

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Diplomová práce

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

KONCEPT VOLNÉHO ČASU
VE VZTAHU K PŘEDŠKOLNÍMU DÍTĚTI

Vedoucí práce: **PaedDr. Petr Bauman**

Autorka práce: **Bc. Kateřina Fárová**

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2011

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou fakultou) elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. března 2011

Podpis studenta

(vlastnoruční podpis ve všech kopiích práce)

Děkuji PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady a trpělivost při metodickém vedení během zpracování diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	5
1. Pojem čas a volný čas v životě předškolního dítěte.....	9
1.1 Čas v mysli předškolního dítěte	9
1.2 Funkce volného času s ohledem na předškolní věk	17
1.3 Výchova mimo vyučování.....	22
1.4 Volnočasové aktivity	26
1.5 Cíle výchovy ve volném čase	30
1.6 Metody volnočasové výchovy a jejich uplatnění pro předškolní věk	33
2. Pojetí Dítěte.....	40
2.1 Charakteristika vývoje předškolního dítěte	41
2.2 Vztah k rodině	43
2.3 Přístup k dítěti v současnosti	44
3. Pojetí předškolního vzdělávání	47
3.1 Cíle předškolního vzdělávání	48
3.2 Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání.....	52
3.3 Míra účasti dětí v předškolním vzdělávání.....	54
3.4 Docházka do mateřských škol	55
4. Obsah českého předškolního školství	56
4.1 Pět vzdělávacích oblastí RVP PV	56
4.2 Alternativní školství v obsahu předškolního vzdělávání.....	59
4.3 Hra dětí předškolního věku	61
5 Pohledy na volný čas v předškolním věku.....	66
5.1 Politický pohled na volný čas.....	66
5.2 Právní pohled na volný čas.....	67
5.3 Ekonomický pohled na volný čas.....	70
5.4 Média a jejich vliv na volný čas dětí v předškolním věku	71
5.5 Sociologický pohled na volný čas	73
Závěr	78
Seznam použitých zdrojů	81
Přílohy.....	83
Abstrakt	

Úvod

Osobní zkušenosti autorky, učitelky v předškolních zařízeních, která tráví mnoho volného času s dětmi v předškolním věku, vyvolaly zájem analyzovat stav volnočasových aktivit předškolních dětí. Především fenomén volného času z hlediska institucionální výchovy pro předškolní děti v ČR se stal hlavním tématem této diplomové práce.

Rozmach volnočasových aktivit pro děti v předškolním věku je v dnešní době aktuálním tématem. Ve společnosti se objevuje široká škála nových možností využití volného času. Částečně tato situace odpovídá zahraničním trendům a zároveň koresponduje s populačním růstem. Autorka se proto pokusila zároveň zmapovat možnosti volnočasových aktivit a jejich reálný dopad na předškolní dítě.

Důležité se jí jevílo porovnat klady a zápory jednotlivých přístupů k trávení volnočasových aktivit v předškolním věku. Předškolní věk je totiž neopakovatelný, dítě skrze něj získává celoživotní přístup ke světu i k sobě samému, osvojuje si základy společenských pravidel pro žití ve společnosti. Podle Jeana Piageta prochází dítě v předškolním věku zhruba dvěma fázemi vývojového období. Jedná se o fázi symbolického a předpojmového myšlení (2-4 roky) a fázi názorného myšlení (4-7 let). V těchto období je v rámci volnočasových aktivit velmi důležitý individuální přístup ke každému dítěti a respekt k jeho vývojovým odchylkám.

Je zřejmé, že se autorka nemohla, při zpracování této problematiky vyhnout tématu rodiny. Zajímalo ji hlavně, jak rodina společně tráví volný čas, neboť právě rodina je v předškolním věku základním kamenem pro každého jedince. Její vliv na pozdější formování osobnosti je nezpochybnitelný. Myšlenka analýzy volnočasových aktivit je v současné době významná. Ukazuje nejen na pestré, ale především na smysluplné možnosti využití volného času v předškolním věku a odhaluje tak i rozvoj vztahů v rodině.

S rozvojem věd jako je psychologie a sociologie lze význam rodiny verifikovat díky mnoha výzkumům, které jsou pravidelně vytvářeny a hodnoceny. Proto se

autorka ve své práci opřela i o sociologický a psychologický pohled na využití volného času.

Svoji nezastupitelnou roli má však i pohled politický, ekonomický nebo společenský. Autorka se v této práci spíše zaměřila na důsledky, které z toho plynou pro společenský vývoj nejmladší generace. Pozitivním přístupem ze strany politického vedení může být nadějí pro další generaci nejen našeho národa, ale i celého světa, který bude jistě v budoucnu světem ještě více globalizovaným. S participativním přístupem ve výchově dětí tak může být však slovo globalizace chápáno pozitivně s ohledem pro další vývoj světa.

Předškolní vzdělávací systém je v České republice založený na hluboké domácí tradici. Počítá se v něm však se změnou životního stylu a jejími důsledky pro předškolní dítě? V mnoha aspektech lze předpokládat, že ano. Lze ale uvažovat o termínu volný čas v předškolním věku? Propojenost předškolních zařízení a volnočasových zařízení bude do budoucna aktuálním tématem pro preprimární pedagogiku jako takovou. Autorku proto zajímal současný stav předškolního kurikula je ho možné využít pro volnočasová zařízení. V některých částech této diplomové práce autorka využila poznatků ze své bakalářské práce, která se zabývala obsahem předškolního školství.

Literatura vztahující se k volnému času a k předškolnímu věku je v ČR hojně zastoupena. Spojení tématu volného času se zaměřením na předškolní děti je atypické, a proto autorka sáhla i k zahraničním zdrojům, aby měla komplexní přehled o názorech k této problematice.

Práce je rozčleněna do šesti kapitol, ve kterých se autorka zabývá rozborem volného času a jeho možností dalšího využití vzhledem k předškolnímu věku. Pátrá především po možnosti reálné existence volného času v předškolním věku. Opírá se přitom o rozbor pohledů na volný čas a to z několika hledisek, například pedagogických, psychologických, sociologických, politických, ale i ekonomických a mnoha dalších.

Práce je práce doplněna o názory a zkušenosti mnohé odborné veřejnosti. Jedná se především o poznatky dětských psychologů, předškolních pedagogů a pedagogů volného času.

Cílem této práce je prozkoumat volný čas dětí předškolního věku v České republice a taktéž nalézt odpovědi na tyto otázky:

- 1) Existuje pojem volný čas v předškolním věku?
- 2) Jak lze propojit poznatky z pedagogiky volného času do předškolního vzdělávání?
- 3) Jaká by měla být náplň volného času v předškolním věku?

První kapitola diplomové práce je zaměřena na vymezení pojmu čas a volný čas, na funkce volného času, jeho reálnou existenci v předškolním věku, výchovu mimo vyučování, volnočasové aktivity, cíle a metody, které lze uplatnit vzhledem k předškolnímu věku. Opírá se zejména o literaturu vztahující se k volnému času. Z českých autorů, to jsou např.: M. Hanáková, M. Kaplánek, E. Pávková, V. Spousta, M. Vážanský, ze zahraničních zdrojů: U. Beck, T. Goodale, T. Godbey, H. W. Opaschowski.

Druhá kapitola je zaměřena na dítě předškolního věku, jeho rozvoj, postavení v rodině a aktuální společenský přístup k němu. Je opřena především o názory pedagogů a předškolních pedagogů jako jsou např.: J. Průcha, E. Walterová, E. Opravilová, V. Gebhartová, J. Kolláriková, B. Pupala a psychologů: Z. Matějček, M. Nakonečný, ze zahraničních zdrojů je zde zpracována vývojová teorie E. Eriksona a J. Piageta.

Třetí kapitola je obsáhlým rozborem současného předškolního školství zaměřeného především na kurikulum a cíle předškolního vzdělávání, možnosti volnočasových aktivit s důrazem na hru, vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání a strukturu výuky. V této kapitole autorka nejvíce vycházela z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání a podobně jako v předešlé kapitole z názorů předškolních pedagogů a psychologů.

Následující čtvrtá kapitola se zaměřuje na detailní popis obsahu českého předškolního školství, kompetencí, dále charakterizuje možnosti alternativních přístupů k předškolnímu dítěti v českém prostředí a jejich propojení s volnočasovými aktivitami. Velká část této kapitoly je věnována hře, především volné hře s inspirujícím názorem pedagogické reformátorky Ellen Key.

Pátá kapitola dokresluje pohled na volný čas hned z několika pohledů politického, právního, ekonomického, mediálního a sociologického. Autorka se zde snaží o komplexní nástin celého problému a opírá svá tvrzení o tyto autory: R. Havlík, I. Možný, J. Kořa, I. Možný, P. Pácl, B. Kraus, V. Polčáková, B. Filipcová, Hofabuer, M. Kaplánek a P. T. Jonson.

Šestá kapitola je závěrečným shrnutím získaných informací a zhodnocením vytyčených cílů.

1. Pojem čas a volný čas v životě předškolního dítěte

Pojem volný čas patří mezi základní témata této diplomové práce. Existuje mnoho úhlů pohledů na pojem volný čas. Pro správné pochopení je nutné vymezit si i pojem čas a jeho vnímání v předškolním věku. Stěžejní pro tuto práci bude nejen pohled pedagogický, ale i psychologický, sociologický, ekonomický, politický a mnoho dalších. Co se vlastně skrývá pod pojmem volný čas? Lze jej opravdu definovat?

1.1 Čas v mysli předškolního dítěte

Předškolní dítě pojem čas objektivně ještě nevnímá, je pro něj příliš abstraktní a neuchopitelný. Většina dětí se naučí rozpoznávat hodiny těsně před vstupem do základní školy. Přesto ví, že čas je něco, co se mění, a vnímá jeho pravidelnost. Dítě neumí určit, jaká je hodina, ale ví následnost dne: „Půjdeš domů po obědě, nebo odpoledne?“ V tomto vyjádření je jasné, že dítě ví, jak jdou jednotlivé části dne za sebou, a pokud je v nich pravidelnost, dítě je jeho rytmičností dokonce uspokojováno. Tudiž se můžeme domnívat, že subjektivní prožívání času u něj jistě nalezneme.

I vnímání volného času dospělými je podobné, jak uvádí M. Kaplánek ve své stati *Pedagogika volného času*: „*Lidské vnímání času je dáno dvěma dimenzemi: cyklickou dimenzí času, která je odrazem opakujících se skutečností (den a noc, roční období) a jeho lineární dimenzí, která vychází z konečnosti lidského života a neopakovatelnosti historických událostí, a tak vytváří základ evropského chápání dějin. Asi od začátku své existence vnímal člověk napětí mezi těmito dvěma dimenzemi.*“¹

Jak již autorka uvedla, předškolní dítě je schopno vnímat cyklickou dimenzi času, podobně je tomu i u dimenze lineární. Děti se přirozeně zajímají o lidský život, chtějí znát příčiny vzniku i smrti člověka. Zahalování těchto informací do pověr a pohádek je možná snazší formou podání interpretace světa, ale rozhodně není tou vhodnější. Děti vidí změnu mamincina těla v těhotenství a je pro ně

¹ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 2.

² SLEPIČKOVÁ, I. In PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník 3., rozšířené a aktualizované vydání*,

přirozené ho vnímat. Stejně tak se děti často dostanou do kontaktu se smrtí blízkého člena rodiny nebo zvířete. V těchto situacích je jistě na místě říci jim pravdu, ale použít ke sdělení jejich dětský slovník. Tok lidského života se pro ně tak stává naprosto přirozený. Pokud je s ním dítě jemu přiměřenou formou seznámeno, může v dospělosti předejít mnoha psychickým ujmám, plynoucím z krizových situací, které život přináší.

1.1.1 Volný čas v mysli předškolního dítěte

Pojem volný čas je pro dítě podobně abstraktní, jako pojem čas, má sice povědomí o času, který je naplánován (do školky chodíme, když je maminka v práci). Současně také ví, že existují výjimky (v neděli chodíme s celou rodinou do kostela). Chápání volného času jako svátku je pro předškolní dítě snadněji pochopitelné, je však otázkou, zda ho tak skutečně bere a především, zda se v jeho případě o volný čas skutečně jedná?

Vnímání změny času dítětem je tedy evidentní. Minimálně toto tvrzení můžeme verifikovat tím, že dítě předškolního věku rozpoznává roční období nebo denní rytmus. Chápání volného času je však mnohem obtížněji uchopitelné a ověřitelné. Existuje vůbec volný čas v předškolním věku? Není celý den volným časem pro dítě, anebo naopak, není dítě jen loutkou, která ani není schopna samostatně si vymyslet svou činnost?

Jak definovat volný čas? Obecné povědomí o jeho existenci ve společnosti je dlouhodobé, ale studium a popis volného času se dá považovat za relativně krátkodobou záležitostí minulého století. Definice volného času můžeme nalézt hned několik, například J. Průcha jej uvádí takto: „*Volný čas je čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu o domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).*“²

Tato definice patří mezi obecně vnímaný pocit z volného času. Jedná se o čas, který jedinci zůstane po odečtení doby potřebné ke splnění všech povinností.

² SLEPIČKOVÁ, I. In PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník 3., rozšířené a aktualizované vydání*, s. 274.

Pokud bychom chtěli tuto definici nějakým způsobem aplikovat na předškolní věk, narážíme hned několik překážek. Dítě v předškolním věku, obecně uváděném od tří do šesti let, nechodí do práce, nestará se o rodinu (když tak jen drobně vypomáhá s domácími pracemi) a na péči o vlastní fyzické potřeby často zapomíná nebo mu musí být připomínána. Kdy tedy skutečně prožívá volný čas? Je schopné si tento prožitek uvědomovat a vědomě ho vyhledávat? Dokáže předškolní dítě vyvinout takové úsilí, aby si vytvořilo prostor pro volný čas?

Snadnější vysvětlení volného času lze spatřit v definici podle Jiřiny Pávkové: „*Je to doba, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.*“³

Pokud bychom tento pohled na volný čas konkretizovali směrem k předškolním dětem, jednalo by se o čas, který není zatížen školními ani domácími povinnostmi. Čas, který děti skutečně tráví podle dobrovolného a svobodného rozhodnutí. Otázka dobrovolnosti je zde jistě spekulativní. Dobrovolné rozhodnutí je obtížné verifikovat i u dospělých jedinců natož u dětí, které jsou stále citově velmi závislé především na rodičích nebo osobě jinak blízké.

Na druhou stranu předškolní dítě tráví mnoho času v předškolních zařízeních, někdy se zapojuje i do domácích prací, kde často převládají řízené činnosti. Z jeho reakcí je velmi patrné, zda se jedná o činnost oblíbenou, nebo nikoliv. Možná tedy po řízených činnostech skutečně zažívá pocit volného času, možná jej zažívá při nich? Zásadní poznání je, že dítě vnímá pocit libosti, tudíž zřejmě vnímá pocit i volného času.

Dítě předškolního věku má za sebou několik vývojových etap a vyjadřování citů je pro něj naprosto přirozená věc. Kniha J. Langmeiera a D. Krejčířové, *Vývojová psychologie*, toto tvrzení dokládá. Dozvídáme se v ní o emoční, motivační a sociální zralosti. Zdravé předškolní dítě je sociálně reaktivní – má vyvinuté diferenciovaně emoční vztahy k lidem citově bližším i vzdáleným. Na známé tváře se usmívá, na neznámé se mračí. Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací se začíná utvářet, dítě poznává hranice svých možností a požadavky, které jsou na

³ PÁVKOVÁ, J.; et. al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualizované vydání, s. 13.

něj kladeny. Osvojuje si sociální role a vzorce chování, které jsou od něj okolím očekávány.⁴

Z těchto poznatků je zřejmé, že dítě prožívá mnoho situací, při nichž vyjadřuje city a uvědomuje si jejich libost nebo nelibost. Uvědomování si svých pocitů je důležitá složka prožívání volného času, která ovlivňuje jeho složení, kvalitu především pak samotnou existenci volného času. Pokud se vrátíme k definici volného času od J. Pávkové, vyplyne nám otázka dobrovolnosti a možnosti výběru volnočasových aktivit v předškolním věku.

Ovlivňování, manipulace, nebo motivace? Dobrovolný výběr jakýchkoliv aktivit by měl být v předškolním školství samozřejmostí, která vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní výchovu. V reálném životě nastávají však situace, kdy nás okolnosti nutí použít nevhodné metody, jako je manipulace dítěte k určitým činnostem. Projeví se například ve stresových situacích, kdy chvátáme a dítě svým odmítáním dané činnosti ostatní zdržuje. V těchto případech je jasné, že se o volný čas nemůže už z principu vůbec jednat.

Jiná otázka je u existence volného času při použití motivace. Motivace vycházející z latinského slova *movere*, tedy hýbat, pohybovat má v pedagogickém významu, mnoho úhlů pohledu. Autorka má nyní na mysli motivaci dítěte při společných činnostech příkladem vlastního chování, vyvoláváním poznávacích potřeb dětí nebo sociálních potřeb dětí. Dítě motivované osobním trenérem k nadlimitním výkonům, podle jeho vzoru, jistě může zažívat pocit uspokojení a dobrovolnosti, tak jak o tom hovoří J. Pávková v pojednání o volném čase.

⁴ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 90.

1.1.2 Pohledy na volný čas

Přístupy k volnému času jsou velmi různorodé od negativních představ o volném času, jako času vhodného jen k mrhání užitkového času, až po vyzdvihování významu volného času jako smyslu naší existence. V stati M. Kapláňka, lze nalézt zajímavý přístup k volnému času od H. Rombacha: *„Při definování volného času rozlišujeme mezi volným časem v širším smyslu a volným časem v užším smyslu. Jako volný čas v širším smyslu se označuje veškerý čas mimo pracovní dobu, tedy včetně spánku, jídla, péče o vlastní tělo, cesty do práce atd. Volný čas v užším smyslu v sobě nezahrnuje časové úseky spojené s prací, jako např. cestu do práce, spánek nebo jiný nutný odpočinek. Nepatří do něj také činnosti, které jsou pevně zakotveny v osobním denním programu jednotlivce.“*⁵

Užší pojetí volného času samotný volný čas, velmi zužuje a to na činnosti opravdu samostatně zvolené, společensky nevsugerované. Předškolní dítě má poněkud jiné přístupy k rutinním činnostem. Zábavou i nudou pro něj může být jak každodenní koupel plná bublinek, tak sprcha pod ruční pumpou. Dítě se s mnoha činnostmi seznamuje, pokud jsou mu podávány vhodnou formou, bere je často jako formu legrace – uvolnění se, tedy volného času.

V díle E. Bakaláře, *Umění odpočívát*, autor vysvětluje složitou cestu vývoje volného času v naší zemi. Volný čas je z jeho pohledu výdobytkem dlouhého lidského boje o něj, především pak dělnické revoluce, která je už tak vzdálená nové generaci, že dochází k jejímu zapomínání. Klade si otázku významu volného času v dnešní době. Vidí volný čas, jako perspektivu pro zaměstnané, unavené, kteří berou volný čas jako kompenzaci všedních dnů, a porovnává ho s pohledem pro lidi nadchnuté svou prací – vědce, umělce, kteří berou svou práci jako volný čas i práci zároveň.⁶

Tento pohled se může zdát jednostranný, možná již dávno překonaný, anebo velice aktuální v souvislosti s dnešními požadavky na výkon jedince v jeho práci. Pokud bychom chtěli tento pohled aplikovat do roviny předškolního dítěte,

⁵ KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*, s. 4.

⁶ BAKALÁŘ, E. *Umění odpočívát*, s. 64.

nečekaně nám může pomoci při pátrání po existenci volného času. Dítě ve svém čase nevnímá, zda se jedná o volnočasovou aktivitu, či aktivitu někým řízenou, nucenou činnost, pokud ho práce baví a zajímá, je schopné se jí věnovat nadprůměrně dlouhou dobu. Naopak, zažívá - li ve svém dni stereotypní činnosti nebo příliš náročné činnosti, moc dobře vycítí, že se nejedná o jím zvolenou, dobrovolnou a uspokojující činnost. Nemůže se tudíž jednat o volný čas. Závěr ze zmiňované citace E. Bakaláře je, že specifikovat konkrétní výskyt volného času v řízených nebo neřízených činnostech předškolního dítěte je velmi obtížné.

Zabývali bychom se otázkou, zda dítě prožívá volný čas spíše v samostatných činnostech a hře, nebo v kolektivu. Odpověď poskytuje vývojová psychologie a tato charakteristika volného času opět od E. Bakaláře.: *„Volný čas jak, jsme si už několikrát naznačili, nemá ovšem jen dimenzi člověka jednotlivce. Má také dimenzi společenskou, tedy v širokém smyslu sociální. Mnoho činností člověka ve volném čase má přece společenský význam a dosah, člověk je koná ve skupinách a organizacích, s povědomím nějakých sociálních vazeb (poslouchá-li například rozhlas, či televizi, čte-li noviny, je-li reprezentantem sportovního družstva, účastní-li se politické schůze). A nejen to. Při mnoha činnostech člověk překračuje sám sebe, svou aktivitou vytváří nebo spoluvytváří morální a společenské hodnoty, možná i normy a vzorce. A zároveň celá sociální sféra také významně jeho činnosti podněcuje a podmiňuje. Tak se dostáváme k širší definici, v níž je volný čas rozsáhlým komplexem lidských a společenských jevů, procesů, vztahů a funkcí, týkajících se odpočívání, zábavy a rozvoje osobností i lidských skupin.“*⁷

Z popisu volného času vyplývá, že záleží na osobnosti dospělého jedince a především na jeho přístupu k volnočasovým aktivitám. Přístup předškolního dítěte ke světu se teprve utváří a každým dnem jej objevuje. Záleží na možnostech jedince, jak trávit volný čas, a především na povaze dítěte i jeho rodičů.

Z vývojového hlediska je předškolní věk celkem široký pojem. Dítě od tří do šesti let udělá obrovský pokrok, proto autorka sáhla v této fázi práce k jejímu rozčlenění na raný předškolní věk a starší předškolní věk. Vývoj sociálních rolí

⁷ BAKALÁŘ, E. *Umění odpočívat*, s. 66-67.

popisuje J. Langmeier a D. Krejčířová ve své knize *Vývojová psychologie*. Okolo jednoho roku dítě začíná projevovat zájem o druhého, první úsměvy na kamaráda, ale přesto převládá individuální hra. Na začátku předškolního věku, tedy okolo tří let, začíná hra společná – asociativní, děti si hrají již ve dvojicích, vytváří společné projekty a půjčují si materiál. Přibližně ve čtyřech letech nastává hra kooperativní, organizovaná ve spolupráci, děti si při společné hře rozdělují role a každé dítě přispívá svým osobitým dílem.⁸

Z této charakteristiky vyplývá, že předškolní dítě je schopné činnosti v kolektivu, ale zároveň si dokáže hrát i samostatně, z toho plyne, že volný čas by mělo být schopné prožívat individuálně nebo skupinově. Každá osobnost je jedinečná a u dětí to platí dvojnásobně. Některé dítě je vyloženě extrovertní typ a svůj čas rádo tráví ve společnosti ostatních kamarádů nebo dospělých. Naopak i mezi dětmi se najdou jedinci toužící po klidné individuální činnosti, kterou bychom jim měli být schopni dopřát.

Hodnotit, který typ pro dítě je vhodnější pro trávení volného času je nesmyslné, děti by si měly vybírat podle svých zájmů i postojů. Pokud máme pocit, že dítě některým typem činnosti postrádá určité zážitky či dovednosti, máme možnost dítě tyto činnosti více nabízet a zapojovat jej do nich. V žádném případě však nesmíme dítě do činností nutit, nebo ho kárat za nesplnění našich očekávání.

Pedagogika volného času a její pohled na trávení volného času předškolních dětí by měl být jedním z prioritních pohledů na volný čas jako takový. Pedagogikou předškolního věku se ve svých dílech zabýval i Jan Ámos Komenský. Přesto, že je tato problematika tak dlouho zkoumána, je i v dnešní době stále aktuální: *„Pedagogika volného času se zakládá na přesvědčení o tom, že volný čas má svoji vlastní hodnotu a není jenom „zbytkovým časem“. V pedagogice volného času jde o samostatné formování a využívání svobody, která je obsažena ve volném čase. Tváří v tvář zmenšování pracovních možností a hrozícímu vakuu vzhledem ke smyslu života, chce pedagogika volného času nabídnout odpověď na otázku, pro co žít. Toto pojetí pedagogiky volného času se distancuje od koncepcí*

⁸ LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*, s. 95.

zaměřených na ekonomickou prosperitu a růst výkonu. Tím se pedagogika volného času přibližuje alternativním životním stylům.

Blízkým cílem pedagogiky volného času je učinit život ve městě i na venkově hodnotnějším pro člověka. Vzdáleným cílem je propojit volný čas, kulturu a vzdělávání lidí tak, aby se vytvořilo sociální prostředí, v němž každá činnost v práci i ve volném čase bude mít smysl a v němž bude možné uspokojit kreativní, komunikativní a participativní potřeby lidí, a to jak ve škole, tak v zaměstnání.“⁹

Pokud bychom chtěli tuto charakteristiku vztáhnout na předškolní věk, museli bychom brát skupinu předškolních dětí jako plnohodnotnou sociální skupinu a připsat dětem jejich práva – (viz širší pojednání v kapitole o právech dítěte s názvem Právní pohled na volný čas). Dítě v předškolním věku je nejvíce otevřené k poznávání světa, to by pro náplň jeho volného času mělo být směrodatné a motivující pro trávení času s ním. Děti jsou na začátku hledání své cesty života a smysluplným využitím volného času ho mohou objevit.

V předškolním věku je převažující činností dítě hra, ať už volná či řízená. Dítě vnímá pro něj nesrozumitelnou realitu díky fantazijním prvkům hry, kterému jeho chápání zjednodušuje a zkonkretizuje. Proto bychom měli brát hru jako součást denní náplně dítě, ať už se jedná o volnočasovou aktivitu nebo o řízenou činnost. Především bychom neměli srážet jeho chování negativním hodnocením, ve kterém dáváme dítěti najevo, že je to jen hra a že tím nemůže být unavené. Dítě se hrou skutečně unavuje a volný čas potřebuje, stejně tak jako my, i k odpočinku.

Volný čas skutečně není, nebo alespoň nemusí být časem zdánlivého nic nedělání. A i když se nám může jevit jako zbytkový (neužitečný) čas, v mnoha případech to tak není. Hodnota volného času může být jak v činnostech, za kterými je vidět výsledek (u dětí například výrobek, výkres, nebo píseň či tanec), tak i v činnosti jako pozorování letu ptáků, nebo cvrknání kuliček. Vše může být pro jedince obrovským přínosem. Tato tvrzení zkusíme verifikovat v následujících kapitolách.

⁹ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 21.

1.2 Funkce volného času s ohledem na předškolní věk

O volném čase dospělých či dětí ve školním věku bylo napsáno již mnoho publikací, ale o volném čase předškolních dětí je materiálů poskromnu. Pokud bychom se chtěli podívat na význam volného času pro předškolní děti, musíme ho porovnat s významem pro starší jedince. Velmi vhodným vyjádřením je formulace v díle Vladimíra Spousty *Metody a formy výchovy ve volném čase* v kapitole Volný čas a jeho význam v životě člověka.: „*Volný čas je veličina, která je chápána jako atribut, charakteristický znak svobody individua. Má však svou hodnotu jen v poměru k pracovním i mimopracovním činnostem, které jedinec koná buď v rodině, nebo v širším společenském prostředí.*

Volný čas je hodnotou tehdy, můžeme-li být využit ku prospěchu člověka, jeho osobních kvalit. Disponovat volným časem dítěte pokládají za samozřejmé Ti, kteří o ně pečují, a to jak z hlediska materiálního, tak duchovního. Matka dovoluje dítěti bavit se hrou, která je pro ně zároveň i učením, otec vede dítě k rozmanitým činnostem, které ovšem musí odpovídat jeho věku a schopnostem. Později disponuje volným časem dítěte – školáka učitel, který mu ukládá úkoly i mimo vyučování. Postupně dítěte vznikají zájmy, které se pokouší realizovat samo v čase, jež mu zbývá po splnění povinností.

Význam zájmů pro rozvoj schopnosti jako trvalejší vlastnosti osobnosti je dnes uznáván jak školou, tak rodinou. Zájmová činnost dětí a mládeže má v moderní společnosti i své institucionální zabezpečení.“¹⁰

Z této citace vyplývá, že v předškolním věku se počítá s volbou dítěte nad činnostmi jak řízenými, tak i dobrovolnými. Je těžké přesně specifikovat o jakou činnost u dítěte zrovna jde, ale je nesmírně důležité poznání, že dítě, pokud má možnost svobodné volby, zažívá volnočasový prožitek již v předškolním věku.

Jak poznat skutečnou volnočasovou aktivitu předškolního dítěte? Zřejmě jen dlouhodobým, zdánlivě nezúčastněným pozorováním. Dítě touží po svobodném rozhodování stejně jako dospělý jedinec.

¹⁰ SPOUSTA, V. *Metody a formy výchovy ve volném čase*, s. 12.

Na konci předškolního věku je dítě schopné si uvědomovat hranice svých možností a nároků ze strany dospělých, případně důsledků, které by následovaly. Na začátku předškolního věku však tyto společenské normy teprve objevuje. A proto lze snadněji vyzorovat, kdy se jedná o svobodnou volbu trávení času dítěte – volný čas a kdy se musí podřizovat nárokům ze strany vrstevníků, nebo dospělých, viz **Eriksonova teorie o vývoji osobnosti**, na jejímž základě lze verifikovat zmíněné tvrzení.

Dítě v předškolním věku má za sebou již několik vývojových stádií. Jako kojeneček si osvojilo pocit **důvěry či nedůvěry** k nejbližším osobám a v pozitivním případě získalo ctnost **naděje**, základní lidskou sílu k touze po životě.

V dalším období si osvojilo poznání **autonomie proti zahanbení** a pochybnosti – například v činnostech jako chůze, či vyměšování. S tímto obdobím také získalo postoj k sociální interakci. V krajních případech se mohlo stát příliš svázaným či osobností bez zábrán, ve všech případech se však setkalo s ctností **vůle**.

Již na začátku předškolního věku se setkává s **vlastní iniciativou a vinou**. Dítě je v období kdy objevuje svět, zjišťuje, že existují potřeby jeho i ostatních lidí, a pokud se dostane do konfliktu mezi nimi, pociťuje již nelibost. Poznává další ctnost **účelnost** – hrou nám naznačuje budoucí náznaky svých aspirací.

Z Eriksonovy teorie je patrné, že dítě v předškolním věku má za sebou již několik stádií vývoje osobnosti důležitých pro samostatné rozhodování. Tudíž je již částečně samostatnou osobností. S tímto argumentem můžeme uvažovat o skutečném volném čase u předškolního dítěte, které ví již, že má možnost výběru. Zároveň si je alespoň částečně vědomo důsledků svého jednání, a pokud vyrůstalo v láskyplném prostředí rodiny, má důvěru v pomoc druhých – kamarádů, rodičů, pedagogů.

Význam volného času je ovlivněn dobou, ve které je posuzován. Pohled na něj se mění, zároveň se změnou společenské situace. V dnešní době je vnímání volného času velmi objektivní. Dochází k jeho obrovskému rozvoji, je mu věnována velká pozornost. Odborníci upozorňují na jeho pozitiva i negativa. Stejně tak jsou vnímány i funkce volného času. Pokud budeme chápat funkce volného času tak, jak

je uvádí ve své práci z r. 1977, H. W. Opaschowski bude zajímavé je porovnat s funkcemi volného času pro předškolní věk:

- volný čas jako rekreace (zotavení)
- volný čas jako kompenzace (vyrovnání toho, co se v ostatním životě nedostává či nedaří)
- volný čas jako katarze (osvobození a odreagování od potlačených emocí a napětí)
- volný čas jako ventil (ventil k uvolnění přebytečné energie)
- volný čas jako konzum (prostředek k užívání věcí a produktů)
- volný čas jako kontrast (protiklad vůči práci)
- volný čas jako doba podobná práci (kongruenční teorie) ¹¹

Volný čas jako rekreace – tato představa volného času jako času pouze pro zotavení je dnes snad překonaná. Pokud přijmeme fakt, že dospělí mají mít právo na odpočinek, musíme ho umět dopřát i dětem. Jejich výkonnostní křivka se liší od křivky dospělého jedince, a proto nelze po nich chtít celodenní výkonnost. Dítě má právo i potřebu pravidelného a dostatečného odpočinku.

Psychohygienické aspekty výchovy a vzdělání, jak uvádí L. Míček, nás přímo nabádají k udržování zdraví – tedy stavu tělesné, duševní a společenské pohody, kde duševní zdravím myslíme odstranění pocitů úzkosti, negativismů ke společnosti (u dětí ke kolektivu ve třídě), k nedostatečnému sebevědomí. ¹²

Podobně můžeme nahlížet na kompenzační funkci volného času. Stereotyp práce může u dítěte znázorňovat stereotyp řízených činností. Základní činností dítěte je hra a především volná hra, je nesmírně důležité umožnit dítěti volnou hru a podporovat ho v ní.

V žádném případě bychom dítě neměli za hru kritizovat, či shazovat dítě hodnocením.: „Vždyť ty si jen hraješ!“ (více v Kapitole Hra a předškolní dítě).

Volný čas jako prostředek k užívání věcí a produktů, rodiče nejsou otrokem ani sluhou dítěte a podobný vztah by měl platit i opačně. Jak beznadějný je pohled na

¹¹ OPASCHOWSKI, H. W. In KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 14.

¹² MÍČEK, L. *Duševní hygiena*, s. 45.

dítě, které celý den pasivně sleduje televizní obrazovku a při setkání s živým zvířetem se schová. Dítěte není hračka a nestačí koupit mu dům plný hraček. Je to živý tvor plný schopností a dovedností. Volný čas by měl být zdrojem jejich rozvoje a u předškolního dítěte by měl tvořit převážnou část jeho dne. Dítě potřebuje kompenzaci řízených činností, jeho přirozeností je volná hra a k té by měl mít co nejširší prostor. Pokud se předškolní dítě ze školky „jen vozí“ z jednoho kroužku na druhý a zde je jeho činnost neustále řízena pedagogem, pak nemá možnost svobodného vyjádření a stává se z něj nesamostatný jedinec, který je závislý na řízení druhých. Tímto poznatkem by se měli řídit nejen rodiče, ale především pedagogové a měli by mu dát prostor pro vlastní seberealizaci. Dítě se totiž stává samostatným jedincem tím, že má možnost svobodného vyjádření názoru a svobodnou volbu o trávení volného času. Tento způsob výchovy je pro dospělé náročnější a zdlouhavější vyžaduje obrovskou dávku trpělivosti a odvahy. Ve společnosti převažuje touha po výchově dětí v samostatné jedince. Často tato výchova sklouzává k určitým extrémům, kdy dítě je tyranem svých rodičů a téměř vše se dělá jen pro jeho uspokojení.

Výborné pojednání k této problematice, lze nalézt v knize. *Respektovat a být respektován* manželů Kopřivových, kteří se snaží praktickými naznačit alternativní cestu ke klasické výchově: „*Nezbytnou podmínkou úspěšné výchovy považujeme vedle lásky také respekt k dětem. Dospělí si přejí, aby se děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je ale nutné, aby samy na vlastní kůži zažily respekt od dospělých. Nestačí, když o vzájemném respektování pouze uslyší nebo jej vidí v chování dospělých mezi sebou. Respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. To neznamena, že pak si budou děti dělat, co chtějí. Existují respektující a přitom účinné způsoby, jak zprostředkovat dětem tolik potřebné hranice chování. Jejich účinnost spočívá v tom, že budují morálku opřenu o zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná kontrola.*“¹³ Mnoho inspirací lze

¹³ KOPŘIVA, P.; et. al. *Respektovat a být respektován*, s. 5.

taktéž vypátrat ve vzdělávacích systémech typu Marie Montessori nebo ve Waldorfské škole aj.

Poněkud odlišný přístup k funkcím volného času má J. Pávková, která je vidí především skrz výchovu mimo vyučování. Výchova mimo vyučování probíhá mimo povinné vyučování, mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se převážně ve volném čase.¹⁴

Takto definovaný pojem je těžko aplikovatelný pro předškolní věk, dítě nemá povinné vyučování a volný čas je v tomto smyslu těžko přesně specifikovatelný. Přesto funkce, které budou uvedeny, jsou naplňovány i v předškolním věku.

Výchovná funkce je na první pohled zřejmá a lehce převažuje nad funkcí vzdělávací, obě dvě jsou však nepostradatelné. Dítě v předškolním věku si nejlépe osvojuje postavení vůči společenským jevům. Ukázalo se, že pro toto období jsou velmi vhodné projekty podporující zdravý životní styl, např. Zdravá mateřská škola nebo projekty na prevenci rizikového chování (kouření). Pokud si děti v předškolním věku osvojí tyto poznatky, jsou v nich hluboko uloženy a v dospělosti k nim mají menší sklony.

Výchova mimo bezprostřední vliv rodiny je možná spíše ve starším předškolním věku, ale přesto tento přístup autorka nevidí jako ten nejpříznivější, pokud se ovšem nejedná o děti ze sociálně problémového prostředí. Pozitivní pohled v něm můžeme spatřit jakožto socializační funkci, která je v předškolním věku tou nejvhodnější, dítě je připraveno na pobyt ve skupině svých vrstevníků a pokud o něj přijde, velmi často tím trpí.

Zdravotní funkce v pohledu k vytváření zdravého životního stylu – sportem, správnou životosprávou, dodržováním hygieny je neopomenutelnou funkcí volného času i v předškolním věku, který by měl být obdobím zvnitřnění těchto návyků.

Velmi zajímavý a originální názor k této tematice nabízí autoři Thomas Goodale a Geoffrey Godbey v jejich knize *The Evolution of leisure*.

¹⁴ PÁVKOVÁ, J.; et. al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. aktualizované vydání, s. 37

MUSÍ MÍT VOLNÝ ČAS FUNKCI?

Tato diskuze se zabývá škálou funkcí, které tento čas splňuje za předpokladu, že funkce těchto aktivit je to, co je na nich důležité. Předpokládejte, že je to špatně. Předpokládejte, že funkce je, více či méně, náhodným vedlejším produktem aktivity a že produktem zapojení je – zapojení. Důležitá věc na hraní šachů, koneckonců, je hraní šachů. Význam malování obrazu je malování obrazu. Připisování funkcí volnému času je v udržování moderních společenských věd. Když k tomu takto přistupujeme, není možné v určitém smyslu nadále rozumět tomu, co je volný čas jakožto vzor, jaký byl a je. Rekreační můžeme porozumět snadněji skrze společenskovední proces připisování funkcí od „širokého pojetí, rekreace je zdůvodněný volný čas, je to rutina zábavy“ (Check & Burch 1976:25). Zdůvodněný volný čas je funkční. Splňuje účely definované dopředu. Byl vzat pod kontrolu a předělán, aby byl více předvídatelný. Rekreace je více spolehlivá; tajemství bylo odstraněno.

Myšlenka, že volný čas je cílem sám o sobě jako takový se objevuje skrz celou tuto knihu. Pro mnoho z nás je to myšlenka divná. Předpokládáme, že jevy neexistují bez účelu. Příležitostně se ale potřebujeme zeptat, proč jsou květiny, proč existuje hudba, poezie nebo cikády. Jak se zeptal Ben Franklin: „Jaké užitečnosti je novorozeně?“ Tento argument byl také vytvořen pro hru. Hra slouží ke svému vlastnímu cíli.¹⁵

1.3 Výchova mimo vyučování

Z předchozích kapitol jsme se došli k poznání, že volný čas v předškolním věku skutečně existuje, jen je těžko specifikovatelný. Po tom zjištění se nabízí otázka. Existuje s volným časem také volnočasová výchova v předškolním věku? A můžeme ji nazvat podobně, jako je tomu u starších dětí – výchova mimo vyučování? J. Pávková vymezuje výchovu mimo vyučování takto:

- *Probíhá mimo vyučování*
- *Probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny*

¹⁵ GOODALE,T.; GODBEY,G. *The evolution of leisure*, s. 239.

- *Je institucionálně zajištěná*
- *Uskutečňuje se převážně ve volném čase*¹⁶

Pokud bychom se drželi tohoto definování, je jeho využití v předškolním věku spekulativní. Z následujících poznatků o pojetí předškolního dítěte a pojmu výchovy mimo vyučování je zřejmé, že dítě, které navštěvuje předškolní zařízení nebo zůstává v rodině, se stává předmětem edukace a zažívá v ní jak řízené činnosti, ale tak i volnočasové aktivity. V předškolním věku se především jedná o hru – volnou hru. Řízené činnosti mohou být chápány, jako klasická výuka na vyšších stupních vzdělávání, ale není tomu tak ve všech případech. K druhému vymezení se lze postavit kladněji. Dítě v předškolním věku skutečně prožívá činnosti i bez přímého vlivu rodiny. I třetí vymezení v podobě institucionálního zajištění je v předškolním věku jistě možné. Poslední vymezení v podobě volného času je asi nejvíce spekulativní, jelikož přesné definování volného času, jak už bylo již zmíněno, je těžko popsatelné. Děti samy většinou chápou volný čas jako pozitivní věc, je důležité, abychom i v předškolním věku svým příkladem ukazovali smysluplnost efektivního využití volného času.

*„Způsob odpočinku, rekreace a zábavy se odráží i ve studijních a pracovních výkonech člověka. Hodnotné a trvalé celoživotní zájmy mohou kladně ovlivňovat i partnerské vztahy a výchovu dětí v rodině.“*¹⁷

Výchovu zažíváme s dítětem předškolního věku téměř nepřetržitě a zvláště ve společném volném čase. Dítě pozoruje náš způsob chování a snaží se jej napodobovat. Když si tento fakt uvědomíme, můžeme ho efektivně využít i k záměrné výchově. Například zdravým životním stylem, nebo k prevenci proti nežádoucím formám chování. Důležité je dát dítěti najevo svůj zájem o společné trávení volného času a především mu dát najevo svou radost z jeho činnosti, kterou se snaží vykonávat ve svém volném čase.

¹⁶ PÁVKOVÁ, J.; et. al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. 3. aktualizované vydání*, s. 37

¹⁷ PÁVKOVÁ, J.; et. al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. 3. aktualizované vydání*, s. 37

Výchova mimo vyučování znamená podle J. Pávkové pedagogické ovlivňování volného času, které vede jedince k racionálnímu využívání volného času, ve kterém se formují hodnotné zájmy, kultivují se lidské potřeby a mohou se upevňovat významné lidské potřeby. Využití volného času má význam i z hlediska duševní hygieny. Hodnotné a trvalé celoživotní zájmy mohou kladně ovlivňovat i partnerské vztahy a výchovu dětí v rodině. Dalším důležitým úkolem výchovy mimo vyučování je rozvíjení potřeby celoživotního vzdělávání, zejména v souvislosti se zájmovou orientací člověka. Tato oblast výchovy tedy plní funkci výchovnou, vzdělávací, zdravotní i sociální.¹⁸

Pojem výchova mimo vyučování je v doslovném znění v předškolním vzdělávání téměř neuskutečnitelná, jelikož vyučování i výchova jako takové probíhají během celého dne. Děti se učí cíleně i nezáměrně a působí na ně výchova v užším i širším slova smyslu. Je pravdou, že hlavní činnost probíhá většinou ve vymezeném časovém prostoru dopoledne i odpoledne. Děti však nemají povinnost zúčastňovat se této aktivity a v některých předškolních zařízeních nechávají výběr činností a časovou souslednost zcela na aktuálním zájmu dítěte. Především pak přesné určení zážitku volného je těžko specifikovatelné.

Na druhou stranu hodnoty, které jsou uváděny J. Pávkovou v charakteristice výchovy mimo vyučování, jsou velmi vhodné zejména pro zvnitřnění určitých principů a přístupů k trávení volného času. Děti by měly mít možnost poznat, co nejširší škálu různých tzv. volnočasových aktivit a vybrat si podle svých pocitů a osobních preferencí.

Mimoškolní vzdělávání, jak jej uvádí J. Průcha, je: „*Vzdělávání organizované školskými i neškolskými institucemi, např. zařízeními pro výchovu mimo vyučování, kulturními a osvětovými institucemi, podniky a nadacemi.*“¹⁹

Mimoškolní vzdělávání u předškolních dětí je vždy spojeno i s výchovou. Vzdělávání je samozřejmě důležitou složkou edukace předškolního dítěte, musí však být metodicky vedeno podle zásad předškolního vzdělávání s ohledem na věk

¹⁸ PÁVKOVÁ, J.; et. al. *Pedagogika volného času: Teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. 3. aktualizované vydání*, s. 37

¹⁹ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, E. *Pedagogický slovník 3, rozšířené a aktualizované vydání*, s. 124.

a aktuální stav dítěte. Přetěžováním dětí v předškolním věku může tak vést k jejich vývojové akceleraci, jak tomu bylo např. v sedmdesátých letech 20. stol. v ČSSR. V některých výchovných tendencích i ve volnočasových aktivitách se tyto projevy dnes opět znovu objevují. Ve snaze dát dítěti to nejlepší jsou děti častokrát nesmírně přetěžovány. Děti na základě biologické akcelerace (tělesná vyzrálost) byly považovány také za intelektuálně vyspělejší, než tomu bylo dosud, a tak na ně byly kladeny obrovské nároky, které nestíhaly děti ani pedagogové. Problémy pak nastávaly na prvním stupni, kdy děti nebyly schopné zvládat takové nároky a objevovaly se u nich psychické problémy. O této problematice pojednává E. Opravilová a E. Gebhartová.: *„Vrchol v přecenění vývojových možností přinesla sedmdesátá léta, kdy byla maximálně zdůrazněna snaha ovlivnit a urychlit vývoj dítěte. Objevily se četné programy pro výuku čtení, matematiky, cizích jazyků, které spolu s doporučenými akceleračními metodami vyústily v celkovou intelektualizaci mateřské školy, s jejími příznaky se můžeme dodnes setkávat.“*²⁰

Volnočasová výchova je tedy vždy především výchovou, která by měla vést jedince k předem vytyčeným cílům a přitom respektovat jeho individualitu. Výchova, pod níž samozřejmě spadá i ta volnočasová výchova, je umění a k němu je potřeba přistupovat s láskou. M. Hanáková o výchově tvrdí doslova, že: *„Výchova se od starověku považovala za „umění“, tj. dovednost. Dovednost – „umění“ původně znamenalo rozumět něčemu na základě předcházející, k poznání vedoucí konfrontaci. Víme, že každé společnosti slouží výchova v první řadě jako prostředek, jak udržet existující životní řád. Pedagogové mluví o „utváření“ nebo „formování“ osobnosti a rozlišují výchovu:*

- - rozumovou (formující intelekt člověka),
- - mravní (utvářející systém hodnot a norem jedince),
- - tělesnou (rozvíjení vnější krásy, utužování zdraví), uměleckou...atd.“²¹

I volnočasová výchova pro předškolní děti by měla tyto hodnoty uznávat a na nich stavět svůj obsah, metody i cíle. *„Výchova je věc srdce“, říkal sv. Jan Bosko. Z této*

²⁰ OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*, s. 13.

²¹ HANÁKOVÁ, M. *Metodické listy k předmětu Metodika zájmových předmětů*, s. 4.

věty vyplývá, že je třeba vnímat člověka jako originalitu-jedince, kterému dávám stále novou naději, že může vnitřně růst a poznané dobré principy interiorizovat.“²²

1.4 Volnočasové aktivity

Nabídka volnočasových aktivit pro předškolní děti je opravdu velmi pestrá. Instituce, které ji zabezpečují, jsou soukromé organizace, státní zařízení, případně církevní instituce a samozřejmě také rodiny. Prakticky od narození dítěte je možné docházet do organizací zajišťujících náplň volného času, jedná se o mateřská centra, rodinná centra, jesle a mnoho dalších institucí. V předškolním věku je doporučená docházka dětí do mateřských škol, tato docházka zatím není povinná, ale ve společnosti se bere jako pozitivum ve výchově dítěte

Většina českých mateřských škol nabízí volnočasové aktivity v prostorách své budovy. V současné době jsou žádané zejména jazykové, pohybové a výtvarné kroužky. Některé mateřské školy zajišťují pedagogické vedení vlastními zaměstnanci, jiné si zvou odborníky, externisty. Volnočasové aktivity se hradí zvláště a někdy jsou pro sociálně slabší rodiny ekonomicky zátěžové. Autorka se domnívá, že je vždy třeba brát ohled na sociální skupiny s nižšími ekonomickými možnostmi a dětem z tohoto prostředí nabízet takový program, aby nebyly oproti jiným znevýhodněny a ochuzeny.

Volnočasová centra nabízejí taktéž aktivity pro předškolní děti. Ve většině případů činnost zajišťují odborníci nadšení pro práci s dětmi, i přesto je vhodná účast rodičů při těchto činnostech. Dítě v předškolním věku je stále velmi závislé na podpoře známých osob. Dítě by si mělo volnočasovou aktivitu vybrat opravdu samo a na základě svého rozhodnutí.

Důležitá je také zpětná reakce dítěte. Dítě má svůj názor již v předškolním věku a má právo se vyjádřit k tomu, jak chce trávit svůj čas. Stále je však závislé na názoru dospělého (rodiče i učitele), proto by mělo být vždy naším hlavním cílem hledat s dítětem společnou odpověď na otázku, jak bude trávit volný čas a kolik ho bude zažívat. Pokud se dítě trápí tím, že bude muset opět jít na hodinu gymnastiky,

²² HANÁKOVÁ, M. *Metodické listy k předmětu Metodika zájmových předmětů*, s. 4.

neměli bychom mu ji vnucovat, ale naopak hledat společně s ním řešení problému, zda se jedná o osobu pedagoga či samotnou činnost. Nechat na dítěti vhodné řešení, například nalezením jiné aktivity dle vlastního výběru. Zároveň by dítě v předškolním věku mělo zažít pocit odpovědnosti: „Kluci na fotbale s Tebou počítají, budeš jim chybět!“ Aby pochopilo, že pouhým odcházením od problému se věci nevyřeší. Dítě by v žádném případě nemělo být tyranem rodičů. Dospělí by se měli snažit přivést na správnou cestu životem, například k participaci.

„*Participace je odpovědná účast zainteresovaných na pravomoci rozhodovat o své přítomnosti a budoucnosti.*“²³ (více v kapitolách 5.1 Politický pohled na volný čas a 1.6 Metody volnočasové výchovy a jejich uplatnění pro předškolní věk)

Obsah předškolních zařízení by měla splňovat normy ustanovené RVP PV²⁴, jejich dodržování není po soukromých institucích vynutitelné, ale autorka ho vřele doporučuje k vytváření programů volnočasových zařízení. Zajímavé rozpracování organizačních forem předškolního vzdělávání v mateřské škole, uvádí E. Svobodová v knize *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. Vzdělávání předškolního dítěte je podle ní neustálým procesem, který probíhá i mimo řízené činnosti, a proto i formy vzdělávání jsou odlišné od jiných druhů škol, mají své přínosy i rizika a každý pedagog by se měl snažit je ve svém působení eliminovat.²⁵

Dále autorka uvádí konkrétní činnosti, které by v obsahu předškolních zařízení neměly chybět.

Volnou hru charakterizuje jako činnost, která umožňuje navázat sociální kontakty s vrstevníky, dítě získává nové vědomosti a návyky, vytváří si postoje k ostatním členům skupiny. Důležité doporučení pro předškolní pedagogy je nerušit a nepřerušovat hru, pokud nedochází k ohrožení zdraví. Měl by respektovat právo dítěte na volbu činnosti, případně na roli pozorovatele, významně hru neomezovat a nevnucovat dětem své nápady.

²³ BECK, U. In KAPLÁNEK, M. *Participace dětí a mládeže. Studijní text předmětu Formy participace v pedagogice volného času*, s. 2.

²⁴ RVP PV – *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*.

²⁵ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 53.

Řízenou činností dítěti předáváme profesionálně zprostředkování a poznávání světa, vědomosti, dovednosti, návyky a názory, to vše by mělo být v duchu demokratickém, prosociálními a humánním. Činnost by měla vždy vycházet z dítěte – tedy z jeho zájmů, zkušeností, na které je dobré navazovat a naplňovat tak klíčové kompetence. Řízená činnost má rizika, pokud k ní nedochází, i pokud je jí příliš a dítě nemá čas na nic jiného. Pedagog nikdy nesmí nutit děti do řízené činnosti, ale měl by vybírat ty činnosti, o kterých ví, že vhodným způsobem dosáhne stejného cíle, ale jinou cestou. Nebezpečné je také hodnocení dětí, vzájemné porovnávání a ponižování méně šikovných či netaalentovaných. Důležité je naopak ocenění snahy, zaměření se na prožitek místo výkonu, citlivost vůči individualitám každého dítěte. Řízená činnost je běžnou součástí volnočasových center, proto by výše uvedené zásady měly být zařazeny do běžného povědomí volnočasových pedagogů.

I stravování je důležitou částí dne předškolního dítěte. Samozřejmostí by mělo být zdravé a vyvážené stravování v předškolních i volnočasových zařízeních. Dítě se při stolování učí nejen samoobsluze, ale také základům společenského chování, dospělý je mu při tom vzorem. Proto je vřele doporučeno stravovat se s dětmi předškolního věku u jednoho stolu, děti to berou jako poctu a zároveň se učí všem zmiňovaným dovednostem. Krmení dětí by mělo být již překonaným nešvarem z minulých dob a hodnocení množství snědeného jídla také není vhodné. Naopak, jako motivující prvek lze zařadit přípravu pokrmů spolu s dětmi a především samostatné nandávání porcí jídla samotnými dětmi. Od pedagoga to vyžaduje velkou dávku trpělivosti s dětmi i s ostatním personálem. Celkové vedení dětí k zdravému životnímu stylu by se mělo prolínat všemi druhy činností, které dítě prožívá tedy i volnočasovými aktivitami .

Dítě v předškolním věku je neustále povzbuzováno k základním hygienickým návykům. V nadneseném smyslu slova se dá se říci, že nikdy v životě už asi nebude tak „čistotným“. Tyto návyky jsou přesto opravdu velmi důležité i vzhledem k nemocnosti předškolních dětí. Návyk odpočinku je také neméně důležitým. Děti jsou snadněji unavitelné a jejich pozornost v dlouhodobé zátěži klesá. Potřeba každého dítěte k odpočinku je však individuální a pedagog tuto potřebu musí

respektovat. Nucení dětí k spánku by mělo patřit také k minulosti výchovy předškolních dětí. Vhodné je naopak využití nových možností odpočinku jako je relaxace, používání zástěnek u postýlek, které dětem umožňují pocit intimity a domova při usínání, nebo navrácení se ke klasickému čtení pohádek.

Velmi důležitým prvkem obsahu dne předškolního dítěte je pobyt venku. Dítě je na čerstvém vzduchu, zažívá zábavu a dobrodružství. Zároveň děti můžeme seznamovat s proměnou přírody během celého roku a učit je bezpečnostním pravidlům silničního provozu. Pedagog by měl být zapojen do dění i během pobytu venku, nejen sledovat bezpečnost, ale i vymýšlet různé hry, vnímat zážitky společně s dětmi. S pobytem v přírodě souvisí i potřeba dítěte po pohybu. Tu může rozvíjet i v nejrůznějších pohybových chvílích, či cvičeních. Každý den by mělo mít dítě možnost pohybového vyžití, ať už v řízené, nebo volné formě. Řízené cvičení by mělo mít vždy určitý záměr, ke kterému chceme děti vést. Mělo by vycházet z vhodné motivace a pocitu zábavy během cvičení. Žádné dítě nesmí být nuceno, mohlo by získat celoživotní strach k vykonávaným činnostem, ke kterým nemusí být ještě zralé, nebo které nezná.

I kroužky jsou důležitou součástí obsahu dne předškolního dítěte. Jsou založeny na kratším trvání, než je celodenní pobyt například v mateřské škole a často jsou jakousi profilací institucí, ve kterých probíhají. Měly by probíhat s osobou pro děti známou a důvěryhodnou a děti by v nich měly rozvíjet ty činnosti, o které jeví zájem. Pokud kroužky probíhají přímo v mateřské škole, neměla by se při nich dávat najevo výběrovost, například pouze pro hudebně talentované děti, toto tvrzení je mylné, děti v předškolním věku teprve objevují své schopnosti a některé ve svých rodinách neměly možnost setkat se všemi formami volnočasových aktivit. Kroužky by měly být spíše kompenzací pro děti z těchto rodin, ale především by měly být zdrojem zábavy, obohacení se o nové poznatky a dovednosti. Dále je důležité nedávat dětem najevo pocit finanční nadřazenosti. Děti ještě nemají představu o peněžním světě a nemohou za původ své rodiny. Pokud se děti navzájem chlubí, kam chodí na kroužky a některé děti z finančních důvodů nenavštěvují žádné, měly bychom jim jako pedagogové dát prostor pro vyniknutí i v jiných činnostech. Pokud kroužky probíhají přímo v budově mateřských škol,

jejich zpoplatnění by mělo být přístupné i nižším sociálním vrstvám. Především pak obsah předškolního vzdělávání by měl být sám o sobě pestrý a nabízet nejrůznější aktivity již v mateřských školách, aby dítě nebylo o nějakou dovednost, nebo schopnost ochuzeno.

Méně často činností jsou nepravidelné činnosti, například oslavy narozenin, besídky, výlety, exkurze, nebo přednášky. Všechny tyto činnosti jsou proktnuty určitou nevšedností. Většina dětí se na tyto činnosti těší, připravuje a raduje se z nich. Některé děti mají však z nových činností strach, proto je vždy důležité s dětmi o plánech dopředu hovořit a vyvarovat se nadměrné zátěže ze stresových situací. Všechny činnosti by měly vést předškolní dítě k radostnému prožívání dne a k objevování světa.²⁶

1.5 Cíle výchovy ve volném čase

Proč si stanovovat cíle volného času v předškolní výchově? Zřejmě proto, že bez cíle ještě nikdo nikam nedošel. I ve volnočasové výchově je důležité si stanovit cíle, díky nim děti získávají celoživotní kompetence. Obecný cíl předškolní výchovy je mnohostranně a harmonicky rozvinutá osobnost (bližší pojednání v kapitole 3.1 Cíle předškolního vzdělávání). Jako vzor by mohl být prezentován ideál dokonalé osobnosti v antickém Řecku tzv. Calokgathia. Jednalo se o krásu nejen fyzickou, ale i duševní. Ve volnočasové výchově by děti měly být rozvíjeny nejen fyzicky, ale i duševně a obzvláště v předškolním věku je vhodné tyto činnosti propojovat.: *„Cíl výchovy ve volném čase je odvozen od obecně stanovených cílů výchovně vzdělávací činnosti, reaguje na potřeby společenského vývoje. Na přiblížení se k tomuto výchovnému ideálu se podílí mnoho činitelů, jejich poslání určují konkrétní výchovné cíle, které směřují k naplnění funkce výchovné, zdravotní, relaxační, regenerační, kompenzační i sociální. V současnosti přistupuje i důležitá funkce sociálně patologické prevence.“*²⁷

Cíle předškolního vzdělávání (viz kapitola Cíle předškolního vzdělávání), jsou si s cíly výchovy ve volném čase velmi podobné. Děti by měly získávat vědomosti,

²⁶ SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*, s. 53-58.

²⁷ HÁJEK, B.; HOFABUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 29.

dovednosti a postoje o životě v okolním světě a orientovat se v nich. Cílem výchovy ve volném čase je také: „*Naučit jedince, jak kvalitně využívat svůj volný čas, chápat jej jako významnou životní hodnotu.*“²⁸ Tento cíl je důležitý pro umění vyplnit si svůj volný čas a především umět si svůj volný čas organizovat.

Pro práci s předškolními dětmi je nesmírně důležité mít vytyčené cíle a umět s nimi velmi flexibilně pracovat, jelikož cíle volnočasové výchovy se prolínají a nelze je striktně oddělovat. Především pak práce s předškoláky je velmi různorodá a jejich výkony nesourodé. Děti podávají rychle se měnící výkony, proto je také důležité, být trpělivý v práci s nimi, mohou nečekaně mile překvapit. Podle materiálů Unesco (Organizace OSN pro vzdělávání, vědu a kulturu) jsou čtyři základní typy učení.:

„Učit se znát – získávat vědomosti o mnoha různých předmětech, učit se objevovat věci, analyzovat je, přizpůsobovat se novým situacím, vytvářet něco nového, řešit nový problém.

Učit se jak na to - získávat širokou škálu osobních dovedností potřebných pro život, jako je schopnost komunikovat s druhými nebo pracovat jako část týmu, stejně tak si osvojit praktické dovednosti

Učit se žít společně – rozvíjet porozumění k jiným lidem, poznání, že všichni máme práva a povinnosti; chovat se k ostatním tak, jak si představujeme, aby se oni chovali k nám, pracovat společně a řešit problémy konstruktivními způsoby.

*Učit se být – rozvíjet vnitřní kvality, získávat schopnosti žít naše životy v souladu s tím, co opravdu považujeme za pravdivé a správné.“*²⁹

Všechny tyto uvedené typy učení se dají vhodně zasadit do cílů volnočasové výchovy předškolních dětí, ve své podstatě se shodují s cíli předškolního vzdělávání. Předškolní dítě má obrovskou kapacitu ještě nevyužitého místa v nervové soustavě, které se snaží naplnit svou touhou po objevování. Zároveň dítě ještě není zatíženo předsudky o odlišných sociálních skupinách a tím lze předejít jevům jako je např. xenofobie. Poznávat pravdu je celoživotní úkol každého jedince. Dnešní děti mají výhodu, že mohou vyrůstat ve svobodné společnosti,

²⁸ HÁJEK, B.; HOFABUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 29.

²⁹ HÁJEK, B.; HOFABUER, B.; PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 30.

na druhou stranu jsou však ovlivňovány obrovským ovlivňovány mediálním světem. Pro pedagogy, kteří se věnují dětem i ve volném čase, by měly být znalosti z předškolní i volnočasové výchovy samozřejmostí.

Pojetí cílů volnočasové výchovy popisuje H. Opaschowski.: „*Pedagogika volného času má sice vlastní obsah a vlastní metody, ale její všeobecný cíl je stejný jako u ostatních pedagogických oborů (např. předškolní pedagogika, výchova dospělých, příprava na zaměstnání, sociální pedagogika, speciální pedagogika atd.). Za všeobecný cíl pedagogiky se pokládá relativní samostatnost jedince ve společnosti, tzn. ochota a schopnost ke svobodě, solidaritě a zodpovědnosti, dále pak ke kreativní vlastní činnosti a komunikativnímu jednání, a nakonec k sociální angažovanosti a účasti na společenském životě.*“³⁰

Obecný cíl volnočasové výchovy definuje takto: „*Obecným cílem pedagogiky volného času by tedy mělo být proměňovat časové úseky našeho života, které nám umožňují svobodně volit, rozhodovat se a jednat, v čas, v němž skutečně svobodně jednáme, rozhodujeme se a volíme, a tak dosáhnout relativní autonomie jedince ve společnosti.*“³¹

Závěr nad touto problematikou můžeme shrnout do následujícího poznání. Cíle volného času a cíle předškolního vzdělávání jsou v některých ohledech velmi podobné, např.: mají výchovně vzdělávací charakter, slouží k socializaci dítěte, snaží se pozitivně působit na zdravotní stav jedince a slouží jako prevence předcházení patologickým jevům v chování v předškolním věku, což je důležité, stejně jako volba možnosti trávení volného času a svobodného plánování denních aktivit.

³⁰ OPASCHOWSKI, H. W. In KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 6.

³¹ OPASCHOWSKI, H. W. In KAPLÁNEK M. *Pedagogika volného času*, s. 7.

1.6 Metody volnočasové výchovy a jejich uplatnění pro předškolní věk

Metoda je v Českém etymologickém slovníku uvedena jako: „*metoda 'vědecký postup', metodický, metodik, metodologie (viz - logie). Přes něm. Methode a lat. methodus z ř. métodos 'postup zkoumání' z metá (meta-) a hodós 'cesta'. Srov. katoda, chodit.*“³²

Metody, tedy cesty k naplňování cílů jsou velmi pestré a v každé výchovné chvíli je možno použít hned několik metod, důležité jsou i podmínky, při kterých je používáme. Toto tvrzení dokládá i pedagogický slovník, který uvádí, jako výchovné metody: *Záměrné a systematické způsoby, postupy a prostředky, které směřují k výchovnému cíli.*³³

V pedagogice volného času existuje několik přístupů k rozdělení metod. V podstatě vycházejí z obecné pedagogiky, vývojové psychologie, odborných didaktik a metodologie. Velmi zajímavý přístup k metodám volného času je u H. W. Opaschowského, který uvádí tři základní metody, jenž jsou pro něj těmi nejvhodnější pro volnočasovou výchovu:

- Informativní poradenství
- Komunikativní animace
- Participativní plánování³⁴

„Pedagogická porada týkající se volného času má tři základní prvky: informace (slouží k orientaci), vysvětlení (analýza) a uvědomění si (reflexe). Pokud pracuje metodou porady (poradny), nejde o realizaci volnočasových aktivit, ale o upozornění na různé možnosti a alternativy. Nejedná se ovšem jen o čisté informace, ale i o pomoc při analýze a uvědomění si určitých životních situací, ale bez nějaké snahy je změnit či přímo ovlivnit. Nejde o psychologickou poradnu, nýbrž o proces komunikace a upřesňování. Do této skupiny (používající metodu

³² REJŽEK, J. *Český etymologický slovník*. s. 354

³³ PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník 3. Rozšířené a aktualizované vydání*, s. 122.

³⁴ OPASCHOWSKI, H. W. In KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 8.

informační rady) patří např. návody k použití, cestovní poradenství (dovolená), ale i drogová prevence, dále pak školení spolupracovníků v oblasti volného času a školení organizátorů volnočasových aktivit (manažerů), poradenská činnost v ostatních společenských oblastech atd.“³⁵

Poradenskou metodu je velmi vhodné využít ve vedení organizací zajišťujících volnočasovou výchovu pro předškolní děti. Tato relativně nová problematika je ve společnosti velmi populární. Rozvoj poznatků o předškolním věku způsobil velkou snahu, vyplnit kvalitně a smysluplně dětem jejich čas (např. rozvoj jazykových schopností v předškolním věku). V budoucnu bude tato problematika jistě velmi žádaná a vyhledávaná.

Následující metoda je v České republice vnímána jako nový přístup, takto ji nazývá i J. Pávková. Autorce přijde tato metoda, či přístup jako velmi vhodný a ve své podstatě v mnoho a zařízeních již používaný. Také M. Vážanský uvádí animaci.: *„jako činnostní koncepci představující celistvou souvislost jednání mezi cílem obsahem, metodou, procesem a účinkem. V tomto smyslu se animace považuje za nástroj podněcování a podpory kreativity, komunikace, integrace a participace. Uvedené hlavní funkce odpovídají základním kompetencím, které si animátor musí osvojit.“³⁶*

H. W. Opaschowski označuje animaci takto.: *„Animace jako cesta nebo postup umožňuje aktivizujícími způsoby přístup k obsahům pedagogiky volného času. Animace se definuje jako metoda, která pozitivně ovlivňuje duchovní a tělesný vývoj osobnosti ve sladěném poměru schopností (talentu) a potřeb. Animace patří k mezinárodním termínům. Vedle poradenství a plánování představuje klíčový prostředek pedagogiky volného času, je nedirektivní metodou podpory komunikace, tvořivě kulturní samostatné činnosti a sociálního úsilí.“³⁷*

Animace samotná se rozděluje do pěti základních směrů divadelní, sociálně kulturní animace, kulturní animace a animace prováděná v turistických střediscích a sportovních klubech, provádění technik a metod práce odvozených ze studií

³⁵ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 8.

³⁶ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 103.

³⁷ OPASCHOWSKI, H. W. In VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 101.

dynamiky skupiny a meziosobní komunikace. Přičemž poslední ze zmíněných směrů se za samotnou animaci nepovažuje. V pedagogické animaci jsou důležité tyto tři směry animace.: sociálně kulturní, kulturní a pedagogická.³⁸

„Komunikativní animace je metoda aktivační, povzbuzující. Základní funkci zde má animátor (oduševňovatel, podněcovatel; od franc. animateur, příp. ital. animatore) či „uschopňovatel“ (angl. enabler). Animátor se snaží povzbudit, probudit nadšení a drímající schopnosti a možnosti. V této souvislosti chápeme volný čas především jako čas, v němž by mělo dojít k uvolnění a katarzi problémů a obtížných vztahů či k uspokojení v běžném životě potlačovaných životních potřeb. Komunikativní animace má za úkol především oživit komunikaci ve skupině. (Např. turistická animace má za úkol podnítit dobrou náladu a silné zážitky prostřednictvím komunikativních a zážitkových aktivit, případně k navázání nových vztahů.) Jedná se tedy o úmyslné zintenzivnění zážitků z dovolené. Naproti tomu komunikativní animace v pedagogice volného času je zaměřena dlouhodobě.“³⁹

Postava člověka animátora- je velmi zajímavá. Má za úkol podnítit v lidech, v dětech nadšení pro určitou myšlenku a úkol a zároveň si zachovat autentický přístup k dětem, řešit problémové situace a nedávat přitom najevo pocit nadřazenosti. Přesto však zůstat odborníkem své profese a umět reagovat ve stresových situacích. Především v dnešní době, kdy klasický autoritativní postoj ve školství ztrácí svůj význam, je animátorství výzvou pro současné pedagogy. Děti v předškolním věku jsou vlastně nejrychlejší ukázkou změny společnosti, například změny stylů výchovy a přístupů k dětem, tudíž pedagog musí být na tyto změny připraven a umět na ně včas reagovat. *„Komunikativní animace akceptuje různorodé potřeby jedinců, počítá s minimální kontinuitou účastníků a současně pracuje s maximální snahou motivovat. Animace se zaměřuje na:*

- *probuzení osobního zájmu*
- *objevení osobních schopností*
- *umožnění (usnadnění) komunikace*

³⁸ KAPLÁNEK, M. *Kulturní animace – skriptum 2003*, s. 2.

³⁹ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 8.

- *zlepšení sociální vnímavosti*
- *zprostředkování impulsů probouzejících tvořivost*
- *rozvoj společensko kulturních iniciativ*
- *povzbuzení ke společným akcím a vzájemné pomoci ve skupině (či jejím prostřednictvím).* “⁴⁰

Komunikativní animace se zdá jako velmi vhodná pro práci s předškolními dětmi, které začínají navštěvovat nějaké společenské zařízení a ještě nejsou zvyklé na kolektiv ostatních dětí. Zároveň je výhodná pro předškolní kolektiv, jelikož docházka této věkové kategorie je opravdu nestabilní, tudíž se v ní nedá spoléhat na pravidelnou účast dětí. Tuto nepravidelnost způsobuje vysoká nemocnost dětí v předškolním věku, nepovinná docházka do předškolních nebo volnočasových zařízení, časté změny zájmů dětí, které ještě nemají vyhraněné záliby. Vzhledem k těmto specifikám předškolního věku by autorka vyzdvihla zejména zaměření animace na objevení osobních schopností a zájmů - tedy dát dětem prostor k objevení svého pravého já. Na druhou stranu tato metoda není příliš vhodná k využití v předškolním věku, jelikož kvalifikace animátorů není vždy vyhovující. Animátoři jsou často dobrovolníci, u kterých pedagogické vzdělání není podmínkou jejich práce. Výchova předškolních dětí vyžaduje speciální kvalifikaci, která je opravňuje pro tuto činnost vzhledem k vývojovým specifikům tohoto věku. Dalším argumentem proti použití výchovné animace je důvod, že: „ *Výchovná animace nemusí předávat sociální poznání a způsoby chování uznané jako platné v majoritní společnosti. Animace pomáhá osobě, aby se realizovala a sama utvářela aktivně svůj život jako individuum a jako sociální subjekt.* “⁴¹ Rozvíjet schopnosti potřebné k empatii, solidaritě, spolupráci ve společnosti a zvnitřňovat odpovědnost za společenský život v okolí (např. návštěvou domova důchodců, dětí z dětského domova, adopcí zvířete). Je naprostou nutností výchovy předškolního věku právě proto, aby je v adolescenci mohly v sobě nacházet a uplatňovat.

⁴⁰ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času*, s. 9.

⁴¹ KAPLÁNEK, M. *Kulturní animace – skriptum 2003*. s. 9.

Poslední uváděnou metodou je participativní plánování: „*Participativní plánování má za úkol usměrňovat vývoj metod a procesů, které umožňují participaci veřejnosti na plánování. Je tedy zaměřeno na zlepšení vztahu mezi individuem, veřejným děním a společností. Právě v rámci volného času je možné objevit možnosti jednání i konfliktů, pro něž se může občan rozhodnout, aniž by se vystavil bezprostřednímu existenčnímu ohrožení. Jedná se o proces „politizace všedního dne“ (Bahr). Podíl na plánování veřejného života je cílem a plánování participace je úkolem této metody.*“⁴²

Participativní plánování je cestou i cílem zároveň. V obsahu předškolního vzdělávání má praktické využití především v oblastech – Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Všechny tyto oblasti vedou dítě k participativnímu postoji vzhledem ke společenským událostem v nejbližším okolí, ale také v celém světě. Postoj člověka k druhým se vytváří právě v raném věku, i když se tak honosné slovo jako participace, tedy: *(podíl – spoluúčast) mladých lidí na procesu rozhodování, řízení a správy. Stala se součástí demokratického stylu řízení a je klíčem, který v našem i evropském měřítku otevírá veliké možnosti výchovy k demokratickému občanství, k současnému i budoucímu uplatnění dětí a mladých lidí v životě společnosti*⁴³, může zdát jako nadnesené pro předškolní věk, opak je pravdou. Dítě, které je zvyklé pomoci kamarádovi s těžkým úkolem, mluvit s paní učitelkou o plánu na dnešní den, vymýšlet společně s kamarády nápady na výlet, je participativnímu přístupu k životu velmi blízké a dokáže jej v dospělosti mnohem snáze využít. Otázkou je, jaký stupeň a forma participace je v předškolním věku uskutečnitelná?

*Nejčastěji citovaným a současně pravděpodobně i nejznámějším modelem žákovské participace je osmistupňový "žebříček participace" (the ladder of participation) R. Harta*⁴⁴

Stupně participace jsou následující: 1) „*Manipulation (manipulace) – účastníci (děti, mladí lidé) jsou pasivními recipienty rozhodnutí dospělých. Často nerozumí*

⁴² KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času 1.*, s. 9.

⁴³ KAPLÁNEK, M. *Formy participace v pedagogice volného času, dle www.nidm.cz.* s. 1.

⁴⁴ HART, R. In KAPLÁNEK, M., *Formy participace v pedagogice volného času*, 2001, s. 6.

*důvodům, které rozhodnutí předcházely. Jde tedy spíše o uplatnění zájmu dospělých než dětí.“ Manipulace je velmi častý projev v předškolním vzdělávání. Děti nějakou činnost dělají, častěji se však dívají, jak se to má dělat. Smysl a kontinuita jim však často uniká. 2) „*Dekoration (dekorace) – účastníci se aktivně podílejí na připravených volnočasových aktivitách, ale nezasahují do jejich formy (nijak je nemění).*“ Podobně je na tom druhý stupeň, tedy dekorace, děti se sice aktivně podílejí na činnostech, ale jejich výběr neměly šanci ovlivnit.*

3) „*Tokenism (formální participace) - účastníci nebo jejich zástupci se účastní i na přípravě různých akcí. Ty jsou však ve skutečnosti v režii dospělých.*“ Snad nejčastěji využívaný stupeň participace v předškolních zařízeních. Děti mohou navrhnout své představy o činnostech, kterým by se chtěly věnovat, vlastní plánování přesto provádí pedagog. 4) „*Assigned but informed (dospělí sice rozhodují sami, ale poskytují účastníkům dostatečné informace).* Jedná se o uvědomělou participaci, která je ale určena shora. Účastníci chápou aktivitu i jejich smysl. Dospělí vyslechnou a respektují jejich názor, ale nakonec rozhodují sami.“ Tento stupeň participace se vyskytuje u pedagogů se staršími vzdělávacími principy. Děti ve třídě, nebo skupině má svůj řád a děti vědí, proč které činnosti dělají, přitom ale nemají možnost samostatného výběru činností.

5) „*Consulted and informed (dospělí se s účastníky radí a pak je také informují) - aktivity jsou sice navrhovány a řízeny dospělými, ale přitom jsou konzultovány i s účastníky. Rozhodnutí provádějí vedoucí, zohledňují přitom názory účastníků.*“

⁴⁵ Tento přístup není v předškolním školství nejčastější metodou rozhodování. Přesto v některých zařízeních už s ním začínají pracovat a přinášejí své plody. Příkladem mohou být komunitní kruhy, děti vyjadřují své názory například k nápadům na výlet a pedagogové tyto návrhy konzultují na poradách a snaží se z nich vycházet.

6) „*Adult-initiated, shared decisions with participants (vedoucí jsou iniciátoři, ale na rozhodování se podílí i účastníci) - účastníci se podílejí na rozhodování v oblastech předem vymezených dospělými (vedoucími).* Názory účastníků jsou

⁴⁵ KAPLÁNEK, M., *Formy participace v pedagogice volného času*, 2001, s. 6.

nejen zohledňovány, ale účastníci se podílejí i na rozhodování.“⁴⁶ Šestý stupeň participace je asi posledním možným stupněm vzhledem k věkovým zvláštnostem předškolního období. Děti mohou rozhodovat společně s dospělými o návrzích, které samy vymyslí, hlavní slovo však má stále pedagog.

7) „*Participants-initiated and directed (účastníci sami aktivitu vymysleli a vedou ji) – iniciátory a organizátory jsou sami mladí lidé, dospělí hrají podpůrnou roli.*

8) *Participants-initiated, shared decision with adults (iniciátoři a organizátoři jsou sami účastníci, k spolurozhodování pozvou vedoucí) - fungující participace účastníků, v jejímž rámci je dospělým nabídnuta možnost spoluúčasti a spolurozhodování.“*⁴⁷ Sedmý a osmý stupeň participace je v doslovném významu pro předškolní zařízení opravdu stěží použitelný. Děti někdy dovedou svými návrhy mile překvapit, ale pravdou je, že dítě předškolního věku dokáže vymyslet spoustu aktivit ohrožujících ostatní i sebe samo. Proto se autorka nedomnívá, že tyto poslední stupně by byly vhodné pro práci s předškolními dětmi.

⁴⁶ KAPLÁNEK, M., *Formy participace v pedagogice volného času*, 2001, s. 6

⁴⁷ KAPLÁNEK, M., *Formy participace v pedagogice volného času*, 2001, s. 6

2. Pojetí Dítěte

„Věk předškolního dítěte je neopakovatelný, je to první období, kdy se dostává do kontaktu s širší společností. Je důležité přistupovat k dítěti jako k člověku s právem být jedinečným, tedy k člověku, který má právo se od ostatních odlišovat a mít právo na svou seberealizaci. V konkrétních situacích poskytnout dítěti partnerský vztah, vstřícnou komunikaci, rozmanitý prostor pro jeho aktivity, prostor pro samostatné rozhodování a zejména pocit ocenění a uznání.“⁴⁸

Dítě

(francouzský pojem – enfant)

Dítě je v pedagogickém slovníku charakterizováno jako: *„Lidský jedinec v životní fázi od narození do období adolescence. Podle některých pojetí je za dítě považován jedinec před narozením, tj. v prenatálním období vývoje člověka. Dítě a dětství je popisováno a zkoumáno v řadě věd (psychologie, psychiatrie, sociologie, lékařské vědy aj.). Pedagogika se dítětem zabývá jako subjektem edukace, zejm. z těchto hledisek.*

- 1) Vztah mezi vývojem dětí a možnosti je vzdělávat. Zkoumají se závislosti mezi zráním psychických a tělesných funkcí a rolí žáka, kterou dítě v určitém věku přijímá.*
- 2) Způsoby a obsah vzdělávání dítěte ve školách. Edukačním prostředí. Hledá se, které formy učení a vyučování a které jejich obsahy jsou nejvhodnější k tomu, aby byl celkový rozvoj dětí co nejlépe zajišťován.“⁴⁹*

Pojetí dítěte mělo v minulosti zcela jiný význam, než je tomu dnes. I přístup věd jako pedagogika postupně měnil svůj pohled na dítě především v předškolním věku. Dnešní doba je otevřená pro rozvoj dítěte již od útlého věku, proto by na tyto nejnovější poznatky měla navazovat i práce s dětmi v jejich volném čase.

⁴⁸ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice s. 35.

⁴⁹ PRŮCHA, J; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 3., rozšířené a aktualizované vydání*, s.46.

2.1 Charakteristika vývoje předškolního dítěte

Předškolní věk je většinou vymezován od 3 do 6 let věku dítěte. Je charakterizován obrovským rozvojem dítěte ve všech stránkách osobnosti. Kognitivní procesy můžeme definovat tím, že všechny smysly se zjemňují, dítě dokáže navlékat korálky, držet tužku, zavázat si tkaničku. Vnímání se zpřesňuje, je synkretické (globální, povrchní), subjektivní, aktivní (spojené s činností). Dítě již udrží pozornost u určité činnosti, o kterou má zájem a které se aktivně účastní delší dobu, ale ještě nezvládá pochopit hlubší souvislosti.

Kolem 4. roku dochází k zdokonalování nervové soustavy, zkvalitňuje se myšlení. Nastává fáze názorného myšlení. Dítě získává větší slovní zásobu a je schopné se velmi dobře vyjadřovat. Ve svém uvažování však ještě dává přednost názornému poznávání před logickými operacemi. Vnímání je charakteristické vnímáním detailů, jak uvádí Z. Matějček: „*Dítě už nezajímá jenom celá věc a její funkce, nýbrž i její části – tj. co je vevnitř a proč to dělá a co to dělá.*“⁵⁰

Dítě v těchto činnostech musíme podporovat, jelikož se jedná o.: „*Cvičení procesu analýzy celku v části a syntézy části v celek - tedy toho, co dítě bude potřebovat, až se bude v 1. Ročníku učit číst.*“⁵¹ Jako praktickou ukázkou lze uvést stavebnice typu – Merkur, Lego, ale i nejrůznější puzzle.

Na začátku předškolního věku stále ještě převažuje paměť krátkodobá. Příklad: On mi vzal autíčko, už není můj kamarád. Za chvíli vidíme, jak si spolu děti opět hrají. Naopak na konci předškolního období se začíná rozvíjet paměť dlouhodobá: Po jaru je léto a to pojedeme k moři, a pak půjdeme opět do školky.

Fantazie je v předškolním věku snad nejtvořivější v celém lidském životě. Často se projevuje v dětské hře, ale i ve většině činností dítěte. Někdy se objevují tzv. dětské lži, tedy konfabulace. Nejedná se o pravé lži, v pravém slova smyslu, a proto je dětem ještě nelze vytýkat. Většinou se jedná o nesplněná dětská přání.: „Maminka má v bříšku miminko a jmenuje se Růženka. „ Některým mají štěstí a jejich fantazie se uchová do dospělosti, jedná se především o umělce a lidi

⁵⁰ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 146.

⁵¹ MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 146.

s originálními nápady, kteří naši společnost obohacují vytvářením současné kultury.⁵²

Socializace patří mezi nejdůležitější proces charakteristický pro předškolní věk a nesmí se v tomto období zanedbat. Jakmile dítě vstoupí do mateřské školy, seznamuje se s vrstevníky, vytváří si s nimi vztahy, které jsou často krátkodobého charakteru, ale někdy přetrvávají až do zahájení základní školní docházky. Dítě díky vrstevníkům rozvíjí další stránky své osobnosti, učí se vyjadřovat své pocity, názory, musí se také přizpůsobovat ostatním dětem, což často vede ke konfliktům a k vytváření vlastnosti sebeomezení a seberegulace. Dítě ochuzené o možnost trávit čas s vrstevníky v tomto věku často ztrácí schopnost přirozené socializace a vstup do základní školy pro něj může být zdrojem většího stresu, než pro dítě sžitě s kolektivem svých vrstevníků.

Tím, že se dítě dostává do kolektivu, získává možnost setkat se s dětmi s nejrůznějšími dispozicemi, postiženími, etnickým původem atd. Dítě je v tomto věku velmi adaptabilní a konformní, tedy přizpůsobivé. Bez ostychu se zeptá na danou odlišnost a vysvětlení bere jako hotovou věc, nad kterou se nemusí pozastavovat. To mu do budoucna přináší obrovskou schopnost brát odlišnost jako součást každého jedince. Zvlášť důležitý je postoj dospělého při vysvětlování dítěti daných skutečností. Snad už je za námi doba, kdy se při pohledu na vozíčkáře měla otočit hlava, a děti se nesměly ptát, co se mu stalo? Dnešní trendy v pedagogice naopak směřují k výchově s tolerancí. Krásným příkladem toho mohou být akce typu Mezi ploty a podobné. Děti se přirozeně setkávají s možnostmi jiného světa, přijímají odlišnosti, takové jaké jsou.

Dítě má v současnosti snad nejvyšší hodnotu z celé lidské historie a tak k němu přistupuje i pedagogika. Pro pedagogiku má předškolní dítě nepopsatelnou hodnotu, především proto, že předškolní věk se bere jako jedinečné a neopakovatelné období, které dítě směřuje pro celý jeho život. Kvalitním výběrem aktivit, kterých se bude aktivně účastnit, můžeme u dítěte vybudovat celoživotní zájem o různorodé činnosti.

⁵² MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*, s. 146.

2.2 Vztah k rodině

Rodina je obrovským vzorem pro budoucí rozvoj předškolního dítěte. Současná rodina dostala výrazně vyšší pozici v pohledu na rozvoje dítěte. Volnočasová zařízení pro předškolní děti by se měla snažit nalézt vhodnou formu spolupráce s rodiči. Neměla by být pouze doplněním jejich domácí výchovy, ale spíše možností jak efektivně trávit volný čas společně s nabídkou profesionálního přístupu a obohacením jejich rodičovské pozice.

Rodina je podle pedagogického slovníku charakterizována jako: „*Nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně- regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima, formujeme interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury. Nejběžnějším modelem rodiny je tzv. nukleární rodina.*“⁵³

Rodinu ze sociologického hlediska můžeme řadit mezi malou skupinu, za jejíž charakteristické znaky považujeme: „*1. vztahy mezi členy jsou navzájem závislé- chování každého člena ovlivňuje chování každého jiného člena;*“ *2. členové mají podobnou ideologii – soubor názorů, hodnot a norem, které regulují jejich vzájemné vystupování.*“⁵⁴

Děti, které vychází z rodin, zažívají právě tyto charakteristické znaky malé sociální skupiny od narození. Je důležité s nimi počítat a pracovat i v předškolním věku. Dítě je závislé na členech své rodiny a přechod do jiné skupiny pro něj může být vysoce stresová situace. Vhodné je v takových situacích zapojovat členy jeho rodiny i do nových skupin a tím dětem usnadnit socializaci. Dobré je také pracovat s dětmi v menších skupinách. Ve státních školách je ustanovená norma 28 dětí na jednu třídu, zde vidím velikou příležitost volnočasových zařízení, které většinou pracují v mnohem menších kolektivech.

Pro dítě je vzorem to chování, které od narození pozoruje ve své rodině. Měli bychom ho akceptovat. Pokud je neslučitelné s normami naší skupiny, dítě na ně

⁵³ PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*, s. 51.

⁵⁴ NAKONEČNÝ, M. *Sociální psychologie*, s. 383.

upozornit a vytrvat v jejich dodržování. Pokud těmto konfliktním situacím chceme předejít, je vhodné si s dětmi vytvořit pravidla ještě před začátkem společných aktivit. Pro předškolní věk jsou velmi vhodné tzv. piktogramy – jedná se o obrazové ztvárnění společných pravidel chování a důsledků jejich nedodržení.

Děti je mají doslova na očích a to v prostorách, kde se pohybují. Vědí o nich a je pro ně snazší se chovat podle požadovaných norem. Pokud si děti vytváří pravidla samy, lépe je přijmou za své a trest berou za samozřejmý důsledek svého chování. Pravidla bychom měli dětem pomáhat vytvořit z toho důvodu, že někdy jsou jejich představy ještě naivní, anebo naopak si je snaží zjednodušit. Hlavním důvodem společného tvoření je ale pocit sounáležitosti dětí s námi – dospělými.

Spolupráci s dětmi někdy komplikují návyky, které si přinášejí z rodin. Některé situace jsou tak hraniční, že v nich musí zakročit legislativa. V mnoha situacích se však nejedná o tak závažné problémy, ale přesto nám ztěžují práci s dětmi např. rodiny, kde se nezachovávají základní pravidla společenského chování, nebo kdy rodiče mají negativní vztah ke svým dětem. Jde o situace, kdy pedagogům „stoupá tlak“ a v podstatě ví, že jejich působení je zcela zbytečné.

Pro tyto situace je důležité zachovat si přiměřený nadhled nad danou situací a snažit se nebýt zaujatá/y k dítěti. Dítě samo za nic nemůže zvláště dítě v předškolním věku. I v těchto složitých situacích je nezbytná komunikace s rodinou, jedině společnou snahou lze efektivně pracovat s dětmi, které mají sklon k problémovému chování. Motivací nám musí být argument, že předškolní věk je ten nejvhodnější pro práci s problémovým chováním, později již zpravidla bývá pozdě.

2.3 Přístup k dítěti v současnosti

*„Po prostudování literatury související s tímto tématem, došla autorka k závěru, že v České republice je v současnosti velká snaha po uplatnění teorie osobnostního přístupu. Co to vlastně osobnostní přístup je? Především jde o ideové východisko, z kterého můžeme dospět k výchovnému modelu.“*⁵⁵ Konkrétní pojednání

⁵⁵ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 34.*

o osobnostním přístupu, nabízí Z. Helus ve své knize, *Dítě v osobnostním pojetí*, upozorňuje v něm především na dvě výchozí skutečnosti: „*Pohled na dítě jako osobnost musí být nutně pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována, Hledět na dítě jako na osobnost znamená zabývat se spíše než hotovými projevy jednotlivých kvalit osobnostního desatera tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjí se; případně jak jsou ve svém vznikání brzděny či deformovány. Stručně jednou větou: Dítě je osobností v dynamice jejího konstituování, vznikání.*“⁵⁶

Zmíněný pohled je zaměřen především na vývojové charakteristiky podmiňující rozvoj osobnosti v jednotlivých etapách, zaměřuje se na nerozvinutost dítěte. Dále autor zmiňuje druhý, nutný pohled na dítě: „*Už reformní pedagogika poukazovala také na pozitivní kvality dětství, které jsou zvláštní hodnotou tohoto období života, a jejich úplná ztráta není žádoucí. Nevyjadřují nedostačivost, ale naopak zvláštní vývojovou obdařenost.*“⁵⁷ Autor zde zdůrazňuje významnost dětství, jak sám zmiňuje jas a čistotu duše. Doslova uvádí aforismus Jeana Paula, že kdo neodpoví u posledního soudu pozitivně na otázku, zda byl v blízkosti dětí, nemůže být spasen.⁵⁸ Oba dva zmíněné přístupy pojetí osobnosti dítěte naznačují přiznání kvalit tomuto vývojovému období. Je nutné počítat s těmito již vědecky ověřenými skutečnostmi i v každodenní práci s předškolními dětmi. Je vhodné si tyto přístupy neustále připomínat v dnech, kdy stereotyp práce převládá nad krásou práce s dětmi.

Výstižný popis konkrétní podoby současného osobnostního přístupu institucionálních zařízení k předškolnímu dítěti, je uveden v Závěrečné zprávě grantového úkolu E. Opravilové.: „*Výchova v mateřské škole je chápána jako otevřený systém, který se blíží rodinné výchově a s rodinou jako s rovnocenným přístupem partnerem také spolupracuje. Osobnostně orientované teorie vedou pedagoga k tomu, aby partnerským vztahem napomáhal k rozvoji každého dítěte jako osobnosti. To znamená, že pedagog se nesnaží přizpůsobit dítě*

⁵⁶ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 107.

⁵⁷ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 107.

⁵⁸ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 107.

ani společenským záměrům, ani určitým vývojovým zákonitostem, ale na základě vědomí zásadního společenského směřování a znalosti vývojových zákonitostí předchází vzniku možných slepých uliček a nebezpečných křižovatek osobního rozvoje. Vztah mezi dítětem a dospělým se celkově demokratizuje a humanizuje.“⁵⁹

„Osobnostně orientovaný model předškolní výchovy v sobě integruje jak pozitiva práce s dítětem, k nimž se dospělo již před rokem 1989, tak i historickou českou tradici. Je vhodné vybírat i zdánlivě podnětné maličkosti, které nám náš český způsob výchovy přinášel a stále přináší. Zároveň se obohacovat novými možnostmi současných výchovných trendů.“⁶⁰ Pedagogická práce je krásná a zároveň i náročná.

Vhodnou tečku za tímto tématem lze najít v díle již citovaného Z. Heluse: *„Patří k náročným úkolům vychovatele, aby s taktem a uvážlivou moudrostí řešil tento rozpor mezi sklony dítěte ve své odkázanosti spočinout a na druhé straně ze své odkázanosti vymaňovat. A je to úkol nejenom náročný, ale také pro osobní vývoj dítěte nanejvýš významný.“⁶¹*

⁵⁹ OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*, s. 10.

⁶⁰ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 34.

⁶¹ HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 111.

3. Pojetí předškolního vzdělávání

Pod pojmem předškolní vzdělávání si většina veřejnosti představí mateřskou školu, případně jesle. V současné době rozvoje předškolního vzdělávání na své významnosti získávají také různá volnočasová zařízení, která zabezpečují předškolní výchovu. Ve všech zařízeních je nutná určitá koncepce (pojetí) předškolního vzdělávání.

Předškolní vzdělávání je podle J. Průchy: „*Termín preprimární odpovídá tradičnímu českému označení předškolní výchova. Jde o úroveň ISCED 0, která je vymezena jako uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu. Preprimární vzdělávání znamená různé typy vzdělávacích programů určené pro děti předškolního věku, realizovatelné typicky v mateřských školách.*“⁶²

České předškolní školství má dlouholetou tradici a je na skutečně nadstandardní úrovni. V nedávné době prošlo restrukturalizací a modernizací. S tím souvisí odlišné pojetí předškolní výchovy reprezentované a konkretizované minimálně dvěma modely.:

Školský model (*school model*) – *preprimární vzdělávání je organizováno v třídách, v nichž jsou zařazeny děti podle věkových kategorií, tedy podobně jako ve skutečné škole. Tento model je realizován např. ve Francii, Španělsku, Řecku, Británii a také v České republice, Slovensku, Maďarsku, Polsku aj.*

Rodinný model (*family model*) - *preprimární vzdělávání je organizováno ve skupinách sdružující děti různého věku, tedy podobně jako ve skutečných rodinách. Tento model je realizován např. ve Finsku, Švédsku, Dánsku a Německu.*

Oba modely – v některých zemích se uplatňují souběžně oba modely, podle toho, pro který se rodiče či zřizovatelé předškolního zařízení rozhodou. Tak je tomu např.: v Belgii, Itálii, Nizozemsku a Portugalsku.“⁶³

„Situace v České republice se již změnila, nyní se úspěšně uplatňují oba dva modely a záleží na preferenci každé mateřské školy. Výhoda školského systému je ve snazší

⁶² PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 55.

⁶³ PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 61.

přípravě programu pro věkově homogenní skupinu. A někdy tak dochází k rychlejším pokrokům ve vzdělávání.

*„Rodinný model je přirozenější forma skupiny, vzniká na podobném základu jako rodina. Děti se učí spolupracovat, komunikovat, sžít se s dětmi na odlišném vývojovém stupni a tím prohlubovat empatii. Mladší děti napodobují starší kamarády, starší se učí empatii v přirozených podmínkách.“*⁶⁴ Autorka se domnívá, že i volnočasová zařízení by měla spolupracovat a vytvářet své vzdělávací programy na základě těchto poznatků.

3.1 Cíle předškolního vzdělávání

Resktrukturalizace českého předškolního školství se týkala i cílů. Autorka se domnívá, že nejvhodnější formulace cílů předškolního vzdělávání v obecné rovině v Evropě vychází z pera J. Průchy: *„Cíl preprimárního vzdělávání ve všech rozvinutých zemích je v podstatě shodný. Připravit dítě pro život ve společnosti, vybavit je určitými poznatky a dovednostmi pro vlastní rozvoj a další vzdělávání. Tento cíl je deklarován v různých dokumentech vzdělávací politiky, v některých zemích přímo v kurikulárních materiálech určených pro preprimární vzdělávání.“*⁶⁵

Rozdíly jsou v pochopení a realizaci cílů. Každá země má odlišné zkušenosti ve výchově a tak používá i různé metody, kterými se snaží dobrat výchovných cílů. *„Jako hlavní cíl českého předškolního vzdělávání je probuzení přirozené touhy dítěte poznávat nové věci kolem sebe a tím doplnit rodinnou výchovu, která někdy nemůže poskytnout tolik podnětné prostředí jako odborné zařízení. Motivovat dítě k celoživotní chuti sebevzdělávání a rozvoji.*

Dalším hlavním cílem je návaznost předškolního školství na základní školství. Využívá obrovské možnosti každodenního sledování dítěte v kolektivu v institucionálním prostředí mateřské školy. Důležitým předpokladem úspěšné práce s dítětem v mateřské škole je rozpoznat jeho individuální charakteristiku,

⁶⁴ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 17.

⁶⁵ PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*, s. 61.

případně ho diagnostikovat a využít tyto poznatky při práci na jeho individuálním rozvoji.

Fakt, že dítě je na podmínky života v dětské společnosti zvyklé, je zohledňován při promýšlení adaptace dítěte při přechodu do povinné školní docházky. Ukazuje se důležitost předškolní výchovy, neboť zmenšuje eventuální trauma dítěte v první třídě, kdy je zařazeno do kolektivu ostatních dětí.“⁶⁶

V České republice dnešní konkrétní podobu kurikula, tedy „mantinelů“, které děti dovedou k vytyčeným cílům, nabízí RVP PV. Z něj musí mateřské školy při plánování svých školních vzdělávacích programů vycházet a zároveň vytvářet své samostatné Školní vzdělávací programy. Cíle volnočasových aktivit pro práci s předškolními dětmi by měly mít podobných charakter.

3.1.2 Kompetence

Kompetence je cílový stav, se kterým by se mělo pracovat během celého vzdělávání, ať už v mateřských školách, nebo ve volnočasových zařízeních. Nezáleží, jestli je dítě získá, když jsou mu tři roky, nebo pět let. Důležitý je výsledný stav před odchodem do dalšího stupně vzdělávání. Návaznost vzdělávání a systematickosti cílových kategorií by měla být základem pro kvalitní vzdělávání a spolupráci volnočasových zařízeních, mateřských škol a rodin.

Způsob organizace rozvoje kompetencí vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pedagog odpovídá za školní vzdělávací program a třídní vzdělávací program. Měl by se snažit reagovat na změny a vhodně je do programu zakomponovat, průběžně provádět evaluaci. Třídní učitel může s dětmi zůstat po celou dobu jejich docházky do mateřské školy nebo do volnočasových aktivit, ale zároveň je v některých zařízeních praktikován princip obměny pedagogů.

Pojetí kompetencí v českém předškolním školství je formulováno v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání: „*Klíčové kompetence představují cílové stavy, jejichž naplňování by mělo společně směřovat veškeré vzdělávání.*

⁶⁶ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 18- 19.

Každá vzdělávací etapa v tomto směru přispívá svým dílem a každá je dalšímu rozvoji a zdokonalování těchto kompetencí otevřená. Ve všech etapách je jedním z cílů vzdělávání vybavit každého jedince souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro něho dosažitelná.

*Klíčové kompetence reprezentují v současném vzdělávání cílovou kategorii, vyjádřenou v podobě **výstupů**. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako **soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot** důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Jejich pojetí i obsah vychází z hodnot společností přijímaných a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu člověka a k posilování funkcí občanské společnosti.*

*Kompetence představují soubory **činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů**, které se propojují a doplňují, čímž se postupně stávají složitější a tím i využitelnější (univerzálněji použitelné). Jejich osvojování je proces dlouhodobý a složitý, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života.“⁶⁷*

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání se počítá s tím, že již v předškolním věku lze vytvořit základy klíčových kompetencí pro přípravu systematického vzdělávání a celoživotního učení. Autorka zde vychází z poznatků získaných ve své bakalářské práci.

Kompetence k učení

„Dítě by mělo být podporováno v jeho touze objevovat svět, hledat vnitřní souvislosti, pozorovat dění kolem a získávat elementární poznatky o světě. Zároveň je třeba dát mu poznat hranici jeho možností, pocít radovat se ze zasloužilého úspěchu.

Kompetence k řešení problému

Dítě by si mělo všimnout dění okolo sebe, vědět o tom, že se může kdykoliv dostat do rozporu s okolím. A bude muset řešit tuto situaci s ohledem na své vlastní

⁶⁷ MŠMT, RVP PV, s. 11.

i okolní potřeby. Dítě by mělo mít v mateřské škole prostor a možnost k řešení svých problémů, k praktickému užití logických matematických pojmů, souvislostí pomocí pokusů a omylů.

Kompetence komunikativní

Dítě by mělo umět ovládat řeč, umět se vyjadřovat ve větách, vést smysluplný dialog, vyjadřovat své pocity, nálady, myšlenky, verbálně i nonverbálně, pomocí umění a nemělo by se bát komunikace s dospělým, protože i tím si rozšiřuje svojí slovní zásobu. Získat elementární dovednosti předcházející čtení a psaní. Vědět také o existenci cizích jazyků.

Kompetence sociální a personální

Dítě by si mělo samostatně zvolit některou z činností, kterou se chce zabývat, vědět o jejich důsledcích, tím pádem být ohleduplný k druhým, respektovat je, napodobovat vhodné sociální vzory z okolí, používat prosociální prvky ve svém chování a dodržovat vymezená pravidla.

Kompetence činnostní a občanské

Dítě by si mělo umět učit plánovat své činnosti, řídit je, znát své možnosti, odhadovat rizika případných nezdarů. Vědět, že smí měnit své rozhodnutí i postoje, ale že za ně stále odpovědné. Přicházet na to, že aktivita je prospěšná a díky ní dosáhne svých cílů. Získávat povědomí o základních lidských hodnotách. Spoluvytvářet pravidla pro danou skupinu a dodržovat je. Chránit své bezpečí i bezpečí druhých.

Závěrem lze říci, že úroveň klíčových kompetencí v předškolním věku má být brána především jako jasná představa kam směřovat. (Představuje jaký si ideál, který se snaží dosáhnout. Každé dítě v praxi, všechny takové cíle splnit nemůže, ale přesto bychom se měli snažit, aby se k nim co nejvíce přiblížilo.“⁶⁸

⁶⁸ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 30- 31.

3.2 Vztah mateřské školy k počátečnímu vzdělávání

Z hlediska osobnostně orientovaného modelu tvoří pobyt dítěte v české mateřské škole či volnočasovém zařízení přirozený most pro přechod k povinnému vzdělávání. Vždy se vychází z dané situace předškolního věku. Dítě má možnost nejen integrace a socializace, ale může poznávat svět s ostatními kamarády, kteří jsou věkově na podobné úrovni.: *„Příprava na školu neznamená zvláštní program s předstihovou orientací ne jednostranné didaktické cíle či kázeňské zvyky, ale směřuje k rozvíjení a podněcování těch specifických možností a schopností, které jsou vývojově neopakovatelné, nenahraditelné a tudíž aktuální právě v předškolním období.“*⁶⁹

Výuka by měla rozvíjet i děti s počátečními projevy poruch učení a vývojovým opožděním. Zajímavou variantou je propojení osobnostně rozvíjecího modelu s prvními ročníky základní školy. Dítě nezažívá stres z přechodu na základní školu, jen v jeho činnostech začínají více převažovat situační učení zaměřené na nové dovednosti, postoje. Stále je však dominantní činností hra.

Osobně orientovaný model výchovy v mateřské škole umožňuje získání celoživotních kompetencí, jako je samostatnost při řešení úkolů, schopnost žít v kolektivu, osvojení si pravidel společenského chování, ale především každodenní socializace, která je tou nejlepší přípravou pro vstup do základní školy. Příprava na školu v této podobě je koncipována především jako přirozený rozvoj individuálních schopností, které jsou v předškolním věku unikátní vývojově neopakovatelné.

Každé dítě je do jisté míry unikátní a rozhodně by nemělo být cílem předělat ho do nějaké společenské normy, ale naopak podporovat jeho osobnost v poznávání okolního světa. K objevování je třeba především důvěra ve své schopnosti, a proto je zdravé sebevědomí velmi důležitá kompetence, kterou by si dítě mělo odnášet právě z mateřské školy.

Některé děti, které pocházejí z málo podnětného prostředí, nebo jsou vývojově opožděny, případně mají vzdělávací potíže v důsledku poruch, potřebují při vzdělávání hravé a podpůrně stimulační programy. Velmi vhodné je v těchto

⁶⁹ OPRAVILOVÁ, E.; GEBHARTOVÁ, V. *Rok v mateřské škole*, s. 24.

případech spolupracovat s odborníky z pedagogicko-psychologických poraden a speciálně-pedagogických center, kteří pomáhají i s přípravou vzdělávacích projektů.

Dalším způsobem přípravy na základní školu jsou přípravné třídy pro děti s odloženou školní docházkou, nebo pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Stresové situace, které děti zažívají při přechodu z mateřské školy do základní školy, jsou zcela zbytečné. Pokud by se postup vzdělávání řídil opravdu individuálním tempem a sociální zralostí, nemuselo by k němu vůbec docházet.⁷⁰

V České republice je pojem individualizace výrazněji uplatňován zvláště po roce 1989. Skrývá se pod ním tendence umožnit dítěti samostatný přístup k hledání, mýlení se, nacházení vlastních cest a dobírání se osobních zkušeností a informací. V průběhu tohoto procesu mu má být nabídnuta taková individuální péče, aby s její pomocí jedinec v tomto procesu uspěl.

Osobnostně orientovaná mateřská škola – tento pojem najdeme v mnoha Školních vzdělávacích programech mateřských škol, je velmi náročná jak obsahově, tak časově. Z dlouhodobého hlediska se jedná o nesmírně významné opatření ve stylu výchovy. Bylo by zajímavé zjištění, kolik dětí si představíme pod pojmem individuální přístup, většina zřejmě jedno.

V počtu dvacet-osm dětí na třídu je individuální přístup téměř nemožný. Dítě potřebuje cítit bezpečí, i když je mimo rodinu a tento pocit mu nemůže poskytnout člověk, který musí zvládnout předat dětem poznatky, upozorňovat je na porušování pravidel, hlídat jejich bezpečnost, pomáhat jim s hygienou, komunikovat s jejich rodiči, předávat instrukce ostatnímu personálu a do toho být oporou citově slabším jedincům a to vše dvacetosm krát. Doporučený počet dětí v předškolním kolektivu, který má autorka osobně ověřený a mnoha předškolními pedagogy vyzkoušený je maximálně 15 předškoláků v jednom kolektivu. Obsah a úroveň vzdělávání se přeplněností třídy snižuje a pozornost většiny učitelek se obrací spíše na bezpečnost dětí. Možnost individuálního přístupu autorka opět spatřuje

⁷⁰ KOLLÁRIKOVÁ, J.; PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 134.

ve volnočasových zařízeních, které mohou kapacitně slovu individuální přístup odpovídat. Případně ve snížení počtu dětí v klasických mateřských školách.

3.3 Míra účasti dětí v předškolním vzdělávání

„Předškolní vzdělávání je v České republice nepovinné a míra docházky stoupá s věkem. Tak je tomu i v ostatních evropských zemích. Největší zájem o docházku je především ve věkové kategorii dětí pěti až šestiletých, což je upraveno i legislativně. Děti ve věku 5-6 let mají docházku do státní mateřské školy bezplatnou a většinou jsou přijímány přednostně. V ostatních případech je možné zapisovat do mateřských škol děti od tří let, pokud je to nutné, může se přikročit i k výjimce u dvouletých dětí. V souvislosti se současným vysokým počtem narozených dětí je volných míst v mateřských školách zejména ve větších městech nedostatek.“⁷¹

Přesto však průměrná délka docházky do mateřské školy je okolo tří let. Aktuální návrh na změny koncepce předškolního vzdělávání je zařazovat děti mladší tři let do klasických tříd. Autorka s touto koncepcí rezolutně nesouhlasí. V počtu 28 dětí na třídu by byl příchod například dvouletého dítěte pro ostatní děti, pro učitelku i pro dítě samotné spíše na škodu.

Smysluplnější řešení však spatřuje v návrhu na znovu obnovení funkce jeslí, nebo nad podporou firemních školek, ve kterých je zabezpečen menší limit pro skupinu dětí a možnost individuálního přístupu k dětem. Velká příležitost je v možnosti využití různých volnočasových zařízení, které jsou založeny na kratším úseku společných akcí, spolupráci s rodiči a především na menším počtu zúčastněných dětí. Zda se jedná o správnou cestu, nebo o návrat o několik let do minulosti, to zřejmě zjistíme později. Nutnost kvalifikace personálu by však měla být samozřejmostí

⁷¹ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 39.

3.4 Docházka do mateřských škol

Docházka do české mateřské školy i do volnočasových aktivit je dobrovolná. Většina mateřských škol má otevřeno podobně jako základní školy a to včetně prázdnin. O letních prázdninách někdy nabízí otevření v případě většího zájmu rodičů. Volnočasové zařízení nabízejí aktivity i mimo školní rok a tím zpestřují nabídku. Týdenní výuka je od pondělí do pátku a víkendy bývají volné. Otevření mateřské školy záleží na zřizovateli. Většina mateřských škol je otevřena od 6:30 do 16:30. Nyní se vzrůstajícími požadavky rodičů na delší provoz mateřských škol se provozní doba prodlužuje. Volnočasové zařízení mají velmi otevřenou pracovní dobu, většinou je odrazem požadavků rodičů a jejich dětí.

Otázkou je, jaký dopad má na dítě předškolního věku celodenní pobyt v MŠ či ve volnočasových zařízeních do pozdních hodin? Jelikož kontakt dítěte s rodinou je tím nejdůležitějším, co v daném věku má. A zda tento požadavek rodičů nepoškodí budoucí vztah mezi nimi a dítětem.

4. Obsah českého předškolního školství

„Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. V RVP PV je vymezen tak, aby sloužil k naplňování vzdělávacích záměrů a dosahování vzdělávacích cílů. Stejně jako na dalších vzdělávacích úrovních je vzdělávací obsah v RVP PV formulován v podobě „učiva“ a „očekávaných výstupů“, a to pouze obecně, rámcově.

Vzdělávací obsah se stanovuje pro celou věkovou skupinu společně, tj. pro děti ve věku od 3 do 6 (7) let.“⁷²

Autorka se o obsahu předškolního vzdělávání zmiňuje především proto, aby byl zdůrazněn jeho význam v předškolním vzdělávání a aby se s jeho poznatky využívaly i ve volnočasových aktivitách.

Předškolní věk je velmi specifický, a proto i vzdělávací obsah v RVP PV je odlišný od ostatních RVP. Jde především o celkovou propojenost vzdělávání, které je rozčleněno do pěti oblastí, ale jde spíše o pomocné řešení. Proto by i činnosti v předškolních zařízeních měly respektovat toto uspořádání. Děti v mateřské škole neprobírají klasické učivo, ale mají během dne možnost vybrat si ze vzdělávací nabídky, která je představována formou praktických nebo intelektových činností.

4.1 Pět vzdělávacích oblastí RVP PV

- Dítě a jeho tělo (Biologická oblast)
- Dítě a jeho psychika (Psychologická oblast)
- Dítě a ten druhý (Interpersonální oblast)
- Dítě a společnost (Sociálně - kulturní oblast)
- Dítě a svět (Environmentální oblast)

⁷² MŠMT, RVPPV, s. 14.

Dítě a jeho tělo

*„Záměrem vzdělávacího úsilí v oblasti biologické je stimulovat a podporovat růst a neurosvalový vývoj dítěte, podporovat jeho fyzickou pohodu, zlepšovat jeho tělesnou zdatnost i pohybovou kulturu, podporovat rozvoj jeho pohybových i manipulačních dovedností, učit je sebeobslužným dovednostem a vést je k zdravým životním návykům a postojům.“*⁷³

*„Tyto záměry se mohou naplňovat pomocí veškerých činností a příležitostí, které se v programu naskytují například hudebně - pohybové hry, jednoduché sebeobslužné činnosti, smyslové a psychomotorické hry, zdravotně zaměřené činnosti a další činnosti podporují výše uvedené záměry.“*⁷⁴ Ve volnočasových aktivitách je obvykle velký prostor pro pohybové chvílky, děti mají tyto činnosti oblíbené a často je vyžadují, proto je i autorka vřele doporučuje k využití.

Dítě a jeho psychika

*„Záměrem vzdělávání v oblasti psychologické je podporovat duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů i vůle, stejně tak i jeho sebepojetí a sebenahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, stimulovat osvojování a rozvoj jeho vzdělávacích dovedností a povzbuzovat je v dalším rozvoji, poznávání a učení. Tato oblast zahrnuje tři „podoblasti“- Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti, Sebeпоjetí, city a vůle.“*⁷⁵

*„Činnosti obohacující oblast - **Jazyk a řeč.** Sem patří společná diskuze, konverzace, artikulační hry, poslech pohádek, návštěva divadelního představení, recitace. Činnosti obohacující oblast - **Poznávací schopnosti,** jsou veškeré činnosti, kde se rozvíjí smyslové vnímání, procvičuje se paměť, pozornost, fantazie a tvořivost, rozvíjí se zájem dětí o nové poznatky a učí se pracovat s informacemi.*

⁷³ MŠMT, RVPPV, s. 8.

⁷⁴ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy.* Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 19.

⁷⁵ MŠMT, RVPPV, s. 10.

*Činnosti, které obohacují oblast - **Sebepojetí city a vůle** jsou ty, které zajišťují spokojenost radost a veselí dítěte. Hry upevňují sebeovládání, vytrvalost, cvičí si organizační schopnosti. Děti tak mohou vyjádřit svůj postoj, city, myšlenky.*“⁷⁶

Velkým problémem současného předškolního školství jsou časté vady řeči u dětí předškolního věku. Volnočasové aktivity zaměřující se na jazykové a řečové schopnosti dětí mohou v tomto ohledu pomoci k zlepšení současného stavu, nabízejí tak výbornou kompenzační funkci ke klasickému vzdělávání.

Dítě a ten druhý

*„Záměrem vzdělávání v interpersonální oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“*⁷⁷

Volný čas nabízí neomezený prostor pro rozvíjení: *„schopnosti a dovednosti komunikovat s druhými, používat prosociální prvky chování ve své komunikaci, umět si uchránit své soukromí a bezpečí to by měly obsahovat činnosti rozvíjející oblast Dítě a ten druhý.“*⁷⁸

Dítě a společnost

*„Záměrem vzdělávání v oblasti sociálně – kulturní je uvést dítě do společnosti ostatních lidí, do života v lidské společnosti i do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky a postoje, přijmout základní všeobecně uznávané společenské, morální a estetické hodnoty a podílet se na utváření společenské pohody.“*⁷⁹

„Činnosti podporující poznání mezilidských hodnot a utvářející pravidla pro mezilidskou komunikaci, setkávání se s estetikou, uměním, kulturou, lidovou slovesností jsou ty, které rozvíjejí oblast dítě a společnost.“ V současné době je ve společnosti velký zájem o zmíněné činnosti podporující poznání mezilidských

⁷⁶ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 20.

⁷⁷ MŠMT, RVPPV, s. 15.

⁷⁸ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 20

⁷⁹ MŠMT, RVPPV, s. 16.

hodnot, mezilidskou komunikaci, lidovou kulturu. Často se jedná o mezinárodní projekty, do kterých se mohou zapojit jak organizace, tak jednotlivci pracující s předškolními dětmi. Je to velice obohacující možnost práce s dětmi ve volnočasových aktivitách.

Dítě a svět

„Záměrem vzdělávání v environmentální oblasti je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě a jeho dění, o vlivu člověka na životní prostředí – počínaje nejbližším okolím a konče globálními problémy celosvětového dosahu – a vytvořit základy pro otevřený a odpovědný postoj dítěte (člověka) k životnímu prostředí.“⁸⁰

„Hlavní činnosti nabízené pro tuto oblast jsou například ty, při kterých poznáváme kulturu, techniku v okolí mateřské školy, životní prostředí a s tím i související péči o ochranu fauny a flóry. Seznámení se s jinými kulturami.“⁸¹

Předškolní vzdělávání je směřováno více ke společenské socializaci dítěte, jeho přizpůsobení se kolektivu prostřednictvím celkové koncepce školních programů (například prosociálními činnostmi). Zároveň je kladen důraz na osobnostní pojetí dítěte, které tu před rokem 1989 bylo zcela odlišné, směřovalo vždy k jednotnosti. Zmiňované oblasti RVP PV by měly být součástí vzdělávacích programů předškolních i volnočasových zařízení, jen tak lze dosáhnout kvalitního rozvoje osobnosti dítěte.

4.2 Alternativní školství v obsahu předškolního vzdělávání

Pojem alternativní je v dnešní době poněkud zavádějící. V obecném významu, který platí pro všechny druhy škol, znamená odlišnost od hlavního proudu klasické vzdělávací soustavy. Jinakost může být v obsahu vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení, ale do značné míry i v přístupu k dětem, rodičům a k okolnímu prostředí. Jako alternativní jsou řazeny i tzv. reformní a experimentální školy, které se vyznačují nějakou pedagogickou odlišností. Za alternativní školy

⁸⁰ MŠMT, RVPPV, s. 16.

⁸¹ HRSTKOVÁ, K. *Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy*. Bakalářská práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice, s. 21.

se považují ty, které jsou charakteristické určitými specifickými, skutečně se odlišující od klasické školy.

V předškolním systému je takovýchto zařízení skutečně mnoho, jejich rozvoj začal již v devadesátých letech a pokračuje dodnes. Většina alternativních přístupů počítá i s využitím volného času dětí, který je v některých klasických školách opomíjen. Autorka tyto přístupy autorka zmiňuje, protože by mohly být vhodným mostem mezi předškolní a volnočasovou výchovou.

Mnoho mateřských škol v České republice navazuje na tradici Marie Montessori, která slaví velký úspěch především v západních zemích. Její propracovaný systém je ověřený a jeho výsledky jsou opravdu ohromující. Autorka spatřuje jedinou výhradu a tou je neustále vedení dítěte k individuálnosti, která jakoby zastíňuje také důležitou vlastnost osobnosti a tou je spolupráce.

*Maria Montessori odpozorovala u dětí mnoho nečekaných vlastností – schopnost koncentrace, touhu po smysluplné práci, dobrovolné opakování činností, lásku k pořádku a tichu, nevyžadování odměn, smysl pro vlastní důstojnost, spontánní sebedisciplínu aj. Navzdory všeobecnému mínění měla Maria Montessori s výukou těchto dětí úspěch. Do jejího Domu dětí se jezdili dívat mnozí i společensky významní lidé, protože se rychle rozšířila zpráva o tom, že vědomosti a sociální chování oněch dětí daleko přesahují obvyklou mez.*⁸²

Naproti tomu Waldorfská pedagogická koncepce, která vychází z antroposofie systém je založena na jiném systému, jejímž autorem je R. Steiner. Waldorfská škola je: „*Typ alternativní školy realizující waldorfskou pedagogiku. Zahrnuje obvykle mateřskou školu a dvanáctiletou primární a střední školu. Důraz je kladen na rozvíjení nejen intelektu dětí, ale také citů, estetických postojů, pracovních návyků aj. Má i netradiční organizaci výuky (tzv. epochy, tj. dvouhodinové bloky výuky pro některé předměty). Nejvíce jsou tyto školy rozšířeny v Německu. Po roce 1989 vznikaly waldorfské školy i v ČR, kde jsou podporovány Kruhem přátel Svobodných waldorfských škol.*“⁸³

⁸² BERÁNKOVÁ, K. *Diplomová práce, Sociální reprezentace emocí a násilí u dětí předškolního věku*, s. 12.

⁸³ POL, M. In PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník 3., rozšířené a aktualizované vydání*, s. 305.

Hlavní odlišnost těchto, pro české předškolní školní nejčastějších alternativních, vzdělávacích přístupů je tedy v opravdovém osobnostním přístupu k dítěti, které je považováno již od raného dětství jako samostatná osobnost s právem na individuální rozvoj.

Metodě Waldorfského přístupu někdy bývá vyčítána nejistota k právě probíhající fázi. Může se stát, že dítě zůstává delší dobu v jedné fázi a tím se opoždí jeho vývoj. Například dítě se začne zajímat o metodu čtení až ve druhé třídě. Tato situace pak některé rodiče velmi zaskočí. Podle autorky je velmi důležité, aby rodiče, kteří se rozhodují pro alternativní přístupy ve výuce svých dětí, se skutečně zajímali o náplň obsahu vzdělávání a ne o atraktivnost názvu školy.

4.3 Hra dětí předškolního věku

Hra je základní činností předškolního dítěte, tím že svou podstatou je spontánní, dobrovolná, navazuje na aktuální vývojový stav dítěte a je založena na předchozím vývoji, můžeme nám posloužit jako nástroj diagnostiky dítěte.

„V předškolním období, výjimečně také ve školním věku, bývá hra téměř jedinou činností, která je nezbytná pro harmonický rozvoj osobnosti. Je to činnost, která děti baví a která vytváří základní pilíře smyslu života.“⁸⁴

Volná hra je jak název napovídá je dobrovolná činnost, tudíž volnočasová aktivita. Volná hra je součástí obsahu předškolního vzdělávání, častým prvkem denní činnosti dětí v rodině a měla by být i součástí volnočasových programů. Autorka se proto domnívá, že by jí měla být věnována v této práci velká pozornost.

Volná hra je neomezeným zdrojem informací pro pozorovatele, například nás může zajímat postavení dítěte ve skupině, chování dítěte ke kamarádům a především bychom měli sledovat, kterým činnostem se rádo věnuje a co ho zajímá. Tyto činnosti bychom měli dítěti v co největší míře dítěti dopřávat a motivovat ho tak dalšímu rozvoji. Zároveň je důležité neopomenout dítěti nabízet ve hře i ty činnosti, které v reálném životě nevyhledává a ve fiktivním světě hry je ochotné

⁸⁴ NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovná funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogik*, s. 10.

je snadněji přijmout. Hra se stává pro dítě stejně důležitou činností jako pro školáky učení a dospělého práce. Díky ní můžeme dítěti vštěpovat pozdější pracovní návyky.

„Hry pomáhají dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádějí ho z osamělosti, umožňují mu komunikaci s jinými. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat i soutěžit.“⁸⁵

Hrou se dítě přirozeně rozvíjí. Za jednu z nejdůležitějších funkcí hry můžeme považovat rozvoj kognitivních struktur, motoriky jemné i hrubé, motivace, vůle. Hra nabízí prostor pro experimentaci, situační učení a samostatnou tvořivou hru. Další důležitou funkcí je socializace dítěte ve vztahu s vrstevníky i s dospělými. Při tom je třeba zdůraznit funkci hračky při hře a vůbec nezáleží na její finanční hodnotě, spíše na možnosti její modifikace.

Rodiče a především pedagogové by se měli zamýšlet nad strukturou činností dítěte a výběrem vhodných hraček pro dítě. Dopřát jim co nejvíce volnočasových aktivit – jako je třeba volná hra. Dát dětem svobodný výběr hraček, které je mohou rozvíjet. Jak dosáhnou toho, že výběr dítěte je opravdu svobodný?

„Mnohé pedagogické systémy stanovovaly pro hru dítěte určité podmínky, založené na jejím systematickém uspořádání a řízení dospělým. Také v současné době se nabízejí herní programy, založené na systematicky strukturované činnosti, kterou dítě provádí buď pod přímým vedením dospělého, nebo relativně samostatně pomocí rozfázovaných programových kroků.

Za hru v tomto případě označujeme zvnějšku řízenou motivovanou činnost, kterou využíváme k naplnění pedagogických záměrů. Při hlubším rozboru takto strukturovaných činností však vesměs zjistíme, že pracně konstruované úkoly lze řešit stejně úspěšně, ne-li úspěšněji, daleko přirozenějším způsobem a postupem. Navíc dítě na mnohé přijde samo a řada strukturovaných materiálů je mu předkládána buď předčasně, nebo zbytečně. Dítě se ve spontánní hře dobrovolně, v individuálním tempu učí, zkouší, hledá, přemýšlí. Někdy to jde

⁸⁵ ZAPLETAL, M. In NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství: výchovná funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogik*, s. 9.

až příliš pomalu a s oklikami, a proto se snažíme připravit podmínky, aby patřičnou zkušenost získávalo rychleji.

Využití hry však nespočívá v tom, že dítěti dáme pokyny k jednání nebo instrukci k manipulaci s předměty, ale že mu poskytujeme široký prostor k nejrůznějším aktivitám, v nichž se může samostatně pohybovat.

V tomto prostoru se pak vyskytují jak spontánní aktivity, tak aktivity cílené, které nenásilnou režíí navodí učitelka. Podmínky pro hru, jimiž se osobnostně orientované mateřské školy vyznačují, jsou výsledkem ustavičné náročné tvůrčí činnosti učitelky, svědectvím jejího citlivého naslouchání a neúnavného úsilí ve snaze naplnit potřeby dítěte a vzájemně si porozumět. Ovlivnění hry učitelkou znamená především tvorbu podmínek pro hru jako smysluplnou formu životní praxe, která vychází z potřeb dítěte a respektuje jeho zájmy.

*Ze stejného principu vychází také **situační učení**, které představuje výběr a uspořádání situací bohatých na výchovné podněty tak, aby vzbudily opravdový zájem dítěte a přirozeně vedly k využívání jeho vlastních schopností.*

Osobnostně orientovaná učitelka mateřské školy prostřednictvím učebních situací vytváří podmínky k tomu, aby se zdánlivě nahodile získané zkušenosti každého dítěte postupně skládaly v logické a funkční vztahy, síť vzájemných souvislostí a v základ osnovy budoucího poznatkového systému.“⁸⁶

Z uvedených faktů jasně vyplývá současný pozitivní přístup k volné hře, tedy k činnosti, kterou si dítě vybírá samo na základě svého dobrovolného rozhodnutí, do kterého není nuceno rozkazem ani manipulací.

Význam dobrovolného výběru má velmi důležité aspekty, které v běžném denním shonu mohou být skryty. Dítě si zvolí činnost, kterou již zvládá, aby si upevnilo již získané zkušenosti. Zároveň si však vybírá činnosti, ke kterým právě došlo a chtělo by je poznat. Tím si dítě zabezpečuje pozitivní přístup k nim a především neriskujeme budoucí negativismus dítěte k činnostem, které bychom mu uměle vnucovali a ono na ně ještě nebylo připraveno.

⁸⁶ KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUBALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*, s. 135.

V některých názorech můžeme slyšet hlas, že některé děti prostě nemají zájem o nic, případně jen o určitý druh činnosti. Předškolní věk je charakteristický zvědavostí a činností, která je pro dítě lákavě připravena – například barevná pestrost, nebo tajemné představení nové hry, je pro něj neodolatelná.

Předškolní pedagog by měl být opravdu dobrým improvizátorem. Nálada a výkonnost dětí se mění mnohem rychleji než v pozdějším školním věku. Proto by měl umět reagovat na nahodilé situace, které jsou často účinnější než intenzivní výklad. Z toho tvrzení vychází situační učení uplatňované právě v předškolních zařízeních.

Zajímavý názor o volné hře bychom mohli nalézt i v době již před sto lety, kdy začínalo století zvané: „Století Dítěte“. Je opravdu unikátní, jak vytríbený vkus má autorka Ellen Key k volné hře v době, kdy se ještě dítě vnímalo jako nedokonalý dospělý. Její názor je místy až příliš vyhraněný, ale v některých příkladech bychom se z jejího poznání měli co učit ještě dnes.

Hra a Volná hra – nejlepší varianta?

Názor Ellen Key.:

„Zjednat nové pokolení matek takto vychovávaných, které by děti osvobodilo od soustavy dětských zahrádek, je úloha z úloh budoucnosti. Dopouštíme, aby se s dětmi už od dvou, tří let nakládalo hromadně, dopouštíme, aby vystupovaly v houfu, vedeme je, aby si hrály podle plánu, aby podle plánu pracovaly, vedeme je, aby všechny konaly tytéž stejně hloupé a zbytečné ruční práce – domníváme se, že tím způsobem dnes vytváříme a vzděláváme lidi, kdežto ve skutečnosti exercirujeme pouhá čísla.

Kdo si hrával sám jako dítě na pobřeží nebo v lese, v prostorné světnici nebo na špýchaře a pak spatří jiné děti hrát si tímto novým způsobem, ví jak stonásobnou cenu pro prohloubení duše, podnícení činnosti, obohacení obraznosti má taková svobodná hra naproti hrám a zaměstnání, které vedou i přerušují dospělí. Tyto hry a zaměstnání zvykají děti bavit v houfu – návyk to, jenž náleží ke známým duchovním luzím – na místě aby si nalézaly zábavu samy, a vedou je k tomu, by vyráběly věci zbytečné, neužitečné a přitom se domnívaly, že je to práce.

Vštípit dětem ošklivost ke všem těm nesčetným neužitečným věcem, které dnes život naplňují šerednosti a umělostkami, učit je zjednodušovat život a hledat veliké hodnoty – to musí být úkolem vychovávání. Soustava dětských zahrádek je však jedním z nejlepších prostředků, jak nadělat slabochů s rukama plnými „práce“ a líných stádních lidí.

Bude-li příště zapotřebí dětské zahrádky, budiž v domě nebo mimo dům, kde by však měly stejnou hodnotu hrát si a nalézat si zaměstnání samy (bez vedení dospělých), jakou mají kořata a mladí psi, a kde by dostávaly jenom prostředky k nalézání a druhý ke hrám.

Při tom může třeba sedět rozumná žena a dávat pozor, mezi děti však nechť zasáhne jen tehdy, když by se děti chystaly uškodit sobě či jiným; občas může si zahrát s nimi nebo vyprávět pohádku. Ostatně má však zevně být dokonale pasivní a neúnavně aktivní, pozorujíc letory a nadání, které se jen ve svobodné hře projevují.“⁸⁷

Ze zmíněných informací lze vypožorovat pozitivní vztah reformátorky k volné hře, ve které spatřuje obrovskou sílu pro rozvoj dítěte v samostatnou osobnost. Ellen Key by měla jistě radost z dnešních probíhajících reforem ve školství. Je otázkou, zda jsou skutečnou náplní obsahu vzdělávání v jednotlivých školních zařízeních? Hra i řízená činnost, které naplňují obsah vzdělávání dětí předškolního věku, mají také své cíle, jsou jimi Cíle předškolního vzdělávání. Každý pedagog musí vědět, kam chce své děti dovést, aby dosáhl svého cíle. To platí pro předškolní pedagogy i pro volnočasové pedagogy.

⁸⁷ KEY, E. *Škola budoucnosti*, s. 6.

5 Pohledy na volný čas v předškolním věku

5.1 Politický pohled na volný čas

Politika utváří život ve společnosti a přístup politiků k volnému času ovlivňuje i možnosti jeho trávení. Postoje lidí k okolnímu dění se vytváří již v raném dětství. I ve volnočasových aktivitách je široký prostor k vyjádření svých postojů vzhledem k dění okolo nás. Participace může být jeden z velmi vhodných prostředků jak rozvíjet u dětí zájem o kvalitní možnosti trávení volného času. Znamé jsou příklady v komunální politice, kdy se mladí aktivně účastní nad plánováním volnočasových středisek, podle vlastních návrhů a přání. Jistě i předškolní děti mají svá přání na trávení volného času a jen ony samy vědí, jaké vybavení je jejich vysněné.

„Participace je neustálý proces učení se demokracii, který umožňuje svobodnou diskusi, při níž zůstávají otevřené různé varianty řešení. Pojem participace souvisí s pojmem demokratizace. Dá se říci, že participace je subjektivní stránkou demokratizace, což platí zejména tehdy, když chápeme demokracii nejen jako politický princip, nýbrž jako způsob (sou)žití, tedy jako obecný strukturální znak demokratické společnosti.“⁸⁸

Aktivní mládež na společenských akcích má samozřejmě také pozitivní vliv nejen na společenský život, ale také na omezení negativních jevů ve volném čase. *„Sektorové politiky vzhledem k mladé generaci se někdy označují jako „politiky mládeže“ (k mládeži = policies of youth- les politiques de la jeunesse). Také politika vzhledem k volnému času dětí a mládeže nabyla v evropských zemích zejména ve druhé polovině 20. století na významu. Měla by být nástrojem všestranného rozvoje jednotlivců, jejich věkových, sociálních a zájmových skupin i mladé generace jako celku a jejich ochrany proti nepříznivým vlivům.“⁸⁹*

⁸⁸ KAPLÁNEK, M. Skripta k předmětu Participace, s. 2.

⁸⁹ HOFBAUER, B. Děti, mládež a volný čas, s. 138.

Existuje celá řada projektů podporovaných Evropskou unií. Jen je zapotřebí větší aktivity ze strany dospělých, aby děti a mládež vůbec o těchto možnostech věděly a mohly se na nich podílet.

„Základem by měly být historické a srovnávací studie analyzující dosavadní vývoj v národním a mezinárodním měřítku. Empirická šetření a analýza dat v nich získaných zjišťující aktuální stav a umožňující vyvozovat tendence vývoje a hodnotit výsledky. Mimořádný význam mají rovněž prognózy předpokládané budoucnosti, koncepční úvahy nebo konkrétní akční plány směřující k praxi. Politika k této oblasti působí i tehdy, není-li výslovně definována a cílevědomě rozvíjena - to však ukazuje na nezáměr řídicích struktur o nejmladší občany i o budoucnost celé společnosti.“⁹⁰

Autorka věří, že v budoucnosti bude větší zájem o zapojování dětí do veřejného dění a že dětem budou jejich práva skutečně přiznána, třeba i Úmluvou práv dítěte.

5.2 Právní pohled na volný čas

Úmluva o právech dítěte

Úmluva o právech dítěte je mezinárodní dokument, který formou smlouvy uzákoňuje práva dítěte v jednotlivých státech, které tuto Úmluvu přijaly. V České republice byla tato úmluva jednomyslně přijata 20. listopadu 1989 a v ČR je úmluvou vázána od 1. ledna 1993. Úmluva je tedy součástí Sbírky zákonů.

Měli bychom ji proto brát nejen jako něco doporučujícího, ale jako právoplatný dokument, který nám určuje normy při práci s dětmi. Velmi zajímavý a pro práci s předškolními dětmi inspirativní se autorce jeví Čl. 1. 1.: *„Pro účely této smlouvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší 18 let., pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.“⁹¹*

Dítětem se tedy zcela jasně označuje lidská bytost již v předškolním věku a z Čl. 3, je patrné, že zmiňovaná osobnost dítěte má právo na svobodné rozhodnutí.:

⁹⁰ VALNÉ SHROMÁŽDĚNÍ OSN. *Úmluva o právech dítěte*. New York, 1989.

⁹¹ VALNÉ SHROMÁŽDĚNÍ OSN. *Úmluva o právech dítěte*. New York, 1989.

„1) Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, soudy, správními nebo zákonodárnyými orgány.“⁹²

Z tohoto odstavce vyplývá, že dítě v předškolním věku má nezpochybnitelné právo na výběr volnočasových aktivity podle vlastního rozhodnutí. Z druhé strany je jasné, že dospělý má vždy odpovědnost za činy dítěte a musí je umět smysluplně vést k uvážlivým krokům i ve výběru volnočasových aktivit.

Z následujícího článku je zřetelné, že dospělí mají právní odpovědnost nad kvalitou a bezpečností volnočasových aktivit dítěte. Volnočasové aktivity by se neměly vybírat náhodně, ale rodiče i pedagogové a především děti mají právo na dodržování zákonodárných a správních opatření.

„2) Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, se zavazují zajistit dítěti takovou ochranu a péči, jaká je nezbytná pro jeho blaho, přičemž berou ohled na práva a povinnosti jeho rodičů, zákonných zástupců nebo jiných jednotlivců právně za něho odpovědných, a činí pro to všechna potřebná zákonodárná a správní opatření.“⁹³

Z odstavce č. 3. je patrné, že stát má zákonnou povinnost, aby volnočasové instituce odpovídaly standardům bezpečnosti a ochrany zdraví dětí. Tyto pokyny by měly být platné i pro soukromou sféru a jejich dodržování je státem vymahatelné. *„3) Státy, které jsou smluvní stranou úmluvy, zabezpečí, aby instituce, služby a zařízení odpovědné za péči a ochranu dětí odpovídaly standardům stanoveným kompetentními úřady, zejména v oblastech bezpečnosti a ochrany zdraví, počtu a vhodnosti svého personálu, jakož i kompetentního dozoru.“⁹⁴*

Pro děti je jistě důležitý pocit sounáležitosti se světem dospělých, tento pocit mohou získat právě díky Úmluvě o právech dítěte. Práva dítěte dávají možnost osvojit si schopnost ovládat svůj život a umět se o sebe postarat již v dětství. Zároveň dětem mají být připomínány i povinnosti, které mají k sobě i k druhým.

⁹² VALNÉ SHROMÁŽDĚNÍ OSN. *Úmluva o právech dítěte*. New York, 1989.

⁹³ VALNÉ SHROMÁŽDĚNÍ OSN. *Úmluva o právech dítěte*. New York, 1989.

⁹⁴ VALNÉ SHROMÁŽDĚNÍ OSN. *Úmluva o právech dítěte*. New York, 1989.

Aktivním přístupem dětí k odpovědnosti nad životem svým i nad celospolečenskou situací, poznávají, že možnost volby jim umožňuje stát se samostatným jedincem. Děti s odvahou pro samostatné rozhodování mají výhodu nemanipulovatelnosti, která je v dnešní době tak rozšířená.

Zajímavý pohled na tuto problematiku přináší Charta pro volný čas, která navazuje na demokratické principy ve společnosti především v USA. Zabývá se také volným časem dětí a hledá oprávnění volného času i pro ně.

Charta pro volný čas

„Charta pro volný čas vydaná World Leisure je prohlášení které potvrzuje základní lidské právo na volný čas. Charta vyzývá vládní orgány, aby poskytly příležitosti pro volný čas a ujistili se, že jednotlivci budou schopni získat dovednosti k tomu co nejvíce rozvinout volnočasové prožitky. Prohlašuje, že volno vede jak jednotlivce, tak komunitu k rozvoji vlastní identity, propaguje mezinárodní porozumění a zlepšuje kvalitu života.“⁹⁵

S rozvojem lidských práv v 18. a 19. st. se rozšiřovalo i povědomí o právu na volný čas pro každého. Lidé si uvědomovali potřebu volného času, který spatřovali v době mimo práci a ve svobodné volbě na jeho využití. Konečné přiznání práva na volný čas bylo popsáno roku 1948 v Universal Declaration of Human Rights a v dalších deklaracích Spojených národů. Charta pro volný čas je její podrobnější rozpracování.

V jednotlivých člancích charty se popisují konkrétní práva ve volném čase. Zajímavý názor je třeba již v prvním článku, který se zmiňuje o právu na volný čas pro všechny své občany. V dnešní době celkem již běžná úvaha, přesto v mnoha případech velmi zanedbávané právo, například právě v otázce předškolních dětí. V některých výchovných zařízeních ještě převládá direktivní sklon k vedení dětí a prostor pro volný čas je minimální. Tento přístup ve vzdělávání by měl být již překonaným a jeho praktikování by mělo být postihnutelné.

S touto problematikou souvisí i následující články. Je v nich zmiňována kvalita a pestrost volnočasových nabídek, které by měly nabízet jednotlivé vlády.

⁹⁵ JONSON, P. T. *Encyklopedia of Leisure*, s. 45.

Současně by měly zajišťovat takové vzdělání, ve kterém by jedinec sám rozvíjel dovednosti k objevování kvalitního naplnění volného času. Dostupnost volnočasových nabídek by měla být stejná pro občany pocházející z různého sociálního a kulturního prostředí. Volnočasová výchova by měla nabízet proškolené odborníky, kteří pomáhají lidem rozvíjet jejich talent a především umění využití a prožití volného času. Důležitá je také informovanost občanů o možnostech trávení volného času.

Velmi zajímavý postřeh, který můžeme nalézt v kapitole o dětství, o jeho časovém ohraničení nebo definování. Zajímavé porovnání se nabízí v problematice právní způsobilosti, kdy na jedné straně si v USA mládež do 21 let nesmí kupovat alkohol, ale do armády smí jedinec vstupovat již v 18 letech. V chartě se postupně dostáváme k názoru, že začátek a konce dětství je věc velmi spekulativní. Mnohem důležitější je spíše prožití dětství tím nejlepším možným způsobem.

5.3 Ekonomický pohled na volný čas

„Z ekonomického hlediska je důležité, kolik prostředků společnost investuje do zařízení pro volný čas, zda a jakým způsobem se aspoň část nákladů vrátí. Z volného času se stalo odvětví, které je využíváno jak pro výchovnou a vzdělávací činnost, tak komerčně.“⁹⁶

Volný čas je pro státní sféru ekonomicky velmi náročný – návratnost nákladů je dlouhodobá. Přesto je rozmach v komerční sféře nepopíratelný. I pro děti v předškolním věku vznikla celá řada organizací, které se starají o trávení volného času. Je na rodičích, kolik jsou ochotni a kolik mohou investovat do volnočasových aktivit. Jak už se však autorka zmiňovala v předešlých kapitolách, děti by měly mít právo rozhodnout se, jak chtějí svůj volný čas strávit.

Komerční volnočasová zařízení jsou často založená na efektu zážitků, na touze uspokojit zákazníky o prožitky, vzdělávací funkce je zde často zastřena. Přesto nelze všechny komerční zařízení hodnotit pouze v negativním slova smyslu.

⁹⁶ PÁVKOVÁ, J. Pedagogika volného času, s. 15.

Existuje již mnoho komerčních organizací, které mají v náplni funkce i vzdělávat a to na velmi vysoké úrovni. Nebezpečí těchto organizací je v možnosti manipulace dětí ze strany majitelů či pedagogů pro jejich zařízení, kteří touto snahou zabezpečují možnost své existence.

Opět se tedy autorka vrací k důležitosti komunikace s dítětem již od raného dětství. Tím můžeme předejít manipulaci i ve volnočasových aktivitách. Mezi základní rady pro výběr správných volnočasových zařízení je samozřejmě dobrá informovanost o zařízení skrz informační prostředky, ale i známé, kteří už tu zkušenost mají. Dále možnost účasti na aktivitách spolu s dětmi – vidět je přímo v akci s pedagogy. Důležitá je i komunikace s dětmi před i po aktivitě o jejich zážitcích. Ověřujeme si poznání prožitku dítěte a upevňujeme si tím otevřený vztah s dítětem do budoucna. Nejdůležitější rada na závěr je, umět aktivně trávit čas společně s dětmi a skutečně si ho „užívat“.

5.4 Média a jejich vliv na volný čas dětí v předškolním věku

Vliv médií na naši společnost je nezpochybnitelný. Pod pojmem média si často představíme televizní obrazovku, tisk, rádio, literaturu, film, vliv reklam, v neposlední řadě také internet.

„Masová komunikační média jsou sdělovací systémy, akty, prostředky, pomocí nichž jsou zprávy zakódované v těchto systémech předávány konzumentům – velkému anonymnímu souboru adresátů“⁹⁷

Velkým počtem anonymních souborů adresátů, jsou bohužel v mnohém případech i předškolní děti. Je smutné kolik informací děti získají bez budoucího vysvětlení. Je nemožné podchytit každou zprávu, která se k dětem dostane a svým způsobem je to i zasahování do jejich soukromí.

To však neomlouvá volné působení médií na děti bez zásahů dospělých. Jak nalézt správnou cestu? Odpověď autorka vidí ve správné a otevřené komunikaci s dětmi, trávení volného času s nimi. Tedy být jejich přítelem a pomáhat jim nalézt tu správnou cestu mezi orientací v současném světě a manipulativností médií.

⁹⁷ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova*, s. 23.

Pod slovem vliv médií se často objevuje většinou negativní chápání slova smyslu. Je ovšem pravda, že média mají také mnoho kladných funkcí, tak jak je uvádí autoři B. Kraus a V. Poláčková ve své knize *Člověk- prostředí- výchova*:

- *Informativní – prostřednictvím média dochází k přenosu informací.*
- *Komunikativní – spočívá v uskutečňování spojení mezi určitými událostmi a situacemi s příjemcem zprostředkovaných informací.*
- *Formativní – člověk se otvírá vlivu médií tím, že přijímá obraz světa, tak jak ho média vytvořila a konfrontuje své prožitky a situace s těmi s vytvořenými médii*
- *Rekreativní – má za úkol osvěžit, pobavit, dodat člověku dobrou náladu.*⁹⁸

Děti v předškolním věku jsou velmi zvědavé, vše je pro ně nové, takže jakékoliv informace jsou pro ně zajímavé a přijímají je za zcela pravdivé. Jejich úsudky se teprve začínají vytvářet a je důležité podávat jim přiměřené komentáře k informacím, které získávají.

Zájem předškoláků o pestré, barevné a rychlé obrázky je evidentní a toto charakteristické vnímání je popisováno jako útržkovité. Proto se dětem velmi líbí animované pohádky, které splňují jejich požadavky. Pohádky jsou typické pro předškolní věk, ale v mnohých příbězích jsou tak agresivní scény, že překračují hranici etického chování mezi lidmi.

Děti tyto vzorce později berou za své a rodiče se marně rozčilují nad tím, odkud se bere sklon jejich dětí k agresivitě. Proto komunikační funkce médií by neměla být jednostranná vliv média na dítě, ale měli bychom ji rozšířit o vysvětlování a snažit se usměrnit vliv médií na děti.

I přesto lze v médiích najít také mnoho naučných a zábavných situací, které jsou především vhodné pro předškolní děti. Podněcují v dětech již zmíněnou touhou po poznání.

⁹⁸ KRAUS, B. POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova*, s. 24-27.

5.5 Sociologický pohled na volný čas

V sociologii je volný čas považován za dobu mimo zaměstnání, dopravu z práce a do práce, osobní hygienu a práce v domácnosti. Tedy mimo čas pracovní a vázaný jak jej uvádí Filipcová ve své stati: „*Volný čas v Malém sociologickém slovníku.*“⁹⁹ Toto pojetí je označováno jako kvantitativní, současně také existují definice kvalitativní, nebo normativní. Ty vymezují volný čas jako čas, který si svobodně vybíráme, nebo neděláme určitou činnost jen z pocitu budoucího užitku. Toto pojetí bychom také mohli nalézt ve Velkém sociologickém slovníku z roku 1996.

*„Z hlediska sociologického a sociálně psychického je zapotřebí sledovat, jak činnosti ve volném čase přispívají k utváření mezilidských vztahů, zda pomáhají tyto vztahy kultivovat. Je zřejmé, že způsob využívání volného času u dětí a mládeže je ovlivněn sociálním prostředím. Zvláště silný je vliv rodiny. Rodiče slouží svým dětem jako vzory, buď negativní, nebo pozitivní. Rodiny, které dobře neplní svoji výchovnou funkci, se velmi často vyznačují nezájmem o to, jak děti tráví svůj volný čas.“*¹⁰⁰

U dětí předškolního věku je dopad nefunkční rodiny obrovský. Dítě si vytváří pohled na svět a osvojuje si vzorce chování pro svůj budoucí život. Tyto vzorce se samozřejmě týkají i volného času. Děti si utvářejí návyk, který je v budoucnosti těžko změnitelný. Proto by se rodiče i předškolní pedagogové měli zamýšlet nad kvalitou nabízených činností, pestrostí a vhodností pro aktuální vývojový stav dítěte.

Důležitou myšlenkou ve výchově dětí, je otázka: K jakým hodnotám děti vedeme? V dnešním světě, zvláště pod vlivem mediálních prostředků, je dítěti nabízeno nespočetné množství hodnotových žebříčků, které často vedou ke konzumnímu způsobu života. Někdy to v lidech vyvolává pocit marného boje. Rodina má však v ruce mocné zbraně a to jsou její funkce - biologická,

⁹⁹ FILIPCOVÁ, B. *Volný čas v Malém sociologickém slovníku*, s. 548.

¹⁰⁰ PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 15.

emocionální, socializační, ale i ekonomická. Pokud se je snaží vhodně, je to správná cesta ve výchově dětí.

Biologická a reprodukční funkce rodiny by se dala shrnout do jedné charakteristiky ve smyslu porodnosti (tj. počet dětí v rodině). Do funkce biologické – reprodukční, lze však také zařadit postoj rodičů k přítomnosti dětí v rodině.: „*Sexuální revoluce v 60. letech 20. století a rozvoj antikoncepce zbavili sex fatálního následku těhotenství, a tak dovršily oddělení sexuality od manželského svazku. Novou legitimitu získala předmanželská sexualita.*“¹⁰¹

Od té doby porodnost prudce klesá v západních zemích a od 90. let i v České republice, což přineslo jistě mnoho pozitiv do té doby těžko ovlivňované porodnosti. Na druhou stranu lidé dostali do rukou obrovskou zbraň, která částečně zapřičiňuje negativní postoj k dětem. Děti i v prenatálním stavu vnímají pocity, které k nim rodiče chovají. Biologická a reprodukční funkce rodiny tedy není založena jen ovlivňování počtu dětí, ale především v přijetí, neboť děti naše postoje a pocity vnímají již od početí.

Funkce biologická je jasně spjata s funkcí emocionální. Emoce by měly být základem pro živý vztah. „*Modernizační procesy (zvláště zeslabení až mizení produkční funkce rodiny), důraz na osobní vztahy, ideje liberalismu a romantismu apod. postupně změnily manželský svazek na vztah vzniklý vzájemnou volbou partnerů, založený na sympatii, přitažlivosti a lásce.*“¹⁰²

Partnerství tedy už nezakládáme na základě výběru rodiny či vrchnosti, ale na základě osobních priorit a emocí. I postoj k dětem se změnil, pokud se rozhodneme pro jejich přítomnost v rodině, bývají tím nejcennějším a většina emocí směřuje právě k nim. S výchovou přicházejí i nesnáze a emoce se vyostřují. Pro děti předškolního věku je způsob zvládnání krizí vzorcem jejich budoucího chování. Děti by neměly být vychovávány v růžových brýlích, na druhou stranu informace by jim měly být podávány v jejich řeči srozumitelné pro jejich chápání, vždy s ohledem na jejich city.

¹⁰¹ HAVLÍK, R.; KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 68.

¹⁰² HAVLÍK, R.; KOŤA J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 70.

Do jaké míry lze naplnit ekonomickou funkci rodiny a jaká míra uspokojení hmotných potřeb dětí je ta správná? Máme ji uspokojovat na úkor ostatních funkcí rodiny, například emocionální či výchovné? Jednoznačný závěr nabídnout nelze, ale s ohledem na verifikování ostatních funkcí lze nalézt správný směr. V určitých obdobích je náročné skloubit zaměstnání s rodinnými povinnostmi zejména pro ženy. I. Možný ve své knize Sociologie rodiny nabízí několik postojů zaměstnaných matek oscilujících kolem třech základních postojů.:

- *Konzervativní – vdané ženy mají pracovat výhradně doma, k roli matky a ženy v domácnosti mají být vedena již děvčátka.*
- *Neokonzervativní – samozřejmě je práce bezdětných, po narození dítěte mají však ženy zaměstnání opouštět a vracet se, až když děti dorůstají (diskutuje se o délce této doby). Fundamentálnější postoj předpokládá i preferenci péče o vnoučata a staré rodiče před zaměstnáním.*
- *Egalitářské - kritizuje devalvací ženské kvalifikace, zdůrazňuje nárok rovnost šancí ženy a muže. Odtud hledání kompromisu mezi mateřskou a profesní rolí ženy, systémy sociální dávek, mateřských dovolených, jeselské péče atd. Diskuse a výzkumy jsou zaměřeny k důsledkům různých kombinací zaměstnání rodičů.* ¹⁰³

Postoj k rodinnému životu záleží, na každém jedinci zvlášť a na situaci dané rodiny. Důležitá je vzájemná komunikace obou partnerů a schopnost kompromisu. Děti v dnešní době mají mnoho nabídek, jak trávit náplň dne již v předškolním věku. Jejich emoční potřeba je však rozdílná a s ohledem na ni by se mělo v rodině rozhodovat i o otázkách ekonomických.

Socializační funkce rodiny - autorka pod tímto názvem vidí funkci socializační, výchovnou a vzdělávací. Socializace probíhá v přirozeném životě již od dětství. Prvním skupinou, v níž se socializujeme, je rodina, ta nás zároveň i vychovává podle určitých vzorců, které ovlivňují naše budoucí chování. Ivo Možný vidí několik možností k přístupům tzv. rodičovské autonomie.

¹⁰³ MOŽNÝ, I. In HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 72.

„Tradiční pojetí dává rodičům právo a povinnost předávat dítěti svůj hodnotový systém a představu o dobrém životě. Rodiče mohou užívat prostředky podle své úvahy a mohou bránit dítěti v poznání hodnot a norem chování, které rodiče neakceptují. Jestliže děti takto vedené ohrožují společenství, má toto společenství právo zasáhnout, ale nikoli cestou intervence do rodičovské autority. Soudí se, že takto chápaná autorita rodičů posiluje integritu rodiny a stabilitu vývoje kultury společenství, na druhé straně může vést k předsudkům vůči jiným kulturám a k utváření autoritářské osobnosti neschopné autonomně se rozhodovat potlačovaná úzkost z volby mezi alternativami vede k tomu, že jedinec zužuje asertivně prostor pro volbu, kdykoli se otevře.“¹⁰⁴

Práva rodičů a možnosti působení na výchovu dětí jsou obrovská. Rodič má právo předávat své názory a postoje. Výchova k slepé poslušnosti však může mít tragické následky. Pokud se jedná o informace, se kterými se rodič dítěte neztotožňuje, měl by je umět okomentovat, nabídnout svůj postoj k nim, ale nevnucovat je ostatním. Naopak rodič by měl umět dětem dát prostor k samostatnému objevování světa. Z historie je známo několik tragických událostí, kdy slepou poslušností lidé dělali věci v normálním světě nepochopitelné.

„Demokratické pojetí je modifikací tradiční, rovněž počítá s povinností držet se hodnot rodičů, dává však místo diskuzi o jiných hodnotách. Děti musejí být o hodnotách rodičů přesvědčovány, musejí je interiorizovat jako vlastní, ne vnucené.“¹⁰⁵

Zvnitřněné hodnoty, které dítě samostatně objeví, se stanou součástí jeho osobnosti pro celý život. Jedinec, který pozná možnost volby již v dětství, v dospělosti jedná jako samostatně uvažující jedinec. Snadněji se vyrovnává s komplikovanými situacemi a nemá sklon podléhat autoritativním režimům.

„Umírněné liberální koncepce předpokládá právo rodičů snažit se o to, aby dítě převzalo jejich hodnotový systém, avšak současně v přiměřené věku rodiče podporují, aby se dítě bez omezení seznámilo i s jinými hodnotovými systémy.“¹⁰⁶

¹⁰⁴ MOŽNÝ, I. In HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 74.

¹⁰⁵ MOŽNÝ, I. In HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 74.

¹⁰⁶ MOŽNÝ, I. In HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 74.

Tato výchovná koncepce je v současnosti velmi preferovaná. Rodič, dospělý má jistotu, že jedinci v raném dětství předal hodnoty, na kterých je založena jeho kultura. Zároveň nechal jedinci možnost samostatného výběru. Je otázkou, zda i přesto se již nejedná o lehkou manipulaci? Přesto se autorka domnívá, že se jedná o velmi vhodný přístup k výchově.

V důsledně liberálním pojetí rodičovské autonomie je ponecháváno na dítěti, jaké hodnoty si samo vybere, rodiče jen dítě chrání před vlivy, které by volbu dítěte omezovaly. Toto pojetí otevírá prostor pro dynamický rozvoj osobnosti dítěte, na druhé straně jeho důsledné uplatňování rozvolňuje vztahy v rodině a snižuje mezigenerační porozumění.“¹⁰⁷

Jedná se o velmi náročný způsob výchovy, na kterém se musí účastnit všichni členové rodiny. Pokud se ovšem podaří nechat dítěti opravdu samostatný výběr, je velké procento naděje na úspěch v rozvoj opravdové osobnosti, která může lidstvu přinést mnoho užitečného.

¹⁰⁷ MOŽNÝ, I. In HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 74.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo zamyslet se nad fenoménem volného času z hlediska institucionální předškolní výchovy.

Prvním cílem diplomové práce bylo zjištění, zda lze pojem volný čas aplikovat na životní situaci dětí předškolního věku a pokud ano, tak v jakém smyslu. Po prostudování dostupné literatury a materiálů zabývajících se volným časem, lze s jistotou tvrdit, že volný čas v předškolním věku zcela jistě existuje, je jen těžko vymezitelný. Může mít totiž odlišnou podobu od charakteristiky volného času, tak jak je popisována s ohledem na dospělého jedince. Toto tvrzení autorka opírá o následující argumenty. Dítě v předškolním věku (tedy od tří do šesti let) je v drtivé většině schopno vnímat změny času jako takového. Uvědomuje si jeho cyklickou i lineární podstatu a zároveň prožívá změnu přístupu k času zejména ve dnech svátečních. Samotný pojem čas je pro něj však ještě těžko srozumitelný.

Z vývojového hlediska je dítě emočně zralé k projevování citů k osobám blízkým i vzdáleným, dokonce i samo k sobě. Osvojuje si sociální role a hraje si na ně. Vybírá si to, co se mu líbí, nebo co ho přitahuje. Tudiž zcela jasně prožívá radost ze svobodného prožívání času, ať už je naplněn jakoukoliv formou činnosti. Charakteristiku volného času také komplikuje rozdíl chování v mladším a později starším předškolním věku. Děti okolo tří let vyhledávají spíše samostatné činnosti, nebo činnosti s dospělým, naproti tomu předškoláci preferují spíše skupinové hry a činnosti. Každé dítě je individuální osobností, a tak tráví i svůj volný čas. Mohou být tedy i výjimky, například předškolní dítě vyhledává spíše samostatnou činnost a předškolní pedagog by měl tyto potřeby plně respektovat.

Dítě se s mnoha činnostmi setkává poprvé a jsou pro ně nesmírně zajímavé, proto by dospělí měli vážit svá slova při hodnocení těchto činností, které mohou být pro dítě poučné, ale i zábavné. A tak podobně jako vědec zahloubaný do své práce, ve které spatřuje i svůj volný čas, může předškolní dítě prožívat volný čas třeba mytím nádobí, nebo večerní hygienou.

Druhým cílem této práce bylo nalézt odpověď na otázku: Jak lze zakomponovat poznatky z pedagogiky volného času do předškolního vzdělávání?

S rostoucí popularizací volnočasových aktivit a rozvojem teorií volného času roste i nabídka možností pro předškolní děti. Autorka se pokusila o propojení poznatků z obou pedagogických disciplín a jejich následného praktického využití. Náplň obsahu předškolního vzdělávání se snaží o harmonické a všestranné rozvinutí dítěte, podobně je tomu i v cílech pedagogiky volného času, které usiluje o kvalitní a hodnotné trávení volného času. V konkrétních činnostech by den dítěte měl obsahovat volnou hru, řízenou činnost, odpočinek, hygienu, stravování, cvičení a nepravidelné činnosti. Volnočasové aktivity by měly navazovat na činnosti, které dítě za den prožilo a mělo by na ně volně navazovat. V ideálním případě být kompenzací potřebám, které dítě během dne nestačilo uspokojit.

Metody ve volnočasové výchově, které autorka prostudovala, lze použít jen částečně a to vzhledem k věkovým dispozicím předškolních dětí. Metoda animace je svým přístupem jen částečně obohacující pro předškolní školství. Prostor pro objevení pravého Já, je v předškolním věku výzvou. Na druhou stranu s předškolními dětmi nutně musí pracovat odborník s pedagogickým vzděláním. A rozvíjet schopnosti potřebné k empatii, solidaritě, spolupráci ve společnosti a zvnitřňovat odpovědnost za společenský život v okolí

Participativní plánování je cestou i cílem zároveň. V obsahu předškolního vzdělávání má praktické využití především v oblastech – Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět. Všechny tyto oblasti vedou dítě k participativnímu postoji vzhledem k společenským událostem v nejbližším okolí, ale také v celém světě. Postoj člověka k druhým se vytváří právě v tak raném věku. Všechny stupně participace však využít nelze, sedmý a osmý stupeň participace je v doslovném významu pro předškolní zařízení téměř nepoužitelný. Děti někdy dovedou svými návrhy mile překvapit, na druhou stranu také vymyslet spoustu aktivit ohrožujících ostatní i samy sebe. Proto se autorka domnívá, že tyto poslední stupně jsou nevhodné. Metody práce tedy ztotožnit nelze, ale mnohem důležitější je nalezení podobných cílů. Cesty jsou sice rozdílné, ale cíl je jeden. Vychovat plně harmonické a rozvinuté jedince.

Posledním cílem této diplomové práce bylo zjistit obsah volného času v předškolním věku. Náplň dne předškolního dítěte by měla korespondovat s jeho

přáními, potřebami i současným stavem. Zároveň by měla harmonicky rozvíjet jeho osobnost a vést ho k výchovným cílům, tedy kompetencím. Podobná struktura by měla být i v jeho volném čase, kde je třeba zajistit návaznost na předešlé činnosti a zážitky, reagovat na aktuální potřeby dítěte a kompenzovat jeho nesplněné potřeby.

Závěrem lze říci, že objev „volného času“ v předškolním věku autorku mile překvapil. Existence volné času v předškolním věku by měla být jedním z dalších předpokladů, se kterými pedagog k předškolním dětem předstupuje a pracuje při vytváření programů pro předškolní vzdělávání.

Seznam použitých zdrojů

- BAKALÁŘ, E.** *Umění odpočívat*. Praha: Práce, 1978.
- BERÁNKOVÁ, K.** *Sociální reprezentace emocí a násilí u dětí předškolního věku, Diplomová práce, Jihočeská Univerzita, Teologická fakulta, . České Budějovice: 2010.*
- FILIPCOVÁ, B.** *Volný čas in malý pedagogický slovník*. Praha: Svoboda, 1970.
- GIDDENS, A.** *Sociologie*. Praha: Argo, 1999.
- GOODALE, T. a GODBEY, G.** *The evolution of leisure*. Venture Publishing, Inc, 1988. ISBN 0- 910251-24-X.
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B. a PÁVKOVÁ, J.** *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova- Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-128-1.
- HANÁKOVÁ, M.** *Metodické listy k předmětu Metodika zájmových předmětů*. České Budějovice: , 2010.
- HAVLÍK, R. a KOŤA, J.** *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-200-1679-9.
- HELUS, Z.** *Dítě v osobnostím pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče, vydání 2. přepracované a rozšířené*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HOFBAUER, B.** *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-92-75.
- HRSTKOVÁ, K.** *Bakalářská práce, Komparace pojetí francouzské a české předškolní výchovy, Jihočeská univerzita v Českých budějovicích, Pedagogická fakulta, . České Budějovice: 2009.*
- JONSON, P.T.** *Encyklopedia of leisure timeand Outdoor recreaiton*. London: Routledge, 2003. ISBN 0-415-25226-1.
- KAPLÁNEK, M.** *Nauka o volném čase*. České Budějovice
- KAPLÁNEK, M.** *Participace dětí a mládeže*. České Budějovice
- KAPLÁNEK, M.** *Pedagogika volného času*. České Budějovice
- KEY, E.** *Škola budoucnosti*. Praha: Tiskem E. Beauforla v Praze, 1901.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z. a PUPALA, B.** *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001.
- KOPŘIVA, J. et al.** *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2006. ISBN 80-901873-7-4.

- KRAUS, B. a POLÁČKOVÁ, V.** *Člověk- prostředí-výchova. K otázkám sociální psychologie.* Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7044-458-4.
- LANGMEIER, J. a KREJČÍŘOVÁ, D.** *Vývojová psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1998.
- MATĚJČEK, Z.** *Prvních šest let vy vývoji a výchově dítěte.* Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
- MERTIN, V.** *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-799-X.
- MÍČEK, L.** *Duševní hygiena.* Praha: SPN, 1984. ISBN 46-00-27/1.
- MŠMT.** *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- NAKONEČNÝ, M.** *Sociální psychologie.* Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NĚMEC, J.** *Od prožívání k požitkářství: výchovná funkce hry a její proměny v historických koncepcích pedagogiky.* Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- OPRAVILOVÁ, E. a GEBHARTOVÁ, V.** *Rok v mateřské škole.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-210-6.
- OSN, Valné shromáždění.** *Úmluva o právech dítěte.* New York: 1989.
- PÁCL, P.** *Sociologie životního způsobu.* Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- PALOUŠ, R.** *Čas výchovy.* Praha: SPN, 1991.
- PÁVKOVÁ, J. et al.** *Pedagogika volného času: terorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času. 3. aktualizované vydání.* Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J.** *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2007. ISBN: 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J.** *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 2001.
- REJŽEK, J.** *Český etymologický slovník.* Voznice: Leda, spol. s.r.o., 2001. ISBN 80-85927-85-3.
- SPOUSTA, V.** *Metody a formy výchovy ve volném čase.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-1275-7.
- SVOBODOVÁ, E.** *Obsah a formy předškolního vzdělávání.* České Budějovice: ČB, 2007. ISBN 978-80-7040-940-4.

Přílohy

Příloha I. Fotogalerie z Mateřské školy Minisvět Mrač

Řízená hra



fotografie č. 1

Volná hra



fotografie č. 2

Volnočasové aktivity

Judo



fotografie č.3

Plavání



Fotografie č. 4

Divadelní představení – Gingerbread cottage



Fotografie č. 5

Výtvarná činnost – barvení triček



Fotografie č. 6

Poznávání odlišných kultur



Fotografie č. 7

Společné akce s rodiči



Fotografie č. 8

Příloha II. Charta pro volný čas

JONSON, P.T. *Encyklopedia of leisure time and Outdoor recreation*. London: Routledge, 2003. ISBN 0-415-25226-1.

„Charta pro volný čas vydaná World Leisure je prohlášení, které potvrzuje základní lidské právo na volný čas. Charta vyzývá vládní orgány, aby poskytly příležitosti pro volný čas a ujistili se, že jednotlivci budou schopni získat dovednosti k tomu co nejvíce rozvinout volnočasové prožitky. Prohlašuje, že volno vede jak jednotlivce, tak komunitu k rozvoji vlastní identity, propaguje mezinárodní porozumění a zlepšuje kvalitu života.

Myšlenka na obyčejné lidi mající právo na volný čas se objevila spolu s představou lidských práv v 18. st a 19. st. Právo na volný čas a omezení pracovních hodin, placená dovolená, právo účastnit se kulturního života společnosti byly posvěceny v roce 1948 v Universal Declaration of Human Rights a následných deklaracích Spojených národů. Charta pro volný čas proto může být vnímána jako zdokonalení a podrobné rozpracování těchto, Spojenými Národy propagovaných práv.

Svět času

Články

- 1) Všichni lidé mají základní lidské právo na volnočasové aktivity, které jsou v souladu s normami a sociálními hodnotami jejich krajanů. Všechny vlády jsou povinny uznávat a chránit toto právo svých občanů.*
- 2) Ustanovení pro volný čas pro kvalitu života jsou stejně důležitá jako ta pro zdraví a vzdělávání. Vlády by měly zajistit svým občanům pestrou škálu volnočasových a rekreačních příležitostí té nejvyšší kvality.*
- 3) Jednotlivec je nejlepší zdroj volného času. Proto by měly vlády zajistit prostředky pro získávání takových dovedností a pochopení potřebných na nejlepší rozvinutí volnočasových prožitků a zkušeností.*
- 4) Jedinci mohou volnočasové aktivity využít pro osobní naplnění, rozvíjení osobních mezilidských vztahů ke zlepšování integrace do společnosti.*

Rozvíjení společenství a kulturní identity, porozumění a spolupráce. A zlepšování kvality života.

- 5) Vlády by měly zajistit budoucí dostupnost naplnění volnočasových zkušeností tím, že budou udržovat kvalitní fyzické, sociální a kulturní prostředí v jejich zemi.*
- 6) Vlády by měly zajistit vyškolené profesionály, kteří pomohou jednotlivcům získat osobní dovednosti objevit a rozvíjet jejich talenty a rozšířit spektrum jejich volnočasových a rekreačních příležitostí.*
- 7) Občané musí mít přístup ke všem formám informací o povaze volného času a příležitostech k volnému času. Používá se toto k vylepšování jejich znalostí a informované rozhodování o místní a národní politice.*
- 8) Vzdělávací instituty musí vyvinout každé úsilí učit o povaze a důležitosti volného času a jak tuto znalost začlenit do osobního životního stylu.*

Děti

Obecný náhled je, že děti jsou oddělenou populací od dospělých existující v přechodném životním stádiu nazývané dětství, během kterého se učí být dospělými. Nicméně toto životní stádium je obecně popisováno s odvoláním na metafory o dospívání – napodobování, dospívání, vyvíjení se, příprava, tvarování, poddajnost a učenlivost. V moderním kontextu dětství je také znázorňováno jako čas drahocenné nevinnosti, během které jsou děti čisté a nekontaminované společnostmi dospělých.

Děti mají být chráněny a nemají vědět o tom, co je považováno za stinné a méně příjemných aspektech života dospělých, aby byla zajištěna kontinuita jejich nevinnosti. Navíc je dětství často spojováno s časovým obdobím člověka, kdy HRA je jednou z nejvyšších priorit. I přes opakované snahy poskytnout chronologickou definici dětí neexistuje univerzální shoda týkající se věku, ve kterém se osoba stává dítětem a přestává být dítětem. Tento problém je částečně spojen s existencí mnoha různých životních etap, které se překrývají a někdy jsou začleňovány do dětství a zahrnuje etapy od kojeneckví po dospívání.

Dětství bylo definováno jako začátek v jednom extrému, kdy se člověk narodí a končí druhým extrémem, kdy je člověku sedm let. Ačkoli většina definicí uvádí, že

dětství končí, když osoba dosáhne věku mezi 16 a 19 lety. Právní způsobilosti je většinou dosahováno v jiném věkovém období, které umožňuje dětem vstoupit do části světa dospělých. Například v některých část USA je ilegální pro osoby mladší 21 kupovat alkohol ačkoliv Američané mohou vstoupit do armády, když je jim 18 let. Dalším příkladem je v UK placené zaměstnání ve věku 13 let, ale musí zůstat celo-časové vzdělávání, dokud jedinec nedovrší 16 let.

Pokusy o kategorizaci dětí podle věku anebo povahy chování s nimi spojenými jsou náchylné k selhání, protože se neadekvátně zaobírají komplikovanými součástmi, které vytvářejí nejen dětství, ale rovněž každé další životní stádium a vnitřní souvztažnost mezi těmito stádii. Takové pokusy o kategorizaci si vynucují homogenní konceptualizaci něčeho, co je vlastně heterogenní realita.

Povaha dětství je ovlivňována vzájemným působením vlivů externích a interních na jednotlivce. Vlivy externí zahrnují: socio-kulturní, ekonomické a politické součásti. Vlivy interní zahrnují osobní charakteristiky a vlastnosti. Například (věk, pohlaví, rasa, etnická příslušnost), motivace a chování.

Produktem vzájemného působení těchto vlivů je souhrn norem a hodnot, které mohou být identifikovány jako dětská kultura, jenž má vliv na pozorovatelné chování každého dítěte. Dětská kultura je produktem a má vliv na všechny ostatní kultury ve společnosti.

Abstrakt

FÁROVÁ, K. *Koncept volného času ve vztahu k životu předškolního dítěte*
České Budějovice 2011. Diplomová práce Jihočeská Univerzita v Českých
Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr.
Petr Bauman.

Klíčová slova

volný čas, výchova mimo vyučování, volnočasové aktivity, volnočasové zařízení,
předškolní dítě, rodina, předškolní vzdělávání,

Diplomová práce zkoumá, zda lze pojem volný čas aplikovat na životní situaci dětí předškolního věku, případně v jakém smyslu. Analýzou, jaký význam má volný čas v předškolním věku. Objevením způsobu využití volného času v předškolním věku, tak aby byly co nejvhodnější vzhledem k vývojovým zvláštěnostem předškolního věku. Nalezením způsobů propojení pedagogiky volného času a preprimární pedagogiky, kde autorka spatřuje možnosti spolupráce vzhledem k obrovskému rozvoji volnočasových aktivit, růstu populace předškolních dětí a rozvojem poznatků vývojové psychologie.

Abstract

FÁROVÁ, K. *The concept of leisure in respect to preschool children*

Key Words

leisure time, after school education, leisure time activities, leisure centre/facilities, preschooler, family, preschool education

This diploma thesis examines whether the term of spare time can be applied on everyday situations of preschool children and if so in what sense. It finds answers to the question whether there is such term as leisure time at preschool age. It is concerned with the meaning of leisure time during preschool years. It discovers ways to optimizing leisure time at preschool age while taking into consideration the developmental peculiarities of this age. It looks for ways of interconnecting leisure time pedagogy and pre-primary pedagogy where the author sees the possibilities of cooperation due to the great flowering of leisure time activities, growing population of preschoolers and developing knowledge of evolutionary psychology.