

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Rozvoj klíčových kompetencí u dětí v neformálním vzdělávání

Development of key competences in children in nonformal education

Petra Hálková

Vedoucí práce: PhDr. Monika Kadrnožková, Ph. D.

Studijní program: Učitelství pro 1. STZŠ

Odevzdáním této diplomové práce na téma Rozvoj klíčových kompetencí u dětí v neformálním vzdělávání potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 12. 4. 2025

Ráda bych tímto poděkovala PhDr. Monice Kadrnožkové, Ph. D. za její vstřícnost a odborné vedení mé diplomové práce.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce s názvem „Rozvoj klíčových kompetencí u dětí v neformálním vzdělávání“ se zabývá problematikou rozvoje klíčových kompetencí u dětí od 6 do 13 let v prostředí neformálního vzdělávání, konkrétněji v oddíle, jehož činnost vychází z principů skautingu. Cílem práce bylo popsat změny v úrovních vybraných klíčových kompetencí, které byly sledovány během realizace konkrétních aktivit. Dále bylo cílem určit, která z aktivit je mezi dětmi nejvíce oblíbenou. Teoretická část práce se zaměřuje na popis klíčových kompetencí, jejich vývoj v ČR a na teoretické přístupy, které klíčové kompetence rozvíjejí. Dále pak na neformální vzdělávání se zaměřením na skauting. Praktická část popisuje akční výzkum probíhající od listopadu 2024 do března 2025 v neformálním vzdělávání.

Výsledky ukázaly, že během naplánovaných aktivit došlo k rozvoji v oblasti kooperace, kam spadá především kompetence sociální a personální a k řešení problémů. Největší posun v úrovni kompetencí byl pozorován u mladších dětí (od 6 do 9 let). U starších byl posun minimální, u některých dětí dokonce žádný. Mezi hodnocenými aktivitami nebyly velké rozdíly. Nejoblíbenější však byla aktivita Stavba věže, zatímco nejméně oblíbenou se stala hra Gordický uzel. Tato diplomová práce potvrzuje význam neformálního vzdělávání jako efektivního nástroje pro podporu komplexního rozvoje dětí v oblasti klíčových kompetencí.

KLÍČOVÁ SLOVA

neformální vzdělávání, klíčové kompetence a jejich rozvoj, akční výzkum, skauting, děti

ABSTRACT

This thesis, titled „Development of key competences in children in nonformal education“, focuses on the development of key competencies in children aged 6 to 13 within the context of non-formal education specifically in a group whose activities are based on the principles of Scouting. The main objective of the thesis was to describe changes in the levels of selected key competencies observed during the implementation of specific developmental activities. Another aim was to determine which of these activities were rated as the most popular among the children.

The theoretical part of the thesis defines the concept of key competencies, outlines their development and inclusion in the Czech national curriculum, and explores the specifics of non-formal education with an emphasis on the Scout educational model. The practical part presents an action research project conducted between November 2024 and March 2025.

The results showed that the planned activities led to progress particularly in the area of cooperation, specifically in the development of social and personal competencies and problem-solving skills. The most significant improvement was observed in younger children (ages 6–9), while older children showed only minimal or no change. Among the activities evaluated, Building a Tower was rated the most popular, whereas Gordian Knot was the least favored. The thesis confirms the importance of non-formal education as an effective tool for supporting the comprehensive development of children’s key competencies.

KEYWORDS

Non-formal education, key competences and their development, action research, scouting, children

Obsah

Úvod	8
1 Klíčové kompetence	9
1.1 Vznik a rozvoj kompetencí v ČR	10
1.2 Rozvoj klíčových kompetencí u dětí	12
2 Neformální vzdělávání	16
2.1 Výhody a nevýhody neformálního vzdělávání	19
2.2 Význam neformálního vzdělávání s ohledem na kompetence dítěte	20
2.3 Principy skautingu	21
2.4 Programy skautských aktivit	23
2.5 Metody a formy práce v dětských oddílech/skautu	25
2.6 Specifické kompetence rozvíjené v rámci skautingu	25
2.7 Význam skautingu pro děti ve věku základní školy	30
Praktická část	31
3 Metodologie	31
3.1 Akční výzkum	31
4 Cíle diplomové práce a výzkumné otázky	33
5 Metody využití ke sběru dat	34
5.1 Výzkumný vzorek	34
5.2 Specifika dětí	34
5.3 Role výzkumníka	36
6 Vstupní reflexe	37
7 Pretest	38
7.1 Struktura pretestu	39
7.2 Dotazník pro vedoucí	40

7.3	Reflexe dětí.....	42
7.4	Sebereflexe	42
7.5	Výsledky pretestu	43
7.6	Plánování další aktivity	45
8	Aktivita 1 - Problematické situace.....	47
8.1	Průběh aktivity.....	50
8.2	Reflexe dětí.....	50
8.3	Sebereflexe	51
8.4	Výsledky aktivity.....	52
8.5	Další plánování.....	52
9	Aktivita 2 - Gordický uzel.....	53
9.1	Reflexe vedoucích	54
9.2	Reflexe dětí.....	55
9.3	Sebereflexe	55
9.4	Výsledky aktivity.....	55
9.5	Plánování další aktivity	57
10	Aktivita 3 - Stavba věže z přírodnin.....	58
10.1	Průběh aktivity.....	58
10.2	Reflexe vedoucích	59
10.3	Reflexe dětí.....	60
10.4	Sebereflexe	61
10.5	Vyhodnocení aktivity	61
11	Posttest.....	63
11.1	Struktura posttestu	63
11.2	Dotazník pro vedoucí.....	64

11.3	Reflexe dětí.....	65
11.4	Sebereflexe	65
11.5	Výsledky posttestu.....	66
12	Oblíbenost her	68
13	Vyhodnocení rozvoje klíčových kompetencí	69
14	Vyhodnocení cílů a výzkumných otázek.....	70
15	Diskuse	72
	Závěr.....	73
	Seznam použitých informačních zdrojů	74
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	79

Úvod

Již od druhé třídy jezdím na letní tábory s oddílem. Následně jsem v oddíle byla jako praktikant a od svých 18 let až doposud jsem oddílový vedoucí. Myslím, že již od počátků mě oddíl formoval, a i díky němu jsem dnes tím, kým jsem.

Zároveň vnímám, že jsou v poslední době ve školském prostředí často skloňované klíčové kompetence. Tradiční formy výuky dnes již nedostačují k tomu, aby děti získaly potřebné dovednosti pro život – kompetence. Ty však nejsou rozvíjeny pouze ve škole na základě kurikulárních dokumentů, ale i v neformálním vzdělávání v rámci volnočasových a dobrovolných aktivit.

Právě kvůli těmto skutečnostem jsem se rozhodla psát svou diplomovou práci na téma „Rozvoj klíčových kompetencí u dětí v neformálním vzdělávání“.

Tato diplomová práce se zabývá rozvojem klíčových kompetencí u dětí v kontextu neformálního vzdělávání. Především tedy v oddíle, jehož myšlení vychází především ze skautingu. Cílem práce je sledovat, jaké konkrétní klíčové kompetence lze rozvíjet prostřednictvím zvolených aktivit, jak se úroveň kompetencí mění a jak děti samotné aktivity vnímají z hlediska oblíbenosti. Tato práce si stanovila 2 hlavní cíle – popsat u dětí změny v úrovních klíčových kompetencí při zvolených aktivitách a určit oblíbenost vybraných aktivit na základě dětského hodnocení. Zároveň je podstatné uvést, že práce pracuje především s kompetencemi z RVP z roku 2023, které má být v příštích letech nahrazeno revidovaným rámcovým vzdělávacím programem.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části jsou vymezeny klíčové kompetence, neformální vzdělávání a skautské prostředí, jeho principy a metody práce. Praktická část je pak výzkumným šetřením, které proběhlo pomocí akčního výzkumu. Během výzkumu byl organizován pretest, posttest a další aktivity. Cílem bude zhodnotit rozvoj vybraných kompetencí u dětí porovnáním výsledků z pretestového a posttestového šetření. Druhým cílem bude určit oblíbenost vybraných aktivit pomocí hodnocení dětí po odehrání každé aktivity.

1 Klíčové kompetence

Kapitola klíčové kompetence se věnuje tomu, co jsou to klíčové kompetence a jak jsou v české i zahraniční odborné literatuře chápány. Dále se úzce zabývá vznikem a rozvojem klíčových kompetencí a navazuje na jejich proces zakotvování v kurikulárních dokumentech vzdělávání České republiky. Další část je zaměřena na klíčové kompetence a jejich roli v neformálním vzdělávání a možnost jejich rozvoje právě v této oblasti. Poslední podkapitola je zaměřena na teoretické přístupy, které se zabývají rozvojem klíčových kompetencí ve vzdělávání.

Pojem klíčové kompetence je zakotven v odborné literatuře velmi široce. Existuje řada definic, které se v mnohém překrývají. Zde se seznámíme s některými vymezeními. První z nich je podle Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (2007), kde je řečeno, že klíčová kompetence znamená ovládat množství vědomostí, dovedností a postojů. Tyto kompetence přispívají ke zvládnutí úkolů a situací v průběhu celého života. Dále kompetence také můžeme popsat jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací...“ (Tureckiová & Veteška, 2008, s. 27). Tento přístup dává rozměr kompetencím a jejich propojenosti s konkrétními životními okolnostmi. Kargerová (2008) doplňuje, že klíčové kompetence jsou vybrané kompetence nezbytné pro jedincovu budoucnost a jsou označené jako klíčové. Zdůrazňuje zde jejich význam pro uplatnění jedince ve společnosti. Lesňák (2020, s. 10) píše, že klíčové kompetence, jak jsou chápány v Evropské Unii, jsou ty, jež „všichni potřebují ke svému osobnímu naplnění a rozvoji, aktivnímu občanství, sociálnímu začlenění a zaměstnanosti.“ Zmiňuje také, že klíčové kompetence jsou hromadným učením, jsou zaměřeny na všechny předměty ve školách a jsou jednotným cílem pro celé kurikulum, kde se navzájem doplňují. Dalším svým popisem přibližuje klíčové kompetence Tureckiová a Veteška (2008), kteří píšou, že klíčové kompetence jsou univerzálně využitelné soubory znalostí, schopností a postojů, které jsou nezbytné pro osobní rozvoj, seberealizaci, zapojení do společnosti a dosažení úspěchu na trhu práce. Dále také zmiňují, že jejich rozvoj jde ruku v ruce s celoživotním vzděláváním, rekvalifikacemi a dalším vzděláváním. K jejich nabývání totiž dochází především ve vzdělávacím procesu. Belz & Siegrist (2015) doplňují, že jsou klíčové kompetence, co se

obsahu týče, neutrální. Jsou totiž použitelné při jakémkoli obsahu výuky. Zároveň upozorňují, že je ale potřeba zprostředkovat klíčové kompetence v návaznosti na daný obsah. Poslední definice klíčových kompetencí pochází z dokumentu z Evropské unie. Jde o spojení znalostí, dovedností a postojů. Jde tedy o soubor, který potřebují jedinci pro svou budoucnost jak osobní, tak i profesní a je zde zdůrazněno, že jejich rozvíjení je možné ve formálním, neformálním i informálním učení (Evropská unie, 2018).

Z výše uvedených definic můžeme vyčíst, že klíčové kompetence jsou v literatuře popisovány velmi podobně, přesto však každá citace doplňuje něco specifického a dohromady nám to tedy poskytuje ucelený obraz o tom, co klíčové kompetence jsou a jak jsou vnímány v odborné literatuře české i světové.

1.1 Vznik a rozvoj kompetencí v ČR

Klíčové kompetence byly v Evropě poprvé popsány Dietrem Mertensem v roce 1974. Označil je za něco, co by mělo být ve vzdělávání důležitější než vzdělávací cíle a mělo by to jedincům pomoci s adaptací na trhu práce. Dříve význam ve školním vzdělávání neměly, ale až v posledních letech se dostávají více do povědomí (Belz & Siegrist, 2015; Češková 2021).

Rychlost vývoje se v České republice po roce 1989 ve většině sfér zvyšovala a na tyto změny bylo potřeba logicky reagovat i v oblasti školství. Tyto změny probíhaly v celé Evropě a naše republika byla součástí. V roce 1994 OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) publikovalo zprávu, která mluvila o nezbytné redefinici formálního kurikula v Evropských zemích. Následně pak proběhl projekt „DeSeCo“ (Definiton and Selection of Competencies), jehož cílem bylo definovat některé klíčové kompetence (Halász a Michel, 2011). Projekt trval od roku 1998 do roku 2005 a mimo definování klíčových kompetencí je měl také identifikovat a zajistit mezinárodní spolupráci v této oblasti. DeSeCo projekt měl velký dopad na vzdělávací politiku v mnoha zemích, pomohl totiž přesunout pozornost od osvojování znalostí ke komplexnějšímu rozvoji dovedností a kompetencí (Rychen & Tiana, 2004). V závěru tohoto projektu byly klíčové kompetence rozdělené do 3 hlavních skupin. První z nich je interaktivní využití nástrojů (například jazyk, technologie), druhou je

komunikace v různorodých skupinách a poslední z nich je samostatné jednání (Swiss Federal Statistical Office [SFSO], 2005).

V 90. letech se české školství začalo orientovat více pedocentristicky, jde o tzv. „pedocentrismus nové generace“ (Spilková, 2022, s. 162). Na území České republiky se jednalo o tzv. transformaci českého školství, která ovlivňovala všechny prvky a úrovně vzdělávacího systému. Šlo především o proces decentralizace, kdy se pravomoci přesouvaly na kraje a obce. Školy tak získávaly větší míru nezávislosti, než jakou měly předtím (Kargerová, 2008). Spilková (2022) uvádí, že vrcholem této transformace se stal vznik Národního programu rozvoje vzdělávání, známý pod jménem Bílá kniha (2001). V této knize byly definovány potřebné změny ve vzdělávání. Dále Spilková (2022) uvádí další 2 důležité dokumenty, Strategie 2020 a Strategie 2030+. Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je prvním strategickým cílem zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Je tedy jisté, že v poslední době jdou kompetence do popředí více než kdy dřív (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

V českém školství jsou klíčové kompetence nezbytnou součástí cílů vzdělávání od roku 2007 (Češková, 2021). Odstupuje se od memorování a přistupuje se k modernějším formám a metodám výuky, proto, aby žáci získali co největší vybavenost pro svůj budoucí život. Evropský referenční rámec z roku 2018 zmiňuje 8 klíčových kompetencí, ve vztahu k celoživotnímu učení, mezi které patří kompetence v oblasti gramotnosti; kompetence v oblasti mnohojazyčnosti; matematická kompetence a kompetence v oblasti přírodních věd, technologií a inženýrství; digitální kompetence; personální a sociální kompetence a kompetence k učení; občanská kompetence; podnikatelská kompetence; kompetence v oblasti kulturního povědomí a vyjadřování (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020).

Dle RVP ZV z roku 2023 máme nyní pro základní vzdělávání stanoveno 7 klíčových kompetencí, které jsou v dokumentu definovány tím, že „představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (RVP ZV, 2023, s. 10). Dále je v RVP ZV (2023) uvedeno, že se nejedná o samostatně stojící klíčové kompetence, ale že se vzájemně prolínají a mají nadpředmětový

charakter. Barbara Hansen Čechová v knize *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků* (2009) zmiňuje, že některé složky klíčových kompetencí jsou závislé na kontextu a prostředí. Je tedy potřeba, abychom dětem zajistili bezpečné klima ve třídě, či v oddíle, dále je potřeba se zamyslet nad tím, zda mají vhodné podmínky pro kooperativní práci, jestli se mohou volně a beze strachu vyjadřovat před námi i ostatními, anebo zda všem nabízíme rovnou podporu a jestli máme s dětmi takový vztah, který toto umožňuje. Všechny vzdělávací obsah, aktivity i činnosti realizované ve škole by měly směřovat k formování a rozvoji jednotlivých klíčových kompetencí. „V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; kompetence digitální.“ (RVP ZV, 2023, s. 10).

Tato část nám poskytla hlubší pohled do teoretického východiska klíčových kompetencí. Dále se totiž diplomová práce zaměřuje především na klíčové kompetence, které nejvíce přispívají k sociálnímu rozvoji. Mezi tyto kompetence jsem zařadila kompetenci k řešení problémů, komunikativní kompetenci, sociální a personální kompetenci a občanskou kompetenci.

1.2 Rozvoj klíčových kompetencí u dětí

V této podkapitole navážeme teoretickými přístupy, které přispívají k rozvoji kompetencí u dětí. Zahrneme konstruktivistickou teorii, teorii sociálního učení a teorii výchovy vzdělávání zaměřenou na kompetence. Dále v práci můžeme sledovat podobnost mezi těmito přístupy a charakteristikou neformálního vzdělávání.

Konstruktivismus

Nejprve začneme konstruktivismem, který (Průcha, Walterová & Mareš, 2003) je popsán jako teorie, ve které je důležitá aktivní role subjektu v pedagogických procesech. Dále je také podstatné spojování si informací do jasných struktur. Konstruktivismus můžeme definovat několika charakteristikami podle E. Murphy (1997), která jich ve své publikaci uvádí 18. V práci uvedu jen ty, které navazují na rozvoj kompetencí a k tomu, jak s danou kompetencí souvisí. S kompetencí občanskou blízce souvisí bod, který zmiňuje, že výukový materiál (situace, prostředí, dovednosti, obsah i úkoly) jsou realistické a odráží tak reálný

svět, se kterým se žák může potkat mimo vzdělávací instituci. Tento bod pomáhá dětem s pochopením společenské souvislosti a zároveň i s jejich rolí ve společnosti. Dalším bodem je zajištění autenticity a komplexity opravdového světa, při kterém se využívají primární zdroje dat. Zde je opět propojení s pochopením společenských a občanských souvislostí a zároveň i s kritickým myšlením.

Další kompetence, která se odráží v charakteristice konstruktivismu podle E. Murphy, je kompetence k řešení problémů. Prvním bodem, který ke kompetenci uvádím, je zdůraznění řešení problémů, vyšších dovedností a nutnost porozumění problému do hloubky. Tento bod podporuje děti v kritickém přemýšlení a v hledání řešení, takže vede děti ke schopnosti analyzovat složité situace a aktivně se podílet na řešení problémů. Další bod se zaměřuje na chybu jakožto na možnost zjistit předchozí konstrukce znalostí studentů. V tomto případě konstruktivismus podporuje vnímání chyby jako příležitosti k pochopení problému, možnost se z vlastní chyby poučit a poté hledat nové řešení. Poslední bod, který je spjatý s řešením problémů, se zaměřuje na průzkum a podporu samostatnosti dětí ve vyhledávání a řízení vlastního učení. Zde u žáků dochází k rozvoji schopnosti pracovat s neznámými situacemi a ke schopnosti hledání řešení problémů.

Klíčová kompetence komunikativní a klíčová kompetence sociální a osobní se také vyskytují v několika charakteristikách konstruktivismu. Jedná se například o probíhání konstrukce v individuálních kontextech a prostřednictvím sociálního vyjednávání a spolupráce. Je zde tedy jasná potřeba komunikace, do které spadá např. formulace myšlenek, schopnost diskuse atd. a sociálního cítění při spolupráci. Následným bodem k těmto kompetencím je, že přednost dostává kolaborativní a kooperativní učení. V tomto bodě dochází k rozvoji sociální kompetence při sdílení a porovnávání různých pohledů na věc. Zároveň žáci pracují často ve skupině, ve které musí komunikovat, naslouchat si a respektovat názory jiných. Osobní část kompetence je rozvíjena především v bodě, který říká, že proces konstrukce znalostí zohledňuje předchozí znalosti, přesvědčení a také postoj studenta. Dochází přitom k reflexi zkušeností žáka a postojů. Žáci se učí pracovat se svou vlastní identitou, hodnotami a názory, což jim pomáhá lépe porozumět sobě i ostatním.

Většina výše zmíněných bodů rozvíjí více kompetencí najednou. Už dříve bylo řešeno, že kompetence jsou komplexní a nejsou jasně oddělitelné. Pro jasnější strukturu jsem body

rozdělila podle vybraných kompetencí. Podle daných charakteristik je jisté, že se jedná o přístup, který se snaží o rozvoj kompetencí u všech jedinců ve třídě. Mnoho charakteristik z výše uvedených využívá vzdělávací program Začít spolu.

Teorie sociálního učení

Podle Koča a Sedláka (1982) je sociální učení takové učení, které probíhá pod vlivem sociálních faktorů. Sociální učení spočívá v napodobování chování druhých, osvojování si pravidel soužití při spolupráci i soupeření, přizpůsobování se sociálním vztahům a přijímání norem dané skupiny. Hlavním pilířem sociálního učení je sociální působení a komunikace mezi jedinci. To je základem při osvojování sociálních zkušeností. Při tomto osvojování působí dva základní aspekty, prvním z nich je, že skupina ovlivňuje výkon jedince a formuje průběh, jakož i způsob řešení problémů členů skupiny. Druhým aspektem je, že jedinec si osvojuje sociální chování vůči ostatním členům skupiny a nachází ve skupině svou roli. Mezi nejstarší teorie sociálního učení patří teorie imitační, teorie nápodobou.

S rozvojem klíčových kompetencí je tady velmi jasná spojitost. Zejména s kompetencí komunikativní, jelikož komunikace je jedním z hlavních pilířů této teorie učení, a s kompetencí sociální a osobní. Tato teorie založena na kooperaci, sociálním působení a na práci ve skupinách. Zároveň si však jedinec uvědomuje sám sebe a nalézá své místo ve skupině, takže se zapojuje i část osobní kompetence. Stejně tak i kompetence k řešení problémů zde probíhá ve větší míře a často skupinově. Nakonec i občanská kompetence je zastoupena, neboť je potřeba dělat kompromisy s ostatními jedinci.

Teorie výchovy

Poslední teoretický přístup se zaměřením na rozvoj klíčových kompetencí, kterým se budeme zabývat, je teorie výchovy. Ta se řadí mezi vědní disciplíny a zabývá se zkoumáním a objasňováním výchovných jevů a procesů ve výchově. Její zaměření je obsáhlé. Zaměřuje se totiž na cíle, úkoly, obsah, metody, formy a prostředky výchovy (Skarupská, 2016). Čtyři hlavní principy teorie výchovy ustanovil Kraus (2006). Spadá mezi ně propojování praxe a teorie, kdy by výchova měla být propojena s každodenním životem a praktickými potřebami jedince. Dále sem Kraus zahrnuje princip názorového pluralismu, díky kterému je zahrnuto více různých přístupů do výchovy a aby byla ve výchově brána v potaz individualita jedince.

Třetím, předposledním, principem je princip demokracie a humanismu, kde zmiňuje, že výchova by měla být výchovou k lidství. Posledním principem je cílevědomost a plánovitost. To poukazuje na to, že výchova má být uvědomělá, cílevědomá a plánovaná, aby bylo dosaženo daných cílů.

Kompetence k řešení problémů je zde zastoupena tím, že vychovávaný jedinec by měl čelit problémům a řešit je. Podporou mu mohou být výchovné procesy vedoucí k aktivnímu myšlení a kritickému přístupu. Problémy by měl jedinec umět identifikovat, analyzovat a taky navrhnout řešení. To se váže s principem cílevědomosti a plánování. Kompetence komunikativní je v teorii výchovy rozvíjena především při komunikaci mezi vychovatelem a dítětem. Zde se do hry přidává princip názorového pluralismu, který vyzdvihuje otevřenou diskusi a komunikaci ohledně různých názorů a pohledů. Toto všechno přispívá k rozvoji komunikativních dovedností. Sociální a osobní kompetence je rozvíjena také a to tím, že je teorie výchovy zaměřena na socializaci jedince do společnosti, stejně jako podpora jedince při jeho práci ve skupině. Tato kompetence souvisí s principem demokracie a humanismu, jež klade důraz na spolupráci a na hodnoty. Zároveň rozvíjí i jedince osobně, především rozvojem schopnosti sebereflektovat a zaměřením na seberozvoj. To souvisí s individuálním přístupem. Občanská kompetence zahrnuje schopnost aktivně se podílet na životě ve společnosti a chápat (respektovat) demokratické principy společnosti. Přímou tomu napomáhá princip humanismu a demokracie, na kterém teorie výchovy staví.

V kapitole jsme shrnuli 3 hlavní teoretické přístupy, ve kterých dochází k rozvoji nejen těchto kompetencí. Jsou podstatné při smýšlení o rozvoji daných kompetencí. Z uvedených teoretických přístupů vychází i skauting.

2 Neformální vzdělávání

Tato kapitola se zaměřuje na to, co je to neformální vzdělávání s propojením na formální a informální vzdělávání a popsání jejich rozdílů. Dále se zaměřuje na výhody, nevýhody neformálního vzdělávání a na rozvoj neformálního vzdělávání v České republice.

V 60. letech 20. století se začal rozvíjet zájem o vymezení pojmu formálního, neformálního a informálního vzdělávání (Norqvist & Leffler, 2017). Často využívaná definice od Coombse a Ahmeda (1974) popisuje neformální vzdělávání jako „jakoukoli organizovanou, systematickou vzdělávací činnost realizovanou mimo rámec formálního systému za účelem poskytování vybraných typů vzdělávání konkrétním podskupinám populace, dospělým i dětem“ (s. 8). Byli prvními, kdo termín neformálního vzdělávání použil (Mok, 2011). Dále také zdůrazňují, že je potřeba považovat za totožné vzdělávání s učením a nezaměřovat se na to, kde, jak a kdy učení probíhá. Na základě této myšlenky formulovali 3 typy vzdělávání, mezi kterými není jasně daná hranice. Prvním je formální, druhým neformální a třetím informální. Z definice neformálního vzdělávání je jisté, že jde o vzdělávání mimo formální vzdělávání, které se však může odehrávat naprosto kdekoliv, a to i v budovách škol (Mok, 2011). U neformálního vzdělávání je základem celoživotní učení, které je podmíněno připraveností jedince se učit. Nejedná se tedy jen o vzdělávání dětí, ale také dospělých, na něž je neformální vzdělávání dost zaměřováno. Důležitou složkou tohoto vzdělávání jsou neziskové organizace, pracující nejen s dětmi, ale i s dospělými. Dají se sem zahrnout například organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, cizojazyčné kurzy, školení, či přednášky. Jedná se o organizovanou a systematicky probíhající vzdělávací aktivitu. Jedinci jsou neformálním vzděláváním ovlivněni nejen přímo v dané době, ale i do budoucnosti. Při tomto typu vzdělávání je podmínkou účast kvalifikovaného vedoucího a nedosahuje se stupně vzdělání (Coombes & Ahmed, 1974; Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2020). Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2025) se:

Neformální vzdělávání vyznačuje těmito charakteristikami: dobrovolnost a partnerství mezi vedoucím a účastníky tohoto procesu, vlastní motivace a aktivní účast toho, kdo se účastní, celostní přístup k rozvoji osobnosti a aktivní občanství, důraz na rovné příležitosti, důraz na moderní a nové metody výchovy a vzdělávání, flexibilita a orientace na praxi, právo na chyby a učení se z nich.

Coombs a Ahmed (1974) popisují i formální vzdělávání, které je „vysoce institucionalizovaný, chronologicky jdoucí a hierarchicky strukturovaný vzdělávací systém, který jde od základní školy až po nejvyšší úroveň univerzit“ (s. 8). Podle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ probíhá především ve školách a s jeho pomocí je možno dosáhnout jednotlivých stupňů vzdělání. Má jasně dané funkce, cíle, obsahy, organizační formy a způsoby hodnocení, které jsou vymezeny právními předpisy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007). Spadá sem tedy i předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy 2020).

Informální vzdělávání je celoživotním procesem. Probíhá neustále během každého dne ve všech možných prostředích a při nejrůznějších aktivitách. Jedná se o neorganizované a o nesystematické vzdělávání, přesto ale tvoří velkou část celoživotního učení všech jedinců (Coombs & Ahmed, 1974). Ve Strategii celoživotního učení ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2007) je popsáno též jako celoživotní proces, při kterém dochází k osvojení dovedností a kompetencí. Dochází k němu například v zaměstnání, v rodině i ve volném čase. Doplnuje zde ještě, že se jedná o institucionálně nekoordinované vzdělávání.

Můžeme tedy rozlišit 3 druhy vzdělávání – formální, neformální a informální. Obrázek 1 nám poskytuje souhrnný přehled o jejich charakteristikách. Jak již bylo uvedeno, všechny druhy vzdělávání se mezi sebou prolínají a doplňují, k lepšímu pochopení těchto vztahů by nám mohl pomoci obrázek 2. V literatuře existuje ještě pojem zájmové vzdělávání, které je vykonáváno ve střediscích volného času, školních družinách a ve školních klubech. Tato školská zařízení spadají do výchovně vzdělávací soustavy ČR (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2025). Podle Havlíčkové a Žárské (2012) je zájmové vzdělávání díky svým principům velmi blízké neformálnímu vzdělávání a můžeme ho tak zařadit do širšího vymezení neformálního vzdělávání, přestože spadá do formálního školského systému.

Obrázek 1

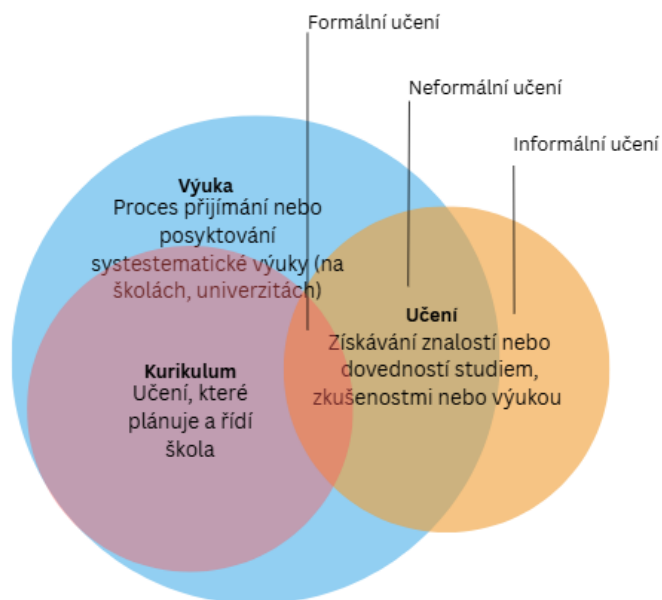
Typy vzdělávání

Formální učení	Neformální učení	Informální učení
Učení je strukturované (např. podle cílů)	Učení může být strukturované	Učení není strukturované
Učení je rozvíjeno prostřednictvím přímé výuky	Učení je podporováno nepřímými výukovými metodami	
Učení je zamýšleno učitelem i žákem	Učení je zamýšleno žákem	Učení nemusí být záměrem žáka
Žák i učitel si uvědomují, že k učení došlo	Žák rozpozná, že se něco naučil	Učení nemusí být žákem rozpoznáno
Motivace k učení může být vnější		Motivace je vnitřní
Učení se odehrává ve vzdělávacích institucích	Učení může probíhat ve vzdělávacích institucích	Učení může probíhat kdekoliv
Učení je předepsané	Je dobrovolné	
Učení může být posouzeno a potvrzeno oficiálním dokumentem		Neposkytuje kvalifikace
Zaměřeno na teoretické znalosti	Může se zaměřovat jak na teoretické, tak na praktické znalosti.	
Důraz na kognitivní složku	Zahrnuje rozumovou, emocionální, sociální a behaviorální složku	
Kurikulum je sepsané	Kurikulum může být napsané	Kurikulum není napsané
Učební proces Top-down (shora dolů) zaměřený na rozvoj specifických znalostí a dovedností	Učební proces Bottom-up (zdola nahoru) zaměřený na žáka a jeho potřeby	
Řídí se formálním kurikulem	Může doplňovat formální kurikulum	
Nemusí být spojeno se socializací		Často spojeno se socializací

(Johnson & Majewska, 2022, s. 4-5, vlastní úprava)

Obrázek 2

Vrstvy vzdělávání



(Johnson & Majewska, 2022, s. 6, vlastní úprava)

2.1 Výhody a nevýhody neformálního vzdělávání

V této podkapitole si uvedeme výhody a nevýhody neformálního vzdělávání. Čerpáno je z odborné literatury.

Výhody

Jednou z výhod neformálního vzdělávání je, že je flexibilnější než formální vzdělávání. Není totiž podřízeno žádným kurikulárním dokumentům. Může tak rychleji reagovat na změny ve společnosti a na potřeby jedinců (Johnson & Majewska, 2022). Stejně tak můžeme za výhodu považovat kontext neformálního vzdělávání, kterým jsou často například výlety, exkurze apod., které rozvíjí jak afektivní (postojové), tak i kognitivní (poznávací) a sociální dovednosti (Badger, 2021). Další výhodou je většinou jedincův osobní zájem o dané téma, což může podporovat vnitřní motivaci, která vede k vyšší míře aktivity. Může se stát, že dítě, kterému se ve formálním vzdělávání nedaří, nalezne své silné stránky a uplatnění

v neformálním vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020). Přestože v neformálním vzdělávání nedosahujeme stupňů vzdělávání (např. základní vzdělání, střední vzdělání s maturitní zkouškou...), můžeme získat mimo jiné osvědčení, nebo certifikát, který nám potvrzuje např. absolvování kurzu. Tato skutečnost zvyšuje hodnotu neformálního vzdělávání (Johnson & Majewska, 2022).

Nevýhody

Nevýhodou v neformálním vzdělávání může být jeho nejednoznačně definovaný a volně stanovený učební plán nebo struktura, které se pak mohou lišit a následně vést k různým způsobům výuky a výsledkům, které nemusí být vždy optimální. Jako další problém by mohla být považována kvalita schopností pedagogů/vedoucích/lektorů v neformálním vzdělávání. Často chybí systematické hodnocení a zpětná vazba, což může vést k tomu, že účastníci nemají jasnou představu o svém pokroku a dovednostech. Bez strukturovaného hodnocení je obtížné posoudit, jak efektivní je vzdělávací program a jaké změny by mohly být potřebné k jeho zlepšení (Johnson & Majewska, 2022).

2.2 Význam neformálního vzdělávání s ohledem na kompetence dítěte

Kompetencemi v neformálním vzdělávání se v České republice zabýval projekt Klíče pro život, který probíhal od roku 2009 do roku 2013. Zaměřil se na střediska volného času, školní družiny a nestátní neziskové organizace (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, n.d.). Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2023) jsou pro léta 2022 – 2026 uznány například tyto neziskové organizace: Junák-český skaut, z.s., kterým se budeme zabývat i dále; Pionýr, z.s.; Liga lesní moudrosti, z.s. Všechny tyto organizace pracují s dětmi, pořádají pro ně jak letní tábory, tak i akce v průběhu roku.

Havlíčková a Žárská (2012) zmiňují, že v ČR je potřeba usilovat o tři oblasti uznání, dvě z nich přímo reagují na kompetence získané v neformálním vzdělávání. Jedná se o získání kompetencí, které získávají osoby podílející se na činnosti s dětmi a mládeží a o formální uznání kompetencí, které jednotlivci získali v neformálním vzdělávání. Dále také zmiňují, že pokud chceme rozvíjet kompetence u dětí v neformálním vzdělávání, je potřeba si určit dopředu možné úrovně rozvoje, na které se účastník může dostat. Jednotlivé cíle, kterých chceme dosáhnout, si můžeme rozdělit například na odborné cíle a na cíle sociální. Cíle

sociální, pro tuto práci podstatné, se zaměřují na rozvoj dovedností a znalostí vztahujících se k oblasti mezilidských vztahů a k osobní rovině.

Neformální vzdělávání má podle Zajíce (2020) blízko k výchově na rozdíl od vzdělávání formálního, i proto může jedincům pomoci utvářet znalosti, dovednosti a i postoje. Navštěvování organizace neformálního vzdělávání je často dlouhodobým a dobrovolným, proto může docházet ke kontinuálnímu rozvoji znalostí, dovedností, postojů a zároveň k uplatnění vnitřní motivace. Zároveň jde o komplexní, všestranný rozvoj, který je velmi často doprovázen oboustrannou důvěrou mezi dětskými účastníky a vedoucími.

2.3 Principy skautingu

Skauting vznikl v na počátku 20. století, do Českých zemí se rozšířil postupem času a za jeho zakladatele na našem území se pokládá Antonín Benjamin Svojsík. Celé hnutí si prošlo nelehkými časy, kdy čelilo dvěma světovým válkám a poté v některých státech i komunistické vládě. To vše skauty posílilo a nyní Skaut celosvětově čítá přibližně 60 miliónů členů (Junák – český skaut, n.d.).

Skaut jakožto organizace neformálního vzdělávání cílí na rozvoj schopností, které budou jedincům platné po celý život. Jde jak o rozvoj osobní, tak i o rozvoj ve společnosti. Za cíl si dává přispět k rozvoji samostatného, ohleduplného, odpovědného a angažovaného jedince (World Scout Bureau, 1998).

„Slibuji na svou čest, jak dovedu nejlépe: sloužit nejvyšší Pravdě a Lásce věrně v každé době, plnit povinnosti vlastní a zachovávat zákony skautské, duší i tělem být připraven(a) pomáhat vlasti i bližním. K tomu mi dopomáhej Bůh“ (Junák – český skaut, z. s., 2022, s. 2). Při skládání skautského slibu je patrné, na kterých principech skauting stojí. Ve stanovách (Junák – český skaut, z. s., 2022) jsou uvedeny 3 základní pilíře, ze kterých Junák čerpá. Prvním z nich je povinnost usilovat o vyšší než materiální hodnoty v životě. Druhý princip se zaměřuje na odpovědnost vůči společnosti, zahrnující věrnost vlasti, podporu míru a spolupráci mezi lidmi i různými skupinami. Třetím principem je osobní rozvoj, tedy závazek pracovat na vlastním sebezdokonalení. Druhý a třetí princip navazuje kompetence, kterými se práce zabývá. Principy se podrobněji promítají i do skautského zákona, ze kterého bych do této práce chtěla vyzdvihnout následující, s vybranými kompetencemi blízké, části:

„skaut je prospěšný a pomáhá jiným, skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta, skaut je zdvořilý, skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců, skaut je veselý myslí, skaut je čistý v myšlení, slovech i skutcích“ (Junák – český skaut, z. s., 2022, s. 2).

Dále je dle Junák – český skaut, z. s. (2022) skautská výchova dána skautskou výchovnou metodou, její historie sahá až na počátek skautingu a skládá se z osmi prvků tvořících dohromady komplexní systém. Opět do práce zahrnu ty prvky, které ukazují k rozvoji kompetencí u dětí. Jedním prvkem ze skautské výchovy je učení se zkušeností. Tento prvek zastává názor, že učení je přínosnější, když je jedinec sám aktivní a vše si vyzkouší, zároveň je zde doplněno, že se jedná i o výchovu mravní, při které mají jedinci vykonávat dobré skutky. V tomto případě je tedy potřeba naslouchat, porozumět a reagovat na druhé lidi, což souvisí s kompetencí komunikativní, zároveň tento prvek souvisí i s kompetencí sociální a personální, která se zaměřuje na práci ve skupině, atmosféru, vztahy, spolupráci apod. Stejně tak můžeme najít spojitost mezi tímto prvkem s kompetencí občanskou, která je zastoupena především v mravní výchově (RVP ZV, 2023). Dalším prvkem je družina. Tento prvek se zaměřuje na roli sociální a umění zapojit se a být přínosný společnosti. Skautská výchova se často přesouvá do menších skupinek vrstevníků, ve které jedinec může rozvíjet své sociální dovednosti a pracovat v celé skupině. Dochází zde k rozvoji jak občanské kompetence, tak i kompetence sociální a personální, komunikativní a kompetence k řešení problémů, které často řeší ve skupinách. Dalším podstatným prvkem je program osobního růstu, který je zaměřen na komplexní individuální rozvoj a jde ruku v ruce s občanskou kompetencí stejně jako zapojení do společnosti, což je dalším prvkem.

Prvky zapojení do společnosti v některých případech sahají až do celosvětové úrovně, ale první kroky začínají v místní komunitě, v regionální. Práce je většinou v kooperaci s partnery, se kterými je potřeba komunikovat a je nutné přijímat svou roli ve společnosti. Opět jsou zde rozvíjeny kompetence jak sociální a personální, tak i komunikativní, občanská i kompetence k řešení problémů. Poslední prvek, dospělí průvodci, kdy dospělí jsou v roli jakéhosi průvodce, ale zároveň zde dochází ke komunikaci mezi dospělým a dítětem a k přebírání odpovědnosti nad svým jednáním samotným dítětem, také naplňuje kompetence, a to především komunikativní a občanskou.

Je patrné, že již na počátku 20. století byl skauting něco velmi pokrokového. V dnešní době je velmi komplexní možností neformálního vzdělávání, které má k roku 2023 vliv na téměř 80 000 lidí v ČR. Z toho 1921 dětí mladších 6 let a celých 41 857 dětí do 15 let věku (Junák – český skaut, 2023). Metody a formy v Junáku přispívají k rozvoji nejen zmiňovaných klíčových kompetencí.

2.4 Programy skautských aktivit

Skautské oddíly mají rozdělené děti do věkových kategorií. První kategorií jsou benjamínci, kterým je od 5 do 7 let. Další kategorií od 8 do 10 let jsou vlčata a světlušky, skauti a skautky jsou od 11 do 14 let, roveři jsou od 15 let a poslední kategorií jsou dospělí. Jednotlivé kategorie mají většinou schůzky odděleně od ostatních věkových kategorií a tomu je přizpůsoben i program a aktivity.

Mezi primární cíle ve skupině benjamínků jsou: umět se zabavit i venku v přírodě, umět vycházet s ostatními dětmi, rozvíjet důvěru a kreativitu (Junák – český skaut, 2025). Ve skupině vlčat a světlušek mezi hlavní cíle patří: umět se pohybovat mezi vrstevníky, dokázat formulovat svůj názor a přijmout i jiné, umět respektovat pravidla a pobývat venku a v pohybu (Junák – český skaut, 2025). Skauti a skautky mají cílů pro jejich věk již více. Jedná se o cíle zaměřené na jejich aktivitu venku, na projevení jejich osobnosti, dále se jedná například o rozvoj silných a přijetí slabších stránek, přispívání k pomoci druhým a vedení vrstevníků. Cílem je také respektovat pravidla a naučit se seznamovat s lidmi jak z České republiky, tak i z celého světa (Junák – český skaut, 2025). Dalšími dvěma kategoriemi se zabývat tak detailně nebudeme.

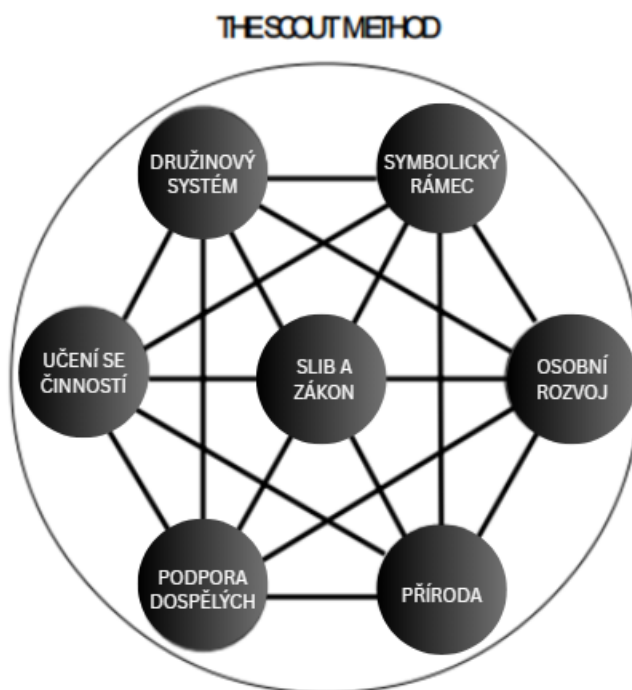
Jak již bylo zmiňováno, program a aktivity pro děti jsou přizpůsobovány cílové věkové kategorii, a také individuálním potřebám jednotlivců. Program je postaven na skautské výchovné metodě, která byla již zmiňována. Během roku se děti každý týden setkávají na schůzkách a většinou jednou za měsíc jezdí na jednodenní, nebo víkendové výpravy. V létě se organizuje letní tábor. Pro skauty a skautky (cca od 10, 11 let) je připravena tzv. stezka, kterou mohou plnit a všestranně se rozvíjet. Na rozdíl od toho tzv. odborky slouží k prohlubování dovedností v konkrétních dovednostech také u dětí cca od 10, 11 let (Junák – český skaut, n.d.). Od stezek i odborek se mohou odvíjet programy schůzek, výprav a

táborů. Akce mohou být dokonce tematicky laděné podle dané odborky, můžeme dětem navrhnout to, co je baví, nebo naopak to, v čem by mohly udělat pokrok. Zároveň je ale může motivovat některý z jejich vrstevníků.

Celý program skautské výchovy je složen z jednotlivých prvků (viz obrázek 3). Všechny prvky jsou nepostradatelné, vzájemně propojené. Stejně tomu tak je i skautské metody, která je složena z prvků. Každý z prvků má svou úlohu, měl by být přítomný a správně využíván. Tyto prvky jsou přínosné napříč věkovými kategoriemi, pouze se musí upravit způsob použití těchto prvků. Například při hraní loutkového divadla v interiéru se prvek příroda využije alespoň ve formě procházky parkem před/po divadle, nebo se mohou využít recyklované materiály při tvorbě loutek (World Scout Bureau, 1998).

Obrázek 3

Skautská metoda



(World Scout Bureau, 1998, s. 13, vlastní úprava)

2.5 Metody a formy práce v dětských oddílech/skautu

Jak už bylo zmíněno, metody a formy práce ve skautu vychází především ze skautské výchovné metody. Směřováním skautské výchovy se zabývá Strategie 2030+. Podle tohoto dokumentu se čas v oddílech zkracuje a zároveň se komplikuje orientace v dnešní době a tím i aplikace skautské výchovy. Ta je v mnoha skautských oddílech uplatňována a chápána chybně. Strategie 2030+ si určila cíle, kterých chce v budoucích letech dosáhnout a týkají se výchovy. Jedním z cílů je zajistit, aby vedoucí věděli, které kompetence jsou důležité pro budoucnost. Dalším je, aby vedoucí rozuměli a správně pracovali se skautskou výchovnou metodou, pro níž mají podklady od Junáka. Dalšími důležitými cíli pro tuto práci je pochopení skautské výchovné metody a také vytvoření prostoru pro diskusi o přístupech, metodách a dalších trendech ve výchově a vzdělávání (Junák – český skaut, 2025).

Na skautskou výchovu volně navazuje symbolický rámec, který si každý vedoucí tvoří sám pro věkovou kategorii, či oddíl, nebo je mu poskytnut od Junáka. Každý reaguje na vyzrállost dětí, pro které je tvořen, na jejich schopnosti a dovednosti (Junák – český skaut, 2023). Zároveň každé věkové kategorii chodí časopisy, se kterými se dá pracovat v rámci schůzek, výprav a táborů. Časopisy jsou velmi obsáhlé, reagují na současné problémy a také na věkovou kategorii.

Přímo Junák má webové stránky s názvem „Chystám program“, kde je možné si vybrat metodicky zpracovanou aktivitu na téma, které je zrovna potřeba. Dostupné je to veřejně nejen pro skautské vedoucí (Junák – český skaut, n.d.). V praktické části uvedu aktivity, které jsem v oddíle využila já.

2.6 Specifické kompetence rozvíjené v rámci skautingu

Specifické kompetence, které jsou vybrány do této diplomové práce, pochází z RVP ZV z roku 2023. Rozvíjejí se v neformálním vzdělávání a zaměřením je na kompetenci k řešení problémů, kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální a kompetenci občanskou. Jak uvádí Belz a Siegrist (2015) existují takzvané týmové kompetence, do kterých patří kompetence potřebné pro práci ve skupině. Jedná se například o empatii, schopnost kompromisu, vést a poslouchat atd. Junák má rozepsané kompetence, na které se chce zaměřovat během skautské výuky, je jich 24 a dělí se do 6 oblastí – Co umím a znám,

Kdo jsem, Moje kamarádství, Můj domov, Svět okolo nás a Příroda kolem nás. Tyto kompetence jsou zastoupeny především ve stezkách, které se snaží o komplexní rozvoj (Junák – český skaut, n.d.).

Po dosažení základního vzdělávání by žáci měli disponovat kompetencemi v takové úrovni, jak je to popsáno v RVP ZV (2023). Tím, že ve skautingu je podporován aktivní životní styl, který podporuje dovednosti jak sociální, tak osobní, usnadňuje to účastníkům získávat lepší akademické výsledky (Asensio-Ramon et al., 2020).

Kompetence k řešení problémů

U kompetence k řešení problémů by žák měl být schopen problémové situace poznat, pochopit, a především je vyřešit. Tato kompetence je rozvíjena i průřezovými tématy, nejvíce však výchovou demokratického občana a osobnostním a sociálním rozvojem.

Tuto kompetenci je možné rozvíjet především při problémově orientovaných (výukových) situacích, které mají některé prvky neznámé. Problémově orientované učení (problem-based learning) má své kořeny již v 70. letech 20. století. Tento typ učení obsahuje problém, který je buď prakticky, nebo teoreticky zaměřený (Češková, 2016). Barrows (1996) charakterizuje problémově orientované učení šesti body. Prvním bodem je, že za učení přebírá odpovědnost žák a že by měli být aktivní všichni žáci. Druhým bodem je práce v malých skupinkách, jejichž složení by se mělo měnit. Třetím bodem je, že učitelé by měli být pouze průvodci a nechat pracovat samotné žáky. Ve čtvrtém bodě zmiňuje, že žáci by měli umět analyzovat a zároveň syntetizovat problémy, které mohou být i mezioborového charakteru. Pátý bod zdůrazňuje to, že problémy by měly být reálného charakteru, se kterým už žák může mít nějakou zkušenost a zároveň se se situací může žák potkat i mimo školu. Poslední bod popisuje, že je potřeba, aby si žáci určovali směr studia.

Howard S. Barrows vyučoval na univerzitě, přesto jsou tyto body univerzálními a využitelnými jak na základní škole, tak i v neformálním vzdělávání při rozvíjení klíčové kompetence k řešení problémů.

Kompetence sociální a personální

Tato kompetence je velice obsáhlá, zaměřuje se jednak na sebe samého, ale i na spolupráci a na umění práce v kolektivu. Spadá sem například podílení se na různých aktivitách,

respektující chování k ostatním, nebo i schopnost spolupráce a diskuse. Rozvoj této kompetence je podpořen průřezovým tématem osobnostní a sociální výchovy (zkráceně OSV), její rozvoj je součástí RVP ZV od roku 2007 (Soják, 2017). ABC.cz slovník cizích slov (n.d.) poskytuje obecnou definici pojmu kompetence sociální a personální jako „schopnost a dovednost účinně, efektivně a kultivovaně spolupracovat ve skupině, podílet se na budování pozitivní psychosociální atmosféry a klimatu na pracovišti, adaptovat se adekvátně na svou pozici a roli ve skupině, pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce“.

Knotová (2001) pak popisuje pouze sociální kompetenci tak, že sociálně kompetentní osoba je charakterizována jednotlivými vlastnostmi. Jde například o umění naslouchat, být přirozeně komunikativní, být vyrovnaný a optimistický, přistupovat konstruktivisticky k problémům a konfliktům, mít schopnost uvolnit svým chováním ostatní, poznávat nové lidi prostřednictvím komunikace, mít širokou škálu zájmů, být zvědavý v mezilidských vztazích, projevit pozitivní postoj k druhým i k sobě, umět podporovat rozvoj pozitivních rysů osobnosti u ostatních jedinců, být tolerantní, taktní a citlivý, umění chválit, ale i vyjádřit konstruktivní kritiku a poslední vlastnost je mít schopnost cíleně ovlivňovat a regulovat mezilidské vztahy i svůj vztah k sobě.

Z popisu této kompetence si můžeme odvodit, že sociální a personální kompetence jde ruku v ruce s tou druhou. Nemohli bychom být sociálně kompetentní osobou, pokud bychom nebyli i personálně kompetentní osobou a naopak.

Kompetence komunikativní

Po dokončení základního vzdělávání by měl žák naplňovat dílčí cíle z RVP ZV (2023) klíčové kompetence komunikativní. Mezi ty patří například schopnost kultivovaného a souvislého projevu jak písemného, tak i mluveného, dále sem patří schopnost formulovat a vyjadřovat své myšlenky. Spadá sem také schopnost naslouchání a diskutování, nebo i porozumění textům, obrazovým materiálům, záznamům apod., o kterých poté dokáže i přemýšlet a využívat je při svém rozvoji. Komunikativní dovednosti by jedinec měl uplatnit pro soužití a spolupráci s ostatními.

Podle Vybírala (2005) je z psychologického hlediska kompetentní v komunikaci ten, kdo má široké znalosti (včetně znalosti jazykového systému), dostatek informací a schopnost je

efektivně využít. Je tedy jasné, že komunikativní kompetence je spojena s jazykovou kompetencí, která je však zaměřena pouze na osvojování si jazyka (řeči) a nezaměřuje se například na neverbální komunikaci a schopnost komunikovat (Zezulková, 2011).

Kompetence občanská

Z kompetence občanské je pro tuto diplomovou práci podstatný především bod, který stojí na podstatě empatie. Udává žákovi cíl: „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“ (RVP ZV, 2023, s. 12). Z tohoto cíle je zřetelné, že tento bod občanské kompetence je blízce propojen s kompetencí osobní a sociální, ve které se také zmiňuje respekt, či tolerance. Ostatní body občanské kompetence se týkají především demokratického jednání.

V další části této kapitoly se zaměříme na kompetence, které vychází přímo ze skautingu a jsou dané například Junákem.

Skauti nabízejí projektové aktivity, které jsou hlavní součástí skautské metodiky. Jedinci se tak mohou zapojit do mnoha fází – do návrhu, výběru, plánování, realizace a hodnocení (Asensio-Ramon et al., 2020). Zároveň stále staví na pilířích skautingu a na jednotlivých prvcích skautské výchovy, ze které vychází kompetence pro Junáka. Junák má také sepsané kompetence pro jednotlivé věkové kategorie. Díky flexibilnější struktuře může organizace neformálního vzdělávání rychleji reagovat na změny ve společnosti (Johnson & Majewska, 2022).

Podle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2020):

Cílem vzdělávání v následující dekádě je základními a nepostradatelnými kompetencemi vybavený a motivovaný jedinec, který dokáže v co nejvyšší míře využít svůj potenciál v dynamicky se měnícím světě ve prospěch jak svého vlastního rozvoje, tak s ohledem na druhé a ve prospěch rozvoje celé společnosti. (s. 16)

K tomuto přispívá v neposlední řadě i skauting, u kterého se zaměříme na věkovou kategorii vlčat a světlušek, jejichž věková kategorie je uprostřed. Mají tedy již nějaké základy z benjamínků a rozvoj kompetencí pokračuje dále do skautů a skautek. Dokument, ze kterého vycházím je rozdělen na 6 oblastí. Tyto oblasti jsou rozdělené na podoblasti, k těm

jsou sepsané kompetence a k nim jednotlivé projevy, jak kompetenci naplnit (Kompetence skautské výchovy, n.d.).

U první oblasti (co umím a znám) se první kompetence zaměřuje na řešení problémů, práci s informacemi a umění poučit se z řešení problémů. Projevy jsou založeny na praktických zkušenostech spojených s komplexním rozvojem dítěte. Jedná se například o schopnost rozpoznat důvěryhodné informace, nebo posouzení výhod a nevýhod nabízených řešení situací, které je potřeba i zdůvodnit. Další kompetencí je připravenost na různé situace. Projevy, které ke kompetenci navazují, jsou například schopnost přivolat pomoc, nebo řešit různé situace. Poslední kompetencí spojenou s danou oblastí a zároveň propojenou s kompetencemi z RVP je být platný při táboření, mezi její projev patří pomoc s činnostmi při chodu skauta (Kompetence skautské výchovy, n.d.). Skautské kompetence jsou propojeny s kompetencemi z RVP ZV. Klíčová kompetence k řešení problémů se promítá do těch skautských. Jedná se o schopnost vnímat problémové situace, pochopit je, přemýšlet o řešení založeném na zkušenostech a sehnat informace přispívající k řešení problému. Další klíčová kompetence promítající se do skautských je komunikativní. Ta je zastoupena ve všech projevech. Další klíčová kompetence znatelná z těch skautských je sociální a personální, kde je důležitá práce ve skupině, uchopení role a ovlivnění kvality společné práce. Také schopnost poskytnout, nebo požádat o pomoc (RVP ZV, 2023).

Takto by mohla být postupně uvedena všechna propojení mezi skautskými kompetencemi a kompetencemi z RVP ZV. Je však již z první oblasti zřejmé, že oba dokumenty jsou propojené. Skautské programy mají tedy na děti ve věku základního vzdělávání velmi silný vliv, pokud opravdu rozvíjí všechny zmiňované kompetence.

2.7 Význam skautingu pro děti ve věku základní školy

Skauting jakožto nejrozšířenější a jedno z nejdéle fungujících hnutí neformálního vzdělávání sdružuje kolem 57 miliónů členů ve více než 170 zemích světa (World Organization of the Scout Movement, n.d.). Jak je již zmíněno dříve, skauting je charakteristický svou výchovnou filozofií. Dává si za cíl přispět k fyzickému, duševnímu i duchovnímu rozvoji a také přispět ke komplexnímu rozvoji osobnosti jedince. Jedná se jak o rozvoj fyzický, tak duševní, sociální, duchovní a morální.

Pro děti mladšího školního věku má skauting velký význam. V tomto věku dochází k utváření hodnot, postojů a sociálních dovedností. Jak píše Zajíc (2020) podstatným aspektem neformálního vzdělávání, je dobrovolnost a možnost postavit systém na uceleném systému hodnot. Zde zmiňuje právě skauting. Belz & Siegrist (2015) popisují jako jedny z nejpodstatnějších kompetencí ty týmové. Skautské aktivity tyto kompetence rozvíjejí. Děti se učí komunikovat, plánovat, rozhodovat se, řešit problémy, spolupracovat. Další důležitou součástí je výchova k hodnotám, která se ve skautingu promítá například ve skautském slibu, v pilířích skautingu apod. Podle Mikšíkové (2019) jsou hodnoty označovány jako něco, co je univerzální a nezávislé na čase a místě. Vyzdvihuje například spravedlnost, spolehlivost, upřímnost, odvahu a zodpovědnost jako vlastnosti, kterých si lidé váží.

Můžeme tedy říct, že skauting a obecně i neformální vzdělávání může dětem základní školy poskytovat rozšíření obzorů v různých oblastech a zároveň umožnit setkávání s vrstevníky, s nimiž by se jinde nepotkali.

Praktická část

3 Metodologie

V této kapitole je uvedeno, co je to akční výzkum, který umožňuje pedagogovi a výzkumníkovi v jedné osobě řešit problémy ve škole a zároveň přímo v praxi dělat inovace (Janík, 2003). Přestože je výzkum popisován především v prostředí škol, vystupuje tato praktická část ze školního prostředí a vstupuje do oblasti neformálního vzdělávání. Dále je zde popsáno, které metody byly využity pro sběr dat a v závěru kapitoly je uvedeno, proč byl pro výzkum vybrán právě akční výzkum.

3.1 Akční výzkum

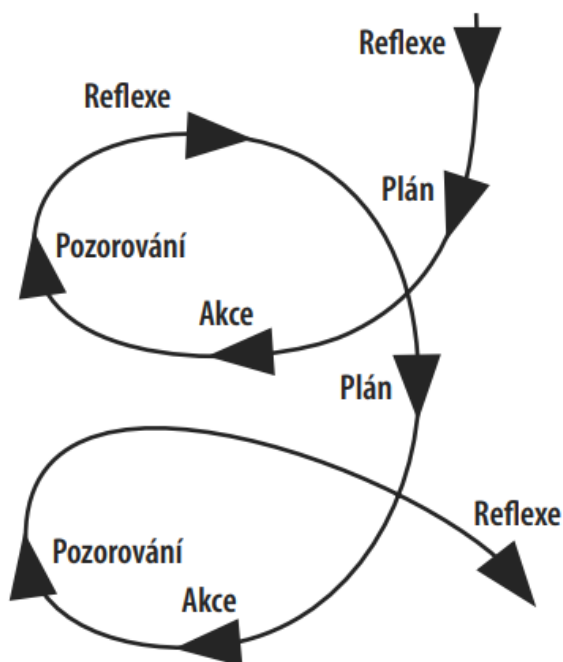
Akční výzkum je výzkumem prováděným v praxi a jeho kořeny sahají do 30. let minulého století (Janík, 2003). Podle definice od Průchy, Walterové a Mareše (2003) se jedná o typ pedagogického výzkumu, jehož cílem je přímo ovlivnit nebo zlepšit konkrétní oblast vzdělávací praxe a reagovat na aktuální potřeby. Využívá intervenční strategie, formuluje doporučení a usiluje o jejich realizaci, přičemž průběžně sleduje dopady zavedených změn. Často je prováděn praktickými odborníky jako jsou například učitelé. Nezvalová (2003) píše, že akční výzkum klade důraz na pedagogickou praxi a poskytuje možnost zavádění změn přispívajících k neustálému zlepšování práce učitelů a dalších účastníků vzdělávání. Dále také píše, že je akční výzkum praktickým výzkumem a je prováděn pedagogy v praxi. Výsledky výzkumu jsou subjektivnější, a proto mají omezené využití. To však neznamená, že by byl méně přínosný. I Janík (2003) popisuje akční výzkum jako praktický tým, že slovo „akční“ odkazuje k situaci, kterou učitel zkoumá a snaží se jí porozumět a případně ji příště vylepšit. Zároveň si pod slovem „akční“ můžeme představit úkony učitele, jež mají vést ke zlepšení dané akce (situace).

Důležité je zmínit, že akční výzkum je cyklický a jeho principem je činnost, nikoli metoda (Nezvalová, 2003). Janík (2003) připisuje akčnímu výzkumu model jednání (akce) a výzkumu (reflexe), který se neustále opakuje. Beck (2017) popisuje dva znaky akčního výzkumu, které platí pro všechny. Prvním znakem je, že se jedná o tzv. proces bádání prováděný praktiky, který je prováděn v praxi s cílem danou praxi zlepšit. Druhým znakem je, že jde o cyklický proces, kde se stále dokola opakují fáze identifikace problému, implementace navrženého řešení a vyhodnocení dopadů. Toto popisuje i Nezvalová (2003) a píše, že akční výzkum se skládá z prvků akce, reflexe a revize. Beck (2017) dále popsal další 4 znaky, které nejsou však využity ve všech akčních výzkumech. Jedná se o kritický postoj výzkumníka, bádání musí být

naplánované a sběr dat musí být systematický, bádání musí být děláno ve spolupráci a výsledky musí být zveřejněny v nějaké podobě.

Obrázek 4

Cykličnost akčního výzkumu



(Greger, Simonová, Chvál, & Straková, 2020)

Akční výzkum ohledně cílů podtrhává to, že učitel zkoumá, chce se něco dozvědět, mění vlastní vyučování a získává nové poznatky. Výzkumné otázky vyplývají z potřeb učitele a je možné, že se budou během výzkumu měnit stejně jako plán výzkumu a výzkumný vzorek, který není reprezentativní. Sběr dat je flexibilní a přizpůsobuje se potřebám výzkumu a následně jsou data vyhodnocována buď analýzou, nebo deskriptivní statistikou. Výsledky akčního výzkumu jsou ihned k mání, jsou platné ihned, a nejsou objektivní (Seebauer, 2002 citováno v Janík, 2003).

Dobrý akční výzkum je autentický a přináší autentickou zprávu z praxe. Přesto se i znaky dobrého akčního výzkumu mohou lišit, stejně jako samotné výzkumy (Greger, Simonová, Chvál, & Straková, 2020).

Výzkumná část probíhala jednou měsíčně během organizovaných akcí pro děti od listopadu 2024 do března 2025 v zájmovém spolku.

4 Cíle diplomové práce a výzkumné otázky

Tato diplomová práce si stanovila tyto klíčové cíle:

1. Popsat u dětí změny v úrovních klíčových kompetencí při zvolených aktivitách.
2. Určit oblíbenost vybraných aktivit.

Ke každému cíli byly stanoveny výzkumné otázky. K cíli číslo 1 byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Které klíčové kompetence jsou rozvíjeny prostřednictvím vybraných aktivit v neformálním vzdělávání?
- Jaké metody a přístupy v neformálním vzdělávání mají největší dopad na rozvoj klíčových kompetencí?
- Jak se úroveň klíčových kompetencí postupně proměnila během aplikovaných aktivit?

K cíli číslo 2 byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

- Které aktivity byly dětmi hodnoceny kladně a které záporně?

5 Metody využití ke sběru dat

Ke sběru dat budou využity krátké rozhovory s dětmi, zúčastněné pozorování a dotazník pro vedoucí.

Pozorování bude probíhat v průběhu víkendových akcí s dětmi, které budou přítomny. Jedná se o 5 akcí. Každá z nich bude probíhat na jiném místě. Některé budou pouze jednodenní, jiné budou po dobu celého víkendu. Pozorování bude zúčastněné a bude sloužit ke zmapování úrovní klíčových kompetencí rozvíjených v neformálním vzdělávání.

Rozhovory budou probíhat s dětmi, aby bylo zjištěno, které aktivity jsou dětmi hodnoceny kladně a které záporně. Rozhovory budou probíhat také s ostatními vedoucími spolku po ukončení jednotlivých aktivit a povedou ke zjišťování úrovně kompetencí dětí.

5.1 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek se skládá z 15 dětí v rozmezí od 6 do 13 let, které jsou součástí zájmového spolku, jehož myšlenka vychází ze skautského hnutí a ve kterém působím jako oddílová vedoucí.

Výzkum započal v listopadu 2024 a ukončen byl v březnu 2025. Během této doby proběhlo 5 akcí, na kterých byl výzkum prováděn. Jednalo se buď o jednodenní akce, nebo o víkendové akce. Všechny byly propojeny tématem detektivní kanceláře, které je naší celoroční hrou. Téma detektivní kanceláře bychom mohli přiřadit k symbolickému rámci.

5.2 Specifika dětí

V této podkapitole si v tabulce uvedeme jednotlivé děti, které jsou součástí výzkumného vzorku, jejich věk, dobu, po kterou jsou součástí oddílu a krátkou charakteristiku.

Jméno dítěte	Věk a doba v oddíle	Stručný popis dítěte
Lojza	13 let, 6 let v oddíle	Otevřený a srdečný, dokáže být náladový. Sportovně založený a soutěživý. V oddíle má starší sestru.
Líza	13 let, 6 let v oddíle	V kolektivu spíše uzavřená, sportovně založená a soutěživá. V oddíle má starší sestru.
Sára	12 let, 5 let v oddíle	Komunikativní, poslední dobou dává přednost sportovním akcím. Ostatním nápomocná.

Hana	12 let, 4 roky v oddíle	Velmi otevřená, radostná. Ráda sportuje a je zodpovědná.
Klára	12 let, 3 roky v oddíle	Velmi komunikativní, má ráda věci podle sebe. Ne příliš fyzicky zdatná. Nyní má v oddíle mladšího brácha, o kterého se často stará.
Vilma	12 let, 5 let v oddíle	Dříve velmi uzavřená, dnes při kolektivních hrách také. Při práci s ní je potřeba být trpělivý, je cílevědomá.
Jolča	11 let, 5 let v oddíle	Extrovertní, velmi chytrá. Ráda práci organizuje a nevdá jí být ve vůdčí pozici.
Luky	10 let, 3 roky v oddíle	Tiší, šikovný na matematiku a sportovně založený. Naslouchá a poslední dobou se projevuje o při společných hrách.
Ondra	10 let, 4 roky v oddíle	Extrovertní a sportovně založený. Je impulzivní a hodně soutěživý.
Kiki	8 let, 2 roky v oddíle	Otevřená a komunikativní. Má ráda věci podle sebe.
Maru	8 let, 1. rok v oddíle	Otevřená a komunikativní. Ráda pomůže ostatním a je sportovně založená.
Jarča	7 let, 1. rok v oddíle	Spíše uzavřená, komunikuje s kamarádkami, které zná. Do aktivit se příliš nezapojuje, ale snaží se.
Zuzka	7 let, 1 rok v oddíle	Komunikativní, někdy se stydí. Snaží se zapadnout do uzavřené skupiny holek. Rychle se jí mění nálady.
Max	6 let, 1. rok v oddíle	Uzavřený a vázaný na svou starší sestru v oddíle. Má rád počítačové hry. Do společných aktivit se spíše nezapojuje.
Pepík	6 let, 1. rok v oddíle	Komunikativní s velkou fantazií, má rád přírodu a je citlivý. Do společných aktivit se příliš nezapojuje.

5.3 Role výzkumníka

V rámci celého výzkumu jsem pracovala se skupinou dětí, se kterou jsem byla v dlouhodobém kontaktu v rámci pravidelné volnočasové činnosti. Děti mě vnímaly jako vedoucí, ke které mají důvěru. Tento vztah mohl ovlivnit atmosféru při výzkumných aktivitách i otevřenost dětí během jejich reflexe. Uvědomuji si však riziko určitého zkreslení. Proto jsem se snažila při pozorování vystupovat co nejvíce neutrálně. Všechny záznamy byly vedeny strukturovaně s důrazem na objektivitu získaných dat.

6 Vstupní reflexe

V září roku 2024 do oddílu nastoupilo několik nových dětí, které se buď s nikým neznaly, nebo měly v oddíle pouze jednoho či dva známé. Tato situace se odrazila v jejich chování během aktivit. Do úkolů zaměřených na řešení problémů se zapojovaly jen minimálně, komunikovaly převážně s dětmi, které již znaly, případně s vedoucím, a v rámci skupinové dynamiky zůstávaly spíše pasivní.

Mimo řízené aktivity jsme navíc pozorovali u většiny dětí tendenci ke vzniku stabilních skupinek, které komunikovaly převážně mezi sebou a nebyly příliš otevřené novým sociálním interakcím. Tato skutečnost mohla ovlivnit nejen rozvoj jejich sociálních a občanských kompetencí, ale také schopnost efektivně spolupracovat, vyjednávat a konstruktivně řešit problémy.

Podle Rámce klíčových kompetencí pro celoživotní učení (Doporučení Rady EU, 2018) jsou sociální a občanské kompetence zásadní pro schopnost jednotlivců fungovat v různorodých sociálních prostředích, přispívat ke skupinové dynamice a aktivně se zapojovat do komunity. Komunikativní kompetence zase hrají klíčovou roli ve vyjadřování vlastních myšlenek a porozumění druhým, což je nezbytné nejen v osobním, ale i ve společenském a profesním životě. Kompetence k řešení problémů podporují schopnost analyzovat situace, hledat alternativní řešení a strategicky přistupovat k výzvě.

Z výše uvedených pozorování vyplývá potřeba cíleného rozvoje těchto kompetencí u dětí v oddíle, a to prostřednictvím promyšlených aktivit podporujících spolupráci, efektivní komunikaci a otevřenost k novým interakcím. Akční výzkum se proto zaměří na strategie a metody, které dětem umožní rozvíjet komunikaci, naučit se aktivně pracovat v kolektivu a posílit jejich schopnost řešit úkoly a výzvy společně.

7 Pretest

Pretest proběhl na akci spolku v polovině listopadu, kdy byly děti pozorovány při aktivitě Pavučina. Tato aktivita byla vybrána pro pretestovou aktivitu, jelikož napodobuje situaci, ve které jsou vybrané klíčové kompetence potřebné. Aktivitu se zúčastnilo 15 dětí od 6 do 13 let. Aktivita se odehrávala v Divoké Šárce.

Pravidla hry popisuje například Neuman (2014) u Pavoučí sítě a jako klíčové pojmy k ní uvádí spolupráci, řešení problémů a tělesný kontakt. Tato klíčová slova odpovídají kompetencím, které byly cílem výzkumu. Sociální a občanskou kompetenci zde můžeme najít v podobě nutné důvěry (přenos jednotlivců oky) a spolupráci mezi dětmi. Komunikativní komunikace je zde zastoupena, jelikož děti mezi sebou musí komunikovat, sdílet návrhy a mohou využít i neverbální komunikaci, např. gesta, fyzická pomoc. Kompetence k řešení problémů vyžaduje plánování, jak pavučinu překonat, a to se zadanými kritérii (dále). Zároveň je zastoupena i osobní kompetence, kdy někteří musí překonat ostych z tělesného kontaktu a zároveň aktivita rozvíjí sebedůvěru.

U této aktivity bylo z metod sběru dat využito zúčastněné pozorování, které umožnilo přímé sledování skupiny. Jak píše Neuman (2014) je potřeba začít legendou, i my jsme s ní začali. Bylo potřeba překonat laserové paprsky při vstupu do banky, která byla nedávno vykradena a my pracovali na objasnění jejího vykradení. V této verzi měly děti k dispozici 9 průlezových děr, místo pod pavučinou a místo nad pavučinou, které bylo vysoko. Dohromady tedy 11 možností, kudy prolézt. Každým otvorem mohly prolézt maximálně 2 děti. Nejprve se však děti musely dostat přes každou z děr a až následně mohly použít jednotlivé díry podruhé. Nebyl určen nikdo jako vůdce skupiny, byl dán prostor všem dětem, aby se zapojily stejnou měrou.

Pravidla byla upravena kvůli počtu účastníků a kvůli prostředí, ve kterém se hra odehrávala.

Obrázek 5

Ilustrativní obrázek – pavučina



Neuman (2014, s. 179)

Cílem pretestu bylo stanovit výchozí úroveň kompetence komunikativní, občanské, řešení problémů a sociální a osobní tak, aby bylo možné po uplynutí přibližně 4 měsíců sledovat pokrok. Pretest byl rozdělen do několika kategorií, aby získal strukturu potřebnou pro lepší orientaci a pro další vyhodnocení.

7.1 Struktura pretestu

Struktura pretestu poskytuje podklad pro pozorování, které je zaznamenáváno (do telefonu, na papír) během aktivity a následně je vyhodnoceno. Popis toho, co se bude zaznamenávat a v jakých případech, je vždy uveden pod kategorií pretestu.

Kooperace ve skupině

- Popis: Děti se účastní aktivity Pavučina, při které musí všichni spolupracovat na úspěšném splnění, prolezení pavučinou na druhou stranu s co nejméně doteky dle zadaných pravidel.
- Hodnocení: Pozorování aktivního zapojení každého dítěte, ochoty spolupracovat, rozdělení rolí ve skupině.
- Záznam: Pozorovací škála na škále 1–5 (1 – Dítě je převážně pasivní a do činnosti vstupuje pouze pokud je přímo vyzváno. V tomto případě také jedná bez zájmu a bez úsilí. 2 – Dítě reaguje na podněty okolí, jeho zapojení do aktivity je však nepravidelné a také pasivní. Objevují se lehké náznaky snahy o spolupráci. 3 – Dítě se do činnosti zapojuje částečně, sleduje, co se děje a občas přispěje vlastním návrhem a názorem. Spolupráce je však spíše pasivní. 4 – Dítě se již aktivně zapojuje do činnosti, reaguje na

návrhy ostatní a své návrhy a názory prezentuje. Celkově se jedná o akčního člena týmu. 5 – Tento jedinec se po celou dobu aktivně zapojuje. Navrhuje řešení, aktivně komunikuje s ostatními a podporuje spolupráci. Zároveň ostatní vede.).

Komunikační dovednosti

- Popis: Děti jsou vyzvány k tomu, navrhovaly řešení úkolu v rámci skupiny a reagovaly na ně.
- Hodnocení: Záznam počtu příspěvků dítěte ohledně strategie řešení, reakce na ostatní řešení.
- Záznam: Počet verbálních příspěvků k řešení úkolu.

Schopnost řešit problém ve skupině

- Popis: Děti navrhují, jak řešit problém, který jim byl předložen a spolupracují na řešení problému.
- Hodnocení: Pozorujeme děti, zda přichází s řešeními problémů a zda spolupracují na jeho vyřešení.
- Záznam: Sepsání dětských řešení na základě pozorování.

7.2 Dotazník pro vedoucí

Každý přítomný vedoucí (osoba nad 18 let se splněnými podmínkami) vyplňoval během aktivity krátký dotazník, který byl zaměřen na dané klíčové kompetence. Dotazník vyplnili především kvůli triangulaci dat, aby byl do práce poskytnut i jiný úhle pohledu. Stejný dotazník vyplní po posttestu. Dotazník jsem vytvořila podle struktury pretestu.

1. Jak hodnotíš úroveň spolupráce mezi dětmi během hry?

(Zakroužkuj jednu možnost)

- a) Děti spolu efektivně komunikovaly a aktivně spolupracovaly na řešení úkolu.
- b) Většina dětí se zapojila, ale někteří jedinci zůstávali pasivní.
- c) Skupina měla problémy s organizací a spoluprací, úkol byl splněn jen s velkými obtížemi.
- d) Děti téměř nespolečně spolupracovaly, většinou jednaly samostatně bez ohledu na ostatní.

2. Jakým způsobem děti komunikovaly při řešení úkolu?

(Zakroužkuj jednu možnost)

- a) Většina dětí se aktivně zapojovala do diskuse a navrhovala řešení.

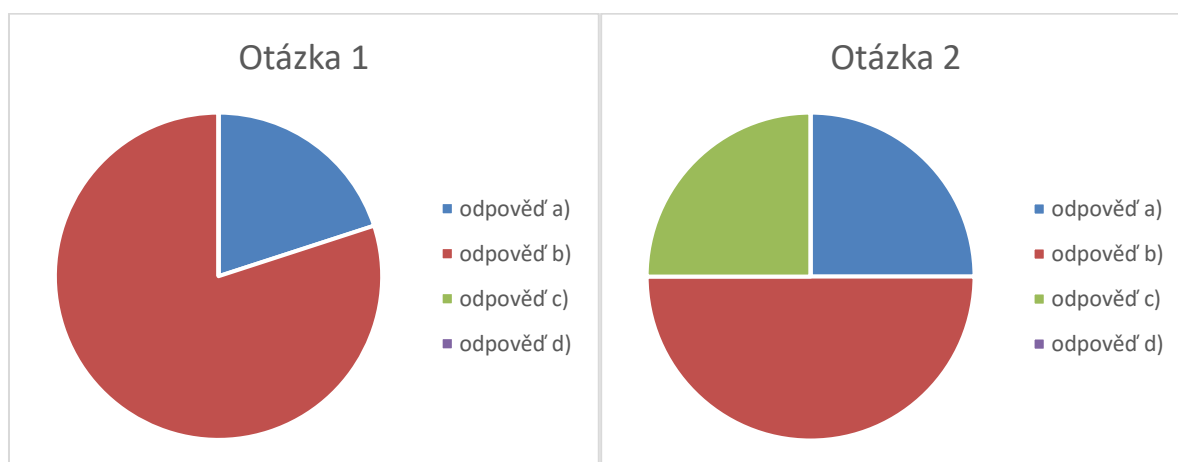
- b) Většina dětí se zapojila, ale někteří jedinci zůstávali pasivní.
- c) Děti komunikovaly pouze s těmi, které již znaly, a nevyhledávaly nové interakce.
- d) Skupina měla problém s efektivní komunikací, což vedlo k nesrovnalostem při plnění úkolu.

3. Jaké překážky nejvíce ovlivnily průběh aktivity?

(Vyber max. 2 možnosti)

- a) Neochota některých dětí zapojit se do komunikace.
- b) Neschopnost dětí efektivně spolupracovat.
- c) Strach z tělesného kontaktu nebo nejistota při fyzické spolupráci.
- d) Nedostatečná schopnost plánovat a řešit problémové situace.
- e) Jiné (prosím upřesni): _____

Dotazník vyplnili 4 vedoucí, kteří pozorovali děti při hře Pavučina. Grafické vyhodnocení dotazníku vidíme v příložených grafech 1, 2 a 3.



Graf 1, 2, 3

Vyhodnocení dotazníku vedoucích po pretestu

Z dat dotazníku můžeme vyčíst, že většina vedoucích vnímala aktivitu stejně jako já – všimli si, že někteří jedinci byli pasivní. Jednalo se především o nové a mladší jedince. Můžeme zde vidět propojení s odpověďmi z druhé otázky ohledně komunikace, kde někteří opět zvolili možnost s většinou dětí aktivní, ale s některými jedinci pasivními. Jeden volil odpověď a), ten stejný volil odpověď a) i u první otázky a možná nedával těm pasivním dětem takovou váhu. Jeden vedoucí u 2. otázky volil i odpověď c). Myslím, že zde vidí propojení mezi kooperací dětí, kteří se znají z dřívějších akcí a jejich komunikací s ostatními.

U 3. otázky je vícekrát označeno c) – neochota z tělesného kontaktu. Myslím, že zde se jedná především o nové děti. Jeden z vedoucích uvedl u 3. otázky „Jiné“ a napsal: „Největší překážkou podle mě bylo to, že je to některých pouze druhá akce s námi.“, což doplňuje vše již zmíněné.

Z tohoto dotazníku, otázek i z odpovědí, vycházím i u dalších aktivit, které byly reflektované dalšími vedoucími v oddíle.

7.3 Reflexe dětí

Tři děti odpověděly po aktivitě na otázku: „Jak jsi spolupracoval/a s ostatními?“

Prvním dotazovaným byl Lojza, který řekl: „Myslím, že dobrý, s Klárou nám to šlo.“

Dále odpověděla Jolča: „Dobře, ale Kiki mě rozčilovala.“

Posledním byl Pepík: „Jo, jak mě prondávali, to bylo dobrý.“

Další tři děti odpověděly na otázku: „Co bys příště udělal/a jinak?“

Klára řekla, že by na konec nenechala tolik velkých na druhé straně pavučiny.

Vilma odpověděla: „Nic, bavilo mě to.“

Maru: „Zůstala bych dýl s Kiki na druhé straně. Na týhle mě to moc nebavilo.“

7.4 Sebereflexe

Aktivita dopadla přibližně dle mých očekávání. Většinu dětí znám již několik let a často tuším, jak se budou chovat, nebo kdo se ujme vůdčí role a kdo naopak bude jen koukat a nechá se řídit ostatními. Co mě překvapilo, že bylo aktivních více dětí, než jsem čekala. Přestože Vilma se Sárrou nic neřekly, byly téměř celou dobu aktivní a očividně naslouchaly ostatním, jelikož udělaly vždy to, co bylo potřeba.

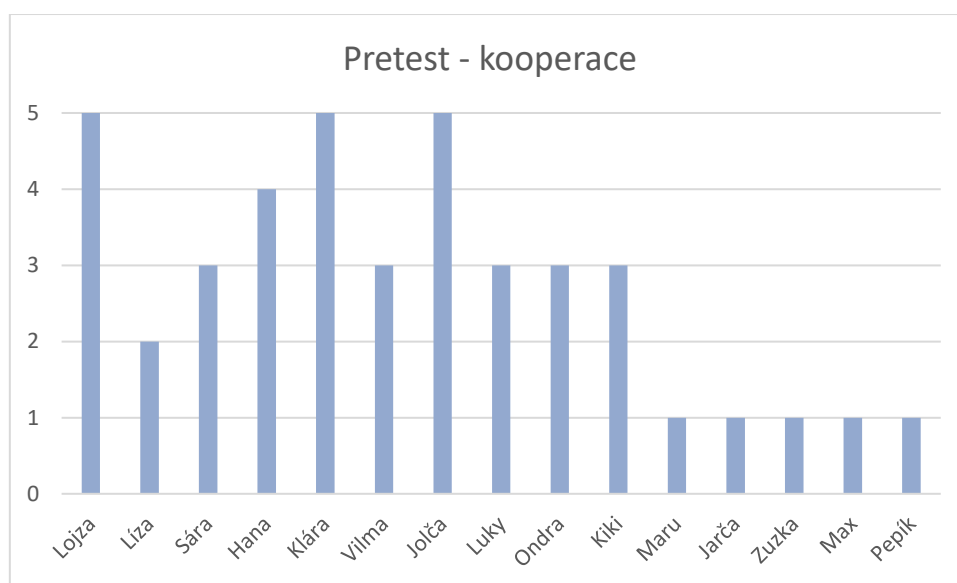
Také jsem očekávala, že mladší děti budou méně aktivní a že ti nejnovější se asi příliš nezapojí. Doufala jsem však, že ti starší se pokusí ty mladší zapojit. Bohužel se tak nestalo a mladší pak buď jen koukali, nebo stáli opodál. Myslím, že kdybychom na začátku zdůraznili, že mají zapojit i mladší, stalo se tak. Na druhou stranu jsme jim do toho chtěli zasahovat co nejméně.

Dotazník pro vedoucí také dopadl podle mých očekávání stejně jako krátké reflexe od dětí. Tam mě překvapila pouze Klára, která by změnila postup, aby nakonec mohly zvedat někoho lehčího a menšího.

7.5 Výsledky pretestu

Pretest proběhl bez jakýchkoli problémů. Celkem trval téměř 15 minut a vyšlo z něj najevo, že záleželo na tom, jakou roli dítě přijalo a podle toho se odvíjela i jeho míra zapojení. Zároveň děti a jejich míru zapojení ovlivnilo i to, jak rychle se dostaly na druhou stranu pavučiny, kde musely případně přebrat odpovědnost na sebe, nebo naopak, jak dlouho zůstaly na původní straně, kde ke konci odpovědnost museli začít také přijímat. V pretestu byla tedy sledována míra kooperace, komunikační dovednosti a schopnost řešení ve skupině.

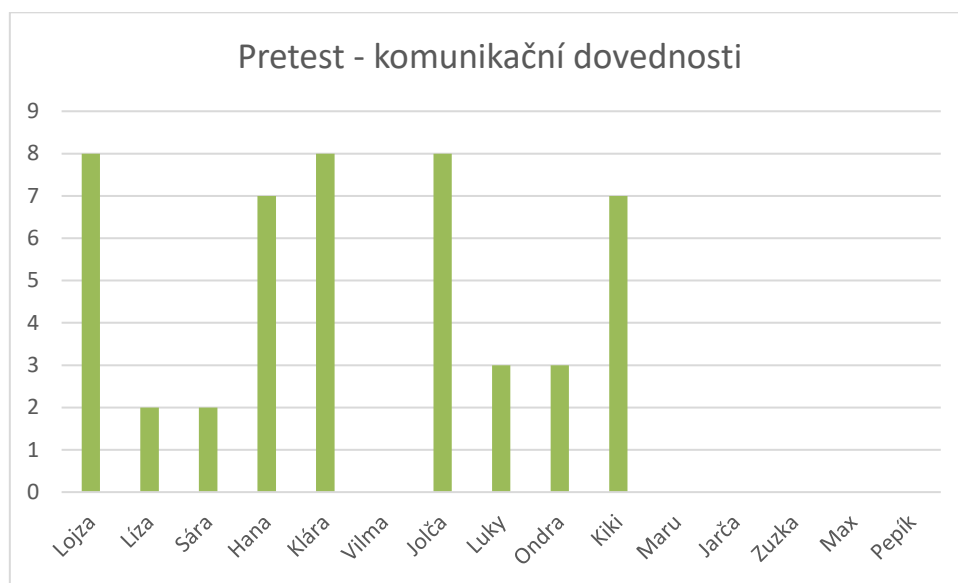
Kooperace, tedy pozorování dětí, jak jsou ochotné spolupracovat, zapojit se a přijmout roli ve skupině, je zanesena do grafu 4. Děti jsou seřazené podle věku (nalevo nejstarší děti a napravo ty nejmladší). Nejvyšší možná dosažená hodnota je 5, nejnižší hodnota je 1. Nejnižší hodnoty dosahovaly zejména ty děti, které s námi jezdí kratší dobu (jsou mladší). Většinou od nového školního roku, v této době tedy přibližně 2 měsíce.



Graf 4

Vyhodnocení kooperace v rámci pretestu

Dále v rámci pretestu byly sledovány komunikační schopnosti, které byly vztáhnuty k schopnosti verbálně formulovat řešení problému, případně reagovat na jiný nápad k řešení. Horní hranice nebyla určena, ale dle zobrazení na grafu 5 můžeme vidět, že se pohybovala u 8 verbálních příspěvků k řešení situace. Nejnižší možná hranice byla 0, které také dosáhlo několik účastníků.



Graf 5

Vyhodnocení komunikačních dovedností v pretestu

Nakonec byla pozorována schopnost řešit problémy. Bylo sepsáno několik výroků, které děti vyřkly a zároveň nesmí chybět zmínka, že přestože Sára a Vilma za celou dobu téměř nepromluvily, jejich přínos pro vyřešení situace byl nepostradatelný. Téměř pokaždé totiž přenášely ostatní děti, pokud to bylo potřeba, z jedné strany pavučiny na druhou stranu. Níže si uvedeme výroky jedinců a jejich krátkou charakteristiku.

Lojza: „Klára poleze první, je největší a má sílu.“, „Hele, tohle asi nedáme, zkus to tudy.“, „Ondro, pojď tudy, tu horní necháme volnou.“

Lojza se přesunul jako druhý na protější stranu pavučiny. Měl tudíž možnost vidět akci z druhé strany, kde alespoň zpočátku nebylo tolik jedinců a on tak možná mohl mít větší přehled o dění. Zároveň jde o jedince, který je v oddíle již několik let a často bývá jedním z těch, na které se ostatní obrací a musí mít jistou autoritu.

Líza se při aktivitě příliš neprojevovala a stála spíš v povzdálí. Je to více uzavřené dítě, které přebírá odpovědnost pouze, pokud je to nezbytně nutné. Zde bylo více dominantnějších jedinců a ona se tak neprojevila.

Hana: „Někdo další musí jít ke Klárce, aby tam nebyla sama a někdo ji pomohl.“, „Už máme všechny díry, takže je můžeme opakovat.“

Hana je v oddíle také již několik let, je velmi otevřená a má většinou jasný pohled na věc, dokáže si ostatní zorganizovat.

Klára: „Ty menší dejte horem, ať můžete jít spodem.“, „Už zbývají jen samý velký, takže musíme dát Kiki horem.“

Klára je v oddíle také již několik let, je velmi otevřená a ráda věci organizuje. V poslední době s ostatními spolupracuje více než dříve. Jelikož se přesunula na druhou stranu pavučiny jako první, měla prostor dostat se do jedné z hlavních rolí a pomáhat po celou dobu aktivity.

Vilma za celou dobu aktivity nic neřekla. Většinou je velmi tichá a uzavřená, přestože je v oddíle již asi od 7 let. V menších skupinkách se vyjadřuje více, ale i přesto předává vůdčí roli raději někomu jinému.

Jolča: „Ty největší lezu dole, ty malý horem a Klára bude pomáhat.“, „Sundej si ten batoh, Lojzo.“, „Zpevni se.“, „Nás je už jen 6, takže nemusíme použít všechny díry.“

Jolča je v oddíle taky již několik let, je velmi chytrá a často si povšimne věcí, které ostatním unikají. Dokáže si dát věci do souvislostí a přemýšlet nad nimi. Je velmi extrovertní a s každým se dá ihned do řeči.

Ondra: „Pepík, ten je nejmenší.“, „Tři, dva, jedna, teď!“

Přestože je Ondra řazen mezi ty mladší, je velmi aktivní a v kolektivu platným článkem. Dokáže se zapojit do každé aktivity. Při této občas efektivně zorganizoval některé části.

Kiki: „Ať se natáhne a my ho tam pošlem.“

Kiki je také stále řazena mezi ty mladší, ale je velmi otevřená a ráda prosazuje svůj názor. Nebojí se a chce být platným článkem skupiny.

7.6 Pánování další aktivity

Po vyhodnocení pretestu bych se zaměřila na možnost rozvoje kompetencí především u mladších dětí a na schopnost komunikace, zpočátku alespoň mezi těmi mladšími a staršími zvláště. Dále zde vidím prostor pro zlepšení v možnosti zapojení všech, aby čelily děti problému

společně a také pro schopnost efektivní spolupráce, kdy jedinci mezi sebou budou více komunikovat a také si naslouchat.

V dalších kapitolách jsou popsány realizované aktivity, které byly součástí akčního výzkumu. Jedná se o problémové situace, gordický uzel a stavbu věže.

8 Aktivita 1 - Problematické situace

Na počátku prosince proběhla aktivita pracovně nazvána jako „Problematické situace“, které se zúčastnilo 9 dětí, které byly přítomny na výpravě. 5 dětí bylo mezi mladšími a 4 děti byly mezi staršími.

Tuto aktivitu jsem vybrala na základě pretestového šetření, kdy jsem si všimla, že mladší děti jsou méně aktivní než ti starší. Byla u nich pozorována nižší četnost schopnosti aktivně řešit problémy, spolupracovat s ostatními a komunikovat s nimi. Podle Belze a Siegrista (2015) se jedná o takzvané týmové kompetence, do kterých patří kompetence potřebné pro práci ve skupině – například empatie, schopnost kompromisu, vést a poslouchat... Rozhodla jsem se tedy rozdělit děti podle věku do dvou skupin a každé z nich připravit pracovní list s různými problémovými situacemi, které se společně snažily vyřešit a domluvit se na jednom řešení, na kterém by se shodli všichni jedinci skupinky.

Cílem aktivity bylo rozvíjet dané klíčové kompetence, které byly v pretestu sledovány pomocí kooperací ve skupině, komunikačními dovednostmi a schopnostmi řešit problém ve skupině. Z cílů pro vlčata a světlušky by mohlo jít o rozvoj schopnosti formulovat názor a umět přijmout jiné.

U této aktivity jsem využila zúčastněné pozorování a pracovní list, který se zaměřil na reálné situace, které jsou podle Barrowse (1996) nezbytné pro problémově orientované učení. Při vymýšlení situací jsem se inspirovala materiálem dostupným na stránce Učitelé Učitelům (n.d.).

Pracovní list pro mladší:

Úkol 1: Případy pro malé detektivy (1. - 3. třída)

Přečti si příběhy a zjisti, co se stalo. Jak by měl detektiv případ vyřešit? Zaslouží si někdo být potrestán? Zdůvodni.

Příběhy:

Pepa hodil odpadky na zem na hřišti.

- Pepa šel kolem koše, ale nechtělo se mu ho použít, takže odhodil papír na zem.
- **Výpověď Pepy:** „Myslel jsem, že to nikomu nevadí, vždyť to byl jen malý papírek.“

- **Otázka:** Jak myslíš, že se cítí ostatní děti, které chtějí mít čisté hřiště? Jak bychom Pepovi vysvětlili, že odpadky patří do koše?

Hanička utrhla v parku květinu, i když tam byla cedule, že se květiny nesmí trhat.

- Hanička si chtěla vzít květinu domů, protože se jí moc líbila.
- **Výpověď Haničky:** „Byla jsem zvědavá, jak bude květina vypadat u mě doma, ale nevěděla jsem, že to není správné.“
- **Otázka:** Jak by se cítili lidé, kteří tam květiny zasadili? Co by měla Hanička udělat, aby to napravila?

Lukáš ztratil peníze, ale našla je Lucka, která si je nechala.

- Lukáš měl v kapse drobné a upadly mu na zem. Lucka je našla a neřekla to nikomu.
- **Výpověď Lukáše:** „Měl jsem ty peníze na svačinu a teď je nemám. Jsem smutný.“
- **Výpověď Lucky:** „Byly na zemi, myslela jsem, že je to v pořádku, když si je vezmu.“
- **Otázka:** Co by Lucka měla udělat? Jak by měl detektiv vyřešit tento případ?

Úkol:

- Jak by v daných případech detektiv postupoval a situaci zbránil?

1. _____
2. _____
3. _____

Úkol: Seřad' činy podle toho, jak jsou vážné.

- Napiš čísla od 1 (nejméně vážný) do 3 (nejvážnější):
 - o Pepa hodil odpadky na zem: ___
 - o Hanička utrhla květinu: ___
 - o Lucka si nechala nalezené peníze: ___

Pracovní list pro starší:

Pracovní list pro 4.-8. třídu: „Detektivové a skutečné případy“

1. Vyřeš případy jako správný detektiv

Přečti si následující příběhy a zamysli se, jaký by měl být spravedlivý trest. Pokus se pochopit, jak se cítí viník i oběť.

Příběhy:

Martin s kamarádem rozbili okno u obchodu, když hráli fotbal a utekli.

- **Výpověď majitele obchodu:** „Ráno jsem přišel a viděl, že mám rozbité okno. Oprava bude stát spoustu peněz.“
- **Výpověď Martina:** „Byla to nehoda, ale bál jsem se přiznat, protože jsem nechtěl mít problémy.“
- **Otázka:** Co by měl Martin udělat? Jak bys vyřešil/a tento případ?

Simona sebrala v obchodě čokoládu, ale nezaplatila za ni.

- Simona se bála, že jí rodiče čokoládu nekoupí, tak si ji vzala sama.
- **Výpověď Simony:** „Moc jsem chtěla tu čokoládu, ale věděla jsem, že nemám peníze.“
- **Výpověď prodavače:** „Každá čokoláda má svou cenu, kdyby to tak dělali všichni, zkrachují.“
- **Otázka:** Co by měla Simona udělat? Jak bys tento případ vyřešil/a jako detektiv?

Tobiáš na ulici poškodil cizí auto klackem, když si s kamarády hrál.

- Tobiaš se bavil tím, že klackem maloval po autě, až se lak odřel až na plech.
- **Výpověď majitele auta:** „Mám poškozené auto a oprava bude drahá. Když ho neopravím, může mi rychleji zruznout.“
- **Výpověď Tobiaše:** „Myslel jsem, že to nic není, jen jsem si hrál. Pak jsem radši odešel domů.“
- **Otázka:** Jak by měl Tobiaš napravit svou chybu? Co bys navrhoval/a ty jako detektiv?

Úkol:

- Vymysli spravedlivé řešení u každého případu:

1. _____
2. _____
3. _____

Úkol: Seřad' činy podle toho, jak jsou vážné.

- Napiš čísla od 1 (nejméně vážné) do 3 (nejvážnější):
 - o Martin rozbil okno u obchodu: ___
 - o Simona si vzala čokoládu: ___
 - o Tobiáš poškodil cizí auto: ___

8.1 Průběh aktivity

Děti byly rozděleny do dvou skupin podle věku – mladší (6–8 let) a starší (10–13 let). Každá skupina samostatně pracovala na zadaných situacích s cílem splnit úkoly na pracovním listu. Děti si nejprve samostatně situace přečetly, těm nejmladším jsem situace přečetla já, a poté následovala společná diskuse.

Ve starší skupině (Vilma, Jolča, Luky a Líza) se ujala vedení Jolča. Organizovala debatu, shrnovala závěry a vyzývala ostatní k zapojení. Ostatní byli zpočátku pasivní, ale postupně přicházeli s vlastními návrhy. Diskuse probíhala strukturovaně, a nakonec se projevovali všichni.

Ve skupině mladších (Kiki, Maru, Pepík, Max a Jarča) převzaly roli moderátorů Kiki a Maru. Kladením otázek vybízely ostatní k zapojení a pomáhaly formulovat odpovědi. Díky tomu se aktivně zapojovali i ostatní. Dívky také četly klukům PL, jelikož chlapi ještě nezvládali číst. V některých momentech jsem musela zasáhnout do diskuse, například při nečekané reakci – násilné řešení situace s květinou.

8.2 Reflexe dětí

Při této aktivitě jsem byla s dětmi pouze já, bude tedy k dispozici pouze moje sebereflexe a reflexe většiny dětských účastníků.

2 mladší a 2 starší děti odpověděly po aktivitě na otázku: „Jak jsi spolupracoval/a s ostatními?“

Z mladších mi odpovídal Pepa a Kiki. Pepa řekl: „Dobrý.“ Kiki odpověděla: „Jo, dobrý, jen jsem občas nechápala Maxe.“

Ze starších mi odpověděla Líza a Luky. Líza řekla, že dobře a že byla ráda, že se slova ujala Jolča. Luky odpověděl: „V pohodě.“

Další 2 mladší a 2 starší děti odpověděly na otázku: „Co bys příště udělal/a jinak?“

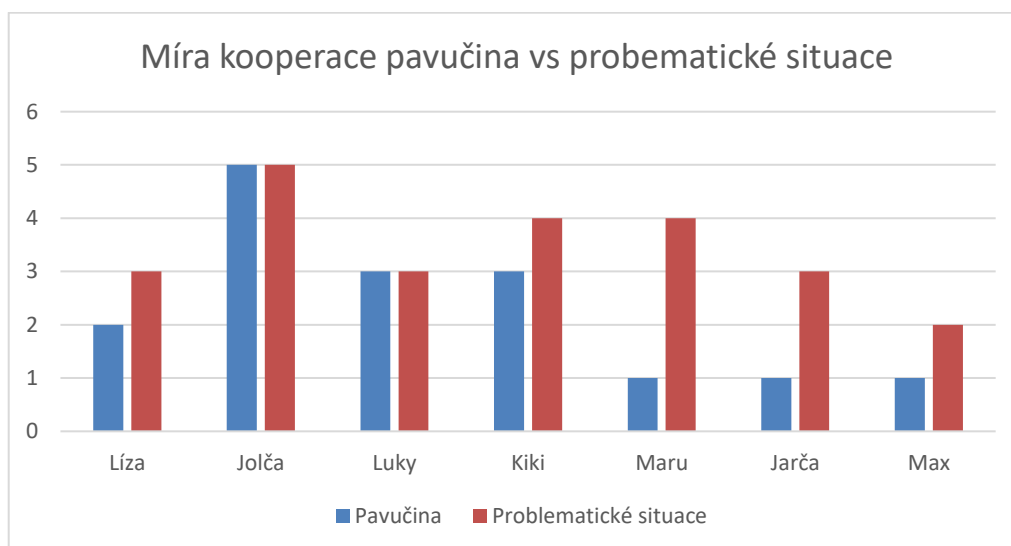
Z mladších dětí mi odpověděla Maru a Jarča. Maru: „Asi bych nic nedělala jinak.“ Jarča řekla: „No, někdy jsem souhlasila, i když jsem nevěděla.“

Starší děti mi odpovídaly následovně. Jolča řekla: „Asi bych nic nedělala jinak, přišlo mi to dobrý.“, a Vilma mi odpověděla, že by toho, kdo poškrábal auto rozhodně potrestala víc.

8.3 Sebereflexe

Myslím, že po vstupní aktivitě, kde všichni spolupracovali, se tato aktivita vyplatila. Děti měly možnost být ve spojení s jím věkově bližšími jedinci, kteří mají často podobnější zkušenosti a jsou i v podobné fázi vývoje.

Rozhodně se všichni zapojovali ve vyšší míře než při pretestové aktivitě, což můžeme vidět na grafu 6. Ten porovnává míru kooperace ve skupině v pretestu (tmavě modrá) a v této aktivitě (červená). Projevila se zde více individualita jedinců, jejich osobní a sociální citění, schopnost komunikovat, a i pohled na problémové situace. Prostor, který byl poskytnut zvlášť každému jedinci se v grafu projevil. Všichni se snažili komunikovat a snažili se komunikovat i s tím, s kým nejsou zvyklí, přestože se jednalo o jejich vrstevníky.



Graf 6

Porovnání míry kooperace ve skupině pretest a problémová situace

8.4 Výsledky aktivity

Ve skupině starších dětí bylo patrné zlepšení spolupráce během aktivity. Děti postupně začaly být aktivnější a podařilo se jim společně hledat a přijímat řešení. Jolča ovlivnila skupinovou dynamiku svou schopností vést diskusi. Děti dokázaly konstruktivně argumentovat a naslouchat si. Při debatě o jednotlivých situacích nacházely i kreativnější řešení (senzory u obchodu, silnější sklo okna apod.).

Ve skupině mladších se postupně zvyšovala ochota spolupracovat a vyjadřovat vlastní názory. Děti byly schopné vztahovat situace k vlastním zkušenostem. Pepa: „Asi špatně, protože bych mohl šlápnout a on by byl třeba posmrkaněj, tak asi špatně.“ Diskuse však ukázala i potřebu zásahu dospělého při nečekané situaci, kdy Max uvedl, že by zkopal toho, kdo utrhl květinu a pak se mu omluvil.

Celkově se všechny děti ve skupinách zapojily do komunikace, a také do řešení daných situací. Dle RVP ZV (2023) děti projevily své schopnosti z pohledu klíčové kompetence komunikativní a osobnostní a sociální u formulace a vyjádření myšlenek, u naslouchání ostatních a porozumění textovému materiálu. Byly rozvíjeny i další klíčové kompetence, a to například tím, že děti pracovaly samostatně, dospělý jim (až na jednu výjimku) do práce nezasahoval. Zároveň zde bylo pracováno i s bodem z kompetence občanské: „respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí“ (RVP ZV, 2023, s. 12). Děti se snažily respektovat ostatní, u mladších ale někteří vystoupily proti násilnému řešení Maxe.

8.5 Další plánování

Poté, co se děti zapojovaly více v této aktivitě, dalším cílem bude udržet jejich zapojení i v další aktivitě, která bude znovu pro celou skupinu. Cílem bude opět posílit spolupráci a komunikaci celé skupiny, které bude předložen jeden společný problém. Půjde více o praktickou činnost než nyní, jelikož některým může vyhovovat fyzické zapojení. Jako další aktivitu využijí hru nazvanou „Gordický uzel“. Její výhodou je, že všichni musí být celou dobu aktivní, jelikož jsou neustále součástí „lana“. Zároveň před hrou zkusím zdůraznit, aby se zapojili všichni.

9 Aktivita 2 - Gordický uzel

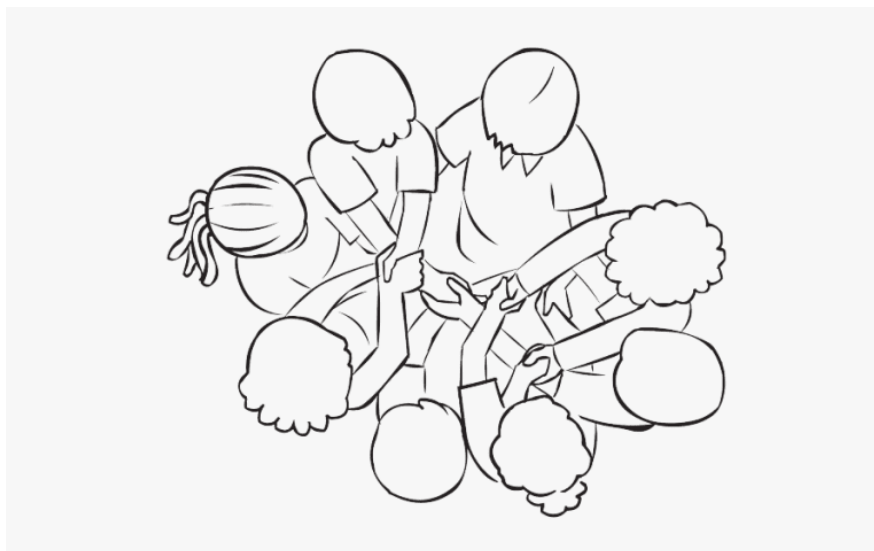
Na začátku ledna proběhla další oddílová akce. Po předchozí aktivitě s pracovními listy jsem se rozhodla opět zaměřit na spolupráci celé skupiny, jelikož při minulé aktivitě se se svými vrstevníky všichni zapojovali více než u pretestu, komunikovali mezi sebou, reagovali na sebe a někteří se snažili i o pochopení toho druhého. Na rozdíl od Pavučiny zde děti jsou neustále součástí aktivity, nemohou odejít a nezapojit se.

Na začátku aktivity se děti postaví do kruhu čelem k sobě, poté jdou všichni k sobě a chytanou se někoho dalšího (je důležité, aby se nevytvořila žádná dvojice), viz obrázek 6. Poté, co se děti propletou, je jejich úkolem vytvořit kruh, který není zamotaný. Tuto kooperativní aktivitu popisují i Belz & Siegrist (2015), kteří ji pojmenovávají jako Rozvazujeme uzel. Vyhodnocení je dle jejich názoru standardní, tím je nejspíš myšleno, že pokud se dětem povede uzel rozvázat, staly se úspěšnými. Takto jsme postupovali i my.

Opět jsou sledovány 3 oblasti – kooperace ve skupině, komunikační dovednosti a schopnost řešit problém ve skupině. U této aktivity jsem využila metodu zúčastněného pozorování.

Obrázek 6

Ilustrativní obrázek – gordický uzel



(eTeamBuilding, n.d.)

Opět jsem využila tuto strukturu pro pozorování. Její vyhodnocení je v podkapitole Výsledky aktivity.

Kooperace ve skupině

- Popis: Děti se účastní aktivity Gordický uzel, při které musí všichni spolupracovat na úspěšném splnění – rozpletení uzlu v co nejrychlejším čase.
- Hodnocení: Pozorování aktivního zapojení každého dítěte, ochoty spolupracovat, rozdělení rolí ve skupině.
- Záznam: Pozorovací škála na škále 1–5 (1 - žádná spolupráce, 5 - aktivní a konstruktivní spolupráce).

Komunikační dovednosti

- Popis: Děti jsou vyzvány k tomu, aby navrhovaly řešení úkolu v rámci skupiny a reagovaly na ně.
- Hodnocení: Záznam počtu příspěvků dítěte ohledně strategie řešení, reakce na ostatní řešení.
- Záznam: Počet verbálních příspěvků k řešení úkolu.

Schopnost řešit problém ve skupině

- Popis: Děti navrhují, jak řešit problém, který jim byl předložen a spolupracují na řešení problému.
- Hodnocení: Pozorujeme děti, zda přichází s řešeními problémů a zda spolupracují na jeho vyřešení.
- Záznam: Sepsání dětských řešení na základě pozorování.

9.1 Reflexe vedoucích

Vedoucí dostali stejný dotazník jako při pretestu. Tím, že při této aktivitě vyplňovali dotazníky pouze 3 vedoucí, rozhodla jsem se odpovědi nezanášet do grafu, ale pouze je sepsat. U otázky číslo 1“Jak hodnotíš úroveň spolupráce mezi dětmi během hry?“ všichni odpověděli za a), přestože u otázky č. 2 „Jakým způsobem děti komunikovaly při řešení úkolu?“ označil odpověď a) pouze jeden vedoucí a ostatní označili b). Můžeme zde tedy vidět, že se zapojili většinou všichni, přestože ne všechny děti komunikovaly mezi sebou. U

poslední otázky „Jaké překážky nejvíce ovlivnily průběh aktivity?“ označili všichni vedoucí pouze odpověď d), Nedostatečná schopnost plánovat a řešit problémové situace, jelikož asi neviděli nic jiného jako překážku a schopnost vyřešit tuto problémovou situaci a naplánovat si její řešení je téměř nemožné.

9.2 Reflexe dětí

Děti opět odpovídaly na tyto 2 otázky: „Jak jsi spolupracoval/a s ostatními?“, „Co bys příště udělal/a jinak?“

Vybrala jsem několik odpovědí, které jsem dostala ihned po hře. Na první otázku jsem vybrala odpovědi od Lízy, Lojzy a Ondry. Líza říkala, že stále někoho držela za ruku, což ji normálně vadí, ale dnes že ji ruce ostatní zahřívají, takže se i snažila je nepustit. Lojza řekl: „Myslím, že Jolča nám mohla víc pomoci, když jsme tam prolezali a jak je Max menší, tak to bylo těžší.“ Ondra odpověděl: „Asi dobře, ale chtěl jsem to vyřešit rychleji, jak jsme se tam zamotali, to bylo blbý.“

Na druhou otázku jsem vybrala odpovědi od Maxe, Hany, Kláry a Jolči. Max říkal, že nic, že příště by si to zahrál klidně stokrát. Hana říkala, že by se s Klárou zkusila víc roztáhnout, aby ostatní měli více prostoru. Klára řekla: „Asi nic, už takhle jsem se pěkně zapotila.“, a Jolča odpověděla: „Rozhodně bych příště chytila někoho blíž, aby to nebylo tak těžký.“

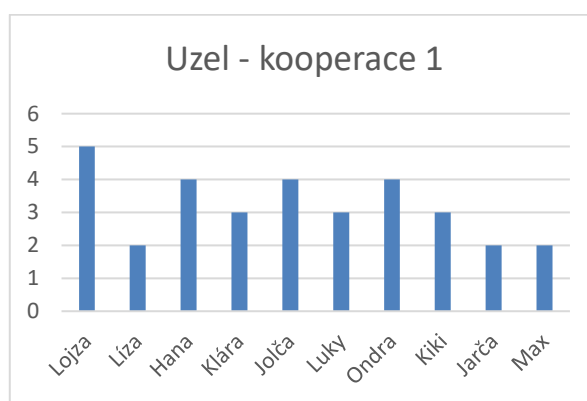
9.3 Sebereflexe

Při této aktivitě bylo vidět, že opět několik jedinců převzalo iniciativu, ale protože šlo o hru, při které musely být všechny děti stále aktivní, zapojily se všichni větší měrou než při pretestu, a to i přesto, že neměly všechny děti hlavní slovo a někteří nemluvily téměř vůbec. Bylo vidět, že i ti vůdčí se snažily více zapojit mladší a méně aktivní spoluhráče, aby vůbec došlo k vyřešení dané situace. Naplánovat si řešení bylo téměř nemožné, jelikož děti hru neznaly a na řešení přicházely postupně. Přestože někteří říkali, že podruhé už se účastnit nechtějí, odezva byla spíše pozitivní.

9.4 Výsledky aktivity

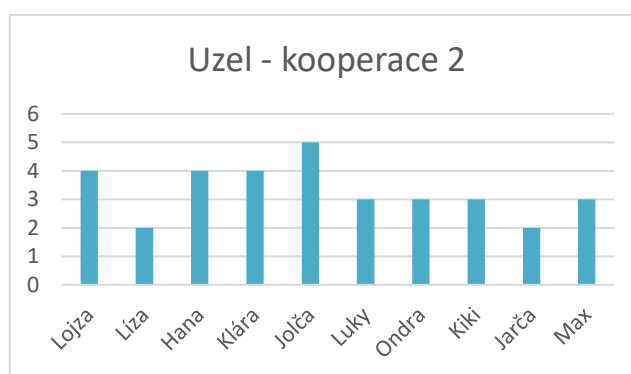
Tato aktivita byla provedena dvakrát za sebou na žádost dětí, využila jsem proto obě pozorování a sledovala rozdíly a podobnosti, které během jednotlivých her vznikaly.

V průběhu prvního kola v rámci kooperace ve skupině na škále od 1 do 5 můžeme vidět rozdíly maximálně o 3 hodnoty ve škále. Oproti Pavučině zde děti spolupracovaly více a s menšími maximální rozdíly. Míra je zanesena do grafu 7. V druhém kole se zapojení trochu upravilo, ne však nijak zřetelně. Míra kooperace je zanesena do grafu 8. Někteří však podruhé hru už hrát nechtěli a jiní naopak našli nějakou řešitelskou strategii a snažili se ji uplatnit. Pro pozorování je tedy přínosnější spíše první aktivita, kdy děti pracovaly s neznámým problémem. Co se týká komunikační dovednosti, opět v ní dominovali ti starší, přestože mladší byli aktivnější než u pretestu. Stejně tak s nápady, jak vyřešit problém, přicházeli převážně ti starší (Lojza, Hana, Klára) a s nimi i Ondřej.



Graf 7

Vyhodnocení kooperace při první aktivitě Gordický uzel



Graf 8

Vyhodnocení kooperace při druhé aktivitě Gordický uzel

9.5 Plánování další aktivity

V porovnání s pretestovým šetřením jsme při této aktivitě zaznamenali v obou případech vyšší podíl kooperace spoluhráčů. Aktivita byla zaměřena především na fyzickou aktivitu a při ní měly děti prostor pro řešení problému a zapojit se do řešení bylo možné jen omezenými způsoby.

Další aktivitu jsem proto zvolila komplexnější, kdy si děti vyzkouší společnou stavbu co největší věže z přírodnin za 15 minut. Je zde větší prostor pro plánování a rozdělení rolí. Děti se zde mohou projevit například při sběru materiálu, při stavbě, při koordinaci rolí. Na rozdíl od Gordického uzlu zde nebudou mít děti jasně daná pravidla a aktivita tedy může rozvíjet i jejich kreativitu a diskusi nad úkolem.

10 Aktivita 3 - Stavba věže z přírodnin

Tuto aktivitu jsem vybrala, jelikož po aktivitě Problémových situací a Gordického uzlu vnímám, že děti se zapojovaly více, když pracovali v menších skupinkách. Přestože jsem původně aktivitu chtěla dělat s jednou skupinou, rozhodla jsem se ji rozdělit mezi více skupin. Barrows (1996) jako jeden z bodů problémového učení uvádí, že by mělo být vykonáváno s malých skupinkách, jejichž složení by se mělo měnit. Proto děti nebudou pracovat se svými vrstevníky, ale skupinky budou věkově namíchané. Uvidím tedy, kdo přebere vůdčí roli a jak se budou chovat mladší děti. Tuto aktivitu hrajeme v oddíle již několik let, jde o lidovou slovesnost. Tuto hru popisuje například skautská stránka Chystám program (n.d.) jako aktivitu, která rozvíjí týmovou spolupráci a kreativitu účastníků.

Zadání bylo, že každá skupinka musí postavit věž z přírodnin (k tomu měly k dispozici cca 3 metry provázku), která bude vysoká jako jeden z vedoucích (cca 180 cm) a unese minimálně v této výšce malý kámen. Kámen na věži musí vydržet alespoň 3 vteřiny. Jelikož pro celou výpravu jsme měli symbolický rámeček – detektivní kancelář v říši divů – využili jsme ho i pro motivaci při této hře. Věže fungovaly jako rozhledny pro králíky, kteří nám pomáhali najít cestu z říše divů.

10.1 Průběh aktivity

Děti byly rozděleny do 3 skupinek, které byly věkově heterogenní. Skupinky byly po 5. V první skupince byla Klára, Luky, Jarča a pak dvě děti, které se neúčastnily pretestu – jeden chlapec, který je v 1. třídě a holčička, která s námi byla poprvé a chodí do 2. třídy. Druhá skupinka se skládala ze Sáry, Ondry, Kiki, Maxíka a nové holčičky, která s námi byla poprvé na výpravě a chodí do 2. třídy. Třetí skupinka se skládala z Hanky, Zuzky, Pepíka a z dalších dvou chlapců. Jeden z nich byl s námi poprvé, je ze 4. třídy, a druhý, z 2. třídy, s námi jezdí často, ale neúčastnil se pretestu.

Některé skupinky po zadání úkolu ztrácely motivaci, jelikož jim zadaná výška přišla příliš velká. Potom co jsme je však pobízeli, že to jde, jen musí přijít na způsob, šli do toho. Všechny skupinky pak vytvořily věž z přírodnin, která vypadala přibližně jako ta na obrázku č. 7. Tuto tvořili vedoucí, aby děti měly inspiraci a úkol nevzdaly.

Obrázek 7

Věž z přírodnin



Vlastní zdroj

10.2 Reflexe vedoucích

Vedoucí opět dostali dotazník

, který vyplňovali. Přítomni byli 4 vedoucí, včetně mě. Každý tedy sledoval jednu skupinku a následně vyplňoval dotazník. První otázka, na kterou odpovídali, byla: „Jak hodnotíš úroveň spolupráce mezi dětmi během stavby věže?“ Druhou otázkou bylo: „Jakým způsobem děti komunikovaly při řešení úkolu?“ a poslední otázkou bylo: „Jaké překážky nejvíce ovlivnily průběh aktivity?“

U skupinky číslo jedna (Klára, Luky, Jarča a další dvě děti) byly odpovědi následující: U otázky č. 1 vedoucí označil odpověď b) Většina dětí se zapojila, ale někteří jedinci zůstávali pasivní. U otázky č. 2 také označil odpověď b) Většina dětí se zapojila, ale někteří jedinci

zůstávali pasivní. U poslední otázky vedoucí označil Jiné a napsal, že dvěma nejmladším dětem měly být úkoly zadány, protože takhle nevěděly, co dělat a pak ztratily zájem.

U druhé (Sára, Ondra, Kiki, Maxík a nová holčička) vedoucí u otázky č. 1 označil odpověď: c) Skupina měla problémy s organizací a spoluprací, úkol byl splněn jen s velkými obtížemi. U druhé otázky označil odpověď d) Skupina měla problém s efektivní komunikací, což vedlo k nesrovnalostem při plnění úkolu. U poslední otázky označil možnosti a) Neochota některých dětí zapojit se do komunikace a d) Jiné. U této možnosti vedoucí napsal, že Ondra rozdával mnoho úkolů a chtěl být tak dominantní, že na ostatní občas ani práce nezbyla.

U poslední skupinky (Hanka, Zuzka, Pepík a další dva chlapci) u otázky č. 1 označil vedoucí odpověď b) Většina dětí se zapojila, ale někteří jedinci zůstávali pasivní. U otázky č. 2 označil a) Většina dětí se aktivně zapojovala do diskuse a navrhovala řešení. A u poslední otázky označil pouze jednu odpověď a) Neochota některých dětí zapojit se do komunikace.

Můžeme tedy pozorovat, že každá skupinka si vedla jinak. Vidíme propojení mezi odpověďmi vedoucích. U první skupiny vidíme propojení toho, že ti mladší byli pasivními, jelikož nedostali jasné zadání od starších dětí. U druhé můžeme vidět, že vysoká aktivita Ondry možná demotivovala ostatní děti k řešení situace. Stejně tak i u poslední skupiny můžeme vidět spojitost a to takovou, že většina dětí byla aktivních až na některé jedince – Pepík a další mladší chlapec.

10.3 Reflexe dětí

Opět jsem se několika dětí zeptala, jak spolupracovali s ostatními a co by příště udělali jinak. Z každé skupinky jsem vybrala nejstaršího člena a pak 1-2 další.

První jsem se ptala Kláry. Ta mi odpověděla, že spolupráce byla fajn, ale že nejmladší kluk moc nepochoval. Jinak že spolupracovali všichni. To stejné potvrdil i Luky s Jarčou. Příště by zkusila nejmladšího člena zapojit více různými úkoly.

Dále jsem se zeptala Sáry, která mi odpověděla, že za ní spolupráce byla v pohodě, ale že by příště jako skupinka mohli více komunikovat. Ondra odpověděl, že zpočátku se jim spolupracovat nedařilo a postupem času se to zlepšilo. Příště by zlepšil komunikace. Z této skupinky jsem se ještě ptala Kiki, která řekla, že se jí spolupracovalo dobře, ale že Ondra

příliš organizoval, říkal, co máme dělat, jaký klacky máme nosit a jaký ne. Příště by chtěla, aby Ondra dal více prostoru i ostatním, aby nemuseli jen hledat, nebo koukat.

Naposled jsem se ptala Hanky. Ta řekla, že se jí pracovalo moc dobře, že všichni přidali ruku k dílu a že nevypotřebovali ani celý provázek. Zuzka si spolupráci také pochvalovala. Obě se shodly na tom, že by příště zkusily více zapojit Pepíka. Ten mi na otázky odpověděl, že se mu spolupracovalo hrozně, protože měl pocit, že to nejde splnit a že spolupracoval málo a příště by chtěl více.

10.4 Sebereflexe

Po zkušenostech z minulých aktivit, především z aktivity Problémových situací, jsem si myslela, že se všichni zapojí. Myslela jsem si to i u nových a mladších dětí, které často skupince nápomocny nebyly. Myslím, že je to právě tím, že starší přebrali iniciativu a zapomněli zapojit všechny členy své skupinky, přestože jim bylo na začátku řečeno, že se jedná o skupinovou práci. Možná, kdybychom zadali nižší výšku pro stavbu, byly by i mladší děti motivovanější a možná by pracovali aktivněji.

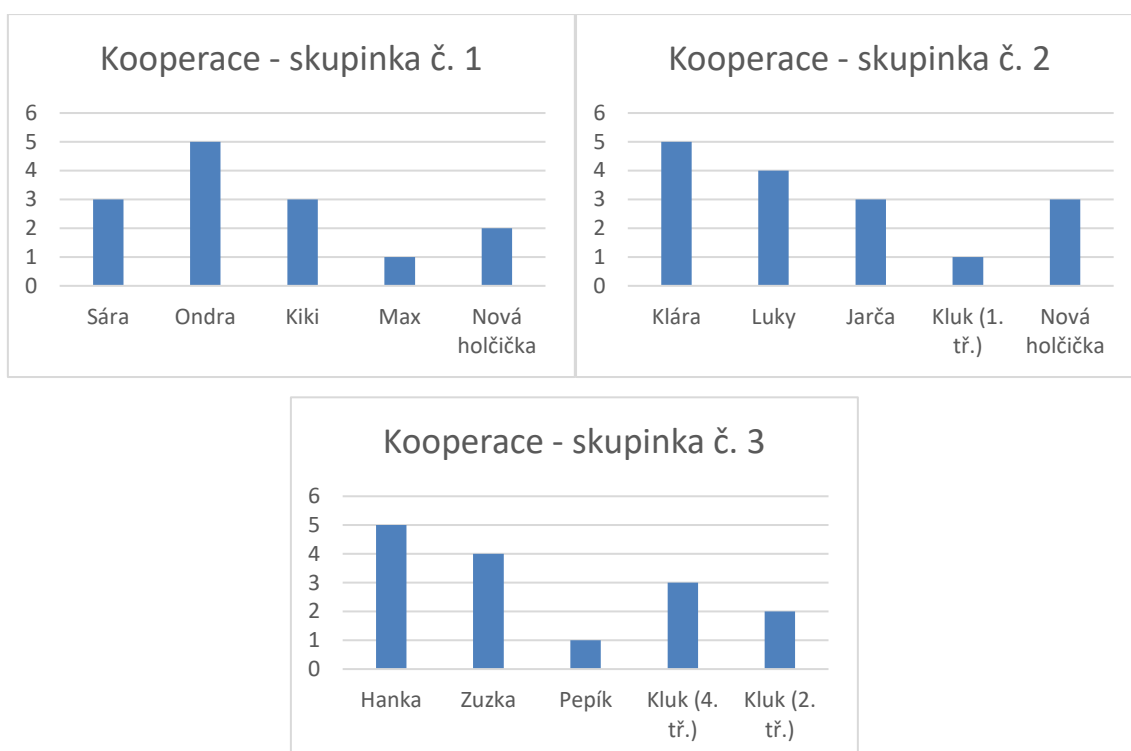
10.5 Vyhodnocení aktivity

U všech tří skupin jsem vyhodnotila u každého dítěte míru jeho kooperace ve skupině na stupnici od 1 do 5. 1 znamená, že jedinec se vůbec, nebo téměř vůbec nezapojoval. 5 znamená, že byl aktivní po celou dobu a spolupracoval aktivně ve skupině.

Z grafů 9, 10 a 11 můžeme vidět, že v každé skupince se někdo chopil vůdčí role. U skupinky 2 a 3 se vždy jeden jedinec zapojoval opravdu neustále, navrhoval řešení úkolu, pobízel ostatní a komunikoval s nimi, zároveň v těchto skupinkách ale byl někdo, kdo dosahoval na stupnici míry 4, tzn. že byl jen o něco méně aktivní, ale například nenabádal ostatní k aktivitě. Na druhou stranu ve skupině 1 Ondra převzal vedení a ostatní nebyli tolik aktivní, proto je zde větší rozdíl mezi jejich mírou kooperace. V každé skupince je zároveň jeden kluk, vždycky z 1. třídy, který u úkolu nebyl vůbec aktivní. Většinou šly tyto neaktivní děti dělat něco jiného – hrát si s větvemi, zkoumat kořen apod. Nikdo z nich se nedokázal zapojit ani v průběhu, Pepík to dokázal alespoň zreflektovat.

Komunikační dovednosti jdou ruku v ruce s kooperací. Nejčastěji mezi sebou ohledně zadaného úkolu komunikovali ti, kteří měli vyšší míru komunikace. V případě skupinky s Ondrou zde nebyl příliš prostor pro ostatní, aby rozvíjeli své komunikační schopnosti.

Schopnost řešit problém se projevila u všech kromě nejmladších kluků, kteří se na řešení nepodíleli vůbec. Nejvíce se projevila u Ondry, který úkol vyřešil téměř samostatně a u Hanky s Klárou, které si dokázaly zorganizovat skupinku a její práci.



Graf 9, 10, 11

Vyhodnocení kooperace ve skupinách při aktivitě Stavba věže

11 Posttest

Posttest akčního výzkumu proběhl v druhé polovině března během víkendové výpravy. Posttestu se zúčastnilo celkem 15 dětí. 8 dětí z toho bylo přítomných i na pretestu. Cílem posttestu je zmapovat, jak se proměnila úroveň klíčových kompetencí během aplikovaných aktivit u dětí. Posuzovat to budu u 8 dětí, které byly přítomny na pretestu i posttestu. Zvolená aktivita pro posttest byla opět Pavučina, jejíž detailnější popis je v kapitole Pretest.

V této verzi měli účastníci opět za úkol projít pavučinou, k dispozici bylo 13 průlezových děr + otvor pod pavučinou a nad pavučinou. Děti musely využít alespoň 8 děr, aby je mohly využít znovu. Tuto úpravu jsem udělala, aby od začátku nebyli demotivováni.

11.1 Struktura posttestu

Pro jasnější orientaci v posttestu byla využita totožná struktura jako při pretestu.

Kooperace ve skupině

- Popis: Děti se účastní aktivity Pavučina, při které musí všichni spolupracovat na úspěšném splnění, prolezení pavučinou na druhou stranu s co nejméně doteky dle zadaných pravidel.
- Hodnocení: Pozorování aktivního zapojení každého dítěte, ochoty spolupracovat, rozdělení rolí ve skupině.
- Záznam: Pozorovací stupnice v rozmezí 1-5 (1 - žádná spolupráce, 5 - aktivní a konstruktivní spolupráce).

Komunikační dovednosti

- Popis: Děti jsou vyzvány k tomu, navrhovaly řešení úkolu v rámci skupiny a reagovaly na ně.
- Hodnocení: Záznam počtu příspěvků dítěte ohledně strategie řešení, reakce na ostatní řešení.
- Záznam: Počet verbálních příspěvků k řešení úkolu.

Schopnost řešit problém ve skupině

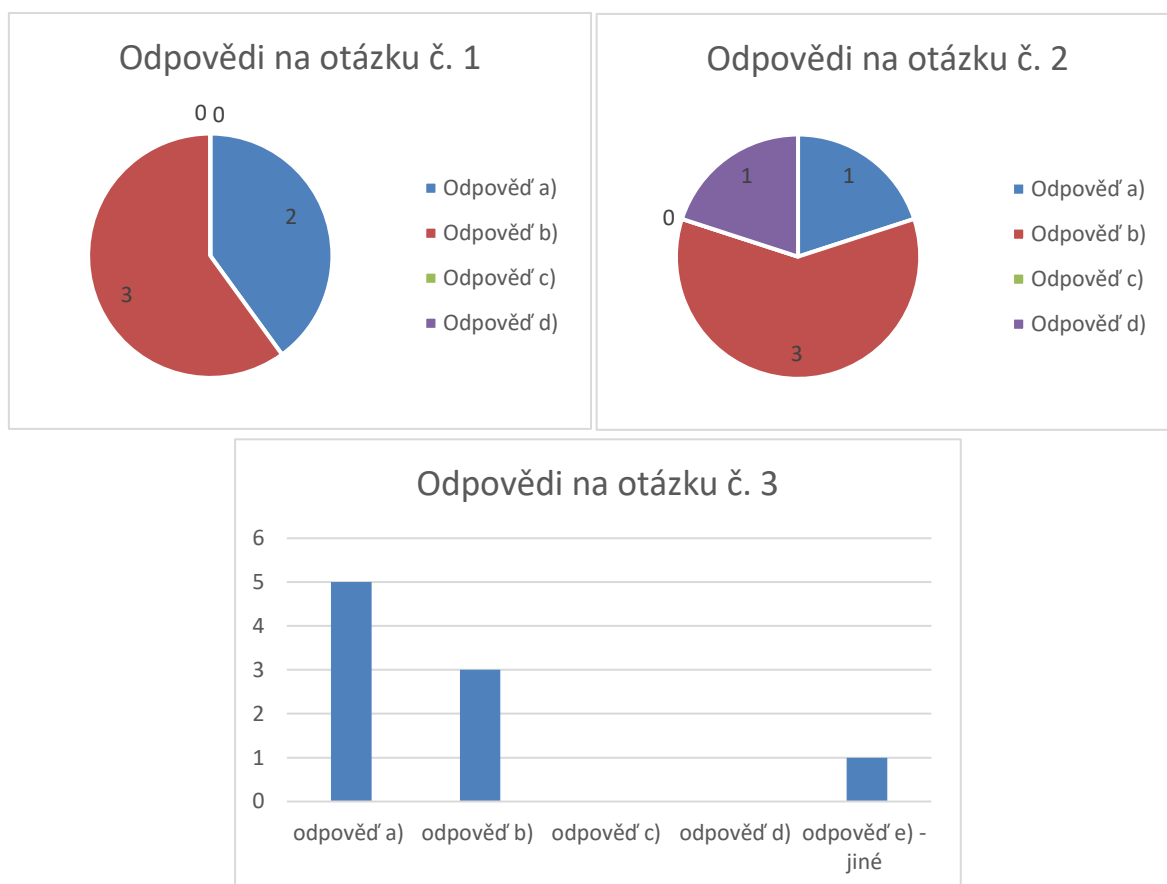
- Popis: Děti navrhují, jak řešit problém, který jim byl předložen a spolupracují na řešení problému.

- Hodnocení: Pozorujeme děti, zda přichází s řešeními problémů a zda spolupracují na jeho vyřešení.
- Záznam: Sepsání dětských řešení na základě pozorování.

11.2 Dotazník pro vedoucí

Opět každý přítomný vedoucí dostal při aktivitě dotazník, který vyplňoval po dokončení posttestu. Vedoucích tentokrát bylo 5. Bohužel skupina dětských účastníků byla v jiném složení než při pretestu, některá data tedy mohou být zkreslená.

Vedoucí vybírali odpovědi na 3 otázky. U první a druhé otázky vybírali pouze jednu odpověď, u otázky třetí mohli vybrat až 2 odpovědi. „Jak hodnotíš úroveň spolupráce mezi dětmi během hry?“, „Jakým způsobem děti komunikovaly při řešení úkolu?“, „Jaké překážky nejvíce ovlivnily průběh aktivity?“ Odpovědi vedoucích jsou zaznamenány v níže přiložených grafech, graf č. 12 shrnuje odpovědi na otázku první, graf č. 13 na otázku druhou a graf č. 14 na otázku třetí.



Grafy 12, 13, 14

Vyhodnocení odpovědí dotazníku pro vedoucí – posttest

Z dotazníku vyplývá, že spolupráce dětí byla vnímána převážně pozitivně – dva respondenti uvedli, že děti spolu efektivně komunikovaly, tři pozorovali částečnou aktivitu s pasivitou některých jedinců. I z odpovědí na způsob komunikace lze vyčíst, že většina dětí se zapojila, ale někteří jedinci zůstávali pasivní. To zdůrazňuje i otázka 3, kde se často vyskytovala odpověď a), tedy neschopnost komunikovat s ostatními. Napříč otázkami je zřejmé, že nižší míra komunikace u části dětí ovlivnila celkovou kvalitu spolupráce.

11.3 Reflexe dětí

Opět jsem vybrala tři děti, aby po aktivitě odpověděly na otázky: „Jak jsi spolupracoval/a s ostatními?“

Stejně jako při pretestu jsem vybrala Pepíka, dále jsem pak zvolila Hanku, a Ondru, který šel hned jako druhý skrz pavučinu.

Pepík odpověděl: „Moc jsem nespolupracoval a šel jsem si pak radši hrát, ale ze začátku jsem držel ruku, když ji (jméno zapomněl) prondávali pavučinou. Hanka odpověděla, že se jí spolupracovalo dobře, ale že jeden z kluků začal vždy prolézat a s nikým se neporadil, a to ji štvalo. Ondra mi řekl, že se mu s Klárou pracoval dobře, ale že ti malí neumí dělat prkno.“

Další tři děti jsem vybrala pro odpověď na otázku: „Co bys příště udělal/a jinak?“

Vybrala jsem Kláru stejně jako v pretestu, poté Sáru a nakonec Lukyho.

Klára odpověděla: „Příště bych na toho jednoho furt koukala, aby neprolejzal, kde chce.“

Sára odpověděla, že by možná nějaké menší děti nechala na druhé straně a přendala je až nakonec. Luky mi odpověděl: „Já nevím, asi nic.“

11.4 Sebereflexe

Průběh této Pavučiny mě příliš nepřekvapil. Většina dětí společně spolupracovala, dokonce i ti mladší se občas snažily alespoň přidržit ruku nesenému. Jedno z dětí však vůbec nenaslouchalo ostatním, nevědělo, jaký je plán, kdo kudy poleze. Často tedy vznikala

nedorozumění právě kvůli tomuto dítěti. Celkově však nevidím příliš velký rozdíl mezi touto a pretestovou aktivitou. Mladší děti se rozhodně zapojovaly více než při pretestu, u středních jak kdo a u starších se zapojovali všichni. Podrobnější popis bude v následující podkapitole.

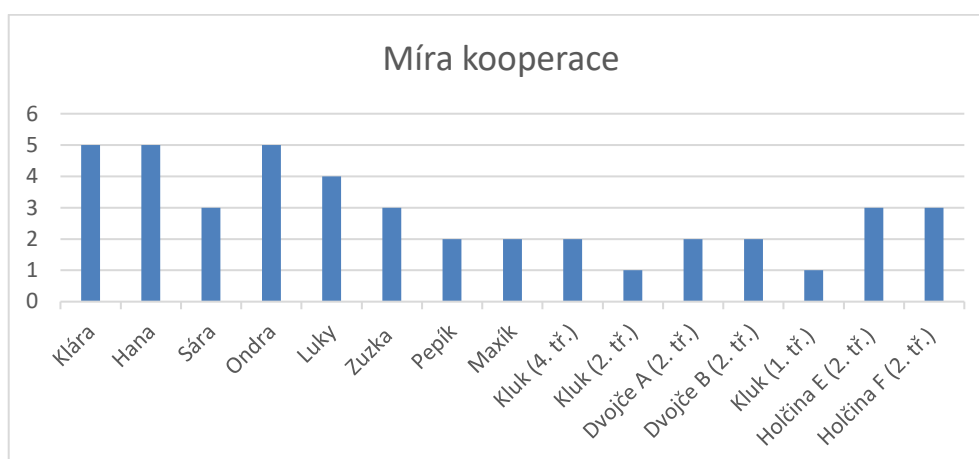
Myslím, že vedoucí dobře odpověďmi popsali celkovou situaci. Někteří si všímali jednotlivců, zatímco jiní skupinu vnímali jako celek. Stejně tak reflexe dětí nebyly ničím příliš překvapující. Protože se většina dětí zná již od tábora, mohly si na nevyzpytatelného jedince dávat větší pozor již od začátku a zkusit ho zapojit nějak jinak.

11.5 Výsledky posttestu

V této podkapitole uvedu vyhodnocení jednotlivých částí posttestového šetření, které se konalo během víkendové výpravy v okolí Vlašimi.

Celkově byla skupina při plnění úkolu úspěšná. Zvládla dostat všechny své členy na druhou stranu pavučiny s daným počtem dotyků sítě. Přestože mladší děti byly v jiných aktivitách aktivnější, zde se jejich schopnost řešit problémy, komunikovat a spolupracovat, neprojevila tolik jako při jiných aktivitách.

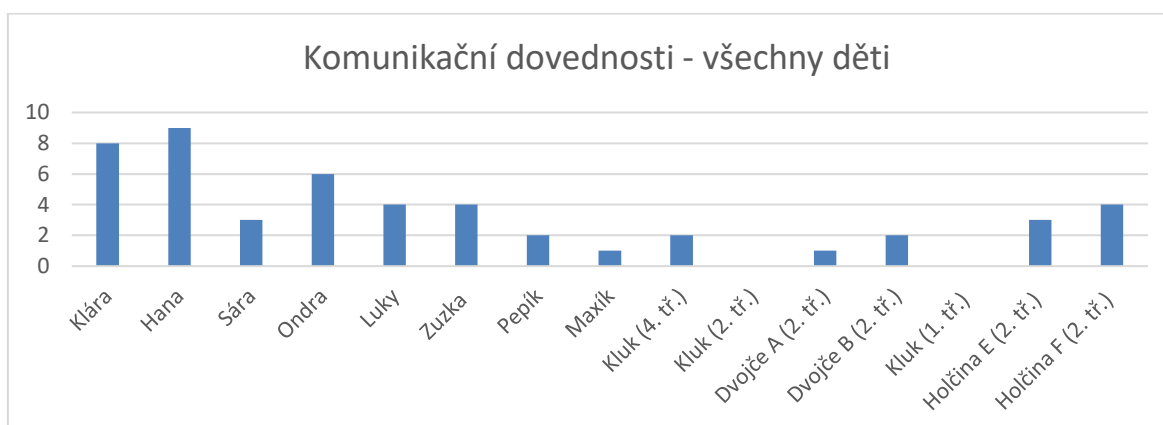
Na grafu 15 je vidět míra kooperace u všech dětí účastnících se posttestu, přestože některá data pro vyhodnocení nejsou důležitá, je důležité vidět rozložení práce ve skupině. Nejnižší možná míra je 1, nejvyšší je 5, a je určena podle aktivního zapojení dítěte a ochoty spolupracovat. Vidíme, že nejvíce spolupracovali opět ti starší, kteří jsou v oddíle déle. Komunikovali mezi sebou převážně Hana, Klára a Ondra s Lukym a se Zuzkou. Nové a mladší děti nebyly tolik aktivní, přestože občas pomohly. Například Pepík a Maxík přidržovali nohy a ruce při přenášení ostatních, přestože se následně jejich pozornost přesunula jinam – šli si hrát. Chlapec ze 4. třídy párkrát řekl, koho by mohli přenést a kterou dírou. Stejně tak se zapojila i 2 děvčata z 2. třídy. Ty k tomu navíc pomáhaly ostatním, reagovaly na slova starších a byly aktivní celou dobu.



Graf 15

Míra kooperace – posttest

U komunikačních dovedností byly zapisovány verbální poznámky, které přispívaly k vyřešení dané situace. Můžeme vidět, že nejvíce řešení navrhla Hana, která zůstala jako poslední na původní straně pavučiny. Na dalším místě je Klára, která stejně jako při pretestu šla jako první na opačnou stranu. Z grafu 16 můžeme vyčíst, že návrhy na řešení dával i Ondra, který jako druhý přešel na druhou stranu pavučiny. Dále také Luky, Zuzka a Sára s novými holčičkami. Párkrát byli slyšet i další noví účastníci, dokonce i Pepík a jednou Max, který upozornil na padající nohu, která by se dotkla sítě. Schopnost řešit problém tzn. znění jednotlivých řešení nebudu uvádět zvlášť, některá jsou uvedena v textu.



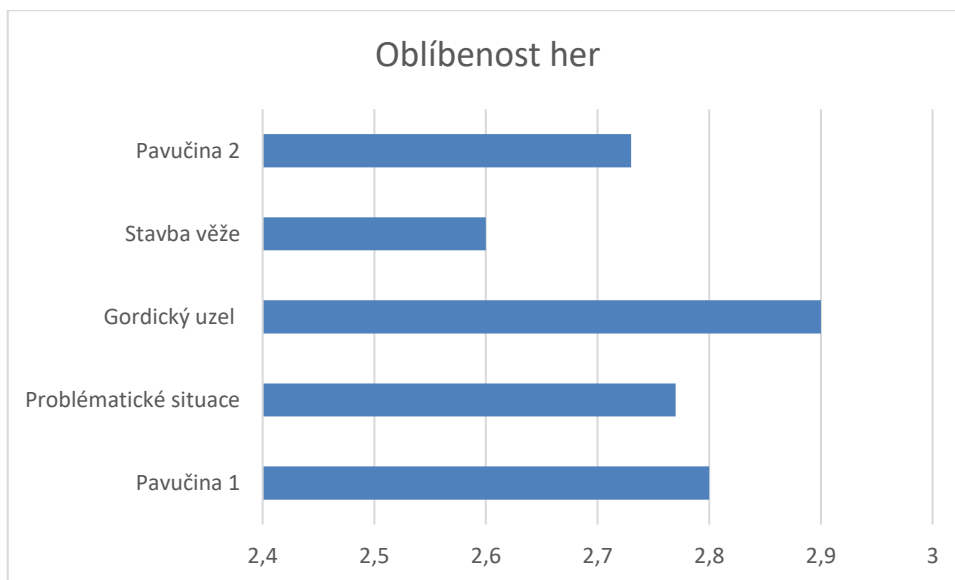
Graf 16

Komunikační dovednosti při posttestu

12 Oblíbenost her

Po každé aktivitě děti vyplnily na papírek číslo podle toho, jak se jim daná hra líbila. 1 značila, že hra se jim líbila moc a chtěli by ji ještě hrát, 2 znamenala, že hra se jim celkem líbila a že by si ji klidně ještě zahráli, 3 znamenala, že hra je nenadchla a ani nezklamala a bylo by jim jedno, jestli si ji ještě zahrají. 4 značila, že hra se jim příliš nelíbila a bylo by lepší, kdybychom ji už nehráli a 5 znamenala, že hra se jim nelíbila vůbec a už ji nikdy nechtějí hrát. Níže je přiložen sloupcový graf, ve kterém jsou zaneseny zprůměrované odpovědi od všech na výpravě přítomných dětí. Nejnižší průměr tedy znamená, že hra dostala nejlepší hodnocení.

Na přiloženém grafu je vidět, že zprůměrované odpovědi se pohybovaly od 2,6 do 2,9. Rozdíly jsou tedy minimální. Do grafu jsou zaneseny i obě hry Pavučiny, kdy první hra Pavučiny získala horší hodnocení než hra druhá. Otázkou je, proč tomu tak je. Roli zde může hrát sestavení skupiny, která byla přítomna, počasí, místo, nebo i schopnost skupiny si s úkolem poradit. Vidíme, že hra gordický uzel byla nejméně oblíbenou, mohlo to být tím, že byla pro děti nová, nebo třeba i tím, že v ten den byla zima a hra nebyla příliš akční.



Graf 17

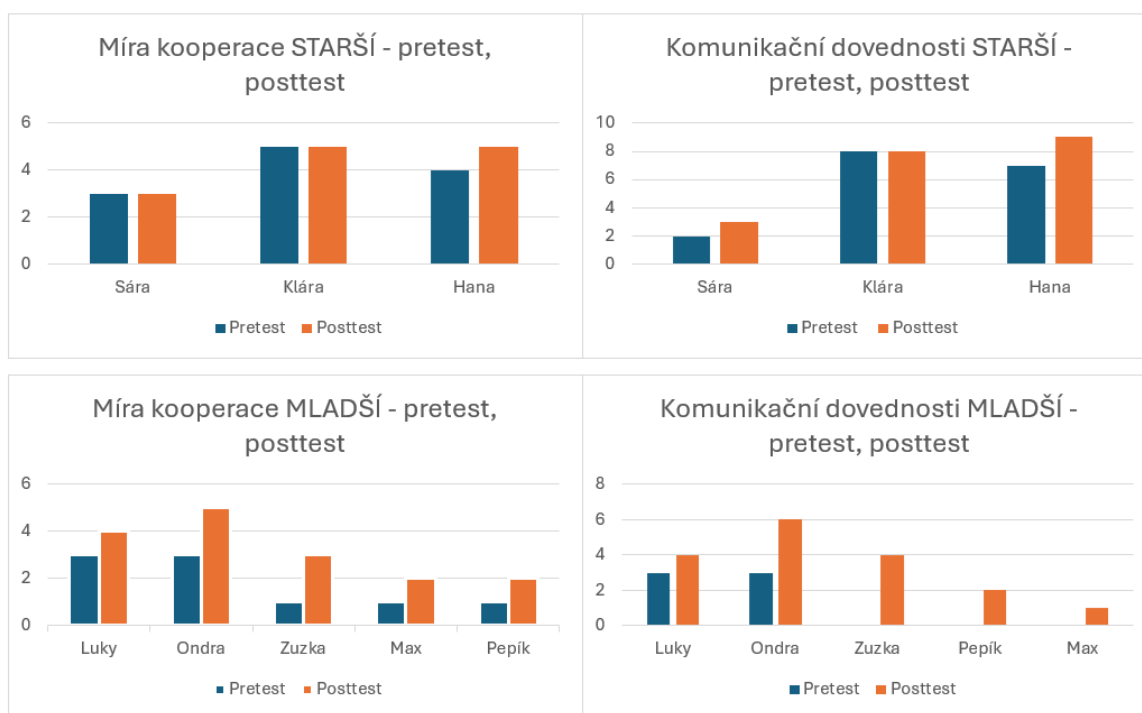
Zprůměrované odpovědi oblíbenosti her

13 Vyhodnocení rozvoje klíčových kompetencí

Pro vyhodnocení rozvoje vybraných klíčových kompetencí jsou využity jednotlivé části ze struktury pretestu a posttestu – kooperace ve skupině a komunikační dovednost. Při kooperaci ve skupině dochází k rozvoji jak sociální a osobní kompetence, tak i kompetence k řešení problému. Při komunikační dovednosti dochází k rozvoji zejména komunikativní dovednosti, ale i občanské a sociální a osobní kompetence. Vyhodnocení je rozděleno na starší (od 5. třídy výše) a mladší děti (od 5. třídy níže). V těchto oblastech je provedeno porovnání, přiložené na obrázku 8.

Obrázek 8

Porovnání míry kooperace a komunikačních dovedností



Můžeme zde vidět, že míra kooperace, tedy schopnost spolupráce, kompetence personální a sociální, ale i kompetence k řešení problému, se u mladších dětí v posttestovém šetření výrazně zvýšila. Stejně tak můžeme pozorovat, že i komunikační dovednosti se u mladších dětí v návaznosti na počet jejich verbálních a přínosných příspěvků, zvýšily. Na druhou stranu u starších dětí nepozorujeme téměř žádný posun.

14 Vyhodnocení cílů a výzkumných otázek

V této diplomové práci byly stanoveny 2 hlavní cíle:

Prvním cílem bylo popsat u dětí změny v úrovních klíčových kompetencí při zvolených aktivitách. K cíli byly stanoveny 3 výzkumné otázky.

Které klíčové kompetence jsou rozvíjeny prostřednictvím vybraných aktivit v neformálním vzdělávání?

Na tuto otázku jsou odpovědi uváděny přímo u daných aktivit. U Pavučiny uvádí Neuman (2014) spolupráci, řešení problémů a tělesný kontakt. Tato klíčová slova odpovídají kompetencím, které byly stanoveny dříve v práci – komunikativní kompetence, sociální a personální, k řešení problémů a občanská.

U aktivity Problémové situace se jednalo o společné řešení daných situací, které přispívalo k rozvoji kompetence řešení problémů, komunikativní kompetence i sociální a personální a občanské.

Aktivita Gordický uzel se opět zaměřila na rozvoj kompetence k řešení problému a dalších již výše zmíněných kompetencí. Belz & Siegrist (2015) ji popisují jako kooperativní.

Stavba věže z přírodnin je na webových stránkách Chystám program (n.d.) jako týmová, dochází zde tedy opět k rozvoji komunikativní kompetence, sociální a osobní kompetence a v neposlední řadě i občanské. Kompetence k řešení problému je zde rozvíjena také, a to prostřednictvím zadaného úkolu.

Jaké metody a přístupy v neformálním vzdělávání mají největší dopad na rozvoj klíčových kompetencí?

V neformálním vzdělávání je důležité připravovat program podle věkové kategorie, jelikož by měl reagovat na vyzrállost dětí (Junák – český skaut, 2023). K tomu nám může pomoci dopředu připravený symbolický rámeček, nebo např. web Chystám program (n.d.), kde můžeme najít metodicky zpracované aktivity na různá témata.

Aktivity rozvíjející tzv. týmové (Belz & Siegrist, 2015) klíčové kompetence by měly probíhat při aktivitách svou podstatou vycházející z popsaných teoretických přístupů a ze skautské výchovné metody.

Jak se úroveň klíčových kompetencí postupně proměnila během aplikovaných aktivit?

Proměnu úrovně klíčových kompetencí je možné vidět u vyhodnocení rozvoje klíčových kompetencí, kde můžeme vidět, že k rozvoji došlo především u mladších dětí.

Druhým cílem bylo určit oblíbenost vybraných aktivit. K tomuto cíli byla stanovena jedna výzkumná otázka: „**Které aktivity byly dětmi hodnoceny kladně a které záporně?**“

Tato otázka byla vyhodnocena pomocí známkování aktivit vždy po ukončené aktivitě, kdy děti hodnotily aktivitu na stupnici od 1 do 5. Odpovědi byly po aktivitách zprůměrovány a zaneseny do grafu 16. Z něj můžeme vyčíst, že nejlepší hodnocení získala hra Stavba věže s průměrem 2,6 a nejhorší hodnocení získala hra Gordický uzel s průměrem 2,9. Vidíme, že rozdíly nejsou veliké, ale i přesto jsou znatelné.

15 Diskuse

Cílem této diplomové práce bylo zkoumat dopad aktivit na rozvoj klíčových kompetencí u dětí v neformálním vzdělávání a zjistit, které aktivity jsou dětmi vnímány jako nejvíce oblíbené. Jedním z důležitých výsledků práce je zjištění, že vyšší míra rozvoje kompetencí nastala u mladších dětí. U starších se pak míra rozvoje téměř nezměnila. Výsledky jsou dále porovnány s mezinárodními výzkumy zaměřenými na neformální vzdělávání.

Jedním z hlavních závěrů práce je, že aktivity realizované v neformálním vzdělávání vyžadující kooperaci, komunikaci i řešení problémů a přispívají k rozvoji některých klíčových kompetencí. Tento závěr se shoduje s Fundación Botín (2013), která na základě mezinárodní analýzy dokládá, že dobře navržené aktivity mohou přispět ke zlepšení dovedností jako je spolupráce, seberegulace, empatie a schopnost plánovat. Vztahují se zejména k dětem v rizikovém, nebo sociálně znevýhodněném prostředí.

Také dokument od UNESCO (2015) potvrzuje, že je nutné cílit i na rozvoj životních dovedností, komunikačních schopností a schopnosti pracovat s informacemi. Také zmiňuje důležitost rozšířit vzdělávací přístupy pro děti a mládež, které nebudou součástí formálního vzdělávání.

Co se týká vyšší míry rozvoje u mladších dětí, toto tvrdí i Majewska & Johnson (2020). Uvádějí, že děti v nižším věku lépe reagují na metody neformálního vzdělávání, jelikož je pro ně přirozenější učit se skrze hru a zážitek.

V odborných textech se nevyskytují subjektivní hodnocení organizovaných aktivit. Není tedy možné porovnání s dalšími autory.

Důležité je zmínit, že tím, že výzkum probíhal na výzkumném vzorku, z kterého se pouze 8 dětí účastnilo jak pretestu, tak i posttestu, není možné výsledky zobecňovat a jsou platné pouze právě pro tento vzorek.

Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na rozvoj klíčových kompetencí u dětí v neformálním vzdělávání, konkrétněji prostřednictvím realizovaných aktivit v oddílovém prostředí podobném tomu skautskému. Hlavními cíli práce bylo popsat změny v úrovních vybraných kompetencí a zjistit, které aktivity byly dětmi hodnoceny jako nejoblíbenější.

Na základě teoretické části bylo možné identifikovat klíčové kompetence, podrobněji kompetenci komunikativní, kompetenci sociální a personální, kompetenci k řešení problémů a kompetenci občanskou. Dále zde bylo také popsáno neformální vzdělávání se zaměřením na skautské hnutí.

V praktické části proběhl výzkum prováděný pomocí akčního výzkumu, který probíhal od listopadu 2024 do března 2025. Vstupní úroveň byla prováděna pomocí pretestového šetření, na které navazovaly následně plánované a reflektované aktivity. Konečná úroveň byla mapována pomocí posttestového šetření, které ukázalo že největší rozvoj klíčových kompetencí nastal u mladších dětí, zatímco u starších dětí byl pokrok menší, nebo žádný. Z pohledu aplikovaných metod se ukázalo, že aktivity založené na spolupráci, komunikaci a řešení problémů mají na rozvoj kompetencí největší vliv.

Mezi nejlépe hodnocené aktivity s průměrem 2,6 patřila aktivita Stavba věže. Nejméně oblíbenou aktivitou se stal Gordický uzel s průměrem 2,9. Děti hodnotily jednotlivé aktivity bezprostředně po tom, co proběhly.

Výsledky práce jsou v diskusi srovnávány s řadou mezinárodních studií. Ty potvrzují význam neformálního vzdělávání jako účinného prostředku k rozvoji klíčových kompetencí a dovedností využitelných v reálném životě. Současně bylo potvrzeno, že dobře připravené a přiměřené aktivity mohou mít výrazný vliv na rozvoj klíčových kompetencí.

Je však třeba zmínit, že výzkum byl realizován na omezeném vzorku (osm dětí), což neumožňuje zobecnění výsledků. Přesto lze říct, že diplomová práce přinesla cenné poznatky o možnostech neformálního vzdělávání v oblasti rozvoje klíčových kompetencí a může být inspirací pro pedagogy, vedoucí volnočasových aktivit i další odborníky, kteří s dětmi pracují.

Nakonec je důležité zmínit, že RVP pro základní vzdělávání se bude měnit a s ním i klíčové kompetence, které jsou ve vzdělávání rozvíjeny. Je možné, že se tomu přizpůsobí i organizace v neformálním vzdělávání a budou aktivně reagovat na změnu oficiálního dokumentu.

Seznam použitých informačních zdrojů

ABC.cz: slovník cizích slov. (n.d.). Pojem kompetence sociální a personální. <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/kompetence-socialni-a-personalni>

Asensio-Ramon, J., Álvarez-Hernández, J. F., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., Manzano-León, A., Fernandez-Campoy, J. M., & Fernández-Jiménez, C. (2020). The influence of the Scout Movement as a free time option on improving academic performance, self-esteem and social skills in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5215. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145215>

Badger, J. (2021). Learning in non-formal settings: Investigating cemetery guides' talk during school visits. *International Journal of Educational Research*, 109, 101852. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101852>

Barrows, H. S. (1996). Problem-based learning in medicine and beyond: A brief overview. *New Directions for Teaching and Learning*, 1996(68), 3–12. <http://idtoolbox.eseryel.com/uploads/9/0/7/5/9075695/plb.pdf>

Beck, C. (2017). Informal action research: The nature and contribution of everyday classroom inquiry. In L. Rowell, C. Bruce, J. Shosh, & M. Riel (Eds.), *The Palgrave international handbook of action research* (pp. 37–48). Palgrave Macmillan.

Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení* (3. vyd.). Portál.

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty: How nonformal education can help*. International Council for Educational Development.

Čechová, T. (2016). Výukové situace rozvíjející kompetenci k řešení problémů: Teoretický model jako východisko pro analýzu výuky. *Pedagogika*, 66(5), 530–548.

Češková, T. (2021). (Klíčové) kompetence v českém vzdělávání: Proč si navzájem nerozumíme? *Studia pedagogica*, 26(3), 8–23. <https://doi.org/10.5817/SP2021-3-1>

Chystám program. (n.d.). Stavba věže. <https://chystamprogram.skaut.cz/hledat-aktivity/co-umim-a-znam/tvorivost-a-zrucnost/902-stavba-veze>

eTeamBuilding. (n.d.). Icebreaker games for youth. <https://www.eteambuilding.org/icebreaker-games-for-youth/>

- Evropská unie. (2018). Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení (Text s významem pro EHP). Úřední věstník Evropské unie, 2018/C 189/01. <https://eur-lex.europa.eu>
- Fullan, M. (2021). Správné hybné síly pro úspěch systému jako celku (J. Bružeňák & S. Poláková, Překl.). SKAV.
- Greger, D., Simonová, J., Chvál, M., & Straková, J. (Eds.). (2020). Když výzkum mění praxi: Deset příběhů učitelů a akademiků zapojených do akčního výzkumu. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Halász, G., & Michel, A. (2011). Key competences in Europe: Interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46(3), 289–306. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01491.x>
- Hansen Čechová, B. (2009). Nápadů pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků. Portál.
- Havlíčková, D., & Žárská, K. (2012). Kompetence v neformálním vzdělávání (1. vyd.). Národní institut dětí a mládeže. <https://znv.npi.cz/wp-content/uploads/2021/05/09-znv-kompetence-v-neformalnim-vzdelavani.pdf>
- Janík, T. (2003). Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi. Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akni_vyzkum.pdf
- Johnson, M., & Majewska, D. (2022). Formal, non-formal, and informal learning: What are they, and how can we research them? Cambridge University Press & Assessment Research Report.
- Junák – český skaut, z. s. (2022). Stanovy spolku. <https://www.skaut.cz/skauting/>
- Junák – český skaut. (2023). Symbolický rámec. <https://krizovatka.skaut.cz/skautska-vychova/skautska-vychovna-metoda/2021-04/symbolicky-ramec>
- Junák – český skaut. (2023, March 15). Skautek a skautů v Česku už je přes 75 tisíc. <https://www.skaut.cz/skautek-a-skautu-v-cesku-uz-je-pres-75-tisic/>
- Junák – český skaut. (2025). Benjamínci. <https://www.skaut.cz/pro-rodice/benjaminci/>
- Junák – český skaut. (2025). Skauti a skautky. <https://www.skaut.cz/pro-rodice/skauti-a-skautky/>

- Junák – český skaut. (2025). Strategie 2030. <https://krizovatka.skaut.cz/organizace/strategie/strategie-2030>
- Junák – český skaut. (2025). Vlčata a světlušky. <https://www.skaut.cz/pro-rodice/vlcata-a-svetluskyy/>
- Junák – český skaut. (n.d.). Co jsou to odborky? <https://odborky.skaut.cz/co-jsou-to-odborky/>
- Junák – český skaut. (n.d.). K čemu vychováváme aneb kompetence skautské výchovy. <https://krizovatka.skaut.cz/vedu-oddil/skautska-vychova/k-cemu-vychovavame-aneb-kompetence-skautske-vychovy>
- Junák – český skaut. (n.d.). Skauting. <https://www.skaut.cz/skauting/>
- Kargerová, J. (2008). Kategorie kompetence a její chápání učiteli v praxi (Disertační práce). Univerzita Karlova v Praze.
- Knotová, D. (2001). Sociální kompetence edukátora. *Pedagogická orientace*, (4), 35–39.
- Kraus, B. (2008). Základy sociální pedagogiky. Portál.
- Lesňák, S. (2020). Rozvíjení personální, sociální a občanské kompetence učitelů, studentů a žáků (1. vyd.). Masarykova univerzita.
- Mikšíková, V. (2019). Emoce a hodnotová výchova v literatuře na základní škole. Univerzita Palackého v Olomouci. <https://doi.org/10.5507/pdf.19.24456577>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). Strategie celoživotního učení ČR. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023, září 19). NNO uznaná MŠMT pro práci s dětmi a mládeží (na léta 2024–2026). <https://msmt.gov.cz/mladez/nno-uznana-msmt-pro-praci-s-detmi-a-mladezi-na-leta-2024>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025, leden 20). Neformální vzdělávání. <https://msmt.gov.cz/mladez/neformalni-vzdelavani-1>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2025, leden 20). Zájmové vzdělávání. <https://msmt.gov.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n.d.). Projekt Klíče pro život. <https://msmt.gov.cz/mladez/narodni-projekt-klice-pro-zivot-3>

Mok, O. N. A. (2011). Non-formal learning: Clarification of the concept and its application in music learning. *Australian Journal of Music Education*.

Murphy, E. (1997). Constructivist checklist. *Constructivismus*. Retrieved February 17, 2025, from <http://www.cdli.ca/~elmurphy/emurphy/cle4.html>

Neuman, J. (2014). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě* (7. vyd.). Portál.

Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53.

Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it "youthful" for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235–256. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-8>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník* (4. vyd.). Portál.

Rychen, D. S., & Tiana, A. (2004). Developing key competencies in education: Some lessons from international and national experience. UNESCO, International Bureau of Education.

Sedlák, J., & Koch, Š. (1982). K buržoazním teoriím sociálního učení. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogicko-psychologická*, 31(117), 133–136. <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112801>

Skarupská, H. (2016). *Filozofie a teorie výchovy: Studijní opora*. Hnutí R. <https://jaroslavbalvin.eu/wp-content/uploads/2014/02/Filozofie-a-teorie-v%C3%BDchovy.pdf>

Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2), 157–184. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Swiss Federal Statistical Office. (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. DeSeCo Project. <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>

Učitelé Učitelům. (n.d.). 60 problémových situací aneb Jak bys řešil ty? <https://uciteleucitelum.cz/material/nezarazene-k-predmetu/60-problemovych-situaci-aneb-jak-bys-resil-ty>

UNESCO. (2015). Education for all 2000–2015: Achievements and challenges. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232205>

Vybíral, Z. (2009). Psychologie komunikace (2. vyd.). Portál.

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. (2007). Klíčové kompetence v základním vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

World Organization of the Scout Movement. (n.d.). Scout.org. Retrieved March 30, 2025, from <https://www.scout.org/>

World Scout Bureau. (1998). Scouting: An educational system. World Organization of the Scout Movement.

Zajíc, J. (2020). Možné přínosy neformálního vzdělávání založeného na systému hodnot. *Pedagogika*, 70(3), 368–377. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Zezulková, E. (2011). Jazyková a komunikativní kompetence s mentálním postižením. Universitas Ostraviensis

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje umělé inteligence jsem v jisté míře ve své práci využívala. Jednalo se například o analýzu dokumentů, kdy mi umělá inteligence našla část dokumentu, která pro mě byla podstatná. Zároveň mi pomáhala dokumenty z jiných jazyků překládat do českého jazyka. Využila jsem ji také pro formulaci vět a pro občasnou kontrolu, či konzultaci.