

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Jitka Šindlerová

Práce s chybou ve školní družině

Olomouc 2019

vedoucí práce: Mgr. Adéla Antlová

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a prameny.

V Olomouci dne

.....

Poděkování

Mé velké poděkování patří paní Mgr. Adéle Antlové za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a ochotu, kterou mi věnovala během zpracování bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat své rodině, manželovi a dětem za velikou trpělivost, podporu a poskytnutou energii v rámci celého mého studia.

Obsah

Úvod	7
1 Chyba	9
1.1 Definice chyby	9
1.2 Druhy chyb	10
1.3 Příčiny vzniku chyby	12
1.3.1 Vnitřní příčiny	12
1.3.2 Vnější příčiny	13
1.4 Práce s chybou	14
1.4.1 Práce s chybou a věkové zvláštnosti	16
1.4.2 Motivace	17
1.5 Zpětná vazba	19
1.5.1 Sumativní hodnocení	20
1.5.2 Formativní hodnocení	21
2 Školní družina	22
2.1 Funkce školní družiny a činnosti	22
2.1.1 Volný čas	25
2.1.2 Sociální výchova ve školní družině	25
2.1.3 Režim dne	27
2.2 Spolupráce vychovatelů s rodiči a učiteli	27
2.3 Nejdůležitější vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku	29
2.4 Osobnost vychovatelů	31
2.5 Desatero třídy	32
2.5.1 Vyjádření zpětné vazby	33
2.5.2 Práce s chybou u konkrétního žáka	35
2.5.3 Příklad konkrétní práce s chybou ve školní družině	36

2.5.4 Návyky.....	37
2.5.5 Pravidla výchovného působení	37
3 Metodologie výzkumu	39
3.1 Metoda výzkumného šetření	39
3.2 Cíl výzkumu a sběr dat.....	40
3.3 Výzkumný soubor a příprava	40
3.4 Sběr dat.....	41
3.5 Analýza výsledků výzkumu a jejich souhrn.....	42
Závěr	45
Seznam použité literatury	47
Seznam příloh	49
Rozhovor č. 1	50
Rozhovor č. 2.....	57
Rozhovor č. 3.....	62

Jméno a příjmení:	Jitka Šindlerová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéla Antlová
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Práce s chybou ve školní družině
Název v angličtině:	How to work with making mistakes in school club
Anotace práce:	Tato práce představuje činnosti spojené s chybovostí ve školní družině. Ukazuje postup práce s chybou. Potom následuje charakteristika školní družiny a s tím související pojmy. V této části je popsáno, jak vychovatelé pohlíží na chybu, i jak s ní pracují. Empirická část je vypracována na základě rozhovorů s vychovateli.
Klíčová slova:	Chyba, školní družina, vychovatel, chování, pravidla, zpětná vazba.
Anotace v angličtině:	This work shows actions enjoyed with making mistakes in school club. It shows how to work with making mistakes. Then are characteristics of school club and related terms followed. In that part is described how tutors view at the mistake and how they work with it too. The empirical part is based on interviews with tutors.
Klíčová slova v angličtině:	Mistake, school club, tutor, behaviour, rules, feedback.
Přílohy vázané v práci:	Rozhovor č. 1, 2, 3.
Rozsah práce:	67 stran (139 467 znaků)
Jazyk práce:	čeština

Úvod

Nejednoho malého žáčka napadla myšlenka: „*Hlavně neudělat chybu.*“ Přece nikdo nechce zklamat rodiče, paní učitelku či paní vychovatelku. I z tohoto důvodu se chceme chybám ve škole a v životě vyhnout. Neměli bychom zapomínat, že chyby jsou nedílnou součástí procesu učení a každé lidské činnosti. Prostřednictvím špatné odpovědi či postupu můžeme porozumět učivu. Také můžeme předcházet závažnějším chybám či jejich kumulování. Ovšem za předpokladu, že chyba je odhalena. Této problematice zasvětil celou knihu Kulič (1971). Ten rozdělil postup práce s chybou do několika kategorií. Chyba vždy musí být detekována, žákovi vysvětlena a ten musí svou chybu opravit.

Proč máme strach z chyb či nepříjemné pocity? Snad za to mohou nelibé dojmy, které jsou s tím provázány. Aby se nám spolužáci neposmívali, abychom nebyli za hlupáky. I hodnocení školního výkonu je úzce spojeno s hledáním chyb. Někdy se za chyby trestá špatnými známkami, výtkami či zármutkem dospělých. Z těchto důvodů se zdá, že je vhodnější podvádět či si nechat napovídat. Dle mého názoru i názoru mnoha odborníků by na chybu a chybný výkon mělo být nahlíženo spíše pozitivně, konstruktivně. Jako na něco, s čím se dá pracovat, kde je možno spatřovat určitý posun u žáků, kde lze budovat další znalosti, dovednosti a v neposlední řadě také hodnotové postoje dětí. Vždyť ne nadarmo se říká: „*Chybami se člověk učí.*“ I neznámější lék penicilin byl objeven díky chybě, omylu.

Školní prostředí není pouze o předávání informací žákům, ale také o naučení se dovednostem a formování postojů. Základy správného chování jsou pokládány již v dětství a je zapotřebí je neustále opakovat a tím i zdokonalovat. Přece opakování je matka moudrosti.

Zvolené téma bakalářské práce je podle mého názoru aktuální jak pro začínající vychovatelku, tak i pro zkušeného pedagoga. Při přípravě organizovaných činností musí mít vychovatelka neustále na paměti různé překážky. S tím se pojí nepřehledné množství chyb. Ty lze rozdělit podle nejrůznějších hledisek. Pro naše účely se zaměříme spíše na chyby, které se týkají chování. Pokud chceme pracovat s *chybou*, nesmíme opomenout zpětnou vazbu.

Hlavním cílem teoretické části je vymezení pojmu *CHYBA*. V podstatě se jedná o měřítko procesu učení, kontrolu naučení a kritérium hodnocení žáků. Také se můžeme dočíst, jak k chybám může docházet.

Teoretická část bakalářské práce pokračuje definováním pojmu školní družina. K tomu se pojí i její funkce a činnosti. Také charakteristika osobnosti vychovatelů, spolupráce vychovatelů s rodiči a učiteli, vývojové charakteristiky dětí mladšího školního věku.

Empirická část, která celou bakalářskou práci ukončuje, je věnována zjištění, jak vychovatelé pracují s chybou žáků v oblasti chování. Jak tento proces probíhá. Také nás zajímalo, jak často dochází k těmto situacím. Nejdříve jsme určili kvalitativní výzkumnou strategii. Data jsou získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vychovateli. Metoda analýzy je otevřené kódování.

1 Chyba

Jak již název kapitoly napovídá, v následujících odstavcích se budeme věnovat popisu toho, co to vlastně je chyba, jak ji můžeme vnímat, jak na ni reagovat, jak s ní pracovat a také jak lze rozčlenit druhy chyb.

Každý z nás chybu vnímá jinak. Dalo by se říct, že názory můžeme rozdělit na dva tábory. Na chybu ve výuce je nahlíženo jako na něco špatného, nesprávného. B. F. Skinner (in Kulič, 1971, s. 9, 10) zastává názor, že je vhodné, ba dokonce i nutné učení bez chyb. Z dnešního pohledu je tento názor překonaný a zastaralý. Učení bez chyb je na úkor nižší aktivity žáků, případně jsou dětem dávány příliš snadné úkoly. S tím je spojen i termín *CENA CHYBY* (Landa in Kulič, 1971, s. 91). V podstatě se jedná o riziko, kdy za každou cenu z výuky vyloučíme chybu. To jde na úkor omezení aktivity žáka a jeho aktivního učení. Takový postup může vést k snadnému nudnému až neúčinnému vzdělávání. Naopak, pokud žáci mají dostatečný prostor a dostávají náročnější úkoly k samostatnému řešení, pak je takové učení kvalitnější a originálnější. Samozřejmostí je ale chyby včas detekovat a dále s nimi pracovat.

Druhý úhel pohledu je pozitivní. Chyba ve výuce je vítána. Chybou se žák může dozvědět více. Hledá možné cesty k nalezení správné odpovědi. Dozví se, kde a proč udělal chybu a její druh či závažnost. Tento přístup děti rozvíjí, protože mají větší potřebu chybu odhalit a nalézt správnou odpověď. Také se z ní mohou poučit.

„Chybu nelze odhalit bez hodnocení, tj. bez srovnávání kvalit lepší – horší. Předmětem srovnávání je cíl (čeho mělo být dosaženo) anebo prostředek nějaké činnosti.“ Chybou jsou tedy všechny odchylky od stanoveného cíle (Slavík, 1999, s. 71)

1.1 Definice chyby

Termín chyba můžeme nalézt v četné literatuře a v nejrůznějších studijních materiálech. Přesto mnohé z nich ji nikterak nevysvětlují, je na ni pohlíženo jako na zřejmý fakt, kterému všichni rozumí. Nicméně někteří z autorů se jí věnují do hloubky.

Kulič popisuje chybu jako: *„...výkon, který se odchyluje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k danému cíli, nebo takové, které k němu vedou oklikou, s příliš velkými ztrátami.“* (Kulič, 1971, s. 5)

Ve starších dokumentech lze najít definování chyby jako omyl, klam, odchylka, podvod, který nedosáhl správného výkonu a vysvětluje jej jako selhání psychických funkcí (hlavně paměti, myšlení a pozornosti). (H. Weimer in Kulič, 1971, s. 26)

Slavík (1999, s. 70) chybu vymezuje jako neshodu při srovnávání daného jevu s předlohou. Chybou je poté vše, co se od vzoru v menší či větší míře odlišuje. Současně

doplňuje, že nás může vést ke korekci postupu či výsledku a zároveň i ke změně stavu věci k lepšímu.

Autoři Hartl a Hartlová (2015, s. 218) v Psychologickém slovníku charakterizují chybu jako: „*nesprávnost, rozdíl dvou hodnot, tj. hodnoty skutečné od zjištěné, výkony, které se odchyľují od zadaného průběhu či cíle.*“

„*...reakce, odpovědi, řešení úloh, výtvořy, které se odchyľují od vzorového průběhu či zadaného cíle, nedostačují požadavkům, jsou nesprávné*“ takto definují chybu Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 98). Přesto tvůřci spatřují pozitiva, kdy chyba nemusí ohrozit žákovu učení při dodržení určitých pravidel.

1.2 Druhy chyb

Ještě před samotným členěním, které můžeme nalézt v odborné literatuře, si připomeneme označení, se kterým se setkáváme v běžném životě. Patří sem např. zbytečná, hrubá, bezdůvodná, nesmyslná, hloupá, životní či malá chyba a další. Názorů je nepřeborné množství, protože mohou být značně subjektivní. Pojmenování chyb je tedy mnohokrát složité a různorodé. Z toho také vyplývá, že ji každý z nás vnímá jinak.

Slavík (Pedagogika, 1994) rozlišuje chyby na normativní a kreativní. Normativní chyby, jinými slovy chyby odchýlení, jsou takové chyby, kdy cesta k vytyčenému cíli je přesně dána a musí se za každých okolností dodržet. Žák je hodnocen podle dodržení postupu zadání a správnosti výsledku. Evaluace může proběhnout dvěma směry. Normativní a direktivní pojetí hodnocení. U normativního hodnocení je měřítkem sociální norma, která je stanovena k určité skupině nebo populaci žáků. (Slavík, 1999, s. 40). V direktivní variantě je žák pouze seznámen se svou chybou (detekce a identifikace). Případně pedagog nabídne její korekci. Více můžeme nalézt v rozdělení dle Kuliče (1971). Schází interpretace chyby. Žák je tedy pasivní, je mu možnost nalezení vlastní chyby učitelem odepřena. Vhodnou alternativou a také cennější pro žáky je nalezení chyby v dialogu s pedagogem či ve skupině žáků.

Kreativní pojetí hodnocení je založeno na liberálním přístupu k vyhodnocování správnosti postupů a myšlenek. Každá cesta se v budoucnosti může ukázat jako ta správná. Tolerantní přístup je běžnější především u mladších žáků.

Kreativní chyby, chyby strnulosti, jsou takové, kdy je nepřipustné držet se stále stejných postupů, myšlenek či výsledku činnosti. Musí zde být vidět určitý posun v myšlení jedince. Příkladem ve výuce může být sloh a výtvarná, hudební a občanská výchova. Ve všech těchto předmětech je kladen důraz na originalitu a jedinečné prožívání každého žáka. Takovéto chyby

je pro pedagoga velmi těžké hodnotit objektivně, ve velké míře se zde projevuje osobní mínění. To je založeno na uměleckém či morálním zážitku. (Slavík, 1999, s. 72)

Autoři rozdělují chyby podle mnoha hledisek a měřítek. V následujících odstavcích typy chyb, které popisují v mé práci, čtenáři více přiblížím.

- Individuální: chyba se vyskytuje pouze u jednotlivce.
- Hromadné: stejné, podobné či různé chyby dělá větší skupina žáků.
- Instruktivní chyby: jsou to chyby poučné, kognitivní, smysluplné, ty, se kterými lze pracovat a poučit se z nich. (Kulič, 1971, s. 37). Pokud se ve výuce objeví konstruktivní chyba, je třeba se nebát změnit strukturu otázek a odpovědí. Můžeme se například věnovat výkladu, kde objasníme správný postup řešení či navedeme žáky, aby si správnou odpověď sami odvodili z doplňujících otázek.
- Neinstruktivní chyby: nepoučitelné, nekognitivní, nesmyslné, nelze se z nich poučit, např. z důvodu, že chyba nebyla odhalena či vysvětlena. Ve výuce by měl být tento druh chyb eliminován nebo bychom jim měli předcházet správným vedením výuky, např. důkladnou přípravou, zajištěním pomůcek, učebny či potřebného prostoru k výuce. Pokud tyto chyby nastanou, musíme s nimi pracovat, aby se z nich přeci jen dalo poučit. Velmi záleží na vyučujícím či vychovateli, jestli tyto chyby budou instruktivní či nikoliv.
- Vnější chyby: též úplné, hloupé chyby. Dají se vysvětlit jako zbytečné. Pokud je položena hloupá otázka, dá se předpokládat, že i odpověď bude ve stejném duchu. (Selz in Kulič, 1971, s. 42)
- Vnitřní chyby: také nazvané jako oprávněné, dobré, ty lze v průběhu vyučovacího procesu vysvětlit, zdůvodnit. Lze na nich postavit další hodinu. Učitel se s žáky více zaměří na učivo, kterému žáci nerozuměli. Toto rozdělení nalézáme u Selze (in Kulič, 1971, s. 42)
- Pravidelné, konstantní: chyba, která je neměnná, stále se opakující i při velkém počtu procvičování. Vzniká nevhodnou vyučovací metodou či nemístně pokládanými otázkami.
- Nahodilé, variabilní: chyba není opakována, žák dělá různé druhy chyb. Je potřeba pro jejich odbourání více opakování a většinou i delší procvičování.
- Běžné: jedná se o chyby, které se vyskytují denně. Můžeme sem začlenit překlipy, opomenutí kontroly, logické chyby, požadavek spisovnosti.
- Neobvyklé: vznikají ojediněle, nikoliv při pravidelné výuce.
- Podstatné: je zapotřebí na tyto chyby upozornit, pomocí zpětné vazby s nimi pracovat, případně je odbourat, protože mohou narušit výuku a žáci si mohou špatnou informaci zafixovat.

- Nepodstatné: jedná se o pravý opak podstatných chyb, ve výuce nejsou důležité, přesto je vhodné na ně upozornit. Jsou to náhodné chyby, které vznikají v důsledku nepozornosti, přehlédnutí, zamyšlenosti...
- Dle probíraného tématu: to znamená, že žák je myšlenkami jinde. Na učitelovu otázku, pracovní pokyn odpovídá špatně, k jinému tématu.

Menčianská (in Kulič, 1971, s. 81, 82) používá termín *poučné chyby*. Důraz je kladen při utváření pojmů (především u dětí) na každodenní zkušenosti, předchozí činnosti a také na citové působení na dítě. Děti vnímají a reagují na věci odlišně. Jsou pro ně důležité jiné souvislosti, např. tvar, počet, barva. Jestliže má dítě zafixovanu např. určitou barvu k danému objektu, jen velmi těžko tento objekt namaluje jinou barvou. Jako příklad uvádím kresbu koně. Dítě maluje koně vždy červenou barvou, přestože má používat vícero barev.

Podobné rozdělení lze nalézt i u dalších zahraničních autorů (in Kulič, 1971, s. 94):

Autor	Chyby:	
Selz	oprávněné	úplné
Köhler	dobré	smysluprosté
Duncker	dobré	nesmyslné
Luchins	smysluplné	bezvýznamové
Lawrence	kognitivní	nekognitivní
Menčinská	poučné	hloupé
Green	smysluplné	bezvýznamové
Oléron	poučné	neinstruktivní
Ashby	běžné	smrtné

1.3 Příčiny vzniku chyby

Příčin vzniku chyb ve vyučovacím procesu může být několik. Pro snadnější představu je rozdělíme do dvou skupin.

1.3.1 Vnitřní příčiny

Jsou to takové příčiny, které vycházejí z vlastní osoby dítěte. Lze sem zařadit nepozornost, nedůslednost. Dítě může být zamyšleno, být duchem nepřítomno.

Je vhodné zmínit i určitou nezkušenost učícího se. Ta může zapříčinit neuvážené závěry či úsudky, které mohou být emocionálně ovlivněny. Tudíž náprava chyb si žádá dostatek taktu

a účasti ze strany vychovatele či pedagoga. „*Je znepokojující, pokud učitel systematicky rozvíjí u žáka pocit viny, pocit selhání, když se dopouští chyb. Správný pohled na chybu znamená dívat se na ni jako na přirozenou součást procesu učení (zvláště na počátku učení). Jde o to, jak naučit žáka s chybou pracovat a tento jev využít v žákův prospěch.*“ (Kosíková, 2011, s. 139)

Děti, a nejen ony, mohou také chybovat, protože jsou unaveny. Únava je „*snížená schopnost vykonávat činnost, ...projevuje se zhoršeným vnímáním, sníženou pozorností, zpomalenou výbavností.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 655). Pokud je to všechno ještě provázeno pocitem únavy, malátnosti, někdy lhostejnosti, jindy podrážděnosti, je velký předpoklad stoupání počtu chyb, případně žáci nedokáží najít řešení v úlohách, které v jiných situacích dokáží zdolat.

1.3.2 Vnější příčiny

Mohou se rozvíjet např. z nedostatečné motivace vyučovaných. Pokud člověk (dítě nevyjímaje) není dostatečně kladně motivován k výkonům, nemá potřebu se více zajímat o dosahované výsledky. Dítě musí být motivováno již od útlého dětství v rodině, později i ve škole. Vztah rodina a škola jdou ruku v ruce. O motivaci budeme pojednávat více později.

Chyby rovněž mohou vznikat jednak na straně vyučujícího či vychovatele, jednak na straně žáků. Z tohoto důvodu je nezbytná reciprocita. To znamená, že: „*učitelé a žáci si vzájemně naslouchají a sdílejí své myšlenky a názory.*“ (Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 203). Školní komunikace je totiž spojená nádoba vztahu mezi učitelem a žákem.

Také bychom měli mít na zřeteli vznik chyby v důsledku tzv. sémantického šumu. Jednoduše řečeno: „*Jedná se o překážku v komunikaci způsobenou rozdílně pochopenými významy slov.*“ (De Vito, 2001 in Šeďová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 195)

Naproti tomu i vychovatel může chybovat, pokud nejsou přesně nastolena pravidla a kritéria pro posuzování žákových výkonů. Také tehdy, když není brán zřetel na tvůrčí originalitu a přístup či v případě zkoušení a klasifikace teoretického učiva bez ohledu na jeho použití v praxi. Vychovatel je mnohdy přesvědčen, že žák není dostatečně motivován k podávání správných výsledků, nebo si myslí, že se jedná o lajdáka. Vychovatel by se měl přesvědčit, že žáci probírané látce rozumí. Postačí souhlasné kývnutí či jiný kladný projev ze strany žáků. Pokud tomu tak není, je zapotřebí, aby žáci učitele upozornili na nepochopení. Zde je velmi důležité vyslovení žádosti o vysvětlení. Ta není projevem neschopnosti, ale naopak vyjádřením zájmu. Tím se do určité míry dá omezit chybování. V případě, že vychovatel dokáže detekovat a interpretovat chybu, lze obrátit chybování ve svůj i žákův užitek.

K tomuto závěru dospěl Kulič (1971, s. 211, 212). A sice, že pokud jsou chyby včas identifikovány a korigovány, není to známka špatného učení, ale právě naopak. Proto je nutné vést žáky k samostatnosti, k identifikaci chyb, ke korekci procesu učení a poučení se z chyb.

1.4 Práce s chybou

Jak jsme uvedli již v předešlých řádcích, chyba ve výuce neznamena poklesek v učení žáků. Z pochybení může vychovatel zjistit, že danému výkladu děti nerozumí. V takovém případě je vhodné vystřídat vyučovací metody.

Je velmi důležité nahlížet na chybu žáků pozitivně. Právě proto, že si ji děti uvědomí, působí chyba výchovně. Následně musí být žákovi objasněno, kde se chyba vyskytla. Jak dalece je výkon žáka vzdálen od normy. Proč se chyby dopustil a jak ji lze opravit. Tím se uzavře proces porozumění. Nejvhodnější v takové situaci je, aby žák na svou chybu přišel sám, případně za pomoci spolužáků, vrstevníků. To vše formuje charakter a celkovou osobnost. Uvědomění si vlastních chyb nás vede k samostatnosti. Ta jde ruku v ruce se sebekritikou. S tou se člověk nerodí, k ní musí postupnými krůčky dospět. Velké nebezpečí představují naučené zafixované chybné postupy, nesprávně pochopené významy, pojmy, definice. Vždy je těžší, někdy dokonce i nemožné, odnaučit osvojené chyby. Z tohoto důvodu je potřebná neustálá kontrola a zpětná vazba. Ta je pro kvalitní vyučování nezbytná.

Proto, aby se mohlo s chybou ve výuce či školní družině pracovat, je třeba ji nejprve nalézt – detekovat. Následuje její identifikace, interpretace. Závěrečná fáze je korekce (Kulič, 1971, s. 97, Slavík, 1999, s. 137, 138)

➤ Detekce chyby – nalezení chyby

Tento krok by měl být jednoduchý. Stačí porovnat výsledek úkolu či postupu se zadáním. Žák může dostat informaci od učitele či od spolužáků, že v jeho výkonu je chyba. Následně by žák měl svůj výkon opravit či požádat o pomoc. Již vzájemnou opravou chyb se žák mnohému naučí.

Je zapotřebí ve výuce s chybami počítat a věnovat se dostatečně jejich nalezení a důslednému objasnění žákům, protože je snazší předcházet chybám, než následně upevněné chyby odstraňovat. Je zapotřebí u žáků vytvořit návyk na automatickou zpětnou kontrolu vlastní práce a chování. Je nezbytné si na ni vyčlenit dostatek času.

➤ Identifikace chyby

V tomto bodě je podstatné přesné určení, o jakou chybu se jedná. Její druh, typ, v čem je výkon chybný. Jak je výsledek vzdálen od stanoveného cíle, abychom přesně věděli, jak budeme s chybou dále pracovat. Také je vhodné znát její četnost, zda je chyba dělána

jednotlivcem či celou skupinou. Zda se jedná o chybu náhodnou z nepozornosti, překlep či omyl.

➤ Interpretace chyby

Při této akci by mělo dojít k úplnému vysvětlení příčin a důsledku chyby. Proč k ní vlastně došlo. Chyba může být zapříčiněna nerozuměním zadání či pracovního postupu. Také je možno si položit otázku, zda byl žák dostatečně a vhodně motivován. Může následovat vysvětlení chybného výkonu. Žák je tedy naveden chybu odstranit, opravit svou odpověď. V této fázi je vhodná i spolupráce s rodiči, kteří mohou žákovi pomoci.

Interpretace chyby probíhá dvěma směry současně. Vpřed a vzad. Vzhledem k minulému a k budoucímu. V prvním případě se pedagog vrací zpět a pokouší se nalézt příčinu chyby. Pátrá po důvodech selhání. Ve druhém se jedná o zamýšlení se a nalezení odpovědi, jak neefektivněji využít chyby v budoucí výuce. (Kulič, 1971, s. 121)

➤ Korekce chyby

Je to poslední část učitelova procesu v reakci na žakovu chybu. Zde má dojít k opravě omylu. Dá se zkorigovat výsledek, postup, metoda, kterou žák použil. Zde mají zaznít doporučení typu, které znalosti je třeba doplnit, které činnosti byly chybné, aby žák již chybu zbytečně neopakoval. Jinými slovy – je potřeba naučit žáka učit se. V tomto kroku je také vhodné žáka podpořit v budoucí práci.

Žádoucí je, aby nebyla žákům pouze sdělena správná odpověď či způsob chování. Je podstatné, aby si děti zažily správnou reakci např. novým zadáním, hrou. „*Je nesmírně důležité, aby otázky vycházely ze života žáků, z jejich zkušeností, aby byla zjevná jejich provázanost s praktickým životem. Jen takové otázky mohou sloužit k vhodné motivaci žáků a povzbudit jejich zájem o probírané učivo.*“ (Maňák, Janík, Švec, 2008, s. 44). Důraz má být kladen na to, aby se žák pokusil pracovat úspěšně, ne na to, aby dosáhl lepších výkonů než ostatní.

Na základě učitelových zkušeností a znalosti myšlení žáků mohou být některé z fází přeskočeny či mohou probíhat utajeně v hlavě učitele či žáka. Je jen na učitelově uvážení, zda je již sám žák schopen detekovat chybu, jestli potřebuje pomoc s identifikací, eventuálně si poradí s korekcí. Některé děti dokáží úseky proplout bez pomoci, některé s dopomocí a některé potřebují podporu ve všech etapách.

A jak vlastně může pedagog s chybou ve výuce či v družině pracovat? Dle svého uvážení může žáka vyzvat, aby svou chybnou odpověď opravil, případně začal s řešením ještě jednou po důkladném přečtení a porozumění zadání. Další možnost je diskuze se spolužáky, kteří mohou pomoci svými úvahami nalézt správnou odpověď. Všechny tyto varianty jsou náročné nejen na učitelovu přípravu, ale také na čas. Tudíž tyto postupy jsou užívány

minimálně. Z časového hlediska se ukazuje jako daleko efektivnější jednoduché položení otázky. Také se složitý postup může rozfázovat na jednotlivé části, které děti plní postupně, od jednodušších po složitější. Další eventualitou je poskytnutí nápovědy, pravidla nebo záchytného bodu.

Je určitě na místě zmínit negativní pohled na chyby. Žák by za žádných okolností neměl být pod tlakem kvůli strachu ze špatných známek nebo jiného negativního hodnocení. To vede k podvádění, napovídání či opisování. Za předpokladu, že je žák znejistěn, mohou se objevit známky selhání a snížení sebehodnocení. Orientace na chybu tak zvyšuje pravděpodobnost výskytu chyb.

Někdy se také stává, že žáci, přestože znají správnou odpověď, ji odmítají sdělit. Nechtějí být v očích ostatních spolužáků za šprty.

Také může docházet k rozporům – učitel či vychovatel udělá chybu, ale nepřizná ji. V žácích tento nesoulad může vyvolat obavy z vlastních chyb. Dalším problémem neúspěchu dětí jsou i vysoké požadavky na žáka.

*„S kognitivně náročnou prací žáka souvisí také velmi zajímavé zjištění, které se může zdát paradoxní, že **mlčení** ve výukové komunikaci může jednak vést k vyšší kognitivní náročnosti otázek – spíš ke kognitivní korespondenci žákovských odpovědí, jednak může zvýšit kvalitu žákovských odpovědí.“* (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 73). Z tohoto důvodu může být ticho a mlčení prospěšné. Pauza žákovi dovoluje pečlivější přípravu odpovědi a tím i vyšší efektivnost jeho učení. Z prvního dojmu se může zdát, že žák nezná správnou odpověď. Následně je mu již odepřen čas na odezvu. Učitel zodpoví sám svou otázku nebo vyzve jiného žáka.

Neustále bychom měli mít na paměti, že pochvala má silnější účinek než kárání. Opakovaná pochvala výkon zvyšuje, opakované kárání jej snižuje. Platí to více u slabších jedinců. Zároveň, pokud přehlídíme některého ze žáků, dá se očekávat, že bude mít horší výsledky než žák chválený nebo káraný. Je velký předpoklad, že žák zvýší výskyt odměňovaného chování v případě pochval a sníží nežádoucí chování na základě očekávaného trestu. (Čapek, 2014, s. 71)

Neměli bychom se bát žákovských chyb, ale měli bychom je doceňovat jako významný zdroj učení. Také bychom se měli snažit vysvětlit, jak k dané chybě došlo.

1.4.1 Práce s chybou a věkové zvláštnosti

Je jisté na místě zmínit, že práce s chybou se bude odvíjet od věku účastníků ve vyučovacím procesu či ve školní družině. Zajisté bude jiná s dětmi mladšího školního věku a s dětmi staršími.

V tomto směru učinil velký přínos francouzský psycholog Piaget (in Kosíková, 2011, s. 140, 141). Ten zformuloval teorii o vývoji dětského myšlení. Vychází z předpokladu, že v průběhu dětství a dospívání se mění rozumové schopnosti. Každé stadium se vyznačuje jinou kognitivní úrovní. Období mladšího školního věku (7–11 let) nazývá Piaget „*obdobím konkrétních operací*“. (in Kosíková, 2011, s. 140). Pro něj je typické logické myšlení s konkrétními obsahy, které si může přesně představit. Velký důraz je kladen na popis, vysvětlení či utváření skupin pojmů podle společných znaků.

Pro žáky staršího školního věku je typické „*stadium formálních operací*“ (in Kosíková, 2011, s. 140). Pro něj je charakteristická formální logika a abstraktní myšlení. Žáci dokáží formulovat hypotézy bez bezprostředních znalostí, jsou schopni tvořivého myšlení.

„...jestliže se dítě dopustí chyby, není to obvykle způsobeno jeho neschopností, dítě prostě reaguje na základě své dosažené úrovně myšlení. Tuto úroveň lze zvýšit, poskytneme-li dětem příslušnou znalostní základnu a věnujeme-li pozornost procesům, jejichž prostřednictvím mohou tuto znalostní základnu vhodně strukturovat a využívat.“ (Fontana, 2010, s. 76)

1.4.2 Motivace

Jak jsme se již výše zmiňovali, ve vyučovacím procesu, ale také ve školní družině, je velmi důležité motivovat děti k výkonům. Nízká motivovanost je jednou z příčin sníženého pracovního výkonu, tím se také může zvýšit množství chyb. N. Ach (in Kulič, 1971, s. 144) vyslovil názor, že úspěch zvyšuje celkovou aktivitu, sebedůvěru, vytváří radost z odvedené práce. Zároveň identifikace chyby až na výjimky působí aktivizujícím způsobem. Žák ji nelibě nese, zlobí se na svůj výkon. To ho motivuje svoji chybu napravit. Z toho vyplývá, že střídající se úspěchy a nezdary jsou pro žáky příznivé.

Motivace ve školním prostředí je vlastně „chtění“ žáka k učení a spolupráci s jeho vrstevníky. Odpovídá na otázku, proč děti chtějí činnost vykonávat. „*Motiv má u dítěte vyvolat určité chování, udržovat aktivitu a zaměřovat činnost určitým směrem.*“ (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 67). Protože bez dostatečné a správné motivace žáci nebudou odvádět dané množství práce, které je na ně kladeno. Motivace k výkonu je snaha jedince překonat překážky či obstát v očích svých či ostatních jedinců, dosáhnout stanovených cílů, být úspěšný. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 159)

Motivaci lze rozdělit na dvě skupiny. Do první skupiny můžeme zařadit ty činnosti, které nás baví a máme je rádi. Ty děláme z našeho přesvědčení, z vnitřní motivace. Druhou skupinou jsou ty aktivity, které žáky nebaví. Zde je tedy prostor pro jejich vnější motivaci. Odměny a tresty jsou nejvíce užívané výchovné prostředky.

Psychologický slovník definuje motivaci jako: „*Proces usměrňování, udržování a energetizace chování, které vychází z biologických zdrojů. V psychologii zatím značně nejednotný, nejčastěji chápán jako proces zvýšení nebo poklesu aktivity, mobilizace sil, energizace organismu.*“ (Hartl, Hartlová, 2015, s. 328).

Podobně ji popisuje i Pedagogický slovník: „*Souhrn vnitřních i vnějších faktorů, které spouštějí lidské jednání, aktivují ho, dodávají mu energii. Zaměřují toto jednání určitým směrem (snaha něčeho dosáhnout anebo něčemu se vyhnout).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 150)

Čapek (2014, s. 71) vystihl motivaci jako působení na jedince, které je spojeno s jeho chováním či jednáním, vyjadřuje pozitivní hodnocení a pro vychovávaného představuje radost a uspokojení některých z jeho potřeb.

Motivování v družině má několik fází (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 69):

- Oživení smyslového vnímání a zážitků.
- Rozhovor a uvedení příkladů, zážitků s danou činností.
- Vyvolání potřeby, kterou činnost je nutné vykonat.
- Vlastní činnost s průběžnou motivací od paní vychovatelky.
- Zhodnocení výsledku s přihlédnutím k individuálním zvláštnostem a potřebám dítěte.

Motivovat žáky lze rozličnými způsoby. Nejvhodnějším způsobem je jít dětem příkladem. Motivace ke správnému chování v ideálním případě představuje morální vyspělost jedince, který ho uznává, dodržuje a respektuje. Je důležité, aby nejen vychovatel, ale všechny dospělé osoby dokázaly svou případnou chybu přiznat, omluvit se za ni a napravit ji. Mnohdy se děti chtějí s pedagogem ztotožnit. Vychovatel představuje pro děti určitý model. Identifikace s modelem je jedním z prvků socializace. Ta formuje osobnost dítěte daleko více než odměny a tresty. Oblíbený vychovatel může dovést děti k oblibě školy či výuky.

Další cestou je kladná motivace. V podstatě se jedná o odměny v podobě povzbuzení, úsměvů, pokývnutí hlavou, u menších dětí nejrůznější smajlíky, hvězdičky či jedničky. Jako pedagogové bychom si měli dávat pozor na opomenutí odměny. Pochvala by měla následovat bezprostředně po správném vykonání činnosti. Zároveň však není vhodné chválit sebemenší úspěch. To snižuje efekt pochvaly v budoucnu. Učitel či vychovatel musí mít také dostatečnou zásobu pochval, které se od sebe liší svou vahou. Není na místě srovnávat žáky mezi sebou, ale porovnat jejich výkony.

Druhou stranou mince je negativní motivace v podobě trestů. Trest je záporný podnět. Představuje impuls k ukončení určitého chování nebo jednání jedince. Musí být adekvátní velikosti prohřešku. Není vhodné zvyšovat hlas, či dokonce křičet. Stačí zdvižený prst či

mimické pokývnutí. Přiměřenou variantou trestu je trest s přirozeným následkem. „*Pomáhá vychovávaným pochopit, co vlastně učinili a jaké důsledky má jejich chování.*“ Příklad: Žák je přistižen při sprejování školního majetku, dostane za úkol tento majetek očistit. Tím zjistí, jak je obtížné a pracné jej navrátit do původního stavu. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 40)

Jestliže je trest nepřiměřený velikosti prohřešku, může se stát, že ve výsledku vznikne méně žádoucí reakce, například odpor a strach k pedagogovi, škole, či agresivní chování. Někdy se může stát, že žák potlačí strach z trestu. Ten pak pozbývá svého účinku. V takových situacích je nutným východiskem nastavení chování jiným směrem. Vhodná je nabídka pozitivní reakce, kde může být dotyčný odměněn. Takovému stavu se říká modifikace chování.

Modifikace chování prezentuje: „*posilování vhodného chování a naopak. To znamená, dítě je ignorováno, když vchází do třídy hlučně, avšak je přátelsky přivítáno, když přichází potichu. Jinak řečeno, pozornost se odepře, jestliže dítě produkuje problémové chování, a poskytne se, produkuje-li jeho žádoucí protějšek.*“ (Fontana, 2010, s. 342)

1.5 Zpětná vazba

Mareš, Křivohlavý (in Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012, s. 111) definují zpětnou vazbu jako: „*informaci určenou žákovi, která jej má informovat o tom, jak probíhá proces učení.*“ Je to vlastně ona, kdo odlišuje běžnou mezilidskou komunikaci od komunikace pedagogické.

Měla by následovat bezprostředně po žákově výkonu. Na jejím základě se usměrňuje další žákův pracovní postup. To by se v budoucnu mělo odrazit v jeho lepších studijních výkonech. Také je podstatná trpělivost s napravováním chyb. Protože tímto neztrácíme čas pouze s jedním žákem, velmi často odhalíme podobné chyby, kterých se dopouští více žáků.

Může ji jednak podávat vychovatel, ale také spolužák. Od něho ovšem nemůžeme očekávat tak promyšlenou zpětnou vazbu jako od vychovatele. Přesto může být cenná. Pro žáka je mnohdy více srozumitelná z důvodu menší odbornosti. Spolužák užívá podobný slovník. Zpětná vazba musí být jasná, srozumitelná, věcná a konkrétní. Má se zakládat na faktech, nevyvozovat předčasné závěry.

Rozeznáváme dva typy zpětných vazeb. Pozitivní zpětná vazba nám poskytuje potvrzení správnosti. Naproti tomu zpětné vazby negativní signalizuje chybu, eventuálně odmítnutí žákovy odpovědi. Zdá se, že v určitých případech je lepší žákovi zpětnou vazbu neposkytnout. Například v situacích, kdy žák úmyslně práci nedostatečně vypracuje, nebo pokud se chová nepatřičně. V takovém případě je lepší žákovi doporučit: „*Dokud se nezačneš snažit a*

neodevzdáš tento úkol vypracovaný pořádně, zpětnou vazbu ode mne nedostaneš.“ (Wiliam, Leahyová, 2016, s. 107)

Zpětná vazba úzce souvisí s hodnocením. To je uskutečňováno během celého vyučovacího procesu. Nejdůležitější a také nejvíce očekávané mezi dětmi a rodiči je až po konci určitého testu, zkoušky. Hodnocení může probíhat několika způsoby. Mezi ně je možno zařadit hodnocení ústní, písemné, ale také pochvaly, pokárání. Forma evaluace může být za pomoci známek, slovního hodnocení, udělení diplomu.

Každé hodnocení je provázáno emocemi. Ty mohou být kladné nebo záporné. Každý měl jistě ve svém životě pocit, že byl nespravedlivě hodnocen. Pokud bude vychovatel volit správná a výstižná slova a zdrží se jakýchkoliv vlastních emocí při hodnocení, bude to jen ve prospěch žáka. Vyžaduje to mnoho času na provedení, na dovednosti a zkušenosti učitele či vychovatele. Vhodné také je, aby hodnocení začínalo tím, co se žákovi podařilo. Poté následuje negativní kritika.

Hodnocení jsme schopni dělit podle různých měřítek. Pro účely naší práce se zaměříme jen na sumativní a formativní hodnocení. Obě hodnocení jsou nedílnou součástí pedagogovy činnosti. Oba způsoby se od sebe vzájemně diferencují.

1.5.1 Sumativní hodnocení

Sumativní hodnocení má za úkol: *„získat konečný celkový přehled o dosahovaných výkonech. Jeho podstatou je rozhodnutí typu ano – ne, vyhovuje – nevyhovuje, může postoupit dál – nemůže postoupit dál.“* (Slavík, 1999, s. 37). Děje se po určitém delším časovém období nebo vykonané práci za delší časový úsek. Charakteristickým příkladem jsou přijímací zkoušky. Hodnocení v tomto případě činí vnější hodnotitelé. Vybráni jsou ti uchazeči, kteří v porovnání s ostatními zájemci byli více úspěšní. Zařazujeme sem i hodnocení, které se uskutečňuje po větším testu, zkoušce.

Jádrem tedy je sdělení žákům, případně jejich rodičům, jak byli úspěšní. Rodiče jsou zvyklí, že v tomto slovním hodnocení je výkon dětí navzájem porovnáván. Pokud tomu tak není, mohou být zaskočeni. Chybí jim totiž měřítko úspěšnosti. Vhodné v takovém případě je seznámit rodiče s tímto typem hodnocení již v průběhu roku. Vhodnou příležitostí je tzv. „tripartita“, kdy během konzultace učitel – žák – rodič jsou probrána všechna pozitiva a negativa v procesu učení. Žák může sdělit ostatním stranám, jak se cítí ve výuce, kde podle jeho názoru jsou jeho silné a slabé stránky, kde vidí možnost zlepšení. Také jaké má vztahy se spolužáky, jestli je mu ve třídě příjemně či nikoliv. Rodiče se mohou dozvědět, co je od žáka očekáváno. Učitel podává ucelenou představu o výuce. *„Při osobních konzultacích má učitel*

navíc možnost reagovat na různé potřeby vyplývající z rozmanitého sociálního a kulturního zázemí rodiny.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2012, s. 18)

1.5.2 Formativní hodnocení

Slovo formativní hodnocení se dá zaměnit za zpětnovazební. To je poskytováno nejen žákovi, ale také učiteli či vychovateli, protože mu slouží jako významný zdroj informací pro budoucí výuku. Je založeno na partnerské spolupráci mezi učitelem a žákem. Jeho podstatou je průběžnost. Je užíváno vždy, když učící se subjekt potřebuje zpětnou vazbu a je zde předpoklad jeho zlepšení. Můžeme jím nalézt nové a vhodnější cesty ke splnění vytyčeného cíle, vyjádřit podporu pro žáky. Pozitivně rozvíjet žáka v učení a chování. Pod tímto pojmem si můžeme představit určitou pomoc pro žáky a jejich rodiče. Učí přijímat hodnocení a kritiku jako nedílnou součást života. (Slavík, 1999, s. 38)

Pokud si přejeme hodnotit formativně, nelze u rozlišování skončit. To se děje, když pouze známkuje pomocí různých hodnotících škál. Je nutné přidat ještě další složku: *„informovat žáky o tom, co se naučili, co se ještě nenaučili a poradit, jak se učit dál.*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 14). Jeho cílem je ukázat, kde jsou žakovy silné a slabé stránky. Formativní hodnocení je zaměřeno na deskripci chyb a nedostatků, ale také na popis, kde má žák prostor pro zlepšení, v čem je dobrý. Nemá být chápáno jako negativní kritika, či dokonce odsouzení, ale má být bráno jako motivace pro zlepšení výkonů. Kolář, Šikulová (2009) zdůrazňují, jak má zpětnovazební hodnocení intervenční charakter a současně je neoddělitelnou součástí procesu učení v novém pojetí vzdělávání.

2 Školní družina

„Školní družiny jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování.“ (cit. 12. 12. 18, dostupné z <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>).

K mimoškolnímu vzdělávání mohou být přijímáni žáci z prvního stupně, dále je určena pro děti z přípravných tříd, pro žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo konzervatoře.

Toto školské zařízení také významnou měrou plní celospolečenskou roli v boji proti šíření sociálně patologických jevů. Podstatně se také spolupodílí na objevování a rozvíjení talentu a nadání u dětí.

Školní družiny mají v České republice dlouholetou tradici. Jsou neodmyslitelnou součástí výchovně – vzdělávacího systému celodenní výchovné péče pro děti školou povinné. Družiny mají doplňovat školní výuku. Pomáhají formovat osobnost malého člověka, přispívají k budování nové generace.

Školní družiny v minulosti navázaly na práci nejrůznějších spolků a charitativních činností. (Pávková in Pávková, Hájek, 2003, s. 19). Mezi nejznámější patřily Americký klub českých dam založený V. Náprstkem v roce 1864. Dále různé tělovýchovné organizace jako Sokol, Orel, Junák. Všechna tato sdružení, ale postrádala určitou systematičnost. Teprve postupem doby a zejména z důvodu pracovního vytížení rodičů se zformovaly družiny tak, jak je známe nyní.

Zabezpečují pro děti náplň volného času před začátkem vyučování, také v jeho průběhu a v neposlední řadě po jeho skončení či odchodu dětí do jiných zájmových kroužků. Jedná se o **výchovu mimo vyučování**. Ta je charakteristická čtyřmi znaky. Probíhá mimo povinné vyučování, je realizována ve volném čase, probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny a je institucionálně zajištěna. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 67)

2.1 Funkce školní družiny a činnosti

Jedním z nejdůležitějších požadavků rodičů na školní družinu je plánování a realizace volného času dětí bezprostředně po školním vyučování. To nezajistí žádná jiná mimoškolní aktivita. Školní družina poskytuje dětem výchovu v jejich volném čase. Jedná se o nabídku praktického využití volného času, získání informací o nejrůznějších možnostech jeho trávení

a praktických dovednostech, jak děti mohou rozšířit své obzory či svůj talent. Ne vždy se jedná o jen o zábavu, děti se musí také naučit plnit si své povinnosti.

Mnoho rodičů zastává názor, že družina plní pouze funkci sociální – hlídání dětí. Jsou tím opomíjeny zájmové činnosti, neméně důležitý odpočinek, rekreace a příprava na vyučování. Dalšími funkcemi jsou výchovně - vzdělávací, zdravotní a preventivní.

Funkce výchovně - vzdělávací „*spočívá v záměrném a cílevědomém formování osobnosti, dosahování reálných cílů pomocí promyšleně volených pedagogických prostředků.*“ (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 70)

Funkce zdravotní rozvíjí zdravý tělesný, duševní a sociální vývoj. To lze podpořit správným režimem dne, pobytem na zdravém vzduchu, pěstováním a upevňováním hygienických návyků a dodržováním bezpečnosti práce.

Preventivní funkce je charakterizována nespécifickou primární prevencí. Je daleko snadnější problémům předcházet než je později řešit. Také náklady jsou nižší. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 72)

Činnosti ve školní družině mají svá specifika. Bylo by chybou si namlouvat, že družina je pokračováním školního vyučování.

Aktivita jsou co nejvíce zajímavé a rozmanité proto, aby si každé dítě mohlo vybrat tu činnost, která ho nejvíce oslovila. Mohou mít charakter soutěže, zdokonalení dovedností nebo hry. Ta je nejčastější metodou k rozvoji vývoje dítěte mladšího školního věku. „*Je ověřeno a známo, že využitím hry můžeme dosáhnout výrazné aktivizace duševní i tělesné činnosti dětí, rozvíjíme také socializační a kreativizační efekt, stavíme děti do situací, které je v blízké či vzdálenější perspektivě očekávají. Hry umožňují rozvoj praktických dovedností, empatie, postřehu, komunikace, umožňují také vytvářet si představu o sobě samém, což je z pedagogického i psychologického hlediska velmi důležité.*“ Nelešovská (2004, s. 12). Podobný názor zaujímá i F. Mazal (in Hájek, Pávková, 2003, s. 96). Během her děti mohou pocítit úspěch. Stejně tak hraní her vychovává. Pokud některé z dětí své okolí terorizuje, může mu být ve hře přidělena funkce neúspěšného hráče. Tím si na vlastní kůži vyzkouší následky svého jednání. Později se začne chovat lépe, vrstevníci ho začnou mezi sebou tolerovat. Je to důkaz pedagogické terapie při uplatnění pohybové hry.

Činnosti ve školní družině lze rozdělit na odpočinkové, rekreační, zájmové a přípravu na vyučování (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 17)

➤ Odpočinkové činnosti

Jejich hlavním posláním je odstranění únavy. Do režimu družiny jsou zařazovány obvykle po obědě, po náročnější výuce nebo během ranní družiny před vyučováním.

Nebo kdykoliv během dne, pokud děti pociťují únavu. Vhodnou formou je klid na lůžku, čtení, kreslení, popřípadě stolní a společenské hry.

➤ **Rekreační činnosti**

Stěžejní úlohou je regenerace sil. Mají charakter aktivního odpočinku, nejlépe venku, na čerstvém vzduchu. Tyto činnosti mohou být pohybové, sportovní, turistické nebo i manuální povahy.

➤ **Zájmové činnosti**

Zájmové činnosti mají za úkol všestranně rozvíjet osobnost dítěte. Žák se může seberealizovat, poznávat a rozvíjet další pohybové a rukodělné dovednosti. Pro zájmové činnosti je typická aktivita a angažovanost dětí. Náplň činností vychází z vlastního zájmu dítěte. Děti při nich zažívají nadšení, radost z práce a uspokojení. Aktivity mohou být skupinové nebo individuální, organizované či spontánní.

Je třeba mít neustále na paměti, že je potřeba pro děti nalézt vhodnou činnost, aby se zahnal pocit nudy či prázdnoty. V případě, že děti nemají dostatečně vhodně vyplněn volný čas, svádí to ke gamblerství, agresivitě, ničení okolí či k nadměrnému používání počítačů a podobných zařízení.

➤ **Příprava na vyučování**

Zařazujeme sem vypracování domácích úkolů se souhlasem rodičů. Vychovatelka v takovém případě úkoly neopravuje. Výhradně vyzve žáka ke zkontrolování, vyhledání chyby, opravení a zdůvodnění. Vypracování domácích úkolů by měly předcházet odpočinkové činnosti.

Další možností jsou nejrůznější didaktické hry k procvičení učiva zábavnou formou. Nově nabyté školní znalosti lze také ověřovat a upevňovat na procházkách či exkurzích, práci s knihou, při poslechových činnostech. Úkolem vychovatelky není doučovat děti, ale vést je k samostatné práci. Naučit je osvojení si správného způsobu učení.

„Všechny tvořivé práce, ale také i hudební a pěvecké aktivity (hra na hudební nástroj, zpěv, působení v pěveckém sboru) přinášejí do školního a osobního života žáků radost a potěšení z vlastní tvorby. Nejednou však, převáží-li strohé plnění požadavků a snaha o neadekvátní cíle, se i tyto činnosti mění v zátěž a v trpké plnění povinností.“ (Maňák, 2001, s. 30).

Další činnosti ve školní družině jsou spjaté s režimovými momenty – přechody, převlékání, sebeobslužné činnosti. Tyto aktivity by měly být co nejvíce zkráceny a omezeny. (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 18)

Jak jsme již v předešlých řádcích naznačili, jedná se ve školní družině o mimoškolní výchovu ve volném čase. Pro snadnější představu si nyní nastíníme, co je volný čas.

2.1.1 Volný čas

Pávková (2008, s. 65, 66) rozděluje veškerý čas na dvě skupiny. První oblast je spjata s **povinnostmi**. Sem spadá zaměstnání, péče o rodinu, blízké a domácnost, činnosti spojené s biologickými potřebami a časové ztráty, které je mohou provázet. Druhou podskupinou je již **volný čas**. Relaxace, rekreace, zájmové činnosti, zábava, dobrovolné vzdělávání, dobrovolná veřejně prospěšná činnost a ztráty s činnostmi související.

Čas na tři okruhy dělí Hájek (2008, s. 10). **Pracovní čas** (zaměstnání, škola), **čas vázaný** (tento čas je nutný pro zajištění chodu domácnosti, uspokojení fyziologických potřeb, přípravu na vyučování, pro dojíždění...), **čas volný** (tento čas nám zbývá po splnění všech povinností a základních životních potřeb).

Volný čas dětí se od volného času dospělých odlišuje jeho rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti a závislosti, nezbytností pedagogického ovlivňování. Děti mají mnohdy více volného času než dospělí. Existují skupiny dětí, které trpí jeho nedostatkem (mají příliš mnoho kroužků). Také se můžeme setkat s dětmi, které mají jeho nadbytek. Aktivity volného času jsou uzpůsobeny věku dětí a jejich individuálním zvláštnostem. Obvykle jsou pestřejší. Míra samostatnosti je také závislá na věku dítěte. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 66)

S termínem volný čas také souvisí **výchova pro volný čas (k volnému času)**. Základem je rozvíjení, utváření, motivování k plnohodnotnému využití volného času. Pojem **výchova ve volném čase** znamená záměrné a cílevědomé utváření životního stylu. Dítě je vhodné naučit používat materiální podmínky pro kvalitní využití volného času. Také je zapotřebí ovlivňovat volbu sociálních skupin vychovávaného. Je zapotřebí aktivně využívat volný čas, mít aktivní zájmy.

Termín **výchova volným časem** stanovuje aktivity, instituce, obsah a prostředky výchovy. (Pávková in Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 67, 69)

2.1.2 Sociální výchova ve školní družině

Společnost vnímá základní školu jako místo pro vyučování, získávání a předávání vědomostí, poznatků a znalostí. Poslání školy je daleko širší. Žáci si zde formují názory, postoje a životní hodnoty. Většinou ve výuce již není prostor pro jejich rozšíření. Z tohoto důvodu je velmi prospěšná právě školní družina. Školní družina nemá za úkol dětem předávat vědomosti, ale především sociální dovednosti. A. Mazal (in Hájek, Pávková, 2003, s. 86) uvádí

jako nejpodstatnější schopnost vyjádřit jiný názor, než který sdílí skupina, požádat o laskavost, pomoc, zahájit rozhovor s jinou osobou, odmítnout návrh, se kterým dítě nesouhlasí, schopnost pochválit a přijmout pochvalu, schopnost odolat tlaku vrstevníků chovat se nevhodným způsobem. Všechny tyto aktivity je potřeba neustále trénovat a zdokonalovat. Tomuto nácviku se odborně říká sociální učení.

Velký efekt v sociálním učení má povzbuzování k nápodobě modelu, žákovi se vzor líbí, sám žák je přesvědčen o významu modelové situace, je odměňován za modelové chování. Je třeba mít neustále na paměti, že nestačí, aby dítě bylo vedeno k určitému chování pouze v družině. Toto chování musí být podporováno i v dalších sociálních situacích. Je vhodné, aby žák chování vhodné chování posiloval a také byl podporován okolím a patřičně sociálně odměňován. Pro snadnější přijetí správného sociálního jednání je vhodné, aby bylo procvičováno v nejrůznějších podmínkách a prostředích, např. na školním hřišti, v jídelně, na výletech a exkurzích.

Sociální učení má čtyři specifické části – modelování, hraní rolí, zpětná vazba, přenos do běžného života (A. Mazal in Hájek, Pávková, 2003, s. 87)

➤ Modelování

Znamená učení nápodobou. Je to specifická forma imitačního chování. Ve školství je velmi rozšířená a populární. Modelování můžeme dále roztrždit na další typy. Odporované učení – žáci pozorují své okolí a následně napodobují své vrstevníky, rodiče v jejich oblékání, řeči, chování. Zástupné učení nastává tehdy, když děti pozorují chování druhých, které je následně odměňováno či trestáno. Nápodobu chování vrstevníků lze pozorovat při tlaku skupiny na jedince. Skupinové normy vytvářejí sami vrstevníci odměnami či tresty. Většina dětí se přizpůsobuje.

➤ Hraní rolí

Jedná se o formu sociálního učení. Žák představuje přesně definovanou roli, chová se určitým způsobem. Cílem je naučit dítě vhodnému chování, které je mu cizí, nebo ho naučit novým postojům a hodnotám.

Pro snazší naučení se vhodnému a správnému chování je zapotřebí mít určité osobní zkušenosti. Pro jejich zformování je nutno vytvořit vnější podmínky. Žáci se prostřednictvím různých aktivit mohou naučit správnému chování a dále si neupevňovat nevhodné chování a jednání. V tomto si také mohou navzájem pomoci s vrstevníky. Žáci např. mohou popsat, jak by se v dané situaci sami zachovali. Příhodné je také vytvoření skupin s mluvčím, který spolužákům přiblíží svůj návrh chování. Argumenty mohou předkládat všichni

zúčastnění. Ty jsou následně potvrzeny nebo vyvráceny z negativních důsledků. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 31)

➤ Zpětná vazba

Poskytuje dítěti informaci, zda jeho chování a počínání bylo v pořádku. Zda jeho chování odpovídalo modelovému chování. Zpětnou vazbu, která posiluje správné chování žáka, dělíme na materiální podobu (jídlo, peníze, sladkosti), sociální formu posílení (souhlas, sympatie), sebeposílení (vlastní pozitivní sebehodnocení). Cílem našeho počínání je postupné omezení materiálních odměn ve prospěch sociálních.

Děti by z činností v družině měly mít radost, projevovat zájem o samotnou činnost. Ta musí být dotažena do konce. V opačném případě by v budoucnu již pro podobnou akci neměly pochopení.

Je důležité vystříhat se výtek, zesměšnění, ironie a také zaměření se na chyby.

2.1.3 Režim dne

Je také důležité myslet na psychohygienu. Všechny činnosti a aktivity v družině by jí měly být nakloněny, aby byl podporován zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj dětí. Režim dne, týdne, měsíce musí podléhat biorytmům člověka, ohledům k jeho výkonům. Během ranních či večerních hodin, době bezprostředně po obědě, po psychicky či fyzicky náročné aktivitě, na začátku či konci týdne i školního roku, po prázdninách je na dětech vidět větší únava a menší soustředěnost. Je vhodné v těchto obdobích zařazovat spíše odpočinkové a rekreační činnosti. Těžké a nesnadné aktivity je vhodné zařazovat spíše mezi 9. – 11. hodinou ranní a 15. – 17. hodinou večerní. Při sestavování režimu je potřeba přihlížet k tomu, že děti po náročném vyučování mají zvýšenou potřebu pohybu a odpočinku. Také během ranní družiny je není nejlepší zařazovat náročné činnosti. (Pávková in Hájek, Pávková, 2003, s. 65)

Činnosti je příhodné často střídat. Děti mladšího školního věku se rychle unaví. Své síly však dokáží brzy zregenerovat.

2.2 Spolupráce vychovatelů¹ s rodiči a učiteli

Na výchově dítěte mladšího školního věku se spolupodílejí rodina a škola. Obě strany mají za úkol z malé lidské bytosti vychovat silnou osobnost ve všech oblastech s přihlédnutím k individuálním zvláštěnostem jedince. Podmínkou součinnosti je pozitivní vztah, vzájemné pochopení a respekt všech subjektů.

¹ V textu bakalářské práce užíváme pro zjednodušení pojem vychovatel v mužském rodě. Pod tento pojem ovšem zahrnujeme i vychovatelky – ženy.

Spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá často neoficiálně. Hájek (in Hájek, Pávková, 2003, s. 70) mezi ně řadí rozhovory o dětech, jejich chování, vystupování, prezentaci, konzultace spojené s výchovnými problémy a vzájemné vyměňování zkušeností. Docílí se tím lepšího a ucelenějšího obrazu o konkrétním dítěti. Vychovatel může získat informace o úspěších či neúspěších žáka, jeho studijních výsledcích a dalších závažných událostech. Učitelé vychovatel poskytuje informace o zájmech, o úspěších a neúspěších na poli volnočasových aktivit, o závažných výchovných situacích a jejich řešeních nebo o přípravě na vyučování. Oficiální podobu poskytování údajů o žácích mají pedagogické rady.

Velmi důležitou oblastí je spolupráce rodičů s vychovateli. Jsou partnery při výchově dětí. Partnerský vztah je založen na vzájemném dialogu. Vychovatelé mají informovat zákonné zástupce o svých výchovných záměrech, přesvědčit je o správnosti svých postojů. Předpokladem úspěšné kooperace je pedagogický takt. Ne vždy je snadné rodičům sdělovat negativní záležitosti. Není vhodné zmiňovat pouze nedostatky, je důležité zmínit i pozitiva. Obratné je na začátku rozhovoru vytyčit klady nebo alespoň neutrální informace bez hodnocení. Kritika nesmí být vztahována k celé osobnosti, ale pouze k určitému činu. Také musí být kladen důraz na to, že vychovatel mluví jen sám za sebe, tvrzení nelze zobecňovat. Hodnocení musí být taktní a slušné tak, aby mohl být současný stav zlepšen. „*Sdělení informací rodičům je často chápáno jako forma trestu, což je chybné. Vzájemná informovanost je velmi důležitá, mají to však být informace závažné a podstatné, které umožňují korekci výchovných postupů.*“ (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 72). Spolupráce má být pravidelná.

Formy mohou být individuální či telefonické rozhovory, písemné zprávy nebo třídní schůzky. **Individuální rozhovory** se mohou uskutečňovat při vyzvedávání dětí, při konzultačních hodinách nebo v předem dohodnutých termínech. Jsou velmi operativní. Nejsou zaměřeny jen na kázeňské problémy (ty jsou nejčastější), ale i na upozornění na určité nadání, povahové zvláštnosti žáka. Podobné požadavky mají i telefonická či písemná korespondence. **Třídní schůzky** jsou věnovány ponejvíce organizaci školní družiny. Je zde prostor k podávání informací o výchovné funkci družiny.

Dalšími vhodnými formami spolupráce jsou dny otevřených dveří, možnost vstupu zákonných zástupců do hodin, účast rodičů na výchovných činnostech, možnost rodičů spoluvytvářet program, účast rodičů na vedení vybraných činnostech s přihlédnutím k jejich kvalifikaci, společná činnost rodičů a dětí, společná setkání (školní plesy, večírky, karnevaly, výlety, besídka, akademie, zájezdy, sportovní soutěže...).

Zájem rodičů o činnost družiny je vždy vhodné uvítat a podpořit. Je nezbytné využít všech možností ke vzájemnému sblížení a pochopení zúčastněných stran.

Někdy při závažných výchovných problémech je nezbytné kázeňské přestupky řešit s výchovnými poradci nebo pedagogicko-psychologickou poradnou. (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 70 – 72)

2.3 Nejdůležitější vývojové charakteristiky dítěte mladšího školního věku

Nástup dítěte do školy je pro něj a jeho rodiče významný životní milník. Mnohdy si to ale dítě neuvědomuje. Pokud není dostatečně připraveno na novou životní etapu, kdy období her ustupuje do pozadí a nastupuje jako hlavní činnost učení, je pravděpodobné, že se bude ve škole trápit. V takových případech se u dětí projevuje nepřizpůsobení se na školní práci. Neschopnost soustředění a podřízení se dospělé osobě. To jde ruku v ruce s menšími či většími výukovými problémy, ale také s problémy s chováním. Postoj ke škole a k výuce je v těchto případech negativně poznamenán.

Období mladšího školního věku Matějček (in Pavlas, Vašutová, 1999, s. 77) člení na:

- Raný školní věk – trvá cca 2 roky, je pro něho charakteristická především životní změna a adaptace na školu.
- Střední školní věk – trvá přibližně 3 roky, je v podstatě přípravou na dobu dospívání.
- Starší školní věk – neboli puberta, je dobou absolvování 2. stupně základní školy.

Děti ve věku šesti let odmítají jakoukoli formu trestu. Dospělá osoba tedy musí projevit dostatek trpělivosti, aby vše probíhalo bez konfliktů. Naopak děti očekávají i za sebemenší úspěch či činnost pochvalu. Pro snadnější „*soužití dítěte v tomto období s rodiči a vychovateli je dobré, aby dospělí čas od času přimhouřili oko.*“ (Pavlas, Vašutová, 1999, s. 84)

Mladší žák již dobře ovládá hrubou i jemnou motoriku, při psaní a kreslení vykazuje vysoce koordinované pohyby rukou. Představa a fantazie dětí je velmi názorná a živá a souvisí se zážitky. Paměť se mění z nezáměrné na záměrnou, rozšiřuje se její výkonnost. Někdy je slovní kapacita nedostatečná, a proto může docházet k mechanickému zapamatování. Jako stěžejní bod v sociální interakci je spolupráce, zároveň soutěživost a pomoc slabšímu. Dítě rozlišuje, co je žádoucí a nežádoucí ve vztahu k druhým lidem.

Sedmileté děti mají rády svůj klid, vyhledávají místo, kde mohou být o samotě, kde se mohou ukrýt před zraky ostatních dětí či dospělých. Děti v tomto věku si rády kreslí tužkou, věnují se četbě. Někdy jsou tak zabrány do své činnosti, že zapomínají na čas, nebo neslyší pokyny. Proto je vhodné pokyny několikrát zopakovat a zkontrolovat, zda jim děti opravdu rozumí. Ve věku 7 – 11 let „*se děti snaží plnit požadavky starší generace, nejprve jen v určitých*

situacích, později i obecněji tak, jak si osvojují pojetí hodného dítěte.“ (Kohlberg in Fontana, 2010, s. 234)

Děti někdy zažívají syndrom sedmiletého dítěte. Nabývají přesvědčení, že jsou adoptovaní a nikdo je nemá rád. Rodiče, vychovatelé i učitelé musí být obezřetní, protože na jedné straně musí trpělivě vyslechnout dítě, ale na druhou stranu je nesmí v jejich přesvědčení podporovat.

Osmileté děti rády zkusí nové věci a techniky tvorby. Někdy ale nedokáží odhadnout své síly, které snadno přecení. Z tohoto důvodu tedy započnou mnoho druhů činností, ale jen pár dotáhnou do zdárného konce. Žáci v tomto věku dávají přednost aktivitám, za které snadněji dostanou pochvalu či drobnou odměnu.

V devíti letech je dítě zase o poznání klidnější, soběstačnější. Na své soběstačnosti si zakládá. Odmítá pomoc od rodičů. Již dokáže rozeznávat dobro od zla. Děti v tomto věku soustavně pracují a budují své morální zásady nejen pro svůj osobní prospěch, ale vytvářejí si smysl pro povinnost, přijímají dospělého jako autoritu. Pouze v extrémních situacích nezachovávají zákony. (Kohlberg in Fontana, 2010, s. 234)

Deset let věku dítěte je zlomové období. Dítě bere rodiče jako nejuznávanější autoritu. Je velmi poslušné, dokáže rozeznat křivdu. Je to období stability.

Jedenáct let – dítě odmítá spolupracovat, chce být nezávislé, neovládá své emoce. Přesto touží po pozornosti a projevech uznání od dospělých. Na školním dvoře v rámci školní družiny děti milují spontánní hry, kde je důraz na rychlost a obratnost, nebo míčové hry. (Pavlas, Vašutová, 1999, s. 87). Pokud je vychovatel vstřícný, dobře děti motivuje a vytváří dobrou pracovní morálku, pak děti rády a dobře spolupracují na zadaných úkolech. Pakliže děti cítí nespravedlnost, nebojí se patřičně projevit svůj nesouhlas. Děti mají rády režim a přesný pracovní plán, na kterém sami mohou participovat. Dle Pavlase a Vašutové (1999, s. 88): *„nej důležitější místo v životě dětí tohoto věku zaujímá učitel či učitelka. Nejvíce oblíbení jsou pedagogové, jež mají smysl pro humor, jsou trpěliví, spravedliví, ale i nepříliš nároční.“*

Ve dvanácti letech mají děti navázána mnohá přátelství, ale nebojí se uzavírat další. S kamarády si společně hrají, ale také i navzájem pomáhají. Nemají problémy s dodržováním stanovených pravidel. Respektují svého pedagoga, s některým mohou dokonce i vytvořit silné pouto. Pokud učitel či vychovatel dokáže zodpovědět žákovy otázky, *„stoupne v dětských očích na ceně“*. V tomto období jsou velmi populární hudební, technické či výtvarné činnosti. (Pavlas, Vašutová, 1999, s. 88 – 90)

2.4 Osobnost vychovatelů

Vychovatel je neoddelitelnou součástí školní družiny. Dá se v podstatě říci, že je autorem či spoluautorem činností v družině. Vytváří příhodné pracovní klima a v neposlední řadě také vychovává děti ke správným pracovním a morálním standardům.

Vychovatel je podle *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* pedagogickým pracovníkem. Ten jej definuje jako pracovníka, který „*koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. *Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.*“ (§2, 563/2004 Sb.)

Přímou pedagogickou činnost tedy vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog atd. (§2, 563/2004 Sb.)

Proto, aby mohl vychovatel vykonávat tuto činnost, musí splňovat zákonem stanovené podmínky. Mezi ně patří způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a také znalost českého jazyka.

Osobnost vychovatelů nevzniká sama od sebe. Aby vychovatel mohl být úspěšný, dětmi, kolegy a rodiči respektovaný, je potřeba, aby se celoživotně vzdělával a také osobnostně zrál. Pokud soustavně nedoplňuje své znalosti a dovednosti, vede to ke stereotypu. Ten následně může vést až k syndromu vyhoření.

Vychovatel musí mít určité osobní dispozice pro tuto pracovní pozici. Nejpodstatnější je kladný vztah k dětem, který dokáže dostatečně projevit. Dokáže vytvořit pro žáky příjemné pracovní a sociální klima v pracovní skupině. S dětmi umí pracovat a jednat, nebere je jako *práci*, ale jako partnery. Má organizační schopnosti, kterých umí náležitě využít. Mezi další nepostradatelné vlastnosti patří správná motivace, umění si hrát a skutečnost, že hra s dětmi vychovatele baví. Je pozitivně naladěný, vyzdvihuje především kladné momenty. Má smysl pro humor, který je velmi potřebný. Dokáže podporovat sebevědomí žáků a navodit pocit bezpečí. Aby mohl vychovatel identifikovat chybu, je potřeba, aby měl *správně nastaveny* morální zásady, nikomu nenadržoval, aby znal přesný postup práce – pokud je úkolem přesná

replika. Pokud přeci jen děti chybu udělají, musí mít vychovatel takovou autoritu, aby se nebály svou chybu přiznat a pokusit se ji napravit. (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 34 - 41)

Jednou z nejdůležitějších a také vysoce ceněných kompetencí u vychovatele je schopnost aktivního naslouchání. Tato způsobilost je velmi důležitá nejen při komunikaci s dětmi, ale také s jejich rodiči, kteří hovoří o svých aktuálních potížích. Je potřeba větší pozornosti, osobní aktivity, angažovanosti a empatie, než je tomu u běžného rozhovoru. Zkušený vychovatel naslouchá druhé osobě, hovoří s ní, neskáče jí do řeči. Během rozhovoru zaujímá dotazovací postoj, nedělá předčasné závěry. Není ani tak důležité souhlasit či nesouhlasit, podstatou je zjistit, co druhá osoba cítí. (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 34 - 41)

Vychovatel by také měl navozovat atmosféru spolupráce a vzájemné pomoci, ne soupeření. Děti raději vyhledávají jedince, kteří mohou pomoci a poradit. Také nesmí zapomínat na učení samostatnosti. Pokud pedagog přistupuje k dítěti příliš mateřsky, děti se na něho obracejí i s nedůležitými otázkami. Učitel má zařazovat do svých hodin činnosti směřující k osamostatnění, potvrzení a prosazení svého vlastního já a také k obraně vlastního já, je-li ohroženo. Částečně k jeho prosazení slouží soutěžení. Každý žák bojuje sám za sebe, snaží se být nejlepší. (Nelešovská, 2005, s. 86, 87)

Vychovatel je odpovědný za bezpečnost dětí jemu svěřených. Musí být neustále v jejich blízkosti. Pokud je porušena bezpečnost, musí hned zasáhnout a sjednat pořádek. Musí mít neustále děti ve svém zorném poli.

Mezi další vlastnosti, kterými by měl být vychovatel obdařen, patří příjemné vystupování, klidný hlas, oční kontakt, oslovování křestními jmény bez zdvořelých. Informace musí dětem, ale i dospělým předávat pravdivé. U zadaných úkolů a pokynů se musí přesvědčit o srozumitelnosti, pokládat kontrolní otázky. V případě problémů je vhodné je řešit s třídním učitelem, ředitelem či s rodičem. Musí dbát na upevňování hygienických návyků a podporovat dodržování společenských pravidel a etiky. (Hájek in Hájek, Pávková, 2003, s. 34 – 41)

2.5 Desatero třídy

V jakémkoliv kolektivu občas dochází k různým projevům neshody, projevům verbálního či fyzického násilí, někdy také k šikaně či krádežím. V takových případech je důležitá prevence a modifikace chování. Přesto je těžké vymezení jediného správného chování a jednání. Co jednomu vychovateli vadí, druhému přijde normální a problém přechází a třetí jej ještě toleruje. Nežádoucí chování pro každého z nás značí něco jiného. Dítě nevhodným chováním také může paradoxně žádat po vychovateli více pozornosti, která je mu odepírána. Je

pro něho milejší mít negativní pozornost než žádnou. Aby bylo možné chování žáků srovnávat a tím je upozorňovat na chyby, je vhodné nastavit určitá pravidla, která budou platná pro celou skupinu.

Zásady pro tvorbu třídních pravidel:

- Pravidla jsou tvořena ve spolupráci všech dětí, každý ze žáků se na tvorbě podílí. Tak žáky činíme spoluodpovědnými za jejich dodržování.
- Seznam pravidel nemá být dlouhý. Pak jsou některá z pravidel duplicitní, nebo je problém s jejich dodržováním. Pro děti je dlouhý seznam nepřehledný. Je vhodnější pro začátek použít 2-3 pravidla, která jsou důsledně dodržována, aby si děti zvykly na nový režim. (Starý, Laufková, 2016, s. 88). Postupně je možné rejstřík rozšířit na maximální počet 10.
- Pravidla je vhodné formulovat jazykem, který je pro děti blízký. Bez složitých vět či souvětí a bez gramatických chyb.
- Pravidla formulujeme vždy pozitivně. Tím dáváme jasně najevo, jak očekáváme, že se budou všichni ve třídě chovat. Nepřikazujeme, nezakazujeme, neorientujeme se na negativní jevy.
- Celý soupis je vhodné vyvěsit ve třídě tak, aby je každé dítě mělo neustále na očích.
- Po kolektivním odsouhlasení pravidel je zapotřebí seznam stvrdit podpisem dětí, otiskem rukou či palců.

Pravidla může navrhnout každý žák nebo skupinka dětí. Následuje debata o jednotlivých pravidlech. Jsou vybrána ta, která se opakují nejvíce nebo splňují aktuální požadavky třídy. Také je možnost vybrat pravidla hlasováním.

Práce s pravidly je průběžná, protože s věkem dětí se mění i jejich chování. Při každé vhodné možnosti upozorníme na jejich správné využití. Na třídnických hodinách je prostor pro revizi pravidel např. diskuzí. Opět se každý žák k nastaveným pravidlům vyjádří. Je možná úprava a jejich korekce, zúžení či rozšíření dle aktuálních potřeb třídy. Např. ve třídě je rozšířen nešvar v podobě používání vulgarismů. Žákům se toto chování nelíbí a zahrnou nově do pravidel vyhýbání se nevhodným výrazům. Po týdnu je opět žádoucí vyjádření se k novému pravidlu. Někdy je pro děti těžké se před třídou vyslovit. V takových případech je vhodnou alternativou anonymní hodnocení. Žáci např. vhodí své hodnocení do krabice na učitelově stole.

2.5.1 Vyjádření zpětné vazby

Jak již z předchozích řádků vyplývá, je potřeba neustálá kvalitní zpětná vazba a sebehodnocení. Jednoduchou a rychlou zpětnou vazbu hodnocení pravidel třídy lze získat např. polohou rukou. Po vyslovení pravidla žáci ukazují, jak se jim dané pravidlo daří či nedaří

plnit. Připraveno může znázorňovat „*vůbec se mi to nedaří*“, vzpaženo znamená „*velmi se mi to daří*“. Prostor mezi těmito dvěma polohami vytyčuje spokojenost. (Starý, Laufková, 2016, s. 90)

Na pomyslné úsečce krajní body znamenají „*vůbec se mi nedaří*“ a „*velmi se mi daří*“. Sdělení probíhá tak, že žák se postaví k určité straně, podle toho, ke kterému bodu se více přiklání. Vychovatel se může doptávat, na to, co k tomu žáka vedlo, na jeho důvody. Co by se muselo změnit, aby se posunul k pólu „*velmi se mi daří*“. Nebo čím sám k tomu může přispět. (Starý, Laufková, 2016, s. 90)

Další možností k získání zpětné vazby je použití tabulky s čísly 1 - 5. Jednička znamená naprostou spokojenost, 5 značí nevoli. Žák může tímto způsobem hodnotit sebe, jak se mu daří dodržovat dané pravidlo a zároveň hodnotí celou třídu. (Starý, Laufková, 2016, s. 90)

Zpětnou vazbu od spolužáků můžeme získat snadno pomocí her. Vhodnou technikou je psaní pozitivních poznámek na papír. Tento papír se jménem koluje po třídě a každý ze žáků na něj připíše něco pozitivního. Následně papír přeloží tak, aby další žák po něm nemohl přečíst, co už je zde napsáno. Také je možno mít tento list papíru přišpendlen na záda. Děti kolují po třídě a navzájem si připisují své poznatky, které se týkají chování. Je smysluplnější, pokud jsou kladné vzkazy konkrétní. „*Libí se mi, jak pěkně ráno zdravíš spolužáky.*“ Namísto konstatování: „*Libí se mi, jak zdravíš.*“

Sebehodnocení jde více do hloubky. Je komplexnější a detailnější. Žák se k jednotlivým pravidlům a zásadám vyjadřuje. Co se mu daří, nedaří, v jaké oblasti na sobě ještě zapracuje. Stejně mohou žáka hodnotit jeho spolužáci. Musí být navozena atmosféra vzájemné důvěry a pocitu bezpečí tak, aby se žádné dítě necítilo být zranitelné. V určitém období jsou děti více vnímavé k hodnocení od svých vrstevníků. Zpětná vazba musí být vnímána jako něco, na čem můžeme stavět do budoucna. Může nám pomoci stát se lepším člověkem. Vrstevnickým hodnocením si můžeme uvědomit svou necitlivost vůči spolužákům či nevhodné chování. „*Učí nás vnímat své schopnosti a dovednosti objektivně, věcně, nevztahovat hodnocení k hodnocení osoby, ale pouze k hodnocení svého chování. Učí se nad procesem a výsledky svého úsilí přemýšlet a plánovat svůj další rozvoj.*“ (Starý, Laufková, 2016, s. 91)

Další možnou obměnou je hodnocení rodičů. Tímto způsobem lze nepřímo působit na rodiče dětí. Můžeme je tak naučit dávat dětem citlivou zpětnou formativní vazbu. Tato metoda je schopna ukázat, že rodiče mají na děti přehnané nebo příliš malé nároky. Také podává informaci o vzdělávání a hodnocení žáků. Jaké metody či postupy je vhodné na konkrétní dítě zvolit. S čím má problémy, jak mu lze pomoci. (Starý, Laufková, 2016, s. 92)

2.5.2 Práce s chybou u konkrétního žáka

Je potřebné a důležité na zlepšování chování žáků neustále pracovat. Často je nutná individuální činnost. V některých složitějších případech je nezbytná konzultace s problémovým žákem mimo výuku či mimoškolní činnost. Jádrem takové schůzky je dohoda mezi žákem a vychovatelem, jak konkrétně žák za předem stanovený časový úsek napraví své chování a jednání. Na této schůzce je potřeba žáka podrobit kritice jeho chování. „*Sdělit kritiku tak, aby druhého neurazila ani nevyvolala konflikt, je umění.*“ (Tesařová, 2016, s. 57)

Zásady pro tvorbu smlouvy o chování:

- Upozornit žáka na nedostatky v jeho chování. Přesně popsat, kde žák chybuje, co je již za hranicí tolerovaného chování.
- Vhodná je i zmínka o porušování školního řádu, pravidel třídy, pokud jsou stanovena.
- Žák musí být přesvědčen o svém nemístném chování.
- Je vhodnější formulovat jen pár základních snadněji splnitelných cílů. Ty musí být opět stylizovány pozitivně (např. „*Nebudu křičet.*“ Vhodnější je použít: „*Budu mluvit potichu a srozumitelně.*“
- Ke konci rozhovoru stanovit termín další schůzky. Schůzky je příhodné plánovat ve velmi krátkých intervalech.
- Na konci rozhovoru je důležité vyjádřit podporu žáka.
- Každá snaha o nápravu je vítána a musí být při sebemenší příležitosti žákovi vyjádřena. (Starý, Laufková, 2016, s. 93)

Také v tomto případě je důležitá důsledná zpětná vazba. Tu můžeme nazvat **Metoda Čtyři rohy**. Pracuje se čtyřmi fázemi, ve kterých postupně oznamujeme informace k chování. Je možno ji rozfázovat na okolnosti, popis chování, dopad chování a řešení do budoucna.

- „*Okolnosti - uvedení do širšího kontextu situace jak známe žáka, jak ho můžeme pozorovat.*
- *Popis chování - co je v chování problematické, nejkonkrétnější popis, nezevšeobecňovat.*
- *Dopady chování - na spolužáky, atmosféru ve škole, co je problematické.*
- *Řešení do budoucnosti - je to hlavní, čeho chceme docílit, nenechat se unést emocemi, co nejvíce zapojit druhou stranu, hledat přijatelný kompromis, oboustranná spokojenost.*“ (Tesařová, 2016, s. 58).

Při vedení rozhovorů se žákem jako pedagogové tíhneme k nejrůznějším postojům. Je nezbytné vyvarovat se posuzování chování. Také nesmíme nesprávně tlumočit danou událost. Vyhybat bychom se měli okamžitému řešení situace. Tím můžeme znevažovat pocity žáka. Investigativní přístup je možná pro dítě netaktní a necitlivý, na některé otázky nerado odpovídá.

Vhodný přístup je chápající. V něm se zrcadlí snaha žákovi naslouchat, chápat žákovy postoje. (Starý, Laufková, 2016, s. 94).

Rozhovor se snažíme vést klidně, neustále žáka vedeme k jeho problémům tak, aby byla možná dohoda a žák měl snahu své špatné chování změnit.

2.5.3 Příklad konkrétní práce s chybou ve školní družině

Jakmile je nalezeno chybné chování, je důležité ho správně nazvat a ukázat žákovi, kde přesně se stala chyba, následovně chybu odstranit. Jako příklad můžeme uvést reálnou situaci z praxe. Během přestávky byla pokreslena zeď ve školní družině. Jakmile paní vychovatelka objevila tuto novou "výzdobu", začala hledat viníka. Původce této malůvky se mohl přiznat před celou skupinou nebo v soukromí. Také dětem přislíbila, že se provinilci nic závažného nestane. Díky přiznání se mu navíc uleví. Po delší době a po několika intervencích se k činu přiznala malá holčička. Nikdy neměla žádné kázeňské prohřešky, vždy byla milá a ve školní družině spolupracovala. Z celé situace byla velmi smutná.

Následně si všichni sedli do kruhu, kde rozebrali možnosti pokračování. Již věděli, kdo poničení stěny způsobil. Také paní vychovatelku zajímalo, jakými pomůckami stěnu pomalovala a kde je našla. Žačka si je donesla z domu. Následovalo další nemilé zjištění – barva nešla ze stěny umýt ani za vydatné pomoci paní uklízečky.

Poté paní vychovatelku zajímalo, co dívku vedlo k takovému jednání. Zda ji někdo navedl, či to byl chvilkový nápad, nebo se chtěla před spolužáky „vytáhnout.“ Slečna chtěla ukázat spolužákům jiný druh barev, než se kterými běžně pracovali ve školní družině. Barvy se jí vymkly z kontroly a vystříkly na stěnu.

V celém třídním kolektivu rozebírali, kdo může na chybu upozornit. Paní učitelky, paní uklízečky, spolužáci. Proč žačka do školy barvy donesla? Jaký má dopad takové chování pro všechny. Na klima třídy? Jsou barvy zdravotně nezávadné? Nemohlo se někomu něco stát při manipulaci s nimi? Kdy byla stěna pomalována? Byla družina uzamčena? Kde byla paní vychovatelka? Nebylo by vhodnější se paní vychovatelky zeptat, zda může barvy donést do výuky a případně si je společně se spolužáky vyzkoušet? Je lepší říkat pravdu? Uleví se svědomí? Jaké poučení si děti odnesou?

Paní učitelka holčičku pokárala za špatné chování a nošení nevhodných pomůcek do školy. Nakonec ji před celou třídou pochválila za to, že se doznala a svého činu velmi litovala. Také doma rodičům svůj prohřešek nezatajila. Hned druhý den tuto malůvku s pomocí tatínka dokonale odstranila. Na místě je také rozhovor s rodiči.

Jak by paní vychovatelka postupovala, kdyby se nikdo nepřiznal? Většinou u takto malých dětí lze poznat, podle neverbální komunikace jejich myšlenkové pochody. Také

spolužáci rádi „pomáhají“ s odhalováním provinilců. Postup při neodhaleném viníkovi by byl podobný. Celá situace by byla rozebrána se třídou. Odstranění škod je v plné kompetenci školy.

Na tomto příkladu si můžeme názorně představit všechny fáze práce s chybou:

- Detekce - nalezení pokreslené zdi paní vychovatelkou.
- Identifikace - přesné popsání prohřešku včetně pomůcek, metod.
- Interpretace - zjištění, proč k chybě došlo, zda holčičku někdo navedl nebo to byl chvilkový nápad, z nudy, zamyšlení se nad svým chováním, rozbor situace s celým kolektivem tak, aby se všichni zamysleli nad správným chováním.
- Korekce - náprava chování, odstranění kresby, vyjádření lítosti.

2.5.4 Návyky

V každé situaci a za všech okolností musíme dbát na to, aby žáci dodržovali stanovená pravidla. To lze také docílit vytvořením podmínek pro rozvoj návyků.

Aby mohly být plně zautomatizované, musíme na žáky působit jejich nácvikem, tréninkem nebo rutinním reagováním. Vhodné je na začátek volit situace, které se stanou plánovanými výstupy výchovného působení. Neméně důležité je i přihlížet k věku vychovávaných a jemu odpovídajícímu psychickému a fyzickému vývoji. Toho, jak mají děti v daných situacích správně reagovat, lze docílit i rozfázováním na jednotlivé části. Důraz je kladen na podobu jednotlivých operací, na prostředky, kterými jsou operace prováděny, na pořadí a provázanost úkonů. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 17)

Pokud již dojde k chybnému chování či reagování na danou situaci zásadní je *„neignorovat chybné chování, žáci musí být vždy nekompromisně vráceni na počátek situace a požádáni o to, aby znovu reagovali tak, jak se to učili, bez zbytečného mentorování a bez trestání.“* (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 17)

2.5.5 Pravidla výchovného působení

Dospělí při výchovném působení musí mít na mysli i to, z jakého výchovného prostředí děti pocházejí. Efektivita výchovných aktivit by měla podléhat určitým pravidlům. Mezi ně řadíme:

- Požadavek vyslovit pouze jednou.
- Trvat na jeho splnění, neustupovat při projevech vzdoru, vyjednávání, proseb.
- Vyžadovat odpovídající rutinní reagování.
- Nevyhrožovat či strašit trestem, aniž bychom měli v úmyslu výstrahu dodržet.
- Při plnění požadavku být dítěti nablízku pro případné poskytnutí pomoci.
- Vždy provádět okamžitou zpětnou kontrolu plnění požadavku.

- Pokud je požadavek neplněn, chybně plněn nebo nedostatečně vykonán, je zapotřebí žáky odvést na začátek situace a nekompromisně trvat na odpovídajícím chování. (Navrátil, Mattioli, 2011, s. 17, 18)

3 Metodologie výzkumu

V následující kapitole se již budeme věnovat výzkumné části. Vysvětlíme si, co je kvalitativní výzkum, popíšeme metodu sběru dat, výhody a nevýhody. Přiblížíme si průběh a vyhodnocení našeho bádání.

3.1 Metoda výzkumného šetření

Vzhledem k výzkumným otázkám, na které chceme odpovědět, jsme se rozhodli pro kvalitativně orientovaný výzkum. Kvalitativní výzkum přináší odpovědi na otázku **PROČ**. Ten Creswell (in Hendl, 2005, s. 50) shrnul jako: „*proces hledání porozumění na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ Podobný názor zastává i Švaříček: „*jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 24)

Hendl (2005, s. 50 - 53) vykresluje, jak má v jednotlivých krocích výzkumník postupovat. Nejprve je podstatné si vybrat téma zkoumání a určit základní výzkumné otázky. Otázky mohou být v průběhu výzkumu modifikovány či doplňovány. Z tohoto důvodu je možno vytvářet i nové hypotézy a rozhodnutí, jak bude výzkumný plán dále pokračovat. Práce probíhá přímo v terénu. Sběr dat a jejich analýza si vyžaduje více času a probíhají současně. Domněnky a závěry se neustále přezkoumávají. Ověřují se **popisnou** (jedná se o faktuální přesnost, nezkrslují se žádné informace), **interpretační** (není důležitý pouze popis situace, ale i různé související události, chování, emoce účastníků) či **teoretickou validitou** (teorie se může vztahovat k fyzickým událostem nebo k mentálním stavům, vzniká na základě nových informací, které vyplynou během dotazování).

Nejpoužívanější metodou sběru dat jsou prepisy terénních poznámek, rozhovorů, osobních komentářů, úředních dokumentů. Tím se vytváří podrobný popis toho, co výzkumník pozoroval a zaznamenal.

Výsledkem výzkumu je porozumění aktuálnímu dění s cílem o pochopení toho, co se děje a proč lidé jednají určitým způsobem. „*Kvalitativně orientované výzkumy vycházejí zejména z **fenomenologie**, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit.*“ (Chrásková, 2007, s. 32)

Výsledky výzkumu jsou subjektivní, protože je velmi pružný a nestrukturovaný. Pracuje s omezeným počtem jedinců na velmi omezeném místě, bez náhodného výběru. Tím pádem nelze výsledky zobecňovat na širší populaci. Další nevýhodou je malá transparentnost. Někdy

také není zřejmé, jak byla provedena analýza či jak byly do rozhovoru nebo pozorování jednotlivci vybíráni.

Mezi výhody lze zařadit důkladné popsání situace. Je možno provádět hloubkové srovnání jednotlivých případů, sledovat jejich vývoj v kontextu lokálních okolností a podmínek. Poskytuje informace o tom, proč se daný fenomén objevil.

3.2 Cíl výzkumu a sběr dat

Hlavním cílem našeho výzkumu je popsat, jak probíhá práce vychovatele s chybou žáků v prostředí školní družiny. Dílčím cílem je nalézt odpověď na otázku, zda vychovatelé pracují s chybou žáků ve školní družině systematicky, nebo spíše řeší vzniklé problémy intuitivně.

Maxwell (in Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 63) rozlišuje trojí typ cílů. **Intelektuální** – rozšíření odborných znalostí. **Praktický** – výsledky budou praktickým způsobem využity. **Personální** – práce na projektu obohatí samotného výzkumníka. Nejeefektivnější je, pokud jsou naplněny všechny tři složky cíle. Proto jsou doporučována témata, která mají odbornou i praktickou významnost a jsou spjata se zájmy a životními zkušenostmi badatele.

V našem případě lze tyto cíle popsat následovně:

- Cíl intelektuální – cílem je popsat skutečnost, jak vychovatelé pracují s chybou žáků ve školní družině. Zda jsou naplněny všechny její fáze od detekce, identifikace, interpretace až po korekci chybného výkonu.
- Cíl praktický – získané údaje mohou být využity k efektivnějšímu chodu ve školní družině, případně ve volnočasových zařízeních pro děti a mládež. Také je mohou použít začínající vychovatelé jako pomocné vodítko k práci s dětmi.
- Cíl personální – autorka této bakalářské práce se studiem připravuje na práci vychovatelky ve školní družině. Nemá osobní zkušenosti s tímto povoláním. I z tohoto důvodu je pro ni podstatné mít do budoucna toto téma prozkoumané.

Je již na čtenáři, zda se nám tyto cíle podařilo naplnit.

3.3 Výzkumný soubor a příprava

Výzkumný vzorek byl sestavován technikou graduální konstrukce vzorku. Tu lze popsat jako postupné sestavení vzorku. Dotazované osoby jsou vybrány záměrně. Musí do bádání přinést nové informace. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 43 – 46). Respondentky byly zvoleny na základě stanovených rekručních kritérií. Ta vymezují cílovou skupinu tak, aby respondenti, kteří budou vybráni do výzkumu, byli schopni se k danému tématu vyjádřit. (Tahal a kolektiv, 2017, s. 42, 43). Je to v podstatě jediný předpoklad, že budou výzkumné cíle naplněny. Respondenti byli tedy vybráni správně a ze správné cílové skupiny.

„Záměrný výběr je potřebný proto, aby vybrané osoby byly vhodné, tj. aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí.“ (Gavora, 2000, s. 144). Do zkoumaného vzorku byly vybrány záměrně paní vychovatelky s mnoha lety praxe, ale i jejich začínající kolegyně. Počet osob se v kvalitativně orientovaném výběru neurčuje statisticky, ale pomocí saturace. Výběr je ukončen, pokud informace od dotazovaných jsou podobné či stejné. (Gavora, 2000, s. 144)

Nedílnou součástí přípravy je zajištění důvěrnosti. Anonymita účastníků byla zaručena použitím pseudonymů. Pokud ji nelze garantovat, výzkumná zpráva by neměla být zveřejněna. Také není vhodné ostatním respondentům sdělovat již zjištěná data. Další důležitou náležitostí je zajištění předpokládaného souhlasu s bádáním. Respondent musí být plně informován o průběhu a okolnostech výzkumu. Souhlas může být aktivní či pasivní. Aktivní znamená podepsání příslušného formuláře. Pasivní souhlas je vyjadřován jiným formulářem, kde podpisem oslovená osoba stvrzuje, že se výzkumného šetření nechce účastnit. Účastníkům nesmí být zatajeny žádné informace a okolnosti související s bádáním. Respondenti mohou kdykoliv ukončit svou účast na projektu. V ideálním případě je identita účastníků výzkumníkovi zatajena. (Hendl, 2005, s. 155). V našem případě toto nebylo dodrženo. Proto byly následně v bádání použity pseudonymy. Také respondentky byly obeznámeny s nahráváním rozhovoru a jeho následným doslovným přepisem. To vše můžeme zahrnout mezi etické otázky výzkumu. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 43 – 46)

3.4 Sběr dat

Sběr dat je jedna z klíčových fází výzkumného šetření. Zahrnuje přípravu scénáře. Je nutné v této části postupovat velmi precizně, protože ji lze jen těžce opakovat. Špatně naformulované otázky a špatně zvolení respondenti se odrazí v chybných datech. Ta jsou již prakticky neodstranitelná. (Tahal a kolektiv, 2017, s. 42)

Sběr dat probíhal pomocí rozhovorů s vychovateli. Tato forma má výhodu v navázání osobního kontaktu, umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů dotazovaných. Můžeme sledovat reakce respondenta na kladené otázky a regulovat průběh interview. Úspěšnost je závislá na schopnosti výzkumníka vytvořit přátelskou a otevřenou atmosféru. (Chráška, 2007, s. 182). „Rozhovor s návodem dává tazateli možnost co nejvýhodněji využít čas k interview.“ (Hendl, 2005, s. 174). Před samotným rozhovorem je zapotřebí si připravit seznam otázek, které je vhodné probrat. Během výzkumného šetření může tazatel měnit pořadí otázek dle okolností tak, aby daný problém mohl být osvětlen. Tento druh rozhovoru má i tu výhodu, že je možno provádět více rozhovorů najednou. Tím je snadnější jejich srovnání.

Data kvalitativní povahy se následně podrobují obsahové analýze. Jsou věcně uspořádána a kategorizována. Také je potřeba nalézt relevantní informace, které se vážou ke zkoumanému problému. (Tahal a kolektiv, 2017, s. 31)

Každý z rozhovorů trval přibližně jednu hodinu. Pozornost byla věnována především začátku rozhovoru pro navození psychické pohody a seznámení se s průběhem dotazování a formalitami. S nahráváním rozhovoru a následným přepisem dat. Jeden z rozhovorů byl proveden se dvěma dotazovanými zároveň.

Rozhovory byly prováděny v průběhu měsíců prosinec, leden, únor a březen. Postupně byly přepisovány. Data byla tříděna a kódována.

3.5 Analýza výsledků výzkumu a jejich souhrn

Pro zjištění výsledků našeho šetření bylo použito otevřené kódování. Tato metoda analýzy spočívá v rozebrání dat, které jsou následně znovu složeny jiným způsobem. Při této metodě je text rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově označenými fragmenty textu výzkumník, dále pracuje. Jednotkou může být slovo, věta či odstavec. Doporučuje se nevolit hranice příliš formálně. Kód je tedy slovo nebo krátká fráze, která určitým způsobem odlišuje daný text od zbytku textu. Může se stát, že určitá část textu bude zahrnuta pod několika kódy. Vždy je zapotřebí dodržet strukturu kódu. Nesmí být užívána synonyma. Důležité je kódy seskupit do kategorií. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211, 212)

K interpretaci kvalitativních dat jsme zvolili *techniku vyložení karet*. Jedná se o nadstavbu nad otevřené kódování. Kategorizované kódy jsou seskupeny do určitého obrazce či linky dle uvážení badatele. Na základě tohoto uspořádání je sestaven nový text, který je převyprávěním jednotlivých kategorií. Není nutné, aby byly zastoupeny všechny kategorie. Při práci s textem se stávají kategorie kódů i názvy jednotlivých kapitol. Obsahem kapitol je deskripce a interpretace kódů spadajících do příslušné třídy. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 226, 227)

Po několikerém přečtení všech rozhovorů jsme text kodovali. Po sestavení kódů jsme je začali k sobě přiřazovat. Kódy jsme následně vkládali do kategorií. Jednotlivých kódů bylo velké množství.

Ze získaných dat vyplynulo, že vychovatelé nahlízejí na chybu podobně. Chyby lze rozdělit do dvou hlavních kategorií. Ty, které se týkají nepochopení zadání či postupu práce, a chyby, které se týkají chování. Mezi ně lze zařadit „ubližování, lhaní, drobné či větší krádeže, odcházení bez oznámení, nevhodné chování vůči spolužákům i dospělým, ničení hraček.“ (rozhovor Iva)

Podle respondentů mohou chyby vznikat v důsledku několika nepříjemných faktorů. Primární se zdá být výchova či nevhodná výchova v rodině. Děti, které se doma nesetkávají se správnými vzory chování, nechtějí spolupracovat a neposlouchají. Často se vyskytuje rozmazlenost dítěte. Dále jsou na vině hluk, stres, mnoho dětí, málo hraček, málo volného času, nebo naopak příliš mnoho volného času, kdy se děti nudí. Někdy se musí „přimhouřit oko“ nad dětským zlobením. Děti se po škole musí vybouřit, vybit svou energii.

Záhy se ukázalo, že základní kategorie bude *komunikace*. Ta spojovala všechny rozhovory. Vychovatelé neustále komunikují se svými žáky. Nemusí se jednat jen o verbální komunikaci, velmi častá je také komunikace neverbální, kdy stačí žákovi pouze pohledem, pohybem ruky, vztyčeným prstem či nesouhlasným pokýváním hlavou ukázat, že jeho chování není vhodné. Komunikace je stěžejní právě ve chvílích, kdy si vychovatel a žák chtějí poklesek vysvětlit a následně jej odstranit. Vzájemná komunikace začíná na začátku školního roku, kdy paní vychovatelka děti seznámí s danými pravidly chování a jednání ve školní družině. Také naváže na pravidla chování a bezpečnosti, která se týkají tělocvičny, jídelny, školního hřiště, chodeb, případně dalších míst. Z rozhovoru vyplynulo, že děti jezdí na exkurzi do blízké ZOO Lešná ve Zlíně. Již při přípravách vychovatelka děti upozorňuje na to, jak se v daném místě chovat. Při odjezdu tyto poučky zopakuje, děti ji doplňují nebo rozvádí myšlenky dále. Vyskytují se i situace, na které jsou děti neustále upozorňovány, přesto jim nelze zbránit. Vždy se najde někdo, kdo poruší zásady správného chování. „*Třeba běhání na chodbě, o kterém můžeš vyprávět každý den, a stejně se najdou děti, které dělají, že tě nikdy neslyšeli a v podstatě po těch chodbách ani neběhají, ale doslova létají.*“ (rozhovor Verča). Komunikace s dětmi končí až odchodem dětí na školní prázdniny. Přesto jsou děti opět upozorněny na zásady správného chování i během této doby. „*Musíš přemýšlet dopředu. Řeknete, co se má a co se nemá, ale stejně. Je to takové omilání pořád dokola.*“ (rozhovor Jiřina).

Celý mechanismus práce s chybou ve školní družině provází pravidla. Jedná se o „*dokument*“, který vychází ze školního řádu. Je doplněný o „*družinková pravidla*“. „*Asi to taky není bůhvíco, že by si nějaký nejvrchnější řekl, co to je za pravidla. Ale bez řádu a pravidel by to nešlo. A tam se taky dá najít a napravit chyba.*“ (rozhovor Hanka). Děti mají pravidla neustále ve třídě vyvěšena, aby v případě potřeby hned věděly, která zásada nebyla dodržena. Všechny vychovatelky se shodly na tom, že dané poučky píší ve spolupráci s dětmi na začátku školního roku. V případě potřeby je mohou doplnit či poupravit. Pravidla nejsou psána v záporu. Vychovatelé se vždy snaží, aby byla formulována pozitivně. Pro větší efektivitu mohou být pravidla podepsána či označena například otiskem palce, rukou.

Další vhodnou alternativou k pravidlům je *komunitní kruh*. „*Na konci týdne spolu zhodnotíme naše úspěchy a neúspěchy. Jak ve škole, tak i z jiného prostředí. Třeba chlapeček používá vulgární slova. Tak na konci toho týdne se pochlubí, že se snažil, dával si pozor a podařilo se mu těmto výrazům celý týden vyhnout. To je super.*“ (rozhovor Iva). V tomto seskupení se dá probrat jakékoliv kladné i záporné chování, emoce s tím spojené, nálady.

Možností jsou také pohádky nebo hry. Jako vhodná se jeví dramatická výchova. Děti sehraji scénku tak, jak se skutečně stala. Celou situaci společně rozeberou, hledají chyby, ukazují si, vysvětlují, dávají návrhy na lepší řešení. Diskutují, probírají možnosti. Poté daný jev znovu přehrají, ale již podle vhodnějšího řešení. „*Nebát se ukázat, že chybovat je lidské. Je důležité chybu vůbec vnímat, zjistit a napravit.*“ (rozhovor Iva).

Jednou z cest, jak děti odvést od nevhodného chování, jsou řízené činnosti. Děti se jimi zabaví. Pedagog je musí umět vhodně začleňovat. Eventualitou je nabídka takové činnosti, která dítě baví a naplňuje. Například pokud dítě rádo kreslí, může nakreslit obrázek pro maminku. Děti se do aktivit nesmí nutit, proto je zapotřebí nabízet celou škálu činností.

Pedagogové trvají na tom, aby o své chybě žáci vždy přemýšleli. Proč se stala, co je k ní vedlo, jakým způsobem ji mohou napravit. „*Kladu mu otázky tak, aby si na to přišel sám, co bylo nevhodné nebo co bylo nesprávné. Navádím je tak dlouho, aby jim docvaklo a řekli mi to sami, že udělali chybu. Vezmou si z toho ponaučení a příště už ji třeba neudělají.*“ (rozhovor Verča). Součástí tohoto procesu bývá také omluva za nevhodné jednání.

„*Za mě jsou super věty typu: Pomůžu ti nějak? Děje se něco? Můžu ti pomoci?*“ (rozhovor Hanka). Vychovatelé již mají díky svým zkušenostem vytipované děti, které potřebují větší péči a pozornost, které je nutno více upozorňovat, hlídat či kárat, ale také chválit za správné chování.

Jak samy vychovatelky připustily, nejdůležitější je chyby odhalit, popovídat si o nich. Kde se stala chyba, proč vznikla, co děti vede k nevhodnému chování. Je důležité o nich přemýšlet, nalézt v nich ponaučení do budoucna.

Chyb v chování je nepřehledné množství. Vychovatelé se s nimi setkávají neustále a celodenně, přestože se snaží předvídat situace.

Závěr

Bakalářská práce pojednává o přirozeném výskytu chyb ve školní družině. Aby mohlo být učení a výchova žáků efektivní, musí být hlavně aktivní. Aktivní žáci se mohou dopouštět chyb. Jak jsme již v předkládané práci zdůraznili, chybovat je lidské a ve vyučovacím procesu bychom neměli nahlížet na chybu odmítavě. Je ovšem zapotřebí chyby nalézt, zdůvodnit je, napravit a zároveň se z nich poučit tak, aby k nim již v budoucnu nedocházelo. To vše je součástí výchovy v družině. Je to neustálý a opakující se proces.

Teoretická část je vypracována na základě studia odborné literatury a pramenů. Téma týkající se *Chyby* je podrobně rozpracováno. Zmínili jsme rozdělení chyb dle autorů a mnoha hledisek. Navázali jsme příčinami jejich vzniku. Popsali jsme hodnocení a zpětnou vazbu, která s tímto tématem úzce souvisí. Dále jsme zařadili téma *Školní družina*. Definovali jsme ji podle nejrůznějších autorů. Charakterizovali jsme mladší školní věk. Vylíčili jsme, jak je důležitá spolupráce vychovatelů s rodiči žáka i s třídním učitelem. Vysvětlili jsme, že se vychovatelé nemalou měrou podílí na tvarování osobnosti žáků.

V praktické části jsme charakterizovali výzkumný vzorek, popsali sběr dat prostřednictvím rozhovorů a jejich analýzu pomocí metody otevřeného kódování. Za techniku pro interpretaci dat jsme zvolili vyložení karet.

Cílem naší práce bylo vypátrat, jak vychovatelé pracují s chybou ve školní družině. Zda je tato činnost intuitivní, nebo s ní pracují systematicky. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že je tato aktivita systematická. Nejdůležitější je si problém uvědomit. Následně probíhá komunikace. S dítětem je nutné si pohovořit, zjistit, co ho vedlo k nesprávnému chování. Proč se stala chyba. Nejlepší cestou je, pokud na tento rozpor přijde dítě samo. Když o chybě přemýšlí a hledá jiné cesty svého chování v budoucnu. V podstatě všechny činnosti vycházejí z pravidel a ze zásad správného a slušného chování.

Měli bychom si uvědomit, že chyby nejsou pouze ve školní družině, ale vyskytují se všude, v každém lidském jednání a chování. Chyby nám pomáhají stát se lepšími lidmi za předpokladu, že o nich víme, snažíme se je napravit a poučit se z nich. Chyby jsou stavební materiál. Prostřednictvím chyb se staví zdravé sebevědomí. (Šubrtová, cit. 11. 04. 2019, Dostupné z: https://video.aktualne.cz/dvtv/ucitelka-ztracime-zdravy-rozum-vychovavame-deti-strachem-boj/r~023667765a4511e9a049ac1f6b220ee8/?fbclid=IwAR2xhnXEjn4T7V9pmKKUF9HDCU03jWYK_Em0_oYniMykr4RV2feKRWUGiYA&redirected=1555010915)

Výsledky práce nelze zobecňovat vzhledem k malému vzorku respondentů. Přesto spatřujeme výhodu v tom, že jsme šli více do hloubky dané problematiky a snažili jsme se pochopit postup práce s chybou ve školní družině, nalézt v něm určité zákonitosti a posloupnosti.

Seznam použité literatury

- ČAPEK, R., *Odměny a tresty ve školní praxi*, Praha: Grada Publishing, 2014. 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5
- FONTANA, D., *Psychologie ve školní praxi*, Praha: Portál, 2010. 384 s. ISBN 978-80-7367-725-1
- GAVORA, P., *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H., *Psychologický slovník*, Praha: Portál, 2015. 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0
- HENDL, J., *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2
- HRKAL, J., HANUŠ, R., *Zlatý fond her*, Praha: Portál, 1998, 168 s. ISBN 80-7178-153-3
- CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu*, Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., *Hodnocení žáků*, Praha: Grada Publishing. 2009. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6
- KOŠŤÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J., *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*, Praha: Portál, 2012. 152 s. ISBN 978-80-262-0220-2
- KOSÍKOVÁ, V., *Psychologie ve vzdělání a její psychodidaktické aspekty*, Praha: Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2433-1
- KULIČ, V. *Chyba a učení*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. 248 s. ISBN 14-299-71
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V., *Kurikulum v současné škole*, Brno: Paido, 2008. 127 s. ISBN 978-80-7315-175-1
- MAŇÁK, J., *Stručný nástin metodiky tvořivé práce ve škole*, Brno: Paido, 2001. 46 s. ISBN 80-7315-002-6
- NAVRÁTIL, S., MATTIOLI, J., *Problémové chování dětí a mládeže*, Praha: Grada Publishing, 2011. 120 s. ISBN 978-80-247-3672-3
- NELEŠOVSKÁ, A., *Jak se děti učí hrou*, Praha: Grada Publishing, 2004. 116 s. ISBN 80-247-0815-9
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s. ISBN 80-247-0738-1
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., *Školní družina*, Praha: Portál, 2003. 160 s. ISBN 80-7178-751-5

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2013. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9

SLAVÍK, J., *Hodnocení v současné škole*, Praha: Portál, 1999. 192 s. ISBN 80-7178-262-9

STARÝ, K., LAUFKOVÁ, V., *Formativní hodnocení ve výuce*, Praha: Portál, 2016. 176 s. ISBN 978-80-262-1001-6

ŠEĐOVÁ, K., ŠVAŘÍČEK R., ŠALAMOUNOVÁ Z., *Komunikace ve školní třídě*, Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0

TESAŘOVÁ, M. A KOL., *Jak na žáky, Zvládání náročných situací ve třídě*, Praha: Portál, 2016. 168 s. ISBN 978-80-262-1047-4

Internetové zdroje

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. MŠMT, ©2013 - 2019 [cit. 12. 12. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, Dostupný z: file:///C:/Users/sindler/Downloads/platne_zneni_zakona_o_pedagogickych_pracovnicich_12_1_2016.pdf

SLAVÍK, J., Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. *Pedagogika* [online]. 1994, roč. 44, č. 2 [cit. 20. 12. 2018]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [file:///C:/Users/sindler/Downloads/Pedag_1994_2_04_Problem_119_128%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sindler/Downloads/Pedag_1994_2_04_Problem_119_128%20(1).pdf)

ŠUBRTOVÁ, P., Ztrácíme zdraví rozum, vychováváme děti strachem, bojí se dělat chyby – Aktuálně.cz. Video – Aktuálně.cz [online]. [cit. 11. 04. 19]. Dostupné z: https://video.aktualne.cz/dvtv/ucitelka-ztracime-zdravy-rozum-vychovavame-deti-strachem-boj/r~023667765a4511e9a049ac1f6b220ee8/?fbclid=IwAR2xhnXEjn4T7V9pmKKUF9HDCU03jWYK_Em0_oYniMykr4RV2feKRWUGiYA&redirected=1555010915

Seznam příloh

Příloha č. 1: Rozhovor Jiřina a Hanka

Příloha č. 2: Rozhovor Iva

Příloha č. 3: Rozhovor Verča

Rozhovor č. 1

Moderátor: **Na začátek musím připomenout, že rozhovor je nahráván a následně jej budu doslova přepisovat. Ale nemusíte se bát, Vaše jména změní. Také nebudu uvádět žádné bližší informace o Vás či o škole, kde pracujete. To vše je z důvodu zachování stoprocentní anonymity. Pokud v průběhu dotazování čemukoliv nebudete rozumět, přepetejte se. Začnu rovnou otázkou. Takže co si představíte pod pojmem chyba?**
Hanka: Chyba, no já právě bych si toho představila hodně moc. Takže teď je otázka, jestli je to chyba z mé strany nebo ne.

Moderátor: **Můžeme na to pohlížet jakkoliv, ale více mě zajímá ze strany dětí.**
Hanka: Aha chyba dětí a teď je to, jakože v činnosti? Takže třeba ve výtvarné činnosti? A chyba potom co já jim to jako bedlivě vysvětlím? A teď teda hledáme nápravu. No tak dalo by se jim to znovu říct. Ale vyloženě je to jakože by se je znovu do něčeho nutit nemělo, opravovat taky ne, takže říct si, že to vidíme tak, že by ta chyba mohla být. Do hovoru se připojuje další paní vychovatelka.

Moderátor: **Co si představujete pod pojmem chyba. Jak s chybou pracujete.** Zda děti upozorníte, nebo jestli na to přijdou samy. Jako příklad mohu uvést příklad z praxe. Kamarádka si všimla, že je velký rozdíl v tom, jestli se jedná o ranní družinu či odpolední. Nebo jestli je tam spíš víc kluků nebo holek. Holky více spolu spolupracují.

Hanka: Jo takhle, jakože chyba, no ale těch chyb může být hrozně moc. Ano, třeba že neposlouchá, nezdraví. Nebo na nějakou chybu může upozornit i uklízečka, že se třeba ráno nepřezuli, což je taky bráno jako chyba. Nebo přišel do družiny s bundou.

Jiřina: Ano, ale to že nemá papuče, na to můžu reagovat jinak než chybou ve výtvarné výchově.

Hanka: Takže prostě cokoliv. Na jednu stranu je to hodně široké téma, ale na druhou stranu záleží chyba čeho. Ale ne v kroužku. Takže v rozumové činnosti kdybychom se bavili třeba o barvách. Ne o barvách, třeba honem o zimním období. Takže je chyba veliká kdyby mi do toho pletly třeba, co spadá do jara, že. Tak to bychom si museli vysvětlit, co patří do jara, do léta, do podzimu. A tím pádem bychom napravili ty chyby.

Moderátor: **Dá se tedy říct, že nerozuměly nebo nepochopily zadání.**

Hanka: Nerozuměli zadání, to mě teď napadlo.

Hanka: Mě toho naskakuje hrozně moc. V rozumové činnosti se to dá napravit jinými příklady.

Hudební činnosti, teď si pojd'me říkat rytmus. Kde zvládneme najít chybu. Takže třeba nebudeme zkoušet, že přší do tohoto rytmu, ale do druhého rytmu. Kdyby jsme se zastavili třeba u přírody. Buk má bukvice a ne třeba kaštiny.
Jiřina: Tak záleží, co se bere jako chyba.

Moderátor: **Ano, v různých činnostech se dá chybovat. Ale vraťme se zpět k chování.**

Hanka: Takže my máme svá družinková pravidla. Když potkám dospělého, pozdravím.

Jiřina: To má každé oddělení jinak. Tam bývá, že zdravíme, oslovujeme se jménem. Když opouštím třídu, hlásím paní vychovatelce. Neskáču po nábytku, nelozím na parapety, nepoužívám mobil. Můžeš si tam dát cokoliv, co je potřeba.

Hanka: Když mám problém, ozvu se, neřeším to sám.

Jiřina: No. Dokončuji práci, já nevím, tam může potom být, snažím se dokončit práci.

Moderátor: **Kolik pravidel máte celkem? Jde to nějak konkretizovat?**

Hanka: Jakože já mám napsané, že na začátku si dáme jenom 3 a potom si rozšíříme na 10.

Jiřina: No 10 máme, maximálně 15. Je to podle potřeby. Někdy víc, někdy méně.

Hanka: Z toho se pak dají vyvodit další podrobnější pravidla.

Jiřina: Tak my ve škole jsme domluveni na některých stejných pravidlech. Ty mám já třeba vyvěšené na skříni ve třídě, no a pak třeba každá holka (vychovatelka) má ještě nějaké detailnější. A toto, když děcka porušují, tak já řeknu, přečti nám pravidla. Kde jsi udělal chybu. No a děcka si najdou, že oslovil kamaráda příjmením. Takže neřekl Pepíku, ale řekl jeho příjmení. To je chyba.

Moderátor: **A ta pravidla jste si sami odsouhlasili nebo jak jste je vytvořili?**

Jiřina: To se dělá s děckama. Dohromady. Takže na začátku září hned první týden. Jak začnou všichni chodit, tak se sedne. A většinou je tam hodně dětí, co už chodilo, takže to jde dobře.

Hanka: Ale určitě se to dotýká nebo navazuje na školní řád, protože ve školním řádu je zákaz mobilu.

Jiřina: Ano.

Hanka: Takže jsme si do pravidel dali nebrat mobil.

Jiřina: Ano, ale my tam třeba máme oproti školnímu řádu, že po domluvě s vychovatelkou nemusí nechávat mobil ve skřínce. Může ho mít u sebe. Žák přijde, řekne, paní vychovatelko, potřebuju se domluvit s maminkou. Může si to jít vyřídit na chodbu. Ne ve třídě.

Moderátor: Toto je podle mě super příklad. **Je přesně vymezeno pravidlo. Ale pořád je tam**

prostor k individuálnímu přístupu. Navíc, jste domluveni, že telefon mohou použít v nutném případě, ale mimo dohled ostatních dětí. V bakalářce mám ty pravidla jako příklad práce s dětmi. Proto se na ně ptám. Protože teorie je něco jiného než praxe.

Hanka: Já si myslím, že bez těch pravidel by to nešlo. To by si ti děcka mohli dělat, už co by chtěli. A houpali by se pomalu na lustru. Oni je potřebují. Asi to taky není bůhvíco, že kdyby si nějaký nejvrchnější řekl, co to je za pravidla. Ale bez řádu a pravidel by to nešlo. A tam se taky dá napravit a najít chyba. Při čemkoli může být chyba. Už když jdeš ven. Stokrát jim říkáš, nedělej tohle, nežduchaj druhého, dávej pozor. Dělej to, nedělej toto. No a pak hned první moment, ten jde a strčí ho do keře. Co tam děláš?

Jiřina: Nechodíme po trávě, chodíme po chodníku. A jen vyjdeme ze školy, letí a to si říkáme denně. Nepoužívej balóny na chodbě až na hřišti A hned ti s tím někdo kopne na chodbě.

Hanka: No těch chybě strašně moc. Za ten den. To já si vždycky říkám, když do Vánoc nebudou zajetí, tak je to moje chyba a selhávám já. Ale to by jim člověk pořád mohl říkat. Celý den, hned po příchodu, po obědě, na odpolední družině. V tělocvičně, kdekoliv. Jsou ale i šikovné děti, které dojdou a řeknou, paní vychovatelko, on porušil tady naše pravidlo. I posledního než se odchází na velké prázdniny, tak si stejně řekneme. Dávej pozor, nelez na plot, nedělej to. Takže když je pobyt venku je to neustále něco. Podobné je to i ve družince.

Jiřina: Ale na to už jsou řady učeben a řád hřiště.

Hanka: Ano, ale ve svojí družině taky máš svoje pravidla. Jsou typy, které je neustále porušují nebo by mohly porušovat. I v pracovní činnosti se dají najít chyby.

Jiřina: Dneska se jeden tatínek ptá, je tu ještě paní vedoucí? Ne, není. Hned jsem věděla, která bije, protože jeho holčička pomalovala olejovkou zeď. Já jsem si toho hned nevšimla, ale šéfová říkala, tak jsem začala pátrat. Lauro, nevíš o tom něco? Děcka, mohli byste se taky někdy přiznat, nic vážného se vám nestane. Toto se nedělá. Dobře to víte. Doma taky nepočáráš zeď. Tak jsme se o tom bavili. Co se stalo, proč se to stalo. Proč se to nedělá. Holčička se opravdu přiznala. Tak jsem ji za to pochválila. Protože málokdo má dneska odvalu a přizná se. Tak tatínek dneska přišel, vybavený, že má několik sprejů. Nastříkal to, udělala se pěna, ubrouskem to setřel a bylo to čisté. Tak jsem se ptala co to má. Že je to tak účinné, někdy by se to zase mohlo hodit. To měli v práci na trubky. Nakonec chyby dětí musí i tatínci opravovat.

Moderátor: **Je super, že i za tu drobnost je pochválíte.** Práce s chybou se dělí na čtyři kategorie. Detekce, identifikace, interpretace a korekce. Detekce znamená nalezení chyby. Jako v tomto případě - pokreslená stěna. Identifikace je bližší určení. Stěna je pomalována olejovými barvami. Také žáci mohou být upozorněni na porušení pravidla. Interpretace je nalezení příčin

vzniku chyby. Zda k ní došlo v důsledku nepochopení či nepochopení zadání. Poslední fází je korekce chybného výkonu. Jedná se o reakci učitele na chybné jednání. Tady dochází k opravě chyby. Ne vždy jsou všechny čtyři fáze zastoupeny. Můžete mi k tomu něco říct?

Jiřina: Ano, je to přesně tak. Vždy po nalezení chyby, ukážeme, kde se stala chyba. Případně jim řeknu, aby přečetli naše pravidla. Pak se musí pokusit o nápravu.

Hanka: Souhlasím. V některých případech se musí i omluvit za svoje chování.

Jiřina: Ano, i když se vyskytne chyba, snažíme se i nepatnou drobnost pochválit, aby děti neměly strach a školy se nebáli. I do budoucna to má své plus. I v dospělosti by se měli správně zachovat. Snažíme se je tím vychovávat.

Moderátor: Krásný příklad. Máte odpozorované, že chyby dělají spíše jednotlivci nebo skupinka?

Hanka: To nejde tak přesně říct. Je to spíše individuální, ale stane se, že je parta, která se nechá strhnout silnou osobností. To se pak řeší kolektivně. Svoláme se do kruhu a většinou si o tom začneme povídat, jestli se jim nezdálo něco, že by bylo špatně. Vždycky alespoň jednou za týden než odejdou domů tak si sedneme a zhodnotíme uplynulý čas. Co se jim líbilo, co se jim nelíbilo, co bylo špatně. A co zítra uděláme jinak. Kolikrát ty děti řeknou i věci, o kterých nevíme, protože já nemám oči všude. A díky této zpětné vazbě hned vím, že se něco děje nebo dělo a můžu na to reagovat a tím chybu napravit.

Jiřina: No ta zpětná vazba to je super. Děláme to podobně.

Moderátor: Tak to je super. Hned můžete reagovat nebo se vyvarovat podobných chyb v budoucnu. A v případě, že se děti nechtějí nějakých aktivit účastnit, snažíte se je motivovat? Nebo jim jdete příkladem?

Hanka: Děti se nesmí do žádné aktivity nutit.

Jiřina: Většinou začneme něco dělat. Vždycky někdo chce pracovat a postupně ti, kteří nechtěli, se budou přidávat až pracují všichni. Takže kolektiv je strhne. Ale občas se najde někdo, kdo nechce dělat a třeba i to může dělat schválně. Tak se ho snažím motivovat činností, kterou má rád. On neví, že já vím, že jí má rád. Například, holčička nechce pracovat s ostatními, tak jí dám za úkol, aby mi namalovala obrázek. Za trest. Až ho bude mít, tak jí pochválím. A přidám, že mamince by se podobný líbil, nebo by se jí líbil výrobek, co dělají ostatní. A ona se přidá a začne pracovat. Tak musím jít na ni oklikou. Někdy mají strach nebo se stydí, protože nejsou manuálně zruční.

Hanka: Ano, přesně tak. Podobné je to i v soutěžích. Hrajeme něco zábavného. On vůbec nechce si hrát a při hovoru s rodičem slyšíme, jenom dejte mu pastelky, ať si maluje, ale on nechce ani to. Nebo ať tedy s vámi sedí někde na lavičce.

Jiřina: Víš co, já jsem měla vloni holčičkou. Ta nechtěla tvořit, cvičit, soutěžit. Nic. Letos jak jsme měli tvoření, tak jsem hned říkala mamince, že se změnila. Nejspíš holčička mezitím dospěla. Ráda se zapojuje, vyrábí, sportuje. Jaká změna najednou. Já jsem už v září věděla, koho budu na konci roku odměňovat knihou. Tato holka se nejvíc posunula. Většinou na konci roku nevím, komu knihu dát, ale teď už určitě vím. Do ničeho jsme jí loni nenutili. Teď do toho prostě dospěla. Předtím se nechtěla do ničeho zapojit, stačilo jí jenom se dívat. Maminka si ji nejdřív hodně brávala domů. Moc ji v družině nenechávala. Já jí pak říkala, ať ji nechá mezi holkama, že ony ji normálně berou mezi sebe. Jednou jsem si všimla, že maminka stojí za rohem a sleduje tu naši venkovní hru. Pak dokonce i některé spolužačky volávala k nim na návštěvy. Na tvoření jsme maminku ale museli zavolat. My jsme jim posílali sice lístečky, ale k ní nejspíš nedoputoval. Když jsem se holčičky ptala, tak jsme se domluvili, že mamince radši zavoláme. Ta byla teprve ráda, když tady to tvoření, ty dílničky viděla, jak tu jejich holčičku to baví a co tam dělá. Bylo to sice i na stránkách školy, ale někteří rodiče se třeba nedívají nebo nesledují to tak často jako jiní.

Hanka: Děti žalují.

Jiřina: Někteří velmi rádi. Sami pravidla nedodržují, ale co udělal někdo druhý, přijde hned za tepla mi to nahlásit.

Hanka: A ještě to kamuflují. Přijdou, že někdo porušil pravidlo, a že ví, kdo to udělal a které pravidlo to bylo. Jako paní vychovatelko, hádejte. A co s tím uděláme? Už se ptá. No, sedneme si do kruhu. Žáček - hned sedneme si do kruhu. Já už volám ostatní. Na to někteří reagují - zase do kruhu.

Moderátor: U Vás to také řešíte v kruhu? Nebo máte jinou formu?

Jiřina: Jo, sedáme na koberec nebo na žíněny nebo na takové ty pytle. Letos máme i relaxační koutek. Takže chodíme tam. Využíváme to třeba i na čtení. A to je taky dobré. Někteří sedí a poslouchají. Zajímá je, co bude a chtějí, aby jsme četli pořád dál, aby věděli, co bude. Jiné děti to vůbec nezajímá. Škoda.

Hanka: Možná proto, že někteří nejsou zvyklí, že jim někdo čte. Přesně vidíš ty děti, co rády poslouchají. Oklikou zjistíš, že jim babička nebo maminka čtou knížky na pokračování. A koho to nebaví, tak jenom hlásí - u nás nikdo nečte. A to je tak se vším. Ti, kteří to neznají z domu,

s těmi je pak i těžší práce. Nechtějí spolupracovat, více neposlouchají. Na ně pak musíme oklikou, jak už jsem říkala.

Moderátor: **Používáte na děti nějaké odměny nebo tresty?**

Jiřina: Někdy ano, ale fyzické nikdy. Neměly by se používat.

Moderátor: **Ale trest může být chápán jako negativní motivace. Odměna zase jako pozitivní.**

Jiřina: U nás je jediný trest - běž vedle. Tzn. běž k paní vedoucí do oddělení. Ona je totiž přirozená autorita a na ty děcka nemusí ani rvát. To my musíme něco několikrát připomínat, vysvětlovat, ona ne. Když zaslechne, že někdo neposlouchá, tak mu říká - no tak to zítra půjdeš k nám do oddělení. Anebo ještě posíláme děti za dveře, což se sice nemůže, ale on se tam aspoň uklidní. Je tam sám v klidu a přejde ho to. Tak mi na ně jinak nic nemáme, nic nemůžeme. A když jim dám něco napsat, že zlobil za trest, tak maminka přiletí, co jsme si to dovolili!
Hanka: Za mě jsou super, věty typu: Pomůžu ti nějak? Děje se něco? Můžu ti pomoci? Pomůžu ti? Kolikrát ze sebe vysypou věci. Někdy je to blbina, ale kolikrát je to dost důležité. Že nemusíme na ně svítit přímo baterkou, ale stačí jedna jednoduchá věta a oni už se chytou.

Moderátor: **Spolupracujete mezi sebou? Myslím tím, jako pedagogický kolektiv. Učitel a vychovatel?**

Jiřina: Když si je předáváme. Učitelka říká, kdo jde po obědě, že někdo chybí, kdo jí dal omluvenku. Také předá takové prvotní dojmy a informace. Třeba, že ten dneska zlobil. Ten vypadá nemocně, toho bolela hlava. Tak to sledujte, kdyby něco. To si předáváme denně.
Hanka: Přesně tak. Stejně jako si doktoři předávají hlášky, tak my si taky předáváme.

Moderátor: **Jak by podle Vás měla vypadat vychovatelka. Jako osobnost, něco zvláštního něco netradičního. Co byste vypíchlí, že musí mít.**

Hanka: Musí mít empatii. Musí mít svatozář, protože někdy si musíš napočítat do 10, někdy možná i do víc.

Jiřina: No musí, ale nevím, co bych vypíchlá. Osobní autoritu.

Moderátor: **Můžeme to tedy uzavřít, že s chybou pracujete nějak systematicky nebo spíše intuitivně?**

Jiřina: Spíše oboje. Záleží na situaci, dítěti. Vždy než někam jdem, řeknu, co můžou, co nemůžou dělat. Jak se mají chovat, pozdravit. Vždy se najde někdo, kdo to nedodrží. Takže pořád to koresponduje s tím, vy uvidíte chybu, snažíte se mu to vysvětlit a zase. Přemýšlet dopředu. Řeknete, co se má a co se nemá, ale stejně. Je to takové omílání pořád dokola.

Hanka: Ano. Záleží na okolnostech. Také už mám vytipované děti, na které si musím dát větší pozor. Které musím více hlídat, nebo kárat, upozorňovat.

Rozhovor č. 2

Moderátor: **Začneme náš rozhovor otázkou *Co je to chyba?***

Iva: „Něco je špatně“, porušení normy, pravidel, chyba omylem. V rámci chování se některé chyby často opakují. Má na to vliv mnoho faktorů: výchova, povaha, klima třídy, chování ostatních... Chyby ve družině můžeme rozdělit na ty, co se týkají neporozumění zadání, postupu práce, ale Tebe asi budou více zajímat ty chyby, co se týkají chování.

Moderátor: ***Chyba v chování? Jak tomu mám rozumět?***

Iva: Ublíživání, lhaní, drobné či větší krádeže, odcházení bez oznámení, nevhodné chování vůči spolužákům i dospělým, ničení hraček.

Moderátor: **Jak nu tu chybu přijdeš? Pomáhá ti v tom někdo?**

Iva: Dítě samo, dospělý (vychovatelka), jiné dítě.

Moderátor: **Když se přijde na chybu, co následuje? Jakou cestou to řešíte?**

Iva: Je dobré, když má každá třída svá pravidla (ty většinou bývají vyvěšeny ve třídě a děti se na jejich tvorbě podílejí, např. budu mluvit slušně a tiše, budu se pohybovat normálně (nebudu běhat), při odchodu se vždy hlásím, budu si po sobě uklízet, chovat se pěkně k sobě i druhým, budu jíst a pít u stolu, s problémy mohu přijít k paní vychovatelce (malé by si měli řešit sami). Pravidla je vhodné vytvářet spolu s dětmi. Musí vycházet ze školního řádu. Nepíší se v záporu, nebudeme dělat to a to, ale budeme dělat to a to. Takhle je to správně.

No, a když už se ta chyba vyskytne, je zapotřebí to řešit. Nejlépe hned, ale ne vždy to lze, protože jsme třeba na odchodu na zahradu nebo se musí dělat něco jiného. Ale hned jak je to možné to spolu s dotyčným řešíme. Např. omluvou, nápravou. Pokud něco rozbijí – opravou. Při ublížení – omluvou, pohlazením, pomocí. Při nepořádku – uklidí atd. Ale vždy si o tom promluvíme.

Moderátor: **Jaké mohou být příčiny vzniku chyby?**

Iva: Povaha dítěte, jeho výchova, nebo spíše nevhodná v rodině, jeho rozmazlenost. Hluk v družině, stresované dítě, příliš mnoho dětí na malém prostoru, málo hraček. Málo volného času. Děti se potřebují i vybouřit, hlavně po škole. V některých družinách je až příliš mnoho kroužků, děti nemají prostor na odpočinek a zlobí. Nebo opak – nuda.

Moderátor: **Pracuješ s chybou nějak systematicky?**

Iva: Jasně. Pořád pracujeme s pravidly chování. Nebo si sedneme do kruhu - říkáme tomu komunitní kruh. Na konci týdne spolu zhodnotíme naše úspěchy a neúspěchy. Jak ve škole, tak i z jiného prostředí. Třeba chlapeček používá vulgární slova. Tak na konci toho týdne se pochlubí, že se snažil, dával si pozor a podařilo se mu těmto výrazům celý týden vyhnout. To je super.

Případně při opakovaném a závažnějším problému, který se vyskytuje u více dětí např. dramatická výchova – přehrát scénku tak, jak se stala. Poté se hraje znovu, ale když žáci objeví chybu v chování, tak se přihlásí a řeknou či zahrají situaci správně.

Také je rozdíl, jestli chybu – neuposlechnutí – udělal jednotlivec nebo celá skupinka dětí. Když děti porušují pravidla ve skupině – například si hrají na vojáky a přitom běhají po chodbách, v zápalu hry se přetahují o dveře tak vehementně, že se ulomí klika. Při následném šetření svalují vinu na jednoho (buď to opravdu ulomil... ale tahalo se jich o to víc, nebo si vyberou obětního beránka). Svalují vinu na někoho úplně jiného. Obviňují se navzájem, sami za nic nemůžou. Ale je fajn, když přiznají vinu. To si pak zase sednem a rozeberem celou situaci od začátku. Jednak neuposlechli pedagoga o tom, že se nemají honit (porušují školní řád), jednak ke hrám využívají záchody a pak se řeší míra zavinění. V tomto případě všichni, kteří se honili, dostali poznámku a museli společně kliku zaplatit. Ačkoli na počátku tvrdili, že to udělal někdo jiný, otázkami, pozorováním, svědectvím ostatních žáků se zjistilo, jak to bylo.

Nebo další příklad. Hromadně uteče skupina žáků. To je velký průšvih. Při přechodu ze třídy do třídy se ztratily žákyně. Ačkoli jsem to zjistila hned při příchodu do třídy, ptala jsem se dětí, kdo a kde je viděl naposledy, zda mají kroužek nebo si je vyzvedli rodiče, ničeho jsme se nedopátrali. Musela jsem požádat kolegyni, aby pohlídala děti, šla jsem nejprve hledat po škole, prošla celou trasu, třídy. Poté někdo řekl, že je viděl v šatně se oblékat..., takže jsem vyběhla společně s další kolegyní kolem školy, směrem k jejich bydlišti a nikde byly. Volali jsme preventivně i rodičům. Holky nakonec byly ve škole, někde ztratily klíče. Nikomu nic neřekly a cestou se rozhodly je hledat. Ačkoli celé hledání trvalo asi jen 10 minut, bylo to velice nepříjemné. S dívkami jsme promluvili, ptali jsme se, co je k tomu vedlo, jestli je nenapadlo, že je bude někdo hledat, atd. Prvňáčky byly v naprostém klidu, divného jim nepřišlo nic. Snažili jsme se vysvětlit, že za ně máme zodpovědnost, měli jsme veliký strach, atd. Rodiče naštěstí byli v klidu, protože jsme je našli asi 5 minut potom, co jsme jim volali. Ale ochody někde po škole se vyskytují často, je potřeba to pořád zdůrazňovat, zejména u nejmenších. Při zjišťování situace je důležitá komunikace, vzájemný vztah mezi žáky a pedagogy (některým dospělým se děti nesvěří nebo neřeknou nic).

Moderátor: Abych to shrnula, hodně využíváte pravidla chování a dramatizaci. Jsou další cesty k nápravě chyb?

Iva: Určitě. Při hodnocení projít pravidla, zda jsme je tento týden porušili, promluvit si o tom – slovně, případně mít tabulku a psát si, kolikrát jsme třeba dané pravidlo porušili, případně háčky a křížky – zvládli, nezvládli.

Osvědčilo se mi nalezení chyby v obrázku. Vyhledávání chyb, říci, jak by to mělo být správně (můžeme i kreslit obrázky – správně x s chybou – najdi 10 rozdílů). V příběhu – přečíst (vymyslet) příběh, kde jsou různé obtíže a problémy, žáci musí pozorně naslouchat a poté říci, co bylo špatně. Sledování pohádek. Dramatizace – situace s chybami v chování, příběh hrát znovu a při chybě zvednout ruku a ukázat, jak by to mělo být správně.

Nebát se ukázat, že chybovat je lidské. Je důležité chybu vůbec vnímat, zjistit a napravit. Když někdo něco provede, zajít to říci paní vychovatelce, omluvit se a pomoci s nápravou. Komunikace s žákem, který udělal chybu. Je několik kouzelných vět. Mohu Ti pomoci? Víš, co se Ti nepovedlo? Tady je důležitá empatie ze strany vychovatelky.

Moderátor: Ještě se vrátím k těm příkladům z praxe. Můžeš specifikovat, které chyby jsou nejčastější? Které řešíš nejvíc?

Iva: *Krádeže*: většinou jde o banality, nejčastěji o hračky, které do školy vůbec nepatří. Někdy se vyskytuje schovávání věcí (sice to není úplně krádež, ale kolikrát se ty věci najdou až po dlouhé době). U malých dětí se většinou rychle přijde na to, kdo to dělá. Jednak ostatní děti pomohou, případně se nechá chytit některými otázkami. Poté je potřeba přiměřený trest. Případně má omezený pohyb po družině, hraje si na koberci před učitelským stolem, když si chce vzít hračku, musí se nejprve dovolit, atd. Už jsem se setkala i s tím, že krádeže věcí, které nepatří do školy, učitelka neřeší vůbec.

Ničení věcí: rozdíl mezi nechtěným zničením věci a záměrně špatným zacházením (házení, škrtání, pomalování, roztrhání...). Pokud záměrně něco poničí, musí přinést náhradní hračku nebo věc opravit.

Žalování. To dělají děti rády. Rády ukazují chyby druhých.

Obtíže ve vztazích mezi spolužáky (vyčleňování dětí z kolektivu, posmívání). Toto je obtížné, nikomu nemůžete nutit, aby svůj čas trávil s někým, s kým nechce. Snažím se vymyslet hry, kde se děti střídají, pracují či hrají v různých skupinách. Co se týče posmívání, tam náprava funguje opravdu málokdy. Vysvětlíte, zahrajete, cokoli, ale zcela se tomu vyvarovat nelze. *Hádky* – prakticky skoro nemine den, kdy by se alespoň někdo nepohádal.

Samovolné odchody. To už jsem říkala.

Neuklizení po sobě: ač se to snažíme eliminovat, i tento problém se vyskytuje často. Učíme to děti stále a dokola, aby po sobě uklízeli (spěchající rodiče, přijde si je někdo vyzvednout do kroužku, atd.). Potom to musí uklidit ti poslední, kteří láteří, že oni si to neroztáhli. Je potřeba mít ve třídě řád a každá věc své místo, aby děti věděli, kam to uklidit. Že než si vezmou novou hračku, musí si tu první uklidit. Pokud se často vylouvá a nechce, může si hrát na popelku, mít pravidelnou službu na úklid apod., aby si na činnost zvykl.

Braní věcí ostatním: někdo si s něčím hraje, oni to chtějí také, teď a hned a domluva je obtížná, ale stále se jí učíme. Pokud mu to spolužák nechce půjčit, může se zeptat, za jak dlouho to bude volné, případně zda se může ke hře přidat. Řešení je více. Rozhodně věci nebrat, pokud to stále dělá, omezit na čas přístup k hrám a hračkám.

Pokřikování a hlučnost: setrvalý stav v družině, čím více dětí, tím je situace horší. Při klidných činnostech, čtení, atd. je vše v pořádku, ale při volné hře a zábavě třída hučí. Ve chvíli, kdy se zvedne hladina hluku, všichni přidávají na hlasitosti a stále se to žene vpřed. Pokud to dělají všichni, musí pedagog děti zabavit, vymyslet jim řízenou činnost.

Běhání: vyjadřuje přirozenou touhu dětí po pohybu, která je na prvním stupni běžná. Občas dojde k úrazu. Při opakovaném porušení, např. 5 minut sedět u stolečku učitelky a kreslit, či číst.

Ublížování ostatním: děti se prostě bít nesmí. Na tomto pravidle je potřeba lpět, jednak pro úrazy, ale také pocit bezpečí a radosti ve škole. Omluva, pohlazení, pomoc ten den, kdy někdo ublížil (závisí na záměru). Pokud se situace opakuje, většinou se zapojují rodiče, zvou se do školy.

Neochota zapojovat se do společných aktivit: družina je volný čas dětí. Nutit je nesmíme, ale je potřeba nabízet různé aktivity, případně vymyslet takové, aby děti, které se obvykle všemu vyhýbají, se také zapojily.

Lhaní: nemají důvod lhát, vše se dá vyřešit, ale nesmí se lhát. Ani ze strachu či dalších důvodů.

Moderátor: Podle tvého názoru, je v družině potřeba děti motivovat do činností? Nebo je to vše spontánní účast na aktivitách?

Iva: Určitě, jednak nikdo nechce být neustále považován za špatného, pořád napomínán, napravován, dostávat poznámky, případně nedostane pěkné hodnocení či odměny např. na konci týdne. Naopak je rád za pochvalu, odměnu ...

Z počátku je potřeba vnější motivace, ale cílem je motivace vnitřní. Aby se děti chovaly správně i bez vnější kontroly, nebo že to po nich někdo chce.

Moderátor: Jak konkrétně je motivuješ?

Iva: Za odměnu si mohou vymalovat oblíbený motiv obrázku, nebo máme speciální hry, které si mohou půjčit jen ve vybraných chvílích. Nebo si zahrajem oblíbenou hru v tělocvičně. Prostě to co mají rády. Občas dáváme i cukrovinky, ale ty jen když je nějaká školní akce nebo akce většího rozsahu. Třeba soutěž. Nebo vystoupení, které pořádáme společně s učiteli.

Moderátor: Takže jako vychovatelka spolupracuješ s dalšími pedagogy ve škole?

Iva: Spolupráce mezi vychovatelkami a učiteli je každodenní komunikace, která přispívá k lepšímu náhledu do situace, momentálních obtíží. Když si děti přebírám od třídního učitele, řekne mi, jestli měl někdo nějaké problémy, jak se cítí. Někomu může být nevolno nebo bolet hlava. Ve družině si může třeba číst nebo relaxovat. Nemusí se zapojovat do řízených činností. S rodiči se komunikuje např. přes družinový deníček, kam se píše vzkazy, ale také hodnocení (může být týdenní, za nějaké období). Pokud je nějaký větší aktuální problém, většinou se dohodne schůzka s rodiči nebo se osobně setkají alespoň krátce ve škole.

Moderátor: Načukla jsi, že vychovatelka by měla být empatická. Jaké další vlastnosti by vychovatelka měla mít?

Iva: Nedůsledná či slabá vychovatelka má větší obtíže s kázní ve třídě, je tam větší hluk a děti samy se necítí v družině tak dobře. Musí mít takové vlastnosti a schopnosti, které souvisí s jejím přístupem k práci a dětem. Musí dbát na spravedlnost, mít ráda děti, umět jim nabídnout nejrůznější zábavu. Dotvářet klima ve škole.

Rozhovor č. 3

Moderátor: **Co je podle Tebe chyba?**

Verča: Chyba je podle mě nějaká situace, ze které se člověk může ponaučit. Aby už tu chybu neopakoval. Určitě se chyby můžou týkat chování. Kdy děti prostě neposlechnou. Nebo když máme řízenou činnost a děti nespolupracují, neví jak na to. Tak se snažím jim to znovu lépe vysvětlit.

Moderátor: **Jaký druh chyby se může vyskytovat ve školní družině?**

Verča: Že na sebe neberou ohledy a strhávají na sebe pozornost. Chtějí být vidět a křičí. Když chce jeden druhého jakoby předběhnout, tak si ubližují, protože si myslí, že to ve větším kolektivu není vidět. Rozhodně to není správně.

Taky si myslím, že je chyba, že je těch dětí ve družině moc, protože kdyby jich bylo méně, tak může být práce s nimi individuálnější a tím pádem lepší. Spousta věcí by se tím pádem ani neděla. Teď mají nejspíš pocit, že přes koberec a stůl je na ně daleko. Myslí si, že je nevidím. Když naschvál shodili někomu věž z kostek a tím pádem si potom nadávají, dokonce někdy do sebe začnou i kopat. Já pak jdu a řeším to. Oni ale tvrdí, že to bylo jinak. Já jsem to ale viděla, avšak nechám si to ráda vysvětlit.

Dál sleduju, že si někteří po sobě neumí nebo nechtějí uklízet. Asi k tomu z domu nejsou vedení. Buď za ně uklízí maminka, anebo čekají, až si po nich s tou hračkou někdo bude hrát. Tak to uklidí ten druhý. Nejhůř to budu muset uklidit já. Takže na dotaz kdo si s tím hrál, nereaguje nikdo. Já řeknu, no dobře asi jsem si s tím hrála já tak já to jdu uklidit. Mám tam ale 3 děti, které na tohle zareagují, takže začnou uklízet i po ostatních. Což ale taky není úplně dobře. Na druhou stranu právě tyto děti vyčnívají v kladném nad ty ostatní. Já to tak sleduju a tady ty šikovné, hodné děti se mi líbí. Jenomže já přemyslím i nad tím, proč to ti ostatní neuklízí. Jiná holčička to jde uklidit. Neřeší, že si s tím nehrála a ještě z toho má radost, že do té poličky to patří, tam na to místo.

Třeba v družině máme jedny dvojčátka. Jí se líbí nějaká hra, tak si ji vezme, dá si ji do tašky a chce s ní domů. Prostě nechápe, že to tak to nejde dělat. Ale zrovna tyto dvě holčičky nejsou úplně typické sestry jako dvojčata, že nedrží spolu, ale jdou proti sobě. Takže ta druhá mě upozornila, že se něco děje, a když jsem to šla řešit, tak se holčičky málem dohádaly. Pak se jim snažím vysvětlit, co je vhodné a co nevhodné. Zrovna včera jsem začala hledat zase Rubikovu kostku a vypadá to, že to ta první nejspíš už donesla domů, ale uvidíme. Jsem optimista a snažím se dětem důvěřovat, i když v některých případech je to opravdu těžké.

Moderátor: Ale je možné, že kostka bude jen uklizená na jiném místě? Jak budeš dál postupovat?

Verča: To si nemyslím. Vysvětlím jim, že jsou to družinové věci, že kdyby si všichni všechno vzali domů, tak si ve družině nemají s čím hrát. Ty dvojčátka se u toho úplně dohádají. Tím pádem se snažím je od sebe ne oddělit, ale oddálit, aby třeba při rozcvičce byla každá na jiné straně a nestály vedle sebe při hře. Aby jedna hrála teď a druhá v další skupině.

Navíc jsem poslala zprávu rodičům domů přes deníčky. Mělo to být potvrzené podpisem, ale holky deníčky zmuchlaly a nejspíš nechaly ve škole. Holčičky navíc lhaly, že deníčky ztratily. Nakonec musely s pravdou ven. A maminka, když si je přišla vyzvednout, tak jsme se si s ní promluvili, protože tady ten incident nebyl první, a abychom si na to dávali pozor.

Navíc někdy můžou kousat nebo kopat, což udělali jednomu chlapcovi. O situaci ale potom při řešení u paní vychovatelky nechtěli říct nic, dokud nezačala jedna obviňovat podlahou a naopak. Pak na sebe práskly všechno. Ale zase to došlo až tak daleko, že jsme to museli řešit s maminkou.

Moderátor: A když se něco takového stane, že si někdo neuklidí, snažíš se najít toho, kdo si s tím hrál?

Verča: Většinou to vím, ale i tak chodím a ptám se. Čekám, jestli se k tomu ten dotyčný přizná. Kolikrát se stane, že to holčička stihne uklidit dřív. Tak já si dotyčného vezmu potom bokem a tam se ho ptám, proč to neuklidil, jak to funguje doma, jestli ho to učí, neučí. Nakonec aspoň tomu kdo to uklidil, poděkoval. Spousta dětí spoléhá na to, že to za ně někdo uklidí, ale tak to v tom životě nebude fungovat.

Moderátor: Ještě jsi povídala o křiku, můžeme se k tomu vrátit?

Verča: Já se na něco ptám a v tom oni se začnou překřikovat, aby mě řekli honem odpověď. Ale to my máme stejně jako ve škole, že se musí přihlásit. A pak máme takzvanou ruku ticha. Zvednu ruku, když se mi něco nelíbí, že moc křičí a to oni začnou taky zvedat ruku a pak se bavíme, proč jsem zvedla ruku, jestli ví, co bylo za problém. V klidu pak vydrží tak 5 minut. Zas to začíná nanovo. Jeden obviní druhého a už to jede, už se zase překřikují. Takže já nedělám nic jiného, než jak říkám krotím divou zvěš.

Ale je tam třeba jeden hodně aktivní chlapec, na kterého, když budeš vědět jak, tak ti to hodně pomůže. On moc rád maluje. Takže já řeknu, Míšo, pojď sem za mnou a namaluj mi dinosaura.

Ted' má zrovna období, kdy je mám moc rád. A on třeba 0,5 hodiny sedí a maluje dinosaura takovým stylem, jako by ho namaloval třeba 20 let starý člověk.

Moderátor: **Takže ty tu negativní aktivitu převedeš do takové, kterou má rád a tím se změní jeho chování.**

Verča: Snažím se, ale ne vždycky se mi to nepodaří. Třeba když si něco provedou venku, nebo když jdeme ven tak já ho tam nechám obejít si na hřišti kolečko, během kterého si rozmyslí, co udělal a jestli to bylo dobře nebo špatně. A pak mi to přijde říct. A ta reakce bývá docela dobrá, bych řekla.

Moderátor: **Musíš vědět jak na ně? Jaká cesta na ně platí.**

Verča: V podstatě jo. Na začátku roku je to trochu těžké. Musíš si to vysledovat. Navíc dostaneš většinou nějaké prvňáky k těm druhákům a třetákům co už mám. Letos nemám žádné čtvrtáky a pak pár parťáků. S těmi je to nejjednodušší. Zaprvé je dlouho znám a zadruhé si řeknou, co třeba chtějí dělat nebo nechtějí. Třeba dneska toho měli moc ve škole. Tak si budu jenom odpočívat a ležet. S těmi je dobrá domluva. Zatímco prvňáček kolikrát přijde a řekne, já se nudím. Jako by si neuměl hrát nebo naplnit si ten čas sám. Takže já už si pro ně chystám činnost, která bude řízená. Jindy chce chodit za ruku, ukazuje mi, kde byli, co tam dělali, nebo mi o tom povídá a je takový umazlený.

Třetíáci už ne ty jsou skoro jako pubertáci.

Druháci zase přijdou a řeknou, my bychom dneska chtěli číst, protože tady ti někteří jsou moc hluční a při čtení budou muset být potichu. Druháci nad tím už přemýšlí, ale prvňákům je to jedno.

Je moc hezké, když parťák řekne v září prvňákovi, pojď, dej mi ruku a já ti ukážu, kde jsou třeba záchody, šatna nebo tak. Dělají to spontánně a učí to tak ti mladší, kteří to pak začnou taky takhle dělat. A i když nemají empatii a takové sociální citění z domu, tak se to v nich v té družině najde.

Moderátor: **Takže čím jsou starší, tím víc dokážou specifikovat své potřeby. A máte ve družině nějaká pravidla?**

Verča: Máme pravidla pro všechny oddělení stejné. Na začátku roku se s děckama vždycky bavíme, jestli je potřeba něco přidat nebo naopak umazat z těch původních. Kam se posunuli, protože pracuješ pořád se stejnýma dětma, jenom se tam někdy přidávají noví prvňáci, které musíš zabudovat do té družinky.

Z těch pravidel je to, že neodchází bez toho, aniž by řekli paní vychovatelce. Kdyby rodiče na ně před školou nečekali, tak se zase vrátí zpátky. Nelezou na nábytek, používají kouzelná slovíčka. Jednou za čas si ty pravidla projdem a zopakujem.

Moderátor: Jak motivuješ děti k řízeným činnostem?

Verča: Když nechce, tak se ptám proč. Třeba jsou unavené. Když vidím, že to opravdu nepůjde, tak se ptám, co by místo toho chtěl dělat. A když mi řekne, co teda chce, tak já mu to umožním.

Moderátor: Nestrhne to ostatní také k nicnedělání?

Verča: Někdy se to stane, ale většinou ti naklonění k té velké aktivitě ty nerozhodné připoutají k sobě a udělají to, co jsem si nachystala. Moc je baví jazykolamy, hledání rozdílů. Nevýhoda je, že to musíš přizpůsobit každému tomu věku, že nemůžeš dát to, co dáváš prvňákům i pátákům A naopak třeba teď děláme Kašírování.

Když jsem začínala tak jsem seděla celý víkend u internetu a sledovala jiné ŠVP na jiných školách. Ptala jsem se holek, na čem pracovali a tak. My totiž musíme odevzdávat ke schválení vedoucí vychovatelce týdenní plány. Například teď bylo MDŽ, takže ona chtěla vidět, že se aspoň dotkneme toho, co to je, o čem to je. Okrajově, anebo se tomu budeme věnovat víc, aby děti věděli. Plány vychází ze ŠVP a rozvíjí dané kompetence.

Dlouho mi trvalo se v tom zorientovat.

Moderátor: Snažíš se chybám nějak předcházet? Například prevencí.

Verča: No to je povinné. Na začátku roku je musíme seznámit se vším. Jak se chovat na chodbě, ve třídě, v jídelně, na školním hřišti. Jak se chovat, když někam jedeme, v tělocvičně, prostě se vším. No a až nastane ta situace, tak znova připomenu. Takže o Zoo slyší na začátku roku a potom znova, když do ní máme jet. Kolikrát mi řeknou sami, co patří do žádoucího chování. Ale pak jsou situace, třeba běhání na chodbě, o kterých můžeš vyprávět každý den, a stejně se najdou děti, které dělají, že tě nikdy neslyšeli a v podstatě po těch chodbách ani neběhají, ale doslova létají.

Moderátor: Pomáhá ti někdo s odhalováním chyb?

Verča: Jsou typy dětí, které ti tyto informace donesou velmi rády. Nazvala bych to žalováním. Na kamarády rádi prásknou. A když se vrátím k tomu uklízení, tak jedna holčička to za někoho uklidí, ale nepřijde mi to říct. Prostě to uklidí, ví, že je to třeba povinnost toho chlapca.

Ale já jim samozřejmě také pomáhám, vysvětluju, radím, všimnu si, že se něco událo, aby to bylo správně.

Moderátor: **Takže, když se nějaká chyba vyskytne, tak se pídíš po příčině a snažíš se tomu v budoucnu předcházet.**

Verča: Ano, snažím se to dělat co nejvíc pozitivně. Zase jsme u těch pravidel. V nich máme psaná pozitiva. Příklad neuklidil jsem si. Místo toho dám, budu si po sobě uklízet.

Moderátor: **A když se vyskytne chyba tak si sednete a bavíte se o tom?**

Verča: Jo přesně tak, ale jenom když jsme v družině. Každý den chodíme ven a tam zase mám čas toho jednotlivce vytáhnout a pobavit se o tom. Kladu mu otázky tak, aby on si na to přišel sám, co bylo nevhodné, nebo co by bylo správné. Navádím je tak dlouho, aby jim to docvaklo a řekli mi to sami, že udělali chybu. Vezmou si z toho ponaučení a příště už to třeba neudělají. Nebo si na konci týdne spolu všichni sednem a proberem naše úspěchy, neúspěchy. Kde jsme se polepšili.

Moderátor: **Jak to funguje?**

Verča: Když se stane ta stejná nebo třeba velmi podobná situace, kterou už jsme jednou řešili, tak já se zeptám, jak by to bylo. Jak by se měli lépe chovat. Oni mi sami řeknou.

Moderátor: **Jak napravovat chyby v chování ve družině?**

Verča: Když zjistím, že je nějaký problém, snažím se najít viníka. Původce toho problému. Pomahače. Pak se snažím přijít na to, jak to udělal, proč to udělal. Důvodů může být spousta. Nuda, chce se vytáhnout, nemyslel. Pak se snažím, pokud to jde, abychom si o tom všichni promluvili, probrali to. Ale to nejde ve všech situacích. Některé je lepší řešit bez ostatních dětí. Snažím se, aby děcko chápalo, co se stalo, že mu to dojde. Že ví, co je pro něho lepší, aby to příště neudělal. Aby něco nedělal automaticky, protože to někdo chce, ale že ví, proč to dělá. Prostě, aby se polepšil a vzal si z toho ponaučení. Ve velkém kolektivu je třeba opakování, aby se předešlo různým šumům.

Moderátor: **Jaká by podle tebe měla vychovatelka být, jaké by měla mít vlastnosti?**

Verča: Měla by mít přirozenou autoritou alespoň z půlky. Mít jí víc mohli by se jí děti potom bát a netěšili by se na ni. Dále empatická, vstřícná, hrozně moc tolerantní, komunikativní a musí umět zaujmout a motivovat děti, aby cítili, že to ta paní vychovatelka má ráda. Pak se jistě s dětmi lépe pracuje.

Když někde jsem a s někým se bavím, tak ten druhý ani nedokáže pochopit, co paní vychovatelka dělá. Oni si myslí, že děti si v družině hrají, nic jako nedělají, maximálně sedí, ale nezlobí.

Myslím, že je těžké být správná vychovatelka a osobně mám co dělat. Každý den se učím.

Navíc je otázka, jak se které z těch dětí vyspí. Jak já se vyspím☺!

Moderátor: Jak tedy ty děti odměňujete či trestáte?

Verča: Hovoříme s nimi o tom. Někdy nedáváme odměny, naopak dáváme takové šklebíky. Ty se ale třeba snažím nedávat, aby z toho děti nebyly smutné. Pohovor s rodiči nebo psaníčko domů rodičům.

Moderátor: Dá se říct, že chyby dělají pořád ti stejní nebo stejné chyby?

Verča: Asi ano. Na úklid jsou to ti stejní, a na běhání po chodbě taky. A můžeme jim to i ukazovat. Jako opravdu. Takhle se chodí po chodbě. Jdeš a ukazuješ. Venku můžete klidně i lézat. Nejspíš opravdu záleží na tom, z jakého prostředí dítě je. Jsou děti, které se z těch chyb poučí a opravdu je nedělají. Ale na druhou stranu, jsou děti, se kterými to nedělá nic. Já si opravdu myslím, že to tak mají z domu. A já jako vychovatelka s tím těžko něco můžu dělat 7 nebo 8 letech?!