

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Metodika využití bojových her v prostředí alternativních lesních škol
preprimárního a primárního vzdělávání, jako možné prevence šikany.

Methodology of using rush-and-tumble play in the environment of alternative
forest schools of pre-primary and primary education, as possible prevention of
bullying and healthy development of pupils.

Bc. Sandra Nováková

Vedoucí práce: Ing. Petr Kazík, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Metodika využití bojových her v prostředí alternativních lesních škol preprimárního a primárního vzdělávání, jako možné prevence šikany.“ potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího 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 2. 12. 2020

Ráda bych tímto poděkovala vedoucímu své diplomové práce Ing. Petru Kazíkovi, Ph.D. za vedení mé práce. Dále bych ráda poděkovala za inspirativní zdroje a doporučení k teoretické části Mgr. Janu Brabcovi, Ph.D. a Mgr. Lucii Žáčkové za cenné rady a pomoc s výzkumnou částí praktické části diplomové práce. V neposlední řadě děkuji svým blízkým za podporu, především však svým synům Viktorovi a Vincentovi za nasměrování mě k tématu práce skrze svou nezdolnou vůli být sami sebou.

ABSTRAKT

Diplomová práce „*Metodika využití bojových her v prostředí alternativních lesních škol preprimárního a primárního vzdělávání, jako možné prevence šikany.*“ poukazuje na oblast her dětí, která je ze své podstaty spojena s takovým fyzickým projevem, že u dospělých jedinců může vzbuzovat nejrůznější obavy. Bojové a úpolové hry, o kterých je řeč, jsou v této diplomové práci uchopeny jako druh her, někdy možná opomíjených, avšak nezbytných pro zdravý vývoj osobnosti dětí. Jestliže je rozvoj dětí a žáků cílem školských zařízení, pak právě možné zařazení bojové a úpolové hry do těchto prostředí se jeví jako vhodně rozvíjející. Alternativní školy, v tomto případě lesní mateřské a základní školy, jsou natolik otevřené inovacím, že si je tato diplomová práce zvolila pro pomyslné zasazení bojové hry do jejich kurikula. Je zde také nastíněn možný kontext mezi vědomou bojovou hrou dětí a jejich vnímání šikany, či případný vliv bojové hry na eliminaci těchto nežádoucích projevů chování. Empirická část formuluje metodický materiál v souladu s blíže popsanou charakteristikou vybraných školských zařízení. Sběr dat probíhá online dotazníkovým šetřením průvodcům lesních mateřských a základních škol. Utváření metodiky ovlivnilo studium relevantních dokumentů a virálních dat s tematikou bojových a úpolových her, neformální rozhovory s průvodci i nezúčastněné pozorování dětí v konkrétních institucích ve školním prostředí. Na základě analýzy sebraných dat dochází k návrhu konkrétního řešení implementace bojových her do denního režimu školského zařízení typu lesní mateřská či základní škola, a to formou metodického manuálu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Bojové hry, úpolové hry, preprimární vzdělávání, základní vzdělávání, lesní školy, prevence šikany, agresivita, rozvoj žáků.

ABSTRACT

The diploma thesis "*Methodology of the use of rough-and-tumble play in the environment of alternative forest schools of pre-primary and primary education as a possible prevention of bullying.*" points to the area of children's games, which are inherently associated with such physical manifestation that it can cause all sorts of concerns in adults. The rough-and-tumble play as well as fighting and combat play are in question considered in this thesis as a kind of games, sometimes possibly neglected, but necessary for the healthy development of children's personalities. If the development of children and pupils is the goal of school facilities, then the possible inclusion of combat and combat games in these environments seems to be suitably developing. Alternative schools, in this case forest kindergartens and primary schools, are so open to innovation that this thesis chose them for the imaginary incorporation of rough-and-tumble play into their curriculum. It also outlines the possible context between the conscious fighting game of children and their perception of bullying, or the possible influence of the fighting game on the elimination of these undesirable behaviours. The empirical part formulates methodological material in accordance with the described characteristics of selected schools. Data collection is realized by an online questionnaire survey for forest nursery and primary school guides. The development of the methodology influenced the study of relevant documents and viral data on the topic of rough-and-tumble play and fighting-and-combat games, interviews with guides and observation of children in specific situations in a school environment. Based on the analysis of the collected data, a specific solution for the implementation of rough-and-tumble play and fighting-and-combat play into the daily regime of a forest nursery or primary school is proposed, in the form of a methodological manual.

KEYWORDS

Rough-and-tumble play, fighting-and-combat play, pre-primary education, primary education, forest schools, prevention of bullying, aggression, pupil development.

Obsah

Úvod	7
1 Hra	9
1.1 Definice hry	13
1.2 Volná hra.....	14
1.3 Bojové hry.....	18
1.4 Úpoly a úpolové hry	20
1.5 Rough and tumble play	22
1.6 Bezpečnost dětí a žáků.....	25
1.7 Zdroje pro náměty dětských bojových her.....	28
2 Lesní mateřské a základní školy	29
2.1 Lesní mateřské a základní školy jako koncept alternativní formy vzdělávání	29
2.2 Specifika lesních mateřských a základních škol.....	31
2.3 Právní ukotvení v systému.....	34
3 Rizikové chování	35
3.1 Bojová hra jako prevence šikany	37
4 Výzkumná část	41
4.1 Výzkumné šetření	42
4.1.1 Cíl výzkumu	42
4.1.2 Výzkumný problém	42
4.1.3 Teoretický rámec	43
4.1.4 Výzkumné otázky	44
4.1.5 Metodologie.....	44
4.1.6 Představení vybraných lesních mateřských a základních škol	44
4.1.7 Modifikace výzkumného šetření v průběhu realizace	50

4.2	Analýza sebraných dat	53
4.2.1	Dotazník průvodcům v lesních mateřských a základních škol.....	53
4.3	Shrnutí praktické části	64
4.3.1	Výsledná metodika	65
	Závěr.....	74
	Seznam použitých informačních zdrojů	76
	Seznam příloh.....	79

Úvod

Záměrem diplomové práce bylo navrhnout metodiku pro využití specifické formy hry, a to takzvané bojové hry, v prostředí alternativní vzdělávací koncepce lesních mateřských a základních škol s ohledem na možný vliv na chování dětí v oblast šikany. V teoretické části se práce důkladně věnuje fenoménu hry, především jejímu skutečnému významu a vlivu na člověka, pohledem místy až filozofickým. Zdůrazňuje základní podstatu, a to svobodnost a volnost hry. Postupně se dostává k bojovým a úpolovým hrám, na které nahlíží s vizí nezbytnosti a potřebnosti zastoupení v životě dětí a žáků. Zamýšlená metodika cílí na alternativní vzdělávací instituce, konkrétně volí koncept lesních mateřských a základních škol, jejichž filozofie je představena v následující kapitole. Závěr teoretické části upozorňuje na problematiku rizikového chování a nabízí k zamyšlení možný vliv zařazení bojových her do programu vzdělávacích institucí v souvislosti s eliminací šikany.

Cílem empirické části diplomové práce bylo prozkoumat prostředí konkrétních lesních mateřských a základních škol a ve výzkumném šetření nalézt podklady pro formulování srozumitelné metodiky pro využití bojových her v prostředí alternativních vzdělávacích institucí lesního typu.

Výzkumné otázky byly položeny tyto:

Jsou v současnosti bojové a úpolové hry součástí denního programu lesních mateřských a základních škol, ať už přímo či nepřímo?

Je podporování bojových a úpolových her v prostředí vzdělávacích institucí typu lesních mateřských a základních školách vhodné?

Jaké typy bojových a úpolových her připadají do úvahy? Jaké nároky jsou kladeny na samotné průvodce, potažmo na celé instituce?

Může zařazení bojových a úpolových her do kolektivu mít vliv na sociální klima školní/školkové třídy?

Je pravděpodobné, že se v každé vzdělávací instituci vyskytla situace, která se dá nazvat určitým druhem šikany. Některé školy se s takovými skutečnostmi potýkají více, jiné méně. Pro většinu rodičů bude nejspíš otázka šikany ve škole, kterou jejich potomek navštěvuje,

důležitá. Jedním z předpokladů, které v této práci prozkoumávám, je možný vliv přítomnosti vědomé bojové hry v období dětství a dospívání na vnímání šikany samotnými dětmi. A právě poslední kapitola teoretické části dává do kontextu školní šikanu s vědomou bojovou hrou.

V praktická částí této diplomové práce zkoumám konkrétní možnosti pro implementaci bojových her do prostředí alternativní vzdělávací instituce. Kvantitativní výzkum spočívá v online formě dotazníkového šetření zaslaného průvodcům lesních mateřských a základních škol. Součástí praktické části je také představení konkrétních lesních mateřských a základních škol. Původně zamýšlené pozorování dětí a žáků, je znemožněno pandemií korona viru Covid-19, při kterém došlo k uzavření školských zařízení a vytipované lesní základní a mateřské školy, kde byl záměr realizace pozorování, prozatím nejsou v plné míře otevřeny. Nezbytné bylo také studium relevantních dokumentů a dalších zdrojů, především virálních, s tématem bojové a úpolové hry, přispěly také neformální rozhovory s průvodci i pozorování dětí v konkrétních institucích ve školním prostředí z období před uzavřením těchto školek a škol. Následující analýza sebraných data, je podkladem pro metodický materiál.

1 Hra

Pro zdůraznění významu a relevance bojové hry ve vzdělávacím procesu je namístě zaobírat se samotným pojmem a smyslem hry v životě člověka. Toto velmi obsáhlé a zajímavé téma je od nepaměti předmětem mnoha děl rozličných autorů. I přesto tuto pozornost, kterou hry z hlediska filozofického, antropologického, psychologického a mnohého dalšího ještě mají, se domnívám, že význam hry a její zařazení v té nejzákladnější formě do primárního a často i preprimárního vzdělávání je nedostatečné, anebo okleštěné na tzv. bezpečné hry, které často nemohou uspokojit mnohostranné vývojové potřeby dětí. Dále zmiňovaný Roger Caillois si všiml, jak zejména pedagogové a jejich psychologičtí pomocníci vynechávají z dětských her ty hazardní, hry typu **alea**, protože v nich vidí něco výchovně škodlivého. Ponechám nyní stranou otázky spojené s implementací odvážnějších her do prostředí školy a s tím spojená rizika, otázku odpovědnosti za zdraví, náročnosti přípravy či dalších oblastí a budu se věnovat širšímu významu hry v životě člověka.

Pro prvotní orientaci v tématu a vnímání hry jsem čerpala z publikace *Dětské hry – games*, autorů Miroslava Klusáka a Miloše Kučery, kde jsou vyzdvíženi tři významní autoři, jejichž pojetí hry je původní a zabývající se celkovým pojetím hry, jedná se o Johana Huizinga, Rogera Cailloise a Eugena Finka.

Johan Huizinga – Homo ludens: O původu kultury ve hře.

Za zmínku stojí Huizingovo vnímání **hry jako svébytné, autonomní životní činnosti**. Kdy svébytnost je pojímána jako vyčlenění, hranice, či vztah k jiným bytím, také svým, tedy o hranici hra vs. nehra. Také je svébytnost imanencí¹ samého bytí, tj. dané bytí má smysl v sobě samém a není podřízeno jiným účelům. Hranice (herní čas, prostor a pravidla hry) vystihují obsah imanence samé, intenzionální kritérium hry či vtip jejího bytí.

Huizingha nevidí hru jako biologickou funkci (například trénink či vybití energie), a to ani u zvířat, hra má dle autora „imateriální prvek“, tedy duchovní rozměr, a to proto že má smysl,

¹ Imanence – označuje to, co nepřesahuje, nýbrž zůstává, trvá, je obsaženo uvnitř. Odtud (něčemu) imanentní znamená v něčem obsažené, zahrnuté. Opakem je transcendence (přesah, přesahování) a transcendentní. Zdroj Wikipedie

vyplívající, z její celosti a formy, která se blíží estetické, a z odmítání dopadů „doopravdy, vážně“ do skutečného života. Toto odmítání dopadů ovšem neznamená, že ve hře nemohou cirkulovat obrovské hodnoty, majetky třeba i životy, tyto hodnoty hra devaluje ve svůj vlastní prospěch.

Zcela podstatný význam má v Huizingově pojetí hry „vážnost“. Tato je jasnou hranicí hry. Pojem, který je třeba neustále specifikovat a korigovat. Hra může být svým dopadem vážná, mít z ní pramenící důsledky v životě samém, přesto svým hrovým průběhem k vážnosti nemíří. Také vážnost v tom smyslu, že hráče naprosto strhne, ovšem neoprostí je od statutu „hráče, soupeře, protihráče...“. Pojem „vážnost“, který mění hru v nehru, je třeba vidět více ve významu práce, respektive „práce na něčem“, přípravy, plánu, kalkulu či věcnosti obecně oproti improvizaci hry. Ještě jednu situaci vidí Huizinga jako ohrožující samotnou podstatu hry, a to snahu vyhrát za každou cenu, jinými slovy nehrát fair play.

Huizingovo vnímání hry: „*Hra je starší než lidská kultura. A právě hra má být tím, co kulturu vyvolává v život, co ji utváří.*“ (Kučera, Klusák 2010, s. 21)

Roger Caillois – Hry a lidé: maska a závrať

U tohoto autora a jeho díla si Klusák a Kučera všímají především kategorií her, kdy Caillois původní jednu kategorii **agon** – soutěž, rozšiřuje o tři další: **alea** – náhoda štěstí, **mimikry** – maska, simulakrum², předstírání a **ilinx** – závrať, trans. Kategorie jsou dále obohaceny o stavy *paidaia* až ke stavu *ludus*³.

Eugenu Finkovi je v publikaci *Dětské hry – games* věnován jen malý prostor s uvedením nosné myšlenky Finka v níž je kult spolu s hrou viděn jako symbol či symbolizace parametrů světa.

² z latinského *simulare*, „napodobovat, jevit se“, je chápáno jako vyprázdněný obraz, pouhá forma bez obsahu, ikona, nápodoba.

³ Stav *paidaia* – jakási dětská rozjařenost, stav *ludus* – v němž je nutné překonávat stále výraznější obtíže. Ve skupině agonálních her tak například běh na sto metrů spadá k pólu *paidaia*: radost z výhry je dětská a k jejímu dosažení nebylo třeba překonávat velké obtíže; zatímco šachy patří k pólu *ludus*: jsou složité, vyžadují znalost pravidel a kombinací, které poražený zřejmě neovládl tak dobře jako vítěz. Zdroj Wikipedia

Obecně je hra vyzdvihována především pro jeden její aspekt, a to funkci, kterou lze chápat jako to, co způsobuje a přináší, její efekt, nejen účel. Autoři zdůrazňují obrovskou zásluhu Huizinga, a to že zbavuje hru jakékoliv biologické funkce či účelovosti (jako je příprava pro život či trénink) a stanovuje její nadbytečnost, která přechází v její vnitřní existencionální parametr, stávající se kritériem její definice.

„Co ale hra člověku dává, jakou zvláštní součást jeho života a jeho společnosti tvoří, jinou třeba v dětství a jinou v dospělosti (ontogeneticky i fylogeneticky, ve vývoji jedince i ve vývoji civilizace), takovému vymezení funkce se žádný autor ani žádná skupina autorů, směr, škola nemůže vyhnout.“ (Klusák, Kučera st. 27.)

Pro současné pojetí hry je dle Klusáka a Kučery přínosný ludolog⁴ Brian Sutton-Smith, který hru označil za rozpornou a špatně definovatelnou, že než prosazovat jedno hledisko co hra je, je lépe definovat ji různými funkcemi, v nichž se o ní odborně hovoří, v autorově slovníku *rétorikami*.

Sedm rétorik hry dle Sutton-Smithse, jak je uvádějí autoři v publikace *Dětské hry – games*, včetně možného překladu do Cailloisova systému:

Pokrok je používán pro hru mlád'at, převážně lidských, ale též zvířecích, s tím, že právě mlád'ata se hrou žádoucím způsobem rozvíjejí, případně socializují: mlád'ata by se podle dospělých neměla bavit, jen si užívat (na to máme nárok jen my staří, tvrdě pracující?), nýbrž se rozvíjet vzdělávat (viz též rétorika o frivolnosti). Patří sem již zmíněné odmítání hazardních her. U Cailloise přechod od *paidia* k *ludus*.

Osud či *los* je údajně nejstarší rétorika, pokroku protikladná. Náhoda zde může být vyjádřena bohy, astrologií nebo geny (nadání od bohů, vlastně). Prý už není populární u intelektuálních elit, ale u nižších socioekonomických (sociokulturních) vrstev. Je prý také v kontrastu s teorií o volném času (viz rétorika *self*), kde se zdůrazňuje svobodná volba. Představuje čisté ztělesnění Cailloisovy *alea*.

⁴ Ludologie – vědní disciplína, zabývající se hrou a její význam v životě člověka a společnosti. odvozeno od *ludus*, latinský výraz pro hru.

Moc se používá na sporty a soupeření. Patří ke starým, archaickým rétorikám spolu s komunitní identitou a frivolností (moc je občanskou, politickou věcí). Odpovídá soutěživosti u Huizingy a Cailloisovu čistému agónu. Hra reprezentuje konflikt a utvrzuje status ředitelů hry nebo hrdinů. Odpovídá i soutěžení kapitalistickému, jak ukázal Caillois, a podle Suttona-Smithe je hluboce kulturně zakořeněná, i když v současnosti málo filozoficky zpracovávána.

Identita se používá na tradiční oslavy a svátky, jimž se udržuje komunita hráčů a mocenská hierarchie (může se i zpochybňovat, škádlit). U Cailloise ji nejvíce odpovídá mimikry, maska včetně smíchu parodujících klaunů (maska u Suttona-Smithe spadá spíše pod imaginaci).

Imaginace se vztahuje na hravou improvizaci v literatuře a všude jinde, na flexibilitu a na přečehovanou tvořivost a schopnost inovace u dětí a dalších mláďat: patří sem například dětské fantazírování, jehož idealizování se Sutton-Smith snaží omezit poukazem na pouhou inverzi pravidel a iracionalitu. Imaginace patří do tří moderních rétorik, vedle pokroku a self. Svým způsobem jí odpovídá Cailloisova inlinx, závrať jako změna vnitřního stav, stavu vědomí (i pro souvislost s omamnými prostředky, uvolňujícími známky inspirace).

Self se aplikuje na solitérní aktivity nebo na ty riskantní (jako bungee jumping), které poskytují peak, vrcholný extatický zážitek, ne nepodobný sexuálnímu vyvrcholení, zisky jsou též popisovány jako „hlína“, relaxace a únik, případně v dalších estetických kategoriích uspokojení z performancí. Rétorika spadá pod sekulární zdroje zážitků v konzumním stylu. U Cailloise by sem patrně spadalo mimikry sdružené s inlinx, tj. podoba dávných civilizací tohu-bohu či vzruchu, které jsou zde imitovány herně, „jen jako“, ve volném čase, či pro menšinu pracujících (z nudy boháčů).

Frivolnost se používá na činnosti hloupé a bláznivé. V moderní době jde proti puritánské etice práce (viz její ideologii pokroku), ale historičtěji hovoří o šejdířích, žonglérích a šašcích, napadajících, invertujících zavedený hierarchický řád (např. během karnevalů): má tak vždy reflektivní charakter, komentující ostatní rétoriky. U Cailloise by se sem spadala maska, mimikry, v její šaškovské podobě.

Příklady dělení her:

Brian Sutton-Smith dělí hry na

- a. průzkumné (spojené s odhalováním neznámého, s dobrodružstvím a napětím)
- b. konstrukční a tvořivé
- c. obratnosti a síly
- d. napodobování a hraní rolí

Již výše zmiňovaná kategorizace her **Rogera Cailloise**, kdy v každé z těchto kategorií je zastoupena celá škála her od jednodušších „dětských“ (paidia) po složité (ludus):

- a. soupeřivé (agonální; řecké agón = zápas)
- b. hry o štěstí (aleatorické; latinsky alea = kostka, pak hra v kostky)
- c. napodobivé (mimetické; anglicky mimicry = napodobování)
- d. hry ze závratě (vertigonální; latinsky vertigo = závrať)

1.1 Definice hry

„Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem, a jímž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném čase a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá řádně podle pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo se vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestojí za jiné.“ (Huizinga 2000, s. 20)

***Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“.** (Huizinga 2000, s. 33)*

Hlavní charakteristické rysy, formální znaky hry dle Huizingha:

- každá hra je především svobodným jednáním, hra je svobodná, hra je svoboda.
- hra není „obyčejný“ nebo „vlastní“ život, je vystoupením z takového života

- hra se odlišuje od obyčejného života místem a trváním, znakem hry je ohraničenost a uzavřenost, odehrává se uvnitř časoprostorových hranic, lze ji opakovat

Caillois doplňuje: „... *definovat hru jako činnost bytostně:*

1. *svobodnou, k níž hráč nemůže být nucen, aniž by hra okamžitě přišla o svou povahu přitažlivé a radostné zábavy;*
2. *vydělenou z každodenního života, vepsanou do přesných a předem daných časoprostorových mezí;*
3. *nejistou, jejíž průběh ani výsledek nemůže být předběžně určen, v níž je hráči a jeho iniciativě a invenci nezbytně přenechán určitý prostor;*
4. *neproduktivní, jež nevytváří ani hodnoty ani majetek, ani žádné nové prvky, a která s výjimkou cirkulace majetku uvnitř kruhu hráčů vyústuje v situaci identickou jako byla na počátku hry;*
5. *podřízenou pravidlům, podléhající konvencím, které pozastaví po dobu hry působnost běžných zákonů a zavedou během trvání hry zákony nové, které jedině ve hře platí;*
6. *fiktivní, doprovázenou specifickým vědomím alternativní reality nebo neskryvané iluze ve vztahu k běžnému životu.*“ (Caillois 1998, s. 31–32)

1.2 Volná hra

Dle obecných teorií, je hra, tedy aby hrou pro její hráče skutečně byla, v první řadě svobodnou. Účast v ní je vždy dobrovolná. Kterýkoliv z účastníků může kdykoliv svobodně skončit. Pokud tomu tak není, pak se nejedná o hru. Jedná se o nucenou činnost, jakkoliv pro někoho zábavnou, napínavou, důležitou... Volná hra je především hrou spontánní, řízenou pouze jejími účastníky bez zásahu z vnější. Další, hojně užívaný, nejspíš také v synonymním významu k volné hře je pojem „svobodná hra“, který ovšem pozbývá smyslu, právě pro výše uvedenou základní podmínku hry, a to že hra sama je již svou podstatou svobodná. I řízená hra je svobodná, právě proto že do ní jedinec vstupuje svobodně.

Proč se v poslední době v oblasti vzdělávání tolik skloňuje volná hra? Domnívám se, že organizace času dětí dospělými, a to na všech úrovních (rodina, školka, škola, mimoškolní

aktivity...) se stala natolik řízenou a organizovanou, že dítě je spíše předmětem než člověkem se svými potřebami, zájmy, přáními... Není tedy divu, že bojuje. Že se snaží vzepřít a dostat zpět svou svobodu, svoje právo rozhodovat o svém životě⁵.

Stále více se setkávám s názorem, že děti jsou čím dál neposlušnější (v rodinách), nechtějí se vzdělávat, zlobí (na půdě školky, školy), nebaví je chodit do kroužků (pro nás dospělé často velmi atraktivních, případně i nákladných). „To za nás nebylo! Já bych se takto nikdy nechoval/la.“ jsou často věty nejen důchodců v tramvaji, když je nepustí dospívající dítě sednout, ale i rodičů (prarodičů) a pedagogů různých stupňů škol. Já si ale pokládám otázku „Kolik času si mohli tito lidé v dětství organizovat sami? Jak jim do tohoto časoprostoru vstupovali dospělí?“ Moje úvaha zní: předchozí generace měli více kontroly nad vlastním životem než současné děti. Možná ne o moc, ale bylo to nejspíš dost na to, aby byly spokojenější. To by ovšem platilo pouze v případě, že byli skutečně jako děti ve své době poslušnější.

To že děti mohou být v očích veřejnosti neposlušnější a problematičtější, nutí pátrat po příčinách. Strategie odměn a trestů nepůsobí dostatečně efektivně. Pokud tedy ona problematičnost dětí tkví v nedostatečné svobodě, v minimu důvěry, kterou jsou dospělí ochotni dítěti dát, je na čase věnovat této oblasti více pozornosti. Třeba právě ponecháním svobodné volbě dítěte, co bude dělat se svým časem a bezpodmínečnou důvěrou dospělého ve schopnost dítěte být za sebe zodpovědným.

Návrat k původnímu aspektu hry (svobodná), bez toho, aniž by bylo nutné jej explicitně uvádět, může vést i skrze uvědomění si, že ani svoboda není bezbřehá. Pro tento stav se hodí spíše anarchie. Je přeci naprosto legitimní dát jasně najevo, že v určitém bodě, momentu, stavu svoboda jednoho prostě končí, právě proto, že svoboda někoho jiného zde začíná. Dalším důležitým aspektem hry je její časoprostorová ohraničenost. Dospělý má právo, ba dokonce povinnost seznámit dítě s hranicí času a prostoru pro volnou hru. Tyto hranice vytvoří pro dítě bezpečný rámec, v jehož středu je nerušený prostor pro volnou hru.

⁵ Rozuměj o určitém množství času, stráveného podle vlastních představ, nejedná se tedy o sto procent jeho času, ale o tom, který je v jeho silách svobodně naplňovat, pro tříleté dítě to bude jiný objem času, než pro osmileté, také je třeba si uvědomit, že čím dříve dítě převezme zodpovědnost za část svého života, tím více relevantních zkušeností postupně získává.

Drobné rozdíly, nuance při volbě sousloví volná hra a spontánní hra v literatuře a dalších zdrojích ze kterých jsem čerpala lze shrnout přibližně takto:

- Pojem spontánní hra je v literatuře věnující se tématu dětí častěji volena v souvislosti s většími, respektive maximálními možnými, pravomocemi dětí volit s čím si budou hrát, jak si budou hrát (pravidla), kdy a jak dlouho si budou hrát a také kde si budou hrát. Pro spontánní hru je přirozenější „být venku“.
- Pojem volná hra více pracuje s faktem, že děti mají omezenější možnosti volby. Například nemohou volit prostředí, kde si budou hrát, když jsou ve škole, nemohou budovu (zahradu, prostory školy...) opustit. Dalším příkladem jsou pravidla hry, která na půdě školy prostě nemohou být v rozporu s nimi. Volná hra je více spojována s ohraničeným prostorem (budovou, zahradou apod.).

S pojmem volná hra se nejčastěji setkáme v alternativních formách vzdělávání, jako jsou Waldorfské školy, svobodné školy, lesní mateřské/základní školy.

Volná hra je základem relativně nového konceptu intuitivní pedagogiky, jehož průkopníkem je švédský pedagog Johan Ahlbom, který je autorem následujícího textu, zveřejněného na stránkách asociace lesním mateřských škol.

O dětech a volné hře

"Pokud děti necháme "na pokoji" v jejich hře, uvidíme, že jen velice ojediněle zapojí do svých her prvky soutěžení a to, čemu říkáme "vzdělávací cíle". My dospělí bychom měli být velice obezřetní a nedělat dětem hry "zábavnými", "vzrušujícími" nebo "smysluplnými" tím, že takové prvky přidáme. Děti se učí pořád. Nikdy nedělají něco jen, aby "utráceli čas". To je jen pokřivený pohled nás dospělých.

Pokud tedy bude řeč o volné hře, budeme se bavit o dětech, které si hrají, a o nás dospělých jako pozorovatelích, kteří se snaží hře porozumět dříve, než do ní vstoupí s nějakými svými "pedagogickými záměry". Když pochopíme, jak a proč si děti hrají, budeme se moci k nim opatrně připojit a účastnit se jejich učení. Když to budeme dělat dost dlouho, možná nás napadnou hry, které budeme moci dětem nabídnout. Hry, které dětem ponechají dostatek

svobody, aby se mohly učit to, co se potřebují učit. Ale nejdříve ze všeho musíme pochopit element hry bez cíle nebo soutěživosti. Můžeme to udělat právě skrze cvičení: házení věci jeden druhému, tleskání nebo situace, kdy zažíváme fyzický kontakt nebo si například zavážeme oči. Jakékoli cvičení, kdy cvičíme bytí tady a teď.

Děti, hlavně ty nejmenší, se chtějí učit neustále. Jen my někdy nevíme, co nebo kdy – a pak děláme chyby. Musíme studovat lidské bytosti, které jsou tak nepodobné strojům. Také je třeba si zvědomit, že je dost času na všechno, co se dítě chce a potřebuje naučit. Pokud si myslíme, že "čím dříve, tím lépe", pak jsme na omylu a dopouštíme se na dětech zločinu. Učení není vždy totožné s věděním nebo shromažďováním faktů." (Ahlbom 2019, online)

O poznání méně pozitivně je hra přijímána konceptem Montessori škol, jak svědčí citát jeho zakladatelky Marie Montessoriové

„Kdybych byla přesvědčena, že si děti mají hrát, poskytla bych jim, co k tomu potřebují, avšak já o tom přesvědčena nejsem. Hraním se dítě zabývá proto, že mu nedáváme příležitost dělat něco důležitějšího a samo dítě cítí, že by mělo dělat něco užitečnějšího než si hrát.“
(Gebhartová, Opravilová 1998, s. 13)

1.3 Bojové hry

Pro otevírání této kapitoly jsem váhala, zda začít opatrně, po troškách obhajovat téma bojových her dětí, až mě doslova uzemnila relativně strohá, ale o to výmluvnější, zmínka o knize Georga Eisena *Children and Play in the Holocaust* (Děti a hry v období holokaustu). Kniha zatím nebyla do češtiny přeložena. Krátký text věnovaný uvedené publikaci se nachází v knize *Svoboda učení* Petera Greye (2016) a bude pro tuto práci víc než dostačující.

Jak uvádí Grey (2016) Eisen čerpal z deníků a rozhovorů přeživších. Popisuje zde, jak se dospělí snažili pro své děti zachovat trochu z podoby nevinných her, na něž byly zvyklé. Avšak děti si hrály po svém. Hrály hry, které odpovídaly prostředí, ve kterém byly – na válku, na vybuchující bunkry, vraždění, zabavování oblečení mrtvolám či na odpor. Zmiňuje zde konkrétní hry jako „lechtání mrtvoly“, „plynová komora“ či „klepsi-klepsi“ (hovorový výraz pro krádež). Poslední zmiňovaná hra stojí za detailnější popis. Jedná se o hru, která vznikla na základě denních hromadných svolávání a spočívá v tom, že jeden hráč měl pásku přes oči, další ze skupiny dětí k němu přišel a tvrdě ho ušáhl do obličeje, poté si první sundal pásku a musel hádat, kdo ho ušáhl (z výrazů nebo jiného chování druhých). Tato hra se velice hodila pro přežití v Osvětimi – lidé museli být dobří ve lhaní – například když ukradli chleba.

„Děti si do hry (ať už je to roztomilé hraní, kterému rádi přihlížíme, či to popsané Eisenem) promítnou dění v reálném světě okolo sebe; tam je bezpečné se mu postavit, čelit, vyzkoušet jej a procvičit způsoby, jak se s ním vyrovnat.“ (Grey 2016, s. 92)

V první řadě je nutné si uvědomit, že naše představa o dětech, jako sladkých nevinných bytostech může být jen těžko reálná v prostředí dospělých jejichž nevinnost a roztomilost je jen velmi málo patrná, pokud vůbec. Mají-li si později samy poradit, musí být pro život dobře vybaveny, a to budou jen těžko, budeme-li je chránit před prostředím ve kterém vyrůstají.

Často se setkávám s názorem dospělých, že násilné hry utvářejí násilné dospělé jedince. Osobně se spíše přikláním k názoru, že násilí ve světě dospělých směřuje děti k násilným hrám, které se tímto emocionálně, intelektuálně, ale i fyzicky připravují na budoucí realitu.

„Děti se chtějí připravit a připravují se na skutečný svět, ve kterém usilují o přežití. Udělejme tento svět skutečně tak šťastným, jak jen můžeme, ale ať to není jen předstírání.“ (Grey 2016, s. 92)

Do té doby však ponechme dětem jejich potřebu, ale i právo připravovat se na svět takový jaký doopravdy je.

Tímto, tento poněkud drsný úvod do světa bojových her opustím, a budu se věnovat aktuálnímu stavu, který alespoň v mém okolí, nevyvolává potřebu „lechtat mrtvolu“, a přesto vyvolává v dospělých jedincích více negativní emoci a dopadů než vidění přínosů pro zdravý rozvoj lidského jedince.

Jen v malém množství případů jsem se setkala s takovým pohledem dospělých na bojové hry dětí, který by je vnímal jako zdravé, rozvíjející a řekněme i nezbytné. Ve jménu absolutního zdraví se valná většina dospělých dívá na bojové hry, jako na zbytečně ohrožující, přinejmenším trvalými zdravotními následky, často i končící smrtí. Nebo na druhé straně s názorem „to se přeci musí každé dítě uvědomit, že silnější vyhrává“. Ani jeden z výše uvedených názorů nepracuje s pravou podstatou hry, a to že hra je především svobodná a podřízená pravidlům, odehrávající se v konkrétních časoprostorových hranicích.

Ráda bych se plně distancovala od virtuálních bojových her, případně deskových her s válečnou tematikou. Tato oblast je pro mě naprosto neznámá a netroufám si ji, jakkoliv komentovat. Veškeré dopady, které zmiňuji jako možný následek bojových her dětí, se vždy týkají pouze svobodných bojových her, které pracují s fyzickou aktivitou hráčů.

Gender a bojové hry dětí

Bojové hry jsou spíše doménou chlapců, a to již od útlého věku. Nicméně určité typy tohoto druhu hry jsou oblíbené i mezi děvčaty, jako je například hra na honěnou. Bojové hry stavěné na poměrování sil jsou mezi děvčaty provozovány jen zřídka, spíše se některá z děvčat přidává k chlapeckým soubojům, než aby bojovala děvčata mezi sebou.

„K typicky chlapeckým činnostem patří pohybové činnosti, které někdy provází určitá míra agrese. Účelem jejich fyzického střetu však většinou není za každou cenu zvítězit nebo ublížit soupeři, jedná se spíše o jaksi téměř ritualizované, většinou nevážné vzájemné pošťuchování, které bývá často provázeno smíchem. Tento typ her se u chlapců začíná objevovat již od třetího nebo čtvrtého roku. Nelze zcela vyloučit, že toto chování má alespoň částečný pudový základ, protože podobné rozdíly v chování mezi mláďaty opačného pohlaví byly zjištěny také u opičích primátů. Dívky, které se často účastní těchto her, bývají obvykle u ostatních děvčátek méně oblíbené a nebývají někdy ani příliš dobře přijímány kolektivem chlapců. Avšak u chlapců, kteří se těmito hrám zcela vyhýbají a neumí na podobné „výzvy“ druhých dostatečně asertivně reagovat, je riziko ztráty prestiže v chlapecké skupině podstatně vyšší (Humpreys, Smith, 1987, podle Bealové, 1994).“ (Janošová 2008, s. 127)

1.4 Úpoly a úpolové hry

Bojové hry, ve smyslu, jakým s nimi pracuje tato diplomová práce, vycházejí především z takzvaných úpolových her. Vznik pojmu „úpolové“ se údajně pojí k pohybovým aktivitám vojáků před bitvou, kdy vojska tábořící před bojem „u pole“ udržovali kondici a bojeschopnost vojáků různými cvičeními. Další výklad významu slova úpolové pracuje se základem slova úpolit čili zápasit.

Zásadní pro správné vnímání pojmu bojová či úpolová hra je i to, že protivníci nejsou nepřátelé, ale soupeři, a to především čestní. Každá taková hra má svá pravidla a jejich dodržování je pro hru samotnou bezpodmínečné.

Základem úpolů jsou tělesná cvičení a bojové pohybové činnosti s cílem překonat protivníka. Lidově řečeno, jedná se o to „kdo s koho?“ Publikace stejného názvu, *Kdo s koho* od autora Vladimíra Roubíčka, definuje úpoly takto „*Úpoly v současném pojetí zahrnují tělesná cvičení a bojové pohybové činnosti, při nichž se usiluje o překonání odporu, zásahem nebo chvatem o přemožení protivníka.*“ (Roubíček 1984, s.7)

Jiná charakteristika úpolů zní „*Úpoly jsou pohybové aktivity zacílené na kontaktní fyzické překonání partnera. Do úpolů zařazujeme i specifická cvičení, která jsou přímou průpravou na kontaktní překonání partnera*“ . (Reguli 2005, s. 7)

Úpolové hry jsou děleny na: (Roubíček 1984, s. 7)

- Základní neboli průpravné úpoly
- Sportovní úpoly
- Bojové úpoly

Základní – průpravné úpoly

Jsou to relativně jednoduchá cvičení, vycházející především z přetlačování, přetahování, úniků z držení či strkání soupeře. Slouží především k rozvoji motorických schopností a dovedností nezbytných pro další rozvoj v pohybových činnostech silových, rychlostních, silově-vytrvalostních a koordinačních. Kromě rozvíjení kondičních a koordinačních pohybových schopností, rozvíjí odvalu, bojovnost a sebekontrolu. Do průpravných úpolů patří i nácvik pádů.

Sportovní úpoly

Jedná se o bojové sporty, jako je například box, judo, šerm, zápas a další, nejčastěji jeden na jednoho. Sportovním úpolům neboli úpolovým sportům nutně předchází nácvik základních pohybových dovedností, tj. základní – průpravné úpoly, které jsou předpokladem pro technicky správný pohybový výkon v úpolech.

Reguli (2004) pro tuto část úpolů volí pojem úpolové sporty a dále je dělí na:

1. soutěžní úpolové sporty (zápas, box, kendó a tak dále).
Hlavním znakem je systém soutěží a příprava na ně s cílem dosáhnout vrcholní výkon v těchto soutěžích podle pravidel.
2. sebeobrané úpolové sporty (džúdzucu, gošin džucu, krav maga a tak dále).
Hlavním znakem je zaměření na aplikaci úpolového sportu pro potřeby sebeobrany.
3. komplexně rozvíjející úpolové sporty (aikidó, tchai ťi a tak dále).
Hlavním znakem je celoživotní rozměr a mnohodimenzionální rozvoj člověka v oblasti tělesné, duševní, sociální i spirituální.

Bojové úpoly

V literatuře věnující se úpolům jsou bojové úpoly vnímány především jako sebeobrana.

„Sebeobranu tvoří různé úpolové aplikace. Je užítkovou pohybovou činností. Aplikace znamená, že sebeobrana je otevřeným systémem, aby bylo možné podle okolností (daných zúčastněnými osobami, situací a podobně) měnit konkrétní úpolové činnosti takovým způsobem, aby sebeobrana byla dostatečně účinná a rychlá, a aby byli současně zachovány zájmy chráněné zákonem (a to především život a zdraví člověka).“ (Reguli 2004, s. 5)

Ona sebeobrana je pak dělena na profesní – jako důležitá součást některých profesí a osobní – určena široké oblasti zájemců.

1.5 Rough and tumble play

V doslovném překladu „drsná a bubnová hra“ je pojem užívaný v anglofonních zemích pro herní činnost dětí a dospívající mládeže, zde uváděnou jako bojové a úpolové hry, jedná se o jakousi podkategorii takzvaných drsných her „Rough Play“.

Rough play neboli drsná hra je rozpracovaná do charakteristických typů hry:

R&T (rough and tumble play) – hra při které dochází k poměřování sil soupeřů a soubojům s rizikem drobných fyzických zranění, je často specifická mezi důvěrnými a dobrými přáteli. Dle „The Cambridge Handbook of Play“ začínají děti s touto hrou okolo třetího roku věku a vrcholu v hraní těchto her dosahují mezi pátým a osmým rokem věku.

Big Body Play – další z typů her spadajících do drsných her je oblíbená především mezi velmi malými dětmi až do předškolního věku. Jedná se především o skákání, kutálení, padání; při hře s dospělým se jedná o vyhazování do výšky, padání do náruče, hra na koníčka. Hra se vyznačuje typickým požadavkem na opakování „ještě, ještě, ještě!“

Risky Play – velmi riskantní hry při kterých se jednotlivci snaží o překonání jakéhosi pomyslného rekordu či limitu, nejčastěji vlastního. Jsou to hry s výškou, rychlostí, nebezpečnými nástroji, poblíž nebezpečných míst a věcí, ale i R&T s ochotou jít do riskantnějších soubojů a hry kde je možné se ztratit. Například se jedná o hry: skočit z co

největší výšky, jet co nejrychleji na kole z kopce, hrát si s nožem... Tyto hry jsou specifické, také tím, že je děti často nehrají v přítomnosti dospělého.

Imaginative Play – válečné hry odehrávající se ve fantazii dětí. Bitvy s množstvím imaginárních zbraní, se spoustou násilí a agresivity. Hry se odehrávají na imaginárních místech (často ve vesmíru) a s velmi fantaskními účastníky.

Fyzické aktivity spojené s drsnou hrou vyvolávají u dospělých obavy z násilí a nepřiměřené agresivity. Jedním ze specifických znaků, že se jedná o hru, a ne o úmyslnou agresivitu a násilí páchané na druhém je i to, že po skončení aktivity zůstávají její účastníci přátelé. Není proto divu, že k těmto hrám dochází především mezi nejlepšími kamarády.

Rozdíly mezi Rough and Thumble play a agresivitou:

Rough and Thumble play	Agresivita
Děti se usmívají a smějí.	Děti se mračí, pláčou, mají strnulý výraz ve tváři.
Děti se ochotně účastní, horlivě a nadšeně se připojují.	Jedno dítě často ovládá druhé.
Děti hrají hru opakovaně. Po skončení hry pokračují v jiné činnosti společně.	Po skončení aktivity se účastníci rozejdou.
Starší či silnější děti nechávají „protivníky“ vyhrát.	Účastníci nezohledňují možnosti slabších, patrná snaha zvítězit „za každou cenu“.
Kontakt bývá jemnější, s patrným zájmem o případně zraněného.	Kontakt je tvrdý a bezohledný.
Dochází k výměně rolí (např.: honěný vs pronásledovaný).	Bez ochoty výměny role.
Více účastníků, minimum diváků.	Obvykleji mezi dvěma účastníky, množství přihlížejcích.

I v zahraničních zdrojích se autoři shodují na větší oblíbenosti drsných her u chlapců. Dívčí Rough and Tumble Play častěji obsahují téma péče, ochrany či zachraňování, zatímco chlapci dávají přednost bojůvkám a poměrování sil, dovedností. Z uvedených kategorií je Big Body Play genderově neutrální a je vyhledávaná prakticky u všech dětí od narození až do raného školního věku.

1.6 Bezpečnost dětí a žáků

Otázka bezpečnosti dětí a žáků ve vzdělávacích institucích je bezpochyby prioritou jak rodičů, tak zřizovatelů a pedagogických pracovníků. Zařazení bojových her do vzdělávacího procesu nutně vyvolává otázky spojené se zajištěním bezpečnosti a odpovědnosti. V současné době je legislativa spojená s problematikou bezpečnosti ve školách roztržštěná, nejasná, mnohdy nejednoznačná.

Odpovědnost školy za žáka je legislativně dána § 29 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon:

Bezpečnost a ochrana zdraví ve školách a školských zařízeních

§ 29

(1) Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.

(2) Školy a školská zařízení zajišťují bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb a poskytují žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví. Ministerstvo stanoví vyhláškou opatření k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání ve školách a školských zařízeních a při činnostech s ním souvisejících.

(3) Školy a školská zařízení jsou povinny vést evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, k nimž došlo při činnostech uvedených v odstavci 2, vyhotovit a zaslat záznam o úrazu stanoveným orgánům a institucím. Ministerstvo stanoví vyhláškou způsob evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, vzor záznamu o úrazu a okruh orgánů a institucí, jimž se záznam o úrazu zasílá.

Škola zodpovídá za žáky také:

- před zahájením vyučování, v době výuky, v době přestávky,
- při činnosti mimo budovu školy (cesty na výlety či do divadla, jídelna),
- při výcviku (bazény, lyžařský výcvik, cykloturistika, horolezecké stěny),
- při jiných akcích, které škola organizuje: např. táborový oheň s opékáním špekáčků, závody jízdních kol, turistický pochod.

Základním vnitřním předpisem neboli směrnicí školy, kterým ředitel školy stanovuje v souladu s paragrafem 30 odst. 1 až 3 zákona č. 561/2004 Sb. školského zákona pravidla chodu školy, je školní řád.

Vnitřní předpis je dále podle § 305 zákoníku práce závazný dokument, který stanovuje pravidla a povinnosti, například k zajištění bezpečnosti při různých činnostech a akcích.

Škola by měla v souladu s platnou legislativou předem vyhledat a následně vyhodnotit rizika každé plánované činnosti tak, aby byla pro žáky atraktivní, zároveň však maximálně bezpečná. Vyhledaná rizika zohlednit při tvorbě vnitřních předpisů školy, na kterých by se měli podílet všichni zaměstnanci.

Zákon č. 561/2004 Sb., § 22 – povinnosti žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků ukládá povinnost informovat školu a školské zařízení o změně zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích nebo jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání.

Školní úrazy jsou řešeny v zákoně č. 561/2004 Sb. §29 a ve vyhlášce č. 64/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 57/2010 Sb.

Odpovědnost za škodu na zdraví a na věcech, která vznikla úrazem, nese škola, školské zařízení, a to v případech, stane-li se úraz při vzdělávání nebo s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb.

V současné době jsou pravidla bezpečnosti žáků při pohybových činnostech rozvedena pouze v Metodickém pokynu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 37 014/2005-25.

Doporučení MŠMT v něm nejsou pro školy závazná, ale obecně je vhodné je respektovat a vycházet z tohoto pokynu při tvorbě vlastní směrnice.

Směrnice již pro danou školu závaznost má a všichni se jí musí řídit.

Od 1. 6. 2020 odpovídají školy, na základě novelizace zákoníku práce zákonem č. 366/2019 Sb., stejně jako žákům a studentům škol – základních škol, základních uměleckých škol, středních škol, konzervatoří, jazykových škol s právem státní jazykové zkoušky, vyšších odborných škol a vysokých škol, za škodu vzniklou při vyučování, resp. studiu nebo v přímé souvislosti s ním podle zákoníku práce, za podmínek specifikovaných jeho ust. § 391 též dětem v mateřských školách. Dosud školy odpovídaly dětem v mateřských školách podle občanského zákoníku.

1.7 Zdroje pro náměty dětských bojových her

Tématu bojových a úpolových her se věnují tištěné publikace sportovních a zájmových klubů, spolků, družstev. Bojové hry, ve smyslu, v jakém s nimi pracuje tato práce, jsou také předmětem alternativních přístupů k výchově a vzdělávání dětí. Dále zmiňované prameny nabízí pestrou škálu bojových her, ze kterých je možné čerpat inspiraci pro konkrétní edukační činnosti.

Jedna z nejstarších publikací, která se tématu věnuje a z níž také čerpám pro účely této diplomové práce je útlá brožovaná kniha autora Dr. Karla Průchy *Bojové hry pro školy, junácké oddíly a tělovýchovné sporty* z roku 1947. Obsahuje výčet 135 bojových her, které detailně popisuje. Na konci je seznam her přehledně rozdělen do tabulky dle doporučeného věku. Her vhodných pro věkovou kategorii 6–8 je zde uvedeno 16, pro starší tj. 8–11 let publikace uvádí 47 bojových her.

Úpolům ve školní tělesné výchově se věnuje učební text *Úpoly ve školní tělesné výchově I.* Ivana Fojtíka z fakulty tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy z roku 1984. Obsahově se věnuje průpravným úpolům, nechybí pádová technika a následně úpolové sporty.

Ve stejném roce vyšla útlá příručka, *Kdo s koho* autora Vladimíra Roubíčka soustředěná na základní, průpravné úpoly, čítající velké množství příkladů cvičení úpolů.

Nejmladší dohledané tištěné zdroje, věnující se úpolům, které v tomto případě tvoří základ bojových her v prostředí vzdělávacích institucí jsou *Úpolové sporty a Taxonomie úpolů z pohledu školní tělesné výchovy* autora Zdenka Reguliho. První se věnuje obecně úpolům včetně úpolových sport a aplikací a druhá z uvedených analyzuje nové možnosti zařazování úpolů do školní tělesné výchovy. Výhodiskem je přitom taxonomie úpolů, hierarchie jejich základních prvků. Ze závěrů plyne, že úpoly jsou vhodné pro tělesnou výchovu jak na základních, tak i středních školách. Na základních školách se mohou uplatnit například jako prostředky rozvoje koordinačních schopností.

V prostředí českého internetu se tématu bojových her věnuje manželský pár Justýny a Petra Danišových, kteří na www stránkách svobodnahra.cz popularizují přístup ke svobodnému (volnému) hraní dětí, zahrnujících i téma boje a bojových her dětí. Aktuálně je připravovaná tištěná publikace *Svobodná hra*, která v době realizace této diplomové práce nebyla vydána.

2 Lesní mateřské a základní školy

Historicky první zmínka o lesní mateřské škole, jako pravidelné dopolední péči o děti, je dle Asociace Lesních mateřských školek, datována rokem 1954 v Dánsku, kde vznikla jako iniciativa sdružující rodiče a jejich děti trávící čas pravidelnými výlety do lesa a přírody vůbec. Posléze se koncepce, akcentující pobyt malých dětí co možná nejbliž přírodě, rozšířila do dalších zemí Evropy.

V Německu nejčastěji nazývané jako „Waldkindergarten“, anglicky mluvící země používají výrazy „outdoor preschool“ „nature preschool“ či „forest preschool“. Konkrétně v Německu byla v roce 1993 ve Flensburgu oficiálně uznána první lesní mateřská škola se statutem denního zařízení pro předškolní péči jako plnohodnotná varianta ke klasickým mateřským školám, kterých je aktuálně v Německu více než jeden tisíc.

Česká republika testovala pod dozorem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy v letech 2010 až 2012 lesní mateřské školy a v březnu 2013 totéž ministerstvo vydalo závěrečnou zprávu, která zhodnotila adekvátní přípravu dětí na školní docházku, jaká probíhá v běžných mateřských školách. Tímto byl podpořen vznik lesních mateřských školek a v roce 2016 získaly tyto školky plnou legislativní podporu.

2.1 Lesní mateřské a základní školy jako koncept alternativní formy vzdělávání

Obecně lze lesní mateřské a základní školy zařadit do kategorie alternativních školských zařízení či alternativních směrů vzdělávání. Průcha ve své publikaci *„Alternativní školy a inovace ve vzdělávání“* zmiňuje terminologický chaos v chápání pojmů „alternativní škola“ a „alternativní vzdělávání“ jako mnohovýznamové a synonymické k pojmům „netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola či nezávislá škola“, způsobený odlišným chápáním pojmu „alternativní škola“ jednotlivými pedagogickými teoriemi, ale i z pohledu kulturních a místních.

Britský pedagogický slovník definuje „alternativní vzdělávání“ takto: *„Alternativní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi;*

alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání kurikula či formálních metod výuky.“ (Průcha 2012, s. 21)

Často je alternativní škola také spojována s nestátním, soukromým zřizovatelem, jak dokládá další výklad pojmu „alternativní školy“ vybraného Průchou z německého *Wörterbuch Pädagogik*: „*Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy.*“⁶ (Průcha 2012 s. 22)

V Čechách bývá někdy alternativní škola chápána jako jakákoliv soukromá škola, což může být dáno historicky jistým zpoždění vývoje diverzity ve školství v období komunismu.

Pro směřodatné chápání pojmu alternativní škola směrem k lesním mateřským a základním školám je rozhodující pedagogický a didaktický aspekt⁷ fungování alternativní školy, Průchou definovaný takto:

„Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standartních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- *způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole;*
- *kurikulárních parametrech;*
- *parametrech edukačního prostředí;*
- *způsobech hodnocení výkonu žáků;*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.*“ (Průcha 2012, s. 25)

⁶ I termín „svobodné školy“ používaný v Německu a jinde v západní Evropě vnímá Průcha jako nejednoznačně vymezený.

⁷ Vedle školsko-politického a ekonomického aspektu (Průcha 2012, s. 23)

V prostředí českých mateřských a základních škol zřizovaných státem, obcí či jiným z tradičních zřizovatelů se čím dál častěji můžeme setkat s tzv. lesními třídami, které jsou součástí dané mateřské či základní školy. Koncepce lesních škol preprimárního i primárního vzdělávání již tedy není jen výsadou soukromého školství.

2.2 Specifika lesních mateřských a základních škol

Čím jsou lesní mateřské a základní školy specifické oproti klasickým vzdělávacím institucím vyplývá již z jejich názvu. Pojem **lesní** zde zastupuje především ono specifikum zprostředkovat dětem a žákům v maximální možné míře pobyt venku, a to v každém ročním období a za každého počasí.

Další z pojmů v oblasti pedagogiky, které jsou v současnosti hojně skloňované a jsou lesním mateřským školám a lesním základním školám vlastní, jsou pojmy „inovativní škola“ či „inovativní koncepce vzdělávání“.

Přírodní pedagogika

Přírodní pedagogika vychází z aktivního kontaktu člověka s přírodou. Cílem onoho kontaktu je učit se a rozvíjet své dovednosti a znalosti. Aktivním kontaktem dochází k vytváření vztahu mezi člověkem a místem, jehož kvalita se prolíná do kvality života každého jedince. Přírodní pedagogika využívá veškeré smysly – zrak, sluch, hmat, čich i chuť, na rozdíl od klasických výukových přístupů, spoléhajících převážně na zrak a sluch.

Pedagogická práce v přírodě má svá specifika a vyžaduje, aby průvodce/pedagog byl připravený a dokázal zvolit vhodné prostředí, měl určité minimální přírodovědné, pedagogické a psychologické znalosti. Nestáčí prostě děti odvést do lesa a očekávat, že tím je zajištěno vzdělávání. V ČR zatím není možnost systematicky studovat didaktiku pedagogické práce v přírodě.

V současné době se o edukaci průvodců/pedagogů v oblasti přírodní pedagogiky zaslouhuje Asociace lesních mateřských škol, která nabízí vzdělávací program věnovaný právě Přírodní pedagogice zahrnující následující průřezová témata:

- Praktické a metodické kompetence v lesní a přírodní pedagogice
- Práce ve skupinách a samostudium
- Výměna zkušeností mezi účastníky, sdílení dobré praxe
- Sebepoznávání a učení se sebezpozorováním
- Bytí ve svém středu. Příroda jako prostředek proti stresu. Zkoušení a zažívání metod spojených s přírodou.
- Rozdíly mezi prací uvnitř a venku
- Reflexe – co je použitelné pro práci s dětmi a co pro práci s dospělými? Co se hodí, pro jakou věkovou skupinu
- Doprovázení při dalším rozvoji přírodně-pedagogických projektů a plánů

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta EVVO

Environmentální vzdělávání, výchova a osvěta je celosvětově uznávaný obor, který je po desítky let rozvíjen i v České republice. K dosažení jeho cílů se v ČR (podobně jako v řadě jiných zemí) postupně vyvinul systém, zakotvený v politikách a strategických dokumentech, financovaný na různých úrovních, založený na spolupráci různých aktérů od veřejné správy, přes školy, další vzdělavatele, výzkumné instituce a další poskytovatele EVVO.

Cílem environmentální výchovy v České republice je rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) potřebných pro environmentálně odpovědné jednání, to je jednání, které je v dané situaci a daných možnostech co nejpříznivější pro současný i budoucí stav životního prostředí. Environmentálně odpovědné jednání je chápáno jako odpovědné osobní, občanské a profesní jednání, týkající se zacházení s přírodou a přírodními zdroji, spotřebitelského chování a aktivního ovlivňování svého okolí s využitím demokratických procesů a právních prostředků. EVVO k takovému jednání připravuje a motivuje, samotné jednání je věcí svobodného rozhodnutí jednotlivce.

Lesní pedagogika není spojená s konceptem lesních škol.

Lesní pedagogiku provádějí organizace zabývající se správou lesních majetků, hospodařením v lesích či lesnickou osvětou a lesnické školy po celé České republice.

Lesní pedagogika přibližuje návštěvníkům lesa lesní ekosystém, trvale udržitelné lesní hospodářství, smysl hospodaření v lesích a užitky, které les člověku přináší. Jejím základním principem je vnímání přírody všemi smysly, které zprostředkovávají speciálně vyškolení lesníci (lesníci s pedagogickými znalostmi a zkušenostmi) přímo na svém každodenním pracovišti – v konkrétním lese.

Cíle lesní pedagogiky

1. Hlavním cílem lesní pedagogiky je zlepšit vztah člověk – les, podporovat pochopení lesa jako životního prostoru pro zvířata, pochopit význam a funkci lesa pro člověka, lidé by měli být citliví pro odpovědné zacházení s přírodou.
2. Učit děti vnímat les a přírodu se všemi jejich zákonitostmi, nastítnit základní problémy a vztahy v lesním prostředí.
3. Vypěstovat v dětech zájem o les, přírodu, naučit je vnímat všemi smysly, ukázat, jak lze o les pečovat a jak jej chránit.
4. Naučit děti, jak se v přírodě správně chovat.
5. Zprostředkovat komplexní chápání lesa z pohledu ekologického, i z pohledu ekonomického a sociálního.
6. Vysvětlit základní principy hospodaření v lese – práva a povinnosti vlastníků lesa i jeho návštěvníků, na základě toho budovat a podporovat pozitivní vztah veřejnosti k lesnímu hospodářství.
7. Posílit pozitivní přístup ke dřevu jako k obnovitelné surovině.

(zdroj: <https://www.lesnipedagogika.cz/cz/lesni-pedagogika/co-je-lesni-pedagogika>)

2.3 Právní ukotvení v systému

Lesní mateřské školy, dle školského zákona, mají jasně vymezené podmínky pro splnění kritéria lesní.

„Za lesní mateřskou školu se považuje mateřská škola, ve které vzdělávání probíhá především ve venkovních prostorách mimo zázemí lesní mateřské školy, které slouží pouze k příležitostnému pobytu. Zázemí lesní mateřské školy nesmí být stavbou.“ (Školský zákon, §34, odst. 9)

Lesní mateřské školy sdružuje *Asociace lesních MŠ, z.s.*, která stojí za zakotvením lesních mateřských škol ve školském zákoně a neustále pracuje na zlepšování legislativních podmínek pro tyto instituce. Pomáhá, rozvíjí, vzdělává a v širokém slova smyslu zaštituje koncept lesních mateřských škol v České republice.

„Lesní mateřská škola je subjekt předškolního vzdělávání přesně popsany ve školském zákonu a průvodních vyhláškách. Vzdělává děti v prostředí přírody na základě Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Plnění ŠVP kontroluje Česká školní inspekce. Mateřská škola musí být zapsána v Rejstříku škol a školských zařízení. Je možné v ní plnit tzv. povinnou předškolní docházku. Na chod MŠ přispívá stát (prostřednictvím krajských úřadů) a školkovně placené rodiči, kteří si jej mohou plně odečíst ze základu daně. Kvalitní lesní MŠ plní Standardy kvality LMŠ a LK a mají odpovídající certifikát. ALMŠ je střešní organizací lesních MŠ i lesních klubů.“

„Lesní klub je subjekt předškolního vzdělávání, který není definován zákonem. Kvalitní lesní kluby plní Standardy kvality ALMŠ a mají odpovídající certifikát a rovněž děti v prostředí přírody na základě Školního vzdělávacího programu (ŠVP), který je v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (RVP). Povinný rok předškolní docházky zde mohou děti plnit v případě, že je rodiče přihlásí do režimu individuálního vzdělávání. Lesní klub bývá hrazen ze soukromých prostředků a platby rodičů nebývají odečitatelné ze základu daně (pozor, není to ve 100 % případech).“

Oproti lesním mateřským školám mají lesní základní školy povinnost splnit veškeré nároky dle školského zákona a dalších legislativních dokumentů, jako jakákoliv jiná instituce nabízející základní vzdělávání. Pojem lesní je naplňován skrze školní vzdělávací program.

3 Rizikové chování

Z obecných charakteristik rizikového chování dětí, se ve vzdělávacím systému nejčastěji vyskytuje šikana, záškoláctví, užívání návykových látek, závislosti, vandalismus, v určité míře i další jednání spadající pod pojem rizikové chování, díky němuž dochází k poškozování jedince, skupiny, společnosti. Toto poškozování může mít dopad na zdraví, morální a psychický vývoj jedinců, zasahuje však také do celého spektra sociálních interakcí a vztahů. Minimalizaci a prevenci takovému chování je věnována značná pozornost. Existují mnohé studie a výzkumy z oboru psychologie, sociologie, pedagogiky, které mají pomoci rizikovému chování porozumět, a tím mít větší šance mu i přecházet.

Oblast rizikového chování dětí, které se chce tato diplomová práce dotknout je šikana.

Šikanu ve školním prostředí provází fyzické i psychické týrání či omezování žáka, nebo skupiny žáků v kolektivu třídy, případně mezitřídně v kolektivu školy. S tímto jevem je možné se setkat napříč věkovými kategoriemi, předškolní období nevyjímaje. Lze předpokládat, že osobní zkušenost s šikanou v dětství a dospívání bude mít dopad na další vývoj jedince, a to ať je v roli pozorovatele, šikanovaného, nebo sám šikanuje.

Přesné vymezení termínu šikana je obtížné⁸, přesto je možné za základ všech výkladů významu slova šikana vymezit třemi podmínkami: **záměrné, respektive agresivní jednání; opakovanost a nerovnováha sil.**

Dle Janošové je záměrnost jednání je pro pedagogy hlavním diagnostickým vodítkem. Tolerance v hodnocení jednání aktéra je tím větší, čím je čin považován za méně záměrný a naopak, v případě prokazatelné záměrnosti dochází k velmi negativnímu nahlížení na osobnost aktéra činu.

Nerovnováha sil je vyjádřena především možnostmi šikanovaného se bránit. Čím menší prostor pro odpor vůči šikaně šikanovaný žák má, tím větší je pravděpodobnost, že se skutečně jedná o šikanu, a ne o nepochopení plynoucí z běžné nerovnováhy sil v mezilidských vztazích.

⁸ Velmi podrobně se problematice přesné definice šikany věnuje Janošová v publikaci *Psychologie školní šikany*, kapitola druhá Definování šikany.

Opakovanost útoků je odborníky vnímána jako přímá podmínka šikany. Obtížněji se však shodnou na četnosti agrese ve vztahu k pocitu ohrožení šikanovaného mezi jednotlivými útoky. Další problematika je také v oblasti kyberšikany, kde i jednorázově zveřejněné obsahy mohou být opakovaně sledovány, čímž je splněna podmínka opakovatelnosti, i přesto že šikanující v tomto jednání nepokračuje.

„Šikana je ubližování někomu, kdo se nemůže nebo nedovede bránit. Obyčejně mluvíme o šikaně tehdy, když jde o opakované jednání, ve velmi závažných případech označujeme za šikanu i jednání jednorázové, s hrozbou opakování“ (Říčan 2010, s. 21)

Školní šikanu Říčan dále upřesňuje:

- jako ubližování mezi těmi, kteří jsou ve stejném postavení – ve škole se tudíž jedná o žáky a studenty;
- mezi agresorem a obětí je osobní asymetrický vztah moci;
- obvyklé dělení na přímou (např. bití, poškozování a braní osobních věcí, slovní napadání) a nepřímou, kterou vidí v sociální izolaci spolužáka.

Posledními uvedenými formami šikany, přímou a nepřímou, se také zabývá v publikaci *Psychologie školní šikany* Janošová a kol. v souvislosti s proměnou šikany v posledních dvou dekadách. Proměna šikany je poznamenána nárůstem šikany, který je pravděpodobněji způsoben větší informovaností veřejnosti, s čímž také souvisí posun šikany k méně nápadným formám. Jako méně nápadné podoby šikany jsou zde uvedeny: nepřímá agrese; vztahová agrese – pomluvy, ignorování, odmítání či vyčleňování; sociální agrese – jiné označení pro vztahovou agresi, stejně jako psychická šikana.

S proměnou toho, co bylo a je aktuálně vnímáno jako šikana, může skutečně docházet k názoru, že se šikana na školách vyskytuje ve větší míře. *„O tom, zda a jak moc šikana ve školách doopravdy roste, chybí spolehlivé důkazy.“ (Janošová, Kollerová, Zábrodská a kol. 2016, s 55)*

3.1 Bojová hra jako prevence šikany

Prevence šikany je obsáhlé a komplikované téma, týkající se mnoha různých sociálních oblastí. Cílem této diplomové práce není přednést možné řešení této problematiky skrze bojovou hru, spíše se jedná o nastavení dalšího úhlu pohledu na šikanu a posílení povědomí o možnostech vnímání a hledání jejího řešení u samotných aktérů, a to jak přímých či u nepřímých účastníků.

Pro rozvíjení tématu bojových her jako možného prostředku prevence šikany je namístě uvést konkrétní definice pojmů **agrese** a **násilí**.

Agrese

„Agrese je v sociologickém a sociologicko-psychologickém smyslu chování, které vědomě a záměrně (intencionálně) poškozuje druhého, ubližuje mu, způsobuje mu utrpení, omezuje ho a násilně mu brání ve výkonu činností, které chce vykonávat. Jednoduchá definice je stejně obtížná jako volba mezi teoriemi, které se snaží agresi vysvětlit, protože pojem agrese předmětně úzce souvisí na jedné straně s násilím a zlem a na druhé straně s neutrálnějšími pojmy jako je donucení a moc. V zásadě existují 3 typologicky odlišitelné teorie agrese:

- 1. Teorie vrozeného sklonu (tendence) k agresi*
- 2. Teorie reaktivní agrese*
- 3. Teorie pokládající agresi za formu sociálního naučeného chování“*

(Sociologická encyklopedie, online)

Násilí

Definice násilí dle Světové zdravotnické organizace WHO:

„Násilí je záměrné použití nebo hrozba použití fyzické síly proti sobě samému, jiné osobě nebo skupině či společnosti osob, které působí nebo má vysokou pravděpodobnost způsobit zranění, smrt, psychické poškození, strádání nebo újmu.“ (Wikipedia, online)

Sociologická encyklopedie vykládá pojem násilí takto:

„Násilí je specifická činnost, chování, které jsou nástrojem vynuceného splnění přání, rozkazů nebo zákonů vyjádřených nebo vyhlášených jedinci, reprezentanty zájmových skupin nebo vládou na jiných jedincích, skupinách či společnosti proti jejich vůli, resp. přes jejich odpor. I když je n. často účinným prostředkem k dosažení cíle, hodnotí se v rámci tradiční evropské humanitní kultury v zásadě záporně. Je to chování, které působí lidem škodu. Vyskytuje se většinou v konfliktní situaci.

Násilné chování není ale vázáno jen na politicky. motivované akce, revolty nebo nepokoje. Je dokumentováno například uvnitř rodin jako prostředek řešení konfliktů nebo pouhá ventilace frustrací. Postihuje obvykle nejslabší členy rodin, ženy a děti.“

V kontextu k výše uvedeným definicím násilí a agrese jsou následující citace k bojovým a úpolovým hrám zřetelně se vymezující ke zneužití síly, moci či jakékoliv formy nátlaku užité pro jednostranný prospěch. V tom vidí zastánci bojových her samu podstatu, kterou je opakovaná zkušenost a práce s fyzickou silou, doplněná a sociální interakce a morální otázky řešené v průběhu fyzického střetnutí a z toho vyplívající situace.

Jedinečnost úpolů jako tělesných cvičení zmiňuje Fojtík, když je považuje „...v jejich účinku za nenahraditelné jinými formami tělesných cvičení, neboť nikde jinde se nevyskytuje boj s protivníkem nezprostředkovaně. Sama skutečnost bojového střetnutí vytěžuje všechny lidské kapacity často nevyšší možno měrou – tělesné schopnost, vůli, intelekt i emoce.“ (Fojtík 1984, s.6)

Úpolové hry jsou aktivity, které přispívají k duševnímu i fyzickému zdraví, odolnosti, jsou vhodné pro zvýšení úrovně sebeobrany a mají vysokou míru emocionality. Vysoká náročnost, spoléhání na vlastní síly, rychlé učení se novým způsobům pohybové aktivity a podobně nám rozvíjí sebejistotu a kvalitu jednání. Sebedůvěra a sebejistota je základem vnitřní síly každého z nás a je dnes i v budoucnu potřebná. (Mazal 2007, s 278).

Mezi základní problematiku v zařazování těchto her do výuky, ať už do předmětu tělesné výchovy, či jen jako sportovní a fyzickou činnost v rámci družiny, vidí mnozí autoři prací především obavy pedagogů z možného zranění a domnělého podporování násilí. Tyto obavy pedagogů, především ty s tematikou násilí, považují často za neopodstatněné a formované spíše mediálním světem než reálnou zkušeností s násilným chováním v souvislosti s bojovou hrou.

Ten, nebo alespoň většina, kdo poznal, jak bolí například páka, kroucení ruky, úder do nosu, tyto činnosti bezdůvodně dál zkoušet nebude. Díky úpolům a úpolovým hrám můžeme řízeným a kontrolovaným způsobem snižovat drobnou agresivitu žáků. (Mazal 2007, s. 280).

Přínosy spojené se zařazením úpolů do výchovně vzdělávacího procesu vidí i další autor zabývající se úpolovými hrami Vladimír Roubíček (1984), a to v následujících oblastech:

1. Svalová síla ve spojení s pohybovou obratností
2. Charakterové vlastnosti (sebedůvěra, odvaha, sebeovládání, cílevědomost)
3. Vlastnosti, podmíněné silou vůle (houževnatost, vytrvalost a odolnost)
4. Pohotovost reakce (postřeh, rychlé rozhodování, iniciativa)

Školní šikana často vzniká z opačných vlastností a charakterů. Je tedy možné vidět v aktivně užívaných úpolových sportech, zařazených v rámci vzdělávacího procesu, potenciál pro eliminaci šikany.

Říčan (2010) vidí mimořádně důležitou složku prevence šikany ve výchově k tělesnému střetnutí. Jak sám píše, je použití síly tou poslední, krajní možností, jak si mohou děti se šikanou poradit, a to jak v roli toho, kdo je sám ohrožen, nebo v roli zastávce.

Ve své knize „*Jak na šikanu*“ upozorňuje na přístup pedagogů, kteří vedou děti k tomu „*aby se vzájemným střetům vyhýbaly, jednoduše řečeno, aby se nepraly. Radíme jim, aby hledali ochranu před agresory u dospělých, aby se vyhýbaly nebezpečným situacím, případně aby z nich unikaly, aby se raději nechaly oloupit, než aby riskovaly zranění, případně aby „diplomatically“ vyjednávali s agresory atd.*“ (Říčan 2010, s. 140)

Jaká sdělení mohou být skryta za všemi těmito doporučeními? Osobně si dokážu představit, že dítě si výše uvedené možná vyloží třeba nějak takto: „Jsi slabé se bránit a neschopné situaci vyřešit. Podříd se agresivnějšímu, případně mu podlézej. Vyhýbej se nepříjemnému, klidně za použití lži. Jakékoliv nenásilné chování je povoleno.“

Na druhou stranu, v situacích, které nejsou primárně ohrožující, se po dětech vyžaduje, aby byly sebevědomé, silné, schopné řešit situace nejrůznějšími způsoby. Aby stály za svým názorem, byly schopny se vypořádat se situacemi, které jsou jim nepříjemné. Aby byly pravdomluvné a zastávaly se slabších.

Rozpor mezi nároky dospělých na děti, který je podmíněn mírou agrese v dané situaci, může patrně ovlivnit zrání osobnosti ve prospěch submisivního jedince slepě naslouchajícího jakékoliv, dostatečně agresivní autoritě.

A jak mohou ovlivnit zmiňované přístupy chování agresora? Třeba posílením vlastního přesvědčení o funkčnosti agresivního chování. V případě hledání ochrany šikanovaného u dospělého, upraví agresor své jednání do skrytější formy. Jak uvádí Janošová a kol. (2016) méně nápadné formy šikany v současné době silně převažují.

Dovednost „prát se“, nebát se přijmou ránu a být schopen ji i dát, vidí Říčan jako povinnou součást výchovy, a to nejen školní. „*Aby dítě obstálo ve fyzickém střetnutí, to má být základním cílem tělesné výchovy, ...*“ (Říčan 2010, s. 141). Nejde však o vyčleněnou část výchovy, naopak současně s výchovou k tělesnému střetnutí je třeba pěstovat v dětech soucit, ohleduplnost a další vlastnosti vedoucí k mírovému řešení situací.

Nácvik fyzického střetnutí zahrnující chvaty, údery, pády, ale i sebeovládání a kázeň, umožní dětem lepší orientaci v přiměřené neboli nepřehnané sebeobraně. Nezkušenost, podle Říčana (2010), může v kritické situaci vést spíše k nechtěnému tragičtějšímu konci.

Stejně, jako je moje osobní zkušenost s přístupem dospělých k bojovým hrám dětí, i Říčan ve své knize „*Jak na šikanu*“ vnímá odpor veřejnosti k tomuto pojetí výchovy, jako nešťastný, bohužel však pevně zakotvený a zlatě orámovaný „zásadou“: slušný člověk se nepere.

4 Výzkumná část

Diplomová práce obsahuje empirickou část, ve které zjišťuji okolnosti k implementaci bojových her do pro středí lesních mateřských a základních škol. Typy her, spadající do kategorie bojových a úpolových her, se v dále uvedených alternativních vzdělávacích institucích, lesních školkách a školách, aktuálně vyskytují. Přestože jsou tyto aktivity průvodci a pedagogy vědomě či nevědomě zařazovány do programu, či jsou akceptovány v rámci volné hry, nevychází z nějakého obecného konceptu a jedná se spíše o nahodilé aktivity volené na základě osobních preferencí, často i bez potřebného uceleného náhledu na celou problematiku.

4.1 Výzkumné šetření

4.1.1 Cíl výzkumu

Výzkumné šetření má za cíl analyzovat přítomnost bojových a úpolových her u dětí v lesních mateřských školách a žáků lesních základních škol, jejich akceptování, podporu či potlačování ze strany pedagogických pracovníků, průvodců a dalších dospělých pracujících s dětmi a žáky na půdě konkrétní vzdělávací instituce. Zároveň jsou v průběhu výzkumu shromažďované relevantní informace pro tvorbu obecné metodiky k zařazování bojových a úpolových her do běžného režimu vzdělávacích institucí v rámci programu dne s ohledem na možné dopady v oblasti rizikového chování dětí a žáků.

4.1.2 Výzkumný problém

Zařazení vhodných bojových a úpolových her do preprimárního vzdělávání v prostředí lesních mateřských školek se jeví jako vhodné obohacení programu o nenucenou činnost podporující zdravý rozvoj osobnosti u dětí předškolního věku. Fyzická aktivita dětí je v takovýchto organizacích o poznání větší, než v kamenných školkách a zařazení další obdobné aktivity spojené s pohybem dětí, která však vytváří nové sociální interakce mezi dětmi, se jeví jako realizovatelná. Důležitý, pro tuto věkovou kategorii a tento typ vzdělávací instituce, je výběr vhodných typů bojových a úpolových her. Je třeba brát v potaz nejen fyzickou vyspělost dětí, ale i jejich psychickou vyzrálost.

Pro primární vzdělávání, konkrétněji první stupeň základního vzdělávání, bude patrně snazší nalézat vhodné hry, pravděpodobně bude možné zařadit větší škálu a složitější formu bojové a úpolové hry. Předpokládaný problém nastane s nalezením vhodného načasování. Přínosem by bylo možné vykrystalizování případných problémů mezi žáky a jejich proměny v průběhu výzkumu.

Nejhlubší vrstva výzkumu by se mohla dotknout problematiky šikany, především její prevence. Odhalení možného pozitivního dopadu na vnímání šikany ze strany dětí a žáků by přitakalo názorům autorů děl věnujících se bojovým a úpolovými hrám, či výzkumům v oblasti prevence šikany věnovaných dopadu fyzické aktivity dětí na jejich chování.

4.1.3 Teoretický rámec

Minimalizace šikany, jako bolestného sociálního tématu ve vzdělávacím systému, je dlouhodobě ve středu zájmu. Tento fenomén vzbuzuje v mnoha oblastech, pedagogice, psychologii, sociologii a dalších, otázky typu: „Jak čelit šikaně? Jak šikanu minimalizovat? Kde je původ šikany? Je možná prevence? “ a mnoho dalších. Výzkumů v oblasti šikany bude napříč humanitárními vědami nepočítaně.

Výzkum prováděný v této diplomové práci se nesnaží přinést další, nebo dokonce nové řešení dané problematiky, snaží se podívat na možnou prevenci šikany skrze její vlastní část, konkrétně fyzickou interakci mezi dětmi/žáky. Budou-li autoritou (průvodcem, učitelem, ale třeba i rodičem) drobné potyčky, soupeření (tělo na tělo – přetahování, přetlačování apod.) umožněny, schvalovány, řízeny či dokonce vyvolávány (v případě potřeby ale také regulovány) a s ohledem na základní esenci hry, kterou je svobodné rozhodnutí do hry vstoupit a také ji svobodně kdykoliv opustit, pak je, za předpokladu této absolutní dobrovolnosti, možné, že přínos bojových a úpolových her v sociálním rozvoji dětí a žáků bude mít vliv na jejich vnímání šikany.

Bojové a úpolové hry lze řadit do kategorie takzvaných „volných her“⁹, stejně tak je lze vnímat jako řízené činnosti v oblasti fyzických a sportovních aktivit. Názory na vliv „volných“ a „řízených činností“ na vývoj jedince se různí. Výhodou bojových a úpolových her je, že je jejich možné uchopení oběma přístupy.

K drobným potyčkám mezi dětmi dochází neustále, otázkou je, zda je nezbytný vstup dospělého do této interakce, zda tento vstup není předčasný, či zda by vyřešení problému samotnými dětmi nebylo pro ně samotné přínosnější třeba právě v oblasti sociální. Zařazení úpolových a bojových her by navodilo dětem, bez počáteční emoce (např. dohadování se o hračku), situaci, ve které dochází k velkému množství interakcí a podnětů na které dítě musí reagovat a zaujímat k nim postoj, navíc bez obavy, že to bude dospělým vnímáno negativně.

⁹ Volná hra – někdy také užívaný výraz „svobodná hra“, jedná se o činnost, při které je dítě potažmo skupinka dětí, jediným, kdo volí náplň hry, její záměr, kulisy ale i partnery. Jsou zde zhmotněny vnitřní motivace a zájmy dotyčného.

4.1.4 Výzkumné otázky

Jsou v současnosti bojové a úpolové hry součástí denního programu lesních mateřských a základních škol, ať už přímo či nepřímo?

Je podporování bojových a úpolových her v prostředí vzdělávacích institucí typu lesních mateřských a základních školách vhodné?

Jaké typy bojových a úpolových her připadají do úvahy? Jaké nároky jsou kladeny na samotné průvodce, potažmo na celé instituce?

Může zařazení bojových a úpolových her do kolektivu mít vliv na sociální klima školní/školkové třídy?

4.1.5 Metodologie

Pro výslednou metodiku, obsahující zobecněná doporučení k implementaci bojových her do prostředí vzdělávacích institucí, jsou použita data získaná z online dotazníku zaslaném průvodcům lesních mateřských a základních škol.

4.1.6 Představení vybraných lesních mateřských a základních škol

Jak bylo zmíněno v teoretické části práce, počet lesních mateřských škol má v České republice stoupající tendenci, a přestože mají společný koncept, vycházející z příznačného „lesní“, je možné pozorovat širokou škálu uchopení tohoto pojmu, což vytváří velmi rozmanité a inspirativní prostředí. I počet základních škol, navazujících na koncept lesních školek narůstá a přináší tak onu rozmanitost do prostředí povinné školní docházky.

Výběr institucí, které jsou v této práci představeny, byl ovlivněn jak osobní zkušeností, kdy mladší syn navštěvuje Lesní mateřskou školu Devětsil a starší syn Lesní základní školu Devětsil, tak je zde představena Lesní mateřská škola Lískáček, která je v blízkém okolí mého bydliště a poznatky o této instituci jsou více méně zprostředkované.

Dále představené instituce nemají sloužit jako vzorové lesní školky či příkladná lesní škola. Vybrané instituce jsou zde uvedeny tak, jak se samy vidí a prezentují prostřednictvím svých webových stránek:

Lesní mateřská škola Devětsil zajišťuje vzdělání a výchovu dětí od 3 do 7 let.

Školka nabízí celodenní provoz skupině 15 dětí vždy v doprovodu 2 pedagogů. Ideovým zdrojem pro vzdělávací a výchovný program je Kurikulum podpory zdraví v mateřské škole, koncept Respektovat a být respektován, waldorfská a lesní pedagogika. Cílem je zajistit dětem během pobytu ve školce spokojené dětství a umožnit jim – díky celoročnímu kontaktu s přírodou a vedení aktivního komunitního života – prožitek světa v souvislostech, který je podpoří na cestě zdravého respektu k sobě i ostatním.

Předškolní vzdělávací program je realizován následujícími prostředky:

DĚTI SI HRAJÍ A UČÍ SE V PRAVIDELNÉM CELOROČNÍM KONTAKTU S PŘÍRODOU

Děti pozorují místo v přirozeném dosahu zázemí školky. Poznají, jaké na tomto místě panují vztahy mezi rostlinami, zvířaty, člověkem a neživou přírodou. Zažijí proměnu tohoto místa v průběhu ročního cyklu. Nahlédnou zákonitosti přírody a to, jaké v ní sami zaujímají místo. Pochopí propojenost vzájemných vztahů. Učí se celostnímu pohledu na svět.

DĚTI SE UČÍ VŠEMI SMYSLY

Děti prožívají místo všemi 5 smysly. Pozorují dění na místě, cítí jeho vůně, sbírají jedlé plody, poznávají hmatem struktury přírodnin, naslouchají zvukům. Učí se prožít ticho a být citlivější k mluvenému slovu.

DĚTI ZAŽÍVAJÍ ŽIVLY

Děti se brodí potokem nebo staví přehradu v louži po dešti. Pomáhají rozdělávat oheň v kamnech nebo na ohništi. Modelují z hlíny, staví z kamenů. Pouštějí draky, staví větrníky.

DĚTI SE UČÍ V PŘIROZENÉM PROSTŘEDÍ

Děti staví domek z větví a kamenů (nejen ze stavebnice), balancují na kládě (namísto na kladině), ryjí v zemi (nejen na pískovišti), navlékají jeřabiny (nejen korálky). Děti prostřednictvím přirozených podnětů rozvíjí hrubou i jemnou motoriku. Hra s nestrukturovanými přírodninami u dětí rozvíjí fantazii a kreativitu.

DĚTI SE UČÍ VE SPOLEČENSTVÍ

Skupina 15 dětí doprovázená 2 dospělými průvodci tvoří společenství, které se zná. Je zde reálný prostor pro individualitu a spolupráci. Pobyt v přírodě u dětí podporuje vzájemnou všímatost, ohleduplnost, schopnost komunikace a skupinové řešení problémů. Snažíme se naučit vzájemnému respektu. Inspirací je koncept Respektovat a být respektován.

DĚTI JSOU PŘÍRODOU POSILOVÁNY

Podle výzkumů pobyt v přírodě u dětí podporuje odolnost vůči nemocem, otužilost, vytrvalost a schopnost koncentrace. Pobyt dětí v přírodě přispívá ke snižování nadváhy. Děti se učí pohybovat v rozmanitém terénu, dávat si na sebe pozor, a tak může být pobyt v přírodě také prevencí proti úrazům.

DĚTI PROŽÍVAJÍ RYTMUS PŘÍRODY

Rytmus je pro dítě jedním ze zdrojů životní jistoty. Něco, na co se dítě může spolehnout. Pobyt v lesní školce se odvíjí v nejširším měřítku v rytmu přirozených ročních proměn, v rytmu příprav a oslav tradičních svátků. V nejužším denním rytmu se střídají odpočinkovější a aktivnější činnosti, řízené a neřízené činnosti.

Roční rytmus

Nejširším rytmem v prostředí lesní školky je rytmus přírodních změn v průběhu roku. Jeho výrazem je oslava tradičních svátků našich předků. Na oslavu svátku se děti připravují, žijí očekáváním a naplněním, když svátek vyvrcholí.

Podzim: zpracování sklizně/martinská slavnost, advent/korálky z jeřabin, pouštění draků, závěsné pohyblivé objekty z přírodnin, větrníky, řetězce z listí

Zima: příkrmování zvířete, práce s vlnou, tkaní na rámu, vyšívání, výroba svíček/Vánoce, masopust/stavění jesliček, výroba ozdob a dárků, vánoční hra, výroba kalendářů, výroba masopustních masek

Jaro: setba, navštívení mládětek, otvírání studánek, vynášení Morany, Velikonoce, hra v kuličky, výroba píšťalky a pomlázky, zdobení kraslic, výroba ptáčků z vizovického těsta nebo vlny

Léto: sběr bylin a plodů lesa, dožínky, svatojánská slavnost, dožínková slavnost, výroba herbáře, pletení věnečků, tanec, dožínkový věnec

Každý rok je věnován průřezovému tématu (např. živly kolem nás a v nás, práce v životě člověka ...). Toto téma je rozvíjeno v denním programu a v souvislosti s ním jsou pořádány exkurze, kulturní návštěvy a výlety.

Denní rytmus – příklad průběhu dne v lesní školce:

08:00 – 09:00 příchody dětí, setkání s pedagogy, volná hra

09:00 – 09:30 ranní kruh: pozdrav, komunitní kruh, pravidla

09:30 – 10:00 společné jídlo, téma denního programu, výběr místa v přírodě

10:00 – 12:00 přesun na místo, řízené a neřízené aktivity, návrat do zázemí

12:00 – 12:45 hygiena, příprava na oběd, oběd, sklizení, vyzvedávání dětí

12:45 – 14:30 příprava na odpočinek, rekapitulace dopoledního programu, pohádka, odpočinek, svačina

14:30 - 15:45 odpolední dílna (hudebně-dramatická, rukodělná, přírodovědná), obsahově navazující na hlavní dopolední program (pro chladnou část roku mohou odpolední dílny probíhat v dostupné budově)

15:45 - 16:00 úklid, vyzvedávání dětí

Lesní základní škola Devětsil

Základní škola Devětsil je malotřídní základní škola s výukou v 1.- 5. třídě. Kapacita školy je 36 žáků ve dvou až třech smíšených třídách. Stejná je kapacita školní družiny a školní jídelny – výdejny.

Škola vznikla jako tzv. rodičovská škola – tj. z podnětu a iniciativy rodičů Lesní mateřské školy Devětsil. Primární cílovou skupinou školy jsou předškoláci vycházející z lesní mateřské školy. Cílem základní školy je zajistit vzdělávání na prvním stupni navazující na zkušenosti a praxi lesní mateřské školky s důrazem na každodenní kontakt s přírodou.

Aktuálně má škola 24 žáků v 1. – 5. třídě. Třídy jsou rozděleny na: 1. ročník samostatně – 8 žáků, 2. a 3. ročník 10 žáků a 4. a 5. ročník 6 žáků. Třídy tak tvoří malá skupina dětí, kde je prostor pro individualitu a spolupráci.

Pedagogové jsou v roli průvodců dětí. Ve školním roce 2019/2020 ve škole působí sedm průvodců.

Školní vzdělávací program ZŠ Devěsíl s názvem „Kořeny a křídla“ je vytvořen v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem Ministerstva školství a tělovýchovy ČR.

Mottem školy je citát Johanna Wolfganga Goetheho: „Děti by měly dostat od svých rodičů dvě věci: kořeny a křídla.“

Rozvíjíme osobnost dětí všestranně – po stránce fyzické, emocionální, sociální a kulturní. Výuka často probíhá venku. Využíváme zahrady nebo možností rozmanitého biotopu v sousedství školy (smíšený les s balvany, louky, rybníky a pole). Výuka je doplňována exkurzemi (za chovateli, řemeslníky, na kulturní a přírodovědné akce...). Do výuky příležitostně zapojujeme i rodiny žáků. Škola dbá o jazykovou vybavenost dětí. Kultivuje jejich mateřský jazyk a v nadstandardním rozsahu je tu vyučován anglický jazyk. Jeden z průvodců je rodilým mluvčím angličtiny.

Snažíme se vést děti k sebe vyhodnocování. To je doprovázeno zpětnou vazbou pedagoga ve formě slovního hodnocení, které je zaměřeno na činnost nebo na chování, nehodnotí však osoby. Děti si vedou tzv. portfolio – složku záznamů, které svědčí o individuálním učebním pokroku. Portfolia jsou podkladem pro pravidelné tripartitní hovory (dítě – rodič – pedagog).

Lesní mateřská školka Lískáček zajišťuje vzdělání a výchovu dětí od 3 (respektive 2) let do 7 let.

Školka zahájila svoji činnost 1. 9. 2017, datum registrace do rejstříku škol a školských zařízení: 14.8.2017. Navázala na činnost lesního klubu Lískáček, jenž zahájil činnost 1. 4. 2012. Kapacita školky je 15 dětí na den. Školka má v provozu jednu třídu. Spolu s ředitelkou školky jsou zde zaměstnáni celkem tři pedagogové a dvě chůvy, které poskytují asistenci pedagogům.

Zázemí školky tvoří klubovna, která je v blízkosti Základní školy Komenského, Jílové u Prahy. Klubovna JUKY (Jílovská Unie Kamarádů) je vytápěná kamny, je zde k dispozici horní místnost, která je využívána k odpočinku po obědě. Ve spodní místnosti jsou stoly a židle, výtvarné potřeby, lano a mikroskop. V zázemí jsou rovněž hračky a knihy na čtení. V klubovně je k dispozici pitná voda (z vodovodu), mikrovlnka, myčka na nádobí, lednička, dvě umyvadla, splachovací toalety. V zázemí jsou rovněž kapsáře a tašky s náhradním oblečením dětí.

Vzdělávací obsah mateřské školky Lískáček vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a je sestaven tak, aby díky jeho uplatňování bylo dosaženo klíčových kompetencí, jež jsou popsány v RVP PV. Ve svém pedagogickém pojetí se Školka inspirovuje konceptem lesních mateřských škol. Většina programu probíhá venku, za každého počasí.

Ve Školce probíhá celodenní provoz od pondělí do pátku a to od 8,00 do 16,30 ti hodin.

RYTMUS DNE se řídí pravidelnými aktivitami:

Ranní předávání dětí – Ranní kruh – Odchod do přírody – Aktivity před obědem – Společný oběd – Odpočinek – svačina – Odpolední činnosti – Předávání dětí

RYTMUS TÝDNE se řídí pravidelnými aktivitami, odpoledními činnostmi, které doplňují program.

Pondělí odpoledne – vaření, experimentování

Úterý odpoledne – hudební hrátky

Středa odpoledne – dramatická výchova

Čtvrtek odpoledne – výtvarná výchova

Pátek odpoledne – pohybové hrátky

ROČNÍ RYTMUS zohledňuje slavnosti a tematické aktivity:

Podzimní slavnosti

Den Stromů

Vánoce

Lyžování leden–březen

Masopust

Měsíc knihy – březen

Vynášení Morany

Velikonoce

Den Stromů

Den Životního prostředí

Závěrečná slavnost

Vzdělávání dětí je zaměřené na všestranný rozvoj dětské osobnosti. Děti jsou vedeny k citlivému vztahu k přírodě, k úctě ke všemu živému, k zodpovědnému vztahu k životnímu prostředí.

4.1.7 Modifikace výzkumného šetření v průběhu realizace

Původní výzkumné šetření mělo ambice smíšeného designu výzkumu, který kvantitativní část s dotazníkovým šetření kombinoval s kvalitativním, zahrnujícím rozhovory a pozorování.

Nenaplněná vize kvantitativní části výzkumného šetření:

Rozhovory: individuální polo-standardizované rozhovory s průvodci s rámcovými okruhy dotazů na jejich praxi v lesních mateřských a základních školách, znalosti v oblasti volných her, zkušenosti s šikanou a další možné dotazy související s tématem diplomové práce.

Nestandardizovaný, skupinový, volný rozhovor bude probíhat s dětmi a žáky po ukončení pozorování a bude zaměřený na pocity dětí a žáků, na jejich vnímání situací vzniklých ze spontánní či rámcově řízené bojové hry.

Rozhovory budou vedeny v přirozeném prostředí dotazovaných a bude z nich pořízen audio záznam s následným přepisem.

Ačkoliv byly realizovány čtyři rozhovory s průvodci, které poskytly hlubší vhled do tématu a odhalily další rozměry této problematiky, a to především:

- v oblasti práva a legislativy – například odpovědnost za bezpečnost a zdraví dětí a žáků,
- v oblasti vlivu na šikanu – obšírné téma, které by zasloužilo samostatné zkoumání,
- v oblasti komunitních vztahů – mezi institucemi a rodinami, které zastávají různé postoje ke hrám typu bojové a úpolové a je nezbytná lepší komunikace tématu napříč sociálním spektrem,

nebylo vhodné, právě pro otevření dalších otázek a směrů zkoumání, na které by bylo nutné odpovědět a důkladně probádat, téma prohlubovat a rozšiřovat, neboť záměrem práce je především téma bojových her dětí otevřít, zpřístupnit, do určité míry popularizovat, ale také odlehčit a nahlédnout z té lepší stránky než jej přetížít hloubkou problematiky šikany, práva a dalších.

Pozorování: probíhá nezúčastněně, nestandardizovanou formou a naprosto zjevně. K pozorování dochází v běžném denní režimu lesní mateřské či základní školy a jsou při něm pozorovány především děti a žáci v situacích, kdy by mohlo dojít ke spontánní bojové hře. Pokud situace nastane, je sledováno, jak reaguje průvodce dětí na vzniklou situaci. Dalším krokem je pozorování v následujícím termínu, kdy na základě domluvy s průvodcem dojde k navození příznivého prostředí pro bojovou hru, a předmětem pozorování je chování dětí a žáků s ohledem na stanovení podmínek tohoto konkrétního prostoru. Sleduje se také reakce dětí, žáků v případě že nějakým způsobem poruší stanovené podmínky pro bojovou hru a průvodce je nucen zasáhnout.

Při pozorování budou zaznamenávány pozorované jevy písemně, případně bude pořízen obrazový záznam.

Ze zamýšleného pozorování sešlo z důvodu vyšší moci, kdy pandemie onemocnění Covid-19 uzavřela v jarních měsících školky a školy, nebylo tudíž možné pozorování realizovat. Odklad na podzimní měsíce nedával smysl vzhledem k novým kolektivům, ve kterých se spontánní bojové a úpolové hry vyskytují ojediněle a řízené bojové a úpolové hry mohou být přijímány poněkud vágněji. Kolektivy dětí a žáků jsou po určitém čase stráveném pospolu mnohem lépe vypovídající k případnému tématu bojových a úpolových her.

Ve shrnutí praktické části zohledňuji postoje zjištěné v soukromých rozhovorech a vlastní osobní zkušenosti z předchozího pozorování dětí a žáků z pohledu rodiče, ještě z doby před uskutečněním výzkumného šetření.

4.2 Analýza sebraných dat

4.2.1 Dotazník průvodcům v lesních mateřských a základních škol

Dotazník, který byl vytvořen pomocí platformy Google formulář, byl přístupný po dobu 10 dnů. Byl rozeslán na 119 e-mailových adres získaných z webových stránek Asociace lesních mateřských škol. Průvodní informace adresátům obsahovala seznámení s tématem diplomové práce, pro kterou bylo dotazníkové šetření realizováno. Byla zmíněna anonymita výzkumu, ochrana dat a následné naložení s výsledky. Odhadovaný čas pro vyplnění dotazníku byl mezi 15 a 20 minutami.

Dotazník byl rozdělen na 4 sekce:

Část 1.: Vaše působení v lesních mateřských či základních školách, poznatky a zkušenosti.

Část 2.: Hra, konflikty, pravidla

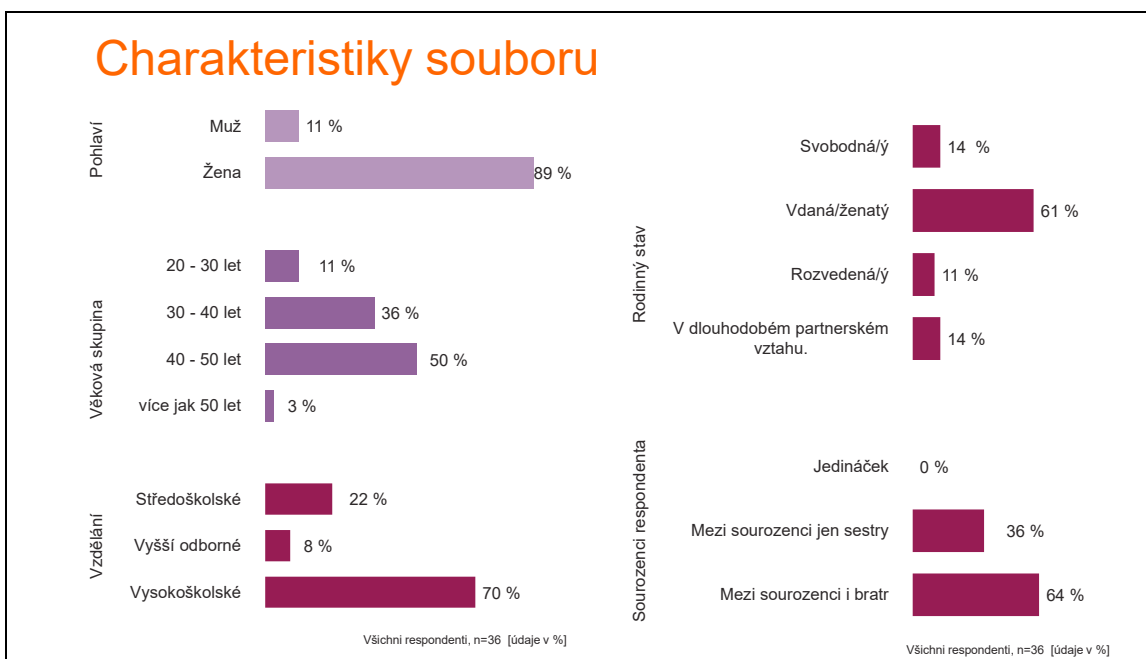
Část 3.: Šikana

Část 4. Demografické údaje nezbytné ke statistickému zpracování

Celkem obsahoval 22 otázek, z toho 3 otevřené bez nutnosti odpovědi.

Zaznamenáno bylo 36 odpovědí.

Výsledky byly sumarizovány a pro lepší přehlednost uspořádány do následujících grafů.

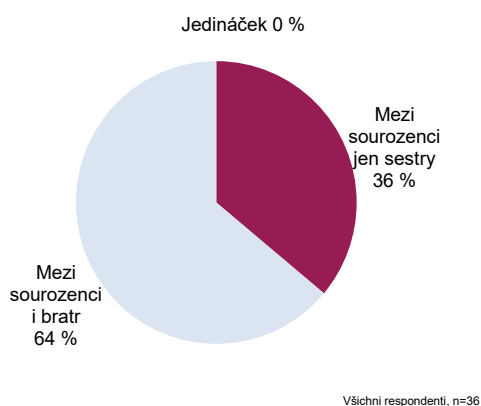


V souboru dotázaných respondentů převažují ženy, je jich 89 %, mužů v souboru bylo jen 11 %. Což není překvapivé vzhledem k obecně častějšímu zastoupení žen v oblasti školství. Zhruba polovina respondentů je mladších 40 let, a polovina starší 40 let. Polovinu souboru tedy tvoří spíše mladší generace průvodců, polovinu spíše starší. Což koreluje s délkou praxe, čím vyšší věk, tím delší zkušenost s prací v lesní mateřské či základní školce. Polovina souboru pracuje v LMS/LZŠ více jak 5 let, polovina méně jak 5 let. Většina respondentů dokončila vysokoškolské vzdělání (70 %), vyšší odborné má 8 % respondentů a středoškolské 22 % respondentů z řad dotázaných učitelů mateřských a základních lesních škol.

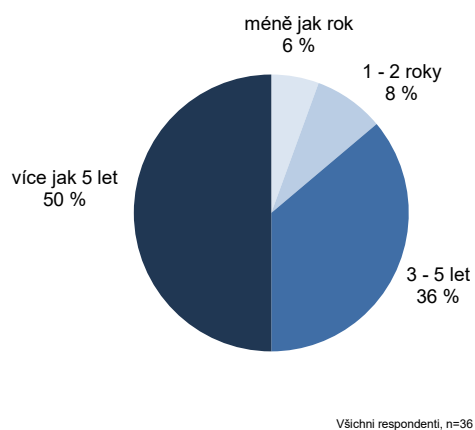
Tři čtvrtiny dotázaných žijí v partnerském vztahu, většina v manželském vztahu (61 %), již méně z nich v partnerském vztahu (14 %). Svobodných je 14 % a rozvedených 11 %. Z hlediska sourozeneckých vztahů převažují mezi respondenty ti, kteří mají mezi sourozenci alespoň jednoho bratra (64 %), ti, kteří mají za sourozence pouze sestry tvoří v souboru 36 %.

Charakteristiky souboru

Sourozenecká pozice/vztahy respondentů



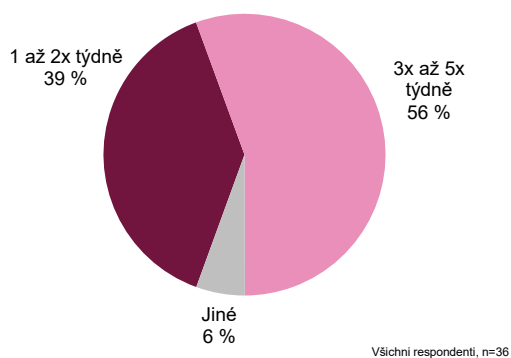
Jak dlouho pracujete v lesní mateřské či základní škole?



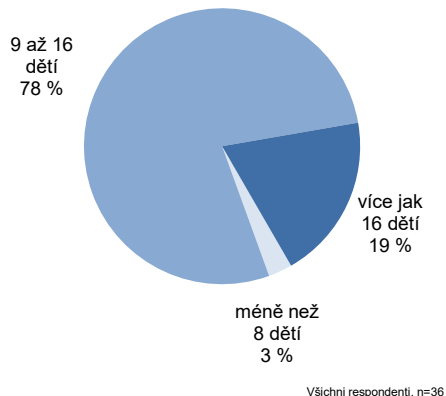
Většina dotázaných má praxi v LMS/ZMS delší než 3 roky, 86 %, jen 14 % působí v LMS/ZMS kratší dobu.

Charakteristiky souboru

Kolikrát během běžného pracovního týdne obvykle zastáváte pozici průvodce dětí?



Jak početný je kolektiv dětí, se kterým pracujete?



Všichni průvodci se starají o děti v předškolním věku 3 až 7 let, někteří (3 respondenti) mají i děti ve školním věku. U frekvence působení jako průvodce mírně převažuje setkávání

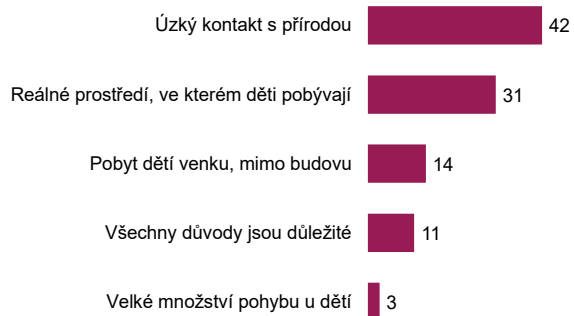
s kolektivem dětí 3 až 5krát týdně (56 %), nad setkáváním 1 až 2krát týdně. Obvykle je ve skupině, které dělají průvodce, 9 až 16 dětí (78 %), více jak 16 dětí mívá na starost zhruba pětina dotázaných (19 %). Skupina s méně než 8 dětmi je v našem souboru zanedbatelná.



Kolektiv dětí je obvykle genderově vyvážený (56 %), nicméně kolektivy s převahou chlapců (33 %) jsou v našem souboru častější než kolektivy s převahou dívek (11 %).

Přínos

Co je dle vašeho názoru největším přínosem pro děti v lesních mateřských a základních školách?



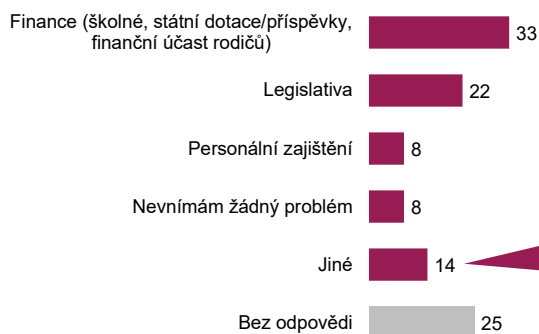
Všichni respondenti, n=36, [údaje v %]

5

Pokud si respondenti mají vybrat, co je největším přínosem LMŠ/ZMŠ tak je to jednoznačně možnost, aby děti měly úzký kontakt s přírodou (42 %), 3 z 10 respondentů míní, že přínosem je pro děti reálné prostředí, ve kterém se pohybují. Pobyt dětí venku jako zásadní přínos vidí 14 % a možnost pohybu vidí jako zásadní 3 % respondentů. 1 z 10 respondentů nedokázal vybrat jen jeden hlavní přínos, míní že všechny uvedené jsou důležité.

Problém

Vnímáte nějaký problém, nedostatek, možnost zlepšení či dokonce hrozbu pro LMŠ/LZŠ? (otevřená otázka)



„Jako hrozbu pro lesní školky vnímám neustálou snahu státu mít vše 100% pod kontrolou tak, aby zamezil jakékoliv negativní situaci (zejména zranění, ale i hlad, chlad, špína....). Přitom právě tyto situace děti mnoho naučí. A jsou v našich životech přirozené.“

Všichni respondenti, n=36, [údaje v %]

6

Respondenti také odpovídali na otevřenou otázku, zda vnímají nějaký problém pro LMŠ/ZMŠ. Třetina respondentů zmínila jako problém finance, ať už se jedná o podporu ze strany státu nebo o příliš vysoké školné pro rodiče, čímž se možnost využití LMŠ/ZMŠ zužuje jen na movitější rodiče. Další častěji zmiňované problémy se týkaly legislativy, obvykle o přílišné přísnosti různých pravidel, hygienických podmínek. Okrajově bylo zmíněno personální zajištění pedagogických pracovníků. Na tuto otázku čtvrtina respondentů neodpověděla.

Bojová hra

Pokud je v programu vaší školky, ať vědomě nebo spontánně, bojová hra zastoupena, uveďte prosím jak:
(otevřená otázka)



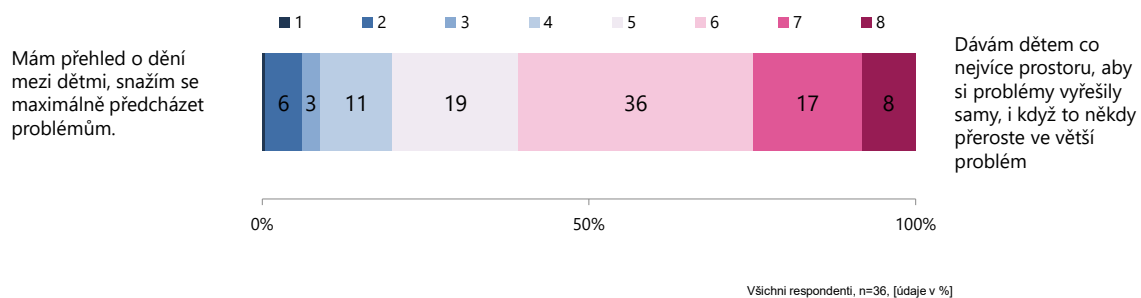
Všichni respondenti, n=36, [údaje v %]

9

Nejčastějším typem bojové hry jsou skupinové hry nebo hry dvojic, jak vyplývá z otevřené otázky. Řízené hry zmínila pětina respondentů a spontánní rovněž. Účast průvodce při bojové hře spontánně uvedlo jen 14 % respondentů.

Přístupu k řešení situace

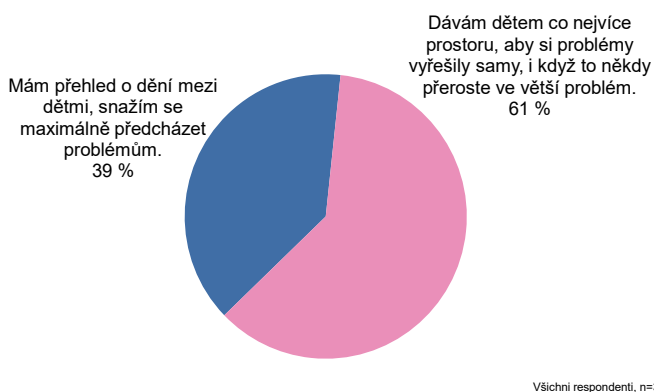
V každém dětském kolektivu dochází k drobným neshodám či potyčkám. Zvolte na stupnici 1 až 8, ke kterému přístupu při řešení situace máte blíže.



V souboru mírně převažují průvodci, kteří se přiklánějí k tomu, že dětem více prostoru na to, aby si své problémy řešily mezi sebou samy, i když to někdy může přerůst ve větší konflikt (61 %). Ke snaze mít přehled o dění ve skupině dětí a předcházet tak problémovým situacím se přiklání zbylých 39 % respondentů.

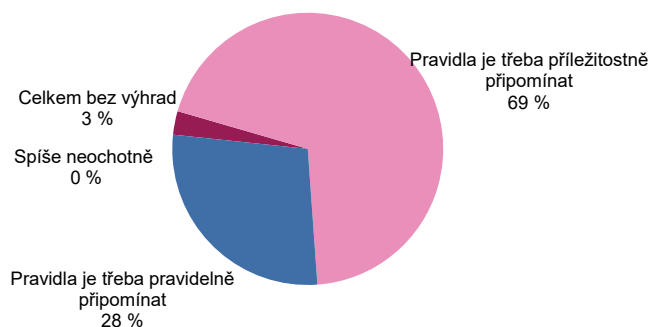
Přístupu k řešení situace

V každém dětském kolektivu dochází k drobným neshodám či potyčkám. Zvolte, ke kterému přístupu při řešení situace máte blíže.



Pravidla

Jak dodržují děti (žáci) pravidla, která máte v organizaci nastavená?

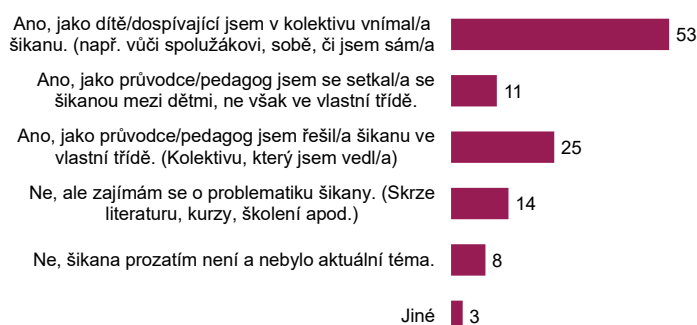


Všichni respondenti, n=36

Ať už je přístup průvodce ke konfliktním situacím svobodnější nebo restriktivnější, jsou pravidla dětem obvykle připomínána spíše příležitostně (69 %), nutnost pravidelného připomínání pravidel zmiňuje 28 % dotázaných průvodců.

Šikana

Setkal/a jste se někdy se šikanou mezi dětmi ve školním kolektivu, ať už v osobním nebo pracovním životě

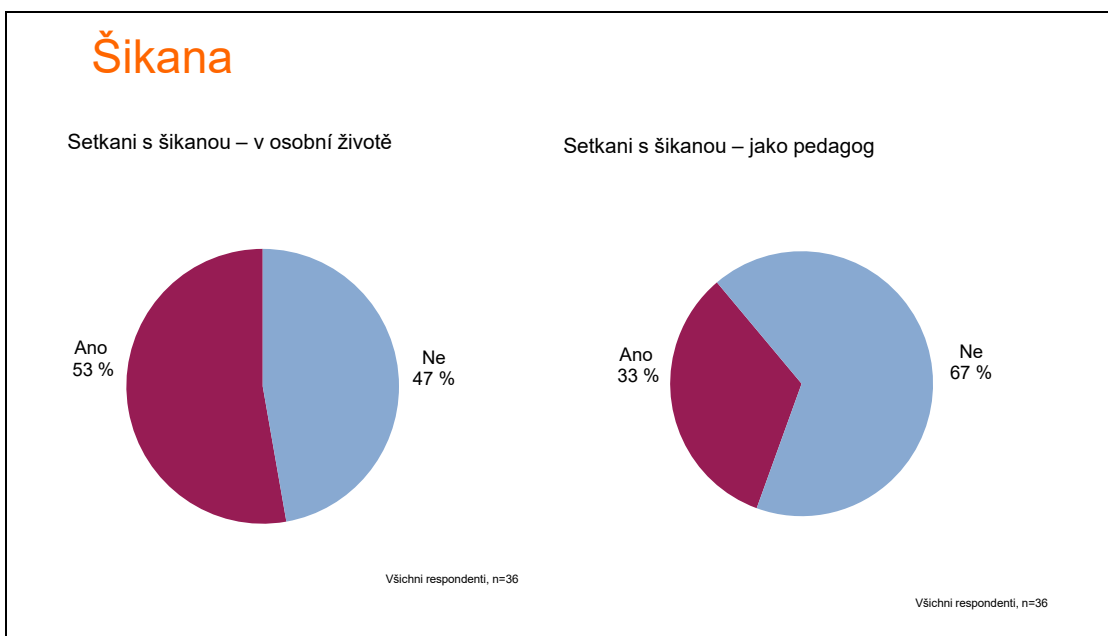


Všichni respondenti, n=36, [údaje v %]

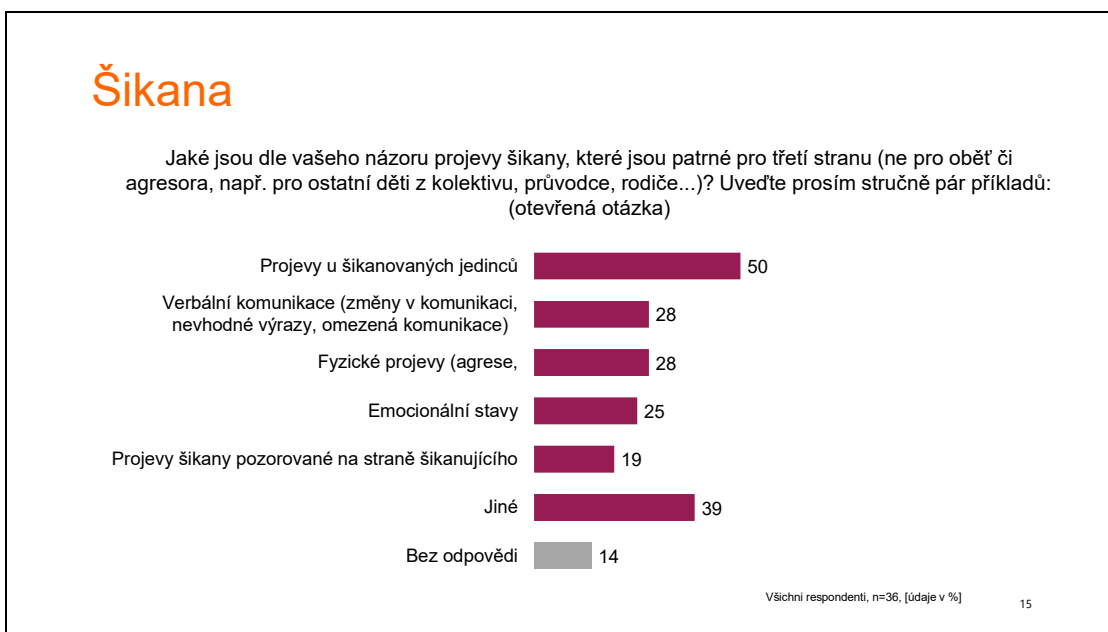
13

Polovina dotázaných průvodců se se šikanou setkala jako dítě nebo dospívající, častěji průvodci, kteří mají sourozence jen sestry. Čtvrtina řešila šikanu z pozice pedagoga

v kolektivu, která vedl/a, každý desátý měl zkušenost se šikanou v jiném než jeho kolektivu. Se šikanou (se ve zmíněných situacích) nesetkala zhruba pětina dotázaných.



V nějakou podobu se šikanou setkaly 2/3 respondentů, čtvrtina deklaruje, že žádnou takovou zkušenost nemá.



Šikana

Je možné, že se v současnosti v kolektivu dětí, kterým děláte průvodce, šikana vyskytuje?



Všichni respondenti, n=35

Dotazník je přílohou diplomové práce.

4.3 Shrnutí praktické části

Výzkumné šetření ukázalo, že v současné době jsou bojové a úpolové hry běžnou součástí programu lesních mateřských i základních škol. Častěji se jedná o spontánní bojové hry, i když řízené bojové hry jsou na programu dne také velmi často. Tyto hry jsou dětmi vítány, a i průvodci a pedagogové k nim mají kladný vztah, a to jak k řízeným, tak spontánním bojovým hrám.

Díky pozitivnímu přístupu k bojovým a úpolovým hrám ze strany dospělých je možné konstatovat, že tito pracovníci potažmo celé instituce považují za velmi vhodné tyto hry do vzdělávacího procesu zařazovat a vidí je jako vhodný a rozvíjející nástroj k obohacení programu či výuky.

Nezbytné dělení bojových her na řízené a spontánní ukázalo, že pro ty řízené je vhodné čerpat ze zásobníků her úpolových a držet se u nich striktně pravidel. Pro spontánní hry je vhodnější ponech fantazii dětí a žáků maximum prostoru a věnovat pozornost spíše okolnostem, aby nedošlo k nechtěnému, jako je například zranění či potyčka mezi účastníky hry, při které se mohou objevit signály, že přestává jít o hru, ale nastává konflikt. Nároky kladené na průvodce a pedagogy jsou jak v oblasti přípravy (nezbytné nastudování vhodných her a ověřování jejich realizovatelnosti v praxi), tak v oblasti empatie, kdy pozornost dospělého musí být v průběhu těchto her maximální. Také proto tyto hry nemají vyplňovat velké časové úseky. Instituce musí zvážit míru rizik, kterou tyto hry přináší a analyzovat prostředí ve kterém se odehrávají, zda jsou nezbytná nějaká opatření související se zajištěním reálné míry bezpečnosti pro všechny zúčastněné. Je nezbytné integrovat aktuální pravidla pro hraní bojových her. Tato pravidla je žádoucí vytvářet společně s dětmi a žáky, tak aby byla všem srozumitelná a smysluplná.

Sociální klima v lesních školkách a školách působí otevřeným a zároveň bezpečným dojmem, kde je prostor mezi průvodci a dětmi/žáky pro vyjádření potřeb vyvážený. Pravidla instituce jsou všeobecně akceptována, přítomnost bojové hry je nijak nenarušuje, naopak se zdá, že dodržování pravidel je dětmi přijímáno s velkou mírou ochoty.

Výsledkem výzkumné části je dokument zohledňující podmínky zkoumaného prostředí, nabízející rámcové typy bojových her a úpolových sportů s ohledem na možná rizika nesoucí vědomé zařazení a akceptování těchto her v prostředí vzdělávacích institucí.

4.3.1 Výsledná metodika

Následující text shrnuje nabyté poznatky a srozumitelnou formou je nabízí průvodcům, pedagogickým pracovníkům, vychovatelům a dalším lidem pracujícím s dětmi předškolního a prvostupňového věku, jako ucelený, ač neúplný pohled na implementaci bojových her do vzdělávacího programu dětí a žáků lesních mateřských a základních škol. Jedná se především o inspiraci a úvod do daného tématu, které se stává přijatelnějším, někdy dokonce žádoucím.

Metodika bojových her v lesních mateřských školách a na prvním stupni lesních základních škol

Úvod

Hra dětí je základním pilířem jejich poznání. Aby hra skutečně plnila svou funkci ve vývoji dětí a žáků je nezbytné hře ponechat její svobodu, volnost a rozmanitost. Prostředí lesních mateřských a základních škol je natolik inspirativní, inovativní a otevřené, že zde vznikl přirozený prostor i pro specifickou kategorii her, pro které v běžných školách nenacházejí tak upřímné pochopení, a to hry bojové. Jako každá hra, i ta bojová, má svá úskalí a rizika, ale i pozitiva a přínosy. A právě pro lepší orientaci se v tématu, vznikl tento soubor doporučení, především z poznatků a pozorování přímo z prostředí vzdělávacích institucí s přízviskem lesní, k implementaci bojových her do jejich běžného denního programu.

1. Hra

Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“, než je „všední život“. (Huizinga 2000, s. 33)

Definice hry Johana Huizinga převedená do následujících sedmi bodů:

- 1) hra je dobrovolná činnost – každý hráč vstupuje do hry z vlastního svobodného rozhodnutí
- 2) hra není skutečný život – hraje se v ní „jen jako“
- 3) hra je uzavřená a ohraničená – hra probíhá v rámci definovaného času i prostoru
- 4) hru lze zopakovat
- 5) hra má svůj vlastní řád – pravidla si účastníci hry sami tvoří, anebo je dobrovolně přejímají, a především je bezvýhradně dodržují
- 6) hra obsahuje napětí a radost
- 7) cílem hry je hra samá

Pro bojové hry platí výše uvedené dvojnásob, a je nezbytné neustále mít na paměti a sledovat naplněnost definice ve všech jejích bodech v celém průběhu aktivní hry.

1.1 Bojová hra

Hry, jejichž zařazení do vzdělávacího programu lesních mateřských a základních škol tato metodika upravuje, vychází především z takzvaných úpolových her. V anglofonních zemích se pro tuto kategorii her užívá termín „Rush and Tumble Play“ v doslovném překladu „drsné a bubnové hry“.

Úpolové hry se dělí do tří kategorií – základní (průpravné) úpoly, sportovní úpoly a bojové úpoly¹⁰. V rámci vzdělávací instituce jsou využitelné základní neboli průpravné úpoly.

Základní (průpravné) úpoly jsou relativně jednoduchá cvičení, která se dále dělí na základní úpolové techniky, což jsou především:

- ◆ polohy (postoje, kleky, lehy)
- ◆ přechody (mezi polohami)
- ◆ pohyby paží (například údery)

¹⁰ Sportovní úpoly, jinak řečeno také úpolové sporty jsou například box, džudo, zápas, krav maga, aikido, tchai tí. Bojové úpoly jsou vlastně sebeobranou, které vzniká aplikací úpolů ve stavu nutné obrany (Reguli 2005, s.16) Tyto dvě kategorie úpolů nejsou předmětem této metodiky.

- ◆ pohyby nohou (zejména kopy)
- ◆ obraty těla (kolem své osy)
- ◆ přemístění (různými směry, vzhledem k předchozímu postavení i vzhledem k soupeři)
- ◆ navázání kontaktu (dotykem, úchopem, objetím)
- ◆ zvedání, nošení a spouštění živého břemene (partnera)
- ◆ pády (různými směry)

a základní úpoly – nacvičují se především s jedním či více partnery a často mají soutěžní povahu, rozlišují se na:

- ◆ přetahy (cvičenci navzájem působí odstředivě, jeden druhého přetahuje)
- ◆ přetlaky (cvičenci navzájem působí dostředivě, jeden druhého přetlačuje)
- ◆ odpory (směr působení sil se v průběhu cvičení mění)

(Reguli 2005, s.11-12)

1.1.1 Spontánní bojová hra

Hra vznikající bez zjevného podnětu od průvodce, i přesto se jí někdy a se souhlasem hrajících dětí mohou průvodci účastnit a mít v ní konkrétní roli. Děti tyto hry zahajují i ukončují samy. Účastní je jich většinou jen část z nich, dokonce je možné, že někteří členové skupiny nejsou v konkrétní hře žádoucí. Je velmi vhodné do hry zasahovat jen minimálně, pokud vůbec. Skutečnost, že se opravdu jedná o bojovou hru a zároveň nejde o nežádoucí chování, lze pozorovat nejlépe po spontánním ukončení hry dětmi, kdy je zřejmé že účastníci setrvávají i nadále přáteli. Často děti pokračují v další společné aktivitě jiného charakteru bez známek negativních emocí či napětí.

1.1.2 Řízená bojová hra

Je taková bojová hra, která je předem připravená, zahájená a také ukončená ze strany průvodce. V případě řízené bojové hry je nezbytné účastníky seznámit s pravidly hry a tato pravidla bezvýhradně vyžadovat. Do řízených her bývají zpravidla zařazeny všechny děti.

1.2 Bezpečnost bojových her

Zásadní otázka u zařazování a akceptování bojových her dětí a žáků do vzdělávacího programu instituce je právě bezpečnost. Již název samotný může vyvolávat u průvodců (pedagogických pracovníků), rodičů a další dospělých obavy. Tyto obavy jsou v zásadě dvojího charakteru, a to z možných zdravotních následků a z šikany.

Jestliže je průvodce, nebo jiný pedagogický pracovník, při běžné práci s dětmi a žáky povinen sledovat dění mezi dětmi u bojových her toto platí dvojnásob. Nepravá spontánní bojová hra, vyznačuje se především nedobrovolností některého z účastníků, v sobě skrývá prostor právě pro šikany. Včasné zachycení signálů ze strany dospělého může výrazně omezit toto nežádoucí chování. Jak u spontánní, tak u řízené bojové hry může dojít k drobným poraněním, je proto nutné předem zhodnotit veškerá rizika plynoucí z prostředí ve kterém se hra odehrává, ale také zhodnotit schopnosti dětí a žáků pro každou konkrétní hru. Vhodné je informovat rodiče o hraní tohoto typu her v instituci a ponechat prostor pro jejich vyjádření se k dané problematice.

K základním doporučením patří především poučení žáků o pravidlech a bezpečnosti před zahájením každé, i opakující se pohybové činnosti.

Na půdě jakékoliv vzdělávací instituce jsou obecně platná pravidla, která jsou nadřazena jakékoliv činnosti. Jsou to nejen zákonné povinnosti, ale i pravidla stanovená samotnou organizací. Tato pravidla jsou vždy nadřazena pravidlům hry a je nezbytné tato pravidla při bojových hrách zohledňovat.

Pedagog musí vždy při pohybové činnosti zohlednit zdravotní stav žáka.

1.3 Přínosy bojových her

Bojové hry, a to ať řízené nebo spontánní, vyžadují po účastnících nejen určitou fyzickou zdatnost, ale vytvářejí prostor pro různé sociální interakce a emocionálně náročné situace, které jejich účastníci musí řešit, často velmi rychle. Vytváří se tím hravý prostor pro poznávání, jinak dost možná konfliktních, situací s emocionálním nábojem. Každá zvládnutá zkušenost dítěte či žáka s vlastní emocí jej posiluje a dává mu důvěru v sebe sama,

ve schopnost řešit své problémy. Účastníci zažívají natolik rozmanité situace, jako jsou prohry, překonání silnějšího či reakce ostatních účastníků na vzniklé situace. Při utváření pravidel hry se rozvíjí jejich fantazie, ale i potřeba a kontrola nad dodržováním daných pravidel.

2. Metodika hry

Má-li být bojová hra v prostoru vzdělávací instituce smysluplná, je nezbytné, aby byla nejen vhodně zvolená a dobře časově zasazená, případně i zařazená do kontextu další výuky, ale i přiměřeně organizovaná a bezpečná.

2.1 Zařazení hry do denního programu

Rozdílné bude zařazení bojové hry do denního programu mateřské a základní školy, logicky vyplývající z odlišného typu instituce. V lesních mateřských školách je prostor pro bojovou hru mnohem širší, i přesto jsou určité momenty v programu dne vhodnější a jiné méně. První stupeň základní školy, ač s přízviskem lesní, má ze své podstaty pevněji daný harmonogram, který neumožňuje ani řízené zařazení ani akceptování bojové hry v určitých úsecích výuky.

2.1.1 v lesních mateřských školách

Lesní mateřská škola, která je v provozu od září do června, běžně v době příchodu dětí ponechává prostor takzvané volné hře, při které dost možná dochází k spontánním bojovým hrám, často z prostého důvodu, kdy se děti touto fyzickou aktivitou zahřejí. Děti, které v této době nemají žádný řízený program si samy hledají činnosti, kterým se budou věnovat. Zde je ideální ponechat dětem maximální možný prostor i pro spontánní bojovou hru. Průvodce sleduje dění a interakce ve stále se rozrůstající skupince dětí, dobré je však omezit vstup do dětských aktivit. Zahájení programu dne bývá často v duchu společné komunikace nad náplní dne, týdne... Této fyzicky nenáročné aktivitě může předcházet, či jí následovat řízená bojová hra, záleží především na nastavení konkrétní skupiny, zda je nutné děti předem trochu unavit, či zda jsou dostatečně soustředěné a budou věnovat dostatek pozornosti úvodnímu setkání nad programem dne. Dopolední řízený program může bezpochyby zahrnovat bojové hry, nejlépe pokud nějakým způsobem korespondují s týdenním či denním programem.

V době těsně před obědem a po obědě tyto aktivity spíše vhodné nebudou, mohou děti nadměru rozptýlit a obtížněji se pak dodrží harmonogram dne. Pokud má školka v denním programu odpočinek po obědě, je vhodné po uplynutí času vyhrazeného odpočinku nezařazovat bezprostředně řízené bojové hry, ale s odstupem, nejlépe až pokud jsou všichni členové skupinky probuzení a měli dostatek času na úplně procitnutí. Spontánní bojové hry je po době odpočinku vhodné zvláště dobře pozorovat, neboť nemusí být bojovná nálada na obou stranách a hrozí větší riziko nedorozumění mezi dětmi.

2.1.2 v lesních základních školách

Základní škola ze své podstaty zahrnuje učební bloky či hodiny, při kterých by zařazování bojových her bylo prakticky nemožné. Přesto se v celém režimu dne naleznou příhodné okamžiky jak pro spontánní, tak pro řízenou bojovou hru.

Velmi vděčné jsou řízené bojové hry před začátkem výuky. Děti si při ní vybijí nadbytečnou energii fyzickou aktivitou. Řádně okysličená krev spolu s vyplavenými endorfiny by měly mít pozitivní vliv na soustředěnost a nadšení pro nastávající výuku. Při krátkých přestávkách mezi výukou je spíše prostor pro spontánní bojové hry, které samy o sobě často nemývají dlouhého trvání, a tak by neměly narušit začátek další výuky. Pokud se tak stane, je možné zahájit výuku některým z nenáročných či probraných témat s žáky, kteří se této aktivitu neúčastní. Ti, kdo jsou zabráněni do spontánní bojové hry, si záhy uvědomí nevhodnost dalšího pokračování ve hře. Tzv. velká přestávka kolem oběda bude nejspíš některými žáky pro spontánní bojovou hru využita. Vzhledem k tomu, že žáci již nemají v harmonogramu odpočinek po obědě, jak je tomu v mateřských školách není nutné hru odpírat. Případná odpolední výuka by měla s bojovými hrami pracovat identicky, jako dopolední. Prostor pro řízenou bojovou nastává opět v rámci družiny. Zde je třeba mít na paměti, že žáci, a to především ti mladší, již mohou být po celém dni unaveni. Pozornost průvodce, pedagogického pracovníka, by měla být soustředěna na aktuální fyzické možnosti žáků.

V každém případě neustále platí, že spontánní i řízená bojová hra, a to ať v mateřské či základní škole, musí být pro všechny její účastníky vždy dobrovolná, tudíž splňovat základní podstatu hry samé.

2.2 Výběr a příprava hry

Řízené bojové hry vyžadují přípravu ze strany průvodce (pedagogického pracovníka, vychovatele), která zohledňuje především ohled na věk hráčů, znalost prostředí, ve kterém se bude odehrávat, potřebnost pomůcek, doba, která bude pro hru vyhrazená a náročnost a komplikovanost hry. Jednodušší hry budou mít větší úspěch u mladších dětí, komplikovanější hry ocení více starší žáci. Průvodce by měl také zvážit, zda se bude hry sám účastnit či bude v roli pozorovatele. Pravidla hry musí být všem srozumitelná a mají být po celou dobu hry bezvýhradně dodržovaná. Připravená pravidla je vhodné s účastníky konzultovat a být připraven je upravit dle požadavků účastníků.

Spontánní bojové hry nevyžadují přípravu, nicméně je nezbytné je monitorovat a nezasahovat, pokud pro to není důvod. Pokud se spontánní bojová hra začne v nevhodnou dobu, je nutné ji v samém počátku ukončit. V těchto případech je ve velké výhodě průvodce, který má přehled o dění ve skupince, má dobrou znalost jednotlivých jejích členů a dokáže situaci předvídat.

Se spontánní bojovou hrou se setkáme častěji mezi chlapci, také řízených bojových her se chlapci účastní s větším záplem a nasazením. Přesto je vhodné tyto hry zařazovat a podporovat ve všech kolektivech.

Pro výběr a přípravu bojové hry je nezbytné si předem odpovědět na určité otázky:

- ◆ Připravovaná bojová hra bude určena jednotlivcům, dvojicím (párům) či skupinám?
- ◆ Jsou pro připravovanou hru potřebné pomůcky, náčiní?
- ◆ Má připravovaná hra prostorové a časové hranice?
- ◆ Je připravovaná hra vhodná pro všechny děti žáky (například s ohledem na věk)
- ◆ Bude se průvodce, pedagog účastnit hry, nebo je jeho role výhradně pozorovatelská?
- ◆ Jsou pravidla hry daná a zároveň srozumitelná, případně jsou s dětmi, žáky upravovaná? Každopádně by pravidla hry měla být vždy bezprostředně před začátkem hry zopakována a potvrzena všemi účastníky, že jim rozumí a souhlasí s nimi.

Hry jednotlivců jsou definovány především jako souboje či poměrování sil a zdatnosti „jeden na jednoho“.

Příklady: vychýlení z postoje (polohy), šlápnutí na špičku nohy, uchopení části těla, zdvih soupeře, uchopení části těla, získání či udržení předmětu (míče), únik z držení, souboje s prostředkem (klacek, pěnový meč) i bez.

Hry ve dvojicích (párech) vyžadují kromě vlastní zdatnosti i kooperaci se spoluhráčem.

Příklady: přetahovaná s lanem, souboj jezdců, honičky ve dvojicích, je možné čerpat i ze skupinových her.

Hry skupin prověřují mimo jiné hlouběji sociální zdatnosti každého hráče.

Příklady: honičky a chytačky, boje o „něco“ (předmět, území...), úniky a obrany, Hu-tu-tu, přetahování, vytlačování.

2.3 Průběh a ukončení, výsledek a zhodnocení hry

V průběhu řízené, ale i spontánní bojové hry je nezbytné, aby průvodce, pedagog či jiný dospělý, který má děti/žáky na starost věnoval maximální pozornost dění, a to jak v rámci pravidel hry, tak i prostředí ve kterém se odehrává. Je nutné zapojit veškeré smysly a věnovat obrovské úsilí předcházení problémů, konfliktů, nedorozumění a hrozeb. Na druhou stranu je důležité zasahovat až ve chvíli kdy si je dohlížející jistý, že tuto situaci děti/žáci nezvládnou. Často se tento moment pozná podle toho, že se samy děti/žáci dožadují pozornosti zvenčí.

Ukončení hry závisí na jejím charakteru, spontánní hry je dobré ponechat, aby byly ukončeny samotnými dětmi/žáky, řízené hry mají častěji jasně daný cíl, kterým je zároveň dosaženo konce hry, případně mají jasnou časovou mez.

Při vyhodnocování hry je důležité nepřikládat velkou váhu ani vítězstvím ani porážkám. U spontánních bojových her je jakékoliv hodnocení prakticky nevhodné. Ve spontánní hře jsou pravidla daná samotnými účastníky a jen oni sami mohou zaujmout k výsledku stanovisko.

Ve zhodnocení bojové hry by mělo hrát zásadní roli spíše nadšení účastníků a jejich spokojenost s průběhem hry, a od toho odvíjet, zda bude možné konkrétní hru opět zařadit, či jak ji modifikovat, anebo se některému konkrétnímu typu hry v konkrétních kolektivech či u konkrétních jedinců vyhnout.

Literatura:

MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: HANEX, 2007. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 978-80-85783-77-3.

MAZAL, Ferdinand. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex, 2000. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-85783-29-0.

PRŮCHA, Karel. *Bojové hry: pro školy, junácké oddíly a tělovýchovné sporty*. II. vydání, Praha: Junácká edice, 1947.

REGULI, Zdenko. *Úpolové sporty: distanční studijní text*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3700-8

REGULI, Zdenko. *Taxonomie úpolu z pohledu školní tělesné výchovy*. In Sport a kvalita života. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. od s. 72-72, 1 s. ISBN 80-210-3541-2.

ROUBÍČEK, Vladimír. *Kdo s koho: úpolová cvičení a hry*. [1. vyd.]. Praha: Olympia, [1984]. Cvičitel ZRTV.

Odkazy:

<https://svobodnahra.cz/wp-content/uploads/2018/02/startery-SVOBODNE-HRY-BOJOVE-HRY.pdf>

<https://upss.cz/files/200004625-3cd523dcf3/Z%C3%A1sobn%C3%ADk%20her.pdf>

<http://drobek.mysteria.cz/deti/hry/bojove.html>

<http://ostrovnepadu.cz/zamerenihry/bojova-hra/>

Závěr

Prostudováním pramenů zabývajících se jak obecným významem hry, posléze konkrétněji úpolovými a bojovými hrami využívanými zájmovými skupinami, ale i na půdě vzdělávacích institucí v rámci pohybových aktivit či tělesné výchovy se potvrdila opodstatněnost zastoupení tohoto typu her ve vzdělávacím procesu.

Empirická část diplomové práce ukázala, že bojové a úpolové hry jsou součástí denních programů prakticky ve všech lesních školkách a školách. Bojové hry jsou v těchto institucích na programu dne, jak zařazovány řízenou formou, tak se objevují spontánně z volné hry dětí a žáků samotných.

Tyto hry jsou průvodci a pedagogy považovány za vhodné a přínosné. Je patrné, že řízené bojové hry vyžadují nadstandardní přípravu ze strany průvodců a pedagogů. A to především v oblasti výběru vhodné hry s ohledem na věk a zralost zúčastněných dětí a žáků, časové a prostorové možnosti, ale především s ohledem na možná bezpečnostní rizika. Spontánní formy bojových her vnesené do programu samotnými dětmi jsou jimi samými velmi nadšeně provozovány. Řízené bojové hry mají u dětí také značnou oblibu. Přínosné by bylo zmapovat vnímání vhodnosti zařazení bojových her rodiči dětí a žáků. Otázka na tento úhel nahlížení na bojové hry v prostředí vzdělávacích institucí se zformulovala až v průběhu zpracovávání dat.

Co se výběru bojových a úpolových her týče, potvrdilo se, že je velmi široká škála vhodných a žádoucích her, limity jsou dány spíše možnostmi (časovými, prostorovými, materiálními) které pedagogičtí pracovníci v jednotlivých institucích mají a také věkem či vyzrálostí dětí a žáků. Z realizace výzkumu vyvstaly otázky z okruhu nároků na průvodce a celé instituce, které poukazují na malou pozornost věnovanou dané problematice. Jedná se především o zajištění bezpečnosti či právní odpovědnosti.

Ohledně přesahu vlivu přítomnosti bojových her, v průběhu docházky dítěte do mateřských a následně základních škol, na sociální klima ve třídě s ohledem na možnou prevenci šikany se nepodařilo otázku zodpovědět. A to nejen díky značné nepřízni osudu, kdy bylo nutné modifikovat výzkumné šetření a dalo se využít pouze data z dotazníkového šetření.

Výsledkem diplomové práce je ucelená metodika bojových her v lesních mateřských školách a na prvním stupni lesních základních škol, která může posloužit jako první kontakt s tématem bojových her dětí pro průvodce lesních mateřských a základních škol, ale i jiných alternativních škol. Stejně tak může oslovit svým tématem některé pedagogy v klasických mateřských a základních školách.

Věřím, že tato srozumitelná a stručná metodiku pro průvodce v lesních školách a školkách může zároveň přispět ke kvalitnějšímu uchopení bojových her ve vzdělávacích institucích, ale také například i lépe komunikovat téma směrem k rodičům dětí, kteří mohou mít nejrůznější představy o tom, co vlastně bojové hry jsou a jak působí na jejich děti.

V průběhu empirického šetření se objevily další problematiky spojené s implementací bojových her do prostředí vzdělávacích institucí, stojící za další zkoumání, a to především:

- v oblasti práva a legislativy – například odpovědnost za bezpečnost a zdraví dětí a žáků,
- v oblasti komunitních vztahů – mezi institucemi a rodinami, které zastávají různé postoje ke hrám typu bojové a úpolové a je nezbytná lepší komunikace tématu napříč sociálním spektrem.
- v oblasti vlivu na šikanu – obšírné téma, které by zasloužilo samostatné zkoumání,

Seznam použitých informačních zdrojů

CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998. ISBN 80-902482-2-5.

FOJTÍK, Ivan. *Úpoly ve školní tělesné výchově*. [Díl] I. [1. vyd.]. Praha: Univerzita Karlova, 1984.

GEBHARTOVÁ, Vladimíra a Eva OPRAVILOVÁ. *Zima v mateřské škole: učebnice pro pedagogické obory středních, vyšších a vysokých škol*. Praha: Portál, 1998. Kurikulum předškolní výchovy. ISBN 80-7178-268-8.

GRAY, Peter. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělávání*. Druhé, rozšířené vydání. Praha: PeopleComm, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.

HRKAL, Jan a Radek HANUŠ. *Zlatý fond her II: hry a programy připravené pro kurzy Prázdninové školy Lipnice*. Vydání 5. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-923-1.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o původu kultury ve hře*. Praha: Dauphin, 2000. Studie. ISBN 80-7272-020-1.

JANOŠOVÁ, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita: vývoj a úskalí*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2284-9.

JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. Učebnice pro vysoké školy.

KLUSÁK, Miroslav a Miloš KUČERA. *Dětské hry*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1758-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vydání 4. přepracované a doplněné, v Grada Publishing 2., aktualizované vydání. Praha: Grada Publishing, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978. Pyramida.

MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: HANEX, 2007. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 978-80-85783-77-3.

MAZAL, Ferdinand. *Pohybové hry a hraní*. Olomouc: Hanex, 2000. Kdo si hraje, nezlobí. ISBN 80-85783-29-0.

PRŮCHA, Karel. *Bojové hry: pro školy, junácké oddíly a tělovýchovné sporty*. II. vydání, Praha: Junácká edice, 1947.

REGULI, Zdenko. *Úpolové sporty: distanční studijní text*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-210-3700-8

REGULI, Zdenko. *Taxonomie úpolu z pohledu školní tělesné výchovy*. In Sport a kvalita života. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3541-2.

ROUBÍČEK, Vladimír. *Kdo s koho: úpolová cvičení a hry*. [1. vyd.]. Praha: Olympia, 1984. Cvičitel ZRTV.

ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2991-6.

Elektronické zdroje:

POKORNÁ, Petra. Svoboda učení: Volná hra je esencí sebeřízení [online]. 2019. [cit. 2020-06-17]. Dostupné z <https://www.svobodauceni.cz/clanek/volna-hra-je-esenci-seberizeni/>

VOŠÁHLÍKOVÁ, Tereza. Ekoškolky a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol [online]. Praha: Ministerstvo životního prostředí, 2010. [cit. 2020-06-17]. Dostupné z:

[https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/9af90f28a8b1493bc1256fbe004bbefa/50d89b7b0e8bac4fc12577ab004462b8/\\$FILE/OVV-ekoskolky-20100927.pdf](https://www.mzp.cz/web/edice.nsf/9af90f28a8b1493bc1256fbe004bbefa/50d89b7b0e8bac4fc12577ab004462b8/$FILE/OVV-ekoskolky-20100927.pdf). ISBN: 978-80-7212-537-1.

AHLBOM, Johan. Kdo se bojí odpovědnosti, neměl by učit [online]. Praha: EDUin, 2018. [cit. 2020-06-17]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/johan-ahlbom-kdo-se-boji-odpovednosti-nemel-by-ucit/>

Seznam použitých právních předpisů

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů [cit. 2020-10-12]. Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>

Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy č. j. 37 014/2005-25. [cit. 2020-10-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/metodicky-pokyn-k-zajisteni-bezpecnosti-a-ochrany-zdravi-deti-zaku-a-studentu-ve-skolach-a-skolskych-zarizenich-zrizovanych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy>

Zákoník práce. Zákon č. 285/2020 Sb., zákon ze dne 10. června 2020, kterým se mění zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění pozdějších předpisů, a některé další související zákony. [cit. 2020-10-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2020-285>

Novelizace zákoníku práce zákonem č. 366/2019 Sb., [cit. 2020-10-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-366>

Webové stránky:

Ahlbom & Passerin: Volná hra – dostupné z:

<https://www.lesnims.cz/ahlbom-passerin-volna-hra.html>

Lesní školka? Najdi deset rozdílů! – dostupné z:

<https://www.sedmagerace.cz/lesni-skolka-najdi-deset-rozdilu/>

BOJOVÉ HRY – dostupné z:

<https://svobodnahra.cz/wp-content/uploads/2018/02/startery-SVOBODNE-HRY-BOJOVE-HRY.pdf>

Seznam příloh

Příloha 1 – Dotazník pro průvodce

Příloha 2 – Scénář nerealizovaného rozhovoru

Příloha 3 – Informovaný souhlas nerealizovaného rozhovoru

Příloha 1 – Dotazník pro průvodce

Dotazník pro průvodce lesních mateřských a základních škol

Předem bych vám ráda ještě jednou poděkovala za ochotu tento dotazník vyplnit.

Dotazník bude použit pro výzkum, spojený s vypracováním praktické části mé diplomové práce na téma:

"Metodika využití bojových her v prostředí alternativních lesních škol preprimárního a primárního vzdělávání, jako možné prevence šikany a zdravý rozvoj žáků."

Dotazník obsahuje 19 otázek a neměl by zabrat více jak 15 minut vašeho času.

U většiny dotazů vybíráte jednu odpověď, někde můžete volit více odpovědí, tam kde se odpovídá textem, není odpověď povinná.

Dotazník pracuje s termínem "průvodce dětí", tím je myšlena dospělá osoba aktuálně zodpovědná za přítomné děti (pedagog, učitel/ka, vedoucí...). Pokud ve vaší instituci s tímto oslovením nepracujete, prosím vnímejte jej zde pouze jako terminus technicus, nezbytný pro zjednodušení a srozumitelnost otázky.

Výsledky budou použity výhradně pro účely mé diplomové práce.

Dotazník je zcela anonymní.

Z důvodu dodržení naprosté anonymity nastavení tohoto dotazníku nerozpozná, zda jste jej již vyplnili, proto vás prosím o dodržení jednorázového vyplnění dotazníku.

Děkuji

Bc. Sandra Nováková

Případné zájemce o výsledky výzkumu prosím o vyplnění e-mailové adresy na konci tohoto dotazníku.

Část 1.: Vaše působení v lesních mateřských či základních školách, poznatky a zkušenosti.

Tato část dotazníku se zaměřuje na vaše pracovní prostředí, zkušenosti a poznatky přímo z práce mezi dětmi.

*Povinné pole

1.1 Jak dlouho pracujete v lesní mateřské či základní škole? (uveďte prosím celkovou délku Vaší praxe v institucích tohoto typu) *

méně jak rok

1–2 roky

3–5 let

více jak 5 let

1.2 Kolikrát během běžného pracovního týdne obvykle zastáváte pozici průvodce dětí? *

5x týdně

3 - 4x týdně

1 - 2x týdně

méně jak 1 týdně, několikrát v měsíci

Jiné:

1.3 Do jaké věkové kategorie patří děti z dětského kolektivu/dětských kolektivů, u kterého/kterých působíte jako průvodce dětí? *

Školkové děti od 3 do 7 let

Školkové děti mladší (cca 3–4 roky)

Školkové děti starší (cca 5–7 let)

Školáci na 1. stupni (1. - 5. třída)

Školáci mladší (1. 2. a 3. třída)

Školáci starší (4. a 5. třída)

1.4 Jak početný je kolektiv dětí, se kterým pracujete? Máte-li více kolektivů, uveďte prosím jednotlivé odpovědi do položky "jiná". *

méně než 8

9–16

více jak 16

Jiné:

1.5 Který výrok nejlépe odpovídá situaci v kolektivu dětí, u kterého působíte jako průvodce. Máte-li více kolektivů, uveďte prosím jednotlivé odpovědi do položky "jiná". *

V kolektivu je přibližně stejně dívek i chlapců

V kolektivu je aktuálně více dívek

V kolektivu je aktuálně více chlapců

Jiné:

1.6 Co je dle vašeho názoru největším přínosem pro děti v lesních mateřských a základních školách? *

Úzký kontakt s přírodou

Pobyť dětí venku, mimo budovu

Velké množství pohybu u dětí

Reálné prostředí, ve kterém děti pobývají

Jiné:

1.7 Vnímáte nějaký problém, nedostatek, možnost zlepšení či dokonce hrozbu pro LMS/LZŠ? Popište prosím:

Část 2.: Hra, konflikty, pravidla

*Povinné pole

2.1 Setkal/a jste se někdy s pojmem "volná hra", "svobodná hra" nebo "spontánní hra"? *

Ano, vím přesně o co se jedná.

Ano, ale přesnou definici neznám.

Setkal/a, ale nevím, o co přesně jde.

Ne, s tímto pojmem jsem se neseťkal/a.

2.2 Je ve vaší školce/škole věnován konkrétní čas právě "volné (svobodné, spontánní) hře"?

V naší školce/škole je to běžná součást denního programu.

V naší školce/škole se příležitostně vyskytuje čas, který děti/žáci tráví tímto způsobem.

Není, ale máme v plánu tento typ hraní do programu zařadit.

Aktivita dětí v naší školce/škole jsou plně řízeny.

Nevím.

2.3 Co vás první napadne, když se řekne "bojová hra"? *

Aikido, karate, judo, box apod.

Táborová bojovka

Souboje, soupeření (např. přetahování, šermování klacky, polštářová bitva...)

Hra na počítači s bojovou tematikou

Jiné:

2.4 Vyskytuje se v programu vaší školky/školy bojová hra? (Míněno ve smyslu her typu: přetahování, přetlačování mezi dvojicemi či skupinami; měření sil mezi dvojicemi – šermování klacky, zápas...; skupinové boje – nájezdníci (hra kde jedna skupina hlídá určité území a druhá se snaží toto území obsadit); vybíjená a podobně.) *

Ano, bojová hra je vědomě zařazována do programu.

Ano, děti při "volné hře" samy tvoří bojové hry. Tyto hry ve školce/škole akceptujeme.

Ne, jakékoliv boje a soupeření nemají v institucích typu školka/škola místo.

Ne, tento typ her neznám.

Jiné:

2.5 Pokud je v programu vaší školky, ať vědomě nebo spontánně, bojová hra zastoupena, uveďte prosím jaké:

2.6 V každém dětském kolektivu dochází k drobným neshodám či potyčkám. Zvolte na stupnici 1 až 8, ke kterému přístupu při řešení situace máte blíže. *

Mám přehled o dění mezi dětmi, snažím se maximálně předcházet problémům. (1)

1 2 3 4 5 6 7 8

Dávám dětem co nejvíce prostoru, aby si problémy vyřešily samy, i když to někdy přeroste ve větší problém. (8)

2.7 Jak dodržují děti (žáci) pravidla, která máte v organizaci nastavená? *

Celkem bez výhrad

Pravidla je třeba příležitostně připomínat

Pravidla je třeba pravidelně připomínat

Spíše neochotně

Nevím, nedokážu posoudit

Část 3.: Šikana

*Povinné pole

3.1 Setkal/a jste se někdy se šikanou mezi dětmi ve školním kolektivu, ať už v osobním nebo pracovním životě? *

Ano, jako dítě/dospívající jsem v kolektivu vnímal/a šikanu. (např. vůči spolužákovi, sobě, či jsem sám/a šikanoval/a)

Ano, jako průvodce/pedagog jsem se setkal/a se šikanou mezi dětmi, ne však ve vlastní třídě.

Ano, jako průvodce/pedagog jsem řešil/a šikanu ve vlastní třídě. (Kolektivu, který jsem vedl/a)

Ne, ale zajímám se o problematiku šikany. (Skrze literaturu, kurzy, školení apod.)

Ne, šikana prozatím není a nebylo aktuální téma.

Jiné:

3.2 Jaké jsou dle vašeho názoru projevy šikany, které jsou patrné pro třetí stranu (ne pro oběť či agresora, např. pro ostatní děti z kolektivu, průvodce, rodiče...)? Uveďte prosím stručně pár příkladů:

3.3 Je možné, že se v současnosti v kolektivu dětí, kterým děláte průvodce, šikana vyskytuje?

*

Ne, aktuálně u nás šikana není.

Domnívám se, že šikana v kolektivu dětí není, ale nevím to jistě.

Je možné že šikana mezi dětmi je, prozatím jsme ve fázi zjišťování.

Ano, aktuálně řešíme šikanu mezi dětmi.

4. Demografické údaje nezbytné ke statistickému zpracování

*Povinné pole

4.1 Kolik je vám let? *

méně než 20 let

20–30 let

30–40 let

40–50 let

více jak 50 let

4.2 Jste *

Žena

Muž

4.3 Jaký je Váš rodinný stav? *

Svobodná/ý

Vdaná/ženatý

Rozvedená/ý

Vdova/vdovec

V dlouhodobém partnerském vztahu.

Jiné:

4.4 Máte sourozence? *

Jsem jedináček

Mám jednu sestru

Mám jednoho bratra

Jsem z více sourozenců ((a mezi nimi je alespoň jeden bratr)

Jsem z více sourozenců (a mezi nimi není žádný bratr)

4.5 Jaké je vaše dosažené vzdělání? *

Základní

Střední (s vyučením/bez vyučení, s maturitou/bez maturity, odborné i neoborné)

Vyšší odborné

Vysokoškolské – bakalářský titul

Vysokoškolské – magisterský titul

Vysokoškolské – doktorský titul nebo vyšší

Jiné:

Příloha 2 – Scénář nerealizovaného rozhovoru

Rozhovory s průvodci LMS/LZS na téma bojových her v prostředí vzdělávací instituce LMŠ/LZŠ a jejich zkušenosti s šikanou.

Cíl: zkoumání zkušeností s bojovou hrou v kolektivu dětí LMŠ (věková kategorie 3-7 let) a LZŠ (věková kategorie 6–12 let), druhy her, možnosti načasování a implementace bojových her do preprimárního a primárního vzdělávání – vyhledání vhodných příležitostí pro hru. Zkušenosti průvodců s šikanou v lesních vzdělávacích institucích. Návrhy řešení konfliktu. Přínosy a hrozby související s vědomím zařazením bojových her do vzdělávacího procesu.

Cílová skupina: Průvodci LMŠ/LZŠ

Úvod: moderátor 5 minut

Představení moderátora a tématu DP pro kterou je rozhovor veden.

Téma DP: „Metodika využití bojových her v prostředí alternativních lesních škol preprimárního a primárního vzdělávání, jako možná prevence šikany a zdravý rozvoj žáků.“
Chtěla bych zmapovat vědomou i nevědomou bojovou hru v kolektivech dětí a žáků institucí lesních M/Z škol, míru spontaneity u zahájení tohoto typu her. Zkušenosti s průběhem hraní bojových her, jejich načasováním, účastí průvodců a řešením situací vzniklých z bojové hry. Jaké přínosy a hrozby průvodci lesních M/Z škol vidí v souvislosti s hraním tohoto typu her v kolektivu dětí/žáků.

Výzkum – rozhovor je veden výhradně pro účely vyhodnocování výzkumu pro uvedenou DP a nebude použit pro žádné jiné účely.

Neexistují žádné správné nebo špatné odpovědi, pokud na nějakou otázku nebudete chtít odpovědět, odpovídat nemusíte. Zajímají mě především Vaše zkušenosti, i ty zprostředkované, a Vaše názory. Rozhovor bude trvat cca 30–45 minut.

Seznámení respondenta s pravidly rozhovoru, zachování anonymity, pořizování zvukového záznamu pouze pro účely vyhodnocování výzkumu; podpis informovaného souhlasu; souhlas s nahráváním.

Kontext osobnosti a prostředí lesních mateřských škol, lesních základních škol

Před ponořením se do tématu bojových / úpolových her bych se ráda zeptala na Vaši profesní kvalifikaci a prostředí v jakém se pracovně pohybujete.

- Jak dlouho pracujete v roli pedagoga/průvodce ve všech (alternativních i nealternativních) vzdělávacích institucích? Jaká je vaše kvalifikace? Je tato lesní MŠ/ZŠ vaše první působiště nebo jste již před tím pracoval/a jako pedagog/průvodce v jiných institucích? Kolik jich bylo a o jaký typ instituce se jednalo?
- Proč jste se rozhodl/a pro práci v lesní MŠ/ZŠ? Co nejvíce oceňujete na práci v LM/ZŠ? A proč? Co Vás naopak jako pedagoga v LM/ZŠ trápí? Vnímáte nějaké nedostatky/rizika? Jaká a proč právě tato? Vidíte prostor pro zlepšení

Úpolové / bojové hry

V následující části bychom se více věnovali bojovým hrám, jejich výskytu a typologii v kolektivu dětí se kterými pracujete. Nejprve prosím několik faktických informací:

1. Kontext

- Jak dlouho pracujete s aktuální skupinou dětí/žáků? Kolik máte ve skupině obvykle dětí? (Vedete jednu nebo více skupin?) Převažují ve skupině chlapci dívky nebo je skupina genderově vyvážená? Kolik celkově času v rámci běžného pracovního týdne s dětmi/žáky trávíte?

2. Váš názor a povědomí o bojových / úpolových hrách, jejich kontext v rámci školy a komunity

- Setkal/a jste se někdy s pojmem úpolové/bojové hry? Vzpomenete si, kdy, za jakých okolností jste se s pojmem seznámila?
 1. Jak byste vlastními slovy úpolové/bojové hry popsal/a? Máte na mysli nějaké konkrétní hry, jaké? Proč právě tyto?
- Pracujete s konceptem bojové/úpolové hry na úrovni Vaší instituce? Jak? Funguje to? V čem ano, v čem ne? Pracuje Vaše instituce s bojovou hrou v rámci vzdělávacího procesu/pobytu dětí ve škole? Pokud ne, proč ne?

- Jak se k bojovým hrám stavíte vy osobně jako pedagog/průvodce, řekl/a byste, že mají být běžnou součástí výuky nebo spíše výjimečnou nebo vůbec ne? Proč si to myslíte? Jaké jsou podle vás přínosy bojových her? Proč? V čem naopak mohou být bojové hry problematické? Proč?
- Pokud nezmínil výše? Myslíte si, že bojová hra má pro děti nějaká zika? Pokud ano jaká? Jde těmto rizikům nějak předcházet? Proč ano, proč ne? Je to vůbec potřeba? Jaká je vaše zkušenost, rizika vs. přínosy? Pokud došlo k nějakým rizikovým situacím, jak jste je řešil/a? Byl to správný postup nebo byste se dnes zachoval/a jinak?
- Jsou-li bojové hry vědomě zařazovány do vzdělávacího procesu, jaký je postoj rodičů dětí/žáků? Zajímají se o to? Vědí o tom? Nebo je jim to jedno? Seznamujete rodiče s případnými konflikty vznikajícími z jakékoliv hry? S jakými postoji rodičů se setkáváte? Proč ano, proč ne.

3. Proces bojových her. (úvod, co jsou spontánní bojové hry a co řízené)

- K bojovým hrám může docházet spontánně nebo mohou být řízené (tj. ...)
- Jak je to ve vašem zařízení? Nastávají obě situace? Jsou mezi nimi nějaké rozdíly? (vynechat, pokud je zmíněno v předchozím bodě)
- Vyskytují se spontánní bojové hry mezi dětmi/žáky? (popis ...) Zapojují se do nich všechny děti/žáci? Dívky? Proč se někteří členové nezapojují? Zasadujete do průběhu spontánní hry nebo jen monitorujete dění? Kdy, za jakých okolností, v jakých situacích? Proč? Jak často? Existují podle vás nějaké typické situace, kdy je třeba zasahovat z pozice průvodce/pedagoga?
- Je v rámci dne prostor pro řízené bojové/úpolové hry? Který typ převažuje? (popis...) Jak je to s jejich načasováním v denním/týdenním programu? Jak ochotně se děti/žáci zapojují?
- Mají hry rádi, proč ano, proč ne? Ve srovnání s jinými aktivitami v MŠ/LŠ? Vyžadují ze strany pedagoga nějakou přípravu? Jakou? Pokud ne, proč?
- Ať u spontánní nebo řízené bojové hry, jedná se o dobrovolnou činnost, jak tuto dobrovolnost ověřujete?

- Liší se nějak bojové hry podle věku dětí? Pokud ano, čím? Proč?
- Kdy a jak jsou bojové hry ukončovány? Proč? Končí hru děti samy? Jaké další faktory hru ukončují?

Šikana, v souvislosti s bojovými hrami a konceptem lesních M/Z škol

- Mohla by podle Vašich zkušeností bojová hra ovlivnit výskyt šikany v kolektivu? Jak? Proč si to myslíte?
- Jaký jiný by mohl být potenciální vliv bojové hry na šikanu? Proč?
- Máte zkušenost se šikanou jako pedagog/průvodce v kolektivu dětí? Jak byla řešena? V čem spočíval problém?
- Setkal/a jste se se šikanou v LMŠ/ZŠ? Poznal/a byste šikanu mezi dětmi? Proč si to myslíte?
- Myslíte si, že je šikana v LMŠ/ZŠ stejně častá jako v klasických kamenných školách, školách? Proč?

Poděkování

Příloha 3 – Informovaný souhlas nerealizovaného rozhovoru

INFORMOVANÝ SOUHLAS

**s využitím informací získaných z výzkumného rozhovoru zaznamenaného pro účel
výzkumu s názvem: „Rozhovory s průvodci LMS/LZS na téma bojových her v
prostředí vzdělávací instituce a jejich zkušenosti s šikanou.“**

Písemně potvrzuji, že souhlasím s poskytnutím výzkumného materiálu Sandře Novákové pro empirické šetření, které je součástí diplomové práce na téma „Metodika využití bojových her v prostředí alternativních lesních škol preprimárního a primárního vzdělávání, jako možné prevence šikany“. Diplomová práce vzniká v rámci magisterského studia na Univerzitě Karlově, obor Specializace v pedagogice. Vedoucím práce je Ing. Petr Kazík Ph.D.

Rozhovor bude zaznamenán na diktafon a následně přepsán. Charakter získaných poznatků nevyžaduje, abych v rámci analýzy a publikace jejích výsledků pracovala se jménem respondenta. Anonymizovaná data z rozhovorů budou uchována pro účely diplomové práce a případné publikace z ní vycházející. Zpracována budou dle zákona č. 101/2000 sb. o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Záznam bude po zpracování dat smazán.

Jméno a příjmení:

Datum narození:

V dne

Podpis: