

Sociálně pedagogická práce ve školní družině

Bc. Iveta Vávrová

Diplomová práce
2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iveta VÁVROVÁ**
Osobní číslo: **H128257**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Sociálně pedagogická práce ve školní družině**

Zásady pro vypracování:

Zadané zvolené téma diplomové práce bude zpracováno dle publikovaného materiálu Institutu mezioborových studií "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na popis poslání a činnosti školní družiny,
- na identifikaci a analýzu jednotlivých používaných pedagogických metod ve školní družině,
- na provedení kvalitativního šetření ve školní družině vybrané základní školy se zaměřením na analýzu činností ze sociálně pedagogického hlediska,
- na analýzu případných příčin nekázně ve školní družině.

Součástí práce bude návrh vlastní aktivity sociálně pedagogické práce ve školní družině.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BALKOVÁ, K. **Náměty pro školní družinu: deset projektů s konkrétními činnostmi.** 2. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-802-9.

BENDL, S. **Strašidlo nekázně aneb Hledání východiska ze školských labyrintů.** 1. vyd. Praha: TH, 1998, ISBN 80-86065-13-8.

HÁJEK, B. **Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny.** 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. **Pedagogické ovlivňování volného času.** Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. **Školní družina.** 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-900-2.

HOPF, A. **Sociální pedagogika pro učitele: pomoc pro každý všední den ve škole.** Praha: Univerzita Karlova, 2001, ISBN 80-7290-053-6.

PROCHÁZKA, M. **Sociální pedagogika.** Praha: Grada, 2012, ISBN 978-80-247-3470-5.

ŠVARÍČEK, R. **Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.** Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2014

V Brně dne 30. listopadu 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




doc. PhDr. Miloslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové 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;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou 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;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen přípouští-li tak licenční smlouva uzavřená mezi mnou a Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně s tím, že vyrovnání případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji,

- že jsem na diplomové práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

V Brně

4. 8. 2015


podpis diplomanta

ABSTRAKT

Sociálně pedagogická práce ve školní družině je zkoumaná v teoretické i empirické rovině. Pozornost je zaměřena na výchovně vzdělávací metody ve volnočasové zájmové organizaci školní družiny institutu základní školy a jeho vliv na rozvoj kompetencí dítěte mladšího školního věku. Teoretická část v první řadě popisuje nejdůležitější vývojové charakteristiky mladšího dítěte. Následně poukazuje na funkci a poslání školní družiny, důležitost přístupu vychovatelů k sociálně pedagogické práci ve vztahu budování a rozvoje zdravého duševního vývoje dítěte a respektu dítěte k normám společnosti. Ve výzkumné části je realizované šetření, jehož cílem bylo analyzovat činnosti ze sociálně pedagogického pohledu a vyjednotit případné příčiny nekázně. Dílčím úkolem byl návrh vlastní aktivity sociálně pedagogické práce.

Klíčová slova: Školní družina, vychovatel, výchova, individualita dítěte, sociální kompetence, kázeň, sociálně pedagogická práce.

ABSTRACT

Socially pedagogical work in the school centre in theoretical and empirical level. Attention is focused on pedagogical and educational in the leisure time interest organization of after-school childcare institute of primary school and its influence on development of the capabilities of children of younger school age. Theoretical part describes the most important developmental characteristics of the younger child. It points on a function and a role of the after-school childcare subsequently. Next then is importance of approach of instructors to the socially pedagogical work in relation to building and development of healthy mental evolution of children and children's respect to the norms of society. In the research part is executed an investigation, which target was to analyze activities from socially pedagogical side point of view and to point out possible reasons of indiscipline. Partial task was to plan of own activities of socially pedagogical work.

Key words: after-school childcare, instructor, education, individuality of child, social competency, discipline, socially pedagogical work.

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Petru Sýkorovi, Ph.D. za cenné rady, připomínky a pochopení v průběhu zpracování mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a trpělivost, kterou mi poskytla při zpracování diplomové práce. Poděkování také adresuji sboru vychovatelek školní družiny základní školy Horka Domky v Třebíči, který mi věnoval svůj čas, důvěru podílet se na výzkumném šetření mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DÍTĚ ŠKOLNÍHO VĚKU	11
1.1 TĚLESNÝ VÝVOJ	12
1.2 DUŠEVNÍ VÝVOJ	14
1.3 SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	18
1.4 ZÁJMOVÁ ČINNOST A POTŘEBY DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	19
1.5 VÝCHOVNÉ PROBLÉMY A PŘÍČINY	21
2 POSLÁNÍ A FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY	23
2.1 ŠKOLNÍ DRUŽINA A SOCIÁLNÍ UČENÍ.....	23
2.2 ČINNOSTI SOCIÁLNÍHO PŮSOBENÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	25
2.3 PLÁNOVÁNÍ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	26
2.4 ZÁKLADNÍ PRÁVNÍ PŘEDPISY	28
3 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PROBLEMATIKA VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	32
3.1 VÝCHOVA V POJETÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY A VOLNOČASOVÉHO PROSTŘEDÍ.....	32
3.2 SOCIÁLNÍ SKUPINA A JEJÍ VLIV NA VÝCHOVNÝ PROCES	37
3.3 VYCHOVATEL VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ A SPOLUPRÁCE S RODIČI	38
3.4 KÁZEŇ A JEJÍ BUDOVÁNÍ, PROSTŘEDKY A METODY VÝCHOVY K DISCIPLÍNĚ.....	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	47
4 ANALÝZA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	48
4.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	48
4.2 ANALÝZA DOKUMENTACE.....	50
4.3 ANALÝZA ROZHOVORU S VYCHOVATELKOU	52
4.4 ANALÝZA POZOROVÁNÍ.....	56
4.5 INTERPRETACE VYHODNOCENÝCH DAT	63
4.6 VLASTNÍ NÁVRH AKTIVIT PRO ŠKOLNÍ DRUŽINU.....	64
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73

ÚVOD

Školní družina je místem pedagogického působení, které formou vedení a nácviků sociálních dovedností může výrazně ovlivnit problémové chování dětí. Děti mladšího školního věku se v družině seznamují s možnou škálou zájmových aktivit, s jejich obsahem a formami. Nabídkou různých činností aktivizují děti, zájmovými činnostmi rozvíjejí jejich osobnost a zdokonalují jejich kompetence. Školní družiny mají vedle úkolu zajišťování péče dětí v době, kdy se jim nemohou věnovat rodiče, plnit potřebu vzdělávání, rozvíjet jejich specifické vlastnosti, překonat jejich potíže, handicap. Důležitou rolí školní družiny je prevence negativních jevů má své poslání v rovině sociální.

Specifičnost práce školní družiny umožňuje vychovatelkám citlivě a aktuálně reagovat na stavy, nálady i sociální potřeby dětí ve svém oddělení. Program školní družiny koncipovaný bez pevně závazných témat a programů umožňuje, aby vychovatelka s dětmi plánovala a realizovala takové činnosti, které děti nejen zaujmou, ale mohou jim i pomoci naplnit potřebu úspěchu, kladného hodnocení, citové odezvy, poznání atp.

Vzhledem k tématu v první kapitole teoretické části diplomové práce popisují dítě školního věku, jeho zvláštnosti v oblasti tělesného i duševního vývoje a obsahem dětských potřeb. Pozornost věnují i výchovným problémům, které jsou podmíněny působením vnitřními i vnějšími faktory.

V další části jsem přiblížila funkci a poslání školní družiny, která má významný vliv na vývoj sociálních kompetencí dětí. Ve třetí kapitole, která se týká oblasti sociálně pedagogické problematiky v institutu školní družiny, popisují sociálně výchovné prostředí a vliv sociálních skupin na jedincovo chápání, prožívání a následné projevy chování. Věnují se náplní práce vychovatelek a jejich rolím ve školní družině. Poukazují na důležitost osobnostních vlastností a předpokladů vychovatelky.

Praktickou část tvoří poslední neboli čtvrtá kapitola, v níž popisují realizované výzkumné šetření. Výzkumné bádání představuje metodologické plánování, sběr dat pomocí vybrané vhodné metody sociálního výzkumu a v konečné fázi analyzování a interpretace

výsledků zkoumání. Sběr dat představuje fázi zjišťování poznatků týkající se sociálně pedagogické oblasti a to především shromažďování informací ze školní družiny

Cílem práce je poukázat na důležitost výchovného působení zejména ve školní družině, které umožňuje podobu vedení a nácviku sociálních dovedností problémového chování školních dětí. Významnou součástí takového ovlivňování je zejména kvalita sociálních vztahů k vrstevníkům.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ ŠKOLNÍHO VĚKU

Vzhledem k tématu se zaměřením na školní družinu, určenou přednostně dětem ve věku od 6 do 10 až 12 let, tedy pro děti prvního stupně základní školy, se budu věnovat charakteristice dítěte mladšího školního věku. Okrajově věku staršího, z důvodu prolínání se věkové hranice mezi těmito vývojovými etapami. Odborná literatura se v těchto fázích částečně rozchází, což je také dáno rozdílným věkem při dítěte při vstupu do první třídy. Mnohem častěji se totiž setkáváme s odklady školní docházky, kdy do první třídy nastupují vedle šestiletých až sedmi či osmileté děti. Tím se nám věková hranice, v době docházky do školní družiny, prodlužuje o minimálně jeden rok věku dítěte.

Školní věk dítěte lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Dítě zde musí potvrdit své kompetence, pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává. Erikson (1963) označil toto období jako fázi píše a snaživosti, citové vyrovnanosti, jejímž hlavním cílem je uspět a prosadit se svým výkonem. Jde o obecnější potvrzení vlastních kvalit v různých sociálních skupinách, tj. nejen ve škole, ve vztahu k požadavkům dospělých, ale i mezi vrstevníky (Vágnerová, M. 2012, s. 255).

Školní věk dále M. Vágnerová (2012, s. 257) specifikuje jako fázi začleňování dítěte do vrstevnické skupiny, do skupiny s vlastními pravidly a vlastní hierarchickou strukturou.

Zde má dítě potřebu prosadit se, chce být za svou snahu, za svoji práci, úspěch adekvátně ohodnoceno, pochváleno, a ostatními přijato.

Období školního věku a jeho členění

- **Mladší jinak raný školní věk** – zhruba od 6 až 7 let do 8 až 9 let, přechodné období mezi hravým předškolním věkem a chováním raného školáka (zvládne novou sociální roli a základy vzdělanosti; naučí se číst, psát a počítat).
- **Střední školní věk** – trvá od 8-9 let do 11-12 let (dochází k různým méně nápadným změnám, které lze považovat jako přípravu na dobu dospívání).
- **Starší školní věk** – přibližně do 15 let věku dítěte. Jde o období pubescence, první fáze dospívání (doba přinášející hodně napětí, zmatku).

J. Kuric (2000, s.22) dělí období školního dětství do tří etap:

- **První etapa** – od 6. až 7. roku života dítěte. (Děti se postupně adaptují na dodržování školních povinností, doprovázené nestálostí a rozporem. Utváří si jakýsi systém v jednání a chování, výhodným pro skupinu, ve které se pohybují).
- **Druhá etapa** – do 10. až 11. roku (začínající puberta. Vztahy mezi vrstevníky jsou vstřícnější, zájmy ustálenější, utváří se životní priority).
- **Třetí etapa** – do 14. až 15. rok (horní hranice nastupující puberty. Školní dětství končí, dochází k oslabování extrovertovanosti; dochází k větší kritičnosti dospělých, vyskytují se slovní připomínky k požadavkům, s cílem prosadit své přesvědčení).

P. Říčan (2006, s. 8) se jen málo odklání od již uváděných periodizací, jeho členění:

- od 6 – 11 let – školák, pozdní dětství (poměrně klidné, nebouřlivé, šťastné období)
- od 11 – 15 let - pubescence (období snad nejdramatičtější a biodrobálně nejzajímavější)

Kdybychom chtěli celé období psychologicky nějak celkově smysluplně charakterizovat, nepochybně bychom je mohli označit jako věk střízlivého realismu. Školák je zprvu závislý na tom, co mu authority (rodiče, učitelé, knihy) sdělí, což je realismus naivní, a teprve později se dítě stává kritičtější, a tedy i jeho přístup ke světu se stává kriticky realistickým – to už se ohlašuje blízkost dospívání. I ve školním věku ovšem dítě je a chce být plně aktivní ve svém vztahu ke světu. Není jen pasivní obětí vnějších podmínek, ať už je hodnotíme kladně nebo záporně (Langmeier J., Krejčířová D. 1998, s. 115).

1.1 Tělesný vývoj

Dnes se učitel či vychovatel neobejde bez základních znalostí, vývojové, pedagogické či sociální psychologie. Taková znalost, alespoň na úrovni zkušeností, nebo intuitivní chování napomáhá vychovateli či učiteli objasnit a pochopit projevy psychiky a chování dítěte.

Porovnáme-li období školního věku s předchozím obdobím pobytu dítěte v mateřské školce, je to doba relativně nejlepšího zdraví a vysoké tělesné výkonnosti, neboť děti pře-

staly již dětsky stonat a harmonie tělesných proporcí jim umožňuje pracovat fyzicky s vytrvalostí mnohdy až překvapivou (Matějček, Z. 2005, s. 282).

Vývoj pohybových i ostatních schopností je do velké míry závislý na tělesném růstu. Ten je během tohoto období většinou rovnoměrně plynulý, zatímco před jeho začátkem a opět na jeho konci, lze většinou pozorovat větší nebo menší růstové zrychlení (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, s. 120).

Významně a souvisle se během celého období zlepšuje hrubá i jemná motorika. Nejdříve se pohyby při praktických výkonech soustřeďují do ramenního a loketního kloubu, teprve delší cvičení vede k potřebné jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a zejména je nápadná zlepšená koordinace všech pohybů celého těla (Langmeier J., Krejčířová D. 2006, s. 120).

Výkonnost dětského organismu je skvělá, zamyslíme-li se, jak jsou děti neustále v pohybu při svém typickém „řádění“. Dítě ještě špatně hospodaří se silami, snadno se vyčerpá, ale dokáže, ve srovnání s dospělými, neobyčejně rychle nabrat nové síly (Říčan, P. 2006, s. 146).

Připomeňme si, že když se vrátíme z výletu celí utahaní a myslíme jen na to, jak si, co nejdříve lehnout, naše desetileté děti se otřepou a jdou si třeba zahrát fotbal (Matějček, Z. 2005, s. 282).

Ve věku mladšího školního dítěte pokračuje formování páteře, srůstání kostí pletence lopatkového a pánevního, dochází ke změnám ve tvaru lebky. Kosterní soustava je stále pružná je zde mnoho chrupavčité tkáně, osifikuje se. Z toho důvodu je nutné dbát na to, aby nesprávně a nepřiměřené zatížení nevedlo k vadnému držení těla (Pávková J. 2003, s. 26).

Dynamika motorického vývoje dítěte závisí i na vnějších podmínkách: jsou-li vhodně podporovány, vykazují rychlejší a různorodější vzestup. Rozdíly mezi dětmi v pohybových dovednostech mohou být podmíněny zčásti tím, jak jsou v tomto směru povzbuzováni, nebo tlumení ze strachu, aby si nějak neublížily. Také některé rozdíly mezi chlapci a dívkami si lze možná vysvětlit očekáváním vychovatelů, jež podporuje rozvoj pohybových dovedností v tom či onom směru (Langmeier J., Krejčířová D. 1998, s. 117).

V tělesném rozvoji dítěte dochází i k poruchám vývoje, kdy příčinou poruch může být nejen nesprávná výživa a zanedbávání hygienické a zdravotní péče, ale i nedostatek všestranných podnětů, především v citové sféře (Pávková J. 2003, s. 27).

Ukončení tvarové přeměny bývá často ukazatelem duševní vyspělosti dítěte. Platí, že mezi dětmi existují individuální rozdíly a fyzický a psychický vývoj nemusí vždy probíhat harmonicky a souběžně (Kuric J. 2000, s. 66).

1.2 Duševní vývoj

Psychický vývoj lze charakterizovat jako zákonitý proces, který je stabilní a libovolně neměnitelný, celistvý, obsahující interakci všech jeho složek, tedy somatické, psychické i sociální (Michalová, Z. 2012 s. 49).

Tak jako v každé vývojové etapě dítěte, i školák prochází určitými psychickými vývojovými změnami. V období školního dětství postupně dochází k důležitým pokrokům v rozvoji osobnosti žáka, zejména v jeho mravním chování, v zájmové oblasti, v rozvoji poznávacích procesů a v rozvoji citů a vůle (Kuric J. 2000, s. 66).

Žádná změna není zcela samovolná, každý vývojový zlom je podmíněn okolím, ve kterém dítě vyrůstá, sociální faktory, jež na něj působí, činnosti, kterým se ve svém volném čase věnuje. Z hlediska psychického vývoje dítěte a jeho chování mají největší vliv sociální faktory, sociální působení totiž přispívá k rozvoji specifických lidských projevů, jako je schopnost verbální komunikace či autoregulace chování (Michalová Z. 2012 s. 47).

Na utváření psychiky dítěte mladšího školního věku se značnou měrou, vedle prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, podílí škola. Tato svými nároky silně ovlivňuje rozumový, citový, sociální, volní i tělesný vývoj dětí (Pávková J. 2011, s. 26).

O. Doňková, J. S. Novotný (2010, s. 103) ve své učebnici vývojové psychologie pro sociální pedagogy zmiňují, že u dítěte školního věku dochází k výraznému rozvoji rozumových schopností, dítě dokáže lépe vyjádřit, co právě cítí, prožívá, jaké má pocity, myšlenky, čemu se naučil.

Myšlení

J. Piaget, B. Inhelderová (2010) nazval způsob myšlení charakteristicky fází konkrétních operací, dítě si vytváří jasné myšlenkové skupiny (příčiny, pojetí třídy, počtu, řady apod). Děti mladšího školního věku začínají používat logické myšlení, zaměřují se na řešení každodenních problémů, s přibývajícím věkem i na budoucí či minulé události, jsou schopny správného úsudku odpovídající logice (např. tatínek je i pan Svoboda, děti třídí věci podle více vlastností – podle tvaru, barvy atp.), dokážou se vyrovnat s realitou. Stále ještě nechápou složitější vztahy, tápou v obecnějších pojmech, především z oblasti vědy, nechápou symboly (Langmeier J., Krejčířová, D. 1998, s. 121 – 122).

Teprve na počátku dospívání – kolem jedenácti let – je správně se vyvíjející dítě schopno vyvozovat soudy i zcela formálně, i když si nemůže obsah konkrétně představit (Langmeier J., Krejčířová, D. 1998 s. 122).

Smyslové vnímání

Je zpočátku nestálé. V prvních ročnících se školák snadno rozptýlí, záměrné soustředění je krátkodobé, spontánní pozornost je stále vytrvalejší. Situace vzbuzující emocionální reakce burcují dítě k větší vnímavosti a jeho zaměřenosti na danou věc, činnost provázející názornost a živost je charakteristická pro zvýšenou vnímavost. V dalších ročnících je pozornější, vše důkladně zkoumá, je pečlivé, vytrvalejší a ve svém vnímání méně závislé na svých okamžitých přáních a potřebách. Je dobrým a často kritickým pozorovatelem (Langmeier J., Krejčířová, D. 2006 s. 120).

Fantazie

Žádná činnost člověka není možná bez účasti fantazie, protože ta jí dodává cílevědomost, plánovitost a zaměřuje ji k výslednému produktu úsilí člověka. I po vstupu do školy žijí výtvořivé žákovy fantazie téměř jako živé bytosti (Kuric J. 2000 s. 77 - 78).

V mladším školním věku je fantazie již kontrolována myšlením, dítě dokáže odlišit představy od skutečnosti. Dítě si živě představuje, co učitel nebo vychovatel vypráví, učním, či při výkonu volnočasových aktivit se rozvíjí reprodukční fantazie. Děti jsou názorné, konkrétní a velmi živé v oblastech, kde má dítě dostatek zkušeností na základě vnímá-

ní. Představy jsou tím kvalitnější, čím více má dítě možností k názornému poznávání (Pávková, J. 2003, s. 27).

Novější studie, na které poukazuje J. Langmeier (2006, s. 122) upozorňují na pokles fantazie v důsledku dlouhého posedávání u nevhodných televizních pořadů.

Paměť

Paměť dětí je v tomto věku převážně mechanická, vlivem učení se rychle zkvalitňuje, mění se na paměť záměrnou a logickou. Kolem 6 - 7 let již začínají používat strategii opakování (tj. materiál určený k zapamatování si dítě pro sebe stále dokola opakuje). S věkem přibývají další strategie (např. logická organizace materiálu, užívání mnemotechnických pomůcek (Langmeier J., Krejčířová, D. 2006 s. 124).

Paměť se rozvíjí také spolu s osvojováním čtení a psaní. Školák si nejvíce zapamatuje věci, které ho zaujaly a k nimž má bližší citový vztah (Kuric J. 2000 s. 77).

Řeč

S rozvojem myšlení a ostatních psychických procesů se řeč vyvíjí velmi rychle. Vlivem vhodného výchovného a vzdělávacího působení se výrazně zvětšuje slovní zásoba, narůstá složitost vět i souvětí, zlepšuje se schopnost smysluplné komunikace, v gramatickém i písemném vyjádření si dítě osvojuje její správné formulace. Srozumitelnost vyjadřování velmi ovlivňují vychovatelé, prostředí, ve kterém se dítě zdržuje, sledování televizních pořadů a další informační prameny.

Emoční vývoj a mravní vědomí

V psychologii slovo „emoce“ vyjadřuje subjektivní, okamžitý, přirozený, prožitek svého „Já“. Vystihuje sílu aktuálního prožitku, libé, neutrální až afektivní pocity, nálady ovlivněné citovým stavem. Patří sem např. láska, pohrdání, obdiv.

U dětí po nástupu do školy citové procesy postupně ztrácejí svůj afektivní ráz, jsou stále lépe ovládané (Čačka O., 1997, s. 95).

Žák dokáže do značné míry usměrňovat mnohé projevy nálad, spokojenosti a nespokojenosti, takže v období mezi osmým a desátým rokem můžeme již mluvit o ustalování citů.

Zadržené citové projevy pak dítě kompenzuje v jiných svých činnostech, potlačené citové vztahy však dítě prožívá uvnitř (Kuric J., 2000 s. 82).

J. Kuric (2000, s. 82) mezi city, které v tomto období přetrvávají řadí:

- **strach** - obava z trestu, zesměšnění
- **hněv** - málo vyvinutý soucit
- **žárlivost**

Se strachem se děti snaží aktivně vyrovnávat a dokazovat konkrétními činy, že jsou nebojácné a odvážné. Místo přímých agresivních reakcí vůči protivníkovi nastupuje slovní projev - rozhněvané dítě používá drzé přezdívky, vyhrožuje vrstevníkovi, nadává mu a zesměšňuje ho, vytýká mu chyby či tělesné nedostatky, a to kolikrát velmi příkrým způsobem (Kuric J. 2000 s. 82-83).

Relativně emoční regulaci prospívá i skutečnost, že se afektivní výbuchy setkávají stále více s negativním hodnocením okolí, což sekundárně může vyvolat až nespokojenost dítěte se sebou samým (Čačka O., 1997 s. 96).

Vedle záporných projevů emocí převládají projevy pozitivních citů (ve shodě Čačka, Bendl, Hájek):

- přetrvává radost, dobrá nálada, psychická i tělesná harmonie
- pokračuje růst sebecitu, pocit síly
- rozvoj estetických citů - vkus, pochopení uměleckého díla
- vývoj intelektu - zvědavost, radost z poznání
- přejímání morálních zásad od autorit

Emoční kompetence pak má velký vliv i na úspěšnost dítěte, a to nejen v sociální interakci, ale i v jiných oblastech. Školní děti s dobrou emoční kompetencí si jsou dobře vědomy vlastních pocitů, ale i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způso-

ben a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace tak, aby to zvládnutí přítomného problému usnadnilo (Langmeier J., Krejčířová D., 1998, s. 129).

Celkově z citového hlediska se tato etapa vývoje dítěte považuje za relativně klidné období. (Bendl S., 2011. s. 95).

1.3 Sociální chování

Sociální vývoj dítěte probíhá postupně, je ovlivňováno různými sociálními skupinami, velký vliv má rodina, kamarádi, škola, spolužáci.

Literatura o psychickém vývoji mladšího školního dítěte vymezuje rozdíly ve vývoji sociálního chování v průběhu vývoje dítěte následovně:

- **První třída** – dítěte se vstupem do první třídy základní školy stává jedním z členů ohraničené sociální skupiny, žáci jsou v tomto období ještě sobě rovnocenní, jejich pozice nemají žádnou strukturu nadřazenosti. Ve třídě, ale i ve skupinách v rámci volnočasových aktivit, snadno navazují s ostatními vrstevníky kontakty. Kamarády si ještě vybírají podle fyzické blízkosti, např. bydlí ve stejném domě, okolí, známosti z mateřské školky.

- **Druhá a třetí třída** – začátek soupeřivosti mezi sebou. Ve skupinách se objevují vůdci a outsideři. Vytvářejí se herní skupiny, kde se již chlapci a dívky začínají od sebe oddalovat, např. nechtějí spolu sedět v lavicích, odmítají společné hry. Také se v tomto období mezi dívkami a chlapci projevuje zájem o jiný druh her, např. chlapci si vybírají výkonnostní, silové hry, děvčata raději společenské stolní hry.

- **Čtvrtá a pátá třída** – v tomto období se již vytvářejí opravdové přátelské vztahy, vyvstávajících ze společných zájmů, přesvědčení, uznávání stejných společenských hodnot.

Sociální změny přináší prohlubování nezávislosti na rodičích a rodině vůbec. Ale i přes určité citové odloučení od rodiny, zůstává harmonická rodina primární a nenahraditelnou sociální skupinou. (Doňková O., 2010 s. 103).

M. Vágnerová (2012) slovem Profesora Zdeňka Matějčka: Dítě si v rámci procesu socializace osvojuje žádoucí normy chování, jde o celoživotní vývoj člověka ve společenskou bytost. Není to ovšem pasivní začleňování člověka do společnosti nebo jednostranné ovlivňování člověka prostředím, nýbrž tvořivý proces, na němž se člověk sám aktivně podílí.

1.4 Zájmová činnost a potřeby dítěte mladšího školního věku

Potřeba je projevem nedostatku něčeho nebo projevem toho, že něco v organismu chybí, něčeho se našemu tělu nedostává. Může se také projevovat nadbytkem něčeho. Prožívání nedostatku nebo nadbytku ovlivňuje naši psychickou pohodu a vede nás k určité činnosti, jejímž cílem je uspokojení potřeb. Pocity nedostatku nejsou sice vůbec příjemné, avšak slouží jako motivační síla, která nás vede k určitému jednání a chování (Mlýnková J. 2011 s. 86).

Potřeby jednotlivých věkových období se mění. Jiné potřeby mají děti předškolního věku, jiné mají školáci (Mlýnková, J. 2011 s. 86).

V prvních dvou letech školáka se ukazuje jeho extrovertní povaha. Tato se projevuje v široké škále zájmů, ale i v jejich nestálosti. Až v druhé etapě školního věku struktura zájmů krystalizuje, ačkoli je ještě stále proměnlivá a dynamická, umožňuje klást základy všestrannému rozvoji osobnosti žáka v oblasti vědomostí, zkušeností, vnímavosti a formování různých postojů, které mohou být důležité v celém jeho budoucím životě (Vágnerová M. 2012).

Děti na prvním stupni základní školy disponují výraznou pohybovou aktivitou, což souvisí s rostoucím zájmem o pohybové hry a o sportovní výkony (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, s. 120).

Nově získané dovednosti a stoupající výkon působí školákům velkou radost také proto, že si své pokroky dobře uvědomují. Roste touha po poznání, sebeuplatnění, významná je potřeba kladných citových vztahů (Říčan, P. 2006, s. 147).

Kromě rodičů je už od dětství pro dítě důležitý vliv vrstevníků. Dítě potřebuje být přijato vrstevnickou skupinou a v jejím rámci uspokojivě hodnoceno. Naplnění této potřeby závisí na tom, jak dokáže s ostatními postupně spolupracovat, jak se umí přijatelně prosadit (Michalová, Z. 2012 s. 48).

U chlapců rozhoduje o jejich postavení v kolektivu, síla a obratnost. Malí, slabí, neobratní, se dostávají do nevýhodné situace outsiderů. Vliv dospělých na skupinu stejně starých dětí totiž postupně klesá a každý si musí hájit svá postavení sám, jinak je prostě bit a odstrkován. V tomto případě nelze spoléhat na soucit, ani na džentlmenství. Jakmile se dospělí vzdálí z dohledu, může převládnout krutý zákon smečky (Říčan, P. 2006, s. 147-148).

Autoři psychologie M. Machalová (2010), M. Vágnerová (2000), J. Kuric (2006), F. Vízdal (2009), P. Říčan (2006), O. Čačka (1997), uvádějí klasifikaci dětských zájmů takto:

- Školák se ve svém volném čase v tomto období více zajímá o četbu dle vlastního výběru, má zájem o kulturní vyžití, sledování pořadů; divadelní představení, návštěva kina, televizní pořady.
- Stále více mu imponuje technika, zvláště u chlapců je velký zájem o technické stavebnice, práce s nožem. V posledních letech se zvýšil zájem o počítačové hry.
- Dívky si více hrají s panenkami, snaží se o napodobování chování svých matek.
- Děvčata i chlapci mají rádi stolní hry, začínají s hrami s momentem náhody (Člověče, nezlob se, hod v kostky), následují složitější hry s řadou pravidel (karty, šachy). Oblíbená jsou teplokrevná srstnatá zvířátka.

Co se týče pohybových her, školák začíná s obyčejným házením míče, skákáním přes švihadlo, jízdou na kole, později ho naplňuje touha po závodění, touha být první (stolní tenis, kolektivní běžecké hry - opičí dráha atp). Chlapci rádi bojují, soupeří proti sobě, respektují pravidla hry. Některé děti, pokud jde o silové bojové hry, nemají tento druh sportu rády, vyhýbají se mu, prohlubuje se jejich nesmělost, proto na sebe ve třídě upoutávají pozornost výstupy „třídního klauna“. Tyto děti potřebují spíše sport založený na soutěživosti, jako například závody v rychlosti, síle, mrštnosti, nebo z intelektuálních sportů šachy. Mohou také vynikat v hudbě, malování, v tvořivé činnosti, sbírání čehokoli, či pěstitelské zájmy (Říčan, P. 2006, s. 157).

Vývojově důležitou zábavou, zvláště chlapeckou, je v menší míře i dívčí, je vytváření malých tajných skupin, které mívají tajné jméno, hesla, znaky a místa schůzek. Tyto spol-

ky nemívají jasný program, zdá se, že hra na tajemství je jejich hlavní náplní a sblížení, které vzniká kolem tohoto tajemství, jejich hlavním půvabem (Říčan, P. 2006, s. 157).

1.5 Výchovné problémy a příčiny

Problémy ve výchově dítěte mladšího školního věku jsou podmíněny vnitřními a vnějšími faktory. Neodpovídající výchovné postupy, především rodičů a vychovatelů, mohou stimulovat, v interakci s určitými dispozicemi dítěte, různé odchylky v chování a prožívání. Vymezení typů problémového chování není u autorů jednotné, ale je podobné (Vágnerová, M., Valentová, L. 1992, s. 93).

Hájek (2011), O. Čačka, učebnice psychologie (1997) výchovné problémy a příčiny:

- **nejčastější výchovné problémy** - neposlušnost, vzdorovitost, neposednost, labilita pozornosti, různé zlozvyky.
- **závažnější problémy** - lhaní, krádeže, útoky z domova, toulání, záškoláctví, projevy bezcitnosti, agresivity, surovosti.
- **neurotické projevy** - tiky, koktání, noční děsy, pomočování.
- **specifické vývojové poruchy učení** – dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, dysortografie.
- **vývojové poruchy chování** – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou; ADHD.
- **individuální zvláštnosti** – úroveň vědomostí, dovedností, návyků, odlišné hodnoty a postoje dané kulturou, jazykové rozdíly (romské děti, přistěhovalci), schopnosti dítěte, jeho duševní stav (převládající nálady, frustrace vyplývající z neuspokojených potřeb či pobytu v nevhodném prostředí).
- **patologické poruchy** – smyslové a tělesné vady, chronické onemocnění, poruchy chování v důsledku narušených sociálních vztahů.

Členění problémů v chování Vágnerová, M., Valentová, L. (1992, s. 93) třídí takto:

- **zdravotní** – hypochondrie, vegetativní obtíže, různá chronická onemocnění aj.
- **osobnostní** – neurotické, pasivita, uzavřenost, přecitlivělost, strach, hyperaktivita, preference nevhodných vzorů, nesoustředěnost aj.

- **socializační** – výbuchy zlosti, agresivní chování, drzost, sexuální problémy, falšování, krádeže, útěky aj.

Každé dítě někdy zalže, vede neslušné řeči, poničí školní majetek, zkusí jít za školu, popřípadě si i něco drobného přisvojí. Stejně jako si většina desetiletých kluků libuje v neupraveném zevnějšku, nenávidí mytí. Tyto projevy však do desátého roku vymizí vesměs samy. Zpravidla bývají vyvolány bezprostřední situací s pomíjivými tísnivými faktory. Sami psychologové však považují za mnohem závažnější takové projevy, jako je samotářství, podezíravost, rozmrzelost, bojácnost, přecitlivělost, sklon ke smutku, ostýchavost, žárlivost aj., v jejich pozadí jsou nejčastěji trvalejší nepříznivé faktory duševního napětí (Čačka, O. 1997, s. 126).

Základním předpokladem prevence a nápravy kázně je odhalení její existence, respektive zjištění jejích forem, frekvence a závažnosti (Říčan, N. 2006, s. 166).

Předpokladem pro posouzení příčin a koordinaci „zlobení“ dítěte, jsou odborné vzdělání a životní zkušenosti vychovatele a jeho ohleduplný přístup k výchově. Nevhodný, necitlivý, nepochopený stav věci pedagoga může vést k „nespravedlivému“ hodnocení dítěte a tím i k prohlubování jeho už tak nízkého sebevědomí. Vytváří se tak bludný kruh, kdy dítě je odmítáno vychovatelem, protože zlobí; a zlobí, protože je odmítáno. Pro zdravý vývoj dítěte a usměrnění jeho „kážeňských přestupků“ je třeba ze strany vychovatele dítěti ukázat bezpodmínečné přijetí, a uznání jeho individuality a to za jakýchkoli okolností (B. Hájek, J. Pávková, 2011, s. 29).

Děti, nějakým způsobem znevýhodněné, vyžadují promyšlený individuální přístup, pochopení, a ve zvýšené míře pozitivní motivaci. Škola v dokumentu „Individuální vzdělávací program“ formuluje konkrétní opatření obsahující další výchovný plán na míru určitému dítěti (B. Hájek, J. Pávková, 2011, s. 30).

2 POSLÁNÍ A FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY

Školní družina se řadí mezi instituce základní školy, kde dochází k pedagogickému ovlivňování volného času a především k výchově dětí v době mimo vyučování. Pracovní náplní školní družiny je působit na děti a mládež ve volném čase a naučit je volný čas racionálně využívat. Toto působení je plánovité, má vymezený cíl a je dlouhodobé (Němeček, J. 2002 s. 21).

Družina je přednostně určena nejmladším žákům (1. až 5. třída), případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce lze přijímat i žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. K pravidelné denní docházce nemohou být přijati žáci, kteří jsou přijati k činnosti klubu. Ve školních družinách probíhá pestrá nabídka zájmových činností ve známém prostředí, které dává dětem pocit bezpečí jež je pro rodiče je finančně dostupná. (Neformální vzdělávání MŠMT ČR [online]).

Školní výuka a volnočasové aktivity školní družiny se v současné době sblížují. Škola se snaží o modernizování a zvyšování kvality vzdělávacího procesu a metod práce. Ani jedna z těchto oblastí svoji specifiku neruší, přes základní rozdílnost povinné a dobrovolné účasti se mohou vhodně doplňovat i v budoucnosti. Škola kromě toho může napomoci i k plynulému přechodu svých žáků do aktivit mimo školu (Pošustová, L. 2007, s. 45).

2.1 Školní družina a sociální učení

Družina navazuje na vyučování v základním vzdělání, ale má svá specifika. Neměla by být chápána jako pouhá sociální služba na hlídání dětí. Pedagogická práce ve školní družině zabezpečuje dětem odpočinek, rekreaci, ale i zájmové využití volného času. Dítě se zde učí žít s ostatními, spolupracovat a tolerovat individualitu ostatních. Nejdůležitější je vhodná motivace, radost z činnosti, ctížádost, zvědavost. Nezastupitelnou roli hraje i v prevenci sociálně patologických jevů. Nesmíme opomenout, že dítě, které právě prošlo školní výukou, nemá potřebu tiše sedět a „být hodné.“ (Balková, K.2006, s. 9).

Podle Krause (2001, s. 191) má školní družina ve vzájemné spolupráci s rodiči a ostatními institucemi, jež mohou přispět k úspěšné socializaci žáků, při nutnosti společné odpovědnosti za úkol:

- vytvářet prostor pro rozvíjení vlastních zkušeností žáků,
- dávat příležitost k aktivním činnostem žáků,
- podporovat individualizované formy učení,
- organizovat společné činnosti,
- kultivovat kritické myšlení
- umožňovat hlubší promýšlení i prožívání

A. Mezera (2011, s. 84) poukazuje na důležitou součást práce ve školní družině, kterou je především kvalita žáka a jeho sociální vztahy k vrstevníkům. Děti by měly být vedeny k osvojení sociálních dovedností, ke kterým patří i sociální kompetence:

- schopnost vyjádření jiného názoru, než jaký je prezentován vrstevníky, rodiči, vychovateli;
- schopnost obrátit se o jakoukoli laskavost k osobě v sociálním okolí;
- schopnost komunikace s druhým spolužákem nebo dospělým;
- schopnost odmítnout návrh, se kterým dítě nesouhlasí;
- schopnost přizvat vrstevníka k účasti ke hře nebo nějaké jiné činnosti;
- schopnost pochválit druhého;
- schopnost přijmout pochvalu;
- schopnost požádat o pomoc při řešení nějakého problému;
- schopnost odolat tlaku vrstevníků chovat se nežádoucím způsobem.

Podle Mezery (2011, s. 86) je sociální učení formou pedagogicko-psychologického přístupu, který má tyto specifika:

- **Modelování** - učení nápodobou, odpozorované učení (děti pozorují a napodobují ostatní vrstevníky, např. jejich oblékání, řeč nebo jiné projevy chování, pozorují okolí jak na toto chování reaguje, zda je za toto odmítáno nebo přijímáno, odměňováno);
- **Hraní rolí** – žák je požádán, aby převzal určitou přesně definovanou roli, jež mu není právě vlastní a jestliže je mu vlastní, aby ji hrál v jiném prostředí, než ve kterém ji obvykle hraje;
- **Zpětná vazba** – materiální formy posílení (jídlo, peníze), sociální formy posílení (sympatie, důvěra a souhlas ostatních), pozitivní sebehodnocení vlastního chování;
- **Přenos získaných sociálních zkušeností do každodenního chování žáka** – opakování nácviků dané dovednosti se pomalu blíží k reálné dovednosti, která může být žákem použita v každodenním životě (Hájek, B., Pávková, J. et al., 2011, s. 86).

2.2 Činnosti sociálního působení ve školní družině

Hájek (2003, s. 17) vymezuje základní oblasti činností školní družiny:

- **Odpočinek** – tyto činnosti se zpravidla zařazují do denního režimu v době po obědě, kdy jsou děti unavené, bez energie a kdy chvilka odpočinku po jídle přijde vhod.
- **Činnosti pro regeneraci** – nabití nové energie, převažuje v nich aktivní odpočinek s náročnějšími pohybovými, sportovními, turistickými nebo manuálními prvky.
- **Zájmové činnosti** - rozvíjejí osobnost dítěte, seberealizaci, kompenzaci možných školních neúspěchů. Jedná se především o pestrou škálu činností – výtvarné, dramatické, rukodělné, pohybové, hudební a taneční, přírodovědné a vlastivědné zájmové činnosti, výpočetní technika.
- **Příprava na vyučování** – není zákonem stanovena jako povinná činnost školní družiny. Zahrnuje okruh činností souvisejících s plněním školních povinností. Převážně je vhodné využít didaktické hry, časopisy s rébusy, hádankami, doplňovačkami.
- **Režimové momenty** - přechody ze třídy do družiny, přemístění do jídelny, šatny, převlékání, sebeobslužné činnosti apod. Snahou vychovatelek je tyto relativně neplodné

činnosti zkrátit, aby je děti vykonávaly automaticky, bez stresu (Hájek, B., Pávková, J. et al., 2011, s. 18).

Hájek (2011, s. 52 – 53) do činností školní družiny zahrnuje:

- **každodenní působení vychovatelky** – opakování zásad bezpečnosti, pěstování komunikace, společenského chování, kamarádských vztahů, rozvíjení ohleduplnosti, tolerance, činnosti k prevenci sociálně patologických jevů;
- **příležitostné akce** – určené pro rodiče, pro širokou veřejnost, celodružinové akce (vystoupení, výstavy, společné akce dětí a rodičů;
- **spolupráce s jinými subjekty** (např. akce realizované ve spolupráci s mateřskou školou, policií, záchrannou službou, hasiči, městskou knihovnou atp.)

Činnosti družiny poskytují zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol. Družina vykonává činnost ve dnech školního vyučování a školních prázdninách, činnost o prázdninách může být přerušena. Činnost družiny se uskutečňuje především příležitostnou výchovou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činností, dále pak pravidelnou výchovou, vzdělávací a zájmovou činností a využitím otevřené nabídky spontánních činností. (Vyhláška 74/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání [online]).

2.3 Plánování ve školní družině

Podle nového školského zákona všechny školy a školská zařízení vyhotovují vlastní školní vzdělávací program (ŠVP).

Vzdělávací program pro školní družinu musí obsahovat následující body:

- konkrétní cíle vzdělávání,
- formy a obsah,
- časový plán,
- popis materiálních podmínek,
- popis personálních podmínek,

- ekonomické podmínky,
- bezpečnost a ochrana zdraví,
- popis speciálních vzdělávacích potřeb (pro žáky se speciálními podmínkami)
- hodnocení zájmové činnosti,
- vnitřní řád školní družiny,
- bude navozovat na program školy (Hájek, B., Pávková, J. et al., 2011, s. 53).

Vychovatelky by se měly ve ŠVP dozvědět odpovědi na následující otázky:

- Co je prioritou zájmového vzdělávání žáků ve školní družině?
- K čemu má vést naše snaha, a jaký smysl mají pro žáky činnosti, které s nimi budeme uskutečňovat?
- Které činnosti budeme provozovat, a na které budeme klást důraz?
- Jaké postupy a aktivity budou optimální pro rozvoj žáků? (Hájek, B. 2007, s. 17)

Při plánování činnosti a stanovování dílčích cílů je vhodné vycházet z aktuálně formulovaných typů učení podle organizace OSN pro výchovu, vědu a kulturu – UNESCO:

- **Učit se znát** – učit se objevovat věci, rozpoznat je, přizpůsobit se novým situacím, realizovat své nápady, řešit problém.
- **Učit se, „jak na to“** – získávat dovednosti potřebné pro život, jako je např. schopnost komunikace, týmová spolupráce.
- **Učit se žít společně** – rozvíjet porozumění, toleranci, poznávat, že máme svá práva a povinnosti, chovat se k druhým tak, jak bychom chtěli, aby se oni chovali k nám, řešit problém konstruktivním přístupem.
- **Učit se být** – získávat schopnost prosadit se v souladu s tím co považujeme za správné, pravdivé, rozvíjet vnitřní uspokojení (Hájek, B., Pávková, J. et al. 2011, s. 51).

Školská zařízení pro svoji potřebu zpracovávají plány na školní rok a dále podle povahy své činnosti plány, na dílčí úseky. Plány jsou jedním z nástrojů řízení, proto mají být

věcné a jejich plnění kontrolovatelné. Je užitečné provést celkové zhodnocení činností i splnění jednotlivých akcí (Hájek, B., Hofbauer, B., 2008, s. 222).

2.4 Základní právní předpisy

Do přípravy vychovatelů pro práci s dětmi ve školní družině také spadá znalost základních právních ustanovení, mezi něž patří:

- ústava, ústavní zákony, přijaté mezinárodní úmluvy;
- zákony (školský zákon, zákon o ochraně osobních údajů – 101/2000 Sb., trestní zákon, zákon o přestupcích a další);
- nařízení vlády;
- vyhlášky MŠMT (oblast prevence, řešení sociálně negativních jevů – šikana, záškoláctví, projevy rasismu, xenofobie aj.)
- vyhlášky krajů;
- vyhlášky obcí;
- metodické pokyny.

Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání č. 561/2004 Sb. (školský zákon), nabyl účinnosti 1. ledna 2005. Od té doby proběhla celá řada novelizací, poslední novelizace byla č. 64/2014 Sb. Účinnost některých částí poslední novely, je až od 1. ledna 2015 (MŠMT, Přehled nejdůležitějších právních předpisů, [online]).

Podle zákona vzdělávací soustavu tvoří školy a školská zařízení, školní družiny a školní kluby patří mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání (Zákon 561/2004 Sb., § 7).

System vzdělávacích programů (Zákon 561/2004 Sb., § 3)

Školský zákon stanoví, že pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací

programy. Zájmové vzdělávání patří mezi druhy vzdělávání, pro něž není vydán rámcový vzdělávací program, vzdělávací program si školní družiny tvoří dle svých cílů, potřeb sami.

Dále školský zákon podle § 3 odst. 3 stanoví pro všechny školy a školská zařízení povinnost mít zpracován školní vzdělávací program. Vzdělávání v jednotlivé škole a školském zařízení se uskutečňuje podle školních vzdělávacích programů.

Školní vzdělávací programy (Zákon 561/2004 Sb., § 5)

Pro vzdělávání, pro něž není vydán rámcový vzdělávací program, jsou specifikovány náležitosti školních vzdělávacích programů. Především musí obsahovat:

- hlavní cíle vzdělávání;
- délku, formu, obsah;
- časový plán vzdělávání;
- podmínky přijímání uchazečů;
- průběh a ukončování vzdělávání;
- podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví

§ 5 odst. 3 vymezuje kompetence ředitele školy k vydávání školního vzdělávacího programu nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení, do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy. nebo za cenu v místě obvyklou, může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno.

Vzdělávací soustava, školy, školská zařízení (Zákon 561/2004 Sb., § 7)

Základním ustanovením školského zákona je § 7 odst. 7, který stanoví, že ve školách a školských zařízeních zajišťují vzdělávání pedagogičtí pracovníci.

Nároky pro to, kdo může být pedagogickým pracovníkem při splnění předepsaných předpokladů, stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání je vymezeno jako vzdělávání, poskytující účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, především ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech (Zákon 561/2004 Sb., § 111 [online]).

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání zajišťují podle účelu, k němuž byla zřízena, výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, zajišťují osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby (Zákon 561/2004 Sb., § 119 [online]).

Paragraf 112 stanovuje zákonné zmocnění MŠMT ke zpracování prováděcího právního předpisu, tj. vyhlášky, k zájmovému vzdělávání (vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání) v oblastech podrobnějších podmínek a náležitostí přijímání do základního uměleckého vzdělávání, jazykového a zájmového vzdělávání, jejich obsahu, rozsahu, organizace, hodnocení a ukončování; § 121 zmocňuje ke stanovení typů školských zařízení a podrobností o obsahu a rozsahu jejich činnosti, organizaci a podmínkách provozu, kritéria pro zařazování nebo umístování dětí, žáků a studentů, popřípadě dalších uživatelů služeb, nebo ukončení umístění, o podmínkách, za nichž lze školské služby poskytovat veřejnosti, a o podmínkách úhrady za školské služby a o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, s výjimkou středisek výchovné péče. Zákonné zmocnění je dáno i § 123, kdy ministerstvo stanoví vyhláškou též podmínky, splatnost úplaty, možnost snížení úplaty nebo osvobození od úplaty a nejvyšší možnou úplatu za vyšší odborné vzdělávání, vzdělávání, které neposkytuje stupeň vzdělání upravené tímto zákonem a jednotlivé druhy školských služeb ve školách a školských zařízeních zřizovaných státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí (Přehled nejdůležitějších právních předpisů, MŠMT, [online]).

Školský rejstřík (Zákon 561/2004 Sb., § 141)

§ 141 upravuje vznik právnické osoby, vykonávající činnost školy, školského zařízení a vznik jejího nároku na přidělování finančních prostředků.

Dokumentace škol a školských zařízení (Zákon 561/2004 Sb., §§ 28, 30)

§ 28 určuje dokumentaci škol a školských zařízení. Povinnost vydat vnitřní řád školského zařízení nařizuje § 30.

Školský zákon je základním předpisem, se kterým je třeba se ve školské praxi seznámit, výše výtípaná ustanovení se přímo dotýkají činnosti školních družin, školních klubů a středisek volného času (Přehled nejdůležitějších právních předpisů MŠMT [online]).

3 SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ PROBLEMATIKA VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

Při vymezení oblasti sociální pedagogiky je nutné poukázat na názorové proudy, které se vyvinuly z aktuálních problémů jednotlivých historických období.

B. Kraus (2001, s. 11) vymezuje rozdílné přístupy k odvětví a zájmů sociální pedagogiky:

- sociálně pedagogická péče – řešení vyvstalých sociálních problémů společnosti (A. Diesterweg, J. H. Pestalozzi, R. Owen);
- zkoumání cílů výchovy, vysvětlení a myšlenky usměrnění výchovy a vývoje člověka, jako pomoc všem věkovým kategoriím (P. Natrop, P. Barth, K. Mollenhauer, J. Schilling);
- analýza vztahu výchovy a sociálního prostředí (P. Bergemann, H. Radlinská, R. Wroczyński, M. Přadka);

Dle Krause (2001 s. 15) má v současné době sociální pedagogika několik úkolů, které lze zahrnout také k úkolům školní družiny:

- vlastní výchovnou činnost (zejména spojenou s ovlivňováním volného času),
- sociálně výchovnou práci,
- činnosti včasného vyhledávání patologických poruch u dětí,
- organizování táborů, kroužků, kurzů atp.,
- tvorba programů, projektů

3.1 Výchova v pojetí sociální pedagogiky a volnočasového prostředí

Výchova ve spojitosti se sociální pedagogikou dle B. Krause, V. Poláčkové (2001, s. 41) je záměrné a cílené vstupování do celoživotního dění zespolečňování jedince, tvořené sociálními, normativními a hodnotami, názory v příslušném kulturním systému.

Nezaměřuje se pouze na případný rozvoj každého jedince, ale na komplexní chápání jedince a jeho socializaci (Čábalová, D. 2011, s. 184).

Socializace, jinak zespolečňování znamená, že se jedinec v průběhu života jak vlivem výchovy, tak vlivem spontánní nápodoby jiných jedinců přizpůsobuje k příslušné společnosti (Jan Průcha, 2000, Přehled pedagogiky. Úvod do studia pedagogiky s. 15).

V pedagogickém slovníku (J. Průcha, E. Walterová, J. et al s. 217) nalezneme pojem sociální pedagogiky jako disciplínu pedagogiky zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na sociální skupiny, sociálně znevýhodněné skupiny, ale i ve vztahu sociální patologie.

V širším pojetí je sociální pedagogika chápána mezioborově a zaměřuje se na vliv prostředí ve výchově a pomoc při řešení otázek spojených se životem člověka ve společnosti a jeho socializací (Čábalová, D. 2011, s. 184).

Výchova je považována za činnost, která je vyvíjena učiteli, ostatními pedagogickými pracovníky (např. vychovatelkami školních družin) a rodiči, v níž se záměrně formuje osobnost dítěte, vychovávaného jedince či celé skupiny vychovávaných (Vorlíček, Ch. 2000, s. 18).

Pedagogické ovlivňování volného času, zejména výchova dětí v době mimo vyučování, je významnou oblastí výchovného působení. Poskytuje příležitost vést jedince k racionálnímu využívání volného času, formovat hodnotové zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti. Obsah i způsob využívání volného času mají význam z hlediska duševní hygieny. Způsob odpočinku, rekreace a zábavy se odráží i ve studijních a pracovních výkonech člověka (Pávková, J. 2001 s. 95).

Mluví se zde o utváření nebo formování osobnosti, kdy se rozlišuje výchova rozumová (tvoření intelektu člověka), mravní (formující systém hodnot a norem jedince), tělesnou, uměleckou aj. (Jan Průcha, 2000, Přehled pedagogiky. Úvod do studia pedagogiky s. 15).

K. J. Klauner (1981) uvádí tři významné koncepce pojmu výchova (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006, s. 262):

- **Normativní** – působení vychovatele na vychovávaného, s cílem dosažení pozitivního ovlivnění vývoje osobnosti vychovávaného (působení je ovlivněno uznávanými hodnotami vychovatele).
- **Preskriptivní** – zahrnuje vhodné metody k dosažení cílů (cíle jsou ovlivněny morálními hodnotami společnosti, i školy, rodiny a dalších společenstvím).
- **Deskriptivní** – Zkoumají se všechny ve skutečnosti nalezené postupy, jichž vychovatelé užívají, ať už vedou k žádoucím či k nežádoucím výsledkům. Nehodnotí se, ale popisuje se. Sleduje se i to, jak lze z dítěte vychovat bytost agresivní, panovačnou, sobeckou apod.

J. Langmeier., D. Krejčířová (2006, s. 248, 254) stejně tak J. Průcha (2000, s. 15) zahrnují výchovu do dvou termínů:

- **Záměrná (uvědomovaná)**

Výchova jako záměrné působení vychovatele na vychovávaného předpokládá, že vychovatel má vědomě na zřeteli určitý výchovný cíl, k němuž chce vychovávaného dovést, a že k tomu po úvaze užívá vhodných výchovných prostředků. Cílevědomá, promyšlená výchova dítěte vede dítě k osvojení určitých vědomostí, dovedností, návyků a mravních hodnot přiměřené ke svému věku.

- **Spontánní (bezděčná, neuvědomovaná)**

Dítě získává vědomosti, dovednosti, postoje i z vědomě neřízených činností ostatních lidí v rodině i mimo ni.

Podle Dagmar Čábalové (2011, s. 55-57) je výchova současně projevem i produkcí humanismu, prostředkem nebo cílem jeho uplatňování a rozvíjení v reálném životě. Je kultivací celoživotní cesty člověka směřujícího k hledání identity.

Výchova v pojetí humanizace je charakterizována jako:

- pomoc dítěti při hledání a nalézání vlastní individuality, identity,
- podpora být sám sebou a pomáhat všem, kteří pomoc potřebují,

- preferování a respektování potřeb dítěte,
- uplatňování takového způsobu výchovy, který je vlastní každé individualitě ve výchovném procesu,
- společné setkávání vychovatele a vychovávaného v otevřeném vztahu a komunikaci,
- učení se, jak porozumět druhému; učení se empatii, toleranci, naslouchání druhému a hledání smyslu setkávání se,
- promítnutí praktické činnosti a životní situace do výchovného procesu,
- regulování chování přiměřeně podle změny situace,
- využití dětské interpretace světa ve výchově,
- vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj dětí a mladých lidí (Čábalová, D. 2011, s. 56).

Výchova dítěte by se měla opírat o poznatky vývojové psychologie a v mnoha směrech by z nich měla přímo čerpat. Při řešení výchovných otázek je potřebné vždy vycházet ze znalosti zákonitostí růstu a vývoje (Langmeier, J., Krejčířová, D. 2006).

Kraus B., Polášková V. (2001, s. 190) dodávají:

V podmínkách pluralitní, demokratické společnosti, ve které je třeba akceptovat mnohočetnost dětských světů, pestrost pojetí života a kultury ve vztahu k potřebám rozvíjení sebedůvěry žáků, schopnosti žít s lidmi z různých vrstev a kultur, porozumět životu v jiných zemích, zdravého životního stylu, předpokladů být dobrým občanem, dovedností pro celoživotní učení, kde nemá být výchova manipulativní, autoritativní a direktivní, je žádoucí vychovávat děti k otevřenosti vůči novým poznatkům, postupům, skutečnostem, lidem. Vést děti a mládež ke kritičnosti i vzájemné toleranci, k samostatnosti a tvořivosti, k emoční jistotě a hodnotové pestrosti, k porozumění druhým lidem, k nezávislosti a odpovědnosti za vlastní jednání.

Každá výchovná situace se odehrává v určitém prostředí, které je pro ni kulisou a tuto situaci pozitivně nebo negativně ovlivňuje. Role prostředí je obvykle chápána jako celek časových, místních a obsahových determinant. Prostředí je zde chápáno jako prostor,

v němž se odehrává život, v němž jsou spoluvytvářeny věci a vztahy dosahující konkrétní kvality (Procházka M., 2012, str. 98).

Děti tráví volný čas v různých prostředích: doma, ve škole, v zařízeních pro volnočasové aktivity, venku. Všechna místa prostranství mají své výhody, ale i nevýhody (možnosti vedení, dozoru a organizovanosti, kontakty s vrstevníky, volba spontánní aktivity, pozitivní a negativní působení).

Výchova bývá nejčastěji chápána jako záměrné, cílevědomé, dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu. Podobně lze odvodit i pojem výchova ve volném čase. I zde jsou hlavními znaky záměrnost a cílevědomost. Volný čas dětí a mládeže má své zvláštnosti (Hájek, B. et al. 2008, s. 65 - 66).

Němec et al. (2002, s. 17) specifikují zvláštnosti volného času dětí a mládeže:

- rozsah – děti trpí nedostatkem volného času či nadbytkem, jež neumějí vhodně využít;
- obsah – odpovídá věkovým a individuálním zvláštnostem jedince;
- míra samostatnosti a závislosti – záleží na věku dítěte, psychické, fyzické vyspělosti, na rodinném prostředí, nabídce volného času v regionu;
- nutnost pedagogického ovlivňování – potřebují citlivé a nenásilné vedení a vhodně motivovanou pestrou nabídku činností, z nichž si dobrovolně vyberou.

Hájek et al. (2008, s. 65 – 67) vymezuje výchovu ve volném čase čtyřmi znaky:

- probíhá mimo povinné vyučování;
- probíhá převážně ve volném čase;
- probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny;
- je institucionálně zajištěna

Člověk je velmi podstatně ovlivňován prostředím, v němž vyrůstá. Struktura rodiny, vzdělanostní úroveň rodičů, sociální situace osob, s nimiž žák komunikuje a na nichž je

více či méně závislý, dávají pozitivní nebo méně pozitivní podněty pro jeho vývoj (Vorlíček, Ch. 2000, s. 41).

Do takového prostředí ve vztahu k výchově, volnočasového prostředí a ovlivňování volného času, se řadí i školní instituce školní družiny, kde nenásilnou formou probíhá výchovná a vzdělávací činnost dětí.

Školní prostředí je určitým spojovacím prostředím mezi přirozeným rodinným prostředím a společností (společenské a kulturní prostředí). Vstupuje do kontaktu s lokálním prostředím (městské či vesnické prostředí) a umožňuje rozvoj vrstevnických vztahů, sociálních skupin (Čábalová, D. 2011, s. 210).

3.2 Sociální skupina a její vliv na výchovný proces

Nejvýznamnější sociální skupinou je rodina, která podstatným způsobem ovlivňuje psychický vývoj. Rodina dítěti dává základní zkušenosti, což zásadně ovlivňuje způsob jeho chápání dítěte. Vzájemné vztahy v rodině slouží dítěti jako vzor k napodobování. Dítě předpokládá, že tak jak se členové rodiny k sobě navzájem chovají, bude se stejným způsobem chovat i okolí, ve kterém se dítě bude postupně pohybovat. Rodiče povzbuzují u svého dítěte ty vlastnosti, které pokládají za nejpodstatnější, a neorientují se na ta, které pro rodiče nejsou důležitá. Ke koordinování svých představ o výchově dítěte používají odměny, tresty, poučování, poukazují na vlastní chování a chování ostatních.

Být členem nějaké sociální skupiny znamená vykonávat aktivity společně, ale i individuálně a to v přítomnosti ostatních členů skupiny. Přítomnost jiných osob, jak ukazují výzkumná šetření, ovlivňuje výkonnost jedince a tento vliv může být buď pozitivní, anebo negativní (Výrost, J., Slaměník, I. 1997, s. 373).

Sociální skupiny jsou důležitým prostředím pro osamostatňování jedince, jeho nezávislost na rodičích a pro jeho sebeuplatnění. Vrstevnické vztahy od dětství pomáhají pochopit vzájemnost, soucit, sounáležitost a solidaritu s druhými (Kraus, B. 2008.s. 90).

Čábalová (2011, s. 203) uvádí Pelikána (1995), Klapilovou (1996) a jejich pohled na důležité znaky sociální skupiny z oblasti sociálně pedagogické:

- složení skupiny (skupinou jsou více jak dva členi) a jejich soudržnosti,

- kladné vzájemné vztahy ve skupině, rozdělení rolí,
- společný cíl, normy, pravidla, prostředky (sankce, odměny) a hodnoty (respektují individuální potřeby členů),
- společná komunikace, činnost a její realizace,
- organizovanost skupiny a formální skupiny

Prostřednictvím vrstevnických vztahů je možné uskutečňovat vytýčené cíle, učit se, rozvíjet sociální dovednosti (např. komunikaci, spolupráci, pomoc, podporu, empatii, toleranci atp.). Míra vlivu vrstevnických skupin na jednotlivce uvnitř skupiny i mezi jejími členy je odlišná. Závisí to na jejich cílech, stupni integrovanosti, společné činnosti a také na tom do jaké míry pravidla a normy skupiny uznávají potřeby jednotlivých členů (Dagmar Čábalová, 2011, s. 203).

Pro účinnost a kvalitu výchovného procesu může být důležité, aby vychovatelé, pedagogové a rodiče analyzovali, diagnostikovali rodinné prostředí, ale i lokální a sociální skupiny a vztahy v nich. Zmapování přirozených prostředí výchovy více či méně ovlivňuje kvalitu pedagogického působení a může se stát v určité míře východiskem pro prevenci a případné odstranění negativních vlivů působících v procesu výchovy a socializace jedince (tamtéž Dagmar Čábalová, 2011, s. 203).

3.3 Vychovatel ve školní družině a spolupráce s rodiči

Vychovatelé jsou označováni pracovníci školských zařízení tedy i školní družiny. Platí, že převážná část jejich výchovného působení probíhá ve volném čase vychovávaných (Hájek, B. et al., 2008, s. 68).

Z výchovných důvodů je žádoucí pedagogické ovlivňování volného času dětí. Děti ještě nemají dostatek zkušeností, nedovedou se orientovat ve všech oblastech zájmových činností, proto potřebují vedení vychovatele. Podmínkou efektivity je, aby toto vedení bylo nenásilné, nabízené činnosti pestré, přitažlivé, účast dobrovolná (Pošustová, L. 2007, s. 30).

Vychovatel by měl při práci s určitou sociální skupinou vždy znát její potřeby a zájmy, aby věděli, co ji prospívá a co škodí. Měl by být spolutvůrcem její hodnotové orientace,

norem i inspirací. Svě svěřence by měl vést k auto-regulaci vlastního života, k adekvátní seberealizaci a umění odpočívat /Spousta, 1996, str. 16 – 21/ (Pošustová, L. 2007, s. 26).

Pro pedagoga, který pracuje s dětmi mimo vyučování, je zásadní jeho zájem o své svěřence, umět je pochopit, vhodně motivovat a podporovat zájem o činnost (Němec, J. 2002, s. 21).

Ve výchovném procesu, který směřuje k humanizaci člověka, spatřujeme vzájemně se respektující interakci mezi vychovatelem a žákem. Jde o vztah dvou spolupracujících subjektů výchovy, které se vzájemně respektují. Člověka nevychovává systém, ale lidé a jejich kvality a osudy. Výchova člověka znamená úctu k dítěti, k jeho svobodě, důstojnosti, zaměřuje se na tvůrčí síly člověka a jeho seberealizaci. Pro výchovu, kde jde o humanizaci člověka, je zachování vlastní identity, porozumění a vcítění se (empatie) do druhého významným faktorem (Čábalová, D. 2011, s. 57).

Empatie jako schopnost vcítění znamená, že jsme schopni vidět svět očima druhého. Dokážeme-li se vžít do situace druhého člověka, můžeme lépe rozpoznat jeho prožívání a snadněji působit ve smyslu redukce nepříjemného stavu. Empatie má tedy kognitivní základ, který usnadňuje rozpoznání situace vyžadující pomoc. Výsledkem empatie je velmi blízké až identické prožívání situace s jiným člověkem. U empatického jedince tak dochází k navozování velmi podobných emocionálních stavů včetně fyziologické aktivace jako u pozorované osoby. Chování a jednání napomáhající druhé osobě redukovat její nepříjemně prožívaný stav (úzkost, strach, neštěstí, bolest) vede zároveň k redukcí vlastního emocionálního napětí... Empatický proces zahrnuje všechny tři složky, jež tvoří základní strukturu řízení lidského chování – poznávací, emoční a motivační (Výrost, J., Slaměník, I. 1997, s. 346).

Existuje řada aspektů, které vstupují do komunikace mezi vychovatelkou, žáky a jejich rodiči, které mohou zlepšit nebo naopak zhoršit průběh vzájemné spolupráce. Jednou z odborných kompetencí vychovatelky je její schopnost aktivního naslouchání. Naslouchání v sobě zahrnuje vysoký podíl pozornosti, osobní aktivity a angažovanosti. Při rozhovoru se žákem zkušená vychovatelka nejen naslouchá dítěti, které s ní hovoří, ale zaujímá vůči ní tzv. dotazovací postoj. Jde zde především o to, aby pochopila, co žák v daném okamžiku cítí a co si skutečně myslí. Obdobně při rozhovoru s rodičem si vychovatel musí být vědom vlastních reakcí, postoje k referující osobě, které by měl být schopen regulovat, aby negativně neovlivňoval probíhající rozhovor (Hájek, B., Mezera, A. 2011, s. 84).

Osobnost vychovatelky nevzniká sama od sebe, ale tvoří se na základě osobnostních dispozic vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláváním. Shrneme-li zdroje přirozené autority vychovatele vytvářející ve skupině dětí příznivé klima a atmosféru ve třídě, lze tyto zpozorovat především v osobnostní, sociální a odborné kompetenci vychovatele (např. dovednosti, jako jsou: komunikace, prevence konfliktů, smysl pro humor, pozitivní naladění, respektování dětských potřeb, poskytnutí sociální podpory, schopnost spolupráce, pomoci a podpory, porozumění, tolerance, vzbuzovat zájem, spravedlnost, profesionalita, organizační schopnosti, odbornost, zná širokou škálu zájmových aktivit, apod.) (Hájek, B. 2011, s. 33).

Nepřímá výchovná činnost vychovatelky:

- vypracování plánů výchovné činnosti;
- příprava na výchovnou práci;
- vedení pedagogické dokumentace;
- příprava a zajišťování materiálů pro výchovnou činnost;
- péče o svěřený materiál (např. sportovní náradí, knihy, pomůcky atp.);
- účast na pedagogických a provozních poradách, školeních, účast na třídních schůzkách;
- styk s rodiči, koordinace styku s rodiči.

Za velmi důležitou je nutno považovat spolupráci vychovatelek školní družiny s rodiči a dalšími rodinnými příslušníky. Vychovatelky a rodiče jsou partnery při výchově dětí. Partnerský vztah předpokládá dobrou vzájemnou informovanost, komunikaci, respekt i důvěru, že obě strany mají na mysli nejlepší zájem dítěte. Odpovědnost za kvalitu vztahu spočívá především na vychovatelkách. Vychovatelky musí umět informovat rodiče o svých výchovných záměrech, přesvědčit je o správnosti svých postojů. Zároveň jsou ochotné přijmout informace od rodičů, zvažovat a eventuelně korigovat své výchovné postupy. Partnerský vztah předpokládá dialog, právo účastníků být slyšen a sdělit (Hájek, B., Pávková, J. 2011, s. 71).

Kalhous, Obst et al. (2002, s. 171 – 172) uvádějí lety prověřené formy spolupráce mezi vychovatelkami a rodiči:

- individuální rozhovory;
- telefonické rozhovory;
- písemné kontakty;
- třídní schůzky;
- dny otevřených dveří;
- dobrovolná účast rodičů ve školní družině v roli pozorovatele, asistenta, vedoucího kroužku, lektora apod.;
- účast rodičů na činnostech;
- možnosti aby rodiče ovlivňovali program školní družiny;
- společné aktivity rodičů a dětí (soutěže rodinných týmů, výlet);
- společenská setkání (plesy školy, táboráky, karnevaly, zájezdy, besídky, divadelní představení).

Pro získání zpětné vazby a informací od rodičů se využívá dotazníků, kde jsou k rodičům kladeny otázky: jak jsou spokojeni s činností školní družiny, jak jim vyhovuje doba provozu, zda jsou dostatečně informováni o nabídce aktivit, zda je nabídka činností dostatečně pestrá, zda jejich dítě činností školní družiny rozvíjí svůj talent, zda mají nějaké návrhy k zařazení některé aktivity, jiné podněty.

Nutné také poukázat na přetrvávající komplikované vztahy mezi rodinou a školou. Nezájem rodiny o školu má své příčiny jak individuální (velká zaměstnanost obou rodičů, někdy nevědomostí, jak by mohli škole pomoci, nebo izolovaností lidí a nechutí spolupracovat), tak lokální, ale i celospolečenské (lhostejnost, nedůvěra škole, neochota, styl rodičů, vychovatelů, pedagogů). Rodiče se neúčastní na tvorbě pedagogického prostředí v podmínkách školy, objevuje se nepochopení potřeby spolupodílet se na rozvoji dětí (Grecmanová, H.2000, s. 21).

Zarážející je postoj některých vychovatelů, kteří během školního roku žijí pouze z povrchních kontaktů se svěřenými dětmi, bez zájmu blíže poznat vychovávaného jedince, včetně rodinného zázemí. Stěží se mohou potom vcítit do problémů dítěte, do jejich radostí, starostí, nemohou objektivně hodnotit jejich reakce, výchovně působit ve shodě s rodiči, nebo pomoci při problémech nebo nápravě rodinné výchovy (Grecmanová, H. 2000, s. 22).

3.4 Kázeň a její budování, prostředky a metody výchovy k disciplíně

Kázeň je vědomé dodržování zadaných norem, přičemž slovo zadané umožňuje odlišit pojem kázně od mravnosti, slovo vědomé zase naznačuje, že by bylo sporné hovořit o kázní, respektive nekázní u člověka, který si není vědom existence norem, popřípadě je psychicky vyšinutý (Bendl, S. 2008, s. 35).

Školní kázní se rozumí jako vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, vychovateli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy. V tomto případě se rozumí nekázní v podstatě drzost, vulgárnost, šikana, drzost (včetně odmítnutí jít k vychovateli ke stolku, zvednout papírek), rvačka, krádeže, poškozování věcí spolužákům, vychovateli, pomluvy, předbíhání ve frontách na oběd, běhání po chodbách, úmyslné odmítání práce ve skupině, provokování, svádění věcí na druhé, nespolupracující chování dětí (Bendl, S. 2008, s. 35).

Kázeň je vždy do určité míry zrcadlovým obrazem kázně ve společnosti. Škola a společnost v tomto smyslu představují spojitě nádoby. Nemůžeme izolovat školu od společnosti, nemůžeme ji vytrhnout z prostředí, ve kterém se nachází. Na člověka působí nekočné množství vlivů a podnětů, které nebývají nejrozmanitějších podob, dotýkají se různých oblastí, vzájemně se kombinují, váží, prorůstají spolu (Rotterová, B. 1973, s. 138).

Kázeň, resp. nekázeň je výsledkem řady faktorů v osobnosti dítěte i v jeho prostředí.

Na nežádoucím chování dětí se mohou podílet:

- biologické faktory – např. odchylky stavu a funkce nervové soustavy žáka, vrozené nebo vzniklé úrazem
- sociální faktory – vliv výchovného prostředí rodiny, skupinová dynamika třídy, vliv party, médií

- situační faktory – okamžitá atmosféra, událost v předchozím dění, nudný program (Kalhous, B. 2002, s. 388).

Mezi hlavní příčiny nekázně se řadí především rodina a poruchy nebo spíše nedostatky její funkce (pracovní vytíženost, finanční možnosti, volný čas, který rodiče nemohou věnovat svým dětem k nabídnutí volnočasových a společných aktivit). Mezi další příčiny nekázně se také řadí přednost výchovy k bezohlednosti, touze vyniknout na úkor tolerance a kázně, nuda, nehodnotné a nesmyslné trávení volného času, všeobecná krize hodnot, u některých dětí větší dávka vrozené agresivity, některá onemocnění nebo poruchy chování a nereálná představa o životě (Bendl, S. 2001, str. 165 - 166).

Kázeň a její budování specifikoval S. Bendl (2011):

- **Cílem kázně** - sebekázeň
- **Funkce kázně** – ochrana žáků a vychovatelů
- **Obsah kázně** – kritická kázeň, vnitřní kázeň; pasivní versus aktivní kázeň. Kázeň nespočívá jen v tom, že dítě nic neprovede ale napomáhání budování kázně a slušnosti.
- **Zřízení norem kázně** – účast žáků na tvorbě školních řádů
- **Odpovědnost za kázeň žáků** – výchovná funkce školy – opuštění názoru, že škola učí a rodina vychovává
- **Rozvíjení kázně** – výchova ke kázni jako dlouhodobý proces
- **Metody přispívající k ukázněnosti žáků** – projektová výchova, výchova ke spolupráci, dramatická výchova, metody pěstování odolnosti vůči agresivitě a manipulaci ze strany spolužáků, asertivní výchova, řešení problémů.

Výchovnou metodou se rozumí určitý postup, jímž chceme uskutečnit konkrétní výchovný záměr a v daném směru ovlivnit osobnost vychovávaného (Kraus, B. 2008, s. 175).

Vzhledem k individualitě každého člověka a k širokému okruhu oblastí, na něž má cílená a uvědomělá výchova vliv, nelze použít pro výchovu jedince univerzální výchovnou metodu. Z tohoto důvodu vznikla celá řada výchovných metod, které jsou uplatnitelné pro

konkrétní oblasti výchovy a je možno je použít ke splnění vytčeného cíle výchovy (metody-výchovy [online]).

Mezi všemi výchovnými postupy lze rozlišit metody přímého a nepřímého výchovného působení. Přímým ovlivňováním vychovávaný zřetelně pociťuje, že je ovlivňován, nebo cítí viditelnou snahu s ním manipulovat. A naopak metodami nepřímého ovlivňování vychovávaný nemá pocit, že ho někdo usměrňuje (Kraus, B. 2008, s. 175).

Hájek, Pávková (2008, s. 118) ve shodě s B. Krausem (2008) uvádějí výčet přímých výchovných metod řazených do klasických postupů výchovy:

- **metody praktických činností** – povzbuzující aktivitu dětí, kladná motivace, ohodnocení činnosti, kterou žák vykonává a povzbuzování jej k pokračování
- **slovní** – metoda vhodného a taktního rozhovoru vychovatele s jedincem
- **názorné** – pozorování při zájmových činnostech
- **metoda příkladu, vzoru** – mravní výchova, jedinec se vnitřně ztotožní se vzorem ke kterému má kladný vztah
- **metody cvičení** – upevňování žádoucích forem chování v pestrých životních situacích, s pedagogickým taktem, aby nebyla poškozena důstojnost jedince ve skupině ostatních, v opačném případě se spouští obranné mechanismy a žák se vnitřně uzavírá výchovným vlivům. Dlouhodobější bezohledné působení potom může vést až k agresi vůči vychovateli, ve snaze získat zpět svou prestiž.
- **vysvětlování**
- **přesvědčování** – používání podložených argumentů s uvedením příkladu a motivace jedince, podmínkou je kladný vztah jedince k vychovateli
- **mentorování**
- **metoda souhlasu a nesouhlasu**
- **odměny a tresty** – nejpoužívanější metoda. Je nutné najít hranici mezi mírným trestem, který nebude mít výchovnou váhu nebo jen váhu velmi malou, a nadměrným tvrdým trestem, který může vést k agresi trestaného proti výchovným autoritám nebo v opačném případě

k jeho rezignaci v postoji k sobě samému, pocity méněcennosti, marnosti. Odměny by měly být taktéž přiměřené, neboť neadekvátní odměny snižují snahu žáků.

Účinnější postup je, kdy vychovávaný nemá pocit, že ho někdo usměřuje, sociální pedagogika využívá těchto metod:

- **organizování (pedagogizace) prostředí**
- **práce se skupinou**
- **situační**
- **inscenační**
- **režimová** - pravidelná uvědomělá činnost v kolektivu, režim třídy, školy (školní řád)
- **metoda animace**
- **mediace** (Kraus, B. 2008, s. 175 - 183).

Vedle již zmíněných metod přímé výchovy Grecmanová (1998, s. 93) rozšiřuje o:

- **Potlačování** – striktní odmítání „špatných“ názorů a postojů a nasměrování jedince k jakémusi „ideálnímu“ hodnotovému žebříčku
- **Metoda výbuchu** – uvážlivé používání, aby nedocházelo k „zevšednění“ u žáků a ke ztrátě výchovného účinku. Doporučuje se používat, jen při mnohokrát opakovaném selhání.
- **Metoda soutěže** – podněcuje snahu žáků provádět činnosti (sbírat znalosti, dovednosti) s cílem být v dané činnosti lepší než konkurent, musí být stanovena pravidla, soutěžní týmy musí být kvalitativně vyvážené, aby nedocházelo k vyostření rivality mezi soutěžícími celky a k přenesení těchto vztahů mimo „soutěžní pole“.
- **Etická beseda** – podílí se na utváření hodnotového žebříčku žáků. Beseda se uplatňuje při mimořádných událostech, které zasáhly do režimu, bezprostředně ovlivnily žáky.
- **Metoda rituálu** – k navození atmosféry sounáležitosti a jakési obřadnosti, výjimečnosti daného okamžiku (oslava narozenin, vánoční besídka, školní výlet).

Jednotlivé metody lze při výchově uplatnit na konkrétní typy situace a vždy je nutno zvážit, na jakého jedince bude mít ta která metoda lepší vliv. Stejně tak nelze zůstat u používání jediné metody, ale navzájem tyto typy kombinovat, aby docházelo k ucelenému rozvoji vychovávaného jedince a také k všestrannosti tohoto rozvoje (Metody výchovy [online]).

Chceme-li mít děti slušné, zdravě ukázněné, chceme-li z nich vychovat mravné jedince, nesmíme pouštět ze zřetele jejich hodnotovou orientaci. Musíme se snažit v nich pěstovat hodnoty, které napomáhají růstu zdravého morálního profilu jedince, vštěpovat jim hodnoty, které odpovídají všeobecně platným a uznávaným mravním principům (Bendl, S. 2001, s. 102).

Základním předpokladem prevence a nápravy nekázně je odhalení její existence, resp. zjištění jejích forem, frekvence a závažnosti. Kázeň je dynamickou veličinou. Kázeňský obraz školy se mění v toku času (Bendl, S. 2005, s. 58-59).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ANALÝZA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÉ PRÁCE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

4.1 Metodologická východiska

Smyslem diplomové práce je, postihnout komplexnost případu, a to z hlediska jeho složitosti a popisu souvislostí v jejich ucelenosti. Případem, rozumím výchovně pedagogickou činnost v prostředí školní družiny, působení výchovných činitelů k rozvoji sociálních kompetencí žáka, respektive dodržování disciplíny a ukázněnosti v kolektivu školní družiny.

Sledovanou družinou mého projektu je oddělení školní družiny působící na základní škole, ve středně velkém městě Třebíč.

V empirické části diplomové práce využívám vědecký postup kvalitativního výzkumu, metodu případového zkoumání, techniku rozhovoru orientovaného na problém, prostředek analýzy dokumentů, zúčastněné pozorování, vyhodnocení a vytvoření vlastního návrhu aktivit pro institut školní družiny.

Kvalitativní postup předpokládá probádání problému do hloubky, popis zvláštností a zaznamenání jejich jedinečných rysů. Od zkoumaných subjektů není tazatel natolik distancován, naopak je s těmito v bližší, spíše neformální interakci (Maňák, J. 2004, s. 20).

Zúčastněné pozorování volím úmyslně, s cílem sledovat probíhající činnosti přímo ve zkoumaném terénu a objevit tamní sociální ruch. Záměrem je také pozorovat zúčastněné v jejich přirozeném prostředí, které jak předpokládám, přispívá k uvolněnému a bezprostřednímu chování.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit využívání metod sociálně výchovné práce ve školní družině vybrané základní školy a to v souvislosti s předcházením nekázně dětí.

Díličními cíli praktické části je analyzovat příčiny nekázně ve školní družině a poukázat na možnosti zařazení některých sociálně pedagogických aktivit, co za účelem nejvíce se přiblížit rozvoji sociálních kompetencí dětí.

Na základě dílčích cílů praktické části diplomové práce ve výzkumném šetření formuluji tyto **výzkumné otázky**:

1. Jaké se používají metody ve školní družině ke zjištění potřeb pro sociální rozvoj skupiny?
2. Jakým způsobem rozeznávají ve školní družině příčinu nekázně?
3. Jaké používají prostředky ve školní družině ke kooperativnímu řešení konfliktů a možných komplikací?
4. Jaké používají metody ve výchovné činnosti k budování a rozvoji disciplíny dětí ve školní družině?
5. Jakým způsobem provádějí vyhodnocení sociálně pedagogických zásahů při nevhodném chování žáků v družině?

Na základě stanovených výzkumných otázek dále určuji okruhy, na které je nutné se zaměřit při **rozhovoru s vychovatelkami**:

- K čemu vede snaha vychovatelek, a jaký smysl mají pro děti činnosti, které s nimi uskutečňují?
- Jaké jsou stanoveny normy a priority disciplinovanosti dětí?
- Jakých forem využívají k prevenci neposlušnosti?
- Jaká je spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci, popř. opatrovníky?
- Jakým způsobem zjišťují potřeby jedince?
- Jaký je způsob, jímž probíhá plánování zařazování činností?

Oblast k zúčastněnému **pozorování**:

- Prevence patologických jevů v oddělení?
- Používané sociálně pedagogické aktivity?
- Zájem, nezájem, popřípadě protest dětí zapojit se do programu?
- Výchovný přístup vychovatelky?
- Vztah jednoho k druhému (žák – žák, žák - pedagog)?
- Průběžný zájem o aktivity?
- Formy řešení nedisciplinovanosti žáků?

4.2 Analýza dokumentace

Nahlédnutím do dokumentů školní družiny mi pomohlo doplnit dosud nevyplátrané a nezodpovězené otázky, na které jsem dříve nenašla odpověď.

Dokumenty a jejich vypovídající hodnota

Školní vzdělávací program družiny je vypracovaný pro všechna oddělení, která jsou ve školním zařízení, a to po celé období pobytu dětí v družině. Přispívá ke zjištění obsahu sociálních činností institutu. K vyhodnocování projektu jsem využila informace o obecné charakteristice družiny, dále zde zaznamenávám stanovené cíle vzdělávání, zaměření na zásadní kompetence sociálního rozvoje dětí, formy činnosti družiny, obsah výchovného a vzdělávacího programu, ale i podmínky pro činnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Docházkový sešit mi v první řadě napovídá celkový počet dětí v oddělení školní družiny. Dále poměr chlapců a dívek, jejich jména a třídy školy, které žáci daný rok navštěvují.

Osobní spisový materiál každého dítěte vypovídá základní údaje o dítěti (př. zda vyrůstá v plnohodnotném rodinném prostředí, má-li nějaké zájmy, popřípadě potřebuje-li individuální přístup).

Celoroční plán školní družiny mi ukazuje družinou naplánované celodružinové akce, soutěže a projekty na celý školní rok.

Týdenní plán vychovatelky je rozbohem plánu pro vzdělávací aktivity, s návazností na oblasti učiva probírané ve školních vyučovacích hodinách v aktuálním období.

Dokument kniha docházky mi poskytl ucelený přehled počtu žáků navštěvujících školní družinu, 3. oddělení.

Charakteristika kolektivu třídy

Oddíl družiny 3 je složen z 21 dětí druhé školní třídy, 10 chlapců a 11 děvčat, k této skupince je přiřazeno i 7 chlapců třetí třídy. Společně tvoří sociální skupinu dětí mladšího školního věku, které pravidelně navštěvují školní družinu.

7 dětí žije v sociálně slabší a neúplné rodině. Jeden z hochů je fyzicky hendikepovaný. Třem chlapcům byla diagnostikována lehká mozková dysfunkce a hyperaktivita.

Z dokumentace osobního spisového materiálu dětí 2. třídy (H – chlapec, D – děvče)

A. (H) – 1 starší sourozenec

Neúplná, sociálně slabá rodina. Střídává výchovná péče. Žije s matkou, která má laxní přístup. Větší snaha ze strany otce. Diagnostikována LMD, hyperaktivita.

D. (H) – 1 starší a 1 mladší sourozenec, úplná rodina. Otec jezdí kamionem, matka na mateřské dovolené.

D. II (H) – starší sourozenec, úplná rodina. Otec zedník, matka kuchařka. Sociálně slabší. Otec na syna křičí, ponižuje a bije ho.

J. (H) – 1 starší sourozenec, úplná rodina.

M. (H) – nemá sourozence, úplná rodina. Diagnostikována ADHD, hyperaktivita. 2. třída.

O. (H) – starší sourozenec, úplná rodina. Matka policistka, otec hasič. Pohybová omezenost (svalová dystrofie). 2. tř.

O. II (H) – nemá sourozence, neúplná rodina. Matka zubní laborantka. Diagnostikováno ADHD. 2. třída.

P. (H) – 2 starší nevlastní sourozenci. Žije s otcem a nevlastní matkou. Sociálně slabší rodina. Vlastní matka je alkoholička.

O. III (H), V. (H), - nemají sourozence, úplná rodina. Otcové jsou podnikatelé. 2. třída.

A. (D) – 2 starší, 1 mladší sourozenec, úplná, sociálně slabá rodina. Rodiče nepracují. Živé, dominantní dítě.

D.(D) – 2 starší sourozenci (16 a 20 let), úplná rodina. 2. třída.

J. (D) – 1 mladší sourozenec, úplná rodina. Maminka uklízí ve škole. Tatínek školník.

M. (D) – 1 starší sourozenec, úplná rodina. Maminka na ni klade vysoké nároky.

N. (D) – 1 mladší sourozenec, neúplná rodina. Matka na mateřské.

Z. (D) – 1 mladší sourozenec, úplná rodina. Matka na mateřské, otec podnikatel.

A. II (D), E. (D), E. II (D) – nemají sourozence, žijí v úplné rodině. 2. třída.

L. II (D), M. II (D) – 1 mladší sourozenec, neúplné, sociálně slabší rodiny, střídává péče. Doma jsou nepřiměřeně trestány, toto v nich vyvolává strach, jsou citlivé. 2. třída.

Z dokumentace osobního spisového materiálu dětí 3. třídy (H – chlapec, D – děvče)

L. II (H) – Sourozence nemá, má pouze babičku.

L. (H) – 1 starší sourozenec, neúplná, sociálně slabá rodina. Matka švadlena. Otce nemá.

L. je dominantní

R. (H) – neúplná, sociálně slabší rodina. S matkou bydlí na ubytovně, matka je k synovi zcela liberální, chrání ho. Hlavou rodiny a autoritu má v rukou otčím, který v R. vyvolává strach.

T. (H) – 1 starší sourozenec, úplná rodina.

V. II (H), Z. (H) – nemají sourozence, úplná rodina.

Analýza obsahu dokumentace školní družiny mě přesvědčila o snaze sboru pedagogů a vychovatelů zajišťovat pro děti nenáročnou, zajímavou a pestrou působnost aktivit. Veškeré činnorodé aktivity zaměřují k přípravě dětí na vyučování, na uspokojení a rozvíjení jejich zájmů, získávání praxe v oblasti sociálních kompetencí. To vše v době mimo vyučování i v době školních prázdnin. Kvalitní výchovný program je výsledkem týmové spolupráce všech pedagogických zaměstnanců, což také vysvětluje vyhotovený školní vzdělávací program školní družiny.

4.3 Analýza rozhovoru s vychovatelkou

Při rozhovoru s vychovatelkou družiny jsem použila otevřené otázky, při kterých se respondentka spontánně rozpovídala a tímto mi pomohla na zkoumanou problematiku pohlednout z jiného zorného úhlu.

K čemu vede Vaše snaha a jaký smysl mají pro děti činnosti, které s nimi uskutečňujete?

„Mým cílem je především budování a rozvíjení kvalitních vztahů mezi dětmi, utužení a rozvoj základních sociálních dovedností a zdravý vývoj každého z nich. Na každé z dětí pohlížím jako na jedinečnou osobnost. Mezi sociální dovednosti řadím komunikační

schopnosti dětí, nebát se hovořit a začít komunikaci s jinými, třeba i s učitelkou, nebát se mi říct co je trápí, co řeší za problém atp. Dále pak umění chválit druhé, ale i umět přijmout pochvalu. Nenechat se ovlivnit ke špatnostem, umět říci ne, pomoc slabším a pomalejším, pochopit emoce jiných a zvládání emocí ve stresu.“

Jaké stanovujete normy a priority disciplinovanosti dětí ve vašem oddělení?

„Normy chování se odvíjí od skupiny dětí, která se sejde. V září si každá vychovatelka pro svoji skupinu dětí zjišťuje hranice jednání, které si přinášejí z minulého roku. Zjišťuje, že každé oddělení má nastavená pravidla jinak. Spolu s dětmi, někdy v září, v říjnu sedíme a popovídáme si o tom, jak by se měli děti chovat. Ptám se, a děti mi samy řeknou, dohodnou se na společných pravidlech, která budou dodržovat. Samozřejmě je seznámím s řádem školní družiny, omezeními, povinnostmi, ale také s jejich právy - ty znají velmi dobře. Těmto pravidlům v naší třídě říkáme „Desatero pravidel“, máme je vyvěšena na nástěnce, abychom si je mohly kdykoli připomenout“.

„Desatero chování“

- a. neubližovat;
- b. pomáhat;
- c. vzájemně si vyjít vstříc;
- d. pokud se něco nedaří, neposmívat se;
- e. pomáhat uklízet;
- f. kamarád nestíhá, pomoci mu;
- g. nepředbíhat (v jídelně, při přemístování, jdeme-li v zástupu za sebou);
- h. zdravit;
- i. nikoho nepřekřikovat;
10. používat kouzelná slovíčka.

Jakých forem využíváte k prevenci neposlušnosti dětí?

„Především jde o komunikaci. Děti musíte sledovat, jsou nenechavé a živé. Je nutnost včasného odhalení chystající se nějaké nekalosti, hlavním nástrojem je pozorování jak se děti projevují při volných činnostech, jak mezi sebou komunikují. V tomto případě jde tedy

o hlídání. Dětem zařazuji řadu aktivit ve formě her, které jsou poučné jak se vyvarovat různých věcí, jak na určité podněty reagovat.

Pokud máme možnost, chodíme často na školní hřiště, kde je větší prostor pro zábavu, děti mají rády sportovní zápolení. Při těchto aktivitách se pobaví, unaví a vybijí ze sebe, jak říkám, zlobivého červa. Aby děti neměly čas na hlouposti, je nutné jim ukázat, jak se můžou zabavit. Také zařazuji různé hry, které děti nejen zabaví, ale i poučí, jak se nevhodnému projevu vyvarovat, ale také jak své jednání napravit.

Velmi důležitým faktorem je důslednost. Na čem se s dětmi domluvíme, je třeba dodržovat a v případě, že tomu tak není, musím včas zasáhnout a věc řešit. Využívám děti, co si chtějí něco dokazovat, pověřím je pro ně důležitou funkcí, kdy si vyberou skupinku dětí a na tyto dohlíží jako kapitán. Kapitán tyto děti vede a společně také soutěží při různých hrách. Snažím se děti co nejrychleji poznat, při běžných činnostech poznám kdo má rád pohybové hry, kdo rád maluje, koho baví kvízy, nebo tvoření a potom vím jak děti motivovat a zabavit.

Jaké používáte formy spolupráce s rodiči, zákonnými zástupci popř. opatrovníky?

„V rámci celoročního plánování činností se k efektivní komunikaci s rodiči a prezentace práce družiny, pořádají různé besídky, slavnosti, karnevaly, dny dětí, divadelní vystoupení dětí. Pořádáme akce, kterých se účastní nejen rodiče, ale i rodinní příslušníci, přičemž zajišťují některá soutěžní stanoviště. Máme zde i rodiče, kteří vedou některé zájmové kroužky, například TEE BALL, což je pálková hra. Hrajeme turnaje, v divizi C Vysočina, jsme registrovaní v České baseballové asociaci“.

Jakým způsobem zjišťujete potřeby jedince (pro sociální učení, jejich zájmy, jaké má sociální hodnoty, tvůrčí jiskru, talent, popř. hendikep, aj.)?

„Na začátku školního roku rodiče obdrží tzv. zápisový lístek, kde jsou požádáni o sdělení požadavků kladených na individuální potřeby jejich potomka. Ne každý zákonný zástupce tyto informace poskytne. Neupozorní na důležité zdravotní problémy dítěte, proto tyto informace sbíráme dodatečně u třídních učitelů, kde se tyto dokumenty shromažďují. Jinak komunikuji s rodiči ve chvíli, kdy si děti vyzvedávají z družiny nebo jsme v kontaktu

na telefonu, na třídních schůzkách, při té příležitosti se ptám a také rodiče informuji o možných problémech a na co je nutné se zaměřit.

Při projevech v průběhu dění v družině poznám, kde se děti chytí, co je nadchne, kdo je nadaný na přírodní vědy, na sport. Poznám, komu chybí komunikace doma, komu chybí pohlázení, kamarádství, vazba kde jsou vychovávány jen mezi dospělými. A samotné děti za mnou přijdou a povídají - A já bych nerad... a co byste na to řekla...Poznám, kde děti dostanou všechno, nač pomyslí, hlavně ať je od nich doma pokoj. Takové děti se věci neváží, vychloubají se.

Jakým způsobem plánujete činnosti, které zařadíte do programu dne?

„Každý týden v pátek si s dětmi sedneme a ptám se, jaké hry jsme dlouho nehráli a jaké by si rády zahrály. Děti se hlásí a samotné navrhuji hry, které znají. Navržené hry dětmi potom doplním aktivitami, které navazují na vzdělávací program školy. Týdenní plán je jakýsi nástřel, pomůcka čím, bychom se mohli další dny bavit, ale jsou dny, kdy jsou děti unavené a tak se do ničeho velkého nepouštíme a nechám je volně si hrát a jen hlídám. Ale jsou dny, kdy si to s dětmi užijeme.

Vyhodnocení rozhovoru

Na základě rozhovorů s vychovatelkou z oddělení družiny 3 na vybrané základní škole v Třebíči vyplynula odpověď na hlavní kladenou otázku mé diplomové práce.

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zjistit využívání metod sociálně výchovné práce ve školní družině, a to v souvislosti s předcházením nekázně dětí.

Odpovědi paní vychovatelky vypovídají o jí využívaných metodách výchovy v družině, které mají podstatný vliv na předcházení nevhodného chování dětí. Mezi tyto výchovné metody zařazuje ponaučení a vysvětlení, v případě, kdy děti seznámí s požadavky a pravidly, které jim následně vysvětlí a zodpoví, proč jsou tyto požadavky na ně kladeny.

4.4 Analýza pozorování

V rámci monitorování jsem družinu navštěvovala v několika týdenních intervalech a to ve školním roce 2014-2015. V měsíci říjnu 2015, po dohodě s vychovatelkou, probíhá první hospitace. Po příchodu mezi děti mě vychovatelka dětem představí a seznámí je s posláním mého sezení.

Pozorování je prováděno v průběhu konání aktivit ať už v budově školy, ve třídě školní družiny, v tělocvičně, prostorách příslušnicích zájmovým kroužkům, ale také na školním hřišti, veřejnosti přístupné půdě (městský park, kulturní středisko atp.)

Tato kapitola obsahuje situace ze života ve školní družině, toliko vhodné příklady k analyzovaným odpovědím, kdy odpovídám na otázky kladené, v samém počátku empirické části této práce.

V závěru této hlavy interpretuji zjištěné skutečnosti.

Situace I. „Přemístování dětí ze třídy do jídelny“

Popis:

Děti se na pokyn vychovatelky řadí do dvojic. L. (H) a M. (H) se stále honí po třídě. Vychovatelka zvedá ruku, děti se pomalu ztišují, L. (H) a M. (H) na sebe pokřikují, a navzájem se popichují, T. (H) vykřikne na honící se: „*A, jako, už mám hlad, schlamstnu Vaše jídlo, mňam!*“, chlapci L. (H) a M. (H) náhle zpozorněli a ztišili se. Paní vychovatelka povídá: „*Tak, děti, půjdeme po chodbě školy, ještě probíhá vyučování, a proto půjdeme pěkně tiše, abychom nevyrušovaly. Děti, a aby se někomu nepříhodil nějaký úraz, půjdeme pěkně pomalu a dáme si na cestu pozor.*“

Vy pozorované:

Třída se na pouhý pokyn, daný učitelkou zdvižením paže, pomalu zklidňuje. Na výkřik a pohledy ostatních, měl na L. (H) tlumivý vliv.

Situace II. „Nečekaná facka“

Popis:

Scházíme po schodišti do šaten a jdeme na hřiště. Děti spořádaně postupují ze schodů. Náhle M. II (D) se otočí ke, vzrůstem vyšší spolužačce D. (D) a dá jí facku. Chlapec M. II (D) s opovržením vykřikuje: „Co ji mlátíš?“ Ostatní děti strnule sledují, co se děje, ale nedochází ke stupňování hluku, je slyšet šum a šepot hlasů mezi účastníky. Protože si této skutečnosti vychovatelka všimá, zastavuje „štrúdl“ dětí. S důrazem se ptá M. II (D): „*Co se stalo? Proč D. (D) dala facku? Zasloužila si ji?*“ M. II (D) sklání hlavu k zemi, něco zamumlá, několikrát pokrčí rameny a odvěti: „*Jen tak, ona tam ta, ta jiná, taky, taky dala facku*“. Vychovatelka: „*A tak co ti D. (D) udělala špatného, že jsi jí teď ublížila?*“ M. II (D) říká: „*Nic mi neudělala*“. Vychovatelka: „*Vidím, že o svém jednání přemýšlíš. To je správné, ale protože musíme pokračovat, tak přemýšlej a potom nám všem řekneš, co si myslíš, že bylo špatně a jak by se měl každý zachovat. Rozumíš?*“ M. II (D) stále se skloněnou hlavou tiše odpoví: „*jo*“.. Celé skupince učitelka vysvětluje, co se přihodilo a do komunitního kruhu zadává úkol k zamyšlení, s názvem „Facka jen tak?“. M. II (D) si bere k sobě dopředu řady. Ve třídě se vychovatelka poté kolektivu ptá, zda si M. II (D) za své jednání zaslouží odejmout „hvězdičku“. Hvězdička je odňata.

„Komunitní kruh“

Zúčastnění se usazují do kruhu. Vychovatelka drží klubko vlny a připomínajíc, co se na schodišti událo, a pokládá otázky k tématu. Při první otázce předá klubičko M. II (D): „*Přemýšlela jsi nad tím, co se stalo a proč? A povíš nám, jak se teď cítíš? A jak se teď zachováš?*“ M. II (D): „*Jen tak jsem dala D. (D) facku. Nevím proč, jen tak, ach jo. Já to už neudělám.*“ „*To jsem ráda, že jsi pochopila, že to bylo špatné*“, pochválí M. II (D) vychovatelka. A ptá se dále: „*Nejdříve předej klubičko, tomu, komu chceš a teď se zeptám. Víš, co by měla ještě D. (D) udělat?*“ V rukou nyní drží klubičko M. (H) a odpovídá: „*Omluvit se musí*“.

V duchu tohoto jednání probíhá celá komunikace 20 minut. Poslední otázka zní: „*Zaslouží si M. II (D) šanci nebo přijde o hvězdičku? Zvedněte ruce ten, kdo si myslí, že hvězdička musí dolů.*“ Nezdvižená ručka zůstala pouze jedna a to M. II (D). M. II (D), s urputným pohledem odevzdává kolíček s hvězdičkou na stůl paní vychovatelky.

„Hvězdička“

V části třídy určené pro klidové hry, jsou na nástěnce vylepené štítky se jmény dětí. Na těchto štítcích se tyčí kolíčky s barevnými hvězdičkami. Každý kolíček si dítě musí zasloužit. V případě, že někdo není hoděn hvězdičkou, jestliže kolektiv rozhodne, potom o ni hříšník přijde.

Vyozorované:

Konflikt je řešen ihned v zárodku, rychle, důrazně a za užití empatie. Proviněná holčička pocítuje tlak žáků a empatický přístup dospělé osoby. Ve hře komunitního kruhu odpovídají na otázky bystře a správně. Některé děti se neostýchají a bojují o položení své otázky. Celá skupina měla možnost zapojit se do hodnocení závažnosti konání přestupku a rozhodla o použití sankce. Chování žačky bylo kolektivně potrestáno.

Celková reakce jak dětí, tak i profesionálního přístupu vychovatelky, přispěla k ponaučení jak „vinné“, tak i všech přítomných. Odezva dětí je zpětnou vazbou pro vedoucí.

Situace III. „Tři družstva na hřišti“

Popis:

Tři družstva seřazená do řad mají za úkol co nejrychleji provléknout pingpongový míček každého hráče tak, aby prošel pod oblečením levou nohavicí dovnitř a pravým rukávem ven. Vyhrává družstvo, které je nejrychleji hotové. Dostává bod. V průběhu se děti smějí, pobízejí spoluhráče k úspěchu. Družstvo s číslem 2 je nejrychlejší, L. (H) při dohře nestojí pěkně v zástupu řady, ale leží na zemi a směje se. D.(D): „Musíš se zařadit, dělej, no tak stoupni“, křičí. L. (H) se jen směje, ale po chvíli, když už ho pobízí i další spoluhráči, vstane. Vychovatelka: „Nejrychlejší bylo družstvo 2, ale nestálo pěkně v řadě, proto nedostávají žádný bod!“ Děti L. (H) pohledy „kamenují“.

Vyozorované:

Při provlékání míčku dochází k množství humorných situací a všichni se velice baví. Družstva se navzájem povzbuzují. Na L. (H) působí tlak spoluhráčů a také výsledné hodnocení všech družstev.

Situace IV. „Jsme si podobní“**Popis:**

Děti stojí ve středu místnosti, jejímž „teče potok“. Na levém břehu řeky je dům Ano a na pravém břehu řeky je stan Ne. Vychovatelka klade otázky, na které lze odpovědět pouze ano nebo ne. Podle odpovědi se děti přebrodí přes potok k domu Ano nebo ke stanu Ne. Jednotlivci se brodí rychle a po každém přebrodění se podívá na své „spolutrosečníky“.

Otázky:

Máš rád počítačové hry?

Hraješ fotbal?

Jezdíš do školy autobusem?

Byl jsi u moře?

Máš doma psa?

Chodíš s kamarády ven?

Máš hodinky?

Čteš knížky?

Jezdíš na kole?

Snídáš ráno?

Usínáš při vyučování?

Chodíš rád do školy?

Máš hodně zájmových kroužků?

Máš rád mámu?

Máš rád tátu?

Máš mimo školu kamaráda?

Diskuze:

Kdo se potkával na stejné straně nejčastěji? A proč?

Máte někdo stejné zájmy?

V čem jste si nejvíce podobní?

Budete mít po dnešku nového kamaráda?

Víte, proč byly tyto otázky takto formulovány?

Vyozorované:

Hráči se velice bavili, měli radost z pohybu, sami zpestřovali škálu otázek.

Situace V. „Hádáme se“

Popis:

Dva z trojice se hádají, nikdo nechce ustoupit a každý z hádající se dvojice stojí za svým názorem (př. kočky jsou hravé, nehrají si; jsi na mě zlý, nejsem zlý; můj táta je fotbalista, není fotbalista; učím se dobře, neučíš se dobře; mám hodně kamarádů, nemáš žádné kamarády, nemá tě nikdo rád). Třetí účastník se snaží spor urovnat. Za takto dané situace je nemožné hádku urovnat, proto si děti role vymění.

Diskuze:

Jaký jsi měl pocit z hádky (byl jsi klidný, mrzelo tě to)?

Co jsi pocíval, když ty dva nešlo od sebe odtrhnout, utišit je (byl jsi klidný nebo tě po chvíli štvali, chtěl by ses přidat k názoru jednoho z nich...)?

Jak se zachováš příště při podobné situaci?

Cítil jsi, že je protivník lepší v argumentech?

Vadí ti, když byl soupeř lepší v argumentech?

Měl jsi dobrý pocit z výhry nad prosazením svého názoru?

Řeknete mi, jaký by měl být přístup „hasiče zápletky“?

Jak by se aktéři hádky měly zachovat?

Vyozorované:

Silné prožívání hádek a snaha třetího řešit spor. Objevily se i formy distancovaného jednání.

Situace VI. „Schránka důvěry“

Popis:

R. (H) spěchal do třídy, aby zde byl první. Při vstupu vůbec nepozdravil, ač jej vychovatelka mile uvítala slovy: *„Ale podívejme se, kdopak to za námi přišel? Ráda Tě vidím. Kam tak spěcháš? Ale copak, ty mě neslyšíš a nevidíš, že jsme tady dnes na tebe dvě? Popřeješ nám, tak jako my tobě pěkný den?“* Choval se roztěkaně, byl jako bezduchý, vzal si papír a tužku, usadil se u stolku a něco psal. Text nebyl příliš dlouhý a než přišly ostatní děti, vzkaz již měl dopsaný, papír přeložil a vhodil jej do krabice s nápisem „SCHRÁNKA DŮVĚRY“. Tak jak se rychle do třídy hrnul, stejně tak se i vzdálil od této schránky a uchýlil se do herního koutku. Zde chvíli seděl a jen sledoval paní vychovatelku a děti kolem něj. Jeho kamarád L. (H) po něm hodil polštář, načež se R. (H) začal smát a mezi kluky se strhla polštářová bitka, ke které se přidali další dva kamarádi Z. (H) a T. (H). A rázem byl R. (H) jako vyměněný. Paní vychovatelka je nechala, stejně jako ostatní děti, vybit se z útlumu vyučovacích hodin a asi po deseti minutách zvedla ruku nad hlavu a hlasitěji řekla: *„Děti, už se zklidníme, mám pro Vás překvapení.“* Hloučky se pomalu usazovaly ke stolkům. Najednou se ozvaly výkřiky. V. II (H): *„Ty nevíš, že si máš sednout?“* Z. (H): *„To si uklidíte a už buďte zticha, jste blbí!“* R. (H): *„Dost, musíme jít!“* L. (H) běžel za ostatními. Stále vychovatelka seděla u stolku a měla ruku nad hlavou a mlčela, nijak nereagovala, dívala se po třídě. *„Ty jo a kdo bude uklízet?“* upozorní J. (D). *„Vy jste hrozný, neba mě čekat!“* pronese N. (D). R. (H) se zvedne a jde po sobě a po L. (H) uklízet, přitom „mručí“: *„Pojď mi pomoci? Aach jo, zase já!“* L. (H) už nestoupl, pomáhat nešel. Jakmile byly všichni usazení, paní vychovatelka se usmála a povídá: *„Měla jsem pro vás nachystané překvapení, ale ještě si je nechám rozležet v hlavě. Až uvidím, že jste na sebe hodní, umíte pěkně zdravit, tiše se pohybovat po chodbách, slušně stolovat, tak poté je ukážu.“* Posléze je seznámila s programem dne. *„Dnes budeme losovat. Donesla jsem si krabičku s hrami, které již znáte. Každý z vás bude mít možnost losu. Uděláme kruh, L. (H) vstoupí do kruhu, zavážeme mu oči. Takto přistoupí k jednomu z vás a nechá ho losovat z koše her lísteček, na němž bude napsaný název hry. Stejným způsobem vylosujeme dalších 5 her, které si poté zahrajeme.“*

Většina vylosovaných her se odehrávala na školním hřišti. Po řízených aktivitách se děti mohly bavit volnou formou, kdy nad nimi mohla mít vychovatelka dohled z povzdálí. Využila této, pro ni, relativně klidné chvíle a pozvala si k sobě R. (H), aby spolu rozebrali jeho problém, se kterým se svěřil na lísteček vhozený do schránky důvěry.

Z místa odkud jsem pozorovala dění na hřišti jsem zaslechla D. (H) jak říká: „*Hele, ty nechceš znát tajemství?*“ Načež O. II (H): „*No, jo, no, tak jo a nezapomene?*“ D. (H): „*Jdu se zeptat.*“ ...

D. (H) se dostalo odpovědi ve formě předání překvapení, které jim vychovatelka za dodržení dohody slíbila. Překvapením byl kornout zmrzliny, kterým na samotný závěr všechny obdarovala. Přičemž se, ústy paní vychovatelky, každému dostala i pochvala za pěkně společně prožitý den.

„Koš her“

V proutěném košíku jsou uloženy papírky s názvy všech her, které během školního roku již byly sehrány a u dětí měly úspěch. Podle týdenního plánu, který sestavují děti společně s vychovatelkou, podle aktuálních okolností nebo alespoň jednou za čtrnáct dní je „koš her“ začleněn do metody náhodného výběru, kdy si děti mohou vylosovat hru, kterou si poté všichni zahrají.

Vyozorované:

Na nesprávné jednání jedinců měl opět vliv kolektiv. Síla respektu, nenásilné formy ovlivňování výchovného působení, důslednost, důvěra dětí v autoritu vedla k úspěšnému řešení sociálních vztahů skupiny a prohloubení vztahu mezi vychovatelem a žákem. Děti se na losování her velmi těšily, byly uvolněné, nedocházelo k žádným vážným prohřeškům. Vzájemně se ovlivňovaly, snad chtěly znát překvapení? Metoda příslibu odměny za dodržení dohodnutého chování se plně osvědčila, důkazem toho byly zachycené rozhovory mezi dětmi.

Závěrečný rozbor pozorování

Seskupení třídy tvoří jak žáci „živější“, tak i ti, kteří se příliš neprojeví. Někteří jedinci vyčnívají pro jejich mocenskou povahu, což narušuje jednotu oddílu.

Nastanou-li výchovné problémy, vychovatelka tyto v co největší míře řeší sama v družině. Pokud problém stojí za zmínku, rodiče informuje klidnou formou, bez emocí a sdělí, jaké řešení zvolila a zdůvodní je. Využívá formu konzultace. Výchovné vedení vychovatelky sociálně přijatelnou formou řešených problémů je účinné pro zdravé obohacování sociálních dovedností žáků a prohlubování jejich názorů a představ.

Možná vyhodnocení sociálně pedagogické činnosti vychovatelky mohou znít jako předsudek pozitivního vývoje výchovy v institutech pro volné trávení času ve školním zařízení. Zde, v tomto případě je vhodné říci, že vřelý přístup vychovatelky k dětem je na vysoké úrovni, přičemž u dětí vidíme nadšení pro jakoukoli vykonávanou činnost. Mají radost z vlastních úspěchů, ale i skupinových výsledků, což dávají hlasitě a s vervou najevo. Při každém střetnutí si děti odnáší něco nového, ty mladší nebo nové děti se naučí zdravit, což byl z počátku velký problém. Více přemýšlejí o dění kolem nich, o rodičích, učitelích, o spolužácích, o těch co jim kladou překážky pod nohy. Přebírají jiný náhled na ty, co jim chtějí pomoci. Zažívají, že první dojem může být zkreslený na nepravdivých podkladech, a že je dobré si toto ověřit.

Děti, které byly na začátku školního roku v ústraní, se již po měsíci zapojují do společných her, nebojí se mezi ostatními dětmi hovořit. Dětem, které na sebe nejvíce upozorňovaly a dávaly ostatním najevo, jak jsou dobří, pocítily chuť prohry a ač tuto prohru zpočátku nedokázaly lehce překonat, časem se i ony s touto zkušeností dokázaly poprat. Dokonce dokázaly pochválit úspěšnějšího soupeře. Atmosféra soutěží pomohla při překonávání předsudků dětí, ať o sobě navzájem tak i vůči vychovatelce.

4.5 Interpretace vyhodnocených dat

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jaké využívají metody sociálně pedagogické práce ve školní družině vybrané základní školy a to v souvislosti s předcházením nekázně dětí.

Vedená výzkumná šetření odpověděla na položené otázky, které vyvstaly již ze zadaného tématu v samém úvodu diplomové práce. Úkolem bylo zjistit, jaké sociálně pedagogické činnosti využívá školní družina. Analýzy jednotlivých výzkumných metod ukázaly na využití metody vysvětlování s poučením. Za využití vzoru pak metoda příkladu, dále nejen ve sportovních hrách se osvědčila metoda povzbuzování, v případech zdárného chování metoda pochvaly a trestu v opačném případě, nedodržení předem a samotnými dětmi dohodnutých pravidel. Sociální metodou je vystupující vzor v obrazu samotné vychovatelky, její důslednost, empatie, naslouchání, spravedlivé jednání. A nejvíce zařazovanou metodou je využívána hra, v níž jsou zařazeny výše zmíněné metody.

Metoda opakování při nenásilném nacvičování vhodného a nevhodného chování, metoda osobního přístupu vychovatelky, který se projevuje v porozumění dětského světa, kreativitě, motivaci dětí, trpělivosti. Metoda zkušenosti, dospělý nezasahuje do menších slovních sporů vznikajících mezi dětmi v sociální skupině vrstevníků. Zpětná vazba posilující cílové chování dítěte formou materiální odměny, sociální formy vyjádření důvěry. Systematické vedení kolektivu žáků, bohatý repertoár her na určitou oblast sociálního chování a využití vhodného prostředí školní družiny a systém hodnocení dětí znamená využívání metody přenosu sociálních dovedností.

Dílčím cílem praktické části bylo analyzovat příčiny nekázně.

K odpovědi na tuto otázku mi pomohly všechny tři zvolené metody výzkumu. Dokumentace dětí mi osvětlila prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, rodinné vztahy a zázemí. Rozhovor s vychovatelkou a pozorování dění ve třídě družiny mi ukázal přístup vychovatelky k dětem a její používané výchovné metody. Bylo možné zaznamenat působení vrstevnické skupiny na jedince i kolektiv.

Ze závěrečných vypořádaných výsledků uvedených v kapitolách „Analýza dokumentace“, „Analýza rozhovorů s vychovatelkou“ a „Analýza pozorování“ lze určit několik důvodů, proč se děti v průběhu dění v této družině nesprávně projevovaly:

- dítě nedokázalo rozlišit, co je vhodné nebo nevhodné chování;
- dítě bylo oslabené momentálním psychickým stavem - řeší své emoce;
- některé děti nemají dostatečné sociální zkušenosti z primární výchovy;
- některým dětem chybí kontakt s vrstevníky;
- objevuje se nečekaný požadavek ze strany autority.

4.6 Vlastní návrh aktivit pro školní družinu

Dílčím cílem, po vyhodnocení příčin nekázně, bylo navrhnout některé vlastní sociálně pedagogické aktivity za účelem rozvoje sociálních kompetencí dětí.

V dalších řádcích, jak stanovil dílčí cíl, zařazuji ty činnosti, které povedou k podpoře růstu zanedbaných sociálních znalostí dětí. Můj návrh je určen především zkoumanému

oddělení družiny, ale jistě nebude na škodu, pokud je zařadí do své výchovné činnosti i jakákoli školní družina na libovolné základní škole.

Výzkumným šetřením byla u některých dětí analyzována nouze ve schopnosti komunikace mezi vrstevníky. Ať již šlo o strach z navázání kontaktu s druhými, tak i verbální i neverbální napadání kamarádů, nedůvěra v druhé. Na fungování vztahů má velký vliv efektivní komunikace, proto prezentuji aktivity jak vytvořit v družině atmosféru důvěry, schopnost komunikace, zapojit se do her a diskusí, jak postupovat v případě konfliktu. Cílem je integrovat do kolektivu ty, kteří jsou z nějakého důvodu opomíjeni či odstrkovaní. Usměrnit dominantní členy skupiny a podpořit „slabší“.

Mnou nabídnuté sociální hry jsem čerpala z knih Balková, (2006), Dobeš, (2006) a z online dostupných her.

Pro realizování zajímavých činností do programu dne družiny, by měl vychovatel nejdříve popřemýšlet a projít si témata, aby dostatečně a kvalifikovaně dokázal reagovat na aktuální odezvu dětí. Ale i přes tuto přípravu se vyskytuje stále dost věcí, kterými ho děti překvapí, ale čím více se připraví, tím více o tom bude vědět.

Další podmínkou pro kvalitní uskutečnění činností nedávat mezi aktivitami přestávku, protože může rozbít příběh náplně programu. Je také třeba přizpůsobit se aktuální náladě dětí, současným problémům, které ve skupině dětí vyskytly.

Navrhuji, aby se činnosti uskutečňovaly v kruhu. Všichni na sebe vidí, o mnoho těžší je se skrývat za ostatní. Doporučuji, aby aktivita začala předčítáním příběhu k danému tématu. Potom by měla následovat diskuse o ději v příběhu. Pokračovaly by akční aktivity a po skončení každé z nich by následovalo její zhodnocení. Toto zhodnocení je velmi důležité, protože po některých aktivitách může v dítěti zůstat negativní pocit, a je potřeba, aby o něm vychovatel věděl.

Dospělý se zapojí jako účastník do většiny aktivit. Nevymaňuje se ze skupiny. Je více v úloze moderátora než vedoucího vychovatele. Pedagog neprosazuje svůj názor, ale mluví o něm. Pro některé děti to jsou jediné informace, které od dospělých v této věci dostávají, a proto jsou pro ně cenné.

I. Návrh – rozvoj sociálních kompetencí dětí „Komunikace“

Než započneme program, necháme děti po příchodu do družiny vypovídat, mají spoustu zážitků, které je provázely po celý den nebo přes víkend, když byly doma. Mnohdy se téma, na které je potřeba se zaměřit vynoří samovolně. Jakmile některé převládá, je potřeba se o něm pobavit, zeptat se na názory dětí a říci svůj pohled na věc, ale ne jako pohled znalce, ale jen jako návrh, alternativu.

čas: 10 minut

Děti se usadí do komunitního kruhu, kde se uskuteční diskuse na téma Komunikace. Reportér uvede téma: Jednou z věcí, kterou se lidé liší od zvířat, je to, že umí mezi sebou komunikovat. Když někdo poví slovo „komunikace“, může si pod tímto představit povídání si. Ale komunikují i zvířata. Komunikace je, i pokud někomu jen něco naznačím, může to být slovem, nebo pohledem. Nebo komunikace tělem, když z místnosti najednou odejdeme pryč, tímto druhému ledacos napovíme. Smích, pláč, pohyb v obličeji, síla a tón hlasu naznačí jak vyřčenou větu pochopit. Příkladem může být, pokud někomu povíme „ty jsi úžasný“, potom záleží, jak slova vyřkneme, jak se tváříme, pak to může znamenat „ty jsi sprostý“ nebo „ty se mi líbíš“. Mnohdy se stane, že něco řekneme a ten druhý to pochopí zcela jinak. Vede to k nedorozumění, pohádáme se nebo spolu nebudeme vůbec mluvit. Komunikaci je třeba se učit, nejen slovem, ale i tomu, jak na druhé působí moje chování, můj výraz ve tváři.

Poté se hraje hra na „**Pozdrav**“

Vylosují se dvojice, které postupně vstoupí do kruhu a budou se v něm volně procházet. Jakmile se setkají:

1. pozdraví se (ahoj, zdar ...), a znovu se procházejí...
2. pozdraví se i jménem (ahoj Martine, čau Petře ...)
3. pozdraví se jménem a podívají se do očí.

Poté děti vyzveme, aby řekly, jak vnímaly pozdrav v prvním případě, ve druhém i třetím a jak se přitom cítily, zda pocítily rozdíl mezi jednotlivými způsoby kontaktů nebo co pro ně znamenal pohled, jaký měly pocit při vyslovení jejich jména apod.

Čas: 15 minut

Záměr: Cvičením poukázat na to, do jaké míry je důležitý způsob verbální a neverbální komunikace. Obměnou může být pozdrav gestem. Děti na vlastní kůži poznají, jaký má pro

ně význam jejich jméno, jaké je své jméno slyšet z úst jiného. Některé děti se při této hře mohou oslovit jménem zcela poprvé.

Pro rozvíjení spolupráce, dodržení pravidel hry, důvěry navrhuji zařadit „Štafetu se slámkami“ Skupinu dětí rozdělíme na čtyři družstva. Každé družstvo dostane nádobu naplněnou vodou a každý člen družstva dostane slámkou. První z družstva se nadýchne, zacpe si nos a ponoří slámkou do vody, jakmile mu dochází dech, plácne dlaní do stolu a připraví se další hráč družstva. Vyhrává to družstvo, které vydrželo déle bez dechu.

Pomůcky: plastové nádoby, slámky

Čas: 15 minut

Záměr: Soutěž, kdy se dá sledovat, jak se děti domlouvají na taktice, jak se povzbuzují. Jelikož v každé soutěži jsou stanovena pravidla hry, rozvíjí se zde vzájemná tolerance, respekt, komunikace, smysl pro soutěživost.

Na závěr zařadíme „**Pochvalu spolužáka**“

Každý žák si na papír nakreslí veliký „akumulátor“, obdélník se dvěma koncovými „dráty“, koncovkami. To bude zdroj pozitivní energie, když nám bude někomu smutno, anebo se budeme chtít dostat do dobré nálady. Na papír napíšeme své jméno a necháme ho kolovat mezi ostatní. Každý na něj napíše něco pěkného (je s tebou sranda, máš pěkné vlasy, jsem ráda, že chodíš do družiny atp.).

Pomůcky: papíry a tužky

Čas: 20 minut

Záměr: Děti si uvědomí, že není lehké, jak by se zdálo, chválit. Zapojí se i vychovatelky, dětem ukážou, že se po nich nechce nic složitějšího, co by nezvládly. Na závěr každého dne je dobré dávat obdobné pozitivní zakončení. Děti se rozcházejí příjemně naladěny.

II. Návrh – rozvoj sociálních kompetencí dětí „Konflikt“

Na úvod každé návštěvy družiny necháme dětem chvíli prostor pro vypovídání se, aby měly možnost ze sebe dostat potlačovanou energii a chuť všem sdělit co mají na srdci, co prožily, co je potkalo veselého nebo naopak smutného.

Čas: 10 minut

Podle rozpoložení dětí zařadíme žádoucí aktivity. V případě, že vidíme děti fyzicky i emočně připravené rozebrat připravené téma dne, usadíme se společně do komunitního kruhu. Vezmeme si klubíčko a rozplétáme jej v „pavučinu“, takto předáváme dalšímu vybranému dítěti hlas k vyjádření svého názoru, nápadu. První slovo má vždy reportér, respektive vychovatelka, která děti seznámí, na jaké téma se dnes bude konat „reportáž“, diskuse.

V komunitním kruhu reportér vypoví téma pro natáčení: S konflikty, hádkami, nedorozuměními se setkáváme téměř dnes a denně. Konflikt nás upozorňuje, že není vše pořádku, že je něco potřeba udělat. Nejlépe je, pokud se obě strany nakonec domluví. Pokud chce jeden, aby bylo okno otevřené a druhý, aby zavřené, můžou se dohodnout, že se řádně vyvětrá a pak okno zůstane zavřené. Není dobře, když vyhraje jenom jeden, protože v tom druhém zůstane vztek.

Reportér klade otázky:

Co většinou uděláš, když se s tebou někdo začne hádat?

Co se stane, když na sebe oba křičíte?

Umíš ustoupit?

Co se stane, když ustoupíš?

Dopadla někdy hádka tak, že se rozešly obě strany spokojené?

Kvůli čemu se nejčastěji hádáš?

Čas: 20-30 minut

Záměr: U této aktivity se mohou vyskytnout témata, která mohou pro některé děti být zraňující. Děti se mohou opět hádat, obviňovat. Pokud by k něčemu takovému došlo, je třeba dotyčné nechat věc vyřešit samotné. Nechat je vyslechnou jejich problém a nějak jej rozumně ukončit. Obměnou diskuse může být nejdříve přečtený pohádkový příběh se zvířátky, která se mezi sebou nedohodnou, pohádají se... Děti samotné napadá, jak by se zvířátka měla zachovat, co bylo špatné a co správné a jak by konflikt měla řešit.

Pro uvolnění a zahřátí zařadíme pohybovou hru „**Dopravní prostředek**“

Kapitán soutěžního družstva, po domluvě s ostatními členy, na hlas vysloví dopravní prostředek, který si ve skupině vybrali. Tento musí děti ztvárnit, přičemž modelovací po-

můckou jsou pouze oni. Mělo by se jednat o dopravní prostředek, který se dokáže přemístit z jednoho bodu k druhému. Vyhrávají všechna družstva, která dokázala své vozidlo přemístit z místa na místo.

Čas: 15 minut

Záměr: dětská fantazie, spoustu legrace, učí se nebát se blízkého kontaktu.

Sladký bod na závěr, každý dostane nějakou pochutinu (může být i kousek ovoce) upevněnou na nitě. Druhý konec nitě si dá do úst a úkolem je co nejrychleji dostat pochutinu do úst bez použití rukou.

Pomůcky: stejně dlouhé nitě, bonbóny (nejlépe gumové, dobře se propichují a přivazují).

Čas: 10 minut

Záměr: Dodržování pravidel, zážitek ze soutěže, hezká vzpomínka na zakončení dne.

III. Návrh - rozvoj sociálních kompetencí dětí „Důvěra“

Děti přijdou do třídy, opět jim necháme místo pro vyřádnění, vykřičení se, sdělení co se jim přihodilo, událo v jejich hlavičkách, na otázky co by chtěly vědět a není jim to srozumitelné atp.

Čas: 10 minut

Jdeme na to:

„Slepec“: Na zem nakreslíme křídou klikatou cestu. Vytvoříme dvojice. Jeden ve dvojici zavře oči a chytí se za ruku spoluhráče, který ho povede po vytyčené trase. Poté se vystřídají.

„Cesta slepých“ Vytvoříme skupiny, které představují „hada“ – drží se za ruce v řadě za sebou, všichni mají zavřené oči až na prvního, který skupinu vede. Informaci o směru cesty a trasy, kterou se pohybují, si hráči sdělí rukama řetězově. Hráči si postupně mění role. Začíná se hrát v prázdné tělocvičně, postupně na vykreslenou trasu nastavujeme překážky (lavičky, kruhy, kužely), které je nutno překročit, obejít, podlézt atd. („slepé“ možno vodit i v přírodě).

Lodě v mlze: Polovina hráčů jsou „osobní lodě“. Hráči mají zavázané oči a musí se pohybovat po prostoru, aby nenarazili do druhé lodě. Druhá polovina hráčů jsou „požární lodě s varovným signálem“. Tyto lodě doprovázejí „osobní lodě“ – s otevřenými očima – a

svou sirénou je upozorní na blížící se kolizi. Nesmějí se své pověřené „osobní lodě“ ani dotknout, ani slovně varovat. Dojde-li ke srážce, jsou „požární lodě“ spolu s havarovanými loděmi vyřazeny ze hry.

Po „vybouření“ reportér klade otázky:

Jaký jsi měl pocit jít se zavřenýma očima?

Otevřel jsi oči během přemístování? Proč jsi je otevřel? Proč jsi oči neotevřel?

Jaký máš pocit, být závislým na druhém?

Pomůcky: křída, tělocvična nebo hřiště, lavičky, kužely, kruhy

Pokyn: děti se musí pohybovat velice opatrně

Čas: 60 minut

Záměr: Cvičení důvěry, pocit spolehnout se na jiného, co je důvěra, podstata důvěry, komunikace, přemýšlet o prožitku.

ZÁVĚR

Odborné výchovné působení vychovatelky přispívá k sociálnímu rozvoji dětí, které si z prostředí skupiny vrstevníků přebírají získané zkušenosti do dalšího vývoje osobnosti. Naučí se mnohým dovednostem, které pak mohou využít i v pozdějším věku. Děti se nebudou ostýchat vystoupit před obecnstvem, ventilovat své a nebudou se bát jakkoli komunikovat, ať už se stejně starými dětmi nebo i s mnohem staršími. Výchovné metody zkoumané družiny vypovídají především o kvalitě výchovného pracovníka.

Můžeme si ale položit otázku, zda analyzované metody ve zkoumané třídě využívá také vychovatelka v jiných odděleních školní družiny?

Děti potřebují laskavost, ale i určené jasné hranice svého chování. Jakmile nejsme schopni rázně zakročit v tom, co je důležité, dětem tím nepomůžeme. Pokud se ve třídě vynoří problém, který neumíme řešit a necháme jej vyplynout do ztracena, měli bychom zaujmout stanovisko a k dané věci se vyjádřit. Jinak nebudou mít děti potřebu v budoucnu o problému hovořit. Pokud se děti ve skupině vzájemně napadají a my to necháme bez povšimnutí, potom trpí naše autorita a také atmosféra ve skupině. Dospělí jsou tady od toho, aby zabránili násilí nebo ponižování. Jen tak se dítě naučí, jak se chovat a být druhému nápomocen v nesnázích. Velmi často se stane, že nás děti nepříjemně překvapí. Ublížíjí si navzájem nebo dokonce zaútočí verbálně i na nás, například nám do očí sdělí, že poslouchat nechtějí a nebudou. Na takové, či obdobné situace, je třeba se připravit dopředu, abychom se nenechali vyprovokovat k agresivní reakci.

Ve výchovné činnosti by měla být zastoupena dlouhodobější zkušenost vychovatele či pedagoga, zvláště v oblasti psychologie dětí. Nestačí, že jsou vychovatelky pouze nadšené pro svoji práci, ale měly by být vybaveny i trpělivostí a empatií zvládání dětí a krizových situací. Zrození kreativních nápadů podpoří začleňování zájmových aktivit k motivaci různorodých požadavků a potřeb dětí.

Nutné je připomenout přetrvávající ne vhodné vztahy mezi školou a zákonnými zástupci. Neochota a lhostejnost některých rodičů a to i přesto, že jde o zdravý vývoj jejich potomka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál, 2006. 160 s. ISBN 80-7367-064-X.
- [2] BALKOVÁ, K. *Náměty pro školní družinu: deset projektů s konkrétními činnostmi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-802-9.
- [3] BENDL, S. *Jak předcházet nekázní aneb kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. 208 s. ISBN 80-86642-14-3.
- [4] BENDL, S. *Kázeňské problémy ve škole*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [5] BENDL, S. *Strašidlo nekázně aneb Hledání východiska ze školských labyrintů*. 1. vyd. Praha: TH, 1998. ISBN 80-86065-13-8.
- [6] BENDL, S. *Školní kázeň metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.
- [7] BENDL, S. *Školní kázeň v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 208 s. ISBN 978-80-7387-432-2.
- [8] BENDL, S. *Ukázněná třída a neb Kázeňské minimum pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton: 2005. 305 s. ISBN 80-7254-624-4.
- [9] BLAŽEK, B. *Tváří v tvář obrazovce*. Praha: Slon, 1995. ISBN 80-85850-11-7.
- [10] ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Vyd. 1. Grada: 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [11] ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. 377 s. ISBN 80-7239-060-0.
- [12] DOBEŠ, M., FEDÁKOVÁ, D. et al. *Akí sme? Program na rozvoj sociálních kompetencí žiaků*. SVU: 2006. 196 s. ISBN 80-969628-1-7.
- [13] DOŇKOVÁ, O., NOVOTNÝ, J. *Vývojová psychologie pro sociální pedagogy*. IMS Brno: 2010. 145 s.
- [14] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D. et al. *Obecná pedagogika I*. Hanex Olomouc: 1996. 192 s. ISBN 80-85783-207.
- [15] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D. et al. *Obecná pedagogika II*. Hanex Olomouc: 2000. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.

- [16] HÁJEK, B. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-233-1.
- [17] HÁJEK, B., HOFBAUER, B., et al. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha Portál: 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
- [18] HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. et al. *Školní družina*. 3. aktual. vyd. Praha: Portál, 2011, ISBN 978-80-7367-900-2.
- [19] Hájek, B., Pávková, J. *Školní družina*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-751-5.
- [20] HEŘMANOVÁ, J., MACEK, M. *Metodika pro podporu ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2. aktualizované a rozšířené vyd. MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.
- [21] HOFBAUER Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- [22] KALHOUS, Z., OBST, O. et al. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 448 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [23] KAMENCOVÁ, M. *Řešení konfliktu pomocí sociálních her*. Diplomová práce. Masarykova univerzita v Brně. Brno: 2007. 90 s.
- [24] KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X.
- [25] KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 1. Praha Portál: 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [26] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Paido Brno: 2001. s. 198. ISBN 80-7315-004-2.
- [27] KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno Akademické nakladatelství CERM: 2000. 176 s. ISBN 80-214-1844-3.
- [28] MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. 69 s. ISBN 80-7315-078-6.
- [29] LACA S., LACA P. et al. *Sociální pedagogika v kontextu životních etap člověka*. I. Bonny press: 2014, 302 s., ISBN 978-80-87182-47-5.
- [30] LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Grada: 2006, 343. ISBN 80-7169-195-X.
- [31] MACHALOVÁ, M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie*. 1. vyd. IMS Brno: 2010. 220 s. ISBN 978-80-87182-10-9.
- [32] MATĚJČEK, Z. *Výbor z díla*. Karolinum: 2005. 441 s. ISBN 80-246-1056-6.

- [33] MICHALOVÁ, Z. *Předškolák s problémovým chováním. Projevy, prevence a možnosti ovlivnění*. Vyd. 1. Portál: 2012.- 168 s. ISBN 978-80-262-0182-3.
- [34] MIOVSKÝ, M. et al. *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování. Klinika adiktologie*. Praha: 1. LF a VFN 2012. 231 s. ISBN 978-80-87258-89-7.
- [35] MLÝNKOVÁ, J. *Péče o staré občany*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. 2011. 192 s. ISBN 978-80-247-3872-7.
- [36] NĚMEČEK, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315012-3.
- [37] PELECH, BEDNÁŘOVÁ. *Sociální práce na ulici – streetwork*. Brno: 1999. ISBN 80-7239-048-1.
- [38] PIAGET, J. Inhelderová, B. *Psychologie dítěte*. vyd.5. Praha: Portál, 2010. 144 s. ISBN 978-80-7367-798-5.
- [39] POŠUTOVÁ, L. *Volnočasové aktivity žáků 1. stupně ZŠ jako prevence kázeňských problémů ve škole*. Jihočeská univerzita České Budějovice, Pedagogická fakulta, Diplomová práce, 2007.
- [40] Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do třídy*. ÚK Praha: Karolinum, Praha 2005. ISBN 80-246-0924-X.
- [41] PROCHÁZKA, M. Grada: 2012. 208 s. ISBN 978-80-2470-5.
- [42] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*. Portál: 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [43] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ E., et al. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Protál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [44] RADVAN, E., VAVŘÍK, M. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: Institut mezioborových studií, 2012. 62 s. ISBN 978-80-87182-25-3.
- [45] RADVAN, E., KUČERA, J. *O vědě a metodě*. Brno: Institut mezioborových studií, 2011. 98 s.
- [46] [2] ŘÍČAN, P. *S Romy žít budeme - jde o to jak*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-410-9.
- [47] ŘÍČAN, P. *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

- [48] ŘÍČAN, P. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Potratů, 2006. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.
- [49] ŠVARŤÍČEK, R. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, ISBN 978-80-7367-313-0.
- [50] ŠOTOLOVÁ, E. *Vzdělávání Romů*. Praha: Grada Publishing, 2000. ISBN 80-7169-528-9.
- [51] [1] VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: 1991. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.
- [52] VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2004. 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- [53] [3] VÁGNEROVÁ, M. et al. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Pražská skupina školní etnografie.: 2005. ISBN 80-246-0924-X , 554 s.
- [54] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I, Dětství a dospívání*. Karolinum: 2005. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [55] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost a stáří*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
- [56] VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. doplněné vydání. Brno: Prčiny Typia, 2001, 175 s. ISBN 80-86384-00-4.
- [57] VORLÍČEK, Ch. *Úvod do pedagogiky*. 1. vydání. H&H: 2000, 175 s. ISBN 80-86022-79-X.
- [58] VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociálna Psychológia. Sociální psychologie*. Vyd. 1. ISV Praha: 1997. 453 s. ISBN 80-85866-20-X.
- [59] VYHLÁŠKA č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 109/2011 Sb.
- [60] ZÁKON č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon).

Internetové zdroje

- [1] Hry do školní družiny, [online], Dostupné z www: http://www.ftk.upol.cz/_katedry/apa/esf010/download/sigmund.pdf [cit 2015-07-15]
- [2] Metody výchovy, [online], Dostupné z www: <http://www.vtp://darklady85.blog.cz/0902/metody-vychovy> [cit 2015-06-15]

- [3] Nejen skautské hry, [online], Dostupné na www: <http://www.hranostaj.cz/hra384> [cit 2015-08-21]
- [4] Rotterová, B. *Problém kázně a jejího utváření*. [online], Dostupné z www: http://www.google.cz/?gws_rd=ssl#q=k%C3%A1ze%C5%88+problematika+a+jeho+utv%C3%A1%C5%99en%C3%AD [cit 2015-06-18]
- [5] Řešení konfliktů pomocí sociálních her, [online], Dostupné z www: https://is.muni.cz/th/79700/pedf_m/DIPL.PRACE_zaver.verze.pdf [cit 2014-01-13]
- [6] Skautské hry, [online], dostupné na www: http://prachen.skauting.cz/napadnicek/hry_duvera.html [cit 2015-08-21]
- [7] Škola pro život, Základní škola Třebíč, [online], Dostupné na www: <http://www.zsvaclav.cz/skolni-rok-20112012/skolni-druzina> [cit 2015-08-22]
- [8] Zákon 561/2004 Sb., § 111 [online], Dostupné na www: <http://zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [cit 2015-07-14]