

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Využití prvků skautingu na 1. stupni ZŠ

The use of scouting elements at primary school

Anna Marková

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství-1.stupeň ZŠ-AJ (OM1SAJ06)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Využití prvků skautingu na 1. stupni ZŠ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 16. 04. 2023

Děkuji doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D. za její odborné vedení, cenné připomínky, vstřícnost a podporu, kterou mi poskytovala během zpracovávání diplomové práce. Rovněž děkuji Mgr. Janě Šenkyříkové, bez které by se výzkum nemohl uskutečnit.

Abstrakt

Tato diplomová práce se zabývá primárním vzděláváním a současným trendem environmentální výchovy. Zaměřuje se na skauting a jeho výchovnou metodu. Východiska a výchovné principy skautingu souvisí s aktuálními populárními směry ve vzdělávání na 1. stupni základních škol. Program Učíme se venku a Real World Learning byly vybrány jako podobné efektivní environmentální přístupy, které usilují o totožný dopad na postoje a hodnoty dětí. Program Začít spolu byl do práce přidán z důvodu realizace výzkumu na centrech aktivit. Skauting se shoduje s těmito přístupy i s rámcovým vzdělávacím programem ve výchovných funkcích jako je např. rozvinout postoje a hodnoty dítěte, partnerský přístup, pozitivní vztah k přírodě a výchova demokratického občana. Cílem teoretické části diplomové práce je představit skautskou výchovnou metodu, srovnat ji s dalšími environmentálními programy a rámcovým vzdělávacím programem, stanovit v čem se shodují a v čem rozcházejí. Cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem je možné využít jednotlivé prvky těchto směrů ve výuce na 1. stupni základních škol. Výsledky výzkumného šetření poukazují na přínosy využití prvků skautingu pro výuku na prvním stupni základních škol, jejichž příkladem je větší motivaci žáků při učení venku. Práce prezentuje efektivní způsob propojení těchto prvků s učením venku v centrech aktivit, které žáky vedlo k rozvoji šetrného chování, utváření vztahu k přírodě, pozorování světa kolem sebe a jeho krás, manuální zručnosti a hlubšímu sebezpoznání.

Klíčová slova

Centra aktivit, environmentální výchova, první stupeň ZŠ, Real World Learning, skauting, Učíme se venku, Začít spolu.

Abstract

This thesis analyses primary education and the current trend of environmental education. It focuses on Scout and its educational approach. The starting points and educational principles of scouting are related to the current popular trends in education at primary schools. The Učíme se venku program and Real World Learning were chosen as similar effective environmental approaches that seek to have the same impact on pupils' attitudes and values. The Step by Step program was added to the thesis for the purpose of conducting research in the activity centres. Scout's methods and outlooks on education coincide with these approaches and with the Framework Education Programme in pedagogical goals, such as evolving the pupil's attitudes and values, a partnership approach, a positive relationship with nature and the upbringing of a democratic citizen. The theoretical part of the thesis aims to present the Scout's educational method and to compare it with other environmental programs and the Framework Education Programme, to establish where they agree and where they differ. The aim of the practical part is to find out how it is possible to use the individual elements of these directions in teaching at primary schools. The research results indicate the benefits of using elements of scouting for teaching at primary schools, an example of which is greater motivation of pupils when learning outdoors. The thesis presents an effective way of connecting these elements with outdoor learning in activity centres, which led pupils to develop environment-friendly behaviour, form a relationship with nature, observe the world around them and its beauty, develop manual skills and develop deeper self-awareness.

Keywords

Activity centres, environmental education, learning outside, primary school, Real World Learning, scouting, Step by Step.

OBSAH

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 SKAUTING A JEHO MYŠLENKY	9
1.1 Historie skautingu.....	11
1.1.1 Předchůdci skautingu.....	11
1.1.2 Vznik světového skautingu.....	12
1.1.3 Vznik českého skautingu	14
1.2 Principy a poslání skautingu.....	16
1.3 Skautská výchovná metoda	18
1.3.1 Rozdíl mezi výchovou a vzděláváním	18
1.3.2 Slib a zákon.....	20
1.3.3 Učení se zkušeností.....	21
1.3.4 Družina.....	22
1.3.5 Symbolický rámec	22
1.3.6 Příroda.....	23
1.3.7 Program osobního růstu	23
1.3.8 Dospělí průvodci.....	24
2 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A JEHO SPECIFIKA	25
2.1 Tělesný vývoj	25
2.2 Psychologický vývoj	26
2.3 Emoční vývoj	28
2.3.1 Socializace	29
3 PROGRAM UČÍME SE VENKU	32
3.1 Badatelsky orientovaná výuka.....	33
3.2 Metoda plynulého učení	33

3.3	Principy dětské hry	33
3.4	Místně ukotvené učení.....	34
4	PROGRAM REAL WORLD LEARNING	35
4.1	Real World Learning Network	35
4.2	Model ruky	35
5	PROGRAM ZAČÍT SPOLU	38
5.1	Centra aktivit	40
6	PROVÁZÁNÍ KLÍČOVÝCH PRINCIPŮ SKAUTSKÉ VÝCHOVNÉ METODY S AKTUÁLNÍMI TRENDY ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVY A RVP	41
6.1	Srovnání skautské výchovné metody, Učíme se venku a RWL.....	42
6.2	Ukotvení v RVP ZV pro 1. stupeň	43
	PRAKTICKÁ ČÁST	46
7	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	46
7.1	Výzkumný problém a cíl výzkumu	46
7.2	Vymezení hlavních pojmů.....	46
7.3	Výzkumný soubor	48
7.4	Metody výzkumného šetření	48
7.5	Metody práce	50
8	ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	63
8.1	Vstupní rozhovor s třídní učitelkou.....	63
8.2	První centra aktivit	64
8.3	Druhá centra aktivit	65
8.4	Rozhovor s učitelkou, která učila centra aktivit v tandemu	68
8.5	Třetí centra aktivit	69
8.6	Závěrečný rozhovor s třídní učitelkou.....	73

9 SHRnutí.....	76
ZÁVĚR	79
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	81
SEZNAM OBRÁZKŮ	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá současným trendem environmentální výchovy v základním vzdělávání. Práce se věnuje především skautingu a využití prvků skautingu na prvním stupni základních škol. Téma skautingu bylo vybráno na základě osobní zkušenosti autorky práce s přínosy a klady skautské výchovy. Autorčina motivace věnovat se právě této oblasti pramení z prožitku skautské výchovy z pohledu, jak člověka vyrůstajícího ve skautském oddíle, tak z pohledu vedoucí oddílu vlčat a světlušek, tedy několikaleté praxe s výchovou dětí mladšího školního věku.

Práce se tedy v teoretické části zabývá skautingem a jeho myšlenkami, historií, posláním a výchovnou metodou. Dále je v teoretické části popsáno dítě mladšího školního věku a jeho specifika. Ke skautingu byl vybrán program Učíme se venku, jako už fungující vzdělávací program, který přenáší výuky z lavic do přírody, a jeho světová obdoba program Real World Learning. Skautská výchovná metoda je následně porovnána, jak s těmito populárními environmentálně vzdělávacími programy, tak s environmentální výchovou v rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání. V neposlední řadě je představen program Začít spolu, ve kterém se později odehrával výzkum.

Praktická část práce se zabývá tím, jak lze funkčně propojit kompetence skautské výchovy a učení venku s programem Začít spolu na prvním stupni v rámci center aktivit. Jelikož se výzkum dotýká hned několika vzdělávacích programů, mohly by jeho výsledky přinést inspiraci a užitek mnohým učitelkám a učitelům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Skauting a jeho myšlenky

České slovo skaut je odvozené od anglického *scout*, které můžeme překládat ve vojenském smyslu jako zvěd či průzkumník. Svojsík (1912, s. 28) ve své knize *Základy Junáctví* vysvětluje, že se slovo má překládat ve smyslu přeneseném jako „*hocha, který chce vše zvědět*”.

Zakladatel skautského hnutí Robert Baden-Powell (1908) charakterizoval skauting ve zkratce jako „*školu občanství prostřednictvím lesní moudrosti*”. Zakladatel českého skautingu neboli junáctví A. B. Svojsík, inspirovaný Baden-Powellovou myšlenkou, vidí junáka jako vzor a líčí skautskou výchovu jako něco, co má v mladém člověku probudit touhu, „*aby se stal platným členem lidské společnosti prací svého ducha i paží, avšak dávají se mu i základy, aby pracoval o svém zušlechtnění. Proto zavazuje se konati dobré skutky, pomáhati bližnímu i s nasazením vlastního života, proto učíme jej smyslu pro pravdu a čest, společenským způsobům, upozorňujeme na vše, co tvoří kulturní život národa, pěstujeme jeho charakter, silnou vůli i odvahu, vedeme jej k železné sebekázi i dobrovolnému podřízení, čistotě myšlenek, přátelské družnosti a obětavé lásce k vlasti.*” (Svojsík, 1912, s. 49).

Čáda (1913, s. 6) popisuje skauting jako „*výchovný systém, výchovu a výuku rodinnou i školní doplňující, a to systém jak bohatý prostředky výchovnými, tak šťastně a důmyslně rozpracovaný a v četných zemích kulturních již rozvíjený a osvědčený.*”.

Světová organizace skautského hnutí (World Organization of the Scout Movement, n.d.) dnes vidí skauting jako celosvětové hnutí mládeže, které buduje přátelství, zkušenosti a dovednosti pro život a utváří budoucnost mladých lidí jako aktivních občanů. Cílem tohoto hnutí je přispívání k rozvoji mladých lidí k dosažení jejich plného fyzického, intelektuálního, emocionálního, sociálního a duchovního potenciálu v roli jednotlivců, odpovědných občanů a členů svých místních, národních a mezinárodních společenství.

Český skautský spolek Junák ve svých stanovách (2014, Hlava 1., odst. 1) uvádí, že se považuje za „*dobrovolný, nezávislý a nepolitický spolek, jehož posláním a účelem je (...)*

podporovat rozvoj osobnosti mladých lidí; jejich duchovních, mravních, intelektuálních, sociálních a tělesných schopností tak, aby byli po celý život připraveni plnit povinnosti k nejvyšší Pravdě a Lásce; sobě samým; bližním, vlasti, celému lidskému společenství a přírodě.”.

V Chartě českého skautingu (2005, s. 1) stojí „*Skauting je myšlenkou živoucí a burčující. Nenechává lidi tam, kde jsou, ale vede je dál a výš, protože je promyšleným systémem výchovy a sebevýchovy.*“.

A v neposlední řadě je skauting definován jazykem pro mladé skauty v příručce Skautskou stezkou (1998, s. 8-9) jako „*způsob, jak poznáš, co v tobě je*“, „*příležitost ukázat, co dovedeš*“, „*společný jazyk chlapců a děvčat z více než 15 zemí světa*“, „*přátelství, zábava, sport, odpočinek, poznání, ale i dřina a překonání sebe sama*“, „*nezištná pomoc druhým*“ a „*příprava na celý budoucí život.*“.

V publikaci Hledání společné cesty (Kuncová a spol., 2001) je na Svojsíkův skauting pohlíženo jako na životní styl, jehož ovoce by měla poznat další generace. Skautské hnutí zde označují za výběrové, jelikož svým členům hodně dává, ale zároveň i mnohé požaduje. Nejedná se o volnočasovou aktivitu pro každého. Dále kladou důraz na fakt, že skauting není “rekreační kroužek pro zábavu”, ale celoživotní výchova charakteru. Na toto riziko upozorňuje i Břicháček (1991), protože pokud by se rekreační činnost stala cílem programu, přestal by skauting být skautingem. Úcta k odkazu zakladatele a k předchozím generacím je zachovávána a tradice skautingu v podobě základních principů následována, to ale neznamená, že se skauting nepřizpůsobuje specifickým potřebám jednotlivých generací, právě naopak. Potřeby současné doby a mládeže jsou brány v potaz při obměňování a doplňování výchovných programů tak, aby cíl výchovy byl naplněn (Kuncová a spol., 2001).

Hlavní myšlenkou Junáka je výchova pro život a sebevýchova (Čáda, 1913). Myšlenkové základy skautingu jsou zakotvené ve skautském zákonu, slibu, heslu a denním příkazu a měly by skauty provázet v každodenním životě (Kuncová a spol., 2001).

Čtenáři, který není se skautingem hlouběji obeznámen, by se mohlo zdát, že skauting a Junák jsou synonyma, a proto je třeba upozornit na rozdíl mezi nimi. Charta českého skautingu (2005) je jasně rozlišuje tím, že skauting označuje za myšlenku, kdežto Junák

a i Světová organizace skautského hnutí (WOSM) jsou organizace, které skautské hnutí ukotvují, dávají mu řád a strukturu.

1.1 Historie skautingu

Světová organizace skautského hnutí na svých stránkách uvádí, že od založení skautingu před více než stoletím se jeho součástí stalo přes 500 milionů mladých lidí a dospělých. Každý jednotlivec, který se připojil ke Skautskému hnutí, se stal aktivním občanem a podílel se na vytváření pozitivních změn ve své komunitě (World Organization of the Scout Movement, 2023).

1.1.1 Předchůdci skautingu

Pohled na výchovu ve starověkém Řecku a především pojem kalokagathia, který představuje harmonii tělesných a duchovních hodnot, by se dal považovat za nejstarší inspiraci skautingu. Ze středověku pak skauting převzal rytířské ideály a svatého Jiří za svého patrona jako symbol boje mezi dobrem a zlem (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

V průběhu historie se postupy výchovy mladých lidí měnily a vyvíjely vlivem různých filosofů, literátů a osobností, kteří volali po návratu k přírodě. V 15. století se francouzský spisovatel François Rabelais zaměřil se na to, aby mládež směřovala ke zdrojům poznání v přírodě, ruční práci a tělesnému cvičení spíše než hledání vědění pouze v knihách. Češi mohou být pyšní na Jana Amosa Komenského, jehož dílo Pampaedie - Vševýchova a i další díla ze 17. století stále představují inspiraci pro současnou pedagogiku. Vzorem pro zakladatele skautingu byl v 18. století i filosof Jean Jacques Rousseau a jeho kniha Emil, která vyzývala k úniku z města právě do přírody. Johann Bernhard Basedow může být považován za otce táboření, jelikož jako první stanoval v létě se svou mládeží ve volné přírodě. Americký myslitel Henry David Thoreau také ovlivnil skauting, jak světový tak český, svou knihou Walden aneb Život v lesích. V 19. století existovalo několik osobností, které jsou bezprostředně spojeny s kořeny skautingu. Například Daniel Carter Beard založil v roce 1905 organizaci Synové Daniela Boona, kteří se inspirovali hraničáři. A v neposlední řadě Charles A. Eastman, který se snažil o integraci indiánské

mládeže mezi bělošskou prostřednictvím táborů v rámci křesťanské organizace YMCA (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Podle Janka (2009) patří ještě Ralph Waldo Emerson mezi filosofy, kteří přispěli k tomu, že skauting “visel ve vzduchu” ještě před svým založením.

Zásadní vliv na vznik skautingu měl zakladatel Woodcraft Indians neboli Indiánů lesní moudrosti (dnes známí pod názvem Liga lesní moudrosti), Ernest Thompson Seton. Janka (2009) ho označuje za prvního ze skautů a Šantora, Nosek, Janov a Dostál (2012) ho dokonce označují za zakladatele, jelikož jeho dílo, i když se v pojetí výchovy rozcházelo s Baden-Powellovým, mělo značný dopad na podobu českého skautingu.

1.1.2 Vznik světového skautingu

Rok 1907 se uvádí za rok vzniku skautingu, konkrétně 1. srpna, kdy sir Robert Baden-Powell, zakladatel světového skautingu, pořádal první skautský tábor na ostrově Brownsea. Po pozitivním ohlasu na tento tábor napsal Baden-Powell v roce 1908 příručku Skauting pro chlapce (Scouting for Boys) a v témže roce dne 24. ledna veřejně oznámil založení skautského hnutí ve dvoraně Birkenheadu v Londýně (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Autoři (Nagy, 1999; Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012; Vallory, 2016) se shodují, že založení organizace nebylo Baden-Powellovým původním záměrem, chtěl pouze přispět k výchově mladé generace chlapců.

Nagy (1999) uvádí ještě jedno významné datum pro vznik skautingu a to 4. září 1909, kdy se v Londýně konalo setkání skautů (Boy Scout Rally) v Křišťálovém paláci, na které dorazilo 10 000 chlapců i děvčat z celé Anglie. Baden-Powell byl zaskočen úspěchem přehlídky i zájmem děvčat o přijetí do hnutí původně zamýšleného pouze pro chlapce.

Odhodlání dívek stát se skautkami přesvědčilo Baden-Powella k založení dívčí skautské organizace (Girl Guide Association) v roce 1910. Vedením této dívčí organizace pověřil Baden-Powell svou sestru Agnes (Vallory, 2016).

Baden-Powell byl pevně přesvědčen o důležitosti zachování britského původu a identity skautingu. Z tohoto důvodu požádal o uznání skautingu jako oficiální organizace, žádal konkrétně o udělení Královské charty (Royal Charter), kterou král schválil v lednu 1912.

Tím byl skauting jasně definován a stal se právně uznávanou organizací s Baden-Powellem jako jejím hlavním představitelem. Cílem organizace bylo vést chlapce všech sociálních tříd k dodržování zásad slušnosti, věrnosti a odpovědného občanství. Po upevnění v zemi svého založení se hnutí začalo rychle šířit do zbytku britského impéria a později i do celého světa (Nagy, 1999).

Roku 1916 Baden-Powell reagoval na poptávku po rozšíření skautského hnutí pro mladší děti a upravil svou knihu doplněním motivů z Rudyarda Kiplingovy *Knihy džunglí*. Chlapcům v tomto věku začal říkat vlčata (Cub Scouts) podle přátel hlavní postavy Mauglího, vlčat. O šest let později, v roce 1922, byl skautský koncept obohacen o starší věkovou kategorii mladých dospělých. Pro ty se začal používat název roveři (Rovers). Tyto věkové kategorie byly součástí celého skautského hnutí, které jako celek převzalo název od původní skupiny dospívajících - skauti (Scouts) (Vallory, 2016).

Jak už bylo zmíněno, dívčí skautskou organizaci vedla původně Baden-Powellova sestra Agnes, ale kvůli neshodám s Baden-Powellem a různým představám o konceptu dívčího skautingu, byla později nahrazena Baden-Powellovou o mnoho let mladší manželkou Olave. V roce 1918 vyšla příručka *Girl Guiding*, která měla sloužit jako dívčí verze *Skautingu pro chlapce* (Vallory, 2016).

První skautský výchovný kurz se konal v září 1919 v Gilwelském parku pod dohledem samotného zakladatele. Jednalo se o 14denní napůl teoretický a napůl praktický kurz pro dospělé vůdce, který časem získal na popularitě a prestiži (Nagy, 1999).

Skautská mezinárodní organizace vznikla v roce 1920 na prvním skautském Jamboree pod názvem *Mezinárodní skautská kancelář* (Boy Scouts International Bureau), který byl v roce 1960 změněn na *Světovou organizaci skautského hnutí* (World organization of the Scout Movement), což je její název i dnes. Dívčí světová organizace vznikla pod názvem *Světová asociace skautek* (World Association of Girl Guides and Girl Scouts) až v roce 1928 na popud Baden-Powella (Vallory, 2016).

Skautské hnutí je dnes největší na světě, čítá přes 60 milionů dětí a mladých lidí, skautuje se v 216 zemích na celém světě (Junák - český skaut, z. s., 2023).

1.1.3 Vznik českého skautingu

Šantora, Nosek, Janov a Dostál (2012) uvádí kromě zakladatele českého skautingu A. B. Svojsíka ještě dva další muže, kteří se na zrodu českého skautingu podíleli. Prvním z nich byl František Hofmeister, inženýr a pedagog, který založil v Rožmitále pod Třemšínem na jaře 1911 Americkou kolonii skautů. Tento krok znamenal první použití slova "skaut" v organizační jednotce. Hofmeister ve své kolonii učil táboření, stopování, vaření na ohništi nebo polním hrám. Nejednalo se však o skauting v pravém slova smyslu. Hofmeister se snažil zavést i věci jako skautský kroj a použití některých skautských výchovných metod a prostředků i mimo tělesnou výchovu. Byl obeznámen s knihou Skauting pro chlapce i myšlenkou Setonova Woodcraftu, ale jeho kolonie zůstala ojedinělou a zanikla po první světové válce. Druhým byl učitel na střední škole, Jan Hořejší, který bral své studenty na výlety už před prázdninami v roce 1911. Inspirovali ho nové osnovy, které vznikly podle německé verze knihy Skauting pro chlapce (Das Pfadfinderbuch), ke zkoušení prvků skautingu. Po dvou úspěšných táborech, kde si jeho studenti vyzkoušeli i družinový systém, v roce 1913 s Bořivojem Müllerem založil skautské sdružení s názvem Psohlavci.

Plajner (1992) zmiňuje ještě třetího propagátora a organizátora českého skautingu a tím je profesor Miloslav Seifert. Podobně jako Hořejší a Svojsík i on vedl své studenty k táboření a učil je junáctví. Jeho představy o českém junáctví se však později začaly rozcházet se Svojsíkovými a proto se jejich cesty rozdělily. Seifert přestal svůj oddíl nazývat berounskými skauty a místo toho zavedl kmen s názvem Děti Živěny.

Jak už bylo zmíněno výše, zakladatelem českého skautingu neboli Junáctví je pedagog Antonín Benjamín Svojsík. A to z toho důvodu, že Svojsík převyšuje Hofmeistera, Hořejšího i Seiferta v tom, že jeho koncept skautingu byl jako jediný celistvým výchovným systémem aneb skautingem integrálním (Plajner, 1992).

Stojí za povšimnutí, že v Čechách stáli u vzniku skautingu pedagogové, kdežto v ostatních zemích tomu byli častěji vojáci jako Baden-Powell sám. To snad vedlo k pozdějším odlišnostem v českém junáctví od anglického vzoru skautingu (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Oficiální stránky Junáka neboli českého skauta neuvádí konkrétní datum pro založení skautingu v Čechách. Šantora, Nosek, Janov a Dostál (2012) považují rok 1911

a Svojsíkovu cestu do Anglie za bližším poznáním Baden-Powellova skautingu za zrod. Plajner (1992) mluví o školním roce 1911/1912, jelikož v roce 1912 vyšel Svojsíkův upravený překlad Skautingu pro chlapce s názvem Základy Junáctví. Rok 1912 byl také do třicátých let považován za vznik junáctví, právě kvůli vydání junácké příručky a zároveň to je rok prvního skautského tábora pod Svojsíkovým vedením (Plajner, 1992).

Spolek Junák - Český skaut, který funguje dodnes, byl založen 15. června roku 1914 (Plajner, 1992). Dívčí skauting byl v Čechách založen 11. ledna 1915 na popud Svojsíka samotného a spisovatelky Popelky Biliánové (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Během první světové války se skauti přidali do Pomocných akcí českých skautů a studentů, při kterých poskytovali pomoc při žních, hospodářských pracích a v domácnostech. Hlavně ale pomáhali v oblasti humanitární pomoci, zejména Červenému kříži a kdekoliv, kde byla potřeba (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Velkou roli hráli skauti při vzniku Československé republiky. Pomáhali, kde se dalo, někteří skauti spolu se sokoly vykonávali strážní službu na důležitých místech, jako jsou nádraží a radnice. Mladší skautky pomáhaly šít československé kokardy důstojníkům a policistům, zatímco starší skautky pomáhaly s úřednickými pracemi, telefonováním a překládáním. Největší skautská pomoc tkvěla ve skautské poště. Sto skautů kurýrů doručovalo dopisy, zprávy a telegramy mezi novými úřady a členy Národního výboru. Pro označení svých zásilek používali speciální známky, které se tak staly prvními československými a zároveň prvními „skautskými“ známkami na světě (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Jelikož se jakýkoliv totalitní režim neslučuje s demokratickými principy skautského hnutí, bylo hnutí v Čechách postupně potlačováno, až došlo k jeho zrušení 28. října 1940. Během druhé světové války spousta skautů bránila myšlenky skautingu v ilegálním odboji i v zahraničí, což stálo život sedm set z nich. Někteří čeští skauti pokračovali ve skautské činnosti v zahraničí nebo se skryli v rámci jiných organizací, jako jsou Klub českých turistů nebo Klub Mladého hlasatele uvádí oficiální stránky Junáka (Junák - český skaut, z. s., 2023).

Po vypuknutí Pražského povstání dne 5. května 1945 se skautská činnost plně obnovila. Ilegální ústředí Junáka spolupracovalo s Českou národní radou, skautky začaly pomáhat u Červeného kříže, zatímco skauti stavěli barikády a vypomáhali jako kurýři a záchranáři

a účastnili se bojů o rozhlas. Skautský podíl na ozbrojeném odporu proti nacistům byl významný nejen v Praze, ale i v dalších oblastech. Po válce skauting vzkvétal a nabíral spoustu nových členů, což KSČ viděla s nelibostí. Prvním krokem k podrobení si Junáka bylo jeho nucené zařazení se do Svazu české mládeže jako kolektivního člena. Samostatnost Junáka byla pomalu potlačena, až byl Junák po dlouhém a usilovném pronásledování roku 1950 rozpuštěn (Šantora, Nosek, Janov a Dostál, 2012).

Po Pražském jaru se 29. března 1968 skauting znovu obnovil a organizace začala zase působit. Avšak o dva roky později, v září roku 1970 došlo k opětovnému zakázání skautingu, které skauti přijali velmi hořce. V této třetí odmlce se některé oddíly rozhodly pokračovat v provozování skautského programu v rámci jiných organizací a některým se podařilo zachovat skautskou tradici. Další české a slovenské oddíly působily v exilu (Junák - český skaut, z. s., 2023).

Činnost skautské organizace byla potřetí obnovena po Sametové revoluci. Nové stanovy pro organizaci Český Junák - svaz skautů a skautek byly schváleny 28. prosince roku 1989. Junák se stal členem mezinárodních skautských organizací. Skautská střediska se opět začala zakládat a skauti se znovu začali aktivně angažovat v budování svého hnutí. Díky ohromnému zájmu veřejnosti se organizace rychle rozrůstala. Po vzniku České republiky a samostatné Slovenské republiky v roce 1993 byly vytvořeny nové organizace pro rozdělený český a slovenský skauting (Junák - český skaut, z. s., 2023).

Dnes má Junák přes 73 000 členů a to v rámci 2 283 oddílů sdružených do 479 skautských středisek po celé republice (sečteno v lednu 2022). Jedná se o nejrychleji rostoucí skautské hnutí v Evropě (Junák - český skaut, z. s., 2023).

1.2 Principy a poslání skautingu

Stanovy spolku Junák (2014) uvádí tři základní principy, na kterých je hnutí založeno: povinnost k Bohu, k ostatním a k sobě.

Povinnost k Bohu je chápána jako „*povinnost hledat a respektovat v životě vyšší hodnoty než materiální*”.

Povinnost vůči ostatním jako „*věrnost své vlasti, která je v souladu s úsilím o mír, snaha o vzájemné pochopení a spolupráci mezi lidmi, národy a různými sociálními skupinami*;

je pojata jako závazek účastnit se na rozvoji společnosti, jako úcta a láska prokazovaná bližním a přírodě”.

A povinnost vůči sobě je „*odpovědnost za rozvoj sebe sama*” (Stanovy, 2014, Hlava 2., odst. 6).

Jak už bylo zmíněno výše, pokud by byl jeden z principů vynechán, nejednalo už by se o program skautský. První princip se v dnešní době lehce odklonil od původní Baden-Powellovi myšlenky, i když věřící skauti ho stále chápou jako věrnost k církvi. Pro české skauty tento princip spíše představuje duchovní či vyšší hodnoty jako jsou láska, pravda, věrnost, přátelství, čest a vztah k přírodě. Slovo ostatní v druhém principu zastupuje veškeré lidstvo, od našich nejbližších, rodiny a přátel, přes spoluobčany po lidi na druhé straně zeměkoule a to bez ohledu na rozdíly v národnosti, náboženství či pohlaví. Tento princip zahrnuje také službu vlasti a společnosti. Třetím principem není myšlena pouze starost o svou fyzickou a duševní stránku, ale i seberozvoj a povinnost naplnění svého potenciálu. Tyto principy jsou úzce spjaty a mohou se i v místech překrývat. Deset bodů skautského zákona a složení skautského slibu, které stvrzuje pochopení a přijetí těchto myšlenek za své, je praktickým vyjádřením zmíněných principů (Neuwirthová a kol., 2017).

Světová skautská konference (the World Scout Conference) formulovala poslání skautského hnutí v Durbanu roku 1999. Přijetí tohoto prohlášení o poslání je posledním milníkem v práci Světové organizace skautského hnutí (WOSM) na rozvoji Strategie pro skauting (A Strategy for Scouting). V tomto dokumentu je poslání skautského hnutí popsáno následovně:

posláním skautingu je přispívat k výchově a vzdělání mladých lidí skrze hodnotový systém, který je založen na skautském slibu a zákonu, a pomáhat vytvářet lepší svět, kde se lidé seberealizují jako jednotlivci a mají konstruktivní roli ve společnosti. Toho je dosaženo pomocí zapojení mladých lidí do neformálního vzdělávacího procesu po celou dobu jejich formování, používáním specifické metody, která z každého dělá hlavního činitele ve svém rozvoji jako samostatné, podporující, zodpovědné a angažované osoby a v neposlední řadě skrze podání pomocné ruky při vytváření hodnotového systému, který je založený na duchovních, sociálních a osobních principech vyjádřených ve slibu a zákonu (A Strategy for Scouting, 2000).

1.3 Skautská výchovná metoda

V Ústavě Světové organizace skautského hnutí (Constitution of the World Organization of the Scout Movement, 2021) je skautské hnutí označováno za hnutí výchovné. V dokumentu Základní principy (The Fundamental Principles of Scouting, 1992) je výchovný aspekt uveden jako jeden z nejdůležitějších znaků.

Kolář a kol. (2012, s. 419) definují výchovu jako *„dlouhodobé i jednorázové záměrné cílevědomé jednání, jehož smyslem je optimální rozvoj člověka, optimalizace člověka, osobnosti, dosažení pozitivních změn v osobnosti“*.

Průcha a Veteška (2014, s. 1168) uvádí, že výchova je *„proces záměrného a cílevědomého působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout změn v jeho myšlení, způsobech chování, hodnotách, názorech a postojích“*.

Hartl (2004, s. 294) se připojuje s velice podobnou definicí a vymezuje výchovu jako *„záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování, v souladu s cíli dané skupiny a kultury“*.

Výše uvedené definice výchovy se shodují s náplní a cílem skautské činnosti, potvrzují označení hnutí za výchovné a zřetelně ho tak odlišují od hnutí čistě rekreačních.

„Cílem skautské výchovy je člověk po všech stránkách vyzrálý, vzdělaný, tvořivý, schopný spolupráce s jinými lidmi, dobře zakotvený v řadě malých i velkých skupin, zformovaný v kulturní bytost“ (Břicháček, 1991, s. 5).

1.3.1 Rozdíl mezi výchovou a vzděláváním

Kolář a kol. (2012, s. 430) definují vzdělávání jako *„proces organizovaný a realizovaný ve speciálních vzdělávacích zařízeních i proces individuální aktivity. Jde o získávání poznatků (vědomostí), dovedností, postojů a rozvíjení schopností těchto vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných. Vzdělávání má vždy své cíle, konkrétní obsahy a v životě společnosti i jedince plní řadu funkcí...“*.

Při porovnání definice výchovy a definice vzdělávání Koláře a spol. (2012) je zřejmé, že oba tyto procesy jsou záměrné a celoživotní, ale liší se ve výsledku. Vzdělání či vzdělanost jsou výsledkem vzdělávání, kdežto výsledkem výchovy je charakter a sociální chování jedince.

Janík (2021) vysvětluje, že vzdělávání směřuje k tomu, aby člověk něco věděl a uměl, kdežto výchova vede člověka k tomu, jaký má být, jak se má chovat a jak má jednat. S Kolářem a spol. (2012) souhlasí i v tom, že vzdělávání se odehrává ve speciální instituci k tomu určené, tedy škole. Pařízek (1996) se připojuje k pohledu na výchovu jakožto na funkci života, která zdokonaluje vztah člověka ke světu a dodává, že pokud vzdělávání vede ke vzdělání, tak vychovávání musí vést k vychovanosti.

Klimeš (1937, s. 118) rozdíl mezi výchovou a vzděláním vidí jasně: „*Výchovou rozumíme postup, činnost, pozměňující a usměrňující lidskou přirozenost za účelem dosažení určitých cílů vzdělání člověka. Vzdělání je pak konečný stav těchto proměn, navozených výchovným pochodem*“.

Česká skautská výchova je charakterizována skautskou výchovnou metodou, která je vyvozena ze zásad vymezených R. Baden-Powellem. Tyto zásady jsou ověřené více než stoletou celosvětovou praxí, tak i poznatky moderní pedagogiky a ukazují nám, jak převádět Baden-Powellovi ideály do praxe. Skautskou výchovnou metodu tvoří sedm základních prvků, které jsou vzájemně provázané a nedělitelné (Černohorský, 2015). Stanovy Junáka (2014) i Ústava Světové organizace skautského hnutí (2021) se na těchto prvcích shodují. Jedná se o: slib a zákon, učení se zkušeností, program osobního růstu, družinový systém, dospělé průvodce, symbolický rámec a přírodu. WOSM přidává navíc osmý prvek, kterým je zapojení komunity.

Černohorský (2015, s. 119) definuje skautskou výchovnou metodu jako „*vzájemně provázaný systém prostředků, jejichž používáním plníme poslání naší skautské činnosti*“ a zdůrazňuje, že skautská činnost je jedinečná právě tím, že všechny prvky v určité míře obsahuje a kombinuje. Skautská výchovná metoda je pro skautské vedoucí závazná a je společná pro veškeré oddíly. V dlouhodobém měřítku by měli vedoucí do svých programů zapracovávat všechny prvky metody a žádné neupozadovat (Černohorský, 2015).

1.3.2 Slib a zákon

Prvním ze sedmi prvků metody je skautský slib a zákon. Pro ilustraci je níže uvedeno znění skautského slibu vypůjčené ze Stanov Junáka (2014, Hlava 2., odst. 7):

„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.“

Jedná se o slib českých skautů neboli Junáků, který byl schválený v roce 1992. Česká verze slibu se už od založení Junáka lišila od verze anglické, stanovené zakladatelem skautingu R. Baden-Powellem. Znění verze českého zakladatele A. B. Svojsíka se lišila poměrně hodně, neboť si uvědomoval odlišnost mezi poměry Čechů a Angličanů v té době, ale myšlenka zůstala zachována. Toto znění se měnilo v průběhu let, reflektovalo historický vývoj Českých zemí a také nátlak Světové organizace skautského hnutí ohledně vynechané povinnosti k Bohu. Až verze nynější uspokojila i světové skautské organizace. Věřící skauti vidí Boha v nejvyšší Pravdě a Lásce a v dobrovolné doložce na konci slibu „K tomu mi dopomáhej Bůh.“, skauti ateisti tam mohou vidět etiku a morálku (Navrátil, 2002).

I přesto, že se nazývá slibem, jeho porušení se nijak netrestá. Slouží skautům spíše jako vize budoucnosti a předsevzetí lepšího sebe, ke kterému chtějí směřovat, a pomáhá jim budovat žebříček hodnot. Slib se dá i během života obnovovat, protože jeho chápání se s věkem mění, neznačí totiž konec cesty, nýbrž začátek, doživotní směřování k ideálu (Černohorský, 2015).

Mladý skaut skládá slib ze své vlastní vůle, svobodně a dobrovolně tehdy, kdy se cítí připraven. Skládání slibu je svým vlastním výchovným prostředkem, který učí plnění závazků, zachovávání řádu a pravidel a úctě k dodržení slova, stejně tak dodržování skautského zákona, který je se slibem neoddělitelně spojen (Nagy, 1999).

Znění skautského zákona, které je uvedeno ve Stanovách (2014, Hlava 2., odst. 8):

- „1. Skaut je pravdomluvný.*
- 2. Skaut je věrný a oddaný.*
- 3. Skaut je prospěšný a pomáhá jiným.*

4. *Skaut je přítelem všech lidí dobré vůle a bratrem každého skauta.*
5. *Skaut je zdvořilý.*
6. *Skaut je ochráncem přírody a cenných výtvorů lidských.*
7. *Skaut je poslušný rodičů, představených a vůdců.*
8. *Skaut je veselý myslí.*
9. *Skaut je hospodárny.*
10. *Skaut je čistý v myšlení, slovech i skutcích.*

Dívky a ženy používají znění v ženském rodě.”.

Formulace jednotlivých zákonů je pozitivní, což z nich dělá nabídku, pomoc či podnět pro mladého člověka, pokud o to stojí. Pro mladistvé, obzvláště pak děti, je nabídka či přehled správného a špatného jednání užitečný, neboť ještě nemají svůj vlastní systém hodnot vytvořený. Měli by proto zákon znát a hlavně jeho obsah prakticky prožít, aby si později mohli vytvořit svůj žebříček hodnot pro život. Skautský zákon je spíše průvodcem na cestě k sebevýchově než striktním pravidlem (Voňavková a kol., 2005).

1.3.3 Učení se zkušeností

Druhým základním prvkem skautské výchovné metody je učení se zkušeností, ve Stanovách (2014, Hlava 2., odst. 9) popsáno takto: *„skautská výchovná metoda se opírá o vlastní aktivitu a činnost; vychází z přesvědčení, že člověk se nejlépe něco naučí tím, že to dělá; že znalosti, dovednosti i postoje si osvojí nejlépe za pomoci vlastních prožitků a zkušeností. Z této zásady není vyjmuta ani výchova mravní; skauting neusiluje jen o to, aby člověk nebyl špatný; usiluje o to, aby dobro činil.”.*

Černohorský (2015) říká, že obzvláště v dětství dochází k učení spontánně a to zejména nápodobou a skrze vlastní zkušenost. Třetí typ učení, který uvádí, je přebírání poznatků od rodičů, učitelů a autorit. Ve skautingu se objevují všechny tři typy, neboť dospělí průvodci mladším členům poskytují vzor, teoretické vysvětlování, prostor pro experimentování a vlastní zažití i zpětnou vazbu. Důležitou součástí skautingu je kolektivní zkušenost, ke které dochází v rámci her, společné práce i sdílení příběhů ze života členů.

Nagy (1999) zdůrazňuje význam sebevzdělávání ve skautské výchově. Potřeba a touha po učení musí vycházet ze skautů samých, znalosti a dovednosti se jim nedají nutit.

1.3.4 Družina

Třetím prvkem je družina, která je ve Stanovách (2014, Hlava 2., odst. 9) definována jako *„malá, přirozená skupině vrstevníků, která představuje pro mladého člověka citové základy stejně jako výzvu jeho rozvíjejícím se sociálním dovednostem a umožňuje lépe odhalit jeho silné stránky a uplatnit je ve prospěch celku“*.

Družinový systém poskytuje skautům příležitost samosprávy, možnost rozhodovat, organizovat a být soběstačnou jednotkou (Nagy, 1999).

Vedoucí takové družiny je vrstevník dětí, kterému se říká rádce či rádkyně. Ten či ta má v družině hlavní slovo, nese zodpovědnost za své členy a spolupracuje s dospělým průvodcem. Členů družiny je mezi 6 a 8 a jsou stejného věku. Ve družině hledají děti svou roli a cestu, jak být přínosným členem. Družina je prostředí, ve kterém skauti poznávají sami sebe i se navzájem, učí se spolupracovat a utvářejí hluboká přátelství (Voňavková a kol., 2005).

Černohorský (2015) uvádí spolupráci, sounáležitost, delegování pravomoci, zodpovědnost, pocit vlastní důležitosti a možnost ovlivnění programu za hlavní pozitiva družinového systému.

1.3.5 Symbolický rámec

Čtvrtým prvkem skautské výchovné metody je symbolický rámec. *„Výchova mladých lidí je účinná, jen zaujme-li je a hovoří-li k nim jazykem, kterému rozumí a který je oslovuje“* (Stanovy Junáka, 2014, Hlava 2., odst. 9).

Symbolický rámec umožňuje vedoucím předávat dětem posláni skautingu jejich řečí, která je z dětského pohledu atraktivní a zajímavá. Je to výchovný prostředek, který děti motivuje, rozvíjí jejich představivost a kreativitu a vedoucím pomáhá propojovat programy, aby na sebe plynule navazovaly (Černohorský, 2015).

Symbyly pomáhají vedoucím zprostředkovat dětem hodnoty a abstraktní témata jako je láska, spravedlnost a dobro. To, co děti prožívají během programu, který je hrou a je jen

“jako”, je opravdové. I samotná myšlenka skauta jako zvěda, jak s ní přišel zakladatel hnutí R. Baden-Powell, byla svým způsobem symbolickým rámcem, protože učila chlapce skrze přitažlivé téma armádního průzkumnictví (Voňavková a kol., 2005).

1.3.6 Příroda

Pátý prvek je to první, co každého napadne při zmínění skautingu, a to je příroda. Břicháček (1991) připisuje pobytu v přírodě tři funkce. První je uspokojení potřeby, odpočinek od města a lidí. Druhou je pěstování pozitivního vztahu k přírodě, pochopení jejich souvislostí a ochrana. Třetí funkcí je zvyšování dětské odolnosti a učení se dovedností od přírody samé.

Voňavková a kol. (2005) souhlasí s Břicháčkovým rozdělením funkcí přírody a sami označují tyto funkce jako klubovnu, laboratoř a chrám. V klubovně skauti tráví čas, přírody si užívají a poznávají ji. V laboratoři objevují, jak přírodu, tak své vlastní limity. V chrámu vnímají spirituálně a duchovně, obdivují krásy a ochraňují.

Jak zmiňuje Nagy (1999) pobyt v přírodě není pouhým oddechem a rekreací, může se stát místem nebezpečným, které člověka zkouší a utužuje, proto je neoddelitelnou součástí skautingu. Vyzdvihuje ekologickou stránku skautingu, žití v souladu s přírodou, úctu a šetrnost.

1.3.7 Program osobního růstu

Předposledním prvkem je program osobního růstu, neboť všestranný rozvoj je cílem skautské výchovy. Skautské hnutí vytvořilo nástroje osobního růstu v podobě stezek a odborek, které propojují prvky skautské výchovné metody a zprostředkovávají proces učení. Stezky i odborky jsou nabídkou pro vedoucí i jejich děti, poskytují plán pestrých, věkově vhodných aktivit, které napomáhají osobnímu růstu dětí (Černohorský, 2015).

Zábavné aktivity by měly v rámci programu děti posouvat dál a motivovat k hlubšímu zájmu o danou problematiku, až začnou děti sami od sebe přicházet s aktivitami či nápady na dané téma. Vedoucí v roli průvodce tomuto procesu přispívá pomocí v individuálním plánování osobního růstu každého člena oddílu, cíle dětí monitoruje a předkládají jim vhodné aktivity, v kterých mohou svých cílů dosáhnout a zažít pocit úspěchu a přínosu pro oddíl. Je na každém členovi, aby si našel oblast svého zájmu, který chce rozvíjet.

Může se jednat o oblasti, kterým škola příliš času nevěnuje, což umožňuje vyniknout i dětem, které se mohou ve školním prostředí cítit upozaděné (Voňavková a kol., 2005).

1.3.8 Dospělí průvodci

Posledním zásadním prvkem skautské výchovné metody jsou dospělí průvodci. Ve Stanovách (2014, Hlava 2., odst. 9) se píše, že tito dospělí průvodci jednotlivci „*nejen ukazují cestu, ale také mu pomáhají, podporují jej a povzbuzují; to vše s respektem k jedinečné lidské bytosti, která dříve nebo později musí za svou cestu převzít plnou odpovědnost*”.

Předpokladem pro to, aby mohl být vedoucí průvodcem spíše než autoritou, je zásadní rovný a partnerský vztah s členy oddílu. Důležitý je respekt a úcta obou stran. V takovém prostředí se děti od dospělých mnohem naučí, mají své práva a povinnosti a zodpovídají samy za sebe. Tento vztah není pouze jednostranný, protože i dospělí vedoucí se mohou učit od dětí a získat pozitivní zkušenosti do života (Voňavková a kol., 2005).

Vedoucí má kromě role průvodce ještě jednu důležitou roli, a to být dětem vzorem. Svojsík (1991) považoval vůdce za kvalifikovaného, pokud to byl člověk znalý myšlenek skautského hnutí a jeho jedinečností, člověk, který cení a uznává morální účel praktického programu, má ryzí charakter, dobrý vliv na děti a energii a motivaci pro činnost. Také považoval za důležité, aby vedoucímu bylo aspoň 20 let a prošel si zkušební obdobím, než mu bude oddíl svěřen.

2 Dítě mladšího školního věku a jeho specifika

Matějček a Pokorná (1998, s. 77) definují školní věk jako „*období od 6 let do ukončení základní školní docházky - to jest do 14. až 15. roku dítěte*” a uvádí klasické rozdělení školního věku na mladší školní věk (6-10 let) a starší školní věk (10-14 či 15). Sami ale dělí školní věk stejně jako Vágnerová (2005) na období tři, tedy mladší neboli raný, střední a starší školní věk. Mladší školní věk vnímají z pohledu psychologie vývojové jako přechodné období neboli „*období přestavby, přetváření, jakéhosi dozrávání*” (Matějček a Pokorná, 1998, s. 79).

„*V rámci kategorizace ontogenetického vývoje se jedná o věk mezi šestým až sedmým rokem a desátým až jedenáctým rokem, vymezený specifikou tělesné konstrukce, úrovně rozvoje kognitivních a afektivních kvalit. U nás věk žáků prvního stupně základní školy.*” je vymezení mladšího školního věku Koláře a kol. (2012, s 222).

Vágnerová (2005, s. 237) uvádí, že „*raný školní věk trvá od nástupu do školy tj. přibližně od 6-7 let, až do 8-9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole*”.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117) souhlasí s definicí Vágnerové a označují mladší školní věk jako „*dobu od 6 – 7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11 – 12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy*”.

Vágnerová (2005) označuje nástup do školy za velmi významný okamžik v životě dítěte, jelikož se stane školákem a přijme tak novou společenskou roli. Tento mezník v životě dítěte je pevně stanoven a je považován za slavnostní okamžik spojený s rituálem zápisu do školy a prvním školním dnem. Tímto způsobem je začátek nové životní etapy potvrzen a dítě samo důležitost změny pocítuje. Škola, která představuje společnost, má velký vliv na vývoj dítěte i na to, jak prožije zbytek svého dětství.

2.1 Tělesný vývoj

Růst dítěte je ovlivněn jeho genetickým základem, který zahrnuje dědičné faktory pro hmotnost a hlavně výšku. Nicméně, vliv zevních faktorů, jako je kvalita výživy, celkové sociální a hygienické prostředí a podněty, které ovlivňují dítě, hrají také důležitou roli, na tom se shodují Matějček s Pokorná (1998) s Jucovičovou a Žáčkovou (2014).

Průměrná výška chlapců a děvčat po dosažení 6. roku života bývá kolem 117 cm a váha průměrně kolem 21,5 kg. Do 8 let vyrostou za rok o 6 cm a přiberou zhruba 3 kg ročně. Za další dva roky se jejich výška zvětší o 10 cm a váha o 6 kg u chlapců, u dívek méně. Po oslavení 10. narozenin by tedy měli chlapci měřit kolem 140 cm a vážit 33,5 kg, dívky by měly průměrně měřit o půl centimetru méně a vážit asi 33 kg, jsou tedy na tom prakticky stejně. (Matějček a Pokorná, 1998).

Langmeier a Krejčířová (2006) poukazují na fakt, že i když soudit zralost dítěte podle váhy a výšky se může zdát jako snadný způsob, jedná se o nevýznamný ukazatel, který nemá s pravou školní zralostí příliš společného. Dále zdůrazňují změnu v koordinaci těla dítěte, kdy se zlepšuje jemná motorika, ovládání mimiky a schopnost šetřit silami.

Podle Jucovičové a Žáčkové (2014) mohou i chronická a opakující se onemocnění, stejně jako oslabená imunita, ohrozit fyzickou zralost dítěte pro vstup do základní školy a ovlivnit jeho školní úspěch. Pokud je dítě často nemocné, jeho organismus může být oslabený a méně připravený na náročné školní výzvy. Časté zameškání školy může vést nejen k fyzickému a psychickému vyčerpání, ale i k vyřazení z třídního kolektivu.

2.2 Psychologický vývoj

Období, které charakterizuje začátek školní docházky, lze psychologicky označit jako věk střízlivého realismu. Dítě v tomto věku je plně soustředěno na to, co je a jak to funguje v reálném světě. Snaží se porozumět okolnímu světu a věcem v něm s cílem pochopit je „doopravdy“ (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Se zaměřením školáka na poznávání skutečného světa souhlasí Vágnerová (2005, s. 242), která říká, že myšlení dítěte mladšího školního věku je „vázáno na realitu“. Myšlení této věkové kategorie dětí je konkrétní a vychází z jejich vlastních zkušeností. Přebírají pravidla a názory, které jim dospělí předkládají, bez zpochybnění a automaticky je pokládají za realitu. Až postupně začnou chápat souvislosti, zobecňovat reálné zkušenosti a stanou se kritičtějšími (Vágnerová, 2005).

Autoři (Jucovičová a Žáčková, 2014; Langmeier a Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2005) se shodují, že velké pokroky dělají děti také ve smyslovém vnímání, především pak ve zrakovém a sluchovém. Vývoj zrakového vnímání je postupný, zprvu děti umí diferenciovat vertikálně, poznají, co je dole a co nahoře, pak horizontálně, učí se

základům pravolevé orientace. Dále se rozvíjí analyticko-syntetické činnosti a percepční strategie. Dítě v tomto věku je schopno více si všimnout podobností a rozdílů obrázků, písmen, číslic a také dokáže vnímat detaily. Je schopno určit, co mají různé věci společné a čím se naopak liší. Vývoj sluchového vnímání je u dětí podpořen každodenním poslechem mluvené řeči. Děti mladšího školního věku jsou schopny rozpoznat všechny fonémy, určit první a poslední hlásku ve slově, určit jejich délku a rozložit krátká slova na hlásky. Problém mohou představovat hlásky, které podobně znějí nebo příliš rychlá řeč (Jucovičová a Žáčková, 2014; Vágnerová, 2005).

Vágnerová (2005) uvádí, že přestože její dítě vztahuje samo k sobě a dění kolem sebe, začíná chápat tok času. Rozumí pojmem dříve, později, zítra, brzy a je si vědomo, že čas plyne rytmicky, střídají se dny, týdny, měsíce a roční období. Dokáže poskládat události ve svém životě, jak šly po sobě a cítí rozdíl v délce různých činností. Dítě mladšího školního věku již ví, že čas plyne pouze jedním směrem a do minulosti se vracet nelze, což u něj může podle Langmeiera a Krejčířové (2006) vyvolat strach a úzkost, neboť tuší, že všechno jednou skončí a nezvratně pomine.

Co se pozornosti týče, dítě mladšího školního věku by mělo být schopné se intenzivně soustředit na jednu aktivitu alespoň deset minut, ať už se jedná o aktivitu, která ho baví či nikoliv. Pokud se nechá rozptýlit, mělo by si být vědomo, že úkol je třeba dokončit a samo se k němu vrátit (Jucovičová a Žáčková, 2014).

V tomto věku se začíná výrazněji rozvíjet schopnost úmyslného zapamatování. Dříve si dítě pamatovalo především to, co ho zaujalo, a učilo se opakováním (básničky, písničky). Ve škole se učí pamatovat si to, co je důležité - písmena, početní operace, násobilkou. Lépe si zapamatuje věci, které jdou za sebou, patří k sobě a navazují na sebe (Matějček a Pokorná, 1998). Stejného názoru je i Vágnerová (2005), která zdůrazňuje důležitost logických souvislostí a uvádí příklad 6letého dítěte, které si snáz zapamatuje šestislovnou větu než čtyři náhodná čísla. Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že postupně si dítě osvojí různé paměťové strategie jako opakování, logické uspořádání informací či mnemotechnické pomůcky, které učení z paměti zlepšují.

V období školní docházky se výrazně rozvíjí schopnost mluvit a komunikovat, což je zásadní pro úspěch ve škole a další rozvoj jedince. Rozšiřuje se slovní zásoba, délka a složitost vět a celkově se zlepšuje schopnost správného používání gramatických

pravidel. Vlivem formálního vzdělávání ve škole dochází k celkovému posunu na vyšší úroveň v jazykových schopnostech a komunikaci (Langmeier a Krejčířová, 2006).

„Z odlišností dětí plyne pro skautskou výchovu nutnost věnovat se každému členu oddílu individuálně a respektovat jeho osobitost” (Břicháček, Koluchová, Machová, Marcelliová a Vaňková, 1999, s. 9).

Pro účinné výchovné působení je klíčové porozumění osobnosti dítěte a jeho individuálním zvláštnostem, které je dosažitelné skrze důkladné a pravidelné poznávání jednotlivých dětí. K tomu ve skautingu dochází prostřednictvím pozorování, rozhovorů, hodnocení dětských výtvorů a dokumentování získaných informací. Osobnost je kombinací mnoha rysů, které určují identitu a odlišují jednotlivce od ostatních. Osobnost dítěte se začíná formovat již od nejranějšího věku a postupně se vyvíjí v závislosti na jeho věku, zkušenostech a okolí, ve kterém se pohybuje. Každé dítě se vyvíjí svým jedinečným způsobem, s různým tempem a s různými překážkami. Proto je třeba vycházet z pochopení individuálních zvláštností každého dítěte, aby byla výchova účinná. Obecné rady o výchově dětí v oddílech by měly být kombinovány s individuálním přístupem k jednotlivým dětem (Břicháček, Koluchová, Machová, Marcelliová a Vaňková, 1999).

2.3 Emoční vývoj

Děti mladšího školního věku bývají převážně optimistické, plné radosti a bezstarostné. Mívají sice své vlastní dětské starosti, které mohou být velmi intenzivní, ale jejich příčina bývá jasná. Začínají chápat a rozumět svým pocitům, jejich emoční inteligence se vyvíjí a stávají se emočně stabilnějšími (Vágnerová, 2005; Matějček a Pokorná, 1998).

Ve třídě, kterou tvoří skupina stejně starých žáků, se dítě učí chápat názory různé, odlišné přání a potřeby druhých. To přispívá k rozvoji schopnosti sociálního porozumění. Tento vývoj jde ruku v ruce s rostoucí schopností regulovat své chování. Dítě se učí odkládat své potřeby a zvládnout školní práci, která se mu někdy může zdát nudná (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Dochází také k postupnému pochopení ambivalentních reakcí. Šestileté dítě, i když může dvě protikladné emoce pociťovat, prožívá pouze jednu z nich. Je si vědomo toho, že může

cítit dvě opačné emoce po sobě, ale ne současně. To až kolem desátého roku života začne chápat emoční ambivalenci a uvědomí si, že cítit několik smíšených či dokonce protichůdných pocitů najednou je možné (Vágnerová, 2005; Langmeier a Krejčířová, 2006).

Podle Kurice (1986) dochází k velkému pokroku i v mravním vývoji. Inspirativní příklady mravního chování z reálného života a z uměleckých děl pomáhají žákům objevovat své vlastní hodnoty a posuzovat své chování, což podněcuje k pozitivnímu jednání. Za důležitou součást formování morálky považuje vytváření správného vztahu k práci a povinnostem. Způsob, jakým se k nim dítě staví, ukazuje na jeho mravní kvality a formující se osobnost. Se začátkem školním docházky má většina žáků pozitivní postoj k práci a své povinnosti se snaží plnit svědomitě, což dokazuje, že děti nejsou ve své podstatě líné, ale mohou vlivem špatných vzorů nabýt negativní vztah k práci či učení. Stejně tak si mohou osvojit i negativní mravní vlastnosti jako je drzé a neuctivé chování, lhaní, podvody a dokonce i drobné krádeže.

Langmeier a Krejčířová (2006) dodávají, že základní normy sociálního chování a hodnoty si dítě vytváří už v předškolním období a věří jim i v průběhu začátku školy. Vytváří si jakési svědomí složené z toho, co je dobré, neboli dospělými v jeho světě povolené, a co špatné, čili zakázané. Toto svědomí je stále velmi křehké a lehce ovlivnitelné situací, autoritami i potřebami dítěte.

Skauting vychovává děti k odpovědnosti a podporuje takové chování, které přináší prospěch nejen jednotlivcům, ale i celé společnosti, a to v dlouhodobém horizontu. Výchova k odpovědnosti se v rámci skautského programu projevuje v několika oblastech. Jednou z nich je osobní růst, kde se skauti učí být odpovědní za svůj život a svůj osobní rozvoj. Dále se v rámci skautingu podporuje odpovědnost za rozvoj společnosti a za příspěvek k udržitelnému rozvoji, což je v souladu s celosvětovými snahami o ochranu životního prostředí a udržitelný rozvoj (Neuwirthová a kol., 2017).

2.3.1 Socializace

Během školního věku se dítě začíná více setkávat s lidmi mimo rodinu, jako jsou například učitelé a vrstevníci. Tyto vztahy mu umožňují rozvíjet své role a postavení

v rámci různých sociálních skupin. Pro rozvoj osobnosti dítěte jsou ve školním věku klíčové tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina. Rodina představuje známé a bezpečné prostředí, které se tolik nemění. Škola je naopak prostředím novým, neznámým, kde je dítě neustále pod dohledem učitelů a spolužáků. Skupina vrstevníků představuje příležitost pro rozvoj dalších dovedností a vlastností užitečných k životu ve společnosti. Dítě se postupně více identifikuje se svými vrstevníky a rozvíjí s nimi rovnocenné vztahy. Vrstevníci se pro dítě stávají vzorem chování a výkonu, kterých se samo také snaží dosáhnout (Vágnerová, 2005).

Langmeier a Krejčířová (2006) také považují vliv vrstevnické skupiny za významný. Sociální normy a hodnoty této skupiny mohou být často v rozporu s těmi, které prezentují dospělí, což v dítěti způsobuje morální konflikt.

Matějček a Pokorná (1998) dodávají, že mladší školáci se teprve společenskému životu učí. Život ve škole zahrnuje nejen samostatnou práci, ale i spolupráci a určitou soutěž. Vztahy mezi dětmi se stávají hlubšími a bohatšími než tomu bylo v předškolním věku, ale nadále zůstávají poměrně povrchními, nezávaznými a krátkodobými. Začíná se objevovat vnitřní motivace pro přátelství, děti se více baví s těmi, se kterými toho mají více společného a s kterými si dobře rozumí.

Přátelství mezi dívkami a chlapci pomalu ustupuje a děti se začínají dělit do skupin podle pohlaví. Příčinou mohou být rozdílné zájmy a větší psychická vyspělost dívek. Tyto genderově oddělené skupiny si navzájem projevují nezájem, ale často i nepřátelství a odpor vůči druhému pohlaví. Dívky bývají v tomto věku považované v porovnání s chlapci za přizpůsobivější, svědomitější a poslušnější, kdežto chlapci bývají označováni za vzdoruplné, agresivnější a soutěživé (Kuric, 1986).

Langmeier a Krejčířová (2006) upozorňují na další možnou příčinu této genderové separace a tou je upevňování chování dětí v souladu s očekáváním společnosti podle stereotypů určených jednotlivým pohlavím. Obzvláště rodiče mají na tomto nátlaku, byť třeba nevědomky, velký podíl. Během mladšího školního věku dochází u dětí k přejímání ženských a mužských dovedností, dívky inklinují k pomáhání matce s domácími pracemi, kdežto chlapci bývají vedeni otci k „tradičním mužským pracím“ mimo domácnost.

Ve skautingu se děti socializují nejen v oddíle, ale i v menších skupinách zvaných družiny. Děti v těchto družinách musejí být ochotné a schopné dodržovat pravidla a přizpůsobit se normě chování ve skupince. Vazby a vztahy dětí ve družině nejsou náhodné a patří mezi trvalejší, jelikož skautská družina respektuje základní psychické potřeby jednotlivých dětí a pozitivně jejich vývoj ovlivňuje (Břicháček, Koluchová, Machová, Marcelliová a Vaňková, 1999).

Neuwirthová a kol. (2017) dodávají, že družiny s úzkými přátelskými vazbami také poskytují pracovní prostředí, které připravuje na život ve společnosti. Dále učí děti, jak se prosadit ve věkově různorodé skupině a jak se stát jejím platným členem.

3 Program Učíme se venku

Učíme se venku je relativně nový program, který vznikl v roce 2017 za účelem navýšení času tráveného dětmi venku. Na svých oficiálních stránkách uvádí, že za vznikem tohoto programu stála obava, že dnešní děti by se mohly stát první generací, která stráví více času ve svém životě uvnitř než venku, tedy že se stanou tzv. *indoor generation*. Tento program spolupracuje se samotnými školami a zároveň poskytuje vzdělání pro učitele v rámci seminářů a webinářů. Program Učíme se venku vyhrál i ocenění Eduina 2017 za inovace ve vzdělání (Učíme venku, 2023).

Daniš (2018) uvádí, že učení venku v přírodě zahrnuje výuku na školním pozemku nebo v okolí školy, ale také výlety a akce mimo školu. Přírodu definuje jako „*nejen ,divokou‘ přírodu, ale všechna prostředí, která – na rozdíl od námi ,vystavěných‘ prostředí – zahrnují ve větší míře živé organismy*“ a jako příklady zmiňuje les, pole i zahrady (Daniš, 2018, s. 11). Dále vysvětluje, že učení venku v přírodě využívá prostředí přírody za účelem zvýšení názornosti a různorodosti forem a metod výuky. Ve své publikaci Tajemství školy za školou představuje kromě všeobecného prospěchu pro fyzické i duševní zdraví, osm hlavních přínosů učení venku a těmi jsou: „*lepší výsledky vzdělávání, delší soustředění, vyšší zájem o učení, lepší chování a menší kázeňské problémy, rozvoj životních dovedností, probuzení žáků ohrožených neúspěchem, lepší postoje k životnímu prostředí a vyšší občanské dovednosti, vyšší spokojenost a motivace učitelů*“ (Daniš, 2018, s. 14).

S těmito přínosy souhlasí i Ježková a Čiháková (2018, s. 3), které uvádí, že „*kontakt dětí s přírodou má vliv na jejich schopnost učit se, prospívá dětem po stránce fyzické, psychické i sociální*“ a věří, že děti se pak snáze soustředí, jsou méně agresivní a mají ve školní třídě zdravější vztahy. Na otázku *Proč učit venku?* odpovídají, že je to přirozené, děti to zklidňuje a baví, získávají zkušenosti z reálného světa, s přírodou sounáleží a přestávají se jí bát a postupně objevují její krásu a vidí důvody, proč je ji třeba chránit.

Ježková a Čiháková (2018) doporučují čtyři metody, které se zaměřují na potřeby dětí a využívají zážitků a skupinové dynamiky k rozvoji kompetencí a environmentální výchovy. Těmito metodami jsou Badatelsky orientovaná výuka (BOV), Metoda plynulého učení, Principy dětské hry a Místně ukotvené učení.

3.1 Badatelsky orientovaná výuka

Tým projektu Badatele.cz (2013, s. 5) popisuje badatelsky orientovanou výuku jako pedagogický přístup, jenž je „*osvědčeným přístupem, který podněcuje u žáků chuť zkoumat a dozvídat se nové věci, rozvíjí jejich kritické myšlení a motivuje je k samostatnému bádání*“. BOV aktivizuje žáka a učitele staví do pasivnější role průvodce, který výuku plánuje, ale do samotného bádání žáků příliš nezasahuje. Badatelský cyklus má čtyři kroky nazývané „*Co chci řešit*“, „*Přicházím s domněnkou*“, „*Jak zjistím, zda mám pravdu*“ a „*Na konci cesty sklízím ovoce své práce*“ (Tým projektu Badatele.cz, 2013, s. 30). V prvním kroku si žáci vybírají, co je zajímavá, aby byli motivováni, hledají informace, pokládají si otázky a vybírají otázku výzkumnou. V druhém kroku si formulují svůj vlastní názor na problém a vytvářejí hypotézy. Ve třetím kroku si své bádání plánují, připravují a následně provádějí pokus, který si zaznamenají a posléze vyhodnotí data. Ve čtvrtém a posledním kroku si žáci zformulují závěr svého bádání, vrátí se ke své hypotéze, porovnávají odhad s výsledkem a hledají souvislosti. Pak už jen svou práci prezentují a na závěr si pokládají otázky nové (Tým projektu Badatele.cz, 2013).

3.2 Metoda plynulého učení

Joseph Cornell, pedagog a přírodovědec, vytvořil Metodu plynulého učení, která spočívá v prožívání přírody hlavně venku. Cílem je rozvoj schopnosti vnímat přírodu. Metoda spočívá ve čtyřech na sebe navazujících krocích: „*probuzení nadšení, zaměření pozornosti, přímý prožitek a sdílení inspirace s ostatními*“ (Ježková a Čiháková, 2018, s. 10).

3.3 Principy dětské hry

David Sobel (2023) definoval sedm principů dětské hry a to: Zvláštní místa, Dobrodružství, Fantazie, Malé světy, Lov a sběr, Spojenci zvířat a Mapy a cesty. Tyto principy považuje za užitečné při vytváření nových a inovativních přístupů k navrhování učebních osnov ve školách nebo navrhování programů pro letní tábory a programování přírodních center.

3.4 Místně ukotvené učení

Místně ukotvené učení neboli Place-based education (Getting Smart, 2020) je přístup k učení, který využívá geografie k vytvoření autentického, smysluplného a poutavého personalizovaného učení pro žáky. Jedná se o vzdělávací zkušenost, která zavede žáky do místní kultury a krajiny a používá je jako základ pro studium jazykových umění, matematiky, společenských věd, přírodních věd a dalších předmětů v rámci osnov.

Cílem programu Učíme se venku je, jak uvádějí na svých stránkách (Učíme venku, 2023) „*dostat děti ven*“.

Daniš (2016) uvádí jako příklady dobré praxe učení se venku lesní mateřské školy a také skautskou organizaci Junák.

4 Program Real World Learning

Program Real World Learning (dále jen RWL) se na svých oficiálních stránkách popisuje jako holistický a flexibilní přístup ke vzdělávání venku, který cílí na udržitelnost a také jako způsob myšlení, přemýšlení a bytí (RWL, n. d.).

4.1 Real World Learning Network

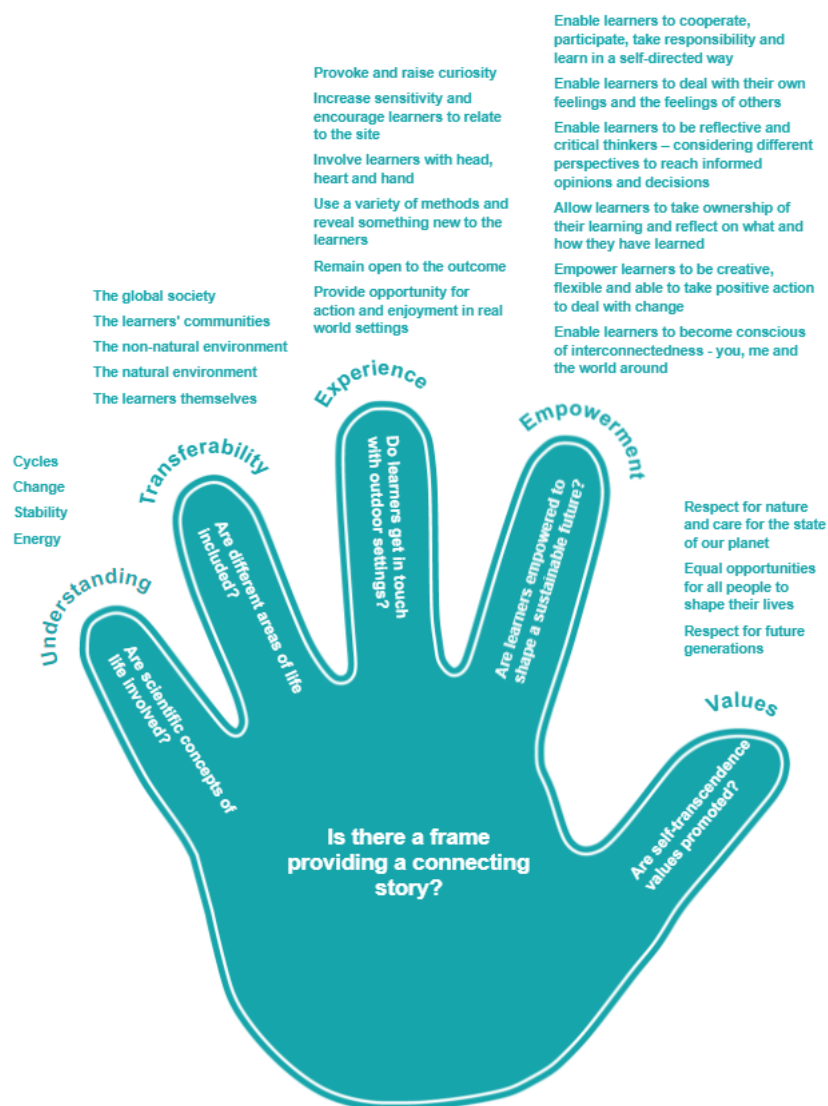
Tento program, konkrétněji jeho síť, The Real World Learning Network (RWLn), vznikl v roce 2011, když se iniciativa OSN Vzdělání pro udržitelný rozvoj zvaná Dekáda vzdělávání pro udržitelný rozvoj 2005–2014 chýlila ke konci (The Hand Model Guidelines, 2015). RWLn byla založena partnery ze sektoru mimoškolního vzdělávání z celé Evropy, mezi zakládající členy patří těchto šest zemí: Velká Británie, Německo, Česká republika, Slovenská republika, Itálie a Maďarsko (Činčera, 2015).

The Real World Learning Network (2013) uvádí, že byla založena s cílem prozkoumat a sdílet úspěšné přístupy ke vzdělávání RWL prostřednictvím venkovní třídy, která vede k činům pro udržitelný rozvoj. Tato síť sdružuje partnery ze šesti zemí Evropy, z České republiky se jedná o Sluňákov – centrum ekologických aktivit města Olomouce, Středisko ekologické výchovy Kaprálov mlýn, Lipka – školské zařízení pro environmentální vzdělávání, Outdoored a společnost Eva Liptajová.

RWL síť si dává za cíl prozkoumat prvky, které vytvářejí hlubokou zkušenost s učením venku, které podporují udržitelné myšlení a jednání, s cílem vyvinout holistický přístup k venkovnímu udržitelnému vzdělávání (The Hand Model Guidelines, 2015).

4.2 Model ruky

Spolupráce v rámci RWL sítě a konzultace s odborníky z celé Evropy dala v roce 2014 vzniknout RWL modelu nazývanému Hand Model (model ruky). Tento model se snaží být jakýmsi kompasem pro činovníky z praxe při jejich plánování, uskutečňování a následném vyhodnocování zkušeností s učením v přírodě. Cílí na prozkoumávání, zpochybňování vlastního myšlení a jednání a prohlubování zkušeností z učení na úroveň udržitelnosti (The Hand Model Guidelines, 2015).



Obrázek 1: the Real World Learning Hand Model

Zdroj¹

Tento model používá symbol ruky pro reprezentaci učení se z první ruky, podání pomocné ruky, či braní činů do vlastních rukou. Může se také jednat o metaforu přátelství nebo vzdoru proti útlaku a nespravedlnosti.

Stejně jako má ruka pět prstů, má i tento model pět základních prvků. Prvním z nich je porozumění, které je vyobrazené na malíčku ruky. Porozumění zkoumá procesy a vzorce vztahů, které přírodě umožňují udržovat život. Tento prvek zdůrazňuje RWL přístup k vědě, neboť příroda nás učí principům udržitelného života. Prsteník nese přenositelnost,

¹ RWL Model. RWL [online]. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://www.rwl-network.org/rwl-model>

protože zapojení různých aspektů života do učícího procesu zvyšuje pravděpodobnost, že je budou lidé více respektovat. Jelikož mají pozitivní emoce velký vliv na učení, je vhodné představovat témata v prostředí, které zaujme a vyvolá v lidech silné pocity. Prostředníček symbolizuje zkušenosti, myšleno skutečné zkušenosti z venkovního prostředí. Přímá zkušenost s přírodou spíše vyvolá lásku a obavu o naši planetu, proto je zkušeností učení ideálním nástrojem. Na ukazovátku je zobrazeno zvědomění si vlastní lidskosti a schopnosti kladně ovlivňovat svět kolem. Staví to jednotlivce do středu učebního procesu a vede je ke spolupráci a odpovědnosti za své vlastní učení. A na palci jsou hodnoty, které mají lidi vést, motivovat a pozitivně ovlivňovat jejich přístup ke světu (The Hand Model Guidelines, 2015). Winks (2015) upozorňuje na fakt, že každý prvek je prezentován se základní otázkou (lze vidět na obrázku 1), jejímž cílem je vyvolat reflexi a umožnit efektivní plánování.

Činčera (2015) tento model kritizuje, protože je nekonzistentní ve svých prvcích, prostředcích a zdůvodňování jejich použití. Zmiňuje hlavně rozpor mezi tím, co RWL popisuje jako svůj cíl a jestli se jedná o emancipačně či instrumentálně založený přístup k učení.

Winks (2015) souhlasí s Činčerou, že tento model má určitý stupeň teoretické nejistoty, pokud jde o jeho věrnost přístupům k udržitelnému vzdělávání, ale nevidí to nutně jako chybu, jelikož model ruky čerpá z kombinace teorií a přitom zůstává relevantní pro praxi.

5 Program Začít spolu

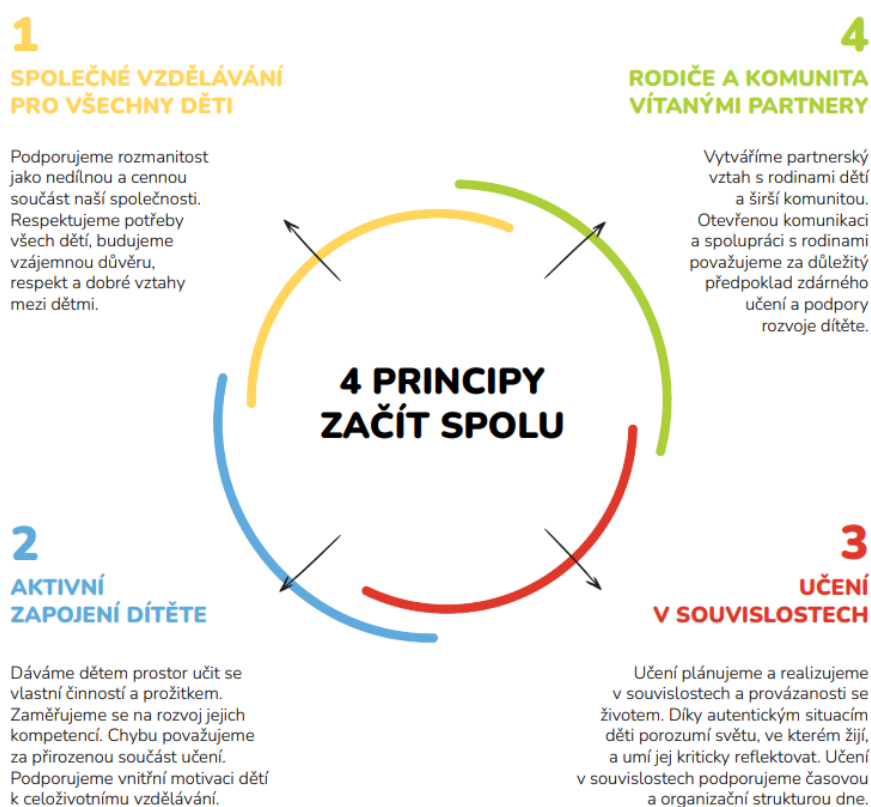
Program Začít spolu, v mezinárodním označení Step by Step, byl původně koncipován jako dvouletá iniciativa k zavedení vyučovacích metod zaměřených na dítě a zapojení rodiny do systémů vzdělávání v raném dětství v patnácti zemích střední, východní a jižní Evropy. Po deseti letech se tento program rozvinul v International Step by Step Association (ISSA), což je síť 30 nevládních organizací zapojených do rozsáhlých národních reforem (Klaus, 2004).

V České republice pomáhala při zavádění moderních metod a inovativních postupů pedagogické práce v mateřských i základních školách nevládní nezisková organizace Step by Step ČR, o.s., díky které je realizován vzdělávací program Začít spolu se souhlasem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v mateřských školách od roku 1994 a ve školách základních od roku 1996 (Krejčová a Kargerová, 2003).

„Vzdělávací program Začít spolu je otevřený didaktický koncept, který nabízí kvalitní a ucelené vzdělávání založené na konstruktivistické pedagogice a respektujícímu přístupu k dítěti“ (Step by Step ČR, o.p.s., 2023, s. 2).

Program Začít spolu dává důraz na individuální přístup k žákovi a prosazuje partnerský vztah mezi školou, rodinou a širší veřejností ve výchově a vzdělávání. Tento program podporuje inkluzi dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o nadprůměrně nadané děti nebo děti s nějakým postižením, a v rámci vyučování ji umožňuje. Výchova i výuka je v rámci tohoto programu orientovaná na dítě (Krejčová a Kargerová, 2003).

Tento program stojí na čtyřech základních principech (obrázek 2), kterými jsou: Společné vzdělávání pro všechny děti, Aktivní zapojení dítěte, Učení v souvislostech a Rodiče a komunita vítanými partnery (Step by Step ČR, o.p.s., 2023).



Obrázek 2: Principy programu Začít spolu

Zdroj²

Lukavská (1998) považuje za nejdůležitější individualizaci práce, protože žádné dvě děti nejsou stejné. Upozorňuje na to, že s možností volby práce přichází také odpovědnost za vlastní učení. Dále zdůvodňuje důležitost kontextu, ve kterém je výuka zasazena, neboť skrze téma se žákům propojí předměty, které se obvykle vyučují odděleně, a dochází k integraci myšlení, smyslu a celého těla. Z toho vyplývá, že hodiny programu Začít spolu nejsou klasicky 45minutové, ale jedná se o vyučovací bloky. Toto učení v souvislostech probíhá hlavně v centrech aktivit, kterých bývá obvykle pět: centrum pro matematiku, čtení, psaní, pokusy a objevy a ateliér. Program Začít spolu se navíc snaží propojit školu

² Začít spolu: aby učení dávalo smysl a přinášelo radost. Praha: Step by Step ČR, [online]. 2023. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/07/letak_zacit-spolu_email_2023.pdf

s rodinou žáků a předejít tak napětí, které mezi těmito dvěma socializačními institucemi často vzniká.

5.1 Centra aktivit

Centra aktivit jsou považována za základní prvek programu Začít spolu, protože umožňují zkoumání tématu z různých perspektiv a také více do hloubky (Step by Step ČR, o.p.s., 2023). Krejčová a Kargerová (2003) popisují centra aktivit jako jasně oddělené menší pracovní koutky, které jsou zaměřené tematicky a vybavené potřebnými pomůckami pro práci v konkrétním centru. Centra aktivit jsou koncipovány podobně jako hnízda, což umožňuje žákům pracovat samostatně i ve skupině. V těchto centrech se propojuje učení v souvislostech s reálným životem (Step by Step ČR, o.p.s., 2023).

Práce v centrech aktivit trvá mezi hodinou a hodinou a půl. Žáci si volí, do kterého centra chtějí ten den jít. Během dvou až třech týdnů musejí navštívit postupně všechna. První úkol tedy spočívá v domluvě, kdo půjde do jakého centra, což má svá pravidla a nutí žáky dělat kompromisy a brát v potaz přání druhých. V centrech jsou připravené pomůcky a gradované úkoly, které žáci plní a nesou odpovědnost za jejich plnění. Pro rychlejší žáky jsou v centrech připraveny i úkoly navíc. Práce v centrech je většinou kooperativní a vede žáky ke spolupráci a vzájemné pomoci. Žáci musí během plnění úkolů nejen přemýšlet, ale zapojovat i praktické dovednosti. Učitel se během tohoto bloku staví do role pomocníka a pozorovatele, prochází mezi centry a nabízí žákům individuální pomoc či radu. Po centrech aktivit následuje neméně důležité zhodnocení v kruhu. Žáci zde prezentují svou práci a sdílí pocity a postřehy z práce. Mohou si vyměňovat zkušenosti a dávat tipy těm, kteří v centru ještě nebyli, čímž se učí od sebe navzájem. Každý žák reflektuje svou práci a stanoví si cíle budoucího učení (Krejčová a Kargerová, 2003).

6 Provázání klíčových principů skautské výchovné metody s aktuálními trendy environmentální výchovy a RVP

Činčera (2006) popisuje dva populární proudy v environmentální výchově. První z nich se nazývá proud interpretivistický, ten se více zaměřuje na porozumění kritické a na samostatné zpracování informací spíše než na memorování dat a pojmů. Cílem interpretivistického proudu je rozvoj schopnosti interpretace, analýzy, porovnání a hodnocení. Pro dosažení těchto cílů se interpretivistický přístup spoléhá na aktivní formy výuky a využívá teoretických modelů konstruktivistické nebo prožitkové pedagogiky, výchovy dramatické a podobných metod. Činčera (2006, s. 6) ho vystihuje slovy „*prožij a interpretuj*“, protože učení je zde ve formě dialogu mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem v rámci integrovaných tematických celků. Stěžejními metodickými prostředky jsou aktivity, které podporují dialog, komunikaci a spolupráci. Interpretivistický proud považuje především formulaci cílů vzdělávacího plánu a zaměření na globální výchovu za důležité.

I skautská výchovná metoda používá tematických celků, které nazývá symbolickým rámcem. Stejně jako u interpretivistického proudu se jedná o provázané aktivity poskytující metaforickou zkušenost, které vedou ke vzdělávacímu cíli. Skautský symbolický rámec podporuje fantazii a kreativitu dětí a stimuluje jejich rozvoj. Zároveň pomáhá dětem poznat hodnoty skautingu a podporuje jednotu a svornost skupiny. Tímto způsobem symbolický rámec poskytuje dětem prostor pro dobrodružství a podporuje jejich tvořivost a vynalézavost (Zajíc, 2000).

Skauting také považuje globální výchovu za důležitou, vždyť sám vede skrze občanskou výchovu k vlastenectví i k pocitu globální sounáležitosti. Vallory (2016) věří, že skauting jasně dokazuje, že národní identita a globální sounáležitost mohou být propojené a vzájemně se podporovat.

Druhým proudem environmentální výchovy je podle Činčery (2006) proud kritický, který staví žáka do centra dění, aktivně ho zapojuje do formulování svých vzdělávacích cílů a tak z něj vytváří rovnocenného partnera. Cíle jsou formulovány relativně obecně a žáci si je sami upřesňují. Hlavním způsobem, jak se kritická environmentální výchova

realizuje, jsou projekty, které si žáci volí sami. Tyto projekty slouží k rozvoji dovedností, znalostí a postojů, které se týkají okolního prostředí. Činčera (2006, s. 3) shrnuje tento proud jako „*učení se zkušeností*“.

Kritický proud environmentální výchovy se svou ochotou dělit se o formulování výchovně vzdělávacích cílů s dětmi velmi podobá skautské výchovné metodě. Ta směřuje své chovance pod vedením dospělých k vnímání a postupnému přijetí odpovědnosti, zaměřuje se na upevnění charakteru a pomáhá dětem získat nezávislost, samostatnost a sebevědomí. Jednotlivci nabývají sebedůvěry, nebojí se spolupráce ani přebírání vedení. Práce ve skautingu se rovněž odehrává v malých skupinkách, které si nejdříve pěstují vzájemnou důvěru a respekt a až poté spolupracují na řešení problémů (Zajíc, 2000).

6.1 Srovnání skautské výchovné metody, Učíme se venku a RWL

Daniš (2016) považuje Junák za organizaci, která je dobrým příkladem úspěšného převádění učení venku do praxe. Oceňuje, jak se skautská výchovná metoda zaměřuje na celkový rozvoj dětí a že příroda je jedním ze stěžejních prvků této metody. Pro skauty je příroda přirozeným výchovným prostředím a tvoří důležitou součást výchovného procesu. Skauti se skrze různé aktivity v rámci schůzek, výprav, táborů a expedicí, věnují ochraně a poznávání přírody, a tím rozvíjejí svůj citový a duchovní život. Je tedy patrné, že ideální realizace programu Učíme se venku je shodná s programem, který vykonává skautské hnutí.

Růžička (2000) označuje pobyt v přírodě, její ochranu a poznávání za zásadní část skautingu, bez které by skautské výchově chybělo něco podstatného. Zdůrazňuje, že skrze poznávání přírody, člověk poznává sám sebe, což vede i k pochopení chování druhých. Jak ale Daniš (2016) zmiňuje, příroda je pouze jedním z několika prvků skautské výchovné metody, z čehož vyplývá, že program Učíme se venku je shodný pouze s jednou částí skautské výchovy, která je sama o sobě mnohem obsáhlejší a program Učíme se venku ve spoustě oblastech převyšuje.

Program Real World learning se sice považuje za holistický, ale jeho primárním cílem je rozvoj myšlení a jednání pro udržitelnost. Zabývá se zkoumáním způsobů, jakými

probíhá výuka v přírodě a za svůj inovativní přínos považuje myšlenku, že vědecké uvažování by mělo být aplikováno spolu s dalšími aspekty porozumění, jako jsou emoce a hodnoty (Winks, 2015). Se skautingem se shoduje v tom, že vede ke globálnímu myšlení a lokálnímu jednání, ale stejně jako program Učíme se venku se prolíná se skautskou výchovnou metodou pouze v oblasti přírody a ekologie (Růžička, 2000).

6.2 Ukotvení v RVP ZV pro 1. stupeň

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) je environmentální výchova popisována jako průřezové téma, které *„vede jedince k pochopení komplexnosti a složitosti vztahů člověka a životního prostředí, tj. k pochopení nezbytnosti postupného přechodu k udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti za jednání společnosti i každého jedince“* (RVP ZV, 2021, s. 141).

Toto průřezové téma je realizováno napříč šesti vzdělávacími oblastmi a jeho cílem je propojení, rozšíření, upevnění a organizace vědomostí a dovedností nabývaných v jednotlivých oblastech. Tímto způsobem přispívá environmentální výchova k utváření komplexního pohledu na danou problematiku. Mezi těchto šest vzdělávacích oblastí patří Člověk a jeho svět, Člověk a příroda, Člověk a společnost, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce a Umění a kultura.

Ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je jako jediná koncipována pouze pro 1. stupeň, je prezentován celistvý pohled na přírodu a prostředí kolem nás. Pomáhá žákům rozvíjet pozorovací schopnosti a citlivost, a učí je posuzovat důsledky lidského jednání a aktivně se starat o okolí. Využívá přímých kontaktů se životním prostředím a slučuje rozvoj myšlení s ovlivňováním citové stránky osobnosti žáka. Tato vzdělávací oblast je rozdělena do tematických okruhů, které je možné různě propojovat. Těchto tematických okruhů je pět a jsou jimi: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

Na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět navazují pak na 2. stupni specializovanější vzdělávací oblasti Člověk a příroda, Člověk a společnost a Výchova ke zdraví.

Environmentální výchovu lze propojit i s digitálními technologiemi, což dovolí žákům aktivní získávání a sdílení klíčových informací ohledně důležitých ekologických témat. To může vést k hlubší porozumění a zhodnocení vážnosti ekologických problémů a zároveň zvyšuje zájem o modelování a prezentování možných řešení, komunikaci a vyhodnocení dopadů na lokální i globální úrovni.

Tematické okruhy environmentální výchovy (Ekosystémy, Základní podmínky života, Lidské aktivity a problémy životního prostředí, Vztah člověka k prostředí) jsou navrženy tak, aby poskytovaly ucelený přehled o vztahu mezi člověkem a životním prostředím a aby pomohly uvědomit si důležitost základních podmínek pro život a odpovědnosti, kterou nese současná generace za zachování těchto podmínek pro generace budoucí (RVP ZV, 2021).

Vzdělávací oblasti environmentální výchovy se velmi podobají oblastem, do kterých je rozčleněna skautská stezka. Vychodil (2000, s. 48) popisuje skautskou stezku jako *„seznam činností a úkolů z různých oborů a oblastí, jejichž zařazením do plánu programu oddílu sledujeme vyváženost, všestrannost a určité směřování, růst jednotlivců i celku“*. Adamcová a Sýkorová (2019, s. 4) vidí stezku jako *„základní výchovný nástroj všestranného rozvoje pro každého skauta a skautku“* a dodávají, že pomáhá vedoucím vést děti k trvalému zlepšování sebe sama. Tento proces je podpořen skautskou výchovnou metodou, konkrétně prvkem programu osobního růstu. Stezka byla vytvořena tak, aby pomáhala skautům a skautkám rozvíjet schopnosti a hodnoty, které jsou důležité. Skautská stezka je rozdělena podobně jako environmentální výchova v RVP ZV pro 1. stupeň do 6 oblastí, kterými jsou: Co umím a znám, Kdo jsem, Moje kamarádství, Můj domov, Svět okolo nás a Příroda kolem nás. Každá z těchto oblastí v sobě skrývá dvě až pět podoblastí. Co umím a znám je oblastí praktickou, která se rozvíjí běžným fungováním v oddíle a je rozdělena na Praktický život, Tábornickou praxi, Fyzickou zdatnost, Buďme připraveni a Tvořivost a zručnost. Oblast Kdo jsem se zabývá tématem sebepoznání a rozvoje duchovního života a tvoří ji podoblasti Já a můj život, Moje svědomí a Osobní rozvoj. Moje kamarádství se zaměřuje na udržování zdravých vztahů s okolím a obsahuje Vztahy, Komunikaci mezi lidmi a Pomoc druhým. Můj domov je složen z Moje rodina a Moje družina, z čehož vyplývá, že se tato oblast učí dítě fungovat

jako člen malé sociální skupiny. Svět okolo nás učí myslet a žít demokraticky, má tři podoblasti: Já v demokracii, Rozmanitost světa a Příběhy našeho světa. Příroda kolem nás vychovává k šetrnému chování a skládá se z Pobytu v přírodě, Vnímání přírody, Poznávání přírody a Hodnoty přírody (Adamcová a Sýkorová, 2019).

Z výše uvedeného lze pozorovat, že environmentální výchova podle RVP ZV pro 1. stupeň se v mnohém skautské stezce a potažmo skautské výchovné metodě podobá. Obě tyto výchovy si dávají za cíl u dětí rozvinout vztah člověka k přírodě a životnímu prostředí a činí tak srze teoretické i praktické učení. Také zdůrazňují důležitost rozvoje ekologického myšlení a chování, snaží se děti aktivně zapojit do ochrany přírody a učí je udržitelnosti. Význam vidí i v rozvoji spolupráce, práce v kolektivu, podpoře porozumění a potřebě společné ochrany přírody i kultury a umění.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodologie výzkumného šetření

Pro toto výzkumné šetření byl vybrán akční výzkum, který podle Nezvalové (2003, s. 1) „umožňuje zavádění změn, které jsou důležité pro neustálé zlepšování činnosti pedagogických pracovníků a ostatních účastníků vzdělávání, a vede ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání“. Nezvalová (2003) dále uvádí, že se od akademického výzkumu liší tím, že ho uskutečňuje učitel v praxi, jedná se tedy o výzkum praktický. Akční výzkum zkvalitňuje jak praxi, tak i teorii.

7.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Gavora (2000) říká, že výzkumný problém může být formulován větou oznamovací nebo otázkou. Pro tento výzkum byla na základě teoretických poznatků vybrána výzkumná otázka, která zní následovně: **Jak lze funkčně propojit skautské kompetence a učení venku s programem Začít spolu?**. Jedná se o deskriptivní výzkumný problém, který podle Gavory (2000, s. 26) odpovídá na otázku „*jaké to je?*“, tedy mapuje a popisuje situaci či výskyt nějakého jevu. Odpověď na tuto otázku bude uvedena ve shrnutí výsledků výzkumu.

Cílem výzkumu je tedy zjistit a popsat funkční propojení učení venku a skautských kompetencí s centry aktivit v rámci programu Začít spolu.

7.2 Vymezení hlavních pojmů

Funkčně

Slovo funkčně je ve výzkumné otázce použito jako „*týkající se fungování činnosti*“, případně jako „*týkající se funkce, úlohy, působnosti něčeho, souvisící s ní, vycházející z ní, na ni zaměřený, mající funkci*“ (Internetová jazyková příručka, 2023).

Skautské kompetence

Skautské kompetence pro zařazení do výzkumu byly vybrány na základě 24 kompetencí skautské výchovné metody (2022). „*Kompetence je souhrnné označení pro znalost,*

dovednost nebo postoj, kterého chceme ve výchově svěřených holek a kluků dosáhnout, tedy jinými slovy výchovný cíl“ (Křižovatka, 2022). Kompetence byly vybrány z těchto oblastí výchovného programu: Co umím a znám, Kdo jsem, Příroda kolem nás. Kompetence z oblastí Moje kamarádství a Můj domov nebyly vybrány, protože program Začít spolu tyto oblasti pokrývá velmi dobře v rámci své výuky. Oblast Svět okolo nás nebyla vybrána, protože je adekvátně pokrytá v průřezových tématech RVP ZV.

Skautskými kompetencemi je v kontextu tohoto výzkumu tedy myšleno těchto pět kompetencí skautské výchovné metody:

- 1) rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti,
- 2) rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život,
- 3) prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny,
- 4) rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat,
- 5) chová se šetrně a ví proč (Kompetence skautské výchovy, 2022).

Tyto kompetence jsou doplněny o konkrétní projevy. Mezi projevy první kompetence patří *„rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá“* a *„nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů“* (Kompetence skautské výchovy, 2022, s. 3). Projevem druhé kompetence je, že žák *„dokáže vnímat krásu, nachází jí ve světě kolem sebe a chápe, že ne všichni ji vnímají stejně“* (Kompetence skautské výchovy, 2022, s. 4). U třetí kompetence jsou projevy *„nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil, umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody, zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní“*. U čtvrté kompetence patří mezi projevy *„rád/a chodí do přírody, chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně, umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti“* (Kompetence skautské výchovy, 2022, s. 8). A u páté kompetence jsou projevy následující. Prvním je *„uvědomuje si propojení člověka a přírody a ví, že i sám/sama ovlivňuje přírodu, umí vyjmenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu“*. Druhým je *„vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje“* a *„považuje šetrné chování k přírodě za správné“* (Kompetence skautské výchovy, 2022, s. 8).

Program Začít spolu

Programem Začít spolu jsou zde myšlena konkrétně centra aktivit, a to centrum pro matematiku, centrum pro pokusy a objevy a ateliér.

7.3 Výzkumný soubor

Jelikož se jedná o kvalitativní výzkum, výběr výzkumného vzorku byl záměrný. Cílem výzkumu je zjištění a popsání funkčního propojení učení venku a skautských kompetencí s centry aktivit v rámci programu Začít spolu, z čehož vyplývá, že výzkumný vzorek tvoří třída na základní škole, která podle programu Začít spolu učí. Takových škol existuje v ČR 66 (Step by Step Česká republika, o.p.s., 2023). Dále se tedy vybíralo podle dostupnosti ze základních škol v hlavním městě Praha, až byla vybrána základní škola na Praze 12. Výzkum byl prováděn pouze v jedné třídě druhého ročníku, kterou tvoří 21 žáků, z toho 10 chlapců a 11 dívek. Paní učitelka třídí je zároveň i metodičkou programu Začít spolu. Ve třídě je kromě paní učitelky třídní k dispozici asistent učitele a asistentka na centra aktivit, která dochází jen na hodinu denně. V době výzkumu byla přítomna ještě výzkumnice a studentka pedagogické fakulty na souvislé praxi. V této třídě se učí převážně v blocích, i když mají rozvrh vypsany klasicky na 45minutové hodiny. Dvakrát týdně mají 5 hodin, dvakrát týdně 4 hodiny a jednou týdně 3, čtyřikrát týdně mají vyučování i po obědě. Dopoledne bývá vyučováno trivium, tedy čtení, psaní, matematika, a po obědové pauze přichází na řadu zpravidla centra aktivit, která pokrývají předměty výtvarné výchovy (ateliér), člověk a svět a člověk a práce (vědy a objevy). Center aktivit zde mají pět, a to centrum pro čtení, centrum pro psaní, centrum pro matematiku, centrum věd a objevů a ateliér. Samostatně je vyučován tělocvik, který také vede paní učitelka třídní, a hudební výchova s anglickým jazykem, na které docházejí jiné učitelky.

7.4 Metody výzkumného šetření

Pro získání dat byly použity dvě metody, participační pozorování a strukturovaný rozhovor.

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) považují pozorování v kvalitativním výzkumu za jednu z nejtěžších metod sběru dat. Zúčastněné pozorování definují jako „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*” (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 143). Při participačním pozorování se podle Gavory (2000, s. 154) „*pozorovatel snaží získat rozsáhlou a hlubokou znalost zkoumané reality*”. Dále zdůrazňuje, že je důležité, aby se pozorovatel dobře začlenil do prostředí, které pozoruje, a účastnil se aktivit

pozorovaných osob. Výzkumnice navštěvovala vyučování ve vybrané třídě po dobu třech týdnů před zahájením výzkumu, podílela se na přípravě i realizaci různých aktivit ve vyučování i na poradách učitelského sboru, jak Gavora (2000) doporučuje. Toto jednání mělo za cíl přijetí výzkumnice žáky do kolektivu a také, aby se před ní žáci začali chovat otevřeně a přirozeně. Protože se jednalo o pozorování participační, bylo zároveň přímé, tedy se odehrálo v čase průběhu výzkumu, a otevřené, žáci byli předem informováni a souhlasili s tím, že budou pozorováni. Pozorování bylo strukturované, snažilo se hledat jednotlivé jevy, které byly předem vymezeny a byl pro ně připravený pozorovací arch (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007).

Pozorování proběhlo v rámci výzkumu trojí. První pozorování proběhlo před začátkem výzkumu a mělo za cíl zjistit, jaká je situace ve třídě, jestli už do výuky jsou zahrnuty skautské kompetence, případně, jestli výuka center aktivit probíhá venku. Druhé pozorování proběhlo během učení upravených center aktivit, která více odpovídala specifikům skautské výchovné metody a programu Učíme se venku a směřovala ke chtěné změně. Třetí a poslední pozorování následovalo po vyhodnocení předešlých center aktivit a zavedení nových postupů a metod, které jasněji vedly k zamýšlené změně. Odpovídající pozorovací archy ke všem třem pozorováním jsou k nahlédnutí v přílohách (Příloha B, C, E).

Metoda pozorování byla, jak doporučují Švaříček, Šed'ová a kol. (2007), spojena s rozhovory. Gavora (2000, s. 110) raději používá termín interview a definuje ho jako „výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů“ a přirovnává strukturované interview k ústní verzi dotazníku.

Interview proběhlo v rámci výzkumu také třikrát. Vstupní interview s paní učitelkou třídní mapovalo situaci ve třídě podobně jako první pozorování. Druhé interview bylo s kolegyní, která učila s výzkumnicí v tandemu, a poskytlo pohled ze strany vyučujícího. Třetí a závěrečné interview bylo znovu s paní učitelkou třídní a hodnotilo z jejího pohledu přínosy a nároky navrhovaných změn. Přepisy všech interview jsou také k nahlédnutí v přílohách (Příloha A, D, F).

Validita výzkumu byla zajištěna kombinací metod pozorování a interview. Reliabilitu zajistila dlouhodobá realizace výzkumu, využití přímých citací, pečlivý a přesný zápis z pozorování a triangulace dat.

Etika výzkumu byla brána v potaz. Žáci, jejich rodiče i zapojení učitelé byli ujistěni o anonymitě v průběhu celého výzkumu i v rámci následného vyhodnocení dat. Rodiče žáků (i žáci sami) podepsali informovaný souhlas o účasti jejich dětí ve výzkumném šetření. Výzkum je důvěrný, nejsou v něm zveřejněna žádná data, která by čtenáři umožnila identifikovat účastníky výzkumu.

7.5 Metody práce

Zkoumaná centra aktivit byla tematicky zaměřená na jaro a změny v přírodě v tomto ročním období. První centra aktivit připravovala paní učitelka třídní tak, jak je zvyklá, a výzkumnice byla do procesu zahrnuta pouze jako pozorovatel a asistentka. Centra aktivit byla připravena pouze tři, centrum pro vědy a objevy, centrum matematiky a ateliér.

V centru věd a objevů byly pro žáky nachystány tři na sebe navazující úkoly. Přesná zadání těchto úkolů připravená paní učitelkou třídní zněla takto:

1. Poproste paní učitelku/pana asistenta o **video**. Pozorně jej zhlédněte.

Odpověz na otázky na PL. Potřebuješ-li, porad' se s kamarádem/kou.

2. **Poznávačka** květin

Poznej květiny na fotkách a zapiš si jejich názvy do PL. K určení ti pomůžou kartičky v pytlíčku.

Dokážeš teď pojmenovat nějakou z květin, které jste viděli ve videu?

Ke každé květině vyber jednu zajímavou informaci a napiš si ji do PL.

3. **Setí** květin

Přečtěte si, jak při sázení postupovat.

Zasejte semínka do hlíny.

Prvním úkolem bylo shlédnutí časosběrného videa, které zachycovalo růst deseti různých květin a změn v přírodě v období jara. K tomuto úkolu žáci vyplňovali pracovní list s názvem *Příroda se probouzí*, kde odpovídali na tři otázky týkající se videa.

Cílem tohoto úkolu bylo zamyšlení žáků nad růstem květin. Měli za úkol spočítat, kolik květin ve videu viděli, zamyslet se nad tím, jestli květiny už někdy ve svém životě viděli a jestli je umějí pojmenovat. V posledním úkolu se zamýšleli nad tím, co je ve videu zaujalo a překvapilo. Na video se žáci dívali jako skupina, měli tedy možnost společně reagovat na to, co vidí a své myšlenky diskutovat se spolužáky. I během plnění pracovních listů mohli spolupracovat a porovnávat své odpovědi a názory. Druhým úkolem bylo poznávání pěti jarních květin na vytištěných fotografiích. Žáci měli k dispozici pytlík s výukovými kartami *Rostliny okolí lidských sídel* z edice Příroda do kapsy od Posslové (2021), podle kterých mohli květiny na fotografiích určovat. V pytlíku byly smíchané karty pro květiny z fotografií s dalšími květinami, které žáci mohli ve svém životě potkat či případně vidět v úvodním videu. Z jedné strany výukové karty je zobrazena rostlina a z druhé je uveden její název, informace o čeledi, obecné informace, znaky k zapamatování, jak rostlinu poznáme, kde roste, kdy a jak kvete a zajímavost. Žáci měli v rámci tohoto úkolu ještě ke každé květině z fotografie doplnit jednu (podle nich) důležitou či zajímavou informaci, kterou také našli na výukových kartách. Třetím a závěrečným úkolem v tomto centru bylo setí semínek osení do květináčů. Žáci si přečetli doporučený postup sázení a sami se pouštěli do práce. Od paní učitelky měli přichystané květináče, semínka a hlínu. K ruce jim byla asistentka center aktivit i výzkumnice.

V ateliéru plnili žáci také tři úkoly, které na sebe opět navazovaly. Jejich zadání zněla následovně:

1. Výroba štětců

Z přírodnin, které budeš mít k dispozici, vyrob dva různé štětce.

Můžete použít přírodní provázek a nůžky.

2. Testování štětců

Vezmi si vodovky a na papír vyzkoušej, jak tvé štětce fungují.

3. Namaluj jaro

Společně se dohodněte, co vás napadne, když myslíte na jaro a to nakreslete na velký papír. Smíte použít pouze štětce, které jste si vyrobili, a vodovky.

Paní učitelka do tohoto centra připravila pro žáky různé přírodniny (malé větve z různých stromů i keřů, jehlice, trsy trávy, stonky různých rostlin, listy a další), provázek, gumičky

a nůžky. Prvním úkolem žáků bylo z těchto přírodnin vytvořit dva různé štětce. Žáci pracovali samostatně, ale mohli si navzájem radit a své nápady diskutovat. Ve chvíli, kdy byli žáci se svými vyrobenými štětci spokojeni, si připravili vodové barvy a misky s vodou. Od paní učitelky dostali papíry, na které mohli své štětce otestovat. Paní učitelka jim zároveň představila, jak testovala své vlastnoručně vyrobené štětce, čímž se mohli žáci inspirovat. Žáci zkoušeli na papíry svými štětci dělat rovné čáry, vlnovky i zatočená kola. Následně žáci zhodnotili, jak jsou se svými štětci spokojeni, popřípadě provedli menší úpravy. Posledním úkolem v rámci ateliéru byla volná malba na jarní motivy. Žáci mohli malovat sami či ve dvojicích cokoliv, co je napadlo a souviselo s jarním obdobím. V závěru si uspořádali galerii a prezentovali svá díla v rámci centra svým spolužákům.

V centru matematiky žáky čekalo pět úkolů. Převážně se jednalo o cvičení z pracovního sešitu zasazené do jarních motivů a podpořená manipulativy a vizualizací jednotlivých příkladů. Toto centrum bylo vhodné pro kooperativní učení, žáci mohli plnit úkoly ve skupině, vzájemně se radit a pomáhat si. Instrukce pro toto centrum zněly takto:

1. Tabulka násobení

Nejdříve společně rozřaďte obrázky s různým počtem jarních motivů podle toho, jestli se jedná o násobky 4 nebo 5 do tabulky překreslené na tabuli.

Až si budete jistí/é správností, přepište si čísla do PS-M str. 15/vpravo dole.

2. Manipulace s papírovými kytíčkami

Pokládejte kytíčky s čísly do příkladu tak, aby vyšel a splňoval barevné podmínky.

PS-M 15/3

3. Krokování

Vyřeš v PS-M 13/2. Využij krokovací pás.

4. Součtové trojúhelníky

Využijte nákres na zemi a manipulativa.

Vypracuj v PS-M 10/3, 15/2.

5. Výstaviště

Projdi si výstaviště. Zaznamenej do PS-M 14/3.

V prvním úkolu žáci rozřazovali obrázky s různým počtem jarních květin do dvou skupin podle toho, zda se jedná o násobky čtyř nebo pěti. Když si byli jisti správností, otočili

velký papír běžně užívaného rozměru flipchart, na kterém byla předkreslena tabulka příkladů násobení čtyřmi do dvaceti čtyř a násobení pěti do třiceti. Žáci přiřazovali obrázky s květinami do tabulky jako výsledky těchto příkladů. Poté, co se jako skupina shodli, že mají obrázky umístěny správně, přepsali si výsledky čísla do pracovního sešitu. Druhý úkol se zabýval řešením příkladů z prostředí neposedové. Příklady byly opět překresleny na velký papír a čísla na doplnění, neposedové, byli nakresleni na květech vystřižených z papíru. Žáci mohli řešit příklady manipulativně a teprve až našli správná řešení, tak si je přepsali do pracovního sešitu. Ve třetím úkolu na žáky čekal příklad z prostředí Krokování, který mohli žáci řešit rovnou do pracovního sešitu. Pokud ale někdo potřeboval, mohl využít krokovacího pásu připraveného u lavice centra. Čtvrtý úkol obsahoval dva příklady z prostředí Součtových trojúhelníků. Žáci mohli využít předkreslených trojúhelníků na velkém papíře a manipulativ pro usnadnění počítání. Finální výsledky si zaznamenávali do pracovních sešitů, aby měli důkazy o učení. Pátým a posledním úkolem byla úloha z prostředí výstaviště. Aby si mohli žáci výstaviště zkusit sami projít, bylo předkresleno na velkém papíře. Po zjištění správné cesty ji žáci zapsali do příslušného cvičení v pracovním sešitě.

Reflexe center aktivit probíhala ve společném kruhu, kde byli přítomni všichni žáci, třídní učitelka, asistentka center aktivit a výzkumnice. Žáci si mezi sebou v každém centru vybrali mluvčího, který měl za skupinu mluvit. Skupiny, které se nedokázaly dohodnout a vybrat jednoho zástupce, nemohly prezentovat. Paní učitelka pak mluvčím postupně pokládala otázky na průběh jejich práce a spolupráce v rámci centra. Svými návodnými otázkami nutila žáky přemýšlet nad tím, jestli během plnění úkolů došlo u žáků k nějakému učení, jestli došlo ke konfliktu či nějakému problému, který museli žáci řešit. Pokud ano, nechala žáky, ať popíší situaci i své řešení a zamyslí se, jestli neexistuje lepší způsob jak problém či konflikt rozřešit. Žáci pak chvíli přemýšleli nad svým chováním a zkoušeli si vzájemně radit a dávat tipy pro příští centra. Učitelka vedla žáky k vymýšlení jiných strategií pro řešení podobných konfliktů a zároveň děkovala účastníkům sporu za to, že se o něj podělili a zdůrazňovala, že právě skrze takové situace se nejvíce naučí. Na závěr si všechna centra dávala rady a tipy, aby žáci, kteří do toho či ono centra půjdou příště, se vyvarovali chybám, které udělali jejich spolužáci.

Po pozorování těchto center aktivit (Příloha B) stojí za vyzdvižení rozvoj žáků po sociální stránce, jejich spolupráce a schopnosti komunikace. Ze skautských kompetencí se zdá být velmi kvalitně pokryta podoblast osobního rozvoje, vztahů, komunikace mezi lidmi a pomoc druhým. Žáci splňovali mnoho z projevů těchto podoblastí nejen při centrech samotných, ale i při závěrečné reflexi vedené paní učitelkou. Překvapujícím byl, obzvláště v centrech aktivit na téma jara, tedy ročního období a s ním spojených změn v přírodě, nedostatek styku s přírodou samotnou. Vyvstává otázka, do jaké míry se dá kvalitně učit o přírodě uvnitř. Učení o změnách v přírodě na jaře a o jarních květinách z obrázků a videí, když je venku skutečné jaro a škola je vybavena zahradou či se nachází poblíž parku nebo lesa, se zdá paradoxní. Byl tedy hledán způsob, jak by se dalo učit o přírodě v přírodě. Program Učíme se venku se touto tematikou úspěšně zabývá na stovkách základních škol po celé České republice. Jeho cílem je ovšem pouze výuka v dětem přirozeném prostředí, tedy venku, často pak jejich metody postrádají hlubší cíle. Proto byly zvoleny skautské výchovné kompetence, aby doplnily, co programu Učíme se venku chybí. Zmiňované skautské kompetence nabízejí hned několik podoblastí, ve kterých by se mohli žáci rozvíjet, pokud by se výuka o přírodě odehrávala v přírodě. Bylo vybráno pět skautských kompetencí, které by mohla centra aktivit vyučovaná venku na téma jaro obohatit, nad rámec toho, že se výuka přesune ven, do přírody. Autorka výzkumu tedy vzala původní centra aktivit vymyšlená třídní učitelkou, přesunula je ven na školní zahradu a do blízkého okolí školy a navíc upravila i jejich obsah a cíle.

Za hlavní nebo největší změnu by se dalo považovat přesunutí všech center ven, na školní zahradu a některé úkoly i do blízkého okolí budovy školy. Tato změna byla umožněna poměrně příznivým počasím, výzkum se odehrával v dubnu, a dostatečným počtem přítomných dospělých, kteří na žáky mohli dohlížet a poskytovat jim potřebnou pomoc. Přítomno bylo pět dospělých, třídní učitelka, asistent, asistentka center aktivit, výzkumnice a studentka z pedagogické fakulty na praxích. Díky tak velkému počtu mohla jednotlivá centra vyrazit na procházku do bezprostředního okolí školy. Tato změna byla oznámena žákům dopředu a žáci byli vyzváni v rámci ranního kruhu, aby vymysleli pravidla vhodného chování venku a porovnali je s pravidly chování uvnitř. Po ujasnění

těchto pravidel byli žáci obeznámeni s náplní jednotlivých center a podle svého zájmu si volili, jaká centra navštíví. Tento postup byl pro žáky nestandardní v tom, že obvykle se náplň jednotlivých center nemění. Žáci se mohou rozhodovat, do jakého centra jít s pocitem jistoty a bezpečí, protože vědí, že musí navštívit všechna centra a nepřijdou o žádné úkoly a zážitky. Během těchto center se změnilo jak prostředí, tak náplň některých úkolů, i když myšlenka zůstávala zhruba stejná. Žáci se změnám přizpůsobili dobře a nikdo si nestěžoval na nespravedlnost a ani nikdo nežádal navštívení stejného centra víckrát, protože by se jim líbili nové (upravené) úkoly víc než původní.

V centru věd a objevů byl změněn první úkol. Časosběrné video o růstu květin bylo nahrazeno skupinovou vycházkou v bezprostředním okolí školy. Žáci měli za úkol najít alespoň tři různé květiny, pozorně si je prohlédnout a zaznamenat si jejich vzhled drobnou kresbou. Dále měli také zakreslit do jednoduché mapy, kde květina roste, což přispělo i k rozvoji orientace v okolí školní budovy. Tato změna směřuje k rozvoji hned několika skautských kompetencí. Žáci se museli na vycházku vhodně obléct, museli brát v potaz počasí, i jak dlouho budou venku pobývat a jaké činnosti tam budou dělat (*Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat*). Na procházce žáci opouštěli vyznačené chodníkové cesty a po trávě se přibližovali k rozkvetlým květinám, museli se tedy chovat ohleduplně a shromažďovat se kolem jednotlivých květin tak, aby je a ani žádné jiné nepošlapali, což cílilo na rozvoj ohleduplného chování v přírodě a uvědomění si dopadů vlastního chování na přírodu (*Chová se šetrně a ví proč*). Žáci museli přírodu pozorovat a vnímat, aby květiny našli. Museli se zajímat o přírodu a hledat její krásu, kterou pak vyjadřovali jednoduchými uměleckými prostředky (*Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny*). Druhá aktivita byla víceméně zachována stejně, její plnění bylo přesunuto na zahradu a byla doplněna otázkou navazující na novou první aktivitu, jestli výukové karty pomohly žákům určit některou z květin, které našli na vycházce (*Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny*). Setí semínek bylo rovněž přesunuto na zahradu a bylo lehce upraveno tím, že místo osení si žáci volili mezi dvěma směsícemi semínek, které až vyrostou, budou sloužit jako potrava pro hmyz. Žáci se rozhodovali mezi směsicí květin, která poslouží v budoucnu jako potrava buďto pro motýly nebo pro včely. Tato změna také vede k ohleduplnému a šetrnému chování k přírodě, k zájmu o přírodu a pozorování a starání se o život v ní. Dále si díky ní žáci uvědomí své vlastní propojení s přírodou, a jak ji mohou pozitivně ovlivňovat (*Chová se*

šetrně a ví proč, Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat). Změněná zadání pro úkoly v tomto centru zněla takto:

1. **Najdi květiny** v okolí školy

Vezměte jednu mapu okolí školy do týmu.

Poproste jako centrum pana asistenta, aby vás vzal na procházku kolem školy.

V týmu najdete 3 rozkvetlé květiny a zaznačte si je do mapy.

2. **Poznávačka** květin

Poznej květiny na fotkách a zapiš si jejich názvy do PL. K určení ti pomůžou kartičky v pytlíčku.

Dokážeš teď pojmenovat nějakou z květin, které jste potkali na procházce?

Ke každé květině vyber jednu zajímavou informaci z kartiček a zapiš si ji do PL.

Odpověz na otázky na PL. Potřebuješ-li, porad' se s kamarádem/kou.

3. **Setí** květin

Vyber si, jaký mix květin chceš zasít. Chceš pomoci nakrmit motýly nebo včely?

Přečtěte si, jak při sázení postupovat.

Zasejte semínka do hlíny.

V Ateliéru byla zachována původní aktivita výroby štětců z přírodnin, ale místo předem připravených přírodnin k použití dostali žáci za úkol si vhodné přírodniny na zahradě najít a přinést. Cílem této na první pohled drobné úpravy bylo pozorovat, jakým způsobem se budou žáci v přírodě chovat a jaké přírodniny budou sbírat a jakým způsobem. Tato změna cílí na rozvoj hned několika kompetencí, protože nutí žáky v přírodě hledat, co považují za krásné (*Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny*), musí přírodniny nějakým způsobem získat a také je po sobě na konci uklidit (*Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat, Chová se šetrně a ví proč*). K výrobě štětců byl přidán úkol výroby vlastních barev z přírodnin, který obdobně vedl žáky k pozorování přírody, experimentování a hledání netradičních řešení (*Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat, Chová se šetrně a ví proč, Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti*). Žáci měli připravenou pouze misku s vodou a zadání úkolu. Výroba barev byla na rozdíl od výroby štětců zadána do skupiny, což nutilo žáky porovnat své představy o barvě, která by se jim líbila (*Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život*) a domluvit se na

postupu výroby a především na tom, z čeho budou barvu získávat a jakým způsobem (*Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat, Chová se šetrně a ví proč, Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti*). Testování pomůcek proběhlo stejně, jen žáci testovali jak funkčnost svých štětců, tak i vyrobené barvy. Pokud se něco neosvědčilo, žáci prováděli drobné úpravy a přicházeli s novými možnostmi řešení (*Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti*). Poslední úkol malby byl také upraven. Tentokrát žáci museli malovat společně, aby vznikl prostor pro diskuzi a porovnávání vlastního vnímání krásy s vnímáním ostatních (*Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život*). Dále už nebylo zadáno jaro jako námět malby, ale žáci dostali za úkol najít na zahradě část krajiny, kterou považují za krásnou a ztvárnit tento vybraný pohled (*Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život, Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny, Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti*). Znění upravených instrukcí pro toto centrum bylo následující:

1. Výroba štětců

Z přírodnin, které najdeš na zahradě, vyrob dva různé štětce.

Můžete použít přírodní provázek a nůžky.

2. Výroba barev

V týmu si vyrobte jednu barvu z přírodnin.

Barvu rozmíchejte v misce s vodou.

3. Testování štětců a barev

Vezmi si své barvy a na papír vyzkoušej, jak tvé štětce fungují.

4. Namalujte krajinu

V týmu si vyberte na zahradě místo, které považujete za hezké a toto místo společně namalujte na velký papír. Smíte použít pouze štětce, které jste si vyrobili.

Na obrázek použijte jednu přírodní barvu a vodovky.

Centrum matematiky bylo také přesunuto ven a příklady překreslené původně na velké papíry byly vyměněny za nákresy křídou přímo na zem. Kreslení křídou na zem dovolilo zvětšení příkladů do větších formátů, takže se žáci mohli pohybovat přímo v nich. Stejně tak klasická manipulativa byla zaměněna za přírodní materiály. Žáci měli na stanovišti se součtovými trojúhelníky připraveny šišky, které mohli použít, a ve stanovišti

s neposedy měli žáci překreslené neposedy na kameny, se kterými mohli manipulovat. Přesunutím centra na zahradu vznikla potřeba vnímání přírody, pozorování život v ní a respektu k jedinečnosti tohoto prostředí (*Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat, Chová se šetrně a ví proč, Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny*). Upravená zadání pro úkoly v tomto centru zněla následovně:

1. Tabulka násobení

Nejdříve v týmu rozřaďte obrázky s různým počtem květin podle toho, jestli se jedná o násobky 4 nebo 5 do tabulky překreslené na zem.

Až si budete jistí/é správností, přepište si čísla do PS-M str.15/vpravo dole.

2. Manipulace s kamínky

V týmu pokládejte kamínky s čísly do příkladů nakreslených na zemi. Musí vyjít a splňoval barevné podmínky.

Pak doplňte výsledky do PS-M 15/3.

3. Krokování

Vyřeš příklad nakreslený na zemi. Využij krokovací pás.

Pak udělej v PS-M 13/2.

4. Součtové trojúhelníky

Využijte nákres na zemi a šišek k manipulaci k řešení příkladů.

Pak vypracuj v PS-M 10/3, 15/2.

5. Výstaviště

Projdi si výstaviště nakreslené na zemi.

Zaznamenej do PS-M 14/3.

Závěrečnou reflexi po skončení center aktivit vedla výzkumnice, podobně jako paní učitelka předtím, pokládáním návodných otázek všem žákům v reflektivním kruhu. Výzkumnice zaměřovala své otázky na chování žáků v přírodě, na to jakým způsobem se na centra venku připravovali, jaká si myslí, že by měla být pravidla pro pobyt v přírodě a zda žáci tato pravidla dodržovali. Dále vedla žáky k tomu, aby porovnávali, jak se cítili během center uvnitř a během těch venku a ptala se na pozitiva a negativa učení se venku z pohledu žáků. Zastavila se nad konfliktními situacemi, které vyvstaly v debatě ohledně toho, co udělat s nalezeným pavoukem, slimákem a ploščicí a jak je, či není, vhodné se

k živím tvorům chovat. V neposlední řadě dala výzkumnice prostor mluvčím skupin, aby shrnuli své pocity a poznatky z učení se venku a vše zaznamenala do pozorovacího archu (Příloha C).

Po analýze výstupů z druhých center byla navržena a zavedena třetí a finální změna. Některá centra byla změněna pouze lehce a některá si žádala změny razantnější.

Centrum věd a objevů nebylo třeba příliš upravovat. Jednotlivé úkoly se osvědčily, ale vyvstala potřeba žákům připomínat, jaká pravidla chování venku a šetrného přístupu k přírodě si stanovili. Proto byly do instrukcí přidány věty, které ke vhodnému ohleduplnému a šetrnému chování naváděly. Úkoly, které tuto připomínku potřebovaly, byly hned dva. Prvním byla procházka po okolí školy za účelem hledání rozkvetlých květin. Žáci se často pouštěli mimo chodník či vyznačené cesty a zapomínali dávat pozor, kam šlapou. Někteří žáci si nechtěli květiny do mapy zakreslovat a napadlo je si květinu jednoduše utrhnout a vzít s sebou. Tomuto chování se nové instrukce snažily předejít. Druhým úkolem, kde vyvstala potřeba žáky upozornit na šetrné chování, bylo setí semínek, konkrétněji úklid po této aktivitě. Žáci se ponořili do zalévání semínek a vymýšlení, kam bude nejlepší květináče umístit, aby se jim dostávalo potřebného světla, až zapomínali na úklid. Jelikož se centra odehrávala venku, bylo potřeba okamžitého úklidu obalů od semínek, jinak hrozilo nebezpečí rozfoukání odpadků po celé školní zahradě. Proto i sem byla přidána návodná věta upozorňující na důležitost ohleduplného chování v přírodě. Změněná zadání jsou k nahlédnutí zde:

1. Najdi květiny v okolí školy

Vezměte jednu mapu okolí školy do týmu.

Poproste jako centrum pana asistenta, aby vás vzal na procházku kolem školy.

V týmu najdete 3 rozkvetlé květiny a zaznačte si je do mapy.

Dávejte pozor, kam a na co šlapete.

2. Poznáváčka květin

Poznej květiny na fotkách a zapiš si jejich názvy do PL. K určení ti pomůžou kartičky v pytlíčku.

Dokážeš teď pojmenovat nějakou z květin, které jste potkali na procházce?

Ke každé květině vyber jednu zajímavou informaci z kartiček a zapiš si ji do PL.

Odpověz na otázky na PL. Potřebuješ-li, porad' se s kamarádem/kou.

3. **Setí květin**

Vyber si, jaký mix květin chceš zasít. Chceš pomoci nakrmit motýly nebo včely?

Přečtěte si, jak při sázení postupovat. Zasejte semínka do hlíny. Zkontroluj, že jste zanechali místo na sázení ve stejném stavu, jako jste ho našli.

Centrum ateliéru bylo rovněž upraveno jen minimálně. Změna se, obdobně jako ve vědách a objevech, týkala výhradně instrukcí. Do zadání prvního a druhého úkolu, tedy výroby štětců a barev, byla přidána věta, která cílila na uvědomění žáků, jakým způsobem je vhodné přírodniny k výrobě štětců a barev získávat. Během předešlého ateliéru mnozí žáci příliš nepřemýšleli nad tím, jestli je šetrnější sebrat list ze země, nebo ho utrhnout ze stromu i přesto, že v kroužku dokázali vymyslet pravidlo o ohleduplném chování k přírodě, netrhání přírodnin a zákazu ničení čehokoliv živého. Toto doplnění zadání tedy směřovalo k propojení myšlení a chování, aby se teoretické správné chování stalo i běžnou praktikou. Doplněné instrukce k tomuto centru jsou vypsány níže:

1. **Výroba štětců**

Z přírodnin, které najdeš na zahradě, vyrob dva různé štětce. Přemýšlej, jakým způsobem je vhodné přírodniny získat.

Můžete použít přírodní provázek a nůžky.

2. **Výroba barev**

V týmu si vyrobte jednu barvu z přírodnin. Přemýšlej, jakým způsobem je vhodné přírodniny získat. Barvu rozmíchejte v misce s vodou.

3. **Testování štětců a barev**

Vezmi si svou barvu a na papír vyzkoušej, jak tvé štětce fungují.

4. **Namalujte krajinu**

V týmu si vyberte na zahradě místo, které považujete za hezké a toto místo společně nakreslete na velký papír. Smíte použít pouze štětce, které jste si vyrobili. Na obrázek použijte jednu přírodní barvu a vodovky.

Centrum matematiky bylo upraveno nejvíce, protože první změna nebyla dostatečná. Toto centrum bylo sice přeneseno do venkovního prostředí a klasická manipulativa byla nahrazena přírodninami, ale žáci neměli šanci s přírodou navázat kontakt, přestože v ní byli. Manipulativa v podobě šišek a kamenů pro ně byla připravena na stanovištích, žáci tedy nemuseli přemýšlet nad tím, jaké přírodniny by se pro tuto funkci hodily a co je důležitější, nemuseli vymýšlet, jak takové přírodniny získat. V rámci jednotlivých aktivit žáci nemuseli opustit hřiště jako takové a s přírodou jakkoliv interagovat. Počet aktivit v rámci toho centra byl zmenšen na čtyři oproti původním pěti a dva úkoly byly nahrazeny novými. Zachováno bylo stanoviště neposedové, kde žáci pomocí manipulace s kamínky řešili příklady, a stanoviště výstaviště, které bylo na zemi nakresleno tak, aby jím žáci mohli bez problému sami projít. Nové první stanoviště tvořila procházka v blízkém okolí školy, na které měli žáci za úkol hledat v přírodě geometrické tvary (trojúhelník, obdélník, čtverec a kruh). Geometrické tvary hledali společně, když nějaké našli, tak poprosili paní učitelku, aby je vyfotografovala. Každý si pak do svého pracovního listu zaznamenal jednu přírodninu, ve které tvar našel, ke každému tvaru. Druhým novým úkolem, navazujícím na úkol první, byla tvorba těchto tvarů pomocí provázku. Žáci měli za úkol najít na školní zahradě místa, kde příroda téměř vytvořila jeden z vybraných geometrických tvarů a dotvořit ho pomocí přírodního provázku. Tento úkol plnil každý sám, pouze na začátku a na konci pracovali žáci v týmu dohromady. Nejdříve si ve skupině rozdělili, kdo bude tvořit jaký tvar, a na závěr si tvary ukázali a pojmenovali je. Instrukce pro toto změněné centrum jsou uvedeny zde:

1. Tvary v přírodě

Poproste jako centrum paní učitelku, aby vás vzala na procházku kolem školy. Pozorně se dívejte kolem sebe a hledejte v přírodě geometrické tvary, které znáte. Zaznamenejte si každý do pracovního listu, v čem jste tvar viděli. Společně tvar v přírodě vyfoťte.

2. Vytváření tvarů

Každý si vezměte jeden provázek. V týmu se domluvte, kdo bude dělat jaký tvar. Rozhlédni se kolem sebe, kam bys mohl(a) navázat provázek tak, aby vznikl tvůj geometrický tvar.

Tvary si vzájemně ukažte a pojmenujte je.

3. Manipulace s kamínky

V týmu poskládejte kamínky s čísly do příkladů nakreslených na zemi. Musí vyjít a splňovat barevné podmínky.

Pak doplňte výsledky do PS-M 15/3.

4. Výstaviště

Projdi si výstaviště nakreslené na zemi.

Zaznamenej do PS-M 14/3.

Reflektivní kruh po skončení center vedla opět výzkumnice za přítomnosti paní učitelky třídní a studentky na praxích. Standardně, tak jak jsou žáci zvyklí, byli vybráni mluvčí z každého týmu, dva za každé centrum, kteří představili svým spolužákům, co zhruba v centru dělali, na jaké narazili problémy a k jakému u nich došlo učení. Žáci z jednoho centra měli příležitost porovnat, jak stejné úkoly plnil druhý tým. Výzkumnice pak obrátila pozornost žáků na pravidla chování venku, které si žáci sami stanovili, a ptala se žáků, jak se jim vedlo tato pravidla dodržovat. Byli představeny různé situace, kdy se žáci zachovali správně i kde udělali chybu a vzápětí si díky debatě se spolužáky či dospělými uvědomili, co udělali a proč to nebylo šetrné a jak by se měli zachovat příště. Někteří žáci se v souvislosti se šetrným chováním ptali na akci *Uklid'me Česko*, které se účastnili loni, a chtěli vědět, jestli budou mít příležitost v rámci vyučování také pomoc s úklidem přírody v jejich okolí a okolí školy. Následně si žáci vzájemně prezentovali své výtvořky a postupy. Žáci byli požádáni, aby zhodnotili, jak se jim učilo venku a jaké rozdíly shledali mezi výukou center aktivit venku a klasicky uvnitř. Na závěr výzkumnice vyzvala všechny žáky, aby si zavřeli oči, dali ruku na srdce (což, ač bylo myšleno metaforicky, spousta žáků skutečně udělala) a upřímně a pravdivě si pro sebe v duchu řekli, jestli se k přírodě chovají, jak nejlépe jde a jestli jsou nějaké oblasti, ve kterých by se měli zlepšit. Přestože měl být tento závěrečný rituál soukromý, mnoho žáků po jeho skončení výzkumnici vyhledalo a sdílelo s ní své pocity a cíle do budoucna.

8 Analýza výsledků výzkumného šetření

8.1 Vstupní rozhovor s třídní učitelkou

Ze vstupního rozhovoru s paní učitelkou třídní (Příloha A) je zřejmé, že se jedná o paní učitelkou zkušenou, s dlouholetou praxí. Paní učitelka by se dala také považovat za odbornici na program Začít spolu, protože vede na škole metodické centrum Začít spolu a v tomto programu již učí devatenáct let. Centra aktivit považuje za základový kámen programu, jelikož by ideálně měla tvořit půl vyučovacího dne. Sama zařazuje centra aktivit do své výuky, co nejčastěji to jde. Za vhodné považuje zařazovat centra aktivit dvakrát až třikrát týdně. Center nejčastěji vytváří pět (matematika, čtení, psaní, ateliér, vědy a objevy), ale může jich být i méně i více. Některá centra navíc za svou kariéru přidala, třeba centrum kostky, které se hodí hlavně do první třídy, nebo centrum anglického jazyka. Převážně ale volí center pět, aby žákům nenarušila zavedený pořádek a jejich pocit bezpečí. Za nejdůležitější část center aktivit považuje možnost volby, gradované aktivity, rozvoj tvořivosti a spolupráci mezi žáky.

Centra aktivit plánuje nejčastěji sama, občas s asistentem nebo s kolegyněmi v ročníku. Čas od času zkouší do přípravy a vymýšlení center zahrnout i žáky. Cíleně se při plánování center aktivit do RVP, školního vzdělávacího plánu ani Strategie 2030+ nedívá, ale věří, že se v jejich centrech aktivit průřezová témata a jiné složky z těchto dokumentů objevují. Se svou třídou se účastnila různých ekologických projektů jako je *Uklid'me Česko* nebo *Pěšky do školy*. Centra aktivit nikdy celá venku neučila, zkusila ven přesunout třeba jednu aktivitu z jednoho centra, když jí to počasí a přítomnost asistentů dovolila. Výuku mimo centra venku nikdy neučila. Program Učíme se venku zná a zná osobně i učitele z jiných škol, kteří venku učí. Tento nápad se jí líbí a programem Učíme se venku se nechala už několikrát inspirovat. Nepřebrala nikdy celé jejich metodiky ani plány hodin, vybírala si spíše jednotlivé aktivity či nápady, které by šly hladce zařadit do její výuky. Paní učitelka měla i základní povědomí o organizace Junák a jejich výchovných myšlenkách. Na základě těchto domněnek souhlasila s výzkumem na zařazování skautských kompetencí do výuky a s přesunutím výuky center aktivit ven. Rovněž považuje myšlenky Junáka výchovy k dobru, péči o druhé a prostředí za souznějící s myšlenkami programu Začít spolu.

8.2 První centra aktivit

Z prvních pozorovaných center, které připravila paní učitelka třídní, jasně vyplývá, že kompetence *Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat a Chová se šetrně* nebyly v rámci center rozvíjeny vůbec. Za povšimnutí stojí, že jeden žák v centru věd a objevů a jeden v ateliéru projeví v souvislosti se zadáním úkolu zájem jít ven a údiv, proč se daná aktivita venku nekoná. Jednalo se konkrétně o úkol setí ve vědách a objevech a závěrečný úklid ateliéru, když žák nevěděl, kam nepoužité přírodniny uklidit. Z výroku těchto žáků a z výroku žáka, který správně určil, že jetel roste v okolí školy, lze soudit, že ve svém volném čase žáci do přírody chodí a čas v ní tráví zřejmě rádi, když ho vyžadují i v rámci školního vyučování.

Kompetence *Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti* byla do určité míry rozvíjena ve všech centrech. Ve vědách a objevech se žáci těšili na poslední úkol setí a dožadovali se možnosti kresby květin, což bylo nad rámec zadání úkolu. Nejednalo se však o aktivity pro žáky nové nebo nezvyklé, nemuseli nijak experimentovat ani hledat netradiční řešení. Žáci během setí poznamenali, že už tuto činnost několikrát dělali a nechtěli se ani podívat na předem připravený postup, protože ho považovali za nepotřebný. V ateliéru byla tato kompetence rozvíjena více, neboť tvorba štětců byla pro žáky nová a nutila je přicházet s vlastním netradičními postupy a řešeními. Žáci se nejen rozvíjeli v manuální činnosti, která je zajímavá, jak lze vyčíst z nadšených výroků žáků, ale zároveň je aktivita posouvala za hranice známého a vedla je ke zkoušení různých technik a postupů. Žáci během této aktivity přišli s různými možnostmi, jak vyrobit štětec a zároveň vymysleli, že by se dal dobře nahradit i papír přírodninou a zkoušeli sami od sebe malovat i na šišky a list, což bylo také nad rámec zadání. V centru matematiky byla tato kompetence rozvíjena opravdu jen velmi zlehka. Žáci mohli používat k vizualizaci příkladů připravená manipulativa, některé napadlo si dojít pro jiné, které jim lépe vyhovovala, ale někteří si nevzpomněli ani na ta připravená a počítali příklady s potížemi bez nich.

Kompetence *Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život* se centra aktivit také spíše lehce dotkla. V centru věd a objevů byli žáci schopni vnímat krásu a ocenit některé z vyobrazených květin, a to převážně ty, které už znali. Jedna žákyně naopak vyjádřila odpor ke květinám samotným i k jednotlivým úkolům. V ateliéru žáci podobně třídili přírodniny podle toho, které považovali za pěkné a ty, podle svého názoru, nejhezčí

použili na výrobu svých štětců a ukazovali je dospělým, kteří v centrech pomáhali. Žáci si ukazovali své výtvary, štětce i malby mezi sebou a žádali své spolužáky o hodnocení, což nasvědčuje tomu, že si jsou vědomi, že každý vnímá krásu odlišně a každému se může líbit něco jiného. V centru matematiky tato kompetence rozvíjena nebyla.

Kompetence *Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny* byla rozvíjena podobně sporadicky jako kompetence předchozí. Žáci ve vědách a objevech považovali video o růstu květin za nudné, protože podobné už v minulosti viděli. Při poznávání květin někteří žáci zájem o květiny projeví, jak o ty, které už znali, tak o ty, které pro ně byli nové. Rádi se podívali na výukové karty a dozvěděli se o květinách více informací. Některé žáky tato aktivita příliš nezajímala a hlasitě své znužení projevovali. Nepomohlo, když se je snažil pro úkol nadchnout dospělý, ani když se o to pokusil spolužák. Pro setí semínek dokázali někteří žáci vymyslet pouze důvod povrchní, tedy že květiny budou na okrasu, ale někteří ukázali, že se o životě v přírodě podvědomí mají a dokázali uvést důvody, k čemu by setí květin mohlo být, i když se jednalo o hodně obecné důvody jako je „pomoc přírodě“ a „potrava pro hmyz“. Žáci v ateliéru se s životem v přírodě setkali doslovně, když z přírodnin na štětce vylezl pavouk. Žáci se zprvu lekli, ale pak si pouze přesedli a nechali pavouka lézt, kam se mu zachce. Podobně jako v předchozí kompetenci žáci oceňovali a porovnávali krásu přírodnin i svých výtvarů z nich. Také si podle svých preferencí domlouvali, co bude kdo malovat za přírodní úkazy. V matematickém centru nebyla tato kompetence rozvíjena vůbec.

8.3 Druhá centra aktivit

Druhá verze center aktivit připravených a vedených výzkumníci se snažila vyplnit nedostatky v rozvoji stanovených kompetencí a zaměřit se tak více na průřezové téma environmentální výchovy. Jak lze vidět už na první pohled při porovnání pozorovacích archů z prvních a druhých center (Příloha B, C), změna skutečná nastala.

V centru věd a objevů byly díky změně první aktivity rozvíjeny všechny sledované skautské kompetence. Na procházce kolem školy došlo i na všechny konkrétní projevy kromě jednoho (*Umí vyjmenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu*), který se nakonec odehrál v rámci závěrečné reflexe. Žáci rozvíjeli svou manuální zručnost zakreslováním květin a ušlé trasy do mapy. Někteří experimentovali se zápisem do mapy,

jiní se způsobem, jak si zaznamenat podobu nalezených květin. Přicházeli tak s netradičními způsoby záznamu vzhledu květin, které viděli. Většina si však květiny zakreslovala, pro kresbu si vybírali ty nejhezčí, protože potřebovali jen tři a potkali jich mnoho. Žáci na procházce oceňovali nejen to, že mohou být v rámci vyučování venku a ještě mimo školu, ale také měli radost, že poznávají, kudy jdou a dokáží se zorientovat v mapě. Jeden žák nevnímal tolik pohybu příliš pozitivně a chtěl se často zastavovat a odpočívat, ale ostatní žáci si procházku užívali. Nikdo si nestěžoval na to, že by jim byla zima, i když poměrně foukalo a bylo jen 7 stupňů, takže lze soudit, že byli všichni vhodně oblečení. Žáci si navzájem ukazovali, jaké květiny našli, předbíhali se, kdo jich najde více a kdo najde hezčí květinu, čímž dospěli ke zjištění, že každý považuje za nejhezčí květinu nějakou jinou. Žáci sami srovnávali samostatně rostoucí květiny a úmyslně pěstované květiny v záhoncích a dokázali nalézt zalíbení v obou typech. Žáci se o přírodu zajímali, během procházky upozorňovali nejen na květiny, ale i na rozkvetlé stromy a keře. V zápalu hledání se však někteří zapomněli chovat ohleduplně a šetrně k přírodě, pošlapali celou řadu květin a některé i utrhlí. Sami mezi sebou se zvládli napomínat, že takové chování není vhodné a v rámci reflektivního kruhu i vymysleli, jaké má takové chování dopady na přírodu. Ze zaznamenaných výroků je zřejmé, že žáci vědí, jaké chování je správné, ale ne všichni ho mají už zautomatizované. Během poznávání květin a práce s pracovními listy neměli žáci prostor pro rozvoj manuální zručnosti ani pro vyjádření krásy přírody uměleckými prostředky, za to ale porovnávali krásu a užitečnost různých květin. Oproti minulé skupině, tito žáci byli všichni zaujati úkolem a chtěli se dozvědět o květinách co nejvíce. Pročítali si i informace o květinách, které nebyly součástí poznávacího cvičení, což značí jejich zájem a zvědavost. Žákům nevadil vítr, ani když jim ztěžoval práci, byli rádi, že jsou venku. Co se šetrného chování týče, žáci se v přírodě příliš nepohybovali, jelikož pracovní listy vyplňovali na lavičce. Došlo k upozornění skupinky žáků jedním spolužákem na to, kam v zahradě nemají chodit, aby nenarušili růst nově zasazené trávy, což se dá považovat za rozvoj kompetence o šetrném chování. V druhém úkolu tedy nebyla rozvíjena pouze kompetence *Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti*. Ve třetím úkolu tato kompetence už rozvíjena byla, když žáci připravovali hlínu do květináčů a záhy seli. Žákům se líbilo, že měli na výběr, jakému hmyzu chtějí pomoc. V obou týmech vznikla diskuze o tom, která semínka si vybrat. Žáci brali v potaz, jak vzhled květin, které ze semínek vyrostou (podle

obrázku na obalu) i hmyz samotný, jeho užitečnost a vzhled. Když začalo lehce mrholit, prosili žáci o to, aby mohli venku ještě zůstat a argumentovali tím, že mají kapuce a nepromokavé bundy, byli tedy na déšť připraveni. Žáci prokázali, že se umí k přírodě chovat šetrně v rámci sázení samotného i během úklidu po něm. V průběhu tohoto úkolu byly tedy rovněž rozvíjeny všechny sledované kompetence.

V ateliéru také došlo k posunu v rozvoji skautských kompetencí. Žáci se stejně jako v předešlé verzi prvního úkolu rozvíjeli v manuální činnosti, ale nyní přicházeli s velkým množstvím netradičních řešení a experimentovali s výrobou štětců i barev. Žáci díky přesunutí centra ven prožívali krásu přírody skrze více smyslů, porovnávali navzájem své poznatky a nálezy. Žáci se zajímali o přírodu i o život v ní, zachraňovali pavouka, který vlezl na jednu vystrašenou žákyni i slimáka, který se připletl do nasbíraných přírodnin. Předmětem debaty bylo ovšem, jak je vhodné se k těmto živočichům chovat. Někteří žáci chtěli využít brouků a hlavně ploštic k získání červené barvy a neměli problém s představou drcení těchto brouků kameny, což vedlo k protestu přítomných žákyň. Celé centrum ateliéru se také dohadovalo, jak naložit se slimákem, jestli by ho měli pustit nebo zabít, když se, podle nich, jedná o „zlé“ zvíře, které lidem škodí. Nakonec žáci, kteří všechny tyto živočichy bránili, zvítězili a pustili je na svobodu zpět do přírody. Podobně jako ve vědách a objevech je vidět, že někteří žáci mají ohleduplné chování již zautomatizované a někteří věří, že šetrné zacházení si zaslouží pouze rostliny a živočichové, které jsou lidem ku prospěchu a někteří čekají na názor většiny a dospělých, aby poznali, co je správné. Během sběru přírodnin šlo u mnoha žáků šetrné chování stranou, když potřebovali, co nejrychleji nasbírat velké množství. Někteří se navzájem snažili navést na správnou cestu, ale většina nějakou přírodninu utrhla. Při testování pomůcek a malby krajiny byly rozvíjeny všechny kompetence kromě *Chová se šetrně a ví proč*. Tato kompetence byla lehce rozvíjena u dvou žákyň, které během závěrečného úklidu chtěly vrátit nepoužité přírodniny tam, kde je našly. Ostatní kompetence byly rozvíjeny v rámci tohoto úkolu poměrně hojně. Žáci tvořili a experimentovali se svými vyrobenými štětci i barvami, které zkoušeli i různě míchat s barvami vodovými. Prožívali krásu a jedinečnost přírody, diskutovali o tom, která část zahrady je pro ně nejpřitažlivější a která stojí za umělecké ztvárnění. Vyjadřovali radost,

že mohou být venku v přírodě a nechtěli se vracet do třídy, když začalo pršet. Argumentovali tím, že jsou dobře oblečení a že to zvládnou i v dešti.

V centru matematiky byl také zaznamenán pokrok, ale zdaleka ne tak výrazný jako u druhých dvou center. Bylo zde rozvíjeno více kompetencí skautské výchovy než během prvních center, ale stále to byla zhruba polovina sledovaných kompetencí. Významně byla rozvíjena kompetence *Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat*, žáci měli radost z pobytu venku, chovali se ohleduplně, byli dobře oblečení a věděli proč. Lehce byla rozvíjena kompetence šetrného chování, žáci přemýšleli nad tím, jestli přírodě škodí, když na různé povrchy kreslíme křídou a dávali si pozor, aby po sobě nikde nezanechali odpadky. Obdobně mírně byla rozvíjena kompetence vnímání a poznávání krajiny a tvořivosti a zručnosti. V tomto centru byl jednoznačně největší prostor pro zlepšení a zavedení změn, které budou mířit hlouběji než na pouhé přesunutí se do přírody.

8.4 Rozhovor s učitelkou, která učila centra aktivit v tandemu

Učitelka, která vedla centra aktivit venku s výzkumníci v tandemu, je studentkou posledního ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a zároveň učí na ZŠ Angel na půl úvazku anglický jazyk ve třetích a čtvrtých ročnících. Jedná se tedy o začínající učitelku.

Přestože učí třídy v Začít spolu, o tomto programu má povědomí spíše teoretické, v praxi se s ním setkala intenzivně až v rámci praxích, které probíhaly v době výzkumu. Tou dobou učila v programu Začít spolu zhruba měsíc a v centrech aktivit spíše asistovala. Co se výuky venku týče, má s ní zkušenost jen malou. Ze své vlastní iniciativy učila jednou svou hodinu angličtiny venku. Program Učíme se venku zná rovněž teoreticky, ale své povědomí o tomto programu zhodnotila jako neúplné.

Odučení center aktivit venku tedy v rozhovoru (Příloha D) popisuje jako novou zkušenost, která pro ni byla značně netradiční, ale přínosná. Výuka venku ji bavila a považovala ji za motivační pro sebe i pro žáky. Za výhody učení venku označila velký neomezený prostor pro pohyb žáků a nerušenou práci více skupin. Kladně hodnotí učení o přírodě v přírodě, protože tak je to v jejích očích přirozené a smysluplné. Poslední přínos, který zmínila, byl pohyb žáků na čerstvém vzduchu, který přispívá k utužování jejich zdraví. Naopak jako negativní vidí nevyzpytatelnost a nepředvídatelnost počasí, které může narušit přípravu na hodinu nebo i hodinu samotnou. Druhou nevýhodou pro

ni byla náročnost výuky, co se počtu dospělých týče, aby byli žáci neustále pod dohledem. Náročnou přípravu na výuku venku z hlediska času, pomůcek i detailního promýšlení postupu zmiňuje jako poslední mínus.

Skautskou organizace Junák zná učitelka pouze z doslechu, za zdroj svých informací o myšlenkách skautingu uvádí výzkumnici, která skautkou sama je. Když se seznamovala s kompetencemi skautské výchovy, očekávala, že šetrné a ohleduplné chování k přírodě mezi nimi bude. Za nečekanou považovala jeden z projevů kompetence *Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat*, konkrétně ten, který se vztahuje k vhodnému oblékání se na základě počasí a typu vykonávané činnosti. Míle byla překvapena kompetencemi, které se týkaly prožívání krásy a jedinečnosti přírody a respektování pojetí krásy druhých. Na základě své zkušenosti z učení center aktivit, které mířily na rozvoj skautských kompetencí, venku považuje prvky skautingu za zařaditelné na první stupeň základní školy. Obdobně jako paní učitelka třídní přirovnává myšlenky Junáka k principům programu Začít spolu.

8.5 Třetí centra aktivit

Třetí verze center aktivit byla vytvořena na základě zjištění z pozorování předešlých center aktivit a získaných podnětů z rozhovoru s kolegyní, která vedla centra aktivit s výzkumnici v tandemu. Tato třetí verze se snažila doplnit aktivity v centrech tak, aby rozvíjely všechny sledované kompetence skautské výchovy v co největším možném rozsahu. Byly zavedeny menší i větší změny, které se snažily předejít neohleduplnému chování žáků v přírodě a měly za cíl prohlubovat pozitivní vztah žáků k přírodě a všemu živému.

V centru věd a objevů bylo změnou doplnění instrukcí, které žáky navádělo k šetrnějšímu chování. Rozdíl v jednání žáků byl vidět už u prvního úkolu, procházky kolem školy za účelem nálezu třech rozkvetlých květů. Žáci nemuseli být tentokrát napomínáni panem asistentem, aby si dávali pozor, kam šlapou a netrhali žádné rostliny a ani neměli potřebu se příliš napomínat mezi sebou. Před opuštěním školní zahrady si na vyzvání asistenta přečetli instrukce k úkolu i s přidanou větou a zopakovali si pravidla a důvody pro šetrné chování venku. Žáci dávali pozor na přírodu kolem sebe, byli opatrní při vstupu na trávník a květiny si pouze prohlíželi očima, na žádné nesahali, ani je netrhali. Navíc se žáci pustili

do aktivní ochrany přírody, nejspíše díky blížící se akce *Uklidme Česko*, a ptali se pana asistenta, zda smí cestou sbírat odpadky, které vidí, a na konci je vyhodit do koše, kam patří. Zároveň nezapomínali na svou bezpečnost a uklízeli pouze odpadky, které našli na zemi, a nepouštěli se nikam do hlubokého křoví, kde by mohlo být rozbité sklo a jiné nástrahy. Je tedy velmi dobře vidět, že žáci splnili obě kompetence týkající se ohleduplného a šetrného chování v přírodě (*Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat, Chová se šetrně a ví proč*). Zbylé kompetence byly rozvíjeny stejně dobře jako během předešlých věd a objevů venku. Žáci se také rozvíjeli v tvořivosti při zakreslování trasy a nalezených květin do mapy, vnímali krásu přírody při pozorování jednotlivých květin i míst, kde se květiny vyskytují. Dále porovnávali, jaké květiny považují za oku lahodící a oceňovali jak přírodu divokou, tak přírodu člověkem upravenou. Během hledání těchto květin žáci projevovali zájem o přírodu a život v ní a chtěli se dozvědět o jednotlivých rostlinách více. Žáci si myšlenku ohleduplného chování nesli s sebou i do následujícího úkolu, kde se navzájem utvrzovali v důvodech, proč není dobré venku hlučet a přemýšleli nad tím, k čemu všemu člověku rostliny slouží. Oba týmy velmi dobře spolupracovali na druhém úkolu a dělily se o výukové karty. Společně si nejdříve utřídili, co o květinách na fotografiích už vědí a následně hledali další informace. Porovnávali nejen náklonost k jednotlivým květinám na základě vzhledu, ale i na základě svých předešlých zkušeností s nimi. Dá se říct, že i zde byly všechny kompetence skautské výchovy hojně rozvíjeny, i když se nenaskytla příležitost pro jeden projev kompetence *Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny (Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody)*. V posledním úkolu tohoto centra rovněž došlo k rozvoji všech kompetencí a ke všem projevům až na tento jeden. Žáci mnohem více přemýšleli a diskutovali o tom, jaká semínka vybrat a jakému hmyzu pomoci. Zvažovali přínosy i rizika včel i motýlů a nakonec si každý vybral, jak uznal za vhodné. Někdo se nemohl rozhodnout a požádal o osení, které bylo připraveno na odpolední program, aby mohl zasadit něco, co bude ku prospěchu, co největšímu počtu hmyzu. Většina žáků byla příliš zabraná do starání se o semínka, že zapomněla pomáhat s úklidem. Pouze jedna žákyně si všimla, že vítr začíná rozfoukávat obaly od semínek a jala se uklízet po všech sama. Paní učitelka vyzdvihla její chování, čímž zbytek žactva zpozorněl a připojil se k žákyni. Žáci dokázali vysvětlit, proč je úklid důležitý a uvést příklady, jak by mohlo zanechání odpadků venku přírodě uškodit.

V ateliéru byla změna v jednání žáků vidět také už během prvních dvou úkolů, výroby štětců a barev z přírodnin. Žáci si začali vytvářet návyky šetrného chování v běžné činnosti a považovali šetrné chování za správné. Dokázali vyjmenovat dopady chování lidí na přírodu a po navedení se dokázali zamyslet nad svým chováním, určit, co bylo nežádoucí a vymyslet lepší alternativu do budoucna. Během sběru přírodnin pocítili žáci vnitřní konflikt mezi tím, co je šetrné k přírodě a tím, co je výhodné pro ně. Podobně jako si rozdělili žáci v předchozím ateliéru živočichy na „hodné a „zlé“ ve smyslu člověku přínosné a škodící, i tady si žáci rozdělili přírodniny na obyčejné, hojné a jedinečné, vzácné. Trávu trhali, protože jí na zahradě rostlo hodně a pan školník ji přece také seká, takže to považovali za přijatelné. Když ale přišlo na šnečí ulitu nebo poupě ze stromu, došlo na hádku. Někteří žáci si mysleli, že stejně jako krab poustevníček využívá ulit jiný živočichů, tak by mohl i nějaký zbloudilý šnek využít této ulity. Oponující skupina žáků argumentovala tím, že šneci se s ulitou rodí, nemůže tedy být šneka bez ulity a nikdo už ulitu potřebovat nebude. Obě tyto skupiny považovali své chování za správné a k přírodě šetrné a chtěli je uplatnit. U poupěte ze stromu došlo spíše k nedorozumění, protože žák, který je natrhal, nevěděl, o co se jedná. Když mu paní učitelka a spolužáci pomohli pochopit, proč poupata na stromě jsou a co z nich vyroste, svého chování litoval. Bylo zde vidět zlepšení oproti minulým ateliérům, neboť se žáci snažili všechny přírodniny získávat ohleduplně a brát pouze to, co už leželo na zemi. Když už se rozhodli pro utrnutí trávy, nabízeli zbytek, který nepoužili, svým spolužákům, aby nepřišel nazmar. Velký posun zde byl také v tom, že jeden tým se rozhodl nepracovat u stolu, kterých je na zahradě několik a kde byla i základna centra, ale raději si našli místo v přírodě, které jim vyhovovalo a považovali ho za svou laboratoř. Z tohoto chování lze vyvozovat velké zlepšení ve vztahu k přírodě, radost z pobytu venku a vnitřní zájem o poznávání přírody. Byly rozvíjeny opět všechny sledované kompetence, ale v těchto byl posun největší. Během třetího a čtvrtého úkolu, testování pomůcek a malby krajiny, se i druhý tým vzdálil od lavičky a začal pracovat v přírodě. Experimentovali tak nejen s pomůckami z přírodnin, ale i s podkladem, protože když jim došel papír, zkoušeli malovat na zem. Obě dvě skupiny si nezávisle na sobě zvolili stromy pro umělecké ztvárnění. Jedna skupina postupovala skutečně tak, jak je žádaly instrukce, tedy podle toho, co považují na zahradě za nejkrásnější a druhá volila spíše z praktického hlediska, měli pouze zelenou a hnědou barvu a nechtěli používat vodovky. V obou skupinách proběhla

debata o tom, co malovat a jaký strom se jim líbí nejvíce, chápali tedy dobře, že každý vnímá krásu jinak. Během závěrečného uklízení jedna skupina přemýšlela, jestli se může papír vyhazovat do přírody, když je vlastně ze stromů. Shodli se, že teoreticky ano, protože by se papír rozložil, ale že by to trvalo dlouho a zbytečně by pak znečišťoval zahradu, proto jej uklidili.

V centru matematiky došlo k nejrazantnější změně, což se odrazilo i na výstupech žáků. Cílem této druhé změny bylo propojení výuky s přírodou v hlubším smyslu než pouhém přemístění centra ven. V prvním úkolu se měli žáci vydat pod dohledem paní učitelky na procházku po okolí školy a hledat geometrické tvary v přírodě. Tento úkol mířil na vytváření návyků šetrného chování k přírodě skrze nutnou interakci s přírodou. Žáci se zde museli, podobně jako žáci ve vědách a objevech, vydávat i mimo vyznačené cesty a hledat v přírodě konkrétní věci. Žáci si před odchodem rovněž zopakovali pravidla chování venku, čímž prokázali, že teoretické znalosti o šetrném chování mají a za správné ho považují. Instrukce k prvnímu úkolu jim poskytly snadné řešení záznamu nalezených tvarů, žáci si je vyfotili a neměli tak potřebu cokoliv trhat, sbírat či osahávat. Zmírnilo se tak riziko, že přírodu poškodí. Žáci však sami opatrní byli a chovali se ke svému prostředí ohleduplně. Při vstupu do lesa se sami od sebe ztišili, a když viděli nějaké odpadky, tak je hned napadlo je sebrat a vyhodit. Sklo jim nebylo povoleno zvednout, tak si žáci hned řekli, že se na dané místo musí vrátit, až budou uklízet Česko a budou mít rukavice. Žáci tak prokázali, že se umí chovat šetrně a vědí, proč je takové chování správné, neboť dokázali uvést i několik příkladů dopadů lidské činnosti na přírodu. Žáci se rovněž rozvíjeli v kompetenci *Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat*, vyjadřovali své potěšení z procházky a obzvláště pak z návštěvy lesa. Bylo vidět, že les na žáky velmi zapůsobil, oceňovali jeho krásu a jedinečnost. Nikdo si nestěžoval, že by se málo nebo příliš oblékl a všichni se chovali bezpečně a ohleduplně. Žáci se o přírodu velmi zajímali, byli pozorní a rozhlíželi se kolem sebe. Byli překvapeni, kolik geometrických tvarů v přírodě našli, ze začátku byli poněkud skeptičtí, a zakreslili si ty nejzajímavější z nich do pracovních listů. Někteří se nebáli hledat netradiční řešení úkolu, když nemohli najít jeden z tvarů, tak si ho poskládali z přírodnin. Rozvíjeny byly tedy všechny kompetence a došlo i na všechny jejich projevy, což je jednou tolik, co se povedlo rozvíjet v minulém centru matematiky. Druhým úkolem bylo vytváření geometrických tvarů pomocí provázku ve větvích, díky čemuž žáci přišli do blízkého kontaktu s přírodou. Žáci byli

velmi opatrní, nezlomili ani neutrhli jedinou větev stromů a keřů, se kterými pracovali. I přestože byl provázek z přírodního materiálu, žáci trvali na tom, že se musí opatrně odmotat a odnést zpět do krabičky v centru. Šetrné chování k přírodě se zřejmě stává jedním z jejich návyků. Žáci si během obmotávání větví provázkem mohli strom prohlédnout zblízka, někteří díky tomu objevili více geometrických tvarů, než čekali a jiní si všimli zvláštností stromu na jaře a odhalili, že v malých pupenech se skrývají listy, které už brzy vyrostou. Manuální činností se rozvíjeli v tvořivosti a zručnosti, pozorováním přírody rozvíjeli vlastní sebepoznání a prožívali krásu a jedinečnost přírody. I v tomto úkolu došlo k rozvoji všech kompetencí i ke všem jejich projevům. Poslední dva úkoly, neposedové a výstaviště, zůstali stejné jako v předchozím centru matematiky a výsledky byly podobné. Žáci se rozvíjeli pouze v polovině kompetencí skautské výchovy, bylo to lehce lepší než v předešlém centru, ale stále je zde velký prostor pro zlepšení.

8.6 Závěrečný rozhovor s třídní učitelkou

V závěrečném rozhovoru (Příloha F) třídní učitelka centra aktivit venku chválí a výuku venku ze svého pohledu označuje za hezkou a příjemnou z toho důvodu, že se odpovědnost za průběh center aktivit podělila mezi učitelky a asistenty. Výhody v učení venku pocítuje ve velké motivaci žáků k práci, protože je nebylo třeba pobízet, jen lehce směřovat k cíli a chtěným postupům. Dále vyzdvihuje možnost rozptýlení žáků po velkém prostoru, díky kterému si navzájem nepřekáží, neruší se hlukem, čímž se předchází konfliktu. Nevýhodu učení venku vidí, podobně jako tandemová učitelka, hlavně v počasí, které je nepředvídatelné. Argumentuje však, že pokud jsou žáci dobře oblečení, tak není nevhodného počasí pro výuku venku. Dodává, že by se skrze to dala posilovat spolupráce mezi školou a rodinou. Jelikož se žáci při práci venku hodně hýbou, nemusí jim být zima, ani když nejsou třeba tolik oblečení, ale učitelé, kteří centra vedou, by vhodné oblečení neměli podcenit. Zmiňuje, stejně jako tandemová učitelka, náročnost a délku přípravy na centra venku, které se ale spíše týkala splňování kompetencí a cílů než samotného přesunutí ven. Nakonec tuto přípravu oceňuje, protože jí dovedla k uvědomění rozdílu výuky ve venkovním prostředí a výuky venku se smyslem. Přínos pro sebe jako učitelku vidí ve vlastním zvědomění důležitosti smyslu výuky venku a učících příležitostí pro žáky. Když se cílilo na rozvoj kompetencí skautské výchovy,

bylo důležité, aby byly zařazeny takové činnosti, které jejich rozvoj budou obsahovat, aby si žáci učení prožili, zvědomili a následně jej dokázali pojmenovat.

Kompetence skautské výchovy byly pro třídní učitelky víceméně nové. Jediné, co se svými žáky už rozvíjela, byla zručnost a tvořivost. Na sebepoznání a duchovním životě pracují mimo centra aktivit, takže propojení této kompetence s centry novou zkušeností bylo. Pozorování přírody a hledání v ní bylo také novinkou. Třídní učitelku překvapila aktivita hledání geometrických tvarů v přírodě, ocenila na ní kromě propojení přírody s geometrií také prohlubování vztahu k přírodě. Pozitivně ohodnotila i vedení žáků k vnímání přírody všemi smysly, uvědomování si pocitů, které nám pobyt venku přináší a zaměření se na krásu přírody člověkem nenarušené. Následně uznává, že v prostředí třídy není na takové hloubání příležitost. Radost z pobytu žáků venku třídní učitelka pozorovala už před začátkem výzkumu, ale vhodné a ohleduplné chování k přírodě méně. Vyzdvihovala, že pobyt v přírodě přímo vyzývá k debatám o vhodném chování venku, důvodech pro toto chování a následcích naopak neohleduplného chování k přírodě. Upozorňuje také, že se jedná o velmi pomalý proces, ve kterém dochází u každého žáka k jinak rychlému a hlubokému zvědomění a zvnitřnění těchto pravidel. Říká, že žáci často vědí, jaké chování je správné a na požádání ho sdělí, ale jelikož ho nemají zvnitřněné, tak se tak v praxi nechovají.

Na výsledky z výzkumu reagovala třídní učitelka pozitivně. Myslí si, že u žáků, ne u všech za tak krátkou dobu, ale u některých, k rozvoji ve sledovaných kompetencích došlo. Věří, že když se v budoucnu připomenou, třeba na plánované škole v přírodě, tak se žáci posunou i dál. Uvědomuje si, že se to nestane samo a že na tom bude muset aktivně pracovat a žákům dávat takové výzvy, které je k přemýšlení o přírodě a šetrném chování dovedou. Za nejčastější učení, které u žáků proběhlo, považuje právě to ohleduplné chování k přírodě v jejich blízkém okolí. Žáci si navzájem všímají svého chování a nebojí se vzájemně napomínat, což vede k vrstevnickému učení a ukazuje to, že se žáci budou v kompetencích rozvíjet nadále i díky sobě a svým spolužákům. Žáci si podle třídní učitelky odnášejí i vědomí o propojení přírody a souvislostech života v ní. Třídní učitelka má v úmyslu nadále v rozvoji všech kompetencí pokračovat, protože je sama považuje za důležité a přínosné. Tvořivost a zručnost vidí jako zásadní pro samotný požitok žáků z aktivit. Sebeoznání a duchovní život považuje za důležité, protože chce vychovávat žáky, kteří jsou jedineční a jsou na svou jedinečnost pyšní, a kteří zároveň chápou, že

každý dokáže jiné věci a v jiné míře. Na vnímání krásy přírody nad rámec její funkčnosti a šetrné chování se chce zaměřit už na škole v přírodě, které se má odehrát během následujících měsíců. Třídní učitelka odpověděla na otázku o zařazení prvků skautingu do výuky na prvním stupni rozhodným ano a znovu zmínila podobnosti, které vidí mezi principy Začít spolu a skautingem, potřebou dobra, starosti o sebe, druhé i prostředí, ve kterém člověk žije.

9 Shrnutí

Tento výzkum nejen odpovídá na otázku, jak funkčně propojit kompetence skautské výchovy a učení venku s centry aktivit v rámci programu Začít spolu, ale zároveň prezentuje i výhody takového propojení, kterými jsou zvýšená motivace žáků k učení, rozvoj v tvořivosti a zručnosti, prohloubení sebepoznání žáků, zájmu o přírodu a život v ní, utváření kladného vztahu k přírodě, prožívání její krásy a učení se návyků šetrného chování. Na záznamech z pozorování jednotlivých center ze všech třech běhů (Příloha B, C, E) je zřetelně vidět vzrůstající počet výroků i jednotlivých kompetencí a posun žáků v těchto oblastech. Během prvních center aktivit nebyla pokryta ani polovina z pěti vybraných kompetencí a zbylých se aktivity v centrech dotýkaly pouze lehce. V centru vědy a objevy se neobjevilo mnoho kompetencí, žádoucích projevů bylo poskromnu a pár žáků dokonce vyjádřilo svůj nezáměr o přírodu a život v ní. V ateliéru došlo k několika projevům skautských kompetencí, ale přímo o rozvoji celých kompetencí mluvit nelze. Centrum matematiky poskromnu rozvíjelo pouze část jedné kompetence. Druhá centra aktivit kladla důraz na všechny skautské kompetence, ale žáci se nechovali vždy v souladu se sledovanými projevy. Musela jim být pravidla chování venku připomínána učiteli či asistenty a museli být vyzýváni k zamyšlení se nad svým chováním dospělými. Ojedinele se našel žák, který si správné chování v přírodě uvědomoval a snažil se k němu směřovat i své spolužáky. Přesun výuky ze třídy ven na školní zahradu a do bezprostředního okolí školy hodnotili žáci velmi kladně, změna prostředí pro ně byla velkou motivací a i aktivity, které zůstaly velmi podobné těm učeným uvnitř, se jim zdály náhle atraktivnější. Ve vědách a objevech byly rozvíjeny všechny kompetence skautské výchovy, žáci se zaměřovali na své okolí a poznávali přírodu všemi smysly. Často však upřednostňovali sebe a své potřeby a touhy před ochranou přírody. V ateliéru tomu bylo podobně, žáci dodržovali pravidla ohleduplné chování do té doby, kdy jim začala bránit ve snazší cestě ke splnění úkolu. V tomto centru tedy došlo k rozvoji ve všech kompetencích kromě poslední o šetrném chování. V centru matematiky se sice počet obsáhnutých kompetencí zvýšil, ale pouze zhruba na polovinu. Toto centrum bylo přesunuto do přírody, ale žáky příliš nevyzývalo k nějakému kontaktu s přírodou. Ve třetím běhu center došlo k viditelné změně od prvního běhu. Žáci nepotřebovali připomínat vhodné chování od učitelek ani asistentů a pouštěli se do diskuzí o tom, co je

vhodné, sami. Zřetelně se oddělili žáci, u kterých posun ve sledovaných kompetencích nastal, od těch, kteří ještě potřebují čas a příležitosti k učení. Žáci se snažili přírodu sami neničit a navíc se u nich začala projevovat potřeba aktivní ochrany přírody, když si začali všimnout a komentovat neohleduplného chování druhých a snažili se toto chování sami napravovat. V centru věd a objevů byly rozvíjeny všechny sledované kompetence skautské výchovy, což je dokládáno pozitivními a žádoucími projevy a výroky žáků jako například „nemůžeme řvát, protože bysme mohli vylekat zvířátka a ptáky“, „Můžeme tady ty odpadky odnést do koše?“ nebo při sázení „pak budeme mít kytky a trávu jako na louce, to je pro broučky a berušky i, budeme mít berušky a taky motýly“. Podobně tomu bylo v ateliéru, kde byly opět rozvíjeny všechny kompetence, a došlo k několika silným učícím momentům mezi žáky jako byla hádka o použití šnečí ulity na přírodní barvu, kdy polovina týmu byla proti a argumentovala tím, že „do toho si vleze někdo jinej, nákej jinej šnek“, protože „když nákej třeba nebude mít ulitu, tak si tam vleze“ a zbytek žáků tvrdil, že „nene, šneci, když se naroděj, tak už to maj v těle“, že „šnek, když umře, tak z tý ulity vyleze“ a že „šneci to takhle nedělaj, tu už nikdo nepotřebuje“ nebo pochopení funkce pupenů na stromech a propojení se souvislostí listů a květů na jaře v následující výměně mezi dvěma žáky: „To jsou květy, no budou. Co když ten strom umře, když ted' nebude mít květy?“ „To bych neutrhnu, kdybych to věděl, co to je.“. V centru matematiky došlo změněním aktivit k zásadnímu posunu v rozvoji už všech sledovaných kompetencí. Žákům prospěla procházka do blízkého lesa, který na rozdíl od školní zahrady považovali za území cizí, patřící přírodě a lidem jako společenstvu, kde nemají odpovědnost za své chování pouze k sobě, ale i k druhým. Tato procházka vyvolala u žáků potřebu přírodu chránit, jak lze vidět na těchto výrociích žáků: „Až budeme uklízet Česko, tak ty odpadky posbíráme, ať tady nejsou takhle. To pak bude přírodě líp.“, „Proč tady někdo hodil to sklo? To patří do koše. Já to vyhodím.“, a zanechat les v lepším stavu, než ho našli. Následná přímá interakce s přírodou žákům poskytla osobní zkušenost s křehkostí přírody a podílela se na vytváření vztahu ke všemu živému, což dokazuje i tento výrok: „musíme si dávat pozor, abysme neulomili větvičku, to by ten strom bolelo, jako když by nám někdo utrhł ruku, ničili bysme tím přírodu“. K posunu a rozvoji došlo u žáků i podle třídní učitelky, která vidí značný přínos v takovémto propojování skautingu a vzdělávacích programů a chce v něm i nadále pokračovat, aby proběhlé učení u žáků upevnila a pomohla k rozvoji těm žákům, pro které byla tři centra na posun v této oblasti málo.

Třídní učitelka ve výzkumu viděla velký potenciál, byla vděčná za návrhy nových možností učení a do procesu plánování, přípravy a realizace center aktivit byla zainteresována. Z jejích plánů na pokračování v rozvoji kompetencí skautské výchovné metody a učení venku lze soudit, že využití prvků skautingu na prvním stupni ZŠ je možné a přínosné jak pro žáky, tak učitele. Na konci výstupního rozhovoru sama potvrdila, že v propojení myšlenek skautské výchovy a výuky na prvním stupni potenciál a přínosy vidí a že by jej doporučila. Za klíčové výstupy tohoto výzkumu by se dalo považovat zvýšení povědomí žáků o dopadech lidské činnosti na přírodu, vytváření návyků šetrného chování v běžných činnostech, vztahu k přírodě jako takové, zvýšení zájmu žáků o přírodu a života v ní, uvědomění si užitku přírody nejen z praktické stránky, ale z hlediska duchovního života, prohloubení prožívání krásy přírody a vlastního sebepoznání a v neposlední řadě rozvoj manuální zručnosti a netradičních řešení úkolů.

ZÁVĚR

V této diplomové práci bylo představeno skautské světové hnutí i česká skautská organizace Junák. Práce se zabývala především myšlenkami a posláním skautingu a skautskou výchovnou metodou, jejíž prvky v rámci výzkumu aplikovala do výuky na prvním stupni základní školy. Skautská výchovná metoda byla porovnána s českým vzdělávacím programem Učíme se venku a světovým vzdělávacím programem Real World Learning. Mezi skautskou výchovnou metodou a těmito programy bylo nalezeno mnoho podobností, obzvláště, co se environmentální výchovy týče. Tyto shody mezi programy a výchovnou metodou skautů byly dále porovnány s průřezovým tématem environmentální výchovy, jak je popsáno v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Na základě toho bylo vybráno pět kompetencí skautské výchovné metody (*Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti, Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život, Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny, Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat, Chová se šetrně a ví proč*), které byly propojeny s učením venku v rámci výuky center aktivit na základní škole, která učí podle programu Začít spolu.

Cílem výzkumu bylo vypořádat, jak takové propojení funkčně využít ve výuce na prvním stupni základní školy. Výzkum i výuku v centrech aktivit vedla autorka práce, která je letitá skautka a skautská vedoucí, tedy člověk, který si skautskou výchovou prošel a sám tak nyní vychovává své svěřence. Kompetence skautské výchovy byly úspěšně zařazeny do cílů a obsahů center aktivit učených venku a u žáků k došlo ke znatelnému rozvoji ve sledovaných kompetencích. Hlavní výhodou propojení programu Začít spolu, učení venku a kompetencí skautské výchovy je postavení žáka do role badatele a učitele do role facilitátora učení, díky čemuž se žák může učit skrze vlastní poznání a zkušenost v reálném světě a v přirozeném prostředí, tedy od přírody v přírodě. Na rozvoj skautských kompetencí mají větší vliv právě aktivity navázané na přírodu a učené venku v přírodě (procházka lesem za účelem zkoumání přírody, pozorování květin na zahradě, sázení). Rozhovory s třídní učitelkou a tandemovou vyučující nastínily, jak by se daly prvky skautingu zařadit do výuky na prvním stupni z praktického hlediska a nabídly i důvody, proč to tak dělat. Práce by se dala dále rozpracovat, dlouhodobější výzkum by přinesl

zřetelnější výsledky. Výzkum by také mohl být prováděn v rámci jiného vzdělávacího programu nebo na klasické základní škole.

Práce přináší náměty do výuky pro učitelky a učitele ze Začít spolu, Učíme se venku i klasických základních škol. Může být inspirací také učitelům skautů a učitelkám skautkám k tomu, jak propojit výchovné hnutí se vzdělávací institucí.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých knižních zdrojů

ADAMCOVÁ, Martina a Pavla SÝKOROVÁ. *O stezce skautů a skautek: pro vedoucí*. Praha: Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2019. ISBN 978-80-7501-137-4.

BŘICHÁČEK, Václav, Jarmila KOLUCHOVÁ, Anna MACHOVÁ, Věra MARCELLIOVÁ a Iva VAŇKOVÁ. *Psychologie*. Edice vůdcovská zkouška, sv. 2. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2000. ISBN 80-86109-37-2.

BŘICHÁČEK, Václav. *Poselství skautské výchovy*. 2. Praha: Junák - český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2017. ISBN 978-80-7501-113-8.

ČERNOHORSKÝ, Vojtěch, ed. *Metodika pro oddílovou praxi*. 2. upravené a doplněné. Praha: Junák - český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2015. ISBN 978-80-7501-076-6.

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?*. Ministerstvo životního prostředí, 2016. ISBN 978-80-7212-610-1.

DANIŠ, Petr. *Tajemství školy za školou: Proč učení venku v přírodě zlepšuje vzdělávací výsledky, motivaci a chování žáků*. Ministerstvo životního prostředí, 2018. ISBN 978-80-7212-631-6.

GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, ISBN 80-85931-79-6.

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

JANÍK, Tomáš. *Vše pro výchovu: Lekce z pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2021. ISBN 978-80-210-9768-1.

JANKA, Otto. *Čas skautů*. Pelhřimov: Nová tiskárna Pelhřimov, 2009. ISBN 978-80-7415-013-5.

JEŽKOVÁ, Edita a Kateřina ČIHÁKOVÁ. *Učíme v přírodě: sborník dobré praxe výuky ve školních zahradách a v terénu*. Ministerstvo životního prostředí, 2018.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLIMEŠ, Richard. *Vzdělání jako základní pojem výchovy*. Praha: Dědictví Komenského, 1937.

KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

Kompetence skautské výchovy: Projevy pro vlčata, světlušky a žabičky. Praha: Junák - český skaut, 2022.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

KUNCLOVÁ, Věra a kol. *Hledání společné cesty: předsněmová diskuse v Junáku*. Praha: Čin, 2001. ISBN 80-254-0774-8.

KURIC, Jozef. *Vývojová psychologie: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty filozofických a pedagogických fakult studijních oborů učitelství a studijního oboru psychologie*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-409-86.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk. Mladší školní věk. Starší školní věk*. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.

NAGY, László. *250 miliónů skautů*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 1999. ISBN 80-86109-23-2.

NAVRÁTIL, Zdeněk. *Etika a morálka ve skautingu: zamyšlení o potřebném, důležitém a zásadním*. Praha: Ekumenická lesní škola, 2002.

NEUWIRTHOVÁ, Barbora a kol. *Vůdcovská zkouška*. Praha: Junák – český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2017. ISBN 978-80-86825-81-6.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Akční výzkum ve škole*. Pedagogika. 2003, 53(3), 9. ISSN 0031-3815.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996.

PLAJNER, Rudolf. *Úsvit českého junáctví*. Junácká edice, 1992. ISBN Úsvit českého Junáctví.

PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.

RŮŽIČKA, Vít. *Příroda a ekologie*. Edice vůdcovská zkouška, sv. 9. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2000. ISBN 80-86109-37-2.

SVOJSÍK, Antonín Benjamin. *Základy junáctví*. 3., nezměn. vyd. podle 1. vyd. v r. 1912. Praha: Merkur ve spolupráci s Junáckou edicí Ústřední rady Českého Junáka, 1991. ISBN 80-7032-001-X.

ŠANTORA, Roman, Václav NOSEK, Slavomil JANOV a Václav DOSTÁL. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2012. ISBN 978-80-86825-72-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ a kol.. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7376-313-0.

TÝM PROJEKTU BADATELÉ.CZ. *Průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním*. Praha: Sdružení TEREZA, 2013. ISBN 978-80-87905-02-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, dotisk 1. vyd. 2008. ISBN 80-246-0956-8.

VALLORY I SUBIRÀ, Eduard. *Světový skauting: výchova ke globálnímu občanství*. Praha: Junák - český skaut, Tiskové a distribuční centrum, 2016. ISBN 978-80-7501-097-1.

VOŇAVKOVÁ, Věra a kol. *Tichou poštou*. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2005

VYCHODIL, Daniel. *Metodika*. Edice vůdcovská zkouška, sv. 4. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2000. ISBN 80-86109-37-2.

ZAJÍC, Jiří. *Myšlenkové základy skautingu*. Edice vůdcovská zkouška, sv. 1. Praha: Junák - svaz skautů a skautek ČR, Tiskové a distribuční centrum, 2000. ISBN 80-86109-37-2.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČINČERA, Jan. *Real World Learning: a critical analysis*. Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education [online]. 2015, 10(3), 12 [cit. 2023-02-18]. ISSN 1802-3061. Dostupné z doi: <https://doi.org/10.14712/18023061.473>

ČINČERA, Jan. *Trendy v environmentální výchově - interpretivistický a kritický proud*. Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education [online]. 2006, 1(1), 8 [cit. 2023-02-28]. ISSN 1802-3061. Dostupné z doi: <https://doi.org/10.14712/18023061.2>

David Sobel Author [online]. [cit. 2023-02-14]. Dostupné z: <https://www.davidsobelauthor.com/articles-and-film>

GETTING SMART in partnership with eduInnovation & Teton Science Schools. *What is Place-Based Education and Why Does it Matter?* [online]. 2020 [cit. 2023-02-14]. Dostupné z: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2020/04/What-is-Place-Based-Education-and-Why-Does-it-Matter-4.pdf>

The Hand Model Guidelines: *A handbook for building the approach into your practice*. In: Real World Learning [online]. 2015 [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: https://www.rwlnetwork.org/media/86467/the_hand_model_guidelines_v.4_.pdf

Charta českého skautingu na počátku 21. století [online]. Praha: Junák – svaz skautů a skautek ČR, 2005 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: http://www.vmls.cz/dokumenty/cinovnici/Charta_skautingu.pdf

Internetová jazyková příručka [online]. 2008–2023. Praha: Ústav pro jazyk český AV ČR, v. v. i. [cit. 18. 3. 2023]. Dostupné z: <https://prirucka.ujc.cas.cz/>

Junák – český skaut, z. s.: *Stanovy spolku* [online]. 2014 [cit. 2023-02-01]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/wp-content/uploads/2018/05/stanovy-junaka.pdf>

Junák – český skaut, z. s. *Skaut: Historie* [online]. [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.skaut.cz/skauting/historie/>

K čemu vychováváme aneb kompetence skautské výchovy. Křižovatka [online]. Junák - český skaut, 2022 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://krizovatka.skaut.cz/vedu-oddil/skautska-vychova/k-cemu-vychovavame-aneb-kompetence-skautske-vychovy>

KLAUS, Sarah Maria. *Stepping into the Future: The History of the Step by Step Program*. *Educating Children for Democracy* [online]. 2004, 10(8), 12 [cit. 2023-03-15]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/264896027_Stepping_into_the_Future_The_History_of_the_Step_by_Step_Program

LUKAVSKÁ, Eva. *PROGRAM ZAČÍT SPOLU jako jeden z alternativních přístupů realizovaných na prvním stupni ZŠ v České republice*. Pedagogika [online]. 1998, 48(4), 9 [cit. 2023-03-15]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2690>

RWL Model. *RWL* [online]. [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: <https://www.rwlnetwork.org/rwl-model>

Real World Learning Network. In: *Real World Learning* [online]. Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, 2013 [cit. 2023-02-18]. Dostupné z: https://www.rwlnetwork.org/media/75349/rwl_interim_report.pdf

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. 164 s. [cit. 2023-02-25]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Scout docs – *Fundamental Principles* [online]. 1992. [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: https://scoutdocs.ca/Documents/Fundamental_Principles.php

Síť škol. *Začít spolu* [online]. Praha: Step by Step Česká republika, 2023 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/sit-skol/>

A Strategy for Scouting from Durban to Thessaloniki: *1. Understanding the Mission Statement*. The WOSM Members Portal [online]. World Scout Bureau, 2000 [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: https://members.scout.org/sites/default/files/library_files/UnderstandingMission_E.pdf

Učíme venku. *Učíme venku* [online]. Copyright © 2023 Učíme venku [cit. 13.02.2023].
Dostupné z: <https://ucimesevenku.cz/>

WINKS, Lewis. *Real World Learning: toward a differentiated framework for outdoor learning for sustainability*. *Envigogika: Charles University E-journal for Environmental Education* [online]. 2015, 10(3), 21 [cit. 2023-02-18]. ISSN 1802-3061. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.14712/18023061.492>

Začít spolu: aby učení dávalo smysl a přinášelo radost. Praha: Step by Step ČR, [online]. 2023. [cit. 2023-03-14]. Dostupné z: https://www.zacitpolu.eu/wp/wp-content/uploads/2020/07/letak_zacit-spolu_email_2023.pdf

Seznam obrázků

Seznam obrázků

Obrázek 1: the Real World Learning Hand Model.....	36
Obrázek 2: Principy programu Začít spolu	39

Seznam příloh

Příloha A – Vstupní rozhovor s třídní učitelkou.....	I
Příloha B – Vstupní pozorování center aktivit.....	VI
Příloha C – Pozorování center aktivit s první změnou.....	VI
Příloha D – Rozhovor s učitelkou, která učila centra v tandemu.....	XI
Příloha E – Pozorování center aktivit s druhou změnou	XX
Příloha F – Závěrečný rozhovor s třídní učitelkou.....	XXI

Příloha A – Vstupní rozhovor s třídní učitelkou

Jak dlouho učíte na základní škole?

Dvacet plus, v devádesátém devátém jsem začala.

Učila jste i na školách s jiným programem než je Začít spolu?

Ne, začala jsem učit tady, ale první rok jsem se dohodla s paní ředitelkou, že nebudu v Začít spolu. Já jsem měla za sebou letní školy, diplomku, maminku, jo. Ale řekla jsem si, že potřebuji vyzkoušet, jestli umím učit. Jako jestli naučím prostě vyjmenovaný slova nebo něco a pak teprve se můžu pustit plánovat centra. To tady byly ještě třídy klasický a pak třídy Začít spolu, jo, takže bez programu, bez bilingvního, úplně obyčejný. Já jsem se snažila to nedělat frontálkou, párkrát jsem si vyzkoušela třeba centra. Jeden rok a od té doby jsem v Začít spolu. Měla jsem přestávku na ten bilingvní program, čtyři roky, ale tam jsem vpašovala Začít spolu taky.

Proč jste si vybrala program Začít spolu?

Protože jsme na fakultě chodili na všechny možné ty praxe, ty náslechy, do waldorfský, do montessori, do nevím čeho všeho, scio ještě tenkrát nebylo. A to jsem si říkala, že jako dobrý. Jo a ještě já mám za sebou střední ped'ák, takže tam jsem si ty praxe zažívala už tam, v družině, ale protože já jsem měla vychovatelství. Ale už jsem nebyla překvapená, když jsem šla na fakultě mezi děti, jo. Takže jsem vlastně měla zkušenost z nějakých školy i už od mala. A pak to začala učit moje mamka, to Začít spolu. A protože vlastně ona se to nějak učila, já jsem studovala, tak ona to se mnou tak někdy jako sdílela. A jak si to myslíš, poslechni si to, pojď si to přečíst, no já jsem zjistila, že vlastně to je bomba. Že všechno co tam je, všechny ty principy, co tak pro mě je fakt přirozené, že mi to zůstalo.

Jak velkou roli hrají centra aktivit v programu Začít spolu?

Je to největší odlišnost oproti ostatním školám nebo třídám běžným, oproti jiným alternativním inovativním programům, je to něco úplně jiného. A v ideálních dnech se

zařazuje teda co nejvíc, nebo co nejčastěji. A docela velká část toho dne to je. Takže bych to považovala za... Jak velkou? No velkou, velikou, řekla bych, prostě půlka toho dne je o centrech.

Jak často zařazujete centra aktivit do výuky?

Co to rozvrh dovolí. Tak i třeba upravuju délku těch center, náročnost těch center, abych se vešla, abych je mohla zařadit co nejčastěji. Aby děti žili v tom, že jsou v centrech tak ideálně dvakrát až třikrát v týdnu, nejmíň. Někdy se stalo, že jich bylo víc jak pět těch center, někdy jich bylo víc, ale velmi často jich je pět. Ono je to pro ty děti bezpečné, když je to zase čtení, zase něco nového, tak některý ty děti, co potřebují ten řád, tak nevědí, co si mají počít, jak to teda rozdělit. Takhle mají nějakou strategii a teď já jim do to hodím vidle. Někomu to nevádí naopak. Tak Začít spolu hodně pracuje s tím, že děti připravuje na změnu. Učíme se jako improvizovat, všichni tady, pořad, no.

Jaká centra aktivit ve třídě máte?

Čtení, psaní, matematiku, vědy a objevy a ateliér, někdy ty kostky. Nebo angličtinu, no, ale tu si nechávám pomoc, tu si nechávám zařadit, když jsme měli třeba paní asistentku, která to prostě chtěl zkusit, co se stane. Nebo studentky přijdou a chtějí to zkusit, tak jo, proč ne? A nebo spojíme čtení, psaní a místo jednoho z nich dáme... Necháme jedno a druhý dáme tu angličtinu. Třeba ve čtení čtou anglicky, to jsem dělala s těma bilingvníma dětma hodně.

Na jaké aspekty center aktivit kladete důraz?

Já myslím, že nejvíc je tam ta možnost volby, tudíž se nabízí ta diferenciacce a ty gradovaný úlohy tam do všeho, čtení, psaní, všechno. Na spolupráci, kooperaci, aby tam hodně dělali spolu a někdy větší tým, menší tým. Zase si můžou, někdy si můžou, vybrat. Pak na rozvoj tvořivosti, na to aby prostě něco s něčím udělali, aby to nějak provedli, něco, nějak si poradili. A to si myslím, že jsou ty nejdůležitější, ono to mám jako spoustu výhod, ale tohle si myslím, že je takový nejpodstatnější.

Jak plánujete centra aktivit?

Ted' jsem několikrát vyzkoušela a plánovat s dětma. A některá už se dokonce podařilo, že tyhle ty děti si na začátku druhé třídy vyrobili centra sami. Bylo to takový hokus pokus, měli za sebou rok práce v centrech v první třídě a na začátku druhé třídy jsem jim nabídla, že teda pojd'me se dohodnout na téma. To byl boj, protože historie nebo zvířata a nešlo to, nešlo to vůbec jako jedno nebo druhý, tak jsme to teda nechali obojí. Pak se tak jako se bojí do centru pomocí těch kolíčků, tak se takhle navolili do centra, které vyrobí, do kterého zformulují ty svoje úkoly. Já jsem jenom trošku tak podsunula nějaké materiály, které by mohly využít nebo pomůcky A co kdyby tak bylo toto? No a oni to dokázali. Vymysleli každý tým asi tak 3 úkolky do svého centra já se po nich chtěla, aby to teda uměli říct, co si ten člověk který do toho centra půjde, co se naučí, co si vyzkouší. Takže to mělo, bylo to smysluplný. No pak to oni odevzdali, já jsem to sepsala, doplnila jsem to téma ikonkama, na které jsou zvyklí, a pak jsem se jich ještě doptávala. Takže jsme to spolu tady, ještě než jsme to dali viset, tak jsme ještě spolu doladili a já jsem si ještě ptala jednou jako co k tomu ještě A co potřebuji, jestli mají všechny pomůcky. Protože jsem chtěla, aby si to taky zařídili. No a pak jsme to šli dělat. Bylo to bezva. Takže děti, nejlepší zdroj jsou děti. Lidský tělo, tak samozřejmě já mám nějaký cíl, co potřebuji, aby se naučili, ale to jak k tomu dojdou, to mi můžou pomoci. Takže přineste si knížky, encyklopedie, máte nějaký tip na nějaký videjka? Jo, Byl jednou jeden člověk, jo. Takže hodně... hodně mluvit s dětma, to je dobrý. Takže to je jedna skupina. A pak jsou kolegyně v ročníku. A nebo ještě líp když je čas asistentka, asistent, když to dělá spolu. Ale ono to bohužel u nás časově nevychází, protože oni maj ještě další povinnosti a my se časově nesejdeme. Ale ty kolegyně v ročníku, to si můžeme rozdělit tu práci, každá něco, každá jiný pohled, jiný zkušenosti, tak to je bezva. Taky to sdílíme dohromady. Jak jedeme podle toho časového plánu, všichni stejného, tak bychom měli být všichni stejně, zhruba. Takže my se to naplánujeme, někdo začne dřív a někdo později. Nebo sdílíme celý centra mezi kolegyněma, že někdo něco si připraví a řekne holky, tohle mám, když to chcete, chcete. Takže nasdílený prostředí používáme.

Používáte při plánování nějaké vzdělávací dokumenty (RVP, Strategie 2030+)?

Z RVP si vytahujem školní vzdělávací plán a z toho teda máme časovej plán. Takže jedine toto, Strategie 2030 do toho moc nemotám, ono se mi to tam objevuje, protože to přinášej ty děti.

Zařazujete průřezové téma do center aktivit?

Ano, ano. Vždycky nějaký, ale myslím si, že ne, že bych si na to takhle nějak cíleně zaměřila. Ale nějaký ty zadání, nějaká forma, kterou tam používáme, tomu bude odpovídat. A myslím si, že vždycky, že vždycky se tam najde nějaká taková složka, kterou jo. Protože když to vezmu tak, tak my potřebujeme si vychovat slušný, pracovitý, ohleduplný, laskavý lidi, tak tak, tak prostě budem zařizovat takový úkoly a tak to třeba tak nenazvem, ale máme to v tom.

Zařadila jste už někdy Environmentální výchovu do center aktivit? Pokud ano, jakým způsobem?

Asi ano. Třídili jsme odpad, zúčastňujeme se akce Uklid'mě Česko, to jsme byli několikrát. Ano, a nebo vyrábíme z těch plastů něco, kelímků, něco, tak to umění. A chodili jsme pěšky do školy.

Jakým způsobem žáky po centrech aktivit hodnotíte/jak jim dáváte zpětnou vazbu?

Velmi často, nebo nejčastěji se scházíme v kruhu s těmi jejich pracemi. Nejdřív provedou sebehodnocení a já jim k tomu dávám zpětnou vazbu, spíš otázky, abych je dovedla k tomu jejich, jaksi aspoň trochu objektivnímu sebehodnocení. Takže pomocí otázek a pak to máme taky písemně, kde oni... Já mám připravený nějaké list a oni na tom provedou to sebehodnocení a nosej mi ho a o tom spolu debatujeme. Ne vždycky je to ode mě písemný, je to spíš jako ústní na základě toho co oni si tam zaznamenej. Někdy se mi povede písemný, ale spíš ne.

Učila jste někdy centra aktivit venku? Pokud ne, přemýšlela jste o tom někdy?

Nikdy ne celá, nikdy ne všechna, že by byla venku. Povedlo se mi třeba vědy a objevy strčit ven nebo ateliér, spíš tyhle ty tvořivé a objevovací než češtinu a matematiku. Většinou je to navázáno na nějakého dospěláka, že jo, který tam s nima musí být. Takže když, když můžu dělat centra a jsme dva, tak jeden z nich tam může být. Ale to já mám, potřebuji z rozvrhu a ze všech těch věcí vědět, takže nikdy ne všechna centra venku. Vždycky jedno nebo část toho centra venku.

Pokud ano: Znáte program Učíme se venku?

Znám a jsou tam krásný, i se to dá najít všechno, tam se to dá vysosat. Ale nikdy jsem nenesla nic celého, vždycky jako žďabínek, něco, co se dá použít tady, abych to tak to zase napasovala na ty naše nějaký... bych řekla i trošku zvyklosti, abych ty děti nevyvedlaňák z míry. Zatím nevím a hlavně to chce i asi mojí nějakou trošku odvahu, i odpoutat se ze svejch stereotypu. Asi by se mi to lepší dělalo s nějakým partákem. Znám lidi, co učí venku, ale ne u nás na škole. Takže tam si o tom popovídám, tyjo dobrý. To mi pošli. A něco z toho, co pošle, já si udělám, ale nikdy jsem to nedělala celý. Líbí se mi to, ale nejsem schopná toho zatím.

Znáte skautskou organizaci Junák a její myšlenky?

Znám organizaci Junák, ale nejsem schopná říct, jaké jsou konkrétní myšlenky, jmenovat nějaké věty, to vůbec bych si netroufla.

Myslíte, že by se prvky Junáka daly zařadit do výuky na 1. stupni ZŠ?

No vzhledem k tomu, že to souvisí se skautem a o skautu má trošku povědomí, tak jako tuším, že jo. Zase si netroufám jmenovat nic jako konkrétního, ale rozhodně ano. Rozhodně to dobro, ta myšlenka toho dobra a péče o okolí, jak, jak teda okolí lidí, tak okolí ve kterém žiju, to prostředí, tak to prostě souzní s tou myšlenkou Začít spolu.

Centrum aktivit: Vědy a objevy

Počet žáků: 7

Pomůcky: pracovní listy, výukové karty, fotografie květin, semínka, květináče, hlína

		Kompetence											
		Rád/a se rozvíjí v tvůrčivosti a zručnosti.	Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebezpoznaní a duchovní život.	Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny.	Umi	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat	Umi se vzhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umi vyjmenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.		
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebolí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umi jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umi se vzhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umi vyjmenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.
	Výroky či chování žáků, které to dokládají												
Sledování časosběrného videa	Já se těším, až budeme sázet	-	-	-	-	Takový video sme už viděl, ne? Proč to máme vidět znova? Je to pořád stejný.	-	-	-	-	-	-	-
Poznávání květin a práce s pracovním listem	Můžeme si tam ty kytičky i nakreslit?	-	Mně se nejvíc líbí asi ten jetel.	Mně se žádá kyřka nelíbí a nezajímá mě.	Mně se nejvíc líbí asi ten jetel.	Můžeme si tam ty kytičky i nakreslit?	Já nechci napsat zajímavost, mě na tom nic nezajímá. Tebe na tom něco zajímá? Má teda tyhle věci zajímají. Znáte nějakou jinou kytku, který má v sobě	To je jetel, to je jasný, ten já znám. No ten roste přece venku tadý.	-	-	-	-	-

Příloha B – Vstupní pozorování center aktivit

Seť	Já to umím, nemusím číst ten postup. To už jsem dělal mockrát.	-	-	-	-	Ta hlina úplně voní, to je dobrý.	-	Sázíme kytičky, aby byly hezký a abychom poznali květiny. Až budou velký, tak je můžeme přesadit někam a tím pomůžeme přírodě.	To jsme sázeli pro broučky, oni to budou asi jíst, nebo já neví.	maák? Měně to nepřijde zajímavý. To jsem si vzala já, já si chci přečíst o tomhle, to je čičotka.	Já to chci sázet venku. Ven je to lepší.	Kde pak budeme sázet venku? Vždyť to můžeme vzít ven. To se má sázet venku, aby to pomohlo přírodě.	-	-	-	-	-	-	-

Činnosti	Kompetence											
	Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti.	Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život.	Prožívá krásu a jedinečnost přírody; vnímá a poznává přiběhy krajiny.	Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat	Chová se šetrně a ví proč							
Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nabojí se experimentovat, zkouší hledat neotradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve stěně kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád(a) chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umí vymenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Povazuje šetrné chování k přírodě za správné.
Výrobky či chování žáků, které to dokládají												
Výroba štětců	Já jsem takhle štětec nikdy neudělala předtím. Já budu mít tři štětce. My si to pak můžeme vzít domů? JOO!	Ty máš dřevěštětec. Mně se nejvíc líbí tadyto (větráčka tůňky).	-	Nám se líbí ty sisčky, protože vypadají jako vajíčka. Podle mě je nejhezčí tento štětec, protože vypadá nejvíc přírodně.	-	Mý jsme v těch listech viděli pavouka. Lezi dál, my jsme se ho nebáli.	Ty zbytky pak vrátíme ven, ne?	-	-	-	-	-
Malba na téma jaro	Kreslím strom, já kreslím kytičky, já oblohu! To je dobrý, to mě baví. Mě to víc baví s přírodním štětcem, to je zábavnější.	Mně maluje celkem dobře ten štětec. Mně se líp kreslí tady s tím než s tím druhým štětcem, protože tenhle je z velkých listů a jde to s ním líp. S tím druhým se spisí razíkuje. To je horší kreslit s tímhle štětcem. Skoro vůbec se s ním nedá malovat.	-	Já už nakreslila trávu, ale je dřívá. Líbí se ti? Jo, dobrý	Kreslím strom, já kreslím kytičky, já oblohu! Já chci kreslit trávu. Já už chci kreslit to jaro, ať tam můžeme dát ty vajíčka.	-	-	-	-	-	-	

Pomůcky: pracovní sešity, manipulativa, nákresy příkladů na velkém papíře

	Kompetence												
	Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti.	Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život.	Prožívá krásu a jedinečnost přírody; vnímá a poznává přiběhy krajiny.	Umi	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě a umí se v ní chovat	Umi	Vytváří si konkrétní návyky	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.			
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umi jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umi se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umi vyjmenovat jednoduché příklady lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.
Nezbedové	-	Tyhle kytičky jsou úplně lehký.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Krokování	Místo krokovacího pásu děti používají číselnou osu.	<i>Žáky nenapadlo použít manipulativa, která ležela vedle trojúhelníku, do kudy jim nebýla nabídnuta.</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Součtové trojúhelníky	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Výroky či chování žáků, které to dokládají

Centrum aktivit: Vědy a objevy

Počet žáků: 6

Pomůcky: mapy okolí školy, pracovní listy, výukové karty, semínka, hlína, květináče

		Kompetence											
Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti.		Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebezpoznaní a duchovní život.		Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává přiběhy krajiny.		Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat		Chová se šetrně a ví proč					
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvoril.	Umí jednodušími uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umí vymenovat jednoduší příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.
	Výroky či chování žáků, které to dokládají												
Procházka po okolí školy	My jsme tady přešly nějaký zahrady a teď jsme tady <i>(ukazuje na mapu)</i> a půjdeme tánhle. Půjdeme tady vpravo? Jsme tady na tom náměstí u školy. <i>(zakresluje do mapy).</i> Zatím jsme žádný kytky nepotkaly, ale viděl jsem moji koloběžku.	Tyhle dvě kytky ležely na zemi, já si je vezmu, abych si je nemusel pamatovat. Viš, jak se jmenujou?	Jé, my máme první rozkvetlou květinu, ta je hezká.	Která je tvoje oblíbená? Moje tahle.	Hele fialky, ještě jedna, hele moje fávourite. Ještě jedna, už mám fialku, sedmikrásku a ještě poslední. Lubi se ti tahle? To je moc hezká kytká. My už viděly čtyři, ale my máme už šest. To je určitě modřencec. O, našel tuhle kytku na zemi, tak mi ji potom dal.	Počkej, já si to chci nakreslit, ať si ji pak pamatuju.	Tady je milion jarních kytek, už nemusíme hledat. Ale já nevím, jak se jmenujou.	Kolik kilometrů uděláme za den? Jak dlouho půjdeme? Jsme dobře?	Nešlapej na ty kytky, ne? Hele sedmikrásky <i>(šlápně na ně).</i>	Fouká no, ale mně není zima.	Když tu kytku utrhnem, tak ona pak umře.	Nešlapej na ty kytky, ne? Tyhle dvě kytky ležely na zemi, já si je vezmu, abych si je nemusel pamatovat. Viš, jak se jmenujou?	Třeba v lese nesmíme křičet. Ale tady nejme úplně v lese. I tak

Příloha C – Pozorování center aktivit s první změnou

		Kompetence											
		Rád/a se rozvíjí v tvůrčivosti a zručnosti.	Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život.	Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny.	Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat	Chová se šetrně a ví proč							
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umí vyjmenovat jednoduše příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.
	Já idu najít nějakou hezkou travičku. Tak vezmi i tupý kámen, ať to můžeme rozmáčkat.	Table tráva je dobrá, protože ji použijeme na to malování.	To je taková bazimová zelenou barvu? Mné se líbí.	Já jsem taď trávu moc nenašla. A co je tohle? Ta se mi nelíbí. Mné jo, já jí benu.	Ty barvy úplně voní přírodou.	-	Můžeme udělat barvu z ploštic? Zelenou barvu můžeme udělat z trávy.	Já pak taky projdu tím keřem, to je jak tunel.	Žádný šlapání po pavoučcích, on je užitečný. Oni ho chtějí zasašlapnout.	Mně je teda horko. (rozepíná si bundu)	To taď vyroste znova. (trhá listy ze stromu).	-	-
Výroba štětce a barev z přírodnin	Jak se dělá zelená barva? Ale pak jsem na tenhle štětec zatláčli a pak se mi zlomil. Tak jsem ho	Myslím, že to vypadá dobře, že už něco získávám z těhle těch kuliček. (rozmačkává kuličky kamenem)				Já chci červenou, můžu jí udělat z bronků Z bronků? Chudáci bronci.	Oni křičí, protože po Bety lezi		Já chci červenou, můžu jí udělat z bronků Z bronků? Chudáci bronci.	Fuuuji my omylem vzali slímaka To není fuj Oni škodí, hooof ho do záchoda a zabij.	Nee, vrátíme ho.		Chceš to ukázat?

Výroky či chování žáků, které to dokládají

Pomůcky: pracovní listy, kamínky s čísly, šišky jako manipulativa, papírové kytičky

Činnost	Kompetence													
	Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti.	Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život.	Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává přiběhy krajiny.	Umi	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat	Umi	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.					
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Neboji se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umi jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umi se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umi vyměnovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návyky šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.	
	Neposedové	Venku jsme posouvali různé kamínky a dělali jsme příklady do deseti.	To nevídí, že tady chybí ten barevný kámen s číslem, můžeme to poskládat z prázdných.	-	-	To je hezký ty kamínky, tenhle vypadá jako hlava kočky, hele.	-	Myslíš, že v těch šíškách bydlí pavouci? Ne, neboj.	Joooo, honem, chceme jít tam. (utíká směrem k jednomu stanovišti).	Ná, nechals tam ten papír, nemáme tu nechávat žádný odpadky. Ty šišky byly takový blbý, že když někdo šel, tak mi to stisněný. Vevnitř byl stisněný prostor, venku byl velký plac. (po přemístění se zpět do mítrnosti, když začalo pršet)	Musíme se teple obléct, abychom nenastydli.	Já mám taky kapucu, můžu zůstat i v dešti?	Vy jste to tady nakreslili? To je křída, to se smeje, to neva.	-
Součtové trojúhelníky	S téma kamennama to by lepší, už jsme to měly i hotový, ale začalo pršet. Jsme to nemohli opsat.	Ty kamínky byly dobrý, protože jsme to doudělali, že jsme měli dva příklady hotový, ale změnil jsem jeden, že jsme používali i ty nebarevný kamínky, to jsme jen zkuseli.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	

Výroky či chování žáků, které to dokládají

<p>Násobky 4 a 5</p>	<p>Chyběl nám tam papírek v tý násobilkový tabulce, takže jsme to tam dokreslili.</p>	<p>Hele to můžeme použít ty šišky, to je jak ty puntíky. <i>(používá šišky jako manipulativa)</i></p> <p>Ta křída se smeje, jsme v háji! Vyfoťte nám to?</p>							
----------------------	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Příloha D – Rozhovor s učitelkou, která učila centra v tandemu

Jak dlouho učíte na základní škole?

Na základní škole Angel teď učím 2 rokem, loni jsem začala.

Co učíte?

No já učím pouze angličtinu, protože nic jiného bych při škole nestíhala, takže mám angličtinu na poloviční úvazek a učím třetí a čtvrtou třídu.

Znáte program Začít spolu?

Ano, jako znám, protože jsem se s ním setkala už na fakultě, když jsme měli za úkol analyzovat videa, ve kterých jsme mohli vidět strukturu dne Začít spolu, a poté jsem začala učit na základní škole Angel, kde Začít spolu je jedním ze dvou programů, který škola má.

Učila jste někdy v tomto programu?

V tomto programu v podstatě učím, ale vzhledem k tomu že učím angličtinu tak bych řekla, že se mě přímo netýká ten program jako takový a mám pocit, že se tam ten program uskutečňuje spíš kolem mě než, že já bych ho naplňovala ve své výuce, ale díky souvislé praxi I a souvislé praxi II jsem v programu Začít spolu učila.

Vedla jste někdy centra aktivit?

Ano, v rámci praxe jsem měla možnost se podílet na přípravě center. V té první praxi jsem pouze přejímala to, co už bylo vytvořené a pomáhala jsem mé kolegyni to učit, ale teď během druhé praxe jsme centra i vytvářely.

Učila jste někdy předtím jakýkoliv předmět venku?

Učila jsem angličtinu venku, vzala jsem, vzala jsem děti ven, měla jsem tam připravená stanoviště, na kterých vyplňovali nějaké úkoly. Už si nevzpomínám... ale není to... není to úplně prvek, který bych často zařazovala do své výuky angličtiny.

Znáte program Učíme se venku?

Setkala jsem se s ním opět na fakultě a už jsem o něm slyšela, ale abych pravdu řekla tak jsem neznala úplně veškeré podrobnosti, které se toho programu týkají.

Jak se Vám učilo venku?

Venku se mi učilo dobře a bylo... bylo to nové, byla to nová zkušenost. Byla jsem za to moc ráda, protože to pro mě bylo poměrně netradiční a myslím si, že mě to v mnohém obohatilo. A učení venku mě bavilo a líbilo se mi, že to bavilo i děti, takže jsme byli spokojení asi úplně všichni.

Pociťovala jste v učení venku nějaké výhody?

Ano, myslím si, že to mělo spoustu výhod. Vzhledem k tomu, že jsme byli venku na otevřeném prostranství, tak děti měly mnohem více možností k pohybu, pohybovaly se tam volně, navzájem si nepřekáželi a měli možnost zažít učení se o přírodě v přírodě, což samozřejmě, dává smysl, mnohem větší smysl, než když by seděli ve třídě. Další benefit bylo už jenom to, že byly prostě venku, my jsme to pojali i trochu formou tělocviku, zaběhali si, prošli se, byli na čerstvém vzduchu. Sice nám až tolik nepřálo sluníčko, ale přesto si myslím, že to bylo skvělé.

Pociťovala jste v učení venku nějaké nevýhody?

Krom zmiňovaného počasí, které bylo.. bylo velkou nevýhodou, protože se nám stalo, že nám například děšť smyl část stanovišť, takže to bylo nenadálá skutečnost, se kterou jsme se museli vypořádat, tak si myslím, že další nevýhodou bylo to, že nás tam muselo být hodně dospělých, abychom zvládli ty centra vést tím způsobem, kterým jsme si

naplánovali. A další nevýhodou bylo asi to samotný plánování těch center. To bylo, to bylo náročný. Zprvč jsme plánovaly centra úplně poprvé, což bylo jako první výzva a teď ještě o to víc byla ta výzva zesílená tím, že jsme je musely naplánovat venku, což s sebou přinášelo spoustu.. spoustu věcí, na kterých jsme jako přicházeli tak nějak za chodu.

Znáte skautskou organizaci Junák a její myšlenky?

Má velmi dobrá kamarádka je čistou náhodou skautka, takže ano, už jsem o organizaci slyšela. Ale abych pravdu řekla, tato kamarádka je jedinou osobou, kterou znám z této organizace a takže jsem nikdy nepřišla asi do bližšího kontaktu s celou tou organizací jako takovou a stejně tak, jak mě Začít spolu na začátku tak míjelo a obklopovalo, tak i tato organizace, bohužel, mi nebyla až tak známá spolu s jejími myšlenkami.

Byly pro vás kompetence skautské výchovy něčím nové? Čím?

Asi mě nepřekvapily kompetence, které se týkaly šetrného chování v přírodě a celkového.. celkové takové nějaké jako kultury toho, jak by se člověk měl v přírodě chovat a pobývat, ale zaskočilo mě například kompetence toho nebo která se týkala toho, že děti mají si být vědomy, jak se obléci, že to je bráno jako vůbec kompetence. To by mě asi nenapadlo a potom byla pro mě moc hezkou kompetencí ta, která se týkala prožívání krásy a jedinečnosti přírody a respektování toho, že každý to vnímá jinak, to si myslím, že byla velmi hodnotná kompetence, kterou bych asi ani nevymyslela, kdybych se nad tím měla zamýšlet. Takže to tam mě překvapila a jo to je asi všechno.

Myslíte, na základě Vaší zkušenosti, že by se prvky skautingu daly zařadit do výuky na 1. stupni ZŠ?

Rozhodně si to myslím, je to to... A myslím si to určitě, když si člověk vezme do kupy v podstatě myšlenky Junáka a principy Začít spolu, tak si myslím, že jdou ruku v ruce velmi dobře a nevidím vlastně důvod, proč by se to nemohlo uskutečnit.

Centrum: Vědy a objevy

Počet žáků: 7

Pomůcky: mapa okolí školy, pracovní listy, výukové karty, hlína, semínka, květináče

Činnost	Kompetence											
	Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti.	Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život.	Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává přiběhy krajiny.	Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat	Chová se šetrně a ví proč							
Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umí vymenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní názvy šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto názvy uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.
Výroky či chování žáků, které to dokládají												
Zakresli to do mapy, že to roste tady u toho baruku.	Já kreslím i to, kde jdeme.	To jsou krásný kytky.	Tobě se ta kytka nelíbí? Mně hodně.	Roste tady hodně hezkejš kytek. Pojďte sem! Tady je jich hodně.	Poček, já si to chci ještě nakreslit, jak ta kytká vypadá.	Jak se jmenuje tahle kytká? Tu neznám.	To je super, že jdeme ze školy.	Pozor, at nepošlapeš ty kytky. Já dávám pozor.	My jsme pořádně oblečení.	To tady zasadili ty lidi, co bydlí v tom domě, aby to tady bylo hezčí.	Můžeme tady ty odpadky odnést do koše? (vykazuje odpadky do koše)	Na procházce nemáme trhat kytky a chovat se hezky, abychom na ně nešlapli. Jdeme ve skupině a nechodíme daleko od pani učitelky.
Procházka po okolí												

Příloha E – Pozorování center aktivit s druhou změnou

		Kompetence													
Rád/a se rozvíjí v tvůrčivosti a zručnosti.		Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebezpoznaní a duchovní život.		Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává přiběhy krajiny.		Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ní chovat		Chová se šetrně a ví proč							
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásně i to, co člověk nevytvořil.	Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umí vyjmenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní návrhy šetrného chování, v běžné činnosti doma a v oddíle tyto návrhy uplatňuje.	Povazuje šetrné chování k přírodě za správné.		
	Mý jsme jako základ si naši klacky na šítěce.	Já vim, jak si udeiat pero, stačí si prosit naosřit nějakej takovej klacek. Pak ho takhle chytit a psát.	Tyjo, tady je to dobrý, tady budeme. Mně se líbí, jak je to tady udělaný jako nějaká laboratoř úplně. Tady chci vyrábět.	Hej, nechoďte sem, vy nas chcete kopírovat.	Hele, to je jako ploťyňka ten kámen. To použijeme.	Já už to tu chci namalovat	Potřebujeme hlínu na hnédou (<i>ryje do země a vyhrabává hlínu</i>), snad tam nejsou. Pokud tam je zízala, tak já bysem ji vzal do ruky a dal bych jí do trávy tam, kde nebudem kopat.	Našili jsem si super mstiečko k děláni těch těch šítěců. Tady jsme si zabrali takovej koutěček, naše území, aby nám druhá skupinka sem nelezla. Je to taková	Já ten klacek nepotřebuju, tak ho tady zahodim, tady k tomu stromu.	Paní učitelko, pomůžete mi vybrat, jakou si mám vzít bundu? Já mám dvě.	Pár bylo na zemi těch poupatěk a pár bylo tady (<i>ukazuje na strom</i>). To jsou takový bobulky, ale nevím, k čemu jsou, moc je neznám. To jsou květy, no budou. Co když ten strom umře, když teď nebude mít stromy. To nemůž celý strom, ale pomalu.	Venku se chováme hezky, jakože nebudeme tvát a neběhat pryč. Chce někdo trávu? Mně zbyla. Já jsem mu to říkal, aby to nehtal, že tomu stromu ubližuje.	Já jsem tu trávu nathal tady. Nahráš mi taky trochu tý trávy? Hele, já ti poradím, vezmi si největší klacek, který máš, a takhle do ní buš. Je uschlá, takže to nevadí.	Já ji thal tam u toho plotu, tam byla málo posekaná.	
	Vytváření šítěcí a barev z přírodnin	Už to máš ty přísady? Máš klacky.	Já mám z toho šítěce panenku, docela dobrá ne? Vypadá			A ještě jsem chtěl dodat, že jsme použili takový									

Výroky či chování žáků, které to dokládají

<p>hnědou a khaki. My jsme se dohodli, že hnědou, tady takhle necháme tu hlinu, ale v khaki vyndáme ty listy, ať to nevypadá takhle. A pak jdeme testovat.</p>	<p>hnědozelená. Tam jsme použili hlavně trávu a tady ty listy.</p> <p>Já mám i pero. Ale já jsem to vymyslel, to pero.</p> <p>No my dali písek, když jsme neměli hlinu, tak jsme použili písek a taky trávu.</p>												<p>si nathali. Lístčky jsem našel nějaký tady a některý jsme si prostě utrhli.</p> <p>My jsme brali jen tolik, kolik jsme potřebovali. Nic nám nezbylo.</p> <p>Ale tu trávu, co jsme vytráhli z toho khaki, tak tu jsme pak dali tam do křovi.</p> <p>Ty poupátka se nemají trhat, protože ten strom pak pomalu umírá.</p>
<p>Mám nové štětec!</p>	<p>Já jsem tam přidal ještě takový poupátka.</p>												
	<p>Mám bobulky na zelenou, chtěli jsme šípky, ale ty nerostou, tak mám bobulky.</p>												
	<p>Trochu to smícháme ty barvy.</p>												
	<p>My jsme udělali zelenou vodu, to je vojenská barva, to je experiment. Vznikla zelená barva.</p>												
	<p>Mam to rozdrtit? Pak bude červená, ta voda pak začne červenat a červenat</p>												

		Kompetence		Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ni chovat		Chová se šetrně a ví proč							
Rád/a se rozvíjí v tvořivosti a zručnosti.		Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebepoznání a duchovní život.		Prožívá krásu a jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny.		Rád/a pobývá v přírodě a umí se v ni chovat							
Činnost	Rozvíjí svou manuální zručnost v oblasti, která ho/ji zajímá.	Nebojí se experimentovat, zkouší hledat netradiční řešení různých úkolů.	Dokáže vnímat krásu, nachází ji ve světě kolem sebe.	Chápe, že ne všichni vnímají krásu stejně.	Nachází krásu v přírodě, vnímá, že je krásné i to, co člověk nevytvořil.	Umí jednoduchými uměleckými prostředky vyjádřit krásu přírody.	Zajímá se o přírodu a pozoruje život v ní.	Rád/a chodí do přírody.	Chová se v přírodě bezpečně a ohleduplně.	Umí se vhodně obléci dle počasí a typu činnosti.	Umí vymenovat jednoduché příklady dopadů lidské činnosti na přírodu.	Vytváří si konkrétní představu šetrného chování, v běžné činnosti na doma a v oddle tyto návyky uplatňuje.	Považuje šetrné chování k přírodě za správné.
Výroky či chování žáků, které to dokládají													
	Já si to nakreslím, ať mám důkaz.	My jsme myslili, že v přírodě nejsou tvary, ale jsou. A je jich tam víc než jsme hledali i kosotvřec.	Tady je to krásný (při výtupu do lesů).	Ukaž, jak to máš nakreslený ty.	Já našla kamínek ve tvaru srdíčka, ten je krásný.	Já si to nakreslím ještě.	Máme dvě věci ze stromu, ale jsou jiné.	Jee, my jdeme do lesa.	Ten tam ležel, já ho neutrhla.	<i>nikdo si nesřezoval, že by mu byla zima/přítis teplo</i>	Až budeme uklízet Česko, tak ty odpadky posbíráme, ať tady nejsou takhle. To pak bude přírodě líp.	Nemáme křičet, je tu hodně paneláků a domů, tak nechceme rušit lidi tam. A proč děti, co se tu učí.	Ale to bysme museli zase uhnout, ale to nechceme. Tak to vyfotíme. Proč tady někdo hodil to sklo? To patří do koše. Já to vyhodím.
Procházka v okolí školy: hledání tvarů v přírodě	Já myslím, že obdělník v přírodě neexistuje. Jenom když ho složíme z dřevítek. Když je takhle seskládám, tak je to obdělník.	Já našla kamínek ve tvaru srdíčka, ten je krásný.	Já si to nakreslím ještě.	Máme dvě věci ze stromu, ale jsou jiné.	Jee, my jdeme do lesa.	Ten tam ležel, já ho neutrhla.	<i>nikdo si nesřezoval, že by mu byla zima/přítis teplo</i>	Až budeme uklízet Česko, tak ty odpadky posbíráme, ať tady nejsou takhle. To pak bude přírodě líp.	Nemáme křičet, je tu hodně paneláků a domů, tak nechceme rušit lidi tam. A proč děti, co se tu učí.	Ale to bysme museli zase uhnout, ale to nechceme. Tak to vyfotíme. Proč tady někdo hodil to sklo? To patří do koše. Já to vyhodím.			

Výstaviště	<p>Já z těch klacků poskládám dvojkou. To se ti tam nevejde. Aha, no jo.</p>	<p>Tak ty klacky dávej jen vedle sebe.</p> <p>Nám poradila pani učitelka, ať si vezmeme ty klacky. Pomáhaj nám počítat.</p> <p>Já jsem našel kousek křídy, tak to tam můžeme psát.</p>	-	-	-	-	<p>My je (klacky) nasbírali tady u toho stromu, je jich tam ještě dost.</p>	<p>To je dobrý v tom takhle chodit venku.</p>	-	-	-	-	<p>Tak dáme zpátky ty klacky. Jo, zase k tomu stromu zpátky.</p>
------------	--	--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--

Příloha F – Závěrečný rozhovor s třídní učitelkou

Jak se Vám učilo venku?

Jak no hezky! Protože nás tam bylo hodně, protože to bylo jiné, protože jsme to se snažili dost promyslet a viděli jsme tu aktivitu těch dětí.

Pociťovala jste v učení venku nějaké výhody?

Ano, že to bylo jiné a děti byly aktivní, motivované pro tu práci, pracovaly bez toho, aniž bysme je museli nějak jako pobízet, jediné třeba maličko korigovat v tom, aby spolupracovali nebo, aby, aby nějak dodrželi ten, ten postup práce. Ale určitě výhody v tom, že se rozptýlí v tom prostoru. Nemusejí si překážet, není, nedochází ke konfliktům, že my jsme teď tady nebo tak. Neřešíme hluk, dobrý jo, takže to je, je to prostě no, je to.. jako ty děti jsou fakt motivovaný víc tím, jak to není obvyklá praxe, jako obvyklý způsob práce jejich.

Pociťovala jste v učení venku nějaké nevýhody?

No určitě v tom, že jsme závislí na tom počasí. Zas na druhou stranu neexistuje špatné počasí, jenom špatné oblečení, takže když, když, když jsou děti připravený na to, že budou dělat venku a má bejt úplně ne slunce, tak prostě, tak jako zvolí to oblečení. Nějak v tom zase posilujeme spolupráci s rodinou, jo. Takže tam jako to počasí pak i pro nás učitelky, který nejsme až tak aktivní, že jo, když tam jenom jako obcházíme, tak tam hrozí větší zima učitelkám než dětem, jo. A ještě vlastně, pardon, nevýhody v tý docela dost dlouhý a podrobný přípravě, aby to splnilo ty cíle, aby to nebylo jenom venku. Bejt venku a dělat něco venku, že pracovní sešit můžu taky vyplnit venku. Ale to, vlastně jsme potřebovali ty kroky, abychom si toto uvědomili, takže vlastně z nevýhody se může stát výhoda, no, když se s ní dobře dělá, jo.

Byla pro Vás jako učitelku takto upravená centra něčím přínosná?

Určitě. Určitě, protože jsem si uvědomila to, jak je důležité nedělat věci jenom proto, aby se dělaly, ale aby nesly ten smysl, aby to bylo učící pro ty děti, aby když tady bylo cílem

teda nějak, nějak, jako podporovat ten rozvoj kompetencí tak, aby, abychom je tam, abychom zařadili takové činnosti, kde to bude. Kde k tomu učení bude docházet, k tomu zvědomování, posléze k nějakému pojmenování, tak si myslím, že to má tuhleto velikou výhodu a pro mě to mělo... Já jsem byla ve fázi učení taky, jen díky vám, protože mě se ten program moc líbí, ale když jsem tady sama nebo jenom s asistentem, tak dobrý, tak jsme dva a to je krásný, že jo. To je krásný, já mám hezkej počet dětí, ale přesto vlastně nemůžu... Ne, nemůže jeden z nás opustit stanoviště, mimo školu jít, takže tohle bylo pro mě velmi posuvný v tom, že a že můžu přemejšlet jinak.

Byly pro vás kompetence skautské výchovy něčím nové? Čím?

Ano, ano, ano, tak myslím si, že rozvoj tvořivosti a zručnosti zařazujeme i běžně ve třídě. Někdy to dáváme i ven tuhleto práci, ale není to pravidlo, no. Rozvíjí a prohlubuje vlastní sebezpoznání a duchovní život, myslím si, že i na tom, na tom pracujeme, ale ne třeba v centrech, nějakým jiným způsobem, takže zařazení do center pro mě bylo nové. A v tom že prostě jim nabídneme to, že pozorují tu přírodu, to že můžou pozorovat strom a vidí i v tom geometrický tvar. Už třeba to, že, že je mu tam dobře pod tím stromem, že se mu to líbí. Využívá krásu... No s tím souvisí jedinečnost přírody, vnímá a poznává příběhy krajiny, myslím si, že to, že objevuje to, že kamínky jsou různé a jiné a že ty vonějí, ty pupeny a že je to vlastně hezký a že to může bejt hezký, i když ten člověk tam nezasahuje, tak to si myslím, že je lepší práce venku než ve třídě, že v té třídě není tolik těch příležitostí. Pobývá v přírodě a umí se v ní chovat... No oni velmi rádi pobývají v přírodě, ale ne vždy se úplně umí chovat, takže to si myslím, že to to zvědomování, ty debaty o tom, jak se chovat a proč tady jsou vlastně intenzivnější, když se to rovnou venku zažije. Ještě by se hodilo, kdyby někde nějaké to zvířátko viděli, protože no tak tady ne, že jo. Ale když vám to ale oni, když začnou hulákat a zajíc a bažant zdrhne, no, tak z toho můžou pak zapsat ponaučení. No možná někdo, no, ale nejdřív je to nikdo, pak je to jeden a pak je to třeba víc, jo. Je to dlouhodobá, hrozně dlouhodobá práce a chová se to.. chová se šetrně a ví proč... Oni to vědí proč a moc hezky nám to řeknou, ale není to takový, že by to bylo zvnitřnění. Myslím si, že to je na výzvu, jo, to upozornění, tím to začíná.

(Po přečtení výroků žáků výstupů z center a analýzy výsledků výzkumu.)

Myslíte, že u žáků nastal rozvoj ve sledovaných kompetencích?

Ano, určitě ano. Přinejmenším u některých, nemyslím si, že u všech, ale myslím si, že někoho někdy, když se to teď párkrát připomene, jako že bychom si... Myslím, že ten, že to jsme schopný dodržet i bez vás, protože nás čeká na konci května škola v přírodě. To není tak daleko a tam se tohleto přesně objevuje. Tam mluvíme o tom, proč bychom měli jít tiše a proč všechny odpadky neseme v batůžku domů a takže, když jako... Naděje, že se to bude posouvat je, ale myslím si, že bez nás, bez našich nějakých výzev v úkolech nebo v nějakých výzvách „přemýšlej“ se to samo nestane.

Myslíte, že se žáci díky výuce venku něco naučili? Co Vám přijde, že se i z toho odnášejí?

No přinejmenším to, že by, ne, že nebudou tak často něco rvát. Že počkaj, až to upadne, jo, a nebo to neurve každěj, ale jenom jeden, jo. Prostě nebudem si dělat iluze tady, že jako ode dneška všechno bude jinak, takže si myslím, že toto. Toto je, a že někdo v tom týmu je zkrotí třeba maličko. A.. a ještě i to, že je to hezký venku, že je to prostě hezký, že.. že jaro voní a že když ještě nejsou ty stromy obalený tím listím a oni viděj, že jsou tam ty hnízda, takže to začnou spojovat. Jo a ještě viděj, že prostě straky dělají hnízdo dřív než všichni ostatní ptáci a proto je tolik strak, protože ty jsou dřív než ty ostatní. Aha! To je to, co jsme viděli, jo. Takže ty souvislosti, to dávání těch věcí do těch souvislostí v té přírodě. V tom, že když.. když pošlapu všechny bílé kuličky, tak byť je to jako bezva zábava, protože to práská, ale tak pak nemají ty ptáci co jíst. Tak to.

Budete v rozvoji některých kompetencí se žáky pokračovat?

No, určitě. Ideálně ve všech těch kompetencích, protože tvořivost a zručnost potřebujou, aby si to mohli užít. Sebepoznání a duchovní život, no přece potřebuju ne dělat z nich všechny stejný, ale aby byly, aby cítili svoji jedinečnost, aby.. aby si dokázali pak stát za svým, když něco vyrobí a být.. být hrdí na to, že něco dokážou A jako smířit se s tím, že ne vždycky všechno dokážou všichni stejně. Krásu, no, to je tak to, že je mi tam blaze prostě, že mě to nejenom, že teda stromy nám dávají kyslík a já vím, že nám dávají kyslík, ale i to, že teda jdu dýchat a užívám si to, že to voní ještě navíc no. No a čekáme ten pobyt

v tý škole v přírodě, takže tam doufám, že budeme, že nám počasí dovolí a budeme tam celý den vždycky, no tak, abychom nevydělali celý širý svět tam a mohli oni si to užívat, jo, a šetrně, jenom samozřejmě prostě nic tam nenecháme. Všechno, co si tam nesem, taky odneseme domů.

Myslíte, na základě Vaší zkušenosti, že by se prvky skautingu daly zařadit do výuky na 1. stupni ZŠ?

Rozhodně protože to Začít spolu má podobný.. podobné ty základní principy. To jsme si říkali, že potřebujeme se starat o sebe, o druhé, o to, aby bylo o dobro.