

# **Vliv aktivit ve školní družině na spolupráci dětí mladšího školního věku**

Pavína Zemanová

---

Bakalářská práce  
2018



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavλίna Zemanová**  
Osobní číslo: **H15293**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Vliv aktivit ve školní družině na spolupráci dětí mladšího školního věku**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školní družiny, sociálních dovedností dětí a rozvoje dětí v mladším školním věku.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ Lenka a kol. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

HÁJEK, Bedřich. Školní družina. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

LANGMEIER, Josef; KREJČÍROVÁ Dana. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

PETILLON, Hanns. 1000 her pro školy, kroužky a volný čas: od Atomů po Život na ostrově. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0095-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ, Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.**

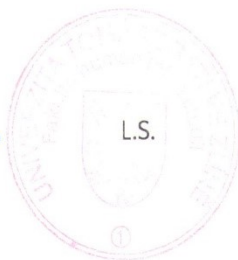
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. ledna 2018

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## 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<sup>1)</sup>;
- 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<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> 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<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.3.2019

  
.....

*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 nevyhleditelně 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 nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo nani-li tak určeno, v místě pracovních vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce požítovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledky 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, užívá-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vyrobené 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 chybějícího 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 výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce se zabývá působením školní družiny na děti mladšího školního věku. Práce je členěna do dvou rovin, a to do teoretické a praktické části. V teoretické části je popsán význam výchovy ve volném čase a také to, kdo může ve školní družině pracovat. V neposlední řadě je popsán vliv hry a různých aktivit na zdravý vývoj dítěte tohoto věku.

V praktické části je metodou dlouhodobého pozorování zjištěno, zda mají cílené aktivity vliv na spolupráci dětí. Ze zpracovaného výzkumu vyplývá, že správné výchovné působení podpořené vhodným výběrem aktivit má vliv nejen na spolupráci dětí mladšího školního věku, ale také na další rozvoj dítěte.

Klíčová slova: školní družina, mladší školní věk, sociální dovednosti, vychovatelka, spolupráce.

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the influence of school club on younger school age pupils. The thesis is divided into two parts, namely the theoretical and practical part. In the theoretical part is described the importance of education in leisure time as well the influence of play and various activities on the healthy development of pupils of this age. In the practical part, by using the long-term observation method was detected, whether the targeted activities have an impact on the cooperation of the children. From the processed research it follows that the correct educational activity supported by a suitable selection of activities influences not only the cooperation of pupils of younger school age but also the further development of them.

Keywords: school club, younger school age, social skills, governess, cooperation

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné. Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

**Poděkování:**

Děkuji paní Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu, Ph.D. za vedení mojí bakalářské práce. Především za její ochotu, pomoc a připomínky. Děkuji svým kolegům za cenné rady a trpělivost. A také děkuji své rodině za obrovskou podporu.



## Obsah

ÚVOD.....	10
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
1 VOLNÝ ČAS A JEHO VYUŽITÍ.....	12
1.1 VOLNÝ ČAS.....	12
1.2 VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE .....	13
1.3 PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU .....	14
2 ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	16
2.1 HISTORIE ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	16
2.2 CÍL VÝCHOVY .....	19
2.3 FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY .....	20
2.4 OSOBA VYCHOVATELKY .....	22
2.5 PROSTŘEDÍ, PROSTORY A MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ.....	25
3 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	27
3.1 VÝVOJ SCHOPNOSTÍ A DOVEDNOSTÍ .....	28
3.2 EMOČNÍ VÝVOJ A SOCIALIZACE .....	30
3.3 HRA JAKO PROSTŘEDEK VÝCHOVY .....	32
3.3.1 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI .....	32
3.3.2 ROLE VYCHOVATELKY .....	34
3.3.3 AKTIVITY PODPORUJÍCÍ SPOLUPRÁCI.....	34
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>38</b>
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.1 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	39
4.2 DESIGN VÝZKUMU.....	39
4.2.1 METODY SBĚRU DAT .....	40
4.3 VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	40
4.4 VÝZKUMNÝ CÍL.....	40
4.5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
4.6 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
4.7 PROSTŘEDÍ VÝZKUMU.....	41
4.8 VSTUP DO TERÉNU A JEHO PRŮBĚH.....	41
5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT .....	43
5.1 ZPRACOVÁNÍ DAT .....	43

5.1.1	KÓDOVÁNÍ .....	43
5.1.2	OBSAHOVÁ ANALÝZA.....	43
<b>5.2</b>	<b>VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>47</b>
5.2.1	JAK OVLIVŇUJÍ CÍLENÉ AKTIVITY VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ SPOLUPRÁCI DĚTÍ? .....	47
5.2.2	JAK OVLIVŇUJÍ CÍLENÉ AKTIVITY VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ CHOVÁNÍ DĚTÍ? .....	48
5.2.3	KTERÉ AKTIVITY OVLIVŇUJÍ SPOLUPRÁCI DĚTÍ? .....	48
<b>6</b>	<b>VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>	<b>49</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>50</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>52</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>54</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se zabývá tím, jak aktivity ve školní družině ovlivňují děti mladšího školního věku, zejména jejich spolupráci.

Hlavním cílem této práce je tedy zjistit, zda mohou mít aktivity ve školní družině vliv na spolupráci dětí mladšího školního věku.

Na úvod jsou uvedena teoretická východiska v třech hlavních kapitolách. První kapitola má název volný čas a jeho využití. Pojednává o tom, jak je chápán volný čas v kontextu této práce, jakým způsobem je realizována výchova ve volném čase a v neposlední řadě je také zmíněna oblast pedagogiky volného času, která je pro toto téma důležitou součástí.

Ve druhé kapitole je popsána školní družina. Především je zmíněna historie vzniku školních družin tak, jak je známe dnes. Dále se práce zabývá cíli a funkcemi družiny. Nemalá část je věnována také osobě vychovatelky, jakožto hlavní hybnou silou školní družiny. Čtenář se dozví, kdo se může stát vychovatelkou, jaké jsou k tomu třeba předpoklady a také odborné znalosti. Jako další jsou uvedeny také požadavky na prostory a materiální vybavení družin tak, aby byly v první řadě co nejbezpečnější a navozující příjemnou atmosféru.

Třetí kapitola pak pojednává o dítěti mladšího školního věku. Zabývá se rozvojem schopností a dovedností. Dále pak emočním vývojem a socializací dětí v tomto věku. Vývoj v této fázi vývinu člověka má svá specifika a je třeba zacházet s dětmi způsobem, který bude účinný, nestresující a v konečném důsledku bude sloužit ke zdravému rozvoji všech stránek osobnosti každého jedince. Poslední část této kapitoly je věnována hře a jejímu užití jako prostředku výchovy. Skrze hru je možné děti naučit mnohému novému, posilovat již utvořené vzorce chování a vytváření dobrého vztahu s okolím.

V praktické části této práce je popsána realizace výzkumu a to kvalitativní formou. Je zde popsána metodologie, cíl výzkumu a na jeho základě stanovené výzkumné otázky. Dílčími cíli jsou pak analýza, zpracování získaných dat a jejich interpretace tak, aby bylo možné zjistit, zda bylo dosaženo cíle, který byl vytýčen.

Výsledky práce mohou být inspirací pro vychovatele školních družin. Zejména, jak je důležité zaměřit se na způsoby výchovy ve volném čase, aby byl zajištěn rozvoj všech stránek osobnosti dětí.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VOLNÝ ČAS A JEHO VYUŽITÍ

V této kapitoly bude definován pojem volného času, dále pak význam výchovy ve volném čase a také bude zmíněna pedagogika volného času, jakožto stěžejní obor, z kterého vychází činnosti zájmového vzdělávání.

### 1.1 Volný čas

Pojem volný čas je definován mnohými autory a mnohými způsoby.

„Volný čas je časový úsek, v němž jedinec svobodně rozhoduje o sobě a o svých aktivitách.“ (Průcha, 2009, s. 738)

„Volný čas je možno chápat jako opak nutné práce a povinností, dobu, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat, děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění.“ (Pávková, 2002, s. 13)

„Volný čas je čas, kdy člověk nevykovává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.“ (Hofbauer, 2004, s. 13)

Volný čas tak jak ho chápeme dnes je produktem, ne až tak vzdálené, minulosti. Volný čas byl v minulosti pojmem rovnající se pojmu zahálka. Ve středověku bylo tedy něco jako volný čas zavrhováno a považováno za hřích. Křesťané uznávali pouze neděli jako pracovního klidu, avšak lidé se měli věnovat návštěvě kostela a dodržováním náboženských rituálů. Zahálka nebyla přípustná. Postupem času a vlivem změn ve společnosti se měnil i výklad volného času. Byla to doba, kdy lidé nepracovali a věnovali se zejména vzdělání a rozvoji svých kompetencí. Později se začalo pojetí volného času zaměřovat na odpočinek, relaxaci a zotavení těla a mysli. (Kraus, Poláčková, 2001)

## 1.2 Výchova ve volném čase

Dle Pávkové a kol. (2010) je velice žádoucí, aby byl volný čas ovlivňován pedagogicky. Děti, které nemají dostatek životních zkušeností se neorientují v nejrůznějších oblastech zájmových činností, a proto potřebují vést. Pedagog by měl tedy dětem ukázat všemožné formy toho, jak vyplnit volný čas efektivně. Ovšem důležité je, aby toto pedagogické vedení, bylo nenásilné, nabídka aktivit musí být pestrá a předkládána tak, aby děti přitáhla. Důležitým momentem je také to, aby byla účast na těchto činnostech dobrovolná.

Z hlediska pedagogického lze pak určit dva základní cíle trávení volného času.

1. **Výchova ve volném čase** – znamená to, aby děti trávili volný čas prostřednictvím zájmových činností.
2. **Výchova k volnému času** – slouží k utváření správných návyků, jak správně trávit volný čas, mít přehled o volnočasových aktivitách a také umět odpočívat. (Hájek, 2011)

Výchova ve volném čase plní významné funkce v utváření osobnosti dětí.

1. **Preventivní** funkce slouží jako způsob předcházení vzniku sociálně patologických jevů, jako jsou užívání návykových látek, agresivita, vandalismus. Je důležité umět trávit volný čas smysluplně a tím pádem se „nenudit“.
2. **Seberealizační** funkce říká, že důležitým prvkem je pocit uspokojení. Dítě hledá zájmové činnosti, kde může rozvíjet své schopnosti a vlohy a tím zažívá pocit úspěchu a naplnění.
3. **Formativní** funkce utváří pohled na svět a životní styl. Dítě si buduje vztah k hodnotám, lidem, majetku a učí se vnímat své prostředí a orientovat se v něm. (Pávková 2002)

Pro efektivní a smysluplné využití volného času jsou kladeny požadavky na realizaci výchovy ve volném čase.

1. Požadavek **pedagogického ovlivňování** vede k tomu, aby byl volný čas rozumně využíván, jelikož každé dítě má právo na příležitost k účelnému vyplnění volného času.
2. Požadavek **dobrovolnosti** je jedním z nejpodstatnějších bodů. Pedagog, popřípadě vychovatel, by měl dětem vytvářet podmínky tak, aby tyto přijímaly nabízený program dobrovolně.

3. Požadavek **jednoty a specifičnosti výchovy mimo vyučování** uvádí splnění výchovného cíle, čímž je rozvoj osobnosti.
4. Požadavek **aktivity** vede děti k aktivnímu podílení se na plánování, přípravě, realizaci i hodnocení činností, ale také podporuje v samostatnosti, nápaditosti a vlastní iniciativě.
5. Požadavek **seberealizace** vede k možnosti předvést své vlastní vlohy a schopnosti a tím zažívat úspěch. Pocit úspěšnosti má velmi dobrý vliv na duševní zdraví jedince a ve volnočasových aktivitách je prostor pro to, aby si každý našel tu svoji činnost, která ho bude naplňovat.
6. Požadavek **zajímavosti a zájmovosti** se týká uspokojování, podněcování, rozvíjení a prohlubování zájmů.
7. Požadavek **pestrosti a přitažlivosti** objasňuje obsah, metody a formy práce, důležitost střídání organizovaných a spontánních činností s ohledem na individualitu každého dítěte. Tyto zásady pak slouží k regeneraci fyzických i duševních sil a k odbourání případné únavy.
8. Požadavek **citlivosti a citovosti** se týká především toho, jež výchovu vykonává, a to tím způsobem, aby v dětech vzbuzoval zejména kladné emocionální prožitky.
9. Požadavek **orientace na sociální kontakt** směřuje k tomu, že volný čas by měl být tráven v interakci s jinými lidmi. Každý má mít ve skupině své místo.
10. Požadavek na **efektivitu výchovných činností** naplňuje, aby se požadovaných cílů dosahovalo přiměřenými prostředky.
11. Požadavek **kvality a evaluace** souvisí úzce s předchozím požadavkem a znamená, že se pedagog musí zabývat tím, zda se mu daří dosahovat určených cílů a zdali je možné prokázat výsledky své práce i veřejně. (Pávková 2011)

### 1.3 Pedagogika volného času

Základním činitelem k výchově a vzdělání ve volném čase je bezesporu pedagogika volného času. Je jednou z pedagogických disciplín, které spadají do společného souboru pedagogických věd. Je relativně mladou disciplínou, avšak mnozí autoři se této problematice věnují.

Pedagogika volného času se zabývá výchovou, cíli, podmínkami a prostředky ve volném čase. Popisuje přínos pedagogického ovlivňování ve vztahu ke zkvalitňování trávení volného času.

Za zakladatele je považován významný francouzský sociolog volného času Joffre Dumazedier, který tvrdí, že volný čas není synonymem pro mimopracovní dobu, ale jen její určitou část oproštěnou od osobních potřeb a povinností (spánek, strava, hygiena) a také od povinností rodinných (domácí práce, nákupy, starost o děti). (Průcha a kol., 2009)

Pedagogika volného času se dle Průchy (2009) může dále rozdělit na:

- **Vědu o volném čase** – jsou zde vymezeny základní pojmy jako, vztah práce a volného času, vývoj organizací a zařízení pro volný čas, vývoj jedince a skupiny v kontextu volného času)...
- **Pedagogiku volného času** – zaměřena na výchovu, popisuje osobu pedagoga, hry, herní prostory, pedagogiku zážitku atd.
- **Didaktika volného času** – objasňuje metodiku jednotlivých zájmových činností.
- **Management volného času** – jde o popsání právních předpisů, které souvisí s volnočasovými aktivitami a také zajišťování financování, dostupnost grantů atd.
- **Metodologie a výzkum pedagogiky volného času** – shrnuje výzkumnou část oboru a využití zkoumání v praxi.

Dle Hájka (2011) se pedagogika volného času zabývá využíváním volného času, proto lze její poznatky využívat i v plánování aktivit ve školních družinách.



## 2 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Pro dobré pochopení nynějšího chodu školních družin je třeba znát souvislosti z minulosti, z kterých vychovatelky vycházejí. V následující kapitole budou tedy objasněny začátky mimoškolní výchovy. Dále pak cíle a funkce školní družiny dnes a zmíněna bude i osobnost vychovatelky a kdo se jí může stát. V neposlední řadě je popsáno výchovné prostředí a materiální vybavení pro kvalitní plnění stanovených výchovných cílů.

### 2.1 Historie zájmového vzdělávání

Oblast výchovy dětí školního věku mimo vyučování má u nás dlouholetou tradici. Institucionální charakter však získala až v posledních letech. V minulosti byly mimoškolní aktivity ovlivňovány zejména společenským postavením a majetkovou situací konkrétní rodiny. V majetných rodinách bývalo zvykem, že děti byly často svěřovány do péče soukromých učitelů, ti je učily dovednostem, které se slušely znát (tanec, sport, zpěv, ruční práce, výuka cizích jazyků a společenského chování atd.). Samozřejmě výuka chlapců a dívek se lišila. V chudých rodinách děti mnoho volného času neměly. Většinu času strávily společně s rodiči zejména při plnění pracovních povinností. Toto bylo typické v rodinách zemědělců, které byly zpravidla vícegenerační, a tak se péče o děti částečně přesouvala na prarodiče či sourozence. Tento model fungoval i v rodinách nejrůznějších řemeslníků. (Hájek, 2011)

Významným faktorem výchovy mimo vyučování byli bezesporu učitelé. V našich zemích má tato oblast dlouholetou tradici, která se opírá o učení Jana Amose Komenského. Jeho zájem nebyl směřován pouze na vyučování, ale také na volnočasové aktivity dětí, a především pracoval s motivem hry. (Hájek, 2011)

V 18. století se mnoho vlasteneckých učitelů věnovalo výchově dětí i v době po vyučování. Činili tak ve svém volnu bez nároku na honorář a často se kvůli tomu dostávali do konfliktu se svými nadřízenými, protože výchova v době volnočasových aktivit nebyla zachycena v žádném oficiálním dokumentu. Učitelé se věnovali oblastem, jež byly opomíjeny při školním vyučování, jako například hudební výchově, zeměpisu, studiu přírody, dějepisu, zdravotě a také vlasteneckému cítění. Díky těmto snahám byli učitelé ve společnosti velice uznávanými osobami a byl jim projevován velký respekt. (Kolláriková a spol. 2010)

O soustavné výchově dětí v době mimo vyučování se začalo více hovořit až v kontextu společenských změn koncem 18. a začátkem 19. století. Po zrušení nevolnictví se část obyvatelstva, zejména těch chudších, přestěhovala do měst, kvůli naději na lepší pracovní uplatnění. Pracovali hlavně v manufakturách později v továrnách, kde byla dlouhá pracovní doba a zaměstnání byli oba rodiče. Zavedení povinné školní docházky v roce 1774 bylo další důležitou změnou. Z těchto důvodů se potřeba péče o děti i po vyučování stala velkým problémem. Zpočátku se touto oblastí zabývaly charitativní a dobročinné spolky, které zajišťovaly hlavně nejnnutnější potřeby jako jsou oděv, obutí, jídlo a útočiště při nepříznivém počasí. Příležitostně pak také organizovaly i vzdělávací a zábavné programy. (Hájek, 2011)

Na výchově mimo vyučování pak měly svůj podíl také tělovýchovné spolky (Sokol, Orel, Dělnické tělocvičné jednoty či skautské organizace) a neméně důležité mezinárodní organizace s křesťanským zaměřením (YMCA – křesťanské sdružení mladých mužů, YWCA – křesťanské sdružení mladých žen). (Pávková, 2002)

„Všechny tyto snahy jednotlivců i spolků postrádaly systematickosti. Přestože měly významný vliv na děti, zahrnovaly do své péče pouze část dětské populace.“ (Hájek, 2011, s. 20) Proto se na konci 19. století objevují snahy o založení oficiálních zařízení, které by se staraly zejména o děti z chudých poměrů. První útulek byl roku 1885 zřízen v Praze na Vyšehradě a byl určen pro děti školou povinné, o které se rodiče nemohli postarat kvůli nemoci či dlouhé pracovní době v zaměstnání. Další takové útulky pak zřizovaly i jiné obce, kdy měly plnit funkci ochrany dětí před nebezpečím. Avšak tyto útulky měly jakousi předepsanou strukturu, takže lze usuzovat, že plnily i výchovnou funkci což bylo ve své době velmi pokrokové. Kromě přípravy do školy se zde uskutečňovaly také rekreační činnosti (výlety, hry, cvičení), činnosti hudební, výtvarné, tělovýchovné, literární, přírodovědné, vlastivědné a také pracovní. V rámci pracovní výchovy byl kladen důraz zejména na sebeobsahu, poznávání různých povolání a seznamování se s pracovními dovednostmi. (Kolláriková a spol. 2010)

Tento strukturovaný model už víceméně odpovídá dnešním požadavkům, které jsou na sestavení činností ve školní družině kladeny. Důležitým bodem je zde také požadavek mírných výchovných opatření, omezení zákazů a příkazů a snaha o vytvoření příjemného prostředí. Za velmi pokrokový byl považován požadavek na odbornou kvalifikaci vychovatelky, kterou byla ponejvíce zkušená učitelka ručních prací. (Hájek, 2011)

V polovině 20. století se již útulky začaly přejmenovávat na družiny (družiny pro školní mládež, dužiny mládeže). Bylo to zejména z toho důvodu, aby byl více vyzvednut výchovný aspekt před tím sociálně-charitativním. Navštěvování družin bylo doporučováno všem dětem, nejen těch z chudých rodin, protože byl předpoklad, že pod vedením zkušeného pedagoga pak budou děti umět lépe využít čas po vyučování. „Důraz byl kladen na souvislost volného času se školní výukou, kterou měly činnosti družin vhodně doplňovat.“ (Hájek, 2011, s. 21) Družiny ovšem nebyly součástí škol a jejich zřizování bylo v rukou každé příslušné obce, mnohdy i za pomoci majetných rodin. (Pávková, 2002)

Velký zlom nastal po roce 1945. Počet družin mládeže začal stoupat, a to zvláště proto, že byl v důsledku společenských změn kladen velký důraz hlavně na institucionální zajištění péče o děti mimo školní vyučování. (Kolláriková a spol., 2010)

Na základě školského zákona vydaného v roce 1948 se družiny mládeže staly součástí škol a došlo ke sblížení škol a družin. Zpočátku byla na první místo kladena příprava na výuku, ale postupem času se stále více zdůrazňovala výchovná funkce družin, rozvoj zájmů dětí, péče o jejich zdraví a volnočasový charakter činností. (Hájek, 2011)

V roce 1960 školský zákon upravil výklad **školní družiny**, která byla určena pro děti mladšího školního věku, tedy 1. – 5. ročník, a objevil se nový pojem **školní klub**, který sloužil k výchově dětí 6. – 9. ročníku mimo vyučování. Školní družiny i školní kluby byly součástí škol a toto rozdělení bylo zdůvodněno potřebou respektování odlišností potřeb dětí různého věku. V daném zákoně byly ustanoveny také školy s celodenní péčí, do jejichž působení se činnosti školních družin i školních klubů také počítaly, avšak ve druhé polovině šedesátých let byly tyto školy zrušeny. (Pávková, 2002)

Směrnice o zřizování, organizování a výchovně-vzdělávací činnosti školních družin a školních klubů pak určila maximální počet dětí v jednom oddělení na 30 a strukturu činností, které by měly obsahovat rekreační i naukové činnosti, pohybové aktivity i spontánní hru dětí. V sedmdesátých letech byla dána možnost zřizovat školní družiny a školní kluby i mimo školská zařízení, pokud by to bylo účelné, avšak tato možnost nebyla moc využívána. Od této doby se zákonné úpravy týkající se školních družin a školních klubů nijak výrazně neměnily, pouze byl zdůrazňován specifický charakter výchovy. (Kolláriková a spol., 2010)

V současnosti poskytuje, dle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, školní družina zájmové vzdělávání žákům jedné či několika škol. Jsou zřizovány v základních školách nebo mohou existovat jako samostatná zařízení. Činnost družiny je primárně určena žákům

prvního stupně základní školy a probíhá ve dnech školního vyučování. Je možný provoz i v průběhu školních prázdnin. Zájmové vzdělávání je především určeno žákům, kteří jsou přihlášení k pravidelné docházce. Školní družina se dělí na oddělení, která mají kapacitu až 30 dětí. Ředitel školy určí, kolik pedagogických pracovníků (dále jen vychovatelek) je třeba v závislosti na počtu účastníků. Zpravidla bývá zájmové vzdělávání poskytováno za úplatu. (Hájek, 2011)

Pro tvorbu konkrétního vzdělávacího programu školní družiny mohou vychovatelé čerpat také ze vzdělávacího programu Metodická pomoc při tvorbě ŠVP pro zájmové vzdělávání připraveným Národním institutem dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. ([www.rvp.cz](http://www.rvp.cz))

## 2.2 Cíl výchovy

V každé společnosti je výchova a vzdělání důležitá pro úspěšnou socializaci jedince. Je třeba aby si osvojil hodnoty, normy, dovednosti a znalosti, které daná společnost vyžaduje, aby se do ní mohl zapojit a být účasten na veřejném životě. Je ovšem třeba vnímat tyto cíle v kontextu doby a aktuální situaci, ve které se daná společnost nachází. Dnes je více možností, více svobody, než měli naši předkové, avšak s velkou dávkou svobody přichází i velká míra nebezpečí. Je zde možnost špatné volby, která může jedinci uškodit.

I ve školní družině platí, že je třeba harmonicky rozvíjet osobnost ve všech směrech. Rodiče sem přihlašují své děti také proto, aby nebyly vystaveny potencionálním rizikům, jako jsou drogové závislosti, agresivita, nesnášenlivost, naučily se žít ve společnosti a uměly ovládat sami sebe. Proto je důležité definovat jednotlivé cíle, které si školní družina klade. (Pávková, 2011)

1. **Výchova ke zdravému životnímu stylu** neboli výchova k odpovědnosti za svou osobu a své zdraví. Patří sem například výchova ke správnému stravování, dodržování pitného režimu, rozdělení dne, hygienickým návykům, posilování tělesné zdatnosti, rozvíjení citových vazeb, pěstování pracovních návyků atd.
2. **Posilování komunikačních dovedností**, které tvoří základ pro sociální dovednosti. Jde zejména o posilování verbálního a neverbálního projevu, rozvíjení slovní zásoby, schopnost naslouchat a komunikovat v různých skupinách.
3. **Zvyšování sociálních kompetencí**, jako prostředek k rozvoji sociální orientace. Jde o získávání potřebných znalostí, dovedností a vědomostí, vede také k odpovědnosti

za své chování, učí tomu, jak se chovat ve skupině, jak zdravě prosazovat své názory či uznat svoji chybu a nést odpovědnost za svá rozhodnutí.

4. **Výchova k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování.** Je důležité naučit se ovládat své emoce a zejména ty negativní, zvládat stres, překonávat náročné životní situace a vyrovnávat se s neúspěchem.
5. **Schopnost najít své místo ve skupině a ve společnosti,** znamená poznání sebe sama. Díky tomu je jedinec schopný najít si své místo a uplatnění ve skupině. Kladné hodnocení posiluje sebevědomí a pozitivní myšlení pomáhá k dobrému začlenění do skupiny. K tomu, aby měl jedinec pocit bezpečí, stability a důvěryhodnosti je třeba najít a vytvářet si vlastní bezpečnou sociální skupinu, kde se objektivně hodnotí činnosti každého člena.
6. **Formování životních postojů.** Jde o vytváření si společensky uznávaných hodnot a postojů, základů právního povědomí, úcty, porozumění, tolerance, ochoty pomoci, ale zároveň i posilování vlastního sebevědomí a nepodléhání negativním vlivům. (Hájek, 2011)

Je důležité, aby se výchova v rámci školní družiny snažila co nejvíce dosahovat cílů. Není to jednoduchá práce, která je v některých případech jen velmi těžko měřitelná, a proto je často nedocenená. (Hájek, 2011)

### 2.3 Funkce školní družiny

Pro členění dne dítěte je možné využít rozdělení do tří časových pásem. První doba **pracovní**, druhá doba **mimopracovní** a poslední doba **volného času**. Dobu pracovní můžeme charakterizovat tak, že jde o čas, který stráví dítě ve škole či přípravou do školy. Mimopracovní je pak doba, kterou dítě využívá na regeneraci sil a nezbytných životních úkonů, což je strava, hygiena, spánek, ale také doba, kdy je objektem sociálních služeb. Dále následuje doba volného času, kdy dítě tráví čas svými činnostmi, které ho baví a svobodně se o nich rozhodlo. (Pospíšilová, Komínková, 2015)

Rodiče vnímají umístění školní družiny částí v mimopracovní době a částí v době vymezené pro volný čas. Pokud pak rodiče dítě do družiny přihlašují, dělají to zejména proto, že: „Kromě výchovné a zdravotní funkce má velký význam sociálního poslání, protože toto zařízení zajišťuje sociální péči a bezpečnost dětí v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání.“. (Pávková, 2002, s. 43)

Důsledkem naplnění doby setrvání ve školní družině může být spokojenost rodičů i dětí, ale v případě, že vychovatelka zvolí skladbu aktivit nevhodně pro danou skupinu, může se stát, že budou děti nadměru zatížené, nespokojené a mohou se v důsledku toho z družiny odhlásit.

Prvotním požadavkem rodičů na školní družinu je naplňování volného času jejich dětí, tedy výchova ve volném čase. Ideálně by tato výchova měla vést děti k návyku na smysluplné trávení volného času, zjišťování informací o různých kroužcích a aktivitách, které jsou dostupné a tím dosáhnout výchovy k volnému času. (Pávková, 2002)

Svou funkci naplňuje školní družina prostřednictvím jednotlivých činností, které lze rozdělit na čtyři skupiny, avšak hranice mezi nimi nelze jednoznačně určit.

1. **Činnosti odpočinkové** – tyto činnosti mají základní cíl, a to odstranit únavu. Nejčastěji se zařazují po obědě, popř. ráno, v případě, pokud dítě chodí do družiny před vyučováním. Je ale možné, zařadit tyto činnosti i v průběhu dne. Záleží na situaci a zkušenosti vychovatele. Ke zklidnění může vést odpočinek na lehátku, poslech předčítání, ale také stolní hry či jiné klidové aktivity. Odpočinek v rámci školní družiny je velmi důležitým prvkem, který slouží ke správné psychohygieně.
2. **Rekreační činnosti** – zde převažuje tzv. aktivní odpočinek prostřednictvím sportovních, turistických a manuálních prvků. Zejména probíhají venku ve skupinách, a to jak organizovanou formou, tak i naprosto spontánně. Je třeba, aby děti zregerovali své síly po vyučování.
3. **Zájmové činnosti** – slouží pro rozvoj osobnosti dítěte. U těchto činností děti rozvíjejí své pohybové schopnosti či poznávají nové aktivity a tím je jim umožněna sebe-realizace. Může sloužit i jako kompenzace školních neúspěchů. Zájmové činnosti mohou být organizované i neorganizované, prováděné ve skupině či individuálně. Dominovat by měla vlastní aktivita dětí. Pokud mají děti pocit, že „nemají co dělat“ zpravidla se uchylují k negativním projevům jako je agrese nebo destrukce okolí.
4. **Příprava na vyučování** – jde o přípravu do vyučování a plnění si školních povinností. Legislativně však není dána povinnost začlenit tuto aktivitu do programu školní družiny. Pokud žáci vypracovávají domácí úkoly, mělo by to být v souladu s harmonogramem výkonnosti dítěte (ne před 15 hodinou). Vychovatelka neopravuje, pouze vyzve k vyhledání chyby a jejímu opravení. Nejde ovšem jen o vypracovávání domácích úkolů, ale také o procvičování učiva zábavnou formou, prostřednictvím didaktických her, poznávání přírody na procházkách či různými exkurzemi. (Pospíšilová, Komínková, 2015)

Jako nedílná součást patří mezi funkce také učení a upevňování tzv. **samoobslužných činností**. Jde o převlékání, přesuny nebo organizace skupiny např. při vycházkách. Cílem vychovatele je tyto činnosti u dětí, co nejvíce zautomatizovat a naučit děti připravovat se rychle, efektivně a bez stresu. Hodnocení činností školní družiny je pak každoročně vykazována ve výroční zprávě každé konkrétní základní školy. (Hájek a kol., 2011)

## 2.4 Osoba vychovatelky

Základním činitelem při aktivitách ve školní družině je bezesporu vychovatelka. Přestože jsou na těchto postech i muži, tedy vychovatelé, ve většině případů se v družinách vyskytují ženy, proto je častěji užíván výraz vychovatelky.

Ke správnému vykonávání práce vychovatelky je nutné splňovat několik základních předpokladů. V první řadě, jsou to **osobní dispozice**. Úspěšnost této práce je založena na kladném vztahu k dětem, vysoké míře empatie a umění vytvořit příjemné prostředí. Důležité je také mravní vědomí, které by mělo odpovídat společensky uznávaným hodnotám a na základě kterého, by měla vychovatelka také jednat a být tak dobrým příkladem. Děti musejí být pro vychovatelku partnery, které nijak neponižuje, neutahuje si z nich a nepovyšuje se nad ně. Smysl pro humor je jedním z klíčových předpokladů. Dále by měla vychovatelka umět podnítit děti ke hře a hrát si s nimi ráda, vyzvedávat jejich kladné stránky a tím je povzbuzovat a motivovat k dalším aktivitám. V neposlední řadě je důležitá i fyzická zdatnost, aby byla vychovatelka schopna absolvovat vycházky a tělovýchovné aktivity bez obtíží. Mezi osobnostní dispozice, vedle vnějších činitelů, bezesporu patří i vnější, tedy fyzický vzhled. Důležitý je výběr vhodného oblečení tak, aby nebránil vychovatelce při aktivitách s dětmi, ale na druhé straně se nejednalo o oblečení domácí. Vystupování a způsob komunikace vychovatelky jde ruku v ruce. Správné držení těla, ale i tón hlasu dokáže vyjádřit přesně to, čeho chce vychovatelka dosáhnout. Ne vždy je zvýšený hlas či dokonce křik správnou nebo snad účinnou formou dosažení kýženého výsledku. Je třeba mluvit spisovně, jazykem, kterému děti porozumějí, to znamená, omezit cizí výrazy a mluvit dětem srozumitelnými slovními spojeními. Důležité je také správné tempo řeči, informace musejí být pravdivé, jednoznačné, stručné, ale přesto srozumitelné. Vychovatelka zná křestní jména všech dětí a oslovuje je tak. Způsob sdělování informací je závislý na věku dětí, ale také na tom, jakou chce vychovatelka získat odpověď. Neméně důležitá je schopnost naslouchat a nepodněcovat v dětech

pocit strachu, ale naopak vzbuzovat důvěryhodnost. Dodržování přiměřeného očního kontaktu je samozřejmostí. O významnosti mimiky a gestikulace nemůže být pochyb ani při práci s dětmi. (Pávková, 2011) Hájek (2011, s.35) např. říká, že: „Úsměv je nejkratší cesta od člověka k člověku“.

Dalším předpokladem jsou další níže zmíněné dovednosti. Vychovatelka by se měla orientovat ve škále volnočasových aktivit a neustále si rozšiřovat obzory v této oblasti. Je důležité, aby si děti dovedla získat a podnítit je k tomu, aby aktivitu vyzkoušeli. Dále je nutné, aby byla schopná děti vést a podněcovat je dalšímu rozvoji schopností a dovedností. K tomu je zapotřebí znalost metodiky vedení, aby se děti dovednost naučily. Vychovatelka musí být schopná vyřešit nastalé situace či problémy. Samozřejmě existuje spolupráce s ředitelem školy či s třídními učiteli, ale problém, který nastal ve školní družině by měla vychovatelka vyřešit v rámci družiny. (Heřmanová, Macek, 2009)

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů, se člověk může stát vychovatelem pokud:

„1) Vychovatel získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 10, 12 a 14,

c) vysokoškolským vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného studijního programu než podle písmen a) a b) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou, nebo

2. studiem pedagogiky,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo na pedagogiku volného času nebo na speciální pedagogiku nebo na sociální pedagogiku,

e) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene d) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo



2. studiem pedagogiky,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času,

g) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na vychovatelství, nebo

h) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene f) a g) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo přípravu učitelů základní školy nebo střední školy.“

Je tedy patrné, že vychovatelka musí mít vědomosti v oblasti věkových zvláštností dětí, poznatky z biologie dítěte, sociální psychologie a umět své poznatky uplatňovat v praxi. Dále pak mít právní vědomí, zvláště v oblasti bezpečnosti práce s dětmi. Orientuje se také v učebním plánu a zná školní vzdělávací program (ŠVP), aby byla schopna poradit při případné přípravě na vyučování ve školní družině.

Výchovná činnost ovšem vyžaduje neustálé celoživotní vzdělávání, rozšiřování vědomostí a dovedností a také umět přizpůsobit styl vedení školní družiny, tak aby byl atraktivní pro děti v závislosti na aktuální společenské situaci. Pokud by se vychovatelky dále nevzdělávaly mohlo by dojít ke stereotypnosti činností a tzv. „vyhoření“. (Heřmanová, Macek, 2009)

„Kdo chce být dobrou vychovatelkou, měl by si najít čas na:

- zábavu, protože ve hře se navzájem všichni dobře poznáme a přináší nám radost;
- přemýšlení, protože myšlenky jsou zdrojem síly;
- četbu, protože četbou získáme nové poznatky, inspiruje nás, obohacuje;
- lásku, protože máme potřebu milovat a být milováni;
- veselost a úsměv, protože smích je hudbou duše a nejkratší cestou od člověka k člověku;
- štedrost a velkorysost, protože malichernost zabíjí nápady a tvořivost;
- vyjádření uznání a ocenění, protože pochvala je pochoutkou života.“ (Hájek a kol., 2011)

## 2.5 Prostředí, prostory a materiální vybavení

Jak již bylo výše zmíněno, pro fungování družiny je zapotřebí vychovatelky a dětí, ale bez prostoru, kde by se veškeré činnosti odehrávaly, by to jistě nešlo. Školní družina potřebuje pro svou činnost prostory, které slouží k navození pocitu bezpečí a radosti. Prostor družiny by měl být členitý, a to tak, aby vyhovoval potřebám dětí mladšího školního věku. Mělo by zde být prostředí, které iniciuje vlastní tvorbu, dále prostor pro skupinovou či individuální hru a prostor k odpočinku. Dle platných právních předpisů je určeno, že: „Prostor pro pobyt žáků ve školských zařízeních pro výchovu mimo vyučování musí být upraveny a zařízeny tak, aby se výrazně odlišovaly od vybavení školních učeben. Nejmenší plocha volného prostoru se stanoví 2 m<sup>2</sup> na 1 žáka.“ (vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 410/2005 Sb.). Školní družina má umožňovat a podněcovat komunikaci mezi dětmi, a to vhodným uspořádáním nábytku. Mělo by být co nejvíce volného prostoru. Je doporučeno určení místa na zemi, které bude kryté kobercem, jako místo pro hraní. Dále místo pro rukodělné tvoření, stolky a židle by měly být rozestavěny tak, aby na sebe děti viděli a měly možnost komunikovat, což v běžném vyučování nemají.

„Hlavním kritériem uspořádání nábytku je bezpečnost dětí a uvolnění prostoru pro jejich pohyb a činnosti.“ (Hájek, 2011, s. 44) Nábytek musí odpovídat výškovým proporcím dětí a měl by být lehce omyvatelný. Podlahové krytiny musejí být lehce udržovatelné, proto je doporučováno, aby byla jen část prostoru kryta kobercem a zbývající část linoleem. Pokrytí celé plochy školní družiny se nedoporučuje, i přesto, že by se mohlo zdát, že tím bude navozen pocit větší útulnosti, protože tím znemožňujeme realizaci některých aktivit. Pokud je na podlaze koberec, nemohou se vyrábět některé výrobky např. z přírodnin apod. U těchto materiálů hrozí, že budou všude po podlaze a z koberce je tak jednoduše nedostaneme, jako například z již zmiňovaného linolea. (Hájek, 2011)

Pro odpočinkové činnosti je vhodné nechat děti, aby si sami zvolily příjemnou polohu. Prostor by měl být sestaven tak, aby nebyl problém v komunikaci mezi dětmi navzájem, ale ani mezi dětmi a vychovatelkou.

K příjemnému navození atmosféry ve školní družině poslouží i výzdoba prostoru sestávající z prací dětí. Je to také výborná vizitka, pokud do prostoru zavítají rodiče.

Pokud jsou zmiňovány prostory školní družiny je zapotřebí také věnovat se venkovním prostorům. Školní hřiště či dvorky mohou být vybaveny pískovištěm, prolézačkami z lan, houpačkami apod. Na asfaltový povrch lze malovat křídami nebo je možné využívat venkovní prostory jako dopravní hřiště. (Pávková, 2011)

Dalším z důležitých prvků je samotné vybavení školní družiny. Jsou to stolní a společenské hry, stavebnice, sportovní náčiní, dětské časopisy a knihy a také vybavení pro výtvarné tvoření, jako jsou pastelky, fixy, barevné papíry, noviny, časopisy na rozstříhání, štětce, lepidla, nůžky s kulatými hranami apod. Nedílnou součástí školní družiny je také rozvoj hudebního vnímání. K dispozici jsou různé hudební nástroje a rádio, díky kterým vychovatelka podněcuje v dětech rytmičnost a pěvecké či pohybové vlohy. Děti jsou vedeny k tomu, aby vybavení družiny neničily a zacházely s ním opatrně, při výtvarných aktivitách se učí také neplytvat a zacházet s materiály úsporně. (Pávková, 2011)

### 3 DÍTĚ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jelikož předmětem výzkumu budou děti mladšího školního věku, je za potřebí charakterizovat jaké dítě je za toto považováno. Dále zde bude popsán vývoj a rozvoj dětí a také sociální dovednosti jimž se děti učí. V neposlední řadě budou také zmíněny aktivity podporující spolupráci dětí.

„Jako mladší školní období označujeme zpravidla dobu od 6–7 let, kdy dítě vstupuje do školy, do 11–12 let, kdy začínají první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 117)

Je zapotřebí vymezit si mladší školní věk proto, že někdy se mluví jen o školním věku, ale povinná školní docházka sahá i do pubescence. Psychoanalýza označuje mladší školní věk jako období „latence“, tedy období, kdy je jedna část psychosexuálního vývoje ukončena a základní pudová a emoční složka se významně neprojevují. Dle četných psychologických studií tomu tak ale není, vývoj pokračuje stále a dítě získává potřebné zkušenosti a zážitky, potřebné pro jeho další budoucnost. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Psychologicky bývá tento věk nazýván věkem **střízlivého realismu**. Dítě již není tolik závislé na fantazii a vlastních představách, ale je více zaměřen na to, co je a jak to je. Láká ho poznat opravdový svět a věci v něm. Tento rys se projevuje ve všech sférách dětského projevu, ať už v mluvě, kresbách, psaných textech, ve hře i v oblíbené četbě. Proto děti tohoto věku mají tak rády encyklopedie, knihy o světě, o technice, o zvířatech, věcech i lidech, dobrodružné romány atd. Přednost dávají především realisticky ztvárněným ilustracím, aby poznaly, jak je to ve skutečnosti. (Vágnerová, 2012)

Zprvu bývá realismus školáka poněkud naivní. Je závislý na tom, co mu authority (rodiče, učitelé, knihy) povědí, až později se stává jeho pohled kritičtější, a to v době kdy se dostává do již zmíněné pubescence. Ovšem i v tomto věku chce být dítě aktivní ve svém vztahu ke světu, chce aktivně poznávat, co a jak funguje a díky praktické zkušenosti si své nově nabyté vědomosti lépe zapamatuje. Proto je v tomto období podstatné ukázat dětem, jak rozvíjet svoje vlohly a zkoušet nové věci, které přinášejí zábavu. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

„Realistické zaměření mladšího školního věku se zdá být charakteristickým rysem tohoto období i v rychlých historických proměnách. Prokazovali je badatelé na počátku minulého

století a proniká činností dítěte v této vývojové etapě i dnes.“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 119)

### 3.1 Vývoj schopností a dovedností

Do jisté míry je vývoj schopností dítěte závislý na **tělesném vývoji**. Ten je v tomto období většinou rovnoměrně plynulý.

Důležitým bodem je rozvoj **hrubé a jemné motoriky**. Pohyby dítěte jsou rychlejší a koordinovanější, svalová síla je větší. S tím souvisí i větší zájem o pohybové hry a sportovní aktivity při nichž je třeba právě sílu, obratnost, vytrvalost. S lepší koordinací souvisí také rozvoj při psaní a kreslení. Dítě se postupně učí jemnější koordinaci pohybů zápěstí a prstů.

Nutno podotknout, že výkony dítěte nezávisí pouze na věku, ale také na tom, zda jsou vhodně podporovány. Jde o to, jestli rodiče povzbuzují dítě k získání lepších výsledků nebo ho naopak zrazují od aktivit ze strachu, aby si neublížilo. Takové dítě, které je ze strany rodičů nepřiměřeně omezováno nebo dítě tělesně slabé podává pak nižší výkon, čímž ztrácí zájem o pohybové aktivity, které se tak nemohou rozvíjet. Tato situace je nežádoucí, a proto je zapotřebí přetnout tento negativní kruh neustálým povzbuzováním a uznáním za dobré výsledky. Děti mladšího školního věku si jsou již dobře vědomi svých úspěchů či neúspěchů a začínají své dovednosti poměřovat s ostatními dětmi, popřípadě s dospělými. Dobrá fyzická kondice, tělesná síla a obratnost je totiž velkým měřítkem pro míru oblíbenosti v kolektivu. Slabí chlapci jsou častěji samotáři, a také některé poruchy mohou být tímto způsobeny. Ovšem některé děti jsou schopné své nedostatky v pohybové stránce vykompenzovat tím, že se zaměří na jinou oblast činností, pro které mají větší talent a nadání. V takovém případě je nutné, aby dítěti byla nabídnuta pomoc ať už ze strany rodičů, učitelů, vychovatelů nebo lékařů. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dále se soustavně vyvíjí také **smyslové vnímání**. V oblasti zrakového a sluchového vnímání jsou vidět výrazné pokroky. Dítě je vytrvalejší, pozornější, vše pečlivě zkoumá a je méně závislé na svých okamžitých potřebách. Stává se z něj dobrý a také častěji kritickým pozorovatelem. Věci zkoumá po částech do nejmenších detailů. Lze tedy hovořit o cílevědomém pozorování, což je důležitý mezník, kdy dítě dokáže oddělovat poznávání od jednacích aktivit. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Dalším významným momentem je, že se dítě více **orientuje v prostoru a čase**. Není už vázáno převážně na to, co dělá teď a tady, ale je schopno rozlišovat a určit význam pojmů jako dříve, později, blíže, dále apod. (Vágnerová, 2012)

Děti tohoto věku mají velice rozsáhlou **představivost**, a to v takové míře, že inspirovala řadu autorů k provedení výzkumů. Avšak hypotézy nebyly nikdy jednoznačně potvrzeny. Dnešní děti, které jsou ovlivňovány médii a sociálními sítěmi však postupně ztrácejí schopnost vybavit si něco za delší dobu a pamatují si méně detailní vizuální představy. (Vágnerová, 2012)

Neméně důležitým prvkem, který se rozvíjí je **řeč**. Řeč je základním předpokladem rozvoje chování a prožívání, napomáhá ke školnímu učení, zapamatování si nových informací a tím pádem posouvá dítě blíž k pochopení světa. Díky školní docházce roste v mladším školním věku výrazně slovní zásoba, délka vět i jejich uspořádání. Dítě poznává nejen nová slova, ale také nové významy slov a učí se je správně užívat. Důležitá je i forma řeči, kdy se od začátku školní docházky výrazně lepší artikulace, a to i u dětí, které neabsolvuji cílenou logopedickou péči. V oblasti řeči jsou však u některých dětí znatelné rozdíly. Především děti ze sociokulturně znevýhodněných rodin či děti jiných etnických skupin neužívají doma formu řeči podobnou té, kterou se mluví ve škole. Jde o slovní zásobu, její formu, ale i o preferenci různých výrazů. Pokud se forma jazyka, kterou se mluví doma diametrálně odlišuje od té školní, nastává pro dítě problém. Nemusí vždy správně rozumět učivu, jeho osvojení mu dá mnohem více práce a způsobuje tak pomalejší pokrok ve výuce. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

S předchozím bodem souvisí také rozvoj **paměti**, která se již může opírat o slovní zásobu více než o okamžité prožitky. Krátkodobá i dlouhodobá paměť se postupně zlepšují a dítě je schopné stále lépe reprodukovat naučenou látku. Zlepšování paměti podněcuje nejen větší množství osvojených znalostí, ale také jejich provázanost. Dítě proto začíná používat různé paměťové strategie, například opakováním si stále více vstěpuje potřebné znalosti či používá mnemotechnické pomůcky. Dítě je postupně schopné vnímat současně více složek učiva a tím se učení stává složitějším. Proto se také dítě musí zdokonalovat v umění učit se. Je třeba vést děti k tomu, aby si uměly dávat skutečnosti do souvislostí a najít si v učení systém tak, aby bylo co nejvíce efektivní pro každého jedince. (Vágnerová, 2012)

### 3.2 Emoční vývoj a socializace

Vstup do školy znamená velký krok k začlenění do společnosti. Vzorem chování a jednání už nejsou pouze rodiče, ale také učitelé a spolužáci. Dítě ve skupině se dostává do rozličných interakcí, na základě, kterých potom reaguje novými způsoby. Vztahy s vrstevníky jsou postaveny na jiné úrovni než vztahy s dospělými. Děti jsou si bližší svými vlastnostmi i zájmy, a proto je možné pouze ve skupině, dítě naučit sociálními reakcím jako jsou pomoc slabší, spolupráce, ale také soupeřivost či soutěživost. V předškolním období se některé děti již projevují jako vůdčí osobnosti nebo se naopak radši nechají vést. Ve školním věku se tyto tendence mohou prohlubovat a v extrémních případech mohou vést až k naprosté podřízenosti či přílišné panovačnosti. Nezřídka pak může dojít k tomu, že podřízené dítě se nechá ovlivnit negativními vlivy ostatních spolužáků do té míry, že si rodiče následně na toto stěžují. Pozorný pedagog může podobné situace korigovat, ovšem musí zvolit vhodný způsob. (Vágnerová, 2012)

Jelikož se dítě pohybuje ve vrstevnické skupině musí nutně přijít do kontaktu s názory, potřebami či přáními ostatních, čímž se formuje stále více schopnost sociálního porozumění. Díky tomu se učí také schopnost **seberegulace**, což se projevuje v tom, že dítě je schopné odložit své momentální uspokojení potřeb a věnovat se někdy i nudné, avšak nutné, školní práci. Na základě toho si samo dítě může již klást dlouhodobější cíle, kdy fakt, že si jej vybralo samo, předznamenává, že se bude o jeho dosažení více snažit. (Vágnerová, 2012)

Nárůst sebeovládání pak slouží k větší adaptabilitě a odolnosti dítěte vůči zátěži. Jde o významnou součást sociální obratnosti, na základě které, je dítě přijato do skupiny. Děti popudlivější, dráždivé nebývají zpravidla skupinou přijímány. Větší ovládání tedy značí, že dítě lépe rozumí svým pocitům, ale současně bere ohled na očekávání a postoje okolí. Vyjadřují své pocity přiměřeným způsobem a jsou schopni se kontrolovat tak, aby to zvládnutí nastalé situace usnadnilo. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

U dítěte mladšího školního věku dále dochází k vývoji **emočního porozumění**. Dítě poznává, že je možné pocity, či přání před okolím skrývat, ale zároveň si je samo uvědomovat. Postupně také dokáže rozumět možnosti ambivalentních prožitků, kdy je možné uvědomovat si prožívání více emocí najednou, často i protichůdných. Emoční vývoj je ovšem závislý na konkrétních zkušenostech dítěte a ve stresových situacích dochází často k emoční regresi. (Vágnerová, 2012)

Dále se rozvíjí **sociální kontrola a hodnotové orientace**. Dítě si do školy přináší základní poznatky o tom, co se smí a co se nesmí, co je správné či nesprávné a má jakousi formu svědomí, které je vybudováno zákazy a příkazy autorit. Avšak jak sociální kontrola, tak hodnotová orientace je zatím pouze minimální a závislá na aktuální situaci, a tak je nutné podporovat jejich zdravý rozvoj zvnějšku. (Vágnerová, 2012)

Vývoj **morálního vědomí a jednání** závisí na celkovém vývoji dítěte. Postupně se učí své jednání zvnitřňovat a jednat ze svého přesvědčení a ne, jen jako prostředek dosažení odměny, či naopak jako úniku před trestem. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

**Osvojování sociálních rolí** je v tomto případě nasyceno novými zkušenostmi. Dítě se stalo žákem a musí se naučit co se od něj čeká. Dále poznává roli učitele, kterého má respektovat a také je v nové roli spolužáka, od kterého se vyžaduje solidarita a ochota pomoci ostatním. (Vágnerová, 2012)

Pro budoucí život je ovšem důležité také upevnění **sexuálních rolí**. Dítě si intenzivněji osvojuje a uvědomuje rozdělení rolí muže a ženy. Muž se má chovat odlišně od ženy. Muži mají být ti silní, odvážní a mají být hlavou rodiny. Naproti tomu ženy jsou vnímány jako úzkostnější, citlivější a přizpůsobivější. V dnešní době již ale i tyto stereotypy nejsou až tak směrodatné. Postavení žen se změnilo a jsou nyní samostatnější a úspěšnější než v minulosti. Přesto ale jsou základní rozdíly mezi mužem a ženou pro děti mladšího školního věku velmi zajímavé a mají pocit, že se musí chovat dle příslušnosti k pohlaví. Dívky často přejímají návyky domácích prací, chlapce zase láká manuální technická práce. (Vágnerová, 2012)

Ze skutečnosti, že se dítě stalo součástí kolektivu vyplývá, že si více uvědomuje své vlastní **sebepečení a sebehodnocení**. Školní dítě je schopno popisu sebe sama skrze různé charakteristiky. Už nepopisuje pouze vzhled, ale je si vědomo i psychických vlastností a svých schopností. Zjišťuje, že lidé mají své stále psychické rysy a tím si vytváří stabilnější míru sebehodnocení. V posuzování sebe sama již používá také úspěšnost ve škole. Ovšem je třeba dát pozor na příliš nízké sebevědomí dětí. Toto může v dospělosti způsobit nemalé problémy a dát základ komplexům, které se v pozdějším věku velmi negativně projevují. V této oblasti jsou nejdůležitějšími činiteli právě rodiče. Dítě „zrcadlí“ to, co říkají rodiče. Jde tedy o to, zda dítěti věří a váží si ho nebo ho naopak podceňují. Na druhé straně dítě také vstřebává to, jak se rodiče chovají, takže jejich vlastní hodnocení sebe sama modeluje to, jak se bude v budoucnu vnímat i dítě. Nezanedbatelný vliv má ale také skupina, ve které se dítě pohybuje, ať už ve škole, či ve volném čase. Také učitel výrazně ovlivňuje sebehodnocení



dítěte. Dalším prvkem v sebehodnocení je pak dítě samo. Na základě všech výše zmíněných činitelů si dítě utváří obraz sebe sama, který doplňuje o své vnitřní poznatky. Tomuto procesu se říká sebesocializace. (Vágnerová, 2012)

### 3.3 Hra jako prostředek výchovy

I když ústřední činností dětí v mladším školním věku je učení, které ukojuje dětskou zvědavost, neméně důležitým prvkem je bezesporu hra.

„Hra je činnost, která nás provází od dětství a mnohé z nás i po celý život. Ve hře se dítě učí, hledá svůj vztah k sobě samému i ke světu, hledá a objevuje souvislosti – poznává svět.“ (Šikulová, Rytířová, s.19)

Prostřednictvím her je možné děti nenásilnou formou naučit důležité hodnoty a postoje, ale zábavným způsobem. Charakter hry se v tomto věku mění. Děti si vybírají náročnější hry, která mají více pravidel, učí se logické hry jako je dáma nebo šachy a mají v oblíbenosti pohybové hry, které slouží jako odreagování od soustředění ve škole. (Hájek a kol., 2011)

„Pomocí hry může dítě cvičit nejrůznější schopnosti od koncentrace pozornosti, rozvoje jemné motoriky, přes paměť a tvořivost až k sociálním dovednostem.“ (Šikulová, Rytířová, s. 20)

Hraní si je navíc přirozenou potřebou dítěte a jejím uspokojováním se dítě realizuje, může vyzkoušet nové věci, upevňovat se v tom, čemu rozumí či si rozvíjet fantazii. Nejde jen o prostředek k překlenutí dlouhé chvíle, ale je také výborným učitelem. (Pávková, 2011)

#### 3.3.1 Sociální dovednosti

Pro tuto práci je nejdůležitější rozvoj sociálních dovedností, které budou níže popsány.

„Obecně lze sociální dovednosti vymezit jako učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce v komunikaci. Sociální dovednosti sociální inteligence, emoční inteligence jsou pojmy, které vyjadřují část schopností a dovedností jedince pro psychologicky přiměřené poznávání a ovládání sebe samého a jednání s ostatními lidmi, vyjadřují sociální obratnost v interpersonálních vztazích.“ (Gillernová a kol., s. 32)

Mezi sociální dovednosti dle Gillernové patří

- asertivita,
- schopnost čelit sociálnímu tlaku,

- empatie,
- komunikace,
- řešení problémů,
- vytváření zdravé sítě sociálních vztahů,
- mediální gramotnost,
- zvládnutí přechodu do nového prostředí,
- sociální percepce,
- zvládání zátěžových situací,
- seberegulační a sebeorganizační dovednosti,
- akademické dovednosti apod.

Rozvoj sociálních dovedností pak může podporovat schopnosti důležité pro další život:

- zodpovědnost,
- schopnost spolupráce,
- schopnost interakce,
- schopnost vyrovnat se s konflikty,
- sebeovládání,
- soběstačnost,
- samostatnost,
- emocionální stabilita,
- sebeúctu a sebepojetí. (Hájek, 2004)

### ***3.3.1.1 Spolupráce***

Jelikož je tato práce zaměřena zejména na spolupráci dětí, je namístě se o tomto zmínit.

Spolupráce přináší úspěch, a to úspěch dvojího typu. Jak úspěch jednotlivce, tak zároveň úspěch celé skupiny. V rámci skupiny může každý jedinec přispět svým názorem či nápadem, a tak prospět celé skupině. Díky tomuto dochází k rozšíření sociálních hranic, kdy se jedinec stává členem skupiny a přemýšlí v množném čísle i za svoji skupinu. (Kasíková, 2010)

Pro rozvoj spolupráce jsou aktivity konané ve školní družině dobrým prostředím. Ve školním vyučování není zpravidla tolik prostoru pro skupinovou práci, a proto je k tomu ideální výchova mimo vyučování. Díky vhodně zvoleným aktivitám se dítě stává součástí kolektivu,

kde může poznat pocit sounáležitosti, zábavy, radosti, ale také se naučí umění kompromisu, a tím umět vyhovět ostatním lidem. (Pávková, 2011)

### 3.3.2 Role vychovatelky

Vychovatelka má nezastupitelnou roli v rozvíjení sociálních kompetencí, tedy i spolupráce mezi dětmi. Musí vytvořit podmínky k tomu, aby byla práce skupiny efektivní a dosahovala určitého cíle. Vychovatelka děti rozděljuje do skupin, určuje počet dětí v jedné skupině, zadává aktivity, sleduje průběh aktivit a v případě nutnosti zasahuje. Dává také zpětnou vazbu a navozuje prostředí k tomu, aby samy děti mohly posoudit, co bylo a nebylo správně. (Hájek, 2011)

### 3.3.3 Aktivity podporující spolupráci

Pro překládaný výzkum bylo vybráno devatenáct aktivit, které podporují spolupráci mezi dětmi. Jedna z nich byla použita jako první a zároveň poslední, aby bylo vidět, zda nastal od začátku zkoumání posun. V následující kapitole budou tedy tyto aktivity popsány.

- 1) Zasedání v kruhu: Všechny děti se postaví pravým ramene do kruhu. Každé dítě položí ruce na ramena dítěte před ním. Pak jdou všichni pomalu do dřepu a každý si opatrně sedne na kolena dítěte za ním. Po chvíli už všichni pevně a jistě sedí, aniž by se museli držet. Tato aktivita posiluje spolupráci v tom smyslu, že musí spolupracovat všechny články, aby bylo možné naplnit cíl hry.
- 2) Zvířecí rodina: Je třeba mít lístky se jmény zvířat, vždy dva lístky stejné. Hráči si vylosují lístek, a to tak, aby ostatní neviděli jeho obsah. Na pokyn se hráči promění ve zvíře na svém lístku a napodobením zvuku se snaží najít stejné zvíře, dokud všichni nemají dvojici. Hra podporuje zejména systematickosti spolupráce.
- 3) Komín: Vždy čtyři děti se postaví do tvaru čtverce, s rukama kolem ramen. Doprostřed čtverce na zem se položí nafukovací balónek. Děti se pokouší dostat ho z komínku ven, bez toho, aby se ho dotkly rukama. Aktivita je zaměřena zejména na umění najít kompromis. Každý může mít svůj názor jak dosáhnout cíle, ale musejí najít kompromis a posoudit, co vyzkoušet a jaká možnost bude nejlepší.
- 4) Hledání rodiny: Vychovatelka rozdává všem dětem kartičky. Vždy jsou čtyři kartičky k jedné rodině (máma, táta, dcera, syn) a každá rodina má jiné příjmení (př. Hruškovi, Boudovi, ...) Kartičky vypadají tedy takto: máma Hrušková, táta Hruška, dcera Hrušková, syn Hruška. Pomocí volání se pak děti hledají a až se najdou, mají se

posadit všichni na jednu židli v pořadí máma, táta, syn, dcera. Tato aktivita se zaměřuje na systematickou spolupráci.

- 5) **Elektrína:** Jedno dítě sedí v čele a představuje elektrárnu. Zbytek dětí se rozdělí na půl a sednou si ve dvou řadách, zády od sebe, naproti elektrárně. V řadách se děti drží za ruce a poslední články se drží jednou rukou také elektrárny. Na konci obou řad je jede míček. Elektrárna stisknutím rukou pošle elektrický proud. Děti si ho stisknutím předávají a ta řada, která je rychlejší stiskne míček, čímž vítězí. Řada se pak o jednoho posouvá. Hra podporuje v dětech soutěžního ducha, ale výhra je možná pouze skrze spolupráci. Jde o rychlé reakce a soustředění.
- 6) **Předávaná:** Děti stojí nebo sedí v kruhu. Určitý předmět se má, co nejrychleji podávat do kruhu, aniž by spadl na zem. Tato aktivita podporuje zejména předvídatelnost. Jedno dítě musí předvídat, co udělá ten před ním, aby nedošlo k chybě.
- 7) **To umím dobře:** Skupina sedí v kruhu. Jeden hráč začne a řekne něco, co dobře umí (př. pomáhat mamince). Takto se vystřídají všichni. Následně se přidá jedno volné sedadlo a ten, po jehož pravici se prázdná židle nachází pak říká: „Napravo teď nikdo není, ať tu prosím sedí někdo, kdo dobře umí pomáhat mamince nebo umí dobře kreslit apod.“ Tato aktivita posiluje především sebedůvěru, ale v konečném důsledku také spolupráci.
- 8) **Párové malování:** Hráči se rozdělí do dvojic. Každá dvojice má k dispozici jeden papír a jenu tužku. Oba uchopí dohromady tužku a kreslí obrázek na dané téma. Při tomto spolu nesmí mluvit. Zde jde především o umění kompromisu a vzájemné spolupráci. Spolupráce při neverbálním projevu je důležitým prvkem pro rozvoj této dovednosti.
- 9) **Bzučivé signály:** Jeden hráč je detektiv. Ten odejde z místnosti a ostatní děti schovávají předem daný předmět. Detektiv vstoupí do třídy a musí předmět najít. Skupina dětí mu pomáhá tím, že podle přiblížení nebo vzdálení detektiva od úkrytu, hlasitěji nebo tišeji bzučí. Zde je jedinec odkázán na spolupráci skupiny. Bez jejího pravdivého navádění nemůže dospět k cíli.
- 10) **Malovací štafeta:** Ve skupinách 5 – 10 hráčů každý dostane papír velikosti A4. K dispozici je velké množství barevných fixů. Všichni členové skupiny začnou malovat na svůj papír a po chvíli jej posunou po směru hodinových ručiček sousedovi. Ten v obrázku pokračuje podle svého a opět posílá dále. Toto se opakuje až do chvíle, kdy mají všichni zpět svůj obrázek. Na závěr skupina vymýšlí pro obrázky názvy.

U této aktivity je podporována předvídavost, ale také schopnost udělat kompromis. Je zde střet s tím, co si myslím, že chtěl malovat ten přede mnou a tím, co bych chtěl malovat já sám.

- 11) Hadí kůže: Hráči se s rozkročenýma nohama postaví za sebe. Každé dítě levou rukou prostrčí mezi nohama dozadu a uchopí pravou ruku dítěte stojícího za ním. Od této chvíle se nesmí hráči pustit a může začít stahování kůže. Na pokyn si poslední dítě v řadě lehne na zem a táhne dítě stojící před ním s sebou. To s rozkročenýma nohama nacouvá za ležící dítě a lehne si za něj. Jakmile si poslední dítě lehne, hned si zase stoupne a jde dopředu, až je na nohou opět celý had. Tato hra podporuje skupinovou spolupráci. Každý člen skupiny se musí do jisté míry přizpůsobit ostatním dětem.
- 12) Okolon (zvíře z novin): Hráči vytvoří skupiny. Každá skupina dostane jedny noviny a ty roztrhá na kousky o velikosti krabičky sirek. Z těch se má na stole poskládat velké zvíře „okolon“. Nikdo neví, jak bude vypadat. Hráči jeden po druhém vkládají do obrázku útržky novin, až vznikne bytost podobná zvířeti. Hráči spolu nesmějí mluvit, takže každý sám rozhodně, kam další díl položí. Nakonec skupina zvířeti vymyslí nový název. Hra podporuje spolupráci v tom smyslu, že tříbí představivost, předvídavost a každý má zájem na úspěchu celé skupiny.
- 13) Medvěde, vstávej! Děti si dají pod tričko polštář, aby se z nich stali tlustí medvědi. Vždy dva medvědi si sednou na zem zády k sobě a zaháknou se navzájem za lokty. Přitáhnou nohy k sobě a pokoušejí se společně vstát. K tomu musí zády tlačit proti sobě a současně se zvedat nahoru. Jde o jednoznačné posílení spolupráce dvou lidí. Jeden se musí přizpůsobit druhému pro společné dosažení cíle.
- 14) Rychlost 2000: Hráči jsou rozděleni do skupin. Každá skupina dostane lístek, na kterém jsou napsány různé předměty. Všechny skupiny mají stejný seznam věcí. Jde o to, která skupina získá předměty rychleji. Hra je koncipována jako soutěž, proto je třeba najít kompromis, jak nejefektivněji splnit úkol k dosažení cíle.
- 15) Ledové kry: Zem je pokryta novinami (ledem), po kterých se hráči pohybují. Led ale taje, a tak se postupně listy novin odstraní, a tak vzniknou ledové kry. Kdo se nechce utopit, musí být na ledové kře. Postupně se kry zmenšují a děti se musí mačkat na stále menším prostoru. Tato aktivita podporuje týmového ducha. Jde o to, že skupina nechce přijít o žádného člena a spolupracuje na tom, jakým způsobem toho co nejvíce dosáhnout.

- 16) Potkali se na mostě: Utvoří se dvě skupiny a každá se postaví na jeden konec mostu. Ten představuje natažené lano. Na pokyn se z každé skupiny vydá po mostě jeden hráč a potkají se uprostřed. Most je velmi úzký, a proto musejí spolupracovat, aby se každý dostal na druhou stranu mostu. Kdo stoupne vedle, utopí se v řece. Podporuje umění kompromisu. Spolupracovat společně na tom, jak uspět.
- 17) Transportér: Děti vytvoří skupinky pěti až sedmi hráčů a zaháknou se různými způsoby tak, aby vzniklo nějaké vozidlo, které bude jednoho z nich vozit po místnosti. Pak si skupiny svá vozidla předvádějí. Tato hra byla zařazena z důvodu, trochu jiné perspektivy. Jde zde opět o spolupráci a přemýšlení o tom, kdo bude jezdcem, jak se správně zachytit. Na závěr této hry jde o jakousi exhibici skupinového nápadu a jeho úspěšnosti.
- 18) Rozplétání klubek: Hráči chodí po místnosti, a když na sebe narazí, podají si krátce ruce. Po chvíli dá vedoucí signál a všichni chytí své dva nejbližší spoluhráče za ruku a už je nepustí. Nyní se musí všichni pokusit vzniklé klubko rozplést. Přelézají přes jiné páry rukou, podlézají pod nimi, nechávají ostatní přelézt přes své ruce, radí se, hledají strategie, dokud není ze všech jeden velký kruh. Spolupráce je klíčovou věcí. Jeden člen vidí ze svého pohledu jinou perspektivu, a tak může poradit, jak se co nejeфекtivněji dostat tam, kam je třeba.
- 19) Řekni mi, zrcadlo: Utvoří se páry, které si stoupnou naproti sobě do prostoru. Jeden z dvojice provádí gesta a pomalé pohyby, které se ten druhý, jako jeho odraz v zrcadle, snaží zrcadlově a současně napodobit. Po zhruba pěti minutách se role vymění. Jde zde o vcítění se do druhého. Předpokladem úspěchu je oprostít se od vlastního tempa a přizpůsobit se druhému, pro dosažení cíle.
- 20) Zasedání v kruhu: Bylo již popsáno v bodě 1). Tato hra byla zařazena na začátek a na konec z toho důvodu, že je třeba opravdu velká míra spolupráce a přizpůsobení se druhým. Její opakování slouží k tomu, aby bylo zjištěno, zda výše uvedené aktivity zanechaly v dětech nově posilované formy spolupráce a zda se dokážou vyvarovat předchozím chybám. (Petillon, 2013)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V rámci teoretické části byla popsána témata související s předkládaným výzkumem. Bylo popsáno chápání volného času a jeho využití, a to zejména v kontextu školní družiny. Děti si díky vhodnému výchovnému působení osvojují nejrůznější sociální dovednosti a úkolem této bakalářské práce je zjistit, zda je toto osvojování možné pomocí cílených aktivit ve školní družině. Jelikož dané téma nebylo z tohoto úhlu pohledu detailněji zkoumáno, bude se tento výzkum snažit o jeho zmapování, k čemuž bude využita **kvalitativní forma výzkumu**.

Následující podkapitoly budou tedy popisovat principy kvalitativního výzkumu, dále pak výzkumný problém, výzkumný cíl a také celkovou metodologii výzkumu. Následovat bude objasnění metodického postupu, zvolených metod a technik sběru dat. A v neposlední řadě bude zmíněn výzkumný soubor, prostředí výzkumu, průběh a zpracování dat.

### 4.1 Kvalitativní výzkum

Podle Hendla (2005) nelze přesně specifikovat, jakým způsobem lze kvalitativní výzkum dělat nebo jej vymezit. Kvalitativní výzkum ve své podstatě nepoužívá data ze statistik, tedy ani příliš nepracuje s čísly. Data, která výzkumník potřebuje, sbírá tedy především v terénu. Oproti výzkumu kvantitativnímu je kvalitativní spíše nestrukturovaný.

Kvalitativní výzkum, a analýza dat během něj zjištěná, trvá ve většině případů po delší dobu. Proto byl pro účely této práce výzkum realizován po čtyři měsíce, aby bylo dosaženo nadhledu nad situací v delším časovém horizontu.

### 4.2 Design výzkumu

Určení designu znamená rámcově uspořádat či naplánovat výzkum. Je důležité vědět co a proč budeme zkoumat, ale neméně významné je i to, jak toho dosáhneme. (Maňák, 1994)

Pro účely této práce je zvoleným designem tzv. **školní etnografie**. V rámci tohoto designu je školní prostředí, potažmo prostředí školní družiny, vnímáno jako „školní národ“, který má svá specifika a kulturu. Popsání projevů chování mezi dětmi je ovlivněno tím, že je omezeno prostředím školní družiny a z tohoto důvodu je tento typ designu vyhovující.

Dále bude použito techniky **obsahové analýzy**, kdy bude obsah pozorování dále analyzován.



### 4.2.1 Metody sběru dat

Pro účely této práce je ke sběru dat zvoleno **zúčastněné pozorování**. Jde o dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit v určeném terénu, aby bylo možné objevit a popsat projevy či procesy. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

K tomu, aby bylo možné zmapovat probíhající aktivity ve školní družině je tato technika více než vhodná. Pro komplexní zjištění, zda může dlouhodobé cílené působení ovlivnit chování a spolupráci dětí, trvalo pozorování čtyři měsíce, a to od poloviny listopadu 2017 do poloviny března 2018.

Děti ve školní družině si vytvářejí vlastní systém, který má svá specifika, proto je zvolena metoda pozorování, aby byly informace zjištěny nenásilně. Děti jsou na aktivity zvyklé, a tudíž se chovají přirozeně a spontánně. K zachování zmíněné přirozenosti chování bylo zvoleno pozorování skryté, kdy účastníci nevědí, že jsou předmětem výzkumu.

Na základě předem stanovených her a aktivit bylo pozorování zaznamenáváno do záznamového archu. Při pozorování se výzkumník rámcově držel níže uvedených výzkumných otázek.

## 4.3 Výzkumný problém

Formulace výzkumného problému vychází z cíle, jenž je stanoven. Jde o popsání neprobádané oblasti či jevu.

Objasnění oblasti, která bude předmětem výzkumu je důležitým prvkem, která konkretizuje čeho přesně se bude týkat a stanovuje také jakýsi rámec, kterého se má výzkumník držet.

Výzkumným problémem je tedy **vliv aktivit ve školní družině na spolupráci dětí mladšího školního věku**.

## 4.4 Výzkumný cíl

Na začátku výzkumu je třeba si určit cíl, kterého chce výzkumník dosáhnout a také to, zda je cíl dostatečně významný. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

**Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda mohou aktivity ve školní družině ovlivnit spolupráci dětí mladšího školního věku.**

Dílními cíli pak je zjistit, zda mohou aktivity ve školní družině ovlivnit chování dětí a které aktivity mohou ovlivnit spolupráci dětí.

#### 4.5 Výzkumné otázky

Pro dosažení cílů výzkumu je zapotřebí stanovit si základní otázky, díky nimž je následně možné ověřit si, zda bylo cíle dosaženo.

Pro účely této práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Jak ovlivňují cílené aktivity ve školní družině spolupráci dětí?
- Jak ovlivňují cílené aktivity ve školní družině chování dětí?
- Které aktivity ovlivňují spolupráci dětí?

#### 4.6 Výzkumný soubor

Jako výzkumný soubor je vybrána skupina 10 až 15 dětí ve věku od 6 do 8 let, navštěvujících školní družinu. Počet dětí se měnil díky mnoha faktorům, zejména kvůli nemoci dětí, a tudíž jejich absenci.

#### 4.7 Prostředí výzkumu

Zvolena byla školní družina při vesnické škole v Jihomoravském kraji, a to z toho důvodu, že v této škole výzkumník pracuje, a tudíž je ke zkoumání dán vhodný prostor.

Výzkum se odehrával v prostorách družiny, který je rozdělen do určitých zón. Nachází se zde prostor pokrytý kobercem, ten slouží primárně k odpočinku, ale také ke hraní. Dále jsou zde stolky a židličky, představující prostor pro tvůrčí výrobu. Prostor družiny je vybaven katedrou vychovatelky, skříní, ve které jsou materiály pro vyrábění, a také skříněmi, kde jsou uspořádané hry a hračky. A dále také malá knihovnička s dětskými knihami.

#### 4.8 Vstup do terénu a jeho průběh

Před realizací výzkumu byl osloven ředitel vybrané základní školy. Ředitel byl seznámen s tím, co bude předmětem výzkumu a jakým způsobem bude zkoumání probíhat. Také byl ujistěn, že výsledky slouží pouze pro účely bakalářské práce a informace budou anonymní.

Jelikož je výzkumník ve škole zaměstnán, děti jej dobře znají a není pro ně tudíž zdrojem rozrušení či ostychu.

Pozorování pak tedy probíhalo čtyři měsíce zhruba od poloviny měsíce listopadu 2017 do poloviny března 2018, a to vždy jednou až dvakrát týdně. V tomto časovém úseku probíhaly vánoční, pololetní a jarní prázdniny, a z tohoto důvodu byly ve zkoumání pochopitelné přestávky. Pozorování proběhlo v daném období dvacetkrát, tudíž bylo vyhotoveno dvacet záznamových archů, a to tak, aby bylo možné zachytit, jak se po dobu zkoumání mění atmosféra, postoje atd.

Školní družina, ve které byl výzkum realizován, je určena pro děti prvního a druhého ročníku základní školy. Prostor pro aktivity byl vždy zhruba od 13:00.

Výzkumník vždy zadal dětem předem stanovenou aktivitu, ujistil se, zda jí plně rozumějí a následně pozoroval vzájemné interakce, způsoby řešení situací, spolupráci a prožívané emoce. V průběhu aktivit byly zhotovovány poznámky, které byly ihned po skončení každé aktivity vepsány do záznamového archu, aby byly zapsány veškeré detaily.

## 5 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT

Jak již bylo výše zmíněno data byla nashromážděna metodou pozorování, a byla zaznamenávána do záznamových archů (příloha č. 1). Pro dosažení cíle, a tudíž zjištění, zda je možné ovlivnit spolupráci dětí aktivitami ve školní družině, je třeba zodpovědět výše položené výzkumné otázky a následně shrnout vše zjištěné.

### 5.1 Zpracování dat

Získaná data, tedy pozorovací archy, byla několikrát podrobně přečtena a následně zpracována pomocí kódování. Jelikož podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je to velice efektivní způsob pro nastartování analýzy dat.

Posléze byly vytvořeny kategorie, které jsou popsány níže, na základě kterých, byl každý jednotlivý záznamový arch interpretován pomocí obsahové analýzy a následně byly zpracovávány odpovědi na výzkumné otázky.

#### 5.1.1 Kódování

Ke zpracování výzkumu bylo použito otevřené kódování, které obsahuje operace, dle kterých jsou nashromážděná data rozebrána, kategorizována a následně složena novým způsobem. (Hendl, 2005)

V průběhu kódování byly jednotlivé údaje rozebrány na samostatné části a na základě podobnosti pak byly zařazeny do společných kategorií. Z uvedených pozorování vznikly tři významné kategorie, a to 1. role vychovatelky, 2. projevy chování a 3. míra spolupráce. Tyto kategorie pak byly posouzeny z hlediska dlouhodobého vývoje v kontextu výzkumných otázek.

#### 5.1.2 Obsahová analýza

Zde bude popsána obsahová analýza každého záznamového archu zvlášť.

##### 1) Zasedání v kruhu, 14. 11. 2017

Vychovatelka vysvětlila hru, její cíl a zdůraznila, že je zapotřebí pracovat dohromady. Děti byly zpočátku netrpělivé, ale nedokázaly ani po opakovaných pokusech dojít k cíli. Při této aktivitě děti nespolupracovaly, spíš se navzájem pošťuchovaly a zajímalo je více válení se po sobě než dosažení cíle.

## 2) Zvířecí rodina, 22. 11. 2017

Vychovatelka vysvětlila hru. Děti se po vyzvání začaly hledat. Měly z hledání radost, ovšem ne všichni spolupracovali. Tři děti nikoho nehledaly a pouze se předváděly před ostatními. Jejich dvojice si je hledaly samy. Spolupráce byla přijatelná u většiny dětí, ovšem u některých převládlo vlastní předvádění před dosažením cíle.

## 3) Komín, 29. 11. 2017

Vychovatelka vysvětlila principy hry a rozdělila děti do skupin. Každá skupina se teď samostatně domlouvala, jak dosáhnout cíle. Zprvu byly děti nadšené, ale po neúspěších je hra přestala bavit. Spolupráce byla přijatelná, až do chvíle opakovaných neúspěchů.

## 4) Hledání rodiny, 4. 12. 2017

Hra byla vychovatelkou vysvětlena. Zprvu některé děti nepochopily princip hry, ale pak „odkouraly“ od ostatních správný postup. Při hledání spolupracovali na tom, který článek jim ještě chybí a také na tom, jak se mají posadit. Hra pro ně byla zábavná a uvolňující. Spolupracovaly dobře.

## 5) Elektřina, 7. 12. 2017

Vychovatelka vysvětlila hru a rozdělila děti do skupin. Děti byly velmi soustředěné a netrpělivé. Při získání bodu se děti radovaly, na opačné straně byly děti zklamané. Po chybě jednoho hráče, mu bylo jeho skupinou vyčítáno, že kvůli němu prohrály. V této chvíli musela vychovatelka zasáhnout, aby se nestrhla hádka. Dále byla spolupráce dětí přijatelná, děti ale velice negativně vnímají prohru.

## 6) Předávaná, 13. 12. 2017

Vychovatelka zdůraznila, jak je spolupráce důležitá. Děti byly zaujaty a soustředěny, a to až do chyby jednoho chlapce. Ostatní ho obviňovali, ale hledali chybu jen na jeho straně a ne na straně toho, kdo mu míč špatně podal. Spolupráce byla vcelku dobrá, avšak opět se projevíly negativní emoce, při pochybení jednoho článku.

## 7) To umím dobře, 19. 12. 2017

Vychovatelka hru vysvětlila a určila kdo začne, protože nikdo sám nechtěl začít. Hrála zde velkou roli stydlivost a rozpačitost. Dětem bylo nepříjemné o sobě říkat pozitivní věci. Vychovatelka zde měla velkou roli. Zařadila do této hry i diskusní kolečko, kdy děti mluvily o svých pocitech a všechny se shodly na tom, že o sobě takto hezky často nemluví. Poté byla druhá fáze hry, kdy bylo evidentní, že říkat

hezké věci o druhých lidech už dětem nedělá takový problém. U této hry šlo o spolupráci v jiné podobě. Spíš se děti navzájem povzbuzovaly.

8) Párové malování, 4. 1. 2018

Vychovatelka dala pokyn dětem, aby se rozdělily do dvojic, vysvětlila hru a zadala téma práce (prázdniny). Pak pustila relaxační CD. Bylo vidět napětí a přetlačování o tužku. Z šesti dvojic popsaly tři, že se ve vedení tužky střídaly. Dvě další dvojice se o tužku přetlačovaly a jedna dvojice popsala, že jeden kreslil a druhý se nechal vést. Spolupráce byla přijatelná u většiny dětí, ale bylo vidět, že mají problém najít způsob, jak komunikovat beze slov.

9) Bzučivé signály, 8. 1. 2018

Vychovatelka vysvětlila hru a z přihlášených dětí vybrala detektiva. Děti se shodly na místě úkrytu. A svědomitě jako jeden muž naznačovala bzučením místo úkrytu tak, aby detektiv poznal, kde je předmět schovaný. Děti byly nadšené a spolupracovaly velmi dobře. Všichni se dokázali soustředit a věděli co mají dělat.

10) Malovací štafeta, 11. 1. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila a rozdělila děti do skupin. Děti byly netrpělivé a po zvukovém znamení začaly kreslit. Po dalším znamení předaly svůj papír dál. Následovalo přemýšlení nad nově získaným papírem. Až po chvíli se daly děti opět do práce. Při čtvrtém písknutí už se děti nerozmýšlely tak dlouho, protože obrázek byl více zřetelný. Spolupráce měla trochu jinou formu. Šlo hlavně o adaptaci a navázání na myšlenku někoho jiného. Dětem byla velmi vítána.

11) Hadí kůže, 17. 1. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila a předvedla. Děti byly rozpačité, ale postupovaly dle pokynů. Práce se jim nezdařila napoprvé, ale byly trpělivé a zkoušely znovu dosáhnout cíle. Tato hra děti nezaujala. Spolupracovaly dostatečně, aby se jim aspoň částečně povedlo dojít k cíli.

12) Okolon – zvíře z novin, 24. 1. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila. Děti bavilo trhat noviny, potom ale nastalo ticho a děti skládaly jeden kousek ke druhému. Bylo vidět, že přemýšlejí nad tím, jaké zvíře mohl mít na mysli jejich předchůdce a konfrontovaly to s vlastní představou. Spolupráce byla velice dobrá a příjemná.

## 13) Medvěde, vstávej! 30. 1. 2018

Vychovatelka dětem hru vysvětlila a rozdělila je do dvojic. Ty si vycpaly břicha polštáři, což se jim velice líbilo. Když se usadily v požadované pozici, nejprve se komíhaly a nohy jim klouzaly. Navzájem se radily, co má ten druhý dělat. Děti tato hra bavila a zkoušely ji znova a znova. Spolupráce byla dobrá.

## 14) Rychlost 2000, 1. 2. 2018

Vychovatelka vysvětlila hru a její cíl. Děti se těšily a ve skupinách si promyslely svoji strategii. Ze tří skupin zvolila jedna skupina takový způsob, že se rozutekla celá skupina za jedním předmětem. Ostatní dvě skupiny si rozdělily úkoly a každý člen dostal seznam věcí, které měl přinést. Toto poslání „okopírovala“ i první skupina. Spolupráce zde byla velice dobrá, jednotlivé skupiny se dokázaly dohodnout na jednotlivých strategiích, i když potom zhodnotily, že je jiná strategie možná efektivnější. Děti tato hra velmi zaujala a dlouho diskutovaly, jak se s ní poperou příště.

## 15) Ledové kry, 13. 2. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila a v průběhu hry odebírala části novin. Děti z počátku myslely na svou pevnou pozici, ale se zmenšujícím místem se začaly radit, jak ušetřit místo. Vymysleli způsob postavit se každý jen na jednu nohu a poté si i některé děti vlezly na záda svým spolužákům. Spolupráce byla velice dobrá, děti se společně dokázaly domluvit a vymyslet nové možnosti hry.

## 16) Potkali se na mostě, 21. 2. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila a upozornila, že je důležité spolupracovat, aby byl dosažen cíl. Děti řešily situaci na úzkém provaze různě. První dvojice se dlouze domlouvala a poté se děti chytily a opatrně jeden druhého překročily. Tento způsob poté zopakovaly i další dvojice, jedna i beze slov. Jedné dvojici se toto nepovedlo, a tak vymyslela, že se jeden vrátí a až ten druhý přejde, tak přejde i on. Spolupráce byla velice dobrá. Děti hledaly nové způsoby řešení a nevzdávaly se.

## 17) Transportér, 28. 2. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila a poté děti rozdělila do skupin. Byli utvořeny dvě skupiny po sedmi dětech a každá z nich vymyslela jiný způsob držení, aby jednoho ze svého středu mohli na sobě „vézt“. Spolupráce byla vynikající, i přes drobné chyby, nikdo nikoho neobviňovala a spíše se děti snažily najít problém a přijít na to, jak ho vyřešit.

## 18) Rozplétání klubek, 7. 3. 2018

Vychovatelka hru vysvětlila a pustila hudbu. Po zastavení hudby se děti pochytily a nastala vřava. Byly to ale konstruktivní rady, jak se rozmotat a zdůrazňovaly si mezi sebou, že se nesmí pustit. Spolupráce byla velice dobrá. Všechny děti se spojily, aby dosáhly cíle.

19) Řekni mi zrcadlo, 15. 3. 2018

Vychovatelka po vysvětlení pravidel hru předvedla. Děti samostatně utvořily dvojice. A začaly se pitvořit, sedat si, lehat si atd. Všechny pohyby, ale dělaly velmi zpomalně. Po výměně stran se toto opakovalo. Spolupráce u této hry byla přímo vynikající. Bylo vidět, že děti berou na vědomí ty druhé a vcítily se do nich tak, aby stíhali všechno předváděné.

20) Zasedání v kruhu, 19. 3. 2018

Vychovatelka hru připomněla a vysvětlila, co bylo minule špatně. Děti se soustředily a pokusily se o posazení. I přes počáteční neúspěch se nevzdávaly a pak si navzájem poradily, co kdo musí udělat, aby se jim to podařilo. Po této poradě a zkontrolování postoje každého dítěte se pokus zdařil a měli z toho velikou radost. Spolupráce byla vynikající. Děti přišly na to, že nezáleží jen na tom, jak stojí ony samy, ale také jak stojí ten před nimi i za nimi.

## 5.2 Výzkumné otázky

V této podkapitole bude zpracována výše zmíněná analýza záznamových archů, a to v kontextu výzkumných otázek.

### 5.2.1 Jak ovlivňují cílené aktivity ve školní družině spolupráci dětí?

Tento výzkum je založen na tom, zda cílené aktivity ovlivňují spolupráci mezi dětmi. Odpověď je dle mého názoru taková, že aktivity zacílené právě na spolupráci, splnily svůj účel. Děti se po dobu čtyř měsíců posunuly k tomu, že se dokáží sledovat navzájem a přizpůsobit tomu své chování a jednání. Chápou, že je třeba společné práce k dosažení výsledků. Ovšem jak se ukázalo v průběhu zkoumání důležitým prvkem v této oblasti je právě osoba vychovatelky. Spolupráce je dovednost, kterou se člověk učí v průběhu celého života. Proto je zajímavé sledovat děti, jak si osvojují tuto dovednost v jistém časovém úseku. Jisté formy spolupráce byly potřeba u všech prováděných aktivit. Z počátku byly děti v mnoha případech spíše individualisté. Spojitost je jistě také v tom, že se jedná o žáky prvního a druhého ročníku. Děti si na sebe musely nejprve zvyknout, poznat sebe a své návyky a naučit se žít



v organizovaném kolektivu. Je vidět posun v průběhu pozorovaného období. Děti si více věřily navzájem a neměly tudíž pocity nedůvěry a neochoty pomoci či neochoty spolehnout se na někoho dalšího. V oblasti spolupráce je vidět opravdu značný posun. Z čehož vyplývá, že pokud chceme v dětech podnitit určité dovednosti či vlastnosti je třeba na nich společně s dětmi pracovat a dlouhodobě je posilovat a podporovat.

### **5.2.2 Jak ovlivňují cílené aktivity ve školní družině chování dětí?**

Odpoověď na tuto otázku není v žádném případě jednoznačná. Z pozorovaného bylo zjištěno, že tím, jaké jsou zvoleny aktivity, je dán předpoklad, jak se budou děti chovat. Volené aktivity děti povětšinou zajímaly a měly chuť je vyzkoušet. Děti mají své potřeby a úkolem vychovatelky je vycítit, co je právě v tuto chvíli ku prospěchu dětí. Chování dětí se v průběhu výzkumu točilo okolo pocitů radosti, zvědavosti, netrpělivosti, soustředěnosti ovšem někdy i zklamání a stydlivosti. Postupem času se ale měnily projevy chování v tom smyslu, že si je děti začaly více promýšlet a uvědomovat. Nezačaly obviňovat někoho z prohry před tím, než by si ověřily, zda není chyba spíš v systému než v jednotlivci. Jelikož tento výzkum byl dlouhodobějšího charakteru lze si všimnout jistého rozvoje empatie a vcítění se do ostatních dětí. Projevy chování v tomto případě byly posuzovány v rámci družiny, kdy se děti znají, chodí spolu do školy a tráví společně skoro celý den. Tento model chování je proto specifický právě proto, že se odehrává v této řekněme „komunitě“, která je odlišná od jiných. Pro zmapování toho, jak se děti chovají i mimo družinu by byl zapotřebí samostatný výzkum a z tohoto důvodu jsou poznatky získané z tohoto výzkumu aplikovatelné pouze na oblast chování ve družině.

### **5.2.3 Které aktivity ovlivňují spolupráci dětí?**

Aktivity, které byly uskutečněny, byly z nejrůznějších oblastí. Byly to aktivity pohybového typu i aktivity klidnější, aktivity na rozvoj logiky, aktivity podněcující fantazii, aktivity pro hledání strategie, aktivity na rychlost, aktivity na přesnost, aktivity, kde bylo třeba síly. Společným jmenovatelem všech byla tedy spolupráce. Všechny tyto aktivity měly za cíl podporovat zdravý rozvoj a nenásilnou formou děti učit spolupráci, která je třeba k dosahování cílů i v dalších letech. Ve všech případech se spolupráce mezi dětmi konala, ať už v menší či větší míře. Nejvíce se ovšem projevovала při aktivitách zaměřených na pohyb.

## 6 VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Jak již bylo zmíněno cílem této práce je zodpovězení výzkumných otázek a tím k dosažení vytýčeného cíle, zda **mohou aktivity ve školní družině ovlivnit spolupráci dětí mladšího školního věku.**

Po shrnutí všeho zmíněného se domnívám, že ano, je to možné. Důležitým prvkem pro ovlivňování jakékoliv stránky rozvoje, právě po dobu ve družině, je ovšem vychovatelka. Jak vyplývá z výzkumu, je osoba a hlavně osobnost vychovatelky nezastupitelná. Není možné myslet si, že děti tohoto věku se dokáží vypracovat samy bez pomoci. Dobré vedení, podpora a motivovanost je velkým cílem samotné vychovatelky. Proto si tato musí vytvářet plán toho, jak s dětmi pracovat a průběžně jej doplňovat a aktualizovat. Každá skupina dětí je jiná a má svá specifika. Je to živá forma, která se nedá nasoukat do předem určené škatulky s tím, že to bude fungovat, protože s jinou skupinou to tímto způsobem fungovalo.

Je zapotřebí aktivity vybírat s ohledem na možnosti družiny, možnosti vychovatelky, ale zejména s ohledem na možnosti dětí. To ovšem neznamená, že aktivita, která se nezdařila ze začátku školního roku, se nedá zkusit v průběhu roku zase. Je ale třeba trénovat oblasti, které děti nemají až tak zažité, ale zároveň také posilovat ty, které už si děti osvojily. Neustálý trénink, rozvíjení a hledání nových dovedností, kterým lze děti učit, je velkým posláním pro budoucí generace.

Z předloženého výzkumu vyplývá, že docházka dětí do školní družiny není jen jakýmsi dětským koutkem, kde je na děti pouze dohlíženo. Neméně podstatná je zde totiž i výchovná složka, která je naplňována skrze odborně způsobilé pracovníky. Během školního vyučování se děti učí velké množství informací a dovedností, což je velice důležité pro kvalitu celého dalšího života. Ovšem docházka dětí do družiny je neméně přínosná, protože i zde jsou odborníci na svou oblast, a i oni pečují o harmonický rozvoj dětí, a to nenásilnou formou, aniž by si toho dítě samotné třeba i všimlo. Naučí dítě pohybovat se v kolektivu, kde je třeba nemyslet jen na své potřeby, ale také se dívat kolem sebe a zajímat se o problémy druhých.

Tudíž spolupráce a komunikace rodičů s vychovatelkami družin, by měla být stejně důležitá jako komunikace se školou.

## ZÁVĚR

Školní docházka je povinností každého dítěte. Docházka do školní družiny povinná není, ale je nedílnou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. Zájem o tuto oblast, která není tak často diskutována by měl být zvýšen díky novým zjištěním či pouhým popsáním něčeho neřečeného.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda mohou aktivity ve školní družině mít vliv na spolupráci dětí mladšího školního věku. V první řadě byla zpracována literatura do teoretických východisek, z kterých mohl posléze vycházet i praktický výzkum.

Teoretická část je rozdělena do třech hlavních kapitol. První kapitola pojednává o volném čase a jeho využití. Volný čas nebyl vždy vnímán jako pozitivní součást života. Až postupem doby se o využívání volného času a také o výchově ve volném čase více a více hovořilo. Na výchovu ve volném čase jsou kladeny požadavky, kterých je třeba se držet pro kvalitní a dobré výsledky. Důležité je vymezení cílů této výchovy, a to na výchovu ve volném čase a výchovu k volnému času. Není důležité jen to, že děti tráví svůj volný čas různými aktivitami, ale je třeba utvářet správné návyky, jak volný čas vhodně trávit, mít přehled o nabídce aktivit a v neposlední řadě také umět účinně odpočívat. Tímto oborem se v dnešní době nejvíce zabývá pedagogika volného času.

Druhá kapitola se zabývá školní družinou. O soustavné výchově dětí v době mimo vyučování se pokoušel už Jan Amos Komenský, avšak o tom, jak chápeme školní družinu teď se dá hovořit až po změnách v polovině 20. století. O výchovné působení i mimo školu se snažily různé organizace, většinou charitativní, ale postupně se do této oblasti zapojovaly i soukromé subjekty a na kvalitní vliv na děti byl kladen velký důraz. Pro dobrý výchovný program je žádoucí stanovit si cíl výchovy, ke kterému bude působení družiny směřovat. K sestavení takového programu je ale zapotřebí zkušený vychovatel či vychovatelka. Na osobu vychovatelky jsou kladeny velké nároky a nemůže se jí stát každý. Základem jsou osobní předpoklady, které zahrnují zejména kladný vztah k dětem, vysokou míru empatie a také umění vytvořit příjemné a bezpečné prostředí. Vychovatelka má jít příkladem dětem a chovat se slušně a rozhodně. V současnosti je vše, co se týká školní družiny obsaženo v zákoně o zájmovém vzdělávání a také Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy poskytuje metodickou oporu vydáváním specializovaných příruček.

Ve třetí kapitole je zmíněna charakteristika dětí mladšího školního věku. Dítě tohoto věku má své potřeby a specifické nároky na to, jak je plnit. Zvědavost je základním kamenem

poznávání nového. Děti se lehce nadchnou a zajímá je všechno, co se odehrává v jejich okolí. Tělesný vývoj předpokládá rozvoj hrubé i jemné motoriky. Dítě je rychlejší a stále více věcí zvládne samo nebo s mírnou dopomocí. Rozvoj smyslového vnímání je také neméně důležitý, stejně jako rozvoj řečových dovedností. Umění číst a psát je základem pro kultivování komunikace se svým okolím. Nesmírně důležitý je také aspekt socializace a vytýčení povinností dítěte. Pokud dítě vidí výsledky své péle a snažení, tím spíše se pustí do dalších věcí a trénování nových dovedností. A právě prostřednictvím různých her a aktivit je možné děti povzbuzovat ke stále novým činnostem, zjišťovat v čem jsou dobré a pro co mají talent, který je třeba vyzdvihnou a posilovat.

Další součástí práce pak představuje praktická část. Zde jsou vymezena východiska pro předkládaný výzkum. Důležitou otázkou je, zda bylo dosaženo cíle. Pomocí stanovené metody, a to metody zúčastněného pozorování, bylo zkoumáno prostředí přímo ve školní družině. Sledovány byly projevy dětí přímo při různých aktivitách. Tyto projevy pak byly zaznamenány do záznamových archů, a to po dobu čtyř měsíců. Následná analýza a zpracování získaných dat přinesla odpovědi na předem stanovené otázky.

Stěžejní informací je zjištění, že pokud se s dětmi pracuje cíleně na nějaké dovednosti, je možné ji ovlivňovat. Samozřejmě je nutné podotknout, že tento výzkum probíhal na jednom místě s určitou skupinou dětí. Jak již bylo zmíněno školní třída potažmo i školní družina je živou formou, jedinečným systémem a každá taková skupina má svá specifika. Proto by bylo nutné učinit takové zkoumání ve větším rozsahu, aby bylo možné dělat závěry, které by se daly více zobecnit.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- HÁJEK, Bedřich a kol. Děti, vedoucí, volný čas. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-06-1
- HÁJEK, Bedřich a kol. Školní družina. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2
- HEŘMANOVÁ, Jana; MACEK, Milan. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmová vzdělávání. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9
- HOFBAUER, Břetislav. Děti, mládež a volný čas. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5
- HOLEŠOVSKÁ, Anna. Zájmová činnost ve školní družině. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7637-586-8
- GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ Lenka a kol. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9
- KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav. Predškolská a elementárna pedagogika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7637-828-9
- KRATOCHVÍLOVÁ, Emília a kol. Úvod do pedagogiky. Trnava: Pedagogická fakulta Trnava, 2007. ISBN 978-80-8082-145-6
- KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra a kol. Člověk – prostředí – výchova. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2
- LANGMEIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. Praha: Grada, Publishing, a. s., 2008. ISBN 80-247-1284-9
- PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. Pedagogika volného času. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6
- PÁVKOVÁ, Jiřina; HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav. Pedagogické ovlivňování volného času. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7
- PETILLON, Hanns. 1000 her pro školy, kroužky a volný čas: od Atomů po Život na ostrově. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0095-4

POSPÍŠILOVÁ, Helena; KOMÍNKOVA, Lucie. Svět školní družiny: etnografická studie. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4789-6

PRŮCHA, Jan a kol. Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2

ŠIKULOVÁ, Renata; RYTÍŘOVÁ, Vlasta. Pohádkové příběhy k zábavě i k učení. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 978-80-247-1361-8

ŠVAŘÍČEK, Roman; ŠEĐOVÁ Klára a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1

Vyhláška č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů

#### INTERNETOVÉ ZDROJE

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1177/skolni-druziny-a-skolni-kluby.html/>

<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – záznamový arch

Příloha č. 2 - ukázky přepisu záznamového archu

## **PŘÍLOHA P I: ZÁZNAMOVÝ ARCH**

### Záznamový arch

Datum:

Aktivita:

Záznam činnosti:



## PŘÍLOHA P I: UKÁZKY PŘEPISU ZÁZNAMOVÉHO ARCHU

### Záznamový arch

Datum: 22. 11. 2017

Aktivita: Zvířecí rodina

Je třeba mít lístky se jmény zvířat, vždy dva lístky stejné. Hráči si vylosují lístek, a to tak, aby ostatní neviděli jeho obsah. Na pokyn se hráči promění ve zvíře na svém lístku a napodobením zvuku se snaží najít stejné zvíře, dokud všichni nemají dvojici.

Záznam činnosti:

Vychovatelka vysvětlila hru. Děti seděly na koberci, soustředily se na vysvětlování. Po dotazu, zda tomu rozumí, všichni souhlasili.

Vychovatelka dala pokyn: „Zvířátka, hledejte se!“. Ve třídě byl velký hluk. Děti vydávaly zvuky svých zvířat a snažily se najít mezi ostatními. Tři děti (kluci) ovšem nikoho nehledali, jen hlasitě ukazovali zvíře pantomimicky a k tomu vydávali zvuky. Nakonec, si je ale našly jejich dvojice. Když se dvojice sešly, už u sebe zůstaly a čekaly, co bude dál.

Hledání děti bavilo a při nalezení měly radost, že se jim to povedlo. Spolupráce byla příjemná, nakonec se všichni našli.

# Záznamový arch

Datum: 11. 1. 2018

Aktivita: Malovací štafeta

Ve skupinách 5 – 10 hráčů každý dostane papír velikosti A4. K dispozici je velké množství barevných fixů. Všichni členové skupiny začnou malovat na svůj papír a po chvilce jej posunou po směru hodinových ručiček sousedovi. Ten v obrázku pokračuje podle svého a opět posílá dále. Toto se opakuje až do chvíle, kdy mají všichni zpět svůj obrázek. Na závěr skupina vymýšlí pro obrázky názvy.

Záznam činnosti:

Vychovatelka vysvětlila hru a rozdělila děti do dvou skupin po sedmi dětech. Ty se netrpělivě posadily každá k jednomu stolu. Vychovatelka rozdala papíry a určila, že na písknutí se papíry budou měnit. Na písknutí děti začaly vzrušeně kreslit. Po písknutí předaly svůj papír dál. Po prohlédnutí nového obrázku nezačaly malovat hned. Spíš chvíli přemýšlely a až poté pokračovaly. Zaznělo další písknutí, předání, promýšlení a kreslení. U dalšího písknutí už přemýšlení nebylo tak dlouhé, protože obrázky byly více zřetelné. Když se před děti dostal jejich původní papír většina se začala smát. Vznikly více či méně abstraktní obrázky. Každé dítě řeklo, co chtělo malovat na počátku a potom název, který vymyslela skupina hotovému obrázku.

Spolupráce v tomto případě měla trochu jinou formu. Šlo hlavně o adaptaci a navázání na myšlenky někoho jiného. Tato hra děti bavila a velmi se u ní zasmály.

# Záznamový arch

Datum: 15. 3. 2018

Aktivita: Řekni mi zrcadlo

Utvoří se páry, které si stoupnou naproti sobě do prostoru. Jeden z dvojice provádí gesta a pomalé pohyby, které se ten druhý, jako jeho odraz v zrcadle, snaží zrcadlově a současně napodobit. Po zhruba pěti minutách se role vymění.

Záznam činnosti:

Vychovatelka hru vysvětlila a předvedla. Po dotazu, děti souhlasily s tím, že rozumějí. Samostatně utvořily dvojice a na tlesknutí se začaly pitvořit, mávat rukama i nohama, sedat si, lehat si, vyskakovat. Pohyby byly zpomalené, a tak děti „zrcadla“ zvládly opakovat dané grimasy i pohyby. Po asi čtyřech minutách se role vyměnily. I v tomto případě byly děti ohleduplné vůči druhému v páru a vše ukazovaly pomalu, aby to ten druhý stíhal.

Spolupráce u této hry byla přímo vynikající. Děti braly na vědomí ty druhé a ukázaly empatii a vcítění se do druhého.