

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**2016**

**Lenka Drahorádová**

**Univerzita Karlova v Praze**

**Pedagogická fakulta**

**Katedra pedagogiky**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Spolupráce dětí na tvorbě pravidel chování ve školní  
družině**

**Kid's club rules co-creative by a great contribution of the  
kids**

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Stanislav Bendl, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství (B7505)

Studijní obor: BC-VYCH (7505R008)

2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *„Spolupráce dětí na tvorbě pravidel chování ve školní družině“* vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 5. 12. 2016

.....

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování prof. PaedDr. Stanislavu Bendlovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce.

## **ANOTACE**

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá popisem školní družiny, její funkcí, činnostmi, historií a cíli. Popisuje vývoj dítěte v mladším školním věku a vývoj jeho morálního vědomí a jednání. Celá jedna kapitola je věnována nekázní a možnostmi její prevence. Teoretickou část uzavírá kapitola, která se zabývá osobností vychovatele. Cílem praktické části je výzkumné šetření mezi dětmi ve školní družině. Praktická část je zaměřena na popis výzkumného šetření mezi dětmi ve školní družině, jehož cílem je porovnat dodržování pravidel daných školním řádem na jedné straně a dodržování pravidel, na kterých spolupracovaly samotné děti, na straně druhé. Metodami, které byly v rámci výzkumného šetření použity, jsou pozorování se zápisy, strukturované rozhovory s dětmi a vychovatelkami.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Pravidla, nekázeň, konflikt, tolerance, spolupráce

## **ANNOTATION**

The thesis consists of a theoretical and a practical parts. The theoretical part is focused on the after-school club, its functions, activities, history and objectives. It describe the development of children at younger age and their development of the moral consciousness and behavior. One whole chapter is devoted to indiscipline and possibilities of its prevention. The final chapter of the theoretical part concentrates on the character of tutor. The practical part is focused on the survey among children in after-schoolclub. It compares compliance with the school's rules and compliance with the rules which children themselves cooperated on. The methology, which I used, are observation records, structured interviews with children, parents and tutoress.

## **KEYWORDS**

School-rules, indiscipline, konflikt, tolerance, cooperation

## Obsah

ÚVOD .....	7
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1 Školní družina.....	9
1.1.1 Historie školní družiny .....	9
1.1.2 Funkce, prostředí a základní cíle školní družiny .....	10
1.1.3 Druhy činností ve školní družině .....	12
1.2 Vývoj dítěte v mladším školním věku .....	13
1.2.1 Hlavní znaky .....	14
1.2.2 Vývojová transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti.....	14
1.2.3 Možné problémy s počáteční přizpůsobivostí ve školním prostředí .....	15
1.3 Vývoj morálního vědomí a jednání u dětí mladšího školního věku .....	15
1.3.1 Charakter .....	16
1.3.2 Svědomí.....	16
1.3.3 Vstup do školního prostředí .....	17
1.4 Kázeň a nekázeň .....	18
1.4.1 Funkce kázně.....	18
1.4.2 Projevy nekázně .....	19
1.4.3 Příčiny nekázně .....	20
1.5 Tvorba pravidel ve školní družině a hodnocení chování dítěte .....	21
1.5.1 Hlavní cíle, proč zavádět pravidla.....	21
1.5.2 Kdy a kdo by měl stanovit pravidla .....	22
1.6 Osobnost vychovatele.....	23
1.6.1 Role vychovatelky.....	23
1.6.2 Vzdělanostní předpoklady a dovednosti .....	24
1.6.3 Volný čas vychovatele .....	24

2	PRAKTICKÁ ČÁST .....	26
2.1	Metodika .....	26
2.1.1	Stanovení cílů a výzkumných otázek .....	26
2.1.2	Použité metody .....	27
2.1.3	Soubor respondentů .....	30
2.2	Průběh výzkumu .....	30
2.2.1	Období leden – březen I. Fáze .....	30
2.2.2	Období duben - červen, II. fáze .....	34
2.3	Výsledky .....	38
2.4	Pravidla školních družin v zahraničí .....	39
2.5	Diskuze nad výsledky .....	41
	ZÁVĚR.....	47
	SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ.....	49
	SEZNAM TABULEK.....	50

## ÚVOD

Snad každý vychovatel se někdy dostal do situace, kdy na jemu svěřené děti nezabíraly obvyklé výchovné metody. Kladl si otázky, co dělá špatně, proč daný postup nefunguje a přemýšlel, jak má svou práci s dětmi vylepšit pro oboustrannou spokojenost. Studoval v odborné literatuře, sledoval své svěřence a hledal nové postupy a cesty.

K práci ve školní družině jsem se dostala ve chvíli, kdy mě oslovila jedna z vychovatelek školní družiny v ZŠ Brána jazyků, Praha 1, kam chodí obě moje děti do školy. Zkušeností v této oblasti už jsem pár měla, zpočátku jako instruktorka, později jako oddílová vedoucí na různých typech táborů, nejvíce pak v turistickém a lyžařském oddíle v Litoměřicích. A protože mi nebylo lhostejné, jak nejen mé děti, ale i jejich kamarádi, tráví volný čas, moc dlouho jsem neváhala. Práce vychovatelky se pro mě stala možností, jak lépe poznat mně svěřené děti, a tím pádem pro ně vytvořit smysluplný odpolední program, který by je nejen bavil, ale i jim něco hodnotného předal.

V současné době mám za sebou sedm let práce ve školní družině a stále mě zajímá volný čas dětí, jejich myšlení a reakce na vývojové změny, kterými v tomto období procházejí. Právě řešení konfliktních situací, spojené s dalšími projevy nežádoucího chování mezi dětmi, se tak staly motivem mé bakalářské práce.

Téma bakalářské práce je o větší spolupráci samotných dětí na vytváření pravidel chování ve školní družině, která vede ke zlepšení celkové atmosféry ve skupině. Práce vychází z konkrétního prostředí školní družiny v centru hlavního města, se všemi možnými aspekty, které toto prostředí přináší. Mým cílem je zjistit, jaký vliv mají pravidla na chování dětí právě v tomto specifickém prostředí. Hlavní otázka, kterou jsem si položila, byla, zda je rozdíl v chování dětí, kterým byla pravidla předložena v rámci seznámení se se školním řádem, na jedné straně a chování těch samých dětí, které si pravidla samy vymyslely, na straně druhé. Dále mě zajímalo, zde existuje určitá spojitost mezi pravidly a tolerantním chováním. Jestli lze dokázat, že když se děti budou řídit pravidly, budou pak k sobě více tolerantní, celkově ubyde agresivních projevů a budou si více pomáhat.

Na tyto otázky se snaží najít odpověď praktická část práce, která zahrnuje nejen dlouhodobé pozorování a zaznamenávání dílčích úspěchů, ale zároveň se snaží o zachycení reakcí a pocitů jak dětí, tak i dospělých.

Celý výzkum čerpá z poznatků uvedených v teoretické části práce, které se zabývají vývojem dětí v období mladšího školního věku, a přibližuje prostředí školní družiny.



Pozornost věnuje morální problematice vytváření svědomí a charakteru, seznamuje s kázní a projevy nekázně a vysvětluje tvorbu pravidel. Potřebná data jsem získala z rozhovorů s dětmi, rodiči a ostatními vychovatelkami, z pozorování a ze školní i vlastní dokumentace.

Záměrem praktické části práce je shrnutí výsledků z nasbíraných dat, jejich vzájemné porovnávání a vyvození možných postupů v další navazující práci s dětmi nejen pro mě, ale i pro ostatní vychovatelky.

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Školní družina

První kapitola shrne informace o historii, funkci, prostředí a základních cílech školní družiny, popíše druhy činností.

### 1.1.1 Historie školní družiny

Výchova mimo vyučování má v naší zemi dlouholetou tradici, ne vždy však měla současnou institucionální podobu. V minulosti byl zpočátku charakter výchovy ovlivněn sociálním a majetkovým postavením rodičů. Do takto dobře situovaných rodin docházeli učitelé, kteří dětem předávali vědomosti a dovednosti své doby. Podstatně hůře na tom byly děti nemajetných rodičů, které byly odkázány na vědomosti a dovednosti předávané širší rodinou.

Od 18. století je snaha vlasteneckých učitelů vytvářet program pro děti i po vyučování – opírají se o díla J. A. Komenského, který poukázal na fakt, že důležité je nejen samotné vzdělávání dětí ve škole, ale velký důraz kladl právě na vzdělávání ve volnočasových aktivitách, zejména ve hře.

Spolu se společenskými změnami na přelomu 18. a 19. století se objevil požadavek soustavné výchovy dětí v době mimo vyučování. Hlavním důvodem byl přesun většinou chudších lidí za lepším životem do měst, kde nacházeli uplatnění především v manufakturách a továrnách, v nichž byla pracovní doba dlouhá. Dalším důležitým mezníkem byl rok 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka. Zpočátku péči o děti přebírají různé dobročinné spolky, které zajišťovaly nejen zábavu a vzdělání, ale hlavně materiální zajištění chudých dětí.

Na základě těchto akcí, o necelých sto let později – v roce 1864, zakládá Vojtěch Náprstek spolek Americký klub českých dam, vznikají tělovýchovné organizace Sokol, Orel, Skaut a naše zem se stává součástí mezinárodních křesťanských organizací YMCA, YWCA atd.

V roce 1931 se objevuje pojem družina, který nahradil předešlé slovo útulek. Znamenalo to posun od převážně sociálně-charitativní činnosti k více výchovné. Důležitý byl fakt, že vychovatelka v družině měla pedagogické vzdělání. V této době nebyly družiny součástí základních škol, byly zřizovány na základě rozhodnutí představitelů měst, a tak nemohly ovlivňovat dětskou populaci ve větším rozsahu.

Po roce 1945 dochází k nárůstu družin a jejich zinstitutionálnění, které má za následek sblížení škol s družinami, a tak v roce 1948 dochází ke stavu, kdy se družina stává součástí

školy. Vznikají první zákony, předpisy, výchovné směrnice atd., v kterých je kladen důraz na výchovnou funkci družiny, volnočasový charakter činností, rozvoj zájmů dětí a péči o jejich zdraví.

V roce 1960 ustanovil Školský zákon školní družiny pro výchovu mimo vyučování dětí mladšího školního věku (1. - 5. ročník ZŠ), dále byly ustanoveny školy s celodenní výchovou, které bohužel byly v druhé polovině šedesátých let zrušeny. Další školské zákony a vyhlášky, které vznikaly v 2. polovině 20. století, nepřinesly žádné výrazné změny.

V současné době se činnost školních družin řídí vyhláškou MŠMT č.74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání.<sup>1</sup>

### **1.1.2 Funkce, prostředí a základní cíle školní družiny**

Mezi základní poslání školní družiny patří tyto funkce: vzdělávací, sociální, relaxační, regenerační, kompenzační a výchovná. Aby tyto funkce mohla školní družina plnit, je nutné zajistit pro to podmínky. Asi nejdůležitější a zároveň nejtěžší podmínkou je vytvořit takové prostředí, které dětem umožní společně strávený čas v nestresujících situacích, jež splňují podmínky podnětnosti, navozují kreativitu a dávají možnost pro seberealizaci. Dalším důležitým prvkem je sociální klima celé školy, empatie vychovatelek, podnětný režim dne s dostatkem pohybu a otevřené vztahy mezi vychovatelkami, dětmi i rodiči.

Školní družina je forma zájmového vzdělávání, proto by čas, který zde dítě stráví, měl být obohacením jeho denního programu. Díky odbornému pedagogickému vedení a na základě místních podmínek by tak družina měla maximálně podporovat individuální rozvoj každého dítěte. Hlavním cílem školní družiny by mělo být získávání určitých kompetencí.

#### **Kompetence k učení**

Ve školní družině má dítě možnost vyzkoušet si získané poznatky, dále je prohlubovat a třídit si tak své zájmy. Je to prostředí, ve kterém dítě operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí a propojuje své poznatky do širších celků. Bez strachu ze špatné známky může kriticky hodnotit své výkony. Dítě dokáže posoudit vlastní pokrok, poznat problémy bránící učení a spolu s vychovatelkou může hledat a plánovat, jak se zlepšit. Družina přirozeně rozvíjí zvědavost dítěte, chuť objevovat i odvahu projevit se a ukázat, co všechno zvládne.

---

<sup>1</sup> Hájek, Bedřich. Pávková, Jiřina. *Školní družina a kol.* Praha: Portál, 2011, s. 21.

## **Kompetence k řešení problémů**

Školní družina je místem, kde problémy vznikají stejně často jako všude tam, kde je pohromadě více lidí. Dítě se učí chápat problémovou situaci, přemýšlí o nesrovnalostech, hledá řešení. Při rozkódování problému hledá shodné, podobné či odlišné znaky s již zažitou zkušeností a učí se tak odhadovat různé možnosti vyřešení problémů. Tak si dítě prakticky ověřuje správnost úsudku a osvědčené postupy pak používá při nalézání správného východiska u obdobných nebo nových situací.

Mělo by pochopit, že vyhýbání se problémům není cesta k úspěšnému zvládnutí situace a učí se tak svá rozhodnutí obhájit. Důležité pro další životní etapy dítěte je, aby se naučilo dokončovat započaté činnosti a tak se nenásilně učilo zodpovědnosti za svá rozhodnutí a výsledky svých činů.

## **Komunikativní kompetence**

Dítě se ve školní družině setkává s vrstevníky, s dětmi staršími a mladšími, s vychovatelkami a se všemi musí komunikovat. Učí se tak naprosto přirozenou formou vyjadřovat myšlenky, sdělení, klást otázky bez ostychu, dokázat vyjadřovat pocity k sobě samému i k ostatním dětem ve skupině. Mezi další komunikativní dovednosti pak určitě patří umění naslouchat ostatním a snažit se mluvit kultivovaně bez vulgarismů.

Dovednost správně komunikovat se svým okolím vede k vytváření vztahů, které dítě potřebuje ke spokojenému soužití v prostředí nejen školní družiny, ale i v prostředí školy, různých oddílech zájmových činností a nakonec i v prostředí rodinném.

## **Sociální a interpersonální kompetence**

Ve školní družině se setkávají děti z různých sociálních prostředí, a tak je zde kladen důraz na ohleduplnost, toleranci, empatii vůči ostatním. Dítě by mělo rozpoznat vhodné a nevhodné chování, ovládat a řídit své projevy chování, aby přispělo k vytvoření příjemné atmosféry a dosáhlo pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Zde se nabízí otázka: Jak je možné, že všechny děti si vhodné chování neosvojí? Mezera se domnívá, že existují děti, které přesně neví, co je vhodné chování. Další možnou odpovědí může být fakt, že dítě sice může mít určité sociální znalosti, ale chybí mu předchozí zkušenost

a praxe. V neposlední řadě může být chování dítěte ovlivněno jeho aktuálním emočním stavem.<sup>2</sup>

### **Občanské kompetence**

Dítě, které navštěvuje školní družinu, zná své povinnosti vyplývající z řádu školní družiny a svá práva, mělo by pochopit základní principy, na nichž jsou postaveny zákony a normy naší společnosti. Učí se uvědomovat si práva druhých, vnímat nespravedlivost, agresivitu či šikanu a dovede se jim bránit. Učí se odpovědnosti s ohledem na své zdraví a bezpečné prostředí. Díky různým činnostem si prohlubuje respekt k tradicím a kulturnímu dědictví.<sup>3</sup>

Dalšími pilíři občanské kompetence je vedení dětí k základům ekologického života a pochopení environmentálních problémů, při čemž by se měl klást důraz na vytváření kvalitního životního prostředí, podporu a ochranu zvířat a trvale udržitelného rozvoje naší společnosti s přesahem do celého světa.

### **Kompetence k trávení volného času**

Tato kompetence je více specifická pro zařízení zájmového vzdělávání, kde má dítě v současné době velké možnosti se realizovat v různých zájmových činnostech. Ovšem zájmové vzdělávání je pro děti těch rodičů, kteří jim to umožní. Pro ty jedince, kteří vyrůstají v rodinném prostředí bez zájmů, pak naučit dítě smysluplně trávit volný čas přechází na školní družinu.

Dalším důvodem, proč děti tráví svůj volný čas ve školní družině, je snaha rodičů předcházet a uchránit své děti před sociálně patologickými jevy. A právě výchovné působení vychovatelek ve školní družině můžeme chápat jako způsob prevence právě proti těmto jevům. Mezi preventivní programy, kterými může školní družina úspěšně působit na každé dítě, patří např. výchova ke zdravému životnímu stylu. Dítě se tak učí správné stravovací návyky, dodržování osobní hygieny, díky hrám a pobytu venku posiluje tělesnou zdatnost atd.

#### **1.1.3 Druhy činností ve školní družině**

Školní družina slouží výchově, vzdělání a rekreaci žáků, má i sociální charakter. Různé činnosti můžeme zařadit do následujících skupin, aniž by mezi nimi byla přesná hranice:

Odpočinkové činnosti mají odstranit únavu (klidové hry, poslechové činnosti).

---

<sup>2</sup> Hájek, Bedřich. Pávková, Jiřina a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, 2011, s. 84.

<sup>3</sup> Hájek, Bedřich. Pávková, Jiřina a kol. *Školní družina*. Praha: Portál, 2011, s. 11-14.

Rekreační činnosti slouží k regeneraci sil, převažuje v nich aktivní odpočinek s náročnějšími prvky pohybovými, sportovními, turistickými či rukodělnými.

Zájmové činnosti rozvíjejí osobnost dítěte, umožňují jeho seberealizaci (popř. i kompenzaci možných školních neúspěchů).

Příprava na vyučování zahrnuje okruh činností související s plněním školních povinností (vypracovávání domácích úkolů, didaktické hry, získávání doplňujících poznatků).

V současné době je školní družina chápána jako místo, kde se dítě učí sociálním dovednostem pod vedením pedagoga. Nácvik těchto dovedností je v podstatě sociálním učením, které má své specifické části.

Jednou ze základních sociálních dovedností je modelování. Jde o učení nápodobou, které můžeme rozdělit na odpozorované učení (př. slang) a zástupné učení (př. dítě sleduje, jak je jiné dítě za své chování odměněno). Další neméně důležitou sociální dovedností je hraní rolí. Výsledkem tohoto sociálního učení je schopnost dítěte převzít jinou roli, která je přesně definována a jejímž cílem je změna postoje či chování dítěte. To, jak se dítě chová, zjistí zpětnou vazbou, která může mít formu materiálního posílení (jídlo, odměna), sociálního posílení (sympatie, důvěra) anebo sebeposílení (pozitivní sebehodnocení). Prostředí školní družiny dále velmi významně napomáhá přenosu sociálních dovedností. Výrazným usnadněním přenosu je vhodný repertoár sociálních her, motivující prostředí školní družiny, spravedlivý systém hodnocení a systematické vedení dětí.

Školní družina je místo, kde škála činností může být velmi pestrá a pro žáky inspirující. Vždy záleží na dovednostech vychovatele, které ovlivňují výběr aktivit. Mezi další činnosti, které lze ve školní družině úspěšně provozovat patří pohybové, tělovýchovné, hudební a taneční aktivity, výtvarné a rukodělné činnosti, literárně-dramatické dovednosti, přírodovědné a vlastivědné poznatky a v neposlední řadě i práce s výpočetní technikou.

## **1.2 Vývoj dítěte v mladším školním věku**

Je to období plné významných vývojových změn, které s sebou přináší první aktivní kontakt se skupinou ve školní třídě i mimo ni. Toto období má zásadní význam pro práci vychovatele, protože se podílí na zvládnutí jednoho z hlavních vývojových úkolů, kterým je podřízení dítěte jiné než rodičovské autoritě. Vychovatel musí brát na zřetel, že každé dítě je především jedinečnou osobností, vyrůstá v různém prostředí, má své vrozené předpoklady a působí,

na ně různé společenské vlivy. Přes všechny tyto odlišnosti, je možné vymezit určité znaky charakteristické pro každého jedince.

### **1.2.1 Hlavní znaky**

Pro dítě nastupující do školy přichází radikální životní změna. Škola na jedné straně otevírá dítěti obzory, dítě získává nové kamarády a zažívá zcela nové situace. Na straně druhé nastupuje školní práce a povinnosti, které nutí dítě k větší kázni a k odložení uspokojení okamžitých potřeb. Kolem 6. roku je dítě způsobilé koncentrovat svoji pozornost, aktivovat schopnosti, přizpůsobit se režimu vyučování a soužití v kolektivu s dětmi a učitelkou. Dosažení této školní zralosti je podmínkou k úspěšnému zařazení dítěte do školy. Na počátku školní docházky se dítě velmi snadno identifikuje nejen s učitelem, ale i s vychovatelem, kteří se pro něj stávají silnou autoritou. Tento vztah se postupně mění a dítě se zhruba kolem 8. roku stává více kritické.

Je důležité, aby dítě v tomto období bylo podporováno a prožívalo kladné citové vztahy, které pak dávají prostor pro zrod snaživé pracovitosti, uvědomování si smysluplného úsilí – potřebě obstát, mít úspěch, sklidit pochvalu. Pokud dítě nemá možnost toto prožít a zároveň propukne trvalý neúspěch, dochází pak k pocitu méněcennosti. Vychovatel musí být velmi obezřetný, aby u dítěte eliminoval právě tento pocit.

### **1.2.2 Vývojová transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti**

V mladším školním věku se myšlení dostává na úroveň konkrétních logických operací. Dítě má již dostatečně rozvinutou aktivní pozornost a přiměřeně rozvinuté intelektové schopnosti pro vstup do školy. Dítě začíná chápat svět realisticky a teprve nyní začíná logicky myslet. Rozlišuje předměty podle různých kritérií, je schopno na určitý jev nahlížet z různých pozic a rozvoj paměti se již opírá o logické vztahy.

#### **Rozumový vývoj**

Škola dítě učí myšlenkovým obrátům, které se stávají běžnou rutinou, a tudíž je lze různě kombinovat a skládat ve větší celky. Myšlení se tím stává efektivnější a zrychluje se. Dítě dokáže pochopit princip konzervace, udrží v mysli více fakt najednou, a tak dokáže složitěji uvažovat.

## **Emoční zralost**

Dítě je schopno kontrolovat své city a impulsy, dokáže odložit svá přání a zlepšuje se v sebeovládání. Vzrůstá schopnost soustředit se na úkol a vytrvale a samostatně pracovat. Učí se porozumět duševním stavům a vnitřním motivům jako příčinám lidského chování.

## **Sociální zralost**

Dítě by mělo být méně závislé na své rodině a její opoře. Musí být schopné podřídít se cizí autoritě a přijmout tak novou roli (školáka) a řídit se pravidly, která z očekávání na jeho chování ve třídě vyplývají. Je to období nacházení svého místa ve skupině dětí a osvojování znalostí a návyků, které se od něj na prahu školní docházky očekávají.

### **1.2.3 Možné problémy s počáteční přizpůsobivostí ve školním prostředí**

Dítě se špatně podřizuje kolektivnímu vedení, nevydrží se soustředit, má nutnost stále si hrát. Má potíže při výuce, když nezvládá probíranou látku, mluví do výkladu učitelky, nestačí tempu. Výsledkem jsou trpké prožitky dítěte, které nepříznivě působí na vývoj jeho osobnosti. Projevy neúspěchu se odráží i v chování doma. Pokud neúspěchy ve škole přetrvávají, snižují sebecit dítěte a brání mu v postupu do dalšího ročníku. Vyvstává pak otázka – co dál.

Problémy se školním začátkem jsou časté a patří k nejzávažnějším zdravotně-psychologickým problémům. Jde tak o trvalý pedagogický problém.

Dalším závažným problémem je násilí mezi dětmi, za kterým částečně stojí současný pokles autority učitelů.

Problém neúplných nebo disfunkčních rodin, kde rodina ztrácí svojí základní funkci a přestává být dítěti útočištěm před okolním světem (zhruba každý 5. školák dnes žije v neúplné rodině, a tak chybí identifikační vzory, hůře se kontrolují, bývají úzkostnější a mají problémy s vrstevníky).

## **1.3 Vývoj morálního vědomí a jednání u dětí mladšího školního věku**

Morální vývoj dítěte probíhá v závislosti na jeho genetické výbavě, osobnostních rysech a sociálním prostředí, ale také na podmínkách duševního a obecného vývoje.

Morální problematiku vyjadřují především dva termíny: charakter a svědomí.



### 1.3.1 Charakter

Čáp definuje charakter jako „soubor psychických vlastností, které jsou důležité z hlediska morálního, společenského: kladný či záporný vztah k lidem, svědomitost, odpovědnost, pracovitost, vytrvalost, sebeovládání atd.“<sup>4</sup> Běžně se předpokládá, že tyto vlastnosti jsou utvářeny prostřednictvím výchovy a působením dalších společenských podmínek. Můžeme je poměrně zásadně ovlivňovat a mají pro nás morální význam. Právě v mladším školním věku se odehrává zvlášť důležitý moment pro formování charakteru. To jak dítě reaguje při hře s pravidly, danými či vlastními, zda a nakolik je schopno se pravidly řídit a zvládat vzniklé konfliktní situace, je předobrazem dalších morálních norem dané společnosti.

Dalším zastáncem této teorie je švýcarský psycholog Jean Piaget, který věřil, že právě to, jak dítě vnímá pravidla, hraje významnou roli při morálním usuzování. Děti v tomto období jednají na základě vnějších zákonů, které jsou jim vštěpovány dospělými. To znamená, že normy přijímají od někoho, kdo už je svým způsobem zpracoval. Pravidla berou jako neměnná a při jejich nedodržení očekávají automaticky trest. Požadavky na „žádoucí“ chování dítěte se tak liší napříč kulturami, ale i v rámci jedné kultury, v závislosti na tom, jaká společnost dítě bezprostředně obklopuje a jaké jsou v ní zvyky.

Podle Hamera a Copelanda si dítě morální názory osvojuje během vývoje tím, že si pamatuje, jak se cítilo, když se zachovalo dobře, nebo naopak jak bylo potrestáno, když se chovalo špatně. Tyto vzpomínky se podle autorů stávají součástí charakteru, vybavují se prostřednictvím mozkové kůry a umožňují soudit, porovnávat a promýšlet situace. Vědci tvrdí, že mozková kůra prošla v posledním období lidské evoluce co do rozsahu i složitosti dramatickým rozvojem, a proto je charakter nejvýraznějším lidským aspektem osobnosti.<sup>5</sup>

### 1.3.2 Svědomí

Čáp chápe svědomí jako nejvyšší autoregulační moment v osobnosti.<sup>6</sup> Podle tradičních náboženských názorů se jedná o vnitřní hlas, který je dán člověku nadpřirozeným principem. Silněji se svědomí projevuje zejména v situacích, kdy člověk překročil, anebo hodlá překročit nějakou morální normu. Podle Čápa potom lidé tradičních kultur zažívají pocity viny, nízkého morálního sebehodnocení, či dokonce sebezavrhování.

---

<sup>4</sup> Čáp, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983, s. 65.

<sup>5</sup> Hamer, Dean. Copeland, Peter. *Geny a osobnost*, Praha: Portál, 2003, s. 20.

<sup>6</sup> Čáp, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983, s. 338.

Někteří filozofové chápali hlas svědomí jako přenesení norem společnosti do nitra jedince. Psychoanalytik Sigmund Freud a jeho žáci vysvětlovali patologický vývoj svých pacientů právě přísným svědomím, které chápali jako zvnitřnění rodičovských příkazů a zákazů.

Oba pojmy svědomí i charakter jsou velmi obecné. K upřesnění problematiky morálního vývoje a výchovy se proto často užívá termínu postoje. V životě jedince postupně vzniká a působí mnoho různých postojů.

Během tohoto vývojového období si dítě prostřednictvím každodenních situací nenápadně přijímá počáteční názory, hodnocení různých způsobů chování a jednání osob a skupin. Podstatnou úlohu přitom hraje rodina, dále pak škola, skupina vrstevníků, nejbližší prostředí, ale také pohádky, příběhy a modely komunikačních prostředků, které komentuje a hodnotí pro dítě „významný“ člověk. Takto vzniklé morální postoje Čáp označuje jako elementární.<sup>7</sup>

### **1.3.3 Vstup do školního prostředí**

Nástupem do školy zásadní vliv rodiny na morálku dítěte nekončí. Dítě se dostává do kontaktu s novým sociálním prostředím, s vrstevníky a také s novými autoritami – učitelem a vychovatelem. Jestliže bylo v rodině něco zanedbáno, učitelům a vychovatelům nezbyvá, než se pokusit co nejvíce to napravit.

Dospělí vychovatelé ale pro dítě postupně ztrácí na důležitosti. V období od šesti do jedenácti let získávají pro dítě velký význam spolužáci, vrstevníci. Vytvářejí se kamarádské a přátelské vztahy, ale také vztahy antipatické, soupeřivé a agresivní. Dítě se učí různým formám komunikace s různými lidmi. Velmi záleží na tom, jaké sociální zkušenosti dítě nabylo dříve. V nevýhodě jsou jedináčci, děti, které nenavštěvovaly mateřskou školu nebo děti úzkostlivých rodičů omezované ve hraní s vrstevníky.

Dítě na začátku školní docházky uznává už celou řadu pravidel. Svědomí je ale stále ještě autonomní, a tak jediným, kdo může určit správnost či nesprávnost věci, je stále ještě autorita (rodiče či učitel/vychovatel).

Sebehodnocení dítěte velmi ovlivňuje hodnocení jeho osoby druhými. Za příznivých okolností dítě pozná, že úsilím a snahou může dosáhnout dobrých výsledků i ocenění okolí. Tato okolnost je velmi důležitá pro rozvoj vůle a sebehodnocení pro celý další život. V nepříznivých případech se dítě přestává snažit, rezignuje a jeho pocit méněcennosti se přeměňuje v komplex.

---

<sup>7</sup> Čáp, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983, s. 340.

Často pak dochází k nepříznivým formám vyrovnávání se s úzkostí, kdy se dítě nevhodnými způsoby snaží na sebe upoutat pozornost.

V tomto věku se velkou inspirací k napodobování stává film, televize, video i četba. Velké množství nevhodných pořadů bohužel často vede dítě k názoru, že agresivita je běžnou součástí života a riskantní chování nemá vážné následky. Ze strany rodiny je žádoucí sledování takových pořadů maximálně redukovat, přidávat k nim dítěti kritický komentář a hodnocení.

## 1.4 Kázeň a nekázeň

*„Kázeň lze definovat jako vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo „zadané“ nám umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo „vědomé“ zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázni, respektive nekázni u člověka, který si není vědom existence norem.“<sup>8</sup>*

Od dětí mladšího školního věku se očekává normované chování, tedy takové chování, které je v souladu se sociálními normami dané společnosti. Po malém školákovi se vyžaduje dodržování těchto norem nejen během vyučování, ale důležité je důsledné dodržování těchto pravidel i ve školní družině. Vychovatelka zde vystupuje jako autorita, která sebe dává za vzor v souladu se společenskými normami chování. U dětí mladšího školního věku nemůžeme požadovat uvědomělou kázeň, která je dodržována samotným uvědoměním dítěte, tedy

bez přítomnosti dospělého. V tomto období se nejčastěji setkáváme s kázní z donucení, která může být účinná, ale je postavena na strachu z potrestání dítěte. Většina dětí tak normy chování respektuje, ale někteří z nich ne.

Důležité je i rodinné prostředí, ze kterého dítě přichází. Některé děti jsou zvyklé na odlišná pravidla v rodině a pak mají ve škole problémy s dodržováním školních pravidel. Je na vychovateli, aby dokázal pomoci dítěti najít přijatelné chování a vyloučil chybu v jeho osobnosti.

### 1.4.1 Funkce kázně

Z historického pojetí kázně je patrné, že kázeň vystupovala jako prostředek k omezení svobody dítěte za účelem vštěpení dítěti žádoucí návyk jako výchovný cíl. Vycházelo se při tom z přirozené špatnosti vychovávaného. Toto tvrzení bylo mylné a naštěstí je už dávno překonáno.

---

<sup>8</sup> Bendl, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Grada, 2016, s. 33.

V dnešní době se zdůrazňují dvě hlavní funkce kázně ve školním prostředí. První z nich je zajištění bezpečí jak žákům, tak učitelům a vychovatelům. Kázeň v tomto pojetí můžeme chápat jako bezpečnostní (ochrana před šikanou a násilím), prognostickou (ochrana dítěte před sebou samým) či hygienickou (chrání dítě před různými závislostmi). Druhá funkce vytváří prostředí podporující učení a výchovu. Z tohoto úhlu můžeme kázeň chápat jako orientační (vytvoření hodnotové orientace), výkonovou (ochrana proti ztrátám času) a ekonomickou (ochrana před finančními ztrátami, vzniklými např. vandalismem).

Dalšími funkcemi kázně, které vycházejí z myšlenek amerického představitele W. Ch. Bagleyho, jsou funkce didaktická, výchovná a sociální. Pro školní družinu je stěžejní především funkce výchovná, která pomáhá dítěti v procesu sebevýchovy, jejíž důležitou složkou je pěstování základních návyků sebeovládání. A dále pak funkce sociální, která si klade za úkol připravit děti pro život ve společnosti dospělých, dále umožňuje a zvyšuje úspěch společné práce, který vede k zabezpečení určitého postavení v dané společnosti.

#### **1.4.2 Projevy nekázně**

Formy nekázně žáků ve školách se mění společně s dobou, stejně jako se objevují nové formy kriminality, včetně kriminality dětí a mládeže. Vznikají zcela nové formy - různé druhy počítačové a telefonní kriminality, vznik delikventních part, které vyhledávají adrenalinové formy negativního chování, a úspěšně přežívají staré formy nekázně - drzost, vulgárnost, různé závislosti, šikana, prostituce atd.<sup>9</sup>

Pokusit se taxativně vyjmenovat všechny typy projevů nekázně je nereálné a pro tuto práci nepodstatné. Z pohledu nejen školní družiny se lze omezit na výčet hlavních forem nekázně. Je to především nekázeň vůči ostatním žákům, která může mít různé projevy. Od předbíhání ve frontě na oběd, svalování viny na druhé, přes různé rvačky, krádeže a pomluvy až po úmyslné bojkotování zadané práce, vulgárnost a šikana. Druhou neméně závažnou formou nežádoucího chování ve škole je nekázeň vůči učitelům, vychovatelům a dalším zaměstnancům školy. Mezi projevy tohoto typu nekázně patří drzost, vulgárnost, vandalismus, šikana, krádeže, konzumace drog a alkoholu, kouření, záškoláctví, lhaní, pomlouvání, přepisování známek atd.

Jedním ze současných problémů, s kterým se pedagogové ve škole setkávají, je narůstající vulgarita. Potvrdit či vyvrátit toto tvrzení není zcela reálné, protože výzkumů týkajících se právě této problematiky proběhlo málo. Asi každý souhlasí s tím, že vulgarita do školy

---

<sup>9</sup> Bendl, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Grada, 2016, s. 36.

nepatří. Přesto zůstává otázkou, zda se všichni učitelé zachovají stejně při hodnocení dítěte, které bylo vulgární. Je pravděpodobné, že různost pedagogů se projevuje různě ve vyhodnocení konkrétní situace, funkci a intenzitě užitého vulgarismu.

### 1.4.3 Příčiny nekázně

Proč jsou v kolektivu děti, které stále vyrušují? Proč jsou děti, které mluví vulgárně a jsou agresivní nejen mezi sebou, ale i vůči učiteli či vychovateli? Proč odmítají a neuposlechnou? Aby se učitel nebo vychovatel dokázal orientovat v otázkách kázně a nekázně a uměl tak efektivně řešit kázeňské přestupky, musí nejdříve dítě správně diagnostikovat. Musí se snažit dítě dobře poznat a správně se zorientovat v jeho potřebách, protože může stát před neukázněným dítětem, které svým chováním volá o pomoc. V tento okamžik pak špatné vyhodnocení situace dohromady s nevhodným přístupem absolutně zničí vztah vychovatele a dítěte. Správná diagnostika příčin nekázně má naopak zásadní význam v prevenci nekázně a podle správně diagnostikované příčiny pedagog dokáže zvolit adekvátní kázeňské metody a prostředky.

Z předešlého textu vyplývá, že v podstatě stačí najít správnou příčinu a problém s nekázní je vyřešen. Bohužel to takhle snadné není. Přestože se v pedagogice používá běžně termín „příčiny“, cítíme, že daleko výstižnější a přesnější jsou pojmy vliv nebo faktory, které na konkrétní dítě působí, může jich být několik, a ještě se vzájemně prostupují.

Klasifikaci příčin školní nekázně je mnoho a co autor, to trochu jiné členění. B. Rotterová rozděluje faktory ovlivňující jedince na faktory individuálně psychologické povahy a faktory sociologické povahy.<sup>10</sup> Do první skupiny faktorů můžeme zařadit rodinu a nedostatky jejich funkcí, genetiku, celkový zdravotní stav, výživu atd. Do druhé skupiny pak spadají veškeré problémy současného školství (krize pedagogických institucí, nedostatky ve vzdělání a v systému dalšího vzdělávání, odliv kvalifikovaných pedagogů atd.) a společnosti (preferování materiálních zájmů, ztráta životních jistot, všudypřítomné nereálné představy o životě, uspěchanost dnešní doby vedoucí k agresivitě a nepřiměřenému řešení sporů a konfliktů).

Vychovatel si musí uvědomit ještě jeden významný faktor a tím je, že být ukázněný a slušný je namáhavé, vyžaduje určitou energii a potlačuje některé potřeby a tužby. Slušnost a kázeň

---

<sup>10</sup> Rotterová, Božena. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: UK, 1973, s. 138.

tedy předpokládá aspoň základní sebeovládání a sebekontrolu. Na rozdíl od nekázně, neslušnosti a agrese, která tolik práce prostě nedá.

## **1.5 Tvorba pravidel ve školní družině a hodnocení chování dítěte**

Pravidla chování ve školní družině (stejně jako ve škole) jsou formální prohlášení, v nichž jsou žáci seznámeni s všeobecnými pokyny ohledně vyžadovaného a zakázaného chování. Někteří vychovatelé se snaží o zmírnění restriktivní povahy pravidel tím, že je formulují jako chování, která jsou povolena. Tito vychovatelé se vyhýbají jak negativním výrokům, tak příkazům. Říkat žákům, co mohou dělat má své výhody ve všedních, každodenních rozhovorech, ale pro formální řád jsou negativní prohlášení a příkazy zcela na místě. Budeme-li používat formální pravidla chování, měli bychom my i naši žáci být připraveni brát je vážně. Je nutné formulovat pravidla tak, aby znamenala přesně to, co je zamýšleno. Seznam zákazů a příkazů podá daleko přesnější informace než seznam toho, co je dovoleno. Koneckonců dovolená chování jsou příliš četná na to, aby se dala taxativně shrnout do seznamu.

Aby pravidla chování byla funkční, obvykle se dává přednost vytvoření jejich malého počtu (méně než 10). Důvodů je několik:

Málo pravidel se snadněji zapamatuje než mnoho.

Jednotlivé pravidlo se v malém počtu nařízení bude jevit s větší pravděpodobností více důležité než ve velkém počtu pravidel.

Funkční pravidla apelují na zdravý rozum žáka a vedou je k tomu, aby přemýšleli o svém chování.

Funkční pravidla soustřeďují pozornost spíše na účelné chování (např. jak být ohleduplný) než na nefunkční formality.

Někdy vychovatelé stanoví příliš mnoho úzce vymezujících pravidel, protože si pletou pravidla chování s rutinními postupy, které se vztahují pouze na specifické situace.<sup>11</sup>

### **1.5.1 Hlavní cíle, proč zavádět pravidla**

Pravidla, se kterými se dítě ve školním prostředí setkává, jsou v podstatě dvojí. První a neměnná jsou pravidla dána zákonem naší země a přesně definují, co se smí a co bude potrestáno. Na školní družinu se vztahují stejná pravidla jako ve škole, která jsou doplněna

---

<sup>11</sup> Cangelosi, S. James. *Strategie řízení tříd*. Praha: Portál, 2009, s. 122.

Vnitřním řádem školní družiny a Řádem učebny. Druhá část pravidel vychází z konkrétních potřeb dané skupiny dětí a v podstatě se jedná o tzv. pravidla slušného chování.

Hlavním cílem těchto pravidel je zajistit bezpečnost všem účastníkům prostředí a udržet tak přijatelnou úroveň slušnosti mezi dětmi, vychovateli a rodiči. Dalším cílem je pak podporovat spolupracující a omezit rušivé a celkově nespolupracující chování. A v neposlední řadě eliminovat rušení ostatních subjektů mimo družinu činnostmi v ní probíhajícími.

Nedoporučuje se prosazovat dodržování pouze nezbytných pravidel a nadbytečná pravidla přehlížet. Z nevynucovaných pravidel, i když jsou nezbytná, se děti naučí, že pravidla není třeba brát vážně. Je pak daleko obtížnější naučit děti spolupracujícímu chování, když ony cítí, že si mohou vybrat, kterým pravidlem se budou řídit a které budou ignorovat.

### **1.5.2 Kdy a kdo by měl stanovit pravidla**

Jsou vychovatelé, kteří dávají přednost oznámení všech pravidel chování a velké části rutinních postupů hned na začátku školního roku nebo pololetí. Výhoda tohoto postupu spočívá ve skutečnosti, že dítě od začátku ví, co se od něj očekává, a tak některé vzorce nespolupracujícího chování nemají šanci vůbec vzniknout. Dalším pozitivem je fakt, že jsou děti na začátku školního roku daleko vnímavější, než později, kdy už si na dané situace zvykly. A z časového hlediska je logické, že čím dříve děti daná pravidla poznají, tím více mají času se jimi naučit řídit.

Druhou skupinou jsou vychovatelé, kteří zavádějí pravidla i postupy až ve chvíli, kdy je jich skutečně třeba. I tento postup má své výhody. Jednou z nich je, že děti pochopí pravidlo či postup, když je zavedeno jako odpověď na potřebu, která se právě projevila. Další výhoda spočívá v tom, že dítě ocení důležitost jednotlivých pravidel a postupů, když jsou uváděny postupně, než když jsou jimi zavaleni najednou.

Nejlépe je použít kombinaci obou přístupů, kdy některá funkční pravidla a postupy je třeba zavést ze začátku a postupně se vypracuje úplnější seznam. Čím mladší jsou žáci, tím více času je třeba na zavedení a výuku pravidel a postupů na začátku školního roku.

Pravidla slouží svému účelu efektivněji, když o nich rozhoduje vychovatel, nebo když je schválí sami žáci? Má vychovatel při zavádění pravidel použít demokratický, nebo autoritativní přístup? Na tyto otázky se snažilo najít odpověď několik výzkumů, jejichž shrnutí lze rozdělit do čtyř způsobů stanovení pravidel.

- Vychovatel stanoví všechna pravidla, přičemž dbá na to, aby byla funkční a nezbytná.
- Vychovatel stanoví všechna pravidla sám, avšak jeho rozhodnutí je ovlivněno žáky.
- Pravidla navrhnou žáci a hlasují o nich. Úkolem vychovatele je zajištění demokratického rozhodování a umožnit každému žákovi podílet se na rozhodnutích.
- Kombinace tří výše uvedených metod. Vychovatel stanoví základní rámec pravidel a žáci rozhodují o konkrétnějších pravidlech v mezích obecnějšího určení.<sup>12</sup>

## 1.6 Osobnost vychovatele

Vychovatel je člověk, který záměrně působí na druhé, hledá způsoby a prostředky, jak se přiblížit k těm, o které se stará. Snaží se najít správnou a vhodnou cestu, na které objevuje účinné způsoby, jak na dítě působit tak, aby se jeho osobnost rozvíjela. Důležité pro práci vychovatele je sebepoznání. Musí znát své slabosti a přednosti, aby dokázal vidět různé situace a děti jemu svěřené co nejobjektivněji.

Vychovatel by měl být také věrohodný. Takový vychovatel ví, že důležitá je pravdivost a upřímnost slov, která jsou ve shodě s jeho jednáním. Ví, že se nepotřebuje dělat lepším, nemusí se přetvařovat, je před každým stejný. Ale přesto je nutné si uvědomit, že stát se vychovatelkou je stejné jako stát se kýmkoliv jiným. V podstatě jde o roli a člověk, který ji přijme, se s ní buď bezvýhradně ztotožní, anebo ji plní jen částečně. A právě míra ztotožnění se s touto rolí je následně hodnocena a posuzována okolím.

### 1.6.1 Role vychovatelky

Základním předpokladem pro práci vychovatelky ve školní družině je kladný vztah k dětem, který dokáže projevit. Umí vytvořit příznivé sociální klima a má vysokou míru empatie. Má vypěstované mravní vědomí adekvátní společenským normám dané společnosti a podle toho jedná. Umí efektivně jednat s žáky a je organizačně schopná. Vychovatelka je optimistka se smyslem pro humor. Dokáže v dětech vzbudit zájem, podporuje jejich sebevědomí a rozvíjí pozitivní stránky jejich osobnosti.

Je důležité si uvědomit, že právě pro práci vychovatelky je poměrně dost důležitý vnější vzhled. Vychází se z toho, že lidé a děti obzvlášť ve styku s ostatními, dají na první dojem. A ten pak nasměruje celý budoucí vztah mezi nimi. Vhodné oblečení a kosmetika je zároveň určitou

---

<sup>12</sup> Cangelosi, S. James. *Strategie řízení tříd*. Praha: Portál, 2009, s. 128.



vizitkou o tom, kým vychovatelka je. Důležité je vystupování, celkové držení těla a hlavně způsob komunikace.

Komunikací má vychovatelka možnost svou skupinu doslova ovládat a to jak pozitivně, tak i negativně. Je důležité mít hlas ve správné poloze, umět s ním pracovat, mít dostatečnou slovní zásobu a mluvit v optimálním tempu řeči. Další stejně důležitou komunikační dovedností je umění formulovat své myšlenky a pokyny k dětem přiměřeně k jejich chápání a věku, jejich vyspělosti a předchozím zkušenostem. Vychovatelka nesmí podceňovat oční kontakt, musí se vyvarovat ironie či zesměšňování dětí.

### **1.6.2 Vzdělanostní předpoklady a dovednosti**

Dle současného školního zákona musí mít vychovatelka dosažené vzdělání minimálně na středoškolské úrovni s pedagogickým zaměřením, kde jsou součástí výuky věkové zvláštnosti dětí. Dále je zde kladen důraz na psychologii, biologii a speciální pedagogiku se zaměřením na děti mladšího školního věku. Součástí přípravy na budoucí povolání vychovatelky je nezbytné, aby pronikla do učebních plánů a osnov jednotlivých tříd, aby byla schopna poradit dětem ve školní družině při případné přípravě na vyučování.

Stejně jako v jiných oborech i výchovná činnost prochází svým nezadržitelným vývojem, a proto je nezbytně nutné, aby se vychovatelé celoživotně vzdělávali, obohacovali a tak neustále doplňovali své vědomosti. Další vzdělávání vychovatelek by nemělo probíhat jen na teoretické úrovni, ale mělo by být obohaceno i o dlouhodobé výcviky, které vyžadují určitou připravenost, osobnostní vyzrálост a entuziasmus.

Další vzdělání, do kterého by měla vychovatelka investovat svůj čas, je úzce spojen s aktuálním trhem s volným časem. Měla by mít povědomí o tržních mechanismech, rozšiřovat si svoje obzory o nové náměty volnočasových aktivit a zdokonalovat se v umění těmito aktivitami své skupiny dětí zaujmout.

### **1.6.3 Volný čas vychovatele**

Práce vychovatele je obtížná stejně jako práce špičkového lékaře, a pokud sám vychovatel stejně jako lékař ustrne na zavedených stereotypech, nehledá nové cesty, dále se nevzdělává ani nijak jinak nerozšiřuje své vzdělání, dochází k „vyhoření“ samotného vychovatele.

Je tedy důležité proti „vyhoření“ aktivně bojovat. Jedním ze základů primární prevence tohoto boje je pravidelné zařazování relaxace do celého plánu dne, bez ohledu na očekávanou zátěž. Díky těmto kondičním cvičením vychovatel může úspěšně zvyšovat svou vlastní odolnost.

Vychovatel by si měl umět najít čas na zábavu ve svém volném čase, která mu přináší pocit radosti a odreagování se s přáteli. Dalším velmi důležitým prostředím, kde vychovatel doplňuje energii, je láskyplná rodina, protože stejně jako ostatní má potřebu milovat a být milován. Měl by být veselý a usměvavý, štedrý a velkorysý, protože právě tyto vlastnosti rozvíjejí tvořivost a nápady.

Vychovatel by měl zažít a umět prožít pocity uznání a ocenění ve smyslu pozitivní sociální podpory svého okolí. Protože pokud vychovatel cítí podporu ze strany vedení školy, kolegů, rodičů i své rodiny, pak je plně spokojený, nepodléhá tolik pracovnímu stresu a ví, že jeho práce má smysl.

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 Metodika

Výzkum proběhl od 4. 1. - 30. 06. 2016 ve školní družině ZŠ Brána jazyků s rozšířenou výukou matematiky, Havelská 3, Praha 1. V této školní družině se nacházejí 3 oddělení, ve kterých jsou rozděleny děti ve věku od 5 do 11 let, a to v celkovém počtu 82 dětí.

#### 2.1.1 Stanovení cílů a výzkumných otázek

Děti navštěvující školní družinu jsou skupinou značně různorodou a každé dítě je individualitou. Různorodé je prostředí, ve kterém dítě žije, jeho hodnoty, postoje atd. Cílem praktické části výzkumného šetření bylo zjistit: „Jaký vliv mají pravidla na výchovu k toleranci u dětí mladšího školního věku.“ Tato hlavní otázka výzkumného šetření je poměrně široká, proto jsem se rozhodla na základě prostudované literatury a vlastního pozorování sledovat konkrétní jevy, které narušují sociální klima celé skupiny a snižují hranici tolerance vůči druhým.

Vybrané jevy:

- vulgární a agresivní chování
- nevhodné chování dětí ve škole a na veřejnosti
- vztah dětí k věcem a nepořádek

Ve chvíli, kdy jsem označila konkrétní problematické jevy odehrávající se ve školní družině, snažila jsem se stanovit výzkumné otázky, které by hledaly odpověď na zkoumanou problematiku.

Výzkumné otázky:

- Pomáhají pravidla dětem lépe zvládnout konfliktní situaci?
- Jsou děti díky pravidlům, na kterých se spolupodílely, tolerantnější?
- Projevilo se to, že se děti na pravidlech spolupodílely?

Abych získala odpovědi na vzniklé výzkumné otázky, tak jsem jako výzkumné metody zvolila skupinový rozhovor, pozorování, dramatizaci problému, dotazník, kompilaci a komparaci, které jsou základními kameny kvalitativního výzkumu. Ten je více popsán v následující kapitole 3.4 *Kvalitativní výzkum* spolu se zvolenými výzkumnými metodami pro získávání dat a způsoby vyhodnocení vlastního výzkumu.

## 2.1.2 Použité metody

Sociální vědy při získávání nových poznatků kladou velký důraz na empirická data. Za vědu se v této oblasti považuje samotné zkoumání určitých jevů a použití různých metod, které vedou k vysvětlení daného stavu. V zásadě existují dva metodologické přístupy, z nichž jeden je kvalitativní a druhý kvantitativní výzkum. Právě kvalitativní výzkum představuje v sociálních vědách nejpoužívanější výzkumnou metodu.

Jsou metodologové, kteří chápou kvalitativní výzkum jen jako doplněk tradičních kvantitativních výzkumných strategií, jiní jej naopak chápou jako protipól k přírodovědným vědám. Avšak kvalitativní výzkum, který vznikl v roce 1960 v Americe, má dlouholetou tradici a postupně (v Evropě až od 70. let minulého století) si v sociálních vědách získal rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu.<sup>13</sup>

Pro kvalitativní výzkum je typická otevřenost, proto i techniky, které využívá, nejsou striktně stanovené. Zvolené metody vycházejí ze zkoumané skutečnosti – tedy z její formy a obsahu.

„*Výběr metody pro sběr dat se zakládá na požadovaném typu informace i na tom, od koho ji budeme získávat a za jakých okolností se tak bude dít*“ uvádí Hendl.<sup>14</sup> Z těchto důvodů je důležité se ještě před začátkem kvalitativního výzkumu seznámit s existencí různých výzkumných technik a jejich nástroji.

Pravidla pro výběr metody:

- Při zjišťování dat, jak se děti chovají v prostředí, se používá pozorování.
- Při zjišťování dat ze soukromí dětí se používá strukturovaný rozhovor nebo dotazník.
- Při zkoumání toho, čemu děti věří, co si myslí, co cítí, se používá skupinový rozhovor nebo postojové škály.

Hendl upozorňuje, že pravidla pro výběr metody by neměla být uplatňována příliš rigidně.<sup>15</sup> To znamená, že každé konkrétní situaci je třeba přizpůsobit i výběr techniky a to se v praxi projevuje tak, že metody kvalitativního výzkumu se různě prolínají a kombinují.

Cíle praktické části práce vyžadovaly aplikaci metod kvalitativního výzkumu v prostředí školní družiny, kde děti tráví svůj volný čas. Zjišťováno bylo, jak se děti začaly chovat po zavedení

---

<sup>13</sup> Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 24.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 161.

<sup>15</sup> Tamtéž, s. 161.

nových pravidel, jak reagovaly na změnu a zda došlo k celkovému zlepšení chování ve skupině. Z těchto důvodů byly jako vhodné metody pro sběr dat zvolené dvě následující, a sice pozorování a rozhovor.

#### **2.1.2.1 Pozorování**

Pozorování jako metoda sběru dat je součástí mnoha výzkumů majících kvalitativní charakter a patří tak mezi vůbec nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu. Zkoumat a pozorovat různé projevy lidí je totiž úplně přirozené. Na rozdíl od běžné reality, kde pozorování používáme při každodenních činnostech, má pozorování pro účely kvalitativního výzkumu jedno specifikum – jedná se totiž o jeho promyšlené používání. Pozorováním tak popisujeme co se děje, kdo nebo co se účastní vlastního dění, kde a kdy se věci dějí, jak se objevují a proč.

Existuje mnoho druhů pozorování, přitom každé se hodí pro jinou situaci. Pozorování můžeme rozdělit na skryté a otevřené, zúčastněné a nezúčastněné, probíhající v přirozeném či umělém prostředí nebo pozorování jednotlivce či skupiny. Pro účely této práce bylo zvoleno otevřené zúčastněné pozorování skupiny dětí v přirozeném prostředí, které má strukturovanou formu – koná se tedy na základě předem promyšlených témat. Právě zúčastněné pozorování je specifické tím, že pozorovatel zde vystupuje jako aktivní účastník dění v sociální situaci. Má tak možnost bližšího seznámení se zkoumaným předmětem a odhalení vnitřních vztahů ve skupině. Vychovatelka tak v roli pozorovatele přistupuje k pozorování s vědomím, že prostředí ve školní družině je spoluvytvářeno jak subjektivními významy, tak i zároveň zkušenostmi všech účastníků celé sociální situace.

Přestože probíhalo pozorování v strukturované formě, jeho cílem nebylo pouze zachycení zkoumaných jevů, ale i co nejvíce odehrávajících se situací ve skupině dětí.

Všechna sebraná data byla zaznamenávána formou poznámek jak popisných, tak i vlastní úvahy.

#### **2.1.2.2 Rozhovor**

Rozhovor znamená sběr dat od jedné osoby. Stanovené cíle praktické části se váží na sociální vztahy, proto bylo lepší příslušná data zjišťovat v sociální situaci, tedy ve skupině. Při skupinové diskusi se uvolňují psychické zábrany a diskutující snadněji odhalují postoje

a způsoby jednání, své myšlení a pocity. Skupinová diskuse je proto vhodná pro odhalení obsahů veřejného mínění a kolektivních postojů.<sup>16</sup>

Před začátkem sledovaného výzkumného šetření jsme společně s dětmi uskutečnili skupinový rozhovor, který měl za účel přejít z širšího tematického okruhu původních pravidel k vytyčení nových konkrétních pravidel. Cílem rozhovoru bylo sestavit maximálně pět pravidel, které vzešla z návrhů samotných dětí. Podle tazatelova předem sestaveného scénáře, dostalo každé dítě možnost nejen odpovídat na dané otázky, ale mohlo se kdykoliv zapojit do diskuze. Všechny reakce byly tazatelem zaznamenány a vyhodnoceny. Poté byl arch s novými pravidly umístěn na nástěnku ve třídě.

V dalším skupinovém rozhovoru bylo klíčovými tématy odměna a trest, týkající se splnění či porušení nového pravidla. Děti samy navrhovaly různé možnosti odměn i trestů. Ke každému nově vzniklému pravidlu byla vytvořena tabulka se všemi jmény dětí ve skupině, do které byly zanášeny poznámky po celou dobu výzkumu. Výsledky dvou nejdůležitějších pravidel (pomáhám druhým a neubližuji ani slovně) byly umístěny na nástěnce pro rodiče.

### **2.1.2.3 Dotazník**

Další metodou, kterou jsem využila ve své práci, byl dotazník. Je to poměrně často používaný nástroj pro strukturovaný sběr dat nebo informací, který se skládá ze sady otázek. Tyto otázky mohou mít otevřenou nebo uzavřenou formu. Hlavním cílem dotazníku je takový sběr dat, který by měl zajistit to, že získané odpovědi budou co nejlépe vyhodnoceny, analyzovány a porovnány. Pro účely práce jsem použila dotazník ve formě řízeného strukturovaného rozhovoru, kdy jsem vyplňovala dotazník na základě odpovědí samotných dětí. Vycházela jsem ze zjištění, že ve zkoumaném vzorku mých respondentů je poměrně velké zastoupení těch, kteří mají s vyplňováním nemalé potíže, a tak nám tato metoda usnadnila společnou práci. Stejně jsem postupovala i při sbírání informací od rodičů, kterým jsem pokládala předem připravené otázky a odpovědi s reakcemi na ně jsem se snažila objektivně zapsat do svých poznámek.

Dotazník ve formě tištěných otázek se škálou odpovědí jsem použila při zjišťování názorů ostatních vychovatelek na vzniklé situace během mé nepřítomnosti. Dále jsem sestavila dotazník pro získávání dat od dětí, v němž vybíraly odpovědi z daných škál. Tento dotazník děti vyplňovaly opakovaně nejdříve v březnu a po druhé pak v červnu téhož roku.

---

<sup>16</sup>Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008, s. 182.

### **2.1.3 Soubor respondentů**

Skupina sledovaných dětí je poměrně pestrá hned v několika úrovních. V oddělení je celkem 28 dětí, z kterých je 8 předškoláků a 20 žáků 2. třídy. Je zde 12 chlapců a 16 dívek. Mezi chlapci jsou dva medikovaní epileptici a jeden má dětskou psycholožkou potvrzenou diagnózu ADHD. Další a celkem zásadní variabilita se týká národností. Z celkového počtu přihlášených dětí jich je 10 cizinců (Španělsko, Velká Británie, Rusko a Vietnam). Ve skupině jsou děti s velkými výchovnými, hodnotovými a ekonomickými rozdíly. Většina dětí má trvalé bydliště na Praze 1, u zbylých dětí jeden z rodičů v centru metropole pracuje. Během výzkumu procházelo 6 rodin rozvodovým soudem nebo soudem o svěřeni dětí do péče.

## **2.2 Průběh výzkumu**

Výzkum probíhal od 4. 1. do 30. 6. 2016. Celý výzkum jsem rozdělila do několika menších celků, které se ale vzájemně prolínaly a doplňovaly. Snahou bylo získat představu o tom, jak velký (jestli vůbec nějaký) vliv mohou mít pravidla na postoj dětí mladšího školního věku především k toleranci. Další snahou práce bylo pozorování, jestli dokáží pravidla změnit vzorce již naučeného chování či aspoň omezit používání vulgarismů.

Výzkum byl zahájen vytvořením vlastních pravidel, jejichž výběr ovlivnily samotné děti. Druhou fází byla aplikace těchto pravidel do běžného života školní družiny spolu s aktivní motivací vychovatelky směřovanou na žádoucí chování dětí. Na tu přímo navazovala třetí fáze výzkumu, která byla postavená na pozorování, sběru dat a zapisování reakcí dětí, rodičů a ostatních vychovatelek. Závěrečná fáze výzkumu pak shrnuje dosažené výsledky a provádí jejich komparaci.

### **2.2.1 Období leden – březen I. fáze**

#### **1.1.1.1 Pravidla a tabulky**

V první části mého výzkumu jsem se s dětmi zaměřila na vytvoření pravidel, která bychom všichni společně byli schopni a ochotni dodržovat. Každé dítě se snažilo zformulovat pravidla družinového života, které jsou pro jeho existenci ve skupině důležitá. Poté jsme všichni porovnávali a vybírali totožná. Proběhla otevřená diskuze, během níž vzniklo pět pravidel, která jsme sepsali na větší arch papíru a vyvěsili na naší družinovou nástěnku. Současně jsme se dohodli na sankcích za nedodržení těchto pravidel a na odměnách za jejich dodržování. Také proběhla diskuse o tom, zda se cítí ve skupině všichni dobře a zda jsme na nějaké důležité

pravidlo nezapomněli. Zároveň jsem vytvořila dvě vztahující se tabulky, kam jsme zaznamenávali dílčí úspěchy dětí.

Pravidla školní družiny:

1. Nemluví sprostě
2. Pomáhám ostatním
3. Ve školní jídelně se chovám jako doma
4. Mluví tiše
5. Neublížuji sobě ani ostatním

Následující necelé tři měsíce jsem se snažila aktivně podporovat, oceňovat a zaznamenávat aktivity vedené k tolerantnímu chování. Se skupinou jsem záměrně volila témata, kde se všude mohou s pravidly setkávat v běžném životě a k čemu nám zformulovaná pravidla pomáhají.

#### **1.1.1.2 Modelové situace**

Během tohoto aktivního zkoumání a zaznamenávání chování dětí jsem zjistila, že negativním změnám v chování dětí předchází různé konfliktní situace. Zařadila jsem tedy jako další výzkumný blok modelovou situaci na zpracování konfliktu. Ze svých záznamů jsem vybrala čtyři situace, které činí dětem problémy. Svoji skupinu jsem rozdělila do čtyř podskupin, kdy každá si vylosovala svůj "problém" a ten musela nějakým způsobem uchopit a zpracovat. Děti měly za úkol vymyslet jednoduchý scénář s danou problematikou a ten přehrát před ostatními skupinami. Po představení jsem se ptala každé skupiny, jak se jim spolupracovalo, jak si děti rozdělily role, kdo vymýšlel scénář a zda jim vyhovovaly role, které hrály. Zbylé skupinky pak měly šanci zhodnotit výkon svých kamarádů.

##### **1. Situace - úklid hračky**

Dva chlapci T. a Q. si hrají s legem, po chvíli Q. vytáhne ještě autodráhu, s tím, že dohromady vybudují město. Ve stejnou chvíli si N. maluje u stolku obrázek. Přichází K., která hraje paní vychovatelku a ohlásí zahájení úklidu s tím, že půjdeme ven. T. a Q. prosí K., aby si mohli stavbu nechat postavenou i během vycházky. K. jim to nedovolí, protože ví, že po procházce už jsme v jiné místnosti a ke stavbě už se chlapci nedostanou. T. má uklidit lego a Q. dráhu, ale T. se rozčiluje a tvrdí, že s legem si hráli oba, tak by měli uklízet oba. K. zvyšuje hlas a nutí chlapce k rychlejšímu úklidu. T. se stále vzteká nad legem, objevuje se N. a říká chlapcům, ať uklízí, aby mohli jít ven. Vidí, že se nic neděje tak jim začne pomáhat s úklidem.



Pocity herců:

T.: „Bylo to nefér. Hráli jsme si s legem oba, tak měl Q. uklízet i lego.“

Q.: „K. mi řekla, že mám uklidit dráhu a tu jsem uklidil. Takže já jsem v poho. T. je blbej, měl to uklidit a bylo to.“

N.: „Chtěla jsem jít ven co nejdřív a oni vůbec neuklízeli, i když jim to K. přikázala. Mě úklid nevadí, tak jsem jim s tím pomohla.“

K.: „Chtěla jsem být spravedlivá, ale nevím. Musela jsem na ně křičet, přišlo mi, že mě vůbec neslyší. Přišlo mi, že nakonec se oba postavili proti mně a teď už mě nemají rádi.“

## 2. Situace – fyzické napadení druhého

Dvě dívky (L. a K.) si hrají s panenkami a zámek. Najednou začne jedna pištět a vzápětí se začnou tahat za vlasy. Přichází chlapec (V.) a snaží se obě dívky od sebe odtrhnout. Dívky se zastaví a obě ječí na V., ať se do toho neplete. V. jde pro (E.), která hraje vychovatelku. E. se snaží vyřešit spor domluvou a chce, aby si obě rváčky podaly ruce, usmířily se a slíbily, že už se prát nebudou.

Pocity herců:

L.: „K. je moje kamarádka a bylo mi nepříjemný jí tahat za vlasy. Usmíření mi šlo myslím dobře. Celé se mi to moc líbilo.“

K.: „Byla jsem překvapená, že mě L. tahá za vlasy, bolelo to, až jsem musela křičet. Je to přece hra, nemusela mě tak tahat. Vůbec se mi to nelíbilo.“

V.: „Viděl jsem, jak se holky perou, chtěl jsem je roztrhnout, ale byly dvě, tak jsem šel pro E. Hrál se mi dobře a moc jsem toho neměl, bylo to hrozně rychlý.“

E.: „Snažila jsem se, aby už se nikdy nepraly. Nikdy nechci být vychovatelkou.“

## 3. Situace – nudím se, a tak provokuji

Chlapec A. sedí na židli a pozoruje třídu. Zvedne se a nenápadně strčí do L., ta dělá, že nic. A. obejde stůl, kde si L. maluje, a strčí do ní z druhé strany. L. mu v klidu řekne, ať ji nechá na pokoji, ale A. pošťuchování nenechá a stále L. otravuje. Celou situaci sleduje T., přijde ke dvojici a začne odhánět A. od L. Oba hoši se začínají dohadovat. Po chvíli slovní přestřelky odchází L. pro vychovatelku M. M. okamžitě přichází a bez zjišťování, co a jak probíhalo, uloží trest A. i T. v podobě sepsání 3 vět o tom, jak se chci chovat ke kamarádovi. T. vykřikuje, že je M. nespravedlivá.

Reakce herců:

A.: „Chtěl jsem L. vyprovokovat, aby si mě všimla. Ona si mě vůbec nevšímá, furt jen kreslí. Je hloupá.“

L.: „A. jsem se trochu bála, že mě bouchne, ještě že mi přišel T. Škoda, že dostal taky úkol, to bylo nespravedlivý.“

T.: „M. byla neférová, nic jsem neudělal, jen jsem chtěl L. pomoci, příště už se na to vyprdu.“

M.: „Bylo mi divně, nechtěla jsem nic řešit, kluci se hádali oba, tak dostali oba úkol.“

#### 4. Situace – mluvím sprostě

E., A. a R. hrají žížaly, všichni tři jsou poměrně hluční a při každém sestupu figurky po žebříku zpátky se ozývají různé vulgarismy. Po chvíli přichází ke skupince děti V. a upozorní je, že mluví sprostě a že v družině sprostě nemluvíme. Chvíli se snaží, ale po chvíli už zase slyšíme sprostá slova. V. se vrátí k dětem, vezme jim žížaly a řekne, že jim hru vrátí, když slíbí, že už tak mluvit nebudou.

Reakce herců:

E.: „Bylo to super, moh' jsem mluvit sprostě.“

A.: „Sprostě nemluvíme a bylo mi to hodně nepříjemný to říkat nahlas, styděla jsem se před ostatníma.“

R.: „Já toho vlastně moc neřek, mluvili A. a E. Nevadilo mi to, jsem v pohodě.“

V.: „Nevím, jestli jsem udělal dobře, že jsem jim to vzal. Byli na mě pak hodně naštvaní, asi jsem je zradil. Nevím.“

#### 2.2.1.1 Přínos pravidel v 1. fázi

Po uplynutí prvních třech měsíců jsme se s dětmi společně pokusili zjistit, jestli nám pravidla pomohla, popřípadě jak, nebo nám nepomohla, pak tedy proč. Tato část výzkumu proběhla formou strukturovaného rozhovoru, kdy jsem každému dítěti kladla stejné otázky a jejich odpovědi jsem si zaznamenala. Komplikace, které nás během rozhovoru provázely, měly příčinu v tom, že ve chvíli, kdy jsem vedla rozhovor s jedním dítětem, ostatní byly bez dozoru. Neosvědčila se ani situace, kdy jsem vedla rozhovor s jedním dítětem, a zbytek skupiny měl zadanou samostatnou práci. Vzniklé ticho pak bránilo jedinci odpovídat nebo naopak byly tendence předvádět se před ostatními. Celkový počet dotazovaných byl 22 a rozhovory probíhaly několik dní.

### Výzkumné otázky:

1. Myslíš, že se změnilo chování ve skupině?

Ano – trochu – vůbec- je to ještě horší

2. Je něco, co se změnilo k lepšímu?

3. Jaká jsou naše pravidla?

Vyhovují mi – nevyhovují mi

4. Jak ti šlo je dodržovat?

Snažím se a jde mi to – snažím se a nejde mi to – jsou mi lhostejné

5. Co ti brání pravidla dodržovat?

6. Myslíš, že bychom mohli něco ještě vylepšit?

Ano - nevím - ne

### Výsledky výzkumu:

1. Názor, že chování se ve skupině změnilo, mělo 9 dětí, 5 dětí se vyjádřilo, že trochu ano, 4 děti nepozorovaly žádnou změnu oproti předcházejícímu období a 3 děti tvrdily, že chování je ještě horší, než bylo.
2. Na otázku, co se změnilo k lepšímu, odpovědělo 6 dětí, že se snažily více všem pomáhat, 3 děti si dávaly pozor na jazyk. 7 dětí tvrdilo, že se nic nezlepšilo a 6 dětí řeklo, že nevím.
3. Pravidla mi vyhovují, odpovědělo 14 dětí kladně a 8 dětí záporně.
4. Úspěšně dodržovat pravidla dokázalo 8 dětí, 10 se snažilo, ale moc jim to nešlo, a 4 dětem jsou lhostejná.
5. Tato otázka byla pro děti těžká a moc nevěděly, jak odpovědět. Nejvíce (9) dětí odpovědělo, že nejde dodržovat pravidla, když jsou na někoho naštvaní. Pět dětí uvedlo, že pravidla nedodržují, když cítí, že situace je vyhodnocena nespravedlivě. Zbytek (8) dětí, uvedlo, že neví.
6. Pocit, že by se dalo ještě něco zlepšit, mělo 10 dětí, 6 odpovědělo nevím a 6 bylo spokojeno s tím, jak to ve školní družině v současnosti je.

## 2.2.2 Období duben - červen, II. fáze

### 2.2.2.1 Dotazník pro vychovatelky

Od dubna 2016 jsem se začala intenzivně připravovat ke státním závěrečným zkouškám na VŠ a díky tomu jsem ve školní družině poměrně často chyběla. Vedení školy uzavřelo

pracovní smlouvu s třídní učitelkou z I. stupně naší ZŠ, která mě ve dnech mé nepřítomnosti zastupovala. Paní učitelku jsem seznámila se svým výzkumem, jeho průběhem a cíli.

Po uplynutí doby mé nepřítomnosti jsem pomocí dotazníku, který vyplnily mé kolegyně – vychovatelky, zjišťovala vliv pravidel na skupinu.

Dotazník pro učitele/vychovatele:

1. Uklízely si děti po sobě hračky více než normálně?  
Ano – spíše ano – stejně - spíše ne – ne – nevím
2. Chovaly se k sobě děti ohleduplněji?  
Ano – spíše ano – spíše ne – ne – stejně
3. Jaká byla atmosféra ve třídě?  
Klidná – spíše klidná – spíše neklidná – neklid – nevím
4. Jaký byl výskyt vulgarismů?  
Méně než dříve - nic neobvyklého – více než dříve - nevím
5. Odmlouvaly děti?  
Méně než dříve - stejně – více než dříve – nevím
6. Spolupracovaly děti spolu na zadaných úkolech?  
Méně než dříve - stejně – více než dříve – nevím
7. Měla jsem pocit, že bych měla pedagogicky zasáhnout?  
Určitě ano – spíše ano – spíše ne – vůbec ne – nevím

Výsledky dotazníku:

Z vyplněných dotazníků jsem zjistila následující informace:

1. Děti si po sobě spíše neuklízely hračky.
2. Chovaly se k sobě stejně ohleduplně.
3. Atmosféra ve třídě byla neklidná.
4. Vulgarismy se objevovaly více než dříve.
5. Děti odmlouvaly více než dříve.
6. Na úkolech spolupracovaly stejně jako dříve.
7. Měla jsem pocit, že bych spíše měla zasáhnout.

#### **2.2.2.2 Rozhovor s rodiči**

Do II. části výzkumu jsem zařadila i rozhovory s rodiči, kterým jsem položila 3 otázky. Krátký rozhovor probíhal během odpoledního předávání dítěte v prostorách šatny školní družiny. Šatna

je poměrně malá, s nedostatečným prostorem pro odkládání oblečení i školních tašek, a tak většinou působí nepořádně až chaoticky. Tři dny v týdnu šatnu využívá ještě keramický kroužek a to má za následek, že se v ní rodiče hromadí a pak je vlastně nereálné vést soukromý rozhovor. Z těchto důvodů jsem se snažila ptát se rodičů tak, aby se necítili ohroženi, abych nikoho žádným způsobem neuváděla v rozpaky či se ho nějak jinak nedotkla. Během rozhovoru jsem si poznámky nezapisovala, protože jsem se snažila o nepřerušování toku myšlenek tázaného a zároveň jsem se tak snažila o nastolení neformálního rozhovoru. Po skončení rozhovoru jsem vše zaznamenala do svých poznámek.

Otázky pro rodiče:

1. Všiml(a) jste si nějaké změny v chování svého dítěte?
2. Víte o pravidlech, která si děti vytvořily ve školní družině?
3. Myslíte si, že pravidla jsou důležitá pro vaše dítě?

Odpovědi rodičů:

Otec T. (usměvavý, vtipkuje) : „Žádnou zásadní změnu jsem nepostřeh. Víím, že chce být někdy za každou cenu středem pozornosti, takovej prostě je. O pravidlech něco říkal a myslím si, že jsou fajn.“

Matka Q. (stále lehce podmračená): „Q. je chudák, nikdo s ním nechce kamarádit. Vaše pravidla mě vůbec nezajímají, mám své a podle těch vychovávám své děti.“

Matka L. (při rozhovoru se usmívá, hodně gestikuluje): „L. má družinu moc ráda a chtěla by tu být co nejvíce, což nejde. O vašich pravidlech vííme a jsme rádi. Sledujeme záznamy a zajímáme se, co a jak probíhá. Jasná pravidla máme i doma, takže souhlasím s tím, že jsou pro děti důležitá.“

Otec V. (roztěkaný, bloudí očima po třídě během rozhovoru, úsečný v projevu, bez emocí): „V. je nemocný a hodně náladový, přece vííte, že má to ADHD a epilepsii, takže nějaké chování nebudu komentovat. O pravidlech nic nevím a jo, jo pravidla jsou důležitá.“

Matka V. (neusmívá se, působí přísně): „V. když je s T., tak zlobí, zkuste, aby spolu nebyli. Jinak je V. hodný stále stejně. O pravidlech víím – V. mi o nich vyprávěl a ukazoval zprávy tady na nástěnce. Pravidla jsou důležitá, ale člověk musí být důsledný, aby měla nějaký efekt při výchově.“

Matka E.(mluví špatně česky, stále se usmívá): „E. sem chodí ráda, ale já víím, málo. Pravidla znám.“

Matka M. (mluví dobře česky s ruským přízvukem, klidná, s pochopením, několikrát se nabídla s pomocí při různých družinových aktivitách): „Jsem ráda, že tu družina je a že sem může M. chodit, má tu kamarádky a je tu šťastná. O pravidlech vím a je jenom dobře, že je tu máte vyvěšené.“

Otec T. (usměvavý, klidný): „Žádnou změnu spojenou s družinou jsem nepozoroval, obě děti jsou tu v pohodě. Největší problém mám s jejich matkou, ale o tom víte už dávno. Pravidla tu visí, vím o nich.“

Matka K. (vážná, energická): „Změny v chování jsem si nevšimla. O pravidlech nic nevím. Aha, máte je tady. Jo jsou dobrá.“

Matka A. (nemluví česky, mám pocit, že ani moc nerozumí, konverzace je obtížná, snažím se mluvit pomalu a v jednoduchých větách, zkouším to i anglicky – paní odpovídá rusky, A. překládá do ruštiny a poté zpět do češtiny): „Ano pravidla znám.“

### **1.1.1.3 Přínos pravidel ve 2. fázi**

V posledním měsíci výzkumu (červen) jsem se vrátila ke své skupině a znovu jsem dětem položila výzkumné otázky z první části mého výzkumu. Zajímalo mě, nakolik se budou lišit jejich odpovědi a jak vyhodnotí uplynulé období.

Po zpracování výzkumných otázek jsem zaznamenala tyto výsledky:

1. Chování ve skupině se změnilo, označilo 12 dětí, trochu ano 6 a 4 děti uvedly, že se nic nezměnilo.
2. Výrok, že se něco změnilo k lepšímu potvrdilo 14 dětí ( „ Mohl jsem běhat po třídě, stavět zbraně, pí. uč. se mnou dělala domácí úkol, nic mi nikdo nezakazoval, hraní her na mobilu a tabletu bylo dovoleno.“) Pět dětí uvedlo, že chování bylo horší a tři děti žádnou změnu nezaznamenaly.
3. Pravidla mi vyhovují, odpovědělo 9 dětí, 13 odpovědělo, že jim nevyhovují.
4. Pravidla jsem nedodržoval, odpovědělo 9 dětí, 10 dětí se snažilo, ale byly situace, kdy pravidlo porušily a 3 děti neměly s dodržováním pravidel žádný problém.
5. Nebylo nic, co by mi bránilo v dodržování pravidel, uvedlo 6 dětí. 8 dětí uvedlo, že nebyly nijak hodnoceny za pravidla, 3 děti tvrdily, že si mohly dělat, co chtěly, 4 uvedly, že jim brání nespravedlivé situace a 1 dítěti brání to, že mě nemá rádo.
6. Zlepšit celkovou atmosféru v družině si přálo 8 dětí, 9 dětem atmosféra vyhovuje a 5 odpovědělo neví.

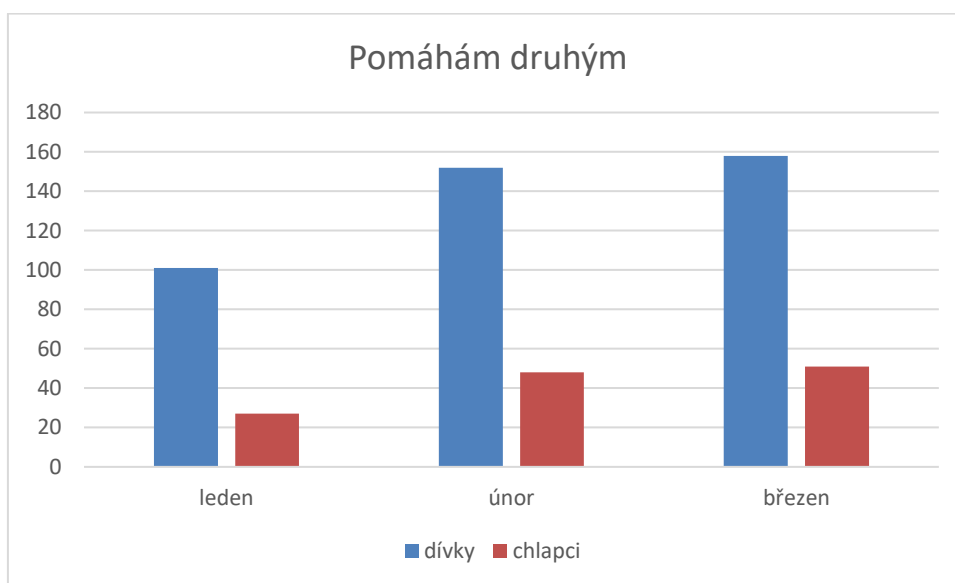
## 2.3 Výsledky

Tabulka 1: Pomáhám druhým

pomáhám druhým	leden	únor	březen
dívky	101	152	158
chlapci	27	48	51
celkem	128	200	209

Zdroj: Vlastní zpracování.

Pomáhám druhým – grafické zpracování



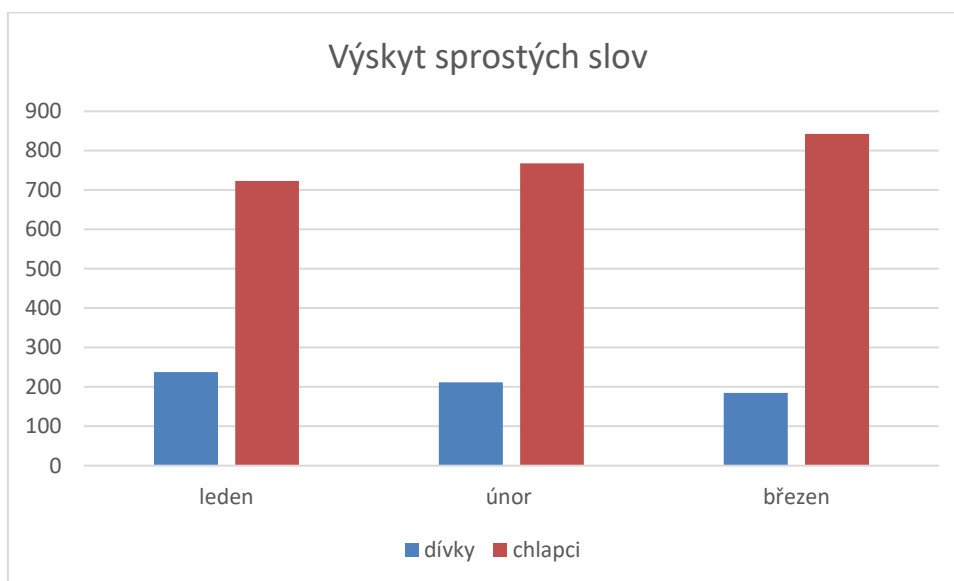
Z rozboru grafu, v němž jsem zaznamenávala nezištnou pomoc druhému, vyplývá, že si děti bez ohledu na pohlaví si začaly více pomáhat. Z dílčích tabulek (přílohy 1,2,3) je patrné, že ve skupině jsou jedinci, kteří nejsou ochotni, ani za vidinou odměny, změnit své chování, na druhé straně jsou tací, kteří pomohou kdykoliv a komukoliv, a dále děti, které vyloženě maří snahu ostatních.

Tabulka 2: Výskyt sprostých slov

Výskyt sprostých slov	leden	únor	březen
dívky	238	212	185
chlapci	723	768	843
celkem	961	980	1028

Zdroj: Vlastní zpracování

## Výskyt sprostých slov – grafické zpracování



Z tabulky i grafu vyplývá, že na používání vulgarismů nemají záznamy vůbec vliv. Děti se spíše zhoršovaly, přestože dostaly za použití vulgarismu trestné kolo v běhání na školním hřišti, tak je to neodradilo. Na grafu je zajímavé, že dívky měly tendenci se zlepšovat, naopak chlapci se zhoršovali. Celkově jsem zaznamenala nárůst používání vulgarismů mezi dětmi.

## 2.4 Pravidla školních družin v zahraničí

### Německo

K prozkoumání pohledu na školní družinu v zahraničí mě přivedly dvě okolnosti, které mají mezi sebou určitou souvislost. Ta první má počátky kolem roku 2000, kdy jsem se velmi divila počtu evidovaných cizinců ve třídní knize mé německé přítelkyně v Obersulmetingenu (Baden-Württemberg), kterých zde bylo zastoupeno více jak ryze německých jmen. O dekádu později mám i já ve své třídničce poměrně hojný počet cizinců. Díky tomuto zjištění spolu probíráme

při našich občasných návštěvách i problematiku cizinců ve školním prostředí, s tím rozdílem, že v jižním Německu převládají Turci, u nás v centru Prahy stoupá příliv dětí z ruský mluvících zemí.

Díky této bakalářské práci jsme se věnovaly i problematice pravidel, kde jsme se snažily najít to, co mají obě země společné a v čem se rozcházejí. V německé družině je velký důraz kladen na vytvoření rodinné atmosféry a s tím spojené principy vzájemné pomoci ve skupině. V rámci



jejich družiny na rozdíl od naší existuje speciální klub na integraci dětí odlišných národností, kde se tyto děti blíže seznamují a jsou jim vysvětleny hodnoty a zvyklosti německé společnosti.

Další body německých pravidel už jsou velmi blízké myšlenkám naší družiny. Týkají se pravidel slušného chování, řešení konfliktů v klidu a s trpělivostí a podpora vzájemné dětské spolupráce. Zajímavé pro mě bylo pravidlo, které určuje systém sdílení či předávání hraček, při kterém dítě postupuje jakoby podle manuálu. Ten dítě vede k toleranci k ostatním a trpělivosti, protože si s danou hračkou může hrát až ve chvíli, kdy si s ní dohraje jiné dítě.

Inspirací pro naši družinu je německý program vytvořený speciálně pro komunikaci s rodiči, ve kterém je kladen důraz na pravidelné výměny informací o dětech, ať už formou určených úředních hodin školy či osobními konzultacemi. Velmi podporována a ceněná je pak spolupráce rodičů se školní družinou.

## **Rusko**

Jako další zemi pro porovnání pravidel ve školní družině jsem si vybrala Rusko. Bylo to dáno především tím, že v mojí skupině je nejvíce cizinců právě z rusky mluvících zemí.

Na rozdíl od německé či naší české školní družiny panuje v rusky mluvících zemích tvrdá disciplína už od začátku školní docházky. Není výjimkou, že jsou děti posuzovány na základě svého vzhledu, který se neomezuje jen na kontrolu upravené školní uniformy, ale dětem je například kontrolováno, zda mají čisté nehty. To je pro nás skoro nepředstavitelné, obzvláště v současnosti, kdy podle zákona nemáme právo ani zkontrolovat dítěti hlavu, i když máme podezření na výskyt vší.

Děti v ruských školách dostávají daleko více úkolů a tak pobyt ve školní družině je nejvíce spojen právě s vyhotovením úkolů a přípravou do školy na další den. Velmi podporována je ctižádost, která je oceněna vystavením fotografie dítěte na veřejné nástěnce školy. Naopak se absolutně nepřipouští jiný názor či náznak kreativity.

Dalším měřítkem pro úspěšný výběr školy a s tím spojené odpolední činnosti jsou dobré kontakty. Ty jsou v Rusku důležité nejen ve školství, ale víceméně jsou potřebné ve všech odvětvích.

Některé ruské děti, které chodí k nám do školních družin, navštěvují i ruskou školu tady v Praze. Všechny se shodují na tom, že ruská škola je daleko těžší než česká, a potvrzují fakt,

že se musejí doma daleko intenzivněji připravovat, takže rozhodně nemají tolik volného času jako české děti navštěvující naši školu.

## **Anglie**

Poslední zemi, kterou jsem si vybrala pro porovnání v přístupu k pravidlům ve školní družině, je Anglie. Volba byla opět ovlivněna možností promluvit s konkrétní anglickou učitelkou z Readingu, která je zároveň naší rodinnou přítelkyní.

Výběr školy a navazujícího školního klubu je v Anglii nejvíce ovlivněn rodinnou tradicí. Pokud tedy rodiče navštěvovali soukromou školu, je více než pravděpodobné, že jejich děti ji také budou navštěvovat. Rozdílem mezi státním a soukromým školstvím v Anglii je především ve financích, které jsou rodiče ochotni do vzdělání svých dětí investovat. A to se odráží i v pojetí školních klubů, které jsou převážně soukromého charakteru. Výsledný přístup k dítěti je velmi individuální a pozitivní, vše se přizpůsobuje jeho potřebám a dovednostem. Během celého prvního stupně ZŠ dítě není konkrétně hodnoceno, v podstatě nedostává žádné domácí úkoly. Inspirací pro mě je cíl pedagogů i vychovatelů v Anglii v tom, jak dítě co nejvíce a nejlépe motivovat, aby probíranou látku ve škole či možnost něco vytvořit v odpoledním školním klubu, chtělo dělat samo. Je to myšlenka, se kterou se v Anglii hodně intenzivně pracuje, a pokud se nedaří nějaké dítě vhodně motivovat, bývá celá motivační problematika předmětem pedagogických porad. Nežádá se stává, že z takovýchto porad odchází učitelé až ve večerních hodinách.

## **2.5 Diskuze nad výsledky**

Tato práce neměla za cíl být návodem, jak děti ve školní družině lépe motivovat ke vhodnému chování. Jejím záměrem byla snaha o zachycení konkrétního půlroku v konkrétní školní družině.

Faktorů, které ovlivňovaly celou práci, je hned několik. Především je to místo umístění školní družiny v centru metropole bez možnosti zahrady a v některých dnech i bez možnosti proběhnout se po školním hřišti či ve školní tělocvičně. S tím úzce souvisí konkrétní prostředí školní družiny. Na rozdíl od jiných školních družin tato disponuje svými prostory, ale ty nejsou zcela vyhovující. Prostory nejsou přímo v budově školy, takže každé oddělení denně absolvuje několik přesunů mezi oběma budovami. Především v zimních měsících jsou tyto přesuny náročné nejen fyzicky, ale i psychicky pro všechny zúčastněné.

Dalším na první pohled pozorovatelným faktorem, je skladba dětí ve školní družině. Na jedné straně jsou zde děti velmi majetných rodičů, na druhé děti ze sociálně slabého prostředí. Za zmínku stojí i národnostní pestrost jednotlivých skupin, kdy není výjimkou mít v oddělení až 1/3 cizinců, v poslední době především z ruský mluvících zemí.

Ale především je to charakterová pestrost konkrétních dětí. Každé je originální, vyrůstající v konkrétním výchovném prostředí s naučenými rodinnými vzorci a toužící být oblíbeným článkem školního kolektivu.

A v neposlední řadě je jedním z hlavních faktorů postoj nás vychovatelek, které se v tomto oddělení střídaly. Každá z nás má jiné metody, postupy i způsoby řešení konfliktních situací, hranici odolnosti a svůj temperament.

### **Pravidla a tabulky**

Stanovení pravidel bylo od počátku celé práce zaměřeno na posílení společenských norem ve skupině. Snažila jsem se, aby byly děti při formulování pravidel zcela konkrétní a já abych se vyvarovala pojmů, pod kterými si děti neumějí nic představit. To se nám podařilo a nakonec jsme společně zformulovali pravidla, která jasně říkají, co se od dětí očekává.

Ze souhrnné tabulky 1 zjišťujeme, že pokud děti aktivně motivujeme, jejich snaha pomáhat druhým sílí, bez ohledu na pohlaví. Tento nárůst můžeme sledovat mezi prvním a druhým měsícem. Pro děti byl začátek výzkumu něco nového a snažily se. Po dvou měsících se děti už tolik nesnažily, takže křivka stoupá jen nepatrně. V dalších měsících se tabulky nevyplňovaly, takže otázka, zda by křivka stoupla, stagnovala, či klesala v delším časovém horizontu, může být předmětem dalšího výzkumu.

Druhá tabulka potvrzuje, že na konci mladšího školního věku děti začínají celkově používat vulgarismy daleko častěji než v předešlém období a aktivní přístup vychovatelky to neovlivní. Jedním z faktorů, proč chlapci v tomto období mluví vulgárněji, je genderový řád, který svým způsobem vytyčuje, co je pro dané pohlaví ještě v normě a co už ne. Podle Janošové je např. právě jednou z norem, kterou si děti mezi sebou do jisté míry hlídají, že neschvalují vulgarismy u dívek.<sup>17</sup> Dalším faktorem ovlivňujícím větší výskyt vulgarismů u chlapců vidím v tom, že více mluvili vulgárně mezi sebou, kdežto dívky užívaly vulgarismy častěji směrem k chlapcům a mezi sebou skoro vůbec.

---

<sup>17</sup> Janošová, Pavlína. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing, 2008, s. 141.

## **Modelové situace**

Hlavním záměrem této aktivity byla kooperace dětí a dodržování pravidel, které mohly kreativně ztvárnit. Děti se ujaly svých rolí nad očekávání zodpovědně a snažily se sehrát scénky pravdivě. Právě v modelových situacích se velmi výrazně projevovaly různé temperamenty dětí. Děti si své role rozdělovaly samy a výběr každého z nich ukázal, kdo je spíše organizační typ, kdo podléhá okolí a jak kdo dokáže akceptovat ostatní. Mohla jsem sledovat děti, jak se snaží prosadit v kolektivu, nebo naopak jak jsou sociálně vyčleněni. Mou snahou bylo zapojit skutečně všechny děti a i ty, které právě nehrály, měly za úkol pozorně naslouchat. Situaci nám komplikovala svým akustickým ruchem zbylá dvě oddělení školní družiny, což mělo za následek rozptylování diváků.

Dále jsem předpokládala, že záporné role se dětem budou ztvárňovat bez větších problémů a to se potvrdilo. I děti, které mají spíše nenápadný projev, se zde pokusily projevit se více agresivně. Naopak děti, které jsou spíše živější, ještě více zkoušely zaujmout obecenstvo svým nežádoucím projevem. Z přehrání scének a sdělení pocitů vyplynula zajímavost, že děti ani v jednom případě nechtějí být vychovatelem či vychovatelkou. S touto rolí, měli všichni herci problémy, přestože se všeobecně domnívají, že je to zaměstnání jednoduché.

## **Rozhovory – výzkumné otázky**

S dětmi jsem vedla rozhovor, zjištěné odpovědi každého dotazovaného dítěte zapisovala a ty pak setřídila. Na konci celého výzkumného období jsem porovnávala odpovědi a dospěla k následujícím výsledkům.

Druhé období bylo dětmi hodnoceno celkově jako lepší. Pravidla, která si samy vymyslely, jim v podstatě nevyhovovaly, protože narostl počet dětí, které je vědomě porušovaly. Ubylo dětí, které se vědomě snažily pravidla dodržovat. Stejný počet dětí zůstal v situacích, kdy se snažily pravidla dodržovat, ale něco jim v tom bránilo. Nejčastěji to byla nespravedlivě vyhodnocená situace nebo emoční nevyrovnanost dítěte v dané situaci. Ve skupině bylo více dětí spokojených a méně jich chtělo změnu k lepšímu.

Během pročitání a vyhodnocování výsledků z rozhovorů s dětmi mi vyvstala otázka, nakolik byly děti ve svých odpovědích upřímné a pravdivé. Další nedostatek vidím v podmínkách provádění rozhovoru. Ty se mi nepovedly vytvořit takové, aby každé dítě mělo plné soukromí a nebylo ovlivňováno bezprostředním okolím. Abych navodila větší důvěru při probíhajícím rozhovoru, slíbila jsem jednotlivým dětem, že se nikdo nedozví, co konkrétního, kdo řekl.

Výsledky, které jsem od dětí získala, mě přinutily k tomu, abych zhodnotila své zkušenosti se skupinou v širším kontextu, zjistila vývoj celé skupiny a přemýšlela tak o další práci s ní.

### **Dotazník pro vychovatelky**

Z výsledků dotazníku, ve kterém jsem zjišťovala mínění svých kolegyň, vyplývají následující informace. Situaci v mé skupině, kdy za mě suplovala učitelka, hodnotily jako spíše horší. Projev dětí byl více hlasitý a i četnost vulgarismů byla větší. Děti se k sobě chovaly stejně ohleduplně a na zadaných úkolech pracovaly také se stejným nadšením jako v předešlém období. Vychovatelky měly nutkání pedagogické zásahu, ale nikdy k němu nedošlo.

Pro nás vychovatelky bylo toto zjištění více než převratné. Původně jsme se domnívaly, že zastupující učitelka povede skupinu podobnými metodami a postupy jako při vyučování. To se nepotvrdilo, spíše naopak. I z výsledků rozhovorů s dětmi vyplývá, že měly v tomto období spíše více volnosti. Samozřejmě ovlivňující faktor je konkrétní přístup zastupující učitelky a bylo by asi zajímavé porovnat různé přístupy ostatních vyučujících z I. stupně školy.

Další faktor, který ovlivňuje nazírání vychovatelek na práci učitelky z I. stupně ZŠ, je jejich vzájemný vztah a pohled učitele na práci vychovatele. Není výjimečné mylné a všeobecně přijímané tvrzení učitelů, že vychovatelka ve školní družině si s dětmi jen hraje a nemusí se na svou práci připravovat ani ji nějakým způsobem hodnotit. Bohužel i u nás ve škole jsou v menšině

ti pedagogové, kteří nás vychovatele berou jako rovnocenné kolegy.

### **Rozhovor s rodiči**

Rozhovory s rodiči jsem vedla při předávání dětí a jsou zrcadlem našeho již poměrně dlouhodobého vztahu. Přestože se s rodiči snažím denně mluvit o jejich dětech, uvědomila jsem si, že daleko častěji s nimi řeším různé druhy nekázně než pochvaly. Je to dáno na jedné straně tím, že děti jsou předávány v poměrně krátkém časovém úseku, který mě nutí být rychlá a věcná, a na druhé straně vědomím toho, že dokud se dítě nechová nějakým nežádoucím způsobem, není tedy důvod s rodiči o tom diskutovat. Na tomto místě chci jen zmínit, že pro rodiče, kteří od školní družiny očekávají pouze hlídací službu svého dítěte, nemůžeme očekávat přesah zájmu či nějakou vlastní pozitivní intervenci. To vedlo k situaci, že někteří rodiče reagovali překvapeně ve chvíli, když zjistili, že jejich dítě ten den ve školní družině nic neprovedlo.

Dále je zajímavý pohled některých rodičů na školní instituce jako celek. V mnohých z nich se zakořenila myšlenka, že pokud za něco zaplatí, získávají tak absolutní moc ovlivnit chod nejen školní družiny, ale i výuky podle svých často velmi zkreslených představ. Pak je někdy velmi komplikované pracovat s dětmi, pokud jsou takto zkreslenými pravdami vybaveny z domova.

Další typ rodičů, jejichž děti jsou také u nás ve školní družině, spadá do v současné době stále narůstající skupiny rodičů s volnou či jinak alternativní výchovou. Děti z takovýchto prostředí nemají nastavené mantinely v domácím prostředí, a tak moc nechápou význam pravidel. Naší snahou ovšem je usměrnit aspoň trochu tyto jednotlivce na takovou úroveň žádoucího chování, abychom vůbec mohli s celou skupinou pracovat. Z těchto situací vznikají zákonitě problémy, které se zastánci volné výchovy v podstatě nedají řešit a dochází k nepříjemným okamžikům, které se mohou nepříznivě projevit v celkové atmosféře školní družiny.

Rodiče jsou různí, stejně jako jsou rozdílné jejich děti. V této části jsem se snažila být co nejvíce objektivní a nezkreslovat nabyté informace svými již zažitými zkušenostmi. I přes můj pedagogický optimismus jsem se setkala u některých rodičů s nepochopením, odmítnutím i agresí.

### **Porovnání přístupu k pravidlům ve školní družině v zahraničí**

Při porovnávání pojetí výchovy nejen k dítěti, ale i k celkovému pohledu na zvyklosti, jsem zjistila, že největší vliv má konkrétní společnost, její cíle a určité národní myšlení. To vzniká už v historii každého státu a odráží se samozřejmě i v současné státní politice.

Nejblíže cílům naší družiny má Německo, kde funguje i podobný vzdělávací systém a s tím spojený i systém školních družin. Je možné, že je to důsledek poměrně dlouhé společné historie, kdy hranice státu byly jen na mapách, ale lidé z obou stran smýšleli hodně podobně a v rodinách byly zastoupeny oba státy. Současná situace s uprchlíky v Německu je velmi komplikovaná ve všech odvětvích a samozřejmě její dopad se odrazí i ve školství, jak přesně, je těžké i odhadovat.

Druhou srovnávanou zemí se stalo Rusko, které si vždy zakládalo na absolutní disciplíně a to se odráží i v pohledu na školní prostředí a s ním spojený volný čas dětí. Podporována je výkonnost a ctižádost, velký vliv má hodnocení. Dítě je neustále pod velkým tlakem, zda bude úspěšné a i sebemenší zakolísání se někde stává problémem.

Poslední porovnanou zemí se stala Anglie se svým individuálním a hodně motivujícím přístupem ke každému dítěti. Podporována je právě individualita, kreativita a celkově

osobnostní vývoj dítěte. Velký význam pro výběr kvalitní školy, která je propojena s kvalitním odpoledním klubem, mají investované finance. To může vést k domněnce, že peníze dokáží nemožné a bez nich nemůže nic fungovat dobře.

## ZÁVĚR

Tématem bakalářské práce bylo pojednání o větší spolupráci samotných dětí na vytváření pravidel chování ve školní dužině, které by vedlo k větší toleranci mezi nimi a tak i k celkové lepší atmosféře v prostředí. Práce vycházela z konkrétního prostředí školní družiny v centru hlavního města, se všemi možnými aspekty, které toto prostředí přináší. Jejím cílem bylo zjistit, jaký vliv mají pravidla na chování dětí.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část vychází z tématu práce. Úvodní kapitola blíže popisuje prostředí školní družiny, její historii, funkce a seznamuje s kompetencemi, které by si dítě mělo ve školní dužině osvojit, a s druhy činností, které by měly rozšířit dítěti jeho obzory. V navazující kapitole, zabývající se vývojovým obdobím mladšího školního věku, jsem se blíže seznámila s hlavními znaky tohoto přelomového období a zároveň poukázala na možné problémy, s kterými se dítě na počátku školní docházky může setkat. V následující kapitole, která se věnuje morálnímu vývoji vědomí, jsem se snažila najít a porovnat názory na charakter a svědomí našich i zahraničních odborníků. S problémem morálního vědomí úzce souvisí současná problematika s nekázní, která je klíčovým pojmem celé mé práce. V kapitole věnující se nekázní jsem čerpala informace z odborných literatur, které se zaměřují na příčiny a projevy nekázně. Problematiku pravidel řeší navazující kapitola, ve které jsem hledala odpovědi na otázky, proč je dobré zavádět pravidla, či kdo a kdy by měl pravidla stanovit. Závěrečná kapitola charakterizuje osobnost vychovatele a zaměřuje se nejen na dovednosti, vlastnosti a vzdělanostní předpoklady vychovatele, ale nezapomíná ani na jeho aktivní volný čas, který je nesmírně důležitý nejen k relaxaci a regeneraci sil, ale především v boji proti vyhoření.

Praktická část byla věnována výzkumnému šetření, které zahrnovalo dlouhodobé pozorování a zachytilo reakce a pocity jak dětí, tak i dospělých. Cílem celého výzkumu bylo zjištění, zda existuje určitá spojitost mezi pravidly, vytvořenými samotnými dětmi, a žádoucím chováním ve školní dužině. Jasnou odpověď na tuto otázku práce nepřinesla, protože vždy záleží na mnoha vstupujících faktorech v konkrétních situacích. Potvrdilo se ale, že pokud děti spolupracovaly na tvorbě pravidel, více se pak snažily je dodržovat a podstatně více se v prostředí školní družiny o pravidlech diskutovalo. Děti své poznatky předávaly rodičům, což potvrdilo výzkumné šetření v podobě rozhovoru s rodiči, kde většina dotazovaných odpověděla, že o pravidlech školní družiny byla od svých dětí informována. Práce však nepotvrdila žádnou konkrétní spojitost mezi dodržováním pravidel a tolerantním jednáním. Ze vzniklých situací vyplývá, že hlavním faktorem, které ovlivňuje to, jak dítě zvládá konflikty



a to, jak moc je tolerantní, je postoj jeho rodiny k současnému pojetí tolerance jako takové. Z dlouhodobého pozorování svého vzorku respondentů jsem zjistila, že jednotlivé rodiny jsou rozdílné ve svém vyznání, kultuře a životním standardu, což ovlivňuje i pohled dětí na toleranci, a uznávání pravidel má různé limity. Práce potvrdila tvrzení, že na dítě v mladším školním věku má stále velmi výrazný vliv jeho rodinné zázemí a vrstevnický vliv se ještě tolik neprojevuje. Dále práce utvrzuje v tom, že pokud vychovatel je pedagogickým realistou, zajímá se o své svěřence a je důsledný ve své práci, může dosáhnout zlepšení v chování nejen jedince, ale dost výrazně ovlivnit atmosféru celé skupiny dětí.

Jedním z problémů, který se během výzkumného šetření ukázal, byla komunikace s rodiči. Přestože rodiče mají každý den možnost informovat se o chování svého dítěte ve školní družině, většina toho nevyužívá a školní družinu bere jako hlídací službu, za kterou platí. Tato problematika by mohla být námětem dalších výzkumných šetření.

V závěrečné kapitole praktické části jsem porovнала své zkušenosti s lidmi pracujícími v podobných školních prostředích, napříč různými kulturami i zeměmi. Díky svým rodinným přátelům jsem mohla čerpat informace týkající se problematiky mladšího školního věku v Německu a v Anglii, informace týkající se Ruska jsem získala od samotných dětí, které navštěvují naši školní družinu, a od jejich rodičů.

Přínos bakalářské práce vidím v přiblížení života ve školní družině pohledem vychovatelky, která zde pracuje a denně je vystavena problémům s nekázní, různými náladami dětí, každodenní komunikací s rodiči, prarodiči, chůvami. Tato práce si nevytyčila za cíl být návodem, jak tyto situace řešit, ale snažila se ukázat směr, jak být ve školní družině spokojenější nejen jako dítě, které sem musí chodit, ale i jako dospělý, který je zde zaměstnán.

Další přínos vidím v tom, že do současné doby neproběhlo mnoho výzkumů, zabývajících se pravidly v mladším školním věku ve školním prostředí, a tak je možné vidět tuto práci jako dílek mozaiky v pohledu na problematiku školních družin.

## SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

- [1] BENDL, S. a kol. *Vychovatelství*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2015. 306 s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [2] BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Triton, 2011. 260 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [3] CANGELOSI, J. S. *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 2009. 289 s. ISBN 978-80-7367-650-6.
- [4] ČÁP J. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1983. 381 s.
- [5] GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2012. 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [6] HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. Vyd. 3., aktualizované. Praha: Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
- [7] HAMER, D., COPELAND, P. *Geny a osobnost*, Praha: Portál, 2003. 250 s. ISBN 80-7178-779-5.
- [8] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
- [9] JANOŠOVÁ, P. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada Publishing, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-6745-1.
- [10] PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, Praha: Portál, 2002. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6
- [11] ROTTEROVÁ, B. *Kázeň a problematika jejího utváření*. Praha: UK, 1973. 150 s.
- [12] *Studia paedagogica* roč. 19, č. 3, rok 2014 [www.studiapaedagogica.cz](http://www.studiapaedagogica.cz) DOI: 10.5817/SP2014-3-4
- [13] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 536 s. ISBN 80-246-0956-8

# SEZNAM TABULEK

Tab. 1 - Pomáhám druhým - leden

2.oddělení	Pomáhám druhým - leden															dívky	chlapci							
	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá			po	út	st	čt	pá		
Gebauerová Thea	■	■	■				■						■				■					5		
Kopřiva Richard				■				■				■	■							■			5	
Sanchez Leila	■		■					■					■					■					5	
Sieberová Magdaléna					■					■	■							■		■			6	
Solis Ethan																							0	
Štorkán Tadeáš																							0	
Tomola Štěpán																							0	
Gebauer Quido																							0	
Honešová Liliána		■	■	■							■	■								■			5	
Kasatkina Nika	■	■	■	■				■	■	■				■	■	■			■	■	■		12	
Kíral Eva	■	■	■	■	■			■	■	■				■	■	■			■	■	■		19	
Lífanov Artur		■							■	■				■	■				■				4	
Novotná Karolína			■	■	■				■	■	■			■	■	■			■	■	■		12	
Ondrák Vojtěch																							0	
Písař Tomáš																							0	
Sanchez Victor				■				■	■	■				■	■				■				5	
Skácelová Žofie			■	■	■				■	■	■			■	■	■			■	■	■		10	
Stazsková Kateřina	■	■	■	■	■			■	■	■	■			■	■	■	■		■	■	■		19	
Stephanova Kira																							0	
Šír Julián			■	■	■				■	■	■			■	■	■			■	■	■		13	
Tran Kristýna																							0	
Trykarová Anna			■						■	■				■	■				■	■			8	
																							101	27

Tab. 2 - Pomáhám druhým - únor

2.oddělení	Pomáhám druhým - únor															dívky	chlapci							
	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá			po	út	st	čt	pá		
Gebauerová Thea			■	■	■			■				■	■	■									7	
Kopřiva Richard	■	■	■	■				■	■	■	■			■	■	■			■	■	■		12	
Sanchez Leila		■	■	■				■	■	■				■	■	■			■	■	■		12	
Sieberová Magdaléna		■	■	■	■				■	■	■							■	■	■	■		14	
Solis Ethan																							0	
Štorkán Tadeáš																							0	
Tomola Štěpán																							0	
Gebauer Quido																							0	
Honešová Liliána			■	■					■	■	■								■	■	■		10	
Kasatkina Nika	■	■	■	■	■				■	■	■				■	■	■		■	■	■		20	
Kíral Eva	■	■	■	■	■				■	■	■				■	■	■		■	■	■		20	
Lífanov Artur	■	■								■	■				■	■			■				0	9
Novotná Karolína	■	■	■	■	■				■	■	■				■	■	■		■	■	■		20	
Ondrák Vojtěch																							0	
Písař Tomáš																							0	
Sanchez Victor				■					■	■	■				■	■			■	■	■		7	
Skácelová Žofie	■	■	■	■	■				■	■	■			■	■	■			■	■	■		20	
Stazsková Kateřina		■	■	■	■					■	■	■			■	■	■		■	■	■		13	
Stephanova Kira																							0	
Šír Julián	■	■	■	■	■				■	■	■				■	■	■		■	■	■		20	
Tran Kristýna		■	■	■	■					■	■	■			■	■	■		■	■	■		12	
Trykarová Anna			■						■	■					■	■			■	■			4	
																							152	48

Tab. 3 – Pomáhám druhým - březen

2.oddělení	Pomáhám druhým - březen																				dívky	chlapci	
	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá	po	út	st	čt	pá			
Gebauerová Thea																					7		
Kopřiva Richard																						9	
Sanchez Leila																						13	
Sieberová Magdaléna																						13	
Solis Ethan																						0	
Štorkán Tadeáš																						2	
Tomola Štěpán																						0	
Gebauer Quido																						0	
Honešová Liliána																						10	
Kasatkina Nika																						20	
Kiral Eva																						20	
Lífanov Artur																						9	
Novotná Karolína																						20	
Ondrák Vojtěch																						1	
Písař Tomáš																						2	
Sanchez Víctor																						8	
Skácelová Žofie																						20	
Stazsková Kateřina																						13	
Stephanova Kira																						0	
Šír Julián																						20	
Tran Kristýna																						11	
Trykarová Anna																						11	
																						158	51

Tab. 4 – Výskyt sprostých slov - leden

2.oddělení	Výskyt sprostých slov - leden																				dívky	chlapci
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Gebauerová Thea	0	0	2	0	1	0	3	3	2	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	0	15	
Kopřiva Richard	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0		3
Sanchez Leila	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sieberová Magdaléna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Solis Ethan	4	6	6	3	3	3	4	6	8	5	4	5	5	6	2	5	7	2	2	5		92
Štorkán Tadeáš	5	4	4	3	6	5	3	6	3	2	3	3	4	3	6	6	5	5	4	1		81
Tomola Štěpán	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Gebauer Quido	9	10	8	9	8	9	10	6	7	7	9	8	10	6	9	10	9	7	12	8		171
Honešová Liliána	2	3	1	0	3	2	3	1	0	0	0	1	2	1	3	2	0	0	0	0	24	
Kasatkina Nika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kiral Eva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Lífanov Artur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Novotná Karolína	0	1	2	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
Ondrák Vojtěch	5	6	7	8	4	8	9	8	1	7	3	9	4	7	3	7	4	9	4	7		120
Písař Tomáš	11	16	10	8	10	9	10	7	9	11	15	9	12	7	8	9	11	10	9	12		203
Sanchez Víctor	3	2	5	1	0	2	1	5	4	0	3	2	5	4	1	0	2	4	5	4		53
Skácelová Žofie	1	0	0	0	2	3	0	0	3	5	0	1	2	1	3	4	6	5	0	2	38	
Stazsková Kateřina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Stephanova Kira	5	6	8	9	4	6	4	7	8	9	7	6	4	9	8	9	6	7	4	3	129	0
Šír Julián	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		0
Tran Kristýna	1	2	0	2	1	3	0	0	1	0	1	0	2	1	3	0	2	0	1	0	20	
Trykarová Anna	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	0	6	
																					238	723

Tab. 5 – Výskyt sprostých slov - únor

2.oddělení	Výskyt sprostých slov - únor																				dívky	chlapci
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Gebauerová Thea	0	0	1	0	3	0	0	0	2	0	0	2	1	0	0	0	0	1	0	10		
Kopřiva Richard	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0		5	
Sanchez Leila	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3		
Šieberová Magdaléna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Solis Ethan	3	5	6	3	2	3	3	7	7	5	5	6	5	7	4	5	7	5	4	5	97	
Štorkán Tadeáš	3	3	0	2	1	5	3	2	4	0	2	2	5	4	2	0	3	2	6	4	53	
Tomola Štěpán	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	1	0	0	0	0	0	3		
Gebauer Quido	6	9	11	9	9	11	9	10	7	4	12	7	11	9	7	8	12	9	11	8	179	
Honešová Liliána	1	2	5	3	0	0	1	2	4	0	0	2	4	1	4	3	1	2	3	0	38	
Kasatkina Nika	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2		
Kíral Eva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
Lífanov Artur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Novotná Karolína	0	2	0	0	1	1	0	0	1	3	0	0	2	1	0	0	0	0	0	1	12	
Ondrák Vojtěch	6	5	1	8	9	7	4	5	8	6	11	9	11	7	9	6	14	1	8	5	140	
Písař Tomáš	9	8	7	5	8	10	14	5	12	8	12	7	11	9	10	4	8	14	12	9	182	
Sanchez Víctor	7	9	5	4	6	8	3	5	4	8	7	6	5	4	7	6	2	4	3	6	109	
Skácelová Žofie	0	1	2	0	3	0	0	0	0	0	1	2	1	2	1	1	1	1	0	0	16	
Stazsková Kateřina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Stephanova Kira	3	10	9	7	8	9	6	4	2	3	4	6	5	7	3	2	7	5	2	3	105	
Šír Julián	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tran Kristýna	0	1	2	4	0	2	0	2	3	0	1	0	0	2	0	3	0	1	2	0	23	
Trykarová Anna	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3		
																					212	768

Tab. 6 – Výskyt sprostých slov - březen

2.oddělení	Výskyt sprostých slov - březen																				dívky	chlapci
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Gebauerová Thea	0	3	2	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	2	1	1	0	0	12	
Kopřiva Richard	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0	0	1	2	0	2	9	
Sanchez Leila	0	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	5	
Šieberová Magdaléna	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Solis Ethan	3	2	1	5	3	2	5	4	6	3	5	3	4	2	6	4	3	5	2	3	71	
Štorkán Tadeáš	0	1	2	3	0	2	3	1	5	0	0	1	0	0	0	1	0	5	1	2	27	
Tomola Štěpán	5	1	4	3	2	3	2	0	2	5	2	3	2	2	3	4	2	0	2	0	47	
Gebauer Quido	6	5	9	11	7	10	5	7	6	11	9	10	7	6	4	4	9	6	11	9	152	
Honešová Liliána	1	5	6	4	5	3	1	3	1	1	2	5	0	2	0	1	0	3	2	0	45	
Kasatkina Nika	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2		
Kíral Eva	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Lífanov Artur	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Novotná Karolína	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	2	6	
Ondrák Vojtěch	8	9	7	5	6	9	4	8	8	7	8	12	7	10	8	11	10	12	8	7	164	
Písař Tomáš	11	9	8	10	12	12	11	13	15	12	11	9	11	8	12	14	8	11	12	8	217	
Sanchez Víctor	5	6	6	10	9	8	5	6	12	5	10	11	9	8	7	6	8	10	9	6	156	
Skácelová Žofie	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	0	0	2	0	2	0	0	0	2	9	
Stazsková Kateřina	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Stephanova Kira	4	6	2	3	1	5	6	3	4	5	4	6	5	3	4	5	3	6	5	2	82	
Šír Julián	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tran Kristýna	0	1	0	0	2	0	1	2	0	1	0	1	0	2	0	0	2	0	0	1	13	
Trykarová Anna	0	0	0	0	2	0	0	3	1	0	0	2	0	0	1	0	0	2	0	0	11	
																					185	843