

Kázeň ve školní družině

Nikola Drgová

Bakalářská práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Drgová**
Osobní číslo: **H19481**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Kázeň ve školní družině**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti kázně, uplatnění sociálního pedagoga jako vychovatele a prostředí školní družiny.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou hloubkového rozhovoru a pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav, 2004. Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky. Praha: ISV. ISBN 8086642143.
BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. ISBN 9788024742489.
HENDL, Jan, 2005. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 8073670402.
KRAUS, Blahoslav, 2014. Základy sociální pedagogiky. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 9788026206439.
PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK, 2007. Školní družina. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál. ISBN 9788073672683.

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

Datum zadání bakalářské práce: **26. ledna 2022**
Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 26. ledna 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 16.4.2022

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před

konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, o písy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybnějičho projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou udržení kázně ve školní družině. Cílem této práce je zjistit způsob udržování kázně vychovatelem ve školní družině. Teoretická část je rozdělena na tři hlavní kapitoly. V první kapitole je popsána profese vychovatele, jeho kompetence, požadavky na kvalifikaci a možnosti studia. Dále je v této kapitole uvedeno uplatnění sociálního pedagoga jako vychovatele, zaměřuje se i na sociální pedagogiku, profesi sociálního pedagoga, legislativu a jeho kompetence. Obsahem druhé teoretické kapitoly je charakteristika školní družiny. V této kapitole je popsáno prostředí školy a školní družiny, její funkce a cíle, režim dne ve školní družině. Dále je zde kladen důraz na popis požadavků pedagogiky volného času na vzdělávání ve školní družině, výchovu v rámci školní družiny a různé druhy výchovy a závěr je věnován rozboru vývojové psychologie období mladšího školního věku. Třetí teoretická kapitola je zaměřena na charakteristiku kázně a nekázně, zjištění hlavních funkcí kázně, příčiny nekázně a možnosti využití různých technik diagnostiky nekázně. V této kapitole je uvedena rovněž prevence a prostředky na podporu kázně a také kázeňské prostředky, které mohou vychovatelé využívat. V praktické výzkumné části je realizované šetření ve vybraných školních družinách základních škol Zlínského kraje, jehož cílem bylo zjistit způsoby udržení kázně ve družině. Dílčími cíli bylo charakterizovat potřebné kompetence vychovatele, definovat představy vychovatele o kázni, prozkoumat kázeňské prostředky využívané vychovatelem a zjistit přístupy vychovatele k opakované nekázni. K dosažení stanovených cílů bylo využito hloubkových rozhovorů, které byly následně analyzované pomocí kódování zakotvené teorie (Hendl, 2005).

Klíčová slova: kázeň, školní družina, vychovatel, zájmové vzdělávání, dítě mladšího školního věku, sociální pedagog, nekázeň, prevence, kázeňské prostředky, výchova

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with the issue of maintaining discipline in after school care clubs. The aim of this thesis is to find out the method of maintaining discipline by the educator

in the after school care club. The theoretical part is divided into three main chapters. The first chapter describes the profession of an educator, its competences, qualification requirements and study opportunities. Furthermore, this chapter presents the application of the social pedagogue as an educator, it also focuses on social pedagogy, the profession of the social pedagogue, legislation and its competences. The content of the second theoretical chapter is the characteristics of the after school care club. This chapter describes the school environment and the after school care club, its functions and objectives, and the daily routine of the after school care club. It also focuses on a description of the requirements of leisure-time pedagogy for education in the after school care club, education within the school day care centre and different types of education, and concludes with an analysis of the developmental psychology of the younger school age period. The third theoretical chapter focuses on the characteristics of discipline and indiscipline, the identification of the main functions of discipline, the causes of indiscipline and the possibility of using different techniques for the diagnosis of indiscipline. Prevention and means to promote discipline are also presented in this chapter, as well as disciplinary resources that educators can use. In the practical research part, a survey is conducted in selected elementary after school care clubs in the Zlín region to find out the ways of maintaining discipline in the after school care club. The sub-objectives were to characterize the necessary competences of the educator, to define the educator's ideas about discipline, to examine the disciplinary means used by the educator and to find out the educator's approaches to repeated indiscipline. In-depth interviews were used to achieve the stated objectives, which were then analyzed using grounded theory coding (Hendl, 2005).

Keywords: discipline, after school care club, educator, leisure education, children of younger school age, social educator, indiscipline, prevention, disciplinary means, education, school day care centre

Touto cestou bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při zpracování mé bakalářské práce.

Rovněž bych chtěla také poděkovat všem respondentům za jejich ochotu a spolupráci při poskytování rozhovorů.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 VYCHOVATEL VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	13
1.1 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ROLI VYCHOVATELE	14
1.2 MOŽNOSTI STUDIA VYCHOVATELE A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	16
2 ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	17
2.1 POŽADAVKY PEDAGOGIKY VOLNÉHO ČASU	19
2.2 VÝCHOVA V RÁMCI ŠKOLNÍ DRUŽINY	21
2.3 VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE DĚTÍ NAVŠTĚVUJÍCÍ ŠKOLNÍ DRUŽINU	23
3 KÁZEŇ A NEKÁZEŇ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ.....	26
3.1 PŘÍČINY NEKÁZNĚ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	28
3.2 TECHNIKY DIAGNOSTIKY NEKÁZNĚ	31
3.3 PROSTŘEDKY NA PODPORU KÁZNĚ	33
3.4 KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY	38
II PRAKTICKÁ ČÁST	41
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	42
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	42
4.2 OTÁZKY A CÍLE VÝZKUMU	43
4.3 METODA SBĚRU DAT	43
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
4.5 ZAKOTVENÁ TEORIE.....	45
5 ANALÝZA DAT.....	48
5.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ.....	48
5.2 AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	53
5.3 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	54
5.4 INTERPRETACE DAT	57
5.5 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	60
ZÁVĚR	64
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	66
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	69
SEZNAM OBRÁZKŮ	70
SEZNAM TABULEK.....	71
SEZNAM PŘÍLOH.....	72

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem kázně ve školní družině. Školní družina je místem trávení naplňujícího volného času dětí mladšího školního období navštěvující první až čtvrtou třídu. Ve většině škol se nachází více oddělení družin a každá škola si věkové uspořádání dětí nastavuje sama. Nicméně je důležité, aby děti měly k sobě věkově blízko.

Družina tvoří most mezi školním a domácím prostředím, nabízí dětem aktivní vyžití a výchovu k volnému času. Školní družina má mnoho důvodů k využití. Jedním z nich je čekání dětí na vyzvednutí rodiči, kdy se časy konce vyučování a práce liší, a tak rodiče využívají odborného dohledu. Některé děti zde tráví volný čas mezi školním vyučováním a jinými zájmovými kroužky. Jiné tu čekají na případné dopravní spojení domů. Pro ostatní může být čas strávený ve školní družině formou zábavy, a tak družinu navštěvují i když nemusí, protože chtějí. Aktivity a činnosti jsou přizpůsobovány věku, náladě a potřebám dětí vychovatelkami. Ty učí děti aktivně odpočívat a rozvíjet svou osobnost. Školní družina by také měla být akceptujícím a bezpečným prostředím.

Význam školní družiny se nachází v jejich činnostech a aktivitách. Primárně slouží jako školské zařízení výchovy mimo vyučování a naplňuje poslání výchovné, vzdělávací a rekreační (Hájek a Pávková, 2007).

Společnost je postavena na základech předem daných norem a předpisů. Od každého z nás je očekáváno určité chování, které odpovídá sociálním rolím, které zastáváme. Člověk prochází po celý život socializací, kde se postupně začleňuje do společnosti, přijímá normy a sociální role. Ve škole děti zastávají role žáků a musí se chovat dle stanoveného školního řádu a splňovat udělené úkoly, které jsou očekávány jak školou, tak i společností. Předpokladem pro efektivní vzdělávání je ukázněné chování žáků. Ke kázni Obste (2002) přistupuje jako k měření na kolik žáci dokážou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracovat s učiteli na plnění stanovených cílů výuky a schopnosti podílet se na vytváření příznivého sociálního prostředí.

Kázeň je tak důležitým prvkem u dětí, které přicházejí z mateřské školy a musí se začlenit do společnosti základních škol a vklouznout do zasetého rytmu. Očekává se od nich naplňování úkolů a ukázněné chování. Tyto požadavky tak pomalu budou měnit bezstarostné a hravé dítě do ukázněného člověka, který umí zastávat určité sociální role, dokáže se chovat a přizpůsobit stanoveným pravidlům, a přitom rozvíjet svou osobnost a všestrannost.

Cílem bakalářské práce je zjistit způsob udržování kázně vychovatelem ve školní družině. Dále jsou také specifikované dílčí cíle, které napomáhají k lepšímu pochopení celé problematiky. Je tedy potřeba charakterizovat potřebné kompetence pro výkon vychovatele ve školní družině, definovat jeho představy o kázni, prozkoumat možnosti kázeňských prostředků a zjistit přístupy vychovatele k opakované nekázni. Výsledkem by měl být komplexní přehled možností a postupů v udržování kázně ve školní družině a řešení případné nekázně.

V teoretické části se práce orientuje na definici profese vychovatele, charakterizování prostředí a funkcí školní družiny a definování pojmů kázeň a nekázeň. Zabývá se také odbornou kvalifikací vychovatele, jeho kompetence a možnosti sociálního pedagoga v zastávání role vychovatele ve školní družině. Rozebírány jsou také funkce a cíle školní družiny, režim dne ve družině, výchova v rámci školní družiny a požadavky pedagogiky volného času. Podrobněji charakterizována je také vývojová psychologie mladšího školního období dětí, které navštěvují školní družinu. V závěru teoretické části práce je snaha o definici kázně a nekázně ve školní družině a faktory, které je ovlivňují. V neposlední řadě jsou uvedeny techniky diagnostiky k odhalení nekázně, prostředky na podporu kázně ve družině a kázeňské prostředky, které mohou vychovatelé při své práci ve školní družině využívat.

Praktická část je zaměřena na kvalitativní výzkum ve školních družinách, který probíhal formou rozhovorů. Ty byly uskutečнены v zimním období 2021/2022 ve školních družinách Zlínského kraje. Data byly zpracovány pomocí zakotvené teorie, jejichž výsledkem jsou kódy procházející třemi procesy. Výsledná data dávají odpovědi na výzkumné otázky a tvoří tak ucelený obrázek o udržování kázně ve školních družinách vychovatelů.

Očekávaný přínos práce spočívá ve vyhodnocení výsledných dat a nalezení odpovědi na výzkumné otázky práce. Měl by také vytvořit ucelený obrázek o postupech udržování kázně ve školní družině, možnostech reakcí a řešení nekázně, a tak udržení bezpečného prostředí pro děti navštěvující školní družinu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYCHOVATEL VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

V první kapitole je stručně představena profese vychovatele, požadavky na jeho odbornou kvalifikaci dle zákona, jeho nezbytné kompetence a možnosti uplatnění se. Závěr kapitole se věnuje sociální pedagogice, kompetencím sociálního pedagoga a možnostem uplatnění se, mezi něž patří i výkon vychovatele.

Definice povolání

Vychovatel je pedagogickým pracovníkem, který podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 130) vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. A také se od něj předpokládá přímé působení na vychovávaného či vzdělávaného jedince (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 130).

Výchovné působení vychovatele

Výsledky jsou ovlivněny mnoha různými činiteli, jak zmiňují Hájek, Hofbauer a Pávková (2008, s. 112), existují vnitřní a vnější podmínky ovlivňující celý proces výchovného působení. Za vnitřní podmínky jsou považovány individuální a věkové zvláštnosti vychovávaného. Vnější podmínky jsou naopak sociální a materiální prostředí. Sociální prostředí zahrnuje osoby, které se podílejí na procesu výchovy (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 112).

Hlavní rolí vychovatele je stát se nositelem cíle a obsahu výchovy, jak již z názvu této profese vyplývá. Výchova je řazena mezi nejsložitější společenské jevy a spolu se vzděláváním tvoří základní pedagogické jevy (Bendl, 2015).

Vychovatel je představitel povolání figurujícího v katalogu profesí, jehož výkon upravuje zákon a vyžaduje odbornou kvalifikaci. Podle Národní soustavy povolání (Ministerstvo práce a sociálních věcí, ©2017) vychovatel *„provádí výchovně vzdělávací činnost zaměřenou na celkový a specifický rozvoj osobnosti dětí, žáků nebo studentů a na jejich zájmové vzdělávání podle výchovně vzdělávacích programů“*.

Mezi dítětem a vychovatelem vzniká unikátní vztah, vychovatel a vychovávaný, odehrávající se, ať už ve školní družině, na internátu, v domově mládeže či ve výchovném ústavu. Vychovatel se tak nachází v rozmanitých rolích učitele, instruktora, rádce, přítele či náhradního rodiče (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 132).

Pomocí cílevědomé činnosti může vychovatel mířit na rozvoj osobnosti dětí a mládeže, případně i dospělých a na jejich zájmové vzdělávání. Aby byla výchova účinná, měly by

se na ni podílet a spolupracovat všechny výchovné faktory obklopující jedince, proto je jedna z klíčových rolí vychovatele tyto mediátory, v podobě školy, rodiny a faktorů z lokálního prostředí, koordinovat.

Činnosti vychovatele, jež jsou nezbytnou součástí práce ve školských výchovných a ubytovacích zařízeních, rozděluje Bendl (2015, s. 13-14) na administrativní, organizační, koordinační, metodické, diagnostické, vzdělávací činnosti a činnosti přímé výchovy.

Nezbytné **kompetence vychovatele** se dají shrnout do důležitých schopností, kterými by měl vychovatel oplývat, mezi ně řadíme dostatečnou odbornou kvalifikaci pro úspěšný výkon tohoto povolání, odborné dovednosti a znalosti, zejména z obecné pedagogiky, sociální pedagogiky, školní a pedagogické psychologie. Dále by měl také mít digitální kompetence a měkké kompetence, pod něž spadají osobnostní, interpersonální, kognitivní a výkonové kompetence (Ministerstvo práce a sociálních věcí, ©2017).

Vychovatel, podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je zařazen mezi profese vykonávající přímou pedagogickou činnost. Pro získání odborné kvalifikace, která je jednou z předpokladů vykonávání této činnosti, je minimální podmínkou získání vzdělání úplné střední s maturitou v oboru vychovatelství nebo pedagogika volného času. Dále buď vyšší odborné studium a vysokoškolské vzdělání v oblastech pedagogických věd, mezi které řadíme obory vychovatelství, pedagogika volného času, sociální pedagogika nebo speciální pedagogika. Absolventi jiných oborů si mohou kvalifikaci doplnit studiem pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání (Zákon č. 563/2004 Sb., § 16).

Jako všichni pedagogičtí pracovníci, musí i vychovatelé po dobu vykonávání své profese ze zákona povinně dále obnovovat, doplňovat a upevňovat svou kvalifikaci. Ta může mít podobu účasti na kurzech a programech realizovaných vysokými školami či jinými zařízeními (Bendl, 2015).

1.1 Sociální pedagog v roli vychovatele

Sociální pedagog pochází z multidisciplinárního oboru sociální pedagogiky. Česká sociální pedagogika nemá dlouhodobou tradici a její vývoj začíná dle Krause (2008) až po roce 1989. Tato poměrně moderní vědní disciplína má ovšem nepřeborné množství vymezení a pojetí, které se proto začalo třídit na širší a užší kategorie. Mezi širší bychom tak mohli zařadit třeba primární prevenci, usnadňování socializace a enkulturaci (Klíma, 1994).

Bakošová (2008) chápe sociální pedagogiku jako pedagogiku prostředí, zkoumající otázky výchovy člověka, pedagogiku chápající výchovu jako pomoc všem věkovým kategoriím a vědní disciplínu zabývající se odchylkami sociálního chování.

Procházka uvádí, že se tento obor zrodil na základě dvou vědeckých disciplín, a to sociologie a pedagogiky. Termín sociální zahrnuje vše spjaté s uspořádáním a existencí lidské společnosti a s jejími projevy (Kolář et al., 2012). Přičemž pedagogika je „*věda zabývající se zkoumáním jevů a procesů vzdělávání v různých oblastech života společnosti*“ (Kolář et al. 2012, s. 128).

Dle Procházky (2012) můžeme sociální pedagogiku rozčlenit na dimenzi pedagogickou a sociální. V pedagogické dimenzi je snaha o provádění výchovných, preventivních, resocializačních a reedukačních postupů a tím tak správně nasměřovat jedince při respektování jeho individuálního potencionálu. Hlavním cílem sociální dimenze je reflektovat celospolečenské změny a nalézat v nich východiska, jež mohou pomoci vhodně rozvíjet osobnost jedince (Procházka, 2012).

Definice povolání sociálního pedagoga v České republice ještě dodnes není úplně jednoznačná a nepomáhá ani tomu fakt, že není zařazen do zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

V roce 2013 v Česku vznikla Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice. Na základě článku v časopise Sociální pedagogika (2014, číslo 2, s. 132) můžeme považovat za jeden z nejhlavnějších cílů či snah této asociace ukotvení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících.

Kraus (2008) popisuje sociálního pedagoga jako odborníka, který dokáže profesionálně řídit a organizovat výchovný proces a působí na subjekty výchovy v integrační rovině, kdy se zaměřuje na klienty v sociální a psychické tísní či v krizových situacích, přičemž jim nabízí odbornou pomoc a podporu. Naopak v rozvojové rovině se zaměřuje na jednotlivce s cílem podpory a upevnění optimálního rozvoje osobnosti, zajišťuje tak vytvoření či osvojení si vhodného životního stylu a hodnotně naplněné trávení volného času. V tomto případě se tedy jedná o „*sociální prevenci, (...) zejména však u dětí a mládeže*“ (Kraus, 2000, in Kraus, 2008, s. 199).

Z výše uvedeného lze říct, že hranice mezi sociálním pedagogem a vychovatelem je velmi tenká. Podle Krause (2008) je souhrn činností sociálního pedagoga velmi obsáhlý a pestrý, činnosti jsou především zaměřené na děti a mládež a díky odborné kvalifikace tak může

sociální pedagog působit v různých sférách, a to zejména rezorty práce a sociálních věcí, vnitra, spravedlnosti, školství a oblasti církevních, společenských a neziskových organizací.

Pokud se rozhodne působit v rezortu školství, mládeže a tělovýchovy může najít uplatnění právě ve školní družině jako vychovatel. Jeho odborné zkušenosti by na tuto pozici měly být dostačující, neboť mezi pracovní činnosti sociálního pedagoga patří i výchovné působení ve volném čase a poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému, životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází (Kraus, 2008, s. 199).

Kompetence sociálního pedagoga

Sociální pedagog by měl disponovat speciálními znalostmi z oblastí jako je sociální pedagogika, teorie výchovy, pedagogika volného času a metody sociálně-výchovné práce. To vše by mělo být doplněno i o znalosti ze společensko-vědního základu jako obecná pedagogika, sociologie, psychologie, dále vědomosti z oborů biologie člověka, somatologie a základní znalosti z pracovně-právní oblasti a sociální politiky. Neslučitelnou součástí práce sociálního pedagoga jsou komunikační dovednosti, umět správně diagnostikovat a řešit problémy, vést dokumentaci, tvořit projekty a vhodně zvolit metody sociálně-pedagogické prevence a terapie. Měl by taktéž být psychicky odolný, empatický, vnímavý, vyrovnaný a emocionálně stabilní. Vhodná je taktéž fyzická zdatnost a kreativní myšlení. (Kraus, 2008)

1.2 Možnosti studia vychovatele a sociálního pedagoga

V nynější době mají studenti možnost studovat obor sociální pedagogika hned na několika vysokých školách v České republice. Například Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně nabízí tento obor v bakalářském studiu a navazujícím magisterském studiu, pro zájemce o pedagogiku nabízejí také doktorské studium, která rozšiřuje odborné vědomosti a poskytuje možnost zapojit se do výzkumu (Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, ©2022).

Činnost vychovatele může být provozována ve školských výchovných anebo ubytovacích zařízeních. Absolventi oboru vychovatelství mohou posléze pracovat ve školních družinách, školních klubech, specializovaných poradnách, v ústavech sociální péče, doléčovacích centrech, terapeutických komunitách, dětských krizových centrech, diagnostických ústavech, dětských domovech, střediscích volného času, krizových a kontaktních centrech nízkoprahových klubech pro děti a mládež a dalších typech různých pedagogických, sociálně pedagogických, sociálních a volnočasových zařízeních (Masarykova univerzita, ©2022).

2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

V následující kapitole je definováno prostředí školní družiny, cíle a funkce tohoto zařízení, režim dne ve školní družině, požadavky pedagogiky volného času na zájmové vzdělávání, specifika práce ve školní družině, definice výchovy a její druhy a v závěru kapitole je stručně popsána vývojová psychologie dětí navštěvující školní družinu.

Prostředí působí na člověka již od narození, vyvolává v nás určité pocity, ovlivňuje naše emoce a zapisuje se do našich vzpomínek. Různé činnosti vyžadují určitá prostředí, která se naučil člověk postupem času částečně ovládat a přizpůsobovat. Jedná se o souhrn činitelů v našem okolí, které na nás působí (Šafránková, 2019).

Školní prostředí je jednou z mnoha sociálních institucí s výchovným a vzdělávacím charakterem činností. Dochází zde k záměrné socializaci a rozvíjení určitých kompetencí dětí a mládeže pomocí vzdělávacích a výchovných programů. Tato výchovná zařízení tak plní určité společenské cíle, vycházející z potřeb žáků a společnosti. Jak zdůrazňuje Šafránková (2011, s. 209) „*zaměřují se na plnění svých funkcí od výchovně-vzdělávací, socializační a intervenční funkce až po funkci poradenskou, ošetrovatelskou, terapeutickou, preventivní, relaxační a zábavnou*“.

Školní družina

Jedná se o zařízení s dlouholetou tradicí, která je součástí systému vzdělávání a jejím posláním je pomoci dětem zabezpečit náplň jejich volného času. Dětem mladšího školního věku je zde nabízeno velké množství zájmových aktivit. Paleta různých činností zabezpečuje aktivizaci dětí. Pomocí zájmových činností tak dochází k rozvoji jejich osobností, prohloubení školních znalostí a zdokonalení jejich kompetencí.

Dle Hájka (2007) je školní družina školským zařízením výchovy mimo vyučování, patřící k nejčtenějším zařízením pro volný čas. Ačkoliv i ve školní družině probíhá pedagogická práce, nelze ji považovat za pokračování školního vyučování. Vzdělávání ve školní družině má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné praxe (Pávková a Hájek, 2007).

Děti školní družinu navštěvují bezprostředně po vyučování a končí odchodem domů nebo za jinými mimoškolními aktivitami. Pokud to počet žáků a možnost prostorů školy umožňuje, jsou žáci rozděleni do oddělení a v průběhu dne ve školní družině se počty mění – někteří odcházejí domů, jiní do kroužků a podobně. Některé školy nabízejí i ranní družiny,

kdy jsou děti dopraveny do školy dříve, než začíná jejich výuka a tráví tento volný čas pod pedagogickým dohledem vychovatelů ve školní družině.

Většina školních družin se přímo nachází v areálu nebo v budově základní školy. Je to vyčleněný prostor, který by měl být vhodně vybaven tak, aby se děti mohly věnovat různým aktivitám od hraní si až po odpočinek.

Režim dne ve školní družině

Děti mohou do družin docházet buď ráno před vyučováním nebo následně po vyučování. Časové rozvržení dne a aktivit ve školní družině by mělo být pružné, kvůli měnícím se faktorům (Bendl, 2015, s. 256).

Pávková (2007, s. 65) konstatuje, že se obecně vychovatelé, při sestavování denních aktivit, řídí požadavky psychohygieny a vychází z lidského biorytmu, podle kterého jsou stanoveny časy, kdy je člověk nejlépe, a naopak kdy je vhodné zpomalit a odpočívat.

Při plánování dne by tedy vychovatel měl vycházet z pedagogicko-psychologických poznatků, z prostorových a materiálních podmínek a individuálních aspektů dětí, které se sice brzy unaví, ale dokážou se podstatně rychleji regenerovat (Bendl, 2015, s. 256).

Ministerstvem zdravotnictví vydaná vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, upravuje prostory zájmového vzdělávání a provozovny pro zájmové vzdělávání „(...) tak, aby svými stavebně technickými podmínkami umožňovaly činnost, pro kterou jsou zřízeny. Nejmenší plocha místnosti se stanoví rozměrem 2 m² na 1 žáka. Pokud prostory pro pobyt ve školní družině a školním klubu nejsou součástí školy nebo školského zařízení pro výchovu a vzdělávání, musí být k dispozici vyčleněný prostor pro odkládání oděvů a obuvi, dále záchod s předsíňkou a umyvadlem oddělený pro dívky a chlapce a zázemí pro pedagogické pracovníky podle zvláštního právního předpisu“ (Zákon č. 410/2005 Sb., § 7).

Hlavní funkce školní družiny

Děti jsou do družiny přihlašováni rodiči ze sociálních důvodů, jedním z nejčastějších je časová nerovnost v podobě rozcházení se pracovní doby rodičů s délkou školního vyučování. Rodiči tedy musí zajistit pro své děti vykrytí tohoto časového úseku mezi přechodem ze školy domů. A tak tedy většinou volí možnost odborného dozoru vychovatelů ve školní družině.

Dle Hájka (2007) můžeme považovat za základní funkce výchovu ve volném čase, výchovu k volnému času, odpočinkové činnosti, aktivní odpočinek a různé zájmové činnosti.

Výchova ve volném čase se snaží o užitečné využití volného času dětí. Nicméně je také důležité naučit děti účelně trávit volný čas a zprostředkovat jim potřebné informace o možnostech různých zájmových volnočasových činnostech, což je součástí výchovy k volnému času (Pávková a Hájek, 2007).

Hájek (2007, s. 16) také připomíná, že školní družina slouží zejména k výchově, vzdělávání a rekreaci žáků, a tak by neměly mezi jejími funkcemi chybět činnosti odpočinkové, činnosti aktivního odpočinku neboli rekreační činnosti a zájmové činnosti.

Školní družina je také místo pro přípravu žáků na vyučování. Každá školní družina si volí své aktivity a činnosti, tak aby splňovaly požadavky ze strany rodičů, učitelů, dle prostorů a materiální vybavenosti, počtu dětí a taktéž dle časových podmínek, neboť pobyt dětí v družině se liší a je velmi proměnlivý (Pávková a Hájek, 2007).

Cíle školní družiny

Hájek (2007) mezi cíle výchovy ve školní družině řadí rozvoj dítěte, kdy se soustředí zejména na jeho učení a poznání, dále také osvojování si základů společenských hodnot, naučit se projevat se jako samostatná osobnost působící na své okolí a nabývat zkušeností v osobní samostatnosti. To vše by mělo vyústit v získávání určitých kompetencí neboli v souhrnu schopností, znalostí a hodnotových orientací k vykonání činnosti (Pávková a Hájek, 2007).

A především kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a interpersonální kompetence, kdy se žák naučí plánovat a organizovat úkoly a povinnosti. Kompetence k trávení volného času, které pomáhají formulovat pozitivní vztah dítěte a volného času, dochází k aktivnímu odpočinku a funguje taktéž jako prevence před špatnou volbou aktivit. A v neposlední řadě také občanské kompetence, jenž pomáhají si uvědomovat svá práva, práva ostatních, naučit se vnímat nespravedlnost a agresivitu a dokázat se jim bránit, umí se chovat ke svému okolí a prostředí bezpečně, s úctou a přispívá k jeho zdravému stavu (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 156-159).

2.1 Požadavky pedagogiky volného času

Vztah mezi vychovatelem a vychovávaným ve školní družině není tak úplně podobný vztahu při vyučování, Bendl (2015, s. 255) tento vztah charakterizuje jako „méně formální“.

Vychází se z předpokladu, že navštěvování školského zařízení pro zájmové vzdělávání, jakým je právě i školní družina, je na bázi dobrovolného pobytu a účasti.

Vychovatelé přizpůsobují činnosti přáním a potřebám dětí, snaží se vycházet z jejich zájmů, tak, aby vybrané aktivity děti bavily a naplňovaly. Vyhýbají se nařizováním a přikazování a spíše volí formu motivace, kdy je snahou vychovatele děti k činnosti účinně motivovat.

Pedagogické působení v tomto druhu zařízení se, jak uvádí Hájek (2007) řídí obecnými pedagogickými zásadami, vedle toho však institucionální ovlivňování volného času ve školní družině klade na pedagogy specifické požadavky:

- **Požadavek pedagogického ovlivňování volného času** – citlivé pedagogické vedení dětí k účelnému využívání volného času. Nelze však akceptovat pasivní pobyt dětí v družině bez zajímavé nabídky aktivit (Pávková a Hájek, 2007, s. 23).
- **Požadavek dobrovolnosti** – volný čas musí být chápán jako oblast svobodné volby jedince, což znamená dobrovolnou účast dětí na činnostech. Pedagog musí vytvářet podmínky a navozuje činnost tak, aby děti nabízený program přijímaly dobrovolně. Předpokladem je znalost a respektování potřeb a přání dětí a schopnost účinné motivace (Pávková a Hájek, 2007, s. 23).
- **Požadavek aktivity** – vedení dětí k aktivnímu podílu na všech fázích činností, tzv. participace. Činnost školní družiny je založena na aktivitě dětí při praktických činnostech (Pávková a Hájek, 2007, s. 23).
- **Požadavek seberealizace** – odpovídající struktura činností zabezpečující prostor pro uplatnění specifických vloh a schopností jedince. V aktivitách volného času mají najít uplatnění i děti, které jsou méně úspěšné ve škole (Pávková a Hájek, 2007, s. 24).
- **Požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření** – upřednostnění aktivit, které přispívají k odstranění únavy, k regeneraci duševních a fyzických sil (Pávková a Hájek, 2007, s. 24).
- **Požadavek zajímavosti a zájmovosti** – nejdůležitější součástí obsahu činností volného času jsou zájmové činnosti, ty by měly splňovat požadavek pestrosti a přitažlivosti. Uspokojování, podněcování a kultivace zájmů je podmínkou činnosti zařízení a směřují k obohacení a rozvoji osobnosti (Pávková a Hájek, 2007, s. 24).

- **Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování** – vymezuje společné plnění výchovného cíle, rozvoje osobnosti dítěte, spolupráce vychovatelů a učitelů, vzájemné doplňování školního vyučování a výchovně vzdělávací práce školní družiny (Pávková a Hájek, 2007, s. 24).

2.2 Výchova v rámci školní družiny

Výchova je dle Procházky (2012) chápána jako cílevědomá a záměrná činnost s cílem rozvoje osobnosti člověka. Je také silně spjata s procesem socializace, který se vyznačuje formováním člověka z biologické bytosti na bytost společenskou a jeho následným postupným začleňováním do společnosti (Kraus, 2008).

K naplnění cílů a dosažení efektivnosti výchovy je nutné zvolit správné prostředky. Ty vymezuje Šafránková (2019) na činitele a faktory, jež jsou dále roztrženy na užší a širší.

V užším pojetí prostředků výchovy nalezneme výchovně-vzdělávací metody a organizační formy výuky, jako jsou například i odměny, tresty, ocenění a povzbuzování. Naopak obsah výchovy, výchovné programy, lidský faktor a prostředky institucionálního faktoru a další, řadíme mezi užší pojetí prostředků. Výsledky výchovy by neměly být pouze naplněny dosažením výchovných cílů, nýbrž je potřeba se zabývat efektivitou celého výchovného procesu. Ta je tvořena soustavou kvalit, vlastností a hodnot osobnosti nezbytné pro jeho chování a jednání. Jak zdůrazňuje Šafránková (2019, s. 62) jde zejména o „hledání a nalézání člověka v člověku“.

První kontakt dítěte s výchovou probíhá v rodinném prostředí, kde na nás působí rodiče a širší rodina. Dle Jedličky, Koti a Slavíka (2018, s. 311) „rodina tvoří základní sociální útvar a plní řadu úkolů, důležitých pro zdárné fungování jednotlivce i celé společnosti, ..., je zpravidla tvořena jedinci, kteří jsou vůči sobě v pokrevním příbuzenství“. Dítě je rodinou začleňováno do příslušného kulturního prostředí, jeho vývoj je tak ovlivňován danou kulturou i tradicemi. Díky tomu si tak každé dítě osvojuje systém hodnot, norem, chování a učí se poznávat, co je dobré a co zlé.

Dále se setkáváme s určitou formou výchovného působení ve školách, které se spolu s volnočasovými institucemi, komunikačními médii a postupným vlivem vrstevníků podílejí na sekundární socializaci jedince. Ve škole je dítě uvedeno do prostředí jiné autority, než na jaké je zvyklé v rodinném prostředí. Tím je dítě vedeno k respektu k sociálnímu řádu společnosti, je vyučováno národními tradicemi, společenské vzájemné podpoře,

je seznamováno s historií národních symbolů a učí se morálním principům (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018).

Druhy výchovy

Mezi základní druhy výchov řadí Jedlička, Kořa a Slavík (2018) výchovu hyperprotektivní, autoritářskou, demokratickou a libertinskou.

Charakteristickými prvky **výchovy ochranné neboli hyperprotektivní** jsou všechny aktivity, snažící se, co nejvíce dítěti vše usnadnit a zlehčit. Zvýšená snaha o ochranu dítěte před zraněním a nemocemi, využívání spíše systému pochval, odměň a povzbuzování se sklonem často zveličovat i triviální výkony dítěte (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 328-333).

Autoritářský přístup k výchově je specifický svou orientací na bezmeznou poslušnost, dodržování zákazů, přesnost a včasnost v plnění zadaných úkolů a někdy i citovou chladností. Může docházet k vynucování poslušnosti pomocí hrozeb, křiku a tělesných trestů, ale také i neposkytováním či odebráním věcí, které považují děti za důležité – hračky či kapesné (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 333-338).

Výchovu libertinskou neboli extrémně volnou popisují Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 338) jako specifickou výchovu, která „*ponechává na dítěti, aby si samo nacházelo vlastní cesty při řešení nejrůznějších životních úkolů*“. Dítě může být díky bezproblémové separaci od rodičů dostatečně emancipované a jelikož nejsou stanovena žádná pravidla, může docházet ke střetu v respektování školních pravidel (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 338-341).

Výchova demokratická je taková výchova, kde jsou stanovena srozumitelná pravidla, existuje spravedlivý systém odměň i trestů, je vytvářena pevná a bezpečná citová vazba směrem k dítěti, volí se spíše empatický přístup, poskytující dítěti optimismus a naději, dítě cítí podporu a pomoc v případě problémů, které jsou nad jeho síly (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 341-343).

Vysvětlování, osobní příklad rodičů či vychovatelů a podpora jsou hlavní výchovné prvky výchovy směřující k sebevýchově. Upřednostňují se spíše uznání a povzbuzování dítěte než časté pochvaly a věčné odměny. K trestu se přistupuje s rozvahou a velmi zřídka. „*Děti jsou vedeny ke spolupráci v rodině, ..., a k vědomí důsledků své činnosti jak pro sebe, tak pro ostatní*“ (Jedlička, Kořa a Slavík, 2018, s. 341).

Doporučený druh výchovy pro školní družinu

Bendl (2015) doporučuje pro tuto oblast zájmového vzdělávání volit spíše demokratický přístup výchovy. Mezi jehož charakteristické rysy se řadí vytváření prostředí pro vyjadřování vlastních názorů a pocitů dětí, které mohou taktéž zasahovat do struktury dne dle jejich potřeb, přání a nápadů.

Družina by měla být prostředím k neformální komunikaci, kdy se nemusí hlásit o slovo a pro vzájemné neformální oslovování činitelů, to vše při zachování a respektování vedoucí role vychovatele. Připomíná, že děti jsou spokojenější a cítí se bezpečněji, když je nastolen určitý řád i přesto že často volají po volnosti. A varuje před přílišnou liberální výchovou a slabým vedením dětí, které může vést ke vzniku kázeňských problémů a celkové nespokojenosti obou činitelů ve školní družině (Bendl, 2015, s. 255)

2.3 Vývojová psychologie dětí navštěvující školní družinu

Povinná školní docházka v České republice je spravována školským zákonem č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který jasně stanovuje dobu nástupu, a to „... začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 36).

Nástup dítěte do školy se dá považovat za velkou společenskou událost. Opouští prostředí mateřské školy, kde je významná část dne tvořena hraním a nastává část života, kdy se začleňuje do většího kolektivu, je vystaveno novým povinnostem, musí se podrobit pravidlům a režimu školy. Na rozdíl od mateřské školy musí dítě sedět na jednom místě alespoň 45 minut, tedy jednu vyučovací hodinu. Po toto období se musí naučit soustředit a chovat se v rozmezích školní kázně.

Termín mladší školní období označuje dobu od 6–7 let, kdy dítě nastupuje do školy, až po 11. – 12. rok, jenž se objevují první známky pohlavního dospívání spolu s průvodními psychickými projevy (Langmeier a Krejčířová, 2006).

Tělesný vývoj

Toto období lidského života je charakteristické těmito tělesnými změnami, dítě roste do výšky, prodlužují se hlavně dolní končetiny, zlepšuje se hrubá i jemná motorika, je plné

energie a má tedy velkou potřebu pohybu. Snadno dochází k únavě a nervová soustava vyžaduje dostatečné množství odpočinku po fyzickém, ale i psychickém výkonu.

Rozumový vývoj

Rozvíjí se i kognitivní funkce a dle Pávkové (2007, s. 26) „*charakteristickým jevem je, že dítě vnímá lépe a přesněji to, co je názorné, živé, co v něm vzbuzuje bezprostřední emocionální reakci*“. Dochází ke zpevnění a zlepšení labilní úrovně pozornosti. Záměrné soustředění dítě vyčerpává rychleji, proto je nutné volit správné pedagogické prostředky motivace a vzbuzení zájmu pestrou činností. Kvalita představ dětí přímo závisí na nabytých zkušenostech vnímání a názorného poznávání. „*Dostatek představ je podmínkou rozvoje myšlení, ...*“ (Pávková a Hájek, 2007, s. 26).

V tomto věku je myšlení velmi konkrétní, zlepšuje se schopnost analýzy a syntézy. Charakteristické je pro toto období mechanické zapamatování, paměť je tedy spíše konkrétní a názorová. Později dochází ke zlepšení logické a zrakové paměti (Pávková a Hájek, 2007, s. 26).

Fantazie je kontrolována myšlením a uplatňuje se spíše fantazie reprodukční. Vlivem vyučování dochází také k osvojení si spisovného jazyka a ke gramatické správnosti ústního i písemného vyjadřování (Pávková a Hájek, 2007, s. 27).

V tomto období se rozšiřuje aktivní i pasivní slovník a děti se učí využívat delší věty a souvětí. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) znají děti sedmileté průměrně 18 633 slov, děti jedenáctileté průměrně 26 468 slov a děti patnáctileté až 30 263 slov což je asi 70% celkové zásoby slov ve slovníku.

Citový vývoj

City jsou spíše povrchní a nestálé, poměrně rychle se ale rozvíjejí a zlepšují v ovládnutí citových projevů. Nedokážou se ještě vžít do pocitů ostatních, a tak mohou působit bezcitně, cítí závist a jsou škodolibé, to vede k žalování a posmívání se. Dítě je zvědavé a radost z dobře splněného úkolu poměrně dobře uspokojuje škola. Nejlépe dítě spontánně poznává prostředím hry a zajímavé činnosti. (Pávková a Hájek, 2007, s. 28).

Sociální vývoj

Názory osob, které vnímají jako autority, často přijímá bez výhrad. Ovšem kolem osmého roku dítěte přibývá kritičnosti ve vztahu k vychovateli. Se vstupem do školního prostředí dochází mezi rodičem a dítětem k uvolnění dosud úzké vazby, dítě se více emancipuje,

uvědomuje si odlišnosti v roli matky a otce. Poměrně snadno navazují nové kontakty a uzavírají přátelství, tyto vztahy jsou ovšem labilní. Po osmém roce života se začíná u dětí utvářet cit solidarity, jenž je nezbytným prvkem pro rozvoj skupinového citění (Pávková a Hájek, 2007, s. 27-29).

Výchovné problémy

Specifickými výchovnými problémy pro děti mladšího školního věku je neposlušnost, vzdorovitost, neposednost, různé zlovyky a špatný vztah ke školní práci. Do závažnějších sociálně patologických projevů řadí Pávková (2007, s. 30) lhaní, krádeže, útěky z domova, záškoláctví, projevy bezcitnosti, agresivita, a surovost.

Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) se v dnešních základních školách začíná se značně náročnou výukou orientovanou na rozumovou vyspělost, zájem, pracovní motivaci a dostatečnou koncentraci. To má za výsledek různě intenzivní projevy nepřizpůsobení se dítěte, kdy se špatně soustředí, neúplně se podřizují kolektivu, nedokáže klidně sedět a vyrušuje. Tyto projevované známky nepřizpůsobení se pak vedou k potížím ve výuce. Kupíci se problémy tak vyúsťují ve snížení sebecitu dítěte (Langmeiera a Krejčířová, 2006).

3 KÁZEŇ A NEKÁZEŇ VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ

V následující kapitole je popsána kázeň a nekázeň u dětí, možné příčiny nekázně, dostupné techniky diagnostiky, prostředky na podporu kázně a závěr kapitole je věnován nabídce kázeňských prostředků.

Společnost je postavena na hodnotách a systému norem, jimiž se řídí lidstvo po staletí. Škola je taktéž vnímána jako určitá společnost se svou vlastní hierarchickou strukturou. A jako každá společnost i škola má své stanovené normy a pravidla chování, kterými se musí žáci i zaměstnanci školy řídit a respektovat tyto předem nastavené předpisy.

Kázeň

Jak z předešlé věty tedy vyplývá, pojem kázeň označuje vědomé dodržování předem daných norem (Bendl, 2011). Při aplikaci těchto norem ve školním prostředí se dle Obste (2002) k definici kázně, jako k měření na kolik žáci dokážou zachovat společenská a školní pravidla, jejich schopnosti spolupracovat s učitelem na plnění stanovených cílů výuky a podíl na vytváření příznivého sociálního prostředí. V obecné definici je školní kázeň popisována jako „*vědomé dodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli, popřípadě dalšími zaměstnanci školy*“ (Bendl, 2011, s. 35).

V dnešní době dochází díky rozvoji technice, vědy a hodnotovým orientacím ke vzniku nových pohledů na kázeň, kdy se společnost odprošťuje od chápání kázně jako prostředku sloužící k omezování svobody dítěte na prostředek k ovládnutí sama sebe pomocí sebekázně, jenž je také jeden z cílů výchovy (Bendl, 2011).

Rogers (2011) definuje novodobou kázeň ve škole jako učitelem řízenou činnost, která se snaží žáka vést, provádět, nasměrovat správným směrem a v případě potřeby konfrontovat, pokud jeho chování narušuje práva ostatních.

Hlavní funkce kázně Bendl (2011) vidí jako zejména podmínku vzniku vyučování, předpoklad efektivního učení, kvalitní školní výkon a nově i zajištění bezpečí učitelů a žáků ve škole.

Díky novodobému pojetí kázně je možné cílit na rozvoj povědomí žáků o sebekázni, sebekontrolě, zodpovědnosti za své činy a chování, motivovat, povzbuzovat studenty k pochopení a respektování práv ostatních, podporovat spolupráci stejně jako vlastní zodpovědnost v učení, vytvořit prostředí k racionálnímu řešení konfliktů a podporovat úctu, čestnost a férovost (Rogers, 2011).

Postupně také nastává posun v debatě o zodpovědnosti za kázeň žáka, kdy ještě doznívá klasická teorie, že rodina vychovává a škola učí. Obě základny svalují zodpovědnost na druhého, učitelé považují za svůj úkol předat žákům teoretické vědomosti a připravit je tak k přijímacím testům na střední školu, přičemž považují rodinu za prostor pro výchovné činnosti. Kdežto někteří rodiče často spoléhají ve výchovné oblasti na školy a požadují od nich vychování či převychování svých vlastních potomků.

Bendl (2011) zdůrazňuje, že škola nezastává jen vzdělávací povinnosti vůči žákům, ale i výchovnou roli, kdy by měla „vést žáky k prosociálním postojům, pěstovat a rozvíjet u dětí sociální dovednosti, učit je kázní a odpovědnosti“ (Bendl, 2011, s. 38).

Nekázeň

Z předešlé definice kázně můžeme tedy odvodit, že nedodržování školního řádu a pokynů stanovených učiteli a dalšími zaměstnanci škol, je možné považovat za projevy nekázně.

Bendl (2011, s. 40-41) upozorňuje na návaznost projevů nekázně na technologický, vědecký, hodnotový a společenský vývoj lidstva, kdy se „*formy nekázně žáků ve školách proměňují s dobou*“ (Bendl, 2011, s. 40). Lze tedy říci, že to, co bylo považováno před 100 či 50 lety za projev nekázně, dnes může být klasifikováno odlišně.

Nicméně se ve školním prostředí stále můžeme setkávat se staronovými kázeňskými přestupky, jako kouření, alkohol, šikana, drzost a také i s těmi poměrně novými jako netolismus, vyrušování či opisování prostřednictvím mobilu či závažnější přestupky jako například kyberšikana.

Na rozdíl od školního prostředí, je ve školní družině, pro žáky a vychovatele, nastaven jiný režim a také prostor. Děti nemají ve školní družině vyhrazené své vlastní místo, jako tomu je ve školní třídě, mohou se tedy volně pohybovat, nevznikají přestávky, děti mohou odcházet po svolení na toaletu v podstatě kdykoliv a vzniká zde tzv. typický „*pracovní ruch*“ (Bendl, 2015, s. 257).

V rámci zájmového vzdělávání mohou děti reagovat spontánně nebo může docházet k projevům, které by byly v rámci výuky ve třídě učiteli považovány za porušení hodnot kázně. Díky tomuto specifickému prostředí se naopak od dětí vyžaduje vlastní aktivita při činnostech zájmového vzdělávání, která by jim měla přinášet radost a uspokojení (Bendl, 2015).

Po dopoledním sezení v lavici, soustředění se na práci a intelektuální zátěži je volnější režim školní družiny pro děti vítaným odpočinkem, je to chvíle, kdy se mohou protáhnout, uvolnit se, mohou si také dovolit být hlučnější a proběhnout se. To všechno je pod odborným dohledem vychovatele povoleno a není považováno za kázeňský přestupek (Bendl, 2015).

3.1 Příčiny nekázně ve školní družině

Školní družina představuje most mezi přechodem ze školního prostředí do domácího. Nabízí specifické pedagogické působení, které přispívá k rozvíjení osobnosti dětí. Nicméně i zde dochází k prakticky stejným projevům nekázně, s jakými se můžeme setkat ve školní třídě či o přestávkách.

Mezi tyto projevy patří například skákání vychovateli do řeči, drzost vůči vychovatelům, neuposlechnutí vychovatele, vulgární vyjadřování, nadávky mířené ke spolužákům či vychovateli, provokování, ať už vychovatele, ale i spolužáků, pošklebování, předvádění, šaškování, podvádění, nepořádnost, vandalismus, krádeže, navádění ostatních k nepravostem, pošťuchování, ubližování, agresivita, honičky po prostoru školní družiny, rvačky, házení věcí po sobě i mírnější formy šikany (Bendl, 2015, s. 225-226).

Velmi důležitá je spolupráce vychovatele a třídního učitele, která napomáhá k vytvoření si komplexnějšího obrazu o chování jednotlivých žáků, správně identifikovat příčinu nekázně, zvolit vhodný přístup a výchovné metody. Jak upozorňuje Pávková (2007, s. 30) při řešení kázeňských problémů je nutné zjistit jejich příčinu, určit způsob nápravy a důsledně závěry naplnit. *„Při posuzování provinění dítěte je třeba se nejdříve zamyslet nad tím, zda projevy chování nevyplývají právě z jeho věkových zvláštností (zvýšená pohyblivost, labilita pozornosti, malá schopnost vcítovat se do postavení druhého, touha po romantice apod.)“* (Pávková a Hájek, 2007, s. 30).

Dále by se také měly brát na vědomí individuální zvláštnosti dítěte, jako vědomostní úroveň, dovednosti a návyky, jeho vlastní schopnosti a duševní stav. Doporučuje se i zaměřit na příčinu vnitřního konfliktu, což je poměrně dlouhodobá a náročná záležitost, která si vyžaduje určitou odbornou úroveň a taktnost ze strany vychovatele. Pávková zdůrazňuje důležitost pamatovat si fakt, že *„většina i zdánlivě nepochopitelných projevů chování dítěte („zlobení“) vyjadřuje skutečnost, že nějaká jeho důležitá potřeba není naplněna“* (Pávková a Hájek, 2007, s. 30).

S tímto tvrzením se shoduje i Čapek (2014), který přirovnává nekázeň k reakci lidského těla nemocí na nějaký nedostatek či něco chybějící.

Faktory, které se mohou podílet na nežádoucím chování roztřídil Obste (2002, s. 388) do tří kategorií – biologické, sociální a situační faktory.

Biologické faktory zahrnují například odchylky ve stavbě a funkci nervové soustavy žáka, sociální faktory se nacházejí ve výchovném prostředí žáka, může to být také vliv vrstevníků, party, médií a skupinová dynamika třídy.

Žák je také ovlivněn událostmi v předchozích hodinách, výkladem učitele i okamžitou atmosférou třídy, to vše spadá do **situačních faktorů**.

Problematikou atmosféry ve třídě se zajímá také Čapek (2014), který chápe klima třídy jako užitečný nástroj k poskytnutí celistvého pohledu na dění ve třídě. Jedná se o „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Čapek, 2014, s. 21). Na vytváření klimatu se tedy podílejí oba tábory, učitelé či vychovatelé a žáci. Proto by znalost této problematiky a vytváření pozitivního klimatu mělo být považováno za velmi důležité, neboť žáci preferují spíše edukátora, který se zajímá o vzájemné vztahy více, než o vyučující předmět, jsou tedy spokojenější ve třídě, kde panují dobré vztahy (Čapek, 2014).

Bendl (2015) považuje u této věkové skupiny dětí, navštěvující 1. až 5. třídu, tři hlavní příčiny nekázně, a to zejména nevědomost dětí, jak se chovat, nemají ještě představu, co je vhodné a ukázněné chování. Pokud má dítě určitý teoretický přehled, jak se chovat, chybějí mu zkušenosti, případně síla chovat se v souladu se sociálními normami. Pokud jsou u dítěte naplněny předešlé dva předpoklady, může dojít k oslabení projevů ukázněného a slušného chování momentálním emočním stavem dítěte (Bendl, 2015, s. 257-258).

Naopak Čapek (2014, s. 24-37) vidí příčiny nekázně v nedostatečné výchově v rodinném prostředí, příčinnou mohou být také poruchy chování, učení a jiné poruchy u žáků, neakceptace nastavených školních pravidel a řádu, špatná komunikace mezi učitelem a žáky, osobnost a chování učitele, nevhodné vedení vyučování, únava žáků a v neposlední řadě také násilí v médiích a počítačových hrách.

Jak již bylo dříve zmíněno, děti mohou navštěvovat školní družinu ráno před začátkem anebo po skončení vyučování. V obou případech musí vychovatel pracovat s biorytmem dětí a zohledňovat tak režim dne a zvolené činnosti. Právě i tyto faktory mají velký vliv na kázeň dětí ve školní družině.

Navození méně formálního vztahu mezi vychovatelem a dětmi může vést k vytvoření přátelského a pohodového prostředí, kdy dochází k vzájemnému porozumění z obou stran anebo také k vytvoření příležitostí pro zneužívání tohoto vřelého a otevřeného vztahu, kdy děti nerespektují formální autoritu vychovatele a mají sklony k problémovému chování a nekázní (Bendl, 2015).

Vychovatelé na rozdíl od učitelů nepracují s homogenní skupinou dětí, družinu navštěvují děti různého věku od 1. až po 5. ročník základní školy. To může činit výchovu a vzdělávání složitější, ale i přesto se dá takovéto heterogenní složení skupiny výchovně využít. Například využití starších žáků jako pozitivního příkladu pro mladší a možnost vzájemné pomoci a instrukce při některých činnostech. Nicméně stále zde může docházet k rizikovému chování ze stran starších žáků, kteří se mohou nudit a hledat si tak jiné aktivity (Bendl, 2015).

Jednou z příčin nekázně mohou taktéž být různé druhy znevýhodnění dítěte, které při necitlivém pedagogickém přístupu mohou vytvořit tzv. začarovaný kruh, kdy je znevýhodněné dítě odmítáno vychovatelem pro jeho zlobivost, která může být pouze výsledkem jeho snahy v něčem vyniknout, kdy mu vrozená porucha mnohdy ztěžuje dosahování úspěchů ve školní práci (Pávková a Hájek, 2007, s. 30-31).

Je tedy žádoucí, aby dítě cítilo ze strany vychovatele bezpodmínečné přijetí a uznání jeho důstojnosti za všech okolností. Dle Pávkové to mohou být děti zdravotně znevýhodněné, ať už se jedná o mentální, smyslové či tělesné vady, včetně důsledků chronických a akutních onemocnění. Ve školním prostředí se většinou setkáváme se specifickými poruchami učení, např. dyslexie, dysgrafie, a vývojovými poruchami chování, zejména ADHD. Dále se také může jednat o děti jazykově znevýhodněné, například děti z romských či přistěhovaleckých rodin, znevýhodněním může také být vzhledová odlišnost, nejčastěji barva pleti (Pávková a Hájek, 2007).

Z předešlého textu lze tedy dojít k závěru, že faktory podílející se na projevech neukázněného chování jsou velmi rozmanité a jsou poměrně obsáhlé, v některých sférách se dokonce překrývají či kombinují. Nicméně ale můžeme rozřadit tyto příčiny do základních skupin faktorů podílejících se na neukázněném chování žáků dle Bendla (2011, s. 77-78):

- **Faktory biologické** – genetické a fyziologické povahy, projevující se jako vrozená agresivita, hladina serotoninu a testosteronu, činnost amygdaly, temperament,

poruchy chování dědičné povahy (např. autismus, porucha opozičního vzdoru, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou).

- **Faktory duchovní povahy** – přehnaný liberalismus, postmoderní étos, absence smyslu života, postoje k zákonům, převládající hodnotová orientace.
- **Faktory sociální** – zejména rodina, škola, kamarádi, sousedé, širší komunita, skupinová dynamika třídy, příbuzní, kriminalita ve společnosti a mediální násilí.
- **Faktory biologicko-sociální** – sociální a obecná inteligence, citová a sociální zralost a zdravotní stav.
- **Faktory zdravotnicko-hygienické** – pitný režim, výživa, pohyb, odpočinek, potřeba spánku, teplo a světlo.
- **Faktory fyzikální** – počasí, atmosférický tlak, hladina olova v ovzduší, barva stěn ve třídě, architektura školy, řešení prostorů ve třídě, uspořádání nábytku, estetika prostředí a technické vybavení školní budovy.
- **Faktory situační** – okamžitá atmosféra ve třídě, momentální nálada, přetíženost žáků ve výuce, událost v předchozí vyučovací hodině, nemoc, nudný výklad učitele, hospitace, hluk na ulici, nečekaný zápach, testování učitele, snaha upozornit na sebe a momentální školní neúspěch.
- **Faktory kombinované a neznámé.**

3.2 Techniky diagnostiky nekázně

Jak zdůrazňuje Bendl „základním předpokladem prevence a nápravy nekázně je odhalení její existence, respektive zjištění jejích forem, frekvence a závažnosti“ (Bendl, 2011, s. 42), k tomu využíváme diagnostické techniky jako pozorování, škálování, dotazník, analýza školní dokumentace, projektivní techniky, rozhovor a akční výzkum.

Pozorování

Mezi hlavní aktivity tohoto nástroje patří sledování činností dětí či žáků, záznam této činnosti, následná analýza a vyhodnocení výsledků. Tuto techniku Bendl (2011) dělí na bezděčné pozorování, které vychází z pozorování každodenního života v prostorách školy a na cílevědomé pozorování.

Škálování

Neboli rating je metoda se při realizaci zajímá o posuzování většinou neměřitelných kvalit určitých jevů a přiřazuje jim určitou kvantitativní hodnotu na stupnici či škále (Bendl, 2011).

Ve školním prostředí tyto škály můžeme využívat dle Bendla (2011, s. 47) například při posuzování závažnosti daného jevu, v našem případě kázeňského přestupku, nebo při měření postojů ke kázeňským jevům.

Dotazník

Na základě písemného kladení otázek a zadávání úkolů či pokynů získává badatel velké množství dat za poměrně krátkou dobu. Jedná se o nejčastěji využívanou, dle Bendla (2011, s. 49) formu metody pedagogického výzkumu.

Je obvykle složen ze tří částí, ze vstupní představující části. Druhá část bývá nejrozsáhlejší, skládá se z vlastních otázek, v závěru dotazníku najdeme poděkování za spolupráci (Bendl, 2011, s. 50).

Analýza školní dokumentace

Tato metoda dopomáhá ke zjištění projevů nekázně, jejího přehledu, četnosti a závažnosti, nicméně i následného řešení. Většinou se jedná o dokumenty týkající se chodu školy jako projekty, učební plány, školní řád, řád školní družiny, docházkový řád, evidence žáků, přehled o výchovně-vzdělávacích činnostech, zápisy z porad učitelského sboru a další.

Učitelé a vychovatelé mohou také využívat kázeňské sešity, pokud jsou školou zavedené, které poskytují potřebné informace o kázeňských přestupcích jednotlivých žáků. Zdrojem pro analýzu mohou také být tzv. schránky důvěry, kde děti vhadzují lístečky s připomínkami, starostmi či stížnostmi (Bendl, 2011).

Projektivní techniky

Projekční metody očekávají od respondentů promítání svých názorů, postojů a motivů do produktů vlastní činnosti. Tyto techniky se často používají v psychologických výzkumech, díky jejich schopnostem proniknout někdy až do jádra zkoumané osoby (Bendl, 2011).

Činnosti mají většinou verbální nebo vizuální charakter, jsou vágně strukturované, a tak poskytují pro zkoumané osoby prostor pro individuální vyjádření (Bendl, 2011).

Rozhovor

Má určité stejné prvky s dotazníkem, ale na rozdíl od písemné formy dotazování, rozhovor staví na verbální komunikaci. Čímž je realizace rozhovoru časově náročnější, neboť shromažďování dat probíhá přímým dotazováním výzkumníka (Bendl, 2011).

Je vhodnější, pokud hledáme hlubší data, chceme se, aby se dotazovaný více otevřel nebo když existuje malá návratnost dotazníků. Díky navázání osobního kontaktu výzkumníka s respondentem, můžeme hlouběji proniknout do motivů a postojů respondenta. Nabízí nám také možnost sledovat reakce zkoumané osoby, jeho mimiku, gestikulaci, intonaci apod. což je značným přínosem pro sběr dat. (Bendl, 2011).

Rozhovory dělíme podle struktury otázek, a to na strukturovaný, polostrukturovaný a nestrukturovaný (L. R. Gay, 1980 cit. podle Gavora, 2000, s. 111).

Akční výzkum

Bendl (2011) uvádí, že tento druh techniky je u nás poměrně neznámým výzkumným nástrojem na rozdíl od zahraničí. Cílem je ve vztahu k učiteli či vychovateli zvýšit jeho profesionalitu, rozvinout pedagogické myšlení a dovednosti, posílit jeho sebehodnocení a rozšířit jeho pohled na vzdělávání a společnost (Bendl, 2011, s. 63). Což nevyhnutelně vede ke zkvalitnění praxe, práce s žáky a zlepšení efektivity edukace ve vztahu k žákům.

3.3 Prostředky na podporu kázně

Hlavním úkolem vychovatele je také mimo jiné řešit otázky spojené s problematikou výchovy a kázně ve své školní družině. Bendl (2015) považuje kázeň za první věc, kterou vychovatel či učitel řeší, ještě před vstupem do nové třídy, jak bude přijat žáky, zda najdou společnou řeč a zda dokážou spolu v klidu vyjít.

Během prvního kontaktu vychovatele a žáků, dochází k utváření určitého vzorce chování obou stran a vytváření různých strategií chování, které jsou nadále uplatňovány v dalších sociálních interakcích mezi vychovatelem a žáky (Bendl, 2015).

Bendl uvádí, že v případě prvního setkání vychovatele s novou třídou mohou nastat fáze „iluze kázně“ a „zkouška sil“. V první fázi se jedná zejména o vzájemné poznávání vychovatele a žáků, oba tábory o sobě sbírají informace, děti sledují, jaký k nim má vychovatel přístup, zjišťují jeho požadavky a nároky, jeho styl komunikace a míru tolerance šumu. Dle Bendla (2015, s. 237) se jedná o více než jednu vyučovací hodinu.

Druhá fáze, nazvaná „zkouška sil“, kdy žáci zkoušejí, co vše si mohou dovolit, mění své chování, a tak si vychovatele tzv. oťukávají a zjišťují, jak bude reagovat. Dochází k prvním kázeňským přestupkům v podobě zvýšení hluku, nerespektování jeho požadavků a provádění různé legrácky, tím se žáci snaží zjistit, zda je třeba brát vychovatele vážně (Bendl, 2015).

Vychovatelova reakce na nekázeň

K reakci řešení nekázně může dojít časově okamžitě nebo dlouhodobě. Při okamžité reakci je kázeň zastavena ihned a dochází k bezprostřední nápravě, pokud je zvolen dlouhodobější přístup, je to zejména z důvodu hledání hlubší příčiny nekázně, které se mohou vyskytovat ve škole, v rodině či v širším sociálním prostředí (Bendl, 2015).

V souvislosti s řešením nekázně by se vychovatelé měli držet určitého obecného postupu, tento postup vymezuje Bendl (2015, s. 238) na základní tři body a to:

- rozpoznat projevy neukázněného chování žáka,
- zjistit pravděpodobné příčiny jeho nekázně,
- na základě zmapování příčin nekázně, vlastní vychovatelské zkušenosti či po konzultaci s příslušnými odborníky, volit opatření na podporu kázně a přístup k žákovi (skupině žáků či celé třídy).

Vychovatelem ovlivnitelné faktory ve školní družině

Jednání člověka vychází z různých motivů a podnětů, je ovlivňováno vnitřními i vnějšími faktory. Proto je pro školu složité obě tyto úrovně ovlivnit, a tak naplnit nároky novodobé společnosti na kázeň, která od školy očekává úspěšné splnění společenského poslání (Kalhous a Obst, 2002).

Dle Kyriacou (2012) může vychovatel ovlivnit své řízení výuky, musí být schopen zaujmout žáky a udržet jejich pozornost, přizpůsobit úkoly úrovni znalostí žáků, v opačném případě může dojít k nesplnění úkolu, frustraci a výsledné duševní námaze, nízké sebedůvěře žáků ke školní práci a obavy ze selhání. Pokud k nekázni již dojde, neměl by vychovatel nechat tuto situaci bez důsledků, to může posléze vést ke zvyšování výskytu projevů nekázně a ke špatným postojům dítěte (Kyriacou, 2012).

Autorita vychovatele

Vychovatel i učitel by se měli stát autoritou pro své žáky, jejich chování, postoje a hodnoty tak mohou sloužit pro děti jako vzor a nasměrovat je tím správným směrem. Bendl (2001) argumentuje, že učitel, jenž si dokáže ve své třídě udržet kázeň, má u svých žáků autoritu.

S tímto tvrzením ovšem nesouhlasí Čapek (2014), podle něj Bendlovo tvrzení „... *vzbuzuje představu, že tuto autoritu měl i otrokář na veslici, který bičoval veslaře. Ti měli přece skvělou kázeň! Takovou autoritu učitele nemůžeme mít na mysli*“ (Čapek, 2014, s. 18).

A proto přichází s analýzou stavu „mít autoritu“, kterou rozděluje na formální a neformální.

Formální autorita je spojena se sociální rolí, v našem případě je tedy spojena s postavením vychovatele. Kdežto **neformální autorita** vychází z oblíbenosti mezi žáky, ale není s ní totožná. Obst (Kalhous a Obst, 2002, s. 398) upozorňuje na výzkumy vztahu mezi učiteli a žáky, které poukazují na souvislost mezi oblibou předmětu a vztahem k učiteli daného předmětu.

V prostředí školní družiny se tento poznatek dá aplikovat stejným způsobem, kdy se zde tedy setkávají oba faktory, a to oblíbenost družiny a vztah k vychovateli.

Vztah vychovatele a vychovávaného

Podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008, s. 113) jsou vychovatel i pedagog volného času do určité míry vždy formálně dané autority a nemohou tak naplnit role kamarádů nebo rodičů. Zároveň podotýkají, že pro vychovatele může být občas obtížné udržet vztah v žádoucím poměru přátelskosti a formálnosti, vybočení z hranic může vést k vytvoření problémů na obou stranách.

Prevence nekázně

Obste (2002, s. 391) zdůrazňuje, že preventivní strategie v oblasti kázně jsou výhodnější než naopak represivní opatření reagující na již vzniklou nekázeň. Při budování ukázněného prostředí Obste (2002) cituje Koláře (2001), který vidí, jako nejlepší formu prevence před nejzávažnějšími kázeňskými problémy, komunitní práci s třídou.

Jelikož mají žáci potřebu někam patřit, tedy navazovat vztahy důvěry a přátelství se svými vrstevníky, budou si osvojovali ten hodnotový systém či společenství, jenž uspokojí jejich potřeby. Komunita je dle Obste (2002, s. 391) utvářena, pokud mají žáci dostatek příležitostí komunikovat, poznávat se jako osobnosti, včetně svých mimoškolních dovedností a zájmů, a příležitosti spolupracovat na společném úkolu. Mají možnost se také vyjadřovat k otázkám

pravidel a hodnot řídící život třídy a jejich odpovědi se stávají výchozími pravidly pro chování ve třídě. Výzkumy dokázaly, že tyto přístupy podporují osvojení si žádoucích sociálních a etických postojů žáků (Lewis, 1995 cit. podle Kalhous a Obst 2002, s. 392).

Vhodné je také pro podporu a udržení kázně ve třídě či školní družině formulovat pravidla spolu se žáky a dle Obste (2002, s. 392) „*učinit je tak spoluzodpovědnými za jejich dodržování*“.

Bendl (2015) navrhuje zavedení opatření na prevenci nekázně hned ve čtyřech platformách a to škola, vedení školy, učitelé a žáci. Ve škole se zejména jedná o opatření školního prostředí, kdy bylo studiem dokázán jeho vliv a dílčí aspekty na učení žáků a vztahy mezi nimi (Bendl, 2015, s. 244).

Doporučuje zavést opatření do kurikula, měla by být navázána spolupráce s řadou subjektů na podporu a pomoc v oblasti školní kázně a mravní výchovy, zajištěna atraktivnost školy v podobě například pestré nabídky trávení volného času, které má za výsledek pozitivní přístup žáků k navštěvování školy. Škola by měla omezit biologická rizika podporováním zdravého biologického fungování dětského organismu, podporovat a šířit osvětu pořádáním různých seminářů, přednášek, školení rodičů či zavedením informační tabule a vývěsek v prostorách školy (Bendl, 2015).

Měl by být kladen důraz i na potřebu diagnostiky žáků a jejich chování, neboť jak Bendl (2015, s. 248) zdůrazňuje „*úspěšně vychovávat můžeme pouze takového žáka, kterého dobře známe*“. Škola by se měla zabývat rodinným prostředím žáka, naslouchat samotným žákům a jejich radostem a problémům, věnovat pozornost také bezproblémovým žákům, a tak je lépe poznat, a pokud již k nekázni dojde, je potřeba odhalit příčiny a jejich souvislosti (Bendl, 2015).

Co se týče samostatných žáků, Bendl zmiňuje potřebu vychovávat či vést žáky ke vzájemné pomoci mezi sebou a ke svépomoci, žáci by měli být vybaveni potřebnými dovednostmi pro život ve skupině, zvyšovat jejich sebevědomí, dát dětem pocit užitečnosti a učinit je tak prospěšnými pro každodenní život a chod školy a konečně pěstovat dobré vztahy mezi sebou, dát jim prostor pro navázání kontaktu mezi sebou, k zapojení se do společné práce a díky tomu dochází k lepšímu vzájemnému poznání a spojení (Bendl, 2015).

Jednou z dalších možností, jak podpořit kázeň je využití behaviorální psychologie, jenž se zaměřuje na naučené chování člověka (Bendl, 2011). Díky využití různých postupů je možné modifikovat chování žáků odměňováním chtěných reakcí či souborů chování

a vzniká tak větší pravděpodobnost, že se toto podnětem podpořené chování bude opakovat než to, které není odměněno (Bendl, 2011, s. 101).

Tento výchovný nástroj může být využíván u rušivě se projevujících nebo v případě společensky izolujících se dětí. Mezi základní techniky patří pravidlo vyhasínání, pravidlo tvarování, programy zpevňování či posilování, pravidlo generalizace, pravidlo rozlišení či diskriminace, pravidlo modelování neboli napodobování, pravidlo přesycení a systematické posilování.

Bendl (2011, s. 132) však zdůrazňuje, že modifikování chování žáků není mocným lékem na problémy s chováním, jedná se ale o velmi významný výchovný nástroj umožňující lépe analyzovat chování dítěte a stanovit různé zodpovědné faktory.

Dále je také možné využít přístup „klidné kázně“ jehož autorem je Kirby Morgan (1984), tento přístup staví na udržování kázně ve třídě bez rozčilování. Vytvořil čtyři základní pravidla, kterými by se měl učitel řídit. Doporučuje ze začátku používat mírné tresty za porušení pravidel a zavést tzv. posloupnost vynucování dodržování pravidel. Pokaždé, kdy žák poruší pravidlo, je lepší začít mírným trestem a pokud dojde k opakované nekázní postupně trest zvyšovat (Morgan, 1984).

Je také potřeba mít na paměti uplatňovat pravidla bez přísnosti nebo hněvu, základem je vytvořit přísné tresty, které již svou podstatou odstraší žáky. Morgan argumentuje, že „*žádný žák by neměl trpět zároveň trestem a učitelovým hněvem*“ (Morgan, 1984, s. 53-54).

Jakmile jsou třídní pravidla a následky zavedeny mělo by posléze dojít k vedení statistiky a poznamenat si vždy, když žák poruší pravidla. Důležité je potlačit tendenci chtít žákovi připomínat, aby se případně ztišili, a místo toho sledovat, kolikrát a který žák poruší stanovená pravidla a vést si záznam, aby mohlo posléze dojít k vyměřenému trestu.

A poslední pravidlo tohoto nástroje se dle Morgana (1984) zaměřuje na odměny, ty by měly být časté a nepředvídatelné. Je důležité neslibovat odměnu za určité chování, neboť to vede k odebrání učitelovi kontroly. Naopak nahradit je nečekanými odměnami za věci jako příjemné vystupování, kvalitní práci, zlepšení výkonu práce a další.

Odměny by měly mít specifickou formu jako například pochvalný dopis rodičům, blahopřejné telefonáty, návštěva speciálních vzdělávacích center, případně i žetony, které mohou být vyměněny za ceny jako samolepky, certifikáty a podobně. Jako nejlepší odměnu vidí Morgan stav, kdy učitel umí udržet kázeň ve třídě bez rozčilování (Morgan, 1984).

3.4 Kázeňské prostředky

Dle Bendla (2015) je použití kázeňských prostředků podmíněno předchozím zkoumáním okolností. Poukazuje na důležitost zvážení svých schopností vypořádat se s daným druhem nekázně a komplexnosti situace. Tedy zda se rozhodne jednat sám anebo si přivede na pomoc například ředitele, rodiče anebo výchovného poradce.

K pochopení okolností situace a následnému rozhodnutí by mohly posloužit klíčové body autorů D. J. Leach a E. C. Raybould (Bendl, 2015). Jedná se zejména o intenzitu určitého typu chování žáka, trvání této epizody v chování žáka, frekvence, kontext tohoto chování, kontiguita neboli styčnost, kdy bychom měli zjistit, zda se problémové chování objevuje i s jinými specifickými projevy chování. Dále také všeobecnost, kdy musíme rozkrýt, zda se chování objevuje napříč mnoha situacemi, posoudit odchýlení chování od normy pro věkovou skupinu žáka a vliv tohoto chování na ostatní. Po zvážení a nalezení odpovědi na tyto otázky bychom měli mít podstatně lepší obraz o daném chování žáka (Bendl, 2015, s. 240-241).

Prostředky na vytvoření ukázněného prostředí jsou zpravidla preventivního, podněcujícího a potlačujícího charakteru (Kalhous a Obst, 2002).

Mezi **podněcující prostředky** řadí Obste (2002) zejména povzbuzení, pochvalu, odměnu a další. Ty mohou mít podobu ústní či písemnou, vyjádřenou před žáky nebo individuálně. Může být udělena za dlouhodobou dobrou práci anebo chování.

V případě **potlačujících prostředků** mluvíme o vyjádření nespokojenosti nebo o trestech v závažnějších případech. Ty mohou mít formu napomenutí, důtky, snížení známky, vyloučení ze společné činnosti, poznámky a v závažnějších případech i možné převedení na jinou školu (Kalhous a Obst, 2002).

Obste (2002, s. 394) vyzdvihuje sílu prevence, která by měla mít za úkol předcházet nevhodnému chování žáků, a tak minimalizovat případné tresty, které by měly být vnímány jako poslední možné řešení. Základem by se mělo stát vytvoření takového školního klimatu, které nedává prostor pro vznik narušení pořádku.

Odměny a tresty

Tyto dva typy kázeňských prostředků jsou při výchově dětí využívány po staletí. Předpokládá se, že žák v očekávání odměny navýší výskyt odměňovaného chování a v opačném případě sníží výskyt trestaného chování pod vědomím trestu. Z důvodu již

zmiňovaného principu dobrovolnosti ve školní družině, se doporučuje co nejméně využívat zakazování a trestání, a proto jsou na vychovatele kladeny specifické nároky v oblasti chování a kázně (Bendl, 2015).

Odměna je dle Čapka (2014, s. 38) působení na žáka, jehož výsledkem je pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení jeho určitých potřeb.

Trestem je tedy takové působení vedoucí k negativnímu hodnocení a přináší vychovávanému frustraci, nelibost nebo dokonce omezení některých jeho potřeb (Čapek, 2014, s. 38).

Oba tyto pojmy jsou spojeny s chováním nebo jednáním jedince tedy vychovávaného a ve školním prostředí mají schopnost regulovat chování žáků. Čapek v návaznosti na regulaci chování použitím předešlých termínů zmiňuje také tyto závěry (Čapek, 2014, s. 38):

- odměna zvyšuje frekvenci chování, které k ní vede,
- když chování neposilujeme, jeho četnost se sníží, vyhasíná,
- pozorování vzoru vede k novému způsobu chování,
- námi navozovaná změna chování musí být v souladu s potřebami jedince,
- trest snižuje pravděpodobnost, že se dané chování bude opakovat.

Na problematiku školní kázně reagovalo taktéž několik odborníků, kteří následně přišli s komplexními programy zacílené na snížení nevhodného chování vychovávaného neboli žáka a následně tím zvýšit školní pořádek (Bendl, 2011, s. 142). Nicméně efektivnost těchto programů není dle výzkumů rozsáhlá a zjištění jsou nespolehlivá (Cotton, 1990 cit. podle Bendl, 2015, s. 239).

- **Terapie realitou** neboli Reality Therapy, jejíž autorem je William Glasser, která za pomoci učitelů se snaží, aby si studenti utvořili pozitivní výběr ujasněním si spojitostí mezi jejich chováním a jeho následky (Bendl, 2015, 239-240).
- **Kladný přístup ke kázni**, A Positive Approach to Discipline, vychází z předchozí Glasserovi terapie realitou, kdy se snaží vštěpovat studentům smysl pro zodpovědnost a zároveň zachovat respekt k samotným studentům ze strany učitelů (Bendl, 2015, 239-240).

- **Trénink učitelské efektivity**, Teacher Effectiveness Training, rozlišuje vlastní problémy učitelů a vlastní problémy samotných žáků a nabízí různé strategie pro zacházení s nimi. Zároveň se studenti učí řešení těchto problémů a technikám vyjednávání (Bendl, 2015, 239-240).
- **Transakční analýza**, Transactional Analysis, jejíž základní filozofií je pochopení, že duševní stránka každého člověka v sobě zahrnuje složku dítěte, dospělého a rodiče. V rámci poradenských programů studenti s problémy v chování využívají cvičení k identifikaci problémů a jejich změně (Bendl, 2015, 239-240).
- **Asertivní kázeň**, Assertive Discipline, se soustřeďuje na právo učitele definovat a vymáhat standardy studentova chování, jejíž základní rysy jsou jasné požadavky, pravidla a systém trestů s rostoucí vážností sankcí (Bendl, 2015, 239-240).
- **Adleriánské přístupy** je zastřešující termín pro různorodé metody zdůrazňující porozumění důvodům jednotlivce k maladaptivnímu chování a pomoc studentům se špatným chováním toto chování změnit a současně hledání cest k uspokojení jejich potřeb (Bendl, 2015, 239-240).
- **Studentské týmové učení**, Student Team Learning, je kooperativní učení se spíše instruktážním charakterem nežli kázeňským. Vykazuje kladné dopady na výskyt nevhodného chování ve třídě (Bendl, 2015, 239-240).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této kapitole je popsána metodologie výzkumného šetření, které je stěžejní částí pro tuto bakalářskou práci. Navazují přímo na teoretickou část, v které byla problematika představena z různých literárních pramenů. V této kapitole dochází k vymezení problému a výzkumných otázek, jež jsou důležité pro vytvoření výzkumných cílů. Následně je charakterizována metoda sběru dat, výzkumný soubor, analýza dat a v neposlední řadě jsou prezentovány výsledky získané rozhovory s vychovateli za pomoci techniky zakotvené teorie.

Pro tuto práci byl zvolen kvalitativní výzkum, neboť bylo žádoucí získat detailní a komplexní informace o studovaném jevu. Výhodou tohoto šetření je zkoumání v přirozeném prostředí, kdy můžeme tedy pochopit určité chování a jeho význam v sociálním kontextu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 13-18).

4.1 Výzkumný problém

Prvním důležitým úkolem bylo stanovit si téma a předmět zkoumání. Tím se stala kázeň ve školní družině. K výběru tématu mne motivovala povinná praxe, kterou jsem vykonávala ve školní družině. Práce vychovatele je velmi naplňující a kreativní s prostorem pro seberealizaci. Je vhodná pro člověka s kladným vztahem k dětem a může se stát i koníčkem, tedy může dojít ke stavu, kdy je práce vnímána jako smysluplná aktivita s duševně naplňujícím charakterem. Je žádoucí neopomenout zmínit hlavní důvod či poslání školní družiny, kterým je naučit děti kvalitně trávit jejich volný čas.

Praxi jsem vykonávala v družině, která se skládala z větší části z dětí navštěvujících první třídu. Což vyžaduje i schopnost naučit děti respektovat pravidla, udržet bezpečné a akceptující prostředí a rozvíjet jejich sociální i kognitivní schopnosti volnočasovými aktivitami.

Kázeň ve školní družině je důležitým prvkem v udržení bezpečného prostředí a přivyknutí si žáků na stanovená pravidla. Děti, které tráví dopoledne vzděláváním usazené za lavicí, nutně potřebují posléze svou aktivitu vybit. Jedním z takových míst je právě školní družina. V průběhu mé praxe jsem považovala udržení kázně za velmi těžko dosažitelné, namáhavé a vysilující. Vychovatel musí být neustále ve střehu, nese obrovskou zodpovědnost za bezpečí dětí a měl by zvládnout již první náznaky nekázně tzv. zadusit. Jelikož to byla má první praxe a zkušenost s vedením školní družiny, udržení kázně se pro mě stalo oříškem,

který jsem se v průběhu celé praxe snažila rozlousknout. Měla jsem možnost navštívit obě oddělení ŠD na základní škole, kde jsem vykonávala praxi. A tak jsem mohla vidět naprosto odlišné přístupy udržování kázně v těchto dvou družinách. Zjistila jsem, že to, co jedna vychovatelka považuje za normální chování by již v druhém oddělení neprošlo a bylo by považováno za nekázeň. Oba tyto velmi odlišné přístupy mě nadchly, a tak jsem se rozhodla do této problematiky více ponořit a pochopit pomocí výzkumného šetření.

4.2 Otázky a cíle výzkumu

Formulování výzkumných otázek napomáhá k lepšímu ujasnění si cílů. Hlavním posláním této bakalářské práce a výzkumného šetření je zjistit, **jakým způsobem udržuje vychovatel kázeň ve školní družině?**

Dílní otázky:

- Jaké jsou potřebné kompetence pro výkon vychovatele ve školní družině?
- Jaká je představa vychovatele o kázni?
- Jaké kázeňské prostředky vychovatel volí?
- Jak vychovatel přistupuje k opakované nekázni?

V návaznosti na otázky byl definován následující hlavní výzkumný cíl, a to **zjistit způsob udržování kázně vychovatelem ve školní družině.**

V následujícím kroku byly z předešlých otázek vytvořené dílní výzkumné cíle, které mají za úkol:

- Charakterizovat potřebné kompetence pro výkon vychovatele ve školní družině.
- Definovat představy vychovatele o kázni.
- Prozkoumat kázeňské prostředky, které vychovatel využívá ve své práci s dětmi.
- Zjistit přístupy vychovatele k opakované nekázni.

4.3 Metoda sběru dat

Výzkumnému šetření předcházelo vytipování respondentů. Z cílů výzkumu jasně vycházejí tyto jevy a to – **vychovatel, školní družina a kázeň.** V prvotním plánu se počítalo s rozhovory s vychovateli a posléze s pozorováním všedního dne v jejich školních družinách. Nicméně výzkumné šetření probíhalo v zimním období 2021/2022, kdy naplno

propukla další vlna covidové pandemie. Bylo tedy velmi těžké najít školy, které by mě pustily do svých prostor. Dlouhodobé pozorování tedy nakonec muselo být upozaděno rozhovory s vychovateli.

Výzkumné šetření probíhalo ve školních družinách základních škol Zlínského kraje, vybírány byly namátkově, posléze byli ředitelé těchto škol osloveni a seznámeni s účelem výzkumného šetření. Několik škol žádost odmítlo s odvoláním na covidová opatření a bezpečnost žáků. Nakonec se podařilo domluvit 5 rozhovorů ve 3 základních školách.

K sběru dat by využit hloubkový rozhovor, který Švaříček (2007, s. 159) definuje jako nestandardizované dotazování, využitím otevřených otázek, jednoho účastníka výzkumu většinou jedním badatelem. Otevřené otázky poskytují badateli možnost porozumět pohledu na problematiku bez omezování se pouze na položky dotazníku. Jedním ze dvou typů hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který byl právě využit i v tomto výzkumném šetření. Tento typ rozhovoru je tvořen předem připravenými seřazenými tématy a otázkami (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 160).

4.4 Výzkumný soubor

Rozhovory byly realizované přímo ve školních družinách, v odpoledních hodinách po odchodu posledního dítěte. Po předešlé telefonické domluvě s řediteli škol, jsem posléze školy, v domluvený den a čas, navštívila. Byla jsem přivítána ředitelem a odvedena do školní družiny, ve které jsem byla následně seznámena s respondenty, kteří byli předem obeznámeni s konáním rozhovorů.

Tyto rozhovory probíhaly ve dvou – badatel a respondent, v klidném a příjemné prostředí. S respondenty byl prvotní kontakt navázán nezávislými otázkami na zklidnění situace, došlo k představení se i k představení obecného popisu výzkumu. Byli seznámeni s nahráváním rozhovoru a vydali ústní souhlas s poskytnutím informací.

Všichni respondenti jsou ženského pohlaví, základní informace o respondentech jsou popsány v tabulce č. 1 níže.

Tabulka 1 Charakteristika respondentů

Respondent	Věk	Vzdělání	Délka praxe
Vychovatelka A	51 let	VŠ	15 let
Vychovatelka B	46 let	PM	6 let
Vychovatelka C	25 let	SŠ	5 let
Vychovatelka D	23 let	SŠ	3 roky
Vychovatelka E	61 let	SŠ	40 let

V základní škole č. 1 pracují vychovatelky A a B, škola se nachází ve větší vesnici a nabízí vzdělávání od 1. až po 9. třídu. Vychovatelka A vede velkou školní družinu, kde dochází 30 žáků z 1. a 4. třídy. Do druhého oddělení základní školy č. 1 pod vedením vychovatelky B dochází 28 žáků z 2. a 3. třídy, družina je na počet žáků poměrně malá, a tak musí vychovatelka B aktivity a činnosti upravovat podle prostorových možností.

Vychovatelka C pracuje na základní škole č. 2, která se taktéž nachází ve vesnici, ale nabízí vzdělávání pro žáky pouze 1. stupně. Disponuje dvěma odděleními školních družin. Do družiny vychovatelky C dochází žáci 3. a 4. třídy.

Základní škola č. 3 sídlí v menším městě a nabízí kompletní vzdělání pro 1. a 2. stupeň. V této základní škole pracují vychovatelky D a E. Vychovatelka D má na starost žáky ze 3. a 4. tříd a prostory jsou poměrně dostačující, navíc je propojena se třídami žáků navštěvující družinu, takže má vychovatelka D poměrně snazší možnost konzultace se třídními učiteli. To platí i pro druhé oddělení, které je taktéž napojené na obě třídy docházejících žáků, družina je tvořena žáky 1. a 2. třídy, prostory jsou větší, vzdušnější a nabízejí více zábavných koutků pro děti.

4.5 Zakotvená teorie

Designem tohoto kvalitativního šetření se stala zakotvená teorie, která podle Šed'ové (2007, s. 84) představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu zaměřeného na vytváření teorie. Jedním ze základních principů je vytváření nových teorií, které jsou zakotveny v datech, a tak musí výzkumník přistupovat k získanému datovému materiálu s nepředpojatostí a otevřenou myslí. Cílem se stává konceptuální schéma postihující vztahy mezi proměnnými (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 86).

Hranice mezi sběrem dat a kódováním není v tomto designu až tak markantní, jelikož lze těžko předvídat, kolik dat je třeba nasbírat. Dle Straussova schématu je patrné, že probíhá hned několik cest mezi sběrem dat a jejich analýzou. Za uzavřený proces považuje Strauss (1987) moment, kdy se zdají data teoreticky nasycena a již negenerují nové informace.

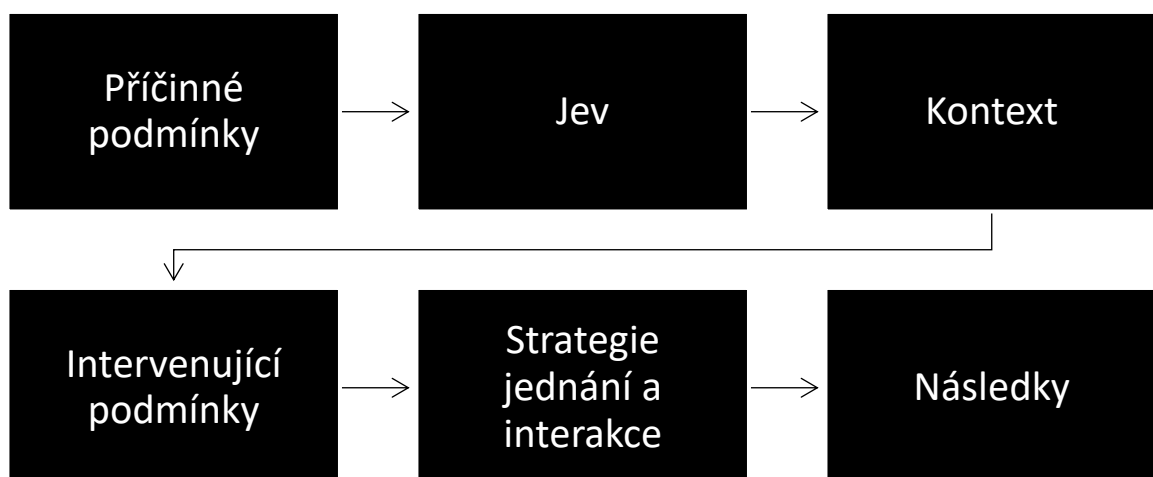
Kódování v zakotvené teorii podle Šed'ové (2007) představuje analytické operace, které jsou rozbíjeny do fragmentů a ty se posléze rozřazují k vhodným konceptům.

Otevřené kódování

Otevřené kódování patří do technik zakotvené teorie, kdy je analyzovaný text prvně rozdělen na jednotky, přičemž se jednotkou může stát slovo, věta či sekvence, tedy jakýkoliv významový celek různé velikosti. Poté ke každé vzniklé jednotce je potřeba přiřadit kód nebo označení, jenž skupinu vystihuje anebo odlišuje od ostatních. Při vytváření těchto kódů je vhodné se řídit podle návodných otázek Flicka (2006), které se ptají na podstatu samotné sekvence (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211-212).

Axiální kódování

Axiální kódování je další fází, která volně navazuje na předešlé kódování, jejímž cílem je dle Strausse a Corbinové (1999) vytvářet spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi. K tomuto účelu se proto využívá následující paradigmatický model:



Obrázek 1 Paradigmatický model

Selektivní kódování

Finální fází je selektivní kódování, v němž se podle Strausse a Corbinové (1999) vybere jedna klíčová kategorie, kolem které je následně organizován základní analytický příběh. Vybraná kategorie by tak měla odpovídat zkoumanému jevu, neboť jsou dle Šed'ové (2007) všechny ostatní kategorie vztaženy k této jediné centrální kategorii. Výsledkem tohoto kódování tak je popis pravidelností neboli opakujících se vztahů mezi vlastnostmi a dimenzemi kategorií.

5 ANALÝZA DAT

V této kapitole jsou prezentovány výsledky získané užitím zakotvené teorie. Pořízené audio záznamy rozhovorů jsou podrobeny transkripci neboli přepsání a následně tyto údaje posloužily k analýze dat a zakódování. Nejprve tedy představují výsledky získané otevřeným, axiálním a selektivním kódováním. K závěru kapitoly dojde k interpretaci dat a hledání odpovědí na výzkumné otázky.

5.1 Otevřené kódování

Pomocí procesu otevřeného kódování bylo identifikováno celkem osm kategorií, z nichž je jedna kategorie tvořena dvěma podkategoriemi za účelem podrobnějšího popisu chování žáků. Kategorie jsou přehledně prezentovány náležejícími kódy a doplněny o slovní komentář pro přiblížení jejich obsahu. Uvedeny jsou i některé doslovné výroky respondentů.

1. Osobnost vychovatele
2. Úskalí a přínos profese
3. Chování žáků
4. Udržení kázně
5. Pravidla chování
6. Opakovaná nekázeň
7. Příčiny nekázně
8. Kázeňské prostředky

Kategorie: **Osobnost vychovatele**

Kódy: Vzdělanost, vztah k dětem, tolerantnost, empatie, flexibilita, kreativita, vytvořit důvěrný vztah, spolehlivost, vzájemná komunikace, mezilidské kompetence, schopnost pracovat individuálně s dítětem, organizace, opora

Do této kategorie patří výroky respondentů, které popisují osobnost vychovatele, od odborné kvalifikace až po spíše citové dovednosti jako komunikace s dětmi a individuální přístup k dětem. Respondentka E uvedla: „*No tak vychovatelka nebo vychovatel by měl být... měl mít ke každému dítěti takový jako zvlášť přístup (...)* Měl by si vytvořit u toho dítěte takový přístup, že to dítě je potom schopno, anebo vidí v tom vychovateli oporu, že když se něco přihodí, takže se může kdykoliv na něho obrátit, že má takovou tu důvěru.“

Respondentka C zmiňuje důležitost schopnosti organizovat: „(...) organizace, aby si uměl zorganizovat děti, protože když si to špatně zorganizuje tak je potom v tom chaos. To je asi nejdůležitější.“ Vychovatel by také měl umět být flexibilní neboli disponovat schopností přizpůsobit se daným podmínkám, dle respondentky A „každý rok je originál, protože každé děti jsou jiné, jo. Že jeden rok máte děti, které hrozně rády skládají lego a další rok prostě si toho lega nikdo nevšimne, jeden rok prostě někdo tvoří pořad a další rok to nechce dělat a podle toho prostě.“

Kategorie: Úskalí a přínosy profese

Kódy: Zátěž na duševní pohodu, sluch, nervy, problémový žáci, problémy s rodiči, pandemie, stres ze zodpovědnosti, strach z úrazů, zvýšená pozornost, vyčerpávající povolání, prázdniny, dobré platové ohodnocení, možnost realizování se, zkušenosti s dětmi, radost dětí, smysluplná práce

Zajímala jsem se také o pozitivní a negativní stránky této profese, jelikož si myslím, že i tyto faktory mohou ovlivňovat postoje vychovatelů ke kázni. Spadají sem tedy výroky popisující pracovní přínosy a komplikace respondentek. Jelikož má vychovatel zodpovědnost za bezpečí dětí, musí se neustálá zvýšená pozornost podepsat i na psychickém zdraví respondentek, tomu odpovídají i výroky respondentky B, která se snaží pracovní starosti vypouštět a nepřinášet si je domů, ale jedním dechem dodává, že: „(...) mnohdy to nejde.“

Respondentka A zmiňuje tyto negativní stránky: „(...) komplikace se sluchem, možná s nervama časem. Protože tady je samozřejmě řev, když tady je 30 dětí tak prostě i když každý mluví tak je hluk.“

Jedním poměrně aktuálním a dalo by se říct časově omezeným negativním faktorem je i covidová pandemie, ta se objevuje i ve výroku respondentky C: „(...) S tím ted'ka i hodně souvisí, že může být ted'ka i karanténa, takže covid, takže může být málo žáků. Tím je potom i náročnější vlastně i práce.“

Co se týká přínosů, jsou často zmiňované pozitivní pocity přinášející dětská radost, zájem a nadšení dětí. Pro respondentku B má naplňující význam vidět v dětech svůj vlastní otisk, považuje to za osobní přínos a taktéž vyzdvihuje možnost pro výtvarnou a kreativní realizaci.

Zajímavým zjištěním je, že respondentky A a C nezmínily potěšení z dětské radosti. U první respondentky převažovaly spíše platová a časová pozitiva této profese. U druhé zmiňované respondentky se dokonce objevila delší časová odmlka, kdy přemýšlela nad přínosy, posléze

zmínila školení, tedy vzdělávání se, a také nabytí zkušeností s dětmi, kdy se postupně zlepšuje v rozpoznávání individuálních potřeb dětí.

Tuto kategorii nejlépe vystihuje výrok respondentky E: *„Je to náročné, je to náročné, to je pravda, ale zase to přináší (...) ten zájem dětí, když vyberu pro ně jako knížku, která je opravdu zaujme, tak ten zájem těch dětí a vidím, že čekají, že jsou takové natěšené, kdy už budeme číst, nebo co se zase dozví nového. Tak to je zase pro mě zase takové, že to nedělám zbytečně, že to aspoň má nějaký smysl.“*

Kategorie: **Chování žáků**

Pro lepší pochopení a přehled kódů je tato kategorii rozdělena na dvě podkategorie, které se věnují dvěma typům chování. Cílem je zjistit povědomí vychovatelů o kázní.

Podkategorie: **Ukázněný žák**

Kódy: Relativní pojem, respektování nastavených pravidel, abnormálnost přílišné ukázněnosti, poslouchá vychovatelku, slušné chování, pokorný, není drzý, uctívá

V této podkategorii jsou rozebírány výroky věnující se ukázněnému chování žáků, zjišťují, jak vychovatelé vnímají či si představují ukázněného žáka. Víceméně se respondentky ve výrocích diametrálně neodlišovaly, nicméně každý stavil různé charakteristické rysy ukázněného žáka na jiné pořadí, tedy každý charakteristický rys má jinou váhu důležitosti. Jak podotýká také samotná respondentka A: *„No ukázněný žák je takový relativní pojem, protože pro každého je slovo kázeň něco jiného (...).“*

Pro respondentku D jsou důležitými rysy – slušné chování a nebyť drzý. Respondentka E zdůrazňuje uctívost k zaměstnancům školy, kamarádkost a ochotu pomoci druhým. Zaznívají také výroky, že přílišná kázeň je abnormální jev, kázeň není jen dítě, které sedí rovně na židli. Respondentka B podotýká, že: *„každé děčko je ukázněné (...), každé děčko prostě je ukázněné, pokud má mantinely, má pravidla a dokáže je respektovat.“*

Podkategorie: **Neukázněný žák**

Kódy: Nerespektuje vychovatele, nepřátelský, hlučný, nudí se, předvádí se, bezdůvodné ubližování, dělá naschvály, nemá autoritu k učiteli, vyrušuje

Obraz neukázněného žáka taktéž vnímá každá respondentka odlišně. Například respondentce A nevadí hlučné děti, je toho názoru, že: *„Oni (děti) potom potřebují být trošku hluční, aspoň podle mého názoru, že potřebují vybit trošičku tu školu, takže asi nepotřebují*

v družině sedět dalších pár hodin na zadku a být potichu.“ Respondentka D považuje za nekázeň právě hlučného žáka rušící zbytek kolektivu ve školní družině.

Kategorie: **Udržení kázně**

Kódy: Přizpůsobovat se skladbě dětí, zaměstnat děti, nastolit pravidla chování, stanovit hranice, nedát prostor ke zlobení, zadusit počáteční příznaky nekázně, naučit je komunikovat, neomezovat je

V této kategorii se respondentky víceméně shodují, zaznívají výroky jako důležitost nastavení pravidel, zaměstnat děti, a tak jim nedat volný prostor ke zlobení. Respondentka C považuje zaměstnání dětí za hlavní strategii udržení kázně: *„dodat jim určitou práci, aby prostě byli furt zaměstnaní, (...) když oni se nebudou nudit a budou mít furt nějaké aktivity, tak tím pádem nezlobí.*“ Shodují se také na důležité funkci organizace chodu školní družiny, kdy je potřeba zajistit a naplánovat různé činnosti a zabavit tak děti.

Z výroků vyplývá i potřeba být flexibilní neboli dokázat se přizpůsobit skupinovým a individuálním potřebám dětí.

Kategorie: **Pravidla chování**

Kódy: Neubližovat si, zdravít, dodržování hygieny, uklízení hraček, kouzelná slovíčka, neběhat po místnosti, vzájemná pomoc, umět se omluvit

Tato kategorie je místem, kde se výroky respondentek setkávají nejvíce, pravidla chování se totiž objevují v každé školní družině. Žákům jsou pravidla připomínána při porušení či překročení hranic, jsou vylepeny ve školní družině anebo o nich s vychovatelkami diskutují.

Kategorie: **Opakovaná nekázeň**

Kódy: Nedat příležitost k nekázni, domluva vyšší autoritou, zásah rodičů, žákovská knížka, konzultace s třídní učitelkou, vyloučení z družiny

Pokud dojde k opakované nekázni, respondentky se shodují na využití vnějšího zásahu. Kdy postupně využívají dostupné možnosti vzestupně, tedy většinou prvně konzultují problém s druhou vychovatelkou či třídní učitelkou žáka, poté uvědomují rodiče o žákově problémovém chování a jako nejvyšší metu volí zásah ředitele, který domluví žákovi. Jelikož vládne přesvědčení, že ředitelovo slovo má větší váhu a nejvyšší autoritu na škole. Zmiňují také možnosti udělení poznámky či až vyloučení z družiny.

Kategorie: Příčiny nekázně

Kódy: Výchova rodičů, nedodržování pravidel, slabá autorita, chyba dnešní doby, roztěkanost dětí, snaha se předvést, dokázání si důležitosti, negativní ovlivnění ze strany rodičů, vplynutí z psychických poruch, negativní ovlivnění ze strany vrstevníků

Respondentky se shodují na rodinném prostředí jako největším ovlivňujícím faktorem chování žáka a tím pádem i nekázně. Respondentka B je toho názoru, že nekázeň plyne: *„(...) z té rodiny, rodiče prostě... dnešní doba si to ale žádá bohužel, dnešní doba je na tolik uspěchaná, že ty rodiče na ty děcka nemají čas.“*

Respondentka E si myslí, že nekázeň je jen částečná chyba rodičů, kteří nedodržují nastavená pravidla, často dítěti odpustí či nedodrží jeho potrestání. Chybu ale spíše vidí v dnešní době, kdy: *„(...) mají všeho jako plno, je kolem nich hodně vjemů jako vedlejších. Oni jsou takoví roztěkaní oni, myslím si, že to nedělají, ani že by to dělali jako schválně (...).“*

Přičemž později přiznává, že chyba je vlastně na straně rodičů více, než na začátku zmiňuje. Vymoženosti dnešní doby, jako různé technologie, využívají právě rodiče, aby své děti zabavily, takže nevytvářejí optimálně podnětové nasycené prostředí, nýbrž děti dobrovolně zahlcují. Tohoto postupného převratu si jde povšimnout v tomto výroku: *„A myslím si, že v dnešní době spousta se najde rodičů, neříkám, že všichni ale spousta rodičů se najde, že nemají na děti čas, že nemají na děti čas, že místo aby s nimi hodně probírali, takové, jak se ti daří, podařilo ve škole, (...) tak taková aspoň večer chvilka, nebo přitom takové povídání takové, aby se to děcko zklidnilo, protože přece v té škole to je náročné pro ně, tak oni jim dají mobil, dají jim tablet, televizi a konec, ale takhle ta komunikace, aby to děcko tak nějak jako vstřebalo, proč si to udělal, dobře, to donese poznámku, rodiče podepíšou, nadají mu, začnou mu nadávat, možná mu dají pár facek nebo na zadek, (...) to pokárají, nebo dají jiný trest, ale aby to s ním probrali, to je strašně málo, strašně málo.“*

Respondentka D vidí jednu z příčin i ve vlivu vrstevníků na žáka a snaze se předvést: *„(...) že i tady vlastně u mě ve družině, že parta kluků a přijde tam jeden třeba po dlouhé době a strhává ty kamarády, že se mu chtějí vyrovnat.“*

Z výroku respondentky A vyplývá, že „většinou“ je ovlivňujícím faktorem žák s poruchou chování, který se chová jako jiskra a zažehává ostatní, jenž se nechají strhnout k nekázni.

Kategorie: **Využívané kázeňské prostředky**

Kódy: Fyzická aktivita, pokřiknutí, domluva, penalizace, zrcadlení rušivých elementů vychovatelem, psací tresty, ztišení hlasu, slovní pochvala, sladká odměna, hmotná odměna, odměňování pozitivního chování, systém odměn a trestů, komunikační deník

Respondentky využívají systém odměn a trestů, kdy trestají za porušení pravidel školní družiny anebo za nekázeň a odměňují za dobře vykonanou práci, za pomoc či ukázněné chování.

Co se týče trestů tak padají výroky jako „*sednout si za trest na židličku*“, písemné tresty, kdy „*píšou třeba, co provedli, tak to napíšou třeba dvacetkrát*“. Také odevzdání žákovské knížky pod hrozbou udělení poznámky, oddělení od kolektivu nebo ztišení hlasu vychovatelky při velkém hluku ve družině.

Respondentka B využívá tzv. zrcadlení neukázněného chování či rušivých elementů, kdy si vychovatelka vymění s vyrušujícím žákem místo, ten má za úkol navázat na vychovatelčinu řeč. Vychovatelka si sedne na žákovo místo a začne ho vyrušovat, „(...) *já ze své pozice toho, jakoby dítěte začnu dělat to vlastně, aby to děcko vidělo ten obraz to zrcadlení, kdy prostě si tam špitáme, žducháme,*“ což začne být nepříjemné pro žáka, „(...) *jo, jako nenechám to zajít do krajnosti, aby se mi to děcko rozplakalo, ale jde o to, aby to děcko si uvědomilo, jak to vypadá z té druhé strany, že opravdu, když je tam a my si sedneme, ty děcka a začneme se tam žduchat, šuškat a chichotat a prostě takhle, tak a teď mi řekni, jestli to bylo příjemné, aby prostě dokázal popsat tu situaci.*“

5.2 Axiální kódování

Po otevřeném kódování následuje axiální kódování vycházející z paradigmatu, které je více popsáno v podkapitole 4.5. Vytvořené kategorie byly tedy poskládány do příslušného schématu dle vztahů, které panují mezi jednotlivými kategoriemi.

Prvním krokem pro tuto část je zjištění či nalezení **jevu** neboli ústřední myšlenky, která je v tomto případě kázeň ve školní družině. Události vedoucí ke vzniku jevu se označují jako **příčinné podmínky**, proto jsou zde zařazeny kategorie příčiny nekázně a chování žáků, spolu s jejími podkategoriemi ukázněný a neukázněný žák. Pravidla chování spadají pod **kontext**, jenž představuje soubor podmínek uplatňování strategií jednání.

Za **intervenující podmínky** jsou považovány opakovaná nekázeň, osobnost vychovatele, úskalí a přínosy profese, jelikož mohou usnadnit ale i znesnadnit uplatňování strategií

jednání. Posláním **strategií jednání a interakce** je ovládat a reagovat na jev za určitých podmínek, z toho důvodu jsou zde zařazeny kázeňské prostředky, jelikož naplňují tuto definici a pomáhají vychovateli se zvládnutím udržení kázně, který je považován za **následek**, a tedy i výsledek celého procesu.

Pro lepší pochopení je níže na obrázku č. 2 uveden graficky celý výsledek axiálního kódování.



Obrázek 2 Výsledek axiálního kódování

5.3 Selektivní kódování

V poslední části kódování jsou získaná data z předešlých fází využívána k vytvoření jednoduchého modelu, který podtrhuje nejvýznamnější kategorie celého procesu kódování a jejich vzájemné vztahy.

Pro rekapitulaci předešlých výsledků, následující podkapitola pracuje s těmito kategoriemi: **osobnost vychovatele, úskalí a přínosy profese, chování žáků, udržení kázně, pravidla chování, opakovaná nekázeň, příčiny nekázně a kázeňské prostředky.**

Středobodem se stala kázeň ve školní družině, na které se svým způsobem odráží působení výše zmíněných kategorií. Velký vliv na ní mají kategorie chování žáků, která je tvořena podkategoriemi ukázněný a neukázněný žák, dále pak příčiny nekázně, jenž stojí za určitým typem chování žáků a osobnost vychovatele. Neboť jeho samotná osobnost a dovednosti jimiž disponuje, taktéž ovlivňují určitým způsobem chování dětí ve družině, zejména jaký vztah má k práci s dětmi, jaký vztah panuje mezi vychovatelem a vychovávaným v obou směrech, zda mají žáci ve vychovateli důvěru, jakou míru autority a respektu si dokázal u žáků nastavit.

Poté jsou to také jeho nabyté kompetence a schopnosti, jimiž ovlivňuje kázeň ve družině, závisí tedy na tom, jak dokáže zorganizovat chod družiny, jeho míra flexibility na měnící se podmínky, jeho odolnost vůči stresujícím podmínkám a zvýšené zodpovědnosti, zda dokáže udržet bezpečné prostředí ve školní družině, zajistit zájmové vzdělávání, dokázat naplnit odlišné potřeby žáků, fyzická odolnost vůči únavě ze zvýšené pozornosti, předcházet nekázní a problémovému chování v rámci zvolených prostředků na podporu kázně a také jeho schopnost rozpoznat nekázeň, umět zasáhnout a zvolit správné kázeňské prostředky.

Je tedy vidět, že práce vychovatele je velmi komplexní a jeho vzdělání, osobnost a kompetence mají určitý vztah ke kázní a ovlivňují tento prvek, vyskytující se ve školní družině.

Kázeň ve školní družině by měly také pomoci zajistit určitá nastavená pravidla. Ta zajišťují bezpečné prostředí a chod družiny. Žáci jsou seznámeni s pravidly a učí se je respektovat. Cílem je naučit dítě bezděčnému dodržování pravidel, které jsou i základem společnosti a usnadňují socializaci dítěte a jeho následný budoucí život, jako člena určité společnosti se sociálními rolami, které postupně bude v průběhu života nabývat a ztrácet.

Pokud ovšem tyto pravidla žáci poruší, přicházejí na řadu kázeňské prostředky, které si vychovatelé volí sami. Většinou se tedy jedná o systém odměn a trestů. Využívá se penalizace neboli vykonání určité fyzické aktivity či naopak trestná lavice, kdy je dítě potrestáno vykonáním například určitým počtem dřepů anebo odsedění určitého času na židli. To má za následek zklidnění dítěte a zároveň potrestání jeho nevhodného chování, za účelem snížení výskytu trestaného chování pod vědomím trestu.

Vychovatelé také mohou využívat zvýšení hlasu či okřiknutí neukázněného žáka, tato aktivita by měla s dítětem otrást a dovést ho k pochopení že, jeho chování překročilo určité hranice, které donutilo vychovatele zvýšit hlas. Ovšem nemusí dojít k žádnému účinku, pokud vychovatel nemá u žáka vybudované potřebné množství autority. Další z možností je dítě konfrontovat a vysvětlit mu, že jeho chování je nevhodné, může mít negativní důsledky a vysvětlit mu, že je v rozporu s pravidly.

Využití psacích trestů, kdy musí žák napsat určitý počet vět, patří mezi klasické kázeňské prostředky a využívá se spíše u starších žáků, kteří již umějí psát, a není tak vhodné pro žáky prvních tříd. Tento trest by měl mít stejný účinek jako penalizace, tedy snaha o snížení výskytu určitého chování pod vědomím trestu.

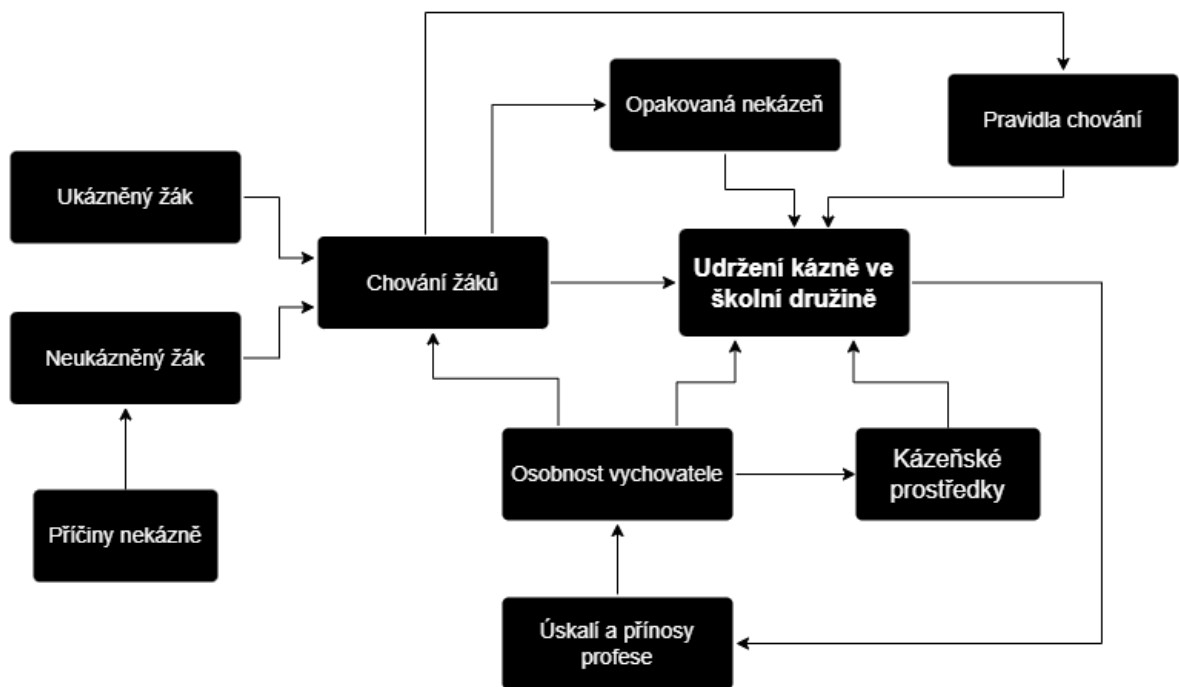
Ztišení hlasu a donucení tak dětí snížit hluk ve družině je další prostředek, který je velmi specifický a cílí na hluk ve školní družině. Tím, že vychovatel sníží hlas při vysvětlování například nějaké zábavné činnosti by mělo být docíleno bezděčného snížení hluku mezi žáky, případně donutit děti mezi sebou upozornit vyrušující žáky o zklidnění.

Zrcadlení rušivých elementů vychovatelem je specifické chování vychovatele, který předá svou práci vyrušujícímu žákovi, poprosí ho, aby pokračoval ve vyprávění a vymění si s žákem místa, pokud třeba sedí v kruhu anebo na židli. Vychovatel převezme místo neukázněného žáka a začne vytvářet přesně ty rušivé elementy, kterými sám neukázněný žák vyrušoval vychovatelovo vyprávění. Cílem je, aby žák pochopil, že chování, které předváděl bylo nevhodné a rušivé.

V případě zvyšování frekvence chtěného a ukázněného chování, vychovatelé využívají slovních pochval, které buď sdělí přímo samotnému žákovi, jeho třídnímu učitelovi anebo rodičům. Využívají také hmotných a sladkých odměň, které mají možná i větší účinek než slovní pochvala. Respondentka E v rozhovoru zmínila: „(...) *ale oni jsou zase takoví, že protože ví, když oni sami od sebe přijdou, a že by chtěli zastrouhat pastelky, tak dostanou odměnu.*“ Zároveň dodává, že se je nesnaží rozmazlit ani sladit, nicméně pokud sami od sebe odvedou nějakou práci anebo uklidí, vždy dostanou sladkou odměnu. Výsledkem je pak to, že žáci sami chodí k respondentce E a požádají o udělení nějaké práce nebo sami od sebe pouklízejí a následně si přijdou pro odměnu.

Všechny výše zmíněné složky mají tedy určitý vliv, ať už pozitivní či negativní, na případná úskalí a přínosy profese a udržení kázně.

5.4 Interpretace dat



Obrázek 3 Výsledný model

Na obrázku č. 3 jsou znázorněny vztahy výsledných kategorií, které vznikly v rámci jednotlivých kódování. Tučně zvýrazněným textem je ve zmíněném modelu umístěno udržení kázně ve školní družině jako centrální kategorie a jsou kolem ní rozmístěny další kategorie, které se svým vlastním podílem do něj promítají a ovlivňují.

Model čtyř ozubených kol, jejímž autorem je Jacek Pyzalski (2007), znázorňuje význam činitelů klíčové pro dosažení kázně ve škole a umění si poradit s nevhodným chováním žáka. Autor využívá pro znázornění významu symboliku stroje, kde použité kategorie do sebe zapadají jako ozubená kola, tedy aby stroj byl účinný, musí se brát v úvahu všechny čtyři prvky – osoba učitele, strategie a techniky, osoba žáka, sociální a situační kontext (Pyzalski, 2007, s. 84). To bylo možné ověřit i v této teorii, jak si jde povšimnout, je udržení kázně poměrně komplexním jevem, které může být jednoduše vyhozeno z rovnováhy. Nicméně je žádoucí, aby všechny potřebné prvky fungovaly jako již zmíněné ozubené kolo a byly tak účinné.

Mezi prvky, které vychovatel ovlivňuje jsou kázeňské prostředky, které využívá, jeho vlastní osobnost, pravidla chování, jenž se snaží, aby byly dodrženy a částečně i chování žáků.

Chování žáků je v tomto modelu rozděleno ještě na dvě podkategorie, tedy na ukázněného a neukázněného žáka. Čapek (2014) chápe chování žáků jako komplexní jev, jenž neexistuje odděleně a je možné ho regulovat jen pomocí několika strategií a postupů. „*Je to složitý proces, do kterého vstupuje mnoho faktorů, Podílejí se na něm všichni pracovníci ve škole, včetně nepedagogických.*“ (Čapek, 2014, s. 175).

V tomto případě může vychovatel ovlivňovat ukázněné chování tím, že je chtěný typ chování motivován a podporován odměnami. Čapek vnímá odměny jako jeden z klíčových prvků moderního vzdělávání a věří, že žáci potřebují převahu pozitivního hodnocení.

Neukázněné chování může být z části též ovlivňováno, pokud bude systematicky vychovatelem snižován jeho výskyt pomocí kázeňských prostředků. Dle Bendla (2015) může vychovatel volit z různých přístupů a kázeňských programů, opírající se o určitá pedagogická a filozofická východiska a psychologické směry. Tyto specifické kázeňské programy byly popsány v podkapitole 3.4.

V případě příčin nekázně může vychovatel částečně minimalizovat příčiny, pokud je to v jeho moci. Nejdříve by tedy měl identifikovat tyto příčiny, zvolit postup minimalizace, aplikovat postup a následně zhodnotit účinek. Ovšem existují faktory, které bohužel vychovatel nemůže ovlivnit, jsou to především faktory nacházející se v rodinném prostředí či různé poruchy chování. V případě vyzorování poruchy u žáka může upozornit rodiče nebo třídního učitele.

Obste zdůrazňuje také důležitost předcházet nekázní pomocí budování ukázněného prostředí, zaměřit se i na to, co může učitel či vychovatel ovlivnit, významnost klimatu třídy, potřebnou autoritu, neboť učitel i vychovatel bez autority těžko může dosahovat stanovených cílů, a správného řešení konfliktů (Kalhous a Obst, 2002, s. 386-400).

Faktory, které tedy může vychovatel ovlivnit, se nacházejí zejména v prostředí školní družiny. Může to být například naučit žáky respektovat hranice, dodržovat pravidla, naučit je komunikovat, navázat důvěrný vztah, mít u žáků autoritu, zajistit bezpečné prostředí, zajistit atraktivní zájmové činnosti, naučit je aktivně odpočívat ve volném čase a další.

Osobnost vychovatele je ovlivněna i úskalími a přínosy práce, tedy jeho práce s žáky. Z obrázku je tedy možné konstatovat, že se zde nachází tzv. cirkulace, kdy vychovatel je ovlivňován pozitivními i negativními faktory v pracovním prostředí, jeho osobnost a práce, která vychází z již zmíněných faktorů, se dále promítá do chování žáků, využívání určitých kázeňských prostředků a ústí do kategorie udržení kázně ve školní družině. Jeho

schopnost zvládnání či nezvládnání udržení kázně následně vyvolává úskalí či přínosy, tedy pozitivní nebo negativní faktory, jenž ovlivňují jeho naladění a promítají se do osobnosti vychovatele.

Pokud je tedy žádoucí udržet všechny tyto prvky v rovnováze je potřeba správně identifikovat problémy a nalézt jejich řešení. Bendl (2015, s. 238) navrhuje zavést opatření k prevenci nekázně a v souvislosti s řešením kázeňských problémů využívat tento obecný postup – rozpoznat projevy neukázněného chování žáka, zjistit příčiny jeho nekázně a zvolit opatření na podporu kázně a přístup k žákovi na základě zmapování příčin nekázně, své vlastní vychovatelské zkušenosti a případně po konzultaci s příslušnými odborníky.

Co se týče provedených rozhovorů, nebyly vypořádány v získaných datech nějaké závažné problémy či závažná forma nekázně. Bohužel nemohlo být provedeno i pozorování, které by rozhodně dalo rozhovorům s vychovatelkami lepší pozadí a více informací. Neboť je zde také možnost, že respondentky záměrně vynechaly ty závažnější případy, aby nepoškodily buď své jméno anebo jméno školy. Nicméně je to jen spekulace a bez důkazů nemá cenu o této možnosti více hovořit. Závěrem je tedy možné říci, že pozorování dne ve školní družině a rozhovory s vychovatelkami by napomohly tomuto výzkumu získat více dat a možnost ověření si tvrzení respondentek v praxi.

Z rozhovorů tedy vyplývá, že vychovatelky ve svých družinách mají nastavená pravidla a hranice. Žáci se je snaží respektovat a dodržovat.

Vychovatelka musí mít potřebné vzdělání, všechny respondentky mají odpovídající vzdělání, rozcházejí se jen v míře odbornosti, kde má pouze jedna vysokoškolské vzdělání. Praxe pro jejich zaměstnavatele nebyla podmínkou, proto je většina z nich bez předešlé praxe a zkušeností. Musí mít také potřebné kompetence a dovednosti, které zajišťují snadný chod družiny a bezpečné prostředí pro žáky.

Vychovatelka svou prací ovlivňuje chování žáků, to je taktéž ovlivněné rodinným prostředím a dalšími faktory, které na ně působí buď negativně anebo pozitivně. Výsledkem je tedy žák ukázněný, anebo neukázněný. Prostředky na udržení kázně a zajištění bezpečí školní družiny jsou nastavená pravidla ve školní družině, prostředky na podporu kázně a kázeňské prostředky, které využívají vychovatelé a aplikují na své žáky, a prostředí školní družiny.

Důležitá je taktéž prevence nekázně, která může mít třeba podobu zorganizování dne a aktivit ve družině, zaměstnání žáků a nabídka atraktivních činností a tím je naučit správnému trávení volného času.

5.5 Odpovědi na výzkumné otázky

Na základě provedených rozhovorů s vychovatelkami a následné analýze dat se podařilo najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku:

Jak udržet kázeň ve třídách školních družin?

Vychovatel by měl vždy cílit na dodržování pravidel ve školní družině, měl by si také nastavit hranice, které vymezují to, co je pro něj a pro společnost přijatelné, a to co už považuje za neúnosné.

Jedním z jeho úkolů by mělo být naučit žáky tyto hranice respektovat. K žákům by měl přistupovat citlivě, nenutit je, jelikož se stále jedná o zájmové vzdělávání a žáci školní družinu navštěvují dobrovolně. Vychovatel by se také měl naučit přizpůsobit se odlišné skladbě dětí, která se každý rok mění, tedy měl by nejen přizpůsobit denní aktivity a činnosti ve družině žákům, ale také výběr kázeňských prostředků, které bude využívat.

Důležité je děti zaměstnat, a tak jim nedát prostor ke zlobení. Toho může být docíleno organizováním dne ve školní družině a volbou zábavných aktivit, jež by měly také vycházet ze specifických potřeb žáků. Může se totiž stát, že jeden rok budou družinu navštěvovat děti, které jsou spíše kreativně zaměřené a další rok je nahradí děti spíše preferující aktivní činnosti nebo soutěže. Také může dojít k situaci, kdy se ve ŠD vyskytuje mix výše zmíněných dětí a záleží tak na vychovateli, jak zorganizuje denní aktivity a jaký přístup k dětem zvolí, tak aby naplnil potřeby obou táborů.

Vychovatel by měl budovat a podporovat ukázněné a bezpečné prostředí ve školní družině, měl by umět identifikovat příčiny nekázně a zvolit správný postup řešení těchto problémů. Je také důležité vnímat vše, co se děje ve družině a případné první náznaky nekázně umět taktně a cíleně vyřešit.

Jedním z úkolů vychovatele by se mělo také stát, naučit děti komunikovat, vážit si přátelství, respektovat ostatní kolem sebe, umět respektovat hranice a dodržovat pravidla. Také je důležité dát dětem prostor k jejich vlastnímu rozvoji, nasměrovat je správným směrem a zároveň jim nabídnout prostředky a pomocnou ruku k docílení jejich všestranného rozvoje.

Díličí otázky, které byly na začátku výzkumu stanoveny, poskytují rozšířenější pohled na hlavní výzkumnou otázku.

Jakým způsobem udržuje vychovatel kázeň ve školní družině?

Prvním krokem vychovatele by mělo být seznámit žáky s pravidly ve ŠD, podporovat ukázněné prostředí různými aktivitami a respektováním hranic ze strany žáků. Měl by také navázat s žáky důvěrný vztah, udržet si potřebnou míru autority a zorganizovat jim aktivní a zábavný odpočinek po náročném dopoledne ve školní lavici.

Dále by měl klást velký důraz na přátelské vztahy mezi samotnými žáky, naučit žáky komunikovat a být zodpovědný za své činy. Pokud k nekázní dojde, měl by umět správně charakterizovat druh nekázně, vážnost přestupku, identifikovat příčiny nekázně, naplánovat řešení problému a zvolené řešení vhodně aplikovat.

Prevence by teda měla sloužit jako první obraná linie, chránící před „napácháním škod“. Pravidla chování jsou tzv. druhou obrannou linií a pokud dojde k napáchání škod, přicházejí na řadu kázeňské prostředky. Vhodné je také s žáky komunikovat a vysvětlit jim, proč jsou případně potrestáni anebo odměněni v rámci prevence.

Jaké jsou potřebné kompetence pro výkon vychovatele ve školní družině?

Vychovatel by měl mít vhodnou kvalifikaci, jelikož podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, patří mezi profese vykonávající přímou pedagogickou činnost.

Je důležité, aby ho práce naplňovala a měl pozitivní vztah k dětem. Měl by disponovat mezilidskými kompetencemi, být empatický, tolerantní a flexibilní, neboť podmínky ve školní družině se mohou měnit každou minutu. S tím souvisí i předem nachystaný plán či režim dne ve školní družině. Ten by měl být upotřeben individuálním a skupinovým potřebám žáků navštěvující ŠD.

Vychovatel taktéž musí umět pracovat s dětmi ať už skupinově či na individuální úrovni s jednotlivými žáky. Žáci by měli mít ve vychovateli autoritu, důvěru a oporu. Na bedrech vychovatele leží zodpovědnost za děti a jejich bezpečí, měl by tedy taktéž být fyzicky odolný a spolehlivý.

Jaká je představa vychovatele o kázní?

Kázeň může být mít pro každého vychovatele odlišný význam, neboť si každý nastavuje jiné hranice. To jednoduše znamená, že to, co určitá část vychovatelů považuje již za neukázněné

chování, může být pro jiné ještě v rámci jejich stanovených mantinelů. Většinou se ale setkávají v kvalitách ukázněného žáka a vyjmenovávají tak základní prvky chování společenského člověka.

Ukázněný žák by tedy měl respektovat stanovená pravidla, mít slušné vychování, používat slova slušného vychování, jako „děkuji“ a „prosím“, umět se omluvit, měl by být pokorný a uctivý ke všem zaměstnancům školy.

Neukázněný žák je naopak ten, který je drzý, nerespektuje hranice ani ostatní kolem sebe, nedodržuje pravidla, nemá autoritu k vychovateli či učitelům, je nepřátelský a ubližuje svým spolužákům.

Jaké kázeňské prostředky vychovatel volí?

Vhodným prostředkem je samozřejmě prevence neukázněného chování, vytváření a podporování ukázněného prostředí ve školní družině. Vychovatel může vybírat hned z několika komplexních programů zacílených na snížení nevhodného chování, tyto jednotlivé programy byly podrobněji rozepsány v podkapitole 3.4.

Na výběr má také různé varianty trestů, odměň a motivování žáků. Je potřeba si uvědomit, že školní družina vytváří zájmové vzdělávání a děti ji navštěvují dobrovolně. Proto je vhodné nevolit příliš tvrdé tresty a spíše se zaměřit na podporu ukázněného chování pomocí odměň a motivace.

Z trestů vychovatelé tedy většinou volí fyzickou aktivitu v podobě provedení určitého počtu dřepů či jiných cviků. Využívají také penalizaci žáka, kdy je buď žák vykázán z kolektivu a odveden do diskrétní zóny, kdy mu je vysvětleno, co provedl a jaké to má následky, anebo musí sedět na židli po určitou dobu, než se zklidní. U starších žáků je možné také využívat psacích trestů, kdy musejí napsat určitý počet vět. Nabízí se také možnost zrcadlit rušivé elementy vychovatelem či ztišit hlas a přimět tak žáky, aby se sami ztišili.

Moderní výchova by se měla spíše ale zaměřit na odměňování a motivaci. Vychovatelé by tedy měli využívat slovních odměň, které mohou sdělit buď rodičům, třídním učitelům či přímo žákům. Dále mají také velkou hodnotu hmotné a sladké odměny, udělované za dobře vykonanou práci, úklid a další.

Vychovatel by si měl tak vytvořit systém odměň a trestů, který by měl dodržovat. Pokud tedy dítě poruší nějaké pravidlo, může být potrestáno udělením určitého úkolu, za které již nedostane odměnu, nýbrž tak odčiní svůj přestupek. Pokud posléze vykoná další dobrý

skutek, přichází ten správný čas na udělení odměny a tím motivace pozitivního či chtěného chování.

Vhodným doplňujícím prostředkem je také vedení komunikačního deníku, kde vychovatel každý den zapisuje různé druhy chování žáků. Ten může posléze nabídnout rodičům určitého žáka k nahlédnutí. Tento prvek je vhodný i u problémových žáků a může sloužit jako doplnění obrázku o chování žáka a příčin jeho nekázně.

Jak vychovatel přistupuje k opakované nekázni?

Základem je nedat žákům příležitosti k nekázni, případně zasáhnout již v začátcích. Pokud dojde k opakované nekázni, je vhodné využít vnějšího zásahu, nejlépe se vzestupným charakterem, kdy tedy nejprve využijí konzultace s druhým vychovatelem, pokud se na škole nachází více oddělení ŠD, dále konzultace s třídním učitelem žáka či jinými odborníky.

Chování žáka by se mělo také konzultovat s jeho rodiči, kteří přeci jen mají více možností komunikace a nápravy jeho chování. Nejzazší možností je využití domluvy ředitele žákovi s nevhodným chováním. Jelikož je ředitel školy vnímán jako nejvyšší autorita, mají tak jeho slova větší váhu. Vychovatel může také udělit poznámku do žákovské knížky anebo vyloučit žáka z družiny.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala tématem kázně ve školní družině. Práce byla rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. V teoretické části byly definovány nejdůležitější pojmy a souhrn teorií, které jsou klíčové k pochopení problematiky kázně a prostředí školní družiny. Informace byly čerpány z odborné literatury dostupné v knihovnách. Cílem teoretické části bylo seznámit čtenáře s profesí vychovatele, s prostředím školní družiny a kázní i nekázní. V teoretické části jsou také definovány profese vychovatele, uplatnění sociálního pedagoga ve školní družině, seznámení je s výchovou ve školní družině, charakteristikou mladšího školního období dětí navštěvující družinu, s technikami diagnostiky nekázně, možnými příčinami nekázně, s možnostmi utváření ukázněného prostředí a kázeňskými prostředky, které mohou vychovatelé při své práci ve školní družině využívat.

Praktická část byla věnována samotnému výzkumnému šetření prováděno ve školních družinách formou polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli. S následně získanými daty se dále pracovalo na základě zakotvené teorie.

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit způsob udržování kázně vychovatelem ve školní družině. Hlavním důvodem výběru této problematiky byl zájem pochopit, jak nejefektivněji udržet kázeň mezi dětmi v družině. Toho bylo docíleno díky nahlédnutí do zkušeností vychovatelů, kteří se denně musí vypořádat s různými projevy nekázně. Poznatky vychovatelů poskytly komplexní obraz možností udržení kázně ve školní družině. Základem je nastavení hranic a pravidel, děti musí být vedeny k respektování těchto hranic a k zodpovědnosti za své chování. Z výsledných poznatků také vyplývá důležitost podporování ukázněného prostředí v družině pomocí různých aktivit, odměňování a pochval. Jednou z důležitých schopností vychovatele je umění se přizpůsobit měnící se skladbě dětí, které mají odlišné potřeby.

Z rozhovorů bylo zjištěno, že dobře zorganizované denní aktivity a celkově režim družiny přispívá k zachování kázně v družině, neboť děti nemají prostor ke zlobení. Aktivity a činnosti by měly být zábavné a zajímavé, musí se přizpůsobit individuálním schopnostem a potřebám dětí. Proto je nutné, aby vychovatel dokázal vysledovat tato individuální specifika, dokázal vybudovat a podporovat ukázněné a bezpečné prostředí. Nedílnou součástí je také schopnost identifikovat příčiny nekázně a zvolit správný postup řešení těchto

problémů, první náznaky nekázně umět takticky a cíleně vyřešit a nastolit příjemné a bezpečné prostředí, kde se děti mohou zájmově vzdělávat.

Z výroků také vyplývá, že jedním z úkolů vychovatele je i naučit děti komunikovat, vážit si přátelství, respektovat ostatní kolem sebe, respektovat hranice a dodržovat stanovená pravidla. Ve své práci by vychovatel neměl zapomínat dát dětem prostor k jejich vlastnímu všestrannému rozvoji a dopomoci jim směřovat tím správným směrem.

Dle mého názoru je práce vychovatele ve školní družině velmi nepostradatelná a záslužná práce. Vztah mezi vychovatelem a vychovávaným je odlišný od toho, který probíhá ve výuce. Děti vychovatele sice vnímají jako autoritu, nicméně panuje mezi nimi uvolněnější vztah na bázi vzájemného přátelství a empatie. Takový vztah je velmi vzácný a má své důležité místo ve výchově dětí, které přicházejí z mateřské školy a musí si zvyknout na úplně odlišný systém, na první povinnosti a na nový kolektiv.

Bakalářská práce tak naplnila své cíle a zodpověděla na všechny předem položené výzkumné otázky. Tato práce by mohla sloužit pro začínající vychovatele, kteří se teprve na svou práci ve školní družině chystají, obávající se udržení kázně mezi žáky. Zodpovídá důležité otázky a nabízí tzv. okénko do zkušeností již pracujících vychovatelů. Kázeň ve školní družině je nedílnou součástí denního režimu družiny, je také velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje oba konce, jak vychovatele, tak i žáky. Pro zachování bezpečného a vzdělávacího prostředí je udržení kázně ve družině základem, který se mnohdy může zdát jako těžký oříšek. Nicméně pokud vychovatel disponuje potřebnými kompetencemi, schopnostmi a znalostmi, může tento oříšek jednoduše rozlousknout.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 2008, 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň v teorii a praxi: učebnice pro studenty učitelství*. V Praze: Triton, 2011, 202 s. ISBN 9788073874322.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 306 s. Pedagogika. ISBN 9788024742489.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10324. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333-10345. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

ČESKO. Zákon č. 410/2005 Sb. ze dne 4. října 2005 o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005, částka 141, s. 7478-7488. ISSN 1211-1244. Dostupný také z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4739>

FLICK, U. *An Introduction to Qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 2006. ISBN 141291146X

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931796.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674731.

HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 8073670402

HLADÍK, Jan. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním. Informace. *Sociální pedagogika*: časopis pro vědu a praxi [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2014, ročník 2, číslo 2, str. 132 [cit. 2022-04-08]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: <https://soced.cz/cs/2014/11/socialni-pedagogika-2014-roc-2-c-2/>

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 807178253X.

KOLÁŘ, Michal. *Bolest šikanování: [cesta k zastavení epidemie šikanování ve školách]*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-x.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 215 s. ISBN 9788073673833.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

Masarykova univerzita, ©2022. *Vychovatelství*. Muni.cz [online]. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/23894-vychovatelstvi>

MORGAN, Kirby. "Calm Discipline." *The Phi Delta Kappan* 66, no. 1 (1984): 53–54. <http://www.jstor.org/stable/20387216>.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Vyd. 2., aktualiz. Praha: Portál, 2007, 149 s. ISBN 9788073672683.

PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika. ISBN 9788024734705. zákon č. 563/2004 Sb.

PYZALSKI, Jacek. *Nauczyciele – ucniowie: dwa spojzenia na dyscypline w klasie*. Kraków: Impuls, 2007.

ROGERS, Bill. *You know the fair rule: strategies for positive and effective behaviour management and discipline in schools*. Third edition. Camberwell: ACER Press, 2011, 1 online zdroj (xviii, 318 stran). ISBN 9781461901310. Dostupné také z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&AN=384472&authtype=ip,shib&custid=s3936755>

STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, ©2022. *Studijní program Sociální pedagogika (prezenční forma)*. UTB.cz [online]. [cit. 2022-02-11]. Dostupné z: <https://fhs.utb.cz/studium/prijimaci-rizeni/prehled-oboru-na-fhs/studijni-program-specializace-v-pedagogice-studijni-obor-socialni-pedagogika-prezencni-forma/>

Vychovatel. *Národní soustava povolání* [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, © 2017 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/vychovatel>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ŠD Školní družina

PM Pedagogické minimum

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Paradigmatický model.....	46
Obrázek 2 Výsledek axiálního kódování.....	54
Obrázek 3 Výsledný model.....	57

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika respondentů	45
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Schéma rozhovoru

PŘÍLOHA P I: SCHÉMA ROZHOVORU

Dílčí otázka č. 1:

Jaké jsou potřebné kompetence pro výkon vychovatele ve školní družině?

- Váš věk?
- Jak dlouho vykonáváte pozici vychovatele?
- Jaké minimální vzdělání je potřebné pro vychovatele?
- Jaká je vhodná minimální délka praxe vychovatele?
- Jakými kompetencemi by měl vychovatel disponovat?
- Jaké schopnosti a dovednosti jsou klíčové pro tuto pozici?
- Jaké komplikace přináší tato profese?
- Jaké jsou přínosy této profese?

Dílčí otázka č. 2:

Jaká je představa vychovatele o kázni?

- Jakou formu výchovy zvolili Vaši rodiči?
- Jakým stylem vychováváte své děti? / Jakým stylem plánujete vychovávat své děti?
- Jak se chová ukázněný žák?
- Jak se chová neukázněný žák?
- Jaký je nejčastější druh nekázně?
- Jaké jsou hlavní příčiny nekázně?

Dílčí otázka č. 3:

Jaké kázeňské prostředky vychovatel volí?

- Jak udržet kázeň ve třídě školní družiny?
- Co je na udržování kázně nejobtížnější?
- Které kázeňské prostředky využíváte?
- Jaké máte pravidla chování v družině?
- Jaké metody volíte při seznamování žáků s pravidly?
- Jak trestáte nekázeň u žáků?
- Jak odměňujete ukázněné žáky?

Dílčí otázka č. 4:

Jak vychovatel přistupuje k opakované nekázni?

- Jak řešit opakovanou nekázeň?
- Jak řešíte tuto skutečnost s rodiči dítěte?
- Jak se postupuje u vážnějších druhů nekázně?