

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Celoroční hra jako součást výchovně vzdělávací
činnosti ve školní družině**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Natálie Hanušová
Studijní program:	N0111A190018 Sociální pedagogika
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Knotková
Oponent práce:	Mgr. Adéla Marešová



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Natálie Hanušová

Studium: P22P0493

Studijní program: N0111A190018 Sociální pedagogika

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: Celoroční hra jako součást výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině

Název diplomové práce AJ: A game played over the course of the school year as part of the educational curriculum in after school club

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá tématem celoroční hry jako součástí výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině. Tato práce navazuje na poznatky z mé bakalářské práce. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení prostředí školních družin, hry jako metody výchovného působení a celoročních her v návaznosti na kurikulární dokumenty školní družiny. Empirická část práce se věnuje otázce: "Jaké obohacení přináší celoroční hra pro výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině?". Empirické šetření má kvalitativní charakter a jako metoda je použit polostrukturovaný rozhovor s vychovateli, kteří mají s celoroční hrou ve školní družině zkušenosti.

CHOUR, Jiří. Receptář her: náměty a návody pro vedoucí dětí a mládeže. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-388-9.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

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

Zadávací pracoviště: Ústav sociálních studií,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Alena Knotková

Oponent: Mgr. Adéla Marešová

Datum zadání závěrečné práce: 28.2.2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Celoroční hra jako součást výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině vypracovala pod vedením vedoucí práce Mgr. Aleny Knotkové, samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Natálie Hanušová

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce Mgr. Aleně Knotkové za vedení mé diplomové práce. Dále za její čas, poskytnutí materiálů a užitečné rady při konzultacích. V další řadě bych ráda poděkovala všem mým informantkám za ochotu mi pomoci při výzkumném šetření. Vážím si času, který mi věnovali, a také děkuji za názory k dané problematice a vhléd do ní.

Anotace

HANUŠOVÁ, Natálie. *Celoroční hra jako součást výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2024. 70 s. Diplomová práce.

Diplomová práce se zabývá tématem celoroční hry jako součástí výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině. Tato práce navazuje na poznatky z mé bakalářské práce. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení prostředí školních družin, hry jako metody výchovného působení a celoročních her v návaznosti na kurikulární dokumenty školní družiny. V úvodní části této práce se seznamujeme s celkovým prostředím školních družin, kam neodmyslitelně patří vychovatel školní družiny a děti mladšího školního věku. Do tohoto tématu práce spadá i školní vzdělávací plán školní družiny a jeho realizace. Třetí část této diplomové práce zahrnuje zákonitosti celoroční hry a hry jako takové. Empirické šetření má kvalitativní charakter a jako metoda je použit polostrukturovaný rozhovor s vychovatelkami, které mají s celoroční hrou ve školní družině zkušenosti.

Klíčová slova: školní družina, vychovatel, hra, celoroční hra, mladší školní věk

Annotation

HANUŠOVÁ, Natálie. *A game played over the course of the school year as part of the educational curriculum in after school club*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2024. 70 s. Diploma Thesis.

The diploma thesis deals with the topic of year-round games as part of educational activities in the school nursery. This thesis builds on the findings of my bachelor thesis. The theoretical part of the thesis focuses on the definition of the school playgroup environment, play as a method of educational action and year-round games in relation to the curriculum documents of the school playgroup. The initial part of this thesis introduces the overall environment of school clubs, which inherently includes the school club educator and younger school-age children. The school daycare curriculum and its implementation also falls under this theme of the thesis. The third part of this thesis covers the patterns of year-round play and play itself. The empirical investigation is qualitative in nature and the method used is semi-structured interviews with educators who have experience with year-round play in the school daycare.

Keywords: after school club, educator, game, a game played over the course of the school year, younger school age

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářská práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č.13/2022 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum.....

Podpis studenta.....

Obsah

Úvod	9
1 Prostředí školních družin	11
1.1 Školní družina	11
1.2 Prostředí a klima školní družiny	13
1.3 Vychovatel	17
1.4 Mladší školní věk	18
2 Realizace ŠVP ve školní družině	21
2.1 Školní vzdělávací program (ŠVP)	21
2.1.1 Realizace zájmového vzdělávání	23
2.2 Klíčové kompetence ve školní družině	24
2.2.1 Správně nastavený záměr z hlediska cílů ve školní družině	26
2.2.2 Oblasti pro stanovení rozvojových cílů ve školní družině	27
3 Zákonitosti celoroční hry	29
3.1 Hra jako taková	29
3.1.1 Motivace ke hře	35
3.2 Celoroční hra	37
3.2.1 Časové aspekty pro realizaci celoroční hry v ŠD	38
3.2.2 Role vychovatele při tvorbě celoroční hry	38
3.2.3 Pravidla při hraní hry	39
4 Výzkumné šetření	42
4.1 Teoretická východiska výzkumného šetření	42
4.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a vědecko-výzkumný problém	43
4.3 Metodika výzkumného šetření	45
4.4 Sběr dat	48
4.5 Analýza a interpretace získaných dat	48
4.6 Shrnutí výzkumného šetření	64
Závěr	66
Seznam použitých zdrojů	67
Přílohy	71

Úvod

Diplomová práce nese název Celoroční hra jako součást výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině. Toto téma celoročních her ve družině jsem si vybrala z důvodu toho, že bych chtěla v budoucnu pracovat jako vychovatelka právě ve školní družině. Celkově mě hodně zajímá dění ve školních družinách a myslím, že celoroční hra je velmi příjemné zpestření jak pro děti, tak vychovatele.

V teoretické části této práce je popsáno prostředí školních družin, realizace ŠVP ve školní družině a zákonitosti celoroční hry. V první kapitole se práce zabývá školní družinou, jejím prostředím a klimatem. Dále je popsán vychovatel, který ve školních družinách neodmyslitelně působí a také skupina dětí mladšího školního věku, která družinu navštěvuje. Druhá kapitola práce se zaměřuje na školní vzdělávací program, kde je blíže popsána realizace zájmového vzdělávání. Dále jsou v této části popsány klíčové kompetence ve školní družině a k tomu související správné nastavení cílů a oblasti stanovení rozvojových cílů ve školní družině. Třetí kapitola obsahuje zákonitosti celoroční hry, je zde také popsána hra jako taková a k ní potřebná motivace. Samostatně je zde vylíčena celoroční hra a její časové aspekty pro realizaci ve školní družině. Také zde nechybí role tvůrce, tedy vychovatele při tvorbě celoroční hry a potřebná obecná pravidla. V neposlední řadě je zde krátce popsána také zdatnost k hraní celoroční hry.

Cílem této diplomové práce je popsat jaké obohacení přináší celoroční hra pro výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině.

Čtvrtá a také poslední kapitola zahrnuje výzkumné šetření. Jsou zde vypsána potřebná teoretická východiska, cíl výzkumu, výzkumné otázky a vědecko-výzkumný problém. Dále je v této části popsána metodika výzkumného šetření, sběr dat, analýza a interpretace získaných dat. V této části se také nachází celkové shrnutí výzkumného šetření. Empirická část pomocí kvalitativní metody poodhaluje odpovědi na otázky: Jaké jsou výhody zařazení celoroční hry do programu, jaké jsou nevýhody zařazení celoroční hry do programu, jaké jsou faktory, které ovlivňují výběr tématu celoroční hry, jakým způsobem vychovatel školní družiny plánuje, zpracovává a realizuje celoroční hru ve své družině. Pro toto výzkumné šetření byla použita kvalitativní metoda s pomocí polostrukturovaného rozhovoru. Z oslovených sedmi informantek poskytlo rozhovor pouze pět. Rozhovory byly provedeny v klidném a přirozeném prostředí, kdy byl rozhovor nahrán a následně přepsán. Dále byly rozhovory rozebrány

a analýza dat byla zpracována otevřeným kódováním a následně axiálním, kde se porovnávaly kategorie mezi sebou.

1 PROSTŘEDÍ ŠKOLNÍCH DRUŽIN

První kapitola nese název Prostředí školních družin, kde je v první podkapitole obecně popsána školní družina a dále její činnosti. Druhá podkapitola odkazuje na prostředí a klima školní družiny, kde jsou rozebrána tři hlediska. Třetí podkapitola popisuje vychovatele ve školní družině a mladší školní věk.

1.1 Školní družina

Školní družina je nejčastějším školním zařízením výchovy určeným pro volný čas dětí a zájmové vzdělávání. Výchova, která zde probíhá je sociální proces. Ve školní družině tedy nejde pouze o hlídání dětí, ale výchova je zde chápána jako potřebná součást společenské reprodukce, která je nutná. Nelze brát školní družinu pouze jako sociální službu. Pro děti školní družina vyplňuje čas mezi dobou po školním vyučování a příchodem domů, zabezpečuje rekreaci, zájmové činnosti a odpočinek. Nejde zde tedy o pokračování školního vyučování ve třídě, tato pedagogická činnost se výrazně odlišuje od běžné vzdělávací praxe a má svá specifika. Doba školní družiny se vymezuje časem ihned po skončení školního vyučování a končí odchodem dětí za jinou mimoškolní činností nebo domů. Školní družina také nabízí své služby v době školních prázdnin a otevírá se dle naplnění. Činnost školních družin se řídí stanovenými pravidly pedagogiky volného času a specifickými požadavky. Tím stojí zcela samostatně v oblasti vzdělávání. Pro správnou funkci školní družiny a zvládnutí všech úkolů byly stanoveny tyto tři podmínky:

1. Kontrolní a řídicí podmínka – zde jde o vedení dokumentace ve školní družině a dodržovat právní předpisy, popřípadě spolupracovat s ostatními subjekty,
2. Personální – vychovatel ve družině by měl mít potřebné pedagogické vzdělání, chuť pro práci s dětmi a být empatický,
3. Materiální – mít možnost využívat prostor, kde mohou děti pobývat a mít tento prostor vybaven (Hájek a kol., 2011a).

Z pravidla existují školní družiny v základních školách nebo se vyskytují jako samostatná zařízení, a slouží žákům jedné nebo více škol. Je určena především žákům prvního stupně od první třídy do třídy třetí. K zajištění bezpečnosti dětí se školní družina dělí se na samostatná oddělení po třiceti dětech. Tento počet určí vždy ředitel školy, ale nesmí přesáhnout nejvyšší počet účastníků na jednoho pedagoga, což je právě

třicet dětí. S tím souvisí i přidělení asistenta pedagoga k žákovi se specifickými vzdělávacími potřebami (Hájek a kol., 2011b).

Školní družina také nabízí ve velké šíři organizaci zájmových kroužků, a to vzhledem k různorodosti mladšího školního věku (Pávková a kol., 2001).

Školní družina navazuje na vyučování v základním vzdělání, ale jako školní zařízení pro zájmové vzdělávání má své postupy, strategie a specifika, které jsou vyjádřené požadavky pedagogiky volného času. Formy činností a obsahy ve školní družině jsou podle vyhlášky o zájmovém vzdělávání stanoveny na náplň práce školních družin a jsou rozděleny do několika kategorií:

- Pravidelné činnosti, příležitostné akce a nabídka spontánních aktivit. Tyto aktivity umožňují nejen odpočinek, ale také prostor pro vyučování.
- Pravidelná činnost je součástí týdenního plánu a zahrnuje organizované aktivity, jako jsou zájmové a tělovýchovné činnosti. Družina také nabízí práci vlastních zájmových útvarů.
- Příležitostné akce jsou mimo běžný týdenní program a zahrnují různé události a akce, jako jsou besídky, oslavy nebo výlety. Tyto akce jsou často otevřené i pro rodiče a veřejnost.
- Spontánní aktivity jsou individuální činnosti, které se odehrávají každodenně, jako je volná hra nebo odpočinek po obědě. Vychovatelé podporují tyto aktivity a pomáhají dětem rozvíjet své zájmy.
- Odpočinkové činnosti zahrnují nejen klidové aktivity, ale také rekreační aktivity, které pomáhají žákům vyrovnat se se školní zátěží. Družina také poskytuje podporu při přípravě na vyučování, což zahrnuje nejen domácí úkoly, ale také didaktické hry a další vzdělávací aktivity (Hájek a kol., 2007).

Celkově školní družina organizuje pravidelné aktivity, akce a spontánní aktivity, které poskytují žákům možnost odpočinku a vyučování mimo školní hodiny (Hájek a kol., 2007).

Činnost školní družiny

Dle autorů Heřmanové a Macka (2009) je činnost školní družiny popsána jako místo pro zájmové vzdělávání žáků jedné či více škol. Svou činnost vykonává během dnů školního vyučování i během školních prázdnin. O přerušení provozu školní družiny během školních prázdnin může ředitel rozhodnout po domluvě se zřizovatelem. Aktivity školní družiny probíhají ve dnech školní docházky a výjimečně i po domluvě ve dnech pracovního volna. Hlavním cílem školní družiny je poskytnout zájmové vzdělávání především těm účastníkům, kteří jsou pravidelně přihlášení k denní docházce. Tyto aktivity se uskutečňují formou zájmového vzdělávání a zahrnují relaxaci i přípravu na školní výuku. Školní družina je primárně určena pro žáky prvního stupně základní školy, ale mohou se do ní přihlásit i žáci druhého stupně základní školy, nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia a odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Ti, kteří nejsou přijati do školní družiny k pravidelné denní docházce, se mohou účastnit aktivit organizovaných školní družinou. Rozhodnutí o přijetí účastníka do školní družiny se zpravidla uděluje na základě písemné přihlášky, kde jsou uvedeny informace o rozsahu docházky a způsobu odchodu účastníka z družiny. Ředitel, s ohledem na podmínky stanovené školním vzdělávacím programem, rozhoduje o přijetí nových účastníků. Účastníci jsou zařazeni do jednotlivých oddělení, která mají nejvýše 30 účastníků. Pokud je oddělení určeno pouze pro žáky se zdravotním postižením, odpovídá počet žáků v oddělení počtu žáků ve třídě speciální školy. Maximálně pět účastníků se zdravotním postižením může být individuálně začleněno do běžného oddělení. Ředitel stanovuje maximální počet účastníků na jednoho pedagogického pracovníka s ohledem na povahu aktivit a zajištění bezpečnosti.

1.2 Prostředí a klima školní družiny

Školní družina je pro děti prostředím, kde se mohou nejenom bavit a odpočívat po náročném vyučování, ale také aktivně zapojovat do různých činností, které podporují jejich celkový rozvoj. Tato příležitost k neformálnímu učení a sebevyjádření je klíčová pro budoucí úspěch a osobnostní růst každého dítěte (Kulhánková, 2008).

Ve školní družině je sociální klima důležitým faktorem ovlivňujícím chování a pocity dětí. Toto prostředí není izolované, ale je součástí širšího sociálního kontextu

školy a kolektivu pedagogů. I když sociální klima třídy nebo kolektivu dětí v daném družinovém oddělení není jednotné a může se lišit, má vliv na celkovou atmosféru ve školní družině. V rámci jedné školy mohou existovat třídy s různými sociálními klimaty. Některé třídy mohou vytvářet pozitivní atmosféru, která podporuje žáky, zatímco jiné mohou působit negativně a ovlivňovat jejich chování nebo pocity. Je důležité, aby vedení školní družiny a pedagogové věnovali pozornost sociálnímu klimatu ve třídě a aktivně pracovali na jeho podpoře a posilování přátelského a podpůrného prostředí pro všechny děti. Takové prostředí může přispět k lepšímu rozvoji dětí a k jejich celkovému pohodlí a spokojenosti během pobytu ve školní družině (Čapek, 2010).

Kraus (2008) ve své publikaci rozdělil prostředí na tři oddíly:

a) Prostorová a věcná stránka

Věcné a prostorové stránky školní družiny začínají urbanistickým řešením, tedy umístěním zařízení do dané lokality. Tato lokalita a architektonické provedení budov hrají významnou roli v utváření atmosféry prostředí, které ovlivňuje možnosti trávení volného času a celkový dojem z místa. Architektonické provedení budov, včetně uspořádání a velikosti, je dalším důležitým aspektem. Některé školní družiny se nacházejí v moderních, speciálně navržených budovách, zatímco jiné využívají starší objekty, původně určené pro jiné účely. Velikost zařízení je také klíčovým faktorem, který ovlivňuje efektivitu provozu a sociálně-psychologické klima. Menší zařízení mohou mít obtíže s ekonomickou rentabilitou a poskytováním kvalitní výuky, zatímco příliš velké instituce mohou trpět anonymitou a složitějším řízením. Dalšími důležitými faktory jsou akustika, osvětlení, klimatizace a vytápění, které ovlivňují prostředí školní družiny. Barevnost prostředí a přítomnost rostlin mohou pozitivně ovlivnit psychiku a pocity žáků. Vybavení školní družiny technikou, nábytkem a dalšími doplňky by mělo odpovídat potřebám dětí. Některé instituce se snaží o netradiční uspořádání prostoru, které lépe vyhovuje dětským potřebám. Technické vybavení, zejména počítačová technika a videotechnika, je důležitou součástí moderních školních prostorů. Finanční možnosti mohou ovlivňovat dostupnost technických prostředků, které by měly podporovat vzdělávání a rozvoj dětí (Kraus, 2008).

b) Sociálně-psychické klima ve školní družině

Důležitým aspektem ve školní družině je sociálně-psychické klima, které ovlivňuje celkovou atmosféru a interakce mezi účastníky. Toto klima je definováno jako trvalé emocionální a sociální naladění, které odráží stav prostředí a zahrnuje všechny jeho účastníky. Dalším pojmem, který souvisí s klimatem, je kultura školního prostředí, která zahrnuje normy, hodnoty a postoje reflektované ve škole.

Klima ve školní družině má vliv na různé aspekty:

- charakteristika jednotlivých účastníků, včetně sociálního, zdravotního, psychologického a pedagogického stavu,
- úspěšnost fungování školní družiny jako celku, včetně průběhových charakteristik,
- kvalita výstupů školní družiny, zahrnující jak dlouhodobé, tak krátkodobé aspekty (Kraus, 2008).

Prostředí je formováno především lidmi, kteří v něm působí, a jejich vztahy a procesy. Zásadní jsou vztahy mezi žáky a pedagogickým personálem. Důležitými faktory jsou věk, pohlaví, sociální a etnická příslušnost žáků, stejně jako osobnostní vlastnosti. Podobně je důležitá osobnostní struktura pedagogického personálu, včetně věku, pohlaví, sociální příslušnosti a kvalifikace. Důležité jsou také vztahy mezi žáky, zejména v odděleních, kde se rozvíjejí emocionálně nabitě vztahy vrstevnického charakteru. Všechny tyto procesy jsou spojeny s komunikací, která je ovlivňována uspořádáním prostoru, místní komunikační sítí a možnostmi setkávání ve školní budově. Personální a vztahové aspekty odrážejí uspořádání všech elementů, které přispívají k dosažení výchovných cílů. Existují formální a neformální struktury, které se projevují ve vztazích mezi účastníky a uspořádání školního života. Klima ve školní družině ovlivňuje celkový dojem a fungování prostředí a je důležité věnovat mu patřičnou pozornost při plánování a provozu školních zařízení (Kraus, 2008).

c) Vnější prostředí školní družiny

Fungování školní družiny je významně ovlivněno vnějšími podmínkami, které zahrnují místní prostředí a demografické faktory. Lokální prostředí hraje klíčovou roli, protože školní družiny jsou nedílnou součástí komunity. Zejména v současné době, kdy jsou některé školy a výchovná zařízení spravovány obcemi, je toto spojení ještě důležitější. Demografické faktory mají vliv na budoucnost škol, protože nedostatek dětí

může vést k útlumu některých zařízení. Školy musí také brát v úvahu subkulturu daného regionu a klást důraz na zachování místních tradic a zvyklostí. Rovněž etnické poměry hrají významnou roli, zejména v lokalitách s výrazným zastoupením určitých etnických skupin, jako jsou Romové. V širším měřítku existuje mnoho dalších institucí, které jsou pro školní družinu relevantní, jako jsou zařízení volného času, knihovny, sportovní kluby a další organizace. Spolupráce s těmito institucemi může přinést vzájemné výhody a obohatit život ve školní družině. Důležitým faktorem je také prestiž školní družiny v komunitě. I když školy již nejsou primární institucí v obci, stále mají koordinační roli a mohou ovlivňovat život ve městě nebo vesnici. V současnosti je však často pozorovatelná izolace jednotlivých institucí, což brání v efektivní spolupráci a komplexním přístupu k výchově a vzdělávání. Spolupráce školní družiny s ostatními institucemi může mít různé formy, od formálních až po spontánní a systematické. Významnou roli hraje také zapojení rodičů a širší veřejnosti do života školní družiny, což může vést k lepší integraci školy do lokální komunity a zvýšení zájmu o její činnost (Kraus, 2008).

V rámci školní družiny se děti aktivně podílejí na procesu vzdělávání, výchovy a socializace. Jedná se o prostředí, které je podporováno legislativními normami a zaměřuje se na přípravu dětí na budoucí výzvy a povolání. Školní družina není izolovaná instituce, ale je součástí širšího sociálního prostředí. Plní své úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci a má své specifické prostředí a metody práce. Jejím hlavním cílem je nejen předávat znalosti a dovednosti, ale také podporovat rozvoj osobnosti a podílet se na socializaci jedince. Také se zde děti učí nejenom akademickým znalostem, ale také sociálním dovednostem a hodnotám. Tímto způsobem se prostřednictvím školní družiny realizuje působení makroprostředí na jednotlivce, přičemž se důraz klade na přípravu pro budoucnost a úspěšné začlenění jedince do společnosti (Gillerová, 2012).

Dle Grecmanové (2012) je klima ve školní družině výsledkem interakcí mezi jednotlivými členy, tedy dětmi, pedagogy a rodiči. Zahrnuje společné historické zkušenosti, hodnoty a normy. Je to dynamický proces, který se neustále utváří a mění v závislosti na interakcích a vnímání prostředí školní družiny. Každý jedinec má svůj vlastní pohled na klima ve školní družině, který je ovlivněn jeho osobními zkušenostmi a vnímáním okolí. Tyto názory se dále sdílejí a diskutují mezi členy školní

družiny, což má vliv na chování a vnímání celé skupiny. Často platí, že lidé vidí to, co očekávají, že uvidí. To znamená, že každý člen školní družiny má tendenci vybírat důkazy, které potvrzují jeho představy o klimatu ve školní družině, a ignorovat výjimky. Tato očekávání a vnímání mohou ovlivnit témata, která se ve školní družině diskutují. Je tedy důležité, aby pedagogové, děti a rodiče spolupracovali na vytváření pozitivního a podpůrného klimatu ve školní družině, který bude přispívat k celkovému rozvoji a pohodě všech členů této komunity.

1.3 Vychovatel

Vychovatel je pedagogickým pracovníkem, který se stará o děti a mládež ve školních vzdělávacích zařízeních i v sociálních institucích. Profese vychovatele je součástí pomáhajících profesí, stejně jako profese učitele nebo pedagoga volného času. Důležité je zdůraznit, že vychovatel by měl být přátelský a empatický k dětem, schopen naslouchat, porozumět a poskytnout jim radu a pomoc (Novotná, 2017).

Vychovatel jako pojem lze chápat minimálně ve dvou odlišných významech. V prvním případě může být vychovatelem kdokoli nebo cokoli, kdo či co má vliv na výchovu (například prostředí, člověk nebo dokonce stroj), tj. kdo záměrně ovlivňuje jednotlivce nebo skupiny ve výchovném procesu. V druhém případě je vychovatelem osoba vykonávající určité etablované povolání, které je zařazeno do katalogu profesí a vyžaduje se od něho také odborná kvalifikace, která je stanovena zákonem. Samotná důležitost a vychovatelova role spočívá v tom, že v rámci systému výchovy je nositelem obsahu a cíle výchovy. Kdyby vychovatel opustil tuto roli a přestal se angažovat v této cílové kategorii, tak by v podstatě přestal být vychovatelem. Skutečnost, že vychovatel je nositelem cíle výchovy, znamená, že reprezentuje zájmy společnosti v procesu výchovy mladé generace. Výchova a společnost jsou úzce spjaty. Výchova ve školách a výchovných zařízeních odráží hodnotový systém společnosti. Posláním vychovatele je u dětí pěstovat a rozvíjet takové postoje, vlastnosti a hodnoty, které přinášejí prospěch jak samotným jedincům – individuální výchovný cíl, tak i celé společnosti – sociální výchovný cíl (Bendl, 2015).

Vychovatel se zabývá částečně volnočasovými aktivitami, ale na rozdíl od ostatních je jeho práce mnohem komplexnější a někdy i direktivnější. Musí zajistit

širokou škálu výchovných a provozních aktivit, včetně přípravy preventivních programů a dodržování normativů výchovného systému. Pracuje s klientelou nejen krátkodobě, ale i dlouhodobě a je součástí odborného týmu. Očekávání zaměstnavatele i osobní představy vychovatele o jeho roli ovlivňují zaměření jeho práce. Jeho práce může zahrnovat širokou škálu aktivit, od jednoduchého dozoru až po řešení náročných výchovných situací. Tyto situace jsou často časově omezené a v nich jednotlivci reaguje na různé vnější faktory. Výchovná situace může být buď rovnovážná, běžná, nebo problémová, která vyžaduje zásah a pedagogickou intervenci. Vychovatel se nejen zabývá řešením problémových situací, ale také aktivně participuje ve výchovných situacích, které jsou stabilní a vyvážené (Škoviera, 2022).

Existují vychovatelé, kteří se více angažují ve své práci, a pak jsou tu ti, kteří naopak projevují menší aktivitu. Angažovaný pracovník se věnuje dětem s nadšením a snaží se pro ně udělat maximum, často i za cenu svého vlastního pohodlí. Naopak neangažovaný pracovník splní své pracovní povinnosti, ale nedbá tolik na to, aby děti skutečně motivoval a zaujal je (Kopřiva, 1997).

1.4 Mladší školní věk

Mladší školní věk je vymezen od 6 do 10 let. Tento věk je obdobím přechodu, během kterého dochází k významnému rozvoji duševních funkcí. Děti jsou schopné soustavného školního vzdělávání, dokážou se koncentrovat na úkol a plnit ho s radostí. Jejich pozornost a paměť se zlepšují, což přispívá k jejich akademickému úspěchu. V tomto období dochází k rozvoji analytického myšlení, kdy děti dokážou rozlišovat mezi důležitými a méně důležitými informacemi a pamatovat si je úmyslně. Fantazie, která je typická pro předškolní věk, postupně ustupuje a děti se stávají kritičtějšími ke svým výkonům. Rodinná podpora a spolupráce se školou jsou v tomto období klíčové pro úspěch dítěte ve škole. Přesto je důležité nezatěžovat děti nadměrnými požadavky a umožnit jim udržet rovnováhu mezi školními povinnostmi a volným časem (Matějček, Pokorná, 1998).

Dle autorky Veselé (1997) je mladší školní věk charakterizován změnou osobnosti po stránce tělesné, duševní ale i sociální, a to vlivem učení a celkově školy.

S nástupem do školy dochází u dětí mladšího školního věku k významné změně v jejich životě. Skončí první období volnosti a tvořivosti. Děti se v tomto věku změň z volných předškolních dětí na žáky, kteří jsou podrobni striktnímu členění na hodiny a přestávky. Ve škole se zvyšují nároky na pozornost, disciplínu, soustředěnost a další dovednosti. Děti již dále nemohou libovolně zaměňovat hru za učení. Vstupem do školy končí první období tvořivosti a je nahrazeno novými sociálními a vzdělávacími znalostmi, zkušenostmi, dovednostmi a postoji. Děti začínají přebírat nové kompetence a role ve školní komunitě a také v oblasti společenských pravidel (Mazal, 2007).

Děti v mladším školním věku projevují velký zájem o tělesnou aktivitu a cvičení. Jejich energie a nadšení jsou nakažlivé, a proto je důležité poskytovat jim příležitosti k pohybu a tělesnému rozvoji. Každá aktivita, která dětem umožňuje protáhnout se a odreagovat, je vítaná. Tělovýchovné cvičení má pro děti mnoho výhod, a to nejen fyzických, ale i duševních. Pomáhá posilovat svaly, zlepšuje koordinaci a rovnováhu, podporuje správný vývoj kostí a kloubů a celkově přispívá k celkovému zdraví a pohodě dítěte. Kromě toho má tělesná aktivita pozitivní vliv na psychickou pohodu dítěte, pomáhá jim uvolnit stres, napětí a zlepšuje náladu. Cvičení na srovnání těla jsou zvláště důležitá pro správný vývoj dětského těla. Pomáhají udržovat správnou tělesnou pozici, posilují svaly i šlachy a celkově zvyšují flexibilitu. Pravidelné provádění těchto cvičení může předcházet různým druhům bolestí zad a problémům s držením těla (Marková, 2005).

Toto období je výrazně charakterizováno jako počátek nekonečného procesu dětského vzdělávání. Když se dítěti daří ve škole, tento čas může být poměrně klidný. Dítě již prošlo základními sebeobslužnými dovednostmi a dokáže být relativně samostatné. Překonalo nejběžnější dětské nemoci a je obecně zdravé. Je schopno sdělit, když něco není v pořádku. Základní ovládání vlastního těla již zvládlo a je připraveno na další fázi učení a poznávání světa kolem sebe. V tomto věku je dítě obvykle přijímané k aktivitám nabízeným dospělými a snadno se učí novým věcem – někdy se označuje jako "zlatý věk mechanické paměti". Navzdory tomu, že může být dítě relativně nekritické k dospělým, stále si udržuje dětskou hravost a bezstarostnost, nestydí se za své rodiče a přijímá nové zkušenosti a dovednosti s otevřenou myslí (Mertin, 2011).

Proto je důležité, aby děti měly možnost pravidelně cvičit a aktivně se pohybovat nejen ve škole, ale i doma nebo ve volném čase. Podpora tělesné aktivity a zdravého životního stylu by měla být prioritou ve vzdělávacím procesu, protože zdravé tělo je základem pro celkový rozvoj dítěte a jeho školní úspěchy (Marková, 2005).

2 REALIZACE ŠVP VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Ve druhé kapitole je popsán školní vzdělávací program, jeho metodika a samotná realizace zájmového vzdělávání. Ve druhé podkapitole jsou přiblíženy kompetence ve školní družině, správně nastavený záměr z hlediska cílů ve školní družině a oblasti pro stanovení rozvojových cílů.

2.1 Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., mají všechny školní instituce své vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vydalo Rámcové vzdělávací programy (RVP), na jejichž základě školy vytvářejí vlastní ŠVP. Pro školní družiny nebyly vydány žádné rámcové programy, a proto si tyto zařízení vytvářejí své vlastní závazné ŠVP, které vychází především z konkrétně místních podmínek. Jedná se o závazný pedagogický dokument, který vytváří pedagogický sbor s ohledem na své zkušenosti, analýzu předchozí činnosti a řešení pedagogických problémů. Tvorba ŠVP je takzvaným projevem „pedagogické autonomie“ a přináší mnoho výhod, avšak tyto výhody lze využít pouze tehdy, pokud se všichni účastníci aktivně zapojí do tvorby a dodrží podmínky spolupráce (Hájek a kol., 2007).

Od školního roku 2007/2008 pracují školní družiny podle vlastního školního vzdělávacího programu, který je přizpůsoben potřebám a zájmům dětí v dané lokalitě (Kulhánková, 2008).

ŠVP v několika rovinách:

- Legislativní rovina – podle platného školního zákona č. 561/2004 Sb., je ŠVP povinným pedagogickým dokumentem pro školní družiny.
- Pedagogická rovina – forma nejvhodnějších a nejefektivnějších pedagogických postupů pro využití volného času žáků s ohledem na profilaci vzdělávacího programu školy, místní podmínky a demografické složení. Definiuje jednotlivé výchovné a vzdělávací prvky s ohledem na strategii pedagogiky volného času, umožňuje plánování a realizaci nových společných aktivit a podporuje týmovou práci.

- Evaluační rovina – zahrnuje specifická hodnotící kritéria pro externí a interní evaluaci činností školní družiny, poskytující zpětnou vazbu a umožňující hodnocení úspěšnosti programu.
- Společenská rovina – školní družina je vnímána jako nedílná součást školy a je hodnocena nejen podle úrovně vzdělávání, ale také podle nabídky aktivit pro volný čas žáků. Rodiče očekávají nejen sociální službu, ale také rozvoj nadání dětí a jejich zájmů. ŠVP je klíčovým dokumentem prezentujícím školní družinu a přispívajícím k rozvoji žáků (Hájek a kol., 2007).

Metodika tvorby ŠVP

Školní vzdělávací program ve školní družině musí zahrnovat tyto hlavní části:

- specifické cíle vzdělávání,
- obsah a formy,
- časový plán,
- personální podmínky,
- materiální podmínky,
- zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, zahrnující emoční, tělesné i sociální aspekty,
- ekonomické podmínky,
- podmínky pro činnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájek a kol., 2007).

Do ŠVP školní družiny je flexibilně začleněna část týkající se délky vzdělávání. Dále také podmínky přijímání a ukončování vzdělávání musí být obsaženy v interním řádu školní družiny, který může být součástí ŠVP. Těsně navazuje na program školy a obsahuje identifikační údaje o škole a charakteristiku školy i jejího vzdělávacího programu.

Také může obsahovat:

- stručnou charakteristiku školní družiny,
- popis organizace a její činnosti,
- informace o propojení se vzdělávacím programem školy,

- strukturu jednotlivých tematických celků, na nichž jsou založeny jednotlivé aktivity (Hájek a kol., 2007).

Činnosti ve školních družinách se zaměřují především na průřezová témata RVP, jako jsou: podpora kritického myšlení v evropských a globálních souvislostech, rozvoj osobnosti a sociálních dovedností, mediální a etická výchova, výchova k demokratickému občanství, multikulturní výchova a environmentální výchova (MŠMT, 2024).

2.1.1 Realizace zájmového vzdělávání

Pokud má být výchovou prostřednictvím prožitků dosaženo stanovených výchovných cílů a má se uplatnit v praxi, při přípravě ŠVP pro školní družinu se postupuje následovně:

- definují se cíle aktivit a způsoby, jakými chceme tyto cíle dosáhnout (s ohledem na věk a schopnosti účastníků),
- vybere se cíl a programy s ohledem na složení skupiny,
- nabízí se široká škála aktivit, které podněcují prožitky a nabízejí zkušenosti,
- vytváří se prostor pro určitou míru nejistoty ohledně výsledků her a navozujeme pocit dobrodružství,
- vychovatelé se snaží spojit dané pohybové aktivity s činnostmi, které vyžadují kritické myšlení a rozhodování,
- dále vychovatelé zajišťují vyvážené šance na úspěch pro všechny účastníky a začleňují do programů i ekologická témata, zejména při aktivitách v přírodě,
- usiluje se o to, aby aktivity naznačovaly možnost přenosu získaných poznatků do každodenního života,
- při výběru metodických přístupů se dbá na jejich motivující charakter a podporuje se reflexe,
- bezpečnost účastníků – jak tělesná, tak emoční a sociální má pro všechny zásadní význam,
- k dispozici je kvalifikované a informované vedení,

- i po skončení hry se využívají získané zážitky jako motivaci pro další činnosti (Hájek a kol., 2007).

2.2 Klíčové kompetence ve školní družině

Tradičním zařízením pro děti a jejich zájmové vzdělávání je právě školní družina. Zde je jejich čas po školním vyučování vyplněn širokou nabídkou volnočasových činností. Tyto činnosti mohou napomoci dětem rozvinout jejich nadání a dovednosti. Školní družina volně navazuje na školu, a to v rozvíjení klíčových kompetencí, kde se ve volném čase věnuje dětem v oblasti komunikativních, sociálních občanských a personálních dovedností, a především v utváření hodnot. Tyto kompetence mohou dětem napomoci například při nástupu do školy a s tím spjata hledání si nových kamarádů, sbližování se s nimi a seznámení se s novým prostředím (Pospíšilová, Komínková, 2015).

Školní družina naplňuje obecné cíle vzdělávání, které jsou dané školským zákonem, a to svými specifickými prostředky. Samotným vyplněním volného času a do toho správně vsazenými aktivitami se děti učí kompetencím, které jsou sepsány v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní a základní vzdělávání (Holeyšovská, 2003).

„Pojem kompetence je definován jako souhrn schopností a znalostí a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností.“ (Hájek, Pávková a kol., 2011b). Můžeme je chápat jako *specificky integrované vzdělávací cíle*. Jde o jakýsi multifunkční soubor postojů, dovedností schopností a znalostí, které všichni potřebujeme pro začlenění do zaměstnání, do společnosti a pro svou soukromou realizaci v životě.

Specifikem pro zájmové vzdělávání je *kompetence k naplnění volného času*, kterou můžeme definovat jako rozvíjení nadání, zájmů a zálib. Žák si díky této kompetenci dovede sám, dle svého uvážení vybrat zájmovou činnost. Tato kompetence žákovi umožní orientovat se ve výběru smysluplného trávení volného času a dokáže odolat, a říci „ne“, k nevhodnému způsobu trávení volného času. V individuálních aktivitách i v organizovaných skupinách své zájmy rozvíjí. Mezi další kompetence školní družiny patří *kompetence interpersonální a sociální*. Tyto kompetence

napomáhají řídit a ovládat své chování a jednání tak, aby žák dosáhl pocitu sebeúcty a sebeuspokojení. Aby o sobě dokázal vytvářet pozitivní představy. Dokáže být tolerantní v odlišnosti lidí, je schopný vyjádřit svůj názor, respektovat názory druhých a dokáže přistoupit na kompromis. Ve skupině umí spolupracovat a vytvářet pozitivní atmosféru. Je ohleduplný a k ostatním projevuje svou citlivost. Rozpozná od sebe nevhodné a vhodné chování, uvědomuje si odpovědnost za rozhodování o svých činnostech a nese za ně důsledky, tím se učí odhadovat případná rizika svých budoucích nápadů. Učí se hodnotit, plánovat a organizovat, odpovědně přistupuje k povinnostem a úkolům. U *kompetence k učení* jde o to, aby žák svou rozdělanou práci také dokončil, aby uměl kriticky uvažovat a hodnotit svůj výkon. Nejen, že se učí vědomě ale hlavně spontánně. Využívá a vybírá si vhodné způsoby pro efektivní učení. Experimentuje, samostatně pozoruje, všímá si souvislostí mezi určitými jevy a své poznatky dává do souvislostí. Učí se s chutí a své zkušenosti uplatňuje v praxi.

Kompetence k řešení vzniklých problémů směřuje žáka k přemýšlení o příčinách a jejich nesrovnalostech. Motivuje k řešení situací a problémů kolem sebe, protože vyhýbání se nevede k žádnému cíli. Po pochopení problému se snaží najít odlišné shodné a podobné znaky a prakticky si ověřuje to správné řešení. Dále se učí rozpoznávat chybná řešení a správná si je schopen obhájit. *Občanské kompetence* vedou žáka k respektování kulturního dědictví a s tím spjatých tradic, má pozitivní postoj k uměleckým dílům a respektuje také požadavky na utváření zdravého životního prostředí. Posiluje a respektuje sociokulturní prostředí, které se formuluje aktuálními, tradičními a očekávanými hodnotami národa, profesní a sociální skupiny či etnikem. Díky této kompetenci si je žák schopen uvědomit práva druhých a také svá práva a povinnosti. Vnímá kolem sebe šikanu, nespravedlnost či agresivitu a dovede se těmito situacím bránit. Chová se odpovědně, dbá na bezpečí a zdraví sebe i ostatních lidí.

Kompetence komunikativní žáka vede k naslouchání druhým, k vyjadřování svých pocitů k sobě a ostatním. Také učí k využívání komunikačních a informačních prostředků a s tím související zhodnocení pravdivosti informačních zdrojů. Učí žáka kultivované komunikaci s gesty, jak s vrstevníky, tak i se staršími lidmi bez nějakého ostychu. Žák dokáže ovládat i nonverbální komunikaci (Hájek, a kol., 2011b).

2.2.1 Správně nastavený záměr z hlediska cílů ve školní družině

Při definování záměru se postupuje od obecné koncepce ke stále konkrétnějším dílčím cílům. Začíná se rozhodnutím, co má být hlavním záměrem, a postupně převést tuto ideu do tematických klíčů, které se následně promítnou do konkrétních cílů. Tento postup je klíčový nejen pro přesné určení, zda vychovatel dosáhl svého záměru, ale také pro větší přesnost a uvědomění si, čeho chce skutečně dosáhnout. I když to může být trochu mimo styl „*prostě si něco zahrajeme a uvidíme*“. Vychovatelům, kteří chtějí věřit v hodnotu své práce, se pečlivější příprava vyplatí (Drahanská 2020).

Klíčové oblasti pro stanovování pedagogických cílů ve školní družině a během celoroční hry jsou znalosti, dovednosti a postoje. U znalostí jde o to, zda chce vychovatel předat dětem konkrétní informace spojené s daným typem zážitku, a tak prohloubit jejich znalosti. U dovedností jde o poskytnutí možnosti praktického tréninku a osvojení si konkrétních dovedností během aktivit. A u postojů umožnit žákům prožít nějaký princip tak, aby na základě vlastní zkušenosti mohli formovat své hodnotové názory a postoje. Tyto tři složky pak dohromady tvoří kompetence. Kompetence představuje šíři schopností ve všech uvedených oblastech, které se vzájemně ovlivňují. Znat něco neznamená nutně to umět, a umět něco neznamená, že to chceme. Ochota se něco naučit vytváří optimální podmínky pro spojení znalostí, dovedností a postojů. V průběhu programu se mohou témata zkoumat z různých úhlů pohledu, aby se účastníci mohli učit komplexně a prožitkově. Tak vzniká prostor pro holistické učení, kde je prožitek klíčovým prvkem. Všechny tyto součásti začínají ladit dohromady, tvoříce koherentní celek (Drahanská 2020).

Dle autorky Drahanské v publikaci „*Učení prožitkem*“ (2020) jsou dovednosti nejdůležitější. Oblast dovedností představuje fascinující součást, ideálně přizpůsobenou pro práci v rámci celoroční hry ve školní družině. V kontextu firemního vzdělávání se hovoří o „*měkkých dovednostech*“ (soft skills), zatímco ve školním prostředí jsou tyto schopnosti známé jako klíčové kompetence. Jak v jednom, tak v druhém případě jde o sociální a komunikační dovednosti, umět spolupracovat, schopnost učit se, rozvíjet kritické myšlení, umět se správně rozhodovat, vést, řídit, přijímat a poskytovat zpětnou vazbu, umět opouštět komfortní zónu a přizpůsobit se změnám.

V této oblasti se však skrývá podceňovaný aspekt, a to uvědomění si, co znamená dovednost skutečně ovládat. Nikdo se nenaučil žádnou dovednost přes noc. Většinou se jedná o postupné trénování a opakování, než můžeme s jistotou říci, že danou dovednost ovládáme. Naučit se něco nového často vyžaduje kombinaci různorodých činností, a teprve jejich součet vede k úspěchu. Začátek může být obtížný, protože správně odhadnout, co všechno bude potřeba zohlednit při ovládnutí konkrétní dovednosti, není vždy tak jasné. Dražanská (2020) ve své publikaci uvedla čtyři kroky učení se dovednostem:

1. nekompetence nevědomá (neví, že neví)
 - jde o fázi nevědomosti, kdy získáváme informace a první zkušenosti z vlastních prožitků,
2. nekompetence vědomá (ví, že neví)
 - mluví se o fázi osvojování si dovednosti, kdy opakovaně trénujeme v bezpečném prostředí,
3. kompetence vědomá (ví, že ví)
 - takzvaná fáze vědomého ovládnutí dovednosti, kdy ověřujeme schopnost v rámci většího projektu,
4. kompetence nevědomá (neví, že ví)
 - jedná se o automatické ovládnutí dovednosti a aplikaci v reálném prostředí.

2.2.2 Oblasti pro stanovení rozvojových cílů ve školní družině

V rámci celoroční hry ve školní družině se vychovatelům otevírají široké možnosti působení, neomezené jen znalostmi, dovednostmi a postoji. Tato forma práce přináší další dimenze týkající se povahy učení prostřednictvím zážitku. Při těchto aktivitách jsou do učebního procesu aktivně zapojeni všichni účastníci, a tím dochází k projevům jejich emocí, individualit, chování, specifických reakcí a prožívání. Skupinová dynamika a procesy se stávají nedílnou součástí hry. V průběhu této práce jsou skrytě přítomná témata z oblasti osobnostně sociálního rozvoje, která jsou na pozadí jakéhokoli specifického programu a vstupují tak do hry (Dražanská 2020).

Kromě specifických témat týkajících se znalostí, dovedností a postojů, která si vychovatel předem zvolil, pojmenovává další oblasti, se kterými se bude v rámci učení prostřednictvím zážitku pracovat. Jedná se o víru jednotlivců ve vlastní schopnosti,

sebedůvěru a sebepojetí včetně jejich předpokladů a vlastností v oblasti osobnostně sociálního rozvoje, o jejich motivaci, limity a možnosti, pro plné zapojení do dílčích aktivit. Učení prostřednictvím zážitku se tedy zaměřuje na celistvý rozvoj účastníků, kteří jsou vnímáni jako lidské bytosti s jedinečnými reakcemi, schopnostmi a prožitky, bez ohledu na specifická témata, jež jsou v daný moment aktuální (Drahanská 2020).

3 ZÁKONITOSTI CELOROČNÍ HRY

Ve třetí kapitole s názvem Zákonitosti celoroční hry je v první podkapitole popsána hra jako taková, dětská hra, hra jako zážitek a motivace ke hře. Ve druhé podkapitole je obsažena samotná celoroční hra ve školní družině, její časové aspekty pro realizaci, role vychovatele při celoroční hře, pravidla při hraní, očekávání od celoroční hry a zdatnost dětí k hraní celoroční hry.

3.1 Hra jako taková

Hra může existovat v mnoha podobách, a proto existuje mnoho různých definic hry. Hra je nedílnou součástí lidské kultury od pradávna a v průběhu fylogeneze prošla mnoha změnami formy, účelu a stylu, které ovlivňovaly různé kultury. Zároveň je hra v ontogenezi úzce spojena s raným věkem dítěte jako jeden z nezákladnějších způsobů učení. Ačkoli se charakter hry s dospíváním postupně mění, zůstává nedílnou součástí života a hraje nezastupitelnou roli. Mnoho výzkumníků se zabývalo úlohou hry a jejím významem v životě člověka (Delyannis, 2009).

Hru lze charakterizovat jako svobodnou činnost, která je časově ohraničena a provádí ji skupina nebo jednotlivec, bez ohledu na věk, a která vychází ze zájmu samotného subjektu. Její smysl může být obsažen přímo v činnosti samotné, nebo může stát mimo hru, například jako motivace nebo cíl. V případě, kdy hra slouží jako prostředek k naplnění různých potřeb nebo cílů, stává se nástrojem pro dosažení určitých výsledků. Hra se od praktických životních činností odlišuje svými herními prvky a specifickými pravidly, jako je například identifikace s určitými rolemi nebo soupeření, které bychom v reálném životě mohli odmítat. Pro hráče obvykle hra přináší uspokojení potřeb, zábavu, poučení, a možnost prožít nové zážitky. Je také prostředkem, jak prozkoumávat a rozvíjet své dovednosti a schopnosti (Němec, 2002).

Když se hovoří všeobecně o hrách, nabízejí se různé druhy her – deskové společenské, slovní, pohybové, karetní, strategické nebo logické. Tyto hry jsou určeny pro dva, více hráčů nebo pro jedince. Jejich hlavním cílem je rozvoj strategie a koncentrace, snaží se naučit děti dodržování herních pravidel či trpělivosti. Tyto hry jsou určeny nejen pro zábavu, ale i pro vzdělávání. V případě vzdělávacího zaměření se

jedná o didaktické hry, které posilují jazykové schopnosti (rozvoj slovní zásoby či celkového vyjadřování), matematické dovednosti nebo znalostní oblasti (Šiklová, 2022).

Hra je prostředkem k učení a objevování světa, zatímco hračka je nástrojem. Čím méně hraček, tím více prostoru je pro kreativitu a fantazii. Hračka obvykle nabízí více funkcí, s nimiž mohou děti pracovat, a také umožňuje různé varianty rozvoje dovedností. Jedná se o multifunkční předměty typu „vše v jednom“, jako je například motorická kostka s různými aktivitami.

V pedagogické praxi jako každodenní činnosti znamená hra jakýsi nenahraditelný prostředek při výchově dětí. Používáním hry dochází k navození děje, rolí, příběhů a situací ve kterých skupina či jedinec roste a rozvíjí se v dovednostech, vědomostech a zkušenostech. Hrou můžeme ověřovat svou úroveň dovedností, životní zkušenosti a teoretické poznatky a použitelnost v životě. Také můžeme hru využít v prověřování svých hodnot, postojů a názorů. Současně můžeme tímto způsobem získat poznatky o ostatních lidech, o světě kolem nás a o sobě samém. Hra může znamenat širokou oblast, do které je zařazeno spoustu činností a aktivit. S odlišně preferovanými a námi zvolenými kritérii vnímáme každý za sebe hru odlišně. „*Hru chápeme jako jeden z nejideálnějších prostředků harmonického rozvoje osobnosti.*“ (Hanuš a Chytilová, 2009).

Autor Suhr (2019) ve své publikaci s výčtem her dělí hry na: hry na honěnou, na chytanou, hry s míčem a předměty každodenní potřeby, štafetové hry, hry v kruhu, seznamovací hry, kooperativní hry, hry s padákem, hry s příběhem a zábavné olympiády.

Využíváním her ve školní družině a v jiných malých organizovaných skupinách se děti učí kázně, kamarádství, poctivosti a k ohleduplnosti k mladším i respektu ke starším lidem a jiným autoritám. Hrou se děti také učí samostatnému rozhodování v situacích, kdy se nemají s kým poradit, a tím přebírají zodpovědnost za svá rozhodnutí (Hájek a kol., 2004).

Při hře je důležité, aby byla zajímavá a tím se zapojilo co nejvíce dětí, pokud možno všechny členy skupiny. Dochází k rozvíjení myšlení a pohybové schopnosti dětí,

ale také hra umožňuje prožití vítězství i smíření s prohrou. Také vždy musí být hra přiměřená věku dětí a jejich schopnostem (Hájek a kol., 2004).

Před jakoukoliv hrou je dobré si uvědomit jaký je cíl hry, vědět co u žáka rozvinout, čeho dosáhnout, jaký to na něho bude mít vliv a dopad, na co hra působí. Bez stanovení si cíle hra ztrácí smysl. Cílem je řečeno, kam bude hra směřovat a jakým způsobem. Cíl musí být dosažitelný, jasně formulovaný, pochopitelný pro všechny, měl by vést žáky k rozvoji a růstu osobnosti. Hrou lze podporovat dovednosti, vloh y i schopnosti. Může také ovlivnit potřeby, zájmy a postoje. S tím souvisejí výchovné cíle. Vyjadřují pro nás pedagogický potenciál a hodnoty, ke kterým aktivním usilováním směřujeme. Tyto výchovné cíle pro nás mohou být odpovědí kterých částí osobnosti člověka se hra dotýká, jakých složek, co hra u jednotlivce rozvíjí, mobilizuje a procvičuje. Dle výchovných cílů se hry dělí na hry, které rozvíjí tyto oblasti:

1. Vztah k přírodě a ke všemu živému kolem nás a vnímat jako celek,
2. Inteligenci interpersonální – jde tu o schopnost všímání si záměrů a potřeb ostatních lidí a zkusit jim porozumět, rozvíjí schopnost vcítit se do druhých, sledovat jejich rozpoložení, umět přisuzovat jejich chování a naladění dle temperamentu,
3. Inteligenci intrapersonální – tato oblast se zaměřuje na porozumění sama sobě, usměrňovat se a vnímat své pocity a emoce,
4. Pohybovou inteligenci – rozvíjí zvládání pohyblivosti, sportů, tanců, celkovou zručnost a šikovnost,
5. Jazykovou inteligenci – rozvíjí srozumitelnost ve vyjadřování se, vyprávět souvislé příběhy a schopnost vysvětlovat,
6. Hudební inteligenci – rozvíjí schopnost zapamatovat si melodii, vnímat rytmy a tóny či aktivní provozování hudby,
7. Logicko-matematickou inteligenci – rozvíjí celkovou práci s čísly, kombinační schopnost a logiku,
8. Inteligenci prostorovou – jde o rozvinutí schopnosti představivosti nových a originálních tvarů či obrazů (Hanus a Chytilová, 2009).

Můžeme se setkat ještě s pomocnými hrami, které využíváme k rozběhání a zahřátí, k navození příjemné atmosféry, dojde k uvolnění a následně k pobavení.

Druhým typem je hra kombinovaná, u které je zapojena celá osobnost a prověřuje se tak (Hanuš a Chytilová, 2009).

Cíle hry lze dosáhnout soutěží nebo kooperací. Ať už je cílem hry vítězství nebo maximální zábava pro všechny účastníky na co nejdélší dobu, většina her má svůj cíl. Snad nejnázat se to pozná ve hrách založených na soutěži, kde je prostě cílem být lepší než váš soupeř. Přesto je mnoho her, u kterých je samotný proces tak příjemný, že hraní je pro účastníky často důležitější než konečný výsledek. Hry na hraní rolí jsou příkladem tohoto typu her. Nejdůležitějším cílem her na hraní rolí je zachovat a posílit magický zážitek z hraní, aby radost z toho, že jste součástí hry, dala všem účastníkům pocit nového a odlišného zážitku (Mortensen, 2009).

Dětská hra

Dětská hra je jedinečná činnost, kde samotný výsledek není tolik důležitý jako samotný proces hraní. Během volné hry se dítě setkává s rozpory svých materiálních a mentálních možností. Způsob, jakým tyto rozpory překonává, je jedním z kouzelných prvků hry. Ve hře mohou lidé i věci získat symbolický význam. Realita není důležitá, rozhodující je, co si děti přejí. Slovo „jako“ otevírá dveře nekonečným možnostem během hry. Děti se nezabývají logikou nebo nesrovnalostmi, pro ně je důležitý samotný proces hry. Skutečné věci jsou nahrazeny symboly, ale manipulace s nimi je stále reálná. Děti se plně oddávají hře, důvěřují svým přáním a citům, rozvíjejí svou fantazii, ale zároveň jejich jednání je autentické. Hra je nezbytná pro zdravý vývoj dítěte, zejména v raném věku, kdy je hlavní aktivitou. Význam hry přesahuje hranice dětství, protože děti přes ni aktivně poznávají svět kolem sebe a ovlivňují ho. Při hře získávají nové dovednosti, trénují svou pozornost, rozvíjejí svou představivost a formují svou osobnost. Hrou vyjadřují své zájmy, budují vztahy s okolím, s ostatními dětmi i dospělými. Principem hry je aktivita, a proto je absence hraní pro dítě ochuzující a může mít negativní dopad na jeho další vývoj. Je důležité najít cestu k řízeným herním aktivitám, které citlivě podporují rozvoj dítěte (Mlejnek, 1997).

Hra a zážitek

Když se připravuje program činností pro školní družinu, je klíčové začít u hry a zážitků, které z ní vyplývají. Hra je základním prvkem práce ve družině, který přináší radostné pocity, nové zážitky a využívá prvky zážitkové pedagogiky.

Pedagogika zážitku (zážitková pedagogika) je výchovný přístup, který klade důraz na prožívání a nabízí širokou paletu nových nebo znovuobjevených metod pro výchovu ve volném čase. Tato metoda využívá intenzivních zážitků a prožitků získaných skrze aktivní účast v programech, často spojených s fyzickými aktivitami a prováděných určitým stupněm (kontrolovaného) subjektivního rizika. Jejím cílem je podporovat rozvoj sebepoznání a sociálních vztahů. Kromě fyzických aktivit zahrnuje také prvky sebereflexe a reflexe sociálních interakcí (Hájek a kol., 2007).

Dle autora Bedřicha Hájka (2007) zážitková pedagogika uplatňuje hru jako základní prvek, který umožňuje účastníkům vstoupit do různorodých rolí, situací a vztahů, a to jak ve skutečném, tak i v navozeném prostředí. Hra sama o sobě představuje cíl, ale může obsahovat i řadu dílčích cílů. Je silným fenoménem, který ovlivňuje život jednotlivců různých věkových skupin. Klíčovým prvkem úspěšné hry je atraktivní téma, které poskytuje hráčům odpovídající individuální nebo týmové úkoly, problémy k řešení nebo osobní výzvy. Hra musí být založena na jasných pravidlech, motivována a inscenována s ohledem na využití prostředí a atmosféry.

Během hry se účastník setkává s různými výzvami, problémy, soupeři nebo situacemi, často v rámci individuálního nebo týmového souboje. Vstupuje do různých rolí a prožívá různé emoce, od napětí až po radost. Svět her nabízí širokou škálu modelových situací, které mohou sloužit jako průprava na reálný život, aniž by měly negativní společenské důsledky. Hra je mnohem více než pouhá zábava a relaxace. Poskytuje hráčům cenné vnitřní pocity a napomáhá rozvoji různých složek osobnosti, jako je samostatnost, zodpovědnost, tvořivost, týmová spolupráce a další. Hra také pomáhá účastníkům lépe poznat sami sebe a budovat psychickou odolnost a sebevědomí. Poskytuje také důležitou zpětnou vazbu, která pomáhá účastníkům lépe porozumět sobě samým a jejich pozici ve skupině.

Formální charakteristiky hry, která představuje svobodné jednání, tedy nezfalšovanou sféru svobody:

- vystupování z běžného nebo osobního života do sféry fantazie a představ,
- omezenost a určení (časové a prostorové),
- příležitost opakování (celé hry nebo jejich jednotlivých částí),
- specifický a bezpodmínečný řád, jasně definovaná pravidla,

- rytmus a harmonie (variace, střídání, kontrast),
- napětí (naděje a nejistota), (Hájek a kol., 2007).

Prožitek (zážitek) je vnímán jako emocionálně zabarvený souhrn budoucích, přítomných a minulých událostí v daném časovém okamžiku. Prožitek bývá charakteristický svou bezprostředností. Pokud je vyvolán hrou, odlišuje se od obvyklého průběhu běžného dne. Výchova prostřednictvím prožitku z hry představuje přístup ke vzdělávání, který využívá schopnost lidské paměti absorbovat především ty informace, které jsou provázány s intenzivními emocemi. Daný směr této činnosti určují právě pedagogické cíle (Hájek a kol., 2007).

Výchova prostřednictvím prožitků (včetně her) má různé souvislosti:

- poskytuje účastníkům silné zážitky při aktivitách, které zahrnují určitou míru dobrodružství a rizika,
- motivuje k osobnímu rozvoji prostřednictvím zážitků,
- podněcuje k aktivnímu trávení volného času, překonává stereotypy a jednotvárnost,
- pomáhá jednotlivcům poznat sám sebe a rozšířit své obzory, usnadňuje hledání vlastního místa ve světě,
- podporuje sociální učení, vytváří důvěru v sebe i v ostatní a pomáhá překonávat fyzické a psychické hranice,
- poskytuje jedinečnou možnost sdílet zážitky ve skupině (Hájek a kol., 2007).

Zážitkové pedagogické metody vytvářejí situace, které posilují bezprostřední prožitek a rozvíjejí poznávací procesy člověka. Tyto metody mu umožňují získávat znalosti a zkušenosti anebo objevovat nové oblasti poznání. Je důležité uvědomit si, že prožitek může nést nejen pozitivní, ale i negativní zjištění, a proto se hodnotí spíše proces hry než samotný výsledek, s důrazem na individuální možnosti účastníka. Zážitková pedagogika je zaměřena na spolupráci v týmu a pracuje se specifickými zážitky z této společné činnosti. Klade důraz na proces a děj, nikoli pouze na dosažení cíle. Cílem je zejména hledání a objevování sebe sama. Dobře navozené herní aktivity přinášejí následující pozitivní výsledky:

- většina účastníků zvládá více, než by předpokládala,
- učení přesahuje pouhé osvojení faktů a pomáhá při řešení konkrétních situací,
- stres z úkolů a napětí zvyšují povědomí o sobě samém a podporují osobní rozvoj,
- připravují účastníky k přijetí osobní odpovědnosti, což je klíčové pro demokratický charakter společnosti (Hájek a kol., 2007).

3.1.1 Motivace ke hře

Každé dítě si zaslouží povzbuzení a uznání, aby prožilo pocit ocenění či úspěchu jak od svých vrstevníků, tak od dospělých. Úspěch je pro dítě silnou motivací k další činnosti, zatímco neúspěch by měl být vnímán jako osobní výzva k dalším pokusům, jako impuls k práci na sobě, ke zlepšení se a k prokázání schopnosti překonat překážky. Role vychovatele je v tomto ohledu klíčová, protože vhodný výběr her může cíleně ovlivnit rozvoj osobnosti dítěte, posílit jeho mentální, emocionální i fyzické schopnosti a podporovat sociální interakce. Samotný proces hry je často důležitější než konečný výsledek, ať už je ten úspěšný nebo ne (Doležalová, 2004).

Vychovatel ve školní družině by měl mít povědomí o dvou hlavních metodách, jak podnítit účastníky k akci, a to jak pedagogicky, tak i herně:

a) Pedagogický přístup k motivování dětí

Pedagogický přístup spočívá v předchozím vysvětlení účastníkům, proč se bude hrát následující hra. Předem budou mít objasněný pedagogický cíl (např. seznámení s různými styly vedení) i herní cíl (např. splnění všech úkolů v daném časovém limitu ve skupině a s poskytnutým materiálem). Některé děti mohou mít již dostatečnou důvěru v rozvojový potenciál programu ve svém vychovateli, takže nemusejí znát vše předem, a přesto jsou otevřeni akci. Těší se na to, co se z celoroční hry nebo její jednotlivé etapy vyklube a co vše zažijí.

b) Herní přístup k motivování dětí

Pokud je pro vychovatele z nějakého důvodu důležité, aby se účastněné děti chovaly přirozeně a spontánně v rámci hry, aniž by předem znaly pravý důvod zařazení aktuální etapy, a přesto se nadšeně zapojují do akce, můžou vychovatelé využít různé prostředky, jak je zaujmout a motivovat (Drahanská 2020).

Když chceme s dětmi začít hrát hru, potřebujeme si zvolit vhodnou motivaci. Protože motivace je jednou z důležitých metod celostní výchovy a důležitým charakteristickým znakem celostního učení. U jednotlivců nám pomáhá k nabuzení vnitřní síly ke hře. Může jít o individuální oblasti, jako je intelektuální, sociální, fyzická či psychická, nebo o kombinaci. Celková motivace je na každém z nás. Může nám zabrat hodinu anebo nám stačí pár minut, někdy i vteřin. Kromě zvoleného prostředí u celkové motivace je také velmi důležitá samotná osobnost vychovatele, tedy „motivátora“ a ten může pro motivaci použít celou škálu pomůcek. Ať už jde o knihu, která bude nějak souviset s tématem hry, povídku, legendu či báseň. Dále může například šáhnout po tematickém videu, filmu, fotce nebo obraze. Děti může také namotivovat samotný vymyšlený příběh, písnička i hudba. Pro starší děti lze zvolit i krátká přednáška, myšlenka, motto či citát. Namotivovat lze i pomocí divadelní scénky, krátkou rozehrávací hrou či vychovatelovo zapojení se do hry (Haková, Hanuš a kol., 2021).

Co platí u správné motivace:

- abychom mohli inspirativně motivovat druhé, musíme i my sami pociťovat osobní motivaci, která je klíčová,
- úspěchy poskytují další podnět k motivaci a působí jako silný motivační prvek,
- celý proces motivace zahrnuje dvě klíčová stadia: stanovení cílů a poskytnutí jasných pokynů, jak dosáhnout těchto cílů,
- ocenění a uznání posilují motivaci k dalšímu úsilí hrají v motivaci důležitou roli,
- motivace je kontinuální proces, neustále se vyvíjí a mění,
- aktivní účast v procesu motivace posiluje odhodlání a entuziasmus,
- každý dosažený cíl by měl být jasně viditelný a sloužit jako motivace pro další úsilí, protože každý výrazný pokrok je důležitý,
- motivace vzniká z výzev, které jsou dosažitelné, výzvy jsou motivující, pokud existuje šance na úspěch,
- ztotožnění se s cíli a skupinou posiluje motivaci – když se identifikujeme se svými cíli, jsme tedy více motivováni k jejich dosažení (Haková, Hanuš a kol., 2021).

Na vybranou motivaci může, ale nemusí, hned navazovat vybraná celoroční hra. Ojedinele lze motivovat přímým naskočením do hry, tedy motivace šokem. Ale tento případ musí být dlouho a velmi dobře připravený dopředu. Je dobré myslet na to, že je jen na osobnosti každého vychovatele, jakou formu motivace zvolí, a že vybranou motivací ovlivňuje všechny účastníky hry. Motivace formuje energii a náladu skupiny, přináší do hry mnoho otázek, napětí, nejistoty a výzev (Haková, Hanuš a kol., 2021).

3.2 Celoroční hra

Celoroční etapové hry představují rozsáhlý řetězec her na pokračování, spojených zajímavým a dobrodružně laděným příběhem, který slouží jako klíčový motivační prvek pro její hráče. Každá etapa je provázena družinovou schůzkou, což představuje nové výzvy, posiluje týmového ducha a rozvíjí iniciativu jednotlivců. Vliv celoročních her je velký, zvyšují zájem dětí o docházku, oživuje dění ve družině a posilují vazby v týmu družiny. Hráči si díky nim mohou vyzkoušet v různé hraní rolí a i ti, kteří jsou obvykle zdrženlivější, se stávají atraktivnějšími účastníky aktivit (Chour, 2000).

Celoroční hra ve školní družině představuje zvláštnost, která se odehrává v rámci volnočasového zájmového vzdělávání. Školní družina nabízí vynikající časový rámec a prostor pro organizaci aktivit zaměřených na celoroční témata, čímž může sloužit jako rozšíření vzdělávacích možností poskytovaných školou. Tyto časové možnosti poskytují vhodný rámec pro provádění integrované výuky s tematickým zaměřením, přičemž celoroční téma hraje klíčovou roli (Peringerová, 2023).

Je však důležité zdůraznit stinné stránky této koncepce. Přílišný důraz na soutěživost může hru přetvořit v nežádoucí boj, což ohrožuje přátelské vztahy a vnímání členů ostatních skupin jako rivalů. Pokud v průběhu soutěže neexistuje prvek náhody, po několika měsících se ustálí pořadí skupin. Aby vychovatel zachoval dramatickosti i v závěrečných etapách, musíme výsledky nějakým zručným způsobem vyrovnávat. Vychovatel musí být schopen citlivě ovlivňovat průběh hry, ačkoliv to může být někdy riskantní. Lidové rčení připomíná, že „*cesta do pekel bývá dlážděna dobrými úmysly*“, a občas na ni vkročit je mnohem snazší, než bychom si představovali. I přes to mají tyto dlouhodobé hry mnoho předností. Je však klíčové udržovat vyvážený přístup a průběžně reflektovat jejich účinky (Chour, 2000).

Celoroční hra se opírá o flexibilitu v uspořádání jednotlivých etap. Pořadí etap není předem pevně dané. Kromě úvodní a závěrečné části může vychovatel libovolně přesouvat části hry, aby lépe odpovídaly aktuálním podmínkám i pro případ, že se nějaké etapy hry odehrávají venku a závisí tak na počasí. Tato metoda poskytuje větší volnost a schopnost pružně reagovat na vnější vlivy, což kompenzuje ztrátu výhod pevně stanoveného děje. Části hry, které nejsou závislé na konkrétním počasí, mohou být ponechány jako rezerva. Záměna etap nemá vliv na jejich účinnost a nejsou mezi nimi pevné vazby. Tímto způsobem může vychovatel okamžitě reagovat na únavu dětí, vyzvedávání dětí z družiny nebo zdravotní problémy.

Dalším klíčovým přínosem tohoto systému je možnost plně rozvinout dramaturgii hry. Pořadí etap volí vychovatel podle toho, jak se jeví vzhledem k dojmu z minulého děje a s ohledem na budoucí části. Vychovatel může lépe rozpoznat sílu a emoční dopad jednotlivých etap na hráče. Je důležité vyvarovat zařazování podobných nebo stejně emocionálně nabitých námětů za sebou. Po úvodní části je efektivní posílit hru něčím náročnějším. Hráči jsou stimulováni, a silné dojmy ještě chvíli rezonují. V první polovině hry je dost času na případné kompenzace něčím jiným (Chour, 2000).

3.2.1 Časové aspekty pro realizaci celoroční hry v ŠD

Čas je nenahraditelný zdroj a při plánování aktivit v rámci celoroční hry ve školní družině může být velmi omezený. Je nutné být realistou a z celkového časového rámce odečíst čas vyhrazený na jídlo, vycházky, příchody a odchody dětí. Často zůstává překvapivě málo času pro samotný program. Právě proto je klíčové umět vybrat ten nejefektivnější program, který v daném časovém rámci přinese maximální přínos pro danou skupinu. Charakteristika a velikost skupiny jsou další klíčové faktory při stanovování cílů vzhledem k dostupnému času. Další, co musí brát vychovatel v potaz, je zpětná vazba od hráčů, kdy by měl každý z účastníků v závěru vyjadřovat své dojmy z programu. Tento proces může zabrat dalších 45 minut, které je třeba zohlednit při plánování celoroční hry (Drahanská 2020).

3.2.2 Role vychovatele při tvorbě celoroční hry

Každý vychovatel má svůj unikátní styl, což je naprosto přirozené. Je povzbuzující, že každý zdůrazňuje některé zásady, které považuje za klíčové,

a upřednostňuje určité prvky ve svém přístupu. V práci s dětmi se tato vlastnost odráží. Každý z vychovatelů klade důraz na jiné hodnoty – někdo staví na soutěživosti, jiný zdůrazňuje týmovou spolupráci a jiný individuální rozvoj. Každý vychovatel přináší do hry svůj osobitý pohled a svou pedagogickou filozofii. Pro vychovatele školní družiny, je klíčové mít jasně definované výchovné cíle. Vychovateli nejde pouze o zachování *fair play* a prevenci podvodů či hrubosti. Stejně tak ho zajímá, zda hra naplňuje výchovné cíle, pro které vynaložili tolik úsilí. Zkušenosti mu umožňují rozeznávat i vzdálenější výchovné aspekty. Vychovatelé si jsou vědomi, že forma hry může ovlivnit její důsledek a snaží se tuto souvislost chápat stále přesněji. Pro úspěšné zavedení nové celoroční hry do naší školní družiny je nezbytné mít hluboké znalosti a dovednosti. Většinu nepostradatelných zkušeností získávají s praxí při vedení dětského oddílu. Nicméně důležité jsou také znalosti z oblasti sociologie, pedagogiky a psychologie. Samozřejmě jde o neustálé rozvíjení a adaptaci k individuálním potřebám dětí a školní družiny.

Tvůrci celoroční hry také určují tempo hry. Jde o to, aby všichni přispěli k úspěchu hry s maximálním nasazením a zábavou. Pokud to nepoškodí základní koncept hry, je v pořádku přijmout nové nápady a varianty. Je-li vášeň pro hru patrná, změny budou vřele přijímány. Čím více lidí se podílí na přípravě dané etapy v celoroční hře, tím je větší šance na dosažení cílů (Chour, 2000).

Správně zvolenou formou, vychovatel může dokázat, že hrou lze i edukovat. Jinak řečeno vzdělávat děti v různých směrech, jako je rozvíjení: spolupráce, empatie, tvořivost, taktické myšlení a předvídavost (Sigmund a kol., 2010).

3.2.3 Pravidla při hraní hry

Pravidla se před každou hrou vysvětlují jasně a srozumitelně, tedy začne se s těmi nejjednoduššími a postupuje se k těm složitějším, od známých her k těm novým. Raději se pravidla vysvětlují dvakrát než vůbec a opakuje se to, co se při hře nesmí. Poté je však třeba hru ihned zahájit, aby nedošlo ke zbytečnému otálení, dohadování a rozptýlení (Hájek a kol., 2004).

Definují počet hráčů, jejich úkoly, průběh boje, vymezení herního území komunikační signály, identifikaci bojujících stran, stanovení časových omezení

a podmínky porážky a vítězství. Klíčovými požadavky je jasný jednoduchý výklad a pečlivost. Každá část pravidel má svůj význam a vynechání jakékoli části by mohlo narušit průběh hry. Složitost pravidel je závislá na herní zkušenosti a schopnostech účastníků. Příliš podrobná pravidla mohou omezit kreativitu hráčů tím, že zamezí různým přístupům k řešení situací. Naopak v otevřeném systému se záměrně ponechávají mezery v pravidlech, které hráči mohou kreativně vyplnit. U těchto her platí zásada „*Co není zakázáno, je dovoleno*“. Při etapových hrách se pravidla často zavádějí v úvodní legendě nebo mohou být integrována do vyprávění postav. Po výkladu pravidel by se měl poskytnout čas na otázky a vychovatel by se měl také ujistit, že všichni hráči rozumějí. Zvláštní pozornost věnujeme těm, kteří mohou mít problémy s porozuměním. U složitějších her je dobré opírat se o poznámky. Pečlivost je klíčová, protože chyba v pravidlech může zásadně ovlivnit průběh etapy. Autor hry je vždy odpovědný za správnost pravidel, nikoli hráči. Vedle ústních výkladů je dobré také využívat písemnou formu pravidel, zejména pokud vychovatel je přesvědčen, že nebude potřeba dodatečného vysvětlení (Chour, 2000).

Očekávání od celoroční hry v ŠD

Tato otázka nabízí pojmy jako jsou: týmová spolupráce, komunikace, sebepoznání, všestrannost, morální a etické hodnoty, empatie, zlepšení fyzické kondice, asertivita, obětavost a nezištnost. Pohled z dětské perspektivy však klade důraz na to, že hry jsou především k zahánění nudy, přinášejí radost, jsou zábavné, podporují touhu po dobrodružství a fantazii. Jsou také vhodné k udržování a budování kamarádské nebo hlubší citové vazby, anebo k nalezení svého místa ve skupině. Pro někoho celoroční hra může být prostředek pro nalezení identity a smyslu. Tato hra je šancí nejen pro všestranně nadané a bezproblémové děti, ale i pro děti, které potřebují podporu z různých důvodů, jako jsou tělesné či intelektové handicapy nebo horší sociální podmínky. Celoroční hra vytváří prostor pro zážitky, které nelze jednoduše zakoupit, a poskytuje příležitost pro rozvoj jednotlivců ve skupině (Chour, 2000).

Zdatnost dětí k hraní celoroční hry

V hlavě vychovatele se musí vyvažovat jemné váhy: jedna s maximální vizí a druhá s reálnými schopnostmi dětí. Cíl hry by měl být fyzicky i psychicky přizpůsobený věku a většině hráčů by měl být dosažitelný. Je důležité se neuchýlit

k iluzi, že to, co zvládne jeden, je pro všechny stejně snadné. Poražení by nemělo být způsobeno pouze prohrou, ale spíše pochopením, že se snažili marně kvůli nesplnitelným cílům. S každou novou hrou vychovatel lépe chápe, že solidní scénář, nápaditá a citlivá dramaturgie či náročná režie jsou klíčové prvky, bez kterých se nelze obejít. Na rozdíl od začátečnických pokusů nyní lépe určuje cíle a hledá nejefektivnější prostředky (Chour, 2000).

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření se zaměřuje na téma celoroční hry jako součást výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině. Výzkumné šetření bylo provedeno formou kvalitativní strategie za pomoci polostrukturovaného rozhovoru s vychovatelkami školních družin. V následující podkapitole jsou uvedena teoretická východiska tohoto výzkumného šetření, cíle výzkumu, hlavní výzkumná otázka, dílčí výzkumné otázky a vědecko-výzkumný problém, který byl zkoumán. Nahlédnout je zde možné i do podkapitol, které objasňují metodiku výzkumného šetření, sběr dat, analýzu a interpretaci. V závěru této kapitoly lze nahlédnout na celkové shrnutí výzkumného šetření.

4.1 Teoretická východiska výzkumného šetření

Z teoretické části této diplomové práce vyplývají základní poznatky, které tvoří teoretická východiska k tomuto výzkumnému šetření.

První kapitola se zabývala prostředím školních družin, kam neodmyslitelně patří i vychovatel školní družiny a navštěvující skupina dětí, popsána jako mladší školní věk. Jako důležité teoretické východisko je zdůraznit, že dle autorky Novotné (2017) by měl být vychovatel ve školní družině přátelský a empatický k dětem, měl by být schopen naslouchat, porozumět a poskytnout jim radu a pomoc. A právě děti, které školní družinu navštěvují se řadí do skupiny mladší školní věk, kdy děti začínají přebírat nové kompetence a role ve školní komunitě a také v oblasti společenských pravidel (Mazal, 2007).

Ve druhé kapitole je popsán školní vzdělávací program pro školní družinu a kompetence, které do něj spadají. Autorka Holeyšovská (2003) ve své publikaci nastínila kompetence jako nevědomé osvojování dovedností a zkušeností. Popsala tedy fakt, že se děti učí kompetencím už jen samotným vyplněním volného času a do toho správně vsazenými aktivitami.

Třetí kapitola popisuje zákonitosti celoročních her. Nachází se zde poznatky, které přibližují plánování celoroční hry a realizaci. Co vše je potřeba, aby hra byla správně postavena. Chour (2000) charakterizoval celoroční etapové hry jako rozsáhlý řetězec her na pokračování, spojených zajímavým a dobrodružně laděným příběhem, který slouží právě jako klíčový motivační prvek pro její hráče. Dle zjištěných faktů v teoretické části vyšlo najevo, že je motivace důležitý prvek pro každou hru a zejména

pro celoroční etapovou hru. Haková, Hanuš a kol., (2021) popisují motivaci ke hře, jako důležité kritérium, k tvoření celoroční hry. Když chce vychovatel s dětmi začít hrát hru, potřebuje si zvolit vhodnou motivaci. Protože motivace je jednou z důležitých metod celostní výchovy a důležitým charakteristickým znakem celostního učení. Dle Montersena (2009) lze cíle hry dosáhnout buďto soutěží nebo kooperací. Autorka Doležalová (2004) ve své publikaci popisuje, že samotný proces hry je často důležitější než konečný výsledek, ať už je ten úspěšný nebo ne.

Dalším důležitým zjištěným faktem je, že dle Choura (2000) tvůrci celoroční hry také určují tempo hry. Jde o to, aby všichni přispěli k úspěchu hry s maximálním nasazením a zábavou. Také dle Choura (2000) je vliv celoročních her velký a zvyšují zájem dětí o docházku, oživuje dění ve družině a posilují vazby v týmu družiny. Na důležitý fakt poukázal autor Sigmund a kol., (2010), kdy ve své publikaci popsal, že vychovatel může správně zvolenou formou dokázat, že hrou lze i edukovat. Jinak řečeno vzdělávat děti v různých směrech, jako je rozjívění: spolupráce, empatie, tvořivost, taktické myšlení a předvídavost. Ukázalo se také, že klíčovým prvkem úspěšné hry je atraktivní téma, které poskytuje hráčům odpovídající individuální nebo týmové úkoly, problémy k řešení nebo osobní výzvy. Hra musí být založena na jasných pravidlech, motivována a inscenována s ohledem na využití prostředí a atmosféry (Hájek, 2007).

Je však důležité zdůraznit stinné stránky této koncepce, Chour (2000) popisuje, že přílišný důraz na soutěživost může hru přetvořit v nežádoucí boj, což ohrožuje přátelské vztahy a vnímání členů ostatních skupin jako rivalů.

Jako poslední vystihující východisko je, že klíčový faktor, který je při stanovování cílů důležitý jedle Dražanské (2020) charakteristika a velikost skupiny a s tím související zpětná vazba od hráčů, která nesmí nikdy chybět.

4.2 Cíl výzkumu, výzkumné otázky a vědecko-výzkumný problém

Hlavním cílem empirické části bylo analyzovat jaké obohacení přináší celoroční hra pro výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jak je vnímána celoroční hra ve výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině vychovateli?

Výzkumným problémem bylo zjistit, jaké jsou výhody a nevýhody celoroční hry, zařazené do výchovně vzdělávací činnosti družiny, z pohledu vychovatelů školních družin.

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou výhody zařazení celoroční hry do programu?
2. Jaké jsou nevýhody zařazení celoroční hry do programu?
3. Jaké jsou faktory, které ovlivňují výběr tématu celoroční hry?
4. Jakým způsobem vychovatel školní družiny plánuje, zpracovává a realizuje celoroční hru ve své družině?

Tabulka 1 – Transformační tabulka

Cíl práce	Jaké obohacení přináší celoroční hra pro výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině.
Výzkumný vzorek	Vychovatelky školních družin
Hlavní výzkumná otázka	Jak je vnímána celoroční hra ve výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině vychovateli?
Výzkumný problém	Výhody a nevýhody celoroční hry, zařazené do výchovně vzdělávací činnosti družiny, z pohledu vychovatelů školních družin.
Dílčí otázky	D1: Jaké jsou výhody zařazení celoroční hry do programu?
	D2: Jaké jsou nevýhody zařazení celoroční hry do programu?
	D3: Jaké jsou faktory, které ovlivňují výběr tématu celoroční hry?
	D4: Jakým způsobem vychovatel školní družiny plánuje, zpracovává a realizuje celoroční hru ve své družině?

Zdroj: *Vlastní zpracování*

4.3 Metodika výzkumného šetření

Kvalitativní přístup představuje proces zkoumání problémů a jevů v reálném prostředí s cílem získat kompletní porozumění těmto jevům prostřednictvím specifického vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu a hlubokých dat. Cílem výzkumníka, který provádí kvalitativní výzkum, je odhalit a interpretovat způsob, jakým jednotlivci chápou, prožívají a formují sociální realitu pomocí různých postupů a metod (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Dle autorů Švaříčka a Šed'ové (2014) je kvalitativní metodologie zaměřena na indukci. Indukce je obecné usuzování, u kterého závěr obsahuje informace, které přesahují informace ve východisku a je založena na principu opakování. V kvalitativním výzkumném šetření výzkumníci pracují se slovy a celými texty, jde tedy o takzvané nenumerické šetření. U kvalitativní analýzy jde o spojování deskriptivních kategorií, hledání sémantických vztahů a seřazení do logických celků.

V pedagogice se tento kvalitativní přístup vymezuje zkoumáním vzdělávacích a výchovných procesů s ohledem na cíle edukace. Kvalitativní šetření ve vědách sociálních vychází z toho, jak jsou různé vztahy a problémy chápány právě aktéry sociální reality. Aktéři sociální reality jsou víceméně odborníci na situace, které zaznamenáváme a oni prožívají. Pro výzkumníka to znamená, porozumět situaci stejně jako aktéři, jde tedy o pohled na perspektivu bádáného subjektu. Jde o porozumění toho, které důvody je vedou k určitým činům (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Polostrukturovaný rozhovor

Jde o strukturovaný rozhovor s otevřenými a „*doptávacími*“ otázkami. Spočívá v pečlivě formulované řadě otázek, na něž respondenti odpovídají. Flexibilita sondovacích otázek je omezenější než u jiných typů rozhovorů, protože jsou formulovány specificky s ohledem na kontext situace. Tento typ rozhovoru se používá k minimalizaci variace otázek, což snižuje pravděpodobnost strukturálního rozdílu mezi daty získanými v jednotlivých rozhovorech (Hendl, 2005).

Cílem polostrukturovaného rozhovoru je získat komplexní a detailní informace o bádáném jevu (Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Hlavním cílem tohoto typu rozhovoru je minimalizovat vliv tazatele na kvalitu rozhovoru a usnadnit analýzu dat, protože jednotlivá témata jsou snadno

identifikovatelná v přepisu rozhovoru. Informace jsou strukturovány sekvencí otázek, což umožňuje replikaci celého průzkumu v jiném časovém okamžiku a s jinou skupinou vědců. Tento typ rozhovoru je vhodný, pokud není možné ho opakovat a je málo času věnovat se respondentovi, nebo pokud jde o vstupní a výstupní rozhovory v rámci intervenčního programu, kde jsou odpovědi srovnávány. Nevýhodou je omezení na předem stanovená témata a stejně formulované otázky pro různé respondenty, což přehlíží situaci rozhovoru a individuální rozdíly. Tento typ rozhovoru tak omezuje variabilitu poskytovaných informací (Hendl, 2005).

Otevřené kódování

Během tohoto procesu kódování se identifikují témata v textu a přiřazuje se k nim označení. Otevřené kódování pomáhá odhalit určitá témata v datech. Tato témata jsou zpočátku velmi konkrétní a mají spojitost s výzkumnými otázkami, literaturou nebo s pojmy, případně s novými myšlenkami, které výzkumník získává prostřednictvím textu. Někteří výzkumníci přistupují k textu s předběžným seznamem kódů a jejich definic, který postupně rozšiřují o nové prvky. V každém případě tato fáze vytváří seznam témat, který pomáhá výzkumníkovi vidět celkovou strukturu a inspiruje ho k hledání dalších témat. Výzkumník pak tento seznam postupně organizuje, třídí, kombinuje a doplňuje v rámci další analýzy. Otevřené kódování lze aplikovat různými způsoby. Může se kódovat slovo po slovu, podle odstavců nebo celých případů a textů. Nicméně je důležité nezapomínat na hlavní cíl kódování – identifikaci tematických prvků textu. Součástí analytického procesu je identifikace obecnějších kategorií, do kterých spadají přiřazené kódy (Hendl, 2005).

Axiální kódování

Jde o soubor metod, které slouží k přeorganizování dat po otevřeném kódování, prostřednictvím navazování spojení mezi různými kategoriemi. Tento proces se řídí principy kódovacího paradigmatu, které zohledňují faktory jako jsou podmínky, kontext, strategie jednání, interakce a následky (Strauss, Corbinová, 1999).

Počátečním krokem axiálního kódování je pojmová analýza různých vlastností a jevů v dané kategorii, která slouží jako základní rámec pro další postup. Během axiálního kódování zkoumá výzkumník důsledky, příčiny, interakce, podmínky, procesy

a strategie, přičemž vytváří osy, které propojují jednotlivé kategorie. Vyhledává další koncepty a kategorie, které spolu souvisejí, a klade si otázky. Pro odhalení vztahů mezi různými kategoriemi musí výzkumník zkoumat, které kombinace vlastností v jedné kategorii jsou spojeny s jinými kombinacemi v jiné kategorii. K tomu je třeba nejen dat, ale i teoretický rámec, který nám napoví, jaké fenomény lze smysluplně propojit. Axiální kódování má podporovat uvažování o propojení mezi tématy a koncepty. Přináší nové otázky a možnosti zkoumání. Může vést k opuštění některých témat nebo k prozkoumání jiných témat do větší hloubky (Hendl, 2005).

U axiálního kódování tedy platí, že odbude se fáze analýzy, získá výzkumník pouze chudou teorii. Není dostačující pouze konstatovat, že koncepty spolu souvisejí, je potřeba jejich vztah podrobněji specifikovat (Řiháček, Čermák, Hytych a kol., 2013).

Vzorek informantů

Pro své výzkumné šetření jsem si záměrně vybrala informantky z různých škol a z různých krajů. Polostrukturovaný rozhovor byl proveden s celkem 5 informantkami. Jedná se pouze o ženy a přímo vychovatelky, které celoroční hru ve svých odděleních hrají. Šlo tedy o osoby, které mají povědomí o tomto zkoumaném tématu. Pro přehlednost jsem si zvolila pro své informantky (vychovatelky, dále jen *V*), pracovní pojmenování touto formou: *V1*, *V2*, *V3*, *V4* a *V5*.

V1: Paní vychovatelka z malotřídní školy, kde je kapacita dětí ve školní družině 40 míst, má pouze 2 oddělení a škola je v hezkém prostředí, obklopena přírodou.

V2: Vedoucí paní vychovatelka z klasické státní základní školy, kde je družina součástí školy, družinu tvoří 6 oddělení a hrací herna, družina je popsána jako klasická, kterou prolíná zájmová činnost v kroužcích.

V3: Paní vychovatelka, která má zkušenost z velké klasické státní školy, kde pro ni bylo praktikovat celoroční hru mnohem těžší, a také na malé škole, kde do teď působí, kde jsou tři oddělení s klasickým ročním plánem.

V4: Paní vychovatelka, která celoroční hru využívá šestým rokem s různorodým mladším školním věkem. Má tedy velké zkušenosti s celoroční hrou. Působí ve škole, která má velkou kapacitu a má šest družinových oddělení, všechny tyto oddělení mezi sebou spolupracují.

V5: Vedoucí paní vychovatelka ze soukromé školy, kde dbají na individuální přístup. Školní družinu tvoří dvě oddělení, přičemž se ta oddělení rozdělují ještě dle tříd (1. – 5.) v čase 12:00 až 14:30 a poté se spojují. Na svém současném místě je již dva roky.

4.4 Sběr dat

Data byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které poskytly vychovatelky školních družin se svou zkušeností ohledně hraní celoroční hry ve školní družině. Rozhovory probíhaly s dotazovanými v soukromí a jejich přirozeném prostředí, které nikdo nenarušoval. Průběh rozhovorů byl nahráván na diktafon v mobilu a poté byly odpovědi informantek přepsány do textového souboru. Po přepisu doslovných odpovědí, které jsem získala, byla data nejdříve otevřeně a následně axiálně kódována.

4.5 Analýza a interpretace získaných dat

V následující tabulce jsou představeny 4 kategorie, které obsahují 14 kódů. Tyto kódy vyvstaly z otevřeného kódování. Kategorie korespondují s dílčími výzkumnými otázkami. Odráží ucelené povědomí o výhodách a nevýhodách zařazení celoroční hry do výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině z pohledů vychovatelů školních družin.

Tabulka 2 – Přehled kategorií a kódů

1. Pozitivní dopady	2. Negativní dopady	3. Faktory výběru témat	4. Proces celoroční hry
zpestření	náročnost	atraktivita	kompetence
rozmanitost	přehlcení	individuální přístup	inspirace
motivace	konflikty	spolupráce	reflexe
rozvoj			
seberealizace			

Zdroj: Vlastní zpracování

Otevřené kódování

1. Kategorie: Pozitivní dopady

První kategorie zahrnuje kódy: *zpestření, rozmanitost, motivace, rozvoj, seberealizace.*

- **Kód – zpestření**

V této první kategorii u prvního kódu, jasně vychází z výpovědi informantek najevo, že celoroční hra zpestřuje program školní družiny.

V4 uvedla fakt: „*Jedná se o celkové zpestření programu.*“, který odkazuje na výhody zařazení celoroční hry do školní družiny. Dále dodává, že: „*Všeobecně hra zpestřuje celkový pobyt ve školní družině...*“

Informantka V2 popisuje, že: „*...celoroční hra vlastně hodně navazuje na celoroční plán školní družiny, takže jde vlastně o takové zpestření a oživení...*“

Informantka V3 se s předešlými výpověďmi ztotožňuje. Vnímá celoroční hru takto: „*...jako forma volnočasových aktivit může zpestřit a přinést nové perspektivy a způsoby učení, které osloví různé typy dětí.*“

V5 uvádí, jaké zpestření vidí v použití celoroční hry do programu pro sebe a pro své děti. Pro ni to znamená: „*...takové zpestření... není to jenom o tom, že si neřízeně hrajeme.*“ Pro děti to vnímá jako důležitý prvek. V5: „*...zpestření pro ně je důležitý...*“

Je také toho názoru, že celoroční program družiny má nějaká témata, která se opakují, neboť se s dětmi musí každý rok probrat (např. roční období, bezpečnost na silnici, recyklace a jiné). Proto vidí zařazení celoroční hry do programu jako zpestření, oživení. V5: „*...ty okruhy těch témat se obzvláštní tou celoroční hrou, nějakým příběhem...*“

S výpověďmi informantek se zcela ztotožňují. Myslím si, že použití celoročních her do programů školních družin vnese nový nádech již ohraným tématům, které se každoročně opakují.

- **Kód – rozmanitost**

U celoroční hry jde také dle informantek o to, aby hra byla co nejvíce rozmanitá. Nalezneme zde dva pohledy na rozmanitost celoroční hry. První pohled popisuje význam rozmanitosti takto: V2: „*...jde o prolínání všech forem činností. Myslím tím naši necelou nabídku kroužků, která je rozmanitá.*“ Vidíme zde pozitivní dopad celoroční hry ve smyslu, že dětem její připojení k programu nabízí mnoho typů činností, které by si mohly vyzkoušet.

Druhý pohled vnímání rozmanitosti pojednává o tom, že celoroční hra svou rozmanitostí dokáže vtáhnout děti do her. Dokáže je omámit, aby se zapojily. V5: „...díky té celoroční hře se mi zapojují do velkého množství aktivit, které pro ně připravím.“

Když už se děti zapojí do aktivit, je vhodné myslet při ní na zapojení jednotlivce nebo i celé skupiny. V4: „Je dobré zařazovat i aktivity, kdy spolupracují úplně všichni na určité aktivitě nebo společném úkolu (např. najít poklad, zahrát pohádkové divadlo).“

Rozhovory ukázaly, že oba tyto pohledy jsou další výhodou zařazení celoroční hry do programu školních družin. Oba mají dle mého smyslu. Myslím si, že využívání aktivit pro jednotlivce i pro skupiny je vhodné zohlednit u kteréhokoliv programu pro děti. V praxi se moc jednotvárnost aktivit nevyplácí.

- **Kód – motivace**

Kód motivace objasňuje třetí možnost pozitivního dopadu zapojení celoroční hry do programu družiny. Informantky shledávají celoroční hru jako motivační prvek. V4: „...motivuje převážnou část dětí k vykonávání různých druhů činností, o které by jinak nejevily zájem.“ V5: „...když do svého programu zahrnete celoroční hru, která vlastně má nějaký příběh nějaký směr kam putuje, děti to vlastně přivádí na to, že vlastně je to motivuje k tomu, aby se snažily...“

Informantky se rozovídaly o několika nápadech, jak děti motivovat při hře. Je několik typů, které lze využít při motivování dětí. Například V4: „...jsou děti většinou rozděleny do skupin...“ používá metodu rozřazení, která se jí osvědčila jako motivační prvek. Další informantce záleží na zájmu dětí. V2: „...velká motivace, když si mohou vybrat, co budou dělat...“

Velkým motivačním prvkem je povědomí dětí o jejich rekordním postupu, shodují se informantky V1 a V5. V1: „Velká motivace je pro děti pohyb a rekordy...jsou znázorněny na nástěnce...“ V5: „...nějakou mapku, nějaký pláněk ehm, po kterém oni vidí, že se pohybují. Vidí ten svůj pokrok, postup dál k cíli.“

Jasnou motivací pro děti je nějaká odměna. V dosavadní praxi jsem se často setkávala s tímto druhem motivace, kterou vychovatelé používají. Odměna může být materiální formou sladkostí, diplomem nebo maličkostí, kterou děti obdrží. V5: „...motivujete je sladkostmi.“ V1: „následně jsou děti odměňovány, jak už diplomem, nějakou maličkostí nebo sladkostí.“

Nebo se objevuje ve formě slovní motivace. V5: „*Děti samozřejmě motivuje už jenom ten příběh...už jenom ta myšlenka té hry...motivujete je pochvalou...*“ V2: „*...motivaci může být také pochvala a odměna, třeba i formou rozhlasu pro celou školu.*“

Zajímavý druh motivace jsem zaznamenala u informantky č. 5. Když tvoří celoroční hru, dává možnost dětem se do toho zapojit společně s ní. Spatřuje v tom dávku motivace dětí do příštího roku. „*Pozoruji, že je to více chytne, když se do toho tvoření celoroční hry mohou zapojit sami.*“

Z mé zkušenosti mohu potvrdit, že druhů motivací, které lze využít je široká škála. Nejčastěji využívám motivaci formou slovní motivace. Pochválím je, povzbudím je a slíbím jim po výkonu nějakou oddechovou hru či spontánní činnost. Zběžně si uvědomuji, že ocenit je nějakým pěkným diplomem není vůbec na škodu. Motivace pomocí sladkosti mi nepřijde nejvhodnější způsob zdravého motivování dětí. Informantka V5 jako jediná pronesla podobný názor: „*...ty já úplně nepreferuji. Nepřijdou mi jako ta správná motivace.*“ Avšak si myslím, že nás bude víc, kdo to takto vnímáme. Bohužel tento druh motivace je v posledních letech dle mého názoru jeden z neúčinnějších druhů, které lze použít. Takový, při kterém se nemusíte ani moc snažit, protože svůj účel plní u dětí velmi dobře.

Vedle poutavého příběhu, odměn, sladkostí a pochval se nachází ještě jeden významný motivační prvek. Tím je vychovatel on sám. Je důležitá jeho osobnost. Jak vypráví příběh dětem. Jaký k nim má vztah. A v neposlední řadě, jaký druh motivace používá, jak s tou motivací umí pracovat. Na osobnost a práci vychovatele poukazují informantky V3 a V5.

V3: „*Samotnou motivací je vytváření zajímavých a interaktivních aktivit, poskytování prostoru pro seberealizaci...*“

V5: „*...děti jsou motivované už jenom tou osobností toho člověka, toho vychovatele, se kterým se vlastně do toho dobrodružství pouští...On je ten, který je dokáže motivovat nejen tím, že jim něco dá slíbím nějakou odměnu, ale tím, jak k nim mluví, jaký používá k tomu ten hlas. Jestli střídá ten tón. On už jenom tím, jak před ně předstupuje a vyzařuje z něj třeba ten klid. To nadšení...tak to ty děti motivuje.*“

Z tohoto kódu je zřejmé, že zapojení celoroční hry má pozitivní dopad. Děti po dokončení jedné celoroční hry to může motivovat k další. Celoroční hra s sebou nese několik motivačních prvků, které děti vtáhnou do hry. Například formou hodnocení, které vidí na nástěnce. Tím, že dostanou diplom nebo při vyhlášení slyší své jméno v rozhlase.

- **Kód – rozvoj**

Dle informantek a jejich výpovědí je očividné, že shledávají u dětí celoroční hru jako pomůcku k rozvoji jejich dovedností a schopností. Dále z jejich názorů vyplívá, že zařazování celoroční hry do programu školní družiny má spoustu pozitivních dopadů na jejich rozvoj.

V1 uvedla, že: „...děti se učí samostatnosti, paměti ale třeba také spolupráci a tak dále.“ Doplnila že: „Celoroční hra přispívá k rozvoji komunikovat mezi sebou, řešit problémy v mezilidských vztazích nebo asertivnímu chování.“

V3 je tohoto názoru, že: „...zařazení celoroční hry do programu školní družiny přináší mnoho výhod z hlediska pedagogických cílů a rozvoje dětí.“ Dodává, že: „Celoroční hra také při plánování a provádění různých aktivit, děti učí přicházet s novými nápady a řešeními problémů, což posiluje jejich schopnost přizpůsobit se novým situacím.“

V5 vidí výhody v tom, že: „...se děti učí spolupracovat a kooperovat ve skupině.“ Uvádí, že celoroční hra nám může: „...poskytnout mnoho pomůcek, nápadů a tipů, jak rozvíjet ty děti nejen po té fyzické stránce, ale i psychické a vlastně ty děti se nejen učí něčemu novému zábavnou formou, ale rozvíjí svou osobnost po všech stránkách.“ V4 má shodný názor: „Rozvíjí děti po stránce fyzické, ale i psychické a sociální.“

Rozvíjejí se nejen děti, ale i program samotný prochází řadou změn. V1: „Inovace programu přináší rozvíjení škály výrobků, organizace práce nebo vytváření nových metod.“

Informantky se zde shodují s tím, že celoroční hry rozvíjí osobnosti dětí v celém spektru činností. Já se k tomuto názoru přikláním.

- **Kód – seberealizace**

Tím, že se informantky snaží zařadit celoroční hru do programu školní družiny, vybízí je to k určité seberealizaci v tomto okruhu. V5 uvedla, že: „Takže si myslím, že čím víc sama se chci vzdělávat...tím víc to přináší rozvoj nejen mé kreativity, ale řekla bych, že i těch dětí...“ V4 říká: „Každá vypracovaná celoroční hra mi přinese spoustu nových zkušeností, poznatků a podporuje celkovou kreativitu.“

To, že se informantky s chutí chtějí sebevzdělávat v tomto okruhu, na mě působí velmi pozitivně. Myslím si, že zkušenosti a hledání nových obměn aktivit přináší pozitivní odezvy.

2. Kategorie: Negativní dopady

Druhá kategorie zahrnuje kódy: *náročnost, přehlcení, konflikty*.

- **Kód – náročnost**

Mezi nejvíce negativní dopad celoroční hry se jeví náročnost, a to z několika úhlů pohledu. Jedná se o problémovost prvotní myšlenky tématu. Informantka V5 popisuje úskalí při její tvorbě.

V5 vysvětluje: „...*přijít s takovým dobrým nápadem, návrhem na celoroční hru, nějaké téma občas je to velmi náročné a prostě když vás nic nenapadá, nemáte ty nápady tipy, tak horko těžko něco vymýšlíte.*“ Rovněž sděluje fakt: „*Vždycky se snažíte vytvořit takovou koncepci té hry, aby pojmula všechno osazenstvo, co v té družině máte, prostě všechny ty děti, aby to bavilo.*“

Vedle výběru tématu shledává náročnost celoroční hry v její přípravě a času, který u ní stráví. V5: „...*taky ta náročnost té přípravy.*“ Tvrdí, že, pokud chceme mít dobrou hru musíme ji „...*propracovat do všemožných detailů...*“ Vidí to jako velké úskalí, které by mohlo správnému chodu celoroční hry bránit. V5: „...*protože většina dospělých, kteří třeba...mají děti, tak třeba na to nemají tolik času jako já, která děti nemám.*“ Času, který věnuje plánování přikládá vysokou váhu: „...*pro mě je ten plán, to plánování té celoroční hry tak důležité, že tomu ten čas prostě věnuju... úskalí je ta časová náročnost no...*“

Informantka V3 prohlubuje kód náročnost o poznatek: „*Příliš volný formát může vést k chaosu a nedostatečně strukturovanému prostředí, zatímco příliš striktní pravidla mohou bránit dětem ve vyjádření své kreativity a individuality.*“ Odkazuje se zde na význam pravidel, které je potřeba dodržet u kterékoliv hry. Jejich vymezení a dodržování je samo o sobě obtížné.

Z výše jmenovaných názorů informantek plyne, že je celoroční hra náročná z hlediska času, přípravy, inspirace a také dostupnosti materiálů.

- **Kód – přehlcení**

V5 se svěřila s tím, že v její dosavadní práci mají celoroční hru v rámci výuky napříč 1. – 3. třídou. Sdílela svůj sklíčený pocit a váhala, jestli její zařazení celoroční hry i v rámci družiny nebude pro děti spíše přítěží nežli zábavou. Občas vidí, že už toho děti mají příliš a byla nucena obměňovat a zkracovat svůj program.

V5: „*Je to pro mě potom hrozně moc těžké, protože ty děti už jsou podle mě přehlcný tím, že furt někde sbírají nějaké bodíky, že furt někde se někam dostávají, někam putují po nějaký mapě...*“

V3 se přiklání k názoru vyváženosti: „*Jednou z hlavních výzev spojených se zařazením celoroční hry do programu školní družiny je potřeba zajistit vyváženost mezi strukturou a volností.*“

Podobného názoru je informantka V4: „*Celoroční hra by měla být pouze jakýmsi doplňkem, zpestřením. Volím pouze 1–3 aktivity za měsíc tak, abych děti naopak neodradila. Děti by měly mít dostatek času i na spontánní aktivity, stolní hry, volný pobyt venku na hřišti, vyrábění, malování a podobně.*“

Z těchto výpovědí vyplývá, že je potřeba, aby děti měly ve školní družině dostatek času na spontánní aktivity. Aby řízená činnost, tedy čas hraní celoroční hry, nezabrala veškerý strávený čas dětí ve školní družině. V rámci v případě s informantkou číslo 5, kde mají celoroční hru v rámci školy i v rámci družiny, jsem toho názoru, že celoroční hra spíše patří do školní družiny. A program v rámci výuky by se mohl jen občasně doplňovat nějakou zajímavou aktivitou navíc. Myslím si, že děti musí být v rámci družiny už hodně unavené, když program s mnoha aktivitami mají již v rámci výuky.

• **Kód – konflikty**

Informantky shledávají negativním dopadem riziko konfliktu. Avšak ke každé hře patří riziko konfliktu, které ve své praxi spatřuje i informantka V4: „*Riziko konfliktu mezi dětmi může nastat i mimo celoroční hru.*“ Konflikt vidí jako výzvu, kterou je třeba překonat. I když je konflikt dle výpovědí negativním dopadem celoroční hry, informantky se podělily s následným řešením konfliktních situací.

V3: „*Je nutné vytvořit prostředí, kde jsou konflikty řešeny konstruktivně a kde jsou děti podporovány v rozvoji svých komunikačních a konfliktních dovedností.*“

V4: „*Řešila bych stejným způsobem. Vyslechnutí, rozebrání, návrh řešení a zhodnocení situace se všemi zúčastněnými stranami.*“

V1 se názorem neliší a vypovídá že: „*Konflikty nás občas neminou, neboť hodně soutěžíme ve skupinkách a vždy se najde někdo kdo neunes třeba prohru v daném týmu a poté diskutujeme na danou situaci, která nastala.*“

Samozřejmě vnímám, že konflikty provázejí každou hru, jak již sdělily informantky. I když průběh her mohou významně brzdit, je však potřeba je i řešit. Řešení konfliktů těmito informantkami se mi jeví jako správný přístup.

3. Kategorie: Faktory výběru témat

Třetí kategorie zahrnuje kódy: *atraktivita, individuální přístup, spolupráce.*

- **Kód – atraktivita**

Vybrat a stanovit kvalitní téma je hodně důležité. V4: *„Hodně záleží na zvoleném tématu celoroční hry.“* Informantky výběru věnují dostatek času a mnoho svých sil. Již víme, jak náročné je kvalitní téma vymyslet. Téma hry by mělo být široké a mělo by obsáhnout rozmanitou škálu činností. V1: *„...vybíráme vždy takovou celoroční hru, abychom do ní mohli zapojit i činnosti zájmové, přípravu na vyučování a tak dále.“*

V5 popisuje své tužby při volbě vhodného tématu: *„...chci, aby třeba mělo nějaký hlubší smysl, nějakou hlubší pointu. Dále chci, aby to nebylo ohrané téma. Chci, aby bylo nové.“* Zdůrazňuje novost, jinakost tématu, která je pro ni při volbě stěžejní.

Příklání se k ostatním, že by téma: V3: *„...měla být atraktivní a motivující pro účastníky, aby se zapojili s nadšením a angažovaností.“*

Celoroční hra by měla být atraktivní pro účastníky. Informantky popisují určitá kritéria, ke kterým přihlíží, aby jejich hra byla pro děti co nejzajímavější a nejpoutavější. V1: *„Hlavní kritéria jsou, aby do celoroční hry byl zapojen pohyb, zábava, ale také aby se děti dozvěděly něco nového, a hlavně aby je to bavilo a vždy se na celoroční hru těšily.“*

Atraktivita tématu hry je dle mého názoru velmi důležitý faktor při tvoření celoroční hry a troufám si říct, že i rozhodující. Děti musí název a téma celoroční hry zaujmout již po jejím vyslovení. Tudíž by si měl vychovat název pořádně promyslet.

- **Kód – individuální přístup**

V3 objasňuje na, co je důležité brát ohledy při vybírání tématu: *„... je klíčové zohlednit potřeby a zájmy dětí...“* V4 se k ní připojuje s podobným názorem: *„Zohledňuji již jejich zájem, co sledují, co mají rádi.“* V3: *„...při výběru tématu pro celoroční hru je klíčové zohlednit potřeby a zájmy dětí...“*

Když tvoříme celoroční hru a vybíráme téma musíme přihlížet i k věku účastníků. Je důležité zohlednit jejich věk, neboť každou skupinu dětí zajímá a baví něco jiného. Něco jiného ji nadchne. Každá skupina dětí je obdařená určitými dovednostmi, ke kterým musíme rovněž přihlížet. V4: *„Nejdůležitějším kritériem je dle mě věková skupina. Pro děti 1. – 2. třídy volím jednodušší celoroční hru...hra je uzpůsobená jejich dovednostem...“* V5: *„Rozhodně zohledňuji jejich různé zájmy. Takže když mám*

skupinku, která je více sportovnější, tak i tak sportovnější jsou potom ty úkoly v té celoroční hře. Samozřejmě spolu rozvíjíme i rukodělné činnosti, ale třeba víc je to právě sportovnější.“ Informantky uvedly také fakt, že se hodí znalost konkrétní skupiny, se kterou pracujeme. V4: „...kritériem je znalost konkrétní skupiny...Každé dítě baví něco jiného.“

V5 na rozdíl od ostatních informantek dává prostor dětem při tvorbě tématu a koncepcí celoroční hry. Říká, že: „...děti se ptám na různá témata a ptám se, co je zajímavé, co rádi dělají a podle toho pak sestavuju novou celoroční hru.“ A dále dodává: „...když si vybírám téma, tak se snažím do toho zapojit i děti. Mnohdy děti mají nějakou myšlenku, nějaký nápad, který já potom si nějak od nich převezmu a více to rozpracuji nebo víc se nad tím zamyslím...“

Podle mého názoru je velmi potřeba zohledňovat individualitu každého dítěte. Věřím, že toto není jednoduché a nelze u všech pojmout, ale vychovatel by se měl o skupinu dětí zajímat a nějakým způsobem skupinu dětí lépe poznat a přizpůsobit jim vybrané hry.

• **Kód – spolupráce**

Na spolupráci zde nahlížíme dvěma směry. První směr je pomoc od rodičů, jejich zapojení se do procesu tvorby hry. A druhý je pomocí z řad kolegů. V2 vystihuje nápomoc rodičů takto: „...pomoc rodičů v nějakých ohledech, že třeba jsou ochotní při vyzvedávání dětí počkat, až danou činnost dokončí, anebo pomohou s šitím kostýmů, svou účastí na vystoupení a celkově časová podpora od nich.“

Pomoc obou činitelů je pěkně popsán v následujících výpovědích informantek V1: „...není problém zapojení ostatních pedagogů...“ A dále dodává, že: „S rodiči je velmi fajn spolupráce, někteří nám třeba dodávají i nějaké materiály, které se nám k danému tématu hodí.“ V3 se s výpovědí přidává a tvrdí, že: „...zapojení ostatních pedagogů a rodičů může být cenným zdrojem při výběru tématu pro celoroční hru. Jejich názory a zkušenosti by mohly přispět.“

V4 uvedla, že: „Možností je více.“ V její široké odpovědi jsem zaznamenala bohatou výpomoc kolegů. Mluvila i o pomoci mezi odděleními, které je dle mého výhodné, pokud máte naplánovaný složitější program a potřebujete více dospělých rukou.

V5 má odlišný názor na zapojení rodičů: „Rodičům...těm moc možnost nedávám při výběru tématu pro celoroční hru...“ Co se týká kolegů, tam se s výpovědí shoduje: „...ale u ostatních pedagogů se snažím probrat své nápady s ostatními kolegyněmi

z jiných oddělení...Vlastně snažíme se s ostatními kolegy společně rozebírat ta témata a pomáhat si navzájem.

Z těchto výpovědí informantek vychází, že když všichni spolupracují, přináší to dobré výsledky. Všechny informantky se pomoci od druhých nebrání. Všechny informantky jsou otevřené spolupráci s kolegy. U rodičů se některé rozcházejí. Na obou stranách je nabídka pomoci zapojení se z řad kolegů a rodičů do aktivit a dění kolem celoroční hry bohatá. Pedagogové, další kolegové či rodiče mohou tedy pomoci nápady, materiálně či poskytnou dětem delší čas, strávený ve školní družině.

4. Kategorie: Proces celoroční hry

Čtvrtá kategorie zahrnuje kódy: *kompetence, inspirace, reflexe.*

- **Kód – kompetence**

Proces celoroční hry zahrnuje již zmíněného vychovatele. Víme již, že je důležitým motivačním prvkem celoroční hry. Z rozhovorů byla zřejmá důležitost jeho profese. Měl by mít nějaké kompetence k tomu, aby mohl uskutečňovat celoroční hru. Mezi ty nejzákladnější a nejmenovanější kompetence byly uvedeny – kladný vztah k dětem, měl by být komunikativní, kreativní při tvorbě samotné celoroční hry, mít dávku empatie a porozumění.

Tato fakta dokazují tyto konkrétní výpovědi: V1 si myslí, že: „...nejdůležitější je radost pracovat s dětmi, být nápavitá, akční, průběžně připravovat materiály...“ V2 uvádí: „Vychovatel by za mě měl mít hlavně komunikativní kompetenci, kompetence k řešení problémů a sociální kompetence, ty jsou za mě úplně nejdůležitější...“ V3 uvedla, že: „...tak určitě za mě je to schopnost komunikace, týmové práce, kreativitu, empatii...“ V4 říká: „Vychovatel musí být kreativní člověk, práce s dětmi by ho měla bavit. Měl by být vzdělaný, zodpovědný, trpělivý a empatický.“

V5 vypověděla, že: „Vychovatel by v první řadě měl být spravedlivý. Určitě by měl umět vést skupinu dětí. Měl by mít k nim kladný vztah a nadšení pro tu celoroční hru. Měl by být empatický, umět vycítit konflikty, vycítit potřebu změny u dětí. Měl by být svým způsobem tvořivý a zároveň i mít nadšení pro sport.“

Dále byly jmenovány další kompetence, které by vychovateli mohly být nápomocné při práci. Například kompetence umět řešit problémy a nastalé situace. V3: „...schopnost efektivně řešit konflikty.“ K tomu se pojí stanovení hranic, pravidel, které děti musí dodržovat. V5: „...Měl by stanovit dětem jasné hranice hned na začátku a potom je po

celý rok...stále opakovat, aby se na to nezapomnělo...“ Měl by je umět správně nastavit a hlídat jejich dodržování.

Pak jistě by vychovatel, který tvoří celoroční hru, měl mít promyšlený program a dát mu dostatek času při přípravě. S tímto souhlasí dle svého výroku informantka č. 5: *„...Měl by mít hromadu nápadů, her a aktivit. Měl by mít program řádně promyšlený.“* Také je potřebná seberealizace člověka. Vzdělávání se v oblastech her je nápomocné při další tvorbě celoroční hry. Dle mého názoru tak snadno může přijít k novým nápadům a jeho hry se neomrzí. S tím se mnou opět souhlasí informantka V5: *„...Měl by se v tom stále zdokonalovat. Hledat nové nápady, a hlavně mít už nějaké aktivity a celoroční hry vyzkoušené...“*

Poslední poznatek, který nám přiblíží kompetenci vychovatele, kterou vidím jako pozitivní, je znalost svého kolektivu dětí. V5: *„...Měl by znát svůj kolektiv dětí, měl by vědět co rády dělají, jaké mají zájmy, co je baví v té družině.“*

Myslím si, že každý vychovatel musí mít kompetence, které informantky uvedly. Bez těchto kompetencí vychovatel nemůže vytvářet celoroční hry a celkově práci vykonávat.

• **Kód – inspirace**

K tomu, aby byl celý proces úspěšný je vedle kompetencí vychovatele potřeba i jeho inspirace. Většina informantů získává inspiraci nejčastěji prostřednictvím internetu, poté část z nich hledá inspiraci prostřednictvím knih a vlastních zkušeností.

V1 uvedla, že: *„Hlavně čerpám z vlastní zkušeností, dál taky z internetu a nebo z knížek.“*

V2 uvádí: *„V mém případě jde o vyhledávání na internetu, jak mnou, tak i dětmi, které taky hledají tu inspiraci.“*

V3 popsala inspiraci takto: *„...čerpám z různých zdrojů, jako jsou třeba vzdělávací kurzy, odborné publikace nebo taky předchozí zkušenosti kolegů nebo jiných pedagogů, které seženu na internetu.“*

V4 říká: *„...hry čerpám z internetu a knih. Dále využívám zveřejněných projektů od jiných vychovatelů, bakalářských prací, a podobně.“* A pronesla: *„Využívám také již svá zpracovaná témata z dřívějších let. Z těchto inspirací vytvářím svůj vlastní projekt, který připravuji pro konkrétní cílovou skupinu.“*

V5 se shoduje s ostatními informantkami: *„Klidně se nechám inspirovat někým, kdo už třeba něco vymyslel...Je hodně facebookových skupin...“* Doplnila své povídání:

„...snažím se zeptat nejen těch dětí a probrat témata se svými kolegyněmi...různé aktivity nebo hry, jo tak něco už mám ze své praxe nastřádáno. Mám kartotéky her...“

Za konkrétní příklad inspirujícího portálu, se kterým pracuje uvedla: *„Vygooglím si je třeba nové hry, nápady na nové hry, náměty. K tomu mi třeba pomáhá stránka hranostaj.cz.“*

Dle mého názoru je spousta místa, kde se můžou vychovatelé inspirovat k tvoření celoroční hry a každému vyhovuje něco jiného. Někomu spíše vyhovují odborné publikace, jinému zase internet či zkušenosti jak své, tak ostatních pedagogů. Já se přikláním nejvíce k inspiraci na internetových stránkách a na sociálních sítích.

• **Kód – reflexe**

Ke každé hře, aktivitě je potřebné zhodnocení. Je jedno, jestli se jedná o celoroční hru nebo jen o nějakou dílčí činnost, kterou děti vykonávají. Myslím si, že je důležitá zpětná vazba od dětí. Tvoříme ty aktivity pro ně, oni to mohou posoudit nejlépe. Samozřejmě by si i vychovatel sám měl z reflektovat svou práci, vhodnost tématu a jestli vše běželo, jak mělo.

V3 říká, že: *„...hodnotím průběh a výsledky celoroční hry pravidelnou reflexí...“*

V4: *„Každý školní rok by se měl adekvátně zhodnotit. Nejlepší zpětná vazba je přímo od dětí.“*

V5: *„...zhodnotíme každou aktivitu, kterou děláme...“*

Tyto tři výpovědi nám poukazují na nejednotnost provádění reflexe. Každý vychovatel reflektuje práci dle sebe. Informantky se drobně rozcházejí v tom, kdy hodnotit. Jsou názory, že hodnotíme celoroční hru v průběhu i na jeho konci nebo, že se reflexe provádí na konci, ale musí být důsledná nebo je zde názor, že pomáhá pravidelná reflexe po čas celoroční hry.

Dalším bodem reflexe je to, jak ji provádíme. Jaké máme techniky, které používáme. Rozhovory stanovily tyto druhy technik: zápisy do deníku, diskuse – zpětná vazba (co se líbilo, nelíbilo) a dotazník.

V1 říká: *„...pomáhá mi vést si svou knihu, kde si zapisuju průběh celoroční hry abych viděla, v čem jsme se zlepšili, co naopak stále pokulhává, co jsme se vše dozvěděli a tak dále.“* Doplnila své tvrzení: *„Určitě o tom diskutujeme, na konci roku, co by se jim v následujícím roce líbilo, napíšu nějaká témata na papírek, a poté promyslím i s mým nápadem a vyberu nejvhodnější téma.“*

V2 sdělila: „...určitě mi k reflexi pomůže zpětná vazba od spolužáků, učitelů a vedení školy...“

V3 pronesla: „...vyhodnocování spokojenosti dětí a taky sleduju konkrétní vzdělávací cíle a jestli vůbec taky došlo k jejich dosažení.“

V4 popsala: „...stačí je pozorovat v průběhu roku a ke konci roku s nimi sednout a popovídat si o tom, co je nejvíce bavilo a naopak nebavilo...rozdat krátké dotazníky...“

V5 prohlásila: „Zhodnocujeme si, co se nám na ní líbilo, proč třeba došlo k nějakému nedorozumění. Jak to nedorozumění, popřípadě příště vyřešit.“ Dodala: „...na konci dávám dětem možnost naši celoroční hru vylepšit. Vymyslet nové aktivity, nový téma.“

Dle mého názoru je reflexe velmi důležitá, aby byl zhodnocen celý průběh celoroční hry a mohlo se předejít možným komplikacím v dalším plánování celoroční hry. Opět je mnoho možností, jakou cestou reflexe si vychovatel vybere. Myslím si, že možná nejúčinnější formou reflexe je slovní zpětná vazba od dětí, které tu celoroční hru prožívaly. Také si myslí, že velmi účinným prostředkem je zapisovat si nějaké poznámky v průběhu a na konci se k nim společně s dětmi vrátit a rozebrat.

Axiální kódování



Obrázek 1 – Paradigmatický model axiálního kódování (zdroj: vlastní zpracování v programu Canva)

Jako **jev** jsem stanovila pojem „celoroční hra“, protože celé mé výzkumné šetření se snaží objasnit jaké výhody a nevýhody přináší celoroční hra zařazená do výchovně vzdělávací činnosti z pohledu vychovatelů školních družin. Největší výhodou, kterou informantky spatřují je zpestření programu. V4 uvedla: „Jedná se o celkové zpestření programu.“ Naopak největší nevýhodu, kterou informantky spatřují nedokážeme přesně určit, neboť všechna zjištění byla na podobné úrovni. Z mého pohledu se přikláním k náročnosti, který spatřuji jako velkou nevýhodu. V5 uvedla: „...taky ta náročnost té přípravy.“

Kontext tématu celoroční hry spatřuji v podmínkách školní družiny. Samotné prostředí školní družiny, které je dle Kulhánkové (2008) popsáno jako prostředí pro děti, kde se mohou nejenom bavit a odpočívat po náročném vyučování, ale také aktivně zapojovat do různých činností, které podporují jejich celkový rozvoj. Tato příležitost k neformálnímu učení a sebevyjádření je klíčová pro budoucí úspěch a osobnostní růst každého dítěte. Dále kontext zasahuje do práce vychovatele, kde dle Choura (2000) tvůrci celoroční hry také určují tempo hry. Jde o to, aby všichni přispěli k úspěchu hry s maximálním nasazením a zábavou. A neodmyslitelně sem zapadá i skupina dětí, která tato zařízení navštěvuje. Dle autorky Veselé (1997) je mladší školní věk charakterizován změnou osobnosti po stránce tělesné, duševní ale i sociální, a to vlivem učení a celkově školy. Dále v kontextu můžeme nahlédnout na potřebnost zkušeností vychovatele, kde V4 říká: *„Každá vypracovaná celoroční hra mi přinese spoustu nových zkušeností, poznatků a podporuje celkovou kreativitu.“* Dále na potřebnou motivaci, jak uvádí V3: *„Samotnou motivací je vytváření zajímavých a interaktivních aktivit, poskytování prostoru pro seberealizaci...“* A potřebné vychovatelovy kompetence, které popsala V4: *„Vychovatel musí být kreativní člověk, práce s dětmi by ho měla bavit. Měl by být vzdělaný, zodpovědný, trpělivý a empatický.“*

Za **příčinné podmínky** jsem uvedla kategorii *„faktory výběru témat“*. V4 říká, že: *„Hodně záleží na zvoleném tématu celoroční hry.“* V3 tvrdí, že: *„...zapojení ostatních pedagogů a rodičů může být cenným zdrojem při výběru tématu pro celoroční hru. Jejich názory a zkušenosti by mohly přispět.“* V3: *„...při výběru tématu pro celoroční hru je klíčové zohlednit potřeby a zájmy dětí...“* tyto výpovědi nasvědčují tomu, že dobře zvolené téma motivuje vychovatele k realizaci celoroční hry ve své družině. Dle mého názoru by bez vhodného tématu nemohlo ani k samotné realizaci dojít.

Jako **intervenující podmínku**, která ovlivňuje tento jev jsem určila kategorii *„proces celoroční hry“*. Proces celoroční hry s sebou nese vychovatelovy kompetence, inspirace, reflexi. Prvním bodem, který je důležitý k realizaci celoroční hry jsou kompetence vychovatele. Aby se mohla hra uskutečnit, musí vychovatel splňovat určité podmínky. V1 si myslí, že: *„...nejdůležitější je radost pracovat s dětmi, být nápaditá, akční, průběžně připravovat materiály...“* V5 říká: *„...Měl by znát svůj kolektiv dětí, měl by vědět co rády dělají, jaké mají zájmy, co je baví v té družině.“* Dodává: *„Určitě by měl umět vést skupinu dětí.“* Také jsou vyžadovány bohaté zkušenosti a rozmanité

možnosti inspirace. Aby celoroční hra běžela tak, jak má, shledávají informantky důležitost zpětné vazby. V5 uvádí: „...na konci dávám dětem možnost naši celoroční hru vylepšit. Vymyslet nové aktivity, nový téma.“

Již vytvořené kategorie z otevřeného kódování neobsahují přímou kategorii strategií, proto jsem spojila několik kódů z jiných kategorií a vytvořila kategorii novou. **Strategie jednání** jsou tedy zaznamenány v nové kategorii s názvem „způsob zvládnání hry“. Jde zde o individuální přístup k dětem ze strany vychovatelů školních družin. Využívání rozmanitých her a pomůcek a průběžné hodnocení hry. V3 uvádí: „... je klíčové zohlednit potřeby a zájmy dětí...“ V5 shledává fakt, že: „...díky té celoroční hře se mi zapojují do velkého množství aktivit, které pro ně připravím.“ V2 tvrdí, že: „...jde o prolínání všech forem činností...“

Závěrem jsou konečné **následky** jevu celoroční hra, do kterého jsem zařadila kategorie „pozitivní dopady“ a „negativní dopady“. Kategorie zachycují výhody a nevýhody celoroční hry jimiž jsou:

Výhody zařazení celoroční hry – zpestření programu, rozvoj osobnosti dětí po všech stránkách, motivuje děti k zapojení se do aktivit, dají se při ní využít rozmanité činnosti. V3 říká: „... jako forma volnočasových aktivit může zpestřit a přinést nové perspektivy a způsoby učení, které osloví různé typy dětí.“ V5 uvádí: „Děti samozřejmě motivuje už jenom ten příběh...už jenom ta myšlenka té hry...“ V4 popisuje: „Rozvíjí děti po stránce fyzické, ale i psychické a sociální.“

Nevýhody zařazení celoroční hry – náročnost přípravy programu celoroční hry, přehlcení dětí nadměrným množstvím aktivit nebo konflikty, které mohou vzniknout při hře. V1 vypovídá že: „Konflikty nás občas neminou, neboť hodně soutěžíme ve skupinkách a vždy se najde někdo kdo neunesse třeba prohru v daném týmu a poté diskutujeme na danou situaci, která nastala.“ V3 sdělila: „Jednou z hlavních výzev spojených se zařazením celoroční hry do programu školní družiny je potřeba zajistit vyváženost mezi strukturou a volností.“

4.6 Shrnutí výzkumného šetření

V této kapitole se nachází shrnutí celého výzkumného šetření, pro které jsem vybrala kvalitativní metodu sběru dat s polostrukturovaným rozhovorem. Odpovědi informantek na dané téma a doplňující otázky mi pomohly poodhalit zkoumanou problematiku a tím jí i více porozumět. Nacházejí se zde vypsané odpovědi na dílčí otázky. Každá jednotlivá otázka se váže k příslušné kategorii s náležitými kódy. **První dílčí otázka** se zaměřuje na to: Jaké jsou výhody zařazení celoroční hry do programu? K této otázce se váže kategorie „Pozitivní dopady“. Z výpovědi informantek je zřejmé, že celoroční hra vychází jako takové zpestření programu školní družiny. Kde jsou také dle informantek zahrnuty rozmanité aktivity, které si děti mohou vyzkoušet. Aktivity, které vychovatelé zahrnují do celoroční hry dbají na rozvoj dítěte. Jde o komplexní rozvoj osobnosti dítěte. Osobně mi přijde celoroční hra jako skvělé zpestření školní družiny, do které se může zařadit spousta her a také zapojit velké množství dětí. Svou rozmanitostí může pohltnout i ty nejnáročnější individuality. Také je dle informantek velmi potřeba umět děti správně namotivovat k hraní jednotlivých her. Motivaci provádějí vychovatelé různými způsoby a jejich opravdu hodně. Může jít o materiální motivaci či slovní. Děti každopádně bez motivace málo kdy fungují. Dalším pozitivním dopadem je určitá seberealizace samotného vychovatele. Ten získává spoustu nových zkušeností, které přináší pozitivní odezvy. Já osobně shledávám pozitivní v tom, že se informantky s chutí chtějí sebevzdělávat v tomto okruhu, působí to velmi pozitivně. Myslím si, že zkušenosti a hledání nových obměn aktivit podporuje celkovou kreativitu vychovatele.

Druhá dílčí otázka se ptá: Jaké jsou nevýhody zařazení celoroční hry do programu? Spadá do kategorie „Negativní dopady“. Zde bylo přínosné zjištění, že celoroční hra s sebou nese velkou náročnost přípravy. Také zde vyplynulo, že občas dochází k přehlcení dětí aktivitami. Takže je správné, hledat v celoroční hře také vyváženost činností. Tím je myšleno, že mezi jednotlivými etapami by mělo na řadu přijít i spontánní hraní si či jakákoliv spontánní činnost. Také dle výpovědí informantek dochází k obávaným konfliktům mezi dětmi. Děti mohou v celoroční hře soupeřit mezi sebou či s dalším oddělením. Také si dle svého názoru myslím, že je dobré konfliktům předcházet například opakováním pravidel či řešením nesrovnalostí ihned v zárodku.

Kategorie s názvem „Faktory výběru témat“ naplňuje **třetí dílčí otázku**: Jaké jsou faktory, které ovlivňují výběr tématu celoroční hry? Při tvorbě plánu celoroční hry se ukázalo jako efektivní samotné téma celoroční hry a s tím spojená atraktivita. Když

bude téma atraktivní, zaujme mnohem více dětí, než když bude téma znít všedně. Další faktor, který vychovatelé musejí zohlednit je individualita dětí. Takzvaný individuální přístup je velmi nápomocný k obsáhnutí aktivit, které zaujme i toho nenáročnějšího hráče. Informantky uvedly, že doptávání a zjišťování spokojenosti u dětí v průběhu hry či ještě před začátkem, může být dobrá metoda. Co informantky také zdůraznily byla spolupráce jak jednotlivých hráčů, tak rodičů a i kolegů. Dle mého názoru je spolupráce vždy důležitý faktor. U celoroční hry si myslím, že spolupráce vychází jako velký pomocník.

Čtvrtá dílčí otázka popisuje: Jakým způsobem vychovatel školní družiny plánuje, zpracovává a realizuje celoroční hru ve své družině? K této otázce se tedy váže kategorie „Proces celoroční hry“. Tato kategorie nám poodhalila fakt, že vychovatel k plánování a realizaci celoroční hry musí mít určité kompetence. Bez nich by se tvorba celoroční hry neobešla. Další potřebná hledisko k tvorbě celoroční hry je hledání samotné inspirace k celoroční hře. To odkud vychovatel čerpá se pak dále odráží v celém procesu celoroční hry. Je tedy dobré, dát si s inspirací čas a hledat na více místech. Co se ukázalo jako velmi efektivní, je reflexe programu celoroční družiny. Informantky se shodly, že zpětná vazba od samotných hráčů je velmi nápomocná k vytváření ještě lepší celoroční hry. Opět vyšlo z výpovědí informantek jako shodné, že možností zpětné vazby je více druhů. Může jít o dotazník či nějaké slovní popsání svých pocitů z celkové hry. Některé informantky vypověděly, že dávají prostor hráčům vyjádřit se k jednotlivým hrám již v procesu, nejen na samém konci celoroční hry. Dle mého názoru byla hlavní výzkumná otázka (Jak je vnímána celoroční hra ve výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině vychovateli?) zodpovězena v rámci výše uvedeného rozboru názorů informantek a odpovědí na dílčí výzkumné otázky.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké obohacení přináší celoroční hra pro výchovně vzdělávací činnosti ve školní družině. Vedlejšími cíli bylo zjistit, jaké jsou výhody zařazení celoroční hry do programu, jaké jsou nevýhody zařazení celoroční hry do programu, jaké jsou faktory, které ovlivňují výběr tématu celoroční hry a jakým způsobem vychovatel školní družiny plánuje, zpracovává a realizuje celoroční hru ve své družině.

V teoretické části se práce zabývá tématy týkajícími se prostředí školních družin, kde je toto prostředí více rozebráno a popsáno také i klima školní družiny. Prostředí školní družiny a její klima je velmi důležité na rozvoj dítěte a tvoření jeho osobnosti. Také je v práci popsán vychovatel jako výchovný činitel potřebný k vyplnění volného času dětí ve školní družině a právě děti, které navštěvují školní družinu, tedy mladší školní věk. Potřebnou částí školní družiny je školní vzdělávací plán, kde je potřeba mít obsaženou realizaci zájmového vzdělávání. V této kapitole jsou dále popsány kompetence ve školní družině, jako důležitým bodem ve školním vzdělávacím programu. Vychovatel dle ŠVP musí umět správně nastavit záměr z hlediska cílů ve školní družině a obsáhnout všechny oblasti pro stanovení rozvojových cílů. Tato práce se nejvíce týkala celoroční hry a jejich zákonitostí. Kde zprvu byla popsána hra jako taková, ke které patří také správná a potřebná motivace. Tvůrce celoročních her dle odborné literatury musí brát v potaz časové aspekty pro realizaci celoroční hry ve školní družině, musí umět obhájit a správně popsat pravidla hry. Celkově se ukázala osobnost a role vychovatele při celoroční hře jako velmi důležitý prvek.

Empirická část byla opřena o odbornou literaturu, a především o výpovědi informantek, které objasnily teoretická východiska práce.

Myslím si, že cíl mé diplomové práce byl splněn. Vycházela jsem z odborné literatury, vědeckých poznatků a výpovědí informantek o které jsem opřela své empirické šetření a následný rozbor.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada), ISBN 978-80-247-2742-4.

DOLEŽALOVÁ, Edita. *Hry na dětské tábory*. Výchova a vzdělávání. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0702-0.

DRAHANSKÁ, Petra. *Učení prožitkem: jak postavit vaše rozvojové, výchovné a vzdělávací programy na prožitku*. Gymnasion. Račice: Petra Drahanská, 2020. ISBN 9781234567897.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.

HÁJEK, Bedřich, HARMACH, Jaromír, HOFFMANN, Otto a kol. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, 120 s. ISBN 80-86784-06-1.

HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

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

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011b, 151 s. ISBN 978-80-7367-900-2.

HAKOVÁ, Jana; HANUŠ, Milan; HANUŠ, Miroslav; HANUŠ, Radek; KLUSÁČEK, Martin et al. *Praktická učebnice zážitkové pedagogiky: instruktorský slabikář: metodická příručka pro všechny, kdo organizují kurzy zážitkové pedagogiky*. Gymnasion. Praha: Nadace Pangea, 2021. ISBN 978-80-270-9208-6.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.

- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HEŘMANOVÁ, Jana a MACEK, Milan. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.
- HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Rok ve školní družině*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-752-3.
- CHOUR, Jiří. *Receptář her: náměty a návody pro vedoucí dětí a mládeže*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-388-9.
- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese: psychoterapeutické kapitoly pro sociální, pedagogické a zdravotnické profese*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-150-9.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KULHÁNKOVÁ, Alena. *Kreslíme a hraje si ve školní družině*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-394-9.
- MARKOVÁ, Zdenka. *Pohybové hry do tříd a družin*. Výchova a vzdělávání. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0845-0.
- MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Kdo si hraje, nezlobí. Olomouc: Hanex, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.
- MERTIN, Václav. *Výchovné maličkosti: průvodce výchovou dítěte do 12 let*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-857-9.
- MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MLEJNEK, Josef. *Dětská tvořivá hra*. Praha: IPOS ARTAMA, 1997. ISBN 80-7068-104-7.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.
- NOVOTNÁ, Erika. *Pedagogika volného času*. 1. Prešov: Rokus, 2017. ISBN 978-80-89510-58-0.

- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 2. vyd. Praha: Portál, 2001. 229 s. ISBN 80-7178-569-5.
- POSPÍŠILOVÁ, Helena a Lucie KOMÍNKOVÁ. *Svět školní družiny: etnografická studie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015, 129 s. ISBN 978-80-244-4789-6.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SIGMUND, Erik; SIGMUNDOVÁ, Dagmar a ŠNOBLOVÁ, Romana. *Hry do školní družiny*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2556-6.
- STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. SCAN. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. ISBN 80-85834-60-x.
- SUHR, Antje. *100 zábavných pohybových her: pro skupiny dětí od 3 do 10 let*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1428-1.
- ŠIKLOVÁ, Lucie. *Nízkorozpočtové hry*. Hrátky. Olomouc: Rubico, 2022. ISBN 978-80-7346-292-5.
- ŠKOVIERA, Albín. *Vychovatelství a výchova*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2022. ISBN 978-80-7560-416-3.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VESELÁ, Jana. *Jak ve volném čase?: (projekty her pro volný čas dětí a mládeže)*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1997. ISBN 80-7041-146-5.

Elektronické zdroje

- DELIYANNIS, Ioannis. *Game Design and Intelligent Interaction*. Online. BoD – Books on Demand, 2020. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=DUT8DwAAQBAJ&dq=year-round+game+in+school&lr=&hl=cs&source=gbs_navlinks_s. [cit. 2024-03-13].
- MORTENSEN, Torill Elvira. *Perceiving Play: The Art and Study of Computer Games*. Online. New York: Peter Lang Publishing, 2009. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=TGyyJ11YRb4C&oi=fnd&pg=PR9&ots=1hqEjgKTWU&sig=KJ5fIS7SFTbp33NYjEq7RtQtXuo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false. [cit. 2024-03-13].

MŠMT. *Zájmové vzdělávání*. Online. In: MŠMT. 2024. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>. [cit. 2024-03-13].

PERINGEROVÁ, Markéta. Celoroční hra ve školní družině – integrovaná tematická výuka Evropská unie. Online. In: Clanky.rvp.cz. 2023. Dostupné z: https://clanky.rvp.cz/clanek/23623/CELOROCNI-HRA-VE-SKOLNI-DRUZINE-INTEGROVANA-TEMATICKA-VYUKA-EVROPSKA-UNIE.html?fbclid=IwAR1o9RHoAjlQTRr5owqgX1cmkrWtndq6g3Y_w2p1vE9-JDzZbfulu-rA-0w. [cit. 2024-03-24].

Přílohy

Příloha A: Část rozhovoru

- **Jaké jsou přínosy pro rozvoj vaší kreativity?**

„V rámci své praxe jsem si celoroční hru oblíbila natolik, že už se nedokážu představit ji do svého programu nezahrnout. Jsem velmi tvořivý a kreativní člověk, který si rád hraje. I já chci, aby mě ten rok bavil a bavil tak i mé děti. Pokaždé se snažím najít nějaké nové téma které ještě třeba nebylo zpracované nebo které by mé děti bavilo. I děti se ptám na různá témata a ptám se, co je zajímavá no, co rádi dělají a podle toho pak sestavuju hnu novou celoroční hru. Zkouším si to vždycky obměnit a nerada bych, aby má práce byla pokaždé stejná, protože to by nebavilo ani děti, ani mě, kdyby to bylo pouze monotónní. Takže si myslím, že čím víc sama se chci vzdělávat v tomhle tématu, v tom... v té celoroční hře, tím víc to přináší rozvoj nejen mé kreativity, ale řekla bych, že i těch dětí, protože jim dávám možnost, aby to tvořily se mnou.“

Jak se dovzděláváte? Jak vypadá vaše dovzdělávání se k celoroční hře? (doptávací otázka)

„Hmm, no... snažím se hledat nové obměny her. Inspiruju se hodně ostatními. Jsem v několika internetových skupinách s nápady.“

Jaké nápady, co vás tam nejvíc zaujme? (doptávací otázka)

„Nová neotřelá témata err...nápady na tvoření třeba z různých materiálů.“

- **Jaké inovace programu přináší celoroční hra?**

„Tak samozřejmě v rámci družiny se řídíte nějakým celoročním plánem, který vesměs je každý rok stejný pokaždý. Vlastně s těmi dětmi řešíte podobná témata err jako jsou třeba svátky, anebo bezpečnost. Samozřejmě hnedka na začátku školního roku s nimi řešíte, jaké byly prázdniny hnu, co vlastně zažily, přivítání do školy, nějaká pravidla a tak. A myslím si, že když do svého programu zahrnete celoroční hru, která vlastně má nějaký příběh nějaký směr kam putuje err děti to vlastně přivádí na to, že vlastně je to motivuje k tomu, aby se snažily, aby chtěly vůbec něco v té družině dělat navíc, ne jenom si to tam odsedět nebo si to hnu odehrát na koberci nebo se nudí. A tak to zpestření pro ně je důležité a myslím si, že když vlastně ty témata, která mi vlastně probíráme každý rok stejná ty okruhy těch témat se obzvláštní tou celoroční hrou

nějakým příběhem sice budete řešit ta stejná témata ty stejné okruhy, ale bude *to obzvláštně* tím, že to bude zasazené do *nějakého příběhu*, tak si myslím, že to bude mít lepší výsledek, než kdyby tam do celoroční hra nebyla. “

- **Jaké jsou hlavní výzvy a obtíže spojené se zařazením celoroční hry do programu ve školní družině?**

„V rámci své praxe vnímám nevýhodu. První nevýhodou je to, že u nás na škole ty děti mají *celoroční hru i v rámci výuky*. Je to pro mě potom hrozně moc těžké, protože ty děti už jsou podle *mě přehlceny* tím, že furt někde sbírají nějaké bodíky, že furt někde se někde dostávají, někde putují po nějaký mapě a potom je to pro mě hrozně *náročný* pro ně vymyslet celoroční hru takovou, aby to bylo trošičku odlišný než to, co mají vlastně v rámci té výuky po celý rok. Samozřejmě zde by se mohla zamyslet, že bych třeba tu celoroční hru v rámci družině nedělala, ale zase mi přijde, že to k té družině prostě patří. Každá ta celoroční hra je něčím jedinečná a výjimečná. Další úskalí nebo nevýhoda celoroční hry je určitě taková, že se *zkrátka nezavděčíte úplně všem*. Vždycky se snažíte vytvořit takovou koncepci té hry, aby pojmula všechno osazenstvo, co v té družině máte, prostě všechny ty děti, aby to bavilo. Úskalí já taky ta *náročnost té přípravy*. Pokud chcete mít opravdu dobrou hru, dobrou celoroční hru, která děti bude bavit celý rok. Bude mít opravdu smysl, tak ji musíte propracovat do všemožných detailů, a to si myslím, že je veliké úskalí, protože většina většina dospělých, kteří třeba mají noo většina těch mých kolegyň, které už mají děti tak třeba na *to nemají tolik času* jako já, která děti nemám. Kolikrát od kolegyň slyším, jak mě obdivují, že mám na to tolik času, že si s tím prostě vyhraju, ale pro mě je ten plán, to plánování té celoroční hry tak důležité, že tomu ten čas prostě věnuju. ale chápu, že ony třeba na to tolik času nemají. Takže určitě úskalí je *ta časová náročnost* no...vlastně... vlastně možná i přijít s takovým dobrým nápadem, návrhem na celoroční hru, nějaké téma err občas je to velmi náročné a prostě když vás nic nenapadá, nemáte ty nápady tipy, tak horko těžko něco vymýšlíte. “

Takže když si to shrneme, vnímáte velké úskalí náročnosti přípravy? (doptávací otázka)

„Jo tak ano, je náročný vymyslet dobrý téma, která děti chytne. Vyžaduje to hodně času na přípravu, na to připravit si nějaký pomůcky a nejde jen o to vyrábění ale

i sportování. Err... je to hrozně náročný. Vyžaduje to mnoho času, když chcete, aby to bylo fakt dobré.“

Příloha B: Tazatelské otázky

- 1) Jaké jsou hlavní výhody zařazování celoroční hry do programu ve školní družině z hlediska pedagogických cílů a rozvoje dětí?
- 2) Jak celoroční hra přispívá k rozvoji sociálních dovedností a týmové spolupráce u dětí?
- 3) Jaké jsou přínosy pro rozvoj vaší kreativity?
- 4) Jaké inovace programu přináší celoroční hra?
- 5) Jaké jsou hlavní výzvy a obtíže spojené se zařazením celoroční hry do programu ve školní družině?
- 6) Jak může celoroční hra ovlivnit organizaci a průběh běžných výchovně vzdělávacích činností ve školní družině?
- 7) Jak se dá řešit riziko možného konfliktu mezi dětmi v rámci celoroční hry?
- 8) Jaká kritéria jsou klíčová při výběru tématu pro celoroční hru ve školní družině?
- 9) Jak mohou být zohledněny potřeby a zájmy dětí při určování tématu pro celoroční hru?
- 10) Jaké jsou možnosti zapojení ostatních pedagogů a rodičů při výběru tématu pro celoroční hru?
- 11) Jaké zdroje jsou využívány při plánování a realizaci celoroční hry ve školní družině?
- 12) Jak může vychovatel motivovat děti k aktivní účasti a angažovanosti v celoroční hře?
- 13) Jaké jsou dle vás klíčové kompetence vychovatelů potřebné pro úspěšné vedení celoroční hry ve školní družině?
- 14) Jakými způsoby lze efektivně zhodnotit průběh a výsledky celoroční hry ve školní družině?