Vývoj klimatu ve školní družině

Jana Trnková

Bakalářská práce
2020

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE
(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	**Jana Trnková**
Osobní číslo:	**H170332**
Studijní program:	**B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor:	**Sociální pedagogika**
Forma studia:	**Kombinovaná**
Téma práce:	**Vývoj klimatu ve školní družině**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu školní družiny, mimoškolního vzdělávání a vývojové psychologie.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu metodou pozorování.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
GERŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA. *Sociálna klíma triedy v edukačnej teórii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0389-3.
HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.
ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blaštíková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby [1)];
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 [2)];
- podle § 60 [3)] odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 [3)] odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 8.4.2020 .....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje problematice klimatu konkrétně ve školní družině. Cílem práce je charakterizovat vývoj klimatu v jednotlivých odděleních školní družiny. V teoretické části se práce zabývá klimatem třídy i školy, školní družinou, jako formou zájmového vzdělávání a v neposlední řadě charakteristikou dítěte mladšího školního věku. V praktické části je na základě kvalitativního výzkumu metodou pozorování zjišťován vývoj klimatu ve dvou odděleních školní družiny základní školy.

Klíčová slova: Klima, školní družina, zájmové vzdělávání, dítě mladšího školního věku.

ABSTRACT

The thesis focuses on the subject of climate specifically in after-school club. The aim is to characterize climate development in individual department of after-school club. Theoretical part deals with class and school climate, after-school club as form of leisure-based education and last but not least, characteristic children of younger school age. Practical part is based on a qualitative research with observation method climate development in two department of after-school club in elementary school.

Keywords: Climate, after-school club, leisure-based education, children of younger school age.

Ráda bych poděkovala Mgr. Lucii Blaštíkové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při vedení této bakalářské práce.

„Hlavní smysl v tomto životě je pomáhat druhým. A pokud jim nemůžete pomoci, aspoň jim neubližujte.“

Dalajláma

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD **8**
I TEORETICKÁ ČÁST **10**
1 KLIMA **11**
1.1 KLIMA TŘÍDY 11
1.2 KLIMA ŠKOLY 16
2 ŠKOLNÍ DRUŽINA **21**
2.1 DEFINICE ŠKOLNÍ DRUŽINY 21
2.2 CÍLE ŠKOLNÍ DRUŽINY 22
2.3 FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY 23
2.4 PODMÍNKY ČINNOSTI ŠKOLNÍ DRUŽINY 24
2.5 REŽIM DNE A DOKUMENTACE 26
2.6 PRÁVNÍ PŘEDPISY 28
2.7 OSOBNOST VYCHOVATELE 28
3 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU **31**
3.1 CHARAKTERISTIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 32
II PRAKTICKÁ ČÁST **40**
4 METODOLOGIE VÝZKUMU **41**
4.1 ZAKOTVENÁ TEORIE 43
4.2 ZPRACOVÁNÍ DAT KÓDOVÁNÍM 43
4.2.1 Otevřené kódování 44
4.2.2 Axiální kódování 44
4.2.3 Selektivní kódování 45
5 ANALÝZA DAT **46**
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ 46
5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ 52
5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ 54
5.4 INTERPRETACE DAT 56
5.4.1 Výsledný model 57
5.4.2 Odpovědi na výzkumné otázky 58
ZÁVĚR **62**
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY **63**
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK **66**
SEZNAM OBRÁZKŮ **67**
SEZNAM TABULEK **68**
SEZNAM PŘÍLOH **69**

ÚVOD

Školní družina je jednou z možností, kde děti mladšího školního věku mohou trávit volný čas. Navštěvují ji zpravidla děti od první do třetí třídy, jen zcela výjimečně děti ze čtvrté třídy základní školy. U větších škol je družina rozdělena do více oddělení, kde se potkávají děti z různých tříd a tedy i různého věku, avšak je důležité, aby k sobě měly děti věkově blízko. Děti školní družinu navštěvují z mnoha důvodů. Někteří čekají na jiné zájmové kroužky, jiní čekají na rodiče, kteří mají například časově náročnější zaměstnání, mohou taky do družiny chodit kvůli dojíždění do domova nebo prostě do družiny chodit chtějí. Žáci se ve školní družině přizpůsobují jejímu režimu a respektují pravidla, která jsou v ní nastavena.

Jako vychovatelka vidím družinu jako velmi důležitou součást školního života dětí. Děti si v družině rozvíjí své kompetence, sociální dovednosti, schopnosti, komunikaci, ale také je to místo, kde poznávají a učí se nové věci, získávají nové kamarády, zažívají pocit úspěchu a radosti z činností, které jsou ve školní družině pořádány. Je to místo, kde si mohou odpočinout, hrát si a podílet se na činnostech, které je baví. Práce vychovatelky je velmi naplňující. Je potěšující vidět, jak se rozvíjí a jak do družiny chodí rády.

Klima je v dnešní době velmi diskutované téma. Do klimatu se odráží celá řada velmi podstatných aspektů, které ovlivňují fungování skupiny. Školní družina je specifická skupina dětí. Ne vždy je složena stejně, jako školní třída. Zpravidla je v družině do třiceti dětí, což je více než v běžné školní třídě. Potkávají se zde děti z různých tříd, někdy dokonce z různých ročníků. Je důležité, aby se děti ve školní družině cítily dobře, aby zde bylo dobré prostředí, panovala příjemná atmosféra a byly zde přátelské vztahy.

Cílem bakalářské práce je charakteristika vývoje klimatu ve školní družině. Zaměřuji se na dvě oddělení školní družiny dětí ve druhé a třetí třídě, kteří jsou na školní a družinový režim zvyklý. Cílem je zjistit, jak se dětí v družině cítí, zda je pro ně dané prostředí dobré, jaké jsou v družině vztahy a jak se všechny tyto aspekty mění v průběhu prvního pololetí školního roku.

V teoretické části práce se zabývám problematikou klimatu ve školní družině, školní družinou jako specifickou skupinou dětí, prací vychovatelky jako pedagogickým pracovníkem a její vztahy s žáky a rodiči a také cílovou skupinou, což jsou žáci mladšího školního věku.

Praktická část je zaměřena na vývoj klimatu ve dvou odděleních školní družiny, které navštěvují děti ve věku od 7 do 9 let. Výzkum je zaměřen na období od konce září do začátku prosince. Výzkum byl realizován pomocí pozorování v intenzitě dvou návštěv oddělení do měsíce, psaním terénních poznámek a vyplňováním pozorovacích archů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA

První kapitola je zaměřena na vymezení pojmu klima celkově ve školním prostředí. Přímo o klimatu školní družiny neexistuje dostatečné množství zdrojů, proto se budu zabývat klimatem třídy a klimatem školy. Kapitola dále popisuje faktory, činitele klimatu, pozitivní klima.

Pojem klima pochází z řeckého slova podnebí. Pojem klima se používá ve více významech. Klima se tedy vyjadřuje o jistém prostředí, o podnebí onoho prostředí. V tomto smyslu se i v pedagogice začalo používat klima třídy, klima školy atd. (Petlák, 2006)

Někteří autoři nahrazují pojem klima například pojmy jako atmosféra nebo nálada. Atmosféra je však krátkodobá a situační, což klima není. Atmosféra se může měnit s každou konkrétní situací, ale celkové a dlouhodobé klima zůstává nezměněné. (Čapek, 2010)

Klima je dlouhodobější a trvalejší jev, který je typický pro určité prostředí. Vnímání klimatu je velmi subjektivní. Klima mohou různě vnímat učitelé, žáci, rodiče a další osoby. Příjemci klimatu jsou zároveň i jeho tvůrci nebo spolutvůrci. (Fialová, a kol., 2007)

Klima je osobnostně a sociálně určený jev, který je závislý na svých tvůrcích. Je specifický několik měsíců až roků pro dané sociální prostředí a osoby. (Geršicová, a kol., 2013)

Klima nesouvisí pouze s výukou. Utváří se také během přestávek, na výletech nebo jiných společných akcích. Autoři jako Průcha, Walterová, Grecmanová apod. považují klima za sociálně-psychologickou proměnou, která ukazuje sociální a emocionální naladění, postoje a vztahy. (Čapek, 2010)

Vznik, podobu a vlivy klimatu ovlivňují činitelé neboli determinanty. Determinanty jsou jevy v životě školy a třídy, které jsou do jisté míry osobité. Do determinantů mimo jiné patří zvláštnosti školy, jako typ a její zaměření a pravidla školního života. Dále zvláštnosti vyučovacích předmětů, charakteristiky učitelů, typický vzhled školních tříd a v neposlední řadě zvláštnosti žáků. (Lašek, 2001)

1.1 Klima třídy

Třída ve škole je pojímána jako sociální skupina, kde jsou vztahy a činnosti zaměřené hlavně na úlohy, jsou tedy závislé učení se a dalším úlohám. Ve třídě dochází k interpersonálním vztahům. Vznikají zde určité podskupiny a rozvíjí se zde spolupráce a soutěživost. (Geršicová, a kol., 2013)

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010)

Klima třídy je déle trvající sociálně-ekonomické naladění. Vyjadřuje také postoje a vztahy, emocionální reakce žáků dané třídy na vjemy ve třídě. Klima také ukazuje, zda je žák ve třídě spokojený. Pojímá také o tom, jestli si žáci vzájemně rozumí, jaký je stupeň konkurence a soutěživosti, ale také jaká je soudržnost třídy. Jsou to také všechny pravidla třídy a života v ní, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje v určitých situacích. (Petlák, 2006)

V souvislosti s klimatem třídy je potřeba rozlišovat několik pojmů. Jedním z nich je prostředí třídy. Je to nejvíce obecný termín a týká se hlavně fyzických ukazatelů, jako jsou například stavební aspekty, vybavení, akustika, osvětlení, hygienické aspekty atd. Má velký vliv na třídní kolektiv a vyjadřuje třídní ekologii. Dalším pojmem je atmosféra třídy. To je poměrně úzký termín, který vystihuje krátké trvání a velká proměnlivost. Atmosféra se mění často z hodiny na hodinu a také podle aktuální situace. Jiná atmosféra bude ve třídě před písemnou prací, po velké přestávce nebo po příchodu do školy. Atmosféra je jistým zdrojem pozitivního i negativního prožívání. Určuje také vztah k učiteli a ke škole. Negativní atmosféra má vliv na výkonnost, může vyvolávat strach a obavy z vyučování. Pozitivní atmosféra podporuje výkonnost, ale urychluje i socializaci. (Geršicová, a kol., 2013)

Často se můžeme setkat s pojmem sociální klima třídy. Je zejména ovlivněno dalšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Na sociálním klimatu třídy se podílí žáci jako jednotlivci, skupinky žáků a učitelé. Rozdílná sociální klimata můžou vedle sebe existovat v rozdílných třídách. (Čapek, 2010)

Klima ve třídě ovlivňuje mnoho složek. Pedagog by se měl na ně zaměřovat a snažit se s nimi pracovat a ovlivňovat je. Mezi podstatné patří vyučovací metody, komunikace ve třídě, hodnocení, kázeň, vztahy mezi žáky ve třídě, účast žáků a výše zmiňované prostředí. (Čapek, 2010)

Faktory utvářející klima třídy

V prostředí určité školy vzniká klima v jednotlivých třídách jako vzájemné působení učitelů a žáků. Mezi základní určující faktory patří charakteristika školy. Její typ, zaměření, vybavení, vzdělávací program apod. Dále také jednotlivé předměty. Jejich specifika a pedagogické situace, ke kterým v nich dochází, jako například postupy a metody. Charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky jsou také velmi důležitou složkou utváření

klimatu. To, jak s žáky komunikují, jejich kompetence a dovednosti mají velký vliv. Mezi další determinanty patří specifika školní třídy, jako jsou věk, počty žáků a vztahy mezi žáky. V neposlední řadě mezi důležité faktory patří osobnostní charakteristiky žáků, temperamentové i charakterové vlastnosti. (Gillernová, a kol., 2012)

Hlavní otázkou většiny výzkumů je, kdo klima ve třídě utváří. Autoři jako například Lašek (2012) a Mareš (2012) se přiklání k prvotnímu názoru, že klima ve třídě vytváří učitel a jeho působení. Další názory zase říkají, že klima ve třídě utváří sami žáci, zejména vztahy mezi nimi, pravidla třídy, naladění žáků. Posledním názorem je, že klima ve třídě spoluvytvářejí učitelé, vyučující, ale i žáci. Do určité míry se do klimatu mohou prolínat i rodiče. Učitelé i žáci musí spolupracovat, protože působení pouze jednoho z nich klima ve třídě nezmění. Zelina (1992) dále doplňuje, že na klimatu se podílí činnosti a úlohy účastníků. (Geršicová, a kol., 2013)

Učitel je jedním ze spolutvůrců třídního klimatu a je si toho samozřejmě vědom. Učitel má velké možnosti působení na klima, musí však zaujímat správnou pozici a nestavit se k dětem jako policie nebo dozorce. Měl by ponechávat určitou samostatnost a iniciativu žákům. Třídní učitel má velkou funkci a měl by ji vynaložit náležité úsilí. Třídní učitel by měl své žáky dostatečně znát. (Čapek, 2010)

Je v učitelově zájmu, aby ve třídě bylo dobré, pozitivní klima, protože právě to má vliv na pedagogickou činnost. Nejde, ale jen o učení. Učitel by se měl zajímat o problémy žáků, pomáhat jim a radit. Žák by se měl ve škole cítit dobře. (Petlák, 2006)

Žáci mění své postoje v jednotlivých obdobích školní docházky. V období mladší školní třídy závisí vztahy ve třídě především na učiteli. Důležitá je pro děti autorita. Postoje učitelů ovlivňují vztahy ve třídě. Při dobrém vedení může třída fungovat bez konfliktů a v dobré atmosféře. Učitel na prvním stupni vede žáky k citlivému přístupu ke spolužákům, skupinové práci a sociálnímu vnímání. (Čapek, 2010)

Žáci se samozřejmě liší svými osobními charakteristikami, schopnostmi, zájmy a vlastnostmi. Při utváření klimatu hraje roli počet žáků aktivních a pasivních, dominantních nebo submisivních, problémových či bezproblémových. Důležitý je také celkový počet žáků ve třídě. Poměr chlapců a dívek, etnické a sociální složení třídy a spousta dalších okolností. (Fialová, a kol., 2007)

Rodiče nemůžeme považovat za přímé tvůrce klimatu. Rodiče však můžeme považovat jako spolupříjemce, který se zajímá o vzdělání, pozoruje nebo dozoruje nad ním, přináší určité

připomínky a názory. Rodič má na školu určité požadavky, někdy ale může negativně ovlivňovat klima přes své dítě. Například se mohou doma nevhodně vyjadřovat o učiteli, ovlivňovat nepřímo vztahy ve třídě a v neposlední řadě má velký vliv rodinná výchova. Většinou rodiče školu respektují, a proto řešení určitých záležitostí přenechávají v kompetenci školy. (Čapek, 2010)

Klima ve třídě také ovlivňuje hodnocení a zkoušení. Zkoušení je specifická situace, ve které se záměrně zjišťují výsledky učení. Hodnocení zkoušení je uzavřeno známkou. Zkoušení vnímají žáci velmi citlivě. Klima a atmosféra je také odlišná v různých vyučovacích předmětech. Hlavní rozdíl je mezi předměty naukovými a výchovnými. Prostředí třídy je také velmi důležitým faktorem. Záleží na specializaci učebny, na estetice a podílu žáků na úpravě třídy. Důležité je také prostorové uspořádání. (Fialová, a kol., 2007)

Pozitivní klima třídy

Často se pojem pozitivní klima třída používá, když chceme vyjádřit, že je ve třídě dobré prostředí, ve kterém rádi pracujeme. Pokud mluvíme o třídě, kde je pozitivní klima, už se nikdo moc nezabírá tím, proč to tak je a kdo ji vytváří. Pokud hovoříme o špatném klimatu ve třídě, snažíme se najít důvody a viníky. (Petlák, 2006)

Pozitivní klima třídy závisí samozřejmě na žácích, učitelích, ale i rodičích a ostatních osobnostech školy. Žáci se vyjadřují ke klimatu ve své třídě téměř každý den, vyjadřují svoji spokojenost nebo nespokojenost. Žáci oceňují a hodnotí pozitivně zejména vyučování, ve kterém se nevyskytují stresové situace. Důležitá je pro ně možnost vlastní seberealizace, mají pocit, že učitelům záleží na jejich rozvoji. Musí také cítit, že jsou akceptováni a učitelé mají individuální přístup, prožívají úspěch a radost, ve třídě je spravedlnost. (Petlák, 2006)

Mezi další faktory, které se objevují v pozitivním klimatu, patří převaha povzbuzování, tvořivá atmosféra, dobrá motivace, orientace na úspěchy a pokroky, efektivní organizace práce, čas a klid na práci, jasná pravidla, pohoda, společné cíle, otevřená komunikace, snášenlivost a spolupráce, přátelské vztahy, pochopení druhých a tolerance. (Fialová, a kol., 2007)

Učitelé pro svou činnost také potřebují pozitivní klima. V jejich vnímání patří k významných faktorům klidné a tvořivé klima školy, demokratické vedení školy, úcta k pracovníkům i vzájemná úcta, spolupráce učitelů, motivující prostředí. (Petlák, 2006)

Učitelé vytváří pozitivní klima nejen svým přístupem k žákům, ale také tím, jak se zapojuje do dění okolo nich. Musí je určitých způsobem povzbuzovat, projevovat podporu. Učitelé by měli vést žáky ke spolupráci a pomoci druhým. Při vytváření pozitivního klimatu zastává učitel především roli komunikátora, leadra (vyučovací jednotky), informátora, metodika a axiologa (ve smyslu tvoření hodnot žáků). (Geršicová, a kol., 2013)

Také rodiče mají určité očekávání týkající se pozitivního klimatu ve třídě. Mezi jejich požadavky patří hlavně spravedlivé přístupy, chtějí, aby jejich dítě bylo podporováno ve vzdělávací činnosti, pomoc učitelů, zodpovědný a individuální přístup, objektivní hodnocení, vysokou kvalifikovanost učitelů, požadují zájem i o emocionální stránku vyučování a mají zájem o neformální spolupráci. (Petlák, 2006)

Zkoumání klimatu třídy

Na zkoumání třídy můžeme využít mnoho výzkumných metod. Klima třídy se nejčastěji zjišťuje pozorováním, rozhovory, metodou dotazníků. Mareš (2012) ve své studii uvádí různé přístupy ke zkoumání klimatu ve třídě. Prvním z nich je sociometrický přístup, kde je předmětem zkoumání třída jako sociální skupina, výzkumník se zaměřuje na chování žáků, vztahy a rozvoj. Nástrojem této metody je například sociometricko-ratingový dotazník. Další je organizačně-sociologický přístup, kde objektem je třída, ale i učitel. Výzkumník se zaměřuje na týmovou práci v hodině, snižování nejistoty při plnění úkolů. Jako metoda bývá použito standardizované pozorování. (Geršicová, a kol., 2013)

Interakční přístup se zaměřuje na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu hodiny. Diagnostickou metodou bývá standardizované pozorování. Další přístup je pedagogicko-psychologický, kdy je objektem školní třída a učitel. Výzkumník se zajímá o spolupráci, kooperativní učení. Diagnostický nástroj je například posuzovací škola Classroom Life Instrument. Školně-etnografický přístup se zaměřuje na školní třídu, učitele, ale i přirozený život školy. Badatele zaujímá, jak klima hodnotí a vnímají jeho aktéři. Výzkum probíhá pomocí zúčastněného pozorování. (Čapek, 2010)

Vývojově-psychologický přístup se zaměřuje na žáka jako osobnost a na třídu jako sociální prostředí. Výzkumník se zaměřuje na vývoj v určitém vývojovém období. V tomto přístupu se využívá soubor více diagnostických metod. Posledním je sociálně-psychologický a enviromentalistický přístup zaměřen na třídu, jako prostředí pro učení se, dále na žáky, kteří se zde učí a učitelé, kteří v této třídě působí. Badatele zaujímá klima třídy, struktura, ale i

aktuální a preferované klima třídy. Diagnostickou metodou je posuzovací škála. (Geršicová, a kol., 2013)

1.2 Klima školy

Škola je instituce, která plní důležitou funkci v životě většiny lidí. Se školou jsme se setkali jako děti, jako rodiče, někteří jako učitelé nebo jiní pracovníci ve školním prostředí. Hlavním cílem školy je výchova a vzdělávání. (Blaštíková, a kol., 2015)

Školní prostředí se podílí na vývoji a rozvoji lidského jedince. Školou označujeme především instituce, které se podílí na výchově, vzdělání a rozvoji mladých lidí a dětí. Připravuje je na budoucí povolání. Škola je společenská instituce, začleněná do širšího sociálního prostředí. (Gillernová, a kol., 2012)

Klima školy je známým termínem mezi odborníky, ale i veřejností, avšak může zahrnovat rozdílné představy o tom, co vše obsahuje. Klima školy je subjektivní hodnocení a sebehodnocení všech osob, kteří se podílí na vzdělávání v dané škole a týká se všech aspektů vzdělávání. Patří sem komunikace, vztahy, vnímání prostředí, prožitky, emoce a všechny psychické procesy, které škola vyvolává. (Čapek, 2010)

Každá škola má své specifické klima a v souvislosti s klimatem jsou zdůrazňovány pojmy jako atmosféra školy, kultura, duch školy, podmínky a prostředí školy, sociální systém apod. Klima školy je to, co prožívají všichni, kteří ke škole patří. Promítá se do chování všech. Není to jen charakteristika školy, v souvislosti s její činností, ale jedná se i o souhrn různých podmínek, jako například systém práce, mravní hodnoty, respekt norem, vztahy. (Petlák, 2006)

Prostředí školy má velký vliv na její fungování. Je tvořeno lidmi, jejich aktivitami, vybavením školy, materiálním zabezpečením, ale i podmínkami a procesy, které se zde odehrávají. Ke klimatu školy vede zejména hodnocení prostředí školy. Klima školy nemůžeme zaměňovat s ostatními pojmy jako atmosférou školy nebo duchem školy, i když spolu úzce souvisí. Klima je totiž ovlivněno atmosférou, která se ve škole vyskytuje. Klima školy se projevuje v různých variantách, jako například v klimatu výuky, klimatu tříd nebo klimatem učitelského sboru. (Blaštíková, a kol., 2015)

Klima školy zahrnuje celkovou kvalitu prostředí ve škole. Patří sem ekologii školy (materiální a estetické podmínky), společenské prostředí (vztahy mezi žáky, učiteli,

vedením, rodiči), sociální systém (úroveň komunikace a kooperace), kulturu a sociální dimenzi (hodnoty). (Petlák, 2006)

Faktory utvářející klima školy

Faktorů podílejících se na klimatu školy je celá řada. Patří k nim lidé ve škole, jako vedení, pedagogičtí pracovníci, ale i ti nepedagogičtí, žáci a rodiče.

Problémem v dnešní době je to, že učitelé jsou málo seznámeni s celou filozofií a záměry školy. To je ovšem chyba vedení, protože právě jeho úkolem je, aby pedagogy seznámil s celým kontextem školy. Měli by vědět, jaké klima tříd a školy mají vytvářet a podporovat. Většina učitelů se zaměřuje ve výuce spíše na výsledky, což rozhodně klima nezlepšuje. Potřebná je také spolupráce a komunikace v učitelském sboru. (Čapek, 2010)

Různou mírou ovlivňuje klima věk učitelů, pohlaví, motivy, zájmy, hodnoty, ale i postoje k výuce. Hodně výzkumů se zaměřuje na klima v souvislosti s věkem. Je dokázáno, že učitelé mladšího věku mají problémy s disciplínou ve třídě, motivací, hodnocením. Starší učitelé mají oproti mladším kolegům tendence k rutinnímu vyučování. Vidí větší odpovědnost za žáky. (Grecmanová, 2008)

Vedení školy nebo samotný ředitel je velmi důležitý pro klima školy, někdy je považován za nejdůležitějšího z činitelů. Vést školu dobře není vůbec jednoduché. Ředitel by měl posilovat klima školy nejen pozitivními city, jako je laskavost a trpělivost, ale také tím, kdo pedagogům rozděluje peníze. Někdy tedy i výplaty ukazují, co je pro ředitele podstatné a za co pracovníky ohodnocuje. Ředitelé nejsou vždy vybíráni z řad pedagogů, ale někteří jsou vybráni, protože jsou profesionálové v řízení, administrátoři bez vztahu ke vzdělávání. (Čapek, 2010)

Ředitelé škol by měli disponovat několika vlastnostmi. Měli by být více přátelští, mít větší míru sociálního cítění, vyšší úroveň komunikace a vystupování. V neposlední řadě je důležitou vlastností i angažovanost. (Blaštíková, a kol., 2015)

Řídící pracovníci mají schopnost a možnost ovlivňovat klima školy. Způsoby chování ředitelů a jejich vedení mají vliv na klima ve škole. Mimo chování vedoucího pracovníka je důležité to, jak ho vnímají další pracovníci, zejména učitelé. Stejně tak i učitelé ovlivňují chování vedoucích pracovníků. (Grecmanová, 2008)

Žáci se bezesporu podílí nejen na klimatu třídy, ale i na klimatu školy. Výzkum Strakové (2006) a jejího kolektivu ukazuje negativní vztah českých žáků ke škole a k výuce. Postoje

žáků se však během jejich vývoje mění. Je na učitelích, vedení a rodičích, aby zjišťovali, proč se dítěti ve škole nelíbí a snažit se to zlepšit. Jestliže se budou snažit pro děti vytvořit dobré klima, bude i jejich práce příjemnější. Žáci by do školy měli chodit rádi a být spokojení. (Čapek, 2010)

Pohlaví žáků hraje taktéž významnou roli. Z výzkumu M. Salderna (1987 cit. podle Grecmanová, 2008) vyplývá, že dívky hodnotí klima pozitivněji než chlapci. I z výzkumu F. Edera (1990 cit. podle Grecmanová, 2008) je patrné, že ve třídě, kde je více dívek, je méně tlaku na výkony a disciplínu, naopak panuje větší soudržnost. U žáků dále klima ovlivňují poznávací schopnosti, sebepojetí, motivace, zájmy žáků a sociální původ. (Grecmanová, 2008)

Rodiče se zajímají o školu především z pohledu jejich dětí. Jsou ale spolutvůrci klimatu. Důležitá je komunikace mezi rodiči a školou, kterou zajišťují zejména třídní učitelé. Komunikace s vedením nastává až v případě vážnějších nebo důležitějších situací. V komunikaci by měla platit určitá pravidla, která si spolu dohodnou. Někteří rodiče se také zapojují do fungování školy. Na některých školách jsou například rodiče zastoupení ve školské radě nebo se podílí na činnosti ve spolku rodičů a přátel školy. (Čapek, 2010)

Umístění školy, lokalizace a okolí jsou důležité faktory, které se promítají do našeho hodnocení a vnímaní. Rozhodně všichni budeme vnímat rozdíl, podle toho, kde je škola umístěná. Rušné centrum města nebo klidná vesnice rozhodně působí rozdílně na žáky, učitele, rodiče, ale i celkové fungování školy. (Fialová, a kol., 2007)

V městských oblastech se klima vnímá jako orientované na úkoly. Na venkově se klima považuje jako více zaměřené na soutěžení, jasnost pravidel, tlak, ale i kontrolu. Sociální složení obyvatelstva úzce souvisí s polohou školy a působí společně na její klima. (Grecmanová, 2008)

V neposlední řadě patří mezi důležité faktory forma školy (tradiční, alternativní), organizační znaky (velikost školy i tříd, počty žáků) a obsah výuky, vyučovací předměty. (Grecmanová, 2008)

Pozitivní klima školy

Je velmi těžké, aby školy bez pozitivního klimatu fungovaly. Učitelé někdy uvádí, že je práce jednodušší na určitých školách než na jiných v souvislosti s klimatem. Podle J. Doležalové (2003 cit. podle Grecmanová, 2008) můžeme v samotném pojmu klima najít znaky

pozitivního klimatu školy. Písmeno K znamená komunikaci a kooperaci, písmeno L vyjadřuje pozitivní ladění, písmeno I představuje inovace, M znamená uplatňování moderních metod a písmeno A vyjadřuje aktivitu. (Grecmanová, 2008)

Pozitivní klima školy z pohledu žáků umožňuje samostatné učení pomocí objevování, jsou kladeny přiměřené požadavky, podporuje se rozvoj osobnosti, dává žákům možnosti prožívat úspěchy, spravedlivost, aktivity a možnost spoluvytvářet školu. (Blaštíková, a kol., 2015)

Učitelé vnímají pozitivní klima školy tam, kde je škola místem, kde rádi pracují a spolupracují s žáky, kolegy, rodiči. Škola má být místem, kde se dobře vyučuje. Učitelé mají možnost prožívat sounáležitost a citový soulad, uznání a svobodu v práci. (Grecmanová, 2008)

Podle rodičů tvoří pozitivní klima školy kvalifikovaní, vstřícní učitelé. Individuální přístup a motivace dětí, spravedlivý přístup i včetně hodnocení a rozvoje poznávací i emocionální oblasti. (Blaštíková, a kol., 2015)

Z pohledu veřejnosti je pozitivní klima ve škole v tom případě, kdy škola žáky připraví na profesionální život, účast na veřejném životě. Připraví je k osobní a odborné mobilitě a dodržování pracovních a sociálních pravidel. (Grecmanová, 2008)

Zkoumání klimatu školy

Ke zkoumání klimatu školy jsou využívány kvalitativní i kvantitativní metody. U kvantitativních šetření jsou nejčastěji používány dotazníky a posuzovací škály. Využívají se také sociometrické techniky. V rámci kvalitativních výzkumů se používají zúčastněná i nezúčastněná pozorování, diskuze, rozhovory, analýza deníků, kreseb a dokumentů. V současné době se stále více používá kombinace různých metod. (Blaštíková, a kol., 2015)

Klima školy se může zkoumat podle objektů zkoumání, subjektů a perspektiv jejich vnímání. Jeden z přístupů se zaměřuje na školní klima z pohledu různých skupin respondentů, jako jsou žáci, učitelé, rodiče, provozní zaměstnanci nebo inspektoři škol. Další přístupy se obrací k organizačnímu klimatu například z pohledu učitelů. Třetí přístup je zaměřený na klima výuky a tříd z pohledu žáků. (Grecmanová, 2008)

Každá škola by měla být schopna si provádět vlastní výzkumy klimatu školy. Získat pohled žáků na školu můžeme například pomocí techniky nedokončených vět, analýzy obrázků dětí apod. (Čapek, 2010)

I ke zkoumání klimatu školy jsou použity přístupy jako sociometrický, organizačně sociologický, interakční přístup, pedagogicko-psychologický, školně-etnografický a vývojově-psychologický, které jsou popsány výše u kapitoly o klimatu třídy. (Grecmanová, 2008)

Shrnutí

V posledních letech se velmi zvyšují požadavky na úroveň vědomostí žáků. Školy si jsou vědomy své důležitosti v přípravě na budoucí život žáků. Školy mají celkově na žáky plno požadavků, ale na druhé straně se také musí zdůraznit, že na samotnou školu je kladeno mnoho požadavků, aby výuka v nich byla co nejvíce efektivní. Důležité jsou oblasti klimatu školy a klimatu třídy. Od klimatu se odvíjí, jestli žák chodí do školy se zájmem nebo pouze z povinnosti. (Petlák, 2006)

Klima se stalo předmětem pedagogických výzkumů hlavně v posledních letech, protože praxe ukazuje, že je nutné udělat změny. Spousta pedagogů a celých škol se snaží klima na školách ovlivnit tak, aby školní realita byla efektivní a přijatelná pro všechny. (Fialová, a kol., 2007)

Klima považujeme za skupinový, sociální jev, který se váže na své tvůrce. Ti ho totiž sami vytváří, ale klima na ně zároveň působí. Konkrétně klima třídy pojímáme jako emocionální a sociální naladění žáků. Podílí se na něm jak žáci, tak samotní učitelé. (Lašek, 2012)

Klima školy představuje to, co všichni účastníci ve škole prožívají. Ovlivňuje také chování všech a jedná se o soubor kvalit a aktivit, které se v prostředí školy vyskytují. Důležité jak u klimatu školy, ale i třídy jsou žáci, učitelé, rodiče, vedení, prostředí a samotná výuka. (Petlák, 2006)

2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Druhá kapitola je věnována školní družině jako zařízení, poskytující výchovu mimo vyučování. Definuje školní družinu, cíle výchovy, funkce školní družiny a dokumentaci. Popisuje také režim dne, činnosti ve školní družině a práci vychovatelky.

Družinu navštěvují děti mladšího školního věku od 1. do 3. třídy, ve výjimečných případech děti ze 4. tříd. O charakteristice dítěte mladšího školního věku pojednává třetí kapitola. Školní družina je zařízení, které má u nás dlouholetou tradici. Je součástí vzdělávacího systému a plní pro žáky prvního stupně velmi důležitou funkci.

2.1 Definice školní družiny

„Školní družina jako školské zařízení výchovy pro zájmové vzdělávání, jež je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčetnější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí.“ (Hájek, a kol., 2011, s. 9)

Knotová (2011) poukazuje na to, že družina zajišťuje vzdělání, odpočinkové i rekreační činnosti a v neposlední řadě přípravu na vyučování. Vychovatelé se v těchto činnostech zaměřují na výchovné a veřejně prospěšné působení, které se prolíná mnoha oblastmi.

I přes to, že družina navazuje na vyučování, má jako školské zařízení svá specifika, strategie a postupy. Své požadavky na družinu klade především pedagogika volného času. Školní družina je především určena pro žáky prvního stupně. Dělí se na jednotlivá oddělení, která mají kapacitu 30 žáků. Provoz školní družiny je během celého školního roku, ve výjimečných případech i o prázdninách. Provoz může být o prázdninách přerušen na základě jednání a rozhodnutí zřizovatelem. (Hájek, a kol., 2011)

Průcha a kolektiv autorů (2008) definují školní družinu jako zařízení určené pro výchovu mimo vyučování. Je určeno pro žáky prvního stupně základních, zvláštních, speciálních a pomocných škol. Školní klub je určen pro žáky druhého stupně.

Školní družiny jsou zřízeny při základních školách. Mohou být vytvořeny i pro žáky více škol současně. V družinách tráví děti důležitou část času po vyučování. Školní družiny jsou zařízení, které ovlivňují část dětské populace (Bendl, a kol., 2015)

Také slovenští autoři mají své definice školních družin, nebo jak se u nich nazývají ŠKD – školský klub dětí.

Školský klub dětí je nejrozšířenější výchovné a vzdělávací zařízení pro žáky základní školy. Má především výchovné a sociální poslání. (Kožuchová, a kol., 2018)

2.2 Cíle školní družiny

Holeyšovská (2016) uvádí, že zájmové vzdělávání by mělo obohacovat den dítěte, zajistit pedagogický dozor a vedení při činnostech. Družina sama o sobě nabízí vhodné prostředí pro zajímavé a bohaté činnosti. Podporuje rozvoj dítěte ve všech oblastech.

Školní družina umožňuje dětem se rozvíjet, projevovat se, bavit se a zaměstnávat pod přímým či nepřímým pedagogickým dohledem. Poskytuje bezpečné prostředí, jak z hlediska fyzického, sociálního i emocionálního. (Hájek, a kol., 2011)

Ve školní družině se naplňují zejména obecné cíle vzdělávání určené školským zákonem. Jedná se zejména o individuální rozvoj žáka, jeho učení, osvojování hodnot, rozvoj samostatnosti a poznání. Mimo jiné umožňuje družina činnosti odpočinkové. (Hájek, a kol., 2007)

Hlavním posláním družiny je zajistit dětem odpočinek a možnost připravit se na vyučování. Děti mají příležitost seznámit se se základními zájmovými oblastmi a vyzkoušet si různé činnosti. (Bendl, a kol., 2015)

Mimo výchovu a vzdělávání se družiny zaměřují i na oblast sociální. Umožňují dětem se setkávat mimo vyučování, poznávat nové autority a děti. Družiny také nabízí zájmové kroužky, do kterých se děti mohou přihlásit. (Knotová, 2011)

Pro potřeby školní družiny je vymezeno několik základních cílů, které jsou v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem. Mezi základní cíle patří rozvoj dítěte, učení a poznání. Osvojit si základy hodnot, které jsou důležité pro naši společnost. Dalším cílem je získat samostatnost a projevovat se jako samostatná osobnost. Posledním ne méně důležitým cílem je vychovat dítě k smysluplnému využití volného času a nastínit dětem spoustu příkladů pro naplnění volného času. (Hájek, a kol., 2011)

Školní družina jako i jiné instituce si klade za cíl rozvíjet kompetence dětí a při jejich rozvoji navazuje na úroveň získanou již v předškolním vzdělávání. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a interpersonální, občanské kompetence a samozřejmě kompetence k trávení volného času. (Hájek, a kol., 2011)

Mezi významné cíle školních družin patří, aby se děti naučily čelit sociálně patologickým jevům. Školní družina, ale i ostatní instituce mají děti vybavit vědomostmi, dovednostmi a postoji, které jim pomohou čelit nástrahám, se kterými se v dnešní společnosti mohou potkat. Ve školních družinách je nutné vnímat výchovu i jako nespecifickou formu prevence. Ta je zaměřena především na záškoláctví, šikanu, rasismus, xenofobii, delikvenci, vandalismus, užívání návykových látek apod. (Hájek, a kol., 2011)

Samozřejmě důležitou podmínkou plnění všech cílů je vytvoření vhodného prostředí, které plní podmínky podnětnosti, navozují kreativitu a dává příležitost k seberealizaci. Důležitá je interakce všech zúčastněných, sociální klima, empatie vychovatelek, režim, aktivity a vztahy. (Hájek, a kol., 2011)

2.3 Funkce školní družiny

„Školní družina má funkci vzdělávací, sociální, relaxační, regenerační, kompenzační a výchovnou. Tyto funkce může plnit pouze za splnění určitých podmínek jako je vhodné prostředí, interakce zúčastněných činitelů, mezi něž patří vychovatelé, režim dne, klima školy, vztahy mezi dětmi, rodiči a vychovateli.“ (Hájek, a kol., 2011, s. 14-15)

Mezi zásadní funkce patří výchova ve volném čase. Důležité je, aby si děti utvářely návyky na efektivní trávení volného času. Družina plní hlavně funkci vzdělání, výchovy a rekreaci žáků. Své funkce plní činnostmi odpočinkovými i přípravou na vyučování. Mezi odpočinkové činnosti nepatří pouze klidové činnosti, ale i aktivní odpočinek, který slouží hlavně k regeneraci sil. Skládá se především z pohybových činností a různých her. K odpočinku mohou posloužit i zájmové činnosti, umožňující seberealizaci, sebepoznání a rozvoj dovedností. V družinách je možné také uskutečňovat přípravu na vyučování. Záleží však na podmínkách a také na škole, zda chce do zájmového vzdělávání tuto oblast zařazovat. (Hájek, a kol., 2011)

Družiny spadají do volného času a tedy i pro ně platí funkce výchovy ve volném čase. V současné době je nejdůležitější funkce výchovně-vzdělávací, která spočívá v záměrném a cílevědomém utváření osobnosti, uspokojování potřeb a uspokojení, usměrňování a prohlubování zájmů. Dále také získávání nových vědomostí, dovedností a rozvíjení specifických schopností. Další funkcí je funkce zdravotní, která podporuje zdravý tělesný, duševní i sociální rozvoj. V neposlední řadě je důležitá sociální funkce, která je nejčastěji chápána jako péče o děti, zajištění bezpečnosti a dohledu. Do této funkce může také spadat

utváření nových sociálních vztahů, rozvíjení sociálních kompetencí, komunikace a přispívá k socializaci. (Hájek, a kol., 2011)

Bendl a kolektiv (2015) píší, že družina by měla dětem poskytnout odpočinek, ale i přípravu na vyučování. Za odpočinek se považují hlavně klidové činnosti, ale i pohybové činnosti, které vyvažují nedostatek pohybu při výuce. Příprava na vyučování může být různá, od plnění domácích úkolů, procvičování učiva, didaktické hry nebo uplatnění poznatků při procházkách nebo zájmových činnostech. Zájem dítěte je však na prvním místě, proto záleží na vhodných podmínkách a klidném prostředí, také na domluvě s učiteli a rodiči.

Příprava na vyučování ve školní družině, je to velmi rozporuplné téma. Některé školy to podporují, jiné ne. Příprava na vyučování může být vnímána různě, vypracování domácích úkolů, učení se na testy nebo pouze zábavné procvičování nebo získávání doplňujících poznatků. Mnoho aspektů hraje roli právě v pojetí přípravy na vyučování během školní družiny. Spadají sem například požadavky rodičů a učitelů, prostory a vybavení školní družiny, délka pobytu dítěte v družině a v neposlední řadě individuální charakteristiky dětí. Zde je na místě spolupráce vychovatelky s ředitelem školy, výchovným poradcem a popřípadě se školním psychologem. Měli by zvážit, zda je příprava na vyučování během pobytu v ŠD přínosem či nikoliv. Pokud je příprava v družině zavedena, je na místě dobrá spolupráce vychovatelky s učiteli. I příprava na vyučování stejně jako ostatní činnosti ve školní družině, by měla být založena na pestrosti a zajímavosti. Je vhodné využívat didaktické hry, soutěže, kvízy a různé praktické činnosti, při kterých mohou využít již osvojené vědomosti a dovednosti. (Hájek, a kol., 2011)

2.4 Podmínky činnosti školní družiny

Podmínky výchovy ve volném čase můžeme dělit na vnitřní a vnější. Do vnitřních spadá především rozvoj pedagogů, jejich osobnosti, zájmů, schopností a potřeb. Do vnějších podmínek patří prostředí, ve kterém výchova probíhá. Důležité jsou prostory a vybavení. (Hájek, a kol., 2011)

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2010) uvádí, jaké podmínky je důležité vytvořit, pro kvalitní činnost:

- Personální (vychovatel, který je vzdělaný, empatický, s chutí pracovat s dětmi a plní funkci konzultanta, rádce i diagnostika);

- Materiální (účelně vybavené prostory, možnost využití dalších míst, jako hřišť a tělocvičen, ale i volné prostory pro spontánní aktivity);
- Řídící a kontrolní (školní zařízení zařazena do registru škol a školských zařízení, mají oporu v právním vymezení, průběh činností je kontrolován a hodnocen).

Kožuchová, Dostál, Nemcová a Hrubá (2018) ve své publikaci zmiňují důležité činitele ve školních družinách, kterými jsou vychovatelé a děti neboli také žáci. Vychovatel je určitým průvodcem a činitelem, který ať už přímo či nepřímo řídí činnosti, ale také motivuje, hodnotí a vyvolává v žácích zájem. To vše je, ale také ovlivněno prostředím školních družin. Vychovatelé samozřejmě spolupracují s učiteli, důležitou podmínkou dobré spolupráce je respekt na obou stranách. Vychovatel informuje učitele o tom, jak se děti chovají během zájmového vzdělávání, o jeho úspěších či neúspěších a také o různých výchovných problémech a jejich řešení. Samozřejmě i učitel podává vychovateli důležité informace o žákovi.

Velmi důležitá je role a spolupráce vychovatelů s rodiči. Opět celá spolupráce závisí především na vzájemné informovanosti, komunikaci, respektu a důvěře. Komunikace probíhá v nejlepším případě osobně, kvůli vytíženosti rodičů však v mnoha případech telefonicky nebo písemně přes e-mail. (Bendl, a kol., 2015)

Školní družiny jsou součástí klasických tříd, které v dopoledních hodinách slouží k běžnému školnímu vyučování. Prostor by měl být uspořádán tak, aby družina měla svůj určitý prostor, který bude vyvolávat pocit bezpečí a radosti, dával příležitosti k odpočinku a podněcovat aktivity žáků. (Hájek, a kol., 2011)

Mezi nezbytné podmínky prostředí patří:

- bezpečnost,
- jednoduché udržování čistoty a pořádku,
- dobré osvětlení,
- dostatek prostoru,
- věku odpovídající nábytek. (Hájek, a kol., 2007)

Hájek, Pávková a kolektiv (2011) zmiňují, že nábytek, ale i další vybavení družin musí odpovídat především hygienickým podmínkám. Nábytek by měl především odpovídat vzrůstu dětí a měl by být uspořádán tak, aby děti měly přístup k věcem, které jsou v něm uloženy. I podlahy by měly odpovídat hygienickým normám, měly by být snadno

omyvatelné, pouze část podlahy by měla být pokryta kobercem. Během zájmového vzdělávání ve školní družině se využívají i další prostory školy jako tělocvičny, hřiště, kuchyňky, knihovny atd.

Ve vybavení školních družin jsou různé hry, stavebnice, hračky. Důležitou součástí je vybavení pro výtvarné činnosti (zejména papír, který děti používají také pro svou individuální zájmovou činnost), určité sportovní náčiní (balóny, míčky, pálky aj). Družiny jsou také vybaveny knihami, časopisy, hudebními nástroji a audiovizuální technikou. Důležitou součástí družiny jsou také nástěnky s vystavenými pracemi žáků. Měly by být umístěny v úrovni očí dětí a také být pravidelně obměňovány. (Hájek, a kol., 2011)

2.5 Režim dne a dokumentace

Režim dne

Pávková popisuje režim dne ve školních družinách. Režim dne je rozdělen na jednotlivé časové úseky tak, aby hlavně odpovídal potřebám dětí. Při sestavování režimu dne je nutné přihlížet k biorytmům člověka a řídit se zásadami psychohygieny. I režim v zájmovém vzdělávání má podporovat zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj dítěte. Režim dne může být v každé škole a v jednotlivých odděleních družiny odlišný. Liší se také podle toho, do jaké třídy děti chodí a v kolik hodin končí jejich vyučování. Vychovatelka může režim dne příležitostně měnit podle individuálních potřeb žáků, podle aktuální situace ve skupině, ale také podle počasí a ročního období. Do režimu dne také mohou zasahovat různé akce školy, výlety a projektové dny ve družině. (Hájek, a kol., 2011)

Níže uvedené režimy jsou ze základní školy, ve které probíhal výzkum.

Režim dne pro žáky, kteří mají čtyři vyučovací hodiny, může vypadat například takto:

11.10 – 11.30	příchod dětí do družiny, příprava na oběd
11.30 – 12.00	oběd
12.00 – 13.00	rekreační činnost, odpočinek
13.00 – 15.00	řízená činnost – přírodovědná činnost, pracovně technická, esteticko-výchovná, sebeobslužná a společensky prospěšná, sportovní činnost, zájmová činnost, vycházka
15.00 – 16.30	příprava na vyučování, volné hry

Režim dne pro žáky, kteří mají pět vyučovacích hodin, se liší pouze v čase příchodu dětí do družiny, obědu, rekreační činnosti a odpočinku.

12.05 – 12.30 příchod dětí do družiny, příprava na oběd

12.30 – 13.00 oběd

13.00 – 13.30 rekreační činnost, odpočinek

13.30 – 15.00 řízená činnost

Příprava na vyučování a volné hry jsou ve stejných časech, které jsou uvedeny v prvním příkladu režimu dne.

Dokumentace

Školní družina podléhá jako všechna školská zařízení školskému zákonu a má tedy povinnost vést pedagogickou dokumentaci. Dokumentů je hned několik a žádný z nich není nepostradatelný. (Hájek, a kol., 2011)

- Školní vzdělávací program školní družiny

  Podle školského zákona 561/2004 Sb. má školní vzdělávací program ve školních zařízeních, které nemají rámcový vzdělávací program, tedy i školní družiny, zejména tyto části:

  - Identifikační údaje školy,
  - Charakteristiku školy,
  - Konkrétní vzdělávací cíle školní družiny,
  - Formy a obsah vzdělávání,
  - Časový plán vzdělávání,
  - Materiální a personální podmínky,
  - Ekonomické podmínky,
  - Zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví,
  - Podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (Hájek, a kol., 2007)

Dále Hájek, Hofbauer a Pávková (2011) zmiňují další potřebné dokumenty pro vedení školní družiny, kterými jsou vnitřní řád školní družiny, celoroční tematický plán, týdenní vzdělávací plány, přehled výchovně vzdělávací práce, zápisní lístek pro žáky, docházkový sešit, kniha úrazů a osobní složky vychovatele.

2.6 Právní předpisy

Školská zařízení a jejich chod podléhají mnoha zákonům, nařízením a vyhláškám. Jedním z nejdůležitějších je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů neboli školský zákon. Školský zákon upravuje vzdělání ve školách a školských zařízeních (vysoké školy mají vlastní zákon), stanovuje podmínky, za nichž se výchova a vzdělání uskutečňují, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání. Dále určuje cíle vzdělávání, školní vzdělávací programy, práva a povinnosti žáků a jejich zákonných zástupců, dokumentaci, vnitřní řády, úplaty a školské služby, povinnosti a pravomoci ředitele. Dalším důležitým zákonem je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon vymezuje, kdo je pedagogický pracovník, jaké jsou předpoklady pro výkon této funkce, stanovuje další vzdělávání a kritéria pedagogických pracovníků. Vyhláška MŠMT ČR č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, definuje různé formy zájmového vzdělávání, vymezuje činnost školní družiny, školního klubu, střediska volného času dětí a mládeže, stanovuje výši úplaty za poskytované služby v těchto zařízeních. (Hájek, a kol., 2011)

Mezi další právní předpisy, které se přímo týkají školních družin, patří:

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé sociálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků,
- Sdělení federálního ministerstva zahraničních věcí č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte,
- Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělání dětí a mladistvých,
- Zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. (Hájek, a kol., 2011)

2.7 Osobnost vychovatele

„Vychovatel je pedagogický pracovník působící ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování.“ (Průcha, a kol., 2008, s. 279)

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, i vychovatele, a jejich další vzdělání a kariérní systém upravuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Kožuchová, Nemcová a Dostál (2018) píší o vychovateli jako iniciátorovi a průvodci dítěte při volnočasových aktivitách. Ten tyto aktivity přímo či nepřímo řídí, navozuje, motivuje a hodnotí. Vychovatel je také zodpovědný za vývoj svých svěřenců a za jejich bezpečnost. Vychovatel ve školní družině plánuje, organizuje a kontroluje činnosti dětí a prostřednictvím těchto činností rozvíjí jejich vlohy a schopnosti.

Hájek (2011) ve své publikaci píše o důležitosti osobnostních předpokladů vychovatelů. Pro úspěšné vykonávání funkce je velmi podstatný kladný vztah k dětem, velkou míru empatie a umí ve skupině vytvořit dobré klima. U dětí umí vypěstovat mravní zodpovědnost. Jedná se skupinou efektivně, disponuje organizačními schopnostmi, dokáže děti zaujmout a rozvíjí pozitivní stránky osobnosti dětí.

Mezi požadované znaky osobnosti patří pozitivní lidské vlastnosti, vlastnosti zvláště důležité pro pedagogy a specifické požadavky na vychovatele. Říká se, že pedagog obecně by měl být dobrý člověk, což je velmi nepřesný pojem. Ideálu však není možné nikdy dosáhnout. Vychovatel by si měl především uvědomit své chyby a nedostatky a umět s nimi pracovat. (Hájek, a kol., 2011)

Vychovatel by měl disponovat určitými dovednostmi a mít vzdělanostní předpoklady. Mezi dovednosti můžeme rozhodně zařadit ovládání široké možnosti volnočasových aktivit a také jejich neustálé rozšiřování. Vychovatel by měl mít dovednosti v různých oblastech a zejména by měl umět děti v těchto činnostech vést a rozvíjet. Mezi dovednosti můžeme zařadit také schopnost řešit problémy a spolupracovat s ostatními pedagogy. (Hájek, a kol., 2011)

V rámci vzdělanostních předpokladů je důležité, aby měl vychovatel minimálně středoškolské vzdělání. Má mít vědomosti o dětech zejména mladšího školního věku. Je důležité, aby uměl poznatky využívat v praxi. Vychovatel má znalosti z oblasti biologie, bezpečnosti práce s dětmi a zná osnovy, učební plány a metodiku. (Hájek, a kol., 2011)

Autorka Bakošová (2008) uvádí tři základní skupiny kompetencí vychovatele:

- Kompetence zaměřená na výchovu (komunikační, diagnostické, psychopedagogické);
- Osobnostní kompetence (tvořivost, empatie, flexibilita, akceptace sebe i druhých);
- Rozvíjející kompetence (adaptační, výzkumné, informační, autoregulační).

Vychovatel spolupracuje nejen přímo s dětmi, ale také s jejich rodiči a především s učiteli. Vztah s dětmi je založen zejména na vzájemném pochopení a respektování. Spolupráce s učiteli spočívá z větší části ve vzájemné informovanosti o výchovných procesech ve vyučování i v družině. Za velmi významnou je považována spolupráce vychovatelů a zákonných zástupců dětí. Vztah by měl být především přátelský, vzájemně by se měli informovat o důležitých věcech. Dalšími významnými aspekty jsou komunikace, respekt a důvěra, protože obě strany jednají v nejlepším zájmu dítěte. (Hájek, a kol., 2011)

Shrnutí

Mnozí autoři se shodují na tom, že volný čas ovlivňuje další vývoj dětí a mládeže. Je tedy nutné, aby byl volný čas pedagogicky ovlivňován. Nejde ani tak o to, aby bylo dítě pod neustálým dohledem, ale je důležité, aby odpovědná osoba měla ponětí o způsobech trávení volného času. Proto je velmi významné zabývat se dobrým fungováním nejen družin, ale i jiných volnočasových zařízení. (Kožuchová, a kol., 2018)

Mezi hlavní poslání družin patří, aby dětem umožnily odpočinek, ale také dát jim možnost připravit se na vyučování. Odpočívat mohou i při vhodně zvolených a rozmanitých aktivitách a právě tato široká zájmová orientace je důležitá pro dobrý vývoj. Příprava na vyučování může mít spoustu podob a je jen na vychovateli, jaké podmínky si s dětmi nastaví. (Pávková, 2014)

Pro vychovatele je důležitá znalost věkových zvláštností dítěte, se kterými pracují. Aby výchovné působení bylo úspěšné, je nutná nejen určitá kvalita vztahů mezi vychovatelem a vychovávanými, ale velkou roli hraje také osobnost pedagoga. Na pedagogy jsou kladeny vysoké nároky nejen na jejich vlastnosti, ale také na jejich profesionální fungování. V současné době se objevují snahy o zvyšování kvalifikace a požadavky také na průběžné vzdělávání. (Pávková, 2014)

3 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Školní družinu navštěvují děti mladšího školního věku, které také budou předmětem práce a výzkumu. Obsahem kapitoly je charakteristika dítěte, které navštěvuje 2. – 3. třídu základní školy, což znamená ve věku 7 – 9 let.

Děti v tomto věku jsou již na školu a její režim zvyklé. Školní družina se pro většinu z nich každý rok mění, mám tím na mysli, že navštěvují každý rok jiné oddělení, pokud se jedná o školy, které mají oddělení školních družin rozdělena podle tříd. Školní družinu však v předchozích letech navštěvovaly, takže tuší, co je bude čekat, a jsou připraveni respektovat režim, který je v dané škole zaveden.

Období mladšího školního věku je však velmi specifické, protože děti prochází mnoho změnami, jak po stránce fyzické, tak psychické.

Některé publikace uvádí souhrnný pojem školní věk, který definují a dále člení do jednotlivých fází.

Vágnerová uvádí školní věk jako období základní školy, které lze rozdělit na tři fáze:

1. Raný školní věk, který trvá od nástupu do školy, tj. od 6 – 7 do 8 – 9 let, a je dobou primární adaptace, proměňuje se sociální postavení dítěte, přijímá svou novou sociální roli a základy vzdělávání.
2. Střední školní věk trvá zhruba od 8 – 9 do 11 – 12 let, tj. do doby, ve které dítě přichází na 2. stupeň základní školy, postupně začíná dospívat, období je vnímáno jako příprava na budoucí život, jedná se o období relativního klidu, ve kterém se žák připravuje na své budoucí sociální postavení a další osobnostní vývoj, změny probíhají především na úrovni psychické.
3. Starší školní věk, resp. období na 2. stupně základní školy, trvá do konce povinné školní docházky, to znamená asi do 15 let, mluvíme o období pubescence, které se projevuje zejména po stránce psychické, ale i fyzické. Typická je proměna uvažování a změny v tělesné stránce. (Vágnerová, 2008)

Většina autorů, jako například Langmeier (2006), Skorunková (2013) nebo Pacher (2017) však definují mladší školní věk jako specifické období vývoje dítěte.

3.1 Charakteristika mladšího školního věku

„Mladší školní věk zahrnuje období nástupu do školy a pokračuje přibližně do 8 až 9 let. Je charakteristický adaptací na novou situaci, která souvisí se zahájením povinné školní docházky.“ (Skorunková, 2013)

Mladší školní věk je období, které se vymezuje mezi předškolním věkem a chováním vyspělejšího školáka. Během první třídy jsou žáci zatím hraví, podřizují se působením druhých, mají rádi pohádky, soustředí se na jednu věc krátkou dobu. (Langmeier, a kol., 1998)

Je to období školy, což znamená, že nejsou změny až tak dramatické. Typická je změna od pohádkového realismu ke střízlivému realismu (souvisí zejména se zájmy o čtení). Poznávání se soustřeďuje jiným směrem. K jistým vývojovým mezníkům období patří osvojení si chování ve vztahu k malým dětem (nezachází s nimi jako s hračkami), vytváří si rodičovské postoje a utváření ženské a mužské identity. (Pacher, 2017)

U dítěte dochází také ke změnám v motorické úrovni – svalová síla neustále narůstá, zlepšuje se i koordinace většiny pohybů. Jsou zjevné prvotní známky pohlavního dospívání. V oblasti schopností kognice si dítě všímá i detailů, v pozorování začíná být nezávislé na svých vnitřních potřebách. Razantně se rozvíjí slovní zásoba. Tím, že probíhá proces učení, je nuceno užívat paměť – je schopné využívat i různých mnemotechnických pomůcek. V myšlení jsou děti tohoto věku schopny úsudku a logických operací, také klasifikace. Myšlení je v neustálé změně, zvládá prostorové pojmy, ale chybí abstrakce (stadium konkrétních logických operací podle Piageta). Pokračuje vývoj morálky, morální principy už nejsou nezávislé na autoritě. Důležité je hodnocení nejen rodičů, ale také kolektivu ve třídě. Děti jsou v tomto období optimisté – všechno je pro ně snadné, všechno zvládnou. (Pacher, 2017)

Pro dítě je důležitá rodina, škola, ale i vrstevnická skupina. Dítě v mladším školním věku prochází nespočet změnami. Vyvíjí se úroveň motoriky, jak jemné, tak i hrubé. Dochází k vývoji paměti, myšlení, procesů poznávání a jazykových kompetencí. Dochází také k vývoji prožívání emocí a důležitou úlohu hraje socializace. (Vágnerová, 2008)

Vývoj hrubé a jemné motoriky

Langmeier spolu s Krejčiříkovou (2006) ve svém díle zmiňují, že se významně a souvisle zlepšuje hrubá i jemná motorika. Pohyby těla jsou rychlejší, svalová síla je větší a

pozorovatelná je zejména lepší koordinace všech pohybů těla. S tím souvisí i to, že děti jeví větší zájem o pohybové hry a výkony ve sportu, u kterých je zapotřebí obratnost, vytrvalost a síla. Na pohybech celého těla závisí průběh učení psaní a kreslení. Na začátku jsou pohyby při těchto činnostech upínány do ramene a lokte, teprve delší cvičení je vedoucí k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Výkony v oblasti motoriky nezávisí ovšem jen na věku, ale i na jiných podmínkách, například vnějších. Zejména na tom, zda mají děti vhodnou podporu. Pak je patrný rychlejší vzestup. To jak se děti liší v pohybových dovednostech, může být dáno tím, jak je rodiče v tomto směru povzbuzují, nebo naopak brzdí ze strachu, aby si nějak neublížily. Také některé rozdíly mezi chlapci a dívkami mohou být vysvětleny tím, co od nich očekává vychovatel, který rozvíjí pohybové dovednosti v tom či onom směru.

V síle, vytrvalosti a plánování činností dochází u dětí ke zlepšení. Svého maximálního výkonu dosahuje také reakční čas. Výkonnost v tomto věku dosahuje vysokých hodnot. Dítě se rychle unaví, protože neumí ještě dobře nakládat s energií. Naopak také rychle regeneruje. Je připravené k učení se kolektivních sportů, které jsou pro něj zábavné. Na konci období školního věku (starší školní věk) se fyzickou silou, ale i praktickou obratností téměř vyrovnávají dospělým. V rámci jemné motoriky se především zlepšuje kontrola a dochází k osvojení si pohybů, které si žádají přesnost. Ke zdokonalení dochází ve hře na hudební nástroje, psaní, modelování, ovládání přístrojů, rýsování. V kreslení mluvíme o období vizuálního realismu, ve kterém umím dítě znázornit postavu v rozmanitých situacích, obtížnější tvary, dítě má snahu kreslit věci, které vidí kolem sebe. Kresba se u dívek vyvíjí průměrně do 10 let, u chlapců do 12 let. (Thorová, 2015)

Kognitivní vývoj

U dětí mladšího školního věku se rozvíjí myšlení, zejména projevující se používáním zákonů logiky. Je schopno vnímat poznávanou realitu, ať už v aktuální podobě nebo na základě zkušenosti, která je zafixovaná. To znamená opuštění prelogického myšlení, které je ovládané různými aktuálními pocity a potřebami, egocentrismem a fantazií. Piaget (2014) nazval toto období, které trvá až do 11 – 12 let, fází konkrétních logických operací. Děti přicházejí do školy mezi 6. a 7. rokem, což je doba, kdy dochází k proměně jejich uvažování. (Vágnerová, 2008)

Myšlení mladšího školáka je fixování na realitu. Dítě je schopno uvažovat o věcech, které nejsou právě přítomny, ale musí se jednat o něco známého. Postačí mu minulá zkušenost,

aby si to, co potřebuje, mohl alespoň představit. Dítě mladšího školního věku se zaměřuje na poznávání reálného světa. (Vágnerová, 2012)

Dítě tohoto věku můžeme také zařadit do období střízlivého realismu, pro které je typické, že dítě se snaží pochopit okolní svět. Je pro něj důležité vědět, co ostatní pokládají za správné. Střízlivý realismus tak můžeme pozorovat. Mění se zájmy dítěte, kdy je mnohem větší zájem o knihy, encyklopedie, zajímá se o historii, ale také to můžeme pozorovat v jeho kresbách, mluvených i psaných projevech. Ze začátku nástupu do školy je realismus školáka tzv. naivní. Dítě se podřizuje tomu, co mu řeknou autority. Postupně se čaem žák dostává do fáze kritického realismu, kdy se stává kritičtější. Více kritický je i jeho postoj ke světu. (Langmeier, a kol., 2006)

Vágnerová (2012) ve své publikaci píše o významných charakteristikách konkrétního logického myšlení mladších školáků a podle Piageta (2014) to jsou schopnosti decentrace, konzervace a reverzibility. Decentrace patří mezi schopnosti, kdy je skutečnost pozorována z více úhlů. Dítě začíná brát v úvahu různé souvislosti a vztahy. Při decentraci dítě překonává určité omezení v pohledu na realitu. Dochází k překonání upjatosti na znaky, které jsou viditelné. Ty nebývají pro pochopení situace důležité. Významně se decentrace projevuje schopností, kdy je překonán určitý aspekt reality, např. velikost. Mladší školák je schopen brát v potaz více hledisek, která poté dovede kombinovat a shrnout je do závěru. Proměna způsobu myšlení je patrná v uvažování o okolním prostředí. Dítě přemýšlí rozdílně o jiných lidech či o sobě samém. Decentrace umožňuje vidět svět očima druhých, hodnotit jej tak, jak se domnívá, že by je určitý člověk hodnotil. Dítě školního věku také dovede odhadovat, co si jiní lidé myslí o jeho chování. Umí poznat z chování druhých, co si myslí o jeho činech a chování.

Další významnou charakteristikou, kterou Vágnerová popisuje je konzervace. Dítě si uvědomuje trvalost určitých objektů, jejich znaků či vlastností. Dítě školního věku je chápe, že některé objekty jsou trvalé. Bere v potaz i větší množství objektů. Chápe trvalost, i když se změní jejich vnější vlastnosti. Začíná si uvědomovat, že i když jde stále o totéž, objekty i situace se mohou za různých okolností jevit jinak. Hodnocení reality je měněno, v porozumění vzájemných vztahů mezi jednotlivými stavy. Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností přijímat proměnlivost objektů. (Vágnerová, 2012)

Poslední charakteristikou, o které autorka píše je reverzibilita, neboli vratnost a je významnou složkou proměnlivosti. Školáci začínají chápat, že různé proměny se mohou

vracet, resp. myšlenkové operace. Chápe, že změna jakékoli situace není nezměnitelná a konečná. Součástí reverzibility je i reciprocita neboli oboustrannost. Ta je typická dvěma různými pohledy na určitou skutečnost. Školáci chápou i mechanismus vyrovnání (kompenzace). (Vágnerová, 2012)

Kognitivní schopnosti se rozvíjí v souvislosti se školní výukou. Při čtení a psaní se zlepšují verbální dovednosti. Školák se učí rozdělovat slovo na hlásky a slabiky, dovede je seřazovat, klasifikovat a kombinovat. Školáci se učí nová slova, poznává i nové významy již známých slov a umí je použít s větším porozuměním. Začíná rozumět stálosti obsahu určitého slova, i když je používá v různé souvislosti, např. v různých gramatických tvarech. (Skorunková, 2013)

Vývoj pozornosti a paměti

Vývoj pozornosti závisí především na zrání CNS. Na počátku školního věku se proměňuje kapacita i kvalita pozornosti. Znakem školní zralosti je právě to, že děti dosáhnou žádoucí úrovně rozvoje této funkce. Zejména na začátku školního věku dozrává schopnost soustředit se po určitou a nezbytně dlouhou dobu. I když se jedná například o látku, která je pro dítě zajímavá, je schopnost soustředí stále omezená. Vývin se projevuje zvyšující se schopností ovládání pozornosti, především z hlediska jejího zaměření. (Vágnerová, 2008)

Thorová (2015) také pojednává o tom, že dítě se učí zaměřovat svou pozornost vhodným směrem. Nezáměrné vnímání tedy postupně ustupuje. Vnímání se dítě učí usměrňovat. Zejména se požadavky, které klade škola, se učí dítě zaujímat cílenou pozornost a používat některé nové pomůcky. K lepší orientaci dochází v prostoru a čase. Dětské vnímání se vývojem blíží vnímání dospělého. Záměrná pozornost je pro děti těžká, protože je ovládána vůlí. Názornost je pro děti podstatná v oblasti výuky. Důležité jsou také změny aktivit, zapojení pohybových činností, smysluplnost a odpočinek.

Mladší školáci, tj. 6. – 8. rok, se ještě nedovedou dostatečně efektivně učit. Jejich paměť pracuje spíše na mechanické úrovni. V paměti jim zůstává to, co je náhodně zaujalo. Zpracování a zapamatování dat je oslabené v souvislosti s chybějícím systémem. Opakování je jedinou metodou, kterou využívají. Opakování probíhá tak, že znovu věci slyší nebo vidí. Nejsou schopni si věci opakovat z paměti. Kapacity a rychlost zpracování informací je jasným vývojovým znakem dětské paměti. Projevuje se zvýšením a osvojením paměťových strategií, které využívají efektivněji a flexibilněji. Děti si pamatují více, když mohou využít logických souvislostí, což odpovídá teoretickým předpokladům,. Důležité jsou předchozí

znalosti. S jejich pomocí si mohou určitým způsobem zpracovávat nové informace (překódování). Mění se také počet zapamatovaných pojmů. Mezi nezbytné podmínky kvalitativního rozvoje paměti je výběrovost. K dalším patří také potlačení těch informací, které nejsou aktuálně užitečné. (Vágnerová, 2008)

Socializace a emoční vývoj

V rámci socializace je v mladším školním věku důležitý vstup do školy. Dítě prochází fází odpoutání se od rodinného vlivu a učí podřizovat instituci. V průběhu celé školní docházky Prochází dítě přípravou na pozdější profesní roli. Ve škole si také dítě rozvíjí své kompetence a vlastnosti. (Vágnerová, 2008)

Dítě se do lidské společnosti začleňuje zejména vstupem do školy. Ve škole se podílí na chování dítěte především učitelé a spolužáci, kromě rodičů. Vrstevnická skupina má vliv na učení se sociálním reakcím, například spolupráci, pomoci ostatním, soupeřivosti, ale i soutěživosti. (Langmeier, a kol., 2006)

Dítě si v tomto období rozšiřuje svůj okruh sociálních vztahů. Mnohem snadnější je navazovat nové vztahy se svými vrstevníky. Kolektiv třídy se již začíná rozdělovat. Školák začíná poznávat nové autority a učí se přizpůsobovat. Běžné problémy se snaží učit průběžně, ale také se vypořádává s protichůdnými pocity a konflikty. (Thorová, 2015)

V tomto období se mění sebepojetí dítěte. Dokáže sebe samo soudit z různých hledisek a úhlů pohledu. Sebehodnocení se stává stabilnější. Dítě již více zná své psychologické vlastnosti a schopnosti. Žák v mladším školním věku je více otevřený vůči okolnímu světu, chce se seznamovat s novými věcmi a prozkoumávat je. Podle E. Eriksona (2014) je zde typická snaživost a píle. Dítě rádo plní požadavky dospělých. Chce dosahovat kladného hodnocení a úspěchu. Pod tímto vlivem se rozvíjí sebevědomí dítěte. V případě neúspěchu se u dětí objevují pocity neschopnosti a méněcennosti. Podle S. Freuda (2016) se dítě nachází v období latence, které je typické útlumem sexuálních impulzů. Je to období relativního klidu a stability. Energie se využívá především do školní činnosti a učení se novým věcem. (Skorunková, 2013)

V rámci dozrávání organismu se vyvíjí také centrální nervová soustava. To se projevuje zvyšující odolností proti zátěži, zvyšuje se také emoční stabilita. Podle E. Eriksona (2014) je období školního věku obdobím vyrovnanosti citové stránk. Školní děti více rozumím svým pocitům, dokáží je vnímat a hodnotit. Také začínají rozumět pocitům druhých, dokáží lépe pracovat s empatií. Reakce na své pocity a pocity jiných je na vyšší úrovni. Od raného věku

se emoční zkušenost rozvíjí. Děti tedy od sebe a ostatních čekají určité chování v určitých situacích. Děti dokáží vyhodnocovat své emoce, k rozvoji pomáhají běžné situace ve škole, hlavně také projevy ostatních, zejm. spolužáků. Ve školním věku umí děti regulovat svoje emoce, někdy dokonce dokáží emoce předstírat. (Vágnerová, 2012)

Během rozvoje také dochází ke zvyšování autoregulace. Díky rozvoji poznávacích procesů se vyvíjí sebeovládání. Díky rozvoji autoregulace dochází také v rozvoji regulace emocí, ta je ovládána vůlí. Vývoj autoregulačních mechanismů pozorujeme změnou postoje k překážkám. (Vágnerová, 2008)

Celkově je vstup do školy pro dítě emocionálně náročný, musí se naučit dodržovat řád instituce, ve kterém se klade velký důraz na hodnocení. U dítěte se může objevit strach ze školy a úzkost, jako reakce na obavu z neúspěchu. Školní výkon se podílí na utváření sebeúcty, sebepojetí a sebevědomí, hodnocení a přijetí učitelem a skupinou. (Thorová, 2015)

Novotná, Hříchová a Miňhová tvrdí, že city jsou stále více trvalé a stálé. City se rozvíjí po kvalitativní stránce, zvláště vyšší city, jako estetické a morální. V tomto období u dětí převažuje optimismus a radostná nálada. (Novotná, a kol., 2004)

Morální uvažování

Dítě, které právě vstupuje do školy, se nachází ve fázi předkonvenční morálky. Normy mu udávají autority a dítě nepřemýšlí o jejich obsahu. Školák si uvědomuje, jaké chování je správné nebo špatné. V tomto věku se řídí hlavně tím, zda bude odměněno nebo potrestáno za své chování nebo činy. Většinu norem tedy si interpretuje egocentricky. Ve škole vznikají specifická pravidla, která určují chování ve škole a dítě je musí přijmout za své. Většinou jsou tyto pravidla napsaná ve školním řádu, obsahují mnoho omezení, která je třeba dodržovat. Dítě by mělo být schopno převzít zodpovědnost za vlastní jednání a nést popřípadě důsledky. (Vágnerová, 2008)

Během mladšího školního věku projde také podle fází konvenční morálky. V této fázi se dítě zaměřuje především na dosáhnutí kladného hodnocení od autorit. Dítě se chce dosáhnout pochvaly, přijetí nebo uznání. Postoje k normám se příliš nemění. (Vágnerová, 2012)

Na začátku školní docházky se dítě podle Piageta (2014) nachází ve fázi heteronomní morálky. To znamená, že samotná morálka je určována druhými, pomocí příkazů, zákazů od dospělých, zejm. rodičů, později učitelů. V mladším školním věku se morálka dítěte vyznačuje tím, že je autonomní. Změna nastává hlavně v tom, že dítě samo v sobě určité

chování uznává za správné nebo nesprávné. Chová se tak bez ohledu na autoritu, která mu dává své názory nebo příkazy. Stává se také více nezávislé, ale stále dodržuje stanovené zásady, které platí pro všechny. Kohlberg došel k závěru, že existují tři základní stádia morálního vývoje. První stadium je předkonvenční úroveň morálky, kde se dítě řídí hlavně odměnou a trestem. Dále se dělí na heteronomní stadium, kdy se dítě zaměřuje na poslechnutí, po kterém následuje odměna nebo neposlechnutí s následkem trestu. Stadium naivního instrumentálního hedonismu se vyznačuje tím, že dítě jedná v souladu s příkazy a zákazy. Hlavně z toho důvodu, že očekává výhodu a myslí si, že se vyhne nepříjemným řešením. Druhým stadiem je konvenční úroveň, kde je podstatné splnění sociálního očekávání. Dělí se na morálku jednoho dítěte, kde je kladen důraz na soulad mezi lidmi a udržení dobrých vztahů, dítě se snaží být hodné. Morálka svědomí a autority je typická v tom, že dítě jedná podle sociálních norem proto, aby předešlo kritice a tak současně pocitům viny. Poslední třetí stadium je postkonvenční morálka. Ta se poté vyskytuje u dospělých, je založena na principech, které jedinec přijímá za své, člověk se orientuje na společenskou smlouvu. (Langmeier, a kol., 2006)

Vývoj jazykových kompetencí

Již při nástupu do školy má dítě dostatečnou slovní zásobu. Umí mluvit v souvislých větách o běžných věcech a situacích. Rozumí také mluvené projevu ostatních. Hlavně pod vlivem výuky se během mladšího školního věku se rozvíjí jazykové schopnosti. Zejména v českém jazyce se učí o struktuře jazyka, obohacuje si slovní zásobu o nové a více konkrétní výrazy. Používání jazyka se postupně stále zdokonaluje, ale také mnohem více rozumí jiným mluveným sdělením. Se školní docházkou se také významně v mladším školním věku rozvíjí písmo a čtení. Zraková, sluchová percepce a jemná motorika mají vliv na rozvoj čtení a psaní. Dítě v rámci čtení i psaní musí pochopit písmena jako kódy, které mají symbolickou funkci. Při používání písmem se dítě učí respektovat pravidla jejich použití. Během rozvoje čtení dítě prochází dvěma fázemi. První je čtení bez porozumění, kdy si dítě osvojuje pouze samotný proces čtení. Většinou plně nerozumí tomu, co právě čte. Druhá fáze pak je čtení s porozuměním, kde se děti první snaží pochopit určitý význam slov, až poté porozumění většímu celku a souvislostem. Stejně tak i vývoj psaní má dvě fáze. První je zvládnutí grafomotoriky psaní, kde se děti učí tvary písmen napodobovat a spojovat je do slabik a slov. V této fázi není moc důležitý obsah psaného textu. Druhou fází je psaní s porozuměním, kdy již dítě ovládá techniku psaní a začíná se zaměřovat na obsah psaného textu. (Vágnerová, 2012)

Thorová píše o tom, jak se děti se seznamuji s novými slovy téměř v každém školním předmětu. Rozvíjí se také komunikativní schopnosti, dítě se učí rozlišovat komunikaci, podle toho s kým hovoří, jinak mluví s autoritou a jinak se spolužáky. Učí se také komunikovat písemnou formou a učí se zacházení s elektronickou komunikaci. (Thorová, 2015)

Shrnutí

Většina autorů, jako například Pacher (2017), Skorunková (2013) nebo Langmeier s Krejčiříkovou (2006) se téměř shodují, že se jedná o období od nástupu do školy po ukončení prvního stupně základní školy. Věkové vymezení se pohybuje od 6 let do 8 - 9 let. Období také označují jako klidnější, bez velkých dramatických změn.

Podle Thorové (2015) byla pro děti dříve velmi důležitá hra, která u nich i nadále přetrvává. Dítě se ale nově učí řízeným situacím, které jsou ve škole podstatné. Aby obstálo v kolektivu, musí se naučit sebeovládání a přizpůsobování. Sociálních vztahy dítěte se ve škole rozšiřují, důležitá je však stále rodina, ale do vývoje osobnosti zasahuje i škola a vrstevníci.

Pacher (2017) zmiňuje, že velkou roli stále hraje rodina a především rodiče. Dítě se však stává členem třídního kolektivu, kterému se mu musí naučit přizpůsobovat, aby dobře se začlenil. Setkává se hned s několika různými skupinami, protože navštěvuje i různé mimoškolní aktivity a kroužky. Dítě se tak snaží postupně osamostatňovat a přebírat za sebe zodpovědnost.

Dítě přijímá novou sociální roli tím, že nastupuje do školy. Škola celkově ovlivní rozvoj dítěte a způsob prožívání celého jeho dětství. Období je typické snaživostí a píli dětí, dítě se snaží prosazovat v kolektivu zejména svým výkonem. U dítěte dochází k rozvoji poznávacích procesů, vývoji myšlení a řešení problémů, jazykových kompetencí, rozvoji motoriky, hrubé i jemné a k emočnímu a sociálnímu vývoji. (Vágnerová, 2012)

Vychovatelé pracují s mnoha dětmi a každé je pro něj jedinečné. Děti mají různé vrozené dispozice, vyrůstají v rozmanitých rodinách a působí na ně různé vlivy z jejich blízkého okolí. Vychovatel se s dětmi musí naučit pracovat, respektovat jejich zvláštnosti. (Hájek, a kol., 2011)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na charakterizování vývoje klimatu ve dvou odděleních školní družiny. V této kapitole a následujících podkapitolách vymezíme výzkumný problém, výzkumné otázky a cíle. Dále uvádíme výzkumný soubor a metodu sběru dat. Další část obsahuje analýzu pozorovacích archů, terénních poznámek a jejich vyhodnocení. Poslední část obsahuje výsledky a závěr celého výzkumu.

Výzkumný problém

Problematika klimatu je aktuálním a relevantním tématem dnešní doby. Je důležité zmínit, že klima patří mezi významné činitele socializace a ovlivňuje vývoj dítěte. Většina autorů a výzkumníků jako například Grecmanová (2008), Petlák (2006), Geršicová (2013) a další se zabývají klimatem školy nebo třídy. Klima je však součástí každé sociální skupiny.

Školní družina je specifická skupina zájmového vzdělávání, ve které se mísí děti různého věku a z různých tříd, nemá tedy stejná specifika jako školní třída. Právě z tohoto důvodu shledáváme za vhodné se klimatem ve školní družině zabývat.

Jako výzkumným problém bakalářské práce jsme zvolili vývoj klimatu ve školní družině. Konkrétně se budeme zabývat vývojem klimatu ve dvou odděleních školní družiny žáků 2. a 3. třídy základní školy. Výzkum poukazuje na různé faktory, které se konkrétně na vývoji klimatu ve školní družině podílí a jak velký mají vliv.

Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce je popsat vývoj klimatu ve dvou odděleních školní družiny.

Mezi dílčí cíle jsme dále zařadili:

Odhalit, jak se klima vyvíjí v průběhu několika měsíců a k jakým dochází změnám.

Popsat prostředí v jednotlivých odděleních školní družiny.

Porozumět vztahům v odděleních školní družiny.

Popsat, jak oddělení plní cíle zájmového vzdělávání.

Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů jsme definovali následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jakým způsobem se vyvíjí klima školní družiny ve dvou odděleních žáků 2. a 3. třídy?

Dílčí otázky:

V jakém prostředí se činnost školní družiny odehrává?

Jakými způsoby ovlivňují vztahy klima v odděleních školní družiny?

Jakými způsoby jsou plněny cíle zájmového vzdělávání?

Výzkumný soubor a způsob jeho výběru

Základním souborem jsou žáci 2. - 3. třídy, kteří navštěvují školní družinu na Základní škole v Dolanech. Pomocí záměrného výběru metodou pozorování budu zkoumat celý základní soubor (59 žáků). Žáci jsou rozděleni do dvou oddělení.

Časový harmonogram výzkumu

Výzkum byl zahájen na konci měsíce září v roce 2019 a ukončen v prosinci 2019. Pozorování probíhalo pravidelně v každém oddělení jednou za čtrnáct dní.

Metoda sběru dat

Pomocí metody pozorování můžeme zjistit vztahy v sociální skupině, které se projevují na venek. Můžeme zjistit jejich strukturu, pozici žáků ve skupině, ale také vzájemné vztahy, cíle skupiny apod. (Geršičová, a kol., 2013)

Mareš a Křivohlavý (1995) navrhují rozlišovat dva základní diagnostické postupy:

- Výzkumy založené na přímém pozorování a vyhodnocování,
- Výzkumy založené na metodách nepřímého zjišťování klimatu pomocí dotazníků, interview, hodnotících škál apod.

Základem prvního postupu je standardizované pozorování činnosti učitele a žáků, vyučovací hodiny a vyhodnocení příběhu. Metodický přístup se opírá o předpoklady, že klima třídy by měl posuzovat vnější nezávislý pozorovatel, měl by vycházet z pozorování příběhu vybraného vzorku a měl by se opírat o jevy, které jsou lehce pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné a nevyžadují příliš dedukce. (Geršičová, a kol., 2013)

Pro praktickou část bakalářské práce jsme zvolili přímé, polostandardizované pozorování. Pro sběr dat byly použity terénní poznámky a pozorovací arch (viz. příloha).

4.1 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je jedním z využívaných designů empirických sociálněvědních výzkumů. Autory tohoto designu jsou Barney Glaser a Anselm Strauss, kteří ho vyvinuli v 60. letech 20. století. (Švaříček, a kol., 2007)

Samotný název zakotvená teorie neoznačuje určitou teorii, ale vymezuje jistou strategii výzkumu a analýzu dat získaných výzkumem. Je zaměřená teorii, která se induktivně odvozuje z určitého jevu. Teorii získáváme postupným shromažďováním údajů, jejich analýzou, které se vzájemně v rámci teorie doplňují. (Strauss, Corbinová, 1999)

Vzniklá teorie je tedy postavena na datech, které jsme během studie získali. Důležité je zejména jednání a interakce sledovaných jevů. Pozornost je věnována jednotlivým procesům, které probíhají v daném prostředí. (Hendl, 2005)

Výzkumník si předem určuje předmět svého zájmu. Cílem je získat schéma vystihující vztahy mezi proměnnými. Výsledná teorie se v závěru opírá o tvrzení vycházející z těchto vztahů. Cílem procesu je získat dynamický popis určitého dění. Zakotvená teorie tedy poukazuje na změny, které nastávají v jednání a interakcí aktérů při proměně podmínek. V závěru teorie se výzkumníci opírají o literaturu, aby vysvětlili své zjištění. Využívá se konstantní komparace, kdy jsou data porovnávány mezi sebou. Úkolem je odhalit společné prvky skupin jevů a zároveň zjistit, jak se liší od jiných skupin. (Švaříček, a kol., 2007)

Pro sběr dat se většinou využívají rozhovory, pozorování, avšak nejvíce optimální je sběr dat z více zdrojů. Záznamy je nutné přepsat do ucelené podoby, ale mohla být provedena jejich analýza, kterou provádíme současně s tím, jak data sbíráme. Pro analýzu se používá kódování, které je popsané níže. Kódování může být doplněno také poznámkováním. V rámci analýzy se neustále k datům vracíme, abychom dosáhli teoretické nasycenosti. Ta nastává, když nám data přestávají dávat nové informace. Po zpracování dat kódováním můžeme přejít ke konstruování teorie. To znamená, že získaná data a proměnné, uvádíme do vzájemných vztahů. Důležitým krokem ve vytváření teorie je nalézt centrální kategorii, ke které se poté budou vztahovat ostatní kategorie. Konečná teorie vyobrazena slovně, používají se také schémata nebo diagramy. (Švaříček, a kol., 2007)

4.2 Zpracování dat kódováním

Kódování jsou postupy, během nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a poskládány novým způsobem. Je to proces tvorby teorie z údajů. Analýza dat v rámci zakotvené teorie

se skládá ze tří typů kódování a to: otevřené kódování, axiální a selektivní kódování. Hranice mezi těmito typy kódování jsou uměle vytvořené a navzájem se prolínají. Tyto typy nemusí nutně následovat za sebou. V praxi se často stává, že se nevědomky dostáváme k jinému typu a pak se zpět dostáváme k tomu přechozímu. (Strauss, Corbinová, 1999)

Kódováním se myslí rozkrytí dat k jejich interpretaci, konceptualizaci a následné interpretaci. Postupy také vedou k objevení toho, která data nebo případy je potřebné ještě zahrnout do analýzy. Typy jednotlivých kódování se mezi sebou prolínají, ale obecně platí to, že celý proces kódování začíná otevřeným kódováním. (Hendl, 2005)

4.2.1 Otevřené kódování

Otevřené kódování je část analýzy, kde se označují a kategorizují kódy pomocí důkladného studia údajů. Tento typ kódování je prvotní a tvoří základ analytického kroku, bez kterého by nemohl proběhnout zbytek analýzy. V rámci otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na části, prostudovány, porovnány, a jsou kladeny otázky. K novým objevům vede to, že jsou zvažovány a zkoumány naše, ale i cizí domněnky o jevu. (Strauss, Corbinová, 1999)

Při otevřeném kódování je text rozdělen na jednotky, těmto jednotkám se přidělují jména a s takto pojmenovanými částmi textu výzkumník pracuje. Postupuje se tak, že text (přepsané pozorování) rozdělíme na jednotky. Jednotkou se rozumí slovo, věta, odstavec, hranice nejsou přesně dány. Každé takhle vzniklé jednotce přidělíme kód (jméno nebo označení). Kód je slovo nebo fráze, která vystihuje určitý typ a liší ho od ostatních. Postupně zjišťujeme, že se kódy mohou opakovat, proto se k nim neustále vracíme, revidujeme a podle potřeby přejmenováváme. Průběžně si vytváříme seznam existujících kódů. Jestliže máme seznam kódů hotov, můžeme začít s kategorizací. Kódy seskupujeme na základě podobností a budujeme hierarchický systém. (Švaříček, a kol., 2007)

4.2.2 Axiální kódování

Axiální kódování je soubor postupů, které následují po otevřeném kódování. Údaje jsou znovu uspořádány novým způsobem, protože se vytváří spojené mezi vzniklými kategoriemi. Ačkoliv jsou otevřené a axiální kódování odlišné postupy, neustále se mezi nimi navzájem prolínáme. (Strauss, Corbinová, 1999)

V rámci axiálního kódování uvažuje výzkumník o příčinách a důsledcích, podmínkách a interakci, strategii a procesy a tvoří tak osy, které jednotlivé kategorie propojují. Výzkumník

musí zkoumat, které kombinace vztahů jsou propojeny s jinou kategorií, aby zjistil vztahy mezi kategoriemi. (Švaříček, a kol., 2007)

U axiálního kódování je používán paradigmatický model. Použití tohoto modelu nám umožňuje o datech systematicky přemýšlet, uvažovat nad vzájemnými vztahy a propojenosti jednotlivých kategorií. Paradigmatický model je složen z:

- Příčinné podmínky – případy nebo události vedoucí ke vzniku nebo výskytu jevu,
- Jev – ústřední myšlenka, případ, událost, na který se zaměřuje soubor interakcí nebo jednání nebo k němuž má tento soubor vztah,
- Kontext – soubor podmínek, za kterých je uplatňována strategie jednání nebo interakce,
- Intervenující podmínky – usnadňují nebo znesnadňují uplatnění strategie jednání nebo interakce,
- Strategie jednání nebo interakce – vyvinuté ke zvládání, ovládání, reagování na jev za určitých podmínek,
- Následky – výsledky jednání nebo interakce. (Strauss, Corbinová, 1999)

4.2.3 Selektivní kódování

Základem pro selektivní kódování je kódování axiální. Selektivní kódování představuje další fázi přezkoumávání dat a jejich selektivní zpracování. V průběhu tohoto kódování vyhledává výzkumník hlavní kategorie a témata, které budou hlavním bodem vznikající teorie. (Hendl, 2005)

Jako hlavní kategorie je nejčastěji určena ta, která v paradigmatickém modelu byla označena jako jev. Selektivní kódování zahrnuje popis pravidelností. Do teoretického modelu je vnášena dynamika a pohyb. (Švaříček, a kol., 2007)

Podle Strausse a Corbinové (1999) dosáhneme cíle selektivního kódování pomocí několika kroků. Těmi jsou:

- Vyložit kostru příběhu,
- Uvést pomocné kategorie do vztahu s hlavní kategorií,
- Kategorie vztahujeme na dimenzionální úrovni,
- Ověřujeme vztahy pomocí údajů,
- Doplňujeme kategorie, které se potřebují rozvinout nebo upřesnit.

5 ANALÝZA DAT

5.1 Otevřené kódování

Na začátek bylo nutné přepsat záznamy z jednotlivých pozorování. Jelikož pozorování probíhalo ve dvou na sobě nezávislých odděleních, bude i analýza dat provedena pro každé oddělení zvlášť. V každé fázi kódování pak bude provedeno srovnání zjištěných údajů. V rámci otevřeného kódování se text nejprve rozděloval na jednotky neboli kódy a poté tyto vzniklé kódy byly seskupeny pod určité hlavní kategorie.

Pro lepší pochopení určitých kódů uvádím u některých z nich konkrétní případy, podle kterých jim byly kódy přiděleny.

Otevřené kódování – 3. oddělení školní družiny

Kategorie vzniklé otevřeným kódováním ve 3. oddělení školní družiny jsou následující:

1. Organizační činnosti
2. Práce vychovatelky
3. Vztahy mezi dětmi
4. Chování dětí
5. Problémový žák
6. Řešení problémů
7. Školní asistentka
8. Prostředí

Kategorie č. 1 – **Organizační činnosti**

Kódy: Příchod do ŠD, začátek ŠD, oběd, úklid, odchod dětí ze ŠD, zájmová činnost, řízená činnost, společné činnosti, společné hry, čtení

Kategorie „organizační záležitosti“ shrnuje činnosti, které patří ke správnému chodu školní družiny. Jedná se zejména o činnosti, pomocí kterých se v družině udržuje určitý řád. Obsahem jsou také specifické kódy jako například společné hry, čtení, atd., které jsou charakteristické pro konkrétní oddělení.

Například kód „zájmová činnost“ je v přepisu vyjádřena následovně: *Po pohádce následovala zájmová činnost. Děti si mohly hrát podle toho, jak chtěly.*

Poté měly děti zájmovou individuální činnost. Spoustu dětí si vytáhlo telefony a hrály hry. Další děti je přitom sledovaly. Někteří si hráli s kostkami.

Kód „společné činnosti“ byl vyjádřen například takto: *Po příchodu do družiny se děti měly posadit na koberec a bavit se o zážitcích z víkendu.*

Kategorie č. 2 – **Práce vychovatelky**

Kódy: Lhostejnost vychovatelky, chyba vychovatelky, snaha, zvýšení hlasu, neřešení situace, špatné řešení problému, neřešení problému, nezájem vychovatelky, dobrá práce, nesdílnost, benevolence

Kategorie „práce vychovatelky“ shrnuje nápadnosti v chování a jednání vychovatelky v rámci své práce s dětmi. Na první pohled je zřetelné, že převažují spíše negativní kódy.

Vychovatelka nechala tuto situaci bez povšimnutí.

Vychovatelka tam poslala dva kluky, aby ho dovedli. Ti ho po chvilce dotáhli za ruce do třídy, A. se jim vzpíral.

Bohužel se tyto problémy v družině opakují téměř každý den. Rodiče i děti si na A. stěžují. Sama vychovatelka o tomto problému nemluví.

Vychovatelka pouštěla celý den děti podle plánu, nedošlo k žádné chybě.

Kategorie č. 3 – **Vztahy mezi dětmi**

Kódy: Problémový žák, stabilní skupinky dětí, ne moc dobré vztahy, neměnné vztahy, napjatost, negativní vztah k problémovému žákovi, hezké vztahy ve skupinkách

Kategorie „vztahy mezi dětmi“ poukazuje na vzájemné chování dětí mezi sebou.

Například kód „negativní vztah k problémovému žákovi“ je v přepise vyjádřen následovně: *Ostatní děti se o A. moc nestarají, nebaví se s ním. V případě problému však začnou jednat a snaží se ho donutit spolupracovat, což je bez účinku.*

Kód „stabilní skupinky dětí“ byl přiřazen k výroku: *Děti si stále hrály ve skupinkách po 2-3 dětech.*

Kategorie č. 4 – **Chování dětí**

Kódy: Hluk, volnost, spolupráce dětí, vykřikování, skandování, absence pravidel a řádu, porušování pravidel a rozepře

Kategorie „chování dětí“ zahrnuje chování, které u dětí bylo vypozorováno jako nejvíce charakteristické.

Například „volnost dětí“ byla vyjádřena následovně: *Děti si tedy ve třídě dělaly více méně, co chtěly.*

Některé děti měly opět tendence neposlouchat a dělat si, co chtějí. V této chvíli zasáhla asistentka, která děti posadila na koberec.

Kód „absence pravidel a řádu“ se v přepisech objevoval následovně: *Děti nemají jasně daný řád, co mají po příchodu dělat, proto si někdo šel hrát, jiní odešli bez dovolení na záchod, někteří si vytáhli telefony.*

Po chvilce bylo vidět, že nemají téměř žádná pravidla na hřišti stanovena nebo je vychovatelka nekontroluje. Děti se volně pohybovaly po celém areálu hřiště, který byl poměrně velký. Na některá místa nebylo ani vidět.

Kategorie č. 5 – **Problémový žák**

Kódy: Vyžadování pozornosti, útěk, zlost, nespolupráce, dobrý vztah s asistentkou, schovávání se, dobré chování, spolupráce

Kódy, které se týkají problémového žáka, vyjadřují charakteristické chování, které se u žáka opakovaně objevovalo.

Například kód „útěk“: *Údajně žák A. utíkal vychovatelce z procházek nebo z hřiště, ostatní děti ho chodily hledat.*

Jeden žák slovně urazil žáka A., který naštvaně odešel ze třídy a sedl si na chodbu. Vychovatelka tuto situaci nijak neřešila.

Kód „spolupráce“ u problémového žáka se vyskytoval následovně: *Spolupracoval dokonce i problémový žák A.*

Asistentka hrála s žákem A. společenské hry. Bylo vidět, že ho to baví.

Kategorie č. 6 – **Řešení problémů**

Kódy: Navštěvování školního psychologa, řešení problému vedením školy, nesdílnost vychovatelky

„Řešení problémů“ bylo v této družině vypozorováno jako slabá stránka, především kvůli nesdílnosti vychovatelky.

Kódy byly vyjádřeny následovně: *Podle dostupných informací začal A. navštěvovat školní psycholožku. Problémy s ním se začalo zabývat vedení školy.*

Kategorie č. 7 – **Školní asistentka**

Kódy: Řešení situací, práce s problémovým žákem, dobrý vztah s problémovým žákem, řešení konfliktů, pomoc

Kategorie „školní asistentka“ charakterizuje práci školní asistentky v rámci družiny.

Kód „řešení situací“ se objevoval například takto: *Tyto situace řešila asistentka, vychovatelka si toho nevšímala.*

Asistentka v družině odvádí spíše práci vychovatelky, hlavně při řešení problémů.

Asistentka se však snažila ostatní zastavit a vysvětlit jim, že tato hra není správná.

„Práce s problémovým žákem“ se v přepisech vyskytovala následovně: *Asistentka se věnovala žákovi A., který byl nazlobený již ze školy, takže se s ním bavila o tom, co se stalo.*

Kategorie č. 8 – **Prostředí**

Kódy: Vhodné uspořádání, starší nábytek, dostatečné vybavení, koberec, lavice, dobré hygienické podmínky

Kategorie „prostředí“ poukazuje na to, v jakém prostředí školní družina probíhá.

Například kód „vhodné uspořádání“ byl v přepise vyjádřen takto: *Třída je poměrně vhodně uspořádána pro činnost školní družiny, i když hned po příchodu je patrné, že je třída starší.*

„Dostatečné vybavení“ se v přepise objevuje následovně: *Ve třídě je však všechno potřebné vybavení, dostatek materiálu, pomůcky a hračky.*

Otevřené kódování – 4. oddělení školní družiny

Kategorie vzniklé otevřeným kódováním ve 4. oddělení školní družiny jsou následující:

1. Chod oddělení
2. Vychovatelka
3. Jednání dětí
4. Vztahy
5. Obtížnosti
6. Náprava
7. Prostředí

Kategorie č. 1 – **Chod oddělení**

Kódy: Začátek školní družiny, oběd, úklid, čtení, společné činnosti, společná hra, zájmová činnost, řízená činnost, výtvarná činnost, procházka

Kategorie „chod oddělení“ vystihuje každodenní činnosti konané v rámci školní družiny.

Kód „společné činnosti“ se v přepisech vyskytuje následovně: *Poté si zarecitovali nějaké básničky, které děti uměly, a naučily se také společně jednu novou.*

Po návratu z oběda se děti opět rychle usadily na koberec, protože chtěly dál povídat své zážitky. Nakonec se dostalo na všechny.

Kategorie č. 2 – **Vychovatelka**

Kódy: Dobrá práce, napomínání, snaha, individuální přístup, motivace, řešení problémů, respekt, empatie

Kategorie „Vychovatelka“ vyjadřuje typické chování vychovatelky.

Například kód „dobrá práce“ se objevuje například v těchto podobách: *Po dokončení obrázků si je navzájem ukazovaly. Vychovatelka zhodnotila každou práci a vyzdvihla pozitiva.*

Na začátku vychovatelka vyplnila docházkový list, zeptala se dětí, jestli má někdo pro ni lístek, kde by byla napsaná změny odchodu.

Kód „motivace“ byl použit pro následující situace: *Téma dnešního dne byl odlet ptáků do teplých krajin. Vychovatelka měla nachystané materiály a s dětmi si na toto téma povídala. Děti téma velmi zajímalo a hlásily se, aby se také zapojily do diskuse. Po krátkém povídání vychovatelka vysvětlila návod pro dnešní výtvarnou činnost, kterou byla výroba vlaštovek.*

Kategorie č. 3 – **Jednání dětí**

Kódy: Dodržování pravidel a řádu, respekt vychovatelky, zájem, vyrušování, hluk, důvěra, samostatnost, spolupráce, konflikt

Kategorie „jednání dětí“ vyobrazuje typické chování, které se u dětí během pobytu ve školní družině objevovalo.

Například „respekt vychovatelky“ se objevoval následovně: *Děti i s mírným odporem na tvářích vychovatelku poslechly.*

Třída je poměrně hlučná, ale respektují řád a chod školní družiny.

Kód „konflikt“ byl přiřazen k následujícím úkazům: *Chlapci se nějak požduchali kvůli místu v lavici. Jeden z chlapců to přišel říct vychovatelce. Druhý ho údajně bouchl do hlavy.*

Na konci tvoření proběhl ještě jeden konflikt. Jeden z chlapců se posmíval druhému, že se mu výrobek nepovedl.

Kategorie č. 4 – **Vztahy**

Kódy: Samota, klidné vztahy, kamarádství, stabilita vztahů, osamělá dívka, začlenění do kolektivu, rozepře

„Vztahy“ vyjadřují kódy, které charakterizují chování dětí mezi sebou.

Například kód „samota“ se vyskytoval v následující podobě: *Jedna dívka L. si hrála opět většinu času sama, chvilku si hrála se dvěma dívkami hru Bum, pak si šla kreslit sama ke stolu.*

S tímto souvisí také kód „začlenění do kolektivu“, který je vyjádřen následovně: *Dívka L. byla velmi hezky začleněná do jedné ze skupin. Ona sama spíše čekala, co se bude dít, ale skupina dívek se jí hned ujala.*

Dívka L. si hrála s ostatními, bylo vidět, že ji ostatní berou mezi sebe a chtějí si s ní hrát.

Kategorie č. 5 – **Obtížnosti**

Kódy: Konflikt, vyrušování, neukázněnost, porušování pravidel, posměch

Kategorie „obtížnosti“ charakterizuje některé menší problémy, které se ve školní družině objevovaly.

Například kód „porušování pravidel“ se vyskytoval následovně: *Chlapci se po chvíli začali větvemi mečovat, proto si chlapce vychovatelka postavila za trest k sobě.*

Vychovatelka musela pouze jednou napomenout chlapce, který porušil pravidla a házel po ostatních kamínky, šel si tedy na chvíli sednout na lavičku.

Kód „vyrušování“ vyjadřuje například následující situace: *Většina dětí pozorně poslouchala až na dva žáky, kteří vyrušovali každý zvlášť nějakými zvuky. Vychovatelka je napomínala, nakonec je vykázala sednout do lavic, aby nerušili ostatní na koberci.*

Kategorie č. 6 – **Náprava**

Kódy: Řešení problémů vychovatelkou, omluva, poučení, opakování pravidel, vyslechnutí, trest

Kategorie „náprava“ vystihuje, jak vychovatelka řešila vyskytující se obtíže.

Například „omluva“ se vyskytuje následovně: *Chlapec se musel dívce omluvit, což v podstatě udělal sám.*

Chlapci se navzájem omluvili a šli se posadit do lavic.

Kategorie č. 7 – **Prostředí**

Kódy: Nové vybavení, dobrý nábytek, školní lavice, koberec, vhodné hygienické možnosti, dobré světlo

Kategorie „prostředí“ vystihuje prostředí, ve kterém se odehrává dění školní družiny.

Například kód „vhodné hygienické podmínky“ je v přepise vyjádřen následovně: *Umývání rukou je ve třídě možné, kapesníky mají děti volně k dispozici.*

Srovnání

V rámci otevřeného kódování vzešly v obou odděleních kategorie velmi podobné. Odlišné jsou však kódy, které jednotlivé kategorie obsahují. Zatímco ve 3. oddělení jsou kódy spíše negativně zaměřené, především co se týče problémů a práce vychovatelky, ve 4. oddělení jsou přítomné kódy především pozitivní. Samozřejmě se v obou odděleních vyskytovaly jisté komplikace, které bylo potřeba řešit. Je však patrné, že v každém oddělení docházelo k jiným situacím a také k jiným formám nápravy. Ve 3. oddělení byla situace poměrně vážnější a vychovatelka se s ní neuměla správně vypořádat, ve 4. oddělení docházelo spíš k menším prohřeškům. I když družiny pracují podle stejného řádu a plánu výchovné práce, v celkovém porovnání byla situace v každém oddělení velmi odlišná. Bylo zajímavé pozorovat odlišnosti. Musím podotknout, že asi největší roli v celkovém klimatu v oddělení sehrávala vychovatelka. Ve 3. oddělení byla situace vychovatelkou spíše nezvládnutá, naopak ve 4. oddělení bylo zřetelné, že má vychovatelka situaci pod kontrolou.

5.2 Axiální kódování

U axiálního kódování byl využit paradigmatický model opět pro každé oddělení školní družiny zvlášť. I u jednotlivých paradigmatických modelů jsou patrné odlišnosti.

Axiální kódování pro 3. oddělení školní družiny

Příčinné podmínky	Chování dětí Práce vychovatelky

Jev	Klima ve školní družině
Kontext	Vztahy mezi dětmi Prostředí
Intervenující podmínky	Problémový žák
Strategie jednání a interakce	Řešení problémů
Následky	Školní asistentka

Tabulka 1 – Axiální kódování – 3. oddělení

Nejdůležitějším tématem je klima ve školní družině. Protože byla celá situace v tomto oddělení po celou dobu napjatá, jako příčinné podmínky určuji kategorie chování dětí a práci vychovatelky. Kontextem ke všem kategoriím jsou vztahy mezi dětmi a také prostředí, ve kterém se celé dění odehrává. Výskyt problémového žáka znesnadňuje použití strategie, tedy řešení problémů. Jako následky nebo také výsledek řešení byla do oddělení přidělena školní asistentka.

Axiální kódování pro 4. oddělení školní družiny

Příčinné podmínky	Jednání dětí Vychovatelka
Jev	Klima ve školní družině
Kontext	Prostředí Chod oddělení
Intervenující podmínky	Obtížnosti
Strategie jednání a interakce	Náprava
Následky	Vztahy

Tabulka 2 – Axiální kódování – 4. oddělení

I paradigmatický model pro 4. oddělení obsahuje jako nejdůležitější téma klima ve školní družině. Kategorie jednání dětí a vychovatelka jsou určeny jako příčinné podmínky jevu. Kontextem ke všem částem paradigmatického modelu jsou kategorie prostředí a chod oddělení. Obtížnosti jsou určeny jako intervenující podmínky. Strategií jednání je náprava, především v roli vychovatelky a výsledkem jsou následné vztahy v oddělení.

5.3 Selektivní kódování

V obou odděleních školní družiny je určena jako centrální kategorie klima. Klima je předmětem zkoumání a má tedy souvislosti a vztahy se všemi vzniklými kategoriemi. V jednotlivých odděleních jsou však vzniklé kategorie v různém vztahu k centrální kategorii a také v různých vztazích mezi sebou navzájem. Tyto vztahy nám odhalilo selektivní kódování.

Selektivní kódování pro 3. oddělení školní družiny

Pro upřesnění a zopakování uvedeme kategorie vzniklé otevřeným kódování a aplikované v paradigmatickém modelu axiálního kódování. Jsou to: organizační činnosti, práce vychovatelky, vztahy mezi dětmi, chování dětí, problémový žák, řešení problémů, školní asistentka, prostředí.

Jak již bylo řečeno, centrální kategorií je klima. Všechny výše zmíněné kategorie se na klimatu svým způsobem odráží, také v závislosti na tom, jaké mají mezi sebou souvislosti a podobnosti.

Z výzkumu vyplývá, že velký vliv na klima ve 3. oddělení školní družiny má práce vychovatelky a chování dětí. V souhrnu dalších vztahů je nutné podotknout, že práce vychovatelky a vychovatelka samotná silně ovlivňuje právě ono chování dětí v družině. Kódy vzniklé v přechozí fázi kódování dávají jasně najevo, že vychovatelka se dopouštěla řady chyb, jednala příliš lhostejně a dá se říci, že právě její chování se prudce odrazilo na chování a postojích dětí. Vychovatelka má také vliv na řešení vzniklých problémů, které z její strany nebylo příliš efektivní, a byla nucena asistence vedení školy. Svým přístupem vychovatelka ovlivňuje také vztahy mezi dětmi.

Samotné chování dětí mělo velký vliv na problémového žáka. Jejich postoje a zaujetí často vyvolávalo problémy a nepříjemné situace, se kterými se opět vracíme k vychovatelce. Její postoje a řešení problémů se odráží jak na problémovém žákovi, vztazích, tak chování dětí.

Jako jedna z možností řešení problémů bylo přidělení školní asistentky do školní družiny. Ta projevovala svoji iniciativu na celém chodu družiny, především pak ale řešila problémy místo vychovatelky. Školní asistentka byla do družiny přidělena až po určitém čase. Z pozorování vyplynulo, že její přítomnost byla v družině ku prospěchu.

Další dvě kategorie organizační činnosti a prostředí na klima působí zhruba stejnou vahou. Mezi kategoriemi je však určitý rozdíl. Zatímco prostředí je víceméně dané, aktuálně se dá

ovlivnit například úklidem, reorganizací a výzdobou, organizační činnosti jsou opět především v roli vychovatelky. Ta si určuje, co se bude dělat v závislosti na plánu školní družiny. Je však v její kompetenci, jaké metody a techniky pro dané činnosti zvolí a jak vše bude probíhat.

Z výzkumu tedy vyplývá, že vychovatelka a její práce ovlivňuje všechny vzniklé kategorie a tím pádem působí ve všech směrech na klima jako centrální kategorii v oddělení školní družiny. V průběhu času bylo možné vypozorovat, že situace se v družině často opakují, nedochází tak ke zlepšování nebo kladnému vývoji. Spíše naopak bylo nutné opatření ve formě školní asistentky, aby situace byla aspoň částečně pod kontrolou.

Selektivní kódování pro 4. oddělení školní družiny

Pro připomenutí uvedeme kategorie z otevřeného kódování a následně použité u kódování axiálního. Kategoriemi jsou: chod oddělení, vychovatelka, jednání dětí, vztahy, obtížnosti, náprava, prostředí.

Centrální kategorií je i u tohoto oddělení klima. Kategorie vzniklé v předchozích fázích ovlivňují to, jak se bude klima vyvíjet. V rámci selektivního kódování vznikly vztahy mezi kategorie a centrální kategorií na velmi vyvážené úrovni.

Jednání dětí i práce vychovatelky působí vyváženě. Děti mají respekt a dodržují pravidla. Vychovatelka je ovlivňuje pozitivně. Stejně tak obě tyto kategorie společně ovlivňují vztahy v oddělení. Ty byly po celou dobu stabilní, vychovatelka pracovala na začlenění všech dětí do kolektivu, děti utvářely dobrý kolektiv i ze své iniciativy.

Drobné obtíže, které se v oddělení vyskytovaly, vztahy nijak nenarušily a vychovatelka je řešila okamžitě a především efektivně. Vždy určila jistý druh nápravy, který děti akceptovaly. Jednání dětí bylo spíše ve znamení spolupráce a dobrého chování. Obtíže se vyskytovaly spíše výjimečně. Hluk, který se vyskytoval poměrně často, měl spíše vliv na aktuální náladu v oddělení.

Chod družiny a prostředí působilo pozitivně na všechny složky klimatu. Vychovatelka vhodně přizpůsobovala chod aktuálnímu dění a vyvolávala v dětech zájem.

Z výzkumu vyplývá, že se všechny vzniklé kategorie se vzájemně ovlivňují a doplňují. Nedochází k žádným protikladům mezi jednotlivými kategoriemi, dá se tedy konstatovat, že veškerá činnost a chování v tomto oddělení je v souladu a tedy dochází ke kladnému vývoji a udržení pozitivního klimatu v oddělení.

5.4 Interpretace dat

Na základě získaných údajů z pozorování a z výše uvedeného otevřeného, axiální a selektivního kódování jsme vytvářeli následující teorii. Teorii znázorňují také níže uvedené výsledné modely pro každé oddělení školní družiny.

Teorie se týká školní družiny jako formy zájmového vzdělávání, které děti navštěvují v době mimo vyučování. Jako v každé sociální skupině, tak v odděleních školní družiny se vytváří klima. Z výzkumu vyplynuly jednotlivé faktory, které se podílí na vývoji klimatu. V rámci výzkumu některé vyšly jako více podstatné, některé jako méně ovlivňující. Jako jeden z nejvíce podstatných faktorů vyšla na povrch práce vychovatelky. Tím se dostáváme k ústřednímu jevu celé teorie a to, že „přístup a práce vychovatelky ovlivňuje nejvíce vývoj klimatu ve školní družině."

Geršicová a kolektiv autorů (2013) zmiňují výzkumy zabývající se právě faktory utvářející klima třídy. Autoři Lašek (2012) a Mareš (2012) jsou toho názoru, že učitel a jeho působení vytváří klima třídy. S tímto názorem se tedy můžeme po našem výzkumu ztotožnit.

Vychovatelka může svým působením ovlivnit organizaci, vztahy, do určité míry i prostředí a také jako hlavní činitel řeší vzniklé problémy, ale svým přístupem jim může také předcházet.

Čapek (2010) dokládá, že zejména na prvním stupni je klima ovlivněno zejména učitelem. Vede děti ke spolupráci, samostatnosti a sociálnímu vnímaní.

V kooperaci s vychovatelkou je výrazným faktorem chování dětí. Děti samotné mají taktéž velký vliv na rozvoj klimatu. Tím se dostáváme k doplňujícímu jevu teorie „postoje a chování dětí mohou vyvíjet klima kladným směrem, za podmínky vhodného působení vychovatelky."

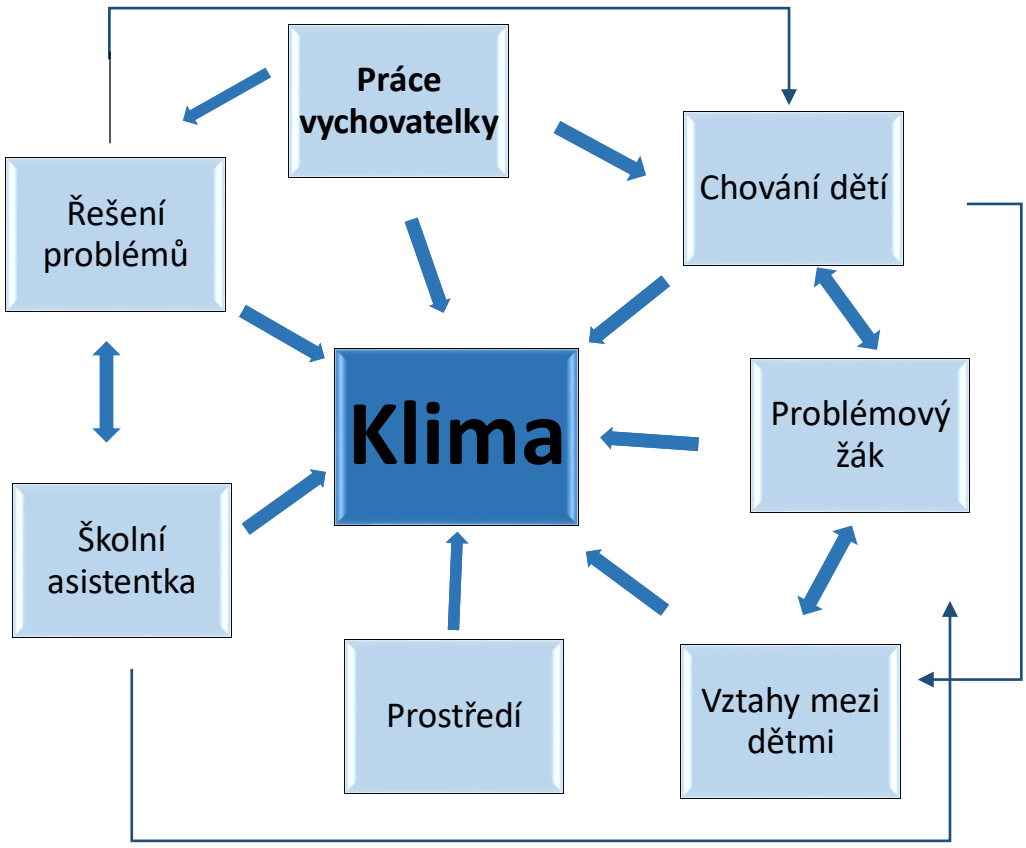
Důležité jsou samozřejmě charakteristiky nejen učitelů, ale především žáků. Konkrétně jejich temperamentové a charakterové vlastnosti. Důležitým faktorem je také věk a počet žáků ve třídě, poměr chlapců a dívek. (Gillernové, a kol., 2012)

Je samozřejmé, že i další faktory vzniklé výzkumem klima určitým způsobem ovlivňují. Z porovnání dvou oddělení školní družiny však vychází jasně to, že nejvíce ono klima a jeho další faktory ovlivňuje vychovatelka.

Zelina (1992) dále zmiňuje, že důležitým faktorem jsou činnosti a úlohy všech účastníků. Již z teoretické části vyplývá, že činnosti ve školní družině jsou zaměřeny převážně zájmově

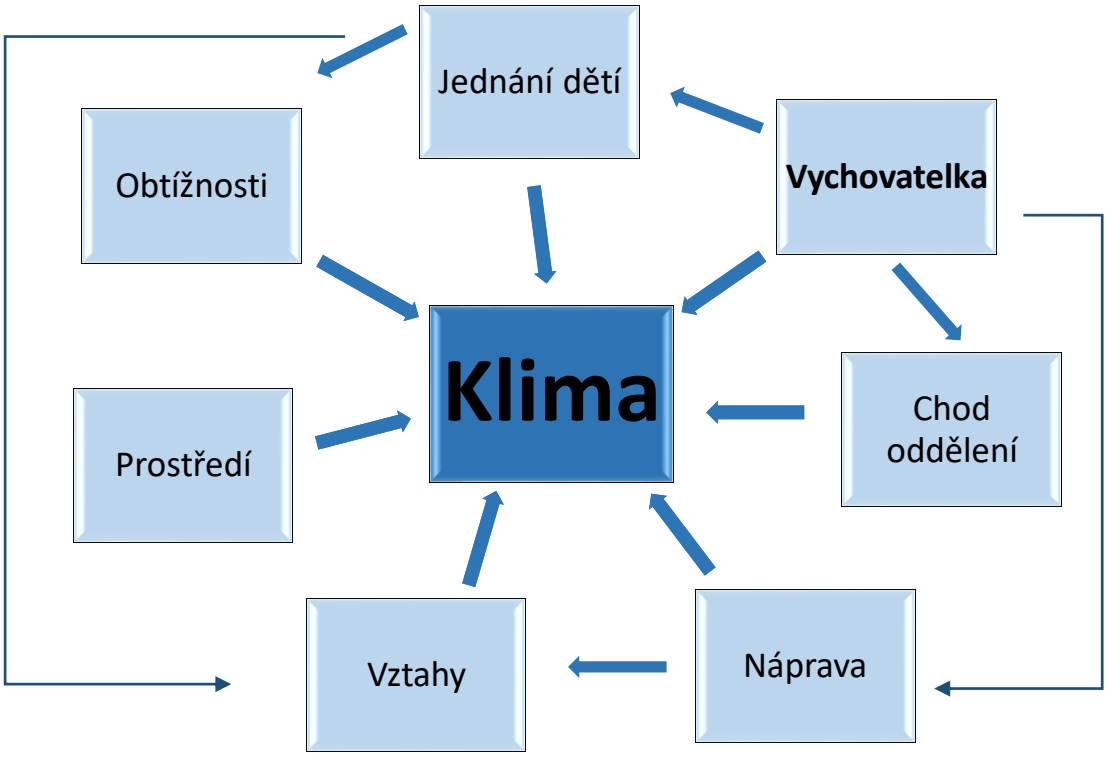
a rekreačně a je právě v kompetenci vychovatele, jak tyto činnosti budou vedeny a prováděny. (Geršicová, a kol., 2013)

5.4.1 Výsledný model



Obrázek 1 – Výsledný model – 3. oddělení

Model pro 3. oddělení školní družiny vyobrazuje vztahy mezi kategoriemi, které vznikly v rámci jednotlivých kódování. Uprostřed modelu stojí klima jako centrální kategorie a kolem ní jsou uspořádány další kategorie, které se na vytváření a vývoji klimatu podílí. V rámci paradigmatického modelu byla vychovatelka a chování dětí označeny jako příčinné podmínky jevu neboli klimatu. V rámci teorie podotýkáme, že vychovatelka má největší vliv na utváření klimatu, jelikož ovlivňuje svou prací a svým jednáním nejen chování dětí, které má dále vliv na vztahy a problémového žáka, ale také ovlivňuje řešení vzniklých problémů, které v tomto případě bylo nedůsledné a neefektivní.



Obrázek 2 - Výsledný model – 4. oddělení

I v případě modelu pro 4. oddělení školní družiny je centrálním jevem klima. Vzniklá teorie je pro obě oddělení školní družiny stejná. I v tomto případě má na klima největší vliv vychovatelka. Spolu s vychovatelkou má významnou roli na vývoji klimatu jednání dětí. Další vzniklé kategorie se taktéž podílí na vývoji klimatu. V tomto případě se však klima vyvíjelo kladným směrem hlavně díky správnému působení vychovatelky. Vztahy mezi jednotlivými kategorie se velmi prolínají. Jednání dětí ovlivňuje vzniklé obtížnosti, dále taky vztahy. Vychovatelka však ovlivňuje nejvíce kategorií. Má vliv na chod oddělení, jednání dětí, na nápravu, která následně ovlivňuje vztahy.

5.4.2 Odpovědi na výzkumné otázky

Na základě pozorování a následné analýzy dat je dosaženo odpovědi na výzkumnou otázku, která zní: Jakým způsobem se vyvíjí klima školní družiny ve dvou odděleních žáků 2. a 3. třídy? Z vyplynutých vzájemných vztahů a faktorů je jasné, že ve 3. oddělení školní družiny je vývoj klimatu stagnující. Již od začátku se v oddělení vyskytovaly problémy a snaha vychovatelky byla na velmi nízké úrovni. V průběhu pozorování docházelo k lepším situacím pouze za pomoci školní asistentky, která byla do oddělení přidělena na základě rozhodnutí vedení školy. Samozřejmě, i zde se objevovaly náznaky zlepšení, bohužel byly

pouze krátkodobého charakteru. Je zřejmé, že klima bylo již od samého začátku školního roku nevyhovující. Snaha o zlepšení byla pouze minimální, jak ze strany vychovatelky, tak ze strany dětí. V oddělení byl poměrně významným faktorem přítomnost problémového žáka, se kterým se vyskytovaly problémy téměř nepřetržitě. Určitým způsobem ovlivňoval chování žáků a především vztahy. Vychovatelka nedokázala správně řešit vznikající problémy. Všechny tyto faktory měly negativní vliv na vývoj klimatu, protože se situace postupně neměnila nebo se spíše obracela k horšímu. Děti v družině neměly téměř žádný řád nebo vychovatelka nedbala na jeho dodržování. Chování dětí někdy překračovalo hranice, zejména v porušování řádu školní družiny, jako například používání mobilních telefonů k hrám. Opět se vracíme k vychovatelce, která tyto přestupky přehlížela nebo je odmítala řešit. Atmosféra byla v družině velmi chaotická. I při činnostech, které měli všichni dělat společně, vládl hluk a nepořádek, vychovatelka za těchto okolností příliš nezasahovala. Klima se za těchto podmínek nemohlo vyvíjet pozitivním směrem.

Ve 4. oddělení převládala po celou dobu pozitivita, stabilita a kooperace. Vývoj je charakteristický v postupném upevňování a zlepšování vztahů. Drobné obtíže neměly na celkové klima vliv, v oddělení panují silné a vyvážené vazby. Byla vypozorována vzájemná úcta a důvěra mezi vychovatelkou a dětmi. Vychovatelka na děti působila s jistou autoritou, ale také určitou pokorou. V tomto případě je jasné, že harmonie působila na vývoj klimatu velmi pozitivně, protože i nově příchozí dítě si postupně vybudovalo vztah k dětem i vychovatelce. Stejně tak i ostatní děti v průběhu vývoje dokázaly ovlivnit atmosféru v družině. Děti měly v družině řád, což rozhodně působilo pozitivně na chod družiny a svým způsobem také na chování dětí. Práce vychovatelky byla v tomto oddělení profesionální. V porovnání se 3. oddělením byla celková atmosféra v tomto oddělení příjemnější a klidnější. I když se jedná o zájmové vzdělávání, děti respektovaly nastavená pravidla. Velký rozdíl je patrný v chování a přístupech vychovatelek. Troufám si tvrdit, že velký vliv má také osobnost vychovatelky a její přístup k práci. I když je vychovatelka ve 3. oddělení starší a podle povídání s ní, má několik let zkušeností, vychovatelka ve 4. oddělení, i když mladší a tedy s méně zkušenostmi, měla k dětem a celkovému poslání družiny mnohem lepší přístup.

Dílčí otázky, které byly ve výzkumu stanoveny, se jeví jako méně podstatné. Nicméně, i na něj se podařilo najít odpovědi. První otázka zní: V jakém prostředí se činnost školní družiny odehrává? Odpověď se dá shrnout pro oddělení dohromady. I když je prostředí velmi důležitým faktorem klimatu, v tomto případě ho shledáváme pouze jako méně ovlivňující.

V obou odděleních měly děti prostor, potřebné vybavení a zázemí. Velkým pozitivem hodnotím často využívaný koberec, protože děti nemají ve své části třídy jiné židle nebo stoly, proto využívají školní lavice, ve kterých tráví čas celé dopoledne. V obou odděleních byl dostatek materiálu nejen pro výtvarné činnosti, ale také pro zájmovou činnost dětí, ve které si mohly své činnosti volit podle svého uvážení. Hraček pro děti byl taktéž dostatek, děti mají možnost velkého výběru. Prostředí bylo dobře osvětlené, vychovatelky pravidelně větraly, proto byl v družině neustále čistý vzduch. Hygienické podmínky byly také vyhovující. Ve třídě se nachází umyvadlo, děti měly neustále k dispozici kapesníky a ubrousky. Část času trávily také venku, což rozhodně přispívalo k oživení situací. Hřiště vedle školy je poměrně nové a dobře vybavené. Děti mají možnost zdokonalovat svoje pohybové dovednosti.

Druhá dílčí otázka zní: Jakými způsoby ovlivňují vztahy klima v odděleních školní družiny? Vztahy byly podstatnou součástí obou oddělení. Na tuto otázku jsme odpovídali průběžně během celého výzkumu. Vztahy ve 3. oddělení se dají charakterizovat jako napjaté a nevyzpytatelné. Přítomnost problémového žáka často vyvolávala konflikty a problémy, se kterými si vychovatelka nevěděla rady. Vychovatelka v dětech vyvolávala zaujetí proti problémovému žákovi, protože je často posílala, aby ho například dovedly z chodby. Neřešila problémy efektivně, což mezi dětmi vyvolávalo nátlak a zaujetí proti jednomu žákovi. Vztahy mezi žákem a ostatními dětmi byly poměrně nepřátelské. Během celého pozorování nebyl zjištěn žádný náznak kamarádství. I když děti tvořily převážně stabilní skupinky, neuměly spolu jako celek vhodně spolupracovat. Často docházelo k provokacím nejen mezi sebou, ale například i ve formě skandování směrem k vychovatelce. Skupinky tvořily především děti, které se znaly již z vyučování. Je tedy patrné, že školní družina pro ně neznamenala žádný posun ve vzájemných vztazích a také vytváření nových přátelství. Ve 4. oddělení byly vztahy výrazně harmoničtější. Děti projevovaly určitou souhru a vzájemný respekt. Konflikty mezi nimi byly spíše nárazového charakteru, nenesly s sebou žádné následky. Bylo dobře pozorovatelné, jak se spolu kamarádí děti i z jiných tříd, jak se na sebe těší a dokáží spolu hezky fungovat. Dá se tvrdit, že děti se bavily průběžně spolu navzájem. V průběhu také docházelo k postupnému začlenění nové dívky, která si byla sama sebou velmi nejistá. V tomto ohledu projevovaly děti i vychovatelka empatii, díky které byly vidět pokroky. Z počátku byla dívka hodně zakřiknutá, stále spíše na okraji třídy, byla málo hovorná. Postupně bylo vidět zlepšení, kdy samy děti dívku vyhledávaly pro různé hry a společné činnosti. Dívka také neměla problém svěřit se se svými starostmi vychovatelce,

která v dětech vzbuzovala důvěru. Vztahy se dají celkově zhodnotit jako vyvážené a podporující pozitivní atmosféru.

Poslední dílčí otázka zní: Jakými způsoby jsou plněny cíle zájmového vzdělávání? Odpověď na danou otázku můžeme opět shrnout pro obě oddělení. Vychovatelky pravidelně organizovaly zájmovou i řízenou činnost. Děti měly prostor pro odpočinek a individuální rozvoj. Volené aktivity byly pravidelně obměňovány. Pouze ve 3. oddělení je nutné konstatovat, že vychovatelka jako autorita sama o sobě nepůsobila profesionálně, nebyla tedy vždy dětem dobrým vzorem. Jako důležitou součást této dílčí otázky vnímám zejména to, jakými způsoby vychovatelky k organizaci jednotlivých činností přistupovaly. Ve 3. oddělení vnímám jako zásadní problém občasné nevhodné metody při provádění určitých činností, zejména společných aktivit a her. Děti neměly daný jasný řád a pravidla, proto většina činností působila příliš chaoticky. U zájmových činností byl často porušován řád školní družiny, například při používání telefonů. Stejně tak u pobytu venku se často objevovaly rozepře a nevhodné chování. Jedině u výtvarných činností respektovaly děti pravidla a pracovaly podle pokynů. Vychovatelka přestupky nebo problémy neřešila, většinu situací nechala bez povšimnutí. Během činností byl tedy v oddělení nepořádek, chaos a také hluk. Ve 4. oddělení byly děti na řád a pravidla zvyklé. Zájmové i řízené činnosti probíhaly bez problémů. Bylo patrné, že děti mají pravidla nastavená od začátku a neměly tedy tendence je porušovat nebo obcházet. Činnosti byly začínané vhodnou motivací a bylo patrné, že se vychovatelka na svou práci pravidelně připravuje.

ZÁVĚR

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jakým způsobem se vyvíjí klima ve dvou odděleních školní družiny. Na základě kvalitativního výzkumu metodou pozorování jsme zjistili, jakou silou jednotlivé faktory ovlivňují klima ve skupině. Konkrétně v rámci školní družiny byla zjištěna teorie, že klima nejvíce ovlivňuje svým působením vychovatelka.

Ve zkoumaném 3. oddělení školní družiny na základní škole, bylo zjištěno klima spíše jako stagnující a negativní. Vývoj v tomto oddělení nebyl téměř žádný, nevhodné podmínky byly vypozorovány již na začátku výzkumu, tedy téměř od začátku školního roku. Objevovaly se zde časté problémy, které vychovatelka neřešila správně. Celkový přístup vychovatelky byl lhostejný a pasivní, děti si poté dělaly, co chtěly, což mělo velký vliv na celkové klima.

Ve 4. oddělení školní družiny bylo vypozorováno klima jako pozitivní a vyvíjející se kladným směrem. Vychovatelka působila na děti pozitivně, děti respektovaly řád a nastavená pravidla. Celá situace se pozitivně odrážela na začleňování nové dívky do kolektivu. Klima se postupně vyvíjelo kladným směrem, hlavně v upevňování vzájemných vztahů.

Klima třídy a školy je v dnešní době často diskutované a zkoumané téma, zabývá se jim celá řada odborníků. Klima se však vyvíjí v každé sociální skupině, tedy i ve školní družině. Školní družina je specifická skupina, jelikož se jedná o zájmové vzdělávání, je především v roli vychovatelky, jakými způsoby bude se skupinou pracovat.

V rámci výzkumu můžeme vidět, jak jednotlivé faktory vytvářející klima ve skupině na sebe navzájem působí. Je patrné, že práce vychovatelky ovlivňuje téměř všechny složky, jako je chování dětí, chod oddělení a jeho organizace, také cíle zájmového vzdělávání a jakými způsoby jich bude dosahováno. Především má v kompetenci řešit vzniklé problémy, které se odráží zejména na vztazích ve skupině.

Vypozorované rozdíly mezi oběma odděleními byly poměrně velké. Obě oddělení měly téměř stejné podmínky, co se týče prostředí a okolností, které ke školní družině patří. Velký rozdíl však znamenalo působení vychovatelek, které dokázalo ovlivnit celkové klima v jednotlivých odděleních. To se pak odráželo na dalších faktorech klimatu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bakošová, Zlatica. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc. 3., rozš. a aktualiz. vyd.* Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava, 2008. ISBN 978-80-969944-0-3.

Basl, Josef, Matějů, Petr a Straková, Jana. 2006. *(Ne)rovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice.* Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1400-4.

Bendl, Stanislav a kolektiv. 2015. *Vychovatelství.* Praha : Grada Publishing, a. s., 2015. ISBN 978-80-247-4248-9.

Bendl, Stanislav. 2014. *Nárys sociální pedagogiky.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2014. ISBN 978-80-7290-668-0.

Blaštíková, Lucie a kol., a. 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem ve škole.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.

Čapek, Robert. 2010. *Třídní klima a školní klima.* Praha : Grada Publishing, a. s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

Erikson, Erik. 2014. *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Praha : Portál, s. r. o., 2014. ISBN 978-80-262-0786-3.

Fialová, Ivana a Matýsková, Danuše. 2007. *Klima na školách.* Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-420-4.

Freud, Sigmund. 2016. *Neurózy a sexualita.* Bratislava : Európa, 2016. ISBN 978-80-89666-26-3.

Geršicová, Zuzana a Hlásna, Slávka. 2013. *Sociálná klíma triedy v edukačnej teórii a praxi.* Brno : Tribun EU s. r. o., 2013. ISBN 978-80-263-0389-3.

Gillernová, Ilona, Krejčová, Lenka a kolektiv. 2012. *Sociální dovednosti ve škole.* Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

Grecmanová, Helena. 2008. *Klima školy.* Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

Hájek, Bedřich a kolektiv. 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny.* Praha : Portál, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-7376-233-1.

Hájek, Bedřich, Hofbauer, Břetislav a Pávková, Jiřina. 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času.* Praha : Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

—. 2010. *Pedagogika volného času.* Praha : Univerzita Karlova v Praze, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

Hájek, Bedřich, Pávková, Jiřina a kolektiv. 2011. *Školní družina.* Praha : Portál, s. r. o., 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

Heřmanová, Jana a Macek, Milan. 2009. *Metodika pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání.* Praha : Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

Holeyšovská, Anna. 2016. *Rok ve školní družině.* Praha : Portál, s. r. o., 2016. ISBN 978-80-262-1074-0.

Knotová, Dana. 2011. *Pedagogické dimenze volného času.* Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.

Kožuchová, Mária, a další. 2018. *Školský klub detí z pohľadu vychovávateľou.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018. ISBN 978-80-223-4579-8.

Langmeier, Josef a Krejčiříková, Dana. 1998. *Vývojová psychologie.* Praha : Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

Langmeier, Josef a Krejčířová, Dana. 2006. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání.* Praha : Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

Lašek, Jan. 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.

—. 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.

Mareš, Jiří a Ježek, Stanislav. 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky.* Praha : Národní ústrav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

Novotná, Lenka, Hříchová, Miloslava a Miňhová, Jana. 2004. *Vývojová psychologie.* Plzeň : Západočeská univerzita v Plzni, 2004. ISBN 80-7043-281-0.

Pacher, Petr. 2017. *Vývojová psychologie.* Praha : University of Applied Management Inc., 2017. ISBN 978-80-88186-16-8.

Pávková, Jiřina. 2014. *Pedagogika volného času.* Praha : Karolinum, 2014. ISBN 978-80-7290-666-6.

Petlák, Erich. 2006. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava : IRIS, 2006. ISBN 80-89019-97-1.

Piaget, Jean a Inhelder, Bärbel. 2014. *Psychologie dítěte.* Praha : Portál s. r. o., 2014. ISBN 978-80-262-0691-0.

Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2008. *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, s. r. o., 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Skorunková, Radka. 2013. *Základy vývojové psychologie.* Hradec Králové : Nakladatelství GAUDEAMUS, 2013. ISBN 978-80-7435-253-9.

Thorová, Kateřina. 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha : Portál, s. r. o., 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

Vágnerová, Marie. 2008. *Vývojová psychologie pro obor speciální pedagogika - vychovateství.* Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-306-4.

—. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání.* Praha : Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Zelina, Miron. 1992. *Aktivizácia a motivácia žiakov na vyučovaní.* Bánská Bystrica : Metodické centrum, 1992. ISBN 80-85415-34-8.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR Česká republika

ŠKD Školský klub dětí

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

CNS Centrální nervová soustava

ŠD Školní družina

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Výsledný model – 3. oddělení..... 57
Obrázek 2 - Výsledný model – 4. oddělení 58

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Axiální kódování – 3. oddělení..... 53
Tabulka 2 – Axiální kódování – 4. oddělení..... 53

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH 71

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit	Frekvence
Třída je vhodně uspořádána pro funkci ŠD (nábytek)						
Materiálu je dostatek a je dětem volně k dispozici						
Pomůcky a hračky jsou vhodně uloženy na určeném místě						
Ve třídě je pořádek, děti ví, co se kde nachází						
Děti mají dostatek prostoru na hraní, odpočinek a tvoření (koberec, stoly, židle)						
Dětské práce a nástěnky jsou v úrovni očí dětí, jsou pravidelně aktualizovány						
Děti mají možnost hygieny (umývání rukou, kapesníky atd)						
Ve třídě je dobrý vzduch, světlo a příjemná teplota						
Ve třídě probíhá pravidelně řízená činnost, spontánní a individuální dětí						
Činnosti jsou organizované (časová posloupnost, pokyny)						
Učitel volí činnosti, kde děti pracují individuálně nebo skupinově						
Vychovatel dětem pomáhá						
Děti mají dostatek času na právě konanou činnost						
Děti jsou vedeny ke vzájemné spolupráci, pomoci, toleranci						
Děti jsou vedeny k odpovědnosti a nezávislosti						
Ve družině jsou stanovena pravidla, učitel dohlíží na jejich dodržování						
Ve třídě panuje pohodová atmosféra						

Ve třídě jsou kamarádské vztahy						
V družině má každý svého kamaráda, nikdo není osamocený						
Ve třídě se objevují konflikty, kázeňské problémy						
Vychovatel řeší konflikty okamžitě, účinně						
Děti jsou motivovány, motivace i během činností						
Vychovatel si všímá situaci ve třídě, věnuje se dětem i individuálně						
Děti jsou vedeny k vyjadřování svých názorů a pocitů						
Děti vychovatele respektují						
Děti se respektují navzájem, spolupracují spolu						
Činnosti jsou voleny přiměřeně s ohledem na věk a schopnosti dětí						
Vychovatel vhodně komunikuje s rodiči						
Vychovatel dohlíží na bezpečný chod ŠD, správné odchody dětí						

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

Datum:

Oddělení:

Počet dětí:

Terénní poznámky: