



Diplomová práce

Program s prvky pragmatické pedagogiky pro vybranou volnočasovou oblast

Studijní program:

N0922A190002 Vychovatelství

Autor práce:

Bc. Diana Kyselová

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Program s prvky pragmatické pedagogiky pro vybranou volnočasovou oblast

Jméno a příjmení:

Bc. Diana Kyselová

Osobní číslo:

P22000610

Studijní program:

N0922A190002 Vychovatelství

Zadávající katedra:

Katedra pedagogiky a psychologie

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíle: Provést průzkum využití pragmatické pedagogiky pro vybranou volnočasovou oblast, vytvoří edukační program s prvky pragamtické pedaogigy pro vybranou volnočasovou oblast

Metody: Rozhovory, vyhodnocení edukačního projektu, tvůrčí pedagogická činnost

Zásady pro vypracování: analýza odborné literatury, pravidelné konzultace s vedoucím, návrh edukačního projektu

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

Odborná literatura:

SINGULE, František. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1991. Z dějin pedagogiky. ISBN 80-04-20715-4.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 1972. ISBN (brož.).

DVOŘÁKOVÁ, M. (2009). Projektové vyučování v české škole vývoj, inspirace, současné problémy. Karolinum.

DEWEY, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Jan Laichter.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

DOČEKAL, V. (2012). Prožitkové, zážitkové, nebo zkušenostní učení?. e – Pedagogium, 12(1), 9-17. doi: 10.5507/epd.2012.002

Vedoucí práce:

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

15. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 25. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. PhDr. Ilona Gillernová, CSc.
garant studijního programu

Prohlášení

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

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou 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 diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou 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 diplomová 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.

Poděkování

V úvodu své práce bych ráda poděkovala vedoucí této diplomové práce, PhDr. Jitce Novotové, PhD., za odbornou pomoc, ochotu, trpělivost a konzultace při vypracování mé diplomové práce. Také bych ráda poděkovala paní vychovatelce Petře Pivodové, která mi umožnila realizaci mé praktické části diplomové práce s dětmi ve školní družině, bez kterých by se moje diplomová práce nemohla uskutečnit. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat rodině a nejbližším, kteří mi projevovali podporu při psaní této práce.

Diana Kyselová

Anotace

Cílem diplomové práce bylo vytvořit a evaluovat volnočasový týdenní program s prvky projektové metody určený pro děti mladšího školního věku, který probíhal ve vybrané školní družině.

Teoretická část práce se zabývá pragmatikou pedagogikou a dále projektovou metodou, zájmovým vzděláváním, specifikací a vymezením mladšího školního věku a v neposlední řadě školní družinou, jejím posláním a cíli.

Praktická část tohoto programu se zaměřuje na aplikaci projektové metody a rozvoj senzomotorického vnímání, spolupráci ve dvojicích prostřednictvím různých aktivit a zdokonalení jemné motoriky. Tématem je poznávání jara a jeho dynamických proměn. Tento program zahrnuje aktivity, které se konají jak uvnitř školní družiny, tak na školní zahradě a v okolí školy.

Kromě toho obsahuje plán a provedení týdenního sledování úrovně znalostí dětí před začátkem programu a po jeho ukončení.

Klíčová slova

Pragmatiká pedagogika, projektová metoda, děti mladšího školního věku, vzdělávání, výchova

Annotation

The aim of the thesis was to create and evaluate a weekly leisure programme with elements of the project method for children of younger school age, which took place in a selected school nursery.

The theoretical part of the thesis deals with pragmatic pedagogy and then the project method, leisure education, specification and definition of younger school age and last but not least the school day care centre, its mission and goals.

The practical part of this programme focuses on the application of the project method and the development of sensorimotor perception, cooperation in pairs through various activities and the improvement of fine motor skills. The theme is the recognition of spring and its dynamic changes. The programme includes activities that take place both inside the school, in the school garden and in the school surroundings.

In addition, it includes a plan and implementation of weekly monitoring of the children's level of knowledge before and after the programme.

Keywords

Pragmatic pedagogy, project method, young school-age children, education,

OBSAH

SEZNAM GRAFŮ A OBRÁZKŮ	6
ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA.....	9
1.1 Vznik pragmatické pedagogiky	9
1.2 Cíle a principy pragmatické pedagogiky	10
1.3 Pojem projekt.....	12
1.4 Projektové vyučování	13
1.5 Projektová metoda	15
2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2.1 Vymezení zájmového vzdělávání	17
2.2 Cíle zájmového vzdělávání	19
2.3 Volný čas	20
2.4 Funkce volného času.....	21
3 DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	24
3.1 Vymezení vývojového období	24
3.2 Vývoj schopností a dovedností	26
3.3 Kognitivní vývoj	27
3.4 Sociální a emoční vývoj.....	28
3.5 Hra	30
4 ŠKOLNÍ DRUŽINA – VYMEZENÍ	32
4.1 Činnosti v družině.....	33
4.2 Funkce družiny	34
4.3 Poslání školní družiny.....	37
4.4 Role a osobnost vychovatele.....	38
PRAKTICKÁ ČÁST	41

5	ÚVOD DO VOLNOČASOVÉHO PROGRAMU	41
5.1	Cíl volnočasového programu	42
5.2	Jednotlivé cíle programu:.....	43
5.3	Harmonogram programu.....	43
5.4	Popis a návrh volnočasového programu s prvky pragmatické pedagogiky	44
5.5	Respondenti a popis prostředí.....	49
5.6	Použité metody	50
5.7	Realizace testování vstupních znalostí dětí	52
6	VYHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	53
6.1	Reflexe programu	53
6.2	Vyhodnocení použité metody – testové úlohy.....	57
6.3	Evaluaace programu	60
7	DISKUZE	66
	ZÁVĚR	68
	POUŽITÁ LITERATURA.....	71
	SEZNAM PŘÍLOH.....	75
	PŘÍLOHY	I

SEZNAM GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Seznam grafů

Graf 1: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v první testové úloze.	57
Graf 2: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí ve druhé testové úloze.	58
Graf 3: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí ve třetí testové úloze.	58
Graf 4: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v páté testové úloze...	59
Graf 5: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v páté testové úloze...	59
Graf 6: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v šesté testové úloze.	60
Graf 7: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu v první testové úloze	62
Graf 8: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu ve druhé testové úloze	62
Graf 9: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu ve třetí testové úloze.....	63
Graf 10: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu ve čtvrté testové úloze	63
Graf 11: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu v páté testové úloze	64
Graf 12: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu v šesté testové úloze	64

Seznam obrázků

Obrázek 1: Obrázek k poslechové aktivitě – zvuky jara	VI
Obrázek 2: Šablony ke frotáži	VI
Obrázek 3: První den – Oblíbené aktivity na jaře.....	VII
Obrázek 4: Druhý den – technika frotáže	VII
Obrázek 5: Třetí den – zážitek ze stopované	VIII
Obrázek 6: Čtvrtý den – výroba ptáčka dle vlastní fantazie	VIII
Obrázek 7: Pátý den – kreslíme, co se nám líbilo v tomto týdnu	IX

ÚVOD

Pedagogické přístupy zdůrazňují význam rozvíjení dětí nejen v akademické sféře, ale i v oblasti zájmového vzdělávání a vnímání okolního prostředí. V této diplomové práci se zaměřím na vytváření a realizaci volnočasového programu s použitím některých prvků projektové metody ve školní družině s cílem podpořit rozvoj dětí v oblastech senzomotoriky, spolupráce ve dvojicích a propojení s přírodou.

Důvodem, proč jsem si zvolila právě tuto tematiku, je mé přesvědčení o důležitosti komplexního rozvoje dětí. Věřím, že prostřednictvím aktivit, které podporují kreativitu, senzomotorické dovednosti a spolupráci, můžeme dětem pomoci nejen ve vzdělávacím procesu, ale i v celkovém osobnostním růstu. Potenciál vidím především v posilování vztahu dětí k přírodě a ke kreativnímu myšlení.

Práce byla realizována v Základní škole Lesní v Liberci. Během implementace programu jsem zaznamenala pozitivní odezvu jak ze strany vychovatelek, tak i samotných dětí. Zvláště je oslovila tvůrčí práce s deníkem ve dvojicích a pobyt v přírodě, během kterého jsme společně pozorovali probouzející se jarní přírodu. Tato zkušenost mě utvrdila v přesvědčení, že prostřednictvím takových aktivit můžeme dětem poskytnout nejen vzdělání, ale i inspiraci a zážitky, které budou mít pozitivní dopad na jejich další vývoj.

Dále je důležité zdůraznit, že pro práci vychovatelek je přínosná znalost pragmatické pedagogiky a s ní spojených aktivit. Tato pedagogická metoda klade důraz na praktické, zkušenostní učení a aktivní zapojení dětí do vzdělávacího procesu. Prostřednictvím pragmatické pedagogiky mohou vychovatelky nejen poskytovat dětem znalosti a dovednosti, ale také je vést k samostatnému myšlení, rozvoji kritického myšlení a kreativity.

Pochopení a aplikace pragmatické pedagogiky může člověka obohatit po celostní stránce. Tato pedagogická metoda podporuje nejen rozvoj intelektuálních schopností, ale také emocionálního a sociálního rozvoje dítěte. Díky aktivnímu zapojení do různorodých činností a projektů mají děti možnost projevit své schopnosti, objevovat své zájmy a rozvíjet se na různých úrovních.

Pragmatická pedagogika tak představuje cenný nástroj pro výchovu a vzdělávání dětí, který může ovlivnit jejich celoživotní učení a rozvoj. Integrace těchto principů

do volnočasového programu ve školní družině může posílit vztahy mezi vychovatelkami a dětmi, přinést nové zážitky a podněty a přispět k celkovému rozvoji osobnosti dítěte.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PRAGMATICKÁ PEDAGOGIKA

1.1 Vznik pragmatické pedagogiky

Na počátku 20. století v Americe vznikla vzdělávací koncepce zvaná pragmatická pedagogika, která se vyvinula z filozofie. Jejím hlavním představitelem je významný filozof a pedagog John Dewey. V americké literatuře se také můžeme dočíst o termínu *progresivní výchova*, jejímž představitelem jsou Dewey a Francis J. Parker, kteří negativně reagovali na proud zvaný herbartismus. Vzdělávání oba pokládají za prostředek, jehož prostřednictvím se žáci budou učit, jak řešit problémy, a to následně využijí v praktickém životě. Na základě své teorie Dewey vybudoval „činnou školu“, která kritizovala pasivitu a encyklopedismus. Elementárním knihou pro pragmatickou pedagogiku se stal Deweyho pedagogický spis *Demokracie a výchova* (Singule, 1990, s. 7).

Pragmatická pedagogika vzniká přibližně v roce 1894 až 1905, kdy John Dewey působí na univerzitě v Chicagu a později na Columbijské univerzitě, kde vytváří a následně uplatňuje své pragmatické principy. Na Chicagské univerzitě založil laboratorní školu jako jednu z prvních experimentálních škol vůbec, kde se ověřovaly pedagogické postupy a principy. Zpočátku jeho teorií všichni opovrhovali. Proto se na pomyslný vrchol dostává pragmatická pedagogika až ve 20. a 30. letech, a to nejen ve Spojených státech, ale i v zahraničí se stává jedním z vlivných proudů v pedagogice. Jeho principy, které musel na počátku velmi bránit, se nakonec stávají pedagogickou koncepcí o celém světě. S popularitou proudu však vznikaly velké rozpory mezi stoupenci pragmatické pedagogiky ve 30. letech a přetrvávaly až do skončení druhé světové války. Kvůli tomu pragmatická pedagogika přišla o velký vliv a musela částečně ustoupit ze svého výsadního postavení. Naštěstí výchovu a školství v Americe výrazně poznamenala a její značný vliv můžeme vidět i v dnešní době na celém světě. Po druhé světové válce se už její forma významně nerozvíjí, ale spíše transformuje díky současným experimentalistům, jako je například George Axtelle, Ernest Baylesaj a rekonstrukcionista Theodor Brameld (Singule, 1990, s. 8–15).

Pro vznik pragmatické pedagogiky byly na počátku 20. století příznivé podmínky. Jednak tomu bylo proto, že v USA dochází k rychlému vědeckému a technickému pokroku, rozvoji hospodářství, politiky a mění se i společnost a její myšlení. Také se rozvíjí nové poznatky v oblasti medicíny, psychologie a fyziky. Mění se zažitá dogmata o způsobu žití a společnost je více otevřená novým myšlenkám a poznatkům (Singule, 1990, s. 8–12).

Dá se tedy předpokládat, že díky pokroku vznikají ve společnosti i rozličné názory a společenské problémy. Dle přesvědčení některých stoupců právě pragmatická pedagogika měla řešit tyto společenské problémy výchovou a mělo to být jedno z ústředních témat výchovy. Můžeme vidět, že již při svém vzniku pragmatická pedagogika navazovala na progresivní jevy v praxi, zároveň se opírala o tradice významných evropských pedagogů, jako je například J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a F. Frobel. Díky tomu došlo k mnoha podnětným inovacím v řadě výchovných otázek a ve vzdělávání. Také došlo k překonání tehdejšího herbatismu, který se držel spíše teoretické roviny ve vzdělávání. Jednak měl pragmatismus ve výchově za cíl, aby žáci získali praktické zkušenosti, jednak je měl připravit na opravdový život. Pragmatická pedagogika pozitivním směrem ovlivnila pedagogický vývoj kupředu nejen v USA, ale i v dalších zemích. Ve 20. letech již byla pragmatická pedagogika využívána u nás k rozvoji jak pedagogické teorie, tak i praxe. Některé z těchto myšlenek se dodnes uplatňují jako podnětné pro další obecný rozvoj v pedagogickém myšlení (Singule, 1990, s. 8–15).

Singule zde poukazuje na přesah pragmatické pedagogiky do společnosti jako takové a života následovně: „Představuje tedy pedagogické myšlení, které přineslo Americe nejen nová řešení výchovných problémů, ale i novou optimistickou filozofii výchovy, poskytující jí víru ve výchovu jako prostředek k řešení různých velmi vážných společenských problémů.“ (Singule, 1990, s. 13).

1.2 Cíle a principy pragmatické pedagogiky

Dewey položil základní pedagogické principy pragmatické pedagogiky: „to do by knowing“ (tzn. pracovat na základě poznání) a „to know by doing“ (poznávat činností)“ (Singule, 1991, s. 28).

Jedním z hlavních rysů pragmatické pedagogiky je především aktivita a zapojení žáka při výuce. V klasických školách byla aktivita žáků z velké části potlačována a žáci byli

při vyučování vedeni spíše k pasivitě. Na princip aktivity žáků navazuje další rys typický pro pragmatickou pedagogiku, kterým je probudit v žákovi touhu poznávat a vědecky bádát nad tématy. Tudiž se nesoustředí na memorování faktů, ale jde o proces bádání a poznávání, kdy žáci uplatňují kritické myšlení a řešení problémů (Singule, 1991, s. 30–54).

Jedním z dalších principů je individuální přístup k žákovi. Od dítěte očekává aktivitu, skrze níž pedagog pozoruje, jak dítě reaguje na činnosti, jak se snaží řešit problémové situace podobné životu a jak o nich přemýšlí. Také má roli rádce ve chvíli, když dítě žádá o pomoc. Ovšem není řídicím článkem procesu jako v běžné škole, podílí se pouze na organizaci činnosti. Z toho vyplývá, že základem výchovy a vzdělání je individuální zkušenost, kterou dítě prožije prostřednictvím činnosti. Dále však pragmatická pedagogika cílí i na společnost, jednak proto, aby se lidstvo posouvalo v politickém smyslu, jednak proto, aby společnost uměla řešit problémy díky výchově.

Dalším principem je, aby teoretické poznatky ve výuce byly prezentovány v praxi s ohledem na zájmy žáků. Dewey kritizoval předměty ve škole a chtěl, aby žáci skrze své zájmy došli k poznatkům sami skrze bádání. Tímto však neubírá váhu předmětům, jako je například matematika, fyzika, chemie a další, ale snaží se, aby byly vyučovány v souladu s využitím v praktickém životě. Provázanost teorie s praxí měla zapříčinit lepší zvnitřnění nabytých zkušeností a zapamatování. Dewey říká, že pouhé ukládání učiva do paměti má být nahrazeno učením skrze řešení problémů. Člověk poznání pouze nepřijímá, ale sám je i vytváří. Staré poznatky je zapotřebí neustále rekonstruovat v procesu nové experimentace. Řešením problému je tedy zápolení s učivem, které jedince posouvá v myšlení a rozvoji kupředu (Singule, F., 1990, s. 104). „Špetka zkušenosti je lepší než tuna teorie, prostě proto, že jen ve zkušenosti má každá teorie svůj životní význam, který je možno ověřovati. Zkušenost i když velmi skromná zkušenost je schopna zrodit a nosit každou dávku teorie“ (Dewey, 1930, s. 196).

Díky uplatňování praxe mělo také dojít k vnitřní motivaci žáků – žáci vidí praktický smysl učiva pro jejich budoucí pracovní uplatnění. Můžeme říci že vše, co se jedinec ve škole učí, by mu mělo být dřív nebo později užitečné v životě. Důležité je zmínit, že konečným cílem nebylo umět řešit problémy, ale stále růst jako jedinec, seberealizovat se, „sebeaktualizovat se“, utvářet si charakter a své hodnoty (Singule, 1991, s. 30–54). Jedním z cílů je také formovat demokratického občana, který je zodpovědný za své činy, jedná rozumně a s ohledem na společnost. Zde můžeme vidět propojení Deweyho

politického a zároveň pedagogického smyšlení, které pro něj bylo velmi důležité. Na to úzce navázal morální výchovou, kterou nyní blíže popíšu.

Další složkou je morální výchova. Pohled, který v tehdejší době zastával Dewey ohledně mravní výchovy, je dnes nadčasový i pro nás. Mravní výchova je pro něj identická s demokracií. Za nejvyšší hodnotu považuje filozoficky „být dobrý“, aby se jedinec mohl stát společenským členem. Z toho vyplývá, že to, co člověk od společnosti dostává, by měl ve stejné míře vracet zpět. V tomto duchu vyjmenovává přední atributy, jako je vzdělání, kázeň, sebekontrola, utváření charakteru a kladný postoj k aktivitě. Každá situace ve společnosti vytváří morální otazníky, které se mají řešit za pomoci sociálního prostředí a společnosti (Dewey, 1930, s. 479).

1.3 Pojem projekt

V následujících třech kapitolám objasníme pojmy project, projektové vyučování a projektová metoda.

Slovo projekt je odvozené z latinského slova „procio“ a znamená vrhnout se před. Pojem projekt lze také vysvětlit jako návrh nějakého díla (Honzíková, Novotný, 2006, s. 29). Projekt lze popsat i z hlediska managementu. Zde to popsal Fiala: „Projekt je výsledek materiální nebo nemateriální povahy založený na strategickém plánu, navržený, organizovaný a realizovaný pod řízením někoho v zájmu vlastníka nebo zadavatele. Projekt je aktivita omezená v čase, realizovaná se značným množstvím charakteristických rysů“ (Fiala, 2002, s. 11).

Petty (1996) zdůrazňuje volnost, samostatnost a prostor pro rozhodování takto: „Projekt je úkol nebo série úkolů, které mají žáci plnit – většinou individuálně, ale někdy i ve skupinách. Žáci se mohou často více méně sami rozhodovat, jak, kde, kdy a v jakém sledu budou úkoly provádět. Projekty mívají zpravidla otevřenější konec než samostatné práce“ (Petty, 1996, s. 213).

Projekt má několik specifických rysů: vytvořený výsledek z projektu musí být využíván po celou dobu, kterou přesně stanovil zadavatel projektu, přičemž úspěch projektu není zřejmý při jeho zahájení. Projekt je omezen časově na svou realizaci mimo běžnou podnikatelskou rutinu. Zdroje pro realizaci projektu jsou limitovány, což znamená,

že dostupné prostředky jsou omezeny. Projekt má za cíl dosáhnout pouze jednoho konkrétního výsledku (Fiala, 2002, s. 11).

Výchovně-vzdělávací projekt, který má žák, případně skupina žáků zpracovat do výstupu (produktu), a skrze něj se mají žáci naučit něco nového. Žáci při tvorbě projektu získávají zkušenosti z několika oblastí – plánování projektu a realizace, rozdělení rolí, rozdělení časové dotace a samostatnost. Při tvorbě projektu uplatňují teoretické znalosti i praktické dovednosti z různých předmětů. Projekt také můžeme chápat jako produkt žáka, který vytvořil buď dle daných podmínek, které zadal pedagog, nebo dle vlastního návrhu. Je třeba, aby se s projektem žák identifikoval, ztotožnil a v průběhu tvorby se sám svobodně rozhodoval. S tím se také pojí zodpovědnost, kterou žák přebírá spolu s projektem. Žák v průběhu tvorby projektu prochází několika fázemi až k samotnému výsledku a dokončení projektu (Tomková et. al., 2009, s. 13–14).

1.4 Projektové vyučování

Projektové vyučování má své kořeny už v pragmatické pedagogice. Vzniká v období mezi první a druhou světovou válkou. Za její hlavní tvůrce můžeme považovat kromě Johna Deweyho i Wiliama Kilpatricka, který napsal studii o projektové metodě už v roce 1918. W. Kilpatrick ve své studii popisuje, že by se děti měly učit prostřednictvím rozhovorů, experimentů a řešení problémových situací (Kratochvílová, 2006, s. 28).

Metoda projektového vyučování představuje formu vzdělávání, která klade důraz na aktivní procesy osvojování znalostí a zkušeností. Tato metoda vyučování vychází z poznatků psychologie učení, která ukazuje, že aktivní zapojení smyslů a motorická činnost pozitivně ovlivňují intelektuální výkonnost, motivaci a schopnost zapamatování. Tento přístup poskytuje významný podnět a motivaci pro tradiční výuku, která často spočívá v pasivním memorování bez aktivního zapojení žáků a využití jejich zkušeností (Mazáčová, 2007). „Spojuje jednání, myšlení i prožívání, teorii a praxi, školu a život, zkušenost a metodu. Projekt s prací ve skupinách nabízí příležitost, jak u žáků rozvíjet různé typy nadání, které se vyskytují mezi žáky v běžné třídě” (Mazáčová, 2007).

Projektové vyučování se stalo velmi populárním po celém světě. Principem projektového vyučování je rozdílná organizace učební látky, nesoustředí se na jednotlivé předměty. V klasickém vyučování vidíme stejný systém jdoucí krok po kroku – žáci si vyslechnou teoretický výklad učitele, který je obohacen pomůckami, poté přichází zapamatování,

a nakonec test teoretických znalostí. Cílem v projektové výuce je, aby se žáci naučili řešit komplexní úkol skrze vlastní projekt, který vychází z praktických dovedností nebo souvisí s využitím v praktickém životě. Je zapotřebí, aby byl projekt motivován pedagogem a aby děti zaujal. Také zde musí být ztotožnění tématu s žáky, aby ho přijali za svůj a se zájmem na něm pracovali (Honzíková, Novotný, 2006, s. 29).

Klíčový je také postup vhodný postup při projektovém vyučování. Mazáčová (2007) popisuje pět jednotlivých fází:

1. fáze – učitel by měl pečlivě definovat cíle a úkoly projektové výuky tak, aby volba nebyla náhodná. Je vhodné vybrat témata či situace, které pro žáky představují skutečný problém. Tyto situace mohou vycházet z jejich životního prostředí, místa bydliště, nebo aktuálních událostí, které žáci reálně prožívají. Učitel by měl preferovat problémy, které si žáci sami zvolí a mají zájem je řešit. Je důležité podporovat a zdůrazňovat iniciativu žáků při navrhování projektů. Jednotlivé nápady mohou být dále upřesňovány v průběhu diskuse, například zaměřením na problematiku drog, ekologické otázky, historické památky města nebo obce apod. V rámci průřezových témat ve Vzdělávacím programu mohou učitelé hledat spojení s jednotlivými tematickými okruhy. Projekt může například reflektovat Environmentální výchovu a souviset s tématy jako Vztah člověka k prostředí nebo Lidské aktivity a problémy životního prostředí. Tyto projekty přinášejí žákům reálný přesah do jejich života a dotýkají se jejich osobních zkušeností.

2. fáze – další kroky spočívají v tom, že učitel spolu se žáky probere plán řešení vybraného problému. Společně formulují a upřesňují otázky, které jsou řešitelné a které budou skupiny nebo jednotlivci řešit. Společně také určí formu výsledku, například sdělení, výstava, referát, model, dokumentace nebo obraz. V této fázi je důležité, aby učitel podněcoval diskusi mezi všemi žáky, aby měli možnost vyjádřit své myšlenky, projevit iniciativu a sdílet svůj názor.

3. fáze – v následující etapě se rozvíjejí aktivity a činnosti směřující k řešení problému. Pro žáky by mělo být jasné, kdo, co a jak bude provádět. Skupiny nebo jednotlivci se věnují plnění svých úkolů, což zahrnuje práci se zdroji informací, sbírání potřebného materiálu (např. encyklopedie, sborníky, obrázkové knihy), vytváření různých předmětů, konstrukci modelů nebo přípravu výstavby.

4. fáze – pro studenty zahrnuje prezentaci dosažených výsledků a zhodnocení práce na projektu (Skalková, 1999).

5. fáze – poslední fází je zhodnocení. Důležité je zvážit, jak hodnotit projektové vyučování. Vzhledem k tomu, že projekty nabízejí rozsáhlý prostor pro formování a posilování klíčových kompetencí žáků, jak jsou uvedeny ve Vzdělávacím programu pro základní vzdělávání a Školním vzdělávacím programu, můžeme při hodnocení projektové práce vycházet z metodik hodnocení těchto klíčových kompetencí. Přírozený charakter práce žáků na projektech podporuje rozvoj všech klíčových kompetencí, zejména pak schopnosti učit se, řešení problémů, pracovní dovednosti, komunikativní schopnosti a sociální a osobnostní kompetence.

1.5 Projektová metoda

Kratochvílová ve své publikaci vystihuje smýšlení Deweyho o projektové metodě: „Jeho obrovskou předností bylo, že ve svém pedagogickém systému spojil psychologické hledisko se sociologickým. Na jedné straně přizpůsoboval obsah a metody školní práce dětské psychice, na druhé straně si přál, aby výchova odpovídala i potřebám společnosti, pomáhala je řešit a ve svém materiálu uváděla děti do zkušeností společnosti a do hranic a forem jejího života“ (Kratochvílová, 2006, s. 26–28).

Vymezení projektové metody dle Průchy: „Je to vyučovací metoda, v níž jsou žáci vedeni k samostatnému zpracování určitých projektů a získávají zkušenosti praktickou činností a experimentováním. Vychází z pragmatické pedagogiky a principu instrumentalismu. Podporuje motivaci žáků a kooperativní učení. Projekty mohou mít formu integrovaných témat, praktických problémů ze životní reality nebo praktické činnosti vedoucí k vytvoření nějakého výrobku, výtvarného nebo slovesného produktu“ (Průcha, 2001, s. 184).

Projektová metoda je uznávána jako aktivizující metoda: „pojem aktivizující metoda je spojen s takovým specifickým druhem činnosti, který motivuje žáka k vyšší aktivitě při získávání a osvojování dovedností a vědomostí, který mobilizuje jeho tvůrčí schopnosti a fantazii v rámci vyučovacího procesu“ (Zukerstein in Honzíková a Novotný, 2006, s. 29).

Plánování projektu vyžaduje dodržování několika principů, které uvádím níže (Kasíková in Honzíková a Novotný 2006):

- zřetel k potřebám a zájmům dítěte,
- zřetel k aktuální situaci,
- interdisciplinarita,
- seberegulace při učení,
- orientace na produkt,
- skupinová realizace.

Projektovou metodu, která se v posledních patnácti letech navrátila do základních i středních škol, hodnotí autorky velice kladně z několika následujících důvodů. Metoda umožňuje žákům seberealizaci, uplatnění svých vlastních názorů a postojů. Podporuje rozvoj organizačních schopností a kooperaci mezi žáky.

Projektová metoda propojuje teorii i praxi ve výuce a umožňuje kriticky myslet a aktivně prožívat činnosti. Je velmi důležitá, protože u dětí podněcuje tvořivost, zručnost a fantazii. I tato metoda má však svá úskalí, avšak na základní škole by měla mít své místo. Tato metoda je náročnou vzhledem ke schopnostem učitele, neboť od něj vyžaduje organizační dovednosti, přizpůsobuje projekty vybavení třídy a finančním možnostem školy a musí předvídat vzniklé situace při tvorbě projektu a pružně na ně reagovat (Honzíková, Novotný, 2006, s. 38–39).

Závěrem této kapitoly je třeba podotknout, že je důležité připomínat si pragmatickou pedagogiku, protože i dnes ji můžeme využívat ve školství i v mimoškolních zařízeních a v mnoha směrech nás může obohatit. Proto je důležité nezapomínat na její místo v pedagogické historii.

2 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

2.1 Vymezení zájmového vzdělávání

Zájmové vzdělávání se odkazuje na vzdělávací a rekreační aktivity, které napomáhají a směřují k plnohodnotnému trávení volného času. Také poskytuje vědomosti a dovednosti, které žáci získávají mimo školu a školská zařízení. Zájmové vzdělávání může zahrnovat různé činnosti, jako jsou kurzy, workshopy, čtení knih, sledování vzdělávacích videí, účast na seminářích a podobně. Tyto aktivity mohou být zaměřeny na různá témata, od umění a kultury přes vědu a technologii po sport nebo jazyky. Motivem pro zájmové vzdělávání je osobní obohacení, rozvoj dovedností a zvýšení celkového intelektuálního kapitálu jednotlivce. Tato forma vzdělávání dává lidem možnost prozkoumávat oblasti, které je opravdu zajímají, a rozvíjet svou kreativitu a schopnosti mimo rámec formálního vzdělávacího systému (Kotásek et. al., 2003, s. 54).

„Zájmové vzdělávání stejně jako neformální vzdělávání tvoří nedílnou součást procesu celoživotního učení. Zájmové vzdělávání je právně ukotveno v **zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** a je zde definováno v § 111 jako vzdělávání poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech“ (MŠMT, ©2024).

Poskytovatelé zájmového vzdělávání jsou většinou školská zařízení, která jsou založena jako příspěvkové organizace obcemi nebo kraji, v některých případech i jinými neziskovými subjekty, jako jsou například církevní instituce. Tato zařízení podporují rovné příležitosti, nejsou selektivní a přijímají zájemce bez ohledu na rasový původ, národnost, pohlaví, náboženské vyznání atp. (Zajíc, Šindelková, 2021, s. 37).

„Prováděcím právním předpisem MŠMT ke školskému zákonu č. 561/2004 Sb. Pro školská zařízení pro zájmové vzdělávání je **vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů**, která stanoví podrobnosti o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu, o podmínkách přijímání a o podmínkách úhrady za školské služby“ (MŠMT, ©2024).

Mají významnou celospolečenskou roli jako instituce, které výrazně přispívají k ochraně před šířením sociálně patologických jevů a rizikového chování mezi dětmi a mládeží. Těmto jedincům umožňují smysluplně využívat volný čas. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání hrají nezastupitelnou roli i při objevování, podchycování a rozvíjení nadání a talentu dětí a mládeže (Zajíc, Šindelková, 2021, s. 37–38).

V současnosti zahrnují zájmové vzdělávání specializovaná zařízení jako střediska pro volný čas dětí a mládeže, domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Sem spadá i mimovyučovací činnost školních družin, klubů, zájmových kroužků ve školách, v domovech mládeže a ve střediscích výchovné péče o děti a mládež a v dalších výchovných zařízeních. S ohledem na prioritní uspokojování individuálních vzdělávacích potřeb a podporu rozvoje jednotlivců se zvyšují požadavky na kapacitní růst v oblasti zájmového vzdělávání (Kotásek et. al., 2003, s. 54–55).

V oblasti zájmového vzdělávání hrají významnou roli jazykové a umělecké školy, které zároveň plní rozšířenou sociálně-preventivní funkci. Základní umělecké školy (ZUŠ) poskytují základy uměleckého vzdělání v oblastech hudby, tance, výtvarného umění a literárně-dramatické tvorby všem zájemcům s odpovídajícími předpoklady. Jsou klíčovým prostředím pro identifikaci a rozvoj uměleckých talentů, přičemž nejnadanější jedinci jsou připravováni pro další specializované studium na konzervatořích, středních, vyšších odborných a vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením. Umělecká výchova se stává důležitým prvkem pro osobnostní rozvoj širokého spektra žáků, studentů a dospělých, přičemž tato škola nese zásadní výchovný význam pro jejich studium a kvalitu budoucího života. Síť zařízení pro volný čas zůstává stále potřebná, a proto se doporučuje rozšíření nabídky, zejména co se týče volně dostupných aktivit (Kotásek et. al., 2003, s. 54).

Proto se pozitivní tendencí stává rozšíření role školy i do oblasti plnění volného času pro všechny věkové kategorie. Vzhledem k tomu, že školy existují téměř v každé obci, se pro děti i jejich rodiče stává přirozeným a dostupným místem pro využití volného času (Kotásek et. al., 2003, s. 54).

Do zájmového vzdělávání patří aktivity, které jsou plánovány a organizovány s ohledem na dlouhodobé cíle. Jedná se o systematický proces, který je trvalý, pravidelný, úmyslný a zaměřený na dosažení konkrétních cílů. Účastníci jsou si vědomi požadavků spojených s jejich účastí, což vyžaduje určitou úroveň motivace a vynaložení vůle. Výsledkem

tohoto procesu je rozšíření znalostí, získání dovedností nebo změna ve způsobu myšlení (Vymazal, 1990, s. 10).

2.2 Cíle zájmového vzdělávání

V zájmovém vzdělávání hovoříme o výchově ve volném čase. Jejím cílem je, aby každému jedinci byla poskytnuta možnost využít svou kapacitu volného času co nejlépe a kvalitně, tj. tvůrčím způsobem a s orientací na osobnostní rozvoj (Šerák, 2009 s. 54)

Aby měla pro studenty osobní charakter a nabízela jim smysluplný zážitek, je nezbytné poskytovat co nejširší spektrum příležitostí, podnětů a atraktivních podnětů ve různorodých oblastech činnosti a poznávání. Cílem je, aby žáci získali povědomí o těchto možnostech, projeví o ně zájem a následně si je vybrali (Kotásek et. al., str. 54).

Zaměření na zájmové vzdělávání představuje efektivní prostředek k dosahování pedagogických cílů stanovených školským zákonem. Tato forma vzdělávání doplňuje především základní stupeň školního vzdělávání a napomáhá inkluzi, usnadňující začlenění žáků s nižším úspěchem nebo jiným handicapem. Různorodé aktivity zájmového vzdělávání mohou výrazně přispět ke zdravému osobnostnímu rozvoji dětí a podporovat rozvoj klíčových kompetencí, včetně schopnosti učení, řešení problémů, komunikace, sociální interakce, osobního rozvoje a občanské angažovanosti. Tímto způsobem zájmové vzdělávání nabízí smysluplné využití volného času žáků (MŠMT, 2012).

Cíle zájmového vzdělávání lze rozdělit i do několika druhů. Pracovní a technická výchova si klade za cíl podporovat rozvoj technického myšlení, aktivity, tvořivosti a vynalézavosti. V oblasti umění se zaměřuje na rozvoj vnímání, chápání, citového prožívání a hodnocení uměleckých děl, stejně jako na estetické vnímání. Hlavním cílem umění je uspokojovat estetické potřeby, rozvíjet estetické zájmy, a tím obohacovat a formovat celou osobnost jednotlivce (Vymazal, 1990, s. 22–24).

Ve sportu se důraz klade na rozvoj fyzických schopností, jako jsou rychlost, síla, odolnost a zlepšování senzomotorických dovedností. Zároveň sport podporuje smysl pro spolupráci, učí vytrvalosti, sebeovládání, odpovědnosti a kolektivního ducha. Turistika, blízka sportu, zahrnuje snahu o kontakt s přírodou. Zdravotní výchova se zaměřuje na formování znalostí, dovedností a návyků v oblasti zdraví, s cílem podporovat zdravý životní styl, dobrou kondici a schopnost chránit vlastní zdraví. Zahrnuje též

prevenci úrazů, odolávání škodlivým vlivům a aktivní zájem o zdravou životosprávu (Vymazal, 1990, s. 27).

2.3 Volný čas

Počátky pojmu „volný čas“ se poprvé objevují v řecké kultuře, kde byl označen termínem σχολή (scholé). Tuto myšlenku jako kulturní kategorii poprvé identifikovala řecká kultura (De Grazia, 1994; Hunnicutt, 2006; Kalimtzis, 2017; Prah, 2010 in Pospíšil, 2023, s. 40).

Volný čas představuje dobu, kdy jedinec nevykonává činnosti z povinnosti, ale z vlastní volby a vůle. Tato doba může být také definována jako období aktivit, do nichž jedinec vstupuje s očekáváním relaxace, účastní se jich na základě své svobodné volby a očekává, že mu přinesou uspokojení a zážitky. Mezi hlavní funkce volného času patří zábava, odpočinek (regenerace po práci) a rozvoj osobnosti (Hofbauer, 2004, s. 13).

Volný čas Pávková (1999) vymezuje těmito znaky:

- jedinec si svobodně volí činnosti dle toho, co sám chce,
- činnosti přinášejí člověku potěšení, radost, uvolnění,
- tyto činnosti slouží k relaxaci, odpočinku a osobnímu rozvoji (Pávková, 1999, s. 11–14).

Volný čas by měl být vyvážen s prací a měl by zahrnovat dobrovolné činnosti, které nás těší a naplňují. Je důležité věnovat mu čas jako formu odpočinku od práce a každodenních povinností. Kvalitní využití volného času hraje roli v psychohygieně a předchází riziku onemocnění a syndromu vyhoření.

Čas vyhrazený pro osobní odpočinek a další aktivity představuje specifický aspekt lidské existence, který jednotlivcům přináší zvláštní výhody: pocit radosti z nezávislosti, prostor pro kreativitu, uspokojení, radost, potěšení a štěstí. Tento čas nabízí rozmanité příležitosti pro vyjádření sebe sama a pro zapojení do činností, které zahrnují fyzické, duševní, sociální, umělecké a duchovní prvky. Volný čas přispívá k celkovému zdraví a pohodě jedince. Je nezadatelným lidským právem, které by nemělo být nikomu odepřeno (Pávková a kol., 1999, s. 32).

Na volný čas se lze podívat i z pohledu společnosti – společnost by měla aktivně hledat a nalézat cesty k vytvoření podmínek podporujících transformaci hierarchie hodnot. Důraz by měl být kladen na posílení individuální aktivity v činnostech volného času,

zároveň by mělo být usilováno o realizaci základních požadavků společnosti spojených s rozvojem vzdělání, zvyšováním kvalifikace a angažovaností ve společenských otázkách. Volný čas je vnímán jako aktivita a činnost směřující nejen k transformaci jednotlivce, ale zároveň k transformaci celé společnosti (Filipcová, 1965, s. 379).

Z pohledu množství času je volný čas definován jako časový úsek, který jednatel může ovlivňovat dle vlastního uvážení a podle svých zájmů. Volný čas není pouze obdobím odpočinku, zábavy a vyrovnávání jednostranných vzdělávacích aktivit, ale také přináší příležitost:

- pro objevování různých činností a oblastí života ve společnosti,
- pro formování vědomostí, dovedností a zájmů v rámci volnočasových aktivit,
- pro naučení se využívat volného času k prospěchu tělesného a duševního zdraví,
- pro rozvoj vnitřně bohatého života a osobnostního růstu (Čáp, 1993, s. 306).

2.4 Funkce volného času

Volný čas představuje specifickou část v oblasti výchovy, což vede k rozdělení několika funkcí. Mezi klíčové funkce patří aspekty výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní (Hájek et. al., 2010, s. 14).

Výchovně-vzdělávací funkce

Spočívá v úmyslném a plánovaném formování osobnosti jednotlivců pod vlivem podmínek volného času. Tyto podmínky umožňují ovlivňování psychické, fyzické a sociální stránky osobnosti, s důrazem na rozvoj kognitivních schopností, emocí a vůle. Klíčovým faktorem pro úspěšné naplnění této funkce je volba pedagogických prostředků, které respektují specifika výchovy ve volném čase. Výchova ve volném čase poskytuje prostor pro uspokojování a kultivaci různých potřeb, například potřebu seberealizace a budování sociálních vztahů. Taktéž podporuje uspokojování, usměrňování, rozšiřování a prohlubování zájmů, zároveň umožňuje objevování a rozvíjení specifických schopností. Během aktivit v zájmových skupinách probíhá nenásilné sociální učení, přičemž účastníci získávají vědomosti a dovednosti relevantní pro život mezi lidmi. Zároveň se utváří vztah k celoživotnímu vzdělávání jako přirozené součásti lidského života (Hájek et. al., 2010, s. 14–15).

Zdravotní funkce

Zdravotní funkce výchovy ve volném čase má za cíl podporovat celkový zdravý vývoj jednotlivců prostřednictvím všech výchovných aktivit a činností v této sféře. K naplňování této funkce patří následující: důležitá je organizace režimu dne v souladu s věkem, individuálními potřebami a charakterem zařízení. Začleňování pohybových aktivit, zejména u dětí ve školním věku, které mohou mít nedostatek pohybu během vyučování. Zároveň sem patří podpora zdravého stravování a formování zdravých stravovacích návyků, odstranění špatných návyků a dodržování pitného režimu. Další podstatnou oblastí je podporování a posilování hygienických návyků týkajících se péče o tělo, osobních věcí, oděvu, obuvi apod. Důležitá je i hygiena prostředí, ve kterém výchovný proces probíhá. Na to navazuje dodržování zásad bezpečnosti práce v souladu s příslušnými právními předpisy. V neposlední řadě sem spadá vytváření příjemné atmosféry a podpora pozitivních vztahů mezi účastníky výchovného procesu, včasné a racionální řešení případných konfliktů (Hájek et. al., 2010, s. 15).

Sociální funkce

Na sociální funkci ve volném čase lze pohlížet z různých perspektiv. Často se chápe jako zabezpečení bezpečnosti a dohledu nad dětmi během času mimo školní výuku, kdy děti nejsou s rodiči. U některých školských zařízení je tato funkce často vnímána veřejností jako klíčová, možná i jediná, například u školních družin. Sociální funkce prostředí, kde lidé tráví svůj volný čas, však spočívá také v možnosti budovat různorodé sociální vztahy, navazovat přátelství a kamarádství s jednotlivci se sdílenými zájmy, setkávat se s novými autoritami a přijímat různé role ve skupinách. Účastníci rozvíjejí své sociální dovednosti, komunikační schopnosti a podstupují nenásilné sociální učení (Hájek et. al., 2010, s. 15–16).

Důležitým aspektem je také skutečnost, že instituce, ve které děti tráví svůj volný čas, mohou do jisté míry vyrovnávat rozdílné podmínky rodinného prostředí. V těchto zařízeních mají všechny děti stejná práva na pozornost a péči pedagogů, stejně jako na využívání hraček, pomůcek, prostorů a vybavení. Tím mohou v určité míře poskytovat pomoc dětem z náročného rodinného prostředí (Hájek et. al., 2010, s. 15–17).

Preventivní funkce

Preventivní funkce výchovy ve volném čase spočívá v předcházení negativních jevů, jako jsou neukázněnost, lhaní, krádeže, záškoláctví, útěky z domova, agresivita, šikana, vandalismus, experimentování s drogami, gamblerství a další formy závislosti a problémy týkající se sexuality, netolerance, rasismu apod. Různé volnočasové aktivity, které jsou vhodně vybrané a dostupné, slouží jako nespécifická primární prevence. U dětí, které efektivně využívají svůj volný čas, mají vlastní zájmy a věnují se jim, je méně pravděpodobné, že by se dostaly pod vliv špatných vzorů a projevíly se u nich uvedené patologické jevy. Primární prevence je celkově efektivní a relativně levná ve srovnání se sekundární a s terciární prevencí. Je lepší předejít negativním jevům, než je následně řešit (Hájek et. al., 2010, s. 16).

Výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní funkce se v běžné praxi vzájemně proplétají. Různá zařízení, organizace a instituce, které se věnují výchově ve volném čase, plní tyto funkce v různé míře. Například sociální funkce, týkající se zajištění bezpečnosti, hraje významnou roli v institucích pracujících s mladšími dětmi, jako jsou školní družiny. Nicméně má také velký význam v prostředí, kde děti tráví významnou, nebo dokonce většinu času mimo rodinu, například v domovech mládeže, na táborech, školách v přírodě nebo v dětských domovech (Hájek et. al., 2010, s. 16).

Pojetí a význam jednotlivých funkcí pro péči o děti prošly změnami v průběhu historického vývoje. První instituce, které se staraly o děti ve věku školní docházky po skončení vyučování, se objevily v 19. století, a to v podobě různých spolků, dobročinných organizací, charitativních iniciativ, později i obecních útulků. Tyto instituce se zaměřovaly na práci s dětmi z chudých rodin a jejich hlavní funkce byla převážně funkce sociální. Jejich cílem bylo dohlížet na děti, poskytovat jim základní stravu a zapojit je do užitečných aktivit, aby se vyhnuly problémům a nepravostem (Hájek et. al., 2010, s. 17).

Toto pojetí se v průběhu času měnilo, a v současné době je považována za nejvýznamnější funkci péče o děti výchovně-vzdělávací aspekt. I když sociální funkce neztrácí na důležitosti, její plnění je vždy ovlivňováno a směřováno výchovně-vzdělávacími cíli (Hájek et. al., 2010, s. 17).

3 DĚTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

3.1 Vymezení vývojového období

Kapitolu o mladším školním věku jsem zařadila do teoretické části mého projektu z důvodu přímé práce v této věkové skupině ve školní družině. V praktické části projektu jsem realizovala týdenní program s prvky pragmatické pedagogiky právě s dětmi v mladším školním věku. Zařazení této kapitoly mi umožnilo lépe porozumět specifickým potřebám a charakteristikám této věkové skupiny a přizpůsobit program tak, aby co nejlépe odpovídal jejich individuálním potřebám a zájmům. Tato kapitola mi poskytla ucelený pohled na specifické metody výchovy a vzdělávání, které jsou vhodné pro děti v mladším školním věku, zároveň mi umožnila lépe naplánovat strukturu a obsah mého týdenního programu s prvky pragmatické pedagogiky.

Období mladšího školní věku začíná od přibližně 6–7 let, kdy dítě začíná školní docházku, až po věk 11–12 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání spolu s doprovodnými psychickými projevy (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 102).

Období školního věku je často charakterizováno jako věk střízlivého realismu. Na rozdíl od mladšího věku, kdy je myšlení a jednání dítěte často ovlivněno fantazií a vlastními přáními, a od dospívajícího věku, kdy se často snaží poznat, co je správné, se školák plně zaměřuje na realitu a na to, jak svět skutečně funguje. Chce porozumět okolnímu světu a věcem v něm „opravdově“. Tento charakteristický rys školáka se projevuje v jeho mluvě, kresbách, písemných projevech, ve čtenářských zájmech i ve hře. Zpravidla je realismus školáka zpočátku závislý na autoritách (rodiče, učitelé, knihy) a je považován za „naivní“. Postupem času se však dítě stává kritičtější a jeho přístup ke světu se stává „kriticky realistický“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 118).

Často také bývá toto období charakterizováno jako fáze bez nápadnějších proměn. Nicméně v této etapě je pro dítě klíčové úspěšně se vypořádat s úkoly, jako je formování vlastního sebepojetí, vytváření identity a formování postojů ke vzdělávání. Toto období se také vyznačuje začleňováním do společnosti a budováním nových sociálních vazeb spojených se vzděláváním. Začleňování a tvorbu sociálních vazeb můžeme vidět právě ve školní družině či v dalších vzdělávacích zařízeních. Z dětského období hry dítě vstupuje do fáze učení a podřizování se autoritám a pravidlům. Úspěšné zvládnutí všech

těchto změn je klíčové pro zajištění zdravého vývoje v adolescenci, později v životě (Thorová, 2015, s. 402).

Podle některých autorů (Vágnerová, 2012) lze mladší školní věk rozčlenit do dvou fází:

1. **raný školní věk** – zahrnuje období přibližně dvou let od nástupu do školy. Během této fáze dochází k významným sociálním změnám a různým vývojovým transformacím, které se projevují především vztahem ke školnímu prostředí. V průběhu této fáze se dítě adaptuje na novou sociální roli a osvojuje si důležité základní dovednosti, jako je čtení, psaní a počítání;
2. **střední školní věk** – pokrývá věk od osmi do jedenácti let, tedy do období, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy a začíná proces dospívání. Během této fáze dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na období adolescence. Dítě si vytváří svou pozici ve třídě a mezi svými vrstevníky (Vágnerová, 2012, s. 267).

Stanovení věku nástupu do školy nebylo náhodné. Většina vývojových změn, jež se odehrávají ve věku 6–7 let, má klíčový význam pro úspěšné zvládnutí výuky. Školní připravenost zahrnuje dosažení specifické úrovně schopností a dovedností, jež jsou nezbytné pro úspěšné zvládnutí školních aktivit. Dítě můžeme považovat za připravené na školní vzdělávání, pokud je schopné integrovat se do třídy, respektovat učitele a těžit z výuky a ze sociálních podnětů poskytovaných školou. Zralost, která představuje klíčový předpoklad pro další rozvoj potřebných schopností, se projevuje změnou reaktivity, zlepšením regulačních funkcí, vzestupem emoční stability a vyšší odolností vůči zátěži (Vágnerová, 2012, s. 270).

Je však důležité zmínit, že mezi dětmi jsou rozdíly, a tak může být školní start pro některé náročný. Je důležité zařazovat i odpočinkové, relaxační a pohybové aktivity, které mohou utvářet osobnost a rozvíjet nové dovednosti a schopnosti například ve školní družině apod. Dnes se velmi brzy začíná se vzděláváním, které klade vysoké nároky na intelektuální vývoj, ale také na odpovídající pracovní motivaci, zájem, adekvátní koncentraci a další osobnostní vlastnosti. Očekává se, že všechny děti budou během 45 minut plně soustředěny, tiše sedět v lavici a dodržovat pravidla školního chování (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 106).

3.2 Vývoj schopností a dovedností

Rozvoj pohybových a ostatních schopností dětí je významně ovlivněn tělesným růstem, který v průběhu tohoto období probíhá obvykle rovnoměrně. Před začátkem a po skončení tohoto období však můžeme pozorovat určité období rychlejšího tělesného růstu. Během celého období se významně zlepšuje jak hrubá, tak jemná motorika. Děti se pohybují rychleji, mají větší svalovou sílu a je pozorovatelné zlepšení koordinace celého těla. To se projevuje zvýšeným zájmem o pohybové aktivity a sportovní výkony, které vyžadují obratnost, vytrvalost a sílu. Tyto zlepšené pohybové schopnosti mohou také pozitivně ovlivnit učební výkon, psaní a kreslení. Rozdíly v pohybových dovednostech mezi dětmi mohou být částečně ovlivněny tím, jak je rodiče v jejich pohybové aktivitě podporují, nebo naopak brzdí ze strachu z možného zranění (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120).

Smyslové vnímání systematicky rozvíjí jako další složku senzomotorické aktivity. To již není považováno pouze za jednoduchý souhrn elementárních dojmů vyvolaných jednoduchými podněty smyslů, jak se dříve předpokládalo. Místo toho je vnímání chápáno jako složitý psychický proces, který zahrnuje všechny aspekty osobnosti jedince – jeho postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost, předchozí zkušenosti, zájem, a již vyvinuté schopnosti. V oblasti vnímání, zejména zrakového a sluchového, je ve školním věku z tohoto hlediska pozorovatelný významný pokrok. Dítě je pozornější, vytrvalejší, pečlivě zkoumá všechny podněty a je méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách než mladší děti (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120–121).

Kromě rozvoje hrubé a jemné motoriky je ve školním věku také pozorovatelný významný vývoj řeči. Ta je klíčovým faktorem řídícím lidskou činnost a umožňuje další kvalitativní rozvoj v oblasti chování a prožívání. Řeč je základním pilířem úspěšného školního učení, podporuje paměť a rozšiřuje porozumění a ovládnutí světa. Během školního věku se významně rozšiřuje slovní zásoba, délka a složitost vět a souvětí, celkově se zvyšuje úroveň větné stavby a používání gramatických pravidel, částečně pod vlivem formálního vzdělávání ve škole. Již na začátku školní docházky děti disponují značným počtem slov, která aktivně používají, nebo jim alespoň pasivně rozumějí. Tento počet se postupně zvyšuje. Řečové schopnosti lze rozvíjet pomocí básniček, pořekadel, říkanek, četby příběhů, dotváření příběhů a obecně práce s psaným textem ve škole i školní družině. Průměrný odhad počtu slov při vstupu do školy je kolem 20 000, a v 6. třídě to může být

již kolem 50 000 slov, i když mezi dětmi mohou existovat velké rozdíly (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122).

Rychlý vývoj řeči ve školním věku také přispívá k rozvoji paměti, která se může spoléhat na systém slovních výpovědí, a není tak zcela závislá na okamžitých emocionálních reakcích, které jsou pro předškolní období typické. V tomto věku je krátkodobá i dlouhodobá paměť stabilnější a dítě je schopno lépe reprodukovat naučené informace. Zlepšení paměti je důsledkem nejen většího množství již osvojených znalostí, ale také používání úmyslných paměťových strategií. Do zhruba 5 let děti obvykle nepoužívají žádné paměťové strategie spontánně, ale kolem 6 až 7 let je začínají využívat lépe (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 121).

3.3 Kognitivní vývoj

Piaget předpokládá, že na začátku školního věku dochází k přechodu od názorného (intuitivního) myšlení ke stadiu konkrétních operací. Tento přechod ilustruje na příkladu pokusu s korálky. Dvě skleničky stejného tvaru jsou naplněny stejným počtem korálků. Když dítě předškolního věku přesype korálky do skleničky s odlišným tvarem, například s užším dnem, může tvrdit, že v nové skleničce je korálků více nebo méně v závislosti na její výšce nebo šířce. Avšak dítě mladšího školního věku pochopí, že počet korálků je ve všech skleničkách stejný, a zdůvodní svou odpověď tím, že nebyly žádné korálky přidány ani odebrány, což ukazuje porozumění zvrátlosti a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125–127).

Podle Piageta dítě mladšího školního věku také rozlišuje prvek a třídu. Když se dítěti ukáže 8 žlutých bonbónů a 4 hnědé bonbóny a zeptáme se ho, zda je více žlutých bonbónů nebo všech bonbónů, dítě předškolního věku může tvrdit, že je více žlutých bonbónů, což ukazuje na nedostatečné porozumění rozdílu mezi prvkem (žlutý bonbón) a třídou (všechny bonbóny). Na rozdíl od toho dítě mladšího školního věku již dokáže rozlišit prvky a řadit předměty podle kvantitativních dimenzí, jako jsou délka, hmotnost nebo tvar.

Školák chápe příčinné vztahy a nepřijímá jednoduchá vysvětlení, jako je například „žárovka svítí, protože jsem otočil vypínačem“. Přejít od názorně názorného myšlení k myšlení založenému na logických operacích je podporován jak rodinou, tak mateřskou a základní školou (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125–128).

Především je třeba poznamenat, že všechny projevy konkrétních logických operací se neobjevují naráz a náhle, ale často se navzájem prolínají. Navíc bylo opakovaně prokázáno, že mnohé z těchto myšlenkových schopností, na rozdíl od původních předpokladů Piageta, závisí na učení a mohou být podporovány a zrychleny vhodným tréninkem. Například v některých studiích byly dětem ukázány předměty s různými tvary, které se však nezměnily z hlediska jejich množství, a děti tento koncept pochopily v mnohem mladším věku (už kolem pátého roku) (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 128).

Výkony dětí jsou často silně ovlivněny motivací a dalšími osobnostními faktory. Je stále zřejmější, že rodina a mateřská škola již v předškolním věku a samotná základní škola na začátku vzdělávání mohou cílenými metodami významně podporovat rozvoj logického myšlení dítěte. Dítě může vhodně podpořit a i vychovatelka ve školní družině, která se zaměří na náročnou látku pro žáka, nebo s ním zopakuje látku, dopomůže s domácím úkolem, zároveň slovně motivuje (vhodnou motivací může být samolepka, básnička, příběh atd.). Tím přispívají k jeho přechodu od naivního názorového myšlení k myšlení založenému na logických operacích (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 128).

3.4 Sociální a emoční vývoj

Zapojení dítěte do lidského společenství se výrazně posiluje vstupem do školního prostředí. Kromě rodičů se stávají klíčovými osobami, podle nichž dítě modeluje své chování, také učitelé a spolužáci. Skupiny dětí ve třídě i mimo ni přispívají především k rozvoji všech tří základních složek sociálního učení. Díky sociální reaktivitě skupiny má dítě možnost zapojit se do různorodých interakcí. Jeho reakce na druhé děti mají odlišnou dynamiku než reakce na dospělé. Právě proto se ve skupině dětí může učit důležitým sociálním dovednostem, jako je pomoc slabším, spolupráce, soutěživost a soupeřivost. Už v předškolním věku mají některé děti větší tendenci k vyjadřování vůdcovských a dominujících vlastností, zatímco jiné preferují podřizování se a následování ostatních. Takové chování můžeme vidět i ve školní družině, kde se mohou tvořit nové sociální vazby a vztahy, kdy děti mohou mít mezi sebou i větší věkové rozdíly. Můžeme také vidět sdružování skupinek podle pohlaví, avšak není to pravidlem. Děti se také učí respektu ke svým dalším vrstevníkům a k rozdílnostem, které je budou provázet celý život. Tyto rozdíly se v průběhu školního věku ještě více prohlubují a mohou vyústit až ve výrazné projevy nadměrné autoritativnosti, nebo dokonce

agresivity na jedné straně, či pasivní poddajnosti na straně druhé (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130).

Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě postupně učí lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí, což zvyšuje jeho schopnost sociálního porozumění. Paralelně s tím roste i schopnost sebeřízení a seberegulace. Ukázalo se, že jedním z předpokladů pro úspěšný školní výkon je schopnost dítěte oddálit okamžité uspokojení svých potřeb a soustředit se na školní práci, i když někdy může být nudná. Školní dítě si začíná klást vzdálenější cíle, které vyžadují dlouhodobé úsilí, některé děti jsou v jejich dosahování překvapivě vytrvalé. Narůstající schopnost sebeovládání je výsledkem vzájemného působení několika faktorů:

1. Emoční reaktivita je z velké části založena na biologických faktorech, zejména na temperamentu, což zahrnuje úroveň dráždivosti, impulzivity a schopnost inhibovat reakce v důsledku úzkosti a podobně. Tato složka je silně ovlivněna celkovým procesem zrání organismu – s věkem se emoce stávají více regulovanými a stabilnějšími a jejich kontrola nevyžaduje takové úsilí.
2. Pokud jde o volní kontrolu emočních reakcí: u malých dětí mají expresivní emoční projevy převážně automatický charakter; předškolní děti jsou schopny tyto reakce jen omezeně korigovat. Nicméně ve školním věku dítě získává schopnost potlačit primární automatickou emoční reakci nebo impulz k jednání dle potřeby a namísto toho jednat plánovitě a záměrně. To mu umožňuje lépe se soustředit na aktuální úkol a také aktivně ovlivňovat průběh a intenzitu svých emocí pomocí vůle (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130–131).

Rozvoj v obou těchto oblastech přispívá k rostoucí odolnosti dítěte vůči stresu a zvyšuje jeho adaptabilitu. Schopnost emoční seberegulace je klíčovou součástí celkové sociální zručnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí ve skupině – děti s lepší schopností kontroly svých emocí často patří k oblíbeným členům skupiny, zatímco děti, které jsou impulzivní nebo dráždivé, mohou být naopak odmítnuty (Eisengerg et. al. 2003 in Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

Školní děti s dobrou emoční kompetencí mají vědomost o svých vlastních pocitech a jsou schopny porozumět emocím druhých lidí. Dokáží vyjádřit své pocity vhodným způsobem a jsou schopny regulovat své emoce v souladu s aktuální situací, což jim usnadňuje řešení případných problémů. Emoční kompetence má velký vliv na úspěch dítěte nejen

ve společenských interakcích, ale také v dalších oblastech, jako je zvládnání školních nároků (je zajímavé, že akademické úspěchy dítěte jsou jen slabě spojeny s jeho intelektuálním potenciálem, ale mají významný vztah k jeho sociální zručnosti a emoční stabilitě) (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131).

3.5 Hra

Od narození až po nástup do školy procházejí děti několika typy her. V raném věku zkoumají různé předměty a manipulují s nimi, zkouší jednoduché pohyby. Ve druhém roce začínají děti přisuzovat hračkám určité role a zacházejí s nimi jako s reálnými předměty, případně jako s živými bytostmi. Na tyto hry pak navazuje schopnost poslouchat vyprávění, sledovat určitou posloupnost příběhu, kreslit nebo hrát si s pískem. Postupně se objevuje schopnost nahradit určitou věc jinou, nebo si ji domyslet, nebo také hraní si na někoho a zkoušení různých rolí. V mateřské škole se pak objevují hry s pravidly, ve kterých dítě musí jednat podle předem stanovených postupů, což se upevňuje na začátku školní docházky. Tyto hry s pravidly nezmizí, ale spíše se transformují do sportovních aktivit, kde je také důležité dodržovat určitá pravidla. V těchto sportovních hrách se objevuje soupeření a snaha dosáhnout lepších výsledků než ostatní. Při neúspěchu může dítě prožívat zklamání, což někdy může vést k tomu, že sport není provozován pouze z radosti, ale také z potřeby porazit ostatní (Fontana, 2003, s. 52–56).

Podle Matějčka (1986) je pro mladší školní věk (asi 6–9 let) typická extraverté u dětí, kdy se objevuje dobrodružná tematika v četbě a rozvíjí se smysl pro humor, zejména „smysl pro legraci“. Toto období je charakterizováno intenzivním životem venku, kdy jsou dvorky, návsi, městské zákoutí a hřiště plné dětské aktivity. Děti v této fázi začínají více vnímat vztahy mezi lidmi.

Brzký střední školní věk (10–11 let) je obdobím, kdy jsou děti mimořádně citlivé na rodinné konflikty. Začínají se objevovat první touhy po péči o někoho nebo něco, zejména u dívek, ale také u chlapců. Je důležité, aby rodiče tuto potřebu podporovali a neodpírali ji. V tomto období roste také zájem o zvířata a touha mít vlastního domácího mazlíčka.

Střední školní věk obecně (9–12 let) je klíčovým obdobím pro formování budoucích rodičovských postojů u dětí. Sociální izolace nebo nadměrné pracovní zatížení může být

pro dítě fatální. Toto období je také rozhodující pro formování mužské nebo ženské identity, uvědomění si vlastní společenské hodnoty a sebepojetí. Z těchto informací vyplývá důležitost umožnění dětem vzájemného kontaktu s vrstevníky, přátelství a skupinových aktivit, a to nejen prostřednictvím organizovaných činností, ale i spontánně vytvářených dětmi samotnými (Matějček, 1986, s. 139–149).

Děti mladšího školního věku obvykle rády hrají skupinové sporty, jako je fotbal, florbal nebo vybíjená. Sportovně nadané děti často preferují aktivity, které vyžadují mrštnost, jako je gymnastika nebo atletika. Oblíbené jsou i hry, které kombinují různé dovednosti, například tematické „bojovky“ na táborech. Dívky si zase cení her, které mohou spojit se svými kamarádkami, jako je skákání přes gumu nebo švihadlo, míčové „školky“ či pohybové aktivity s hudebním doprovodem. Ve školní družině můžeme pozorovat, že děti vyhledávají symbolické hry, kdy si hrají na něco, co například vidí v televizi, v rodinném prostředí a co zažívají v běžném životě – návštěva doktora, nákup potravin, hry s pohádkovým námětem, návštěva divadla atd. Přitom rozvíjejí svou fantazii a vytváří si nové příběhy s kamarády.

Týmové hry a sporty také děti učí spolupracovat, vnímat pocity druhých a zvládat jak vítězství, tak i prohry. Nicméně v tomto věku nejsou vhodné sporty, které jsou založené na výkonnosti a vytrvalosti, jak dokazují případy zdravotních problémů u dětí, které se tréninkově přetěžují, závodí, nebo se dokonce věnují vrcholovému sportu. Statická síla, jako je posilování s těžkými činkami, dlouhé a monotónní běhy nebo opakované sprinty s nedostatečně dlouhými obdobími pro regeneraci, je v tomto věku nevhodná (Lábusová, 2014).

4 ŠKOLNÍ DRUŽINA – VYMEZENÍ

„Školní družiny většinou existují při základních školách. Mohou však být zřízeny i jako samostatná zařízení pro žáky více škol. Ve školní družině tráví děti značnou část své doby po vyučování. Je to zařízení, které ovlivňuje velkou část dětské populace“ (Pávková, 2015, s. 35).

Školní družina, definovaná podle platného právního předpisu o zájmovém vzdělávání, poskytuje zájmové vzdělání žákům jedné školy nebo několika škol. Její činnost probíhá jak ve dnech školního vyučování, tak i během školních prázdnin. Hlavním cílem organizace zájmového vzdělávání je poskytovat možnost účastníkům, kteří jsou přihlášení k pravidelné školní docházce.

Družina je prostředím, které umožňuje žákům jak odpočinek, tak i přípravu na vyučování. Zájmové vzdělávání v rámci školní družiny může probíhat dvěma hlavními formami: příležitostnou výchovou, která zahrnuje vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činnost, a pravidelnou výchovou, která se zaměřuje na vzdělávací a zájmovou činnost. Součástí výchovy může být také využití otevřené nabídky spontánních činností (vyhláška č. 74/2005 Sb.).

Kromě obecného vymezení školní družiny je důležité zdůraznit i existenci školního vzdělávacího plánu (ŠVP), který je neodmyslitelnou součástí každé školní družiny a stanovuje ho školský zákon. Podle § 5 odst. 2 tohoto zákona musí ŠVP pro vzdělávání, pro které není k dispozici rámcový vzdělávací program, specifikovat konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání. ŠVP dále stanoví podmínky přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 561/2004 Sb.).

Tato zařízení jsou určena především nejmladším žákům (1. až 5. třída), ale mohou být otevřena i dětem v přípravné třídě nebo přípravném stupni základních škol speciálních. Do školní družiny lze přijmout také žáky druhého stupně základní školy, nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Žáci, kteří jsou přijati k činnosti klubu, nemohou být přijati k pravidelné denní docházce do školní družiny.

Ve školních družinách se konají různorodé zájmové aktivity, které dětem poskytují pestrou nabídku možností pro zábavu a rozvoj dovedností. Díky známému prostředí školní družiny si děti mohou užít pocit bezpečí, zatímco pro rodiče jsou tyto služby finančně dostupné (MŠM, ©2024).

4.1 Činnosti v družině

Svou funkci v péči o žáky v době mimo školní vyučování naplňuje ŠD činnostmi, které lze rozdělit do následujících skupin, aniž lze mezi nimi vést přesnou hranici:

Odpočinkové činnosti: mají za cíl odstranit únavu a jsou zařazovány do denního režimu nejčastěji po obědě, případně ráno pro žáky, kteří brzy vstávají. Mohou zahrnovat klid na lůžku nebo lehátku, klidné zájmové činnosti nebo poslechové aktivity. Organizace odpočinkových činností plní psychohygienické poslání.

Rekreační činnosti: slouží k regeneraci sil a obsahují odpočinek aktivní s náročnějšími pohybovými prvky. Hry a spontánní činnosti mohou být rušnější a představují součást relaxace žáků po soustředění ve vyučování.

Zájmové činnosti: rozvíjejí osobnost žáka a umožňují seberealizaci a další rozvoj dovedností. Mohou být organizovány jako řízená kolektivní nebo individuální činnost, a to pro vybrané žáky z různých oddělení v zájmovém útvaru, který vede vychovatelka ŠD, pedagog nebo rodič.

Příprava na vyučování: zahrnuje činnosti spojené s plněním školních povinností, jako je vypracovávání domácích úkolů se souhlasem rodičů nebo zábavné procvičování učiva formou didaktických her. Tato činnost není legislativně stanovena jako povinná činnost ŠD.

Získávání doplňujících poznatků: probíhá při průběžné činnosti ŠD, například během vycházek, poslechových aktivit nebo práce s knihami a časopisy.

Na aktivitách spojených s přípravou na vyučování, zejména při vypracovávání domácích úkolů, mohou vyučující spolupracovat dle místních podmínek škol. To se týká především žáků z méně podnětného prostředí či integrovaných žáků. Činnost ŠD je vhodné prezentovat v rámci školy i mimo ni, například prostřednictvím veřejně přístupných

výstav výtvarných a rukodělných prací, veřejných vystoupení nebo soutěží (MŠMT, 2002).

„V průběhu odpoledne se ve družině střídají různé druhy činností. Po obědě klidný odpočinek, který může zahrnovat individuální, skupinové i hromadné činnosti (klidné hry, drobné zájmové činnosti, rozhovory, předčítání, poslech hudby, relaxační cvičení apod.). Nezbytnou součástí denního režimu jsou pohybové aktivity, nejlépe venku. Většinou mají podobu pohybových her“ (Pávková, 2015, s. 36).

4.2 Funkce družiny

Hájek a Pávková (2003) rozdělili funkce družiny do pěti složek následovně:

Výchovná funkce

Výchovné zařízení, jako je školní družina, je klíčovým prvkem v procesu výchovy dětí, a proto se kladl velký důraz na jeho funkci v oblasti výchovy. V této roli mají významný podíl vychovatelé, přičemž v českém kontextu je běžné hovořit spíše o vychovatelkách, neboť většinou jsou to ženy, které tuto roli vykonávají. Školní družina poskytuje prostor pro různorodé aktivity, které motivují děti k efektivnímu a smysluplnému využití svého volného času, rozvoji nových dovedností, získávání zkušeností a formování zdravých návyků. Tuto výchovnou péči a podporu dětem poskytují zejména vychovatelky (Hájek, Pávková, 2003, s. 16).

Některé rodiny věnují výchovné složce nedostatečnou pozornost, což může mít negativní dopad na vývoj jedince. V důsledku toho mohou škola a další vzdělávací instituce hrát klíčovou roli ve výchově a ovlivňovat pozitivní vývoj jedince. Výchovná složka, tedy výchova poskytovaná rodinou, není vždy dostatečně rozvinutá. Tento nedostatek může mít negativní důsledky pro jedince, jako jsou problémy s chováním, nedostatek sebedůvěry nebo nezvládání mezilidských vztahů. Škola a další vzdělávací instituce tak mohou převzít roli výchovné autority a jedince pozitivně ovlivnit.

Sociální funkce

Funkce výchovná navazuje na sociální funkci. Ve školní družině mají děti příležitost navazovat nové sociální vztahy a rozvíjet své dovednosti ve společenské interakci. Během času stráveného spolu mají možnost poznat různorodé osobnosti a získat nové

přátele. Prostředí školní družiny je ideální pro učení se spolupráce, toleranci a empatii, neboť děti zde musí spolupracovat a respektovat potřeby a názory ostatních.

Čas strávený ve školní družině může být pro děti velmi obohacující. Společné aktivity, jako jsou hry, sportovní aktivity nebo umělecké dílny, umožňují dětem projevovat svou kreativitu, komunikovat a sdílet své zájmy s ostatními. Tyto zážitky mohou posílit jejich sebevědomí a pomoci jim rozvíjet sociální dovednosti potřebné pro budoucí úspěch ve vztazích s ostatními lidmi. Navíc když spolu děti tráví čas ve školní družině, budují si silné pouto s ostatními, což může vést k trvalým a podporujícím vztahům mimo školní prostředí.

Také je však potřeba podívat se na věc z druhé stránky, kdy prostor pro rodinný čas je tak velmi omezený, v některých případech může být dokonce zcela nepřítomný. Existuje několik důvodů, proč se to děje. Za prvé, někteří rodiče tráví dlouhé hodiny v zaměstnání a nemohou si děti vyzvednout dříve než kolem páté hodiny odpoledne. Za druhé, některé rodiny mohou využívat školní družinu jako možnost, aby si děti mohly hrát spolu a trávit čas, což jim umožňuje mít klid a odpočinek po náročném dni v práci. Tyto aktivity jsou dohledávány vychovatelkami, které zajišťují péči o děti a umožňují jim bezpečné a strukturované prostředí pro volný čas (Hájek, Pávková, 2003, s. 16–17).

Vzdělávací funkce

Další funkcí je vzdělávací, která má své místo i ve školní družině, i když na první pohled si vzdělávací funkci spojujeme se základní školou. I přesto, že školní družina není primárně zaměřená na vzdělávání dětí jako škola, má zde vzdělávací roli, a to především díky metodám a prostředkům, které se liší od tradičního školního vyučování. I přes skutečnost, že vychovatelka nemusí mít pedagogické vzdělání, může dětem předat znalosti a informace z jejího vlastního vzdělání, často formou neformální a zábavné interakce.

V rámci školní družiny může vychovatelka využívat různé pomůcky, jako jsou knihy, časopisy a dokumenty, aby dětem přiblížila nové informace a podnítila jejich zájem o různá témata. Může organizovat kvízy a soutěže, které zábavnou formou posilují poznatky dětí a motivují je k aktivnímu učení. Kulturní akce, jako je návštěva divadelního představení, mohou dětem otevřít nové perspektivy a poskytnout jim inspiraci.

Kromě toho vychovatelka může dětem předávat výtvarné techniky a podněcovat jejich kreativitu. Prostřednictvím výtvarných aktivit jako kreslení, malování nebo modelování mohou děti rozvíjet svou fantazii a motorické dovednosti, zároveň si vytvářejí prostor pro sebeprojev a sdílení svých emocí (Hájek, Pávková, 2003, s. 16–17).

Zdravotní funkce

Školní družina plní svou zdravotní funkci především tím, že organizuje pravidelný denní režim aktivit, který zahrnuje střídání fyzicky aktivních činností s odpočinkem. Důležitou součástí je také pobyt venku na čerstvém vzduchu, obvykle na školním hřišti, ve městě nebo v přilehlém lese či parku. Pohyb je pro děti klíčový, protože dlouhé sedění ve škole může negativně ovlivnit jejich tělesnou kondici, zejména v oblasti zad, také jim umožňuje vybit nadbytek energie a uvolnit se.

Kromě toho školní družina dbá na čisté a příjemné prostředí a zajistí bezpečnost dětí dodržováním bezpečnostních pravidel a vlastních pravidel. Pravidla a řád družiny by děti měly tvořit s paní vychovatelkou a podílet se jak na vymyšlení pravidel, tak i na celkové podobě pravidel a jejich umístění ve školní družině. Při zapojení dětí do tvorby pravidel pak mají větší motivaci dbát na ně a dodržovat je. Pravidla však musí být úměrná věku. Tato opatření podporují zdravé prostředí, které přispívá k celkovému zdraví a pohodě dětí během pobytu ve školní družině (Hájek, Pávková, 2003, s. 16–17).

Preventivní funkce v oblasti patologických jevů

Poslední funkci vnímám za velmi důležitou, protože některé patologické jevy, které mohou být důsledkem nedostatečné výchovy v rodině, zahrnují šikanu, delikventní chování, závislosti, nezvládání emocí nebo antisociální chování. Tyto jevy mohou vést k vážným problémům v jedincově životě a ve společnosti obecně. Proto je důležité, aby škola a další vzdělávací instituce nejen poskytovaly akademické znalosti, ale také podporovaly vývoj sociálních dovedností, emocionální inteligence a morálních hodnot. Tím mohou tyto instituce chránit jedince před patologickými jevy a přispívat k jejich celkovému osobnímu a sociálnímu rozvoji.

Tuto funkci školní družiny naplňují především tím, že jsou děti podporovány v efektivním využívání svého volného času a učení se interakci s ostatními ve větším kolektivu. V tomto prostředí není nutné, aby všichni děti byly nezbytně kamarádi, ale je důležité, aby se naučily respektovat ostatní a spolupracovat. Děti se také mohou zapojit

do různých projektů týkajících se těchto témat a vést diskuse s lidmi, kteří mají zkušenosti v oblasti sociální interakce a spolupráce s dětmi (Hájek, Pávková, 2003, s. 16–17).

4.3 Poslání školní družiny

Hlavním posláním školní družiny je poskytovat dětem mimoškolní výchovu, která slouží jako prostředník mezi výchovou ve škole a v rodině. Tato výchova není pouze o dohledu nad dětmi, když jsou rodiče v práci, ale také o podpoře jejich vzdělávacích cílů – rozvíjí dětské talenty, pomáhá překonávat psychické i fyzické překážky a celkově ovlivňuje formování osobnosti dítěte. Školní družina se liší od běžné vzdělávací praxe ve škole, jelikož se zaměřuje na obohacení denního programu dítěte, poskytuje odborné pedagogické vedení a podporuje individuální rozvoj (Hájek et. al., 2011, s. 10–13).

Cíle výchovy ve školní družině jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu², který zahrnuje rozvoj dítěte, osvojování základních hodnot, posilování samostatnosti a schopnosti projevit se jako jedinec, podporu smysluplného využívání volného času a rozvoj kompetencí v různých oblastech. Jedním z hlavních důvodů, proč rodiče posílají děti do školní družiny, je ochrana před sociálně patologickými jevy. Proto je důležité, aby obsah školní družiny reagoval na aktuální společenskou situaci a chápal výchovu jako formu prevence těchto jevů (Hájek et. al., 2011, s. 10–13).

V rámci školní družiny se děti učí dodržovat pravidla chování, pomáhat druhým a rozvíjet určitou míru sebekázně. Práce ve školní družině je specifická v tom, že vychovatelky mají možnost citlivě reagovat na potřeby dětí, včetně jejich nálad a sociálních potřeb. Program ve školní družině není předem stanoven, což vychovatelkám umožňuje flexibilitu v jeho utváření podle situace a zkušeností, a tím lépe reagovat na zájmy dětí (Hájek et. al., 2011, s. 8–9).

Družina spolupracuje s dalšími organizacemi, které nabízejí různé aktivity mimo vyučování, jako jsou například umělecké školy ZUŠ nebo zájmové kroužky různého charakteru. V dnešní době můžeme vidět ve větších městech velkou nabídku různých kroužků od hudebních, přes výtvarné a rukodělné, až po vědecké, turistické a pohybové kroužky. V posledních letech se navíc nabídka zprostředkovává i pro děti, které chodí poslední rok do mateřské školy (předškoláci).

Aktivity ve školní družině jsou časově omezeny do doby před a po vyučování, když žáci odcházejí domů nebo do jiných aktivit. Pro vychovatelky je důležitá nejen široká škála námětů pro různé činnosti, ale také dostatečné množství informací a poznatků, které poskytují odborné zázemí a pomáhají jim lépe porozumět účelu a smyslu školní družiny (Hájek et. al., 2011, s. 8–9).

„ŠD není pokračováním školního vyučování, má svá specifika, která ji odlišují od školního vyučování a z tohoto hlediska je nutné také postupovat při hodnocení její činnosti a výchovného působení vychovatelek. Hodnocení její činnosti vyplývá z požadavků a ze zásad pedagogiky volného času. Hlavním posláním ŠD je zabezpečení zájmové činnosti, odpočinku a rekreace žáků“ (MŠMT, 2012).

4.4 Role a osobnost vychovatele

Současné trendy a specifické požadavky na pedagogy a dobrovolné pracovníky v oblasti zájmového vzdělávání vyžadují specializovanou profesní přípravu. Dosavadní kvalifikace „vychovatel“ nedostačuje nárokům této profese a nezohledňuje všechny její aspekty. Obecný typ pracovníka v této oblasti lze identifikovat pojmem pedagog volného času nebo sociální pedagog, bez ohledu na instituci, konkrétní pozici ve výchovném procesu nebo odbornou specializaci. Tento pracovník vykonává pedagogické, sociální a poradenské činnosti, zároveň působí jako organizátor a iniciátor aktivit ve volném čase. Ačkoliv střední pedagogické školy a vysoké školy reagují na tyto potřeby ve svých vzdělávacích programech, chybí jednotné specializované studijní obory, jako je pedagogika volného času a sociální pedagogika (Kotásek et. al., s. 55).

Úlohou vychovatelky je nejen motivovat děti k rozvoji svých schopností, ale také být jim přítelem. Vychovatelka denně interaguje s dětmi, zná jejich prostředí, trápení a touhy. Dokáže je motivovat, sdílet s nimi radosti i starosti, podporovat je ve vynikání v oblastech, ve kterých excelují, a poskytnout jim pocit jistoty a bezpečí. Důležitým prvkem je také individualismus, protože každé dítě je jedinečné a má odlišné potřeby a schopnosti. V rámci školní družiny, která je prostředím kolektivním, je třeba tento individualismus respektovat a poskytnout dětem prostor k projevu své osobnosti a rozvoji svých individuálních schopností. Vychovatelka by měla být schopna tento přístup aplikovat a podporovat každé dítě v jeho osobním růstu a rozvoji (Hájek, Pávková, 2003, s. 14–16).

Rozdělení požadavků na výchovné pracovníky do tří skupin zohledňuje různé aspekty osobnosti a dovedností potřebných pro úspěšné vykonávání pedagogické profese. Pávková 2003 rozdělila osobnost vychovatele následovně:

První skupina znaků osobnosti:

Nutné pro zvládnutí nároků pedagogické práce, která může být fyzicky náročná. Schopnost vnímat, analyzovat a interpretovat informace je klíčová pro efektivní učení a vedení dětí. Důležitá pro budování pozitivních vztahů s dětmi a kolegy je citová vyrovnanost a kladný postoj k řešení problémů. Dále tu máme schopnost pracovat v týmu a kvalitu sociálních vztahů. Podporuje spolupráci a efektivitu práce v kolektivu.

Druhá skupina znaků osobnosti:

Klíčové pro budování důvěry a porozumění mezi pedagogem a dětmi je pozitivní vztah k dětem, komunikační schopnosti na velmi vysoké úrovni a schopnost vcítit se do druhých a být jim oporou a rádcem. S tím souvisí také schopnost porozumět potřebám dětí.

Asertivita a schopnost prosazovat vlastní názory s respektem k druhým. Pomáhá vytvářet pozitivní a respektující vztahy ve skupině. Demokratický přístup a tvořivost v práci jsou také důležitým aspektem, protože podporují participaci dětí a rozvoj jejich schopností.

Třetí skupina znaků osobnosti:

Schopnost přizpůsobit se proměnlivým podmínkám a řešit nečekané situace je důležitá pro flexibilitu a efektivní řízení výchovných situací. Dále pak aktivita, průbojnost a schopnost tvořivě řešit problémy. Podporuje inovativní přístup k výchově a pedagogické práci. Smysl pro humor a hravost kladně přispívá k vytváření pozitivní atmosféry a pohody ve skupině.

Tato rozdělení pomáhají identifikovat klíčové vlastnosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro úspěšnou pedagogickou práci, zejména v zájmovém vzdělávání a ve volném čase, kde je zapotřebí vyšší míra flexibility, kreativity a interakce s dětmi (Pávková, 2014, s. 103–106).

Nároky na osobnost pedagoga jsou vysoké a ideální pedagog, který by všechny požadavky dokonale splňoval, neexistuje. Každý má své silné a slabé stránky, a proto je

klíčové mít úroveň sebepoznání a schopnost pracovat na sobě, aby se nedostatky odstranily a schopnosti co nejlépe uplatnily.

Pro vykonávání profese vychovatele nebo pedagoga volného času je vyžadována příslušná odborná kvalifikace, kterou je možné získat různými způsoby a na různých úrovních:

- vysokoškolské magisterské studium v oblasti vychovatelství, pedagogiky volného času nebo sociální pedagogiky,
- vysokoškolské magisterské studium v učitelských oborech,
- vysokoškolské bakalářské studium v oblasti vychovatelství nebo pedagogiky,
- studium na vyšší odborné škole se zaměřením na výše uvedené obory.
- studium na střední pedagogické škole s maturitní zkouškou a zaměřením na výše uvedené obory,
- celoživotní vzdělávání v oblasti pedagogických věd, v oborech vychovatelství a pedagogika volného času, realizované vysokými školami nebo zařízeními pro další vzdělávání pedagogů.

Tyto způsoby získání kvalifikace mohou mít různé formy, jako je prezenční, kombinované nebo distanční studium. Každá z těchto možností má své výhody a nevýhody, ale vzhledem k náročnosti profesí je žádoucí rozšiřovat možnosti pro získání vysokoškolského vzdělání v oblastech vychovatelství a pedagogika volného času (Pávková, 2014 s. 106–108).

PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD DO VOLNOČASOVÉHO PROGRAMU

Program je sestaven formou běžných aktivit, které se uskutečňují ve školní družině. Tento volnočasový program je určen dětem ve věku 6 až 8 let a zaměřuje se na rozvoj jejich poznání o jaře a jeho proměnách prostřednictvím pohybových, hudebních, výtvarných a poznávacích aktivit. Program se odehrává jak ve vnitřních, tak venkovních prostorách školní družiny a zahrnuje zkoumání květin, ptáků a dalších přírodních fenoménů. Jedním z předních cílů tohoto programu je spolupráce ve dvojicích při tvorbě badatelského deníku, který po dobu jednoho týdne vytváří. Děti budou aktivně zkoumat okolní přírodu, vést badatelský deník a podporovat své poznávací schopnosti.

Tento program je inspirován projektovou metodou, která podporuje aktivní a praktické zapojení dětí do svého vlastního učení a objevování. Program podporuje praktickou zkušenost a experimentování – pozorování v přírodě, tvorba badatelského deníku, sdílení zážitků. Děti mají možnost zkoumat, objevovat a pracovat s různými materiály a prostředky v reálném prostředí, což jim umožňuje aktivně se podílet na vlastním učení a následně vše vyobrazit do deníku.

Projektová metoda klade důraz na aktivní zapojení dětí do procesu plánování a organizace aktivit, kterou si děti vyzkoušely při tvorbě deníku, kdy se rozhodovaly, jak pojmu stránky deníku, jestli je vyzdobí, nebo budou spíše psát, ale také při plnění úkolů na stanovištích, kdy si předtím děti musely rozdělit role, kdo co bude dělat. Také si vyzkoušely průběžnou reflexi a evaluaci, která je pro projektovou metodu typická. Během týdne měly děti příležitost diskutovat o svých zkušenostech, vyjadřovat své názory a hodnotit své úspěchy, ale i případné obtíže, které se vyskytly.

Program byl realizován v době mé souvislé praxe na začátku letního semestru, což mi poskytlo určitou výhodu. Díky tomu, že jsem měla již před zahájením praxe zkušenosti s dětmi, znala jsem je a ony mě, byl usnadněn proces adaptace a vzájemného porozumění. Děti byly seznámeny s týdenním programem dopředu, stejně jako s testovými úlohami, což jim umožnilo připravit se na nadcházející aktivity a věděly, co mohou očekávat. Tato předchozí znalost a příprava přispěla k plynulému průběhu programu a umožnila nám

lépe využít čas a zdroje k dosažení stanovených cílů. Moje znalost dětí a jejich zájmů mi také umožnila lépe přizpůsobit aktivity jejich konkrétním potřebám.

Dětem je předložen celý program první den před zahájením – dětem vysvětlím, co nás čeká, co si vyzkoušíme, zároveň jsou motivovány malým překvapením – poslední den společně navštívíme botanickou zahradu, kde i týdenní programu zakončíme.

Věk účastníků: 7–8 let

Počet účastníků: 20–25

Délka programu: 5 dnů

Datum realizace programu: 4. 3.–8. 3. 2023

Prostor: vnitřní prostory školní družiny, zahrada, okolí základní školy.

5.1 Cíl volnočasového programu

Cílem programu bylo zajistit, aby si děti osvojily určité vědomosti související s jarním obdobím. Jedním z hlavních cílů bylo, aby děti byly schopny identifikovat a pojmenovat nejméně pět druhů jarních květin. Dále bylo důležité, aby identifikovaly kosa obecného a mohly vyjmenovat, co tento pták obvykle konzumuje a kde můžeme tyto ptáky pozorovat nebo nalézt jejich hnízdiště. Další znalostí, kterou měly děti získat, bylo rozpoznání charakteristických rysů jarního počasí a uvědomění si prodloužení denního světla v tomto období. Součástí programu bylo také uvědomění si různých aktivit, které je možné provozovat venku během jara, a to v souladu s bezpečnostními pravidly. Součástí programu byl také rozvoj pozorovacích dovedností a schopností provádět jednoduchá pozorování v přírodě a okolí školní družiny.

Dalším důležitým cílem bylo rozvíjet mezi dětmi spolupráci při tvorbě badatelského deníku. Cílem bylo také podnítit zájem dětí o přírodu a prostřednictvím zábavných aktivit a her je motivovat k aktivnímu pozorování a objevování. Během programu jsem také chtěla v dětech rozvíjet samostatnost, představivost, fantazii a senzomotorické dovednosti. Tyto cíle jsou pospány níže.

5.2 Jednotlivé cíle programu:

- Dítě vyjmenuje změny spojené s příchodem jara a jejich vliv na přírodu a životní prostředí – změna počasí, prodloužení denního světla, typické jarní květiny, ptactvo, aktivity na jaře, sázení plodů, bezpečnost v přírodě i ve městě.
- Identifikuje a rozpozná různé prvky přírody, jako jsou rostliny, ptactvo, plody.
- Aktivně pozoruje změny s příchodem jara v přírodě a na školní zahradě.
- Dítě se učí spolupráci ve dvojici při tvorbě badatelského deníku, respektuje odlišný názor spolužáka a podílí se na tvoření.
- Dítě aktivně objevuje přírodu a vnímá změny.
- Dítě rozvíjí svou vlastní iniciativu, fantazii a představivost při aktivitách.
- Dítě ví, jak se chovat v jarním období jak v přírodě, tak i ve městě, a důsledně dodržuje bezpečná pravidla.

5.3 Harmonogram programu

1. **den** – Probouzení jarního kouzla – zvuky jara, rostliny.
2. **den** – Jak Sněžěnka přivolala jaro, tvorba pomocí frotáže.
3. **den** – Jarní dobrodružství na školní zahradě.
4. **den** – Poznáváme kosáka, napodobujeme ho – pohybová hra, tvoření.
5. **den** – Zopakování, zhodnocení celého týdne a návštěva botanické zahrady.

5.4 Popis a návrh volnočasového programu s prvky pragmatické pedagogiky

1. den

Cíl:

- Identifikovat a pojmenovat změny spojené s příchodem jara.
- Vtáhnout děti do tématu a podnítit je k větší senzitivitě a zkoumání jarní přírody, za pomoci zvuků jara a interpretovat vlastními slovy změny v tomto období.
- Podněcovat spolupráci ve dvojicích při psaní a tvorbě do expedičního deníku.
- Rozvíjet vlastní fantazii a představivost při tvorbě deníku.

Motivace: deníky – „Děti, už jste si někdo vyráběl vlastní deník?“

Pomůcky: příběh o sněžence, interaktivní obrázek A3, malé obrázky, expediční sešity, pastelky, fixy, popisovače, obrázky květin.

Organizace: v kroužku frontálně, poté ve dvojicích.

Časový plán: 45 minut – 20 minut diskuze v kroužku a poslech, 25 minut tvorba deníku.

Plánovaný průběh:

Zahájení programu začíná přivítáním v kroužku. Jako motivační prvek jsem zvolila příběh o Sněžence, která přivolala jaro. Nejprve dětem představím týdenní téma a co vše je čeká – stopovaná, tvorba deníků, výtvarné tvoření, pozorování přírody, hledání květin atd. Tématem je jaro a budu se ptát, co o tomto ročním období děti ví, jak se vyznačuje, jaké aktivity jsou typické a jak poznáme příchod jara – květiny, zvířata, počasí, první květiny na jaře, co slavíme na jaře – Velikonoce, délka dne atd. Dětem jsem předem v družině schovala 6 obrázků, které se vydají hledat, po nalezení je položí na koberec a usadíme se do kruhu.

Po diskuzi dětem ukážu velký obrázek s jarní krajinou, kde budou přiřazovat příslušné zvuky jara, které budu pouštět z telefonu. Po přiřazení správných zvuků se děti ptám, čím se živí ptáci, které dšti slyšely z nahrávky. Také si pojmenujeme jarní květiny, které jsou na obrázku, a povídáme si o dalších květinách – dětem ukazuju obrázky. Po diskuzi děti utvoří dvojice a rozdám každé dvojici expediční deník – sešit, který si první den podepíšou a upraví dle libosti, také si na první stranu nakreslí, jakou aktivitu rádi dělají na jaře. První den je zakončen procházkou okolo školy a vedlejší botanické zahrady, kde

pozorujeme první jarní květiny – sněženky, sedmikrásky, krokusy. Pozorovat budeme květiny i zblízka za pomoci lupy, aby děti viděly nejrůznější detaily.

2. den

Cíl:

- Identifikovat, jaké květiny a další plody kvetou na jaře a zaznamenat je do archu.
- Rozvíjet schopnost dětí porozumět textu, identifikovat hlavní myšlenky příběhu a pochopit chronologický průběh událostí v příběhu.
- Vnímat přírodu a prostředí okolo sebe a orientovat se v něm, budovat vztah k přírodě.
- Rozvíjet jemnou motoriku, fantazii a vnímání barev při frotáži.

Motivace: „Děti, poztrácely se mi obrázky k pohádce po družině. Vaším úkolem bude je všechny najít. Pomůžete mi a seřadíme společně obrázky podle příběhu?“

Pomůcky: příběh o Sněžence, obrázky k příběhu, šablony, voskovky, fixy, pastelky, záznamový arch.

Organizace: frontálně, ve dvojicích.

Časový plán: 85 minut – 15 minut čtení a diskuze, 30 minut tvoření, 40 minut pobyt venku.

Plánovaný průběh:

Druhý den navazují pokračováním příběhu o Sněžence, která přivolala jaro. Děti mají za úkol najít obrázky, které dotvářejí příběh o Sněžence. Obrázky pak budeme řadit dle posloupnosti příběhu, zároveň si zopakujeme, o čem jsme si včera četli. Po přečtení si příběh s dětmi rekapitulujeme a řadíme obrázky, které znázorňují příběh v dané posloupnosti. S částí dětí se přesouvám ke stolům, kde si do deníku kreslíme pomocí techniky frotáže a voskovek do deníku jarní krajinu ve dne či v noci. Děti opět pracují ve dvojicích, půjčují si mezi sebou šablony a obrázků dokreslují i pomocí fix či pastelek. Po této aktivitě se přesouváme ven, kde děti dostávají záznamový arch, na kterém jsou stromy, rostliny atd. To, co děti vidí venku, zakroužkují v archu a odevzdají. Poté následuje diskuze, co děti venku zahlédly, co je typické pro jaro.

3. den

Cíl:

- Identifikovat typickou jarní květinu pouze podle jejího květního obrazce a vyjmenovat z patra dva druhy ptactva.
- Diskutovat o tom, jak se chovat venku v jarním období, včetně péče o sebe, bezpečnosti a respektu k přírodě.
- Procvičení prostorové orientace v mapě a na školní zahradě.
- Spolupráce ve dvojicích, rozdělení rolí při stopované.

Motivace: „Děti, mám tu pro vás dnes mapu. Kdo se v ní vyzná? Za každou číslicí vás čeká úkol a na konci odměna, tedy pokud najdete truhlu! Jdete do toho?“

Pomůcky: krabice, obálky, lístečky, tužky, truhla, šišky, klacíky, bonbony, obrázek puzzlů, obrázek květiny, 3x mapa.

Organizace: po dvojicích.

Časový plán: 60 minut.

Plánovaný průběh:

Třetí den si společně přečteme poslední část příběhu a povídáme si o bezpečném chování ve městě, v lese a ve škole. Povídáme si o tom, jaká jsou rizika při pobytu v přírodě, na co dát pozor. Po tomto rozhovoru je dětem jako motivace představena mapa, kterou jim poslal Kosák, podle které musí projít všech 5 stanovišť s různými úkoly, na jejímž konci je čeká poklad. Nejprve se děti mají rozhodnout o rozdělení rolí ve dvojicích – kdo bude psát odpovědi, kdo vezme mapu a bude se orientovat v prostoru. Pohybují se na školní zahradě ZŠ. Děti po cestě plní úkoly a píší si odpovědi. Po dokončení všech úkolů naleznou truhlu, kde na každého čeká slíbený poklad. Po dokončení stopované utvoříme kruh a děti se ptám, jaké stanoviště se jim líbilo nejvíce, co je překvapilo, co pro ně bylo obtížné. Zde uvedu popis jednotlivých stanovišť:

1. stanoviště – děti hází do připravené krabice šišky, mají tři pokusy a na papír mají napsat, kolikrát se trefily;
2. stanoviště – děti mají poznat květinu na obrázku a napsat její jméno;
3. stanoviště – děti mají udělat holubičku a napsat další druhy ptáčků, které znají;

4. stanoviště – děti mají složit z klacíků začáteční písmeno svého jména a vymyslet na toto písmeno zvíře a napsat ho;
5. stanoviště – složit obrázek a napsat, kolik očí na obrázků vidí.

4. den

Cíl:

- Slovně interpretovat potravu kosáka, popsat jeho vzhled a identifikovat místa, kde by bylo možné ho spatřit.
- Zhodnotit včerejší aktivitu venku dle sebe a vyjádřit emoce, které dítě prožilo.
- Procvičení jemné motoriky při manipulaci s malými dílky barevného papíru a zapojení vlastní kreativity a fantazie.
- Udržení motivace při tvorbě deníku ve dvojici.

Motivace: „Děti, kdo z vás má rád hádanky a je dobrý v hádání? Dobře poslouchejte...“

Pomůcky: hádanka, audio nahrávka, molitanové kostky, matrace, míčky, badatelské deníky, nůžky, lepidla, barevné papíry, fixy, pastelky, kartičky s ptactvem.

Organizace: v kroužku, ve dvojicích.

Časový plán: 70 minut.

Plánovaný průběh:

Nejprve si rozebereme, jak se jim líbily včerejší stanoviště a úkoly, který úkol byl pro ně těžký, který naopak jednoduchý, jak se jim pracovalo ve dvojicích, jaká pro ně byla orientace v mapě, jestli si rozdělily činnosti – orientace v mapě a zapisování atd. Tato diskuze proběhla předchozí den v menší míře a některé děti před koncem odešly, a proto se vracíme zpět k reflexi a vyhodnocení. Dále se pak děti ptám, jak jim jde tvorba deníku ve dvojicích.

Zeptám se dětí, kdo je dobrý v rozlousknutí hádanek. Všichni se posadíme do kruhu. Dětem řeknu následující hádanku:

Jsem pták s dlouhými nožičkami,
vzduchem krásně táhnu čáry,
když hledám hmyz, jsem moc šikovný,
mám na zádech pevné peří.

Co jsem?

Poté si popíšeme, jak kosák vypadá, čím se živí, jakou má stavbu těla, jak je pro nás a naši zahradu prospěšný atd. Poté si pomocí kartiček pojmenujeme další ptactvo – sýkorka, vrabec, špaček. Následně si zahrajeme pohybovou hru na kosáky. Nejprve děti upozorním na bezpečnost. Děti postaví z molitanových kostek dva tunely a připraví se do středu místnosti. Nejprve jim hru vysvětlím – děti představují kosáky, kteří se po zimě vrací ze zimovišť zpátky. Děti předvádí pomocí chůze a rukou létání, mohou se doprovázet i pomocí zvuku. Poté jim pouštím potichu zvuky lesa. Jakmile nahrávku stopnu, děti se musí zastavit a čekají na jeden z následujících pokynů – ptáček se musí schovat před bouří (schovat se do tunelu, pod stůl atd.) nebo ptáček hledá potravu (najdi dva míčky a polož na gauč – hnízdo), případně se ptáček musí kvůli velkému dešti schovat nahoru (děti si musí stoupnout na matraci). Po opětovném zapnutí se děti volně pohybují jako ptáčci po třídě. Po skončení hry se s polovinou dětí přesouváme ke stolu, kde si nejprve nalepí včerejší papír ze stopované do deníčků. Pak si nakreslí obrys ptáčka, natrhají barevné papírky a pokryjí s ním celé tělo ptáčka a nalepí. Obrázek mohou jakkoli dotvořit dle vlastní fantazie a nalepit ho do deníku. Dětem je také nabídnuto nakreslit včerejší zážitek ze stopované. Poté se přesouváme ven a jdeme na procházku po okolí botanické zahrady a přilehlých ulic, kde mají děti za úkol pozorovat jarní přírodu, aby si další den zaznamenaly do deníku, co viděly.

5. den

Cíl:

- Aplikovat své znalosti o tématu jaro a efektivně je využít při řešení testových úloh.
- Rozvíjet a podněcovat ke schopnosti samostatného vyjádření svých emocí, pocitů.
- Zhodnotit, jak se dítěti pracovalo ve dvojici.
- Interpretovat svůj badatelský deník před ostatními spolužáky a odůvodnit vlastní tvorbu.
- Aktivně vnímat přírodu okolo nás a znát zásady slušného a bezpečného pobytu v botanické zahradě.

Motivace: „Děti, krásně jste pracovali celý týden a já mám pro vás na závěr jedno jarní překvapení. Pojd'te blíž. Chcete ho pošeptat?“

Pomůcky: badatelské deníky, klíčky, testové úlohy, barevné papírky, lepidla, pastelky, fixy, nůžky.

Organizace: V kroužku frontálně, u stolu – samostatně.

Časový plán: 70 minut.

Plánovaný průběh:

Začínáme diskuzí, co se nového tento týden děti dozvěděly, a co naopak už věděly, co se jim líbilo nejvíce, co je bavilo. Poté položíme deníky doprostřed kruhu a povídáme si o nich (jaká aktivity se jim líbila, jak se jim pracovalo ve dvojicích, co je na tvorbě deníku bavilo). Děti si je mohou postupně prohlédnout, a pak každá dvojice něco málo řekne o svém badatelském deníku – co je jim podařilo, proč využily například více stran, jaké použily barvy, proč je jejich obíbená jarní aktivita fotbal atd. Také si povídáme o tom, co včera děti zahlédly při procházce, následně se přesuneme ke stolu, kde děti zachycují jarní květiny, stromy, slunce. Dětem přinesu naklíčené klíčky a povídáme si o tom, jak klíčky můžeme jíst, jak je vypěstovat, jak se o ně starat, co na jaře sázíme atd. Děti vyplní testové úlohy, které prokáží znalosti, které získaly v průběhu týdne a řekneme si správné odpovědi. Některé děti dodělávají včerejší aktivitu s tvořením ptáčka a lepí barevné papírky, jiné naopak mohou výtvarně nebo písemně zaznamenat zážitky z uplynulého týdne.

5.5 Respondenti a popis prostředí

Skupinou respondentů jsou děti ve věku 7–9 let na základní škole Lesní v Liberci, kteří navštěvují školní družinu, která pod tuto základní školu spadá. Děti je ve třídě celkem 28, družinu jich navštěvuje celkem 22. Počet dětí ve školní družině je každý den jiný kvůli kroužkům, které probíhají v areálu základní školy, avšak průměrný počet denně na tuto třídu je 18 dětí s tím, že se dva dny v týdnu spojují s polovinou vedlejší třídy (v družině mají tyto dvě učebny přímo propojené – zbylé poloviny ze druhé třídy A a B mají delší výuku v úterý, ve čtvrtek se to otočí). Děti mezi sebou mají díky blízkému kontaktu obou tříd hezké vztahy a velmi dobře se znají.

Školní družina na základní škole Lesní v Liberci sídlí vedle botanické zahrady v ulici Lesní 572/12 a je navštěvována žáky 1. až 4. ročníku. Družina je rozdělena do šesti oddělení, přičemž maximální kapacita jednoho oddělení je 30 žáků. Činnost školní

družiny je založena na principu pedagogiky volného času, která klade důraz na aktivní a smysluplné využití času mimo vyučování. Hlavním cílem ŠD je poskytnout žákům místo pro odpočinek a relaxaci po náročném vyučování, ale zároveň podporovat jejich rozvoj prostřednictvím cílených aktivit.

Zájmové vzdělávání ve školní družině je poskytováno po celý školní rok a je organizováno do jednoho vzdělávacího cyklu. Provoz školní družiny začíná v 6:30 ráno s ranními aktivitami a pokračuje po skončení vyučování v jednotlivých odděleních školní družiny až do 16:30 odpoledne.

Školní družina spolupracuje s rodiči, neziskovými organizacemi a veřejností s cílem rozšířit nabídku aktivit a zajištění kvalitního programu pro děti. Tato spolupráce může zahrnovat například pořádání tematických workshopů, sportovních akcí, výletů či přednášek, které přispívají k pestrosti a atraktivitě nabízených aktivit.

Důraz je kladen na individuální potřeby a zájmy žáků, aby byla zajištěna maximální spokojenost a rozvoj každého dítěte. Školní družina tak vytváří prostředí, které podporuje harmonický rozvoj dětí a poskytuje jim možnost strávit volný čas smysluplně a radostně.

5.6 Použité metody

Testové úlohy

Pro můj program jsem vybrala vstupní a výstupní test. Testové úlohy byly zvoleny ve formě, která je vhodná pro 7leté děti, které se programu účastnily. Tyto úlohy se zaměřovaly na znalosti dětí týkající se oblasti ročního období jara, včetně znalostí o květinách a ptactvu. Tato volba formy testových úloh byla provedena s ohledem na přístupnost a srozumitelnost pro děti tohoto věku, aby bylo dosaženo co největší spolehlivosti.

Testové úlohy lze rozdělit do tří druhů. V této diplomové práci jsem využila vstupní a poté výstupní, jak již bylo řečeno výše.

Vstupní didaktické testy se obvykle podstupují na počátku výuky daného tématu a jejich účelem je zhodnotit úroveň znalostí a dovedností potřebných k úspěšnému zvládnutí daného učebního celku. Zahrnutí vstupního testu na počátku výuky může učiteli

poskytnout užitečné informace, zejména pokud má v úmyslu provádět diferencovanou výuku.

Průběžné didaktické testy se pak během výuky používají k poskytnutí zpětné vazby učiteli, která mu pomáhá lépe řídit výuku. Tyto testy obvykle pokrývají pouze část učiva a sledují, jak žáci přijímají a chápou probíraný materiál. Často se o těchto testech hovoří jako o formativních testech, které sledují proces formování znalostí a dovedností u žáků a jsou zaměřeny spíše na hodnocení výuky než na hodnocení samotných žáků.

Výstupní didaktické testy jsou pak podstupovány buď na konci výukového období, nebo na konci určitého tématu a obvykle poskytují informace (Chráska, 2016, s. 181–182).

Rozhovor

Metoda rozhovoru je sestavena z otázek, které umožňují získat subjektivní odpovědi v daném okamžiku. Klíčem k úspěchu je provádět rozhovor v klidném prostředí, kde má dítě dostatek času na přemýšlení a soustředění se na své odpovědi. Je důležité, aby se dítě cítilo uvolněně a bezpečně, ideálně v prostředí, které mu je známé, nebo přinejmenším s osobou, kterou alespoň trochu zná. To pomůže dítěti odpovídat bez stresu, obav či spěchu.

Rozhovor může mít různou strukturu. Může být strukturovaný, což znamená, že otázky i odpovědi jsou předem určeny. Naopak nestrukturovaný rozhovor je příležitostí pro volné vyprávění, do kterého zasahujeme pouze doplňujícími otázkami. Polostrukturovaný rozhovor pak představuje kombinaci obou přístupů. Rozhovor může mít spoustu podob a každá z nich s sebou nese určité výhody a nevýhody (Ferjenčík, 2000, s. 171–173).

Pro sběr názorů a zkušeností dětí byl po skončení programu zvolen skupinový rozhovor uskutečněný formou kruhu, kde měly děti možnost sdílet své myšlenky a postoje. Pro tento účel byl využit interaktivní přístup, kdy děti vyjadřovaly své názory pomocí zvednutí ruky. Tento přístup umožnil každému dítěti zapojit se do diskuse a sdílet své myšlenky s ostatními členy skupiny. Taková forma komunikace přispěla k aktivnímu zapojení dětí, protože byl uskutečněn v prostředí, které dobře znají a cítí se v něm komfortně.

5.7 Realizace testování vstupních znalostí dětí

Dětem byly předány testové úlohy týden před zahájením samotného programu, a to během odpoledních hodin ve školní družině. Před předáním testů jsem dětem vysvětlila, jak testové úlohy vyplnit. Děti se posadily ke stolům a každý vyplňoval testové úlohy sám za sebe.

Test byl uskutečněn frontálně podle mých slovních pokynů a všechny děti ho bez problémů vyplnily a pochopily, jak mají postupovat.

Jasně jsem dětem sdělila, že tyto úlohy slouží k tématu, o kterém si budeme povídat a zkoušet si různé pohybové, výtvarné a venkovní aktivity. Také jim bylo sděleno, že nebudou žádným způsobem hodnoceny. Cílem těchto úloh bylo představit dětem téma programu, připravit je na nadcházející aktivity a umožnit jim začít přemýšlet o daném tématu již před začátkem samotného programu. Testování znalostí dětí před zahájením programu mělo tedy dva cíle – z hlediska učení dětí se jednalo o motivaci dětí k tématu, z hlediska evaluace programu jsem chtěla zjistit vstupní znalosti dětí.

Během testování panovala v místnosti příjemná a uvolněná atmosféra. Děti pracovaly v klidu a s koncentrací. Přispělo k tomu jistě i to, že jsem měla s dětmi vytvořený přátelský vztah díky mé předchozí pedagogické praxi. Moje znalost dětí přispěla k tomu, že se děti cítily pohodlně a důvěřovaly mi, což usnadnilo celkový průběh testování. Test zabral dětem v průměru deset minut čistého času, poté se přesunuly ke spontánním aktivitám.

Testové úlohy měly dohromady 6 úloh, z nichž v prvních třech děti kroužkovaly vždy jen jednu správnou odpověď, ve čtvrté úloze pak byly dvě správné odpovědi. V posledních dvou úlohách děti psaly a spojovaly slova s obrázky. Dětem nebyly po prvním vyplnění sděleny správné výsledky, aby byl test po zopakování platný. Správné výsledky jsme si řekli až po skončení programu.

Testování znalostí u dětí zahrnovalo otázky týkající se jarních květů, ptactva, jarního počasí a Velikonoc.

6 VYHODNOCENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

6.1 Reflexe programu

1. den

Po přivítání jsme si jako první povídali s dětmi o tom, co dělali o víkendu. Děti byly velmi živé a radostně sdílely zážitky. Poté se aktivně zapojovaly do diskuze o jaru a změnách počasí, které bez problémů vyjmenovaly, avšak tři chlapce diskuze nezaujala a přidali se k nám až při další aktivitě. Děti popisovaly spoustu aktivit, které rády dělají s rodinou nebo kamarády, ale překvapilo mě, že neměly jaro spojené s časem, který je vyhrazen pro sázení zeleniny, ovoce, zalévání a péči o zahradu. Naopak část, kdy děti hledaly obrázky a následně rozpoznávaly zvuky jara, celou třídu zaujala. Děti utvořily velmi úzký kruh okolo mě a vždy přiřadily správný obrázek ke zvuku. Také je zaujal velký obrázek rozkvetlé louky s květinami, kam obrázky pokládaly. Poté, jsem dětem ukázala deníky a vysvětlila, co s nimi budeme dělat, se polovina dětí radovala, že budeme pracovat ve dvojicích, které si mohou vybrat, polovina dětí reagovala neutrálně. Většinou děti zachycovaly do deníku jako oblíbenou aktivitu sport (fotbal, jízda na kole / koloběžce /skateboardu). Dívky si zdobily deník květinami, srdíčky, podtrhávaly, kluci spíše vyobrazili jarní počasí a přírodu s ním spojenou. Při aktivitě venku už byly některé děti znužené a chtěly si jít hrát na školní hřiště, některé naopak při procházce aktivně hledaly první jarní květiny, které jsme spatřily – sněženky, sedmikrásky, krokusy. K pozorování jsme použili i lupu, která děti velmi zaujala.

Reflexe: Při aktivitě, kdy děti přiřazovaly obrázky na velký obrázek, by bylo dobré, aby každé dítě sedělo na vlastní podložce – díky nahodilému sezení pak vznikl velmi úzký kruh okolo mě a bylo těžké hlídat, jestli všichni děti, i ty malé, vidí na velký obrázek. Na pobyt venku by bylo lepší příště zařadit to, aby si děti sebou vzaly deník a rovnou si například psaly, co viděly venku za květiny, aby byly do činnosti více motivované. Další nevýhodou bylo, že se mi nepovedlo sehnat více lup k pozorování venku.

2. den

Hned po mém příchodu do družiny si mě dvě děti vyhledaly – chlapec a dívka, a ptali se, jestli dnes budeme opět pokračovat v tvorbě badatelského deníku. Děti opět velmi bavilo hledání obrázků, v kroužku při čtení bylo větší ticho a děti byly celkově více pozorné, protože se soustředily na to, jak obrázky půjdou za sebou v příběhu. Ocenily i různorodost nakreslených obrázků – k příběhu vznikly ilustrace od 8 různých autorů. Děti jsem se ptala, jak si myslí, že bude příběh pokračovat, jak se měl zachovat Bodlák a jak se jmenuje královna kyttek. Většina dětí se aktivně hlásila na odpověď, poté už jsme se přesunuli s polovinou dětí ke stolu, druhá polovina si mezitím hrála na koberci s legem. Výtvarná technika frotáže, kterou jsem zvolila, se dětem moc líbila. Obzvlášť nápad znázornit přírodu ve dne a v noci pomocí překrývání barev zaujal především dívky. Někteří i dokreslovali popisovačem detaily a chválili si frotáž jako takovou. Při aktivitě venku některé děti rychle vyplnily arch a odevzdaly, některé si naopak dávaly práci s vyplňováním a zkoumaly okolí. Poté si některé děti nalepily arch do deníku.

Reflexe: Myslím si, že hledání obrázků bylo opět dobře zvoleno a pro děti byl pak příběh mnohem čtivější. Překvapilo mě, že část dětí techniku frotáže už znala, část nikoli. Možná by bylo pro příště dobré připravit i další grafickou techniku, jelikož frotáž měly některé děti velmi rychle hotovou. Aktivita venku byla pro děti dnes mnohem záživnější díky archu, a byla jsem ráda, že děti byly více motivované. Dokonce dvě dvojice při návratu do družiny šly hned aktivně lepit arch do deníku.

3. den

Děti byly už od první zmínky o stopované s úkoly velmi nedočkavé, a tak bylo obtížnější některé kluky zklidnit k poslechu poslední části příběhu. Po přečtení děti utvořily dvojice dle toho, jak spolu vytváří deníky. Ve dvojicích pak probíhala velmi rušná diskuze o rozdělení rolí. Pouze jedna trojice chlapců měla na počátku problém dohodnout se, jinak rozdělení rolí proběhlo v poklidu. Poté paní vychovatelka děti postupně pouštěla na školní zahradu po dvou dvojicích, zatímco já jsem připravila pět stanovišť a čekala na ně na startu. Kromě dvou dvojic si děti velmi dobře poradily s prostorovou orientací a nedělalo jim problém potupovat podle vyznačených čísel 1 až 5. Nejtěžším stanovištěm, které bylo pro děti více časově náročné, bylo to poslední, kdy měly děti skládat rozstříhaný obrázek a spočítat, kolik očí vidí na obrázku. U skládání se některé dvojice lehce zasekly a už se těšily, až otevřou truhlu. Některé dvojice se naopak zdržely

u vymýšlení zvířete na stejné počáteční písmeno, jako je jejich jméno. Po dokončení všech dvojic utvoříme kruh, říkáme si správné odpovědi a uděláme krátkou reflexi. Nejvíce se dětem líbilo první stanoviště, kde házely, a třetí, kde předváděly holubičku a psaly další druhy ptáčků. Naopak druhé stanoviště děti nezaujalo, protože tam bylo za úkol dle jejich slov „jen poznat kytku“ a nic pohybového. Někdo z dětí vyzdvihl mapu, že se mu nejvíce líbilo hledat stanoviště a otevírat obálky s čísly.

Reflexe: Pro příště bych hned neřekla, že jde o bojovku venku, ale vysvětlila bych rovnou pravidla stopované. Kluci už byli nedočkaví a bylo obtížné získat jejich pozornost. Naštěstí, jak se později ukázalo, většina dětí pochopila, co má dělat, pouze jedna dvojice zápasila s prostorovou orientací na školní zahradě, ale obratem jsem jim pomohla. Byla jsem překvapená, že při rozdělení rolí, kdo se bude orientovat v mapě a kdo ji bude držet, nevznikly velké hádky. Samotnou mě překvapilo, že největší potíže byly při skládání puzzlí. Pro příště bych nastříhala obrázek na menší počet dílků.

4. den

Bylo hezké sledovat, že v dětech včerejší úkoly na zahradě zanechaly zážitky a naslouchaly vzájemně svým kamarádům a radostně se podělily o zážitky. Děti se hlásily a tentokrát nedošlo k ruchu. Děti při diskuzi na otázku, jak se cítily, odpovídaly ve většině případů velmi kladně, obzvlášť jmenovaly radost na konci, kdy našly truhlu. Jedna dvojice dívek se zpočátku nemohla zorientovat v mapě, a tak jmenovaly strach, že to nezvládnou. Naštěstí jsem děvčatům přímo na stanovišti pomohla a byla po ruce. Dále při otázkách, jak se daří deník, jeden chlapec poznamenal, jestli i dnes budou mít v deníku samolepku (za splněný den vždy dostaly samolepku – ptáčka, kytky, stromečku atd.). Dívky říkaly, že už by deníky chtěly ukázat ostatním (tato aktivita proběhne poslední den). Ve většině převládaly kladné emoce a děti si užívaly především volnost a samostatné rozhodování při tvorbě deníku, i když se první dva dny ptaly, co mohou a co nemohou. Při této diskuzi už začal ruch a děti už byly netrpělivé. Hra se jim velmi líbila, pravidla děti pochopily rychle a nevznikla žádná překážka. Poté se část dětí sama od sebe přesunula ke stolu a netrpělivě čekaly, co budeme dnes vyrábět. Děti ocenily, že si mohou vytvořit ptáčky podle barev, které mají rádi. Některé se po vyrábění ptáčky pustily do kresby včerejší stopované na školní zahradě. Na venkovní aktivitu už zbylo pouze pár dětí, ale i tak si zkoumání a objevování květin v přilehlých ulicích užily.

Reflexe: Pro děti bylo těžké vzpomenout si, co je to emoce. Příště bych asi zvolila nějaké obrázky, které by je vyjadřovaly, aby si lépe vzpomněly. Dětem jsem zpočátku musela napovědět, jaké máme emoce, pak už aktivita proběhla bez problémů, i když na některé děti byla opět dlouhá diskuze, která poté navazovala na diskuzi ohledně tvorby deníků. Při pohybové hře by pro příště bylo lepší zahrát si ji venku, kde je více prostoru – ve školní družině občas volný pohyb narušovaly dva sloupy. Děti však byly upozorněny na bezpečnost a aktivita proběhla bez úrazu. Na výtvarné aktivitě bych nic neměnila. Sice zaujala více děvčata, ale to se dalo předpokládat.

5. den

Děti se aktivně zapojovaly do diskuze, co se nového naučily, ale postupem času vznikal větší a větší ruch, protože se děti nemohly dočkat, až se budou moct podívat na deníky svých spolužáků. Následné prezentování deníků ve dvojicích děti opět na chvíli zklidnilo, pak už jsem se postupně přesunuli ke stolu, kde děti závěrem vyplnily opět testové úlohy. Testové úlohy děti již znaly, a tak při vyplňování nevznikl žádný problém. Po vyplnění jsme si řeklo správné odpovědi a začalo jsme se připravovat na závěrečnou aktivitu – návštěva vedlejší botanické zahrady, kde náš program skončil. Před příchodem jsem se dětí zeptala, jaké květiny si zapamatovaly a co všechno bychom mohli v botanické zahradě vidět. Na závěr jsem pro děti přinesla bonbony, poděkovala jim za uplynulý týden a rozloučili jsme se.

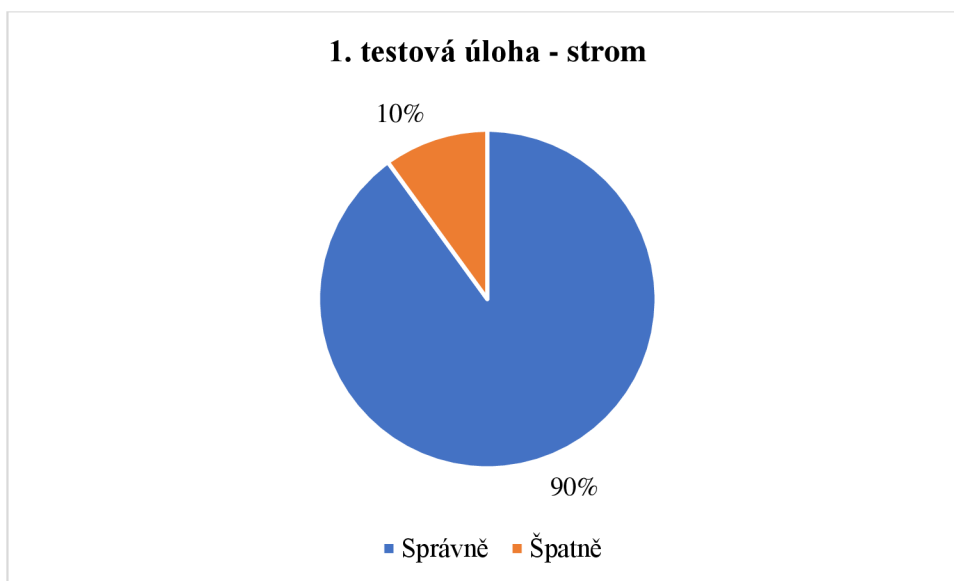
Reflexe: Poslední den se vyvedl skvěle a moc mě potěšily kladné reakce na deníky, které si děti navzájem chválily. Několik z nich vzneslo dotaz, zda si je mohou nechat a pokračovat v nich. Z návštěvy botanické zahrady, která pro ně byla překvapením, měly radost a závěrečný výlet, i když se konal hned vedle školky, jsme si užili.

6.2 Vyhodnocení použité metody – testové úlohy

Testových úloh se zúčastnilo před zahájením 20 dětí z 25, tudíž účast tvořilo 80 %. Následující grafy níže ukazuje průměrný počet správných odpovědí v jednotlivých oblastech. Ze všech grafů vyplývá, že si děti nejlépe vedly v první úloze která, byla záměrně jednoduchá. Tato úloha měla sloužit nejen jako motivace, ale také k tomu, aby se děti necítily nervózně z představy, že je čeká něco velmi náročného. Naopak nejtěžší úlohou se ukázala předposlední, kde měly děti napsat, jak se jmenují květiny, které vidí na obrázcích.

Níže uvedené grafy prezentují proporci správných odpovědí v jednotlivých segmentech, které jsou rozděleny do šesti úloh. Následující grafy se týkají odpovědí před zahájením programu.

První úloha tvoří již zmíněná motivační úloha, ve které si většina dětí vedla velmi dobře a správně označila podobu stromu na jaře. Zde odpověděly pouze dvě děti nesprávně, které zakroužkovaly podobu stromu v létě.



Graf 1: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v první testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování

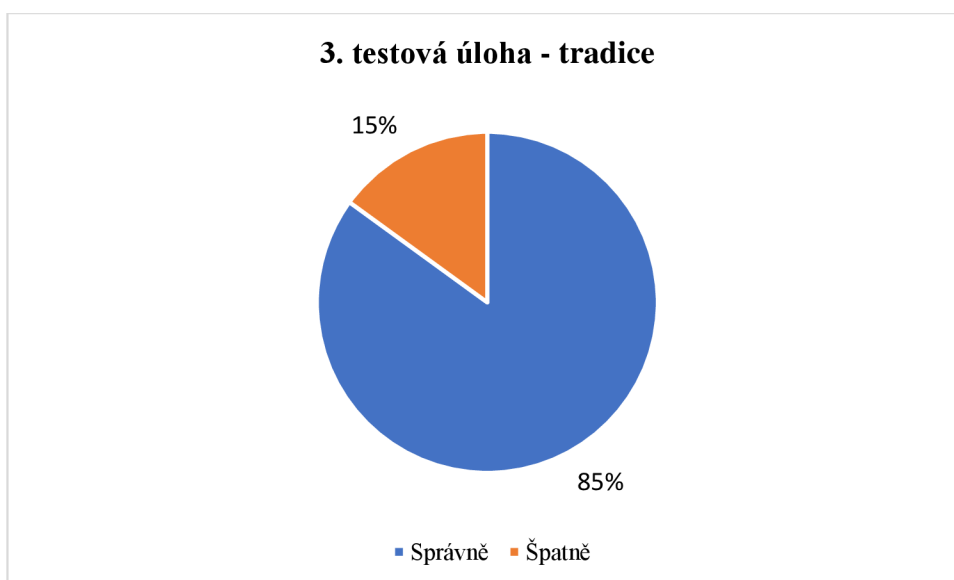
Ve druhé testové úloze, kdy děti měly zakroužkovat, jaká květina vyrůstá na jaře mezi prvními, nám ukazuje, že více jak polovina dětí odpověděla správně a zvolila první obrázek. Třináct dětí ze dvacet správně zakroužkovalo sněženku jako první rostoucí květinu na jaře.



Graf 2: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí ve druhé testové úloze.

Zdroj: vlastní zpracování

Ve třetí testové úloze, která zkoumala znalost tradic na jaře odpověděla většina dětí správně. Dle výsledků můžeme konstatovat, že děti mají jarní období spojené s Velikonočními svátky a díky zážitkům si toto období s Velikonoce lépe propojí. Sedmnáct dětí zakroužkovalo jako jarní tradici Velikonoce, zbylé tři děti zakroužkovaly Masopust.

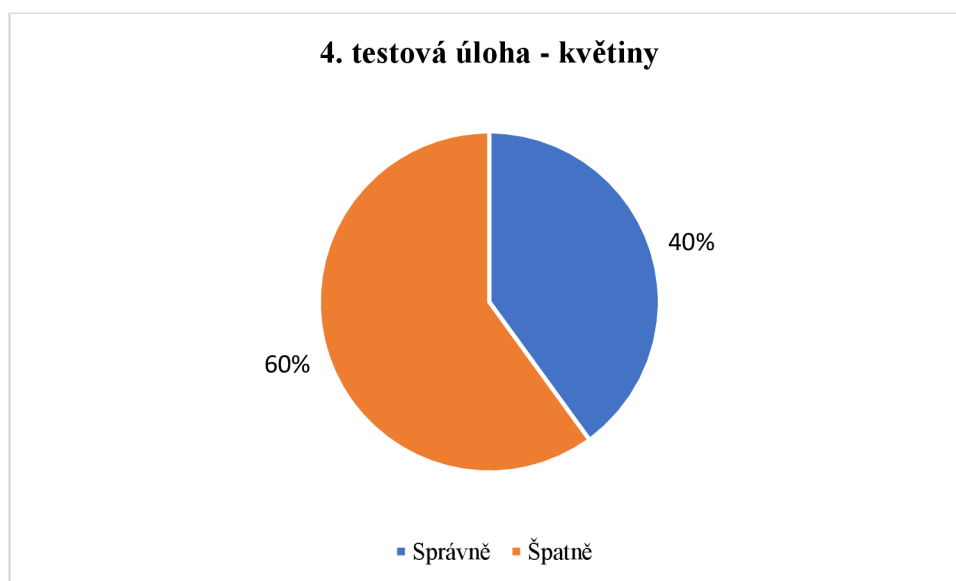


Graf 3: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí ve třetí testové úloze.

Zdroj: vlastní zpracování

Čtvrtá testová úloha, která se týkala znalosti potravy kosa ukazuje, že zde si děti nebyly jisté, a i často škrtyly prvotní odpovědi. Možná je i znejistilo, že v této úloze jsou dvě

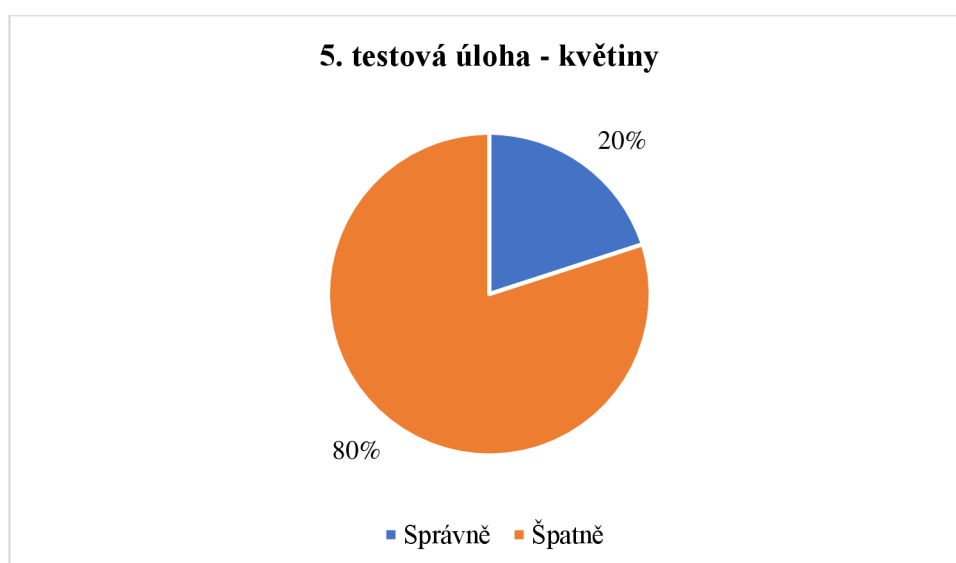
správné odpovědi. Zde můžeme vidět, že více jak polovina dětí odpověděla nesprávně. V této úloze správně označilo dvě odpovědi pouze osm dětí. Hodně dětí nesprávně kroužkovalo jablko, či mrkev.



Graf 4: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v páté testové úloze.

Zdroj: vlastní zpracování

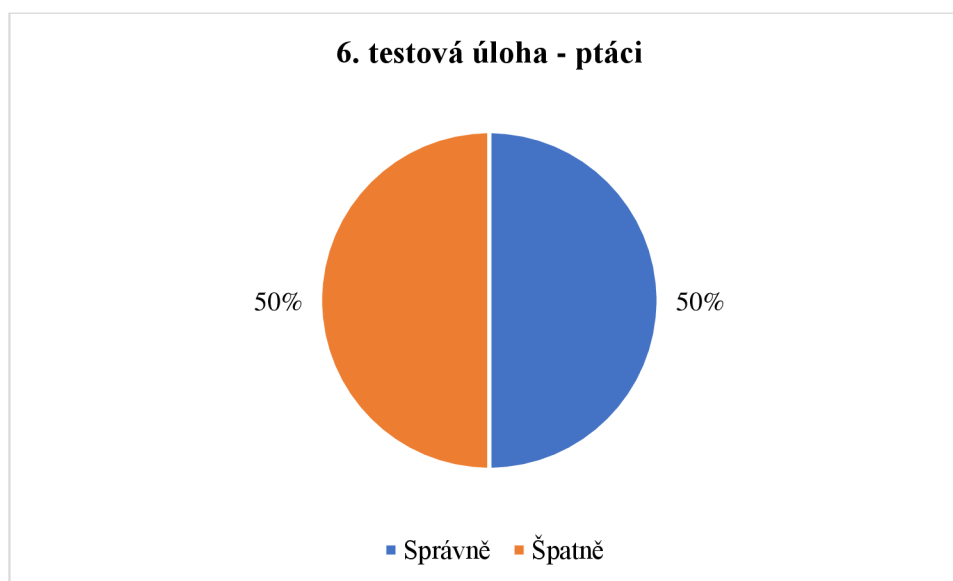
Pátá testová úloha, jak již bylo napsáno výše se ukázala jako nejslabší a pro děti nejnáročnější úloha. Děti měly problém pojmenovat dvě květiny – narcis a sněženka, prostřední sedmikrásku většina dětí napsala správně. Čtyři děti napsaly všechny názvy tři květin správně, naopak polovina dětí nenapsala k první květině nic a zbylých šest dětí napsalo jiné názvy pro narcis. Ke třetí květině několik dětí napsalo bledule.



Graf 5: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v páté testové úloze.

Zdroj: vlastní zpracování

Poslední šestá úloha, která zkoumala znalost ptáčků se polovině dětí zdařila a polovině ne. Prokazatelně nejtěžší bylo pro děti rozeznat vrabce a sýkoru. Deset dětí správně spojilo obrázky s názvy a polovina dětí chybovala prohozením vrabce a sýkoru.



Graf 6: Procentuální poměr správných a nesprávných odpovědí v šesté testové úloze.

Zdroj: vlastní zpracování

6.3 Evaluace programu

Pro sběr dat byly využity dvě metody – testové úlohy a hodnocení dětí prostřednictvím rozhovoru. Cílem testových úloh bylo zjistit úroveň znalostí dětí před zahájením programu a po skončení programu. Cílem rozhovoru a hodnocení od dětí, bylo zjistit, co si vyzkoušely nového, co se dozvěděly a jaký typ aktivit se jim líbil, jak se jim pracovalo ve dvojicích a jak se jim líbilo samostatné rozhodování při tvorbě deníku.

Vyhodnocení programu a jeho cílů

Testové úlohy

Metoda testových úloh byla použita k vyhodnocení efektivity volnočasového programu ve vybrané školní družině ZŠ Lesní v Liberci. Děti nejprve vyplnily testy týden před začátkem uskutečnění programu, poté znovu po skončení programu poslední den, aby se zjistilo, zda došlo k prohloubení jejich znalostí a zlepšení.

Poté byla použita metoda rozhovoru s dětmi, které hodnotily, jaké aktivity se jim líbily a co nového se dozvěděly atd. Dětem nebyly předány správné odpovědi po prvním testu, ale po opakování testů na konci programu byly správné odpovědi poskytnuty spolu

s vysvětlením. Výsledky naznačují výrazné zlepšení po opakování testů. I když se dětem program líbil a zdá se, že si informace zapamatovaly, je nejisté, jak dlouho si je budou pamatovat. Pro lepší zapamatování poznatků by bylo vhodné další průběžné procvičování za pomoci různorodých aktivit.

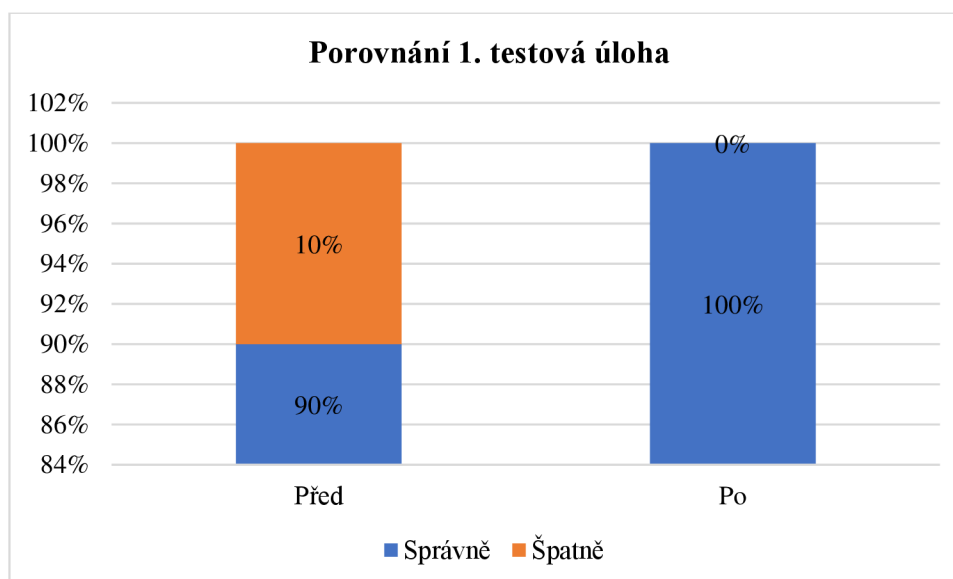
Poslední den týdenního programu jsem s dětmi vedla rozhovor v kruhu. Cílem rozhovoru bylo získat povědomí o tom, jak program působil na děti, zejména jak vnímaly aktivity, které zkoušely poprvé, a které jim způsobovaly menší radost. Dále jsem se zajímala o jejich zkušenosti s prací ve dvojicích a zjišťovala, co je naopak nebavilo a proč

Odpovědi dětí byly velmi různé, avšak většina se shodovala v odpovědi, že nejvíce se jim líbila pohybová hra na ptáčky a stopovaná na školní zahradě. Polovina (především dívek) jmenovala zase tvorbu deníků, někteří chlapci frotáž. Některé děti se ptaly, zda si budou moci nechat deník, že by si ho daly rády vytvářely. Dále kladně jmenovaly aktivity s hledáním obrázků nebo pozorování květin pomocí lupy. Na otázku, co se dětem naopak nelíbilo, také rychle reagovaly – chlapcům se ve většině nelíbil příběh o Sněžence. Zde uznávám, že jsem mohla vybrat příběh, který by nebyl tematicky jen o květinách, ale bylo náročné vybrat příběh, který by odpovídal délkou. Za předpokladu, že by program trval déle, by se určitě dala nalézt literatura, která by byla i více motivační pro většinu dětí. Dále někdo jmenoval, že při poslechové aktivitě – zvuky jara, jsem mohla mít připraveno více zvuků, zde jsem se ovšem obávala, aby dlouhé sezení dětí spíše neunudilo, a aby panoval klid v družině pro nerušený poslech zvuků. Zde také souhlasím, ale vzhledem k tomu, že se jedná teprve o druhou třídu a děti přišly každý po vyučování unavené, jsem aktivitu raději zkrátila, aby se děti mohly soustředit lépe.

Dále jsem se ptala, jaké informace pro ně byly nové – zde jmenovaly hlavně potravu ptáků, některé nové květiny – krokusy, narcisy, sasanka, pro některé to byla naopak technika frotáže, kterou zkoušely někteří poprvé.

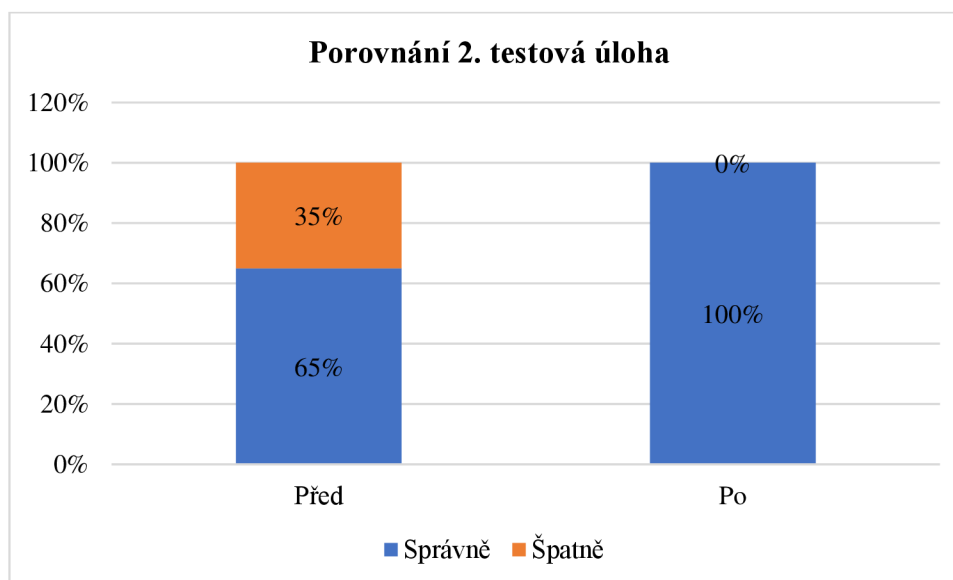
Děti odpovídaly a aktivně se zapojovaly do rozhovoru bez problémů, v družině panovala uvolněná atmosféra. Také jsem musela v průběhu realizace programu oproti pedagogické přípravě občas improvizovat, kvůli dřívějšímu odchodu dětí z družiny domů nebo na kroužky.

Zde můžeme vidět porovnání správných a špatných odpovědí v jednotlivých úlohách. První sloupec ukazuje poměr odpovědí před programem a pravý sloupec ukazuje poměr odpovědí po uskutečnění programu



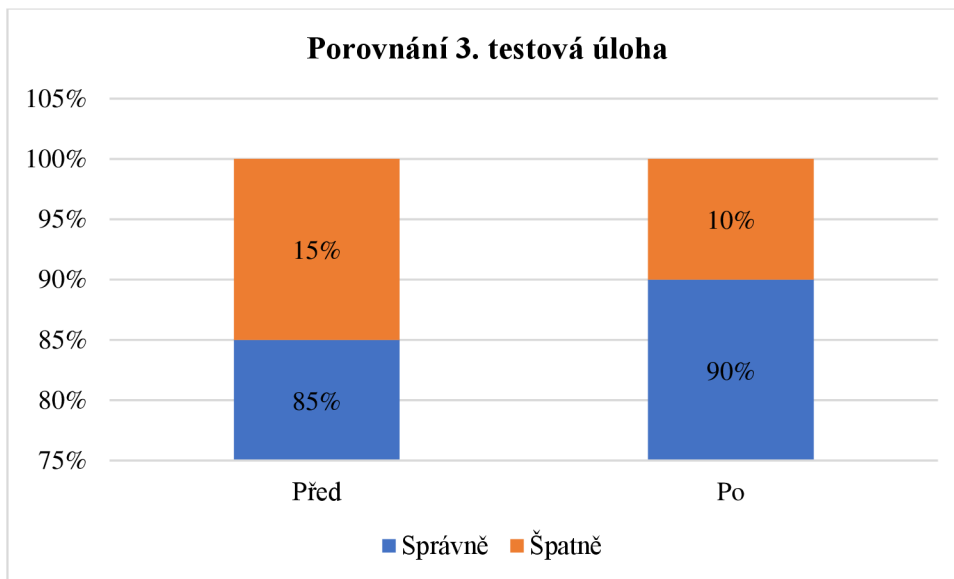
Graf 7: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu v první testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování



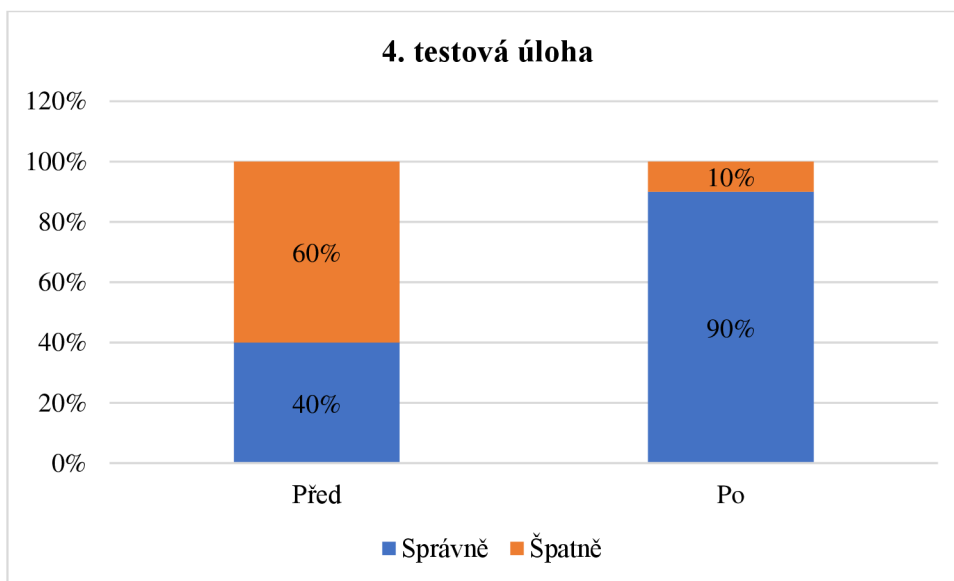
Graf 8: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu ve druhé testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování



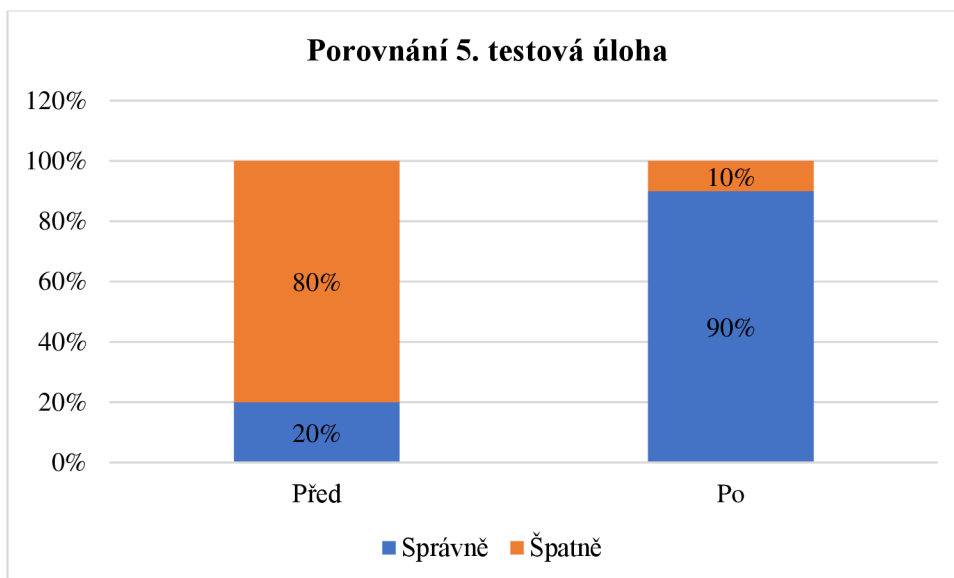
Graf 9: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu ve třetí testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování



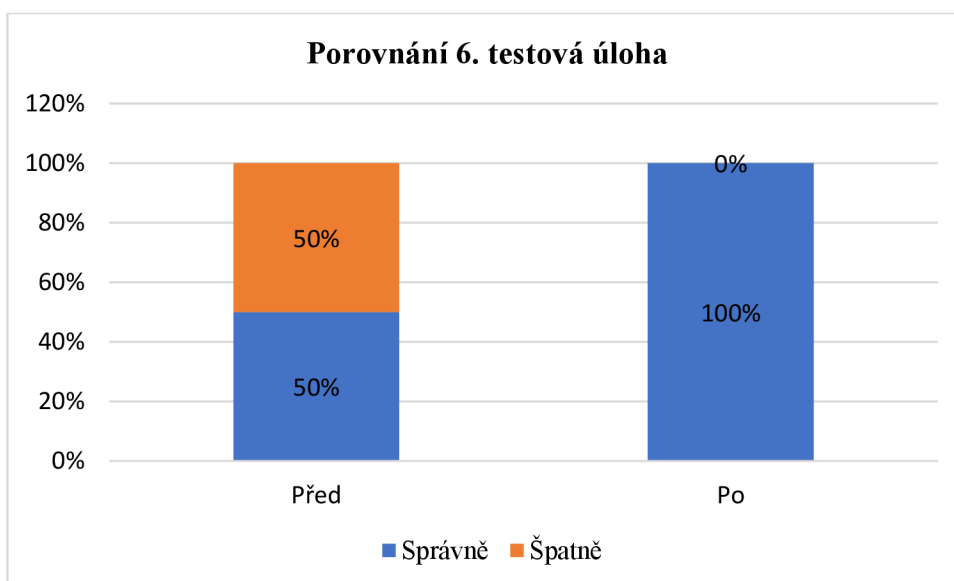
Graf 10: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu ve čtvrté testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování



Graf 11: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu v páté testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování



Graf 12: Porovnání správných a špatných odpovědí před a po zahájení volnočasového programu v šesté testové úloze

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky testování jednoznačně prokazují zlepšení dětí v oblastech jejich vědomostí, což můžeme vidět na posledním grafu číslo 12, který znázorňuje výsledky testových úloh před zahájením programu a po dokončení programu. Děti si v průběhu programu úspěšně zapamatovaly vědomosti týkající se jara, což se projevilo v jejich schopnosti správně odpovědět v testových úlohách po skončení programu. Díky omezenému rozsahu uskutečnění programu ve školní družině nebylo zbytečně příliš mnoho informací pro děti,

což jim umožnilo lépe absorbovat a zapamatovat si probírané poznatky. Během realizace programu jsem využila metody pozorování, abych sledovala reakce dětí na různorodé aktivity, pomůcky, jejich spolupráci, reakce na mou osobu a jejich motivaci k účasti v programu. Důkladně jsem zkoumala, jak se dětem daří při provádění různých činností. Zjistila jsem, že si ve většině případů děti ve dvojicích pomáhaly navzájem a pouze zřídka vyžadovaly mou pomoc. Je patrné, že prostřednictvím pozorování jsem mohla sledovat dynamiku celé třídy a shledávám vztahy v této třídě za velmi vřelé.

7 DISKUZE

Program s dětmi byl úspěšný i navzdory ztíženým podmínkám, jako je omezený čas, odchody na kroužky nebo návrat domů. Dětem se program líbil a dokázaly se v něm naučit něco nového. To potvrzují i testové úlohy, ve kterých došlo ke zlepšení v oblasti rozeznávání květin a potravy pro ptáčky.

Téma programu pro děti bylo atraktivní a bylo propojené s venkovními aktivitami, což přispělo k jejich zapojení a zájmu. Ukázalo se, že krátké aktivity vyžadující zapojení pozornosti a myšlení střídající se s pohybovými činnostmi fungovaly lépe než delší činnosti bez pohybových aktivit. To pomohlo udržet pozornost dětí a učinit program více dynamickým a angažujícím.

K větší motivaci také přispěly obrázky, hádanky a další mnou vyrobené pomůcky do programu – děti samy slovně ocenily, že jsem některé pomůcky kreslila a malovala. Zvláštní pozornost byla věnována tvorbě deníku, který děti zaujal. Během tvorby deníku bylo vidět, že mezi dětmi panuje přátelská atmosféra a dobré vztahy ve třídě. Nevznikaly žádné problémy při spolupráci, neobjevovala se ani nedorozumění, což svědčí o harmonickém prostředí a podpoře sociální interakce mezi dětmi. Mě samotnou překvapila harmonie ve dvojicích, spíše jsem vzhledem k jejich věku očekávala hádky a neshody. Konflikty možná nevznikaly z důvodu z toho, že děti nebyly limitovány počtem stránek a byla jim ponechána při veškeré tvorbě možnost vlastního rozhodování a volnost, což je další typický prvek projektové metody.

Program jsem vytvořila na vlastní popud, kdy jsem se rozhodla vyzkoušet týdenní program v novém prostředí školní družiny. Předtím jsem se spíše věnovala tvorbě programů v mateřských školách a mé zkušenosti s dlouhodobými aktivitami v družině byly spíše omezené. Inspirací pro vznik programu byly mé předchozí zkušenosti s dětmi stejného věku z příměstských táborů. Chtěla jsem vytvořit atraktivní a zábavný program, který by dětem nabídl nové zážitky a dovednosti, ale aby zároveň respektoval jejich potřeby a zájmy. Mým cílem bylo vytvořit prostředí, ve kterém by se děti cítily pohodlně a podporovaly se v navzájem respektujícím prostředí.

Zároveň jsem měla zájem rozvíjet spolupráci mezi dětmi a podporovat objevování a vztah k jejich okolí, zejména k přírodě a dalším živým tvorům. Chtěla jsem v dětech chuť probudit tvořit si vlastní věci s využitím jejich kreativity a fantazie. Věřím,

že prostřednictvím tvůrčích aktivit, jako je práce s různými materiály a experimentování s různými technikami, mohou děti objevovat své schopnosti a rozvíjet svůj individuální projev. Dále jsem si přála, aby děti vnímaly své okolí jako inspirativní a plné možností pro objevování a učení se novým věcem.

Je pravdou, že by se téma dalo rozvinout ještě větším způsobem v zařízeních s delší časovou dotací. Nicméně i přesto, že jsme měli omezený čas, se domnívám, že program byl smysluplný a pro děti hodnotný. Bylo by zajímavé věnovat se tématu v průběhu jednoho měsíce a propojit ho s dalšími aktivitami, jako je například spolupráce s třídní učitelkou ve škole v rámci předmětu prvouka. Tím by byla nabídnuta možnost rozšíření a prohloubení tématu. Další možností by bylo propojení programu s venkovním prostředím, což by dětem umožnilo ještě více prozkoumávat přírodu a živé tvory. Možnosti rozvoje a propojení tématu jsou rozmanité a věřím, že i s omezenými prostředky lze dosáhnout hodnotného a inspirativního programu pro děti v takto krátkém časovém horizontu.

Je důležité podotknout, že při tvorbě tohoto programu jsem využila pouze určité prvky z projektové metody, přičemž podmínky družiny byly limitující z několika důvodů. Jedním z hlavních omezení byly brzké odchody některých dětí domů z družiny, stejně jako odchody a příchody na různé kroužky v areálu ZŠ Lesní, které se konaly během celého týdne. Každý den jsme měli odlišný počet dětí, což ovlivňovalo dynamiku a plánování aktivit. Občas jsme se také spojili s druhou třídou, což přinášelo další proměnlivost a vyžadovalo flexibilitu při organizaci programu. Tyto faktory nám bránily v plné implementaci projektové metody a vyžadovaly adaptaci na aktuální situaci a potřeby dětí. Přesto jsem se snažila vytvořit zajímavý a smysluplný program, který by dětem poskytl příležitost k rozvoji a zážitkům, přestože jsme čelili různým omezením.

ZÁVĚR

Práce obsahuje program s prvky projektové metody spolupráce ve dvojicích při tvorbě badatelského deníku, který dětem umožňuje aktivně pracovat společně a sdílet své nápady, myšlenky a kreativitu. Dále také použita volnost při tvorbě stránek deníku, která dává dětem možnost vyjádřit svou kreativitu a zvědavost prostřednictvím vlastních zápisů, kreslení. Jedním z dalších prvků bylo rozdělení rolí ve dvojicích při venkovních aktivitách, které dětem umožňuje rozvíjet schopnost přebírat odpovědnost za svou část projektu a současně respektovat práci ostatních členů týmu. Rovněž podpořena fantazie prostřednictvím různorodých aktivit, které stimulují kreativní myšlení a schopnost představit si nové možnosti a perspektivy.

Dále bylo zjištěno, že děti aktivně participovaly na programu, a to především prostřednictvím diskuzí v kruhu.

Cíle programu byla komplexní. Primárním cílem bylo motivovat děti k projevu zájmu o přírodu a její změny v jarním období ve školní družině. Dále se program zaměřoval na rozvoj znalostí a porozumění dětí ohledně příchodu jara a s ním spojených jevů, jako jsou jarní květiny, ptactvo či jarní počasí. Kromě toho si program kladl za cíl podporovat rozvoj komunikačních dovedností, spolupráce a kreativity u dětí, podporovat u nich samostatnost a aktivní přístup.

Forma evaluace programu zahrnuje několik prvků. Nejprve bylo provedeno týdenní zkoumání úrovně znalostí dětí před zahájením programu, následně bylo realizováno zkoumání po jeho skončení. To umožnilo posoudit, jak program ovlivnil znalosti dětí v cílových oblastech. Dále byla prováděna průběžná evaluace prostřednictvím pozorování a reflexe pedagogické praxe, což umožňovalo neustálé upřesňování a přizpůsobování programu na základě získaných poznatků. Kromě toho byly využívány metody jako testové úlohy a rozhovory k posouzení účinnosti programu z pohledu dosažených cílů a vlivu na rozvoj dětí. Tyto evaluativní prvky poskytly komplexní pohled na efektivitu programu a umožnily identifikovat jeho silné stránky a oblasti, které lze ještě vylepšit.

Program by mohl být ještě efektivnější, pokud by byl prodloužen na delší časové období a rozložen například i na celé pololetí. Tím by děti měly příležitost více zkoumat aktuální změny v přírodě a sledovat jejich vývoj během delšího časového úseku. Prodloužením

programu na pololetí by byly dětem poskytnuty příležitosti k pozorování jarních jevů a jejich proměn, což by podpořilo hlubší porozumění přírodním procesům. Takový přístup by dětem umožnil naplno zažít cyklus jarního období a lépe si osvojit učivo prostřednictvím dlouhodobého a systematického přístupu k výuce.

Dále by bylo přínosem více využít přílehlou botanickou zahradu jakožto bohatý zdroj přírodních materiálů a živých rostlin pro praktické aktivity a pozorování. Zapojení rodičů a třídní učitelky by mohlo přispět k větší angažovanosti a podpoře dětí ve výuce, například prostřednictvím domácích projektů, tematických akcí či doprovázením na výlety do přírody. Důležité je také provázání tématu programu s obsahem vyučovacího předmětu prvouka, což by umožnilo efektivní začlenění programu do školních osnov. Takový integrovaný přístup by podpořil holistický rozvoj dětí a poskytl by jim komplexní a bohaté učební prostředí pro prozkoumávání a objevování přírody.

Děti by měly také vyvinout větší vnitřní motivaci k pravidelnému vedení badatelského deníku, což by bylo podporováno prostřednictvím zapojení do aktivit, které je budou vést k pozorování a zaznamenávání svých zjištění a poznatků. Tímto způsobem by si děti osvojily reflexivní postoj k vlastnímu učení a rozvoji, což by je motivovalo k pravidelnému a systematickému zkoumání přírody a jejích jevů. Větší vnitřní motivace by také vedla k hlubšímu zapojení do programu.

Přínos projektové metody pro rozvíjení dětí spočívá v tom, že poskytuje prostředí, ve kterém se děti aktivně zapojují do procesu učení a rozvoje. Tato metoda podporuje jejich zvědavost, kritické myšlení, spolupráci, samostatnost a řešení problémů. Díky praktickým aktivitám a projektům mají děti možnost aplikovat své znalosti v reálném životě a rozvíjet široké spektrum dovedností, jako je komunikace, týmová spolupráce, plánování a řízení času. Projektová metoda rovněž podporuje individuální učení a umožňuje dětem objevovat a prohlubovat své zájmy a najít například novou zálibu, která je může naplňovat a sloužit i k jejich relaxaci ve volném čase.

Nicméně však existují i limity uplatnění projektové metody v praxi školní družiny. Jedním z hlavních omezení může být nedostatek času, zdrojů a prostoru, kterými školní družina disponuje. Projektová metoda vyžaduje pečlivou přípravu, realizaci a vyhodnocení, což může být náročné v prostředí s omezenými zdroji. Dalším limitem může být nedostatečná podpora pedagogického týmu a rodičů, kteří jsou v projektech klíčovými partnery. Navíc může být obtížné udržet kontinuitu a dlouhodobé zájmy dětí

v rámci školní družiny, zejména pokud jsou projektové aktivity vnímány pouze jako volnočasová zábava a nikoli jako součást strukturovaného vzdělávacího programu. Taková omezení mohou vést k omezení efektivity projektové metody ve školní družině.

Závěrem lze konstatovat, že stanovené cíle byly úspěšně dosaženy prostřednictvím navržení, realizace a reflektování týdenního programu. Program nejenže splnil svůj účel poskytnout dětem zábavné a hodnotné aktivity, ale také podpořil jejich rozvoj v různých oblastech. Děti měly možnost objevovat, tvořit a rozvíjet své dovednosti a zájmy, zatímco se zapojovaly do různých aktivit spojených s přírodou a tvorbou. Spolupráce mezi dětmi byla podporována a díky reflektování programu jsme měli příležitost zhodnotit jeho účinnost a efektivitu. Cíl diplomové práce byl splněn.

POUŽITÁ LITERATURA

ČÁP, Jan, 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.

ČAPEK, Karel, 2000. *Pragmatismus čili, Filosofie praktického života*. V Olomouci: Votobia. ISBN 80-7198-299-7.

DEWEY, John, 1930. *Demokracie a výchova*. Přeložil Josef HRŮŠA. Laichterova filosofická knihovna. V Praze: Jan Laichter.

FERJENČÍK, Ján, 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-367-6.

FIALA, Petr. 2002. *Projektové řízení*. Oeconomica, VŠE, ISBN 80-245-0048-0.

FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-063-4.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina, 2010. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-471-6.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.

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

HONZÍKOVÁ, Jarmila a NOVOTNÝ, Jan, 2006. *Projektové a problémové metody v praxi*. Online. E-Pedagogium. Dostupné z: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-200602-0003_projektove-a-problemove-metody-v-praxi.php. [cit. 2024-03-16].

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

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

- KOTÁSEK, Jiří a spol., 2003. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bilá kniha*. [Praha]: Tauris. ISBN 80-211-0372-8.
- LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk, 1986. *Rodiče a děti*. Liberec: Avicenum. ISBN 08-011-86.
- PÁVKOVÁ, Jiřina a HÁJEK, Bedřich, 2003. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-751-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, 1999. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-295-5.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.
- POSPÍŠIL, Jiří, 2023. *Hodnoty a volný čas: nové výzvy pro sociální pedagogiku a pedagogiku volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-6236-3.
- SINGULE, František, 1990. *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Z dějin pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04-20715-4.
- SKALKOVÁ, Jarmila, 1999. *Obecná didaktika*. Pedagogika (ISV). Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.
- ŠERÁK, Michal, 2009. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-551-6.
- THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.
- TOMKOVÁ, Anna; KAŠOVÁ, Jitka a DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2009. *Učíme v projektech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-527-1.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

VYMAZAL, Jiří, 1990. *Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-7066-104-6.

ZAJÍC, Jiří a ŠINDELKOVÁ, Klára, 2021. *Výběr programu v neformálním a zájmovém vzdělávání*. Praha: Národní pedagogický institut. ISBN 978-80-7578-050-8.

Časopisy:

FILIPOVÁ, Blanka, 1965. *Sociologický Časopis / Czech Sociological Review*, Roč. 1, Čís. 4 (1965), pp. 375-391 (17 pages).

Internetové zdroje:

JUNGOVÁ, Markéta, 2021. *Jak sněženka přivolala jaro*. Online. Flermag. Dostupné z: <https://www.fler.cz/magazin/jak-snezenka-privolala-jaro-3211>. [cit. 2024-03-10].

MAZÁČOVÁ, Nataša, 2007. *Možnosti a meze projektové výuky v současné škole*. Online. Npi. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1288/MOZNOSTI-A-MEZE-PROJEKTOVE-VYUKY-V-SOUCASNE-SKOLE.html%3e..> [cit. 2024-03-17].

MŠM, ©2024. *Školní družiny*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>. [cit. 2024-04-16].

MŠMT, 2002. *METODICKÝ POKYN K POSTAVENÍ, ORGANIZACI A ČINNOSTI ŠKOLNÍCH DRUŽIN*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>. [cit. 2024-03-18].

MŠMT, 2012. *Nejčastější kladené dotazy v oblasti zájmového vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy-2>. [cit. 2024-03-20].

Obrázky:

Slunce. Online. In: Flermag – kreativní magazín. Dostupné z: https://static.flercdn.net/flermag/d2/m/211/00003211_udmkcvouqf_1200.jpg. [cit. 2024-03-24].

Pampeliška. Online. In: TICHÁ, Z. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z: https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_mdbrqa0j19_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

Bodlák. Online. In: TAŠKÁRNA. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_zbzyo6sld5_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

Jarní krajina. Online. In: AJEJEJE. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_jlu6hzv14g_full.jpg. [cit. 2024-03-24].

Souboj. Online. In: ART, Veronika. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_0ov65dcck2_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

Růže. Online. In: ANOMIS. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_n3fkrpuw8k_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

Bodlák v nesnážích. Online. In: NA HEDVÁBÍ A PAPÍRU. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_0mfz7a6sx0_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

Sněženka. Online. In: LEFPEA. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_dl2bopmc7z_full.jpg. [cit. 2024-03-24]

Sněženka spí. Online. In: NEDELNÍ MALÍŘKA. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_dbm86hk49g_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

Sněženka. Online. In: MALÍŘKA, Nedělní. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z:
https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_s3y6fsx0l2_full.jpg. [cit. 2024-03-24].

Ptáček a slunce. Online. In: na hedvábí a papíru. Flermag – kreativní magazín. Dostupné z: https://static.flercdn.net/flermag/d2/n/211/00003211_bn0jdua5gt_524.jpg. [cit. 2024-03-24].

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Pohádka o Sněžence, co přivolala jaro.....	I
Příloha 2: Fotografie vyrobených pomůcek.....	VI
Příloha 3: Fotografie pomůcek k výtvarné činnosti.....	VI
Příloha 4: Fotodokumentace deníků	VII
Příloha 5: Fotodokumentace deníků	VII
Příloha 6: Fotodokumentace deníků	VIII
Příloha 7: Fotodokumentace deníků	VIII
Příloha 8: Fotodokumentace deníků	IX
Příloha 9: Mapy ke stopované	IX
Příloha 10: Obálky s úkoly ke stopované	X
Příloha 11: Stanoviště č. 5	X
Příloha 12: Stanoviště č.4	XI
Příloha 13: Závěrečná návštěva botanické zahrady	XI
Příloha 14: Testové úlohy	XII

PŘÍLOHY

Příloha 1: Pohádka o Sněžence, co přivolala jaro

Jak sněžěnka přivolala jaro

napsala Markéta Jungová

Byla zima. Celou krajinu už dlouho pokrývala sněhová peřina. Ptáci dávno odletěli do teplých krajin a ti, co neodletěli, si zařídili své domovy tak, aby přečkali i tu nejkrutější zimu. Zvířátka zalezla do nor a děr a ulehla k dlouhému zimnímu spánku. Také všechny rostliny se schovaly pod zem, aby se uchránily před mrazem.

Malá Sněžěnka se v zemi pod sněhem nejprve trochu třásla zimou, ale pak se schovala hlouběji, kde jí bylo teplo. Byla to její první zima a ona ještě nevěděla, co má dělat, aby nezmrzla. Brzy se ale všemu naučila od starších květin.

Nesmíme si myslet, že rostlinky v zimě pod zemí zahálejí a jen se ve spánku převalují ze strany na stranu. Ony se mají dost co ohánět, aby v pořádku přečkaly zimu a na jaře mohly zase vyrůst v celé své kráse!

Květiny pod zemí totiž nevypadají stejně, jako když pak vyrostou. Nemají ještě kořínky a mohou tak chodit z místa na místo. Vypadají spíš jako květinové víly a jsou moc krásné. Ony vědí, že bez nich by svět byl smutný a šedivý, a tak se v zimě snaží dělat všechno proto, aby na jaře zase vyrostly.

Paní Pampelišková si v zimě pravidelně omývá žlutou sluníčkovou barvou všechny své okvětní lístky, aby pod zemí nevybledla. Chce totiž na světě krásně zářit a být všude vidět, aby ji holčičky nepřehlédly, až si budou plést pampeliškové věnečky.

Pan Zvonek zase celou zimu skládá melodie, které na jaře vyzvoní do světa a naláká ptáčky zpět domů z teplých krajin.

Mateřídouška vymýšlí přes zimu pohádky, aby je mohla vyprávět květinovým dětem, kterých se vždy zjara spousta narodí.

Nejsilnější rostlinou v podzemním květinovém království je Bodlák. Je ale trochu namyšlený a říká o sobě, že je nejstatečnější ze všech. Nejraději by všem květinám

vládnul. Ale on není tou nejvýznamnější rostlinou v podzemním květinovém království... ;-)

Každý dobře ví, že vládkyní květin je královna Růže. Ta na vše dohlíží a všichni ji musí poslouchat. Jenže když se královna nedívá, Bodlák si dovoluje na malé kytičky a ty se ho pak bojí. I malá Sněženka se mu raději vyhýbá, protože minule se mu připlétla do cesty a on jí pohrozil, že ještě jednou a celou ji pobodá. Naštěstí paní Kopřiva se jí zastala a řekla Bodlákovi, ať si nedovoluje na menší a slabší. Bodlák se jen zakřenil a odešel.

Sněžence byla pod zemí dlouhá chvíle. Chtěla by být nějak užitečná, ale nic neuměla a nic jí nešlo. Neuměla skládat melodie jako Zvonek ani vyprávět pohádky jako Mateřídouška. A ať se omývala žlutou sluníčkovou barvou od Pampelišky, jak chtěla, pořád byla bledá a bílá jako sníh. „Ach, co si jen do jara počnu. Nic neumím a k ničemu nejsem. Co budu celou zimu dělat?“ špitala si polohlasně sama pro sebe.

Najednou ji vyrušilo hlasité cinkání. Cililink, cink, cililink, cink! To Zvonek svolával všechny květiny před královnu Růži. Bylo třeba rozhodnout, kdo se první odváží vyrůst, aby zjistil, jestli je už jaro na zemi. A to je nebezpečný úkol. Nikomu se nechce vyrůst jako první. Co když ještě zemi ovládá zima? Všechny květiny se obávají, že tam nahoře zmrznou...

Královna Růže vyzvala rostliny, ať se přihlásí ta, která je mezi nimi nejstatečnější. To se ví, že se všechny koukaly na Bodláka. „No, no. Co na mě všichni koukáte?“ ohradil se. „Jsem sice ta nejstatečnější a nejjudatnější rostlina široko daleko, ale tohle není práce pro mě! Vyrůst zvládne každý, tak proč bych to měl dělat zrovna já?“ řekl a raději udělal pár kroků stranou, aby nebyl každému tak na očích.

„Když se nikdo nehlásí dobrovolně, tak vás musím rozpočítat,“ řekla královna Růže. Dala se do recitování říkanky a při každé slabice ukázala na jednu rostlinku.

En-ten-tý-ky, tři pes-tí-ky, len ros-te pro plá-te-ní-ky,

u-tka-jí z něj kal-ho-tky, pro dě-ti i pro krt-ky.

Dě-ti si je o-ble-čou, bram-bo-ry si u-pe-čou.

Při-daj k nim i cu-ke-ty, vy-brán k růs-tu bu-deš ty.

A je to jasné. Poslední slabika vyšla právě na Bodláka. „No tohle, to je podvod! Vy jste se na mně domluvily! Víte vůbec, jak je to nebezpečné? Vždyť zmrznu! Ale to by se vám líbilo, že jo?!“ volal stále dokola a na všechny se mračil.

„Bodláku, Bodláku, snad se toho nebojíš? Ty, takový velký a silný Bodlák! Sám víš, že květinové rozpočítadlo je spravedlivé a ty se musíš podřídít,“ prohlásila královna Růže. „Přijď ke mně zítra touto dobou a vy všichni přijďte také, abychom Bodláka vypravili na svět.“

Nedalo se nic dělat. Bodlák věděl, že vzdorovat je zbytečné a že zítra bude muset jako první vyrůst, aby zjistil, jestli je už jaro. „Ovšemže přijdu, já se ničeho nebojím a kdo si myslí, že se bojím, ten uvidí.“

Všechny květiny se rozešly do svých komůrek, ale žádná nemohla ještě dlouho usnout. Všechny byly plné napětí a očekávání. Možná už zítra zjistí, že je na zemi jaro! Tolik se na to těšily! A nejvíc se těšila Sněženka. V podzemí se jí moc nelíbilo, protože se neuměla nijak zabavit. To na zemi je to jiné. Tam si může hrát s deštíkem a povídat se sluníčkem, laškovat s malými včelkami a tančit s větříkem, může počítat barvy na duze a pozorovat mravence, jak učí své malé děti nosit jehličí...

Nakonec všechny květiny přeci jen usnuly a v podzemním království se rozhostilo ticho.

Tedy – ne úplně. Kdyby všechny nespaly, slyšely by, jak někdo drkotá zuby. Ozývalo se to z Bodlákovy komůrky. Jak byl velký a silný, tak velký a silný měl také strach.

Nastalo ráno a s ním významný den pro celé květinové království. Den velkého růstu.

Květiny se sešly před královnou Růží, aby Bodláka vyprovodily na cestu na svět. Všechny si spolu povídaly a byly vzrušené z toho velkého okamžiku. Cink, cink, ozvalo se. Květiny se utišily, protože vstoupila královna Růže.

„Zdravím vás, milé květiny. Necht' předstoupí ten, který má dnes vyrůst,“ vyzvala královna Bodláka. Ale nic se nestalo. Nikdo se ani nepohnul. „Nuže, Bodláku, předstup!“ Ale Bodlák nikde. Všechny květiny se ohlížely a šeptaly si, ale žádná ho neviděla. Prostě tam nebyl. Tulipán se běžel podívat do jeho komůrky, ale ta byla prázdná. „Co se jen Bodláčkovi stalo?“ ptala se Sněženka. Ale starším květinám bylo jasné, že utekl, protože je ve skutečnosti zbabělec.

Královna Růže se ujala slova a všichni zmlkli. „Milé rostliny, Bodlák nás zradil, nemůžeme tedy dnes zahájit růst. Zítra se tu opět sejdeme, a když Bodláka nenajdeme, rozpočítáme se, kdo ho zastoupí.“ Květiny byly zklamané a také se trochu bály, že na ně zítra padne řada. Sklopily hlavičky a v tichosti jedna za druhou odcházely pryč.

Najednou ale uslyšely slabý hlásek. „Já... já bych to zkusila.“ Květiny se překvapením zastavily a podívaly se, kdo to řekl. Když uviděly malou Sněženku, jak kouká na královnu a čeká, co jí odpoví, všechny se upřímně rozesmály. „Ty že bys to dokázala? No, to snad ne,“ vyměňovaly si mezi sebou pobavené pohledy. Ale královna jim řekla: „Styďte se. Taková malá a má tolik odvahy. Jediná se nabídla dobrovolně a já její nabídku přijímám. Přijď ke mně zítra touto dobou a vy všechny přijďte také, abychom Sněženku vypravily na svět.“

Sněženky se zhostil zvláštní pocit odpovědnosti. Na jednu stranu se moc těšila, že zase uvidí svět a na druhou stranu se bála, jestli takový úkol zvládne. Byla ale ráda, že může být konečně užitečná. Lehla si do postýlky a přemýšlela o jaru tak usilovně, až z toho nakonec usnula klidným spánkem...

A bylo tu ráno.

Sněženka vyskočila z postýlky, ustrojila se, upravila si své bílé květinové vlásky a starostlivě se na sebe zahleděla do zrcadla. Věděla, že ji čeká velký den a trochu se bála. Ale byla pevně rozhodnutá, že dneska vyroste a pomůže tak květinovému království. Zhluboka se nadechla, dodala si odvahy a utíkala ke královně, aby nepřišla pozdě.

I ostatní květiny spěchaly, aby byly u té významné události a povzbudily Sněženku na její cestě na svět. Královna Růže se jí ještě raději zeptala, jestli si je jistá, že to chce opravdu udělat. „Víš, že není cesty zpět. Jakmile jednou začneš růst, už to nezastavíš a mezi nás se už nevrátíš.“ Sněženka se ale dlouho nerozmýšlela: „Já vím, královno Růže, ale chci to pro své květinové přátele podstoupit.“

Všem zamávala, zapustila první kořínek a vydala se na cestu vzhůru.

Šlo jí to rychle, už jí zbýval jen malý kousek země nad sebou. Cítila stále větší zimu, ale statečně rostla dál. Už věděla, že na zemi ještě jaro není, ale nemohla nic dělat. Zanedlouho byla venku celá i s krásnými bílými kvítky. Polekala se, když uviděla, že kolem ní je ještě sníh, a na zem se snášejí další a další sněhové vločky. „Co budu dělat?“

Vždyť takhle brzy umrznu. Musím se rychle někam schovat.“ Ale hned si uvědomila, že už je na světě a že za kořínky pevně drží v zemi. Už nikam neuteče a neschová se. Dá jen svými kořínky znamení královně Růži, že je na zemi ještě zima, a umrzne.

„Ach ne, sluníčko, zasvit' maličko, ať se ohřeju,“ prosila Sněženka. „Sluníčko, ty vidíš daleko za hory i lesy, podívej se, kde je jaro.“

A sluníčko se nad Sněženkou smilovalo a trochu víc se rozzářilo. „Sněženko milá, volej se mnou, ať spolu jaro přivoláme.“

Jaro milé, jaro vzácné,
vrať se z dálek dalekých.
Dej nám svoje teplo mocné,
ať roztaje už chladný sních.
Jaro slunné, jaro krásné,
oživ zpustlou zem.
Dej nám svoje světlo jasné
a radost rozdej všem.

Sněžence se volání jara moc líbilo, a dokonce jí začalo být tepleji. Všimla si, že sluníčko se rozzářilo a začalo vydávat více tepla. Sněhu ubývalo a měnil se na svěží vodičku. Vrabčáci se v ní radostně čachtali a kosáci samým nadšením vyzpívali do světa: „Jaro je tu... Je tu jaro.“ Pupy na stromech začaly rašit a všechno ožilo.

Sněženka měla velkou radost, že to dokázala. A její kořeny sílily a už byly tak hluboké, že i královna Růže a ostatní květiny poznaly, že Sněženka žije a že je jaro na zemi. Hlínou začala prorůstat travička a objevily se i další rostlinky. Pampelišky se zažlutily v trávě, Zvonek zacinkal ptáčkům do zpěvu a Mateřídouška pokryla skalky a pěšiny.

Jen Bodlák se pořád ještě někde strachy schovával, takže se nemohl radovat z jara. Vyrůst se odvážil až někdy v červnu, když bylo sucho a horko.

Ze Sněžanky se stala krásná květina. Nebyla pěkná jen na pohled, měla krásnou i duši, bílou a čistou jako sníh nebo andělská křídla. Její duše odrážela do jejího půvabu všechno to, co udělala pro své květinové přátele.

Příloha 2: Fotografie vyrobených pomůcek



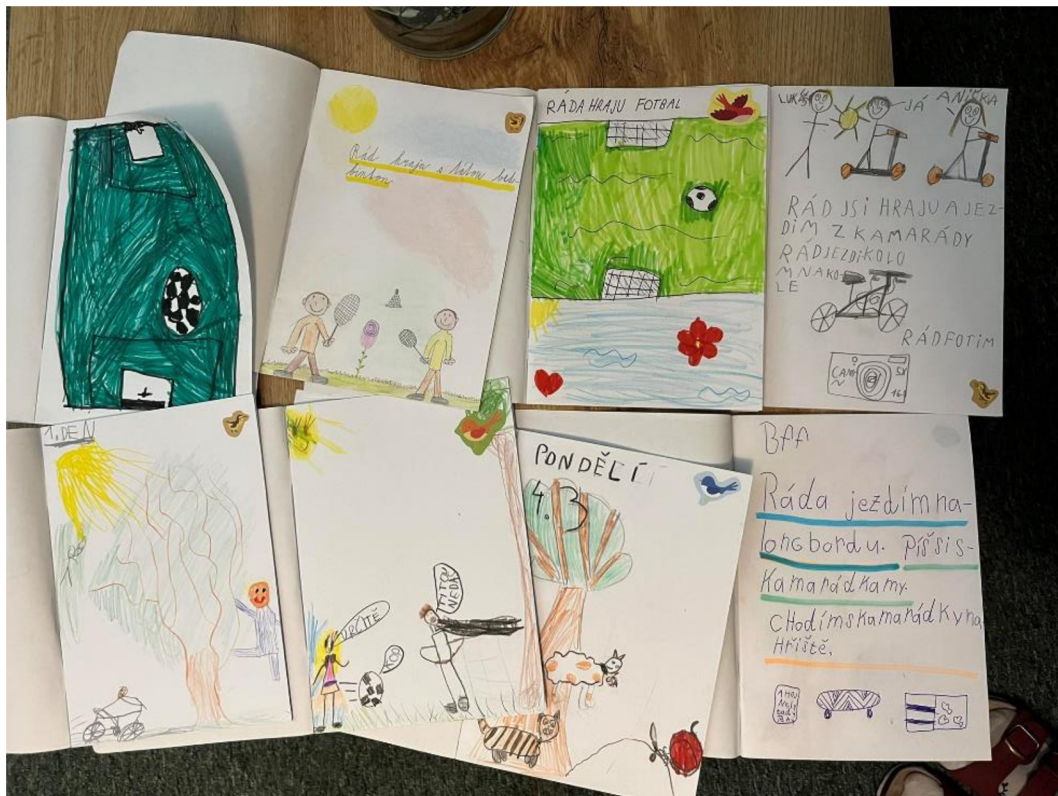
Obrázek 1: Obrázek k poslechové aktivitě – zvuky jara

Příloha 3: Fotografie pomůcek k výtvarné činnosti



Obrázek 2: Šablony ke frotáži

Příloha 4: Fotodokumentace deníků



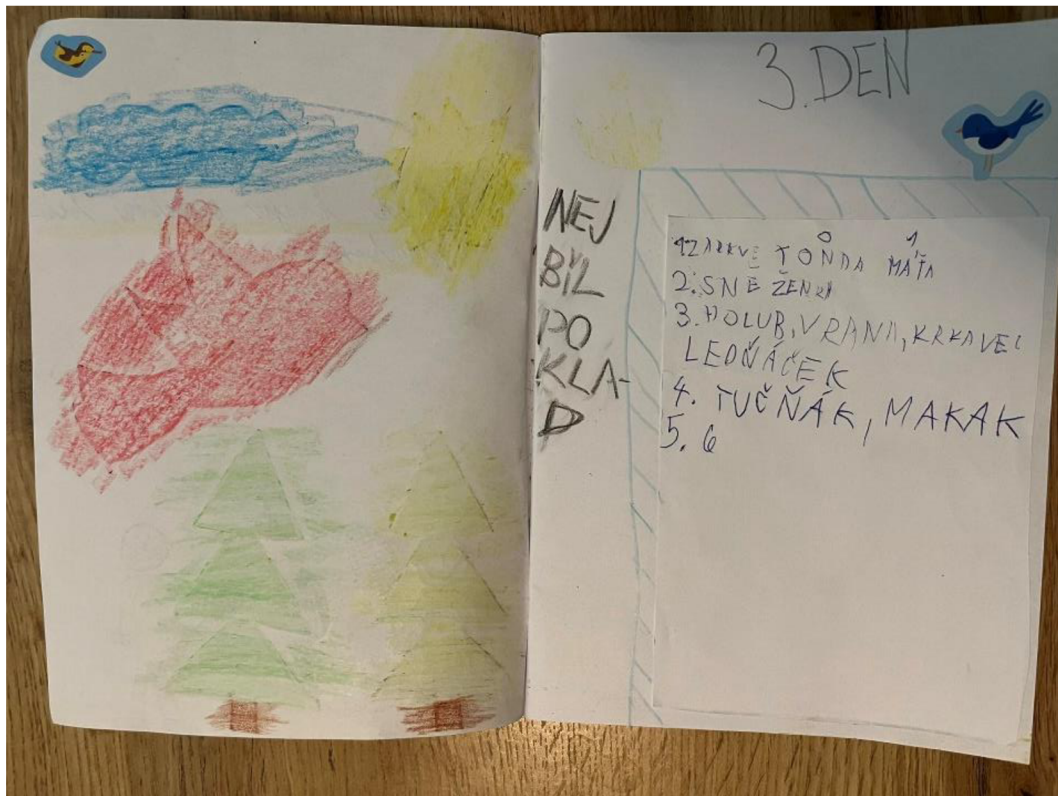
Obrázek 3: První den – Oblíbené aktivity na jaře

Příloha 5: Fotodokumentace deníků



Obrázek 4: Druhý den – technika frotáže

Příloha 6: Fotodokumentace deníků



Obrázek 5: Třetí den – zážitek ze stopované

Příloha 7: Fotodokumentace deníků



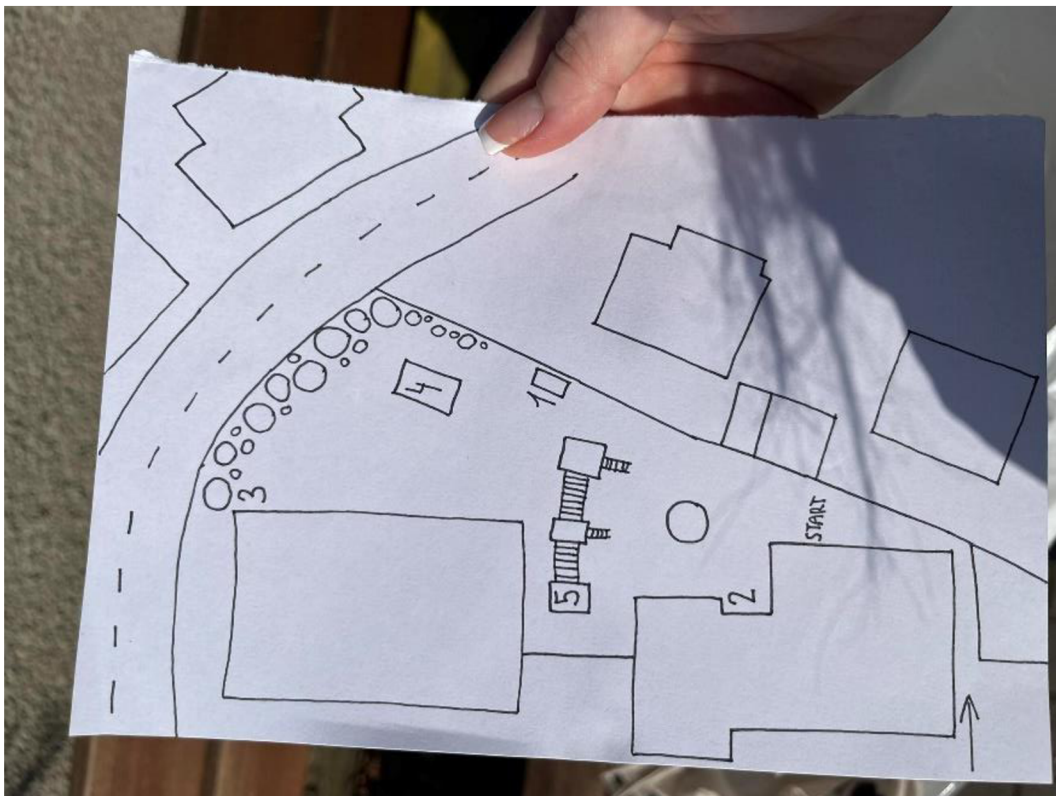
Obrázek 6: Čtvrtý den – výroba ptáčka dle vlastní fantazie

Příloha 8: Fotodokumentace deníků

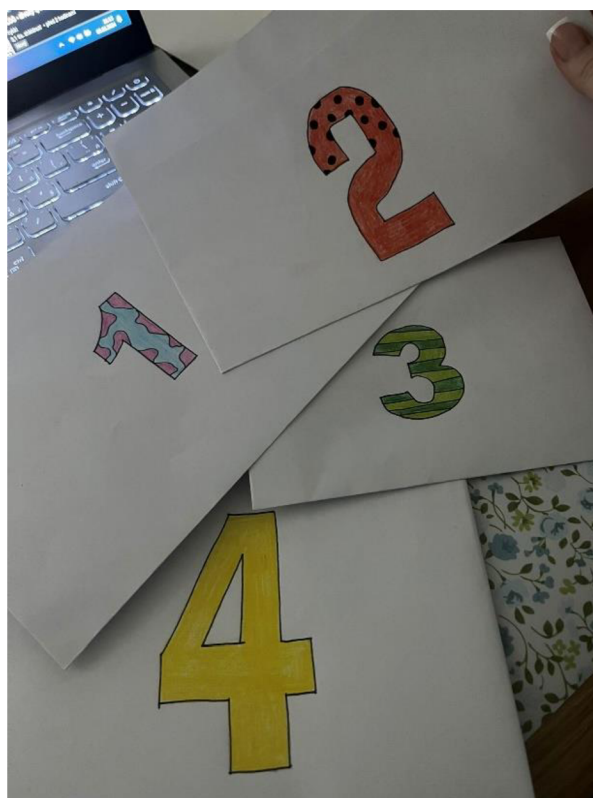


Obrázek 7: Pátý den – kreslíme, co se nám líbilo v tomto týdnu

Příloha 9: Mapy ke stopované



Příloha 10: Obálky s úkoly ke stopované



Příloha 11: Stanoviště č. 5



Příloha 12: Stanoviště č.4



Příloha 13: Závěrečná návštěva botanické zahrady



Příloha 14: Testové úlohy

Jarní kvíz

1) Jak vypadá strom na jaře? Zakroužkuj.



2) Jaké květiny vyrůstají na jaře mezi prvními? Zakroužkuj.



3) Na jaře slavíme co? Zakroužkuj.



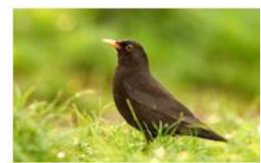
4) Jakou potravu přijímá kosák? Zakroužkuj. Zde je více správných odpovědí.



5) Napiš, pod obrázek, jak se jmenují tyto květiny.



6) Čárou spoj jméno ptáčka s obrázkem.



SÝKORKA

VRABEC

KOSÁK

HOLUBIČKA