy projektů
Navrhovatel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>spontánní žákovské</i> • <i>uměle připravené</i> • <i>kombinace obou typů předchozích</i>
Účel projektu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>problémové</i> • <i>konstruktivní</i> • <i>hodnotící</i> • <i>směřující k estetické zkušenosti</i> • <i>směřující k získání dovedností</i>
Informační zdroj projektu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>volný (informační systém si žák obstará sám)</i> • <i>vázaný (informační systém je žákovi poskytnut)</i> • <i>kombinace obou typů</i>
Délka projektu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>krátkodobý (maximálně jeden den)</i> • <i>střednědobý (maximálně jeden týden)</i> • <i>dlouhodobý (více jak celý týden, méně jak měsíc)</i> • <i>mimořádně dlouhý (více jak měsíc)</i>
Prostředí projektu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>školní</i> • <i>domácí</i> • <i>kombinace obou typů</i> • <i>mimoškolní</i>
Počet zúčastněných na projektu	<ul style="list-style-type: none"> • <i>individuální</i> • <i>společné (skupinové, třídní, ročníkové)</i>

<i>Způsob organizace projektu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>jednopředmětové</i> • <i>vícepředmětové</i>
-----------------------------------	---

Zdroj: (Valenta, 1993, s. 5–6 cit. podle Kratochvílová, 2016, s. 48).

Výše uvedená typologie projektů směřuje k jisté otázce: Jak zavést projekty do vyučování pro žáky na 1. stupni základní školy? Řešení projektu potřebuje souhrn aktivit, které budou žáci sami realizovat až na určitém stupni rozvoje. Proto Kratochvílová navrhuje následující:

1) Fázi přípravnou

Jedná se o fázi, která se zaměřuje na určitý stupeň vývoje dítěte (komunikace, myšlení, objevování atd.) a budoucí přípravu žáků na pozdější realizaci projektu. Rozvíjení kompetencí se děje postupně, kdy zařazujeme didaktické hry do vyučování, spolupráci v menších skupinách, řešení problémových úkolů, zařazení samostatnosti atd.

2) Fázi přímou s projekty

V této fázi jde o zapojení žáků do projektů. Lze ji rozdělit do několika přípravných stádií, a ty začínat společnými projekty. Zařazujeme v projektech spíše praktické úkoly, prodloužíme čas trvání projektů, zvolíme takové projekty, které se zabývají teoretickými problémy, a po delší době zařadíme projekty volné. Pokud žáci zvládají volné projekty, zařadíme projekty školní a individuální. Posléze přiřadíme všechny typy projektů, až se propracujeme do projektů domácích (Kratochvílová, 2016, s. 45–48).

2.5 Fáze projektové výuky

Kilpatrick stanovil čtyři fáze řešení projektů, jedná se o plán, realizaci, prezentaci a hodnocení.

1) Plánování projektu

Při plánování projektu si musíme ujasnit, co je důležité pro žáky a co pro učitele. U žáků určujeme smysl a účel projektu, proč uskutečnit projekt. U učitelů je důležité si rozebrat projekt a uvědomit si, jestli má dostatečné zkušenosti pro rozvoj žáků. Tyto kroky napomáhají k motivaci žáků, k vyřešení projektů a k uvědomění si přínosu konání. Dalším bodem, který se týká plánování projektu je jeho správný výstup. Určit si časové rozmezí projektu, jak dlouho bude daný projekt trvat a jestli bude přerušovaný nebo nikoliv. Přemýšlet nad tím, kde se projekt bude odehrávat, zda ve vnitřním nebo venkovním prostředí, kdo se projektů zúčastní a jaký bude jejich průběh. Dále je nutné zajistit důležité pomůcky, které napomohou k realizaci projektu a promyslet způsob hodnocení.

Při realizaci projektů využijeme brainstorming, burzu podmětů a nápadů, a dále musíme ověřit dostupné informace a promyslet závěr projektu. Nápady by měly pocházet od žáků. Učitel by měl myšlenky a nápady utřídit na reálné a nereálné, a poté je určit, společně se žáky, a podstoupit kroky k realizaci projektu.

2) Realizace projektu

Realizace projektu se uskutečňuje již podle daných plánů. Děti mají za úkol shromážďovat materiál, analyzovat, kompletovat a třídit ho. Učitel zde plní více funkci poradce nežli pedagoga. Měl by poskytovat pomoc tehdy, když vidí, že žáci se odchyľují od tématu. Pedagog po celou dobu projektu děti motivuje a podporuje v jejich konání.

3) Prezentace projektu

V prezentaci projektu by mělo být uvedeno, k jakému výsledku žáci dospěli. Může se jednat o prezentaci ústní, písemnou nebo představení určitého výrobku. Konečný výstup může mít mnoho podob, např. kniha, časopis, videozáznam, model, jarmark atd. Prezentace může být realizována před rodiči, spolužáky, mimo třídu žáků, pro

jiné organizace nebo i pro širší veřejnost. Je dobré, když se rodiče zúčastní prezentace projektů, mohou tak dostávat zpětnou vazbu o aktivitách školy nebo o výsledcích svých dětí. Rodiče také dostanou nový rozhled o projektové výuce, která je často špatně chápána jako hra ve škole (Kratochvílová, 2016, s. 41–42).

4) Hodnocení projektu

Hodnocením projektu se rozumí hodnocení celého procesu (naplánování, průběh a výsledek projektu). Hodnocení by mělo být opřeno o směrnice, které byly vytvořeny žáky. „D. L. Fried zdůrazňuje, že projektová výuka prochází z hlediska organizace třemi fázemi: počáteční fáze je spojena s prací ve třídě, a zahrnuje plánování a přípravu na projekt, prostřední fáze představuje přemístění se do reality a uskutečnění projektu, závěrečná fáze je spjata s návratem zpět do třídy, kde probíhá reflexe projektu a jeho hodnocení. V projektu tedy akceptujeme opět přímou zkušenost s realitou“ (Booth, 1993, s. 5–9 cit. podle Kratochvílová, 2016, s. 42).

3. Historie projektové výuky

Pedagogické myšlenky a názory jsou spjaty se vznikem projektového vyučování, které jsou starší více jak sto let. Vycházely z kritiky tzv. herbartovské školy, která byla prvotním modelem vyučování v Americe, ale i v Evropě. Pedagogové kritizovali učení žáka, jak z hlediska teorie i praxe. Žák mlčky sedí v lavici a poslouchá učitele, který je u tabule, a jeho slovo je nástrojem poznání. Z velké části teoretické znalosti, které bývají velmi vzdálené od dětské zkušenosti, žáci ani mnohdy nechápou. Učitel v dávné době měl obrovskou autoritu, kdy u dětí spíše vyvolával strach. Žáci nebyli schopni strachy mluvit a odpovídat na otázky, nesměly se otáčet na své spolužáky, natož se s nimi radit. Dříve byly používány i tělesné tresty, jako mlácení rákoskou přes prsty, nebo klečení u tabule. Všechny tyto věci pro dítě nebyly výchovně správné, škola má být příjemné prostředí, kdy se žák naučí něco nového a získá nové zkušenosti (Tomková, 2009, s. 10).

3.1 Historie projektové výuky v zahraničí

Než se dostaneme k dalším významným pedagogům, kteří měli vliv na projektové vyučování, tak nesmíme zapomenout na učitele národů J. A. Komenského. Jeho myšlenky jsou spjaté s novodobými myšlenkami o výchově a vzdělání. Komenský poukazuje na dítě jako na klenot, který má svou osobnost. Poukazuje také na důležitost učení pro dítě, které je schopné vnímat svět kolem sebe.

Vzniká nové hnutí, které poskytlo pedagogickému myšlení tzv. koperníkovský obrat. Jedná se o reformní pedagogiku. Toto hnutí ovlivnilo pedagogiku i praxi škol po celé Evropě, v Rusku a USA. Progresivní výchova se v USA rozvíjí v 70. letech 19. století. Opírala se o myšlenky J. J. Rousseaua, F. Fröbela a H. Pestalozziho (Kratochvílová, 2016, s. 24).

Fröbelovy myšlenky měly vliv na elementární školu. F. W. Parker, ředitel univerzitního ústavu School of Education, tyto myšlenky dále rozvíjel. Parker v obsahu vyučování vycházel z přirozených činností dětí a také zrušil segmentaci na samostatné učební předměty. Také uznával a prosazoval v průběhu vyučování samočinnost a aktivitu dětí, dále se soustředil na rozvíjení nonverbální komunikace, motorické projevy dětí, kreslení, hudbu, psaní a řeč. Vyučování již nebylo tradiční, kde vládne ticho a pořádek, ale stalo se

pracovní. Americký progresivismus nesouhlasil s formalismem, s přesnou disciplínou, tupým drilem a pasivním učením. V této době se hledala správná myšlenka, jak více oživit vyučování a jak jej dětem přizpůsobit (Dvořáková, 2009, s. 9–10). *„Učení bylo chápáno jako proces aktivního získávání zkušeností, poznatek jako výsledek žákovy samostatné práce. Vyučování bylo považováno za proces získávání zkušeností cestou individuální praxe a bylo realizováno činnostmi spojenými s vlastními prožitky. Bylo založeno na samostatném řešení problémů, odmítalo se předávání hotových poznatků a pamětní verbální učení. Žáci měli být vedeni od praktických otázek k teoretickým principům, od konkrétního a smyslového vnímání k abstraktnímu a racionálnímu poznávání“* (Dvořáková, 2009, s. 10).

Kolébku projektového učení se stala tzv. pragmatická pedagogika. Ovlivnila myšlení mnoha lidí, převážně v USA. Pragmatická pedagogika chápe tento směr jako řešení problémů, se kterými se člověk setkává. Hlavními pojmy jsou experiment a zkušenost. Objevují se zejména v dílech Deweye a Kilpatricka, který v roce 1918 napsal první celistvou studii o projektovém vyučování. V USA probíhaly vážné diskuse o podobě projektů, které měli za cíl vychovat v demokratické společnosti aktivního občana (Tomková, 2009, s. 10–12).

Dewey svým myšlením ovlivnil koncept výchovy a vzdělání v Americe, Evropě, Rusku, a dokonce i v Japonsku. Chtěl, aby žák vykonával fyzickou práci, a tím dosahoval osobních zkušeností i dovedností. Jeho metody a obsahy školní práce měly vyhovovat psychickým potřebám dětí, ale i společnosti pro naplnění jejich potřeb. Dewey měl za cíl spojit školu s běžným životem, kdy se dítě učí pomocí svého života a tím chtěl vyhnat ze škol staré metody, kdy je učebna pouze místnost na předávání informací, které dětem nic neříkají. Zkušenosti byly pro Deweyho velice zásadní. Zároveň respektoval individualitu žáků a byl si vědom, že každé dítě je jiné svou osobností nebo zájmem. Cílem výchovy měl být přirozený a svobodný vývoj. *„V tomto pojetí učební látky nacházíme kořeny projektové výuky – řešení problému, hledání smyslu činnosti a směřování k získaným zkušenostem a realizaci smysluplného díla“* (Kratochvílová, 2016, s. 27–28). Problematickou otázku jednotlivých předmětů a neucelenosti prostředků řeší Dewey nenásilně ve vztahu k praxi. *„Žije-li dítě v rozmanitém, avšak konkrétním a činném vztahu k tomuto všeobecnému světu, jeho učení je přirozeně sjednoceno. I nebude více problému, kterak uvést učební předměty ve vzájemnost. Uvedte školu ve styk se životem a všechno*

učení nutně se dostane do vzájemného vztahu“ (Dewey, 1904, s. 80 cit. podle Dvořáková, 2009, s. 12). Z těchto myšlenek byl položen základ projektové výuky, i přestože v této době nebyl pojem projekt vysloven.

Dalším již zmíněným stoupencem Deweyeho byl William Heard Kilpatrick, zakladatel projektové metody. Zasloužil se o prohloubení pragmatické pedagogiky do školských zařízení, propagoval moderní styl učení a metody, které byly postaveny na řešení problémů tedy takzvané projektové metody (Kratochvílová, 2016, s. 28). *„Vyšel z Deweyova řešení problémů a vymezil projektovou metodu. Projektové vyučování je nejdůležitějším uplatněním Deweyovy teorie pragmatické pedagogiky. W. H. Kilpatrick reagoval na požadavky demokratické a průmyslové společnosti a v projektovém vyučování zdůrazňoval praktičnost výchovy a její sociální význam“* (Dvořáková, 2009, s. 13). Projektové učení mělo být více zaměřené na vnitřní motivaci a prohloubení znalostí o teorii a praxi. Kilpatrick také určil schéma projektů, které používáme dodnes. Nejprve je nutné stanovit si cíl, naplánovat si provedení projektu a nakonec jeho celkové zhodnocení (Kratochvílová, 2016, s. 28). Jedinec by měl sám studovat určité otázky a postupem času objevovat a vlastními poznatky rozšiřovat již objevené. *„Žák se učí pomocí konkrétních projektů, které vyplývají z jeho přirozené touhy učit se. W. H. Kilpatrick spatřoval v projektech zájmová centra, která motivují žáka svým praktickým cílem a jeho uskutečnění. Projektové vyučování Kilpatrick však považoval více za prostředek k výchově charakteru a osobnosti než za metodu rozvíjení poznatků. Žák se zde učí hlavně postojům k učební látce a k učení vůbec“* (Dvořáková, 2009, s. 13). Tento styl pedagogiky ovlivnil i některé české pedagogiky, jako byl Jan Uher, Stanislav Vrána nebo Václav Příhoda (Kratochvílová, 2016, s. 29).

3.2 Projektové metody reformní pedagogiky v Čechách

V období 30. let 20. století prorazila progresivní výchova do Evropy a současně do Československé republiky. Evropské proudy obohatila novou výchovou, která se primárně zaměřovala na sociální hledisko a na individualitu dítěte. Výchova byla brána jako nástroj k rozvoji svobody. Zahraniční pragmatická pedagogika se setkávala s myšlenkami především při zpochybňování herbartovské školy. Českým odsuzovatelům herbartovské školy vadilo, že škola neprobouzí zájem o primární věci a zabývá se podrobnostmi, spíše

se zaměřuje na pamětní učení. Znáмым odsuzovatelem herbartovské školy u nás byl v 80. letech 19. století Josef Úlehla (Dvořáková, 2009, s. 9). Prosazoval zkušenosti a vnitřní schopnosti dítěte k jeho přirozenému vývoji. Jeho pedagogické myšlení a prosazování neobvyklé idey se příliš nezamlouvalo ostatním pedagogům. Kritizoval školu, že nerozvíjí skutečný vztah k životu a k samotnému dítěti (Kratochvílová, 2016, s. 29).

Jan Uher uvádí: „bylo by jistě těžké nalézt zemi, která by tak věřila ve výchovu jako Amerika. Od výchovy se tam čeká všechno: náprava společenských poměrů, zdokonalení průmyslové výroby, mravní zušlechťení, probuzení uměleckého citění – těžko by bylo najít něco, čeho by se výchova neměla více méně, ať už přímo nebo nepřímo, dotknout“ (Uher 1930, s. 11 cit. podle Dvořáková, 2009, s. 9).

Projektové vyučování mělo své stoupence i v Československé republice. Projektové vyučování se v české reformní pedagogice nacházelo ve zvláštních podobách a často se o něm vedly vášnivé debaty. Byla snaha projektové vyučování přizpůsobit pedagogickým a českým společenským podmínkám, které přes veškeré reformní pokusy ve školní sféře neprošly skrz ustálené hodnoty vzdělání (Dvořáková, 2009, str. 9).

Příhoda činil pro rozkvět českého školství jisté kroky. Jeho cílem bylo poznat osobnost dítěte a zároveň založit pracovní školy, které by měly za cíl vést dítě k samočinnosti, ke svobodě jednání, k řešení určitého problému, a z toho získat zkušenosti. V pracovní škole šlo především o výsledek práce, který vede ke spojitostem s problémovou a projektovou metodou. Právě problémová metoda má v dítěti evokovat zájem o učení. Překonání problémů vede k rozvoji myšlení. Koalici problémů Příhoda nazývá jako projekt. Zároveň ovlivnil české školství natolik, že v roce 1929 Ministerstvo školství dalo svolení k založení několika pokusných škol.

Stoupenec Příhody byl Rudolf Žanta, který také uznával samočinnost jedince k rozvoji, jak intelektuálnímu, tak emocionálnímu. Dalším jeho stoupencem byl Stanislav Vrána. Poslední významný teoretik činné školy byl Jan Uher, který byl ovlivněn zahraničními zkušenostmi, a ve 30. letech měl velký dopad na české školství.

Okupace v Československu měla vliv na pozastavení idey reformní pedagogiky v českých školách. Po ukončení druhé světové války měla velký dopad na školství Komunistická strana Československa. Vzdělání a výchova byly politickým jevem, který byl založen na

názoru marxismu-leninismu. Tento názor měl dopad na veškeré snahy reformního hnutí před druhou světovou válkou, obnovily se až po 40. letech. Kratochvílová ve své knize uvádí: „*Uher se věnoval didaktickým zásadám činné školy, které publikoval v práci Hlavní zásady didaktické s ohledem na princip činné školy. Tato publikace je velmi cenným materiálem a zásady v ní uvedené se v mnohém shodují s dnešním pojetím kurikulárních dokumentů: např. škola musí naučit správnému učení se, kompetence učit se učit, při učení je nutná příjemná, vyrovnaná pohoda citová, dnešní klima školy, ne příliš podobné rozpracování osnov vzhledem k individualizaci výuky*“ atd. (Kratochvílová, 2016, s. 31).

V 90. letech 20. století nastal zvrát, kdy přibývalo politických stran, které měly jiné nároky na výchovu a vzdělání. Školství na jinou formu výuky začalo reagovat rychle. Důvodem byly záporné ohlasy na příliš kladený důraz na autoritu učitele, jednostranné metody, přetěžování žáků, a zejména nekladení důrazu na jedinečnou osobnost dítěte. Také nastaly jisté změny v organizaci, jako například přezkoumání učebních osnov v roce 1990 až 1991. Sice to vedlo ke zmírnění učiva, ale byl to pouze malý krok kupředu. Také se měnilo právní postavení škol, byly brány jako příspěvkové organizace atd. (Kratochvílová, 2016,

pozvolna v některých našich školách ke slovu, a to díky vlastní aktivitě učitelů a jejich seskupení zvané Přátelé angažovaného učení“ (Kratochvílová, 2016, s. 33).

V roce 1995 se již mnoho odborníků věnovalo tématu projekty, především Maňák, Spilková, Lukavská, Skalková nebo Tomková. V jejich publikacích můžeme nalézt hodně o tématu projektů, projektové výuky nebo projektové metody, které nám mohou poskytnout větší rozsah informací a porozumění danému tématu (Kratochvílová, 2016, s. 33).

4. Vymezení pojmu volný čas

Definice dle pedagogického slovníku zní následovně „*volný čas je čas, se kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku)*“ (Průcha, 2009, s. 341). Ve snaze o vymezení pojmu volný čas v odborné literatuře se můžeme setkat s různými názory a definicemi, co se vlastně rozumí pod pojmem volný čas. U většiny názorů se objevují slova volnost a svoboda v rozhodování. Číhovský ve své knize uvádí, že „*volným časem rozumíme ten čas, který jednotlivci po splnění biologicko-psychologických potřeb (potrava, dýchání, spánek), po odečtení tzv. času vázaného (cesta do zaměstnání a zpět), času potřebného na zajištění chodu domácnosti (úklid, vaření). Rozumíme pod tímto pojmem tedy čas, kterým můžeme volně disponovat, podle vlastních úvah a možností*“ (Číhovský, 1967, s. 5).

4.1 Historie volného času

Volný čas hraje v dnešním světě důležitou roli pro člověka. Lidské dějiny změnily pohled na volný čas ve společenské roli. Historie volného času se opírá především o náboženské a filosofické texty. Některé ideje jsou stále propojeny s dnešním vnímáním volného času. Úvahy o volném čase sahají až do starověkého Řecka. Řekové chápali volný čas jako nástroj k zábavě a odpočinku. Také volný čas v této etapě sloužil k rozvoji poctivosti. Řekové jako první rozvíjeli myšlenku, že volný čas může být chápán jako kladný, považovali ho za součást smyslu života. Řečtí filosofové, kteří ovlivnili úvahy o volném čase, byli Platón a Aristotelés. Aristotelovy myšlenky o volném čase ovlivnily mnoho filosofů. Volný čas Aristotelés přirovnává k politické činnosti a k intelektuálnímu hloubání. Volný čas v Aristotelových úvahách je převážně věnován pouze vrstvě svobodných občanů. Svobodní občané nebyli příliš bohatí, a proto stále museli pracovat, ale přesto byl pro tyto občany volný čas důležitý, byl spojen s kulturním a politickým životem.

Podobný přístup jako Řekové k volnému času měli starověcí Římané. Nejvíce zmiňovaní římské filosofové jsou Seneca a Cicero. Seneca byl ovlivněn řeckou filosofií a volný čas

vnímal jako čas na vzdělání a seberozvoj. Cicero volný čas spíše vnímal jako odpočinek od různých povinností.

Antičtí filosofové volný čas spojovali převážně s uvažováním nad světem a také s rozvíjením náboženství. Aktivita, které byly spojovány s volným časem, byly náboženské činnosti, s cílem více se přiblížit bohu a tím dosáhnout blaha po smrti. Vše, co se netýkalo náboženské činnosti, bylo bráno jako hřích. Tomáš Akvinský, který byl ovlivněn řeckým filosofem Aristotelem, se snažil o spojení rozumu a víry. Pestrý život stavěl do role hlavní a vše ostatní do role vedlejší, tím volný čas očistil od nálepky špatnosti a zahálky. Tomáš Akvinský vedl myšlenku, že jedinci, kteří se zajímají o umění, vědu a nepracují, se věnují volnočasovým činnostem.

V renesanci nastává změna spojená s rozkvětem řemesel. Práce je chápána jako ceněná činnost, která dává lidem možnost, převádět svůj um. Tato doba se kladně staví k práci a zároveň i k volnému času. Rozvíjeny jsou místa pro relaxaci, jako jsou náměstí, parky, divadla atd. Opět se zde projevují myšlenky Aristotela o chápání volného času. Jde především o rozvoj mysli. V roce 1516 Mora ve svém díle uvádí náhled na volný čas a práci. V Utopii je uvedeno, že by lidé měli pracovat 6 hodin, kdy pracují 3 hodiny ráno poté následuje pauza na oběd a 2 hodiny klidu a poté pracují ještě 3 hodiny odpoledne. Na spánek Mora počítá s 8 hodinami. Motiv nespočíval v tom, aby jedinci měli více volného času, ale spočíval v tom, že práce se rozprostře na všechny jedince společnosti.

V protestanském období byl volný čas a práce ovlivněna myšlenkami Luthera a Kalvína, kteří položili základní kameny protestantské etiky. Práci chápali jako přiblížení se k bohu. Kalvínovo učení o předurčení k ztracení nebo ke spáse mělo důležitý význam k chápání práce. Za čest se považuje píle, úspěch a pravdivost. Protestantismus vedl k chápání práce jako podstaty života.

Období osvícenství se snaží eliminovat církevní a politickou moc a církve vyloučit ze státu. Byl kladen důraz na vzdělanost, osobní myšlení, právo slova a svobodu člověka. V této fázi vzniká revoluce v průmyslu a tím pádem se volný čas považuje za více moderní. Od ostatních období má tři odlišnosti: volný čas začal být chápán jako protipól k pracovní době, je více všeobecný a také je více individualizován.

V závěru 19. století vychází kniha od Veblenova s názvem Teorie zahálčivé třídy. V této knize se setkáváme s myšlenkou, že volný čas je důležitý pro naši sociální interakci a určité volnočasové aktivity mohou mít vliv na naši hodnotu.

Revoluce v průmyslu přinesla více práce pro lidi, ale i záporné vnímání jedinců a pohled na práci jako nudnou. Smyslem práce bylo pouze vydělat peníze, aby lidé měli na věci, které je baví. Volný čas byl poté považován za mimopracovní, kdy člověk může dělat činnosti, které ho naplňují. Volný čas měl být smysluplně naplněn a tím zabránit jistým sociálně patologickým jevům.

Po druhé světové válce se na volný čas nahlíží z jiného úhlu. S technickým rozvojem došlo opět ke zkrácení pracovní doby. Nicméně v 60. a 70. letech nebyla teorie volného času rozšířená tolik, jak se soudí. Můžeme však podotknout, že příliš málo pracovní doby mohlo u lidí vyvolat negativní přínos volného času. Toto tvrzení se potvrdilo při ekonomické krizi, kdy lidé neměli zaměstnání a svůj volný čas mohli trávit negativními vlivy na jejich osobní rozvoj, tím je myšlena zahálka, alkoholismus atd. Dnes již chápeme důležitost volného času a pojímáme ho jako moderní způsob života, kdy narůstají počty různorodých volnočasových aktivit (Patočková, 2019).

4.2 Důležitost volného času

Volný čas je pro jedince velice důležitý. Dnešní doba a volný čas je spíše tráven pasivně, kdy děti, ale i dospělí prosejí svůj volný čas u televize nebo počítače, což úzce souvisí s nezdravým životním stylem a obezitou. S takovým to trávením volného času souvisí civilizační choroby. U dětí může způsobit chycení se špatné sociální skupiny.

Každý jedinec si pod pojmem volný čas představí něco jiného. Někdo svůj volný čas tráví tím, že si přečte knihu, někdo zase svůj volný čas tráví aktivním odpočinkem. Nezáleží na tom, co lidé dělají ve svém volném čase, je důležité, aby byla daná činnost prospěšná a bavila je. Stejně je to i u dětí. Špatně nastavená situace je, když rodič nutí dělat své dítě něco, co ho nebaví v jeho volném čase. Když je dítě nadané na sport, tak by neměl být nucen dělat například umění a naopak. Existují i ti jedinci, kteří mají problém s naplněním volného času. Těmto lidem je potřeba poskytnout pomoc a nabídnout jim rozsáhlou škálu volnočasových aktivit.

Dospělí by si měli uvědomovat, že volný čas a povinnosti by měli být rozložené ve stejné míře. Volný čas by měl být strávený tak, aby si jedinci odpočinuli. Dnešní uspěchaná doba nám sice nabízí mnoho využití volného času, ale někteří si nedokáží udělat čas na odpočinek a pořád pracují nebo nacházejí pro ně důležitější věci. Tito lidé chápou volný čas jako zahálku (Hofbauer, 2004, s. 15).

Převážně rodiče by si měli umět uspořádat svůj volný čas, aby mohli být se svými dětmi a strávit s nimi hezké chvíle. Bohužel, dnešní doba je uspěchaná, a i přes veškeré snahy rodiče promarní čas tím, že jedou na nákup, z práce domů nebo mají mnoho jiných povinností (Warner, 2004, s. 16).

Dle Čápa nám volný čas neslouží pouze jako jednostranný prvek (zábava, odpočinek), ale také nám slouží jako příležitost k poznání společnosti a života, k formování nových zájmů, dovedností a vědomostí. Je důležité naučit se volný čas využívat na plno k rozvoji našeho duševního a tělesného zdraví, abychom mohli vnitřně naplnit náš život (Čap, 1993 cit. podle Janotová, Janto, 2022). Aby mohli jedinci tyto body splnit, musí mít vedle sebe pozitivní vzor a také kladný vztah k zájmovým činnostem. Zjednodušeně řečeno je potřeba, aby dítě mělo vedle sebe někoho, kdo běžně provozuje zájmové činnosti, jako jsou sporty, vedení nějakého spolku atd. Může se jednat o rodiče, učitele nebo i sourozence. Důležitým aspektem je, aby dítě bylo oceňováno a podporováno ze strany dospělých k dané aktivitě. Volnočasové aktivity mají kladný dopad na vývoj dětí a adolescentů a na jejich budoucí život (Janotová, Janto, 2022).

„Německý pedagog Horst. W. Opaschowski vymezil možnosti a funkce volného času. Za důležité považuje:

- 1) *rekreaci (uvolnění, zatavení),*
- 2) *kompenzaci (odstranění frustrace a zklamání),*
- 3) *výchovu a další vzdělávání (sociální učení, učení o svobodě),*
- 4) *kontemplaci (hledání smyslu života),*
- 5) *participaci (podílení se na vývoji společnosti),*
- 6) *integraci (stabilizace rodiny),*
- 7) *enkulturaci (kulturní rozvoj sebe sama, tvořivé vyjádření prostřednictvím sportu, umění atd.)“* (Hofbauer, 2004, s. 14–15).

„Volný čas dětí a mládeže a péče o ně má z pedagogického hlediska dva úkoly:

- 1) *Bezprostřední naplňování volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně vzdělávacími – tedy výchova ve volném čase.*
- 2) *Výchova k volnému času, která jedince seznámí s množstvím zájmových aktivit, poskytne mu v nich základní orientaci a na základě vlastních zkušeností v různých oborech mu pomůže najít oblast zájmové činnosti, které mu poskytnou možnost uspokojení“ (Pávková a kol., 1999, s. 14).*

4.3 Reflexe a sebereflexe

Ve velkém psychologickém slovníku je reflexe definována jako „*druh sebepozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků; spolu s úvahou je v pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení; reflexe následuje po učební zkušenosti, a také dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizována buď jako osvojená vědomost, nebo jako rutinní výkon“ (Hartl, Hartlová, Sobková Zounková, Hilská, 2010, s. 492).*

Součástí reflexe jsou dílčí kroky, které zařazujeme dle potřeby. Jedná se o odvětrávání emocí, kdy účastníci sdělují své prvotní dojmy ze hry, samovolně popisují, co zažili, a jaké u toho prožili emoce. Většinou se toto děje nezávisle na tom, jestli jsme k tomu účastníky vyzvali, či nikoliv. Bránit se vyjádřit své emoce se nevyplácí a poskytnutí prostoru pro první dojmy z účasti ve hře se určitě vyplatí, protože každý z nás, který něco zažil, se chce podělit o své emoce, ať už jsou negativní nebo pozitivní. Pokud bychom nedali prostor této fázi, tak by si účastníci stejně našli možnost vyjádřit se k pozdější fázi reflexe, kdy je už potřeba se dostat k důležitějším bodům.

Další dílčím bodem reflexe je popis toho, co se dělo. Při tomto popisu jde pouze o shrnutí toho, co už se odehrálo a z čeho již může vyplývat, co bylo pro koho podstatné, a čeho si všiml a nevšiml. V této fázi se ještě nejedná o proces hodnocení, ale o pouhý strohý popis programu, zpověď účastníků, kteří nám sdělují, kdo s kým přišel do kontaktu a jaké měl nápady a kdo se do programu příliš nezapojoval a naopak.

Ve zpětné vazbě dochází ke společné výměně názorů a pohledů na ostatní (účastníci na sebe navzájem, skupiny na jednotlivce, jednotlivci na skupinu, lektor na účastníky). Nejedná se tedy o zpětnou vazbu na program nebo na hodnocení, jak se povedl, ale jedná se o pohled na reakci a jednání účastníků v rámci programu.

Po zpětné vazbě následuje sebehodnocení. V této fázi se hodnotí každý sám, jak se mu vedlo, nebo mu naopak něco nešlo, s čím byl nebo nebyl spokojen, nebo v jaké fázi programu se pochválil, nebo kde sám sebe zklamal. Sebereflexe je důležitá součást osobnostního růstu. Je zapotřebí si na ni udělat čas a zrealizovat příležitost pohlédnout do imaginárního zrcátka, což je pro nás přínosnější než pouhé vytěžení všech programových možností.

Předposledním dílčím krokem je hodnocení. V této fázi účastníci na pomyslné škále určí od pozitivního k negativnímu hodnocení, co se osvědčilo a co nikoli. Tento přístup zejména známe ze školního prostředí, nebo také jako součást manažerského řízení. Jedná se o naprosto nezbytnou a obecnou základní myšlenku, která napomáhá zvyšovat kvalitu lidského života.

Poslední fází je formulace výstupů a doporučení. Zde se jedná o zformulování konkrétního výstupu ze zkušenosti, z programu nebo z doporučení, které můžeme využít do budoucna. Může mít formu určitých pravidel, zobecnění nebo dokonce teoretického poznatku. Výstup může mít formu diagramu nebo schématu, který znázorňuje jistou zákonitost v určité typologii. Zde se dostáváme k důležitosti studia – pokud chceme využívat reflexi, musíme mít postačující zdroje teoretických modelů se zřetelem na cíle kurzu, ze kterých si vybereme konkrétní způsob začátku vybraného programu.

Tento výčet dílčích kroků je založen na uvědomění si, že každý způsob, či část ohlédnutí se za programem, může být podobou reflexe a že by bylo žádoucí cíleně volit takový způsob, který bude naplňovat původní plán kurzu (Hrkal, Hanuš, Sobková Zounková, Hilská, 2013, s. 16–17).

V pedagogickém slovníku je sebereflexe definována jako „*obecně vědomé sebezpoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí nad sebou samým, nad zvláštnostmi své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city; rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního*

chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost“ (Průcha, 2009, s. 259).

V pedagogickém kontextu se jedná nejčastěji o sebereflexi učitelů, pedagogického rozhodování a činnosti. Skládá se z několika bodů – rozhovor klíčových prvků, hodnocení nebo přehodnocení, popis, opětovné vybavení, rozhodnutí a stanovení strategie. Sebereflexe učitele je důležitou součástí jeho pedagogické kompetence, jeho odborného růstu a jeho lidské i odborné odpovědnosti. Správný pedagog by měl své žáky učit sebereflexi (Průcha, 2009, s. 259).

5. Vývojová specifika mladšího školního věku

Mladší školní věk můžeme označit za nejlepší léta v životě. Jedná se o životní fázi, kdy každé zdravé dítě si vědomě užívá své bytí, pokud neřeší nějaký životní konflikt. Po šestém roce života u dítěte může nastat změna. Nástup do školy pro některé děti znamená jakousi zátěž, která se ještě zvětší při přibývání nároků na vzdělání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 103). Mladší školní věk je v období od 6–7 do 11–12 let dítěte. Děti v tomto období rostou a zlepšují se v mnoha oblastech, jako jsou například schopnosti a dovednosti. Ve středním dětství se ke schopnosti zvládat základy logiky, regulaci sociálních a emočních vztahů, přidává i schopnost vyřešit abstraktní problémy, dítě se pohybuje ve složité síti sociálních vztahů a poměrně dobře zvládá své emoce. Všechny tyto změny pomáhají k hlavnímu vývojovému posunutí v tomto období, kterým podle Eriksona a dalších myslitelů, je rozvoj sebehodnocení a motivace (Lábusová, 2021). Vývoj dítěte je spojený s etapovými procesy. Podle Langmeiera na sebe minulé a budoucí procesy *„tak jako nový výhonek vyrazí ze zdravého pupenu a je na každém stupni tím, co tento stupeň žádá“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106).

5.1 Fyzický a psychický vývoj

Tělesné změny probíhají, ale ne už tak výrazně jako v předešlém období. Dle Zigmunda Freuda se mluví o době „sexuální latence“. Fyzický vývoj ve fázi mladšího školního věku se značí především zpomalením růstu do výšky, ale označuje se růstem objemu těla. Kostí a kloubní spojení jsou stále pružné a měkké. Zádové svalstvo není zatím plně vyvinuto. Při velké zátěži zádových svalů se u dítěte může rozvinout špatné držení těla a obezita. Svaly se pomalu okysličují, je zde málo bílkovin a tuků, ale podstatně více vody než u dospělého. Svaly se vyvíjí pomalu a postupně. Chlapci mají lepší výkon při určitých činnostech, kde zapojují více vyvinuté svalstvo (Vilímová, 2009, s. 30). Děti mají v této fázi života větší objem srdce, tedy i lepší proudění krve, a proto mají rychlejší výživu okysličování svalstva. Dětský organismus nemá zcela vyvinuté dýchací svalstvo, tím pádem mají děti tendenci se rychleji zadýchávat (Šeráková, Nováková, 2022). Kdybychom měli porovnat chlapce a dívky, viděli bychom velký rozdíl. V tomto období se růst zpomaluje a není již tak markantní, jako v jiných obdobích. Dívky na konci období mladšího školního věku bývají vyšší i těžší než chlapci a působí celkově vyspěleji. Chlapci se sice také mohou

o několik centimetrů vytáhnout, ale stále působí více jako děti než muži. Větší vyspělost u dívek se projevuje i v psychické stránce, jedná se o psychickou odolnost nebo schopnost intenzivnějšího soustředění na školní práci. Chlapci jsou, ale více zaměřeni na pohybové aktivity nebo na vytrvalostní sporty (Lábusová, 2021). Častým rysem na začátku tohoto období je výměna mléčných zubů, která může trvat až do jedenáctého roku života. Zlepšuje se smyslové vnímání, jeho přesnosti i kvalita, dále dochází ke zlepšení v koordinaci zraku a jemné motoriky a jsou schopni odlišovat odstíny. Děti lépe drží rovnováhu, lépe koordinují jednotlivé části těla a stávají se pružnějšími (Lammas, Poland, 2014 cit. podle Blatný, 2016, s. 86). V tomto období je také velmi důležitá vizuomotorická koordinace, tedy lepší pohyb očí a jiné části těla. Tento předpoklad by mělo mít každé dítě nastupující do první třídy. Zrychluje se přesnost rukou, děti jsou schopné psát a lépe kreslit. Jedenáctileté dítě ve zmíněné koordinaci se téměř blíží ke koordinaci dospělého člověka (Ferrel, Bard, Fleury, 2001 cit. podle Blatný, 2016, s. 86).

Pro rozvoj mozku a nervové soustavy v mladším školním věku je pořád typická schopnost přizpůsobit se novému prostředí. Děti proto bývají otevřené k vnějším vlivům, jež se mohou odrazit ve funkčnosti mozkových skladeb. Dítě začíná uvažovat logicky – tento druh myšlení se vztahuje ke konkrétním jevům nebo operacím. Dítě do nedávna bylo schopno vnímat celky sluchově nebo vizuálně a nyní je vidí i v dílčích částech. Podobné je to i s rozvojem analyticko-syntetického myšlení, díky čemuž je dítě schopné psát, počítat a číst. Dobře jim také funguje mechanická paměť, rozvíjí se představivost a dokáží vnímat pojem prostoru a času. U dítěte bychom mohli mluvit o tzv. „naivním realismu“, kdy dítě přijímá pouze to, co je mu předkládáno, a pracuje s těmi výklady reality, které se dozvídá od učitelů a svých rodičů. Pro dospělé se jedná o konečnou možnost, jak pracovat s dětmi, tak aby se emočně a plnohodnotně utvářely a ovlivnili jeho charakter (Lábusová, 2021).

5.2 Kognice – pozornost a paměť

Kolem šestého roku života dítěte dochází u něj k důležitým změnám v kognitivní činnosti. Dítě svět začíná chápat více reálně, méně ulpívá na vyhovění okamžité potřeby a na svých přáních. V tomto období dítě začíná myslet logicky, i když pouze při konkrétních činnostech a předmětech (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 112). V tomto období se u dětí zvyšuje schopnost udržet pozornost a nenechat se rozptýlit. Pro děti, které mají poruchu

pozornosti, je vzdělávání velmi náročné, a proto musí mít specifický přístup (Langberg et al., 2011 cit. podle Blatný, 2016, s. 86). Hned za pozorností se také zlepšuje pracovní paměť, a to díky větší rychlosti zpracování nových informací (Gaillard et al., 2011 cit. podle Blatný, 2016, s. 86). Navyšováním pracovní kapacity je možné zlepšení zapamatování. Kolem 7. roku života dítěte se aktivně přesouvá pozornost, aby se informace v pracovní paměti plynule udržely déle a osvěžovaly se (Camos, Barrouillet, 2011 cit. podle Blatný, 2016 s. 87). Thorová v knize vyjadřuje kognitivní dovednosti následovně: *„Dítě již chápe stálost určitých vlastností a neopírá se pouze o názorné vnímání. Magické myšlení ustoupilo, a s ním i fantazijní hra. Stejně jako při kreslení dítě nyní upřednostňuje při hře přesné napodobování skutečnosti. Vývojem mozku a učením se výrazně rozvíjí paměťové funkce. Děti se učí učit, organizují a plánují si učivo, hledají vyhovující styl. Chybí mu zkušenosti a odhad, a tak plánuje nereálné cíle – je třeba skálopevně přesvědčeno o slavné kariéře sportovce, vynálezce nebo zpěváka. Překážky nerozeznává a neuznává“* (Thorová, 2015, s. 413).

5.3 Piagetovy konkrétní myšlenkové operace

V teorii kognitivního vývoje Piageta se mladší školní věk kryje se stádiem konkrétních operací. Na počátku tohoto období probíhá důležitý myšlenkový obrat, vyznačující se odchylkou od konkrétního vnímání vjemů a představ a příklání k zákonům logiky. Myšlení podle Piageta se stále soustředí na věci, se kterými mohou děti manipulovat, nebo si je představit. Rozvoj konkrétních operací dětem umožňuje chápat a řešit logické problémy. Dítě už dobře zvládá třídít objekty do stupnice uspořádaných skupin. Začíná také chápat tzv. reverzibilitu činností, identitu, a různé spojení myšlenkových procesů do jedné postupnosti. Dítě je schopné řešit sčítání a odečítání (Piaget, 1999, s. 137). Dle Piageta ke změnám dojde najednou a ve všech směrech. Kritické vyhodnocování schvaluje změny, ale při tom k nim dochází spíše pomalu a ne zároveň (Informační systém Masarykova univerzita, 2022). Pozdější výsledky výzkumu odhalily, že Piagetovy formulované mezníky kognitivního vývoje jsou správné, ale výzkum ukázal, že jednotlivé posuny v myšlení se osvojují pomaleji a o trochu dříve, než Piaget myslel. Domníval se, že schopnost přemýšlet o pár kroků napřed se objevuje až na konci tohoto období, ale podle studie založené na zkušenosti se ukázalo, že tato dovednost se u dětí objevuje na začátku této fáze. Dle Blatného *„se zdá, že už šestileté dítě dokáže systematicky analyzovat*

prostředky, které vedou k cíli, a plánovat řešení až o šest kroků napřed“ (Newell, Simon, 1972 cit. podle Blatný, 2016, s. 87).

5.4 Emoční oblast

Při přiměřených výchovných metodách lze postupně snížit a ovládat impulsivní chování. Ke splnění úkolu výrazně napomáhá emocionální motivace, kdy děti ve škole už umí přijmout úkol sám o sobě, zodpovědnost a také začínají chápat pojem povinnost (Lábusová, 2021). Emoční zralost je spjatá s mentální výkonností. Kontrola impulzů a afektů je podmínkou disciplíny, která není pouze myšlenkou školy nebo školní práce, ale odpovídá vhodně vývojovým potřebám dítěte. Děti jsou schopny přejít od hravosti k občasným úkolům, a i když jsou pro ně poněkud nezajímavé, jsou schopny práci dokončit. Do určitého věku bude hra stále součástí života dětí. Práce nenastupuje rázem, obojí se bude navzájem prolínat a střídat. V tomto období je dítě schopno pracovat ve skupině svých spolužáků a umí se na určitý čas vzdát svých potřeb v blaho společných cílů a úkolů. Schopnosti jako sebeovládání a sebeřízení se u nadaných a předčasně zařazených dětí do školy neobjevují, protože jsou do jisté míry závislé na biologickém vyzrávání (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 114–115). V tomto věku se zlepšuje rozpoznávání vlastních emocí, což dětem umožňuje lépe zvládat složité situace, jako jsou konflikty. Děti lépe zvládají hněv, agresi a další problémy s chováním (Jungmeen, Kirby, 2011 cit. podle Blatný, 2016, s. 89). Na efektivní emoční usměrňování se podílejí kognitivní funkce, především vědomé ovládání vlastní pozornosti. Poznávání se na emočním usměrňování podílí i zvládnutím emocí pomocí myšlenkových strategií, které mohou být zaměřeny na pozitiva, získání nadhledu a plánování (Garnefski, Kraaij, 2006 cit. podle Blatný, 2021, s. 89). Vedle usměrňování a rozpoznávání emocí prochází mladší školní věk markantní změnou. Kulturní návyky jsou dětem předávány v rodině, která do velké míry tvaruje vývoj procesů poznávání, vyjadřování a usměrňování emocí (Castro et al., 2015 cit. podle Blatný, 2016, s. 89).

5.5 Řečový vývoj

Narůstá slovní zásoba, dítě si pamatuje méně využívané výrazy, jako odborné názvy a cizí slova. V každém školním předmětu se dítě seznámí přibližně se stovkami nových slov. V českém jazyce se děti učí spisovný jazyk a pravidla gramatiky. Také je rozvíjena společenská komunikace, kdy se děti snaží rozdílně mluvit s různými lidmi podle společenského postavení. Nově se učí dorozumívat v podobě písemné formy. Začínají rozumět nadsázce, ironii a sarkasmu. Na prvním stupni se děti začínají učit první cizí jazyk, primárně angličtinu (Thorová, 2015, s. 413). Šestileté dítě dokáže již řeči vyjádřit vše, co má na mysli. Do jedenácti let se jejich slovní zásoba ztrojnásobí. Děti zvládají homonymii, synonymii, chápou žert nebo slovní hry. Pasivní slovník je mnohokrát větší než ten aktivní, který se ale postupem času zvětší díky různorodosti v předmětech ve škole, nebo vlivem prostředí, ve kterém vyrůstají. Avšak nejdůležitější úlohu při rozvoji řeči zastávají rodiče. Děti opakují slova, slovní spojení, celé věty nebo napodobují výslovnost. Kopírují i komunikační zvyky od rodičů, co se říká nebo neříká. Čím více je rodič aktivní v podporování dítěte ve slovní zásobě, opakuje slova a vysvětluje mu určité věci, tak se dítě rychleji rozvíjí. Vstupem do školy se vzorem pro děti stává i učitel a vychovatel, od kterých snadno přebírají chování, písmo a mluvu (Lábusová, 2021). V tomto období se děti zlepšují v jazykových oblastech, jako je syntax, sémantika, fonologie, dále v pragmatice jazyka i v metalingvistice. Rozvoj sémantiky popisují nárůstem a integrací slovní zásoby. Osvojují si vhodnější definice pojmů a větší počet významů slov. V okruhu syntaxe jsou děti schopné zvládat složité syntaktické jevy a lépe používat gramatická pravidla. V pragmatice jazyka je podle Shaffera a Kippa nápadná lepší se dovednost poznat nedorozumění a opravit svůj projev. (Shaffer, Kipp, 2009 cit. podle Blatný, 2016, s. 88). Rozvoj lingvistiky a metalingvistiky napomáhá vyučování ve škole a současně pomáhá dětem porozumět některým gramatickým jevům. Poslední důležitou úlohu hraje psaní a čtení (Vágnerová, 2012, s. 150).

5.6 Eriksonův čtvrtý věk člověka

Střední dětství se řadí k fázi psychologa Eriksona s názvem čtvrté stádium vývoje člověka, tzv. „pracovitost versus méněcennost“. Zásadním vývojovým posláním je vytvořit pocit vlastní kompetence ve vztahu ke vzdělání. V průběhu tohoto období by dítě mělo dosáhnout pocitu, že je kompetentní, aby bylo v životě, ale i ve škole, pracovité a aktivní. Opakem těchto pocitů je pocit méněcennosti, který vede k nečinnosti a odstupu na vlastní iniciativu (Erikson, 2015, s. 78).

Dítě v tomto období začíná docházet do školy, je méně dovádivé a rozvíjí své dovednosti, celkový výkon, prodlužuje se jeho pozornost, rozumové znalosti, a snaží se skrze svoje pracovní dovednosti dostávat pochvaly. Správně odvedená práce u dětí vyvolává potěšení. Děti porovnávají své výkony se svými kamarády ve škole, ale i mimo školu, a proto se může stát, že si připadá nedokonalé. V této etapě života si jedinec utváří vztah k individuální a kolektivní práci. Pakliže je pocit méněcennosti prohlubován častým neúspěchem a zápornými reakcemi kolektivu, může dojít u dítěte k nečinnosti jeho výkonu, nebo naopak ke zvýšené soutěživosti (Thorová, 2015, s. 283).

5.7 Sociální vztahy

V tomto období se dítě učí modelovat své chování podle vzorů, kterým už nejsou pouze rodiče, ale i učitelé, spolužáci a vrstevníci. Způsob sociálních vztahů ovlivňují převážně spolužáci. Dítěti je jiné dítě bližší tím, že mají stejné zájmy, postavení mezi lidmi, nebo i svými vlastnostmi. Proto se může učit ve skupině důležitým sociálním odezvám, jako je spolupráce, pomoc slabším, ale i soutěživost. Některé děti se projevují jako dominantní a vedoucí typy, jiné zase jako submisivní a nechávají se vést (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 128). Osvojování sociálních rolí neboli vzorců chování, které se očekávají od každého jedince v určitých situacích, probíhá i ve fázi mladšího školního věku. Dítě ve školním prostředí se ocitá v roli žáka a spolužáka. Dochází i k upevňování sexuálních rolí. Jedná se o chování, které se od dítěte očekává vzhledem k jeho pohlaví. Dítě přijímá různé role a osvojuje si sebehodnocení a sebepojetí. Stupeň sebehodnocení kolem osmého roku začíná být stabilní. Pozitivní sebehodnocení je důležité pro duševní zdraví, protože psychoterapeutické obtíže mohou vznikat právě z nejistoty o hodnotě vlastního já.

Pedagogové, spolužáci a rodiče mají velký vliv na sebehodnocení dítěte. Dítě si o sobě utváří určitou teorii, která je základem pro jeho pojetí vlastní identity. To pak ovlivňuje jeho chování navenek. Vztahy dětí k spolužákům jsou nejprve náhodné, dané třeba tím, s kým dítě sedí v lavici, nebo koho zná ze sousedství. Později, kolem desátého roku života, si teprve tvoří vztahy založené na osobních vlastnostech (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 136). Ve školním věku dochází u dětí k socializaci s novými jedinci. Příchod do školy je podstatnou fází socializace a jedná se o nový prvek v životě dítěte. Nástup do školy je spjat s pronikáním dítěte do tlustší sítě společenských vztahů. Vrstevníci hrají důležitou úlohu a vytlačují rodinu z volného času dítěte. Ve škole děti vstupují do neznámých neformálních a formálních vztahů. Formální vztahy jsou udávány ve formě pravidel a řádu (Havlík, Kořa, 2011, s. 49–53). V kolektivu bývají oblíbené děti, které jsou sociálně průbojné, s dobrými výsledky, sportovně nadané nebo pomáhající a empatické. Děti se učí novým dovednostem, jako je řešit antagonistické požadavky a pocity, např. výhra, solidarita, nebýt agresivní, úleva od citů atd. Začínají si také osvojovat sociální dovednosti, jako je vyjádření empatie, sociální podpora nebo týmová spolupráce. Nacházejí oblibu v soutěžích, stolních společenských nebo kolektivních hrách (Thorová, 2015, s. 413).

6. Charakteristika daného projektu

Cílem mé bakalářské práce v praktické části je nejprve navrhnout, poté zrealizovat, a nakonec zhodnotit vlastní projekt zaměřený na zdravý životní styl. Jedná se o několikahodinový projekt, který je rozdělen do jednotlivých dnů. Uskutečnil se na Základní škole Ivana Olbrachta ve školní družině. Projekt se týká věkové kategorie od 6 do 7 let.

Na úplném začátku jsem věděla, že bych se ráda věnovala zdravé stravě. Chtěla jsem vést projekt o jedné surovině, a napadly mě luštěniny. Projekt je zaměřen na zdravý životní styl, který má děti naučit, že strava napomáhá k tomu, abychom byli zdraví. Projekt nese název **Luštěniny 100x jinak**. Luštěniny jsem si vybrala, protože mnoho dětí tuto surovinu považuje za něco, co mu nechutná. Chtěla jsem toto nahlížení dětí změnit, snažit se je motivovat a vytvořit jim kladný vztah k této surovině. Luštěnina neodmyslitelně patří ke zdravému životnímu stylu. Mnoho lidí tuto surovinu do svého životního stylu zařadilo a už nikdy nevyřadilo.

Děti si na základě tohoto projektu mohou vybrat samy, co je na dané téma zajímavá. Věnovaly by se tak problému a navrhly by si námět na vlastní projekt. Také by na tento projekt mohla navázat jiná témata o zdravém životním stylu, a tak pokračovat dál a získávat nové poznatky v této oblasti. V nápadech se meze nekladou a existuje mnoho námětů kam až by děti mohly zajít, protože dané téma je v podstatě nevyčerpatelné.

Základním cílem je, že se děti seznámí s luštěninou a jejími kladnými účinky pro tělo. Dále v dětech rozvíjí vědomí, že luštěnina není potravina, která chutná pořád stejně, ale má mnoho různých chutí, záleží pouze na tom, jak danou surovinu zpracují. Dozvědí se, co se děje v našem těle a do jakých orgánů jdou důležité látky, když snědí tuto potravinu. Dítě se naučí, že tělo potřebuje minerály a vitamíny, aby správně fungovalo a bylo zdravé. Rozvíjí se jim zájem o rostliny a uvědomění si, jak se musí rostliny vypěstovat, aby mohli sníst jejich plody.

Mezi dílčí cíle jsem zařadila: rozpoznání alespoň šesti druhů luštěnin, poznání, jak vypadá jejich rostlina, stanovení důvodu proč jsou luštěniny zdravé, a poznání čtyř pokrmů, které si mohou uvařit.

Všechny vyjmenované cíle jsem naplnila pomocí různých her (sázení rostlin luštěniny, názorná ukázka, jak funguje trávicí soustava, ochutnávka dezertu z luštěniny, tvoření rumba koulí pomocí luštěnin a zavařovacích sklenic, osahání si luštěnin v aktivitách atd.) Všechny tyto hry v dětech prohloubí spolupráci, komunikaci, vyjádření vlastního názoru, rozvoj kreativity, samostatnosti, senzomotoriku, rozvoj kompetencí a přátelské chování.

Výstupem projektu jsou fotografie jednotlivých pasáží, kde děti samy něco vytváří, nebo se učí nové znalosti. Jejich úkolem bylo o fotografiích mluvit a říct, co se na dané fotografii nachází a co se v ten daný den naučily.

Především se v projektu soustředím na předměty výtvarné a hudební výchovy, ale setkáme se i s jinými předměty, které jsou obsaženy v projektu a pomohou naplnit již zmíněné cíle.

Z hlediska českého jazyka rozvíjíme:

- komunikaci,
- psaní,
- koncentraci a paměť,
- uplatnění diskuze.

Z hlediska čtení rozvíjíme:

- čtení nahlas,
- tiché čtení,
- umění naslouchat.

Z hlediska přírodovědy rozvíjíme:

- pochopení funkčnosti lidských orgánů,
- důležitost vitamínů a minerálů pro lidské tělo,
- umístění orgánů v lidském těle,
- znalost minerálů a vitamínů a jejich rozdíly,
- princip rostlin (vývoj, potřeby),
- druhy luštěnin.

Z hlediska výtvarné výchovy rozvíjíme:

- fantazii,
- dětskou představivost,
- spolupráci ve skupině,
- samostatnost,
- smysl pro barvy,
- rozlišování barev,
- kreativitu,
- jemnou motoriku.

Z hlediska hudební výchovy rozvíjíme:

- rytmické cítění,
- zpěv,
- pohybovou koordinaci.

Z hlediska pracovních činností rozvíjíme:

- sázení rostlin,
- potřeby pro rostliny.

K naplnění cíle daného projektu využívaly děti jednotlivých pomůcek: různé druhy luštěnin, velký papír (cca 1,5 m dlouhý), fix, tabule, křída, papírové tácky, lepidlo Herkules, papíry, zavařovací sklenice (různé tvary a velikosti), víčka od zavařovacích sklenic, hlína, obaly od vajec, semínka fazole bílé, rádio a pastelky. Věk dětí se pohyboval v rozmezí 6 až 7 let a jejich počet byl individuální, dle situace.

6.1 Pravidla projektu

Před zahájením všech aktivit mého projektu jsme si s dětmi určili pravidla. Za prvé se nikdo nebude překřikovat, když někdo bude chtít něco říci, vždy se přihlásí. Pokud bude dítě nebo skupina potřebovat nějakou radu, vždy za mnou přijde pouze jeden člen skupiny

a poprosí mě o pomoc, já mu vysvětlím, co má dělat, nebo přijdu rovnou za celou skupinou.

6.2 Charakteristika třídy

Měla jsem možnost si vyzkoušet roli paní vychovatelky v družině u dětí z první a druhé třídy. V družině bylo celkem 17 dětí. Vzhledem k tomu, že se jednalo o družinu, tak děti nikdy nebyl plný počet. Ve své podstatě jsem pracovala na aktivitách vždy s těmi samými dětmi, které nechodily odpoledne na žádné kroužky a rodiče pro ně chodili kolem třetí až čtvrté hodiny odpoledne, takže byl dostatek času stihnout s nimi jednotlivé aktivity. Většinou kolem dvanácté hodiny chodily děti z oběda a do třinácté hodiny měly volný režim. Po třinácté hodině některé děti odešly na své odpolední kroužky. Poté jsme začali pracovat na jednotlivých aktivitách. Kdybych měla uvést sociální klima školní družiny, byla jsem mile překvapena ze soudržnosti skupiny. I přes to, že se jednalo o smíšenou skupinu různě starých dětí, ve které spíše převažovaly děti mladší, tak sociální klima hodnotím pozitivně. Všechny děti si mezi sebou rozuměly a chlapci si s dívkami hráli dohromady. Líbilo se mi, jak starší děti pomáhaly mladším a poučovaly je. Jediný problém, kterého jsem si všimla, bylo, že mezi dětmi vázla komunikace v případě konfliktu. Nevěděly, jak se mají zachovat, když se jim něco od kamaráda nelíbilo.

6.3 Průběh projektu

Projekt byl rozdělen do sedmi dnů. Každý den byl předem určen cíl a místo, kde se bude projekt uskutečňovat. Celkový čas aktivit a počet dětí nebyl předem znám. Záleželo na náročnosti aktivity a spolupráci dětí.

6.3.1 První den

Místo: Školní družina

Cíl: Děti se naučí fungování trávicí soustavy, dozvědí se, co je to luštěnina a proč jsou luštěniny zdravé.

Počet dětí: 12

Celkový čas: 60 minut

Názvy aktivit: křížovka skřítky Nezbedníčka; povídání o luštěninách; kouzlo trávení; obkresli mě a vybarvi správně

Popis aktivit: Nejprve jsem děti seznámila s tím, co po nich budu požadovat, s tím, že se sice budeme učit, ale bude to probíhat zábavnou a hravou formou. Aby děti měly větší motivaci se o dané téma zajímat, ukryla jsem jim název projektu do křížovky s názvem „Křížovka skřítky Nezbedníčka“. Nižší na obrázku 1 je vidět, jak děti s touto křížovkou pracovaly. Protože většina dětí byla z první třídy, kdy jim psaní dělá ještě problémy, rozdělila jsem žáky do dvou skupin. V každé skupině byl vždy jeden druhák, který psal. Mladší děti mu radily, co vidí na obrázcích, a to pak měl za úkol napsat do políček. Když obě skupiny zjistily, co je v tajence, nakreslila jsem na tabuli velkého brouka se třemi nožkami na každé straně a dvěma tykadly. Poté jsem položila otázku, co by to mohly být luštěniny. Kupodivu se některé děti rychle chytly a říkaly, že je to čočka, hrách, že jsou zdravé atd. Když už děti nevěděly, začala jsem jim vyprávět, co to jsou tedy luštěniny a proč se jim tak říká, jaké druhy luštěnin známe a že mají různé barvy. Obrázek 2 přibližuje povídání o luštěninách s dětmi.



*Obrázek 1 Luštění křížovky skřítky Nezbedníčka – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování*



Obrázek 2 Povídání o luštěninách – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021)

Zdroj: vlastní zpracování

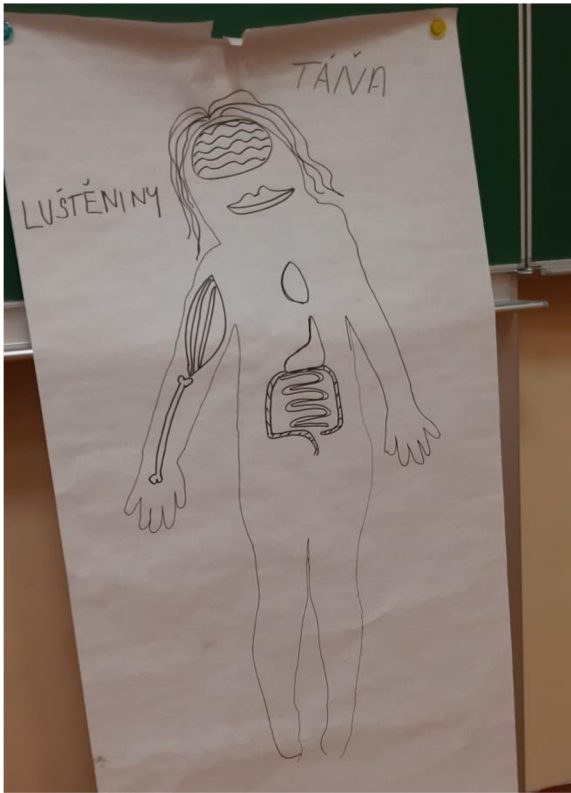
Byla jsem mile překvapená, že se děti začaly okamžitě ptát, proč jsou luštěniny zdravé. Na to jsem měla připravenou hru s názvem „Kouzlo trávení“. Do zavařovací sklenice s víčkem (imitace žaludku) jsem dala mírně vylouhovaný černý čaj, měl imitovat žaludeční šťávy. Dále jsem do sklenice nasypala hrst žlutého hrachu a sklenici jsem začala různě otáčet. Během toho jsem jim popisovala, že hrách, který máme teď v našem žaludku, se začíná trávit a v našem těle nám pomáhá být dlouho sytý. Obsah sklenice je zobrazen níže na obrázku 3. Postupným otáčením se začala měnit barva žaludečních šťáv jako v našem těle. Děti si chtěly vyzkoušet otáčet sklenicí a pozorovat, jak se hrách hýbe. Když si to vyzkoušely, byl čas na ukázkou, jak pracuje tenké a tlusté střevo. Měla jsem připravený karton s úzkou, delší trubičkou a na to navazovala tlustá, krátká trubička. Pomocí trychtýře jsem obsah sklenice vylila do našich střev. Přitom jsem dětem říkala, že nám luštěniny pomáhají s trávením v tenkém a tlustém střevě. V tenkém střevě se nám díky nim do těla dostávají důležité látky a v tlustém střevě nám pomáhají se vyprazdňovat.



Obrázek 3 Imitace žaludku – Základní škola Ivana Olbrachtova (4. 11. 2021)

Zdroj: vlastní zpracování

Po úvodních aktivitách jsem zahájila další hru s názvem „Obkresli mě“. Vybrala jsem jednoho dobrovolníka, který se nechal obkreslit na papír. Tento nákres je vidět na obrázku 4. Na našem obkresleném dobrovolníkovi jsme si ukázali, kde nám všude luštěniny pomáhají být zdraví. Všechny orgány, svaly, kosti jmenovaly děti, já pouze pomáhala věcem dávat tvar a přesnost, kde se nachází. Když už děti nevěděly, co mají jmenovat, doplnila jsem informace a dala dětem za úkol, aby si vzaly pastelky a já jim během toho rozdala obrázek člověka a jeho trávicí soustavy a svalů. Za úkol měly děti vybarvit ty orgány, které jsou díky luštěninám zdravé, viz obrázek 5.



Obrázek 4 "Obkresli mě" – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 5 Vybarvování orgánů – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování

Reflexe

Reflexi jsem pojala jako hru, kterou jsem přizpůsobila hře „Všechno lítá, co peří má“, ale nahradila jsem název za „Luštěniny zdravé jsou“. Začínala jsem tedy větou „luštěniny zdravé jsou“ a vymýšlela k tomu další slova, co jsme během dne probrali, anebo něco, co bylo nepravdivé. Podle toho jsem poté hodnotila, co si děti během našeho hraní zapamatovaly.

Kupodivu jsem byla překvapená, že i ty děti, u kterých jsem si všimla, že nedávají pozor, věděly správné odpovědi. Pro upevnění vědomostí měly děti říct, co si zapamatovaly. Sice křičely jeden přes druhého, ale stále jsem byla schopná se v jejich odpovědích orientovat. Procentuálně bych řekla, že si děti z prvního dne zapamatovaly cca 80 % vědomostí.

Sebehodnocení

Po prvním dnu, kdy děti již poznaly mé jednání a činnost, mohu zhodnotit, že se chovaly slušně a zodpovědně. Uměla jsem děti namotivovat k aktivitám a vzbuzovala jsem jistou dávku respektu, takže mě poslouchaly. Aktivity, které jsem pro děti vymyslela, se mi osobně líbí. Nemusela jsem je čerpat z odborné literatury, pouze jsem si je vymyslela tak, jak mi dávaly smysl. Byla jsem nervózní a bála jsem se, že děti moje aktivity nebudou bavit, a budu muset vynaložit velké úsilí, abych děti motivovala. Opak byl, ale pravdou. Kdybych se měla oznámkovat, dala bych si jedna minus.

6.3.2 Druhý den

Místo: Školní družina

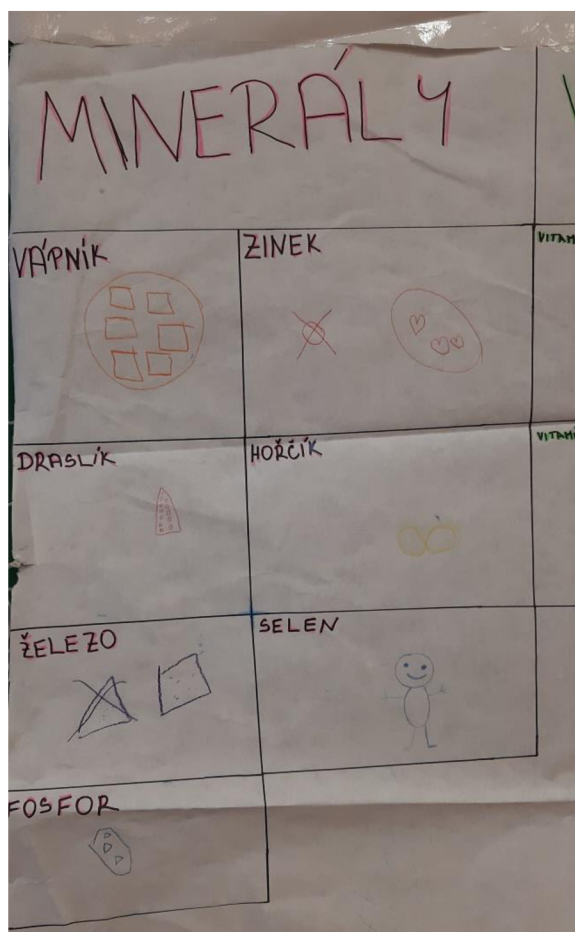
Cíl: Děti znají rozdíl mezi vitamínem a minerálem, vědí, jaké důležité prvky luštěniny obsahují a na co jsou jednotlivé prvky dobré.

Počet dětí: 12

Celkový čas: 70 minut

Názvy aktivit: nezbedné vitamíny a minerály; pomazli se s luštěninou

Popis aktivit: Měla jsem pro děti připravenou tabulku s minerály a vitamíny, které luštěniny obsahují, viz níže obrázek 6. Každý tento minerál a vitamín pomáhá tam, kde jsme si řekli první den. Jednotlivé prvky jsme si probrali, na co jsou dobré, a proč je naše tělo potřebuje. Poté jsem dala tabulku na spojené lavice a každý si měl vzít pastelku a zamyslet se nad tím, jak by jednotlivé prvky mohly vypadat. Diskuze se mezi dětmi strhla okamžitě a přemýšlely o barvě a tvaru. Kupodivu to děti vzaly odborně a dávaly jednotlivým prvkům, až na selen, samé geometrické tvary a v těch tvarech další geometrický tvar. Většina dětí si většinou prvky představovala jako pilulku nebo prášek, napomohla jsem jim v tom, že kdyby si měly představit pod mikroskopem jedno malé zrníčko prachu, jak by asi vypadalo. Toto jim, dle mého názoru, hodně pomohlo, že se dostaly ke konkrétní představě. Někteří chtěli vědět, jak ten prvek vypadá doopravdy. Řekla jsem jim, že je to moc složitý chemický prvek, který se pojí s různými kuličkami, kterým se říká molekuly a ty tvoří celý prvek.



Obrázek 6 Tabulka s minerály – Základní škola Ivana Olbrachta (10. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování

Dále jsem dětem představila, jak mohou být luštěniny barevné a různých tvarů. Děti jsem rozdělila do pěti skupinek a každé jsem dala do mističek 6 druhů luštěniny (bílé fazole, černá čočka, fazole pinto, čočka červená, vigna zlatá (zelené fazole mungo) a čočka velkozrná. Rozdělení jednotlivých luštěnin do mističek je znázorněno na obrázku 7. Chtěla jsem, aby se v mističkách s luštěninou pohrabaly a vnímaly její tvar, barvu a vůni. Tato hra byla pro děti zábavná. Ve chvíli, kdy jsem oznámila, že aktivita se blíží ke konci, tak se stále hrabaly v mističkách a nechtěly přestat. Byla jsem mile překvapená.



Obrázek 7 Pomazli se s luštěninou – Základní škola Ivana Olbrachta (10. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování

Reflexe

Děti jsem požádala, aby si sedly do kroužku. Když byly usazeny, začala jsem jim pokládat jednotlivé otázky – zda pro ně bylo něco těžké/jednoduché, a co, jestli čas pro dané aktivity byl adekvátní, jaké prvky si zapamatovaly, co je zaujalo nejvíce a co nejméně, a jestli by něco změnily na dané aktivitě.

Když shrnu reflexi do pár vět, tak osm dětí odpovědělo, že to bylo pro ně lehké, dvě odpověděly, že to bylo těžké a dvě děti neřekly nic. Čas byl pro pět dětí krátký, pro pět dlouhý a dva hlasy byly neutrální. Při hodnocení aktivity se všechny děti shodly, že by nic neměnily, že se jim to moc líbilo. Na otázku, jestli si něco zapamatovaly, vyjmenovalo sedm dětí všechny prvky v tabulce, a pět dětí vyjmenovalo dva až čtyři prvky.

Sebehodnocení

Druhý den hodnotím kladně. Příprava pro dané aktivity nebyla náročná, chtěla jsem, aby to bylo hezky přehledné a děti si to lépe zapamatovaly. Z toho důvodu jsem použila fixy, kdy jsem barevně rozlišila vitamíny a minerály. Celkově se mi tabulka, kterou jsem nakreslila na velký papír, líbila. Řízení aktivity bylo náročné, děti chtěly stálou pozornost a čekaly na rady ode mne. Snažila jsem se, aby na mě děti nebyly závislé a vymyslely si to všechno samy. Dávala jsem jim rady, když jsem viděla, že tápou nebo ztrácí motivaci. Celkově bylo těžké nedívat se na věc jako pedagog, ale spíše jako účastník aktivit, který pouze zadává úkol. Pro mě to bylo náročné, o to víc jsem ale pochopila dětskou logiku a mohla se na vlastní oči přesvědčit, že vývoj dítěte je opravdu individuální.

6.3.3 Třetí den

Místo: Školní družina

Cíl: Poznání druhů luštěnin.

Počet dětí: 10

Celkový čas: 70 minut

Názvy aktivit: luštěniny na talíři, hádej, kdo jsem

Popis aktivit: Dětem jsem zadala aktivitu, kdy měly za úkol vytvořit luštěninový talíř, viz obrázek 8. Rozdala jsem jim různé druhy luštěnin, papírové talířky a lepidlo Herkules. Jejich činnost byla jasná – popustit fantazii a na talířku vytvořit nějaký obrazec nebo čistě naskládat luštěniny, jak se jim to líbí. Někdo si dal opravdu hodně záležet a udělal např. obličej nebo luštěniny skládal dokola talířku. Někdo si už takovou práci nedal a na talířek

dal luštěniny jen tak „halabala“. Kupodivu to nevypadalo vůbec špatně, viz obrázek 9. Děti aktivita tak moc bavila, že si někteří vytvořily dva až tři talířky, které si vzaly poté domů, nebo mi je věnovaly. Jeden chlapeček byl tak precizní, že mu jeden talířek zabral hodinu a půl, i přes to, že některé děti měly již hotové dva talířky. Nadchlo mě, jak děti aktivita baví. Poté, když už byly všechny děti s aktivitou hotovy, byl na řadě úklid. Jakmile bylo uklizeno, dala jsem na lavici sedm kelímků, které byly naplněny různými druhy luštěnin. Ke každému kelímku jsem přiřadila správný název. Názvy jsem popisovala velkým a tučným písmem a snažila se text přiblížit i barevně luštěnin. Druháci měli nahlas přečíst názvy, přečetli jsme si je přibližně 6x, aby i prvňáci, kteří moc číst neuměli, si to mohli zapamatovat. Poté jsem dětem zavázala oči šátkem a proházela kelímky. Děti měly říkat správné názvy luštěnin a druháci, i někteří prvňáci, přiřazovali názvy. Bylo zajímavé, jak rychle si to zapamatovali. Jediné, co jim dělalo problém, bylo zapamatovat si cizrnu. Poté sami přiřazovali názvy a já je kontrolovala, jestli to dělají správně.



Obrázek 8 Tvoření luštěninových talířů – Základní škola Ivana Olbrachta (19. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování



Obrázek 9 Hotový výrobek žáka – Základní škola Ivana Olbrachta (19. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování

Reflexe

S dětmi jsem si vyzkoušela reflexi s palcem. Palec nahoru znamenal ano, palec dolů znamenal ne, a vodorovně znamenalo, že hlas je neutrální. Položila jsem jim následující otázky:

- Byla pro vás aktivita koláž z luštěnin těžká?
- Byla pro vás aktivita hádej těžká?
- Bavilo vás to se mnou?
- Naučili jste se se mnou něco nového?

Na popud poslední otázky každý musel říci, co nového se naučil.

Výsledek:

- 1) Otázka: Byla pro vás aktivita koláž z luštěnin těžká?
 - a. Palec nahoru: 2
 - b. Palec dolů: 6
 - c. Neutrální palec: 2
- 2) Otázka: Byla pro vás aktivita hádej těžká?
 - a. Palec nahoru: 2
 - b. Palec dolů: 8
 - c. Neutrální palec: 0
- 3) Otázka: Bavilo vás to se mnou?
 - a. Palec nahoru: 8
 - b. Palec dolů: 0
 - c. Neutrální palec: 2
- 4) Otázka: Naučili jste se se mnou něco nového?
 - a. Palec nahoru: 10
 - b. Palec dolu: 0
 - c. Neutrální palec: 0

Sebehodnocení

Dle hodnocení dětí sebe hodnotím velmi kladně. Některé aktivity děti bavily více, některé méně. Koláž z luštěnin nadchla mě i děti, což hodnotím pozitivně. Vyzkoušela jsem si aktivitu s dětmi a bavila mě, líbilo se mi vyřadit se v barvách, tvarech a zapojit svoji fantazii. Práce s dětmi nebyla tento den vůbec náročná, byly poslušné a pracovaly moc hezky. Když jsem aktivity vymýšlela, bála jsem se, že nejtěžší bude aktivita hádej, konkrétně pro prvňáky, protože někteří neuměli moc číst, ale kupodivu se s tím popasovaly velice dobře. Tento den mě opravdu velmi bavil. Byla jsem spokojená, že si děti zapamatovaly všechny názvy luštěnin, které jsme probrali.

6.3.4 Čtvrtý den

Místo: Školní družina

Cíl: Děti znají základní druhy luštěnin.

Počet dětí: 10

Celkový čas: 30 minut

Název aktivity: co je v pytlíčku

Popis aktivity: Rozdala jsem dětem pytlíčky z látky tak, aby nebylo vidět, co je uvnitř. Mohly si je osahat, ale zatím neměly nic říkat. Rozdělila jsem žáky na tři skupiny, přičemž v každé skupině byl jeden druhák. Úkol skupinek spočíval v tom, že měly poznat, co je v pytlíčku za luštěninu. Všechny luštěniny znaly, jak po hmatu, tak názvem. Pytlíčků bylo celkem pět. Druháci si měli napsat na papír čísla od jedné do pěti a ke každému z nich přiřadit název. Dala jsem jim na to adekvátní čas, a pozorovala jsem, kolik času kdo potřebuje. Po uplynutí času jsem všem skupinkám vzala papíry a vyhodnotila je. Dvě skupinky měly jednu chybu a jedna chyby dvě. Dostaly ode mne za jejich účast jablka a pomeranče.

Reflexe

Snažila jsem se zjistit pomocí těchto pytlíčků, jestli si děti pamatují z předešlých dní informace, které jim předávám. Bylo vidět, že pamatují, sice ne úplně na 100 %, ale něco ano. Dětem jsem položila dvě otázky – zda se jim aktivita zdála těžká a zda je tato hra bavila. Každému jsem dala dva papíry a na oba papíry měly nakreslit buď smutného, nebo usměvavého smajlíka.

Výsledky:

- 1) Otázka: Byla pro vás aktivita těžká?
 - a. Usměvavý smajlík: 7 dětí
 - b. Zamračený smajlík: 3 dětí

- 2) Otázka: bavila vás tato aktivita?
 - a. Usměvavý smajlík: 10 dětí
 - b. Zamračený smajlík: 0 dětí

Sebehodnocení

Tato aktivita byla velmi krátká a navazovala na den třetí. Chtěla jsem to vše dokončit v jeden den, ale bohužel nebyl dostatečný čas. Vzhledem k tomu, že děti bavila koláž z luštěnin, tak jsem jim čas prodloužila a změnila svůj harmonogram. Tuto hru jsme hráli pouze 30 minut, děti byly nekoncentrované. I přes toto úskalí jsem je zvládla motivovat k aktivitě, a dokonce se nám zadařilo. Mohla jsem tak pracovat s dětmi, které nemají svůj den a nejrady by dělaly něco jiného. Myslím, že se mi vše bude hodit v mém budoucím povolání. Vyzkoušet si to pro mě byla výzva, kterou jsem zvládla úspěšně a teď už vím, jak na děti v rozverném náladě působit.

6.3.5 Pátý den

Místo: Školní družina

Cíl: Děti znají, jak se mají starat o rostliny, jak je sázet. Znají, jak vypadají rostliny luštěnin a jak jsou velké jejich plody.

Počet dětí: 14

Celkový čas: 80 minut

Názvy aktivit: zasadit si fazole; poznej, jak bude vypadat; zazpívej mi

Popis aktivit: Nejprve jsem zvolila pro děti aktivitu s názvem zasadit si fazole. Měla jsem předem připravené namočené bílé fazole, které jsem s dětmi sázela do obalů od vajíček. Ukázala jsem jim názorný postup, jak si bílou fazoli zasadit. Některé děti si všimly, že mám fazole namočené ve vodě a okamžitě se začaly ptát proč. Vysvětlila jsem jim to následovně: „Fazole v syrovém stavu je hrozně tvrdá a semínko, které sídlí uvnitř fazolky, by nemělo sílu se dostat přes tvrdý obal. Když fazoli namočíme, tak změkne a semínko bude mít sílu vyrůst, navíc mu voda pomůže být silné“. Dodala jsem, že fazole byly ve vodě naložené dva dny. Po vysvětlení jsme začali sázet fazolky. Děti byly při této aktivitě skoro samostatné. Někoho to moc bavilo a chtěl si zasadit více fazolí, než jen dvě. Když měly děti zasazeno, myslely si, že mají hotovo, já jsem je ale vyvedla z omylu. Řekla jsem

jim, že aby rostlina vyrostla, musí mít vodu. Bylo vidět, že to moc dobře věděly, ale že zapoměly. Měla jsem pro děti připravené konvičky, které si měly půjčovat mezi sebou. Když byla tato aktivita dokončena a bylo uklizeno, zahájila jsem další aktivitu. Na obrázku 10 se nachází výsledná práce žáků. Na tabuli jsem napsala názvy luštěnin a magnetem jsem připevnila obrázky pár druhů rostlin luštěnin (podzemnice olejná, čočka jedlá, fazole obecná, hrách setý a cizrna). Děti se hned začaly ptát, co je to za rostliny, ujistila jsem je, že se to všechno včas dozví. Řekla jsem jim, že naše rostliny i ty rostliny, které vidíme na tabuli, potřebují hodně věcí, aby takto vypadaly. Úplně první věc, kterou děti vykřikly, byla voda, poté hlína, zima, teplo, péče, hnojivo a slunce. Chtěla jsem, aby děti lépe poznaly a prohlédly si rostliny již zmiňovaných luštěnin. Zvolila jsem pouze pět druhů, protože fazole, hrách a čočka, i když to jsou jiné druhy, vypadají stejně, mají pouze jinou barvu lusku a na to jsem děti upozornila. Všechny děti poznaly hrách setý, poté podzemnici olejnou, o které hned řekly, že je to arašíd. To jsem byla velmi překvapená, že děti znají název a vědí, že plod je arašíd. Jedinou chybu, kterou mi děti říkaly, bylo, že arašíd je oříšek. Uvedla jsem, že toto si mnoho lidí myslí, ale že arašíd je luštěnina. Když jsme probrali rostliny od A až po Z, zahájila jsem předposlední aktivitu dne, a to zpěv, který jsem obohatila o výrobu rumba koulí z luštěnin. Průběh této aktivity je zaznamenán na videu. Pro zobrazení daného videa je možné obrátit se přímo na autorku této bakalářské práce. Zpívali jsme následující písničky – Na horách sejou hrách a Jedno zrnko popela. Poslední písnička, kterou jsem našla, byla o luštěninách a o jejich pozitivních účincích na tělo. Byla velice dlouhá a pro děti za jeden den nenaučitelná, tak jsem ji pouze pustila a chtěla jsem, aby ji děti důkladně poslouchaly a řekli mi, o čem písnička je. Písničky jsme zpívali proto, aby nám rostliny, které jsme si zasadili, lépe rostly. Jako když Křemílek a Vochomůrka zpívali své divizně. Vysvětlili jsme si význam písniček, a proč se zpívá. Na horách sejou hrách a v dolině zas čočku, díky tomu jsme si vysvětlili, že některé rostliny potřebují zimu (např. hrách) a některé teplo (např. čočka). Při výrobě rumba koulí jsem dětem dala na výběr z různých zavařovacích sklenic a z různých luštěnin. Luštěniny děti dohromady nemíchaly, vždy použily jeden druh. Měly si vybrat, která pro ně vyluzuje ten nejlepší zvuk. Když měly vybráno, začali jsme si hrát se zvukem, každý měl možnost udat nějaký rytmus a zvuk. Všechny zvolené rytmy a zvuky jsme si vyzkoušeli. Poté jsme hráli do rytmu písniček.



Obrázek 10 Výsledná práce žáků – Základní škola Ivana Olbracht (25. 11. 2021)
Zdroj: vlastní zpracování

Reflexe

Nejvíce se mi osvědčila prstová reflexe. Je přehledná a bylo vidět, že všechny děti se snaží odpovědět, takže jsem opět dětem položila pár otázek a ony mi ukazovaly, co si o tom myslí.

Výsledky:

- 1) Otázka: Dozvěděli jste se dnes něco nového? A co?
 - a. Palec nahoru: 12
 - b. Palec dolů: 1
 - c. Neutrální palec: 1

Doplňující otázka byla, co konkrétně se děti dozvěděly nového. Hodně dětí přiznalo, že nevědělo, že rostliny reagují na zimu a teplo, že cizrna a čočka mají podobné rostliny, že fazole před zasazením mají být namočené, že lusky od různých luštěnin se liší barvou, tvarem a velikostí.

- 2) Otázka: Znali jste nějakou písničku, kterou jsme si tu zpívali?
 - a. Palec nahoru: 2
 - b. Palec dolů: 10
 - c. Neutrální palec: 2

- 3) Otázka: Bylo těžké si vymyslet nějaký rytmus?
- a. Palec nahoru: 10
 - b. Palec dolů: 3
 - c. Neutrální palec: 1

Sebehodnocení

Tento den byl mírně chaotický a děti byly jako na pérkách. Bylo potřeba pár dětí motivovat, aby se do aktivit zapojily a zpívaly. U sázení rostlin jsem měla vše připraveno, ale zaskočila mě u některých dětí jejich chtivost si zasadit 6 až 10 fazolí. Měla jsem fazolí dostatek, ale musela jsem nastříhat obaly od vajec, které jsem neměla připravené v přiměřeném množství, a to způsobilo mírný chaos, kdy na mě děti začaly pokřikovat. Tuto situaci jsem musela zachránit a vysvětlila jsem jim, že takto pokřikovat na mě nebudou, že když něco chtějí, ať zvednou ruku. Podle jejich dotazů jsem zorganizovala situaci. Ty, co chtěly obaly od vajec, si stouply do řady. Protože byl zájem o doplnění vody do konvičky, tak jsem určila dobrovolníka, který bude točit vodu, a to podle jeho neaktivnosti ke hře. Zpívání děti moc nebavilo, tedy až na nějaké výjimky, ale bavilo je dělat zvuky se svými rumba koulemi. Sice nevytvářely žádný pravidelný rytmus, ale spíše chtěly udělat co největší rámus. Rachot to byl velký, ale mírně je to zklidnilo a vybily si svou energii. Okřikování dětí mě celkem unavilo, ale nedemotivovalo. Zpěv mě baví a ráda si zpívám, a tak jsem chtěla dětem předat svou radost a nadšení ze zpěvu. Celkově hodnotím den jako náročný, ale řekla bych, že jsem jej zvládla dobře a k tomu jsem je opravdu něco naučila. Nemám moc velkou šanci se k dětem dostat, protože nestudují ve stejném oboru, jako pracuji, ale praxe mi pomáhají skloubit praxi s teorií a mohu si díky tomu uvědomit, a na vlastní kůži vyzkoušet, různé metody a posoudit, které nejvíce zabírají.

6.3.6 Šestý den

Místo: Školní družina

Cíl: Děti vědí, jaké pokrmy se mohou vařit či péct z luštěnin.

Počet dětí: 8 dětí

Celkový čas: 60 minut

Názvy aktivit: potraviny z luštěnin

Popis aktivity: Nejprve jsem na tabuli napsala potraviny z luštěnin. Poté jsem se děti zeptala, jestli znají nějaké pokrmy z luštěnin. Ze začátku tápaly, ale když jsem jim začala radit, že by to mohla být omáčka, pomazánka, polévka atd., hned si vzpomněly na čočkovou polévku, kterou mívají na Vánoce. V tuto chvíli se rozvinula debata o polévkách. Musím říci, že děti znaly spíše tradiční polévky. Z pomazánek děti neznaly žádnou, poradila jsem jim v tom ohledu, že jsem jim popsala luštěninu – cizrnu. Hned věděly, že pomazánka bude cizrnová. Řekla jsem dětem, že má speciální název Hummus. Samozřejmě, že se děti začaly hned smát, později si ale díky tomuto názvu zapamatovaly, že z cizrny se dělá pomazánka. Dále jsme si probrali omáčky, jako fazolový guláš, chilli con carne atd. Zkusila jsem dětem navrhnout i kaše. U tohoto tématu se všechny děti ušklíbly.

Byla jsem mile překvapena, že jeden chlapec věděl o mexické kuchyni. Vyjmenoval několik jeho oblíbených pokrmů – burrito, tacos, tortily. Věděla jsem, o jakých pokrmech mluví, ale jediné, co jsem neznala, byl pokrm flautas. Když jsem se chlapce zeptala, co je to za pokrm a co obsahuje za ingredience, pochopila jsem, že se jedná o plněnou tortilu s masem, fazolemi a kukuřicí. Samozřejmě, mě zajímalo, jak je možné, že o mexické kuchyni má tak velký přehled, a chlapec mi vysvětlil, že jeho babička je z Mexika.

Po slaných jídlech jsem dětem řekla, že můžou být i sladká jídla z luštěnin a že hlavní ingrediencí je mouka, například z červené čočky a fazolí. Děti na mě koukaly nevěřícně, ale já jsem na to byla připravená. Vysvětlila jsem, jak se mouka z luštěnin dělá a uvedla konkrétní příklad výrobků – bábovka z červené čočky a fazolové brownies. Děti tyto pokrmy zaujaly. Nejprve nevěděly, co je to brownies, ale když jsem jim popsala, že je to čokoládový sladký dezert, byly ohromeny a chtěly po mě recept. Brownies je jednoduchá věc a často ho dělám doma. Předala jsem dětem recept, aby si mohly tuto dobrotu udělat samy doma. Když jsme měli probrané pokrmy, přešli jsme na další aktivitu. Dětem jsem na tabuli napsala, kolikrát denně by měly jíst, a zeptala jsem se, zda tak opravdu jedí. Někteří odpověděly, že ano, jiní zase ne. Po diskuzi jsem zahájila poslední aktivitu. Dětem jsem rozdala papíry, kde byla vytvořená tabulka a v každé tabulce bylo napsáno snídaně,

svačina, oběd, svačina a večeře. Poté jsem jim rozdala nastříhané papírky s názvy různých pokrmů. Děti měly tyto pokrmy nalepit do tabulky, tak aby se pokrm hodil ke snídani, svačině atd. Vždy děti pracovaly ve skupině, kde byl jeden druhák, aby mladším dětem pomohl se čtením. Celkem byly tři skupiny, dvě děti z první třídy a jeden z druhé. Bylo osm dětí, takže jedna skupina měla jedno dítě z druhé třídy a jedno ze třídy první. Celkem měly nalepit u každého bodu dne pět pokrmů, které vždy obsahovaly luštěniny. Nechala jsem dětem adekvátní čas, aby měly možnost důkladně vše promyslet. Když jsem viděla, že jsou děti u konce, zhodnotili jsme si jejich tabulky, kdo co jak nalepil a proč.

Skupinu číslo jedna bych ohodnotila známkou dvě. Pokrmy byly řazeny trochu jinak. Například k obědu měly bábovku, ke snídani fazolový guláš a ke svačině hrachovou polévku. Upozornila jsem je, že ke snídani by mělo být jídlo menší a lehké na trávení, protože náš žaludek je po noci ospalý a prázdný, a potřebuje pomalu začít den s lehkým jídlem, aby se mohl připravit na jídla těžší a déle stravitelná. U polévky jsem jim vysvětlila, že se spíše hodí k večeři, protože se žaludek chystá na spánek a těžké jídlo by nás tlačilo v břiše. Polévka je lehce stravitelná.

Skupinu číslo dvě bych hodnotila dost podobně jako skupinu číslo jedna. Opět měly podobné chyby, kdy k večeři by si děti daly sladké buchty. Jejich chybu jsem vysvětlila následovně. Sladké pokrmy obsahují cukr. Tělo z cukru čerpá energii, a proto by nebylo dobré, abychom si dávali sladká jídla, když jdeme spát. Sladké pokrmy si můžeme dát ke snídani nebo svačině, kdy je den na začátku a nás čeká výdej energie.

Skupina číslo tři byla ochuzená o jednoho člena, což jsem brala v potaz. Některé věci měly děti špatně, ale popraly se s tím velice dobře, až jsem byla překvapená. Udělaly stejné chyby jako předchozí skupiny.

Nedělala jsem žádné závěry, kdo byl lepší, ohodnotila jsem si to sama pro sebe. Přeci jenom jsou to děti mladšího školního věku. Tuto aktivitu jsem zvolila z důvodu, aby věděly, kolikrát denně mají jíst a že i z luštěnin jsou chutná jídla a dezerty.

Reflexe

Po ukončení aktivity jsem s dětmi zahájila reflexi. Nejprve jsem dětem rozdala kousek látky, velký tak, aby se dal udělat uzel. Vzhledem k jejich věku a předešlé praxi, jsem věděla, že děti moc uzly neumí, tak jsem jim dala větší kus látky, aby neměly potíže uzly udělat. Dětem jsem pověděla, že bych byla moc ráda, kdyby mi odpověděly na moje otázky pomocí uzlů. Jeden uzel kladná odpověď, dva uzly negativní odpověď a tři uzly neutrální odpověď.

Dětem jsem položila následující otázky:

1) Otázka: Jaká byla spolupráce s kamarády při skládání pokrmů?

a. Výsledky:

- i. Kladná odpověď: 7 dětí
- ii. Negativní odpověď: 0 dětí
- iii. Neutrální odpověď: 1 dítě

2) Otázka: Bavilo tě přemýšlet nad skladbou pokrmů?

a. Výsledky:

- i. Kladná odpověď: 6 dětí
- ii. Negativní odpověď: 2 děti
- iii. Neutrální odpověď: 0 dětí

3) Otázka: Měly jste pocit, že bylo pro vás něco těžké?

a. Výsledky:

- i. Kladná odpověď: 2 děti
- ii. Negativní odpověď: 3 děti
- iii. Neutrální odpověď: 3 děti

Sebereflexe

Při první aktivitě s dětmi jsem měla pocit, že je pro ně těžká. Myslela jsem si, že znají dva až tři pokrmy, ale opak byl pravdou. Ze začátku jim chvíli trvalo, než se rozmluvily. Pomohla jsem jim tím způsobem, že jsem navrhla dva pokrmy, co by mohly znát. Poté si přidaly další příklady jídel z luštěnin. Díky chlapci, který má mexické kořeny a začal vyprávět o mexické kuchyni, se prolomily ledy. V tuto chvíli jsem byla spokojená, že se rozvinula diskuze. U jiných aktivit jsem byla spokojená z toho důvodu, že děti dávaly

pozor a poté věděly, co mají dělat dál. Sice měly nějaké chyby v tabulkách s pokrmy, ale vše bylo přiměřené jejich věku a také způsobeno neznalostí, kterou jsme si vzápětí vysvětlili.

Celkový dojem z tohoto dne mám kladný, přesvědčila jsem se, že se děti něco nového naučily a také se poučily.

6.3.7 Sedmý den

Místo: Školní družina

Cíl: Naučit děti, že luštěniny jsou chutné a mají různé formy chutí.

Počet dětí: 14

Celkový čas: 30 minut

Název aktivity: neboj se a ochutnej

Popis aktivity: Pro děti jsem si předem připravila fazolové brownies, které jsem nakrájela na malé kousky. Fazolové brownies jsem zvolila proto, že předešlý den jsme probírali pokrmy z luštěnin a fazolové brownies je zaujalo. Brownies jsem dětem připravila na talířky a žádala je, aby ochutnaly, viz obrázek 11. Líbila se mi jejich reakce, protože byly velice překvapené sladkou chutí a že není v tomto dezertu cítit luštěnina. Když měly děti dojedeno, chtěla jsem po nich, aby mi řekly svoje dojmy z tohoto dezertu a zda by si něco takového daly i ke svačině. Na závěr jsem každému rozdala recept, aby si s pomocí rodičů mohly tento pokrm udělat doma.



Obrázek 11 Ochutnávka brownies – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 12. 2021)

Zdroj: vlastní zpracování

Reflexe

Reflexe proběhla rychle, kdy jsem po dětech chtěla, aby se přihlásily ty, kterým to chutnalo a zda si fazolové brownies udělají doma.

Výsledek reflexe:

- 8 dětem tento dezert chutnal,
- 1 dítě se přihlásilo, že mu dezert nechutnal, protože je moc sladký,
- 5 dětí neodpovědělo, jestli jim dezert chutná nebo ne,
- 8 dětí si recept na fazolové brownies udělá doma a zbytek si nechtěl udělat tento dezert doma,
- 1 dítě nemohlo ochutnat, protože má silnou intoleranci na různé potraviny, které byly obsaženy v tomto dezertu.

Sebereflexe

Nejprve jsem se bála, že dětem nebude chutnat fazolové brownies, protože vědomě věděly, že obsahuje luštěninu. Děti během celého projektu projevovaly nechutenství k luštěninám. Výsledek mě nakonec mile překvapil, kdy jsem si řekla, že předposlední den našeho projektu byl úspěšný a dokázala jsem dětem, že i luštěnina může být lahodná.

6.4 Výsledný produkt projektu

Místo: Školní družina

Celkový počet dětí: 14

Celkový čas: 30 minut

Výsledným produktem projektu byly dětmi zvolené fotografie, které byly systematicky rozděleny podle jednotlivých aktivit v určitý den našeho projektu. Aby děti měly přehled v tom, co jsme všechno dělali, vzala jsem svůj notebook, kde jsem si předem udělala složku s fotografiemi, které jsem systematicky podle dní roztřídila. Poslední den jsme s dětmi ochutnávali fazolové brownies. Na toto téma jsme fotografii neměli, ale dané informace byly na tabuli a sloužili k tomu, aby děti vysvětlily, co jsme ochutnávali.

Děti kolem mne utvořily kroužek, tak aby viděly na fotografie. Kroužek dětí je zobrazen níže na obrázku 12. Ty fotografie, které se dětem líbily, jsem dala do jiné složky a poté jsem došla fotografie vytisknout. Když jsem se vrátila zpět do školní družiny, dala jsem dětem úkol, aby fotografie držely tak, aby byly dobře vidět.



Obrázek 12 Příprava na výsledný produkt z projektu – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 12. 2021)

Zdroj: vlastní zpracování

Ve školní družině bylo 10 dobrovolníků, kteří nám řekli o každé fotografii a také nám povídali o fazolovém brownies. Děti měly říct, co je na fotografiích a tabuli znázorněno, co

jsme ten den dělali, o čem jsme si povídali a co si během toho dne zapamatovaly, viz obrázek 13.



Obrázek 13 Předvádění výsledného produktu z projektu – Základní škola Ivana Olbrachta (4. 12. 2021)

Zdroj: vlastní zpracování

6.5 Hodnocení projektu

Prvotní myšlenkou tohoto projektu byl zdravý životní styl. Přemýšlela jsem nad tím, jak toto téma udělat zábavným, a přitom ne moc rozsáhlým pro malé děti. Napadlo mě zdravé jídlo, protože vaření zdravých jídel je můj koníček, ráda se přiučím něco nového a nechtěla jsem, aby to bylo moc jednoduché. Tak jsem si řekla, že děti budu učit o luštěninách, protože téměř všechny děti, co znám, nemají luštěniny jako pokrm oblíbené. Cíl byl tedy mnou dán, zaujmout děti, tím že s luštěninami může být zábava a nebudou se bát ochutnat něco nového. Během projektu jsem se děti snažila naučit vše o luštěninách a jejich příznivých účincích pro tělo. Zajímavé bylo, že děti nevěděly, co luštěnina je, ale čočku a hrách znaly moc dobře. Poté, co jsem dětem vysvětlila, co je to luštěnina, všichni děti se ošily a řekly „br“. Tuto reakci jsem čekala a více mě nasměrovala, k tomu dát dětem potřebné informace a vybudovat jim kladný vztah k luštěninám. Chtěla jsem dětem ukázat, že luštěnina, předtím než se dostane do obchodu, musí být někde vypěstována, že neexistuje jenom čočka a hrách, ale že je mnoho druhů luštěnin a každý chutná a vypadá jinak.

Projekt Luštěniny 100x jinak hodnotím ze své strany kladně. Osobně jsem se sebou velice spokojena. Povedlo se mi vše naplánovat tak, abych dětem předala všechny informace, které se týkají luštěnin, aby si z tohoto projektu odnesly nové zkušenosti, dovednosti, zážitky, ale i nové informace. Některé děti mě překvapily, protože se učily nad rámec mého projektu. Poznala jsem to podle toho, že když jsem s dětmi trávila čas a připravovala jsem pro ně aktivitu, přišlo jedno z dětí a řeklo mi o předchozím dni nové informace, které jsem jim nepředala. Jeden chlapeček si dokonce zjistil, co je to minerál a vitamín, a poté mi jako básničku přeříkal definici. Byla jsem mile překvapena a říkala jsem si, že jdu správným směrem a jsem schopna děti zaujmout a přimět je se zabývat něčím novým.

Během praxe jsem poznala a považuji za nutné zmínit, že děti nebyly příliš samostatné, nechtěly samy pracovat a spoléhaly na mou pomoc skoro u každé aktivity. Jednalo se převážně o děti z první třídy, které vyžadovaly mou pomoc, moje nápady, jak věci vyřešit. Mezi dětmi první a druhé třídy byl znatelný rozdíl. Z hlediska vývojové psychologie u dětí z první třídy bylo znát předškolní chování, a to se převážně projevovalo v okamžitém uspokojení potřeby. Některé děti byly schopny mě tahat za rukáv do té doby, dokud jsem jim nevyhověla a nepomohla. U těchto dětí jsem se to snažila korigovat a vysvětlit jim, co mají dělat, když vidí, že se jim nemohu věnovat intenzivněji. Tímto mým přístupem se některé děti zklidnily, ale příště se mé pomoci dožadovaly opět.

Děti z první třídy bylo lehčí motivovat k činnosti, děti z druhé třídy vyžadovaly mnohem větší motivaci, ale když se daly do nějaké činnosti, kterou jsem po nich požadovala, byly více soběstačné a rychle chápaly pravidla činnosti. Líbilo se mi, že starší děti pomáhaly těm mladším a snažily se jim všechno vysvětlit. Dále jim pomáhaly s psaním a čtením. Starší děti měly s těmi mladšími trpělivost, hezky spolu komunikovaly a celkově bych řekla, že měly mezi sebou dobré vztahy. Až na pár výjimky. Vzpomínám si na dva chlapce, kteří měli problém se začlenit do kolektivu. Byli nepozorní a dlouho nevydrželi se soustředit. Viděla jsem na nich, že mají vlastní svět, kde si hrají a nevnímají svoje okolí. Oba byli na své kamarády agresivní, byli schopni je i kopnout, dát jim facku nebo je slovně urážet hanlivými výrazy. Nechtěli se zapojovat do aktivit, a když jsem je oslovila, tak jeden z chlapců byl drzý a nenechal si vysvětlit, že se takto chovat nemá. Komunikace s nimi byla těžká, a motivovat je k činnosti bylo náročné. Všimla jsem si, že jeden z chlapců by se mnou i rád komunikoval, ale zkoušel to jen tehdy, když kolem sebe neměl žádné kamarády. Pravděpodobně byl i hodně stydlivý, a bál se vyjádřit svůj názor před

kamarády, protože se mnou mluvil otevřeně a ptal se mě i na věci, které nechápal. Za mé praxe jsem však nezažila, že by se mu někdo smál nebo ho urážel, pokud nezačal on sám.

Děti z druhé třídy byly více komunikativní, méně stydlivější, lépe chápalý souvislosti a byly zodpovědnější. Druháci už uměli lépe číst i psát, a byli schopni pracovat sami ve skupině. Snažila jsem se vždy druháky dávat po jednom do skupiny k prvňákům, aby byli nápomocní, protože jsem do svých aktivit zařazovala psaní a čtení. Někteří prvňáci byli snaživí a s trochou trpělivostí zvládli číst a psát. Co se týče fantazie, myslela jsem si, že s ní děti nebudou mít žádný problém, ale opak byl pravdou. Zařadila jsem do mého projektu aktivitu, kdy si děti musely vymyslet, jak vypadá minerál nebo vitamín v našem těle, a jak nám pomáhá. Nejprve na mě děti koukaly a nevěděly, k čemu to mají přiřadit, jak by to mohlo vypadat. Vzaly to z odborné stránky a skoro všechny je popsaly jako prášek, což je. Chtěla jsem však, aby zapojily více fantazii a představily si je například jako trpaslíka, který nám pomáhá v těle, abychom byli zdraví. Nechtěla jsem jim do toho mluvit a nechat to čistě na nich. Potom jedno z dětí prohlásilo, že minerál bude vypadat jako čtverec, v něm budou tečky a bude zelený, ostatní děti se toho chytly. Byla jsem ráda, protože je to hned zaujalo a byly rády, že mohou vymyslet něco podobného. Ne však stejného, protože jsem jim řekla, že každý minerál a vitamín je jiný, a žádný nebude stejný a stejně barevný. Konkrétně u tohoto tématu jsem poznala, že některé děti chtěly vědět, co je to minerál a co je to vitamín a proč si neřekneme, jak vypadají doopravdy. Vysvětlila jsem jim, že je to chemický prvek, který je složitý na pochopení, ale pro nás je důležité vědět, že takové minerály a vitamíny existují. Abychom je lépe poznali a lépe pamatovali, tak jsme si je nakreslili. Líbilo se mi, že děti po této hodině za mnou přišly a samy mi opakovaly informace, které jsem jim během dne řekla.

Dle mého názoru projekt proběhl úspěšně a sama sebe hodnotím kladně. Naučila jsem děti něco nového a sebe taky. Příprava na projekt byla časově náročná a také vymyslet aktivity tak, aby dávaly smysl, bylo těžké, ale přes veškerá úskalí jsem se překlenula a po ukončení projektu jsem byla spokojená sama se sebou. Do budoucna bych se chtěla věnovat projektům, které jsou časově delší a s novými tématy, ale většinou o zdravém životním stylu, nebo o pohybových aktivitách. Chtěla bych více prohloubit svou praxi s dětmi, abych věděla, jak mám správně pracovat, jak je motivovat, jak správně komunikovat atd. Uskutečnění projektu mi dalo do života nový směr, potvrdila jsem si, že projektové vyučování je pro děti mnohem více prospěšné a více si pamatují. Bylo zřejmé, že malé děti

baví zkoušet něco nového, a že je důležité jim dát důvěru, že to zvládnou, i když nemají zkušenosti. Jsem mile překvapená z mého úsudku na projektové vyučování a doporučila bych ho učitelům, ale i dětem, které mají problémy z hlediska učení.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala tématu projektové výuky. Vždy jsem měla zájem se zajímat o alternativní učení dětí zábavnou formou. Tato práce mě poskytla nové obzory a nápady, kterým bych se ráda věnovala i do budoucnosti.

V teoretické části jsem použila odbornou literaturu, která mě pomohla získat znalosti o projektové výuce, projektu a projektové metodě. Další neopomenutelnou kapitolou je historie projektové metody v zahraničí a u nás. Kdyby nebylo historie, znali bychom pouze dnešní formu projektové výuky a postupné utváření a známé osobnosti s tímto tématem spjaté, bychom neznali. Zahrnula jsem do teoretické části i pojem volný čas a vše s ním spojené. Studium odborné literatury pro mě bylo přínosem a získala jsem se mnohé znalosti.

Praktická část bakalářské práce se zabývá dětmi mladšího školního věku. Cílem bylo děti naučit jíst jednu zdravou surovinu, která je dostupná a cenově nenáročná. Líbila se mi myšlenka, že budu děti učit něco, co mě osobně baví, a to pomocí metod, které jsou pro mě vášní. Snažila jsem se do projektu zahrnout převážně výtvarnou a hudební výchovu, ke kterým mám blízký vztah. Předat moje zaujetí dětem ke zdravému životnímu stylu, výtvarnému cítění a hudebnímu nadání bylo radostí. Dle mého hlediska se projekt povedl a cíle, které jsem si vytyčila, byly splněny. Cíle jsem naplnila pomocí různých aktivit, které šly systematicky za sebou. Nejprve jsme se s dětmi dozvěděli, co je to luštěnina, jak vypadají plody i rostliny, osahali jsme si velikosti a okoukali barvy luštěnin. Zjistili jsme, co vše z nich můžeme uvařit nebo upéct a jak chutná něco dobrého z luštěnin. Cíl nebyl pouze jeden, bylo jich více. Nešlo o pouhé poznávání nového tématu luštěnin, ale u dětí docházelo k rozvoji komunikace, spolupráce, tolerance, senzomotoriky a mnoha dalšího. Těšilo mě na jednotlivých aktivitách, že na dětech bylo vidět jejich údiv k tématu. Myslím si, že o daném tématu měly určité povědomí, ale bylo potřeba mnoho informací doplnit, což se povedlo. Všimla jsem si i toho, jak děti reagují na jednotlivé aktivity, jak je baví, jak jsou pro ně těžké a jak moc se zapojují do diskuzí. Všimla jsem si, že těžší aktivity byly pro děti méně zábavné a nechtělo se jim příliš přemýšlet, ale i s tímto problémem jsem se snažila zápasit a děti motivovat.

Všeobecně pro mě byla moje bakalářská práce přínosná. Dala mi nové znalosti a dovednosti. Nejvíce mě bavila příprava materiálů pro děti a vymýšlení aktivit. Tento projekt nebo i nové projekty mohu aplikovat i v jiných třídách a tím posílit svoji praxi s projektovou výukou. Do budoucnosti bych se chtěla zlepšit v komunikaci a více důvěřovat dětem.

Seznam použité literatury

BLATNÝ, M., 2016. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha. Karolinum. 292 s. ISBN 978-80-2463-424-3

COUFALOVÁ, J., 2006. *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna. 136 s. ISBN 80-7168-958-0.

ČÍHOVSKÝ, J., 1967. *Příspěvek k poznání volného času dne studentů pedagogické fakulty Olomouc*. Olomouc: Ped. F. UP. 146 s.

DVOŘÁKOVÁ, M., 2009. *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum. 160 s. ISBN 978-80-246-1620-9.

ERIKSON, E. H., 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka*. 1. vydání. Praha: Portál. 148 s. ISBN 978-80-262-0786-3.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

HAVLÍK, R., KOŤA J., 2011. *Sociologie výchovy a školy*. 3. vydání. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-2620-042-0.

HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HRKAL, J., HANUŠ, R., SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ, V., HILSKÁ, V., 2013. *Zlatý fond her: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Praha: Portál. 155 s. ISBN 978-80-262-0336-0.

INFORMAČNÍ SYSTÉM MASARYKOVA UNIVERZITA, 2022. *Kognitivní vývoj v období mladšího školního věku* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/jaro2014/SC4BK_ONPS/um/kap7/kap7_6.html

JANOTOVÁ, A., JANTO, P., 2022. *Šance dětem: Volný čas a volnočasové aktivity* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/volny-cas-volnocasove-aktivity>

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2006. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 160 s. ISBN 80-210-4142-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2016. *Teorie a praxe projektové výuky*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 166 s. ISBN 978-80-210-8163-5.

LÁBUSOVÁ, E., 2021. *Rodina, vztahy a péče o duši* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <http://www.evalabusova.cz/vyvoj/mladsi.php>

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: GRADA Publishing. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MAŇÁK, J., ŠVEC V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. 223 s. ISBN 80-7315-039-5.

METODICKÝ PORTÁL RVP.CZ, 2021. *Projektová výuka* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/14983/PROJEKTOVA-VYUKA.html>

PATOČKOVÁ, V., 2019. *Volný čas a práce v proměnách času*. Ostium [online]. **15**(1) [cit. 2022-03-14]. Dostupné z: <https://ostium.sk/language/sk/volny-cas-a-prace-v-promenach-casu/>

PÁVKOVÁ, J., 1999. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 1. vydání. Praha: Portál. 229 s. ISBN 978-80-717-8295-7.

PIAGET, J. 1999. *Psychologie inteligence*. Praha: Portál, 164 s. ISBN 80-7178-309-9.

PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

PŘÍHODA, V., 1936. *Praxe školního měření: Testování na škole prvního stupně*. 2. vydání. Praha: Dědictví Komenského

SVOBODOVÁ, R., LACKO, B., CINGL, O., 2010. *Projektové řízení a projektové vyučování, aneb, Jak na výukové projekty podle zásad projektového řízení*. Choceň: PM Consulting. 100 s. ISBN 978-80-254-8174-5.

ŠERÁKOVÁ, H., NOVÁKOVÁ, L., 2022. *Katedra tělesné výchovy – Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity: Psychický, tělesný a pohybový vývoj v mladším školním věku* [online]. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/ps16/pruprava_tv/web/pages/01-vyvoj.html

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMKOVÁ, A., KAŠOVÁ, J., DVOŘÁKOVÁ, M., 2009. *Učíme se v projektech*. 1. vydání. Praha Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-527-1.

VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VILÍMOVÁ, V., 2009. *Didaktika tělesné výchovy*. 2. přeprac. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 144 s. ISBN 978-80-210-4936-9.

WARNER, P., 2004. *Jak lépe využít čas strávený s dětmi: hry pro rodiče a dítě ve věku od 3 do 12 let*. Praha: Portál. 222 s. ISBN 80-7178-878-3.