



Volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň Základní školy)

Bakalářská práce

Studijní program:

B7505 Vychovatelství

Studijní obor:

Pedagogika volného času

Autor práce:

Veronika Gottlieberová

Vedoucí práce:

PhDr. Ing. Milan Hrdina

Katedra pedagogiky a psychologie





Zadání bakalářské práce

Volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň Základní školy)

Jméno a příjmení: **Veronika Gottlieberová**
Osobní číslo: P19000482
Studijní program: B7505 Vychovatelství
Studijní obor: Pedagogika volného času
Zadávací katedra: Katedra pedagogiky a psychologie
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cíle:

1. Vytvořit a realizovat volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň Základní školy)
2. Ověřit znalosti účastníků o základech první pomoci před začátkem programu.. Po realizaci programu ověřit znalosti pomocí evaluace.

Metody:

pozorování, test znalostí základů první pomoci, evaluační dotazník

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

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

- ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2018, 310. s. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PETRŽELA, Michal. *První pomoc pro každého*. 2., doplněné vydání. Praha: Grada Publishing, 2016, 102 s. ISBN 978-80-247-5556-4.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.

Vedoucí práce:

PhDr. Ing. Milan Hrdina
Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 29. dubna 2021

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

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

V Liberci dne 6. dubna 2020

Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

8. dubna 2022

Veronika Gottlieberová

Poděkování

Tímto děkuji mému vedoucímu bakalářské práce PhDr. Ing. Milanu Hrdinovy za jeho rady, odborný dohled a čas, který mi věnoval při psaní této práce. Mé poděkování patří celému Spolku pro dětskou rekreaci a zdraví, za umožnění realizace mého programu a speciálně pak děkuji Mgr. Kateřině Bauerové za cenné připomínky při jeho tvorbě. V neposlední řadě děkuji mé rodině za podporu během celého mého studia.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá začleněním prvků první pomoci do volnočasového programu určeného pro děti mladšího školního věku (1. stupeň základní školy). Cílem práce je vytvořit a realizovat volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň základní školy), ověřit znalosti účastníků o základech první pomoci před začátkem programu a po realizaci programu ověřit znalosti pomocí evaluace. Obsahem teoretické části jsou okruhy z oblasti pedagogiky, vývojové psychologie, pedagogiky volného času a zdravotní první pomoci. Praktická část předkládá informace o tvorbě, realizaci a vyhodnocení programu dle stanovených metod.

Klíčová slova

Volný čas, mladší školní věk, škola v přírodě, zážitková pedagogika, první pomoc

ANNOTATION

The bachelor thesis deals with the incorporation of first aid elements into a leisure program designed for children of younger school age (1st grade of primary school). The aim of the thesis is to create and implement a leisure program with elements of basic first aid for children of younger school age (1st grade of Primary School). To test the participants' knowledge of first aid basics before starting the program. After the implementation of the program, to verify the knowledge through evaluation. The content of the theoretical part includes topics in the field of pedagogy, developmental psychology, leisure pedagogy and medical first aid. The practical part presents information on the design, implementation and evaluation of the program according to the methods set out.

Keywords

Leisure time, younger school age, outdoor school, experiential pedagogy, first aid

OBSAH

SEZNAM OBRÁZKŮ	11
SEZNAM TABULEK	11
SEZNAM GRAFŮ	11
ÚVOD	12
TEORETICKÁ ČÁST	13
1 PEDAGOGIKA A VÝCHOVA	13
1.1 Výchova	14
1.1.1 Systém výchovy	16
1.2 Funkce výchovy	17
1.2.1 Výchovné styly.....	18
1.3 Rodina a rodinná výchova.....	19
1.3.1 Funkce rodiny.....	21
1.4 Vzdělávání.....	22
2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DĚTÍ NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU	23
3 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	25
3.1 Tělesný vývoj	26
3.2 Kognitivní vývoj	27
3.3 Emoční vývoj a socializace	29
4 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	33
4.1 Výchova ve volném čase.....	35
4.2 Současné trendy ve výchově ve volném čase.....	37
4.3 Zážitková pedagogika	39
4.3.1 Reflexe a sebereflexe	40
4.3.2 Kolbův cyklus	43
5 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY V PŘÍRODĚ	44

5.1	Stručný historický pohled na volnočasové aktivity v přírodě	46
5.2	Škola v přírodě	49
6	PRVNÍ POMOC A JEJÍ VÝZNAM.....	51
6.1	Dělení první pomoci.....	52
6.2	Výuka první pomoci na školách.....	53
6.2.1	Výuka první pomoci na 1. stupni základní školy	54
6.2.2	Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice první pomoci ...	56
6.2.3	Zážitková forma výuky první pomoci.....	57
	PRAKTICKÁ ČÁST	59
7	CÍLE A METODY	59
7.1	Cíle práce.....	59
7.2	Cíle programu.....	59
7.3	Metody	59
7.3.1	Pozorování.....	59
7.3.2	Didaktický test – test znalostí základů první pomoci.....	61
7.3.3	Evaluační dotazník	63
8	TVORBA A REALIZACE PROGRAMU	65
8.1	Podmínky	65
8.2	Cílová skupina.....	66
8.3	Popis prostředí.....	66
8.4	Realizační tým.....	66
9	MLADÝ ZÁCHRANÁŘ – VOLNOČASOVÝ PROGRAM S PRVKY ZÁKLADŮ PRVNÍ POMOCI.....	68
9.1	Cíle programu Mladý záchranář.....	68
9.2	Denní režim školy v přírodě.....	69
9.3	Harmonogram školy v přírodě	69
9.4	První den – příjezd	70

9.5	Druhý den.....	76
9.6	Třetí den	80
9.7	Čtvrtý den.....	81
9.8	Pátý den – odjezd	86
10	VÝSLEDKY PRŮZKUMU	87
10.1	Četnost chyb v pretestu a posttestu	87
10.2	Rozdíl procentuální úspěšnosti pretestu a posttestu.....	89
11	EVALUACE.....	93
11.1	Výsledky evaluačního dotazník	93
12	SPLNĚNÍ CÍLŮ PRÁCE.....	95
13	DISKUZE	96
	ZÁVĚR	99
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	100
	SEZNAM PŘÍLOH.....	104
	PŘÍLOHY	

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Kolbův model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43)..... 43

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Denní režim školy v přírodě (autorka)	69
Tabulka 2 Harmonogram školy v přírodě (autorka).....	69
Tabulka 3 Četnost chyb v pretestech skupiny A (autorka).....	87
Tabulka 4 Četnost chyb v posttestech skupiny A (autorka)	87
Tabulka 5 Četnost chyb v pretestech skupiny B (autorka).....	88
Tabulka 6 Četnost chyb v posttestech skupiny B (autorka)	88
Tabulka 7 Četnost chyb v pretestech skupiny C (autorka).....	89
Tabulka 8 Četnost chyb v posttestech skupiny C (autorka)	89
Tabulka 9 Výsledky skupiny A (autorka)	90
Tabulka 10 Výsledky skupiny B (autorka).....	91
Tabulka 11 Výsledky skupiny C (autorka).....	92
Tabulka 12 Vyhodnocení cílů volnočasového programu – Mladý (autorka).....	95

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů skupiny A (autorka)	90
Graf 2 Grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů skupiny B (autorka).....	91
Graf 3 Grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů skupiny C (autorka).....	92

ÚVOD

Znalost základů první pomoci by měla být vlastní každému člověku. Nikdy totiž nevíme, kdy se dostaneme do situace, ve které budeme první pomoc sami potřebovat. Úraz, či náhlá zdravotní komplikace se nám může přihodit kdekoliv. Nebezpečí úrazu pak narůstá zejména v přírodě, kde se musíme spolehnout sami na sebe, na vlastní znalosti a urychleně začít jednat. Osvojit si postupy první pomoci může navíc skutečně každý. Avšak čím dříve začneme populaci v této oblasti vzdělávat, tím dříve bude schopna své znalosti uplatnit v praxi. Stačí postupovat pouze od jednoduchých úkonů ke složitějším. Na pevných základech se totiž staví lépe než na těch, které jsou nestabilní.

Téma bakalářské práce bylo zvoleno na základě autorčiných zkušeností v oboru. Od dětství byla účastníkem táborů a škol v přírodě, kde zažila řadu volnočasových programů. Od roku 2017 je aktivním členem Spolku pro dětskou rekreaci a zdraví, který se zaměřuje na pořádání škol v přírodě a ve kterém měla možnost nahlédnout, jak se volnočasové programy vytvářejí. Doposud se autorka účastnila škol v přírodě pouze jako instruktor. Minulý rok jí ale bylo nabídnuto, zda by si nechtěla vyzkoušet pozici hlavní vedoucí a vytvořit vlastní volnočasový program. Jelikož si je autorka vědoma, jak důležitá je znalost základů zdravotnické první pomoci a zároveň chtěla vytvořit program, který dětem zprostředkuje více než jen zábavu, rozhodla se, že ho zaměří právě na téma první pomoci.

Cílem bakalářské práce je vytvořit a realizovat volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň základní školy). Následně ověřit znalosti účastníků o základech první pomoci před začátkem programu a po realizaci programu ověřit znalosti pomocí evaluace.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGIKA A VÝCHOVA

S výrazem „pedagogika“ se prvně setkáváme v antickém Řecku. Svůj původ má ve slově paidagógos, kdy byl takto nazýván otrok, jenž se staral a doprovázel syna pána, jemuž sloužil. Později bylo slovo přejato do latiny ve výrazu paedagogus a došlo i k rozšíření významu. Jako paedagogus byl označován nejen otrok, ale i učitel, průvodce a vychovatel (Průcha 2017, s. 20).

Laická veřejnost, a především rodiče a jiní nepedagogicky vzdělání vychovávající si často neuvědomují, že pedagogika je rovněž i jejich náplní, neboť předmětem pedagogiky je mimo jiné výchova. Jak píše Bendl (2015, s. 42): *„Vzdělání a výchova nejsou pouze záležitostmi individuální, ale je to věc, kterou by v určitém rozsahu mělo alespoň zčásti garantovat společenství. To navozuje filozofickou otázku dodnes platnou, kdo by měl vlastně garantovat vzdělání a výchovu, kdo by měl být odpovědný za tento stav věcí a chování dětí“*.¹

Nejen v laickém pojetí není snadné vymezit, co přesně výraz pedagogika znamená. I samotní odborníci mají s vymezením termínu pedagogika problém. Průcha (2017, s. 21) uvádí, že tento problém je zakotven především v nepřesné terminologii samotné pedagogiky. Nejenže pojem pedagogika má různý význam v historickém vývoji oboru, ale také v jeho současných teoretických směrech.

Na čem se literatura a její autoři však shodují je to, že pedagogika je vědní obor, který se zabývá výchovou a vzděláváním jedince. Aby byla pedagogika nazvána vědou, musí vykazovat určité znaky. Jsou jimi předmět zkoumání a metody k tomu vedoucí, teoretický systém, institucionální vědecké zázemí a vymezené vztahy k jiným vědám. Kolář et al (2015, s. 49) uvádí, že předmětem pedagogiky je právě *„výchova, vzdělávání, a problémy s těmito fenomény související (pojetí osobnosti, determinace rozvoje osobnosti, souvislosti společenských podmínek, které výrazně determinují výchovu a vzdělávání, řízení procesů učení, vymezení naučitelného a zděděného, propojování řízeného učení a učení sociálního)“*.

Mezi základní metody pedagogiky řadíme dotazování (písemné, ústní), pozorování a analýzy výsledků činnosti. Pedagogika koncipuje své teorie, což jsou soubory tvrzení

¹ Tato myšlenka nás přivádí ke skutečnosti, že na výchově se významně podílí rodina. (více v podkapitole 1.3)

o předmětu výzkumu, která se považují za pravdivá. Nutno dodat, že teorie jsou novému výzkumu stále otevřené. Institucionálním vědeckým zázemím pedagogiky jsou organizace pro vědecký výzkum (Národní ústav pro vzdělávání), univerzity, odborné a vědecké časopisy. Vědní obory zřídka kdy fungují izolovaně, naopak spolu vzájemně souvisí a doplňují se. Pedagogika má úzké vazby na vědní obory, jako jsou filosofie, psychologie a sociologie. (Kolář et al, 2015, s. 49–53)

Pedagogika je významnou teoretickou a praktickou vědou. Podle Jůvy, (1997, s. 25) „*teoretický význam pedagogiky spočívá v tom, že odhaluje zákonitosti výchovy a její důležitou úlohu v rozvoji jedince i v životě společnosti*“. Rozebírá výchovu jedinců všech věkových kategorií v rozmanitých vzdělávacích a výchovných působištích. Předkládá srovnávací analýzu různých systémů výchovy, jejích cílů, forem, metod a prostředků a dává tak možnost najít nejlépe vyhovující výchovně-vzdělávací koncepci pro danou společnost. Proto je pedagogika právem označována za teoretické východisko výchovné a školské politiky státu. (Jůva, 1997, s. 25)

O praktickém významu pedagogiky nelze spekulovat. Výchovná a vzdělávací funkce pedagogiky se uplatňuje ve všech školských zařízeních, v organizacích zajišťujících mimoškolní výchovu, v rodině, na pracovištích různého typu i v kulturních institucích. Dochází tak k poskytování obrovského množství podnětů pro všechny školské a výchovné pracovníky, rodiče a další nepedagogické pracovníky, kteří se, byť marginálně, setkávají s výchovnými problémy. O tom svědčí i zájem o studium pedagogiky ze strany lékařů, inženýrů, vedoucích pracovníků rozličných oborů, stejně jako pracovníků v kulturní oblasti. (Jůva, 1997, s. 25)

1.1 Výchova

Výchova provází lidstvo od nepaměti a právem je považována za jednu z neobtěžnějších, avšak nejodpovědnějších lidských činností. Nejedná se pouze o jednoduché operace příkazování, zakazování, doporučování, vysvětlování apod., ale o dlouhodobou a komplikovanou aktivitu mnoha lidí. (Dvořáková, 2015, s. 15)

V širším smyslu je výchova předmětem pedagogiky a je definována jako „*proces záměrného působení na jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách jeho osobnosti*“. (Bendl, 2015, s. 28) V užším smyslu je výchova chápána jako proces, který primárně směřuje k rozvoji postojů jedince (obecná, specifická, hodnotící kritéria aj.), jeho přesvědčení, jeho potřeb, zájmů a k rozvoji sociálního chování. (Jůva, 1997, s. 47) Cílem výchovy je také umožnit optimální rozvoj každého jedince, využít jeho potenciálu

a dispozic pro jeho prospěch i pro prospěch celé společnosti. Výchova a vzdělávání (využíván také pojem edukace) jsou determinovány více faktory, z nichž hlavními jsou dědičnost a prostředí. Osobnost člověka je bio-psycho-sociální celek. Tento celek představuje specifickou jednotu zděděného a rozvinutého v konkrétním prostředí, zejména v tom sociálním, dále vytvořeného záměrnou výchovou, a nakonec dosaženého sebevýchovou (přijmutí individuální odpovědnosti za své chování a prožívání). (Dvořáková, 2015, s. 14) Výchova je zpravidla realizována ve škole, mimo školu a v rodině.

Současná pedagogická terminologie rozlišuje výchovu intencionální a výchovu funkcionální. V případě intencionální výchovy se jedná o záměrné, uvědomované, předem promyšlené dlouhodobé působení na člověka nebo skupinu. Odborná literatura v souvislosti s intencionálním působením používá termín výchova přímá. Ta je založená na klasickém přímém působení, kdy vychovatel přímo vysvětluje vychovávanému, jak se má chovat, co může a nemůže dělat apod. Naopak funkcionální výchova se chápe jako činnost nezáměrná, neuvědomovaná (neuvědomované působení osob, s nimiž přicházíme do kontaktu), respektive nezáměrné působení prostředí (klíma, podnebí, reklama) na člověka. Do funkcionální výchovy dále řadíme bezvědomé a bezúčelné vlivy vychovávací, nezamýšlené důsledky vychovatelova působení a nepřímou výchovu (pedagogizace prostředí). (Bendl, 2015, s. 90–96) Pojem pedagogizace prostředí vyjadřuje záměrné organizování prostředí a situací, které mají vychovatele zastoupit. Pojem má široký význam a zahrnuje například samotný pobyt dětí mezi vrstevníky, jednotné pedagogické působení vychovatele či atraktivní prostředí, kde je výchova realizována. (Bendl, 2015, s. 100–104)

Při výchově dochází k formování osobnosti člověka, přičemž existují různá pojetí výchovy. Rozlišujeme výchovu jako proces plně řízený vychovatelem, jako proces, kdy se vychovávaný na výchově aktivně podílí nebo jako proces vzájemného působení vychovatele a vychovávaného. (Bendl, 2015, s. 28)

Vychovatel a vychovávaný jsou činiteli procesu výchovy. Vychovávaný je svou podstatou objektem výchovy, neboť vychovatel na něj záměrně působí. Ale zároveň je vychovávaný i subjektem výchovy. Tento jedinec vstupuje do výchovného procesu již ovlivněn rodinnou výchovou, je zformován předchozími zkušenostmi a má vrozené i získané vlastnosti (podmínky výchovy), které si do výchovného procesu přináší.

1.1.1 Systém výchovy

Výchova jako jakákoliv lidská činnost obsahuje řadu prvků, jež spolu navzájem souvisí a dohromady tvoří systém. Ve výchově si vždy stanovujeme nějaký cíl, kdy při plnění tohoto cíle bereme ohledy na podmínky, vybíráme si adekvátní prostředky a dosahujeme určitých výsledků.

Cíle výchovy

Tak jako si v běžném osobním životě stanovujeme cíle, stanovuje si je učitel ve svých pedagogických činnostech. Pojmu cíl v pedagogické oblasti rozumíme jako ideální představě předpokládaných výsledků, kterých má být ve výchově dosaženo. Cíle jsou však proměnné v závislosti na tom, jak se mění společnost. Neustále se aktualizují. Pokud člověk splní jeden cíl, stanoví si další, a tak to stále pokračuje. Z výchovných cílů poté vyplývají prostředky, obsahy, formy a metody výchovy. (Pospíšil, 2010)

Z hlediska formování základních stránek osobnosti dělíme cíle na:

- kognitivní – poznávací cíle jsou zaměřeny na osvojování znalostí a intelektuálních dovedností
- afektivní – zakládají si na hodnotách, emočním prožívání, reagování a postojích
- psychomotorické – spočívají ve zvládnání psychomotorických dovedností, jimiž jsou řeč, psaní, manipulace, koordinace či automatizace (Pospíšil, 2010)

Podmínky výchovy

Podmínky výchovy jsou rozhodujícími činiteli procesu výchovy, vedení, kultivace i utváření lidí. Abychom dospěli k plnému rozvoji jedince, je dobré dotyčného dobře znát. K těmto podmínkám patří činnosti, jež jedinec dělá, prostředí, z něhož pochází, osoby, které se na jeho výchově podílejí. Tyto podmínky jsou východiskem a částečně i výsledkem výchovy. Rozlišujeme podmínky výchovy vnitřní a vnější. (Pospíšil, 2010)

Vnitřní podmínky výchovy jsou tvořeny tělesnými a psychickými vlastnostmi, vlohami a dispozicemi vychovávaného. Patří sem věkové zvláštnosti vychovávaných, individuální zvláštnosti, vlastní aktivita jedince, vrozené i získané předpoklady, všechny výchovně vzdělávací výsledky. Významná je i sebevýchova. (Pospíšil, 2010)

Vnější podmínky výchovy jsou takové podmínky, které můžeme ovlivnit nebo změnit. Jsou tvořeny sociálními a přírodními faktory a prostředím (fyzické, sociální), v němž výchova probíhá. Značný vliv má také životní prostředí vychovatele

a vychovávaného. Spadají sem rovněž politické, ekonomické, demografické, vědecké, kulturní a duchovní okolnosti. (Pospíšil, 2010)

Prostředky výchovy

Za prostředky považujeme vše, co nám umožňuje dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle. Je důležité je vybírat s rozvahou, pro různé výchovné působení je důležité zvolit vhodné pedagogické prostředky. Na jedince mohou působit přímo i nepřímo. Prostředky jsou důležitým prvkem a slouží jako jeden z mnoha činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. (Pospíšil, 2010)

Pedagogické prostředky lze členit na:

- materiální – patří sem všechno, co nám po hmotné stránce umožňuje nabývat výchovných cílů (výukové pomůcky, didaktické pomůcky, přírodní prostředí, budovy, prostory institucí, učebny, dílny, knihovny, laboratoře)
- nemateriální – metody práce, organizační formy vzdělávání, vyučování, hra, pedagogické principy, výchovné prostředí, stanovené cíle

1.2 Funkce výchovy

Výchova plní několik funkcí současně z různých hledisek. Mezi ty nejdůležitější patří příprava pro hlavní sociální role, rozvoj základních kvalit osobnosti a rozvoj v kulturních oblastech. Cílem je dle odkazu Komenského „rozdíjet všechny ve všem všestranně.“ (Jůva, 1997, s. 39)

Člověk během života zastane ve společnosti několik sociálních rolí najednou.² Aby tyto role vykonával kvalitně a odpovědně, musí k tomu být dlouhodobě a nepřetržitě veden výchovou. Ačkoli společnost prochází neustálým vývojem a u rolí tomu není jinak, přesto zůstávají sociální role, které jsou a budou pro společnost nadále typické. Výchova připravuje jedince zejména na roli občana, kvalifikovaného a úspěšného pracovníka, ochránce a tvůrce životního prostředí, partnera/rodiče/prarodiče, účastníka kulturního života (nikoli jen pasivního diváka, ale i aktivního strůjce), uživatele hodnot, uživatele volného času a účastníka dopravy. (Jůva, 1997, s. 42–43)

Rozvoj základních kvalit osobnosti je podporován jednak výchovou a jednak vzděláváním. Společným cílem výchovně-vzdělávacího procesu je rozvoj fyzických, duševních a psychických kvalit jedince. Konkrétně se jedná o pečlivě vybraný soubor

² Pojmeme „role“ se rozumí předpokládaný (očekávaný) způsob chování jedince ve skupině (v určité pozici a situaci), který má svá práva i povinnosti.

vědomostí, osvojení vybraných dovedností a návyků, jež jsou podmíněny schopností (intelektuální, motorická – obecná inteligence, tvořivost, otevřenost k novým zkušenostem, iniciativnost atd.) vychovávaného jedince, rozvoj postojů ke skutečnosti, (lze lépe navodit za pozitivní pedagogické atmosféry), rozvoj zájmů a potřeb jedince a chování, které je výsledkem všech těchto získaných a rozvinutých kvalit. (Jůva, 1997, s. 47–51)

Sociální role a osobnostní kvality se uskutečňují ve třetím hledisku, a tím je kulturní oblast, jejímž cílem je rozvíjet jedince v oblasti kultury. Jelikož kulturní oblast je široký pojem, tak z tohoto důvodu pedagogika rozlišuje tzv. výchovné složky, které se podobně jako sociální role přizpůsobují a mění na základě vývoje společnosti. Jedná se o složky světonázorové, rozumové, pracovní, mravní, estetické a tělesné výchovy. Světonázorová výchova si klade za cíl rozvoj celostního pohledu na svět (filozofický) na základě určitého náboženství. Rozumová výchova rozvíjí jedince po stránce jazykové (komunikační a vědecký jazyk). Pracovní složka výchovy chce u jedince zejména vypěstovat pracovní kulturu, jež zahrnuje technické a ekonomické myšlení a pracovní dovednosti. Cílem estetické výchovy je vychovat jedince, který dokáže ocenit, vnímat, citově prožívat a rozpoznat umění a krásu (výtvarné, literární, divadelní, taneční umění apod). Tělesná výchova klade důraz na hojný pohyb, dodržování zdravé životosprávy, osvojení si osobní a společenské hygieny, rozvíjení a podpoření zdraví daného jedince. (Jůva, 1997, s. 53–58)

1.2.1 Výchovné styly

Výchovný styl představuje způsob vedení výchovy vychovávaného. Z hlediska interakce vychovatele a vychovávaného rozlišujeme tři výchovné styly. Jsou jimi:

Styl autoritářský

Vyznačuje se minimálními ohledy na vnitřní podmínky vychovávaného (jeho zájmy, potřeby, názory, zkušenosti). Vychovatel je často přesvědčen, že jedině on sám ví nejlépe, co vychovávaný potřebuje pro svůj rozvoj, a tudíž vychovávaný není schopen rozhodovat sám o sobě. (Dvořáková, 2015, s. 37)

Styl liberální

Je opakem předchozího stylu. Vychovatelé, kteří využívají tento styl jsou přesvědčeni, že výchova jedince kazí, protože „v člověku je již vše předem dáno“ a spíše nevychovávají. Dítě se vychovává samo (sebevýchova), dělá si, co chce, co ono samo

uzná za vhodné. Výsledkem této výchovy jsou děti sobecké, egocentrické, které neberou ohledy na zájmy a potřeby druhých. (Dvořáková, 2015, s. 37)

Styl demokratický

Dá se říci, že je kompromisem dvou výše uvedených stylů a je považován za nejvhodnější. Jeho podstatou je spolupráce, respekt a vzájemná dohoda mezi vychovatelem a vychovávaným. Vychovatel vnímá a reaguje na potřeby vychovávaného. V případě porušení „pravidel“ mu to dá jasně, avšak rozumně najevo. (Dvořáková, 2015, s. 38)

1.3 Rodina a rodinná výchova

Každý člověk má nějakou představu o tom, co je rodina, neboť každý do nějaké rodiny patří. I přesto existuje v literatuře mnoho definic pro pojem rodina a jejich odlišnost se liší napříč vědními obory, avšak v jádru jsou všechny definice pravdivé.

Kramer (1980 in Sobotková, 2007, s. 24) definuje rodinu jako *„skupinu lidí, se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společenským uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existuje intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“* Dunovský (1999, s. 91–92) nahlíží na rodinu z hlediska socializace a považuje ji za nejdůležitější primární skupinu. Rodina *„je totiž nejvýznamnější součástí společenské mikrostruktury, která provází člověka, nebo se ho alespoň nějak dotýká ve všech fázích jeho života. Z tohoto hlediska je možno chápat rodinu jako malou primární společenskou skupinu – jednotku založenou na svazku muže a ženy, ať už se jedná o manželstvím vázaný svazek nebo partnerské soužití, na pokrevním vztahu rodičů a dětí či vztahu jej substituujícím (osvojení), na společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití a souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti“*. Autoři pedagogického slovníku vymezují rodinu jako nejstarší společenskou instituci, která *„vytváří určité emocionální klima, formuluje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Současné pojetí rodiny tenduje k chápání rodiny jako sociální skupiny nebo společenství, žijícího ve vlastní prostoru – domově, uspokojující potřeby, poskytující péči a základní jistoty dětem.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 202) Podle Mertina a Gillnerové (2015, s. 184)

představuje rodina „významné sociální a výchovné prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte, ale podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů – dospělých i dětí.“³

Posláním rodiny je výchova svých potomků a láska ke všem jejím členům. Pro dítě je rodina prvním místem, kde se setká s výchovným působením a rodiče jsou prvními, právoplatnými a hlavními vychovateli svých dětí. Rodič je ten, jenž o své dítě pečuje, učí ho různým znalostem, dovednostem a návykům, socializuje ho, předává mu normy a hodnoty dané společností, dává mu možnost přirozenou cestou získat mnoho zkušeností, utváří jeho prvotní světonázorové, politické, pracovní, estetické a morální představy, které mohou dítě ovlivnit a později se přeměnit v jeho názory a přesvědčení. (Jůva, 1997, s. 99) Tím vším se podílí na jeho výchově.⁴ Pocit lásky a sounáležitosti jsou základními potřebami z Maslowovy pyramidy potřeb. „Rodina je jediným místem, kde je člověk milován ne pro to, co má, co ví nebo co do rodiny přináší, ale pro to, že je jejím členem: manželem, manželkou, rodičem, dítětem, sourozencem.“ (Díez 2017).

Výrazným prostředkem rodinné výchovy je obsah rodinného života. Do něho spadají společné zájmy rodiny, účast na kulturních nebo sportovních akcích, společné trávení volného času, udržování tradic i dodržování rodinných rituálů. „Rituály jsou specifické, pro rodinu typické a ustálené průběhy některých činností, které mají ochrannou, pomocnou a stabilizační funkci. (Sobotková, 2007, s. 50). Do rodinných rituálů se řadí i mechanické činnosti, které jsou zažité ve většině rodin. Patří sem loučení členů před odchodem do práce a školy (polibek), stolování, ukládání ke spánku (čtení pohádky na dobrou noc). Význam rituálů vidí Sobotková (2007, s. 50–51) především v tom, že „rituály pomáhají formovat rodinnou identitu v obdobích, kdy je potřebná její inovace. Mohou přesahovat z minulosti skrze rodinnou tradici a být pozměňovány současnými potřebami rodiny“.

Rodiče mají u svých dětí možnost vzbudit v nich zájem o novou činnost či rozpoznat u nich vlohy (umělecké, sportovní) pro konkrétní dovednosti a ty rozvíjet. Zejména pak děti, jež rodiče v jejich zájmech podporují, mají lepší východisko v daných činnostech dosáhnout dobrých výsledků. Rodina se rovněž podílí na rozvoji morálních kvalit dítěte. Spousty toho může rodina udělat pro vytvoření kladného vztahu k práci. Velkou roli v tom hraje životní styl rodiny, a to, jak se jednotliví členové zapojují do

³ Pro autorku je rodina tím nejdražším, co má. Rodina ji dává lásku, pocit jistoty, bezpečí a důvěry. Poskytuje ji střechu nad hlavou, teplo a pohodlí domova, do něhož se vždy ráda vrací. Rodina pro ni představuje skupinu lidí, které dobře zná a ví, že když bude v nouzi, vždy ji pomůžou, poradí.

⁴ Dalo by se říci, že rodič dítě přetváří k obrazu svému. Ne nadarmo se říká, že dítě je obrazem svých rodičů.

rodinné dělby práce. S životním stylem souvisí i to, jak rodina tráví svůj volný čas. Návyky a postoje k volnému času děti rovněž přebírají z rodiny. V rodinných podmínkách se snáze rozvíjí i morálně volní vlastnosti dítěte, které dítě získává napodobením a pozorným vedením ze strany rodinného kruhu, než je tomu ve formálně vzdělávacích institucích. (Jůva, 1997, s.100–101)

1.3.1 Funkce rodiny

Rodina jako primární sociální skupina má výrazný vliv na formování osobnosti jedince. Rodina poskytuje dítěti přirozené prostředí, v němž zpravidla figurují matka a otec. Ti zajišťují biologické potřeby dítěte, dávají mu lásku, péči a ochranu. Dítě vychovávají, přenášejí na něj vzorce chování, zajistí mu určitý sociální status, jsou zprostředkovatelé norem a hodnot dané společností a poskytují mu ekonomickou podporu. Jedná se o funkce rodiny, které Dunovský (1999, s. 92–93) rozdělil na čtyři oblasti:

Biologicko-reprodukční funkce

Zajišťuje udržení lidského rodu početím a porozením nového člověka. Řeší otázky sexuality, rozlišuje pohlavní styk „pro potěšení“ a za účelem zplodění nového člena společnosti. Biologicko-reprodukční funkce nalezne svůj skutečný význam pouze v rodině (lze však uplatnit i mimo ni), protože nejde jen o přivedení nového jedince na svět, ale také o zajištění potřebných podmínek pro život a jeho další vývoj.

Ekonomicko-zabezpečovací funkce

Tato funkce se týká všech členů rodiny. Přestože je dnes rodina označována za spotřební jednotku, jež je plně závislá na výrobní činnosti společnosti, udržuje si i své určité prvky výroby. Mezi ně můžeme zařadit přípravu jídla, úklid společné domácnosti a jiné společné činnosti rodiny, které jsou pro správný chod rodiny nutností. Funkce zabezpečovací má poskytnout všem členům rodiny pocit životní jistoty. Patří sem materiální, sociální i psychická pomoc.

Emocionální funkce

Emocionální funkce se soustředí na celkový emocionální rozvoj jedince. Opět se týká všech členů rodiny, i když v různé podobě. Cílem je plně rozvinutý člověk, zralý a odpovědný, jenž nebere citový vztah jako něco chvilkového, ale jako trvalou jistotu a citové zázemí rodiny. Pro naplnění této funkce je důležitá láska, pozornost, zájem,

uznání a důvěra ze strany všech rodinných členů. Emocionální funkce je jedním z nejvýznamnějších faktorů soudržnosti rodiny.

Socializačně-výchovná funkce

Dobré fungování předchozích funkcí je východiskem pro socializačně-výchovnou funkci, která je zároveň nejvýznamnější ze souboru rodinných funkcí. Základ této funkce tkví ve skutečném zájmu o dítě, v kvalitní péči o ně a v jeho výchově. Rodiče by měli přijmout dítě takové, jaké je, náležitě se o něj starat, vnímat a uspokojovat jeho potřeby, požadavky a celkově své dítě všestranně rozvíjet. Současně jej učit sociálnímu životu a způsobům společenského chování. Rovněž jej ochraňovat před nepříznivými situacemi a učit jej samostatnému řešení těchto nepříjemností a konfliktů.

1.4 Vzdělávání

Podle Koláře (2015, s. 39) je *„vzdělávání proces, kdy především prostřednictvím poznávání rozvíjíme osobnost, zejména její poznávací, racionální schopnosti. Je to vytváření systému poznatků a metod poznávání, co je použitelné v praktických činnostech i v dalším poznávání (vzdělávání). Zároveň jde i o vytváření postojů k poznané skutečnosti, názorů na ni.“* Vzdělávání primárně rozvíjí jedincovy vědomosti, schopnosti, dovednosti a vede ho k učení. Výsledkem procesu vzdělávání je vzdělání. Bendl (2015, s. 28) vymezuje vzdělávání jako *„proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, který je typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“* Avšak mimo formální vzdělávání existuje i vzdělávání neformální a informální. Neformální vzdělávání probíhá mimo formální vzdělávací systém a nenabízí vzdělání doložené certifikátem. Jedná se například o střediska volného času a kulturní zařízení. K informálnímu vzdělávání dochází neorganizovaně v každodenním životě, třeba při sledování zajímavého dokumentárního filmu. Patřím sem i mezigenerační vzdělávání.

2 ŠKOLNÍ ZRALOST A PŘIPRAVENOST DĚTÍ NA ŠKOLNÍ DOCHÁZKU

Vstupu dítěte do školy předchází posouzení, zda je dítě na školu dostatečně zralé a připravené. Dítě je obecně zralé a připravené na školu ve věku 6 let. Některé děti však mohou mít odklad, zůstanou ještě rok či dva v mateřské škole.⁵ Aby byl přestup pro děti z mateřské školy na školu základní snadnější, existují přípravné třídy. Ty zahrnují metodiku, která se zaměřuje na cílenou přípravu dětí na školu, aniž by došlo k předčasné výuce či nepřiměřené zátěži. Využívají se například různé formy zaměstnání dětí, rytmická a hudební výchova, společenské hry, úlohy, jež napomáhají rozvoji dětského myšlení apod. V České republice navštěvují přípravné ročníky především děti z nevyhovujícího sociálního a kulturního prostředí, tak aby tento handicap překonaly. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 110–111)

Děti, jež nastoupily do 1. třídy, potvrdily, že jsou dostatečně zralé a připravené na zvládnutí větší zátěže a nároků, které se sebou nese školní docházka. Dítě, které usedlo do školní lavice, by mělo být schopné se soustředit a vydržet v klidu. Zvládnout se na určitý čas odloučit od své matky a přijmout novou autoritu cizí osoby v podobě učitele.⁶ Mělo by umět se zapojit do velkého kolektivu dětí. Samostatně pracovat na zadaných úkolech, které vyžadují dobrou úroveň rozumové vyspělosti. Být schopné pracovat na vzdálených cílech, byť si ještě ve věku šesti let zcela neuvědomuje, proč se dané věci učí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104)

Školní zralost a připravenost vychází z pozorované dosažené vývojové úrovně většiny dětí. Školní zralost posuzujeme z hlediska biologické zralosti organismu, zralosti citové, rozumové i sociální. (Langmeier, Krejčířová, s. 111). Pojem zralost označuje úroveň biologického vývoje organismu, jenž je podmíněn genetickým programem zrání. Výrazná změna je především u zrání centrální nervové soustavy dítěte, která se projeví celkovou změnou reaktivity. Dojde ke zvýšení emoční stability, odolnosti vůči zátěži, regulaci pozornosti a kvalitnější koncentraci na činnost. Dítě dostatečně zralé se snáze učí, podává ve škole lepší výkony a lépe využívá své schopnosti. (Vágnerová, 2012,

⁵ Důvodem pozdějšího nástupu do školy mohou být například nedostatečné vyjadřovací schopnosti, nesrozumitelná mluva, potíže se soustředěním (dítě je stále příliš hravé), problémy se navozováním kontaktů s vrstevníky, zdravotní problémy, nedostatky v neuromotorické koordinaci apod.

⁶ Toho by mělo být ostatně schopné již z mateřské školy. Větší potíže s přijmutím cizí autority mají děti, jež mateřskou školu nenavštěvovaly. Pro ně je tato skutečnost zcela novou zkušeností. Co je pro obě skupiny zcela nové, je styl vedení. Od individuálního a přímého kontaktu se změnil na nepřímý osobní a dálkový styl vedení. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 104)

s. 256) Pojem školní připravenost se pojí spíše s postoji a kompetencemi dítěte, které závisí na jeho sociální zkušenosti. Dítě by mělo zastávat kladný postoj ke škole a přičítat vzdělání důležitou hodnotu. Na tom se ve velké míře podílí rodina a sociální prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pokud se rozdílnost v hodnotách a normách rodiny v otázce vzdělávání liší, možnost neúspěchu dítěte ve školním prostředí se zvyšuje. Co se týče sociálních kompetencí, dítě by mělo být schopné navazovat a udržovat vztahy s lidmi, se svými spolužáky, učiteli a chovat se podle stanovených pravidel. (Vágnerová, 2012, s. 258)

3 VÝVOJOVÁ SPECIFIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Mladší školní věk dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 117) označuje životní etapu dítěte, jež je zpravidla zahájena vstupem dítěte do školy a ukončena prvními známkami pohlavního dospívání. Většina dětí zahájí svou školní docházku ve věku 6–7 let a první sekundární pohlavní znaky se začnou u dívek objevovat mezi 11–13 rokem, u chlapců o jeden až dva roky později.

Vágnerová (2012) používá pro označení tohoto vývojového období obecnější pojem „školní věk“, který dále rozděluje na tři dílčí fáze s přesnějším vymezením. Jsou jimi:

1. Raný školní věk, jenž je ohraničen věkem 6–9 let dítěte. Jedná se o období, kdy dítě nastupuje do školy, dochází u něj ke změně sociálního postavení, které s sebou nese novou roli v podobě žáka. Dítě se učí základům vzdělání (psaní, čtení, počítání).
2. Střední školní věk je ohraničen věkem 9–12 let dítěte. Změny v této fázi jsou méně nápadné, avšak připravují dítě na náročné období dospívání. Dítě si buduje určitou pozici ve škole, která předurčuje jeho sociální postavení, jenž ovlivní jeho další osobnostní růst.
3. Starší školní věk trvá přibližně od 12–15 let, tedy do ukončení povinné školní docházky. Jedná se o první stupeň dospívání – pubescenci. U pubescenta jsou typické velké změny z biologického i psychického hlediska. Dítě se postupně osamostatňuje a odpoutává se od své rodiny. (Vágnerová, 2012, s. 255–256)

Nástup do školy představuje pro dítě důležitou změnu v jeho dosavadním životě. Vágnerová (2012, s. 255) uvádí, že škola se zásadně podílí na ovlivnění dětské osobnosti a způsobu prožití zbývajících dětských let. Dítě postupně mění svou sociální roli, stává se školákem. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 118) lze období mladšího školního věku nazvat věkem střízlivého realismu. Školák je plně zaměřen na to, co právě je a jak to je. Chce pochopit opravdový svět. Chce věci zkoumat prostřednictvím skutečné, reálné činnosti (oblíbenost pokusů). Nespokojí se v této fázi pouze se zjednodušenou skutečností, jako tomu bylo v předchozím vývojovém období. Školní dítě se stále více zajímá i o naučnou literaturu, jež poučuje o věcech, lidech a zemích (dětské encyklopedie). Přednost dává také realisticky zpracovaným ilustracím. Realismus je

zprvu naivní, závislí na tom, co řekne autorita (rodiče, učitel), později se stává kritičtějším a pohled na svět dítěte je kriticky-realistický, to už se ozývá další vývojová etapa – dospívání.

Podle psychoanalytické teorie Sigmunda Freuda odpovídá mladší školní věk latentnímu stadiu. Latentní stadium je vymezené přibližně od pěti let do počátku dospívání. Jelikož škola s sebou přináší mnoho nových podnětů k rozvoji intelektuálního a sociálního zájmu, zájem o tělesnost, který převládal v předchozích stadiích ustupuje do pozadí. Stadium latence je poměrně klidové. Dítě se soustředí zejména na osvojování hodnot dané kultury, poznatků a různých sociálních rolí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 241)

Freudův žák, Erik Homburger Erikson, doplnil teorii Sigmunda Freuda o pohled zaměřený na společenské, kulturní a historické podmínky vývoje dětí. V latentním stadiu si má podle Eriksona dítě přisvojit pocit snaživosti v práci (prací se rozum školní úkol) a naopak se vyhnout pocitům méněcennosti (úzkostem, že něco nezvládne). (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 243). Vývojovým úkolem je poznání vlastních kompetencí a schopností prostřednictvím činností, které už pro dítě nejsou pouhou hrou. Činnostmi, u nichž dítě musí využít správných nástrojů, aby dosáhlo úspěchu. Úspěch s sebou přináší pocit radosti. Neúspěch pocit méněcennosti. (Drapela, 2011, s. 70)

3.1 Tělesný vývoj

Tělesný vývoj je v tomto období rovnoměrný a plynulý. Dítě je z proporcionálního hlediska harmonicky vyvinuté. Výšce odpovídá váha. Na počátku školní docházky dítě váží přibližně 20 kg a měří 120 cm. Celkově dochází k protažení postavy – prodlužují se končetiny, zplošťuje se trup a zmenšuje se velikost hlavy. Hrubá i jemná motorika se neustále zdokonaluje. Celkově dochází k lepší koordinaci a větší automatizaci pohybů. Jemnější pohyby ruky jsou významné pro lepší zvládnutí psaní a kreslení. Naopak díky nárůstu svalové síly jsou pohyby těla rychlejší, obratnější a zlepšuje se i vytrvalost. Díky tomu u dětí roste zájem o různé pohybové aktivity a sportovní výkony, kde mohou z hlediska své tělesnosti vyniknout. Rodiče by měli děti podporovat a vést je ke sportu či výtvarné nebo jiné praktické dovednosti. Tím, že si dítě vyzkouší různě zaměřené aktivity, má možnost se v konkrétní aktivitě najít a v té se zdokonalovat. Motorické dovednosti mají také velký podíl na hodnocení a sebehodnocení dítěte. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120)

3.2 Kognitivní vývoj

Smyslové vnímání školáka se soustavně zdokonaluje a vyvíjí. Velké pokroky jsou viditelné zejména ve zrakovém a sluchovém vnímání. Školák rozliší sluchem znění různých hlásek i slabik a zrakovým vnímáním rozebere detaily linií. To je klíčové pro zvládnutí výuky čtení, psaní písmen a číslic. Způsob, jakým dítě vnímá a interpretuje podněty, se mění. Dítě je schopné detailnějšího vnímání, způsobeného vývojově podmíněným zlepšením vidění na blízko, které mu umožňuje rozlišovat dříve neregistrovatelné smyslové kvality. Dítě zralé na školní docházku již umí rozložit celek na části a rozlišit v něm jednotlivé detaily, například písmena ve slově. (Vágnerová, 2012, s. 261) Vnímání se stává cílevědomějším a záměrným aktem. Proto je podle Langmaiera a Krejčířové (2006, s. 121) školní dítě dobrým a častěji i kritickým pozorovatelem.

Rozvoj myšlení v období mladšího školního věku velmi pokročil. Dítě začne používat strategie uvažování, jež se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Postupně opouští prelogické (naivní) myšlení, které bylo ovládáno egocentrismem, fantazií a různými aktuálními potřebami. (Vágnerová, 2012, s. 266) Podle švýcarského vývojového psychologa Jeana Piageta se dítě na počátku školního věku dostává do stadia konkrétních logických operací. Je schopné pravých úsudků odpovídajících zákonům logiky bez dřívější závislosti na viděné podobě (procesy, které nelze vidět nebo reálně provést jsou prováděny v mysli a provázeny slovním vysvětlením). Logické usuzování se ale stále týká jen konkrétních jevů, věcí a obsahů, jenž si lze názorně představit. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 124) Malý školák je schopný uvažovat o něčem určitém, o něčem, co zná, nebo o něčem, s čím měl dříve zkušenost. (Vágnerová, 2012, s. 267) Až kolem jedenácti let, správně dopívající dítě dokáže usuzovat na úrovni formální. Není již závislé na bezprostřední smyslové zkušenosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 125) Piaget (in Vágnerová, 2012, s. 267) pokládá za významné charakteristiky konkrétního logického usuzování mladšího školáka za schopnost decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace znamená, že dítě dokáže odpoutat pozornost od jednoho sledovaného jevu, dokáže se na něj dívat z více hledisek, bere v potaz různé souvislosti a vztahy (například maminka je zároveň paní Kubišová, povoláním je zdravotní sestra a zálibu má v pletení). Školák tak překonává jistá omezení při posuzování reality. Konzervace neboli vědomí stálosti určitých objektů, jejich znaků. Malý školák chápe, že objekty a situace mohou vypadat za různých okolností jinak, i když se jedná o ty samé. Reverzibilitu lze vysvětlit jako vratnost. Dítě rozumí tomu, že když

něco udělá, dojde ke změně a že tuto změnu může vrátit do původního stavu. Tato nová myšlenková operace je klíčová pro pochopení sčítání a odčítání v matematice.⁷ (Vágnerová, 2012, s. 267–270)

S rozvojem myšlení dochází také k používání různých myšlenkových strategií. Nově školní děti využívají schopnost grupování. To znamená, že dílčí získané poznatky umí zobecnit, zařadit je do nějaké kategorie. Přičemž zvolená kategorie závisí na tom, jaké mají o daných objektech znalosti. V mladším školním věku často bývá kritériem pro zvolenou kategorii nějaký viditelný znak nebo shodnost použití (třešně a švestky rostou na stromě a obojí je k jídlu). Školáci již také dokážou třídit známé objekty a situace podle několika hledisek. Tato klasifikace je ale ovlivněna zkušeností, viditelnou podobností či výrazností některých prvků. Schopnost odlišit významné a nevýznamné znaky se ukáže zvládnutím nové operace, kterou je inkluze (zahrnutí). Školní dítě umí odlišit nevýznamný znak například barvu bonbonu od nadřazené třídy (bonbony). Rozumí, že bonbony jsou stále bonbony, i když mají různou barvu, tvar, obal apod. (Vágnerová, 2012, s. 270–271)

Svět školáka se výrazně rozšiřuje o chápání času. Kolem osmi let je dítě schopné sjednotit jednotlivé úvahy o čase do jednoho celku a dimenzi času tak porozumět. Již rozumí slovům jako dříve, později, zítra, brzy. Chápe také časovou nevratnost, ví, že čas ubíhá jen jedním směrem, nelze zastavit ani vrátit zpět. (Vágnerová, 2012, s. 275)

Pozornost dítěte v mladším školním věku se prodlužuje. Dítě se dokáže soustředit přibližně 15 minut. Stále je však lehce vyrušitelné a jeho pozornost lze rozptýlit takřka čímkoliv. U dítěte mladšího školního věku se náročnost koncentrace pozornosti na podněty různé kvality liší. Méně náročná je vizuálně prezentovaná informace, protože se na ni školák může dívat, jak dlouho chce a dokáže se tak lépe soustředit na rozeznání případných detailů například na obrázku. Naopak sluchová prezentace je mnohem náročnější, neboť zvuk plyne rychleji a nakonec zmizí. Dítě nemůže vnímat zvuk libovolně dlouhou dobu ani se k němu nemůže vrátit, pokud ho dostatečně neslyšelo. (Vágnerová, 2012, s. 291)

⁷Vznik nových kvalit poznání – myšlenkových operací (decentrace, konzervace, reverzibilita) je důležitý proto, aby dítě dokázalo kvalitně řešit problémy. Neulpívat pouze na jednom pohledu, například na pohledu subjektivním, ale dívat se na něj ze široka. Být si vědom toho, že konkrétní problém je za různých situací proměnlivý, i když se jedná o tentýž a že existuje mnoho přístupů, jak jej řešit. Pokud problém vyřeší chybně, může se zpětně vrátit a začít ho řešit jiným způsobem.

Základním předpokladem k úspěšnému školnímu učení je řeč. Dítě, jenž nastoupilo do školy má zpravidla dobrou slovní zásobu a umí používat potřebné jazykové dovednosti. Tyto dovednosti se postupně zlepšují v průběhu školní docházky pod vlivem formální výuky i pod vlivem komunikačního kódu (jazyka) používaného v rodině, vrstevnické skupině.⁸ Sedmileté děti znají průměrně 18 600 slov, děti jedenáctileté přibližně o 7 600 slov více. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 122–123)

S rozvojem řeči souvisí i rozvoj paměti, která se teď může opírat o systém slovních výpovědí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 123) Schopnost paměti přijímat, uchovávat, vybavovat si a využívat uložené informace je pro školáka velmi důležitá. Rozvoj dětské paměti přináší zvýšení její kapacity, rychlejší a efektivnější zpracování informací, osvojení si paměťových strategií, tj. způsobů, jak dosáhnout lepšího zapamatování a uchování naučených informací. (Vágnerová, 2012, s. 293)

3.3 Emoční vývoj a socializace

Důsledkem zrání organismu je nová kvalita centrální nervové soustavy, jež se projevuje zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Podle Eriksona je dítě ve školním věku citově vyrovnané. Má sklony nahlížet na vše z lepší strany, pozitivním způsobem. (Vágnerová, 2012, s. 305)

Emoční inteligence se zdokonaluje. Školák se teď lépe vyzná ve vlastních pocitech i v pocitech jiných lidí. Svě pocity dokáže lépe vnímat (intenzita, délka trvání) a rozlišovat je. Schopnost lépe porozumět emocím druhých lidí roste s poklesem egocentrického myšlení. Současně se u školáků rozvíjí schopnost empatie – vcítění se do pocitů někoho jiného. Emoční ambivalence – porozumění, že člověk může mít najednou smíšené nebo naráz negativní i pozitivní emoce na situaci, jeden objekt se rozvíjí až kolem 10 let. (Vágnerová, 2012, s. 306)

Díky emočnímu porozumění dítě v mladším školním věku ví, že své pocity a přání může před okolním světem skrývat, nebo je naopak předstírat, pokud si to daná situace žádá. Školák je tedy schopný své emoce regulovat. Dokáže emoční reakci/impulz potlačit a jednat záměrně a plánovaně. V tuto chvíli si dokáže klást vzdálenější cíle, které vyžadují

⁸ Komunikace mezi rodičem a dítětem by měla být jasná a srozumitelná. Rodič by se měl snažit snížit se na jazykovou úroveň dítěte, tak aby dítě pochopilo, co rodič řekl a nemuselo si význam výpovědi domýšlet. Při komunikaci by rodiče rozhodně neměli používat vulgarismy či jiné hanlivé výrazy. Jazyk, jakým se mluví v rodině, pak dítě užívá i ve škole, ve vrstevnických skupinách, kde komunikační kód rodiny nemusí být žádoucí. Je však obecně důležité, aby základním prvkem komunikace byl respekt obou stran, tzn. naslouchat si, nezesměšňovat si a neurážet se.

dlouhodobé volní úsilí. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 131) Podle Eisenbergra (in Langmeier, Krejčířová, 2006 s. 131) je schopnost emoční seberegulace důležitou sociální dovedností. Ovlivňuje to, jakým způsobem bude dítě do určité sociální skupiny přijato. Děti umějící své emoce regulovat patří mezi oblíbené, naopak od dětí, které jsou výbušné a impulzivní. Ty jsou skupinou spíše odmítány.

Při vstupu do školy se dítě výrazně začlení do společnosti. Důležitými lidmi už pro něj nejsou jen rodiče, ale také učitelé, spolužáci a další vrstevnické skupiny. S těmito lidmi může dítě nově sdílet své emoční prožívání (pozitivní i negativní). V sociálním kontaktu se dítě učí lepšímu porozumění názorů, přání a potřeb různých lidí. (Langmeier, Krejčířová, s. 2006, s. 130–131) V rámci různých sociálních skupin si dítě osvojuje odlišné sociální role, tzn. očekávané vzorce chování a s nimi spojené postavení. Podle Vágnerové (2012, s. 312) jsou nejdůležitější tyto tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina. Rodina pro dítě představuje základní sociální a emoční zázemí. Členové rodiny mají mezi sebou důvěrné vztahy, jež jsou založeny na citové vazbě. Rodina se výrazně podílí na výchově, předání znalostí, dovedností, hodnot a norem společnosti. Škola je významnou institucí, která se podílí na rozvoji obecných sociálně požadovaných a ceněných kompetencí i na způsobu chování. Přípravuje dítě na život ve společnosti a později na profesní roli při dalším studiu. Úspěšnost uplatnění ve škole se podstatně podepíše na pozdějším společenském zařazení. Dítě, které chodí do školy, si postupně osvojuje novou sociální roli v podobě školáka. Díky této roli získává dítě ve společnosti určité sociální postavení. Vrstevnická skupina umožňuje dítěti být v kontaktu se zhruba stejně starými dětmi, jež vykazují podobný model chování. Dále umožňuje rozvoj jiných kompetencí a osobních vlastností, než které považují za důležité dospělí. Vznikají zde první přátelství i první konflikty a rozvíjejí se sociální reakce (pomoc slabším, spolupráce, soutěživost, soupeřivost). (Vágnerová, 2012, s. 311–312)

Vztah dítěte k dodržování pravidel a vývoj morálního uvažování započal již v předškolním věku. Školák chápe význam různých pravidel a má zvnitřněné sociální normy (ví, co se smí a co se nesmí) a základní hodnoty (ví, co je žádoucí a co nežádoucí). Dítě, které nad něčím morálně uvažuje či morálně hodnotí nějaké chování, je ovlivněno rozumovou i emoční složkou osobnosti. Rozum stanoví přijatelnost či nepřijatelnost například nějakého přestupku. Tento přestupek však u dítěte vyvolal určité emoce, pozitivní nebo negativní, na základě kterých dítě tento přestupek hodnotí. V průběhu

školního věku se emoční a rozumové hodnocení lépe zkoordinuje a dojde k jeho diferenciaci. (Vágnerová, 2012, s. 351–352)

Morálnímu vývoji dítěte se věnoval americký psycholog Lawrence Kohlberg, který rozpracoval Piagetovu teorii morálního vývoje. Dítě školního věku se nachází ve stadiu konvenční úrovně, kde se následně rozlišují dva typy morálky. Prvně se jedná o tzv. morálku „hodného dítěte“. Školák se chová a jedná tak, jak se od hodného dítěte očekává. Jde mu především o dosažení kladného hodnocení, které mu přinese uznání a pochvalu. Nechce, aby byl kritizován, což by mohlo ohrozit jeho vztahy mezi lidmi (v soc. skupině) a zároveň narušit jeho sebedůvěru. Druhým typem je tzv. morálka „svědomí a autority“. Jak již bylo uvedeno, školák chápe smysl různých pravidel a má zvnitřněné sociální normy a hodnoty. Proto podle těchto pravidel jedná, aby předešel případné kritice od autority a současně jeho jednáním netrpělo jeho svědomí (vyhnutí se pocitům viny, nespokojenosti se sebou samým). (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 133), (Vágnerová, s. 2012, s. 356–357)

Na vývoji dětského sebepojetí (subjektivní obraz jeho osobnosti) a sebehodnocení se do značné míry podílí názory a postoje druhých lidí a různé role, které dítě přijalo ze svého sociálního postavení ve skupině vrstevníků.⁹ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 137) Významnou součástí sebepojetí dítěte ve školním věku je také hodnocení výkonu. Podle Vágnerové (2012, s. 359), *„pozitivní hodnocení výkonu nebo chování podporuje sebedůvěru dítěte ve vlastní schopnosti a víru v možnost zvládnout i budoucí požadavky.“* V opačném případě *„pokud se dítěti nedaří, resp. si myslí, že se mu nedaří, zvyšuje se riziko rozvoje pocitů nedostižnosti a méněcennosti.“* Školák (kolem osmi až devíti let) začíná své výkony i kvalitu vlastních kompetencí srovnávat se svými vrstevníky, nejčastěji se spolužáky ze třídy. Informace ze srovnávání ovlivňují sebepojetí dítěte, ukazují mu jeho podobnost a rozdílnost od ostatních, respektive jeho přednosti a nedostatky, zároveň se stává sebekritičtější. (Vágnerová, 2012, s. 359).

Školáci si jsou vědomi stálosti své osobnosti. V osmi letech dítě ví, že v budoucnu bude stále tím stejným člověkem, jako je nyní, i přesto, že jeho vlastnosti a kompetence se budou rozvíjet, a tudíž měnit. Při popisu sebe sama používají trvalejší charakteristiky.

⁹ Především mladší školáci přijímají názory jiných lidí na svou osobu nekriticky, zvláště pokud zazní z úst vysoce postavené autority. V případě, že má vyjádření negativní charakter, může to mít za následek snížení sebedůvěry dítěte. Pokud se naopak jedná o postoj příliš nadhodnocený (tj. neodpovídá realitě), tak dítě sice určitou sebedůvěru získá, ale v případě neúspěchu či nepotvrzení jeho výjimečnosti, může v budoucnu narazit.

Nezaměřují se pouze na viditelné podstatné znaky, ale i na své psychické vlastnosti a schopnosti. Rovněž jejich sebehodnocení má stálejší charakter. V deseti letech si dítě zcela uvědomuje svou jedinečnost. Ví, že v mnoha směrech se liší od ostatních, i když se jim zase v něčem jiném podobá, a že žádná jiná osoba na světě nemá stejný vzhled a spojení vlastností, schopností, dovedností a slabín jako má ono samo. (Vágnerová, 2012, s. 365)

Pro období mladšího školního věku má stále velký význam hra, i když oproti minulému období změnila svůj charakter. Nyní je hra realističtější, avšak školáci neztrácejí při hře svou fantazii. Ta je nyní promyšlenější, plánovitá a složitější s přibývajícímí pravidly (zejména v pohybových hrách). Děti si při hře hrají více ve skupinách a snaží se o vzájemnou spolupráci. Z tvořivých her jsou oblíbené hlavně ty konstruktivní. Pohybové hry nepřináší jen zábavu, ale také kompenzují dlouhodobé sezení a duševní zátěž ze školy. (Hájek et al. 2011, s. 92)

4 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

Pedagogika volného času je vědní obor, který se „*zabývá výchovou ve volném čase, cíli, podmínkami a prostředky výchovy ve volném čase, pedagogickým ovlivňováním či zhodnocováním volného času. Sleduje možnosti rozvoje osobnosti člověka v různých věkových obdobích, dětí, mládeže, dospělých v produktivním věku i seniorů ve volném čase.*“ (Bendl, 2015, s. 118–119) Podle Vážanského a Smékala (1995, s. 68–69) pedagogika volného času jako vědní disciplína „*shromažďuje poznatky, informace, dovednosti a praktické zkušenosti, hledá cesty a přístupy pro zajištění optimální přípravy ke smysluplnému trávení volného času a zabývá se konkrétním pěstováním změněné kvality života.*“

Jako samostatná vědecká disciplína stanovuje svá teoretická východiska, vymezuje základní pojmy, metodické postupy i praktická doporučení, jak realizovat volnočasové aktivity. Řeší otázky managementu volného času a metodologii výzkumu. Úzce souvisí s dalšími pedagogickými disciplínami (obecná, sociální a speciální pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky) a společenskými vědami (psychologie, sociologie, filozofie). (Bendl, 2015, s. 118)

Pedagogika volného času je spjatá s pojmem „volný čas“, jenž je v samotném názvu oboru. Pod tímto pojmem si lze představit dobu svobodné činnosti, kdy člověk dělá jen to, co chce. Zvolená činnost je pro něj příjemná a přináší mu radost. Je to rovněž doba příležitosti k odpočinku, obnově sil, rekreaci, zábavě, zájmové činnosti nebo čas k osobnostnímu rozvoji. (Bendl, 2015, s. 120) Hofbauer (2004, s. 13) definuje volný čas jako „*čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život*“ avšak dodává, že volný čas lze vymezit i jako prostor pro činnosti, do kterých člověk vstupuje s očekáváním a účastní se jich na základě svého svobodného rozhodnutí, které mu přináší příjemné zážitky i uspokojení jeho potřeb. Němec (2002, s. 17) uvádí, že v rámci volného času nemusí člověk konat činnosti jen pro sebe, ale i pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu. Do volného času tedy zahrnujeme činnosti, jež nám dělají radost (zájmové činnosti, koníčky), dále odpočinek a relaxaci, ale patří sem i dobrovolné vzdělávání či jiná dobrovolná společensky prospěšná činnost. (Průcha, 2015, s. 93) Vážanský a Smékal (1995, s. 30) uvádí členění funkcí a možností volného času podle německého pedagoga H. W. Opaschowského. Jsou jimi:

- rekreace – potřeba zotavení, uvolnění po námaze, načerpání nových sil

- kompenzace – potřeba vyrovnání, rozptýlení a potěšení, oprostění se od pravidel a sledovaných cílů, „lenošení“
- edukace – výchova a vzdělávání, potřeba poznání, rozvíjení svých znalostí, sociální učení, vyzkoušení si různých sociálních rolí
- kontemplace – rozjímání nad sebou samým, hledání svého smyslu života, své identity, duchovní naplnění, sebereflexe
- komunikace – potřeba sociálního kontaktu, hledání nových přátelství, potřeba sdílení svých zážitků spolu s ostatními (rozhovor)
- participace – podílení se na společenském životě, společenská angažovanost, spoluúčast, spoluodpovědnost, solidarita
- integrace – potřeba společnosti, uspokojení potřeby sounáležitosti, hledání emocionální jistoty, podpory, bezpečí a stability, společenské vědomí
- enkulturace – potřeba kulturního rozvoje sebe sama, účast na kulturním životě, prosazování vlastních nápadů, myšlenek, rozvoj fantazie, kreativita v umění

Nutno dodat, že volný čas je výsledkem dějinného vývoje a jeho interpretace záleží na určitém chápání světa a na společenské situaci, ve níž se lidstvo nachází. (Němec, 2002, s. 17)

Způsobů, jak trávit volný čas, je několik. Každý člověk svůj volný čas tráví dle svých možností a preferencí. Někdo ho využije aktivně, například sportem (běh, turistika v přírodě, tenis apod.), jiný ho stráví spíše pasivně, například sledováním televize, čtením knihy, poslechem hudby. Pávková (2008, s. 28) upozorňuje na skutečnost, že to, jakým způsobem využíváme volný čas, je jedním z ukazatelů našeho životního stylu. Pojem životní styl označuje „*souhrn životních forem, které jedinec aktivně prosazuje*“. *Zahrnuje hodnotovou orientaci člověka, projevuje se v jeho chování i ve způsobu využívání a ovlivňování materiálních i sociálních podmínek.*“ (Pávková, 2008, s. 29) Všichni máme nějaký svůj vlastní systém hodnot, jenž se utváří na základě naší aktivity i vlivem životních podmínek. Pohledem na volný čas můžeme společnost rozdělit na ty, kteří volnému času přisuzují velkou hodnotu a na ty, kteří vidí volný čas jako něco zbytečného a nejvyšší hodnotu pro ně má práce. (Pávková, 2008, s. 29) I přesto, že volba životního stylu je osobním rozhodnutím každého člověka, je jeho volba ovlivněna prostředím, vývojem společnosti i sociálně ekonomickou situací rodiny či vzděláním rodičů. Životní styl si z rodiny částečně přebíráme, neboť i první zkušenosti s trávením volného času máme právě z ní. Rodiče jsou pro děti v mnoha směrech vzorem a z hlediska trávení

volného času to není jiné. Děti se od rodičů učí, jak s volným časem nakládat a naplňovat ho určitými aktivitami. Jestliže dítě vidí, že rodič tráví většinu času v zaměstnání a ani doma se nevěnuje ničemu jinému než práci, pro své dítě nebude dobrým vzorem. Špatným příkladem je ale i rodič, jenž svým volným časem mrhá a tráví ho například jen pasivně sledováním televize. Pokud dítě vidí doma dva výše představené vzory, je dosti možné, že svůj volný čas bude trávit podobným způsobem. Proto má pedagogika volného času velký smysl a potenciál rodinné stereotypy, týkající se volnočasových aktivit, změnit. Pedagog volného času by měl být především člověk s aktivním přístupem k životu, který svůj volný čas tráví aktivně, ale umí ho využít i pro odpočinek. Tento člověk je pak pro dítě dobrým vzorem a dokáže především dětem a mládeži nabídnout a ukázat různé formy, jak volný čas trávit smysluplně. Pedagogika volného času cílí na děti a mládež záměrně, protože návyky, jež člověk získá v mládí, si ponese i do své budoucnosti a bude je předávat další generaci.

4.1 Výchova ve volném čase

Specifickou oblastí, kterou se pedagogika volného času zabývá, je výchova ve volném čase. I když se jedná o výchovu realizovanou ve volném čase, stále se jedná o záměrný a cílevědomý výchovný proces. Oproti školnímu vzdělávání je toto výchovné působení nenásilné, více citlivé a ze strany vychovávaného dobrovolné. Vychovatel by vychovávaného jedince neměl do činností nutit či mu je nakazovat, ale naopak se zaměřit na vhodné formy motivace, aby zájem o nové poznání vyšlo z něj samotného. Výchova ve volném čase je rovněž zajímavá tím, že činnosti ve volném čase se mohou stát samotnými výchovnými prostředky. (Bendl, 2015, s. 121). Podle Vážanského a Smékala (1995, s. 69) by měla tato výchova obecně směřovat k rozvoji volnočasových postojů, hodnot, znalostí, dovedností a východisek za využití mnoha strategií od animace a vzdělávání po užití efektivních prostředků, kterými jsou sport, umění, hudba apod.

Výchova ve volném čase plní několik funkcí. Bendl (2015, s. 122–123) uvádí tyto čtyři základní funkce:

Výchovně-vzdělávací funkce

Záměrné a cílevědomé ovlivňování osobnosti ze strany psychické, fyzické a sociální. Rozvoj rozumových schopností, emocionálních, volních a morálních vlastností jedince s využitím pedagogických prostředků, které hájí specifikum výchovy ve volném čase. Umožnění uspokojení a kultivace potřeb (seberealizace), rozšíření

a prohloubení zájmů, objevení specifických schopností, úprava programu dle preferencí a individuálních zvláštností. Vedení jedince k celoživotnímu vzdělávání.

Zdravotní funkce

Volnočasové aktivity a výchovné působení ve volném čase kladně podporují zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj vychovávaných jedinců. K naplnění této skutečnosti využívá pedagog například vhodné uspořádání režimu dne podle věku a individuálních zvláštností. Vede své svěřence ke správné životosprávě, do aktivit zařazuje dostatek pohybu (i na čerstvém vzduchu), jehož je při vyučování pomálu. Podporuje dobré vztahy mezi vychovávanými jedinci, snaží se, aby v kolektivu byla pohodová a příjemná atmosféra.

Sociální funkce

Zajištění dohledu nad dětmi v době, kdy zákonní zástupci jsou v zaměstnání, nebo mají jiné povinnosti. Prostor pro navazování a utužování sociálních vztahů, prostor pro vznik nových přátelství mezi jedinci se stejným zájmem. Umožnění poznat se s novými autoritami, vyzkoušet si nové postavení ve skupině a osvojit si novou sociální roli. Rozvoj nenásilného sociálního učení. Kompenzace nevhodného rodinného zázemí (umožňují pouze některá zařízení).

Preventivní funkce

Cílem je předejít vzniku sociálně patologických jevů jako je užívání omamných látek, krádeže, lhaní, vandalismus, záškoláctví, šikana, agresivita, gamblerství, rasismus aj. Jestliže dítě umí svůj volný čas užívat smysluplně, navštěvuje kroužky, věnuje se svým zájmům, existuje menší pravděpodobnost, že by podlehl některým výše uvedeným patologickým jevům. Pokud volí pedagog vhodné volnočasové aktivity, mohou zároveň sloužit i jako nespécifická prevence, jež je více účinná než prevence sekundární a terciární.

Pedagogika volného času má své specifické požadavky na výchovu ve volném čase. Tím základním požadavkem je pedagogické ovlivňování volného času. Znamená to vést jedince nenásilným, avšak cílevědomým způsobem k rozumnému nakládání se svým volným časem. Podle Pávkové (2008, s. 47) „pedagog ovlivňuje naplňování volného času nabídkou prostředí, pomůcek, hraček, ale i motivací nebo vlastní aktivitou v některé

zájmové oblasti.“¹⁰ Mezi další požadavky patří: požadavek dobrovolnosti (dobrovolná účast ve volnočasových aktivitách), požadavek aktivity (aktivní účast vychovávaných jedinců na plánování, realizaci a hodnocení aktivity), požadavek seberealizace (příležitost k rozvoji svých vloh, talentu, uplatnění svých specifických schopností, možnost vyniknout jinak než svými školní úspěchy), požadavek citlivosti a citovosti (příležitost pro kladné emocionální zážitky).

4.2 Současné trendy ve výchově ve volném čase

Z oblasti respektování požadavků na výchovu ve volném čase je velký důraz kladen na dobrovolnou účast ve volnočasových aktivitách. Volný čas, jak už bylo uvedeno, je časem svobodné volby činnosti. Vychovávaný by pedagogem neměl být nucen, avšak naopak vhodně motivován například přitažlivým obsahem činnosti, atraktivním prostředím, kde se činnost vykonává či vhodně zvolenou formou práce (skupinová, individuální). (Bendl, 2015, s. 148)

Z hlediska forem výchovy ve volném čase se pro pedagogické ovlivňování činnosti ve volném čase nejlépe hodí skupinové formy práce v malé sociální skupině. Výhodou malé sociální skupiny (počtem do dvaceti osob) je prostor pro vzájemné poznávání, ovlivňování a bližší komunikaci členů. Také pedagog se v malé sociální skupině může lépe věnovat každému členu individuálně. Výchovné skupiny by dle doporučení měly být heterogenní. Výhoda heterogenní skupiny spočívá v její rozmanitosti v sociálních vztazích. Může zde probíhat učení mladších od starších a docházet k odlišným pohledům na věc od dívek a od chlapců. Členové skupiny mají také různé zkušenosti ze života, mají různé zájmy a schopnosti, protože pochází z odlišného rodinného prostředí. Ačkoliv nestejnorodé skupiny nabízejí pestrou možnost výchovného působení a sociálního učení, není jednoduché s takovou skupinou pracovat. Pedagog musí mít zkušenosti, aby dokázal vytvořit program pro takto nesourodou skupinu, aby zajistil, že pro každého člena skupiny bude zvolený program něčím zajímavý a přínosný. To ostatně vyžaduje i dobrou znalost vývojové psychologie. Trendem je do běžné populace (skupiny) zapojit také jedince s postižením. Začlenění jedinců se speciálními potřebami do sféry volného času je snazší než při povinném školním vzdělávání. Je to z důvodu dobrovolné účasti na aktivitách

¹⁰ Proto se autorka při aktivitách, jež dětem zadává, snaží vždy aktivně zapojit. Při pohybové hře je součástí celého kolektivu či jednoho týmu, při výtvarné činnosti vyrábí s dětmi, při hudební činnosti se zapojuje alespoň při zpěvu.

a také z důvodu přizpůsobení obsahu aktivit dle potřeb účastníků. Podstatný je především osobnostní rozvoj, pocit klidu a uspokojení zájmu. (Bendl, 2015, s. 149–150)

Z hlediska výchovných postupů je na vzestupu animace neboli oduševňování. Animace je postavená na nedirektivním přístupu. Pedagog se tedy vyvaruje zákazům a příkazům, ale naopak vychovávané povzbuzuje při vlastní aktivitě. „*Pedagog nabízí náměty činností, působí svojí přítomností, svým osobním příkladem, svým zájmem o jednotlivé účastníky volnočasových aktivit, svojí ochotou pomáhat řešit problémy, se kterými se na něho obracejí.*“ (Bendl, 2015, s. 150) Ačkoliv animace poskytuje vychovávaným místo pro pocit osobní svobody, nezřídka se pravidel chování, jež by si skupina měla na začátku stanovit a dodržovat je.

Dalším výchovným postupem je participace neboli spolupodílení se na určité činnosti. Participace má několik rovin, jsou jimi plánování, rozhodování, realizace a hodnocení. Správný pedagog volného času by měl dát možnost účastníkům samotných akcí být jejich aktivním tvůrcem, tedy podílet se na nich ve zmíněných rovinách. Například, aby zajistili a připravili pomůcky na realizovanou činnost, nebo pro uskutečnění činnosti upravili prostředí (naložení dřeva na táborák, přistavení laviček k táboráku). Významné je především hodnocení (součást reflexe) průběhu i výsledků proběhlé aktivity, díky němuž může pedagog dostat mnoho podnětů pro další plánování nebo úpravu jednotlivých aktivit. (Bendl, 2015, s. 151)

Přínosným výchovným postupem pro obě strany (děti a dospělé) jsou společné aktivity rodičů nebo jiných dospělých osob s dětmi. Především pro rodiče jsou společné aktivity se svými dětmi dobrým prostředkem, jak utužit vzájemné vztahy. Zároveň se obě strany učí prožívat svůj volný čas společně. Rodiče takto mohou svým dětem předat i své zájmy a začít je k nim vést. (výlety, tramping, lyžování, návštěva divadla). Příležitostí, jak trávit svůj volný čas společně se nenabízí pouze v rodinném prostředí, ale i mimo něj. Volnočasové a sportovní organizace nabízejí spousty společných aktivit pro rodiče s dětmi (výuka základů plavání, cvičení rodičů s dětmi, keramika pro rodiče s dětmi). (Bendl, 2015, s. 153)

Trendem při výchově ve volném čase je v současnosti také pedagogická a sociální práce v terénu. Člověk, jenž tuto práci vykonává je označován jako streetworker, jehož posláním je „*vyhledávací, doprovodná a mobilní sociální práce s nízkoprahovou nabídkou sociální pomoci*“. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 37) Jednou z hlavních náplní jeho práce je kontaktovat děti a mládež v jejich přirozeném prostředí, v průběhu

jejich spontánního setkávání. Nejčastěji se jedná o jedince, kteří nenavštěvují a ani nemají zájem navštěvovat volnočasové instituce nabízející pravidelné organizované činnosti. Mnohdy se jedná o jedince s rizikovým chováním, kteří pocházejí z rodin s nízkou sociokulturní úrovní a svůj volný čas tráví pobytem venku na ulicích bez dozoru a bez smysluplné náplně. Většinou tíhnou anebo již mají zkušenosti se sociálně patologickými jevy (vandalismus, krádeže, experimentování s drogami, agresivní chování apod.) Úkolem pracovníka v terénu je nabídnout této skupině dětí a mládeže takové způsoby trávení volného času, jež pro ně budou atraktivní, budou rozvíjet jejich osobnost, budou pro ně finančně dostupné a budou respektovat morální normy společnosti. Streetworker také může poskytnout těmto jedincům radu, nebo nabídnout přímou pomoc, jestliže například řeší závažnou situaci v rodině, ve škole, poradit jim odbornou pomoc v poradnách, krizových centrech aj. (Bendl, 2015, s. 152)

4.3 Zážitková pedagogika

Zážitková pedagogika je dalším trendem v oblasti výchovy ve volném čase. Jedná se o znovuoživený výchovný směr, jenž klade důraz na vlastní aktivitu jedince, bezprostřední zkušenost a smyslové poznání. Při činnostech, které přináší určité napětí, nutí člověka překonávat překážky, zvládat neočekávané situace, jež vyžadují posouvat své osobní hranice, kdy si člověk uvědomí, že je schopný dokázat mnohem více, než si původně myslel. Díky zážitkové pedagogice může člověk odhalit své nové schopnosti a dovednosti, o nichž předtím nevěděl. (Bendl, 2015, s. 151)

Tato výchovná metoda staví na předpokladu vyšší schopnosti lidské paměti vstřebávat informace, které jsou provázeny intenzivní emocí. Pokud má člověk možnost si sám něco vyzkoušet, to „něco“ sám prožít, lépe si to poté zapamatuje a v budoucnu vybaví, použije.¹¹ Zážitková pedagogika využívá zážitek jako prostředek učení, které může být díky tomu zábavné a záživné. Záleží především na emocích, síle prožitku a zážitku. Prožitek je to, co člověk vnímá, nějaký subjektivně vnímaný silně citově zabarvený děj v lidské mysli, jenž je individuální a těžko sdělitelný. (Hartl, Hartlová, 2004, s. 461) Zážitek je to, co si člověk ze zachycené události, kterou prožil, pamatuje.

¹¹ Z toho důvodu použila autorka ve svém volnočasovém programu s prvky základů první pomoci maskování zranění, které u mnoha účastníků vyvolalo silné emoce a byl to pro ně zážitek. Účastníci sami si zranění mohli vyzkoušet ošetřit, prožít si jaké to je správně a obratně jednat v neobvyklé situaci. Některé děti sami při reflexích říkaly, že jim z umělé krve bylo nevolno, a že si myslely, že se na zraněnou osobu nedokáží dívat. S asistencí však dokázaly posunout své hranice a zraněného správně ošetřily.

(Hartl, Hartlová, 2004, s. 701) Z prožitku a zážitku si poté člověk odnáší zkušenost, kterou si uložil do paměti a používá ji. (Hartl, Hartlová, 2004, s. 703)

Metoda zážitkové pedagogiky využívá tzv. holistický, celostní přístup. Snaží se o zapojení člověka po stránce pohybové, duševní i citové. Díky tomu má zážitková pedagogika velký potenciál formulovat a rozvíjet celou osobnost člověka. Zážitkové aktivity mají většinou skupinový charakter, avšak prostor je ponechán i pro individuální práci. Skupinová forma práce je vhodná zejména pro formulování sociálních vztahů. Účastníci jsou vedeni k vzájemné spolupráci, pochopení a podpoře. Tím také dochází k rozvoji empatie. (Bendl, 2015, s. 151) Většina zážitkových akcí je realizována v přírodním prostředí. Často jsou součástí intenzivní reálné výzvy, náročné pohybové aktivity (překonáváním přírodních překážek), různé podoby hry, duševně náročné činnosti, společné diskuze vedoucí k vzájemnému porozumění apod.

Mezi charakteristické rysy zážitkové pedagogiky podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2011, s. 59) patří: *„možnost v prostředí chudém na podněty získávat bezprostřední zkušenost a celistvou, racionální i emocionální zkušenost, jež umožňuje svobodné jednání; spjatost těchto zkušeností se životní skutečností a její interiorizace jedincem; nutnost ihned reagovat na reálné situace, které vyžadují okamžité rozhodnutí a rychlé jednání; učit se sociálně jednat a včas rozpoznávat, chápat a překonávat případné skupinové konflikty; možnost aby jedinec získal novou zkušenost kontrastní se všedním dnem i se svou dosavadní zkušeností; učit se řešit neobvyklé životní situace.“*

Z výše uvedeného je patrné, že zážitkově laděné akce se více hodí pro dospívající a mladé osoby. S přihlédnutím k věkovým zvláštnostem jsou ale nabízeny rovněž pro mladší děti a starší osoby.

Jirásek (in Knotová, 2011, s. 53) představil koncepci zážitkové pedagogiky jako *„teoretické postižení a analýzu takových výchovných procesů, které pracují s navozením, rozborem a reflexí prožitkových událostí za účelem získání zkušeností přenositelných do dalšího života“*. Pouhý zážitek většinou nezapříčiní to, že se něco naučíme. Pro maximální vytěžení ze zážitkových aktivit je nutná reflexe. Právě reflexe zážitku dělá z „rekreačního“ zážitku, zážitek pedagogický. (Pelánek, 2008, s. 21)

4.3.1 Reflexe a sebereflexe

Hartl a Hartlová (2010, s. 492) reflexi vysvětlují jako *„druh sebezpozorování, obrácení myšlení na sebe, do vlastního vědomí a prožitků; spolu s úvahou je pojetí konstruktivistů považována za určující prvek procesu učení; reflexe následuje po učební*

zkušenosti, a také dovednosti jsou osvojovány interakcí mezi činností a jejím reflektováním, dokud není dovednost internalizována buď jako osvojená vědomost, nebo jako rutinní výkon.“

Reflexe je *„nejvíce strukturovaná možnost, jak z prožitku získat zkušenost přenositelnou i do odlišných životních a časových možností.“* (Jirásek, 2019, s. 194) Slovo má své kořeny v latinském slově *reflecto*, které *„naznačuje, že jde o jaksi obrácení zpět, o odrazení, ať už se jedná o zpětný odraz v zrcátku nebo odraz reality v mysli, či odraz programu v osobnosti účastníků* (Jirásek, 2019, s. 194). Jde tedy o ohlédnutí se za proběhlou aktivitou, její zhodnocení a zvýraznění těch nejdůležitějších momentů, k nimž v průběhu aktivity došlo. Obsahem by měl být také prostor pro sdílení pocitů, zážitků a poukázání na případné konflikty ve skupině, u nichž by měla být možnost je řešit. Patří sem ale individuální přínosy účastníků, kteří průběh aktivity ovlivnili – někdo měl dobrý nápad, někdo se ujal vedení skupiny, jiný jen k dění skupiny přihlížel. (Jirásek, 2019, s. 195)

Z reflexe lze plynule přejít do sebereflexe, kterou Hartl (2004, s. 236) vysvětluje jako *„vědomý odraz; proces, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí.“* V sebereflexi člověk zpytuje své svědomí, zda jednal a udělal vše, jak nejlépe mohl a jestli tím dopomohl celé skupině dosáhnout vytyčeného cíle. Také přemýšlí nad tím, co se mu dařilo a v čem naopak úspěšný nebyl, na čem by mohl ještě zapracovat. Jde o sebeuvědomění každého jedince. Sebereflexe míří na hlubší poznání sebe sama a může vést ke změně hodnot a postojů. (Jirásek, 2019, s. 196)

Předem je nutné zmínit, že prožívat a využít prožitek k osobnostnímu růstu a rozvoji lze i bez reflexe. Jak píše Jirásek (2019, s. 189) *„láskyplný vztah, náboženská extáze, nebo třeba opuštění domova jsou prožitkové možnosti, které zasahují celou osobnost i bez nutnosti racionálně je reflektovat“*. Nehledě například na putování přes dálný Východ, kdy člověk vnímá nejen krásu přírody, ale i pohostinství a laskavost místních obyvatel – ani zde není potřeba zpětné reflexe, neboť již při samotném putování na nás vše toto působilo a my si odnesli určité prožitky. (Jirásek, 2019, s. 189)

Pro maximální pedagogické vytěžení z prožitkových programů a hledání smyslu jednotlivých aktivit, má reflexe v procesu zážitkové pedagogiky své opodstatnění, avšak neměli bychom ji brát jako její hlavní podstatu, bez které se zážitková pedagogika nesmí nazývat *„zážitková“*.

Jirásek (2019, s. 191–192) poukazuje na neradostnou skutečnost, že reflexe se do obecného povědomí dostává výlučně skrze racionální uchopení a zhodnocení prožitkových programů. Vnímat takto tento pojem je velmi neuspokojivé, protože člověk si prožitky uvědomuje celou svojí existencí – holisticky. Jirásek apeluje na instruktory, aby reflexi nepředávali jen slovy. Samotné slovo má totiž velkou moc a jeho nesprávné užití může přinést zkázu celému perfektně připravenému programu.

Reflexe je dovednost především instruktora, který chce porovnat naplnění vytyčených pedagogických cílů s jejich interpretací zážitků účastníky. Jde o disciplínu královskou, jejíž um v jisté míře závisí na osobnosti instruktora. Ten by se měl řídit étosem služebníka, „*který doprovází naučením se průvodcovskému řemeslu. Protože skutečný pedagog je pomáhajícím jedincem, který vede účastníka k hlubšímu uvědomění si zkušeností, jež si z prožitého programu může odnést.*“ (Jirásek, 2019, s. 192–193) To znamená, obracet svůj zájem k samotným účastníkům, jejich tématům a pedagogickým cílům. Mimo základního přístupu a étosu je pro dobré zvládnutí nejtvořivější oblasti zážitkové pedagogiky nutné osvojení dalších dovedností, které je možné získat trpělivým sebezdokonalováním, a především pak hlubokou sebereflexí nad svými zdary i nezdary. Před samotnou reflexí by se měl instruktor zamýšlet nad několika otázkami, začínajícími slovy „proč“ a „jak“. Proč byla vybrána zrovna tato aktivita/program, zda zapadá do dramaturgického scénáře? Jaký je kontext, který mi tvoří dramaturgickou práci? Jaká je účastnická skupina, ve jaké fázi skupinové dynamiky se nachází? Jaká je komunikace mezi účastníky? Aby reflexe byla vyvedená, je dobré, aby si instruktor již v průběhu programu zaznamenával i zdánlivě nepodstatné momenty a okamžiky, které jak se může později ukázat, hrály v průběhu času významnou roli. Přínosnou schopností ze strany instruktora je sociální citlivost a dovednost zapojit všechny účastníky do akce. Dále umění odhadnout, kdy je vhodné mluvit a kdy naopak mlčet, či uplatnění vhodné formy neverbální komunikace. Kromě těchto zmíněných předností už je potřeba jen dostatek tréninku, cviku, praxe a dobré slovní zásoby, jež jedinec získá především četbou (Jirásek, 2019, s. 192–193).

Kromě reflexe a sebereflexe, dvou možných způsobů, jak „reflexi“ realizovat, nalezneme pod zastřešujícím termínem „reflexe“ i další názvy, jimiž můžeme reflexi nazvat (review, debriefing, sharing, feedback) a různé přístupy, jak ji realizovat (hitace, sdílení). (Jirásek, 2019, s. 193–194)

4.3.2 Kolbův cyklus

Kolbův cyklus učení je postaven na východisku zážitkové pedagogiky, kterým je teorie, že člověk se nejlépe učí z vlastních zkušeností. (Činčera, 2007, s. 16) Dle Davida Kolba: „*Zkušenost není, co zažijeme, ale co uděláme s tím, co jsme zažili*“. Kolb tento model zkušenostního učení publikoval v roce 1984 jako čtyřstupňový nepřetržitý proces, jenž obsahuje tyto kroky: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení. Tento model v podstatě říká, že pokud budeme dodržovat tyto čtyři uvedené kroky, učení bude neefektivnější. Kolbův cyklus učení je možné využít jako postup při reflexi.

Konkrétní zkušenost představuje například nějaká aktivita (hra, úkol), do níž se účastníci zapojili, aktivně ji prožili. Promítly se sem jejich stávající zkušenosti, způsob zapojení a samotná realizace. Po skončení aktivity následuje ohlédnutí, nejčastěji v podobě reflexe. Vyzdvihneme klíčové momenty, které se udály, ptáme se na to, co se dělo, jak zadanou aktivitu účastníci řešili apod. Dalším krokem je zobecnění, což můžeme chápat i jako hodnocení proběhlé aktivity. Nejedná se pouze o subjektivní pocity spokojenosti s proběhlou aktivitou, ale snažíme se o vyzdvižení důležitých momentů, jež měly na průběh aktivity zásadní vliv. Snažíme se najít to, co se dařilo a bylo by vhodné využít i v budoucnu a co se nedařilo a příště bychom se tomu měli vyvarovat. Plynule přecházíme k otázce plánů změn. Jak bychom měli postupovat příště? Generalizujeme závěry nových konceptů, které vyžadují aktivní zkoušení, jenž je posledním krokem Kolbova modelu zkušenostního učení. Posledním krokem tento cyklus ale nekončí, pokračuje znovu prvním krokem (konkrétní zkušenost), při němž by v ideálním případě mělo dojít k posunu díky nově nabytým zkušenostem. (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43)



Obrázek 1 Kolbův model zkušenostního učení (Hanuš, Chytilová, 2009, s. 43)

5 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY V PŘÍRODĚ

Jestliže se rozhodneme trávit svůj volný čas aktivním způsobem, právě příroda nám poskytuje nekonečné možnosti, podněty a inspiraci, neboť „*příroda je stále otevřená kniha, ve které opravdu stojí za to číst.*“ Antonio Gaudí Y Cornet.

Neuman (2011, s. 7) charakterizuje aktivity v přírodě jako činnosti, které jedinci konají vlastní silou, aniž by narušili přírodní prostředí. Spíše jej šetrně využívají, například zdolávají přírodních překážky. Jedná se zejména o aktivity, které v sobě zahrnují turistiku, pobyt v přírodě, různé sporty, hry a cvičení v přírodě, ty však nejsou samoúčelné, ale využívají se jako prostředek k rozvoji lidské osobnosti za použití odpovídajících metod a přístupů k věkové skupině.

Oblast aktivit v přírodě zahrnuje velké množství činností, které lze v přírodě provozovat. V dnešní době se jedná o velmi dynamickou složku, jež přímo zasahuje i do výuky tělesné výchovy na školách, do mimoškolních činností, do oblasti turistiky, sportu pro všechny, rekreace a do aktivit pro volný čas. Neuman (2011, s. 9–11) tyto aktivity roztrídil do několika oblastí (autorka uvádí pouze některé z nich):

Sporty v přírodě

Patří sem celá plejáda sportovních disciplín, které se odehrávají v přírodě (horolezení, cyklistika, lyžování, snowboarding, veslování, jezdeckví, plavání, bruslení, přespolní běh, triatlon). V dnešní době je ale možné tyto sporty realizovat i ve vnitřních prostorách k tomu upravených (vnitřní horolezecké stěny). I přesto však zůstává příroda pro provozování těchto sportů typickým prostředím, jež nabízí nejvyšší kvalitu. Většina sporů v přírodě se orientuje na výkon a využívá formu soutěžení. Více lidí je však provozuje spíše na rekreační úrovni, tedy pro zábavu a odpočinek ve volném čase. Sport obecně zvyšuje lidskou kondici a zlepšuje pohybový aparát. Mimo jiné je zde kladen důraz na zapojení všech smyslů, podporu zážitku, aktivaci celé osobnosti v bezprostředním jednání, podporu a rozvoj spolupráce s ostatními či překonávání sebe sama.

Turistika a putování

Oba termíny v sobě zahrnují činnosti spojené s aktivním pohybem a pobytem v přírodě. Turistika je činnost spíše krátkodobá, prostřednictvím níž lidé poznávají nová místa, přírodní i historické památky, lidi nebo zvyky. Umožňuje člověku vystoupit na krátkou dobu „ze své reality“, člověk si odpočine, načerpá sílu, inspiraci a pak se znovu

vrátí do svých starých kolejí. Oproti tomu putování se soustředí na dlouhodobý časový úsek. Člověk, jenž se vydá na pout', se obvykle chce něco specifického naučit, poznat, pochopit sám sebe nebo něco ve svém životě změnit. Při putování je člověk často sám, a tak se musí spolehnout jen sám na sebe a na to, co mu příroda poskytne. U člověka na konci poutě může dojít ke změně osobnosti, osobnímu růstu či změně pohledu na svět. (Smitka, 2018)

Pobyt v přírodě a táboření

Pobyt v přírodě a táboření sice navazuje na turistickou činnost, ale jedná se o samostatnou oblast, kterou rozvíjejí dobrovolné organizace jako je Tábornická unie, Liga lesní moudrosti, Zálesák aj. Termín pobyt v přírodě je však spíše volného charakteru a zahrnuje široké spektrum nejrůznějších aktivit v přírodě. Obecnou snahou je prostřednictvím těchto aktivit se k přírodě přiblížit, obohatit svůj všední den a poznávání přírody, uniknout ze shonu městského života, načerpat energii a užít si společné chvíle s přáteli při pobytu na čerstvém vzduchu. V Čechách se o velký rozmach a zájem o pobyt v přírodě postarala hnutí Tramping a organizace Junák, vycházející ze Skautingu, jež byly mnohdy spojovány pouze s mládeží. V současnosti se nabídka i zájem rozrostla na všechny věkové skupiny. Pojem táboření zahrnuje tábory individuální, tábory putovní, speciálně zaměřené tábory, příměstské tábory aj.

Hry v přírodě, iniciativní a týmové hry

Hra provází člověka celý život. Pro dítě je hra prostředkem učení, poznávání, zábavy. V dospělosti a stáří spíše převládá hra jako forma odpočinku a obveselení. Obecně se však jedná o svobodnou, aktivní a dobrovolnou činnost, jež je nějak časově omezená, řídí se svými specifickými pravidly, kterými se hráči musí řídit, hra má cíl sama v sobě, nebo je prostředkem k dosažení jiných cílů (výchovných a vzdělávacích) a svým účastníkům přináší radost a uspokojení. Hra významně rozvíjí lidskou osobnost a stává se neodmyslitelně i prostředkem výchovy.

Hry v přírodě maximálně využívají pestrost přírodního prostředí. Iniciativní hry slouží jako úvodní a rozehrívací aktivity, které mají pomoci vzájemnému poznání účastníků, mají navodit příjemnou atmosféru, v níž opadne prvotní ostych a napětí, umožní překonat komunikační bariéry, pomáhají rozvinout prostředí důvěry (ochota poznávat cizí přání, pocity, úhly pohledu), podporují rozvoj spolupráce a vzájemných vztahů (seznamovací hry). Týmové hry vedou hráče ke vzájemné spolupráci i soutěživosti a soupeřivosti napříč týmy.

5.1 Stručný historický pohled na volnočasové aktivity v přírodě

Současná podoba volnočasových aktivit v přírodě je ovlivněna významnými zahraničními i českými osobami, kdy některé z nich založily světoznámé organizace a hnutí, jež vedou člověka k soužití s přírodou. Tyto organizace a hnutí fungují dodnes. Tito velikáni přírodě přisuzovali velkou moc a jejich myšlenky jsou stále živé a my bychom se jimi měly inspirovat, ba dokonce se k nim navracet.

Jan Amos Komenský (1592–1970) kladl důraz na učení pomocí přímých zážitků a zkušeností v přírodě. Na prvním místě podle něj stály praktické zkušenosti a prožitky, které byly významné především v učení a výchově mládeže. Současně se snažil o rozvíjení ruky (dovednosti), srdce (emoce), hlavy (znalosti) a jazyka (komunikace). Vytvořil tak holistický, celostní koncept výchovy, jenž vedl k rozvoji celé osobnosti člověka. V přírodě stejně jako v rodině spatřoval možnost dát dítěti první podněty, kterým se učí. (Neuman, 2011, s. 2)

Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) byl zastáncem přirozené a svobodné výchovy. V jeho myšlenkách spatřujeme vliv rodícího se evropského romantismu, který zdůrazňoval přirozenost člověka a návrat k přírodě oproti nečistotě společnosti a nepravosti kultury. Do výchovy zařazoval tělesná cvičení v přírodě, jež vedla k rozvoji těla i duše. Podle něj mělo být dítě vzděláváno spíše prakticky a učeno skrze pozorování přírody a experimentu (přijít si na vědomosti sám, spojovat pojmy a sám vyvodit závěry). (Kasper, Kasperová, 2008, s. 64–66)

John Dewey (1859–1952), americký představitel reformního vzdělávání, vypracoval koncepci progresivní pedagogiky, která byla založená na pragmatismu. Výchova podle něj stojí na činu. Dewey propagoval učení na základě přímé zkušenosti, přímými zážitky a skrze řešení problémů. Učení je dle Deweyho aktivní, je-li založené na zkušenosti a dítě může naučenou věc použít ve svých zájmech. (Kasper, Kasperová, 2008, s. 119–123) Je považován za zakladatele zkušenostní výchovy (learning by doing) a výchovy v přírodě.

Kurt Hahn (1886–1974) byl německý pedagog, považovaný za otce dobrodružné výchovy, zakladatel celosvětového hnutí Outward Bound a mnoha alternativních škol po celém světě. Výrazně se podílel na vzniku a rozvoji zážitkové pedagogiky. Byl průkopníkem ve využívání zásad výchovy pomocí dobrodružství a výzev. Opět jako J. A. Komenský se snažil o celostní koncept výchovy. (Neuman, 2011, s. 2)

Robert Baden-Powell (1857–1912) byl britský důstojník, malíř, spisovatel ale především zakladatel Skautského hnutí. Na vojácích pod svým vedením zkoušel nové výcvikové metody, učil je zálesáckým znalostem a dovednostem. Tyto výcvikové metody se mu později osvědčily jako atraktivní a vhodné i pro mládež. V roce 1907 zorganizoval první tábor na ostrově Brownsea, tento rok je rovněž považován za počátek Skautského hnutí. (Němec, 2002, s. 34)

Do naší země se Skauting dostává díky středoškolskému pedagogu **Antonínu Benjaminu Svojsíkovi** (1876–1938), který se při pobytu v Anglii v roce 1911 seznámil se Skautingem. Výchovný koncept se mu zalíbil a své zkušenosti a znalosti využil k vytvoření české podoby skautingu. V roce 1912 vydává knihu *Základy Junáctví*, jež se stává jakousi českou skautskou „biblí“ a kde popisuje skautský výchovný systém, který odpovídá českým poměrům založených na národních českých tradicích. V témže roce vznikají první skautské oddíly a o dva roky později vzniká organizace s názvem Junák – český skaut. Cílem skautského hnutí je podpora a rozvoj mládeže po stránce duševní, psychické, sociální i duchovní, tak aby byli ve svém životě schopni plnit povinnosti k sobě samým, společnosti a k přírodě. (Němec, 2002, s. 35) Východiskem skautingu je přesvědčení, že svět může být lepším místem pro život a je jen na každém z nás, co jsme ochotní pro to udělat. Skauting se tedy snaží zlepšovat svět skrze své členy, kterým pomáhá vstoupit na cestu dobrovolného zájmu o vlastní rozvoj i rozvoj druhých lidí. (Šebestová, 2010, s. 8)

Ernest Thompson Seton (1860–1946) byl americký spisovatel, malíř, znalec přírody a zakladatel zálesáckého kmene Woodcraft Indians (1902). Jak z názvu vyplývá, organizace byla inspirovaná indiány, protože Seton byl obdivovatelem indiánského stylu života. Cílem a rovněž i prostředkem výchovy je život v přírodě a žití v souladu s přírodou.

Propagátorem woodcraftového hnutí se u nás stal středoškolský pedagog **Miloš Seifert** (1887–1941). Z počátku se sice myšlenky woodcraftu prolínaly i se skautingem, avšak po napsání příručky *Přírodou k čistému lidství* se české pojetí woodcraftu definitivně od skautingu vyhranilo. Od roku 1924 se ustálil název organizace jako Československá Liga lesní moudrosti (dnes jen Liga lesní moudrosti), jejímž cílem je vychovat člověka všestranně rozvinutého, jenž dokáže žít ve shodě s přírodou a s lidmi okolo sebe a má dle Setona ušlechtilý charakter (je odvážný, čestný, spolehlivý, spravedlivý). (Němec, 2002, s. 40)

Jednou z nejvýznamnější a nejstarší organizací vzniklou na našem území je český tělocvičný spolek Sokol (dnes Česká obec Sokolská), založený roku 1862 **Miroslavem Tyršem** (1832–1884) a **Jindřichem Fügnerem** (1822–1865). Filozofie Sokolu je inspirovaná antickou koncepcí zvanou „kalokagathia“, která klade důraz na vyrovnané nároky na tělesnou i duševní složku osobnosti. Členové Sokola se orientovali především na cvičení v tělocvičnách, ale postupně svou působnost rozšiřovali o cvičení v přírodě, vlastenecké výlety, tábornickou činnost po vzoru skautingu i o rozmanitý výběr letních a zimních sportů. Sokol měl obecně velmi dobře metodicky propracovaný systém učení v přírodě a přípravu svých cvičitelů. (Neuman, 2011, s. 3)

Zajímavou koncepcí byla Eubiotika, což v překladu znamená žití v souladu s přírodou. Propagátorem a autorem spisu Eubiotika, v němž shrnul své myšlenky, byl profesor **Stanislav Růžička** (1872–1946). Nechal se inspirovat anglickým „Hnutím zahradních měst“ i názory Charlese Fouriera, kde ocenil jeho snažení o žití člověka s přírodou, avšak distancoval se od jeho společného kasárenského bydlení. Růžička ve své knize poukazuje na špatný stav lidské společnosti (nemoci, alkoholismus, morálka), který přisuzuje ztrátě přirozeného způsobu života, jímž je rodinný život v blízkém kontaktu s přírodou. Podle něj je městský způsob života nezdravý, a to z důvodu nedostatku pohybu, pobytu na čerstvém vzduchu a slunci, nedostatku smysluplné tělesné práce, špatného životního prostředí kvůli výparům z průmyslového dění a aut, spotřebního způsobu života a nezdravého životního stylu. (Neuman, 2011, s. 3) Tyto myšlenky nadchly reformně orientovaného učitele a autora mnoha dětských publikací **Eduarda Štorcha** (1878–1956). Štorch také jako Růžička dlouhodobě kritizoval podobu tehdejšího českého školství. Zejména se mu nelíbily budovy školy, prostředí, v němž stály i samotné metody výuky. Tato kritika a snaha o změnu podoby vzdělávání dětí vyústila v roce 1925, kdy byla na Libeňském ostrově v Praze založena Dětská farma, později se v ní začaly učit pražské děti. Z dochovaných zápisů se na farmě učilo tři dny v týdnu. Důraz byl kladen na rukodělné vyučování, přírodovědné obory, tělesnou aktivitu a zdatnost, výuku jazyků a dějepisu. (Rýdl, 2004, s. 129–130)

Dětská farma se stala prototypem koncepce škol v přírodě. Umožňovala dětem trávit školní i mimoškolní dobu venku v přírodě. Štorch apeloval na to, aby se na děti působilo harmonicky po stránce tělesné i duševní. Po stránce tělesné šlo o dlouhodobější pobyt na čerstvém vzduchu a slunci, dodržování hygienických návyků, správné stravování (mléko, ovoce, zelenina), tělesná cvičení, plavecký výcvik, práci na zahradě,

rukodělné práce, dostatek odpočinku a spánku. Z hlediska podpory duševní stránky se mělo vyučování odehrávat v přírodě, rodinným způsobem výchovy (malé skupiny dětí, každý se zná s každým, upevnění vztahu s učitelem), dále šlo o posilování dobré vůle, pracovitosti, smyslu pro povinnost a společenský řád. (Neuman, 2011, s. 3)

5.2 Škola v přírodě

Škola v přírodě je zotavovací pobyt realizovaný ve zdravotně příznivém prostředí, nejlépe v přírodě, který je určen pro děti a mládež plnící povinnou školní docházku. Škola v přírodě je také vedena jako školské výchovné ubytovací zařízení, jež se výrazně podílí na výchově ve volném čase. Účel školy v přírodě a podmínky pro její uskutečnění jsou shrnuty ve vyhlášce Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy o školách v přírodě (Vyhláška č. 303/1996 Sb.). (Bendl, 2015, s. 140)

Původně byly školy v přírodě myšleny pro děti a mládež ze znečištěného prostředí, prostředí velkých měst, kde do přírody je daleko. Hlavním cílem bylo zlepšení zdravotního stavu dětí a jejich fyzické kondice. Mimo hlavní cíl měla škola plnit další doplňkové funkce. „*Jedna směřovala k obohacení životních zkušeností dětí z měst o lepší poznání přírody a života na venkově, což mělo i výrazné ideologické aspekty. Druhá představovala zlepšení vztahu mezi dětmi a mezi dětmi a vyučujícími. Třetí se týkala rodinné výchovy, od níž se děti měly prostřednictvím delšího pobytu mimo domov emancipovat a v případě nefunkčnosti rodiny si měly osvojit adekvátní způsoby chování.*“ (Křížek in Smetáčková, 2011, s. 420)

Dnes na školy v přírodě jezdí i děti ze škol, které jinak sídlí v prostředí nijak nezávadném. Hlavní cíl zlepšení zdravotního stavu dítěte ustoupil během let do pozadí. Dnes se více prosazuje sociální potenciál pobytové akce, jenž tví v lepší možnosti stmelení dětského kolektivu a v možnosti se osobněji poznat s vyučujícími. Lepší poznání s vyučujícím je však v rozporu s dnešním trendem, kdy stále více škol využívá služby komerčních agentur, které společně strávený čas vyučujících a dětí výrazně omezují.

Většina komerčních agentur má svou marketingovou strategii nastavenou na základě potřeb a přání zákazníka, tedy školy, potažmo vyučujícího. Agentury tak pomáhají školám s výběrem lokality, ubytování, dopravy, programu a samozřejmostí je zajištění pedagogického dohledu (instruktor), případně nočního dozoru. Dle studie z roku 2011 využívá 62 % dotazovaných škol služby komerčních agentur.¹² Tato spolupráce

¹² SMETÁČKOVÁ, Irena. Škola v přírodě: limity a dilemata. Pedagogická orientace [online]. 2011, 21(4), 416–435 [cit. 25. 1. 2022]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/831>

s sebou nese jisté výhody i nevýhody. Mezi výhody patří bezpochyby menší náročnost přípravy a výjezdu pro školu a učitele. Dále větší zábavnost programu, jenž obsahuje atraktivní a neobvyklé činnosti a hry. Program je nejčastěji připravován mladými, pedagogicky zdatnými instruktory, kteří k dětem přistupují spíše neformálně na kamarádké rovině a dochází tak k navázání velmi pozitivních vztahů. Nevýhodou je kratší čas, který spolu učitel a děti tráví. Ten je omezen zpravidla na dopolední část, kdy probíhá výuka, kterou si zajišťuje vyučující sám. Odpolední a večerní program je poté v režii instruktorů. Další nevýhodou z toho plynoucí je problémové rozdělení kompetencí mezi učiteli a instruktory. Obecně je to uvedeno vždy ve smlouvě, kterou škola s agenturou uzavírá. V průběhu pobytu však dochází k řadě konkrétních situací, kdy obecné formulace ze smluv jsou nejasné a dochází tak k neshodě mezi instruktory a učiteli. Nevýhodou zejména pro rodiče je větší finanční částka za pobyt. Ten je ve spolupráci s agenturami dražší, než kdyby si školu v přírodě realizovala škola sama. (Smetáčková, 2011, s. 431–433)

Proč jsou školy v přírodě stále více oblíbené? Protože nabízí různé formy výuky v přírodě (terénní výuka, outdoorová výuka, venkovní učení), jež jsou jinak v budově školy těžko uskutečnitelné. Terénní výuka je „*komplexní výuková forma zahrnující různé vyučovací metody, mezi něž patří například pozorování, pokus, projektová metoda, kooperativní metody a metody zážitkové pedagogiky. Z hlediska organizační formy výuky se v rámci terénního vzdělávání uplatňují především terénní cvičení, vycházky do přírody, exkurze, tematicky zaměřené výlety a expedice, přičemž smysl takové výuky spočívá především v práci žáků v terénu, tedy mimo školu.*“ (Hofman et al in Činčera, Králíček, Bílek et al. 2019, s. 4) V průběhu školy v přírodě tedy není vyučování přerušeno, ale je umožněn prostor využít výše zmíněné rozmanité metody výuky venku. To však neznamená, že výuka nemůže probíhat i v učebnách. „*Vyučování ve škole v přírodě co nejvíce podporuje aktivity, tvořivost, dává prostor pro pohyb venku a pro rozmanité herní aktivity.*“ (Bendl, 2015, s. 140) Výuka obvykle probíhá v dopoledních hodinách. Odpoledne slouží především pro činnosti, jež svým charakterem odpovídají volnému času. Umožňují odpočinek, rekreaci, zábavu, dávají příležitost k osobnostnímu rozvoji a rozvoji zájmů. Odpolední program je připraven učitelem nebo instruktorem, v případě, že je škola v přírodě realizovaná skrze agenturu.

6 PRVNÍ POMOC A JEJÍ VÝZNAM

„První pomoc je soubor jednoduchých a účelných opatření, jejichž cílem je záchrana života anebo zdraví. Jde o první zásah nebo léčbu, kterou postiženému úrazem nebo náhlou poruchou zdraví poskytuje každá osoba znalá postupů první pomoci před příchodem kvalifikovaných zdravotníků, zpravidla na místě vzniku události (kdekoli a kdykoliv), často bez specializovaného vybavení. Cílem první pomoci je zachránit život a zdraví postiženého, zabránit dalšímu zhoršení stavu a zajistit podmínky pro jeho další léčbu a zotavení. S tím souvisí i snaha o zmírnění bolesti, strádání a utrpení a také zajištění podmínek pro odpovídající transport postiženého do místa definitivního ošetření.“ (Lejsek, 2013. s. 11)

Mezi základní hodnoty vyspělé lidské společnosti patří pomoc druhým. Existují různé způsoby, jak lidem pomoci, záleží především na konkrétní situaci. Tou největší pomocí a též hrdinským činem je záchrana lidského života. Aby byl člověk tohoto činu schopný, musí ovládat postupy první pomoci a s tím spojené vědomosti. Důležitá je tedy nejenom její teorie, ale především praxe. Znalost první pomoci, alespoň jejích základů, by neměla být nikomu cizí. Nikdy nevíme, kdy tyto znalosti ve svém životě budeme potřebovat. Každý občan České republiky starší 18 let je dokonce povinen poskytnout první pomoc ze zákona, jinak se dopouští trestného činu. Tuto povinnost nám ukládá Zákon č. 40/2009 Sb., trestního zákoníku s nabytou účinností od 1. 1. 2010. Konkrétně jde o § 150 Neposkytnutí první pomoci a jeho znění je následující:

(1) *„Kdo osobě, která je v nebezpečí smrti nebo jeví známky vážné poruchy zdraví nebo jiného vážného onemocnění, neposkytne potřebnou pomoc, ač tak může učinit bez nebezpečí pro sebe nebo jiného, bude potrestán odnětím svobody až na dvě léta.“*

(2) *„Kdo osobě, která je v nebezpečí smrti nebo jeví známky vážné poruchy zdraví nebo vážného onemocnění, neposkytne potřebnou pomoc, ač je podle povahy svého zaměstnání povinen takovou pomoc poskytnout, bude potrestán odnětím svobody až na tři léta nebo zákazem činnosti.“ (Česko, 2009)*

V zákonu není jasně stanoveno, o jaký rozsah první pomoci se jedná, proto se u laiků za poskytnutí první pomoci považuje i pouhé zavolání zdravotnické záchranné služby.

I přesto, že postupy první pomoci si díky dostupnosti kurzů první pomoci může osvojit každý, a být tak připravený okamžitě jednat v situaci ohrožení zdraví, není znalost

těchto postupů v populaci nijak velká.^{13, 14} První pomoci se mohou učit i malé děti, stačí jen postupovat podle zásady učitele národů J. A. Komenského – od jednoduchého ke složitějšímu. Navíc, čím dříve se začne s výukou první pomoci u populace, tím dříve bude schopna zachraňovat. Děti mají také lepší schopnost učit se než dospělí. Nejlepší kombinací je teoretický výklad doplněný praktickým nácvikem. V případě první pomoci rozhodně neplatí pořekadlo „Kdo nic neudělá, nic nezkazí“. Právě naopak, kdo něco udělá, může zachránit lidský život!

6.1 Dělení první pomoci

Tak jako je řetěz spojením několika na sebe navzájem navazujících a závislých článků, které zajišťují, aby byl dostatečně pevný, tak i postup první pomoci je takovým řetězem. Záchrana lidského života a zdraví se totiž skládá z logicky po sobě jdoucích kroků. Z hlediska terminologie se jedná o záchranný řetězec, který má tři fáze:

1. technická první pomoc
2. laická první pomoc
3. odborná první pomoc

Do technické první pomoci patří veškeré vnější odstranění příčin úrazu a poruch zdraví, které stav postiženého dále zhoršují, přetrvává-li jejich účinek a současně jsou nebezpečné pro zdraví zachránce samotného, případně pro přihlížející. Jde například o uhašení ohně, uzavření přívodu unikajícího plynu, odvětrání místnosti, vypnutí zdroje elektrického spotřebiče, zastavení provozu vozidel, použití výstražných a reflexních prvků apod. Uskuteční-li zachraňující člověk tyto kroky, vytvoří si tak podmínky pro poskytnutí laické zdravotnické první pomoci postiženému. (Lejsek, 2013, s. 12)

Laickou první pomocí se rozumí poskytnutí první pomoci každou osobou, která je svědkem úrazu, náhlé poruchy zdraví anebo je s takovým postiženým přímo v kontaktu. Spadá sem veškerá pomoc postiženému před příjezdem Zdravotnické záchranné služby

¹³ Tématem zjištění úrovně znalosti první pomoci u laické veřejnosti se zabývala nejedna kvalifikační práce. Například Trněný (2019) se zabýval úrovní teoretických či praktických znalostí a dovedností u učitelů gymnázia a mateřské školy. Jako výzkumnou metodu použil polostrukturovaný rozhovor a nezúčastněné pozorování při modelové situaci. Ze získaných dat bylo zjištěno, že všichni dotazovaní učitelé by byli ochotni poskytnout první pomoc v případě náhlé zástavy oběhu (modelová situace), ale jen několik z nich mělo teoretické znalosti pro poskytnutí správné první pomoci. Trněný (2019) chtěl svou bakalářskou práci poukázat na nedostatečné proškolení kantorů z oblasti první pomoci.

¹⁴ S nedostatečnou úrovní znalostí postupů první pomoci u laické veřejnosti má autorka i přímou zkušenost. V roce 2020 byla svědkem dopravní nehody. Po příchodu na místo nehody byla sice zraněná osoba při vědomí již z auta venku, ale nikdo z přihlížejících ještě nezavolal záchrannou službu. Autorka tedy tak učinila bez váhání sama a do příjezdu záchranářů kontrolovala životní funkce zraněné osoby, která utrpěla lehký otřes mozku. Zároveň jí byla psychickou oporou.

nebo jiného kvalifikovaného odborníka. Laickou první pomoc člověk vykonává bez použití specializovaného vybavení, často využívá improvizované pomůcky nebo jen holé ruce až do příjezdu odborných zdravotnických pracovníků. Součástí laické první pomoci je rovněž přivolání odborné zdravotnické pomoci. (Lejsek, 2013, s. 12–13)

Odbornou první pomoc zajišťuje výjezdová skupina Zdravotnické záchranné služby, která ji provádí na místě vzniklé kritické situace i během transportu do nemocničního zařízení. Součástí je tedy přednemocniční neodkladná péče, na níž navazuje nemocniční neodkladná péče, dále specializovaná, rehabilitační, případně resocializační péče. (Lejsek, 2013, s. 13)

6.2 Výuka první pomoci na školách

I přesto, že v dnešní době neexistují platné standardy pro výuku první pomoci ve školách, ve většině škol se první pomoc vyučuje. Jednak je to dáno legislativou, protože škola má povinnost vzdělávat v první pomoci a jednak školy mají mnohdy výuku první pomoci zahrnutou ve svém školním vzdělávacím programu či starší generace učitelů dříve učících brannou výchovu, kde téma první pomoci bylo součástí, obecně a právem výuku první pomoci považuje za důležitou a z toho důvodu ji zařazuje jako jedno z témat do vybraných předmětů. K tomuto postoji pak vedou i své mladší kolegy. (Franěk, Trčková, 2021, s. 196–197)

Škola má povinnost vzdělávat své žáky i zaměstnance v oblasti první pomoci. Tato povinnost vychází ze závazných vzdělávacích dokumentů (rámcový vzdělávací program) a také z metodického pokynu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy Č.j.: 37014/2005-25 k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT.

V Čl. 2 s názvem Předcházení rizikům, se píše:

(2) „Škola podle školního vzdělávacího programu, zpracovaného na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu, seznamuje žáky s nebezpečím ohrožujícím jejich zdraví tak, aby bylo dosaženo klíčových kompetencí vztahujících se k ochraně zdraví žáků a jejich bezpečnosti. Tyto klíčové kompetence jsou vytvářeny na základě vzdělávacího obsahu – očekávaných výstupů a účelně zvoleného učiva. Ve školním vzdělávacím programu je ochrana a bezpečnost zdraví součástí výchovy ke zdravému životnímu stylu a zdraví člověka, chápanému jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Jedná se o nadpředmětové téma, jehož součástí je mimo jiné dopravní výchova, ochrana člověka za mimořádných událostí, problematika první pomoci a úrazů, prevence sociálně

patologických jevů, ochrana před sexuálními zneužíváním atp.“ (Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, 2005, s. 2)

V legislativním dokumentu však není přesně uveden rozsah, forma ani obsah vzdělávání problematiky první pomoci. Tyto náležitosti jsou tak zcela ponechány na rozhodnutí vedení jednotlivých škol.

Z hlediska závazných vzdělávacích dokumentů je téma první pomoci zařazeno do rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání a pro odborné školství.¹⁵

6.2.1 Výuka první pomoci na 1. stupni základní školy

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání platném od 1. 9. 2021 je v části C v kapitole Vzdělávací oblasti uvedena oblast s názvem Člověk a jeho svět. Tato oblast je jedinou vzdělávací oblastí, jež je výrazně určena pro 1. stupeň základního vzdělávání. Vzdělávací obsah této souhrnné oblasti se týká člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a jiných témat. Tato vzdělávací oblast připravuje žáky na výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a Výchova ke zdraví. (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 47)

Vzdělávací obsah vzdělávací oblasti Člověk a svět práce je rozdělen na pět tematických okruhů. Jediný tematický okruh, který se dotýká výuky první pomoci nese název Člověk a jeho zdraví. Prostřednictvím něj, *„žáci poznávají především sebe na základě poznávání člověka jako živé bytosti, která má své biologické a fyziologické funkce a potřeby. Poznávají zdraví jako stav bio-psycho-sociální rovnováhy života. Žáci se seznamují s tím, jak se člověk vyvíjí a mění od narození do dospělosti, co je pro člověka vhodné a nevhodné z hlediska denního režimu, hygieny, výživy, mezilidských vztahů atd. Získávají základní poučení o zdraví a nemocech, o zdravotní prevenci a poskytování první pomoci. Osvojují si bezpečné chování a vzájemnou pomoc v různých životních situacích, včetně mimořádných událostí, které ohrožují zdraví jedinců i celých skupin obyvatel. Žáci si postupně uvědomují, jakou odpovědnost má každý člověk za své zdraví a bezpečnost*

¹⁵ Jelikož autorka svůj volnočasový program s prvky první pomoci zaměřila na žáky 1. stupně základní školy, bude zde uvádět pouze informace týkající se rámcového vzdělávacího programu pro 1. stupeň základní školy.

i za zdraví jiných lidí. Žáci docházejí k poznání, že zdraví je důležitá hodnota v životě člověka.“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 48)

Tematický okruh Člověk a jeho zdraví utváří a rozvíjí klíčové kompetence tím, že vede žáka k:

1. *„poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení,*
2. *poznávání a upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech“* (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 48)

Mezi očekávané výstupy z tematického okruhu Člověk a jeho zdraví, jež souvisejí s výukou první pomoci patří:

1. období (týká se 1.–3. ročníku ZŠ)

„ČJS-3-5-03 žák v případě potřeby požádá o pomoc pro sebe i pro jiné; ovládá způsoby komunikace s operátory tísňových linek,

ČJS-3-5-04 žák reaguje adekvátně na pokyny dospělých při mimořádných událostech“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 54)

2. období (týká se 4.–5. ročníku ZŠ)

„ČJS-5-5-04 žák uplatňuje účelné způsoby chování v situacích ohrožujících zdraví a v modelových situacích simulujících mimořádné události,

ČJS-5-5-07 žák rozpozná život ohrožující zranění; ošetří drobná poranění a zajistí lékařskou pomoc“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 54)

Rámcový vzdělávací program také vymezuje učivo, které je součástí tematického okruhu Člověk a jeho zdraví. Na 1. stupni ZŠ je toto učivo obsaženo v předmětech prvouka a přírodopis. Součástí jsou tyto okruhy:

„Péče o zdraví – drobné úrazy a poranění, prevence nemocí a úrazů, první pomoc při drobných poraněních,

Přivolání pomoci v případě ohrožení fyzického a duševního zdraví – služby odborné pomoci, čísla tísňového volání, správný způsob volání na tísňovou linku“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 55)

6.2.2 Vzdělávání pedagogických pracovníků v problematice první pomoci

Autorka již zmínila, že náležitosti, jakým způsobem, jak často a co konkrétně učit z témat první pomoci nejsou v legislativním dokumentu MŠMT uvedeny. Z úryvků RVP však podrobnosti k výuce první pomoci také nevyčteme. V okruhu Člověka a jeho zdraví jsou sice výstupu žáků popsány, ale nikterak konkrétně. Není zde například přesně uvedeno, o jaké drobné poranění a úrazy se má jednat a jakým způsobem (formou výuky) znalosti žákům předat. Je tedy na rozhodnutí ředitelů školy, jak výuku první pomoci do svého školního vzdělávacího programu zakomponují a kolik času tomuto tématu bude během výuky věnováno.

S tím také souvisí problematika vzdělávání pedagogů v oblasti první pomoci. Jelikož medicína se neustále vyvíjí, je proto nutné neustále sledovat platné standardy pro výuku první pomoci. Vedení školy by mělo svým pedagogům zajistit systematické vzdělávání v této problematice. Jednou z možností je podle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících využití dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, MŠMT akreditovalo dvě normy pro vzdělání v první pomoci. Jde o:

Základní normu zdravotnických znalostí pedagogických pracovníků – 20 hodin (9,5 hodin teorie, 10, 5 hodin praxe)

Zdravotníka zotavovacích akcí – 40 hodin (21 hodin teorie, 19 hodin praxe), dle Vyhlášky 106/2001 Sb., Ministerstva zdravotnictví o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti

Po absolvování alespoň z jedné uvedené vzdělávací akce je osoba kompetentní v oblasti poskytování první pomoci. Ani jedna uvedená vzdělávací akce, ale není zaměřená na to, jak první pomoc vyučovat, a tak osoba, jež si prošla jednou z těchto akcí není zcela kompetentní pro výuku žáků v této oblasti. (Franěk, Trčková, 2021, s. 223)

Jediná vzdělávací akce, akreditovaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, která opravňuje absolventa této akce i k výuce první pomoci nese název Člen první pomoci (50 hodin teorie, 30 hodin praxe). Tato akce je akreditovaná jako rekvalifikační kurz a není tak součástí systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Je spíše proto určena pro osoby, které se ucházejí o zaměstnání, a ne pro učitele. (Franěk, Trčková, 2021, s. 223–224)

Výše uvedené vzdělávací akce jsou zpravidla k nalezení v sekci celoživotního vzdělávání či v nabídce rekvalifikačních kurzů u organizací, které tyto akce nabízejí pro veřejnost.

6.2.3 Zážitková forma výuky první pomoci

Metoda zážitkové pedagogiky je v posledních letech velmi oblíbená a má to své opodstatnění (principy zážitkové pedagogiky už autorka uvedla v podkapitole 4.3). V porovnání s frontální nebo skupinovou formou výuky se jeví jako mnohem více efektivní.¹⁶ Není proto divu, že se některé organizace nabízející kurzy první pomoci rozhodly vydat touto cestou. Těmi nejznámějšími na českém trhu jsou ZDrSEM a PrPom.

ZDrSEM – první pomoc prožitkem z.s., je český spolek, který pořádá kurzy první pomoci s využitím metody zážitkové pedagogiky. ZDrSEM byl původně projekt Prázdninové školy Lipnice, jenž vznikl v roce 1996. Svou metodiku staví na modelových situacích (simulovaná situace), nácviku a demonstraci. Používají reálná i hraná videa či audionahrávky. Robert Pleskot (2016, s. 55), odborný garant a spoluzakladatel organizace, uvedl v rozhovoru pro časopis Gymnasion, že nejsilnějším nástrojem u motivovaného studenta je modelová situace. *„Nestačí jen vymyslet a namaskovat, mnohem důležitější je studenta připravit a natrénovat. Samotná simulace je adrenalinový koktail, který může vyvolat euforii i kocovinu“*. Simulace je poté rozebrána a reflektována lektorem, který potvrdí, jaké akce se studentovi povedly a současně pomůže přijít na příčiny neúspěchu. Praktické nácviky jsou doplněné teoretickým výkladem, jenž slouží jako opora prožitých praktických dovedností. (ZDrSEM, 2017)

PrPom: zážitkové kurzy první pomoci, je společensky prospěšný projekt, který vznikl v roce 2012. PrPom pořádá zážitkové kurzy první pomoci pro veřejnost, firmy i školy. (PrPom, 2022) V rozhovoru pro časopis Gymnasion, vyzdvihl spoluzakladatel organizace Ondřej Koudela (2016, s. 55) metody, na jakých PrPom staví. *„Zásadním nástrojem je cílená zpětná vazba. Na rozdíl od zpětné vazby se v první pomoci dá ale jasně ukázat na nějaký moment a říci „toto je špatně“ nebo „toto je správně. Také vedeme účastníky k tomu, aby si zpětnou vazbu mezi sebou dávali sami. Na našich kurzech se během modelové situace dostává účastník do tří rolí: 1) zachránce, 2) figurant, 3) rozhodčí. Zmíním ještě práci s komfortními zónami. Cílem je dostat účastníka do*

¹⁶Z toho důvodu se autorka snažila do svého volnočasového programu, metody zážitkové pedagogiky zařadit. Figuranti, byly namaskováni (to vyvolalo silné emoce), ošetření si mohl každý vyzkoušet a správný postup byl rozebrán v reflexi.

takového diskomfortu, jako by skutečně dával první pomoc. A pak mu pomáháme ten prožitek zpracovat.

Obě organizace mají propracovanou metodiku s využitím zážitkové pedagogiky. Předností nabízených kurzů jsou zejména modelové situace, které účastník přímo řeší. Pro jejich reálnost se předpokládá, že u něj vyvolají silné emoce a prožitek, se kterým se dále pracuje. Výuka první pomoci je díky zážitkové formě více zábavná a díky vlastní zkušenosti při praktickém nácviku a modelových simulacích snáz zapamatovatelná.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 CÍLE A METODY

7.1 Cíle práce

1. Vytvořit a realizovat volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň základní školy).
2. Ověřit znalosti účastníků o základech první pomoci před začátkem programu. Po realizaci programu ověřit znalosti pomocí evaluace.

7.2 Cíle programu

Hlavní cíle:

C1: Děti se naučí ošetřovat lehká zranění a stavy bez pomoci dospělé osoby.

C2: Děti dokáží vyhodnotit, pro která zranění a stavy je nutné zavolat záchrannou službu.

C3: Děti budou vědět, které informace je důležité sdělit dispečerovi záchranné služby.

Vedlejší cíle:

VC1: Stmelení kolektivu.

VC2: Rozvoj spolupráce ve skupině.

7.3 Metody

Pro hodnocení volnočasového programu v průběhu školy v přírodě byly zvoleny následující metody: pozorování, didaktický test a evaluační dotazník. Kromě těchto metod, autorka využila také reflexe, které byly součástí náročnějších aktivit a na konci dne.

Podle Gavory (2010, s. 188) je metoda pozorování pro kvalitativní výzkum nejpříznavnější. Ačkoliv je pozorování považováno za jednu z nejtěžších metod sběru dat, dají se díky němu získat bohaté informace o lidech, jejich vztazích mezi sebou, o situaci a prostředí ve kterém k pozorovanému jevu dochází.

7.3.1 Pozorování

Pozorování je možné využít v kvantitativním i kvalitativním výzkumu. V kvantitativně orientovaném výzkumu se využívá strukturované pozorování. Pozorovatel si před začátkem sběru dat připraví strukturu, kategorie, podle kterých bude

získaná data rozřazovat, a stanoví jevy, na které se při pozorování zaměří. Získané poznatky zapisuje do záznamového archu. Pro získání přesných údajů se využívají pozorovací systémy, jejichž součástí je důkladný popis pozorovaných kategorií jevů, způsob, jak je rozeznat, záznam a vyhodnocení. (Gavora, 2010, s. 93) Pro kvalitativní výzkum se téměř vždy používá nestrukturované pozorování, které je na rozdíl od strukturovaného pozorování mnohem více pružné a otevřenější. Jediné, co je předem stanovené, je cíl a prostředí, ve kterém k pozorování dochází. Náročnost nestrukturovaného pozorování je dána tím, že jsou na pozorovatele kladeny vyšší požadavky na jeho vnímavost/vnímání pozorované reality a celkově na jeho pozorovací dovednosti. Zápisy pozorovatele jsou velmi detailní. Jevy se snaží zapisovat tak, jak se udály v jejich přesném pořadí, co nejuvěstičněji. Vyvaruje se ale svých názorů, postojů, hodnocení a z pozorovaného jevu nevyvozuje žádné závěry. Neustále figuruje jako nezájmový. (Gavora, 2010, s. 188–191). Gavora (2010, s. 189) uvádí, že „*hlavní cílem pozorování v kvalitativním výzkumu je objevit ve zkoumané realitě nové věci, podívat se na ně z nového úhlu, kdy pozorovatel musí vynaložit úsilí, aby překonal dosavadní stereotypy a odhlédl od svých zkušeností v daném prostředí*“.

Pozorování má několik typů. Méně využívaným typem je nezúčastněné pozorování. Výzkumník pozoruje sledované osoby skrze technické prostředky (jednosměrné zrcadlo, videokamera), které mu umožní být pozorovatelem, aniž by ho zkoumané osoby viděly. (Švaříček, 2007, s. 145) Jiným a častějším způsobem je participační neboli zúčastněné pozorování. Participační pozorování je založené na přímém zúčastnění pozorovatele v aktivitách zkoumaných osob. Jedná se o dlouhodobé pozorování, neboť jen tak se pozorovatel dokáže dostatečně sžít s prostředím, ve kterém k pozorování dochází a lidmi, které pozoruje. Tím, že je pozorovatel delší časový úsek a přímým kontaktem s pozorovanými osobami, dochází z jejich strany k opadu studu. Pozorování se chovají otevřeně a přirozeně. Výhodou participačního pozorování je možnost získat velmi důvěryhodná data, která by jiným způsobem pozorovatel zřejmě nezískal. (Gavora, 2010, s. 195) Zúčastněné pozorování lze rozdělit na pět stupňů. Podle Golda (in Gavora 2010, s. 198) se jedná o neparticipaci, pasivní participaci, částečně aktivní participaci, aktivní participaci a úplnou participaci. Autorka pro hodnocení programu využila zúčastněné pozorování, konkrétně třetí stupeň (částečně aktivní participaci), kdy pozorovatel střídá aktivní a pasivní formu participace. Někdy byla součástí konkrétní aktivity, stala se jejím hráčem i pozorovatelem. Jindy aktivitu jen zadala a zaujala pozici pozorovatele. Jako

pozorovatel fungovala utajeně, zkoumané osoby nevěděly, že jsou pozorovány. Významné poznatky z pozorování jsou uvedené v poznámkách pod čarou v praktické části.

7.3.2 Didaktický test – test znalostí základů první pomoci

Byčkovský (in Chráska 1999, s. 12) uvádí, že didaktický test je „*nástroj systematického zjišťování (měření) výsledků výuky*“. Jedná se tedy o typ zkoušky, která se zaměřuje na zjištění znalostí určité skupiny osob o probrané látce. Rozdíl mezi obvyklými zkouškami a testy didaktickými je především ten, že didaktické testy jsou navrhovány, ověřovány, hodnoceny a interpretovány podle předem stanovených pravidel. Druhů a kvalit didaktických testů se v pedagogické praxi objevuje několik. Dílčí druhy didaktických testů mají své specifické vlastnosti a liší se tím, jaké informace pomocí nich získáváme. (Chráska 1999, s 12–13)

Podle dokonalosti přípravy testu rozlišujeme didaktický test standardizovaný a nestandardizovaný. Standardizované testy vytváří profesionální a odborné instituce. Vyžadují čas a pečlivou přípravu. Testy jsou řádně ověřovány na velkém vzorku osob, proto jsou uživatelé známy jeho základní vlastnosti. Zpravidla je součástí standardizovaného testu i manuál o jeho správném použití a testová norma pro hodnocení dosažených výsledků. Příkladem standardizovaných testů jsou testy využívané při státních maturitních zkouškách. Nestandardizované testy jsou nejčastěji vytvářeny samotnými pedagogy, pro vlastní potřebu. Na rozdíl od standardizovaných testů nejsou ověřovány na větším vzorku osob a není tedy dost možné znát všechny jejich vlastnosti. K nestandardizovaným testům se nepřikládá manuál ani testová norma. (Chráska 1999, s. 12–14)

Pro účely zjištění vědomostí dětí o první pomoci před začátkem programu a po jeho skončení vytvořila autorka nestandardizovaný didaktický test. Test sestavovala intuitivně, na základě vědomostí z první pomoci a je si vědoma jeho nedokonalostí a náročnosti zejména pro věkovou skupinu dětí 1. až 3. třídy základní školy. Test nebyl před zadáním zkoumanému vzorku nijak ověřen, pouze konzultován s docentem Petrem Urbánkem z Katedry pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci. Správnost odpovědí na otázky z první pomoci byla konzultována s medikem Janem Andertem.

Test se skládá z deseti uzavřených otázek s výběrem ze tří možných odpovědí, kdy pouze jedna odpověď je správná. Správné odpovědi se kroužkují. Jedna testová úloha má

záporný charakter (otázka č. 3). Aby autorka předešla přehlédnutí záporu, zápor byl v textu tučně zvýrazněn. Za každou správnou odpověď získá dítě 1 bod, za špatnou či vynechanou odpověď se body neodečítají.

Samotný test je zaměřen na teoretické znalosti z první pomoci a vychází z probraného okruhu první pomoci realizovaného během programu na škole v přírodě. Zkoumaný vzorek dostane pretest první den, hned po úvodu do programu a posttest předposlední den, před závěrečným vyhodnocením. Znění otázek i výběr odpovědí je shodný pro pretest i posttest. Výsledkem bude rozdíl procentuální úspěšnosti z pretestu a posttestu. Díky tomu autorka ověří, zda si účastníci z programu odnesli teoretické znalosti z první pomoci a byly naplněny vytyčené cíle programu. Autorka očekává zlepšení teoretických znalostí z první pomoci u dětí.

Zkoumaným vzorkem byly děti účastníci se školy v přírodě realizované ve dnech 20. – 24. 9. 2021. Jednalo se o nehomogenní skupinu 33 dětí (chlapci i dívky) mladšího školního roku. Konkrétním účastníkem byla malotřídní škola s dětmi od 1. do 5. třídy s počty:

1. třída – 8 dětí (4 chlapci a 4 dívky)
2. třída – 3 děti (1 chlapec 2 dívky)
3. třída – 12 dětí (7 chlapců a 5 dívek)
4. třída – 4 děti (4 dívky)
5. třída – 6 dětí (1 chlapec 5 dívek)

Jelikož znění otázek i odpovědí by bylo pro věkovou skupinu dětí 1.–3. třídy na samostatné vyplnění příliš náročné, rozhodla se autorka pro hromadnou interpretaci zadání. Zkoumaný vzorek rozdělila na tři skupiny (A, B, C), kdy každá skupina měla odlišné podmínky pro vyplnění a nelze tedy porovnávat výsledky napříč skupinami. Ve skupině A byly děti 4. a 5. třídy. Tyto děti vyplnily pretest i posttest venku na terase pensionu každý sám za sebe. Instruktor, který jim testy zadal, zde byl pouze dozorem, aby nikdo od nikoho neopisoval. Skupina B byla nejpočetnější, zahrnovala děti 2. a 3. třídy. Děti z této skupiny vyplnily pretest i posttest v jídelně pensionu s asistencí hlavní vedoucí. Hlavní vedoucí zadání otázek a výběr odpovědí testu četla nahlas a případně dovysvětlila jejich význam. Stejně jako ve skupině A, děti odpovídaly každý sám za sebe. Ve skupině C byly děti první třídy, které pretest i posttest vyplnily v prostoru mezi schodištěm a pokoji ve druhém patře pensionu. Instruktor děti první třídy rozdělil na dvě

poloviny (chlapci a dívky zvlášť). Poté pomocí hlasování o správnosti odpovědí s dětmi v obou skupinách test vyplnil. Autorka nechtěla děti z první třídy o vyplnění testu ochudit. Jeho výsledky, ale nejsou pro autorčino zkoumání dostatečně relevantní.

Děti testy podepsaly svým jménem a zaznamenaly třídu, do které chodí. Díky tomu bylo možné testy roztrždit na skupiny A, B, C a spárovat pretesty a posttesty konkrétních dětí. V kapitole 10 Výsledky průzkumu jsou místo jmen dětí uvedeny čísla osob, pro zachování anonymity.

7.3.3 Evaluační dotazník

Převládajícím způsobem sběru dat je dotazníkové šetření. Dotazník je složen z písemně kladených otázek, na které respondent (osoba, která dotazník vyplňuje) písemně odpovídá (vyjma elektronického dotazníku). Jeho použití je vhodné zejména tehdy, pokud chceme získat údaje od velkého počtu odpovídajících. Zároveň se jedná o metodu, která je finančně a časově méně náročná. (Gavora, 2010, s. 121)

Nejdůležitější podmínkou dotazníku je jasně stanovený cíl, který by měl být splnitelný. Důležité je však promyslet samotnou strukturu a znění otázek, na které budou respondenti odpovídat. V dotazníku je možné použít různé typy otázek, podle toho, co dotazníkem sledujeme a jakého chceme dosáhnout cíle. Struktura dotazníku se dělí na tři části. První část obsahuje název a adresou instituce nebo jména výzkumníků, kteří dotazník zadávají. Je zde uveden cíl dotazníku a pokyny, jak ho vyplňovat. Druhou část tvoří samotné otázky a součástí třetí části je poděkování respondentovi za vyplnění dotazníku. (Gavora, 2010, s. 121–122)

K celkovému hodnocení programu autorka sestavila krátký evaluační dotazník, který také plnil funkci zpětné vazby pro hlavní vedoucí a instruktory. Dotazník se skládal z pěti škálových otázek. Škála byla o pěti stupních s hodnotami 1–5. Respondenti pomocí škály odpovídali na otázky hodnocením jako ve škole. Číslo 1 vyjadřovalo slovo „nejlepší“ a číslo 5 slovo „nejhorší“. Podle Gavory (2010, s. 107) s větším počtem nabízených stupňů stoupá jemnost posouzení, proto autorka zvolila pět stupňů. Dále se preferuje lichý počet před sudými. Díky lichému počtu se vytvoří symetrie – vpravo i vlevo od středu je stejný počet stupňů.

Respondenty byly děti, účastníci se školy v přírodě (viz výše). Evaluační dotazník byl vyplněn anonymně předposlední den pobytu, po vyplnění testu z první pomoci a před závěrečným vyhlášením.

8 TVORBA A REALIZACE PROGRAMU

8.1 Podmínky

V této kapitole představuji tvorbu programu, cílovou skupinu, která se školy v přírodě účastnila, prostřední, ve kterém škola v přírodě proběhla, a realizační tým.

Škola v přírodě se uskutečnila v termínu 20. – 24. 9. 2020 v penzionu Rudolf v Rudolfově u Liberce pod záštitou Spolku pro dětskou rekreaci a zdraví paní Ing. Hany Heligrové.¹⁷

Při vytváření programu autorka vycházela zejména ze svých dosavadních zkušeností, nasbíraných během odjetých sezón škol v přírodě. Zároveň se také opírala o své vědomosti získané během studia oboru Pedagogika volného času a o vědomosti získané při jednoletém studiu zdravotnického záchranáře. Znalosti z první pomoci si posléze utvrdila a rozšířila na Kurzu první pomoci – zdravotník zotavovacích akcí od Českého červeného kříže. Tento kurz absolvovala v červnu roku 2021.

Samotný program začala vytvářet na jaře stejného roku. Téma Malý záchranář zvolila z několika důvodů. Za prvé shledává důležitým, aby děti měly alespoň základní znalosti o první pomoci. Za druhé chtěla vytvořit program, který si kladl vyšší cíl a měl vyšší smysl než jen děti na pobytové akci zabavit. Za třetí je jí téma zdravotní blízké z toho důvodu, že pochází z rodiny zdravotníka.

Autorka do programu zahrnuje pouze prvky první pomoci. Zaměřila se na drobná zranění, se kterými se děti mladšího školního věku setkají nejčastěji, konkrétně v přírodě a v domácnosti, a budou je schopni sami správně ošetřit. Do ošetřování těžších zranění a stavů člověka se nepouštěla. V této situaci považuje za důležité, aby dítě dokázalo zavolat na záchrannou službu a přivolalo tak odbornou pomoc. Proto simulaci telefonátu na záchrannou službu do programu také zařadila.

Programové aktivity jsou primárně myšlené do přírodního, prostředí, aby autorka podpořila pobyt dětí venku na čerstvém vzduchu. Některé aktivity dokonce pracují přímo s přírodním materiálem. Po menších úpravách je ale možné většinu aktivit zrealizovat i ve vnitřním prostředí.

¹⁷ Na školy v přírodě jezdí autorka jako instruktorka pět let, z toho čtyři roky přes Spolek pro podporu dětské rekreace a zdraví Ing. Hany Heligrové. Na základě jejich zkušeností s pobytovými akcemi zaměřenými na děti a dobrého jména u spolku jí bylo loni na jaře nabídnuto, aby příští sezónu jela jako hlavní vedoucí.

V průběhu léta autorka program několikrát konzultovala s vedením Spolku pro podporu dětské rekreace a zdraví, aby odpovídal jeho normám. S blížícím se termínem pobytové akce s programem seznámila celý realizační tým – instruktory a vedení školy, kteří jeli na tuto konkrétní školu v přírodě.

8.2 Cílová skupina

Program autorka vytvářela pro dětskou skupinu mladšího školního věku. Koncept programu je vhodnější pro děti od 3. třídy výše. Nicméně je zvládnutelný, jak se přesvědčila, i pro děti 1. a 2. třídy s lehkou pomocí ze strany vedoucích nebo ostatních dětí.

Této školy v přírodě se účastnila malotřídní škola s dětmi od 1. do 5. třídy s počtem 33 dětí, s převahou dívek (20) nad chlapci (13). V 1. třídě bylo 8 dětí, ve 2. třídě 3 děti, ve 3. třídě 12 dětí, ve 4. třídě 4 děti a v 5. třídě 6 dětí.

8.3 Popis prostředí

Škola v přírodě proběhla v přírodní lokalitě Jizerské hory. Ubytování bylo zajištěno v pensionu Rudolf, který se nachází v městské čtvrti Rudolfovo patřící pod Liberec. Pension nabízí ubytování ve dvou, tří, čtyř a pěti-lůžkových pokojích s celkovou kapacitou 40 lůžek. Každý z pokojů má vlastní sociální zařízení. Pension disponuje jídelnou, dětským koutem, menšími prostory v mezipatrech a terasou. V areálu se nachází dětské hřiště, ohniště s posezením a grilem a parkoviště. Pro realizaci her bylo možné využít prostor před vyvýšenou terasou u dětského hřiště a svah (bývalou sjezdovou trať) ležící 200 m od pensionu za hlavní pozemní komunikací, kde je i zastávka liberecké MHD. Výhodou polohy pensionu je blízkost horské přírody i centra města Liberec, které je vzdálené 4 km. Liberec nabízí výlety za památkami, kulturou, sportem i zábavou. V těsné blízkosti Rudolfova také leží obec Bedřichov, která je zimním rájem pro běžkaře.

8.4 Realizační tým

Hlavní vedoucí – Veronika Gottlieberová autorka této bakalářské práce. Hlavní vedoucí je organizačním manažerem celé akce, který je zodpovědný přímo organizátorovi školy v přírodě (Spolek pro podporu dětské rekreace a zdraví). Hlavní vedoucí vytváří program, je ve spojení se organizátorem, komunikuje s učiteli konkrétní školy, personálem pensionu a svými instruktory. Má na starosti dokumentaci (prohlášení pracovníků školy v přírodě, informace o dětech, testování na covid 19, stavové tabulky aj.). Vede celou školu v přírodě a dohlíží na její chod, zadává a připravuje hry, vede

společné večerní porady, hodnotí své instruktory, řeší případné závažné situace (závažnější zranění účastníka akce nebo vedoucího, závažná porušení pobytového řádu ze strany dětí i vedoucích)

Vedoucí oddílu (instruktor) – Barbora Jistebnická, Josef Pašek. Vedoucí oddílu je pedagogický pracovník, který podléhá přímo hlavnímu vedoucímu a respektuje jeho pokyny. Stará se o svou svěřenou skupinu dětí a je za ni zodpovědný v časovém rozmezí od 14 do 22 hodin. S ostatními vedoucími oddílu realizuje připravený program, řeší případné vzniklé problémy v souladu s platnými zákony, pedagogickými zvyklostmi a mravními normami. Účastní se společných večerních porad, předává hlavnímu vedoucímu zpětnou vazbu od dětí.

9 MLADÝ ZÁCHRANÁŘ – VOLNOČASOVÝ PROGRAM S PRVKY ZÁKLADŮ PRVNÍ POMOCI

V této kapitole se autorka věnuje samotné škole v přírodě, kde byl realizován program s prvky základů první pomoci. Uvádí zde jednotlivé cíle, které si stanovila při tvorbě programu. Dále uvádí denní režim a harmonogram školy v přírodě. Podrobně popisuje všechny provedené aktivity, kde uvádí cíl, organizační formu, vhodné prostředí k uskutečnění aktivity, pomůcky, časovou dotaci, zaměření aktivity, realizaci a nakonec reflexi, pokud ji konkrétní aktivita vyžadovala.

9.1 Cíle programu Mladý záchranář

Program byl koncipován s cílem předat dětem hravou formou prvky základů první pomoci. Zároveň aktivní spoluprací, komunikací a řešením zadaných úkolů prohloubit u dětí vztah mezi nimi navzájem.

Hlavní cíle:

C1: Děti se naučí ošetřovat lehká zranění a stavy bez pomoci dospělé osoby.

C2: Děti dokáží vyhodnotit, pro která zranění a stavy je nutné zavolat záchrannou službu.

C3: Děti budou vědět, které informace je důležité sdělit dispečerovi záchranné služby.

Vedlejší cíle:

VC1: Stmelení kolektivu.

VC2: Rozvoj spolupráce ve skupině.

9.2 Denní režim školy v přírodě

7:00	budíček
8:00	snídaně
Dopolední program v režii učitelů	
10:00	svačina
12:00	oběd
12:30	polední klid
Odpolední program 1	
14:00	odpolední program 1
15:00	svačina
Odpolední program 2	
15:30	odpolední program 2
18:00	večeře
18:30	večerní klid
Večerní program	
19:00	večerní program
21:00	večerka
22:00	porada hlavního vedoucího a instruktorů

Tabulka 1 Denní režim školy v přírodě (autorka)

9.3 Harmonogram školy v přírodě

	Dopoledne	Odpoledne 1 14:00–15:00	Odpoledne 2 15:30–18:00	Večer 19:00–20:00
1. Den	Příjezd/bytování v režii učitelů	Uvedení do tématu Test z PP Rozdělení do týmu Seznamovací hry	Šifry – získání materiálu do lékárničky Obsah lékárničky	Lidské tělo I. RUD-Reflexe uplynulého dne
2. Den	v režii učitelů	Lidské tělo II.	Teorie a praxe první pomoci – stanoviště	Zdravovědné piškvorky RUD Noční Kimova hra
3. Den	výlet v režii učitelů	Výlet v režii učitelů	Výlet v režii učitelů	Diskotéka
4. Den	Kdy zavolám první pomoc Volání na záchrannou službu Sádrování	Nemoci	Scénky první pomoc Test z PP a evaluační dotazník	RUD Táborák – u něj vyhlášení
5. Den	Balení/odjezd			

Tabulka 2 Harmonogram školy v přírodě (autorka)

9.4 První den – příjezd

První den začal příjezdem dětí a učitelů v půl desáté ráno k Penzionu Rudolf. Před penzionem byl již nastoupen realizační tým v handuláckých tričkách z důvodu lepšího odlišení od dětí a učitelek (hlavní vedoucí pobytové akce v modrém, instruktoři v růžových tričkách). Dětem jsme pomohli s nanošením zavazadel do budovy penzionu a zároveň jsme pomohli s ubytováním dětí do pokojů, podle rozpisu, jenž měli u sebe učitelé. Tímto úkonem dopolední práce instruktorů skončila. Znovu jsme se setkali až na společném obědě ve dvanáct hodin. Hlavní vedoucí, se v průběhu dopoledne sešla s vedoucím učitelem pobytové akce a předala mu informace ohledně ubytování, času stravování, času, kdy přebíráme děti na program a bereme za ně plnou zodpovědnost, a času večerky. Dále jsme spolu řešili čas, kdy si ve středu předáme děti, neboť učitelé si na středu naplánovali celodenní výlet s návratem na večeri. Na to jsme navázali diskuzí, kdy si naopak ve čtvrtek, vezmeme děti na celý den my. Také jsme se domluvili, že dnes si vezmeme děti na program již v jednu hodinu.

V předchozí mailové komunikaci se hlavní vedoucí dohodla s učiteli, že děti namícháme a rozdělíme do dvou věkově a početně vyrovnaných týmů. Aby předešla nespokojenosti ze strany dětí, že jejich třídní kamarádi jsou v druhém týmu, než oni samotní, sešla se po informační schůzce se zbylými učiteli a s pomocí nich rozdělila děti tak, aby byly vždy kamarádi ze třídy spolu v jednom z týmů.

Odpolední program 1

Úvod do tématu školy v přírodě

V jednu hodinu nám učitelé předali děti a všichni jsme se sešli před terasou penzionu. Hlavní vedoucí uvítala děti na škole v přírodě, představila instruktory a řekla základní pravidla k chodu celé školy v přírodě. Poté uvedla děti do tématu školy v přírodě. Nejprve jim položila otázku „Koho nebo co, si představí, když se řekne hrdina?“ Jak předpokládala, jejich odpovědi byly velmi rozmanité. Někdo řekl, že hrdina je Superman, Spiderman nebo Kapitán Amerika. Jiné děti řekly, že hrdinové jsou táta s mámou, paní učitelky nebo kosmonauti. Mezi odpověďmi, ale také zaslechla přesně to, co od dětí chtěla slyšet. Zaznělo, že hrdinové jsou ti, kteří zachraňují životy, léčí, chrání naše domovy, pomáhají lidem, jako doktoři a sestry, bez kterých bychom koronakrizi nezvládli, hasiči, policisté a záchranáři.

Hlavní vedoucí plynule přešla do uvedení našeho téma Mladého záchranáře. Dětem řekla, že my se tady na škole v přírodě zaměříme právě na záchranáře, slovy: „Vy jste

byly vybráni, abyste dostali šanci, stát se malými záchranáři, a tak i reálnými hrdiny dnešní doby. Krok po kroku, den po dni si projdete malým kurzem první pomoci a budete mezi sebou soupeřit o nejlepší tým mladých záchranářů. Protože ten, kdo si umí poradit v náročné situaci, umí pomoci druhému člověku nebo mu dokonce zachrání život, je opravdový hrdina! Naučte se pomáhat sobě i svým kamarádů a buďte lepší než ostatní!“

Test č. 1 - Zahajovací test (pretest)

Po úvodu hlavní vedoucí dětem sdělila, že si pro ně na začátek připravila kvíz, aby zjistila, jaké mají děti dosavadní znalosti z první pomoci. Slovo „kvíz“ zvolila záměrně, aby předešla zbytečné panice, kdyby vyslovila slovo „test“.

Děti na vyplnění testu rozdělila na tři skupiny. V první skupině byly děti 4. a 5. třídy, které zůstaly venku na terase a test vyplnily každé samo za sebe. Instruktor zde figuroval pouze jako dohled, aby žádné z dětí neopisovalo sousedovy odpovědi. Ve druhé skupiny byly děti 2. a 3. třídy, které se přesunuly do jídelny penzionu. Tato skupina test vyplnila s podporou hlavního vedoucího, který znění otázek a výběr odpovědí četl nahlas, ale každé dítě vyplnilo test sám za sebe. Ve třetí skupině byly děti 1. třídy, které se přesunuly do druhého patra penzionu do prostoru mezi schodištěm a pokoji. Prvňáci se rozdělili na dvě poloviny a test vyplnili společnými silami a s podporou instruktora, který taktéž znění otázek a výběr odpovědí četl nahlas.

Po vyplnění testu (pretestu) z první pomoci, na který děti dostaly 30 minut, jsme se opět všichni sešli před terasou penzionu a zahráli si hru na rozdělení do týmů.

Rozdělení dětí do týmů

Cíl: získání týmů pro školu v přírodě

Organizační forma: hromadná

Vhodné prostředí: venku po areálu, vyznačené prostředí

Pomůcky: papírky se jmény dětí a instruktorů se specifickým pozdravem (Např. Barča – 3 x tlesknout a pošeptat instruktorovy „bum, bum, bum“, Pepa – 1x dřep a pošeptat instruktorovi „hop, hop, hop“, seznamy dětí pro oba týmy)

Čas: 15 min

Zaměření: pohybová

Motivace: Abychom mezi sebou mohli soupeřit o členství v záchranném sboru, musíme vytvořit týmy.

Realizace: Po areálu hlavní vedoucí rozmístila papírky se jmény dětí na jedné straně a se jménem instruktora na straně druhé. U jména instruktora byl napsán speciální pozdrav, kterým se zdraví pouze tento instruktor. Na signál děti vyběhly a hledaly papírek se svým jménem. Když ho našly, podívaly se zezadu, kde bylo napsáno jméno instruktora s jeho pozdravem a běžely němu. Dítě instruktora nejdříve správně pozdravilo a poté řeklo pro kontrolu své celé jméno. Oba instruktoři měli u sebe seznam dětí, které mají v týmu. Postupně jak děti předváděly pozdravy a říkaly svá jména, si je vyškrtávali.

Pro rozlišení týmů barvou hlavní vedoucí zvolila pouze jednoduché stříhnutí, minihrou Kámen, nůžky papír. Ten zástupce týmu, který vyhrál, si mohl jako první vybrat barvu, kterou bude označen jeho tým. Na výběr byla červená a modrá.

Po této rozřazovací aktivitě se oba instruktoři odebrali se svými týmy na různá místa v okolí areálu, tak aby se vzájemně nerušili. Každý z instruktorů si zahrál se svým týmem seznamovací hry, aby se instruktor dostatečně seznámil s dětmi a vznikla v týmu příjemná přátelská atmosféra. Uvádím zde dvě seznamovací hry, které moji instruktoři využili.

Andělská anděla

Cíl: zapamatování si jmen dětí

Organizační forma: po týmech

Vhodné prostředí: venku v areálu

Pomůcky: žádné

Čas: 20 min

Zaměření: seznamovací

Realizace: Děti stály v kruhu vedle sebe. Každý měl za úkol vymyslet přídavné jméno začínající na první písmeno svého jména. Například: pořádný Pepa, bláznivá Bára, veselá Veronika apod. První začal instruktor, děti se postupně přidávaly.

Jméno pohyb

Cíl: zapamatování si jmen dětí

Organizační forma: po týmech

Vhodné prostředí: venku v areálu

Pomůcky: žádné

Čas: 20 min

Zaměření: seznamovací

Realizace: Děti stály v kruhu vedle sebe. Úkolem v této aktivitě bylo zkrášlit své jméno pohybem. Každý musel vymyslet nějaký pohyb na všechny slabiky svého jména. Například: Pe-pa, vzpažit a upažit ruce. První jméno pohyb pro ukázkou předvedl instruktor a děti se postupně přidávaly. Všechna jména s pohybem se opakovala, dokud nepřišlo na řadu poslední dítě.

V tomto seznamovací bloku nechybělo ani obyčejné, ale zato důležité povídání s dětmi, které má za úkol lepší sblížení dětí s instruktorem. Každý se ještě jednou představil, řekl, co ho baví (i ve škole), jak tráví svůj volný čas, jestli má doma domácího mazlíčka, či zda má další sourozence, nebo co za práci dělají rodiče.

Odpolední program 2

Šifry

Cíl: rozvoj pohybové obratnosti, seznámení se s materiálem v lékárnice

Organizační forma: hromadná

Vhodné prostředí: po areálu, vyznačené prostředí

Pomůcky: šifry v barvách týmů, legendy znaků, materiál do lékárnice pro oba týmy, dva boxy (lékárnice)

Čas: 2 hod

Zaměření: pohybová

Motivace: Nutností každého záchranáře je správně vybavená lékárnice, bez ní by se mu zranění ošetřovala těžko. Abychom se v dalších dnech mohli pustit do ošetřování, každý tým potřebuje svou vlastní vybavenou lékárnici. Zdravotnický materiál do lékárnice si budeme muset posbírat sami, a to spoluprací celého týmu.

Realizace: Na příkrém svahu kousek od penzionu hlavní vedoucí rozmístila kartičky v barvách týmu, na kterých byly napsané šifry. Každá šifra v sobě ukrývala jeden kus zdravotnického materiálu do týmové lékárnice. Šifry byly vždy složeny z různých znaků, kdy každý jeden znak představoval určitý druh pohybu. Šifry byly také pro různý počet hráčů. Legendy znaků (pro každý tým zvlášť) s jednotlivými pohyby visely na stromech v lesíku pod svahem. Úkolem dětí bylo naučit se zašifrované pohyby a předvést je instruktorovi protějščího týmu. Ten hodnotil správnost předvedené šifry a synchronizaci pohybů. Pokud děti předvedly šifru správně získaly za ni zdravotnický materiál (ten, který

byl napsaný na druhé straně šifry) do týmové lékárničky. Na předvedení šifry měly děti vždy dva pokusy. Instruktoři psali trestné body za opravy.

Před signálem začátku hry dostaly oba týmy boxy (lékárničky) do kterých si postupně získaný materiál ze šifer ukládaly.

Reflexe: Při reflexi hlavní vedoucí pro rychlé zjištění spokojenosti se hrou zvolila minihru Palec vzhůru. Pokud se hra dětem líbila a byly spokojené s výsledkem, daly palec nahoru, pokud se jim hra nelíbila, daly palec dolů, a třetí možností bylo dát palec vodorovně, to vypovídalo o smíšených pocitech ze hry. Většina dětí dala palec nahoru. Tři chlapci dali palec dolů. Hlavní vedoucí se jich ptala, proč se tak rozhodli. Chlapci odpověděli, že dlouhou dobu nemohli najít skupinu, ke které by se přidali na secvičení šifer. Dále říkali, že jsme měli zvolit menší počet lidí, kteří secvičují jednu šifru. Několik dětí mělo názor na hru neutrální a daly palec vodorovně. Jejich argumenty, proč se tak rozhodly, byly, že je nebavilo hledat papírky v kopcovitém terénu, ale jinak se jim hra líbila. Dále se hlavní vedoucí dětí ptala, co bylo na této hře těžké. Jak již bylo zmíněno, pro některé děti byl problém sehnat členy na secvičení šifer. Ostatní děti řekly, že měly obavy, zda ve velkém počtu dětí dokáží synchronně secvičit pohyby jednotlivých šifer, ale prý to nebylo tak těžké, jak čekaly.¹⁸

Závěrem této hry byla přednáška o obsahu lékárničky. Cílem přednášky bylo seznámit děti se zdravotnickým materiálem, který naleznou v lékárničce, a zároveň umožnit dětem si tento materiál osahat. Z venku jsme se přesunuli do jídelny penzionu, kde si ke dvěma stolům zvlášť, sesedl tým modrých a červených. Nejprve děti vyndaly celý obsah lékárniček a společně jsme začali diskutovat o tom, k čemu se který materiál používá. V rámci diskuze mohly děti rozbalený materiál také přímo použít. Například u trojčípého šátku jsme si ukazovali, jak ho zavázat, pokud bychom chtěli zafixovat pohmožděnou ruku.¹⁹

¹⁸ Několik dětí z první třídy se ze začátku do hry moc neumělo zapojit. Spíše jen chodily po hracím prostoru a donášely svým instruktorům nalezené šifry. Hlavní vedoucí několikrát vstoupila do hry, aniž by ji narušila. Pokud viděla některé z dětí stát bokem, došla za ním a snažila se mu najít skupinku, se kterou by nacvičoval šifry. Autorka se domnívá, že pro první třídu byla tato hra ve velkém počtu dětí jednou z prvních zkušeností, kdy se musely zapojit aktivně do hry a spolupracovat s ostatními.

¹⁹ Děti autorku mile překvapily, jak byly v této diskuzi aktivní. Pokládala otázky typu: K čemu bychom využili trojčípý šátek? Proč se hotovému obvazu říká hotový, na jaké zranění bychom ho použili? Které zranění vyžaduje použití elastického obinadla? Jakou náplastí bychom zalepili malé řiznutí do prstu? apod. Odpovědi dětí byly většinou správné. Oprava z její strany byla nutná jen při těžších otázkách, např., když se ptala, na co by děti použily gázové čtverce či náplast na civce. Děti v diskuzi velmi ocenily možnost podělit se o vlastní zkušenosti, kdy ošetřovaly různá zranění a využívaly právě materiál z lékárniček. Celkově o téma první pomoci jevil velký zájem.

Večerní program

Lidské tělo I. (příprava na hru na další den)

Cíl: připravit si potřebný materiál (modely) na hru, která proběhne další den, zorientovat se v lidském těle – co ho tvoří (kosti a orgány)

Organizační forma: po týmech

Vhodné prostředí: areál, klubovna, jídelna

Pomůcky: archy papíru A0, nůžky, fixy, pastelky, tužky, gummy, atlas lidského těla, obrázky lidského těla

Čas: 1 hod

Zaměření: kreativní, výtvarné, vědomostní, vzdělávací

Motivace: Když se záchranáři, lékaři či sestřičky učí a poznávají lidské tělo, často využívají modely těla s kostrou a orgány. My si tady společně takové dva modely také vytvoříme a poslouží nám i na zítřejší hru. Už jste někdo někdy takový model těla viděl? Proč si různými modely pomáháme?

Realizace: Děti se v týmech rozdělily na dvě skupiny, podle toho, kdo chtěl pracovat na modelu s orgány, a kdo s kostrou člověka. V těchto skupinách obkreslily na rozdané archy papíru nejmenšího člena. Do vzniklých dvou siluet pomocí atlasu lidského těla překreslily zvlášť kostru a orgánovou soustavu člověka. Každý tým namaloval svoji kostru a orgánovou soustavu člověka.

Reflexe: Reflexi po této aktivitě vedl každý instruktor u svého týmu zvlášť. Ptali se děti, zda se jim večerní aktivita líbila, či nikoliv a jak si mezi sebou rozdělily práci. Odpovědi byly smíšené. Aktivita se dětem líbila, ale někoho bavila více a někoho méně. Již v průběhu aktivity šlo vidět, kdo má zálibu ve výtvarném umění a kdo ne. Co se týče rozdělení práce, s tím byly děti spokojeny, všechny se snažily do tvoření zapojit.

Rituál

Na konci každého dne provedli instruktoři v rámci týmu reflexi uplynulého dne. Informace, které se od dětí dozvěděli mi poté předali na večerní poradě.

Instruktoři se dětí ptali, co se jim na dnešním dnu líbilo a co nelíbilo. Dále která aktivita je bavila nejvíce a kterou by si naopak už nechtěly zahrát. Zda jsou spokojeni s ubytováním a stravou.

Všechny děti hodnotily první den kladně. Nikdo neřekl, že by se mu něco nelíbilo. Úspěch sklidily hry Šifry i Lidské tělo. Ta se líbila zejména dívkám, které byly výtvarně nadané. Na zázemí ani stravu neměl nikdo negativní poznámky.

9.5 Druhý den

Druhý den, byl z hlediska programu nejdůležitější pro správné vyplnění závěrečného testu a nejnáročnější zejména na kognitivní stránku dětské psychiky. Ze znalostí a dovedností, které se děti během tohoto dne naučily, poté vycházely po zbytek pětidenního programu.

Odpolední program 1

Lidské tělo II.

Cíl: uvědomit si, kde se jaká část těla nachází, opakovat si, naučit se některé kosti a lidské orgány, vytvořit modely, rozvoj kreativity, estetického cítění

Organizační forma: hromadná

Vhodné prostředí: areál, les, louka

Pomůcky: Modely lidského těla z předchozího dne, kartičky v barvách týmu s popisky kostry/orgánů, lepidla, přírodniny

Čas: 1 hod 30 min

Zaměření: řešení problému, vědomostní, vzdělávací, pohybové, kreativní

Motivace: Každý správný záchranář zná lidské tělo. Nejen, že dokáže tělo popsat, ale také ví, kde leží jaká kost a jaký orgán. Abychom dokázali ošetřit zranění, musíme části lidského těla znát. Nechceme přece, aby došlo k nedorozumění a místo podvrtnutého kotníku bychom například zavázali koleno.

Realizace: hra měla dvě části

1. část – popsání kostry/orgánů

Dětem jsme předali jejich modely lidského těla z předchozího dne. Vně všech modelů přibily nakreslené rámečky se speciálním tvarem a šipkou k orgánu, či kosti. Do těchto tvarů děti přiřazovaly správné kartičky s názvy kostí a orgánů v barvách svého týmu. Ve vyznačeném hracím prostoru (strmá louka) byly rozmístěny kartičky v barvách týmů s názvem kosti/orgánu.²⁰ Do hracího prostoru mohl vždy jen jeden člen týmu. Ostatní

²⁰ S ubývajícími kartičkami na louce měl s hledáním zbylých kartiček problém modrý tým. Modrá barva nebyla v trávě tolik viditelná jako červená. Děti z červeného týmu se samy nabídly, že modrému týmu

členové se přinesené kartičky snažili správně umístit. Po přiřazení všech kartiček požádaly děti svého instruktora o kontrolu. Pokud bylo vše správně, mohly děti kartičky do rámečků nalepit lepidlem.

2. část – dřevěný kostlivec a listové orgány

Děti své modely dotvořily pomocí přírodnin nalezených v lese u hracího prostoru. Na vytvoření kostry použily tvrdý přírodní materiál (větvičky, šišky, kameny, kůru). Na orgány použily měkký přírodní materiál (listy různých tvarů, mech, lišejníky, trávu).

Reflexe: Instruktoři se ve svých týmech ptali dětí na domluvu a rozdělení práce ve skupině. Vedení se ujaly dívky z páté třídy, které úkolovaly ostatní, kdo co má dělat. Pro kartičky běhaly spíše chlapci a dívky je přiřazovaly. Stejně tak to bylo při kreativní části této aktivity. Chlapci chodili do lesa pro přírodní materiál a dívky ho umísťovaly. Obecně nás zajímalo, zda se dětem hra líbila a jestli jsou spokojeni s výsledkem (vytvořené modely). Ohlasy byly spíše pozitivní. Dětem se líbilo, že hra byla formou štafety a mohly se tak navzájem podporovat fanděním. Výtvarná část byla zajímavá jen pro někoho. Větší zalíbení našla u děvčat. Těm se líbilo dotvoření orgánů pomocí měkkého přírodního materiálu tím, že na každý orgán mohly použít jinak barevné přírodniny.

Námět pro vznik aktivity Lidské tělo I. a II. pochází z internetového portálu www.ucimesevenku.cz.

Odpolední program 2

Teorie a praxe první pomoci – stanoviště

Cíl: naučit se ošetřovat vybrané zranění a stavy bez pomoci dospělé osoby

Organizační forma: tři skupiny

Vhodné prostředí: areál, louka, možné i uvnitř

Pomůcky: lékárníčky, maskovací potřeby

Čas: 2 hod

Zaměření: vzdělávací

Motivace: Po předchozí hře jste se dozvěděli, z jakých kostí a orgánů se skládá lidské tělo. Aby se z vás stali opravdoví záchranáři, musíte ovládat nejen znalosti, ale především

s hledáním poslední kartičky pomohou Hlavní vedoucí byla z jejich přístupu ke hře nadšená a jejich ochotu pomoc v nesnázi druhému týmu odměnila extra body.

dovednosti. Dovednosti v ošetřování zranění a stavů člověka. Pokud chcete ošetřit zranění sobě, nebo svému kamarádovi, musíte vědět, jak ošetření správně provést.

Realizace: Před začátkem této aktivity hlavní vedoucí vybrala šest dobrovolníků z řad dětí první třídy, kterým namaskovala zranění, která byla ošetřována na jednotlivých stanovištích.

Děti jsme rozdělili na tři skupiny, které se na stanovištích točily. To proběhlo ve dvou kolech. Oba instruktoři a hlavní vedoucí vedli každý dvě stanoviště. Vedoucí stanoviště nejprve popsal situaci, co se zraněnému stalo a poté pokládal otázky: Kde se to může stát? Jak se mi to může stát? Na co si dát pozor? Poté předvedl na simulantovi, jak zranění správně ošetřit. Následně vyzval děti, aby utvořily dvojice/trojice a navzájem si ošetření vyzkoušely. V této aktivitě jsme se snažili o propojení teorie s praxí.

Stanoviště:

1. Puchýř /tříska
2. Odřeniny/lehké říznutí
3. Podvrknutý kotník/krvácení z nosu
4. Úžeh/úpal
5. Bodnutí hmyzem/klíště
6. Omrzliny/popáleniny

Reflexe: Reflexe byla hromadná. Ptali jsme se dětí na jejich pocity, když uviděly zraněné kamarády. Zda byla pro ně aktivita přínosná a poznatky z ní využijí v budoucnu. Děti hodnotily aktivitu jako přínosnou. Říkaly, že by si již věděly rady, jak zraněného správně ošetřit, kdyby to situace vyžadovala. Celkově byly děti na stanovištích velmi aktivní, hodně se hlásily, když instruktor pokládal otázky. Často vyprávěly své příběhy, jak se někomu něco stalo a jak to jejich příbuzní ošetřili.²¹

Zdravovědné piškvorky

Cíl: procvičit si získané znalosti z odpoledních stanovišť

Organizační forma: poloviny obou týmů proti sobě

²¹ Namaskované děti byly při simulaci zraněných statečné, některé děti své zranění prožívaly a opravdu hrály, že je zranění bolí. Pouze jeden chlapec, když hlavní vedoucí řekla namaskovaným dětem, že se mohou vžít do role zraněného a předvádět bolestivost, se rozbřečel. Když se ho hlavní vedoucí zeptala, co se děje a proč brečí, odpověděl, že neumí hrát zraněného. Uklidnila ho, že zraněného v žádném případě hrát nemusí, stačí jen když bude klidně sedět a nechá se „jako“ ošetřit. Maskování vypadalo opravdu reálně, většina dětí si myslela, že zranění je opravdové. Opravdovost umocnily i pravé slzy u zmíněného brečícího chlapce. Od instruktorů se hlavní vedoucí doneslo, že někomu se udělalo i nevolno, či odvracel zrak.

Vhodné prostředí: venku (hřiště, asfalt), možné i uvnitř

Pomůcky: křídly, vystřižená kolečka a křížky (8 znaků pro každý tým), dvě sady otázek pro každý tým, misky

Čas: 1hod

Zaměření: vědomostní, vzdělávací, pohybová

Motivace: Pomalu ale jistě se z vás stávají malí záchranáři. Odpoledne na stanovištích jste se dozvěděli a vyzkoušeli si, jak poskytnout první pomoc při různých úrazech a stavech člověka. Teď máte možnost ukázat, jak jste byli pozorní. Zahrajeme si vylepšenou verzi piškvorek.

Realizace: Na asfaltovou plochu hlavní vedoucí nakreslila čtvercovou síť o počtu pěti polí. Poloviny obou týmů stály naproti sobě ve vzdálenosti cca 5 m od čtvercové sítě. Na každé straně měl tým vlastní misku s otázkami. Proběhlo stříhnutí mezi zástupci týmů o to, kdo bude představovat kolečka, kdo křížky a kdo hru začne. Hru začal tým koleček. Hráč z týmu koleček běžel vylosovat otázku, tu vzal a běžel zpět ke svému týmu. Přečetl otázku ostatním, poradil se s nimi a řekl odpověď. Pokud byla správná, běžel umístit kolečko do sítě. V tu chvíli vyběhl hráč z týmu křížků vylosovat otázku a postupoval stejně jako hráč soupeřova týmu.

Takto se týmy střídaly, dokud se nevytvořila piškvorkovou řada o počtu 5 stejných znaků. V jednotlivých týmech se děti střídaly (ten kdo losoval otázku taky běžel umístit, poté zase jiný hráč).

Reflexe: Reflexe se uskutečnila v každé týmu zvlášť. Ptali jsme se dětí na komunikaci v týmu a na strategii umístění znaků. Děti se hromadně shodly, že týmová komunikace pokulhávala. Nedokázaly se domluvit na umístění kartičky.²²

Zbývající poloviny obou týmů hrály štafetové závody a jednu aktivitu na spolupráci skupiny.

1. Slalom se lžící a míčkem
2. Skákání žabáků
3. Štafetový běh
4. Lano – spolupráce skupiny

²² Příště by hlavní vedoucí zvolila menší čtvercovou síť, například jen o třech znacích. Umístění pěti znaků bylo náročné. Hra byla náročná i z důvodu kombinace myšlení–myšlení. Děti musely přemýšlet nad správnou odpovědí i nad strategií hry piškvorky.

Tyto mini aktivity jsme uvedli motivací, že záchranáři musí být při své práci rychlí, obratní a rovněž musí spolupracovat, aby jejich práce byla efektivní.

Rituál

Dnešní rituál proběhl z časových důvodů ještě před noční hrou. Instruktoři se ptali dětí, jak se jim celkově líbil uplynulý den, která hra byla nejlepší a zda jsme v programu mohli udělat něco jinak.

Děti byly z dnešního dne nadšené. Říkaly, že každý si na něm našel to své. Menší kritika padla na hru piškvorky, která byla příliš těžká na zvolení strategie. Negaci ale vyrovnaly štafetové závody, které děti bavily. S odpoledními stanovišti byly spokojeni všichni. Děti ocenily zejména namaskování, to bylo pro ně překvapením. Mrzelo je, že nezbyl čas být také namaskován jako vybraní žáci první třídy.

Noční hra – Kimova hra

Cíl: orientace ve tmě, procvičení zrakové paměti

Organizační forma: všichni

Vhodné prostředí: lesní cesta

Pomůcky: 10 zavařovacích sklenic, 10 čajových svíček, 10 obrázků s tematikou první pomoci, lightsticky

Čas: 1 hod

Zaměření: noční hra

Realizace: Děti prošly stezku, na které bylo rozmístěno deset sklenic s nalepeným obrázkem osvícených svíčkou a lightsticky. Úkolem bylo si v průběhu cesty zapamatovat co nejvíce obrázků a ty poté napsat uvnitř budovy na papír.

9.6 Třetí den

Třetí den byl specifický. Děti měly na starost celý den až do večere učitelé. Byli s dětmi na celodenním výletě v zoologické zahradě v Liberci.

Večer jsme si s dětmi zařadili na společné diskotéce. Taneční parket vznikl v jídelně penzionu. Aby nedocházelo k neaktivitě některých dětí, jež tanec příliš nebaví, zařadili jsme do průběhu tanečního večera tři minihry. Židličkovanou, podlézání lana na píseň Lambada a tanec v párech s balónky.²³

²³ Volnější večerní program po celodenním výletě děti potěšil. Autorka tak usoudila dle tanečních krací, které děti předváděly, a brblání, že diskotéka končí a ony musejí do postele.

9.7 Čtvrtý den

Čtvrtý den byl posledním dnem, kdy byl realizován program. Před večerním programem byl dětem rozdán závěrečný test (posttest) z první pomoci. U společného táboráku proběhlo vyhlášení celé školy v přírodě, rozdání účastnických diplomů a poděkování dětem a učitelům za vyvedenou školu v přírodě. Tento den jsme měli na starost celý my (vedoucí a instruktoři), jako výměnu za třetí den.

Dopolední program 1

Kdy zavolám první pomoc

Cíl: vědět alespoň některé stavy, u kterých je nutné okamžitě zavolat záchrannou službu

Organizační forma: hromadná (po týmech)

Vhodné prostředí: louka

Pomůcky: lístečky s různými popisy stavů a zranění člověka, které vyžadují/nevyžadují okamžité zavolání záchranné služby, lana

Čas: 30 min

Zaměření: vzdělávací, pohybová

Motivace: Zatím jsme se tady na škole v přírodě věnovali zraněním, která dokážete ošetřit sami. Co ale když se někdy setkáte se zraněním, které sami ošetřit nedokážete a potřebujete pomoc opravdových záchranářů? Představte si, že běžíte životem a potkáváte závažné situace, u kterých se musíte rozhodnou hned, jestli zavoláte, nebo nezavoláte záchrannou službu.

Realizace: Ve vyznačeném prostoru pro oba týmy hlavní vedoucí rozmístila lístečky s různými popisy stavů a zranění člověka, které vyžadují/nevyžadují okamžité zavolání záchranné služby. Do vyhraněného prostoru mohl vždy jen jeden člen týmu. Děti vybíhaly štafetově a sbíraly jen ty lístečky, na kterých byl popis stavu vyžadujícího okamžité zavolání záchranné služby. Jestliže nastala situace, že tým s přineseným lístečkem nesouhlasil, mohl ho jiný hráč odnést zpět a vybrat jiný.²⁴

²⁴ Dětem tato hra dělala potíže. Při výběru lístečků byla většina dětí velmi zbrklá. Často si řádně nepřečetly popis stavu zranění člověka a vzaly chybný lísteček. Čekající týmy tedy s přinesenými lístečky mnohdy nesouhlasily a posílaly hráče zpět pro jiný. V této hře sice hrála rychlost velkou roli, ale důležitější byla správnost. V obou týmech se děti snažily, a i přes počáteční potíže došly spoluprací ke zdárnému výsledku. Ani jeden tým neměl ve výběru chybný lísteček.

Reflexe: Proběhla hromadná kontrola a diskuze na téma: Proč zrovna tyto stavy jsou tak závažné, že je nutné zavolat záchrannou službu.

Dopolední program 2

Nácvik volání na záchrannou službu

Cíl: vyzkoušet si zavolat na záchrannou službu a uvést základní informace, rozvoj komunikačních dovedností

Organizační forma: tři skupiny

Vhodné prostředí: klubovna, jídelna

Pomůcky: mobilní telefon, Bluetooth reproduktor pro přehrávání nahrávky, vytištěné zadání pro dispečery a volající, papíry, tužky

Čas: 1 hod

Zaměření: vzdělávací, inscenační

Motivace: V předešlé aktivitě jsme se dozvěděli a vysvětlili si, proč při některých stavech člověka a závažných zraněních musíme okamžitě zavolat záchrannou službu. Teď si takový hovor na záchrannou službu poslechneme a vyzkoušíme, abyste věděli, co máte říci a na co se při popisu nehody zaměřit v případě, že by ve vašem životě nastala situace, kdy budete muset na záchrannou službu volat.

Realizace: aktivita měla dvě části

1. část – nahrávka volání na záchrannou službu

Před puštěním nahrávky se hlavní vedoucí dětí zeptala, zda již někdo volal na záchrannou službu a jestli děti vědí, jak takový hovor probíhá.

Z dětí přímo na záchrannou službu nikdo nevolal. Diskuze ale nezůstala prázdná. Děti uváděly příklady rodinných příslušníků, kteří na záchrannou službu již volali.

Po krátké diskuzi hlavní vedoucí přešla k samotnému puštění nahrávky. Předtím děti informovala, že nahrávka je lehce emotivní, a že pokud ji nechce někdo slyšet nemusí se této části aktivity účastnit.

Závěr: V závěru aktivity se hlavní vedoucí ptala dětí na otázky: Co všechno jsme se z nahrávky dozvěděli? Jaká informace byla pro dispečerku nejdůležitější? Jak dispečerka naváděla dívku, aby zjistila, kde přesně se nehoda stala (dívka nevěděla název ulice)? Na jaké další otázky se dispečerka dívky ptala? Co měla dívka dělat do příjezdu záchranné

služby? Myslíte si, že je složité volat na záchrannou službu? Jestli ano, proč? Co je obecně důležité při volání na záchrannou službu? Proč nesmíme pokládat telefon jako první?²⁵

Nahrávka dětem ukázala, že zavolání na záchrannou službu není až tak těžké, jak se na první pohled zdá a dá se zvládnout, pokud ví, na co se při popisu nehody zaměřit.

2. část – Nácvik volání na záchrannou službu

Realizace: Děti jsme rozdělili do stejných tří skupin jako při aktivitě Teorie a praxe první pomoci – stanoviště. Každou skupinu vedl jeden instruktor a hlavní vedoucí. Nejprve vedoucí vyzval děti, aby utvořily dvojice, popřípadě trojice a dohodly se, kdo bude hrát dispečera a kdo volajícího. Dispečeri seděli na jedné straně a zády k nim na druhé straně volající. Podle toho poté rozdál vedoucí pracovní listy – zadání pro dispečery a volající. Úkolem dispečera bylo od volajícího zjistit všechny odpovědi na otázky, které byly napsané v zadání. Instruktor nejprve s jedním dítětem předvedl ukázkový rozhovor a poté rozhovory předváděly další dvojice.

Reflexe: Při reflexi jsme s dětmi znovu zopakovali, jaké informace jsou pro dispečera záchranné služby nejdůležitější. Dále nás zajímalo, jak se děti cítily v rolích dispečera a volajícího.

Námět pro vznik aktivit Kdy zavolám na první pomoc a Nácvik volání na záchrannou službu pochází z internetového portálu www.programovypruvodce.skaut.cz. Nechala jsem se zde inspirovat základním konceptem, ale finální verzi jsem upravila pro své potřeby. Obsah programu – volání na záchrannou službu je na těchto stránkách volně dostupný ke stažení.²⁶

Sádrování

Cíl: zábava, tvořivost, spolupráce

Organizační forma: po týmech trojice

Vhodné prostředí: klubovna, jídelna

Pomůcky: dostatek rolí toaletního papíru (do každé trojice)

Čas: 30 min

²⁵ V závěru byly aktivnější především dívky ze čtvrté a páté třídy. Na otázku, co všechno jsme se z nahrávky dozvěděli, ale reagovaly všechny děti. Společnými silami se podařilo zformulovat, které informace jsou pro dispečera zásadní a je nutné je sdělit.

²⁶ Zařazení puštění nahrávky dětem mladšího školního věku autorka konzultovala po emailu s MUDr. Barbarou Nižnanskou, která tento projekt vedla za organizaci ZDrSEM – první pomoc zážitkem, z.s.

Zaměření: pro zasmání

Motivace: Někdo z vás už jistě měl na sobě sádku, protože měl nějakou zlomeninu. Zkuste si práci sádraře a vžijte se do role zasádrovaného.

Realizace: Děti utvořily v týmech trojice a dohodly se, kdo bude zraněný a kdo bude sádrovat. Na pokyn start začaly děti obalovat zraněného toaletním papírem od chodidel směrem k hlavě. Nechaly mu pouze otvory pro oči, nos a ústa.

Odpolední program 1

Nemoci

Cíl: rozvoj obratnosti, spolupráce

Organizační forma: hromadná

Vhodné prostředí: areál, louka

Pomůcky: kartičky s položkami, obálky v barvách týmu

Čas: 1 hod

Zaměření: pohybová, vědomostní

Motivace: Každý záchranář potřebuje ke své práci lékárničku. Jelikož jsme včera už nějaká zranění ošetřili, tak se nám obsah lékárniček vyprázdnil. Potřebujeme je zase doplnit, abychom mohli pokračovat dál. Záchranář je při své práci ohrožen různými nemocemi, se kterými může přijít do styku. Tyto nemoci se šíří naším areálem tady na škole v přírodě a brání vám záchranářům v doplnění lékárniček. Zkuste se jim vyhnout, utečte před nimi a doplňte znovu vaše lékárničky.

Realizace: Hlavní vedoucí rozdala dětem kartičky s názvy položek, které patří do lékárničky. Každá položka měla svou hodnotu (dezinfekce za 1000 Kč, obvaz za 500 Kč, náplasti za 20 Kč atd.) Úkolem dětí-záchranářů bylo běhat do lékáren (instruktoři a hlavní vedoucí) a navyšovat cenu položek o jednu tolik ze základní ceny. Hlavní vedoucí ve své lékárně pokládala ještě otázky z první pomoci za plusové body. Cestu mezi lékárnami bránily nemoci (vybrané děti), které záchranáře chytaly a braly jim kartičky (body pro tým). Záchranáři si mohli kartičky ukládat do obálek svého týmu v lékárnách, pokud si mysleli, že hodnota kartičky je již příliš vysoká a byla by škoda ji ztratit při chycení nemocí. Po uložení dostal záchranář kartičku novou. Zabavené kartičky od záchranářů nosily nemoci do lékáren, kde je instruktor následně přerozděloval těm, kteří svou kartičku uložili, nebo jim byla zabavena.

Reflexe: Při reflexi jsme využili minihru Popkorn. Jako když puká kukuřice, každé dítě vyjádřilo pocity z této hry jedním slovem. V reflexi zazněly jen kladná slova jako super, zábava, rychlost, skvělé. Když jsme se děti ptali, zda by si chtěly hru zahrát znovu, všichni jednohlasně zakřičely „Ano!“.²⁷

Odpolední program 2

Divadla – scénky na zranění a ošetření, volání na záchrannou službu

Cíl: Vymyslet, secvičit a představit scénku na téma: První pomoc na škole v přírodě kamarádovi.

Organizační forma: po týmech

Vhodné prostředí: klubovna

Pomůcky: lékárníčky, maskovací potřeby

Čas: 2 hod

Zaměření: divadelní

Motivace: Sehrajte scénky o počtu 4–5 lidí na téma „První pomoc na škole v přírodě kamarádovi“. Využijte znalostí, které jste se v průběhu školy v přírodě naučili, a dovedností, které jste získali. Tím mám na mysli předvedení zranění, jeho ošetření, případně volání záchranné služby.

Realizace: Děti sehrály scénky o počtu 4–5 dětí na téma „První pomoc na škole v přírodě kamarádovi“. K dispozici měly své týmové lékárníčky a maskovací potřeby. V první hodině měly děti čas na vymyšlení a nacvičení scénky. V druhé hodině si scénky navzájem předváděly.²⁸

²⁷ Hlavní vedoucí byla mile překvapená, jak byly děti v této hře akční. Zapálení pro hru bylo obrovské. Děti ihned pochopily princip hry a s kartičkami běhaly do lékáren jako o život. Zájem o bonusové otázky byl tak velký, že hlavní vedoucí kolikrát ani nestíhala psát body a zároveň pokládat otázky.

²⁸ Z každého týmu byly sehrány dvě scénky. Všechny scénky byly vkusné a výborně připravené. Děti opravdu vycházely ze znalostí získaných během školy v přírodě. Ani v jedné ze scének nechyběla dnešní zkouška volání na záchrannou službu. Jedna scénka byla dokonce sehrána pantomimou, ta byla zvláště zajímavá. Děti se při maskování zranění vyřádily. Kvůli neúměrnosti použití barvy někdy ztrácelo maskování na realitě (bylo přehnané), to ale naštěstí nebylo předmětem hodnocení.

Závěrečný test (posttest) z první pomoci

Před večerí jsme děti rozdělily na stejné tři skupiny jako první den při vyplňování zahajovacího testu. Instruktoři si děti následně odvedli do stejných prostorů areálu penzionu, kde test vyplnily.

Evaluační dotazník

Po testu rozdali instruktoři dětem evaluační dotazník, který sloužil především jako zpětná vazba pro nás, zda jsme odvedli dobrou práci.

Večerní program

Večerní program zahrnoval společný táborák pro děti, instruktory i učitele. Před opékáním špekáčků proběhlo vyhlášení celé školy v přírodě s tématem Malého záchranáře. Rozdali jsme ceny pro vítěze a diplomy pro všechny zúčastněné. Hlavní vedoucí poděkovala všem dětem, instruktorům a učitelům za krásný týden plný zábavy a poznání. U táboráku proběhla rovněž reflexe uplynulého dne. Dětem se nejvíce líbila hra Nemoci a divadelní scénky. Celkově ke dni neměl nikdo žádné výhrady. Na závěr jsme si u táborového ohně zaspívali několik vtipných písní.

9.8 Pátý den – odjezd

Po snídani dobalily děti svá zavazadla a odnesly je ven před pension. Poté jsme už jen společně čekali na příjezd autobusu. V rámci čekání proběhlo společné focení a dojemné loučení s dětmi i učiteli. Několik dětí dokonce i plakalo, že se jim po nás bude stýskat.

10 VÝSLEDKY PRŮZKUMU

10.1 Četnost chyb v pretestu a posttestu

Počty bodů a četnost chyb v jednotlivých otázkách v pretestu a posttestu dokládají následující tabulky. Pro každou skupinu (A, B, C) byla vytvořena tabulka zvlášť.

Znaménko + označuje správnou odpověď.

Znaménko – označuje chybnou odpověď.

Skupina A

Skupinu A tvořily děti čtvrté a páté třídy, celkem 10 dětí.

Skupina A (pretesty)											
osoba číslo:	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9	otázka č.10	počet bodů
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
2.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	8
3.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	9
4.	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	7
5.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	8
6.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	8
7.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7
8.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	9
9.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7
10.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	9

Tabulka 3 Četnost chyb v pretestech skupiny A (autorka)

Z tabulky je čitelné, že největší problém dělaly respondentům ze skupiny A otázky č. 3, 4, a 10.

Z pretestů vyplněných před absolvováním programu mělo pouze 10 % respondentů plný počet bodů (10 b).

Skupina A (posttesty)											
osoba číslo:	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9	otázka č.10	počet bodů
1.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
2.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
3.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
4.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
5.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	9
6.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
7.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
8.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
9.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	9
10.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10

Tabulka 4 Četnost chyb v posttestech skupiny A (autorka)

Dva respondenti znovu chybovali v otázce č. 10. Na ostatní otázky již odpovídali správně.

Z vyplněných posttestů po absolvování programu mělo 80 % respondentů plný počet bodů (10 b).

Skupina B

Součástí nejpočetnější skupiny B bylo 15 dětí druhých a třetích tříd.

Skupina B (pretesty)											
osoba číslo:	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9	otázka č. 10	počet bodů
11.	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	6
12.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7
13.	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	6
14.	+	+	-	+	+	-	+	+	+	-	7
15.	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	8
16.	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	6
17.	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	6
18.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	8
19.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	8
20.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	8
21.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7
22.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7
23.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	8
24.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	8
25.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	8

Tabulka 5 Četnost chyb v pretestech skupiny B (autorka)

Podobně jako u skupiny A, největší chybovost u skupiny B je zaznamenána u otázek č. 3, 4 a 10. Kromě těchto otázek respondenti dále chybovaly v otázce č. 6.

Z pretestů vyplněných před realizací programu nedosáhl žádný respondent skupiny B plného počtu bodů (10 b). Nejvyšší dosažený počet bodů z pretestů ve skupině B byl 8 b.

Skupina B (posttesty)											
osoba číslo:	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9	otázka č. 10	počet bodů
11.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
12.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
13.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	9
14.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
15.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
16.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	9
17.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	-	8
18.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
19.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
20.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	9
21.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
22.	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	7
23.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	8
24.	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	8
25.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	9

Tabulka 6 Četnost chyb v posttestech skupiny B (autorka)

V posttestech, vyplněných po realizaci programu se znovu chybovalo ve stejných otázkách, jako tomu bylo u pretestů. Četnost chyb se ale snížila. Respondenti opětovně

chybovali v otázce č. 3, 4, 6 a 10. Odpovědi tří respondentů zůstaly nezměněné, chybovali ve stejných otázkách jako v pretestu.

Z vyplněných posttestů po absolvování programu mělo 46,6 % dětí plný počet bodů (10 b).

Skupina C

Ve skupině C bylo 8 dětí z první třídy. Jednalo se o čtyřčlennou skupinku dívek a čtyřčlennou skupinku chlapců.

Skupina C (pretesty)											
osoba číslo:	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9	otázka č. 10	počet bodů
26.	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+	8
27.	+	+	-	-	+	-	+	-	+	+	7

Tabulka 7 Četnost chyb v pretestech skupiny C (autorka)

Skupina C (posttesty)											
osoba číslo:	otázka č. 1	otázka č. 2	otázka č. 3	otázka č. 4	otázka č. 5	otázka č. 6	otázka č. 7	otázka č. 8	otázka č. 9	otázka č. 10	počet bodů
26.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	10
27.	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	8

Tabulka 8 Četnost chyb v posttestech skupiny C (autorka)

Četnost chyb skupiny C uvádí autorka jen pro zajímavost. Testy této skupiny není možné objektivně hodnotit, protože jeden test vyplňovaly 4 respondenti (děti) najednou. O správné odpovědi hlasovali, tudíž názory jednotlivých respondentů (dětí) na správnou odpověď nebyly subjektivní, ale byly ovlivněny většinou.

10.2 Rozdíl procentuální úspěšnosti pretestu a posttestu

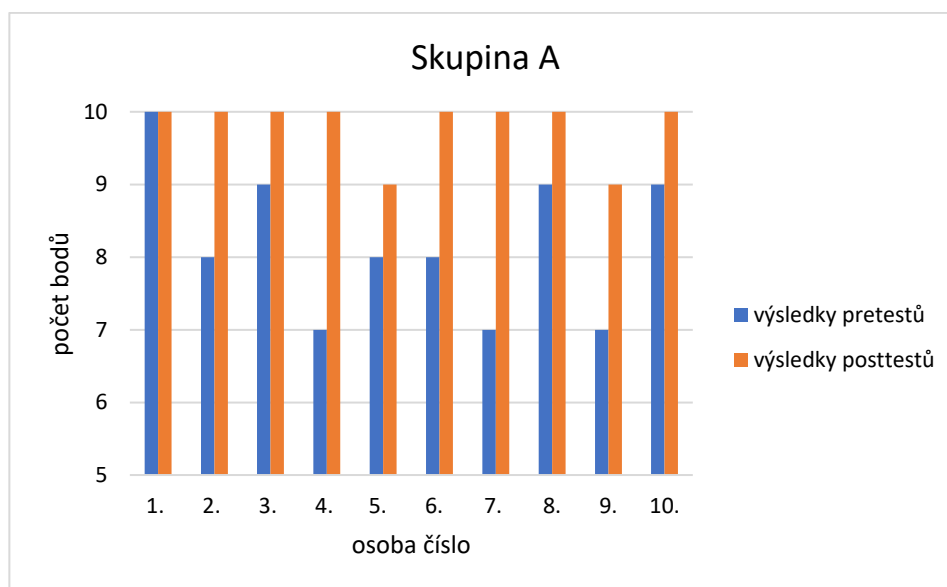
Cílem zadání testu ze základů první pomoci před a po realizaci programu bylo porovnat výsledky pretestů a posttestů a zjistit o kolik procent, děti zlepšily své výsledky, a tím zlepšily své znalosti z první pomoci po absolvování volnočasového programu s názvem Mladý záchranář.

Výsledky jsou zaznamenány v následujících tabulkách vždy pro každou skupinu (A, B, C) zvlášť. Autorka dále uvádí grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů.

Skupina A – 10 respondentů				
osoba číslo:	pretest (max. 10 b)	posttest (max 10 b)	rozdíl bodů	procentuální rozdíl (%)
1.	10	10	0	0
2.	8	10	2	20
3.	9	10	1	10
4.	7	10	3	30
5.	8	9	1	10
6.	8	10	2	20
7.	7	10	3	30
8.	9	10	1	10
9.	7	9	2	20
10.	9	10	1	10

Tabulka 9 Výsledky skupiny A (autorka)

Své výsledky o 30 % zlepšily dvě děti, tři děti se zlepšily o 20 % a čtyři děti se zlepšily o 10 %. Výsledky jednoho dítěte, osoba č. 1, zůstaly nezměněné.²⁹ Průměrně se skupina A ve výsledcích zlepšila o 17,7 %.



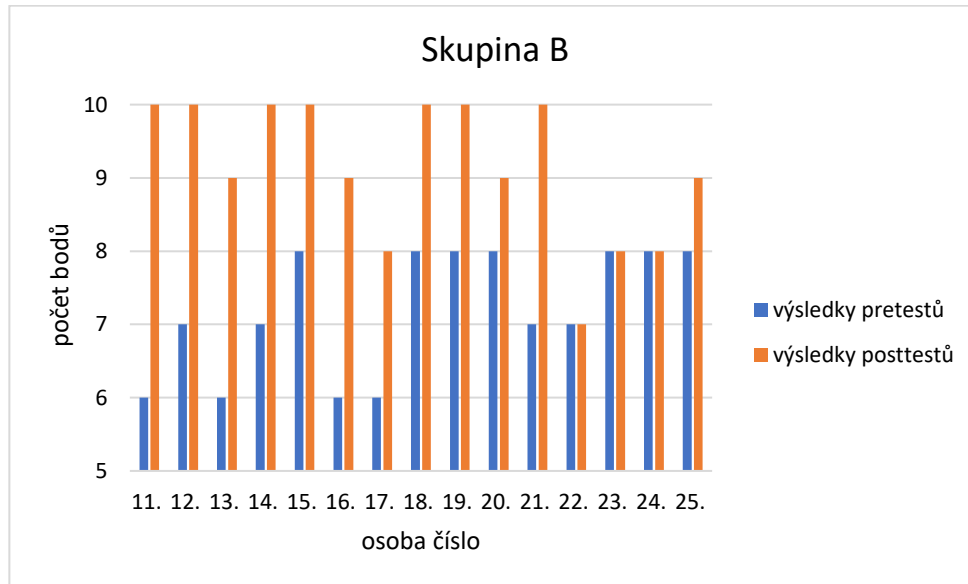
Graf 1 Grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů skupiny A (autorka)

²⁹ Osoba č. 1 není započítaná do průměru.

Skupina B – 15 respondentů				
osoba číslo:	pretest (max. 10 b)	posttest (max. 10 b)	rozdíl bodů	procentuální rozdíl (%)
11.	6	10	4	40
12.	7	10	3	30
13.	6	9	3	30
14.	7	10	3	30
15.	8	10	2	20
16.	6	9	3	30
17.	6	8	2	20
18.	8	10	2	20
19.	8	10	2	20
20.	8	9	1	10
21.	7	10	3	30
22.	7	7	0	0
23.	8	8	0	0
24.	8	8	0	0
25.	8	9	1	10

Tabulka 10 Výsledky skupiny B (autorka)

Své výsledky o 40 % zlepšilo jedno dítě, o 30 % se zlepšilo pět dětí, o 20 % čtyři děti a o 10 % dvě děti. U tří dětí, osoby č. 22, 23, 24, se výsledky nezměnily.³⁰ Průměrné zlepšení skupiny B ve výsledcích je o 24,2 %.



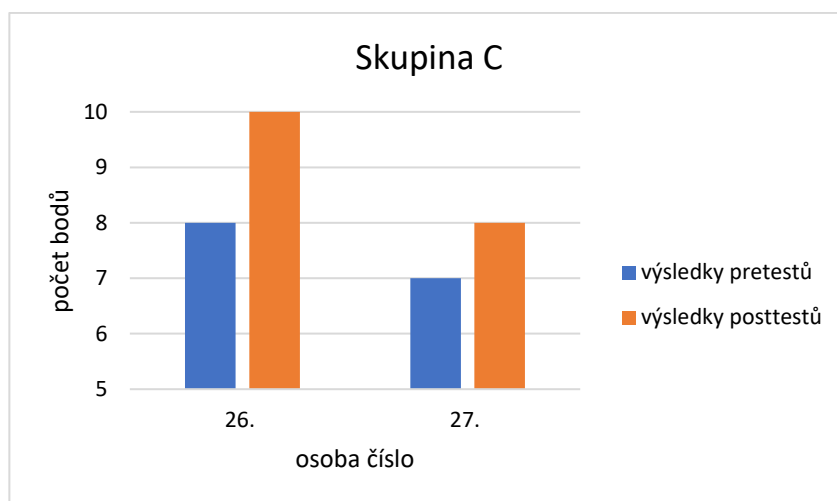
Graf 2 Grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů skupiny B (autorka)

³⁰ Osoby č. 22, 23, 24 nejsou započítány do průměru.

Skupina C – 2 respondenti				
osoba číslo:	pretest (max. 10 b)	posttest (max. 10 b)	rozdíl bodů	procentuální rozdíl (%)
26.	8	10	2	20
27.	7	8	1	10

Tabulka 11 Výsledky skupiny C (autorka)

Obě čtyřčlenné skupiny zlepšily své výsledky v průměru o 15 %. I tak ale nemají pro autorku této práce dostatečnou vypovídající hodnotu o získaných znalostech z první pomoci během realizovaného programu. Jak zmínila výše, odpovědi nemají subjektivní charakter každé osoby, ale názor na správnou odpověď byl ovlivněn většinou.



Graf 3 Grafické zpracování výsledků pretestů a posttestů skupiny C (autorka)

Z výše uvedených dat vyplývá, že volnočasový program s prvky základů první pomoci s názvem Mladý záchranář byl úspěšný, protože po jeho absolvování si děti zlepšily své znalosti z první pomoci a očekávání autorky práce se tak naplnily.

Podrobná analýza výsledků průzkumu se nachází v příloze č. 1.

11 EVALUACE

11.1 Výsledky evaluačního dotazník

K hodnocení programu využila autorka evaluační dotazník, který účastníci školy v přírodě dostali předposlední den pobytu po vyplnění posttestu a před závěrečným vyhlášením. Dotazník byl anonymní, není tudíž možné zjistit zvláště názory chlapců a dívek.

Evaluační dotazník obsahoval tyto otázky:

a) Líbilo se ti na škole v přírodě?

Na první otázku odpovědělo 24 (72,7 %) dětí hodnotou 1; 2 (15,2 %) děti hodnotou 2; 3 (9,1 %) děti hodnotou 3 a pouze 1 (3 %) dítě hodnotou 4. Hodnotu 5 ne zvolilo žádné dítě. Na škole v přírodě se líbilo necelým 88 % dětí.

b) Byl/la jsi spokojen/na s tématem Malého záchranáře?

21 (63,6 %) dětí odpovědělo hodnotou 1; hodnotu 2 zakroužkovalo 6 (18,2 %) dětí, 3 (9,1 %) dětí zvolily hodnotou 3, 2 (6,1 %) děti hodnotily hodnotou 4 a 1 (3 %) dítě zakroužkovalo hodnotu 5. Z výsledků vyplývá, že necelých 82 % dětí bylo spokojeno s tématem Malého záchranáře.

c) Jak bys ohodnotil/la své vedoucí?

Hodnotou 1 hodnotilo své vedoucí 28 (84,9 %) dětí; 4 (12,1 %) hodnotily hodnotou 2 a 1 (3 %) dítě zvolilo hodnotu 3. Hodnotu 4 a 5 nevybralo žádné dítě. Z dat lze vyvodit, že 97 % dětí hodnotilo své vedoucí kladně.

d) Líbily se ti aktivity (hry), které jsme dělali?

Na čtvrtou otázku odpovědělo 19 (57,6 %) dětí hodnotou 1; hodnotu 2 vybralo 8 (24,2 %) dětí, 4 (12,1 %) dětí zvolily hodnotu 3 a 2 (6,1 %) dětí zakroužkovaly hodnotu 4. Žádné dítě ne zvolilo na škále hodnotu 5. Přibližně 82 % dětí napsalo, že se jim aktivity, které na škole v přírodě dělaly, líbily.

e) Bylo pro tebe zaměření školy v přírodě na první pomoc přínosné?

25 (75,7 %) dětí vybralo hodnotu 1; 4 (12,1 %) děti odpověděly hodnotou 2; po 2 (6,1 %) dětech shodně zvolilo hodnoty 4 a 5. Nikdo nevybral hodnotu 3. Z hodnocení vyplývá, že pro necelých 88 % bylo zaměření školy v přírodě na první pomoc přínosné.

Z výsledků evaluačního dotazníku lze vyplývá, že škola v přírodě se vydařila. Více než 80 % dotazovaných se na škole v přírodě líbilo, zároveň byly spokojeni s tématem programu, kladně byli hodnoceni vedoucí, aktivity a hry, které byly součástí programu. Za nejdůležitější však autorka považuje fakt, že zaměření školy v přírodě na první pomoc bylo pro 88 % dotazovaných přínosné. Samotné výsledky evaluačního dotazníku rovněž korespondují s tím, co autorka práce sama viděla a slyšela v průběhu pobytu a na reflexích her a reflexích uplynulého dne.

12 SPLNĚNÍ CÍLŮ PRÁCE

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit, realizovat a zhodnotit volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku (1. stupeň základní školy). Tento cíl byl splněn. Autorka vytvořila volnočasový program s názvem „Mladý záchranář“, realizovala ho na škole v přírodě a výsledky vyhodnotila pomocí didaktického testu a evaluačního dotazníku.

Při tvorbě programu si autorka stanovila hlavní a vedlejší cíle, kterých chtěla při realizaci programu dosáhnout. V následující tabulce uvádí znění cílů a formu jejich naplnění.

Mladý záchranář – volnočasový program s prvky základů první pomoci	
Hlavní cíle	Forma naplnění cíle
C1: Děti se naučí ošetřovat lehká zranění a stavy bez pomoci dospělé osoby	Cíl 1 byl splněn. Děti se v aktivitě „Teorie a praxe první pomoci – stanoviště“ naučily ošetřovat lehká zranění a stavy bez dospělé osoby. Jejich znalosti byly ověřeny testem z první pomoci.
C2: Děti dokáží vyhodnotit, pro které zranění a stavy je nutné zavolat na záchrannou službu.	Cíl 2 byl splněn. Ve hře „Kdy zavolám na první pomoc“ musely děti vyhodnotit, kvůli kterému zranění je nutné zavolat na záchrannou službu. Znalost byla ověřena testem z první pomoci.
C3: Děti budou vědět, které informace je důležité sdělit dispečerovy záchranné služby.	Cíl 3 byl splněn. V aktivitě „Nácvik volání na záchrannou službu“ zformulovaly děti důležité informace, které je nutné sdělit dispečerovy záchranné služby. Znalost byla ověřena testem z první pomoci.
Vedlejší cíle	Forma naplnění cíle
VC1: Stmelení kolektivu.	Vedlejší cíl 1 byl splněn. Děti byly v týmech namíchané mezi třídami, aby došlo ke stmelení dětí různého věku. Dle reakcí učitelů malotřídní školy ke stmelení došlo i na základě společných zážitků a vzpomínek na tuto školu v přírodě.
VC2: Rozvoj spolupráce ve skupině.	Vedlejší cíl 2 byl splněn. Po celou dobu pobytu mezi sebou děti aktivně spolupracovaly, pro zdárné splnění úkolů to bylo nutné. Zároveň se nestalo, že by některý člen stál zcela na okraji skupiny, či skupina jako taková nedokázala spolupracovat.

Tabulka 12 Vyhodnocení cílů volnočasového programu – Mladý záchranář (autorka)

13 DISKUZE

Školy v přírodě jsou pro autorku této práce srdcovou záležitostí. Jako instruktorka se jich účastní již pět let z toho čtyři roky se Spolkem pro podporu dětské rekreace a zdraví Ing. Hany Heligrové. Jedná se o agenturu, která zprostředkovává pobytové akce pro děti, zejména školy v přírodě. Agentura má několik stálých členů, kteří se těchto akcí účastní opakovaně, ale každý rok nabírá i členy nové. V agentuře pracuje řada zkušených lidí, pedagogicky i nepedagogicky vzdělaných, ze kterých číší nadšení pro práci s dětmi, kterou dělají opravdu dobře. Při výběru tématu bakalářské práce autorka věděla, že by chtěla věnovat právě školám v přírodě, které patří do odvětví volnočasové pedagogiky. Na základě jejích zkušeností s pobytovými akcemi zaměřenými na děti a dobrého jména u spolku jí bylo loni na jaře nabídnuto, aby příští sezónu působila jako hlavní vedoucí. Autorka tuto nabídku pojala jako osobní výzvu a zároveň to byl impuls pro výběr tématu bakalářské práce. Z toho důvodu autorka vytvořila volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku, který realizovala na škole v přírodě v pozici hlavní vedoucí.

Z počátku měla autorka obavy, jak děti zaměření programu na první pomoc přijmou a zda pro děti z první třídy nebude program příliš náročný. Po úvodu do programu však veškeré její obavy opadly. Děti byly velmi zvědavé, zajímaly se a celkově je téma upoutalo. S asistencí a vhodným zapojením byl program zcela zvládnutelný i pro děti z první třídy (děti byly například namaskovanými figuranty na stanovištích, nebo se z nich stali zasádrovaní zranění pacienti). Autorka je velmi ráda, že se všechny aktivity v programu podařilo uskutečnit. Dokonce nebylo nutné program v průběhu týdne zásadně upravovat ani z hlediska časové dotace u jednotlivých aktivit. Z pohledu autorky se většina aktivit vydařila. Za méně povedenou aktivitu považuje Zdravovědné piškvorky. Dětem zde dělala problém zejména strategie hry. Z velmi vydařených aktivit by autorka vyzdvihla Lidské tělo II, při které se skloubil dohromady pohyb a výtvarná činnost za použití přírodních materiálů. Dále hru Nemoci, která u dětí vyvolala soutěživou náladu mezi týmy. Kladné ohlasy měly i obě vyloženě vzdělávací aktivity, kterými byly Teorie a praxe první pomoci – stanoviště a Návěst volání na záchrannou službu.

Vytvořený program je primárně uzpůsobený pro chod školy v přírodě. Mohl by být však realizován i jako táborový program. Po menších úpravách by mohl být tento program dle autorčina názoru využit i v družině základní školy. Některé aktivity je totiž možné provést i ve vnitřních prostorech.

Z autorčina pohledu se její program vydařil a splnil očekávané cíle i výstupy. Měl sice menší slabiny v některých aktivitách, ty ale nebyly pro jinak zdárný chod programu rozhodující. Program chválil ředitel školy a učitelé, kteří byli s dětmi na škole v přírodě a program sledovali zpovzdálí (agentura účast učitelů na programu nezakazuje). Chvála přišla i od vedení spolku a instruktorů, kteří pro hlavní vedoucí byli oporou a její program s dětmi prakticky uskutečnili. Děti si školu v přírodě na základě autorčina pozorování, reakcí a krátkých rozhovorů během pobytu užily, pobavily se a zároveň si z realizovaného programu odnesly znalosti ze základů první pomoci, které se jim v životě neztratí.

Na závěr by autorka ráda zhodnotila sebe jako hlavní vedoucí této školy v přírodě a týmového pracovníka. V roli hlavní vedoucí jsem byla úplně poprvé. Doposud jsem na školách v přírodě působila pouze jako instruktorka. Musím uznat, že jsem se dlouho pozici hlavní vedoucí záměrně vyhýbala, protože jsem pochybovala o svých manažerských a organizačních schopnostech. Nicméně, když mi náš spolek tuto pozici nabídl, řekla jsem si, že vystoupím ze své komfortní zóny, zkusím něco nového a vezmu nabídku jako svou osobní výzvu. Myslím si, že role hlavní vedoucí jsem se na první pokus zhostila opravdu dobře. Poctivě jsem pracovala na svém programu, který jsem průběžně konzultovala s vedením spolku, zejména s Mgr. Kateřinou Bauerovou, za jejíž cenné rady a poznámky jsem nesmírně vděčná a touto cestou jí znovu děkuji. Sama jsem si připravila a nachystala všechny pomůcky, které jsem během programu chtěla použít, a tudíž jsem již nepotřebovala pomoc mých dvou instruktorů, kterým jsem tak ponechala jejich osobní dopolední a večerní volno. Přestože jsem byla na škole v přírodě hlavní vedoucí, několikrát jsem zastávala i pozici instruktora. V podstatě jsem byla neustále součástí aktivit a dětského kolektivu. I díky tomu jsem si s dětmi vytvořila velmi hezký přátelský vztah. Hlavnímu vedoucímu se většinou moc nedaří vybudovat si s dětmi vztah, protože s nimi netráví tolik času a spíše řeší organizační záležitosti, úkoluje své instruktory, kteří plní jeho požadavky. V mém případě to ale bylo jiné, a to z toho důvodu, že jsem byla doposud zvyklá zastávat práci instruktora, a měla jsem tedy potřebu trávit čas s dětmi, i když to bylo nad rámec mých povinností. Troufám si říct, že jsem byla u dětí oblíbená. Myslím si, že dokážu vnímat svět jejich očima. Komunikuji s nimi, zajímám se o jejich pocity, potřeby. Také jsem každou noc obcházela všechny pokoje a přála dětem dobrou noc.

Myslím si, že vést můj instruktorský tým se mi dařilo výborně. Při večerních reflexích jsem jim vždy podrobně vysvětlila program na další den. Nevznikaly tak

zmatené situace typu „Nevím, co se bude dít a neznám pravidla dané hry“. Se svým týmem jsem vycházela na výbornou. Zejména je to tím, že jsme se všichni navzájem znali, jsme přátelé. Zároveň jsme si ale ve všem vycházeli vstříc, navzájem si pomáhali a podporovali se.

Na čem bych u sebe ráda zapracovala je umění motivovat druhé. Zejména bych chtěla zlepšit své herecké dovednosti, abych uměla zahrát jakési divadlo, které lidi vtáhne do děje. Rovněž bych se chtěla zdokonalit ve vedení reflexí tak, abych dokázala z aktivity vytěžit maximum a prožitek proměnit ve zkušenost přenositelnou do odlišných momentů v životě.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce bylo vytvořit, zrealizovat a zhodnotit volnočasový program s prvky základů první pomoci pro děti mladšího školního věku. Cíl bakalářské práce byl splněn.

Na základě předchozích zkušeností z pozice instruktorky na školách v přírodě a znalostí z první pomoci vytvořila autorka program s názvem Mladý záchranář, jehož cílem bylo předat dětem zábavnou formou znalosti a dovednosti z první pomoci. Program byl uskutečněn na škole v přírodě v Jizerských horách, pod záštitou Spolku pro podporu zdraví a dětské rekreace během pěti zářijových dnů roku 2021. Pomocí pozorování, didaktických testů a evaluačního dotazníku autorka ověřila znalosti účastníků z první pomoci před a po skončení programu, zhodnotila průběh akce a splnění vytyčených cílů.

V teoretické části jsou čtenáři obeznámeni s pojmy pedagogika, výchova, rodinná výchova, vzdělávání. Dále jsou zde uvedeny podmínky pro úspěšný vstup dítěte do školy a specifika vývoje dětí v mladším školním věku. Popsány jsou východiska pedagogiky volného času, její nynější trendy a směry. Autorka dále vymezuje pojem volnočasové aktivity, uvádí významné představitele a zabývá se obsahem školy v přírodě. První pomoc byla pojata z hlediska jejího významu a možností, jak v této oblasti vzdělávat děti na základní škole i samotné pedagogy.

Praktická část předkládá naplnění cílů práce. Jsou zde uvedeny informace o tvorbě volnočasového programu s podmínkami pro jeho realizaci. Podrobně je popsán celý program včetně aktivit v něm zahrnutých. Autorka dále předkládá výsledky didaktických testů a evaluačního dotazníku. V závěru praktické části se věnuje zhodnocení programu a splnění vytyčených cílů.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Odborná literatura – zdroje

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

ČESKO, 2009. Zákon č. 40/2009 Sb. Trestní zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 11, s. 354-464. ISSN 1211-1244.

ČINČERA, Jan. *Práce s hrou: pro profesionály*. Praha: Grada, 2007, 115 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1974-0.

DUNOVSKÝ, Jiří. *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly*. Praha: Grada, 1999, 279 s. Psyché. ISBN 80-7169-254-9.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5039-2.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2011, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009, 192 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2816-2.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 80-7178-808-1.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

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

CHRÁSKA, Miroslav. *Didaktické testy: příručka pro učitele a studenty učitelství*. Brno: Paido, 1999, 91 s. ISBN 80-85931-68-0.

JIRÁSEK, Ivo. *Zážitková pedagogika: teorie holistické výchovy (v přírodě a volném čase)*. Praha: Portál, 2019, 265 s. Gymnasion, svazek 06. ISBN 978-80-262-1485-4.

- JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Úvod do pedagogiky*. [3. dopl. vyd.]. Brno: Paido, 1997, 108 s. ISBN 80-85931-39-7.
- KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008, 224 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.
- KNOTOVÁ, Dana. *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido, 2011, 101 s. ISBN 978-80-7315-223-9.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9
- LEJSEK, Jan. *První pomoc*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2013, 271 s. ISBN 978-80-246-2090-9.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Třetí vydání. Praha: Portál, 2015, 247 s. ISBN 978-80-262-0977-5.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času: pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002, 118 s. ISBN 80-7315-012-3.
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí*. Praha: Portál, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015, 270 s. ISBN 978-80-262-0872-3.
- SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-250-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMĚKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995, 176 s. edice pedagogické literatury. ISBN 80-901737-9-9.

Časopisy

PLESKOT, Robert, KOUDELA, Ondřej. Výuka první pomoci zážitkem. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 2016, **10**(1), 55–61 [cit. 1. 2. 2022]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <https://gymnasion.org/g18-bezpeci/>

RÝDL, Karel. Prvky zážitkové pedagogiky v praxi učitele Eduarda Štorcha. *Gymnasion: časopis pro zážitkovou pedagogiku* [online]. 2004, 4, 127–131 [cit. 26. 1. 2022]. ISSN 1214-603X. Dostupné z: <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/se20-account-data/31893/media/g02podzim2004integrace.pdf>

SMETÁČKOVÁ, Irena. Škola v přírodě: limity a dilemata. *Pedagogická orientace* [online]. 2011, **21**(4), 416–435 [cit. 25. 1. 2022]. ISSN 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/831>

Kvalifikační práce

ŠEBESTOVÁ, Veronika. *Skauting jako životní styl* [online]. Praha, 2010 [cit. 25. 1. 2022]. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Linda Hroníková. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/29899/130001118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TRNĚNÝ, Šimon. *Poskytování laické první pomoci vybranými skupinami obyvatelstva* [online]. České Budějovice, 2019 [cit. 1. 2. 2022]. bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Zdravotně sociální fakulta. Vedoucí práce Mgr. František Dolák Ph.D.

Internetové zdroje

ČINČERA, Jan, Ivo KRÁLÍČEK, Martin BÍLEK a kol. *Výuka ve venkovním prostředí: metodický text pro studenty učitelství* [online]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2019 [cit. 24. 1. 2022]. ISBN 978-80-7435-762-6. Dostupné z: https://www.lipka.cz/soubory/vyuka-ve-venkovnim-prostredi_metodicka-prirucka_final--f11917.pdf

DÍEZ, M., 2017. Výchovné poslání rodiny (1). In: *opusdei.org* [online]. 19. 10. 2017 [cit. 9. 11. 2021]. Dostupné z: <https://opusdei.org/cs-cz/article/vychovne-poslani-rodiny-1/>

FRANĚK, Ondřej a TRČKOVÁ, Pavla. *První pomoc pro školy* [online]. [cit. 29. 1. 2022]. ISBN 978-80-906332-3-0. Dostupné z: <https://ppp.mimoni.cz/materialy-pro-vyuku-prvni-pomoci-ve-skolach/>

HANUŠOVÁ, Jaroslava. *Zásady předlékařské první pomoci* [online]. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014 [cit. 16. 2. 2022]. ISBN 978-80-7290-647-5. Dostupné z: https://uprps.pedf.cuni.cz/UPRPS-476-version1-06_hanusova.pdf
Metodika [online]. *ZDrSEM výuka první pomoci prožitkem*, ©2017 [cit. 1. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.zdrsem.cz/vyuka-pp>

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2005 [cit. 27. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38377>

Mýtus 64 — Při krvácení z nosu zakloníme hlavu a chladíme čelo a zátylek [online]. *PrPom: zážitkové kurzy první pomoci*, 23. 6. 2019 [cit. 2.11.2021]. Dostupné z: <https://www.prpom.cz/prvni-pomoc-mytus-64>

PEŠEK, Karel. *Jak vlastně vzniká puchýř a proč se nemá propichovat*. In: *iDNES.cz* [online]. MAFRA, a. s., 30. 1. 2015 [cit. 16. 2. 2022]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/xman/styl/jak-vlastne-vznika-puchyr-a-proc-se-nema-propichovat.A150129_115558_xman-styl_fro

POSPÍŠIL, Radek. Úvod do pedagogiky [online]. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010 [cit. 8. 4. 2022]. Elportál. Dostupné z: <http://is.muni.cz/elportal/?id=872294>. ISSN 1802-128X

Pro média: Jak psát článek o první pomoci? [online]. *PrPom: zážitkové kurzy první pomoci*, 2022 [cit. 1. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.prpom.cz/category/media/Ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani> [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 27. 1. 2022]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>

SMITKA, J., 2018. Rozdíl mezi putováním, cestováním a turistikou. In: *jindrichsmitka.cz* [online]. 23. 7. 2018 [cit. 25. 1. 2022]. Dostupné z: <https://www.jindrichsmitka.cz/2018/07/23/rozdil-mezi-putovanim-cestovanim-a-turistikou/>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Podrobná analýza výsledků průzkumu.....	1
Příloha 2 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 4 – přední strana.....	5
Příloha 3 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 4 – zadní strana	6
Příloha 4 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 11 – přední strana.....	7
Příloha 5 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 11 – zadní strana	8
Příloha 6 Evaluační dotazník 1	9
Příloha 7 Evaluační dotazník 2	10
Příloha 8 Aktivita Lidské tělo II.	11
Příloha 9 Aktivita Sádrování	11
Příloha 10 Divadelní scénky	12
Příloha 11 Závěrečný táborák.....	12
Příloha 12 Společná fotografie	13

PŘÍLOHY

Příloha 1 Podrobná analýza výsledků průzkumu

Výsledky **pretestů skupiny A** (děti 4. a 5. třídy – 10 respondentů)

Otázka č. 1 byla zaměřena na výběr správného telefonního čísla zdravotnické záchranné služby. V této otázce žádný respondent nechyboval. V otázce č. 2 vybírali respondenti zranění, pro které je nutné zavolat na záchrannou službu. I zde byly všechny odpovědi správné. Osoby č. 4, 7, 8, 9 a 10 z deseti odpověděly špatně v otázce č. 3. V této otázce si měli respondenti představit, že volají na záchrannou službu a mají vybrat, které informace jsou pro dispečery nedůležité a zbytečné. Otázka č. 3 byla problematická zejména kvůli zápornému charakteru. Autorka se domnívá, že respondenti zaznamenali chybnou odpověď kvůli nepozornosti při čtení otázky. Největší četnost chyb byla u otázky č. 4, která se zaměřovala na správné ošetření krvácení z nosu. Nesprávnou odpověď vybraly osoby č. 2, 3, 4, 5, 6, 7, a 9. Chybnost u otázky č. 4 zřejmě vychází z mýtu o zastavení krvácení při záklonu hlavy. Zakloněním hlavy se krev nezastaví, jen to tak na první pohled vypadá. Krev začne stékat z nosu nosohltanem, kde ji zraněný reflexně polkne, než aby mu krev stekla do dýchacích cest. (PrPom, 2019). V otázce č. 5 týkající se popáleniny, odpověděla nesprávně pouze osoba č. 4. V otázkách č. 7, 8 a 9 uvedli všichni respondenti správnou odpověď. Tyto otázky se týkaly správného ošetření puchýře, odřeniny a bodnutí včely. V otázce č. 10 jsou zaznamenány nesprávné odpovědi u osob č. 2, 5, 6, 7, a 9. Na otázku č. 10 respondenti odpovídali chybně patrně kvůli nesprávně používanému způsobu vyndání klíštěte, které znají z domova. „Správných“ způsobů a „babských rad“ jak nejlépe vyndat přísáté klíště se v domácnostech objevuje několik. Hanušová (2014, s. 45) uvádí, že klíště je nutné vytáhnout opatrným tahem za použití pinzety, díky které je možné klíště uchopit co nejbližší u hlavičky. Ve skupině A dosáhla v pretestech, před absolvováním programu na plný počet bodů (10 b.) pouze osoba č. 1, což je pouze 10 % ze všech respondentů ze skupiny A.

Výsledky **posttestů skupiny A** (děti 4. a 5. třídy – 10 respondentů)

Znění otázek v posttestech bylo shodné jako u pretestů. Autorka zde tudíž nebude jejich zaměření znovu uvádět. V otázkách č. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 a 9 uvedli všichni respondenti správné odpovědi. Pouze dvě osoby č. 5 a 9 znovu chybovaly v otázce č. 10. Ačkoliv bylo správné vyndání klíštěte několikrát vysvětleno, a dokonce v praxi předvedeno, je možné, že tito dva respondenti mají nesprávný způsob vyndání klíštěte

natolik zafixovaný, že se jej nepodařilo přeučit. Ve skupině A měly v posttestech po absolvování programu plný počet bodů osoby č. 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 a 10. Celkem tedy 80 % respondentů ze skupiny A dosáhlo plného počtu bodů.

Výsledky **pretestů skupiny B** (děti 2. a 3. třídy – 15 respondentů)

V otázce č. 1 a č. 2 uvedli všichni respondenti správnou odpověď, jako tomu bylo u respondentů ze skupiny A. Podobně jako respondenti ze skupiny A odpověděli respondenti ze skupiny B špatně u otázky č. 3. Byly jimi osoby č. 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 21 a 22. Zdůvodnění, proč zde respondenti pravděpodobně chybovali, je uvedeno výše ve výsledcích pretestů u skupiny A. Velká chybnost je zaznamenána znovu u otázky č. 4 (vysvětlení, proč tomu tak bylo je opět uvedeno výše). Nesprávně odpověděly osoby č. 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21 a 22. Na otázku č. 5 uvedli všichni respondenti správnou odpověď. Stejná četnost chyb jako u otázky č. 4 byla i u otázky č. 6. Zde odpověděly nesprávně osoby č. 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 24 a 25. Původem nesprávné odpovědi je pravděpodobně nejednotný názor na správné ošetření puchýře. Někdo puchýř propichuje z důvodu rychlejšího hojení. Pešek (2015) však uvádí, že se jedná o mýtus. Uvnitř puchýře se nachází tekutina, která odhalenou škáru kůže udržuje ve sterilním prostředí a působí tak jako prevence ke vzniku infekce a zároveň hojení urychluje. V otázkách č. 7, 8 a 9 odpověděli všichni respondenti správně. V otázce č. 10 je rovněž zaznamenána velká četnost chyb. Nepravě odpověděli osoby č. 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24 a 25. Možné odůvodnění, proč zde respondenti odpovídali nesprávně, je uvedeno u skupiny A. Ve skupině B nedosáhl žádný respondent plného počtu bodů. Nejvyšší počet bodů v této skupině bylo 8 b., kterého dosáhly osoby č. 15, 18, 19, 20, 23, 24 a 25.

Výsledky **posttestů skupiny B** (děti 2. a 3. třídy – 15 respondentů)

V posttestech, vyplněných po realizaci programu se znovu chybovalo ve stejných otázkách, jako tomu bylo u pretestů. Četnost chyb se ale snížila. Otázku č. 1 a 2 zodpověděli stejně jako v pretestech všichni respondenti správně. I přes zdůraznění záporu ve větě při čtení zadání otázky č. 3, znovu chybovaly osoby č. 13, 17, 20 a 22. Větší četnost chyb v této otázce lze přisuzovat nesoustředěnosti a nepozornosti dětí při čtení. V otázce č. 4 znovu odpověděla nesprávně osoba č. 22. Na otázku č. 5 odpověděli všichni respondenti správně. V otázce č. 6 vybraly znovu chybnou odpověď osoby č. 23 a 24 (odůvodnění viz výše). Otázky č. 7, 8 a 9 jsou zodpovězeny všemi respondenty správně jako u pretestů. Znovu se hojně chybovalo v otázce č. 10. Nesprávné vyndání

klíštěte je v populaci natolik zafixované, že jej není jednoduché přeučit. Chybu opět uvedly osoby č. 16, 17, 22, 23, 24 a 25. U osob č. 22, 23 a 24 zůstaly odpovědi nezměněné v porovnání s jejich pretesty. Tyto osoby chybovaly znovu ve stejných otázkách. Autorka se proto domnívá, že od sebe navzájem opisovaly. Oproti pretestům došlo k výraznému zlepšení. Plného počtu bodů dosáhly osoby č. 11, 12, 14, 15, 18, 19 a 2. Celkem tedy 46,6 % respondentů dosáhlo na plný počet bodů.

Výsledky **pretestů skupiny C** (děti 1. třídy – 2 respondenti (2 čtyřčlenné skupiny))

Skupinu C tvořilo 8 dětí z první třídy, které byly rozděleny do dvou čtyřčlenných skupin. Zvláště dívky a chlapci (děti se pro toto rozdělení rozhodly samy). Autorka výsledky skupiny C uvádí spíše pro zajímavost, nejsou pro její výzkum relevantní, protože členové skupiny o správné odpovědi hlasovali, a názory tedy nejsou subjektivní, ale ovlivněné většinou. Oba respondenti odpověděli v otázce č. 1 a 2 správně. V otázce č. 3 se chyby dopustila osoba č. 27. V otázce č. 4 odpověděly nesprávně obě osoby č. 26 a 27. Na otázku č. 5 odpověděli oba respondenti správně. Naopak v otázce č. 6 oba respondenti chybovali. Správnou odpověď uvedli oba respondenti u otázky č. 7. U otázky č. 8 odpověděla špatně osoba č. 27. Je zvláštní, že na rozdíl od obou skupin A a B, odpověděli oba respondenti ze skupiny C na otázky č. 9 a 10 správně. Autorku zejména zarazí, že oba respondenti vybrali správnou odpověď u otázky č. 10, která se týkala správného způsobu vyndání klíštěte. Je možné, že děti byly ovlivněny intonací člověka, který jim zadání otázek i výběr možných odpovědí četl a mohl jim tak poradit (to je samozřejmě možné u všech otázek i u skupiny B, neboť i těmto respondentům se zadání četlo), nebo si správně všichni tipnuli (tato možnost se nabízí u všech otázek u všech skupin). Nabízí se samozřejmě i možnost, že oba respondenti správnou odpověď znali. To je ale spíše nepravděpodobné, protože toto je vyvráceno ve výsledcích u pretestů, kde osoba č. 27 vybrala chybnou odpověď. Ani jeden respondent nedosáhl v pretestech plného počtu bodů. Nejvyšší hodnotou bylo 8 b., toho dosáhla osoba č. 26.

Výsledky **posttestů skupiny C** (děti 1. třídy – 2 respondenti (2 čtyřčlenné skupiny))

U otázek č. 1 až 6 odpověděli oba respondenti správně. Chyby se dopustila osoba č. 27 u otázky č. 7, ačkoliv v pretestu odpověď uvedla správně. V otázce č. 8 a 9 byly odpovědi obou respondentů bez chyby. Na otázku č. 10 jak bylo uvedeno výše odpověděla osoba č. 27 špatně. Plný počet bodů (10 b.) po absolvování programu měla osoba č. 26.

Výše uvedená data dokládají, že ve všech skupinách A, B, C došlo ke zlepšení výsledků v posttestech po absolvování volnočasového programu s prvky základů první pomoci. Ve skupině A se v porovnání výsledků pretestů a posttestů respondenti průměrně zlepšili o 17,7 %, přičemž dva respondenti své výsledky zlepšili o 30 %. Odpovědi osoby č. 1 v této skupině zůstaly nezměněné a z toho důvodu nejsou započítány do průměru. Autorka je s výsledky této skupiny velmi spokojená, protože 80 % respondentů v posttestu získalo plný počet bodů. Ve skupině B je průměrné zlepšení výsledků v porovnání pretestů a posttestů dle předpokladu autorky vyšší, než tomu bylo u skupiny A. Průměrně se respondenti zlepšili o 24,2 %. Jeden respondent svůj výsledek zlepšil dokonce o 40 %. Odpovědi u osob č. 22, 23 a 24 zůstaly nezměněné, a proto nejsou započítány do průměru. Autorka je s výsledky skupiny B zcela spokojená, protože v pretestech nedosáhl na plný počet bodů žádný respondent naproti tomu v posttestech mělo 46,6 % respondentů plný počet bodů. Ve skupině C se v porovnání pretestů a posttestů respondenti průměrně zlepšili o 15 %. I když je zde vidět zlepšení, výsledek není pro autorku práce dostatečně průkazný kvůli výše popsaným důvodům. Napříč skupinami (mimo skupinu C) získalo plný počet bodů 15 respondentů z 25.

Příloha 2 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 4 – přední strana

Zahajovací test z první pomoci

AnoJ děti,

vítám vás na škole v přírodě. Která se ponese v záchranném duchu, a kde si projdete malým kurzem první pomoci. Na začátek vás žádám o vyplnění testu z první pomoci. Vyvořila jsem pro vás tento test, abych zjistila, jaké máte dovednosti znalosti z první pomoci. Přetáhněte si pozorně všechny otázky a vyberte vždy jen jednu odpověď, která je podle vás správná.

Jméno.....

třída.....5.....

1. Jaké telefonní číslo je na záchrannou službu?
 a) 158 ✓
 b) 155
 c) 150
2. Vyber z následujících možností zranění, pro které musíš zavolat na záchrannou službu
 a) kamarád prolétl sklem, pořezal se, krev stříká z rány a tobě nejdle zastavit ✓
 b) při běhu jsi zakopl a odřel jsi si koleno
 c) při nošení dřeva na táborák jsi si zadřel tiskou do prstu
3. Představ si, že voláš na záchrannou službu. Které informace jsou pro dispečera záchranné služby **nedůležité** a **zbytečné**?
 a) co se stalo a kde se poraněný nachází X
 b) tvoje zájmy a kde bydlíš
 c) kolik je zraněných a jejich přibližný věk
4. Při vyblejné trefili mě kamaráda do nosu a začala mu téct krev. Jak krváčení z nosu ošetříš?
 a) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a přikládám mu studené obklady na čelo X
 b) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a dám mu do nosních dírek kapešník X
 c) kamaráda posadím, předkloním mu hlavu a stisknu mu nosní křídla na dobu 5–10 min X
5. V kuchyni jsi omyl sáň rukou na horkou plotýnku a spálil jsi se. Jak popalování ošetříš?
 a) popalování ruku namažu mastičkou na popalování a zavážu obnádlem X
 b) popalování ruku ponořím do studené vody, chladím 10–15 minut a kryji obnádlem
 c) popalování dlaní vydesinfikuji a kryji obnádlem
6. V botách jsi měl zrocené nohy a udělaly se ti na chodidlech puchýře. Jak puchýře ošetříš?
 a) puchýře propíchnu, namažu mastičkou a zalepím náplastí ✓
 b) puchýře propíchnu a opláchnu vodou
 c) puchýře nepropíchnu, opláchnu vodou a přelepím náplastí
7. Při běhu jsi zakopl, spadl na zem a odřel si koleno. Jak odřeninou ošetříš?
 a) odřeninou omyju vodou, vydesinfikuji a přelepím náplastí ✓
 b) odřeninou není potřeba nijak ošetřovat
 c) odřeninou jen zalepím náplastí, nečistoty se časem samy umyjí

Závěrečný test z první pomoci

AnoJ děti,

děkuji vám za skvělou školu v přírodě plnou zábavy a poznání. Doufám, že jste během našich společných dní získali nové znalosti a dovednosti z první pomoci, a že je třeba někdy v budoucnu využijete. Než odležete, prosím vás o vyplnění stejného testu z první pomoci, jako v den příjezdu. Vaše odpovědi na otázky se možná změnilly, přetáhněte si všechny otázky a vyberte vždy jen jednu správnou odpověď.

Jméno.....

třída.....5.....

1. Jaké telefonní číslo je na záchrannou službu?
 a) 158 ✓
 b) 155
 c) 150
2. Vyber z následujících možností zranění, pro které musíš zavolat na záchrannou službu
 a) kamarád prolétl sklem, pořezal se, krev stříká z rány a tobě nejdle zastavit ✓
 b) při běhu jsi zakopl a odřel jsi si koleno
 c) při nošení dřeva na táborák jsi si zadřel tiskou do prstu
3. Představ si, že voláš na záchrannou službu. Které informace jsou pro dispečera záchranné služby **nedůležité** a **zbytečné**?
 a) co se stalo a kde se poraněný nachází ✓
 b) tvoje zájmy a kde bydlíš
 c) kolik je zraněných a jejich přibližný věk
4. Při vyblejné trefili mě kamaráda do nosu a začala mu téct krev. Jak krváčení z nosu ošetříš?
 a) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a přikládám mu studené obklady na čelo ✓
 b) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a dám mu do nosních dírek kapešník
 c) kamaráda posadím, předkloním mu hlavu a stisknu mu nosní křídla na dobu 5–10 min ✓
5. V kuchyni jsi omyl sáň rukou na horkou plotýnku a spálil jsi se. Jak popalování ošetříš?
 a) popalování ruku namažu mastičkou na popalování a zavážu obnádlem ✓
 b) popalování ruku ponořím do studené vody, chladím 10–15 minut a kryji obnádlem
 c) popalování dlaní vydesinfikuji a kryji obnádlem
6. V botách jsi měl zrocené nohy a udělaly se ti na chodidlech puchýře. Jak puchýře ošetříš?
 a) puchýře propíchnu, namažu mastičkou a zalepím náplastí ✓
 b) puchýře propíchnu a opláchnu vodou
 c) puchýře nepropíchnu, opláchnu vodou a přelepím náplastí
7. Při běhu jsi zakopl, spadl na zem a odřel si koleno. Jak odřeninou ošetříš?
 a) odřeninou omyju vodou, vydesinfikuji a přelepím náplastí ✓
 b) odřeninou není potřeba nijak ošetřovat
 c) odřeninou jen zalepím náplastí, nečistoty se časem samy umyjí

Hrbáč

Příloha 3 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 4 – zadní strana

Závěrečný test z první pomoci

Zahajovací test z první pomoci

8. Tvého kamaráda bodla věta. Jak bodnutí ošetříš?
- a) zeptám se, zda je alergický na včelí bodnutí a místo bodnutí namažu zubní pastou
 - b) zeptám se, zda je alergický, na včelí bodnutí a místo bodnutí chladím studeným obkladem
 - c) na nic se kamaráda nepřítám a místo bodnutí zalepím náplastí
9. Při nošení dřeva na táborák jsi si zadřel do prstu třísku, jak si tuto bolístku ošetříš?
- a) prst se třískou vydesinfikuji, namažu mastičkou a zalepím náplastí
 - b) třísku v prstu nechám, časem sama vypadne
 - c) prst se třískou vydesinfikuji a vyndám jehlou nebo pinzetou
10. Býl jsi v lese na procházce a při prohlídce svého těla jsi objevil přisáté klíště. Jak ho správně vyndáš?
- a) místo, kde je klíště zakousnuté potřu olejem, vezmu si pinzetu a klíště chytím co neblíže kůži, klíštěm otáčím do té doby, než se samo pustí
 - b) klíště vytáhnou pinzetou kyvavými pohyby a místo kde bylo zakousnuté vydezinfikuji
 - c) klíště z kůže nevyndávám, časem samo odpadne

8. Tvého kamaráda bodla věta. Jak bodnutí ošetříš?
- a) zeptám se, zda je alergický na včelí bodnutí a místo bodnutí namažu zubní pastou
 - b) zeptám se, zda je alergický, na včelí bodnutí a místo bodnutí chladím studeným obkladem
 - c) na nic se kamaráda nepřítám a místo bodnutí zalepím náplastí
9. Při nošení dřeva na táborák jsi si zadřel do prstu třísku, jak si tuto bolístku ošetříš?
- a) prst se třískou vydesinfikuji, namažu mastičkou a zalepím náplastí
 - b) třísku v prstu nechám, časem sama vypadne
 - c) prst se třískou vydesinfikuji a vyndám jehlou nebo pinzetou
10. Býl jsi v lese na procházce a při prohlídce svého těla jsi objevil přisáté klíště. Jak ho správně vyndáš?
- a) místo, kde je klíště zakousnuté potřu olejem, vezmu si pinzetu a klíště chytím co neblíže kůži, klíštěm otáčím do té doby, než se samo pustí
 - b) klíště vytáhnou pinzetou kyvavými pohyby a místo kde bylo zakousnuté vydezinfikuji
 - c) klíště z kůže nevyndávám, časem samo odpadne

100 bodů

76 bodů

Příloha 4 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 11 – přední strana

Zahajovací test z první pomoci

Ahoj děti,

vitám vás na škole v přírodě. Která se ponese v záchranářském duchu, a kde si projdete malým kurzem první pomoci. Na začátek vás žádám o vyplnění testu z první pomoci. Vyvoila jsem pro vás temo test, abych zjistila, jaké máte dosavadní znalosti z první pomoci. Přetčte si pozorně všechny otázky a vyberte vždy jen jednu odpověď, která je podle vás správná.

Jméno:

třída: 3

- Jaké telefonní číslo je na záchranou službu?
 - a) 158 ✓
 - b) 155 ✓
 - c) 150
- Vyber z následujících možností zranění, pro které musíš zavolat na záchranou službu
 - a) kamarád prolehl sklem, porazal se, krev stříká z rány a tobě nejde zastavit ✓
 - b) při běhu jsi zakopl a odřel jsi si koleno
 - c) při nošení dřeva na táborák jsi si zadrel prstku do prstu
- Představ si, že voláš na záchranou službu. Které informace jsou pro dispečera záchrané služby **nedůležité a zbytečné**?
 - a) co se stalo a kde se poraněný nachází X
 - b) tvoje zájmy a kde bydlíš
 - c) kolik je zraněných a jejich přibližný věk
- Při vyblžené trefil mi kamaráda do nosu a začala mu téct krev. Jak kvácení z nosu ošetříš?
 - a) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a přikládám mu studené obklady na čelo X
 - b) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a dám mu do nosních dírek kapesník ✓
 - c) kamaráda posadím, předkloním mu hlavu a stisknu mu nosní křídla na dobu 5–10 min
- V kuchyni jsi omylem sáhl rukou na horkou plotýnku a spálil jsi se. Jak popáleninu ošetříš?
 - a) popálenou ruku namažu masťou na popáleniny a zavážu obkladem ✓
 - b) popálenou ruku ponořím do studené vody, chladím 10–15 minut a kryji obkladem
 - c) popálenou díat vydesinfikuji, a kryji obkladem
- V botách jsi měl zprocené nohy a udeřil se ti na chodidlech puchýře. Jak puchýře ošetříš?
 - a) puchýře propíchnu, namažu masťou a zalépm náplastí X
 - b) puchýře propíchnu a opláchnu vodou
 - c) puchýře nepropíchnu, opláchnu vodou a přelépm náplastí
- Při běhu jsi zakopl, spadl na zem a odřel si koleno. Jak odřeninou ošetříš?
 - a) odřeninou omyju vodou, vydesinfikuji a přelépm náplastí ✓
 - b) odřeninou není potřeba nijak ošetřovat
 - c) odřeninou jen zalépm náplastí, nečistoty se časem samy umyjí

Závěrečný test z první pomoci

Ahoj děti,

děkuji vám za skvělou školu v přírodě plnou zábavy a poznání. Doufám, že jste během našich společných dní získali nové znalosti a dovednosti z první pomoci, a že je třeba někdy v budoucnu využijete. Než odejdete, prosím vás o vyplnění stejného testu z první pomoci, jako v den příjezdu. Vaše odpovědi na otázky se možná změníly. Přetčte si všechny otázky a vyberte vždy jen jednu správnou odpověď.

Jméno:

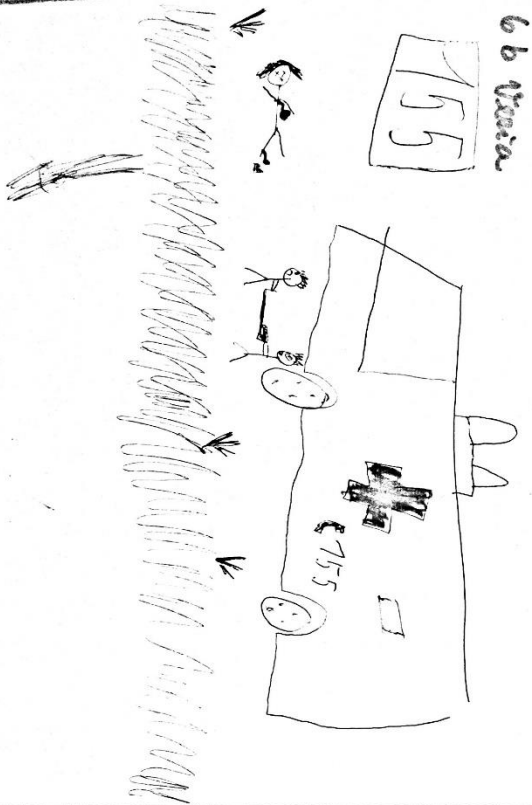
třída: 3

- Jaké telefonní číslo je na záchranou službu?
 - a) 158 ✓
 - b) 155 ✓
 - c) 150
- Vyber z následujících možností zranění, pro které musíš zavolat na záchranou službu
 - a) kamarád prolehl sklem, porazal se, krev stříká z rány a tobě nejde zastavit ✓
 - b) při běhu jsi zakopl a odřel jsi si koleno
 - c) při nošení dřeva na táborák jsi si zadrel prstku do prstu
- Představ si, že voláš na záchranou službu. Které informace jsou pro dispečera záchrané služby **nedůležité a zbytečné**?
 - a) co se stalo a kde se poraněný nachází ✓
 - b) tvoje zájmy a kde bydlíš
 - c) kolik je zraněných a jejich přibližný věk
- Při vyblžené trefil mi kamaráda do nosu a začala mu téct krev. Jak kvácení z nosu ošetříš?
 - a) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a přikládám mu studené obklady na čelo
 - b) kamaráda posadím, zakloním mu hlavu a dám mu do nosních dírek kapesník ✓
 - c) kamaráda posadím, předkloním mu hlavu a stisknu mu nosní křídla na dobu 5–10 min
- V kuchyni jsi omylem sáhl rukou na horkou plotýnku a spálil jsi se. Jak popáleninu ošetříš?
 - a) popálenou ruku namažu masťou na popáleniny a zavážu obkladem ✓
 - b) popálenou ruku ponořím do studené vody, chladím 10–15 minut a kryji obkladem
 - c) popálenou díat vydesinfikuji a kryji obkladem
- V botách jsi měl zprocené nohy a udeřil se ti na chodidlech puchýře. Jak puchýře ošetříš?
 - a) puchýře propíchnu, namažu masťou a zalépm náplastí ✓
 - b) puchýře propíchnu a opláchnu vodou
 - c) puchýře nepropíchnu, opláchnu vodou a přelépm náplastí
- Při běhu jsi zakopl, spadl na zem a odřel si koleno. Jak odřeninou ošetříš?
 - a) odřeninou omyju vodou, vydesinfikuji a přelépm náplastí ✓
 - b) odřeninou není potřeba nijak ošetřovat
 - c) odřeninou jen zalépm náplastí, nečistoty se časem samy umyjí

Příloha 5 Porovnání zahajovacího a závěrečného testu osoby č. 11 – zadní strana

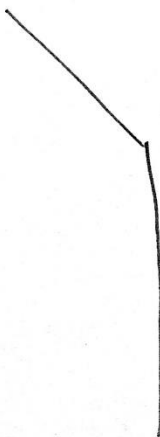
Zahajovací test z první pomoci

8. Tvého kamaráda bodla včela. Jak bodnutí ošetřit?
- zeptám se, zda je alergický na včelí bodnutí a místo bodnutí namažu zubní pastou.
 - zeptám se, zda je alergický, na včelí bodnutí a místo bodnutí chladím studeným obkladem
 - na nic se kamaráda nepřítám a místo bodnutí zalépm náplastí
9. Při nošení dřeva na táborák jsi si zadržel do prstu třísku, jak si tuto bořistku ošetřit?
- prst se trískou vydesinfikuji, namažu mastičkou a zalépm náplastí
 - trisku v prstu nechám, časem sama vypadne
 - prst se trískou vydesinfikuji a vyndám jehlou nebo pinzetou
10. Byl jsi v lese na procházce a při prohlídce svého těla jsi objevil přisáté klíště. Jak ho správně vyndáš?
- místo, kde je klíště zakousnuté potřu olejem, vezmu si pinzetu a klíště chytím co neblíže kůži. Klíštěm otáčím do té doby, než se samo pustí
 - klíště vyndám pinzetou křavými pohyby a místo kde bylo zakousnuté vydesinfikuji
 - klíště z kůže nevyndávám, časem samo odpadne



Závěrečný test z první pomoci

8. Tvého kamaráda bodla včela. Jak bodnutí ošetřit?
- zeptám se, zda je alergický na včelí bodnutí a místo bodnutí namažu zubní pastou
 - zeptám se, zda je alergický, na včelí bodnutí a místo bodnutí chladím studeným obkladem
 - na nic se kamaráda nepřítám a místo bodnutí zalépm náplastí
9. Při nošení dřeva na táborák jsi si zadržel do prstu třísku, jak si tuto bořistku ošetřit?
- prst se trískou vydesinfikuji, namažu mastičkou a zalépm náplastí
 - trisku v prstu nechám, časem sama vypadne
 - prst se trískou vydesinfikuji a vyndám jehlou nebo pinzetou
10. Byl jsi v lese na procházce a při prohlídce svého těla jsi objevil přisáté klíště. Jak ho správně vyndáš?
- místo, kde je klíště zakousnuté potřu olejem, vezmu si pinzetu a klíště chytím co neblíže kůži. Klíštěm otáčím do té doby, než se samo pustí
 - klíště vyndám pinzetou křavými pohyby a místo kde bylo zakousnuté vydesinfikuji
 - klíště z kůže nevyndávám, časem samo odpadne



Příloha 6 Evaluační dotazník 1

Evaluační dotazník

Ahoj děti, prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k hodnocení proběhlé školy v přírodě.

Na otázky odpovídejte hodnocením jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší. Vaši odpověď zakroužkujte.

Děkuji za spolupráci!

a) Líbilo se ti na škole v přírodě?

1 2 3 4 5

b) Byl/la jsi spokojen/na s tématem Malého záchranáře?

1 2 3 4 5

c) Jak bys ohodnotil/la své vedoucí?

1 2 3 4 5

d) Líbili se ti aktivity (hry), které jsme dělali?

1 2 3 4 5

e) Bylo pro tebe zaměření školy v přírodě na první pomoc přínosné?

1 2 3 4 5



Příloha 7 Evaluační dotazník 2

Evaluační dotazník

Ahoj děti, prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který slouží k hodnocení proběhlé školy v přírodě.

Na otázky odpovídejte hodnocením jako ve škole 1 – nejlepší, 5 – nejhorší. Vaši odpověď zakroužkujte.

Děkuji za spolupráci!

a) Líbilo se ti na škole v přírodě?

1 2 3 4 5

b) Byl/la jsi spokojen/na s tématem Malého záchranáře?

1 2 3 4 5

c) Jak bys ohodnotil/la své vedoucí?

1 2 3 4 5

d) Líbili se ti aktivity (hry), které jsme dělali?

1 2 3 4 5

e) Bylo pro tebe zaměření školy v přírodě na první pomoc přínosné?

1 2 3 4 5

Příloha 8 Aktivita Lidské tělo II.



Příloha 9 Aktivita Sádrování



Příloha 10 Divadelní scénky



Příloha 11 Závěrečný táborák



Příloha 12 Společná fotografie

