

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky

Adaptace dětí na prostředí školní družiny po nástupu do školy

Bakalářská práce

Tereza Lysoňková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.

Olomouc 2025

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu literatury. Souhlasím, aby tato práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

V Olomouci dne

.....

Podpis

Poděkování

Mé poděkování patří všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout.

Především však doc. PaedDr. Marcele Musilové, PhD. za její odborné vedení a cenné rady.

Obsah

Úvod	1
1 Teoretická část	3
1.1 Obecné znaky psychického vývoje.....	3
1.1.1 Činitelé psychického vývoje.....	3
1.1.2 Realizace psychického vývoje.....	5
1.1.3 Genderové diferenciacce psychického vývoje.....	5
2 Vývojové fáze	6
3 Raný školní věk	9
3.1 Vývoj kognitivních procesů	9
3.1.1 Vývoj percepce.....	10
3.1.2 Vývoj myšlení	11
3.1.3 Vývoj paměti	11
3.1.4 Vývoj jazykových kompetencí.....	12
3.2 Emoční vývoj	12
3.3 Socializace.....	13
3.5 Adaptace	14
4 Školní družina jako specifické prostředí	15
4.1 Cíl výchovy	16
4.2 Funkce školní družiny	17
4.3 Role vychovatelky.....	17
4.4 Hra.....	18
4.4.1 Předpoklady k významu hry.....	19
4.4.2 Využití her na základní škole.....	19
5 Praktická část	21
5.1 Metodický list č. 1.....	22
5.2 Metodický list č. 2.....	23

5.3 Metodický list č. 3.....	24
5.4 Metodický list č. 4.....	25
5.5 Metodický list č. 5.....	26
5.6 Metodický list č. 6.....	27
5.7 Metodický list č. 7.....	28
5.8 Metodický list č. 8.....	29
5.9 Metodický list č. 9.....	30
5.10 Metodický list č. 10.....	31
5. 11 Shrnutí	33
Závěr.....	34
Seznam použitých zdrojů.....	36
Tištěné zdroje.....	36
Internetové zdroje	37

Anotace

Jméno a příjmení:	Tereza Lysoňková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PaedDr. Marcela Musilová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2025

Název práce:	Adaptace dětí na prostředí školní družiny po nástupu do školy.
Název v angličtině:	Adaptation of children to the school environment after starting school.
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na adaptaci dětí na prostředí školní družiny po nástupu do školy. V teoretické části vymezují vývoj dítěte se zaměřením na mladší školní věk, dále je vysvětlen pojem adaptace, funkce a cíle školní družiny a význam hry v životě dítěte. Praktická část se věnuje tvorbě metodických listů her, které mohou napomoci hladšímu začlenění dětí do kolektivu a podpořit jejich adaptaci v prostředí školní družiny.
Klíčová slova:	Adaptace, mladší školní věk, školní družina, hra, metodické listy.
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis focuses on the adaptation of children to the environment of after-school care following their entry into primary school. The theoretical part defines child development with a focus on early school age, explains the concept of adaptation, outlines the functions and objectives of after-school care, and discusses the role of play in a child's life. The practical part is dedicated to the creation of methodical game sheets designed to support smoother integration

	of children into the group and to facilitate their adaptation within the after-school environment.
Klíčová slova v angličtině:	adaptation, early school age, after-school care, play, methodical sheets.
Rozsah práce:	35 stran
Jazyk práce:	CZ

Úvod

Nástup dítěte do první třídy je jedním z nejdůležitějších momentů v jeho životě, neboť přináší zásadní změny, které ovlivňují nejen jeho každodenní režim, ale i způsob, jakým vnímá svět kolem sebe. Dochází ke změně denního rozvrhu, zavádění nových povinností a přechodu do zcela nového školního prostředí, kde děti musí čelit výzvám, jako je začlenění do dosud neznámého kolektivu spolužáků. Tyto faktory mohou mít na dítě velký psychický dopad, který je spojen s pocitem nejistoty, úzkosti a stresu. Adaptace na školní prostředí tedy představuje pro dítě velmi náročné období, které může být emočně zatěžující a vyžaduje značnou podporu nejen od rodiny, ale i od školy a pedagogů.

Bakalářská práce se věnuje tématu adaptace dětí na prostředí školní družiny po nástupu do školy. Teoretická část práce se podrobně zabývá obecnými znaky psychického vývoje dítěte, které jsou klíčové pro pochopení toho, za jakých osobnostních podmínek děti procházejí různými vývojovými fázemi. V práci je kladen důraz na raný školní věk, který je obdobím intenzivních změn. Děti se učí přizpůsobovat novým požadavkům, což zahrnuje nejen adaptaci na školní výuku, ale také na sociální interakce s vrstevníky. Samotný proces adaptace na školní prostředí je v práci analyzován jako složitý proces, který může být ovlivněn celou řadou faktorů, včetně pozitivní podpory ze strany pedagogů, rodiny a také prostředím školní družiny. Význam školní družiny v tomto procesu je tedy důležitý, neboť dítě zde nachází nejen prostor pro odpočinek a zábavu, ale i pro osobní růst a rozvoj. Teoretické poznatky se opírají o studium publikací vývojových psychologů a pedagogů volného času. Jedná se zejména o práce M. Vágnerové, J. Langmeiera, D. Krejčířové, P. Vyhnálkové, B. Hájka a J. Pálkové.

Na základě získaných teoretických poznatků jsou v praktické části navrženy metodické listy her. Hra, jako přirozená aktivita dětí, podporuje jejich adaptační proces v prvních týdnech a měsících školní docházky. Každá z deseti navržených her je detailně popsána s důrazem na její přínos pro rozvoj sociálních vztahů, pocitu jistoty a celkové usnadnění začlenění do nového kolektivu. Výsledný soubor aktivit je určen především vychovatelům a pedagogům jako podpora jejich práce s nově příchozími žáky.

Hlavním cílem bakalářské práce je podrobně popsat proces adaptace dětí mladšího školního věku na školní prostředí, se zvláštním zaměřením na školní družinu a vytvoření souboru herních aktivit, které mohou tento proces usnadnit.

Bakalářská práce také otvírá prostor pro další zkoumání problematiky adaptace dětí na školní prostředí, což může mít pozitivní dopad na pedagogickou praxi a metodiku práce s dětmi v počáteční fázi školní docházky.

1 Teoretická část

1.1 Obecné znaky psychického vývoje

Psychický vývoj charakterizuje M. Vágnerová (2005, s. 11) jako proces vzniku, rozvoje a proměn psychických procesů a vlastností v průběhu života. Vývoj je celistvý proces, který zahrnuje složku somatickou, psychickou a sociální ve vzájemné interakci. Biologické proměny se vztahují k tělesnému růstu a zrání. Kognitivní procesy jsou podstatně ovlivněny vrozenými dispozicemi, prostředím a způsobem výchovy a vzdělání, podílí se na zpracování informací, myšlení, řeči a také učení. Osobnost jedince je zakotvena v sociálním prostředí, z tohoto hlediska je významné působení rodiny a vrstevníků v instituci i mimo ni.

Psychický vývoj nebývá plynulý, zahrnuje kvalitativní a kvantitativní změny, období latence a také naopak skoků, které vedou ke vzniku nových forem chování a stimulují další rozvoj. Proces je vždy individuální, a proto je u každého jedince specifický (M. Vágnerová, 2005, s. 30).

1.1.1 Činitelé psychického vývoje

Individuální vývoj osobnosti jedince je závislý na mnoha faktorech. Způsob zpracování podnětů je určen vzájemným vlivem dědičných předpokladů a vlivem prostředí (M. Vágnerová, s. 12).

Dědičnost

Genetický program, jež obsahuje všechny informace potřebné ke stvoření lidského jedince, se vyvinul během evoluce, a stále se vyvíjí. Díky početí získáváme svou genetickou výbavu, ve které kombinací a splynutím dvou buněk, vajíčka a spermie, dochází k propojení dědičných genetických predispozic matky a otce.

Výběr partnerů má vliv na přenos genetických vlastností, přičemž inteligentnější jedinec často volí podobně rozumného partnera a posiluje tím dědičnost určitých rysů. Vlastnosti jsou ovlivněny kombinací genetiky a prostředí, přičemž jejich rozvoj závisí na podnětech z okolí.

Genetické dispozice nelze měřit izolovaně, jejich projev se odvíjí od faktorů prostředí. Děti s odlišnými genetickými předpoklady mohou reagovat na stejné podněty různě, protože výchova a okolní vlivy mohou pomoci rozvinout potenciál dítěte nebo jej naopak omezit (M. Vágnerová, L. Lisá, 2021, s. 12).

Prostředí

Prostředí je klíčovým faktorem ovlivňujícím vývoj dítěte, působí prostřednictvím kontaktu s lidmi, objekty i symboly. Dítě potřebuje k rozvoji aktivitu a podněty, a právě kvalita a kvantita zkušeností zásadně formují jeho psychický vývoj (M. Vágnerová, 2005, s. 16).

Vágnerová prostředí člení na:

- **Fyzické prostředí** – hraje důležitou roli v psychickém vývoji dítěte, zejména jeho stabilita, předvídatelnost a strukturovanost. Fyzické prostředí, jako je rodinné zázemí, ovlivňuje kognitivní schopnost dítěte.
- **Sociokulturní prostředí** – sociální a kulturní faktory podporují rozvoj verbální komunikace, seberealizace a chování. Socializace probíhá interakcí s ostatními a vede k osvojení norem a hodnot společnosti. Generace si tyto vzorce předávají a jejich dodržování je ve společnosti ceněno, porušení bývá trestáno.

Rodina je nejdůležitější sociální skupinou v životě dítěte, formuje jeho psychiku, postoje a schopnosti. Dítě získává v rodině klíčové zkušenosti, které ovlivňují jeho chápání světa, sebedůvěru i vztahy. Rodina působí geneticky i sociálně – rodiče předávají dětem nejen své geny, ale i hodnoty, přístup ke vzdělání a postoj k životu (M. Vágnerová, 2000, s. 20).

Rodiče na vyšším sociokulturním stupni kladou větší důraz na vzdělání a kompetence. Každé rodinné prostředí formuje dovednosti, které považuje za důležité. Matka, otec a vychovatelé pomáhají dětem se orientovat ve společnosti pomocí odměn a trestů (M. Vágnerová, L. Lisá, 2021, s. 15).

Škola je dalším klíčovým faktorem socializace – posiluje kognitivní schopnosti, učí normy a adaptuje žáka na společnost, avšak může vytvářet tlak na standardizaci a eliminovat odlišnosti, což pro některé žáky znamená obtížnou zkušenost. Úspěšnost či neúspěšnost ve škole stanovuje nadcházející vývoj daného jedince (M. Vágnerová, L. Lisá, 2021, s. 17).

Nové zkušenosti a vztahy je dítě schopno získat z interakce s vrstevníky, ti ovlivňují sociální dovednosti už od raného věku. Dítě je ochotné se naučit nové schopnosti, aby bylo akceptováno kolektivem, pokud nezvládne přizpůsobení se skupině, může to negativně ovlivnit jeho vývoj a sebevědomí (M. Vágnerová, L. Lisá, 2021, s. 16).

1.1.2 Realizace psychického vývoje

Vývoj, jenž je ovlivněný genetickými předpoklady a okolními faktory, probíhá skrze proces **zrání a učení** (M. Vágnerová, 2005, s. 21).

- **Zrání** – genetický program, který vyplývá z posloupnosti změn, jež je možno vnímat stavem připravenosti na následující rozvoj. Změny ve vývoji v různých oblastech probíhají dle pevně daného sledu, variabilita je patrná v rovnoměrnosti, rychlosti a míře rozvoje. Zrání je požadavek dovršení úrovně vnitřní připravenosti, která je potřebná v rozvíjení jednotlivých duševních vlastností a funkcí. Zrání má vliv pouze na predispozice k rozvoji specifických duševních procesů.
- **Učení** – výsledek osobní zkušenosti, na kterou přišel jedinec sám či s dopomocí. Charakteristika učení je přenos obecných zkušeností a stimulace procesu zrání. Efekty učení nemají takový výsledek jako zrání, které je nezvratné. Je dosti pravděpodobné, že bude závěr ovlivňován novými zkušenostmi, např. adaptací na prostředí, ve kterém jedinec žije, podněty, které jsou pro něj nové a s nimi spojené zkušenosti, usnadňující přizpůsobení na proměnlivé podmínky.

1.1.3 Genderové diferenciaci psychického vývoje

Tradiční role dle pohlaví jsou vymezeny sociokulturním souhrnem projevů chování a vlastností. Principy genderové identity se utváří již v rodině, kde má dítě možnost vidět obě genderové role, vzor muže i ženy. S touto příslušností ke svému pohlaví je také určitým způsobem vychováváno. Po uvědomění si svého pohlaví dítě napodobuje jedince, který je genderově totožný. Důležitým výchozím bodem je také vzájemné chování rodičů, jež by mělo být pro potomka vzorem (M. Vágnerová, 2005, s. 23).

2 Vývojové fáze

Psychický vývoj bývá členěn do různých období, které na sebe navazují. M. Vágnerová (2005, s. 31) upozorňuje na to, že vývojové fáze zahrnují typické změny a dotýkají se zpravidla všech složek osobnosti, to znamená tělesné, psychické i sociální. V publikacích vývojové psychologie autoři předkládají různě obsáhlé členění vývoje člověka. Z českých odborníků jmenuji V. Příhodu, P. Říčana, J. Langmeiera. Pro moji práci jsem zvolila členění podle Vágnerové a budu především navazovat s podrobným popisem věku mladšího (raného) školního věku, který je předmětem mé bakalářské práce.

Vývojové fáze:

- dětství
 - prenatalní období – od oplodnění vajíčka spermií do narození dítěte
 - zárodečné (0–2 týdny),
 - embryonální (3–8 týdnů),
 - fetální (9. týden–porod);
 - novorozenecké období – od narození do konce 1. měsíce života;
 - kojenecké období – od 1. měsíce života do konce 1. roku života;
 - batolecí věk – od 1 do 3 let;
 - předškolní období – od 3 do 6 let;
 - školní věk – od 6 do 15 let
 - mladší školní věk (6–11 let),
 - starší školní věk (11–15 let),
 - dospívání (adolescence) (15–20/22 let);
- dospělost
 - období mladé (rané) dospělosti – 20–35 let,
 - období střední dospělosti – 35–45 let,
 - období pozdní dospělosti – 45–60 let;
- stáří
 - období raného stáří – 60–75 let,
 - pravé stáří – od 75 let výše (M. Vágnerová, 2000).

Pro porovnání uvádím periodizaci dle J. Langmeiera a D. Krejčířové (2006):

- prenatální období – od početí do narození
 - oplodnění a vytvoření zárodku (první asi 3 týdny),
 - embryonální období (4.–12. týden),
 - fetální období (od 12. týdne do porodu),
- novorozenecké období – od narození do 6. týdne;
- kojenecké období – od 6. týdne do 1 roku;
- batolecí období – od 1 do 3 let;
- předškolní období – od 3 do 6 let;
- mladší školní období – od 6. do 11./12. roku života;
- období dospívání
 - pubescence – od 11 do 15 let,
 - adolescence – od 15 do zhruba 22 let;
- dospělost
 - časná dospělost – od 20 do 25-30 let,
 - střední dospělost – od 30 do zhruba 45 let,
 - pozdní dospělost – od 45 let do 60-65 let;
- stáří – od 65 let a výše.

A jako třetí periodizaci uvádím od Václava Příhody (1977), který jako první rozčlenil vývoj člověka do osmi období:

- období anatólní
 - zárodečné (Emryonální) (0.-3- měsíc těhotenství),
 - fetální (4.-7. měsíc těhotenství),
 - prenatalní (8.-9. měsíc těhotenství),
- I. dětství
 - nemluvně – natální (do 10 dní),
 - novorozenecké (10-60 dní),
 - kojenecké (2-12 měsíců),
 - batole – mladší (1-2 roky),
 - starší (2-3 roky),
- II. dětství
 - Předškolní věk do stálé definice (3-6 let),
 - Prepubescence (6-11 let),
- pubescence (11-15 let),
- hebetické období (mládí)
 - postpubescence (15-20 let),
 - mecitma, mladá dospělost (20-30 let),
- adultium (30-45 let) – období stabilizace,
- interevium (45-60 let) – involuce, období úbytku energie a výkonnosti,
- senium
 - Senescence (stáří) (60-75 let),
 - Senectus (kmetství) (75-90 let),
 - Patriarchum (dlouhověkost) (90 let a výše).

3 Raný školní věk

Začátek školní docházky představuje významný milník v sociálním vývoji člověka. Dítě získává novou roli školáka, čas této role je přesně časově určen. Škola ovlivňuje velmi zásadně celou řadu složek ve vývoji – způsob prožití zbývajících dětství, dětskou osobnost i sebehodnocení. První školní den není určen nahodile, ve věku nástupu do školy, v 6-7 letech, nastává mnoho změn ve vývoji (M. Vágnerová, 2005, s. 238).

Podle M. Vágnerové (2005, s. 237) lze raný školní věk označit za **fázi pile a snaživosti**, kde je hlavním cílem se svým výkonem především uspět (Erikson, 1963). Podíváme-li se na tuto teorii z širšího hlediska, jedná se o potvrzení vlastních hodnot v mnoha sociálních skupinách. Školní věk lze chápat i jako období tvoření horizontálního společenství, jinými slovy skupiny vrstevníků, jež má svoji hierarchii a její členové se řídí určitými pravidly. Dítě má potřebu v obou oblastech uspět a být pozitivně hodnoceno a začleněno.

J. Langmeier a D. Krejčířová uvádějí ve své publikaci (2006, s. 118) spíše pohled z biologického hlediska a mladší školní období charakterizují jako **věk střízlivého realismu**. Rozdílem je menší dítě, které je ve svém vnímání, jednání a myšlení závislé na vlastních přáních a fantaziích. Školák chce pochopit a chápat své okolí a jaké je ono samo doopravdy. Tato touha se odráží v jeho kresbách, mluvě i ve hře. Žák se postupem věku více zajímá o knihy, které jsou v mnoha ohledech naučné a rozšiřují tak své poznání.

Kateřina Thorová ve své publikaci (2015, s. 402) označuje mladší školní věk jako střední dětství, tedy období, kdy dítě dosahuje školní zralosti. Nahlíží zde na toto období také z fyziologického hlediska, kdy se postava dítěte mění, ztrácí své zakulacení a mění se proporce hlavy a končetin vůči tělu. Růst se drží stabilního rytmu a vývoj postupuje pomalu dle plánu.

3.1 Vývoj kognitivních procesů

Na počátku školního věku, jak uvádí Piaget (1999, s. 18), tedy kolem 7. roku života, je žák schopen logických operací, skutečných úsudků, které podléhají zákonům logiky, bez potřeby viditelné podoby. Přestup z názorného myšlení na stádium konkrétních operací se objevuje na začátku školního věku. Toto nově nabyté stadium tkví v tom, že školák je schopen poznat a vyjádřit rozdíl mezi souvislostmi, aniž by nad nimi musel uvažovat. Dítě v raném školním věku je schopno chápat identitu, zvratnost a vzájemné spojení různých myšlenkových procesů (J. Langmeier a D. Krejčířová, 2006, s. 124).

3.1.1 Vývoj percepce

Mezi 5.–7. rokem nastávají v této oblasti vývojové proměny, které jsou vnímány jako jeden z faktorů školní zralosti. Zrakové a sluchové percepce musí být plně rozvinuty, aby zvládly výuku v 1. třídě. Způsob, jak dítě vnímá podněty a vysvětluje je, se mění. Vnímání je rozmanitější a sjednocenější (M. Vágnerová, 2005, s. 238).

Vývoj zrakového vnímání

Jedním z nejdůležitějších dějů ve školních činnostech je vývoj zraku na blízkou vzdálenost, díky čemuž se rozvíjí vnímání detailů. Pro malého školáka je však tento vývoj obtížný, a tak u práce, která vyžaduje zaměření zraku na krátkou vzdálenost, nevytrvá dlouho. Tato skutečnost může snižovat jeho motivaci.

Schopnost konstantnosti vnímání se rozvíjí během 5.–7. roku. Jedná se o dovednost rozlišit a určit tvar navzdory jeho poloze, kdy se jako první dítě naučí rozeznat polohu dole a nahoře (vertikální polohu) a poté vpravo a vlevo (horizontální). Druhá fáze závisí na vývoji pravé mozkové hemisféry, která se rozvíjí mezi 6. a 7. rokem (M. Vágnerová, s. 238).

Rozvoj percepční strategie

Školáci v mladším školním věku jsou schopni systematické explorační, systematického prohlížení, které má určitý řád. Naučili se, že díky tomu lépe získají informace o objektu výuky a nic nevynechají. Systematičnost je zatím patrná především ve vnímání, zatímco strategie myšlení se rozvíjejí později, jelikož jsou složitější.

Jak dobře školák pracuje, ovlivňuje i senzomotorická koordinace, zejména pohyby ruky a oka, vidění musí být sladěno s jinou pohybovou aktivitou. Děti se v 7. roce života věnují ve škole nácviku této koordinace (M. Vágnerová, s. 239).

Vývoj sluchového vnímání

Sluchové vnímání je plně vyvinuto také mezi 5.–7. rokem. Fonetický sluch je rozvíjen každodenními zkušenostmi, už šestileté dítě dokáže rozlišovat zvuky v mluveném rodném jazyce. Naopak nezralé děti mohou mít mnohdy potíže rozlišit stejně znějící hlásky (např. sykavky). Díky tomu je nedokáží ani dobře vyslovit. Během školního věku se stává stále důležitější schopnost propojit a sladit různé smyslové vjemy, zejména zrakové a sluchové vnímání. Vývoj těchto složek je závislý na zralosti a prolnutí oblastí mozku, důležitou součástí je i zkušenost, která pomáhá tato spojení postupně zautomatizovat (M. Vágnerová, s. 240).

3.1.2 Vývoj myšlení

U mladších školáků lze pozorovat postupný rozvoj myšlení používáním konceptu uvažování, jenž se usměrňuje hlavními zákony logiky a uznává vlastnosti poznávané skutečnosti. Z toho vyplývá, že žák opouští prelogické myšlení, které je ovládáno různými momentálními potřebami a pocity, fantazií a egocentrismem. Děti nastupují do školního prostředí zpravidla mezi 6. a 7. rokem života, kdy se jejich myšlení mění na kvalitativní. Jak uvádí J. Piaget (1999, s. 21) toto období, které trvá až do 11–12 let, označil za fázi konkrétních logických operací. Z pohledu školství je tento způsob myšlení charakteristický pro žáky nižších ročníků základní školy. Dětské uvažování se mění postupně a v průběhu času je vázáno víc na realitu. Školák na začátku prvního stupně při svých myšlenkových operacích vychází hlavně ze svých zkušeností, má nejraději způsob poznávání, kdy se může sám přesvědčit o skutečnosti.

Charakteristika konkrétního logického myšlení mladšího školního věku:

- **Determinace** – schopnost hodnotit realitu z různých úhlů pohledu a zohlednit různé souvislosti a vzájemné vztahy. Jinými slovy je to překonání omezení při posuzování skutečnosti.
- **Konzervace** – vědomí toho, že určité objekty, jejich vlastnosti nebo znaky zůstávají neměnné a stálé, žák chápe, že se určité skutečnosti nemění.
- **Reversibilita** – neboli vratnost je významnou složkou proměnlivosti. Žák začíná chápat reversibilitu rozličných proměn či myšlenkových operací (M. Vágnerová, 2005, s. 243).

3.1.3 Vývoj paměti

Paměťový rozvoj je intenzivní během 6.–12. roku života čili v mladším školním věku. Vývoj paměti u dětí se odráží ve třech různých oblastech (Siegler, 1998, Siegler a kol. 2003):

- získání paměťových strategií,
- zvýšení kapacity paměti, rychlost zpracování informací,
- rozvoj metapaměti – znalost o tom, jak funguje paměť a vlastní paměťové schopnosti (M. Vágnerová, s. 257).

Kapacita paměti se s věkem zvyšuje. V případě, že bychom měřili paměť žáka v mladším školním věku, konkrétněji v 6. roce života, byl by si schopen zapamatovat 4 čísla ze 7. V souladu s teoretickými předpoklady si děti zapamatují více, pokud mohou využít logických souvislostí.

Základní paměťové strategie používají již 6–7letí žáci od počátku nástupu do školy, stěžejní je pro raný školní věk **opakování** nabytých znalostí. Změna strategie nastává z pravidla tehdy, když je množství nové látky příliš velké na to, aby si ji bylo možné zapamatovat pouze mechanicky (M. Vágnerová, s. 258).

3.1.4 Vývoj jazykových kompetencí

Dítě, které nastupuje do školy, by mělo mít rozvinutou dostatečnou slovní zásobu, potřebnou jazykovou dovednost, a umět ji používat. Dokáže mluvit o každodenních tématech a rozumí tomu, co říkají ostatní. Mít rozvinutou jazykovou kompetenci je zapotřebí, aby bylo dítě schopné nastoupit do školy. V nadcházejících letech se dovednosti rozvíjí, jelikož jejich vývoj už není tak výrazný jako dříve.

Celkový rozvoj poznávacích schopností se odráží také ve způsobu, jakým děti přemýšlejí o slovech. Mladší školáci obvykle určují význam slov na základě konkrétního kontextu, vnějších znaků nebo činností, které se s daným slovem pojí. S přibývajícím věkem však roste tendence definovat slova pomocí širších kategorií nebo je srovnávat s jinými pojmy na stejné úrovni.

V rámci výuky mateřského jazyka se děti učí rozlišovat rozdíly, podobnosti a shody ve významech slov. Procvičují hledání synonym, objasňování významu slov s více významy a rozpoznávání homonym, tedy slov, která znějí stejně, ale mají odlišný význam. Ve škole se pak učí rozeznat základ slova, který zůstává stejný, i jeho různé varianty. Mladší školáci s tím ale mohou mít potíže, což někdy vede k chybnému dělení slov (M. Vágnerová, 2005, s. 261).

3.2 Emoční vývoj

Zrání organismu, především centrální nervové soustavy, se vyznačuje zejména změnou celkové reaktivity (zvýšená emoční stabilita) a odolností proti zátěži. Školáci na prvním stupni bývají velmi optimističtí a mají sklon vnímat všechny události pozitivně. Emoční naladění je převážně stabilní a případné výkyvy obvykle mají zřejmou příčinu (M. Vágnerová, s. 262).

Dochází k rozvoji emoční inteligence, včetně schopnosti rozpoznávat emoce i je podle situace ovládat. Rozvoj citové inteligence souvisí s vyžralým mozkiem i s nabytou zkušeností. Rozvoj metakognice napomáhá žákům lépe se vyznat v emočních prožitcích, dokážou si je lépe vysvětlit, i když je často chápou tak, jak by si přáli nebo očekávali. Žáci umí velmi dobře rozlišovat své pocity a chápou i vztahy a souvislosti. Rozvoj kognitivních funkcí podporuje

schopnost rozpoznat a pojmenovat vlastní emoce, což vede k lepšímu porozumění všemu kolem (M. Vágnerová, L. Lisá, 2021, s. 320).

Postupem času se emoční a rozumové hodnocení prolíná, mladší žáci si postupně uvědomují, že lidé mohou stejnou situaci vnímat různě, protože vychází z odlišných zkušeností a mají rozdílná očekávání. Zlepšuje se empatie, která je spojena s útlumem kognitivního egocentrismu (M. Vágnerová, L. Lisá, s. 321).

V mladším školním věku se také rozvíjí hodnotící emoce, k jejich rozvoji přispívají zkušenosti s vlastním jednáním a výsledky ve škole, stejně jako zpětná vazba od dospělých a vrstevníků. V období školní docházky si žák dokazuje své kvality díky sociálnímu přijetí vrstevníků či dospělých a vlastním dobrým výkonem. Pocit úspěšnosti podporuje sebejistotu, v opačném případě se rozvíjí pocit nedostatečnosti a méněcennosti. Mnoho emocí souvisí s jinými lidmi, kteří pro dítě mohou být emoční oporou, avšak i hlavním zdrojem strachu a nejistoty. Pro mladší žáky jsou stěžejní v oblasti emoční podpory především rodiče. Sdílení negativních emocí s jinými lidmi napomáhá k lepší orientaci v emočních oblastech (M. Vágnerová, L. Lisá, s. 323).

3.3 Socializace

Socializaci lze chápat jako celoživotní proces, ve kterém se člověk vyvíjí a utváří. Proces se odehrává prostřednictvím vzájemné spolupráce a působení jednotlivce a společnosti. Osvojení společenských norem je založeno na sociálním učení během celého života, pramenícím z kontaktu se společností. Tento proces vede k rozvoji specificky lidských vlastností a dovedností, stejně jako ke schopnosti je regulovat podle pravidel dané společnosti a přizpůsobovat je aktuálním okolnostem (M. Vágnerová, 2007, s. 275).

V raném školním věku je socializace velmi důležitá a začíná vstupem do školy, kdy dochází k dalšímu odklonu od vlivu rodiny a k podřízení se instituci, která vyjadřuje nové normy a hodnoty. Škola rozvíjí děti jedinečným způsobem, jenž nemusí vždy být stejný jako v rodině. Školní věk je fáze, která jedince připravuje na život ve společnosti. Začátek školní docházky vnáší změnu do života a další nové požadavky. Jejich zvládnutí je možné díky specifickým sociálním zkušenostem, získaným v předškolním věku, které jsou označovány jako školní připravenost. Vývoj schopností a dovedností je závislý převážně na rodině.

Pro rozvoj osobnosti dítěte ve školním věku jsou důležité tři oblasti:

- rodina – představuje sociální a emoční zázemí, ovlivňuje i extrafamiliární uplatnění dítěte (nároky na školní výkon a hodnocení),
- škola – významná instituce, umožňuje vývoj obecně požadovaných kompetencí i způsoby chování, dítě získává další uplatnění ve společnosti,
- vrstevníci – rozvoj vlastností a dovedností důležitých pro život v lidském společenství. Dítě se stále více ztotožňuje se svými vrstevníky, kteří představují model chování a výkonu. Je možné, že se s nimi bude srovnávat a snažit se dosáhnout stejných hodnot a úrovně (M. Vágnerová, 2005, s. 267).

J. Langmeier a D. Krejčířová (2006, s. 130) rozdělují socializaci na tři základní složky:

- sociální interakce – vzájemné kontakty mezi jednotlivci, díky nimž si předávají hodnoty, normy, role a chování,
- sociální kontrola – proces, ve kterém společnost vyžaduje dodržování norem a hodnot,
- sociální identifikace – průběh, kdy se jedinec identifikuje se sociální skupinou, hodnotami či kulturou, umožňuje mu začlenit se do společnosti a vytvářet jeho vlastní identitu.

3.5 Adaptace

Adaptace znamená přizpůsobení a jedná se o základní biologický proces. Prostřednictvím přirozeného výběru se nejlépe rozmnožují ty organismy, které se optimálně přizpůsobí. Je to důležité nejen biologicky, ale i duševně – špatná adaptace může být nebezpečná. Přizpůsobení může být i nutkavé, kdy jedinec adaptuje své chování bez jasného důvodu a reaguje panicky či agresivně, pokud se cítí poškozen. Je důležité odlišit nutkavou adaptaci od schopnosti efektivního přizpůsobování, která je biologicky výhodná a pomáhá zvládat různé životní situace (W. Schmidbauer, 1994, s. 9).

Adaptaci lze chápat z vícero směrů: biologický, lékařský, vývojový a sociální. Pro mou bakalářskou práci je stěžejní směr sociální – Člověk se učí adaptovat na nové sociální podmínky, například při přechodu mezi jednotlivými stupni vzdělávání (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 11).

4 Školní družina jako specifické prostředí

Školské zařízení výchovy, které funguje mimo vyučování, je určeno pro trávení volného času žáků, především těch, kteří navštěvují první stupeň základní školy. Školní družina poskytuje pravidelné, příležitostné výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti prospěšné pro vzdělávání, a dále je možno nabízet i spontánní činnosti (Vyhláška č. 74/2005 Sb., §8 - §9).

Školní družina poskytuje žákům prvního stupně prostor mezi skončením výuky a jejich volným časem doma. Zároveň přispívá k jejich sociálnímu rozvoji a poskytuje odborný pedagogický dohled v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Její význam však nelze omezit pouze na tuto funkci (P. Vyhnálková, 2018, s. 55).

Výchova je společenský proces, a proto je nutné i výchovu ve školní družině vnímat jako součást společenské reprodukce, nikoli jen jako pouhé hlídání dětí nebo sociální službu. Ve dnech školního vyučování je školní družina pro děti přechodem mezi výukou ve třídách, pohybem a pobytem doma. Pedagogická práce má svá specifika a výrazně se odlišuje od vyučování. Pro děti zabezpečuje rekreaci, odpočinek i zájmové činnosti, působí v rámci dalších institucí poskytujících výchovné aktivity mimo školní výuku, jako jsou zájmové kroužky ve školách, programy domů dětí a mládeže, setkání dětských organizací či výuka základních uměleckých škol.

Provoz školní družiny může fungovat také během prázdninových dní, kdy spolupracuje s dalšími organizacemi, které pořádají akce právě v prostorách družiny. Ve školní družině se práce řídí výchovně-vzdělávací činností a dodržují se specifické požadavky a pravidla pedagogiky volného času.

Pro chod a zvládnutí úkolů ve družině jsou stanoveny 3 podmínky:

- personální – vychovatelka je kvalifikovaná odbornice s hlubokým porozuměním a empatií, která má nadšení a odhodlání pracovat s dětmi,
- materiální – speciálně zařízené klubovny a herny, doplněné o možnost využití tělocvičen a sportovních areálů,
- řídicí a kontrolní – školní družina se při plnění těchto podmínek opírá o právní rámec své činnosti i o předpisy týkající se práce s dětmi (B. Hájek, J. Pálková, kol., 2003, s. 11).

Družiny vznikají buď jako samostatné zařízení či při základních školách, sloužit pak mohou buď jedné nebo více školám. Upraveny jsou následující legislativou:

- **Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon,**
- **Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání** (In: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zájmové vzdělávání. <https://msmt.gov.cz/mladez/zajmome-vzdelavani-1>).

4.1 Cíl výchovy

Vzdělávání neboli edukace je ve všech dobách a všech společnostech nutná pro úspěšnou socializaci jedince. Za obecný cíl výchovy se považuje například tradiční ideál „všestranně harmonicky rozvinutého člověka“. Cíle výchovy je nutné přizpůsobit specifickým potřebám doby a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Pro dnešní dobu je charakteristická zejména vysoká rychlost změn, které se odehrávají v různých oblastech. V dnešní době se očekává, že v průběhu svého života budou lidé častěji než dříve měnit zaměstnání i místo pobytu, neustále si osvojovat nové dovednosti, zvyšovat svou kvalifikaci a umět spolupracovat i žít s lidmi pocházejícími z různých kultur. Svoboda výběru obsahuje i více rizika špatné volby, jež může uškodit především mladým lidem.

Pro družinu platí obecný cíl – vychovávat člověka, která je všestranný a harmonický, a to díky složkám výchovy (rozumová, mravní, tělesná, estetická, pracovní, občanská, environmentální a rodinná). Jedním z mnoha důvodů, proč přihlašují rodiče své děti do školní družiny je snaha předcházet sociálně patologickým jevům, které mohou ohrozit děti, a poskytnout jim znalosti, dovednosti a postoje, jež jim pomohou čelit výzvám a rizikům dnešní společnosti. Působení ve výchově musí reagovat na hrozby, jako jsou drogové závislosti, hazardní hry, intolerance a agresivita ((B. Hájek, J. Pálková, kol., 2003, s. 13).

Programy uplatňující prevenci ve výchově ve školách se soustředí na tyto **základní oblasti**:

- výchova ke zdravému životnímu stylu,
- posilování komunikačních dovedností,
- zvyšování sociálních kompetencí,
- výchova k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování,
- schopnost najít své místo ve skupině a ve společnosti,
- formování životních postojů (B. Hájek, J. Pálková, kol., s. 14).

4.2 Funkce školní družiny

Jak jsem již zmínila v předchozích kapitolách, školní družina slouží k výchově, vzdávání a rekreaci žáků a svou funkci plní prostřednictvím aktivit, které jsou označovány jako odpočinkové, rekreační, zájmové a příprava na vyučování, přičemž mezi těmito činnostmi nelze jasně stanovit přesnou hranici.

- 1) **Odpočinkové činnosti** – odstraňují únavu, zařazují se nejčastěji po jídle,
- 2) **rekreační činnosti** – napomáhají regenerovat síly, tyto činnosti by se měly vykonávat především ve venkovních prostorech a ve skupinkách – spontánní či organizované činnosti, které bývají rušnější, běžné projevy žáků během aktivity nelze považovat za nekázeň,
- 3) **zájmové činnosti** – zde se osobnost dítěte rozvíjí, a to díky poznávání neznámého a pohybovým dovednostem
- 4) **příprava na vyučování** – pokrývá okruh činností, jež souvisí s náplní školních povinností (není legislativně stanovena jako činnost v ŠD).

Může mít jednu z těchto 3 podob:

- vypracování domácích úkolů se souhlasem rodičů,
- zábavné procvičování učiva formou didaktických her,
- získávání dalších doplňujících poznatků při praktických činnostech (vycházky, práce s knihou atd.).

V družině provází děti řada režimových momentů – přechody, převlékání, sebeobslužné činnosti atd. Úsilím vychovatelek je neproduktivní činnosti minimalizovat a poté vytvořit procesy, které žáci budou vykonávat automaticky s co nejmenším úsilím a beze stresu (B. Hájek, J. Pálková, kol., 2003, s. 16).

4.3 Role vychovatelky

Vychovatelka ve družině by měla splňovat řadu předpokladů pro úspěšné vykonávání práce.

Pro úspěšný výkon v roli vychovatelky je klíčový její kladný vztah k dětem samotným, který dokáže projevit. Vysoká míra empatie je také velmi žádoucí, aby vychovatelka uměla v kolektivu vytvořit prospěšné sociální klima. Předpokladů pro práci vychovatelky je samozřejmě mnoho. Z mého pohledu je nejdůležitější schopnost rozvíjet schopnosti dětí a umět je nadchnout a motivovat k širokému spektru rekreačních a zájmových činností. Také je potřeba aby i sama vychovatelka byla hravá, činnosti a hry s dětmi by ji měly těšit.

Samotný způsob komunikace by měl být převážně klidný. Hlas „více posazený“ zvládne skupinu dětí usměrnit i bez většího namáhání hlasivek, hlubší hlas působí důvěryhodněji a budí přirozený respekt. Mluva by měla být spisovná s bohatou slovní zásobou. Naproti tomu gesta a mimika jsou mnohdy významnější než košatá mluva, právě úsměv je nejkratší cestou od člověka k člověku. Pozitivní přístup a úsměv vychovatele vyjadřuje podporu činností žáků či jejich pochvalu.

Vychovatelé a žáci se stýkají na každodenní bázi, navzájem se poznávají a sbližují. Jejich vztah se vyvíjí a může kladně či záporně ovlivňovat pedagogické působení i rozvoj osobnosti žáka. Pozitivní vazba mezi žáky a vychovatelkou vyvolává emocionální reakci a důvěru, což může podpořit příznivý postoj k celé instituci. Na základě spokojenosti dítěte mohou i rodiče hodnotit družinu. Efektivní výchova je možná jen v harmonickém, pozitivním a příjemném prostředí, kde panuje porozumění a převládají kladné emoce (B. Hájek, J. Pálková, kol., s. 35).

4.4 Hra

Hra je činnost, kterou jedinec vykonává dobrovolně, v rámci specifických časových a prostorových mezí, podle pravidel, která byla svobodně přijata, ale která jsou nezpochybnitelně závazná. Je zaměřena na cíl, který má hodnotu sám o sobě, a je spojena s pocitem vzrušení, radosti a vědomím, že je to něco odlišného od běžného života.

Níže jsou uvedeny jednotlivé herní znaky:

- **vnitřní motivace/svobodná volba** – vysoká intenzita motivovanosti pochází ze hry samé,
- **prostředek před účelem** – dítě při hře nesleduje žádný cíl, který by byl mimo samotnou hru, i když je v rámci ní omezeno určitými pravidly; v tomto kontextu se často mluví o pojmu neuvědomělé zaměření na účel,
- **pozitivní emoce** – hra má především dětem působit radost, hlavní je uspokojení, které vychází ze zapojení ve spojitosti s námahou, vcítěním se, trpělivostí a náročným herním výkonem,
- **„dělej jako“** – děti jsou „experty na podmiňovací způsob“ a dokáží si předmět hry nebo pravidla vysvětlit vlastními způsoby; umí se vynalézavě pohybovat v imaginárním světě, který si vytvořily, mohou si v něm v duchu „hrát na něco“ a tím si udržet odstup od reality (H. Petillon, 2013, s. 15).

4.4.1 Předpoklady k významu hry

V této kapitole se v několika bodech budu snažit definovat základní teoretické předpoklady významu hry.

- Hra dětem umožňuje smysluplně a pozitivně využít přebytečnou energii (Spencer 1985).
- Hra dětem pomáhá zotavit se po náročné činnosti (Lazarus 1883).
- Hraním dětí uvolňují negativní instinkty a pudy (Carr 1902).
- Při hře si děti procvičují dovednosti potřebné pro budoucí život (Groos 1899).
- Hra dětí se v mnoha případech pozitivně odráží v různých oblastech jejich vývoje (Bühler, Hetzer, Piaget).
- Při hře děti jednájí „účelově nevědomě“, což je zároveň činí vnitřně silně motivovanými (Heckhausen).
- Hraním si děti vytvářejí základní předpoklady pro úspěšné zvládnutí určité role (Krappmann), (H. Petillon, 2013, s. 17).

4.4.2 Využití her na základní škole

Učení a hra byly dříve často považovány za neslučitelné protiklady. I dnes je hraní někdy vnímáno jako dětinský, nevyužitý čas, který není spojený s realitou. Následně předkládám některé kladné argumenty pro zachování a podporu hry ve školách.

1. Děti objevují svět prostřednictvím hry a jsou při tom velmi úspěšné.
2. Hra usnadňuje plynulý přechod z mateřské školy na základní školu.
3. Škola by měla v prvních ročnících pokračovat v práci s herními zkušenostmi získanými v mateřské škole.
4. Hry napomáhají rozvoji schopnosti soustředěného jednání a trvalého zaměření. Některé hry podporují u dětí schopnost koncentrace lépe než běžné školní činnosti.
5. Hry usnadňují motivaci k potřebnému nácviku a procvičování.
6. Některé hry poskytují příležitost vyzkoušet nové přístupy, experimentovat s originálním řešením a nechat volně působit fantazii.
7. Vybrané hry poskytují prostor pro řešení emocionálních problémů a sociálních konfliktů.
8. Při interaktivních hrách se děti učí nejen spolu, ale i od sebe navzájem. Vznikající učební podněty přirozeně vyplývají z jejich vzájemné interakce.

9. Mnoho dětí si mimo školu hraje málo a jednostranně, a již nedokáží ocenit hodnotu hry.
10. Mnohé hry poskytují kvalitní pohybové podněty, které pomáhají uvolnit napětí a vyrovnat negativní důsledky „sedavého vyučování“ (H. Petillon, 2013, s. 20).

5 Praktická část

Praktická část se věnuje přípravě metodických listů her jako účinného pedagogického přístupu, který je zaměřen na podporu a usnadnění adaptace dětí mladšího školního věku v novém prostředí, konkrétně ve školní družině.

Cílem praktické části bakalářské práce je vytvoření návrhů metodických listů her, které usnadní adaptaci dětí ve školní družině.

Metodické listy jsou vytvořeny tak, aby na principu hry rozvíjely dovednosti dětí přizpůsobit se novému sociálnímu prostředí. Hra je přirozená činnost dětí, která umožňuje prožívání společné radosti, uvolnění, pohybu a prospívá socializaci. Každý metodický list zahrnuje detailní popis hry, cíle, rozvoj kompetencí, potřebné pomůcky, postup realizace, časový rámec, mezipředmětové vztahy, předpokládané vstupní znalosti a následnou reflexi. V souladu s cílem praktické části bakalářské práce jsem zpracovala deset metodických listů.

Jednotlivé metodické listy nabízí hry, které jsou zaměřeny především na rozvíjení kompetencí v oblasti kreativity, podporu smyslů a rytmického cítění a tím prospějí adaptaci. Díky aktivitám, uvedených v metodických listech, se děti lépe poznají a prohloubí vztahy nejen s kamarády, ale i se sebou samými a vychovatelem. Všechny uvedené hry lze provádět v místnostech školní družiny, avšak za příznivých podmínek je lze hrát i ve venkovním prostředí, například na školním hřišti nebo na louce. Aktivity netrvají déle než třicet minut a před každou z her musí vychovatel připomenout dětem bezpečnostní pravidla, jako nezbytné opatření před úrazem.

Pro vytvoření metodických listů jsem čerpala ze dvou zdrojů: z publikace od Hannse Petillona – 1000 her pro školy, kroužky a volný čas a z publikace Seznamovací hry pro děti od Moniky Procházkové Michálkové.

5.1 Metodický list č. 1

Název hry: Pavučina

Pomůcky: klubko vlny

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: 10 až 15 minut

Prostředí: školní družina, hřiště, louka.

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem je zapamatovat si všechna řečená jména svých nových kamarádů.
- Žák zná všechna jména svých kamarádů.
- Žák umí házet klubíčkem.
- Žák dokáže držet nit po celou dobu hry.

Popis hry:

Všechny děti stojí v kruhu a jedno z nich má v ruce klubíčko vlny, které drží za konec nitky a říká: „Moje jméno je...“, hodí klubíčko jinému dítěti a ptá se: „Jak se jmenuješ?“ Dítě chytí klubíčko, řekne své jméno a chytí se vlákna poté hodí klubíčko dalším kamarádovi, který udělá totéž. Na konci pavučiny poslední dítě hodí klubíčko zpět, a přitom řekne jméno osoby co byla před ním (H. Petillon, 2013, s. 36).

Poznámka: Hra vyžaduje spolupráci. Všechny děti musí držet nitku, aby se poté pavučina nerozpadla.

Mezipředmětové vztahy: Tělocvik – trénování hodů dalekého.

Předpokládané vstupní znalosti: Znalost hodů a rozvinutá jemná motorika.

Motivace: Pro navození atmosféry lze vytvořit představu, že jsme různorodí pavouci a musíme spolu utkat pavučinu pomocí klubíčka vlny. Na toto téma můžeme vyzvat děti, aby nám popsaly, jací jsou pavouci.

Reflexe:

- „Bylo pro vás obtížné zapamatovat si nová jména?“
- „Vyjmenuješ mi ještě jednou všechna jména?“
- „Jak ses cítila, když jsi ne/věděla jméno svého kamaráda?“

5.2 Metodický list č. 2

Název hry: Hádání stínů

Pomůcky: jedno až dvě prostěradla, prádelní šňůra, kolíčky na prádlo či zavírací špendlíky k zavěšení, stojan (např. na mapy) a dlouhá tyč, zdroj světla (projektor, větší baterka, svíčka či lampička), tma.

Věková kategorie: 6 let a výše

Časový rámec: 15 až 20 minut

Prostředí: školní družina, venkovní hřiště za tmy

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem je poznat všechny stíny dětí.
- Žák pozná všechny stíny.
- Žák dokáže stát za plátnem beze slova.
- Žák umí uznat chybu.

Popis hry:

Pro tuto hru potřebujeme přes místnost napnutou prádelní šňůru, přes kterou přehodíme plátno. Pokud bychom neměli velké plátno, lze využít i dva kusy bílého prostěradla. Jako zdroj světla nám poslouží projektor či jiné zařízení, které je uvedeno v pomůckách, zatemníme místnost a můžeme přejít k samotné hře. Děti rozdělíme na dvě skupiny, kdy jedna sedí před promítacím plátnem a druhá je za ním. Skupina sedící před oponou (skupina A) dostane list, na kterém jsou čísla, ke kterým bude následně zapisovat jména. Druhá skupina za plátnem (skupina B) – se schovává za zdrojem světla a jeden pro druhém přistupují těsně k plátnu. Cílem je, aby skupina A poznala všechny stíny skupiny B. Poté lze skupiny vyměnit (H. Petillon, 2013, s. 46).

Poznámka: Hádání osob lze ztížit různými rekvizitami. Bohužel se při této aktivitě mnohdy třídy nedají zcela zatemnit, a tak se nabízí varianta použít ji jako noční hru či jako večerní divadlo.

Mezipředmětové vztahy: Dramatika – rozvoj svého tělesného projevu.

Předpokládané vstupní znalosti: Znalost stínohry.

Motivace: Přesuneme se do starověké Číny, kde si lidé ve 2. století př. n. l. vyprávěli pohádky pouze pomocí stínů. Tradiční čínská stínohra využívala pouze barevné figurky z papíru či kůže, které byly osvětlené svíčkami nebo lampami a my se teď takovými figurkami staneme.

Reflexe:

- „Stín kterého kamaráda pro Vás byl nejtěžší uhodnout?“
- „Kolik jste poznali osob?“
- „Jak byste tuto hru obměnili?“

5.3 Metodický list č. 3

Název hry: Erby

Pomůcky: papíry/čtvrtky (A4, A3), nůžky, fixy, pastelky, voskovky, tužky, gummy

Věková kategorie: 6 let a výše

Časový rámec: hra není časově omezena, dle pozornosti hráčů.

Prostředí: školní družina

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem je rozvíjet kreativitu u dětí.
- Žák umí namalovat svůj erb.
- Žák dokáže slovně ocenit svoji práci.

Popis hry:

Pro pochopení hry musíme vysvětlit žákům co je erb, kde se používá, jaký má tvar a předvést jim názornou ukázkou. Po zodpovězení otázek dětem zadáme práci v podobě namalování si vlastního erbu – tvar, rozdělení, velikost a barvu. Lze zařadit více materiálů a technik (např. barevné papíry, temperové či vodové barvy aj.). Hotové erby každý z žáků představí a poví, proč zvolil zrovna tuto variantu a co erb představuje. Poté si erby můžeme vystavit ve školní družině (M. Procházková Michálková, 2023, s. 78).

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova – zkoušení nových výtvarných technik.

Předpokládané vstupní znalosti: znalost významu erbu

Motivace: „Ocitáme se v dobách princezen a rytířů, kteří žili na hradech a zámcích. Každý pořádný zámek či hrad má i svůj erb, který symbolizuje udatnost a cíl rodu a zároveň ochraňuje své obydlí.“

Reflexe:

- „Kterou část erbu pro Vás bylo nejsnazší vymyslet?“
- „Líbila se Vám tato aktivita?“
- „Co byste na této aktivitě vylepšili?“

5.4 Metodický list č. 4

Název hry: Co rád dělám

Pomůcky: žádné

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: hra není časově omezena, dle pozornosti hráčů.

Prostředí: jakékoliv prostředí, které nemá rušivé elementy.

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem je rozvíjet paměť a pozornost žáků.
- Žák si zapamatuje oblíbené věci ostatních kamarádů.
- Žák dokáže neverbálně komunikovat.

Popis hry: Před samotnou hrou vysvětlíme mladším žákům, co je to pantomima a jaká má pravidla. Všechny děti si poté sednou na koberec vedle sebe. Jeden se postaví před ostatní a s pomocí pantomimy předvede, co rád dělá o volných chvílích. Ostatní žáci se to snaží uhodnout. Postupně se vystřídají všichni žáci (M. Procházková Michálková, s. 67).

Poznámka: Na začátek vyzveme ty hráče, kteří mají svou ukázkou promyšlenou a nestydí se ji předvést. Pro větší přehlednost se žáci hlásí se svou odpovědí.

Mezipředmětové vztahy: Dramatika – rozvoj neverbálního vyjadřování.

Předpokládané vstupní znalosti: Znalost významu pantomimy.

Motivace: „Na malou chvíli se staneme mimy, kteří za celý den neřeknou ani jediné slovíčko. Celou dobu mlčí a musí pouze pantomimou ukázat, co potřebují.“

Reflexe:

- „Co bylo pro Vás na této aktivitě nejtěžší?“
- „Z jaké kategorie si chcete zahrát další hru?“
- „Která informace, o kterémkoliv kamarádovi, Vás nejvíce překvapila?“

5.5 Metodický list č. 5

Název hry: Ruce-ruce-noha-noha

Pomůcky: žádné

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: hra není časově omezena, dle pozornosti hráčů.

Prostředí: jakékoliv prostředí bez rušivých elementů

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem hry je rozvíjet paměť a rytmické chápání.
- Žák umí naslouchat rytmu.
- Žák se dokáže soustředit na zadaný rytmus.

Popis hry: Tato hra má tři varianty. Při každé z nich žáci stojí či sedí hráči v kruhu tak, aby měli volné ruce a stehna. Všichni hráči na sebe musí vidět a vychovatel se aktivně zapojuje do hry.

První varianta: Hru řídí vychovatel a každý hráč po obvodu kruhu mu postupně odpovídá na jeho otázky. Vychovatel se ptá: „Jak se jmenuješ?“ Na slova, *jak se* vedoucí dvakrát zatleská do dlaní na slovo *jmenuješ* dvakrát do stehen. Žák odpoví „Já jsem...“ Na slova *já jsem* žák dvakrát tleskne dlaněmi a při vyslovení jeho jména dvakrát do stehen. Vychovatel se ptá postupně každého žáka stejným způsobem.

Druhá varianta: Hru začíná vychovatel a poté pokračují hráči libovolně mezi sebou. Vychovatel řekne své jméno dvakrát tleskne do dlaní, pak poví jméno libovolného hráče a dvakrát tleskne

o svá stehna. Pokud se hráči již dostatečně znají, může se tato varianta hrát s názvy z různých oblastí místo jmen (např. názvy zvířat, nábytek, barvy atd.). Princip zůstává stále stejný, hru můžeme stupňovat – do té doby, než to někdo splete a ze hry vypadává. Pokud někdo vytleská hráče, který již vypadl, také vypadává. Stupňovat lze i rychlost.

Třetí varianta: Hra zůstává stejná, jako při druhé variantě, ale je ztížena o udržení rytmu. Vychovatel udává tempo tleskání, podle kterého se naladí všichni hráči, a po sjednocení mohou začít vyslovovat jména. Ta se říkají bez přestávky, kdo se splete nebo si nevzpomene na jméno dalšího hráče, ze hry vypadává (M. Procházková Michálková, s. 45).

Poznámka: Třetí variantu je dobré hrát jako poslední, když se žáci znají, jelikož vyžaduje soustředění na rytmus a dostatek pozornosti. Tleskání můžeme prohodit – první do stehů potom do dlaní.

Mezipředmětové vztahy: Hudební výchova – udržení rytmu.

Předpokládané vstupní znalosti: udržení rytmu.

Motivace: „Představte si, že jste se stali virtuózy či skladateli a společně si vytvoříme malý koncert za pomoci svých dlaní a stehů“.

Reflexe:

- „Bylo pro Vás těžké udržet rytmus?“
- „Vzpomněli jste si na všechna jména?“
- „Vyjmenuješ mi, prosím, všechna jména svých kamarádů?“

5.6 Metodický list č. 6

Název hry: Zdvořilí Číňané

Pomůcky: Gong, činel nebo triangel

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: 10-15 minut

Prostředí: školní družina, hřiště či louka bez rušivých elementů

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem hry je zapamatovat si jména svých kamarádů a najít si co nejrychleji židli na sezení.
- Žák si zapamatuje všechna jména svých kamarádů.
- Žák umí rozeznat signál na posazení.

Popis hry: Všechny děti sedí v kruhu na židlích s výjimkou jednoho vybraného jedince. Žák stojící uprostřed kruhu pozdraví své hosty, kteří se vidí poprvé. Jde k jednomu z kamarádů, ukloní se a řekne své jméno. Dítě vstane ze své židličky, také se ukloní a řekne své jméno. Nyní jdou oba k jiným dětem a představí se jim. Když všechny děti stojí, pokračuje uklánění a představování v kruhu dál. Jakmile zazní gong či jiný nástroj, všichni se rychle snaží najít si místo na sezení. Kdo zůstane stát jako poslední, může hru ještě jednou zahájit (H. Petillon, 2013, s. 36).

Mezipředmětové vztahy: prvouka – seznámení se se zvyky jiného národa.

Předpokládané vstupní znalosti: znalost pozdravu Čínského národa.

Motivace: „My, jako národ Čechů, se zdravíme podáním ruky či polibkem na obě tváře, ale v Číně mají docela jiný pozdrav. Na chvíli se staneme obyvateli Číny a za zvuků gongů a činelů si zahrajeme tuto hru“.

Reflexe:

- „Bavila Vás tato hra?“
- „Jak byste ji obměnili?“
- „Bylo pro Vás lehké nebo těžké si co nejrychleji najít místo na sezení?“

5.7 Metodický list č. 7

Název hry: Koláž mého já

Pomůcky: papír/čtvrťky (A4, A3), časopisy/letáky, nůžky, fixy, pastelky, voskovky, tužky, gummy

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: 30 minut

Prostředí: Školní družina

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem hry je poznat zájmy svých kamarádů.
- Žák respektuje ostatní kamarády.
- Žák si zapamatuje zájmy druhých.

Popis hry: Každý hráč si vystříhne různé obrázky, tvary, symboly, které charakterizují jeho, či jeho záliby a pak z nich vytvoří koláž. U mladších dětí je potřeba vysvětlit, co je to koláž a předvést názornou ukázkou. Hotové obrázky si děti ale nepodepíší, úkolem ostatních je uhodnout, či by která koláž mohla být (M. Procházková Michálková, 2023, s. 80).

Mezipředmětové vztahy: výtvarná výchova – kreativní myšlení

Předpokládané vstupní znalosti: znalost významu koláže.

Motivace: „Dnes si pomocí časopisů a různých novin vytvoříme každý svou koláž. Následně budeme hádat, kterému kamarádovi koláž patří.“

Reflexe:

- „Líbila se ti tato aktivita?“
- „Změnili byste něco na této hře?“

5.8 Metodický list č. 8

Název hry: Jsem jediný, který...

Pomůcky: žádné.

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: hra není časově omezena, dle pozornosti hráčů.

Prostředí: Jakékoliv prostředí bez rušivých elementů

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem hry je, aby se žáci navzájem lépe poznali.
- Žák dokáže vyjmenovat záliby kamarádů.
- Žák dokáže říci svoji zálibu.

Popis hry: Všichni hráči stojí v kruhu. Jeden z hráčů vstoupí doprostřed kruhu a řekne: „Jsem jediný/á kdo...“ a řekne svoji zálibu či cokoliv, co je podle něj výjimečné a nikdo z ostatních to nebude mít stejné. Cílem je, aby nikdo, kromě hráče uprostřed, nevstoupil do kruhu (vlastní hra).

Mezipředmětové vztahy: občanská výuka – respekt k ostatním

Předpokládané vstupní znalosti: žádné

Motivace: „V této hře si budeme sdělovat své tajnosti.“

Reflexe:

- „Bylo pro Vás lehké vymyslet svoji jedinečnou zálibu?“
- „Jak jste se cítili, když k Vám někdo další vstoupil do kruhu?“
- „Změnili byste nějak tuto hru?“

5.9 Metodický list č. 9

Název hry: Jmenuji se

Pomůcky: žádné

Věková skupina: 6 let a výše

Časový Rámec: hra není časově omezena, dle pozornosti hráčů.

Prostředí: jakékoliv prostředí bez rušivých elementů

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem hry je zapamatovat si všechna jména svých kamarádů.
- Žák vyjmenuje jména svých kamarádů.
- Žák naslouchá druhým.

Popis hry: Děti sedí či stojí v kruhu a postupně všichni vysloví své jméno. Lze několikrát zopakovat. Poté každý musí zopakovat jméno hráče, který stojí po jeho pravici. (M. Procházková Michálková, 2023, s. 30).

Poznámka: Během hry lze dětem zaměnit místa, aby se seznámily se všemi.

Mezipředmětové vztahy: občanská výuka – naslouchání ostatním.

Předpokládané vstupní znalosti: žádné

Motivace: „Dnes, protože se ještě všichni neznáme, si spolu zahrajeme hru, která nám pomůže zapamatovat si všechna naše jména.“

Reflexe:

- „Líbila se Vám tato hra?“
- „Které jméno pro Vás bylo nejtěžší na zapamatování?“

5.10 Metodický list č. 10

Název hry: Popcornová hra

Pomůcky: žádné

Věková skupina: 6 let a výše

Časový rámec: hra není časově omezena, dle pozornosti hráčů.

Prostředí: Jakékoliv prostředí bez rušivých elementů

Cíle a rozvoj kompetencí:

- Cílem této hry je procvičit si paměť pomocí jmen.
- Žák je ochoten se seznámit s ostatními.
- Žák se soustředí na jména svých kamarádů.

Popis hry: Hráči sedí v kruhu. Postupně každý z nich vyskočí ze svého místa stejně rychle jako popcorn z horkého hrnce a nezapomene říct své jméno. Takto se postupně střídají všichni účastníci. Hru lze několikrát zopakovat a tempo libovolně zvyšovat či snižovat, na tlesknutí měnit směr. Vychovatel se může zapojit do hry.

Varianta: Hráč vyskočí a řekne jméno jiného hráče, kterého si zapamatoval. Ten rovněž vyskočí a vykřikne jméno jiného hráče – hraje se tak verze, která je náročnější pro paměť.

Poznámka: Protože hra je doplněna o pohyby, je vhodnější před začátkem (popř. po jejím skončení) zahrnout krátké protažení. Každému nemusí vyhovovat pohyb na bázi dřepu s výskokem. Před zahájením je potřebné si připomenout pravidla bezpečnosti, jelikož účastníky

hra svádí k předvádění se či k provádění jiných pohybů, než je dřep s výskokem. (M. Procházková Michálková, s. 32).

Mezipředmětové vztahy: tělocvik – dřep s výskokem

Předpokládané vstupní znalosti: pravidla bezpečnosti

Motivace: „Pro rozproudění krve v našem těle je potřeba se pořádně hýbat a sportovat a dnes si zahrajeme hru, která nám rozproudí i tu poslední kapičku krve, která je v našem těle.“

Reflexe:

- „Byla tato hra pro Vás náročná?“
- „Pamatovali jste si všechna jména?“

5. 11 Shrnutí

V praktické části práce je představena sada deseti metodických listů, přičemž každý obsahuje, v souladu s cílem práce, hru zaměřenou na usnadnění adaptačního procesu dětí na školní družinu. Hry jsou zaměřeny na rozvoj sociálních dovedností, posílení vzájemné důvěry, orientaci v novém prostředí a navazování vztahů. Zároveň respektují věková specifika cílové skupiny a vycházejí z principů zážitkové pedagogiky.

Každý list zahrnuje název hry, potřebné pomůcky, věkovou skupinu, časový rámeček, cíle a rozvoj kompetencí. Dále je uveden podrobný popis aktivity, motivace, případné varianty a poznámky, mezipředmětové vztahy, předpokládané vstupní znalosti a následná reflexe. Aktivity byly zvoleny tak, aby reprezentovaly široké spektrum typů her – od pohybových přes seznamovací až po spolupracující a relaxační.

Hry cílí na klíčové aspekty adaptace, jako je odbourávání počáteční nejistoty, podpora komunikace a budování pozitivní přátelské atmosféry ve skupině. Díky své variabilitě je lze snadno integrovat do školního prostředí a přizpůsobit aktuálním potřebám pedagoga či vychovatele.

Všechny hry rozvíjí u dětí adaptaci, avšak ne všechny rozvíjí stejnou kompetenci:

- Pavučina – rozvíjí spolupráci mezi dětmi a orientaci v prostoru.
- Hádání stínů – rozvíjí soustředěnost a všímavost.
- Erby – rozvíjí výtvarné cítění a kreativitu.
- Co rád dělám – rozvíjí fantazii a dramaturgii pohybu.
- Ruce-ruce-noha-noha – rozvíjí postřeh a udržení rytmu.
- Zdvořilí Číňané – rozvíjí etiketu a komunikaci.
- Koláž mého já – rozvíjí sebeurčení a logické myšlení.

Závěr

V průběhu zpracování bakalářské práce se podařilo shromáždit klíčové informace, které byly nezbytné pro dosažení cílů představených v úvodu práce a zároveň prohloubit teoretické i praktické znalosti, potřebné pro vytvoření metodických listů. Tyto listy jsou zaměřeny na podporu adaptace dětí v novém prostředí, konkrétně v prostředí školní družiny. Shromážděné poznatky z publikací pomohly vytvořit ucelený rámec pro pochopení potřeb dětí v raném školním věku a přispěly k vytvoření praktických nástrojů, které mohou být efektivně využity při každodenní práci s dětmi.

Teoretická část práce se soustředila na popis obecných znaků psychického vývoje dětí, přičemž zvláštní pozornost byla věnována vývoji dítěte v mladším školním věku. V tomto období dochází k významným změnám v kognitivním, emocionálním i sociálním vývoji, což ovlivňuje jejich schopnost adaptace na nové školní prostředí. Dále byla podrobně rozebrána role školní družiny v rámci širšího školního systému, která nejen poskytuje prostor pro odpočinek a volnočasové aktivity, ale také se podílí na vytváření bezpečného a podporujícího prostředí pro rozvoj dětí. Roli her v tomto procesu jsem věnovala také zvláštní pozornost, protože hra je pro děti přirozeným způsobem, jak se učí komunikovat, navazovat vztahy a zvládat stres spojený se změnami, které nastup do školy a adaptace na nové prostředí přinášejí.

Na teoretické poznatky navazovala praktická část bakalářské práce, která se zaměřovala na vytvoření metodických listů her. Tyto hry byly pečlivě vybrány a detailně popsány tak, aby efektivně podporovaly adaptaci dětí v prostředí školní družiny. Každá hra byla analyzována z hlediska jejího cíle, průběhu, potřebných pomůcek a možností reflexe, která umožňuje zhodnotit, jak hra přispěla k dosažení zamýšlených cílů. Důraz byl kladen především na podporu vzájemných vztahů, podporu spolupráce a vytvoření bezpečného a přátelského prostředí, které dětem pomáhá překonat stres spojený se začleněním do nového kolektivu.

Vytvořené metodické listy her představují praktický nástroj, který může být velmi užitečný pro pedagogy a vychovatele školních družin. Pomohou usnadnit novým žákům vstup do školního prostředí a efektivně podporovat jejich pozitivní adaptaci. Hra, jako přirozená aktivita, je klíčovým nástrojem pro úspěšné zvládnutí adaptačního období. Poskytuje dětem příležitost se uvolnit, lépe se seznámit s novým prostředím a rozvíjet důležité sociální dovednosti, které jsou nezbytné pro jejich školní a osobní život. Hra se tedy stává prostředkem, který nejen podporuje rozvoj dovedností, ale také přispívá k celkové pohodě a psychické stabilitě dítěte ve školní družině. Z výsledků bakalářské práce vyplývá, že stanovený cíl byl splněn.

Bakalářská práce může sloužit jako výchozí téma pro další rozvoj metodických přístupů, zaměřených na adaptaci dětí na školní prostředí. Její výsledky a doporučení mohou inspirovat výzkum v této oblasti a poskytnout cenné podněty pro pedagogickou praxi. Práce také přispívá k širšímu porozumění problematice adaptace dětí na školní prostředí a může podpořit vytváření efektivních nástrojů pro lepší integraci dětí do školního systému, zejména v období po nástupu do školy.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné zdroje

1. HÁJEK, B., PÁLKOVÁ, J., KOL., *Školní družina*. Praha 8: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-751-5.
2. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D., *Vývojová psychologie 2*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
3. PETILLON, H., *1000 her pro školy, kroužky a volný čas*. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0095-4.
4. PIAGET J., *Psychologie inteligence*. Praha: Portál s. r. o., 1999. ISBN 80-7178-309-9.
5. PROCHÁZKOVÁ MICHÁLKOVÁ, M., *Seznamovací hry pro děti*. Praha: Grada, 2023. ISBN 978-80-271-3676-6.
6. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-772-8.
7. PŘÍHODA, V., *Ontogeneze lidské psychiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. ISBN 14-610-77.
8. SCHMIDBAUER, W., *Psychologie: Lexikon základních pojmů*. Praha: Naše vojsko, 1994. ISBN 978-80-206-0459-0.
9. THOROVÁ, K., *Vývojová psychologie: Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha 8: Portál s. r. o., 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
10. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie; Dětství, dospívání, stáří*. Praha 8: Portál s. r. o., 2000. ISBN 80-7178-308-0.
11. VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha 1: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
12. VÁGNEROVÁ, M., *Základy psychologie*. Praha 1: Karolinum, 2005. ISBN 978-80-246-0841-9.
13. VÁGNEROVÁ, M., LISÁ, L., *Vývojová psychologie: Dětství a dospívání*. Praha 1: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
14. VYHNÁLKOVÁ, P., *Základy pedagogiky volného času*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013.

Internetové zdroje

- **Zákon č. 561/2004 Sb., Školský zákon,**
- **Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání**

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Neformální a zájmové vzdělávání. Online. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>. [citováno 2025-4-8].