

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA  
Ústav pedagogiky a sociálních studií

**BARBORA JANÍČKOVÁ**

Obor: Vychovatelství  
3. ročník – prezenční forma

**VOLNÝ ČAS DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU A ŠKOLNÍ  
DRUŽINA**

**Bakalářská práce**

Vedoucí práce: Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a že jsem použila jen uvedené prameny a literatury.

V Olomouci dne 12. 4. 2010

.....

Děkuji Mgr. Pavle Vyhnálkové, Ph.D. za její podněty a rady, které mi jako vedoucí mé bakalářské práce poskytovala při jejím zpracování.

Děkuji vychovatelce a žákům základní školy, na niž jsem prováděla průzkum pro tuto práci.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>5</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH ASPEKTŮ PROBLEMATIKY</b> .....	<b>7</b>
1.1 Volný čas.....	7
1.1.1 Význam pojmu volný čas.....	7
1.1.2 Volný čas z různých pohledů .....	8
1.1.3 Funkce volného času .....	10
1.2 Výchova mimo vyučování .....	12
1.2.1 Vymezení a charakteristika výchovy mimo vyučování .....	12
1.2.2 Funkce výchovy mimo vyučování .....	15
1.2.3 Požadavky na výchovu ve volném čase, v době mimo vyučování .....	17
1.2.4 Obsah výchovy mimo vyučování.....	19
<b>2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK</b> .....	<b>21</b>
2.1 Obecná charakteristika .....	21
2.2 Tělesný a motorický vývoj.....	23
2.3 Vývoj poznávacích procesů .....	23
2.4 Emocionální vývoj .....	28
<b>3 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŠKOLNÍ DRUŽINU</b> .....	<b>35</b>
3.1 Školní klub a střediska volného času .....	35
3.2 Školní družina .....	39
3.2.1 Obecná charakteristika.....	39
3.2.2 Cíl výchovy ve školní družině.....	40
3.2.3 Obsah činností školní družiny .....	41
3.2.4 Vychovatel ve školní družině.....	44
<b>4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>48</b>
4.1 Cíl průzkumu.....	48
4.2 Výzkumné otázky .....	48
4.3 Metoda průzkumu .....	49
4.4 Průzkumný soubor .....	51
4.5 Průběh průzkumu .....	51
4.7 Výsledky průzkumu .....	52
4.8 Shrnutí průzkumu.....	75
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>77</b>
<b>POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY</b> .....	<b>78</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>81</b>

# ÚVOD

Volný čas je v současné době poměrně hojně diskutovaným pojmem ve společnosti. Ne všichni umí se svým volným časem nakládat vhodným způsobem. Zvláště u dětí jsou stále přitažlivější některé nevhodné způsoby využívání volného času. Mnoho dětí tráví svůj čas pasivně, jediným jejich zájmem je sledování televize a „vysedávání“ u počítače. Stále častěji prožívají pocity nudy. Příčin může být hned několik, například podnětně nedostačující rodinné prostředí a u dětí staršího školního věku se může přidávat nevhodné působení vrstevnických skupin a tak dále. Ke zkvalitnění volného času dětí mohou přispívat školská zařízení, jenž se na volný čas dětí specializují. Takovými zařízeními mohou být školní družiny, školní kluby a střediska volného času.

Pro svou práci jsem si zvolila téma volného času dětí mladšího školního věku se zaměřením na školní družiny nejen proto, že do tohoto typu zařízení chodím od druhého ročníku střední školy vypomáhat, ale také proto, že jsem ve školní družině absolvovala odbornou praxi i v posledním ročníku studia na vysoké škole. Ke školní družině mám velmi pozitivní vztah a v budoucnu bych ráda našla pracovní uplatnění právě v tomto typu zařízení.

Cílem práce je seznámení s problematikou volného času dětí mladšího školního věku, přičemž stěžejní je toto téma v souvislosti se školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání, konkrétně se školní družinou.

Ve své práci se nejprve zabývám základními aspekty problematiky, jakožto výchozími body, důležitými pro uvedení obsahu práce do širšího kontextu. Zaměřila jsem se na oblast volného času, jeho vymezení, funkce či různé pohledy na volný čas. Dále jsem považovala za podstatné soustředit se na výchovu mimo vyučování, a to na její funkce, obsah či požadavky na její realizaci.

Vzhledem k tomu, že se domnívám, že pro lepší porozumění problematice volného času dětí ve školských zařízeních je nutné znát vývojové charakteristiky období dětství, věnuji další část práce vývojovým znakům dítěte mladšího školního věku. Blíže se zaměřím na obecnou charakteristiku tohoto vývojového období, na tělesný a motorický vývoj dětí, vývoj jejich poznávacích procesů a emocionální vývoj.

V poslední kapitole teoretické části se zabývám školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání. Pouze okrajově se dotknu školních klubů, blíže se soustředím na střediska volného času. Stěžejním tématem kapitoly jsou školní družiny, jejich cíle, obsah výchovy a osobnost vychovatele školní družiny.

Hlavním cílem empirické části je zmapování činností, které jsou vykonávány ve školní družině, a také charakteristika vztahů a postojů, které děti k tomuto zařízení zaujmají. Jako dílčí cíle jsem stanovila například zjištění okruhu aktivit, které by děti ve školní družině uvítaly, popsání jejich hodnocení vzájemných vztahů, či zmapování charakteristik, které vnímají u své vychovatelky. Vzhledem k věku respondentů jsem za výzkumnou metodu zvolila rozhovor.

# 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH ASPEKTŮ PROBLEMATIKY

V první kapitole se budeme zabývat tématy, které jsou pro tuto práci základní a to problematikou volného času a výchovy mimo vyučování. Blíže se zaměříme také na funkce volného času, na charakteristiku výchovy mimo vyučování, její význam a principy.

## 1.1 Volný čas

### 1.1.1 Význam pojmu volný čas

Průcha charakterizuje volný čas jako „svěbytný, subjektivně vnímaný, kulturně a společensky podmíněný a časově vymezený prostor, ve kterém se jedinec nebo skupina lidí svobodně rozhoduje o způsobu seberealizace prostřednictvím rozmanitých činností (sportovních, kulturních, technických apod.), jimiž naplňuje své potřeby (především sekundární<sup>1</sup>) a rozvíjí své zájmy.“<sup>2</sup> Do kategorie volného času nezahrnuje Průcha čas vyhrazený pro školní vzdělávání či práci, podobně jako činnosti spojené se sebeobsluhou (hygiena, doprava do zaměstnání, stravování, nákupy, práce v domácnosti apod.).<sup>3</sup>

Podle Pávkové je volný čas časem, který je možné vnímat jako dobu, která není dobou nutné práce, povinností a časem nutným k reprodukci sil. Dále Pávková uvádí, že z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří ani doba vyučování či činností s ním spojené, péče související se sebeobsluhou, péče o osobní věci ani základní

---

<sup>1</sup> Hartl a Hartlová ve svém psychologickém slovníku odkazují na pojem metapotřeba (metaneed), kterou charakterizují jako potřebu vyšší, sekundární, druhotnou. V Maslowově teorii osobnosti se jedná o vyšší lidskou potřebu, jako je potřeba spravedlnosti, pořádku, krásy, seberealizace a cti. Aby mohlo dojít k uspokojení potřeb vyšších, musí být naplněny potřeby základní. Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha : Portál, 2000, s. 316.

<sup>2</sup> PRŮCHA, J. a kol. Pedagogická encyklopedie. Praha : Portál, 2009, s. 379.

<sup>3</sup> Srov. tamtéž, s. 379.

péče o zevnějšek. Dále do volného času nelze zařadit povinnosti spojené s provozem domácnosti, rodiny, popřípadě další časové ztráty.<sup>4</sup>

Dle Vážanského ve veřejném slova smyslu platí volný čas stále jako „zbývající veličina“ po práci, v soukromí však volný čas hraje výrazně rostoucí roli.<sup>5</sup> Spousta zdůrazňuje, že volný čas je hodnotou tehdy, je-li tento čas využit ke prospěchu člověka a jeho osobnostních kvalit.<sup>6</sup>

### 1.1.2 Volný čas z různých pohledů

Na volnočasovou problematiku lze nazírat z různých pohledů. Může se podle Pávkové jednat o hlediska ekonomické, sociologické a sociálněpsychologické, politické, zdravotně hygienické, či pedagogicko-psychologické.<sup>7</sup>

Pokud budeme na volný čas nahlížet z *ekonomického hlediska*, je velmi důležité, jaké množství finančních prostředků společnost do volného času investuje. Ať už jde o investice ze strany celé společnosti, a to například vklady do nejrůznějších zařízení volného času či vytváření dalších nabídek možností jeho trávení, tak o situaci, kdy finanční prostředky investuje jednotlivec do prožívání či zkvalitnění svého vlastního volného času.<sup>8</sup>

Ze *sociologického a sociálněpsychologického hlediska* je podstatné, jak volný čas působí na jedince v oblasti mezilidských vztahů. Jakým způsobem a jakou měrou působení probíhá, jak jej ovlivňuje. Pávková uvádí, že z tohoto hlediska je významná i možnost jisté kompenzace negativních vlivů působících na jedince z problémových rodin a dále je významná úroveň sociální péče ve volném čase.<sup>9</sup>

Z *politického hlediska* je na využívání volného času důležitý pohled, který sleduje jakým způsobem a jakými prostředky stát ovlivňuje volný čas obyvatel, jakým

---

<sup>4</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 13.

<sup>5</sup> VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992, s. 13.

<sup>6</sup> Srov. SPOUSTA, V. a kol. *Metody a formy výchovy ve volném čase : kultura a umění ve výchově*. Brno : Masarykova univerzita, 1996, s. 12.

<sup>7</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 15-17.

<sup>8</sup> Srov. tamtéž, s. 15.

<sup>9</sup> Srov. tamtéž, s. 15.



směrem se bude ubírat školská politika a zda se v rámci své působnosti bude zaměřovat i na zařízení pro ovlivňování volného času. Při snaze o ovlivňování volného času dětí a mládeže by se stát neměl dopouštět narušování základních volnočasových specifíků. Pávková uvádí, že státní jednání v oblasti volného času dětí a mládeže spočívá především v aktivitách spojených se zakládáním zařízení pro volný čas dětí a mládeže, ve financování a ovlivňování těchto zařízení, v pomoci nejrůznějším organizacím, spolkům a sdružením, které pracují s dětmi a mládeží, ve snaze vytvářet pozitivní postoje dospělé populace k aktivitám dětí v době volného času, v samotném vytváření pedagogiky volného času a přípravě profesionálních či dobrovolných pracovníků ve sféře volného času, ve snahách vytváření vhodných podmínek pro uspokojující spontánní aktivity dětí a mládeže i mimo organizovanou činnost a v neposlední řadě v ochraně před negativní komercializací volného času.<sup>10</sup>

U *zdravotně hygienického* pohledu je důležité, jak trávení volného času ovlivňuje psychický i tělesný vývoj jedince. Jak je při něm zabezpečeno či umožněno dodržování výkonnostních křivek jedinců, hygiena duševní či správnost a vhodnost prostředí či vztahů mezi jedinci. Pávková dodává, že vhodné trávení volného času má pozitivní dopad na zdravotní stav člověka.<sup>11</sup>

Dle Pávkové *pedagogické a psychologické hlediska* berou v úvahu věkové a individuální zvláštnosti a respektování těchto specifíků v průběhu volného času. Zároveň je zde důležité, jestli a v jak velkém rozsahu činnosti vykonávané ve volném čase pomáhají uspokojovat biologické a sociální potřeby člověka. Při pedagogickém ovlivňování volného času dětí by mělo docházet k podpoře jejich aktivity, poskytování prostoru pro spontánní projevy, přinášení nových dojmů, seberealizaci dětí a mládeže, k sociálním kontaktům, dále by děti měly pociťovat kladnou citovou odezvu a měl by jim být umožněn pocit jistoty a bezpečí.

Pávková uvádí, že činnosti konané ve volném čase, které jsou založeny na dobrovolné účasti a jsou vhodně pedagogicky motivované a usměrňované, jsou schopny poskytovat příležitosti pro všestranný rozvoj osobnosti, pro rozvoj tělesných i duševních vlastností či sociálních vztahů.

---

<sup>10</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 16.

<sup>11</sup> Srov. tamtéž, s. 17.

Z pedagogického hlediska má dle Pávkové volný čas dětí a mládeže a péče o něj dva úkoly. Za prvé se jedná o spontánní smysluplné naplňování volného času rekreačními i výchovně- vzdělávacími činnostmi, tedy o výchovu ve volném čase. Za druhé hovoříme o výchově k volnému času, která jedinci poskytuje seznámení se s množstvím zájmových aktivit, pomůže mu zorientovat se v tomto množství a na základě jedincových zkušeností v různých oborech najít zájmové činnosti, které mu dají možnost vlastního uspokojení a seberealizace. Tento úkol tedy vytváří návyky pro trávení volného času v budoucnu.

Vzhledem k tomu, že se o volném čase dětí a mládeže hovoří jako o rizikovém faktoru by jeho zanedbání mělo nedozírné následky. Množství volného času dětí a mládeže vzrůstá, ovšem nárůst kvantity neznamena nárůst kvality.<sup>12</sup>

### 1.1.3 Funkce volného času

Dle Hofbauera soudobý francouzský sociolog volného času Roger Sue uvádí jako funkce volného času psychosociologickou, sociální a terapeutickou a ekonomickou funkci.

Psychosociologická funkce v sobě zahrnuje uvolnění, zábavu či rozvoj. U funkce sociální se jedná o socializaci v různých sociálních prostředích, a to včetně rodiny a sdružování, u této funkce hovoří Roger Sue o symbolické příslušnosti k některé sociální skupině, která v sobě zahrnuje potvrzení vlastní osobnosti a sociální uznání. Zdůrazněním ekonomické funkce se plně ocenil hospodářský význam volného času jak pro jednotlivce, tak pro společnost (oproti pojetím ze začátku 20. století, kdy byl volný čas pokládán za promarněný a neproduktivní).<sup>13</sup>

Možnosti a funkce volného času komplexně (a v některých směrech obdobně) vymezil Horst W. Opaschowski, německý pedagog volného času, který za základní funkce považuje rekreaci, kompenzaci, výchovu a další vzdělávání, kontemplaci, komunikaci, participaci, integraci a enkulturaci.<sup>14</sup>

Dle Vážanského a Smékala funkce *rekreace* upokojuje potřebu zotavení, osvěžení, dobrého pocitu a zdraví. Slouží ke shromažďování sil, uspokojení sexuální potřeby,

---

<sup>12</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 17-18.

<sup>13</sup> Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004, s. 14.

<sup>14</sup> Srov. tamtéž, s. 14-15.

zbavení se všednodenních zátěží, psychickému uvolnění, zabezpečení vhodného odpočinku a dostačujícího spánku, ze všeobecného hlediska se jedná o navození příjemného pocitu.

Funkce *kompenzace* slouží k uspokojení potřeby vyrovnání, potěšení a rozptýlení. Zahrnuje v sobě vyrovnání nedostatků, odstraňování námahy, uvolnění se od dosažení sledovaných cílů, podporu přání přirozenosti a bezstarostnosti.

*Edukace* reaguje na potřebu poznání, dalšího vzdělávání či učebního podněcování. Uskutečňuje se prostřednictvím úsilí po poznání a užívání nového, zvědavosti, v potřebě zachování a potvrzení sebe sama prostřednictvím snahy o další učení a aktivizaci vlastních možností jednání.

Potřebu klidu, pohody, sebevědomí a rozjímání zabezpečuje funkce *kontemplace*, a to v hledání a získávání času pro sebe samého, uvědomování si vlastní osoby, porozumění své vlastní osobě, v získávání odstupu od sebe samého, osvobodování se od stresu, shonu či nervového vypětí, získávání pocitu vlastní individuality a nalezení vlastní identity.

Funkce *komunikace* má za cíl uspokojování potřeb kontaktu, družnosti a sdílení. Projevuje se v touze nebyť sám, v rozmanitosti v oblasti sociálních vztahů, v umocňování zážitků společně stráveným časem s ostatními, zvýšením vnímání pocitů a úmyslů druhých, empatii či lásce.

*Integrace* je funkce jež reaguje na potřeby společnosti, tvoření skupin či kolektivního vztahu. Lze ji spatřovat v hledání emocionální jistoty, sociální stability či bezpečí, práci a hře s ostatními, společném prožívání, uznání, vztazích v rodině, pocitu spojení své soby s ostatními, v sociálním učení ve skupině a se skupinou či v pozitivním sociálním závazku.

Potřebu účastenství, angažovanosti a sociálního sebepojetí zabezpečuje funkce *participace*, jež obnáší možnosti pro vlastní iniciativu a sebepojetí, podíl a spolupůsobení na dění, společné cíle či realizaci společných záměrů. Dále v sobě zahrnuje spolurozhodování, spoluodpovědnost, připravenost ke kooperaci a solidaritě či utváření okolního prostředí sociálními akcemi.

Poslední z funkcí, *enkulturace*, je reakcí na potřeby účasti na kulturním životě, produktivního uplatnění a rozvoje kreativní stránky osobnosti. Obnáší potřebu nezávislého růstu osobních schopností a nadání, řešení problémů různými cestami, prosazování vlastních myšlenek, přání tvůrčího uplatnění, schopnost vyjádření

spontaneity, rozvoj a rozšiřování estetického pocitu, fantazie, kulturní činnosti a iniciativy.<sup>15</sup>

Vážanský a Smékal dodávají, že rekreace, edukace, kompenzace a kontemplace jsou funkce zaměřené více individuálně, zatímco funkce jako komunikace, enkulturace, integrace a participace jsou spíše sociální funkce. Ovšem obě skupiny dohromady vytváří jednotu, která je založená na dialektickém vztahu mezi jedincem a společností.<sup>16</sup>

České oficiální dokumenty přisuzují volnému času funkci regenerační, kompenzační, sociálně preventivní, výchovnou a vzdělávací.<sup>17</sup>

Kratochvílová uvádí jako funkce volného času funkci zdravotně hygienickou, seberealizační, formativně výchovnou, socializační a preventivní.<sup>18</sup>

## **1.2 Výchova mimo vyučování**

### **1.2.1 Vymezení a charakteristika výchovy mimo vyučování**

V průběhu ontogenetického vývoje člověka se působením různých činitelů vytváří lidská osobnost. Už od okamžiku početí na jedince působí nejrůznější formativní vlivy z jeho prostředí. Jedním z vlivů je i výchova,<sup>19</sup> která se dá charakterizovat jako záměrná a cílevědomá činnost, jenž směřuje k pozitivnímu formování jedince, při kterém dochází z hlediska společnosti k posilování kladných a žádoucích rysů.

Ústřední roli ve výchovném procesu hraje rodina jakožto primární sociální skupina, pro niž je charakteristická jistá intimnost ve vztazích. Rodinnou výchovu

---

<sup>15</sup> Srov. VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 1995, s. 30-31.

<sup>16</sup> Srov. tamtéž, s. 30-31.

<sup>17</sup> Srov. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007* . Praha : MŠMT ČR, [cit.5.3.2010], Přístup z : <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-do-roku-2007>.

<sup>18</sup> Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004, s. 89.

<sup>19</sup> Průcha ve svém pedagogickém slovníku definuje výchovu jako proces, při němž dochází k záměrnému působení na člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Dále Průcha dodává, že z moderního hlediska lze výchovu chápat především jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek, jež umožňují optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulují jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 345.

doplňuje a na ni navazuje na školní výchova probíhající nejprve v předškolních zařízeních a pokračující ve škole, kterou lze považovat za jednu z klíčových výchovných činitelů.

Výchovu mimo vyučování, zabezpečují instituce pro výchovu mimo vyučování a to společně s rodinou za účasti dalších subjektů. Pávková rozumí pojmem výchova mimo vyučování takovou výchovu, která probíhá ve volném čase, zároveň je institucionálně zajištěná, neuskutečňuje se v době povinného vyučování a děje se mimo bezprostřední vliv rodiny.<sup>20</sup>

Průcha v pedagogickém slovníku pojmem pedagogika volného času rozumí disciplínu pedagogiky zaměřenou na výchovné a vzdělávací prostředky napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících a dospělých.<sup>21</sup> Pávková charakterizuje pedagogiku volného času jako jeden z oborů pedagogiky, jako obor společenskovední, vědu o výchově ve volném čase, teorii výchovy ve volném čase. Dále uvádí, že pedagogika volného času je vědou velmi mladou, jež nabývá významu přibližně od poloviny dvacátého století. Její pojmový aparát a výklad pojmů je v mnoha případech nejednotný a neustálý.<sup>22</sup>

Výchovu mimo vyučování vysvětluje Pávková jako označení jedné z oblastí výchovy.<sup>23</sup> Souvislosti mezi pojmy výchova a volný čas se dá vyjádřit trojím způsobem jako výchova pro volný čas (k volnému času), výchova ve volném čase a výchova volným časem.<sup>24</sup>

Hofbauer k této problematice uvádí, že za souhrnný pojem lze pokládat výchovné zhodnocování volného času, přičemž tento pojem zahrnuje oblasti výchovy ve volném čase, výchovy prostřednictvím aktivit volného času a výchovu k volnému času.

Do *výchovy ve volném čase*, patří působení v čase, který není určen pro realizaci elementárních biologických potřeb ani pracovních či školních povinností.

---

<sup>20</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času : teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 35-37.

<sup>21</sup> Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 198.

<sup>22</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 65.

<sup>23</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 38.

<sup>24</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 67.

Dobrovolná účast na činnosti ve volném čase poskytuje možnost včleňování samotných dětí a mládeže jako aktivních činitelů výchovného procesu, a tím vytváření nových způsobů a možností formování tohoto času. *Výchova prostřednictvím aktivit volného času*, která se ubírá jednak směrem k utváření osobitých rysů účastníků a také k jejich působení mezi druhými lidmi, například ve skupině vrstevníků, či podílení se na veřejném životě. Cíli a východisky činností je osvojování si nových kompetencí, znalostí a dovedností uvnitř oblasti volného času například prostřednictvím rozvoje osobnostního zájmu. Zároveň však tyto činnosti v mnohých ohledech překračují oblast volného času, jako příklad může posloužit osvojování si zdravého životního stylu nebo demokratických hodnot. Poslední oblastí je *výchova k volnému času*, jež obnáší cílevědomé odhalování a užívání činností a nejrůznějších způsobů využívání obsahů volného času, slouží k objevování nových možností aktivit a rozvoje člověka.<sup>25</sup>

Pávková dodává, že jednotlivé druhy vztahu mezi volným časem a výchovným procesem se odlišují podle zdůrazňování výchovných cílů, podmínek výchovy nebo prostředků výchovy. „Využívání volného času je cílem, podmínkou i prostředkem současně.“<sup>26</sup>

Pávková dále říká, že v současnosti se kromě termínu *výchova ve volném čase* uplatňuje i pojem *výchova mimo vyučování*, který vystihuje docela dobře vše, co má souvislost s výchovou, jenž probíhá po ukončení vyučování u dětí základní a střední školy. Uvádí, že i když tyto dva pojmy – *výchova mimo vyučování* a *výchova ve volném čase* – mají mezi sebou značnou blízkost a i v literatuře bývají uváděny jako synonyma, nejedná se o pojmy totožné. Liší se hlavně ve vztahu k věku vychovávaných, přičemž *výchova ve volném čase* zahrnuje nejen děti a mládež, ale i dospělou populaci včetně seniorů. Druhým aspektem je obsah činností, kdy *výchova mimo vyučování* je pojem obsáhlejší, jelikož v sobě pojímá i oblast specificky dětských povinností, což je například příprava do školy a nikoliv jenom aktivity ve volném čase jako je například odpočinek a rekreace.<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004, s. 17-18.

<sup>26</sup> HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 67.

<sup>27</sup> Srov. tamtéž, s. 67.

## 1.2.2 Funkce výchovy mimo vyučování

Oblast výchovy ve volném čase, v době mimo vyučování má jako specifická oblast výchovného působení své zvláštnosti v oblasti podmínek, cílů i pedagogických prostředků a plní funkce, které lze spatřovat v rovině výchovně vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Jednotlivé funkce jsou plněny v závislosti na typu organizace, instituce či zařízení v různé míře a různým způsobem.

Funkce *výchovně vzdělávací* se v současnosti považuje za prioritní a je jí přikládán zvláště velký význam. Jejím smyslem je záměrné a cílevědomé formování vychovávaných jedinců pomocí promyšlených pedagogických prostředků. Plní ji jednotlivé druhy institucí a zařízení podle svých specifických možností a legislativně upraveného poslání. Dále podle zaměření příslušné výchovné instituce umožňuje tato funkce působení na tělesnou, psychickou i sociální složku osobnosti. Pomocí rozmanitých a zajímavých činností lze jedince motivovat k individuálně i společensky žádoucímu trávení volného času, k osvojování si nových vědomostí a dovedností, může dopomoci k vědomí důležitosti celoživotního vzdělávání. Při plnění této funkce se krystalizují žádoucí rysy osobnosti, dochází k rozvoji poznávacích procesů, k pocitům uspokojení při konání volnočasových aktivit, k seberealizaci, k utváření názoru na dění kolem nás.<sup>28</sup>

Jakékoliv výchovné působení ve volném čase, v době mimo vyučování musí napomáhat zdravému duševnímu, sociálnímu a tělesnému vývoji jedince, což je obsahem *funkce zdravotní*.

Dosahování žádoucího zdravotního stavu lze podporovat přizpůsobováním denního režimu biorytmickým a individuálním specifikacím jedince. Toho lze dosáhnout správnou posloupností konaných činností, střídáním aktivity organizované a spontánní, skupinové a samostatné, tělesné a duševní, střídáním práce a odpočinku apod. Dále je důležité zařazování dostatečného množství pohybové aktivity, podněcování k této činnosti jakožto nezbytné součásti zdravého vývoje jedince a kompenzace nedostatku pohybu. Zde je důležité, aby se pohybové aktivity staly součástí a pravidlem v časovém režimu vychovávaných. Vedení ke zdravým

---

<sup>28</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 70.

stravovacím návykům a upevňování zdravého životního stylu je další možností, jak dosahovat žádoucího zdravotního stavu jedinců. Výchovným působením v nich lze pěstovat žádoucí stravovací návyky, odstraňovat nesprávné rozložení jídel během dne či chyby v pitném režimu. Důležitou složkou je upevňování hygienických návyků, jedná se o návyky péče o osobní hygienu, vlastní věci, obuv, oblečení. V neposlední řadě je nutné také dodržování bezpečnosti práce, s jejímiž požadavky je pedagog povinen se seznámit a dbát jejich dodržování.<sup>29</sup>

Podle Pávkové v sobě *preventivní funkce* zahrnuje prevenci sociálněpatologických jevů u dětí mládeže, která je směřována do oblastí: kriminality a delikvence, záškoláctví, šikanování, vandalismu a dalších forem násilných projevů, xenofobie, rasismu, intolerance, drogové závislosti, alkoholismu, kouření, virtuálních drog a patologického hráčství. Obecně lze prevenci chápat ve třech rovinách – primární, sekundární a terciální.<sup>30</sup>

Školská zařízení, podílející se na výchově ve volném čase, působí nejčastěji v oblasti primární prevence, která je značně efektivní, jelikož je snadnější přecházení problémům, než jejich následné řešení.<sup>31</sup>

Jednotlivá zařízení pro výchovu ve volném čase plní *sociální funkci* rozdílnou měrou a různými způsoby. Nejběžněji je chápána sociální funkce jako péče, zajištění bezpečnosti, dohledu a vhodných činností dětí v době, kdy skončilo vyučování. Tato funkce ovšem umožňuje také rozvoj sociálních kompetencí, sociální interakce a percepce či komunikačních dovedností díky tomu, že se jedinci dostávají do nejrůznějších sociálních prostředí, jež jim umožňují navazovat nové sociální vazby. Lze ji pojímat také jako příležitost ke kompenzování rozdílů mezi nestejnorodými materiálními či psychologickými podmínkami, se kterými se setkávají děti ve svých rodinách.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 70-71.

<sup>30</sup> Primární prevence je široce založená a je určena celé populaci. Sekundární prevence se zaměřuje již na kriminálně rizikové skupiny či jedince, u nich je pravděpodobnost, že se stanou oběťmi či nositeli problémové činnosti. Terciální prevence se zaměřuje na léčení, zabránění recidivy u jedinců, které negativní jevy již postihly. Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s 41.

<sup>31</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 72.

<sup>32</sup> Srov. tamtéž, s. 72.



### 1.2.3 Požadavky na výchovu ve volném čase, v době mimo vyučování

Podle míry obecnosti lze požadavky na výchovné působení ve volném čase rozlišit na požadavky nejobecnější a požadavky konkrétnější, které bývají označovány jako pedagogické zásady, jež platí ve všech oblastech a formách výchovy.<sup>33</sup> Kratochvílová uvádí, že se jedná o základní pravidla a požadavky na výchovně vzdělávací proces, které vyjadřují zevšeobecněné vědecké poznatky z psychologie a pedagogiky o osobnosti a zákonitostech výchovy a vzdělávání, zároveň však také z poznatků a zkušeností z praxe. Jsou zaměřené na všechny součásti výchovně vzdělávacího procesu, jak na účastníky tohoto procesu, tak na vztahy mezi nimi, na cíle, obsah, organizaci, postupy a prostředky na realizaci výchovy v praxi.

Na výchovu ve volném čase se stejně tak jako na každou výchovu, vztahují známé pedagogické zásady, jako jsou například zásada přiměřenosti, soustavnosti, systematičnosti, názornosti, spojení teorie s praxí, respektování věkových a individuálních zvláštností, úcty či individuálního přístupu.

Kratochvílová uvádí, že výchova ve volném čase má ještě i svá osobitá pravidla – specifické zásady výchovy ve volném čase.<sup>34</sup> V této podkapitole se zaměříme jen na některé vybrané zásady.

*Zásadu dobrovolnosti* charakterizuje Pávková jako v dobrovolnost účasti na činnostech, přičemž tato dobrovolnost má určitá omezení, tudíž se jedná o dobrovolnost relativní. Je důležité, aby pedagog navozoval takové situace a podmínky, aby jedinci přijímali činnosti dobrovolně.<sup>35</sup> K tomu je nutná dobrá znalost potřeb jedinců a schopnost správné motivace. Kratochvílová zdůrazňuje tuto zásadu jako klíčovou. Týká se vytváření možností výběru, volby aktivit, způsobů trávení volného času podle vlastních potřeb a zájmů. Možnost výběru přepokládá alternativy, o kterých jsou jedinci informovaní a z nichž si vybírají. Kratochvílová

---

<sup>33</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 75.

<sup>34</sup> Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004. s.171-172.

<sup>35</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 77.

zde upozorňuje na to, že v žádném případě by se nemělo stávat, aby se děti účastnily aktivit jen z důvodů naléhání, přání či příkazu rodičů či z nařízení vychovatelů.<sup>36</sup>

*Zásada zájmového zaměření* navazuje na zásadu dobrovolnosti, přičemž upřesňuje její obsah, a to především podle zájmu dítěte. Vyzvedává význam zájmových činností jakožto nejdůležitější součásti obsahu výchovy mimo vyučování. Pávková zdůrazňuje, že nabízené zájmové činnosti by měly být pestré a měli by být přiměřené věku účastníků. Celková oblast zájmů, jejich utváření, rozvíjení či kultivování je jedním z hlavních úkolů této oblasti výchovy. Kratochvílová uvádí, že zájmy jsou součástí motivační struktury osobnosti a jsou důležitými předpoklady pro rozvoj pozitivních charakterových vlastností, které se mohou utvářet, formulovat a rozvíjet jen v aktivní činnosti.<sup>37</sup>

Podle Pávkové *zásada samostatnosti, aktivity a tvořivosti* předpokládá vedení účastníků k aktivní účasti na každé z fází činnosti, tedy na jejím plánování, přípravě, realizaci i hodnocení. Kratochvílová uvádí, že tato zásada navazuje na zásadu zájmového zaměření činnosti, která pomáhá vytvářet předpoklady pro aktivitu. Obsah výchovy ve volném čase je záležitostí vychovatele, přičemž je založen hlavně na jeho nápaditosti, tvořivosti, pedagogickém mistrovství, schopnosti zaujmout a motivovat. Svou správnou prací v těchto oblastech vytváří vychovatel prostor a podmínky i pro tvořivost vychovávaných.<sup>38</sup>

Pávková spatřuje smysl *zásady jednoty a specifčnosti vyučování a výchovy mimo vyučování* v tom, že určuje společné naplňování výchovného cíle, a to rozvoje osobnosti. Kratochvílová dodává, že tento rozvoj by měl probíhat podle individuálních předpokladů ve specifických podmínkách volného času i za použití specifických prostředků. Potřebný je i otevřený a tvořivý přístup vychovatelů, přičemž zásada obsahuje i požadavek na spolupráci pedagogů. Zároveň se očekává i možnost kompenzace těchto dvou výchovných oblastí.<sup>39</sup>

---

<sup>36</sup> Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004, s.173.

<sup>37</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 77-78; KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004, s 174.

<sup>38</sup> Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004, s 174; HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 78.

<sup>39</sup> Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. Praha : Portál, 2008, s. 77; KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004, s 176.

## 1.2.4 Obsah výchovy mimo vyučování

Jednou ze základních specifíků výchovy ve volném čase, již se odlišuje od výchovy školním vyučováním, je její činnostní charakter a aktivní podíl každého jednotlivce.<sup>40</sup> Obsahem výchovy mimo vyučování jsou výchovně vzdělávací činnosti rekreační, odpočinkové, veřejně prospěšné, zájmové, sebeobslužné a příprava na vyučování. Přičemž činnosti odpočinkové, zájmové, rekreační, a veřejně prospěšné jsou součástí náplně volného času a je pro ně platný princip dobrovolnosti, sebeobslužné činnosti a příprava na vyučování mají povinnostní charakter.

*Odpočinkové činnosti* by měly sloužit k odstranění únavy, tudíž se jedná o činnosti psychicky i fyzicky nenáročné. Nejčastěji se do denního režimu zařazují po obědě, ale pokud je potřeba, mohou být zařazeny kdykoliv v průběhu dne. Tyto činnosti mohou mít charakter klidného pohybu, klidu na lůžku, stejně tak jsou vhodné i individuální zájmové aktivity. Může se jednat o četbu, povídání si či procházky.<sup>41</sup>

K odreagování a odstranění únavy slouží *rekreační činnosti*. Ty se narozdíl od odpočinkových vyznačují větší pohybovou náročností. Mohou to být aktivity tělovýchovného, turistického či sportovního zaměření nebo manuální práce. Jejich pravidelné vykonávání je jedním z požadavků správného duševního i tělesného vývoje.

Podstatou *sebeobslužných činností* je v upevňování návyků osobní hygieny, péče o pořádek, čistotu, správnost a vhodnost odívání. Dále sem můžeme zařadit také vedení jedinců k samostatnosti v pečování o vlastní osobu a majetek. Aby bylo v této činnosti dosahováno pozitivních výsledků, je podmíněno důsledností, trpělivostí, vytrvalostí a pravidelností.

*Veřejně prospěšné činnosti* se při vhodném pedagogickém působení výrazně pozitivně podílí na formování žádoucích osobnostních vlastnostech vychovávaného. Jedná se o aktivity, jejichž těžiště spočívá ve vedení dětí k práci dobrovolného charakteru ve prospěch druhých jedinců či sociálních skupin. Může se jednat

---

<sup>40</sup> Srov. KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika volného času*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004, s 177.

<sup>41</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času : teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s 51- 52.

o aktivity v kulturní a osvětové činnosti, pomoci slabším, starším či nemocným občanům nebo například o ochranu životního prostředí.<sup>42</sup>

Jako nejdůležitější součást obsahu výchovy mimo vyučování uvádí Pávková *zájmové činnosti*. Mezi stěžejní okruhy lze zahrnout zájmové činnosti přírodovědné, pracovní technické, tělovýchovné, společenskovední, estetickovýchovné a sportovní. Vzorem výchovy mimo vyučování je výchova jedince, který má mnohostranné zájmy, přičemž jeden z nich lze považovat za hluboký, centralizovaný, celoživotní zájem. Zájmovými činnostmi se bude ještě blížeji zabývat v kapitole věnované školským zařízením pro zájmové vzdělávání.

Jako součást okruhu činností, jenž souvisejí s plněním školních povinností chápeme *přípravu na vyučování*. Jedná se o vypracovávání zadaných úkolů, ale také o rozšiřování či prohlubování poznatků získaných z vyučování. Způsoby vykonávání činností by měly být pokud možno odlišné od způsobů používaných ve vyučování. Vhodné je používání didaktických her, jenž mají velký aktivizující vliv. Různé typy výchovných zařízení se různou měrou a způsobem podílejí na přípravě dětí na vyučování a to vzhledem ke svým funkcím a věku dětí.<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času : teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s 51- 52

<sup>43</sup> Srov. tamtéž, s 51- 52.

## 2 MLADŠÍ ŠKOLNÍ VĚK

V této kapitole se blíže zaměříme na vývojové období mladšího školního věku. Soustředíme se na specifické charakteristiky tohoto období, na fyzický a motorický vývoj, změny v poznávacích procesech, emočním a sociálním vývoji dítěte.

### 2.1 Obecná charakteristika

Mladší školní věk lze zařadit do období od šesti do jedenácti let života dítěte. Celé období je ohraničené z jedné strany vstupem dítěte do školy, čemuž odpovídá věk šest až sedm let, a ukončené bývá začátkem prepuberty, jenž spadá do období jedenácti let. Vágnerová říká, že mladší školní věk se dá všeobecně považovat za nejstabilnější období dětského života, ovšem pouze za předpokladu, že dítě má možnost vyrůstat v nezávadném sociálním prostředí.<sup>44</sup>

Nástup do školy považuje Vágnerová za velmi významný sociální mezník, s nímž spojuje i oficiální vstup do společnosti, kterou škola představuje. Celkový školní věk rozděluje na tři fáze, a to *ranný školní věk*, *střední školní věk* a *starší školní věk*.

Ranný školní věk je vymezován obdobím od šesti až sedmi let do osmi až devíti let. Pro tento věk je typická změna sociálního postavení jedince či různé vývojové proměny, projevující se především ve vztahu ke škole. Střední školní věk je zařaditelný do období od osmi až devíti let do jedenácti až dvanácti let, přičemž v průběhu této fáze dochází ke změnám, které slouží jako příprava na dospívání. Starší školní věk, zahrnuje období druhého stupně základní školy a končí přibližně patnáctým rokem života.

Vágnerová dodává, že ve škole je dítě vystaveno očekáváním, musí dodržovat dané normy či chovat se žádoucím způsobem, přičemž toto vyplývá z rolí žáka a spolužáka, které ve škole získává. Dítě je ve škole posuzováno na základě svých výkonů, je porovnáváno se svými vrstevníky, je třeba, aby bylo pozitivně hodnoceno a získalo v dětské skupině dobré postavení.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova : Karolinum, 1992, s. 80.

<sup>45</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005,

Langmeier charakterizuje období mladšího školního věku jako věk *střízlivého realismu*. Uvádí, že oproti létům předchozím, kdy bylo dítě velmi závislé na svých přáních a fantaziích, je v tomto věkovém období jedinec plně zaměřen na to, co a jak je, snaží se pochopit okolní svět. Dítě je velmi aktivní, chce se zapojovat do reálných činností. Tyto snahy se projevují v jeho mluvě, písemných projevech, v kresbách, čtenářských zájmech i ve hře.<sup>46</sup>

Vágnerová uvádí, že dle Eriksona lze mladší školní věk charakterizovat jako období *příčinnivosti proti inferioritě*<sup>47</sup>. Období školního věku lze tedy definovat jako fázi snaživosti. Dítě snaží o dobrý výkon, jehož prostřednictvím u něj dochází k vlastnímu prosazení se a uplatnění. Hlavním cílem v tomto období je vyhnout se neúspěchu a tím i zabránit pocitům méněcennosti. Zdrojem hodnocení vlastní osoby je u dítěte úspěšnost, a to především školní, ale také kladné akceptování ze strany druhých lidí.<sup>48</sup>

Freud charakterizuje období mladšího školáka jako *stádium latence*<sup>49</sup>, kdy ustupují dětské emoční sexuální tužby a zájmy do pozadí a do popředí se dostává osvojování poznatků, kulturních hodnot a diferenciovaných sociálních rolí. Dítě ve stádiu latence uspokojuje své superego<sup>50</sup> prostřednictvím školních povinností a práce, které souvisí se společenskými nároky.<sup>51</sup>

---

s. 236 – 237, 319.

<sup>46</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998, s. 344 .

<sup>47</sup> Petrová uvádí, že Erikson při sestavování své psychosociální periodizace, která se odvíjí od společenských, kulturních a historických podmínek vývoje, předpokládá, že v každé vývojové fázi musí jedinec zvládnout vyřešit určitý „ psychosociální konflikt“. Pokud se mu to podaří, pokračuje jeho vývoj úspěšně dále, pokud ovšem daný konflikt vyřešit nezládne je jeho další vývoj ohrožen či pozastaven. Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 28.

<sup>48</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 45.

<sup>49</sup> V psychoanalytické vývojové periodizaci vychází Freud z afektivního prožívání pudového života. Jednotlivé etapy odvozuje od přesunu erotogenních zón těla, přičemž uspokojování sexuálního pudu přináší jedinci libost. Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 26.

<sup>50</sup> Superego (nadjá) představuje ve Freudově pojetí funkční systém osobnosti, které reprezentuje na základě přejatých sociálních norem morální princip osobnosti, jakési svědomí. Srov. GEIST, B. *Psychologický slovník*. Praha : Vodňar, 2000, s. 157.

<sup>51</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 27.

## **2.2 Tělesný a motorický vývoj**

Z tohoto pohledu lze mladší školní věk ohraničit první a druhou strukturální přeměnou organismu jedince. Na počátku období se vyskytuje přechodná disharmonie, ovšem poté se již školní dítě jeví jako harmonicky rozvinuté. Avšak mohou se vyskytnout podstatné individuální rozdíly mezi dětmi, včetně rozdílů mezi pohlavími. Často lze pozorovat zrychlení vývoje u děvčat. Po vstupu do školy je růst těla a hmotnosti stále ještě zrychlený, ke zpomalení dochází většinou až v období kolem osmi let. Současně dochází k posilování organismu, zvyšování objemu srdce, hmotnosti mozku, zdokonalení vegetativní regulace, zrychlování vedení vzruchu nervem, zdokonaluje se činnost svalů a dochází ke zvětšování pohyblivosti kloubů. Kolem sedmého roku života rostou první trvalé zuby.

V oblasti motorického vývoje je patrné postupné zklidňování, což se projevuje v účelnějších, přesnějších, rychlejších, koordinovanějších či úspornějších pohybech ve srovnání s obdobím předškolního věku. Můžeme říci, že všeobecně dochází ke zlepšení v oblastech hrubé a jemné motoriky. Pro dítě v období mladšího školáka zaujímá aktivita a pohyb významné místo, zvláště vhodné se jeví při odreagování napětí, tudíž by měly být neoddělitelnou součástí každodenních činností mladšího školáka. Pohybová aktivita je výrazná a orientuje se na specializované činnosti a hry. Pohyby mladšího školáka se zrychlují, dochází ke zvětšování svalové síly a nápadnému zlepšení pohybové koordinace. S tím souvisí vzrůstající zájem o pohybové a sportovní výkony, pro jejichž zvládnutí je důležitá obratnost, vytrvalost a síla. Výkony v motorické oblasti, které dítě podává jsou závislé na vnitřních dispozicích, ale také na vnějších podmínkách, které mohou dítě utlumovat, povzbuzovat či rozvíjet.<sup>52</sup>

## **2.3 Vývoj poznávacích procesů**

V oblasti poznání je velmi patrná rostoucí aktivita dítěte, mladšímu školákovi nepostačuje pasivní přijímání informací, touží se všeho účastnit sám, chce pochopit

---

<sup>52</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s 94; HLADÍK, M. *Dětské lékařství pro studenty ošetrovatelství*. Opava : Slezská univerzita v Opavě, 2007, s. 14; LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998, s.117.

souvislosti, vyzkoumat vlastnosti jevů a předmětů. V tomto ohledu se u něj projevují vlastnosti jako pozornost, vytrvalost, zvědavost či soustavnost. Veškeré poznávací procesy vykazují stále úzkou spojitost s city.<sup>53</sup>

*Rozvoj vnímání*<sup>54</sup> má na začátku školního věku prvotní význam. Je podstatou dětského poznávání, umožňuje bezprostřední zkušenosti. V tomto období se stává cílevědomým úkonem, vytrácí se z něj ráz nahodilosti, začíná být činností zaměřenou na poznávání podstaty vlastností jevů a předmětů. Mladší školák objevuje nové vztahy a souvislosti, citlivěji dokáže analyzovat celek na části, možnosti dítěte diferencovat a analyzovat umožňují nárůst pozorovatelské schopnosti, která se intenzivně rozvíjí také v procesu školní výuky. V této vývojové etapě dítě přechází od vnímání konkrétního k vnímání všeobecnějšímu. V období okolo desátého až jedenáctého roku se vyznačuje vnímání přibližně stejnou přesností jako u dospělého člověka, ovšem školákovi chybí zkušenosti pro třídění informací a vyvozování souvislostí.<sup>55</sup>

*Rozvoj představivosti*<sup>56</sup> dosahuje u mladšího školáka vrcholu. Představivost postupně přichází o spontaneitu a nezáměrnost, které jsou typické pro předškolní období. Dítě v období okolo sedmi let už dokáže bezpečně rozlišovat skutečnost od fantazie. Představy mají pro takové dítě stále jistou atraktivitu, dítě se k nim vrací ve hře či četbě, ovšem postupem času jsou i tyto fantazijní prvky nahrazovány prvky reality. Vlivem školní práce se u dětí rozvíjí záměrná, úmyslná představivost. Systematické učební činnosti řízené učitelem mají podobu zejména verbálních popisů, schémat a obrazů. Dítě si tudíž musí obraz skutečností v mysli „oživit“. Rozvoj záměrné představivosti probíhá ve dvou stádiích. Nejprve reálný objekt charakterizují oživované obrazy velmi přibližně, za použití mimina detailů. Obrazy

---

<sup>53</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 94.

<sup>54</sup> Dle pedagogického slovníku lze vnímání, jehož synonymem je percepce, charakterizovat jako proces, při němž jedinec získává a zpracovává podněty či informace, které permanentně přichází jak z vnějšího, tak i z vnitřního světa člověka. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 340.

<sup>55</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 94-95; Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova : Karolinum, 1992, s. 81.

<sup>56</sup> Psychologický slovník definuje představivost jako schopnost jedince vytvářet představy, což jsou obsahy vědomí, vybavené či přepracované minulé zážitky a vjemy. Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 463, 464.



jsou převážně statické, nezaznamenávají změny v dějích a vzájemné vztahy v souvislostech. Poté v období kolem osmého až devátého roku lze u dítěte pozorovat druhé stádium. Obrazy se dostávají do přiměřené celistvosti a konkrétnosti, dochází ke zvyšování počtu znaků a vlastností obrazu. Vzájemné vztahy mezi prvky již projevují dynamický charakter. Mladší školák vytvoří reálný obraz skutečnosti, aniž by předtím ho předtím musel popisovat či konkretizovat, řídí se pamětí nebo obecným grafickým schématem. Schopnost operovat s představami je předpokladem pro schopnost operovat s pojmy.<sup>57</sup>

Na počátku období mladšího školního věku převládá neúmyslná, mechanická paměť<sup>58</sup>, tudíž má dítě stále tendenci zapamatovat si doslova události či popisy, které jsou pro něj výrazné, popřípadě silně emocionálně působivé. Vzhledem k tomu, že školní systém od počátku vyžaduje záměrné zapamatování, je žádoucí, aby učitel děti učil racionálním způsobům záměrného zapamatování. Dochází však k rychlému zdokonalování paměti, dítě častěji uplatňuje racionalitu, logický úsudek či. Velmi záleží na motivaci, jelikož paměť je tím více efektivní, čím konkrétněji si dítě uvědomuje cíl a účel zapamatování. Učitel při výuce klade důraz na významové jednotky či obsahově třídí učební látku. Proto je příhodné vést žáky k tomu, aby si sestavovali plány činnosti, zpočátku v ústní podobě, později v podobě psané. Tento plán se stává materiálním nositelem porozumění smyslu látky včetně vzájemného podřazení jejích částí. Efektivita paměti žáků v nižších ročnících je závislá na pochopení mnémického úkolu a na ovládnutí prostředků a metod zapamatování a reprodukce. Sestavování plánů a třídění učiva podle významu slouží u dětí nižšího školního věku jako prostředek záměrného zapamatování. Když v pozdějším období dojde ke vnitřní těchto prostředků, stávají se základem pro vyspělou spontánní paměť. Záměrná i spontánní paměť prochází v období mladšího školáka kvalitativními změnami, dochází k jejich těsné kooperaci a přechodům od jedné formy paměti k druhé.<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 95; Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova : Karolinum, 1992, s. 82.

<sup>58</sup> Hartl v psychologickém slovníku vysvětluje pojem paměť jako schopnost, která umožňuje přijímat, podržet a znovu oživovat minulé vjemy. Mnohdy je charakterizovaná jako uchování informace o podnětu, který už nepůsobí. Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 390.

<sup>59</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1992, s. 82.

Dle Vágnerové je vývoj *pozornosti*<sup>60</sup> závislý na dosažení jistého stupně zralosti centrální nervové soustavy. V průběhu školního věku dochází ke změnám kvality i kapacity pozornosti. Schopnost dítěte soustředit se po určitou dobu žádoucím směrem je považována za jednu ze složek školní zralosti. Délka soustředění v tomto období vykazuje stále poměrně velké známky omezení. V rámci komplexního rozvoje dochází k prodlužování schopnosti pozornosti asi o minutu až minutu a půl ročně. V počátcích školní docházky je pozornost krátkodobá se spontánním zaměřením, u dítěte převládá vzruch nad útlumem, což způsobuje časté přerušování pozornosti, dále je typická neschopnost dítěte odolávat rušivým vlivům. Čím nižší ročník dítě navštěvuje, tím krátkodobější by měly činnosti být, častěji by se měla budit pozornost a zařazovat obnova motivace k činnosti. V sedmi letech dokáže dítě udržet pozornost asi na sedm až deset minut, v deseti letech se dokáže soustředit asi na deset až patnáct minut. Vývoj je patrný v rostoucí schopnosti ovládnutí pozornosti, zvláště v jejím zaměření. V období středního školního věku bývá rozvíjena selektivita a schopnost přesouvat pozornost. Schopnost udržet záměrnou pozornost je velmi důležitá pro školní práci, jelikož rozhoduje o kvalitě ostatních poznávacích procesů, tím pádem i o školní úspěšnosti v oblasti učení. Záměrná pozornost má úlohu filtru, jenž má eliminovat působení aktuálně nepodstatných informací. V průběhu vývoje klesá náchylnost pozornosti k nepotřebným vlivům. Soustředění pozornosti na různě kvalitní podněty není pro malého školáka stejně obtížná. Vizualně předložené informace jsou výhodnější díky delší trvání. Dítě může pozorovat po takovou dobu, po kterou chce, popřípadě jak dlouho mu to učitel umožní, proto se dítě u zrakových informací může blíže soustředit rozlišování různých detailů. U sluchových podnětů je pro dítě obtížnější udržení pozornosti, protože tyto podněty rychle mizí, tudíž je dítě nemůže vnímat libovolně dlouhou dobu, neexistuje pro něj možnost se k nim vrátit v případě, že tyto podněty nestihlo zachytit. Pro děti v období mladšího školáka je to obtížné, jelikož ještě neumějí

---

<sup>60</sup> Pozornost je podle pedagogického slovníku psychický proces, který se vyznačuje soustředěností duševní činnosti člověka po určitou dobu na jeden objekt, jev nebo na jednu činnost. Pozornost je výběrová, což znamená, že to, co není v centru pozornosti, jedinec vnímá pouze okrajově nebo nevnímá vůbec, dále je individuální, tudíž mezi jedinci existují v pozornosti rozdíly, je situační, což vysvětlujeme tak, že stejný jedinec, nacházející se v různých situacích, udržuje různou míru pozornosti, a v neposlední řadě je pozornost záležitostí výchovy a výcviku. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009 s. 212.

záměrnou pozornost ovládat, ke zlepšení dochází až mezi osmým a jedenáctým rokem života.<sup>61</sup>

Vývoj *myšlení*<sup>62</sup> se u mladšího školáka projevuje v používání takové strategie uvažování, jenž se řídí primárními zákony logiky a respektuje charakteristiky poznávané reality. A to v její aktuální podobě nebo na úrovni upevněné zkušenosti. To znamená, že dochází k opuštění prelogického myšlení, ovládaného různými aktuálními potřebami či pocity, egocentrismem a fantazií. V období příchodu dětí do školy prochází jejich uvažování kvalitativními proměnami.

Vágnerová uvádí, že Piaget nazývá toto období *fází konkrétních logických operací*<sup>63</sup>, přičemž toto období trvá asi do jedenácti až dvanácti let.

Na začátku školní docházky se proměna dětského uvažování neprojevuje za všech okolností. Při užívání určitého způsobu uvažování záleží na kontextu, jelikož logické myšlení není ještě upevněno do takové míry, aby mohlo fungovat i v jiných než známých a jasně srozumitelných situacích. Pokud je před dítě postaven problém, s nímž nemá zkušenosti, popřípadě se bude nacházet v zátěžové situaci, pravděpodobně použije spíše vývojově nižší, primitivnější způsob uvažování. V období mladšího školáka jsou výkyvy ve způsobech myšlení běžné. Pokud má dítě pocit, že je pro něj zadaný úkol moc těžký, může se stát, že použije při řešení spíše intuici či prelogické myšlení, přičemž použije mnohdy již vývojově překonané způsoby, aniž by bylo schopné využít všech dostupných informací. Přecházení na novou metodu myšlení je pozvolný a jednotlivé vývojové fáze nelze jednoznačně oddělit.<sup>64</sup>

Konkrétní logické myšlení se projevuje rozvojem schopnosti chápat různé vztahy a souvislosti. Děti ve školním věku zvládají lépe využívání informací, jež jim jsou

---

<sup>61</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 95; Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 255-256.

<sup>62</sup> Myšlení je poznávací proces, jež se skládá z vnitřních, implicitních myšlenkových operací, který probíhá jak na vědomé, kontrolované a řízené úrovni, tak na úrovni nevědomé. Z pravidla lze myšlení usměřňovat vůli, může však probíhat i bez účasti vůle, dokonce i proti volním snahám jedince. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009 s 160, 161.

<sup>63</sup> Piaget ve své psychologické vývojové periodizaci vychází z činnosti dítěte jako zdroje myšlení, v rámci širšího pojetí inteligence. Činnost dítěte mu zprostředkovává styk s okolím dvojitým způsobem, a to asimilací, kdy dítě působí na okolní předměty tak, že si je přeměňuje podle své povahy a, akomodací, kdy prostředí působí zpětně na dítě, které se pod jeho tlakem mění. Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 24.

<sup>64</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 241, 242.

dostupné. Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu, vychází z vlastní zkušenosti, je zaměřeno na poznání skutečného světa, kdy dítě upřednostňuje takový způsob poznání, kdy má možnost samo se přesvědčit o míře pravdivosti určitého tvrzení.<sup>65</sup>

V souvislosti s rozvojem myšlení dochází také obohacování a rozvoji *řeči*.<sup>66</sup> Dítě má při vstupu do školy praktickou znalost mateřského jazyka. Mezi dětmi jsou však velké rozdíly ve slovní zásobě, skladbě řeči či výslovnosti. Ve škole se učí dítě osvojit si řeč psanou i čtenou, což je pro něj zpočátku velmi náročné a unavující. Pro psaní a čtení je žádoucí složitá souhra funkcí analyzátorů zrakových, sluchových a kinestetických, přičemž vše je podmíněno kvalitou smyslové syntézy a analýzy, která souvisí se složitými neuropsychickými procesy. Vlivem školského působení a dovednosti číst se řeč dítěte výrazně rozvíjí – dochází k rozvoji slovní zásoby, složitosti a délky vět i souvětí, zkvalitňuje se větná stavba, včetně používání gramatických pravidel, u některých dětí je patrný pokrok v artikulaci.<sup>67</sup>

Langmeir uvádí, že patlavost, která se u mnohých dětí vyskytuje částečně ještě i na začátku školní docházky, vymizí často i díky vlivu školy, během prvního školního roku či brzy po tom, aniž by bylo nutné cílené logopedické péče.

Počet slov, která dítě v mladším školním věku používá nebo jim pasivně rozumí, je již na počátku školní docházky značný a neustále se zvyšuje. Mimo to, že si dítě osvojuje nová slova, poznává i nové významy slov, používá je s větším porozuměním a v přiměřenějším kontextu.<sup>68</sup>

## **2.4 Emocionální vývoj**

Vágnerová uvádí, že v období mladšího školního věku díky zrání organismu dětí, především jejich centrální nervové soustavy, dochází ke zvýšení emoční stability

---

<sup>65</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 242, 243.

<sup>66</sup> Psychologický slovník definuje řeč, jako schopnost jedince vyjádřit členěnými zvuky obsah vědomí. Srov. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000, s. 519.

<sup>67</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 96.

<sup>68</sup> Srov. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha : Grada, 1998, s. 119, 120.

a odolnosti vůči zátěži. Vývojově významný je i způsob *interpretace emocí*, což v sobě zahrnuje schopnosti chápat emoční prožitky, dávat jim určitý smysl.

Pro školní věk je typický rozvoj *emoční inteligence*. Děti lépe chápou své pocity, jsou schopné konkrétněji diferencovat jejich intenzitu, kvalitu i délku trvání. Emoční prožitky jsou pro ně nejsilnější bezprostředně po ději, který je vyvolal, s postupem času se jejich intenzita snižuje. V období středního školního věku, zhruba ve věku deseti let, začínají děti chápat význam *emoční ambivalence*, začínají si uvědomovat, že lidé mohou zažívat smíšené, ba dokonce protichůdné pocity. Vědí, že dochází ke vzájemnému ovlivňování pozitivních a negativních emocí. Hodnocení všech emocí, včetně svých vlastních, provádí děti na základě toho, jak si myslí, že by dané emoce hodnotili druzí lidé. Například projevy strachu a úzkosti by ve vrstevnické skupině mohly být posuzovány jako selhání, tudíž se dítě může uchýlit k jejich zastírání.<sup>69</sup>

Ve školním věku se vytvářejí intrapsychické strategie, které umožňují vysvětlovat emoční zkušenosti přijatelným způsobem, více se integruje emoční hodnocení a racionální uvažování. Dítě vysvětluje emoční prožitky tak, aby byly v souladu s jeho úvahami či očekáváními. Stejnou cestou se rozvíjí u dítěte i schopnost chápat emoce druhých lidí. Tato schopnost je do značné míry podmíněna poklesem kognitivního egocentrismu.<sup>70</sup>

Pro emoční paměť je charakteristická stabilizace *emočního očekávání*, a to například ve vztahu k vlastnímu projevu, určité situaci či osobě. Již od ranného věku dochází k rozvoji emoční zkušenosti, ovšem až v období mladšího školního věku se tato dále specifikuje a přechází také na jiné situace. K pozitivnímu očekávání přispívají kladné zkušenosti, negativní zážitky mohou zvyšovat riziko fixace obav, jako příklad lze uvést strach dítěte ze školy nebo vrstevnických skupin.<sup>71</sup>

Vztahy s lidmi mohou být zdrojem emoční podpory stejně tak jako zdrojem strachu. Pro dítě mladšího školního věku ztělesňují emoční podporu zejména rodiče, u dětí středního školního věku tuto roli zaujímají stále častěji vrstevníci. Možnost emočního sdílení představuje důležitou složku emočního i sociálního rozvoje jedince.

---

<sup>69</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 261,262.

<sup>70</sup> V pedagogickém slovníku je egocentrismus definován jako pohled jedince na svět, ve kterém převládá soustředěnost na sebe sama, pouze s malými ohledy na ostatní. V období ranného dětství se jedná o vývojovou fázi, kdy je dítě samo sobě středem všeho dění. Srov. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 66.

<sup>71</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 262.

Emoční komunikaci s jejími hlavními aspekty (jako je sdílení, empatie, poskytnutí sociální opory, pochopení konfliktů a jejich řešení) děti školního věku zvládají a dokáží komunikovat i tímto způsobem. Zvládají vyjádřit vlastní pocity způsobem, který je pro druhé pochopitelný a jsou schopné chápat emoční signály.

V tomto období jsou emoce dětí vnitřně regulovány. Děti jsou přesvědčeny, že vlastní pocity lze ovládat například tím, že na problém nebudou myslet. Dochází u nich k uvědomování si nutnosti své emoce v některých případech potlačit. Rozvoj schopnosti regulace rušivých projevů či neimponujících emocí, jako je zlost, úzkost či strach, stimuluje potřebu, aby dítě bylo pro ostatní přijatelné. Již v osmi letech zvládne dítě ovládat zlost. Na ovládnutí projevů strachu či smutku nejsou ze strany společnosti kladeny tak velké nároky, tudíž k rozvoji této schopnosti dochází později.<sup>72</sup>

V období mladšího školního věku probíhá také rozvoj *sebehodnotících emocí*, jejichž rozvoji napomáhají nové zkušenosti, které vyplývají ze srovnávání vlastního výkonu a chování s projevy ostatních dětí, z hodnocení vrstevníků či dospělých. Dítě dokáže také lépe porozumět sebehodnotícím emocím, jako jsou například pocit viny, hrdosti. V tomto období dochází k potvrzování kvality jedince ve výkonnostní oblasti i v oblasti sociální akceptace. Obojí je významné a rozhodující pro dosažení pocitu autoakceptace, osobní přijatelnosti, či naopak méněcennosti či nedostatečnosti.<sup>73</sup>

*Ze socializačního hlediska*<sup>74</sup> představuje pro mladšího školáka důležitou oblast vstup do školy. Znamená pro něj další odchýlení od výhradního vlivu rodiny a podřízení se instituci, jež reprezentuje normy a hodnoty, které se nejvíce přibližují kultuře střední a vyšší společenské vrstvy. Tyto hodnoty reprezentuje škola jako obecné hodnoty, které jsou platné pro všechny stejně. Ve škole jsou děti rozvíjeny specifickým způsobem tak, jak společnost považuje za žádoucí. Školní věk by se dal označit jako další fáze přípravy na život ve společnosti. Ve škole probíhá příprava dítěte na jeho pozdější profesní roli a už v této fázi dítě průběžně potvrzuje své dispozice pro její získání. Úspěšnost uplatnění dítěte ve škole předurčuje jeho

---

<sup>72</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 263.

<sup>73</sup> Srov. tamtéž, s. 263.

<sup>74</sup> Průcha charakterizuje socializaci jako proces, jež probíhá celoživotně, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy jednání a chování, poznatky, hodnoty, jazyk či kulturu a tím probíhá jeho začleňování do společnosti. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2009, s. 267.

pozdější zařazení ve společnosti. Vlivem školy dochází k rozvoji kompetencí a vlastností, které se mohou stát v tomto směru užitečné. Na jedné straně se může jednat o uspokojivou orientaci v novém prostředí, což znamená, aby dítě pochopilo, co se od něj vyžaduje, a na straně druhé o osvojení vhodných způsobů chování.<sup>75</sup>

Vágnerová uvádí, že v období mladšího školního věku se rozrůstají *vztahy*, jež navazuje dítě s různými lidmi *mimo rodinu*. Může se jednat jak o učitele, jakožto cizí dospělé, jež pro dítě představují důležitou a mocnou autoritu, tak o vrstevníky. Postupně dochází v rámci *různých sociálních skupin* k diferenciaci rolí a postavení, jež se podařilo jedinci zaujmout.

Pro rozvoj dětské osobnosti jsou v období školního věku důležité tři oblasti: rodina, škola a vrstevnická skupina.

*Rodina* představuje stále základní emoční a sociální zázemí, ale zároveň má vliv i na exrafamiliární uplatnění dítěte (což lze spatřovat například v nárocích rodiny na školní výkon dítěte či jeho hodnocení).

*Škola* jakožto významná instituce umožňuje rozvoj obecně sociálně ceněných a požadovaných způsobů chování a kompetencí. Škola taktéž zprostředkovává dítěti získávání předpokladů pro další společenské uplatnění.

*Vrstevnická skupina* je důležitá zejména proto, že umožňuje rozvoj i jiných vlastností a dovedností, které jsou prospěšné pro život jedince v lidském společenství. Dítě se s vrstevnickou skupinou stále více ztotožňuje, je to prostor, který umožňuje rozvoj symetrických vztahů, vrstevníci reprezentují přístupný model výkonu i chování, dítě se může snažit se členy vrstevnické skupiny srovnávat a dosahovat stejné úrovně, jakou mají její jiní členové.<sup>76</sup>

Období mladšího školáka lze považovat za období *extraverze*, kolektivních vztahů a života. Nové společenské postavení, jenž přináší sociální role žáka, rozšiřuje dítěti sociální zkušenosti a odpoutává ho od rodiny. Rodinné vztahy ovšem stále představují základ emocionální jistoty dítěte. Při navazování nových vztahů s vrstevníky se dítě učí spolupráci i soutěžení. Na počátku školní docházky je u dítěte patrnější zájem o vlastní osobu a vlastní úspěch, později začíná brát ohled na třídní kolektiv, nalézá vědomí sounáležitosti, kolektivní odpovědnosti, rozvíjí kamarádské

---

<sup>75</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005, s. 266, 267.

<sup>76</sup> Srov. tamtéž, s. 267.

vztahy. Na začátku školní docházky bývá dětská skupina nepříliš diferenciovaná, vztahy, které má dítě ke spolužákům, mají charakter nahodilosti, teprve na konci tohoto období se objevují trvalejší přátelské vztahy a dochází k rozrůznění celé skupiny. V období mladšího školního věku si jsou dívčí a chlapecké skupiny značně vzdáleny. V rámci školní docházky se projevují chlapci oproti dívkám více aktivněji, mají intenzivnější reakce, snadněji dokáží přecházet od jedné činnosti k druhé. Dívky jsou oproti tomu schopné vydržet dlouhodoběji u jedné činnosti, jsou více odolné vůči rušivým vlivům a vstřícnější vůči příkazům a požadavkům učitele.<sup>77</sup>

Stěžejní činností dítěte v mladším školním věku je učení a práce, splňování zadaných úkolů, ovšem pro zdravý vývoj osobnosti je stále důležitá *hra*. Hra má značný mentálně hygienický význam a je nezastupitelnou relaxací a prostředkem přirozeného odreagování dětí od školních povinností. Stejně tak může hra sloužit jako diagnostický a terapeutický prostředek, čímž se také stává neocenitelným pomocníkem při pedagogické činnosti učitele.<sup>78</sup>

Můžeme rozlišit tři typy her. Prvním typem jsou hry „na něco“, při nichž děti předvádějí nějaké představované děje, může se jednat například o hru na tramvaj, souboje, rodinu či doktory. Druhý typ představují hry s pravidly a cíli či soutěživé hry, jako je například fotbal, stolní tenis, skoky do dálky. Svě místo mají již na počátku školní docházky, s postupem času ovšem nabývají stále větší dominance a důležitosti. Posledním typem jsou hry, jejichž těžiště tvoří závrat, provokační a riskantní akce. Může se jednat o honičky, skoky z desátého schodu, či veřejné krádeže (někomu se ukradne penál a okradený poté zloděje honí).<sup>79</sup>

V tomto období mají děti v oblibě pohybové hry, sporty a činnosti, které subjektivně zvyšují rychlost (lyže, houpačky, sáně, kola), dále přijímají možnosti společenských skupinových her, vytvářejí různorodá družstva při bojových či soutěživých hrách, jejichž doprovodným znakem bývá honění, strkání, zápas. Po osmém roce dochází k úbytku her námětových napodobivých a častějšími se stávají hry konstruktivní, k nimž si děti vymýšlejí a vytvářejí nejrůznější pomůcky. Mohou si šít části různých oděvů či vyrábět luky či šípy. Větší oblibě se již také

---

<sup>77</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 98.

<sup>78</sup> Srov. tamtéž, s 99.

<sup>79</sup> Srov. Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, 2005, s.522.



těšívají intelektuální hry, které rozvíjejí úsudek, paměť, rozumové schopnosti, bystrost či pohotovost.<sup>80</sup>

U dětí mladšího školního věku jsou tedy celkově oblíbené hry konstruktivní, soutěživé, pohybové, společenské, přičemž je patrné, že všechny mají stále složitější pravidla. U dětí intelektově nadanějších bývá hra více tvořivá a nápaditá. U chlapců se ve srovnání s děvčaty jedná obecně o hry více originální a tvořivé, zároveň jsou ovšem chlapci při hře více hluční a agresivní, dávají přednost otevřenému prostoru. Děvčata při hře vykazují více konformity, stereotypnosti, přičemž jsou při svých aktivitách klidnější a preferují uzavřené prostory.<sup>81</sup>

V období mladšího školního věku dochází k objevování počátků *zájmů*, které v této době mají spíše přechodný charakter. Dítě se nejdříve orientuje v množství a možnostech nejrůznějších aktivit, stejně tak ve svých schopnostech. Oblast zájmů je oblastí velmi důležitou, jelikož úspěšná seberealizace v zájmové činnosti dítě rozvíjí, obohacuje jeho osobnost, ale je také vhodným kompenzátozem výkonových či sociálních školních neúspěchů.<sup>82</sup>

V oblasti zájmů se dá u dětí nejčastěji hovořit o sportech či péči o domácí zvířata. Skutečné znaky vlastního zaujetí, lze spatřovat pravidelněji u některých chovatelů či vyznavačů technického zaměření. Ve věku od šesti let navštěvují některé děti lidovou školu umění či sportovní kroužky, zvláštní zájem je mezi některými dětmi o bojové sporty. Fascinace zvířaty, zejména psy a koňmi, je patrná převážně u dívek. Psi bývají obdivováni reálně, koně hlavně snově. V období druhé třídy děti sice kroužky navštěvují, ale stále se nejedná přímo o „koníčkářství“. Sport a vztah ke zvířatům přetrvává až do období třetí, čtvrté třídy. Kolem devátého, desátého roku jsou děti náruživými modeláři či chovateli. Dá se říci, že dívky vedou v tomto věku mnohem bohatší kroužkový život nežli chlapci. Na konci období je patrný zvýšený zájem chlapců o nejrůznější technologie. Zároveň u nich dochází k úpadku zájmu o péči o zvířata, který je u dívek i nadále významný, spolu s docházkou do individuálních kroužků.

O spontánní, dlouhodobé, individuální aktivitě soustředěné na určitý cíl, spojené s určitou vášní se v tomto věku dá hovořit jen v ojedinělých případech a vždy

---

<sup>80</sup> Srov. VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 1994, s. 86.

<sup>81</sup> Srov. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008, s. 99.

<sup>82</sup> Srov. tamtéž, s. 99.

s určitou volností. Spíše se dá hovořit o prekurzorech skutečných koníčků jakožto osobních seberealizací.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> Srov. Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. Praha : Karolinum, 2005, s.223-226.

## **3 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ŠKOLNÍ DRUŽINU**

Podle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání jsou školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání střediska volného času, školní kluby a školní družiny.<sup>84</sup> Vzhledem k tomu, že školní kluby nejsou prvořadě určeny pro děti mladšího školního věku, budeme se jimi zabývat pouze okrajově. Blížeji se zaměříme hlavně na střediska volného času a školní družiny. U školních družin se soustředíme na cíle výchovy, obsah činnosti a osobnost vychovatele, jenž je důležitým prvkem fungování zařízení tohoto typu.

### **3.1 Školní klub a střediska volného času**

*Školní kluby* jsou školská zařízení pro činnosti dětí v čase mimo školní vyučování. Jsou určeny žákům druhého stupně základních škol, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře.<sup>85</sup> Školní klub může tvořit společně se školní družinou při základní škole jeden organizační celek či organizovat společné činnosti. V takovém případě vnitřní řád školní družiny zahrnuje i ustanovení pro účastníky činností školního klubu. Z provozních důvodů mohou být do školního klubu zařazováni i žáci prvního stupně základní školy. Základ činností školních klubů tvoří zájmové aktivity, jež jsou organizované formou nejrůznějších kroužků, průběžnou nabídkou spontánních činností i další aktivity. Žáci se do školního klubu mohou přihlásit jak k pravidelné docházce, tak jen do některých kroužků. Výchovně vzdělávací činnosti zajišťuje vychovatel a spoluúčast na vedení kroužků mohou mít učitelé, rodiče či další externí zaměstnanci. Hlavní posláním klubu je vytváření podmínek pro účelné využívání volného času dětí, poskytování dětem a případně

---

<sup>84</sup> Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. § 3.

<sup>85</sup> Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. § 7.

i dalším zájemcům podmínek, prostoru či odborného vedení pro smysluplné trávení času v době mimo školní vyučování a naplňování jejich potřeb a zájmů.<sup>86</sup>

*Střediska pro volný čas dětí a mládeže* jsou začleňována do sítě škol a školských zařízení. Jejich zřizovateli mohou být školský úřad, církev, obec, úřad, soukromý či jiný subjekt.<sup>87</sup>

Činnosti ve střediscích pro volný čas mohou být vykonávány ve více oblastech zájmového vzdělávání, případně se zaměřovat na konkrétní oblast zájmového vzdělávání.<sup>88</sup>

Lze rozlišit dva typy středisek, a to *domy dětí a mládeže*, které se vyznačují širokým zájmovým působením, přičemž zahrnují alespoň dvě zájmové oblasti, a *stanice zájmových činností*, které se specializují na konkrétní oblasti či obory.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže vykonávají výchovně vzdělávací, popřípadě i rekreační činnost pro děti, mládež, jejich rodiče či další dospělé zájemce v době jejich volného času pravidelnou zájmovou činností, individuální prací, příležitostnou zájmovou činností, prázdninovou činností, přehlídkami a soutěžemi či nabídkou spontánních aktivit, a to v průběhu celého roku.<sup>89</sup>

K uskutečňování *pravidelné zájmové činnosti* dochází v útvech, které v sobě zahrnují zpravidla kroužky, kluby, soubory či kurzy. *Kroužek* lze charakterizovat jako menší zájmový útvar, který se ve své činnosti orientuje na vnitřní obohacení členů a zaměřuje se na interní život útvaru. Může se jednat například o modelářský nebo čtenářský kroužek. *Souborem* bývá označován zájmový útvar, jenž svou činnost zaměřuje zpravidla k veřejnému představení výsledků své činnosti. Zde můžeme zařadit pěvecký, taneční či divadelní soubor. Oproti kroužku má soubor většinou více členů a závaznější strukturu. Zájmový útvar, který má volnější strukturu a umožňuje převahu receptivní činnosti svých členů, bývá označován jako *klub*. Tyto charakteristiky splňuje například filmový klub. Charakteristikou *kurzu* je omezená délka trvání, která většinou nepřekračuje jeden rok. Jeho cílem je osvojení si určitého množství dovedností nebo vědomostí. Může se jednat o kurzy vaření, vyšívání, či

---

<sup>86</sup> Srov. *Soubor metodických textů k činnosti středisek pro volný čas dětí a mládeže, školních klubů, školních družin a domovů mládeže*. Praha : MŠMT ČR, [cit. 16. 3. 2010]. Přístup z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolska-zarizeni-pro-zajmove-vzdelavani-soubor-metodickyh-textu-k-cinnosti-stredisek-pro-volny-cas-deti-a-mladeze-skolnich-klubu-skolnich-druzin-domovu-mladeze>.

<sup>87</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 121.

<sup>88</sup> Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. § 4.

<sup>89</sup> Srov. MACEK, M. a kol. *Střediska pro volný čas dětí a mládeže: souhrn metodických textů k vybraným problémům činnosti domů dětí a mládeže a stanic zájmových činností*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Odbor pro mládež, 1998, s. 90.

výpočetní techniky. Po absolvování kurzu mohou být účastníkům udělena osvědčení o absolvování. Jen zřídka bývá používáno označení *oddíl*. Tento pojem označuje, že takový útvar je součástí většího organizačního celku a ve struktuře organizace má charakter kroužku. Zpravidla se používá u útvarů tělovýchovných či turistických.<sup>90</sup> U oddílů je předpokladem trvalejší členství, širší okruh zájmů, metod a forem činnosti, různé tradice, interně stanovené povinnosti členů, stejně tak jako hierarchie vedení či přiměřený podíl dětí na vytváření a realizování oddílových programů.<sup>91</sup>

*Zájmová činnost příležitostná* se uskutečňuje prostřednictvím příležitostných nebo cyklických akcí výchovně vzdělávacího či rekreačního charakteru. Vyznačuje se časovou omezeností, organizovaností nebo přímým řízením pedagoga. Tyto aktivity zahrnují zejména exkurze, přednášky a besedy. Dále se může jednat například o místní soutěže a turnaje, výlety, přehlídky, divadelní představení. Zvláštní formou příležitostné činnosti jsou příměstské prázdninové tábory, které představují nabídku nejrůznějších aktivit pro děti zaměstnaných rodičů v období prázdnin, přičemž tyto tábory mají i charakter sociální služby.<sup>92</sup>

U *spontánních aktivit* se jedná o průběžnou nabídku činností, které jsou organizačně i pedagogicky ovlivňovány nepřímou. Činnosti jsou vykonávány individuálně či skupinami účastníků neorganizovaným způsobem, dle bezprostředního zájmu, přičemž není pevně stanoven začátek ani konec výkonu těchto činností, jediným omezením je v tomto případě provozní doba zařízení. Otevřené dětské herny, čítárny, sportovní a dopravní hřiště, posilovny, poradenská a konzultační střediska jsou příklady tohoto druhu nabídky. Práce pedagoga v těchto případech spočívá především v zajišťování bezpečnosti tam, kde je to nutné, při některých aktivitách může vystupovat jako rádce, konzultant nebo k činnosti motivovat.<sup>93</sup>

Jednou z forem výchovně vzdělávací činnosti je *individuální práce* uplatňovaná zejména v práci s talentovanými dětmi a mládeží.<sup>94</sup> V průběhu školní výuky je vyhledávání talentů limitováno počtem dětí ve třídách, strukturou vyučovacích předmětů a osnovami, více možností má v tomto ohledu výchova mimo vyučování

---

<sup>90</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 122,123.

<sup>91</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha : Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004, s. 6.

<sup>92</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 123.

<sup>93</sup> Srov. tamtéž, s. 123.

<sup>94</sup> Srov. MACEK, M. a kol. *Střediska pro volný čas dětí a mládeže: souhrn metodických textů k vybraným problémům činnosti domů dětí a mládeže a stanic zájmových činností*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Odbor pro mládež, 1998, s. 91.

a její zařízení. V zařízeních pro volný čas dětí a mládeže probíhá práce s talentovanými jedinci zejména formou vytváření speciálních útvarů, určených pro talentované jedince, zadáváním a řešením tematických úloh, pořádáním soutěží, turnajů či přehlídek, vzdělávacími akcemi, odbornými soustředěními, expedicemi, individuální práci s dětmi i mimo zájmové útvary či vyšší nabídkou spontánních aktivit.<sup>95</sup>

*Prázdninová táborová činnost* představuje organizovanou činnost s dětmi, mládeží i rodiči, jež bývá provozována v době dlouhodobého volna, to znamená o jarních, letních či zimních prázdninách. Zpravidla je doba trvání tábora delší než pět dnů.<sup>96</sup> Náplň tábora tvoří především tělovýchovná a sportovní činnost, kulturní aktivity a činnosti spojené s pobytem v přírodě. Jednou z jeho forem je i odborné soustředění, které završuje práci zájmového útvaru. Může se jednat o tábory stálé, jenž jsou spojeny s pobytem a ubytováním na jednom místě, nebo tábory putovní, které po určité trase mění místo ubytování. Tábory lze též rozlišovat podle jejich zaměření na například pěší, vodácké, cyklistické či kombinované tábory.<sup>97</sup>

Střediska pro volný čas dětí a mládeže mohou poskytovat *odbornou pomoc* ostatním subjektům pečujícím o volný čas dětí a mládeže jak v resortu školství, tak občanským sdružením, která s dětmi pracují, nebo sdružením dětí a mládeže. Pomoc poskytují formou školení, seminářů, přednášek, vzorových akcí, kurzů či vydáváním metodických materiálů dle svých personálních a prostorových podmínek.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže vytváří síť výchovně vzdělávacích zařízení, která poskytují řadu alternativních výchovně vzdělávacích aktivit. Pávková uvádí, že během týdne prochází pravidelnými zájmovými činnostmi v těchto zařízeních dvanáct až šestnáct procent dětské populace, přičemž další se zapojují do nepravidelných akcí.<sup>98</sup>

---

<sup>95</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 124.

<sup>96</sup> Srov. tamtéž, s. 124.

<sup>97</sup> Srov. *Soubor metodických textů k činnosti středisek pro volný čas dětí a mládeže, školních klubů, školních družin a domovů mládeže*. Praha : MŠMT ČR, [cit. 16. 3. 2010]. Přístup z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolska-zarizeni-pro-zajmove-vzdelavani-soubor-metodickych-textu-k-cinnosti-stredisek-pro-volny-cas-deti-a-mladeze-skolnich-klubu-skolnich-druzin-domovu-mladeze>.

<sup>98</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 124, 125.

## 3.2 Školní družina

### 3.2.1 Obecná charakteristika

Dle výše zmíněné vyhlášky poskytuje školní družina zájmové vzdělávání.<sup>99</sup> Hájek uvádí, že školní družina je školské zařízení výchovy mimo vyučování, které je v porovnání s ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčtenější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí. Ve dnech školního vyučování tvoří školní družina přechod mezi třídní výukou a odchodem dětí domů popřípadě do jiných mimoškolních aktivit. Provoz družiny může probíhat také o prázdninách a ve spolupráci s dalšími subjekty může organizovat akce i ve dnech volna. Družinu není možné chápat jako pokračování školního vyučování, jelikož pedagogická práce v ní, má svá specifika a je výrazně odlišná od běžné vzdělávací praxe. Práce ve školní družině je plně samostatná oblast vzdělávací činnosti, která se řídí specifickými pravidly a požadavky pedagogiky volného času. Mnozí rodiče chápou družinu zcela zjednodušeně pouze jako sociální službu, pro děti však zabezpečuje relaxaci, odpočinek i zájmové činnosti. Pro činnost školní družiny a zvládnutí jejich úkolů jsou stanoveny personální, materiální, řídicí a kontrolní podmínky. Dle Hofbauera personální podmínky zajišťuje vychovatel, jakožto odborně vzdělaná osobnost mající velkou dávku empatie a chuti pracovat s dětmi. Materiální podmínky představují účelově vybavené prostory heren a kluboven či možnost využívání sportovišť a tělocvičen. Pro plnění řídicích a kontrolních podmínek má školní družina oporu v právním vymezení své činnosti i v ustanoveních vztahujících se k činnosti s dětmi.<sup>100</sup>

Školní družina je určena přednostně pro žáky prvního stupně základní školy. K pravidelné docházce mohou být přijati také žáci druhého stupně, ovšem pouze pokud nejsou přijati k činnosti ve školním klubu. Z důvodů funkčnosti školní družiny bývají děti rozdělovány do oddělení, která je možno naplňovat nejvýše do počtu třicet účastníků, přičemž do školní družiny jsou žáci většinou přihlášení k pravidelné docházce (tím rozumíme tři a více dnů v týdnu). V jednom oddělení školní družiny je možné individuálně integrovat nejvíce pět účastníků se zdravotním postižením a je-li oddělení tvořeno pouze žáky se zdravotním postižením, odpovídá počet dětí

<sup>99</sup> Srov. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. § 8.

<sup>100</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 9, 10.

v oddělení počtu žáků ve třídě školy samostatně zřízené pro tyto žáky dle zvláštního právního předpisu (vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných). Školní družina je oprávněna zřizovat zájmové kroužky, které mohou navštěvovat i žáci, jež nejsou přihlášení do družiny k pravidelné docházce. Kroužky lze poskytovat za úplatu a mohou je vést vychovatelé, ale také učitelé, rodiče i externí spolupracovníci.<sup>101</sup>

### 3.2.2 Cíl výchovy ve školní družině

Zájmové vzdělávání ve školní družině má směřovat k obohacování denního programu dítěte, zajištění odborného pedagogického vedení při činnostech konaných ve volné čase a na základě místních podmínek co nejvíce podporovat individuální rozvoj jedince. Ve vhodném prostředí nabízí družina podnětné, zajímavé a obsahově bohaté činnosti.

Při sestavování cílů školní družiny vycházíme z obecných cílů vzdělávací soustavy, které jsou formulované ve školském zákoně, kdy se jedná například o cíle sledující rozvoj osobnosti člověka tak, aby byl vybaven poznávacími a sociální způsobilostmi, dále o získání všeobecného vzdělání nebo všeobecného odborného vzdělání, pochopení a uplatňování zásad právního státu a demokracie, utváření vědomí národní a státní příslušnosti, poznání světových a evropských kulturních hodnot a tradic či získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně.

Stanovení výchovných cílů pro potřeby školní družiny je možné i s použitím stručnější formulace uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.<sup>102</sup> Jedná se o rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, osvojování základů hodnot, na kterých je založena naše společnost, získávání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí. V základních cílech vzdělávání nelze opomenout specifiku školní družiny, což je

---

<sup>101</sup> Srov. Vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání § 9; HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 10.

<sup>102</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 11.



vychovat k smysluplnému využívání volného času a vybavování žáků dostatkem námětů pro naplňování volného času.<sup>103</sup>

Při pedagogickém působení by mělo docházet k průběžnému sledování stanovených cílů při všech činnostech školní družiny. Činnost družiny by měla směřovat k získávání určitých *kompetencí*<sup>104</sup> Holeyšovská uvádí, že kompetencemi, které by měly být posilovány a rozvíjeny, jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské, pracovní a kompetence k naplnění volného času, což je určité specifikum pro zájmové vzdělávání. Hájek tuto kompetenci spatřuje v žákově orientaci v možnostech trávení volného času, v umění vybrat si zájmové činnosti, dle vlastních dispozic, rozvíjení zájmů v individuálních i organizovaných skupinových činnostech, ale i v umění říci „ne“ nevhodným nabídkám využívání volného času.<sup>105</sup>

### 3.2.3 Obsah činností školní družiny

Pávková uvádí, že i když činnost školních družin není přímým pokračováním školního vyučování a ani je nenahrazuje, přesto specifickým způsobem navazuje na vzdělávací činnosti školy. Týdenní či denní režimy činností jsou sestavovány tak, aby vyhovovaly požadavkům duševní hygieny, zároveň je nutné, aby umožňovaly vytváření dobrých podmínek pro uskutečňování výchovných záměrů pedagogů a vyhovovaly i potřebám a zájmům dětí (při respektování jejich věkových zvláštností). Ve školní družině se uskutečňují odpočinkové, rekreační, sebeobslužné, veřejně prospěšné a zájmové činnosti a rovněž příprava na vyučování.<sup>106</sup> O výše uvedených činnostech jsme se již krátce zmínili v první kapitole, jelikož je školní družina zařízením pro zájmové vzdělávání zaměříme se nyní blíže na činnosti zájmové.

---

<sup>103</sup> Srov. tamtéž, s. 11.

<sup>104</sup> Pedagogický slovník vysvětluje kompetence jako schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně vykonávat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích. Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2009 s. 129.

<sup>105</sup> Srov. HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha : Portál, 2009, s.; HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 13.

<sup>106</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 114.

Podle Holeyšovské rozvíjení *zájmů* napomáhá dětem pozvolna poznávat, prozkoumávat a rozumět světu, který se před nimi začíná otevírat. Dětské zájmy mají projev určitého zaměření se na některou činnost, jsou velmi rozdílné, mnohé se utvářejí a v budoucnu teprve dojde k jejich upevnění nebo změnění. Stále ovšem platí, že dítě hledá to, co ho nejvíce baví, a ke svým pokusům potřebuje pomoc rodiče, vychovatele nebo jiné dospělé osoby, jež by ho ve snažení podporovala a nasměrovala.<sup>107</sup>

Psychologie sleduje zájmy jako individuálně osobnostní jev, zatímco z pedagogického hlediska je důležité usměrňování a formování zájmů v procesu výchovy. Dle Pávkové souvisejí zájmy s komplexním zaměřením osobnosti a jejich charakteristiku lze spatřovat v relativně stálých snahách zabývat se předměty nebo činnostmi, které člověka upoutávají po stránce poznávací nebo citové.<sup>108</sup>

*Zájmové činnosti* jsou cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, schopností a zájmů. Při výchovném působení dochází prostřednictvím obsahu jednotlivých činností jednak k uspokojování již existujících potřeb, ale také k jejich pedagogickému regulování podle požadavků společnosti v souladu s dispozicemi jedince. Lze je považovat za silné faktory ovlivňující rozvoj osobnosti i správnou společenskou orientaci.<sup>109</sup>

Podle obsahu lze rozlišovat zájmové činnosti společenskovední, přírodovědně ekologické, pracovní technické, estetickovýchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické.

Základními oblastmi *zájmových činností společenskovedních* jsou výchova k partnerství, rodičovství, vlastenectví, ke sběratelství či jazykovědě. Pojímají činnosti vedoucí také k poznání některých historických souvislostí, ale také poznání aktuálního společenského dění. Snaží se pěstovat v jedinci vztah k vlasti, demokracii, humanismu či k mateřskému jazyku. Poskytují množství činností individuálního charakteru (například sběratelství) a vedou k získání poznatků z ostatních oborů lidské činnosti.<sup>110</sup>

*Zájmové činnosti pracovní technické* podporují systematické zdokonalování manuálních dovedností a obohacování vědomostí o technické poznatky. Umožňují

---

<sup>107</sup> Srov. . HOLEYŠOVSKÁ, A. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha : Portál, 2009, s.; HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 15.

<sup>108</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 92.

<sup>109</sup> Srov. tamtéž, s. 92.

<sup>110</sup> Srov. tamtéž, s. 93, 94.

také aplikaci těchto poznatků v praxi. V oblasti techniky by tyto činnosti měly podporovat přirozenou touhu dětí po aktivním uplatnění, rozvíjení jejich technického myšlení a představivosti. Pracovně technické činnosti prohlubují zájem dětí o tvořivou práci a přiměřenou účast na řešení současných vědeckotechnických problémů. Dále mohou přispívat k profesní orientaci žáků a seznamování se s nejnovějšími odbornými poznatky.<sup>111</sup>

K prohlubování vědomostí o dění v přírodě a pěstování vztahu k její ochraně vedou *zájmové činnosti přírodovědné*. Při formování pocitu morální odpovědnosti za ochranu přírody a utváření správných postojů k životním hodnotám lze využít spontánního zájmu dětí o živou a neživou přírodu i jejich citového vztahu ke všemu živému. U žáků mladšího školního věku je zvlášť patrný blízký vztah ke zvířatům, je proto vhodné přírodovědnou činnost zaměřovat na poznávání jejich způsobu života či jejich významu v přirozených životních podmínkách.

*Zájmové činnosti estetickovýchovné* utvářejí a formují estetické vztahy jedinců k přírodě, společnosti a jejím kulturním a materiálním hodnotám. Činnosti mají rozvíjet výtvarný, literární, hudební, dramatický a hudebně pohybový projev, dále jsou zaměřeny na kulturu chování, výchovu vkusu a rozvoj tvořivosti. Pro činnosti jsou podstatné všechny aktivity, ve kterých je možné uplatnit estetický vztah ke skutečnosti, jedná se například o kulturní akce, nejrůznější typy vycházek či přehlídky činností. Zvláště významné místo zauímají vlastní tvořivé aktivity, které přinášejí nové a emocionálně cenné zážitky a stávají se i silným prvkem motivace.<sup>112</sup>

Ke zlepšení fyzické zdatnosti a psychické odolnosti přispívají *zájmové činnosti tělovýchovného, sportovního a turistického charakteru*. Jednou z podmínek zdravého vývoje je i přiměřená pohybová aktivita, přičemž její pravidelné provádění pomáhá řešit problém klesající tělesné zdatnosti dětí. Poznávání různých druhů sportů podněcuje děti k jejich aktivnímu provozování a značnou měrou přispívá k tomu, aby se pohyb stal pro jedince i v dospělosti nepostradatelnou potřebou. Tělovýchovná oblast je pro děti přitažlivá a ze zdravotního hlediska potřebná. Aby docházelo k všeobecnému rozvoji pohybových schopností, je důležitá jejich všestrannost. Činnosti by proto měly být zaměřeny na vybrané prvky gymnastiky, atletiky, turistiky, sportovních her a dle místních podmínek je vhodné zařazovat plavání,

---

<sup>111</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 94, 95.

<sup>112</sup> Srov. tamtéž, s. 95, 96

lyžování, bruslení či jiné sporty. Výchovně významné a populární jsou netradiční druhy sportů jako jsou například aikido, lakros, frisbee, florbal či squash. Význam je přikládán zejména činnostem, jež je možné provádět v přírodě.<sup>113</sup>

### 3.2.4 Vychovatel ve školní družině

Hájek uvádí, že podstatou úspěšné práce školní družiny je vychovatel.<sup>114</sup> Osobnost vychovatele se tvoří na základě osobních dispozic vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláváním.<sup>115</sup>

Pávková uvádí, že *funkce* vychovatele spočívá zejména v tom, že je rádcem, instruktorem a inspirátorem činností, kterých používá k navození procesu učení. Prostřednictvím svého každodenního výchovného působení vede děti k hodnotnému využívání volného času, čímž obohacuje jejich vzdělání o nové dovednosti a poznatky z různých oblastí, ovlivňuje a kultivuje jejich potřeby a zájmy, rozvíjí specifické schopnosti a nadání dětí a upevňuje žádoucí charakterové vlastnosti. Protože vychovatel spolupracuje s dětmi ve volném čase, neměly by být jejich vzájemné vztahy pouze formální. Autoritu si nevytváří strohými zákazy, příkazy a tresty, ale sama vyplývá z jeho odborných znalostí či metodických schopností.<sup>116</sup>

Hájek uvádí, že pro úspěšný výkon *role* vychovatele školní družiny je nutné splňovat několik základních předpokladů. Primárním předpokladem je kladný vztah vychovatele k dětem, který dokáže projevat. Vychovatel by měl disponovat vysokou mírou empatie a schopností vytvořit ve skupině dětí pozitivní sociální klima, děti by pro něj neměly představovat pouze objekty sociální služby, ale měly by pro něj být partnery. Vychovatel by měl disponovat organizačními schopnostmi, které by měl dokázat rozvíjet. Důležité je, aby uměl navozovat a motivovat široké spektrum zájmových a rekreačních činností.

---

<sup>113</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 96, 97.

<sup>114</sup> Ač v praxi působí více vychovatelek budeme z důvodů genderové korektnosti používat pojmu vychovatel.

<sup>115</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 32.

<sup>116</sup> Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Praha : Portál, 2002, s. 74,75.

Při *způsobu komunikace* by vychovatel měl mít hlas „posazený“ tak, aby zvládl svou skupinu, aniž by používal křiku. Měl by dokázat regulovat přiměřeně sílu hlasu, v intonaci by měl být klidný, ale nikoliv monotónní. Je důležité, aby měl dostatečnou slovní zásobu a užíval minimálně takzvaných parazitních slov (což jsou například, tedy, ehm a podobně), mluvil spisovně, používal slov, kterým děti rozumí, vyhýbal se nadměrnému užívání trpného rodu či slov cizojazyčných. Jelikož jsou děti pro něj partnery, nepoužívá při komunikaci s nimi zdvořilých (děti nemají ručičky, ale ruce), stejně tak jako se vyvaruje zesměšňování a ironizování dětí. Je žádoucí, aby veškeré informace a pokyny předával vychovatel jednoznačně, srozumitelně, přiměřeně věku a chápání dětí a zajímavou formou. Neboť komunikace neznamena pouze monolog vychovatele, je důležité, aby uměl také naslouchat a při komunikaci s dětmi udržoval přiměřeně dlouhý oční kontakt.<sup>117</sup>

V oblasti *vzdělanostních předpokladů* by měl mít vychovatel všeobecný přehled, dosahující minimálně středoškolské úrovně. Dle zákona o pedagogických pracovnících lze předepsanou odbornou kvalifikaci získat vysokoškolským studiem pedagogického směru zaměřených na vychovatelství, sociální pedagogiku či učitelství (s výjimkou učitelství pro mateřské školy), bakalářským studiem pedagogických věd zaměřených na vychovatelství nebo sociální pedagogiku, vyšším odborným studiem zaměřeným na vychovatelství nebo sociální pedagogiku, středoškolským maturitním studiem zaměřeným na přípravu vychovatelů či středoškolským maturitním studiem nepedagogického směru s dalším vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaného vysokou školou se zaměřením na vychovatelství.<sup>118</sup>

Vychovatel by měl mít hluboké znalosti o věkových zvláštностech dětí mladšího školního věku a o sociální psychologii. Nezbytností je také přehled o biologii dítěte. Měl by umět užívat teoretické poznatky v praxi. Pedagogické postupy, metody a zásady by měl uplatňovat v každodenní výchovné práci, důležité je také právní povědomí zejména o bezpečnosti práce s dětmi. Vychovatel by měl znát učební plány, osnovy či metodiku výuky žáků, měl by jejich látku ovládat a umět dětem poradit ve všech oblastech přípravy na vyučování. Jelikož výchovné činnosti vyžadují celoživotní doplňování a rozšiřování vědomostí a dovedností, je žádoucí aby se

---

<sup>117</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 32,33.

<sup>118</sup> Srov. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících § 16; HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 34.

vychovatel účastnil dalšího vzdělávání. Hájek uvádí, že zkušenosti ukazují, že pro další vzdělávání vychovatelů jsou stěžejní zejména témata jako obecná metodika vedení zájmové činnosti, zájmy a jejich uspokojování jako jeden z prostředků psychohygieny, zajištění bezpečnosti či výcvik komunikačních dovedností.<sup>119</sup>

*Míru výchovné práce* stanovuje vládní nařízení, které určuje pro vychovatele školních družin míru přímé výchovné povinnosti na dvacet osm až třicet hodin týdně. Konkrétní počet hodin stanovuje na začátku školního roku ředitel základní školy podle provozu družiny. Do *přímé výchovné práce* lze zařadit zejména přímou výchovnou práci s dětmi v době od převzetí dítěte od jeho rodičů či od učitelů po ukončení vyučování až do jeho odchodu domů, do této doby lze zařadit také výchovné činnosti spojené se stravováním žáků školní družiny ve školních jídelnách a organizování činností žáků v rámci školy. *Nepřímá výchovná činnost* zahrnuje zejména přípravu, vypracovávání plánů na výchovnou činnost, vedení dokumentace, zajišťování a přípravu materiálů potřebných k výchovné činnosti, péči o materiál jako je například sportovní nářadí či pomůcky, dále zahrnuje účast na poradách, seminářích a školeních, účast na třídních schůzkách, styk s rodiči či částečný dozor nad žáky při školních akcích pořádaných mimo oddělení družiny.

Stanovení *pracovní náplně* vychovatelů vychází z obecného poslání školní družiny a místních podmínek. Zpravidla můžeme hovořit o zajišťování výchovně-vzdělávací práce podle zásad psychohygieny a denního režimu školní družiny, kompenzování únavy ze školní činnosti, rozvíjení osobnosti jedinců pomocí zájmové činnosti, dodržování bezpečnosti, vytváření pestré a zajímavé skladby činností, navozování radostné atmosféry a komunikačního prostředí, upevňování hygienických návyků a podporování společenských pravidel chování, seznámení se s učivem a osnovami žáků. Vychovatel by měl průběžně komunikovat s rodiči, seznamovat je s činnostmi jejich dítěte ve školní družině a reprezentovat výsledky činnosti školní družiny na veřejnosti.<sup>120</sup>

Aby byly zajištěny nezbytné organizační, koordinační a metodické činnosti jmenuje ředitel školy *vedoucího vychovatele*. Jeho náplň práce spočívá například v koordinaci a organizaci činnosti jednotlivých oddělení, v provádění pedagogicko-organizačních opatření, v dohledu nad dodržováním správného režimu dne, v kontrole činnosti ostatních vychovatelů, v hodnocení jejich práce, hospitování,

---

<sup>119</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 35.

<sup>120</sup> Srov. tamtéž HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 36,37.

analyzování jednotlivých činností, v uvádění nových vychovatelů, v kontrole pedagogické a další dokumentace družiny, v řízení činnosti oddělení či organizaci zápisu žáků do školní družiny a jejich následném rozdělení do jednotlivých oddělení.<sup>121</sup>

---

<sup>121</sup> Srov. HÁJEK, B. a kol. *Školní družina*. Praha : Portál, 2007, s. 38.

## 4 PRŮZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V následující kapitole prezentujeme výsledky průzkumu konaného ve školní družině jedné základní školy v Olomouckém kraji.

### 4.1 Cíl průzkumu

Hlavní cílem průzkumu bylo zmapovat činnosti realizované ve školní družině a vztah dětí k tomuto zařízení. Při dotazování jsme se zaměřili na zjištění činností a akcí konaných ve školní družině, jejich hodnocení, ale také na objasnění vztahu mezi vrstevníky či názor respondentů na vychovatelku ve školní družině. Zajímalo nás, jak by vypadal den ve školní družině, kdyby sami respondenti měli možnost organizovat činnost ostatním účastníkům. Dalšími cíli bylo osvětlit spojitost mezi vztahem respondentů ke školní družině a jejich hodnocením vztahů uvnitř školní družiny a souvislost mezi délkou docházení respondentů do školní družiny a jejich vztahem k ní.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na základě výše uvedených výzkumných cílů jsme si stanovili výzkumné otázky, jež byli prostředkem pro dosažení vytyčených cílů. Jedná se o výzkumné otázky:

1. Jak dlouho dochází respondenti do školní družiny?
2. Jaký mají respondenti vztah ke školní družině?
3. Jaké činnosti ve školní družině respondenti vykonávají?
4. Jaký vztah mají respondenti k činnostem konaných ve školní družině?
5. Jaké měsíční téma mají či měli respondenti ve školní družině?
6. Jaký zaujímají respondenti postoj k měsíčním tématům?
7. Jakých akcí pořádaných školní družinou mimo obvyklou provozní dobu se respondenti účastní?
8. Co je pro respondenty motivací pro účast na těchto akcích?
9. Jak charakterizují respondenti svou vychovatelku ve školní družině?



10. Jak respondenti hodnotí vztahy ve školní družině?
11. Jak by se respondenti zhostili organizace jednoho dne ve školní družině?
12. Existuje souvislost mezi hodnocením vztahů ve školní družině a vztahem ke školní družině?
13. Lze spatřovat souvislost mezi délkou docházení respondentů do školní družiny a jejich vztahem k ní?

### **4.3 Metoda průzkumu**

Jako výzkumnou metodu byl zvolen rozhovor. Vzhledem k tomu, že cílovou skupinou jsou děti mladšího školního věku, jeví se rozhovor jako metoda nejvhodnější. Vzhledem k věku respondentů lze osobní kontakt považovat za nutný, zejména kvůli navázání pocitu důvěry a zabránění špatné interpretaci výzkumných otázek rozhovoru.

Interview lze charakterizovat jako metodu, při níž dochází k shromažďování dat o pedagogické realitě a která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci respondenta a výzkumného pracovníka. Dle míry řízení lze rozlišovat rozhovory strukturované, polostrukturované a nestrukturované.<sup>122</sup>

Podle Navrátila jsou otázky při *strukturovaném* rozhovoru přesně formulované, jejich seřazení, znění i pořadí jsou pro badatele závazné. Materiál, který badatel tímto rozhovorem získá, je snadněji zpracovatelný a srovnatelný. Ovšem díky šablonovitému přístupu k respondentům může dojít k získání nepřesných či neúplných údajů.

Při rozhovoru *nestrukturovaném* si badatel připravuje základní otázky. Avšak podle vzniklé situace může jejich formulaci či pořadí různě upravovat. Tento typ rozhovoru umožňuje získání všestrannějšího pohledu, ovšem materiál je obtížněji zpracovatelný a srovnatelný.

---

<sup>122</sup> Srov. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu : vědecký výzkum a analyzování, statistické metody, výhody a nevýhody kvantitativního přístupu, měření v pedagogickém výzkumu, metody zpracování výsledků, sběr dat*. Praha : Grada, 2007, s. 182.

Rozhovor *polostrukturovaný* lze zařadit mezi oba předešlé typy. Dle potřeby v něm bývají některé části standardizované a jiné nestandardizované, což umožňuje spojit výhody obou typů.<sup>123</sup>

Při rozhovoru je důležité dodržovat určitá pravidla pro jeho realizaci, mezi hlavní patří navázání dobrého kontaktu s respondentem, vytvoření vhodných podmínek, vyvarování se chyb logického charakteru a v neposlední řadě také zaznamenání přesného průběhu rozhovoru.

Je potřeba, aby došlo k vytvoření podmínek pro patřičné *navázání kontaktu* a aby byl tazatel ke spolupráci motivován, přičemž by tazatel měl být taktní a nevtíravý a projevovat přiměřený zájem o respondentovy výpovědi. Rozhovor by měl vždy probíhat za *vhodné situace*, což znamená, že by měl být vytvořen dostatečný prostor, rozhovoru by neměly být přítomny osoby, jichž se netýká, a v každém případě by měl probíhat v přirozeném prostředí. Během rozhovoru čelí výzkumník mnohým *chybám psychologického charakteru*, jimiž může být například vytvoření si určitého modelu, představy o osobnosti respondenta na základě vyslechnutí jedné odpovědi, přičemž tento model slouží jako předpověď další odpovědi, další psychologickou chybou může být vznik nežádoucího stereotypu posuzování odpovědí respondenta, kdy na základě určitých vnějších znaků dochází k automatickému vyvození vlastností respondenta.

Významný je *přesný záznam* průběhu rozhovoru, který může být prováděn přímo během rozhovoru nebo až po jeho skončení. Zapisování během rozhovoru může vzbuzovat nedůvěru, proto je žádoucí tuto rušivost co nejvíce oslabit sociálním kontaktem. Provádění záznamu až po ukončení rozhovoru většinou vyhovuje z psychologického hlediska více, ovšem klade větší důraz na přesné zapamatování si průběhu rozhovoru. Pro záznam je možné použít také technických prostředků, jako například magnetofon, jehož použití umožní získání doslovných odpovědí, ovšem zároveň může vzbuzovat obavy z možného zneužití.<sup>124</sup>

---

<sup>123</sup> Srov. NAVRÁTIL, S. a kol. *Cvičení z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2000, s. 80, 81.

<sup>124</sup> Srov. NAVRÁTIL, S. a kol. *Cvičení z obecné pedagogiky*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2000, s. 81; HORÁK, F., CHRÁSKA, M. *Metodologie pedagogiky*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého, 1983, s. 102, 103; CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu : vědecký výzkum a analyzování, statistické metody, výhody a nevýhody kvantitativního přístupu, měření v pedagogickém výzkumu, metody zpracování výsledků, sběr dat*. Praha : Grada, 2007, s. 183, 184.

## **4.4 Průzkumný soubor**

Průzkumný soubor byl vybrán způsobem prostého náhodného výběru z řad dětí mladšího školního věku docházejících do školní družiny jedné základní školy v Olomouckém kraji. Vzhledem k omezenosti kapacity školní družiny do ní mohou docházet žáci nejvýše ze třetích ročníků, tudíž respondenti svým věkem nepokryli celý rozsah období spadajícího do mladšího školního věku. Výzkumný soubor čítá dvacet jedna dětí, z čehož je sedm chlapců a čtrnáct děvčat.

## **4.5 Průběh průzkumu**

Nejprve bylo nutné zajistit souhlas rodičů dětí s rozhovorem, proto byly dětem rozdány žádosti,<sup>125</sup> na jejichž základě dávali rodiče svolení k rozhovorům. Rozhovory s dětmi probíhaly v průběhu tří dnů, v době odpoledního provozu školní družiny. Jelikož v tuto dobu se převážná část činnosti školní družiny konala ve venkovních prostorách na školním hřišti, probíhaly rozhovory také venku. Ač se tato možnost jevila zpočátku jako nepříliš vhodná, nebyl s touto podmínkou výraznější problém. Jen velmi malá část rozhovorů byla prováděna ve vnitřních prostorách školní družiny. Tím, že rozhovory probíhaly v přirozeném prostředí, bylo snadnější navozovat příjemnou a přátelskou atmosféru, která umožňovala respondentům odpovídat dle vlastního uvážení, bez obav, že by jejich odpovědi mohly být zneužity. Odpovědi na kladené otázky byly zaznamenávány již během rozhovoru do předem připravených archů.<sup>126</sup> Na počátku rozhovoru bylo nutné vzhledem k věku respondentů připomenout důvod konání průzkumu. Některé děti byly při odpovědi bystré a pohotové, jejich odpovědi byly přiměřeně rozsáhlé a věcné. Jiné děti naopak při odpovídání velmi váhaly, jejich odpovědi byly stručné, mnohdy nepřesné, odchylovaly se od tématu a bylo nutné jim některá zadání otázek opakovat. Na závěr byly shrnuty všechny podstatné informace a bylo umožněno respondentovi doplnit některé odpovědi. Všechny rozhovory ukončovalo shrnutí a poděkování za ochotu a spolupráci.

---

<sup>125</sup> Viz příloha číslo 1.

<sup>126</sup> Viz příloha číslo 2.

## 4.7 Výsledky průzkumu

Vyhodnocování průzkumu probíhalo na základě informací získaných z průzkumného rozhovoru. Jelikož respondentům byly pokládány otázky s volnými odpověďmi, bylo nutné jejich odpovědi kategorizovat.

### 4.7.1 Soubor respondentů

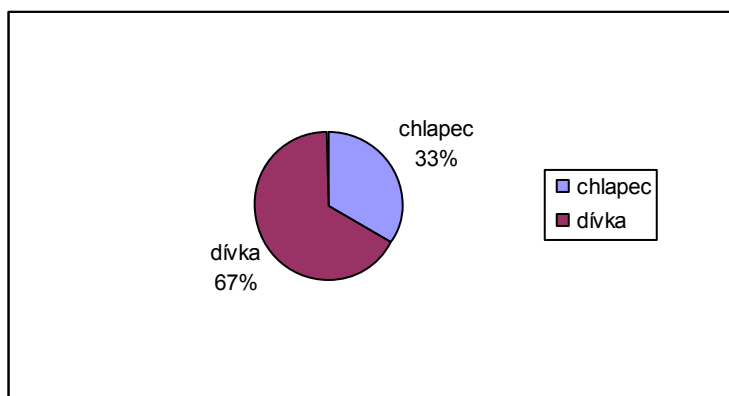
Jak již bylo zmíněno, soubor respondentů zahrnoval čtrnáct dívek a sedm chlapců. Zaměřili jsme se také na to, jaký ročník základní školy děti navštěvují. V tabulce 1. je uvedeno početní a procentuální složení respondentů.

Tab. 1. Soubor respondentů – pohlaví.

	počet	procenta
chlapec	7	33,3%
dívka	14	66,7%
<b>celkem</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>

Graf 1. znázorňuje celkové procentuální rozložení respondentů podle pohlaví.

Graf 1. Soubor respondentů – pohlaví.



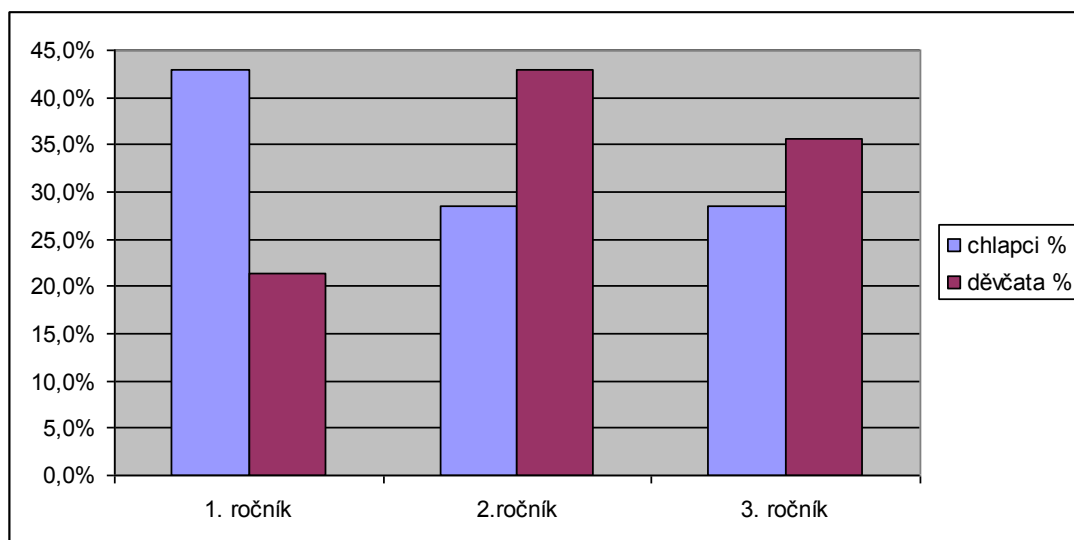
Procentuálně tvoří děvčata asi šedesát procent respondentů a chlapci zbylých třicet tři procent.

Následující tabulka zachycuje rozložení respondentů podle ročníku, který na základní škole navštěvují. Graf zaznamenává zastoupení chlapců a dívek, dle ročníku.

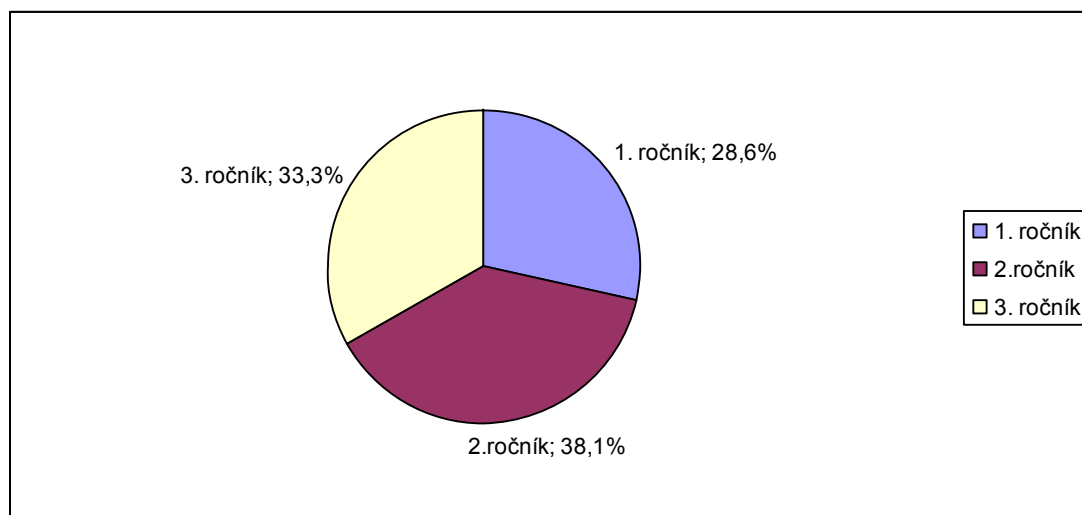
Tab. 2. Rozložení podle ročníku.

Ročník	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
1	3	42,9%	3	21,4%	6	28,6%
2	2	28,6%	6	42,9%	8	38,1%
3	2	28,6%	5	35,7%	7	33,3%
<b>Celkem</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>

Graf 2. Rozložení podle ročníku.



Graf 3. Rozložení dle ročníku – celkem.



Z tabulky je patrné, že největší zastoupení mají děvčata z druhého ročníku a chlapci z ročníků prvního. Naopak nejmenší chlapci z druhého a třetího ročníku. V celkovém počtu respondentů zaujímají největší podíl žáci druhých ročníků, nejmenší naopak žáci z ročníku prvního, což znázorňuje graf 2.

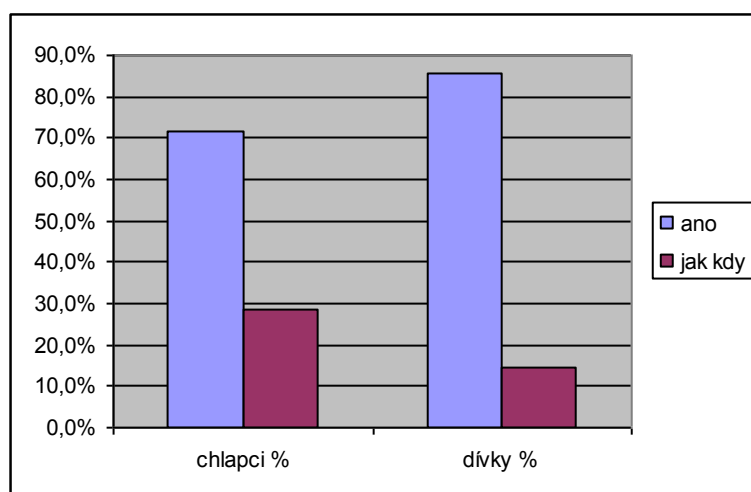
#### 4.6.2 Vztah k navštěvování školní družiny

Pomocí otázky *Těšíš se/netěšíš se před příchodem do školní družiny na čas, který zde strávíš?* jsme zjišťovali vztah respondentů ke školní družině. Při odpovědi někteří respondenti váhali, jejich odpovědi se dali shrnout do dvou kategorií, a to ano a jak kdy. Ani jeden respondent neuvedl jednoznačné ne.

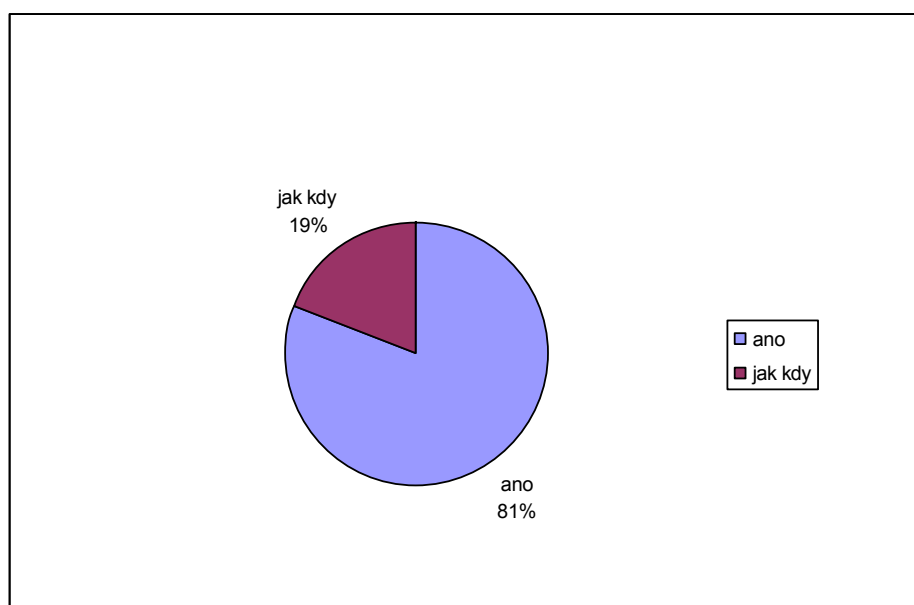
Tab. 3. Vztah k navštěvování školní družiny.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
ano	5	71,4%	12	85,7%	17	81,0%
jak kdy	2	28,6%	2	14,3%	4	19,0%
<b>celkem</b>	<b>7</b>	<b>100,0%</b>	<b>14</b>	<b>100,0%</b>	<b>21</b>	<b>100,0%</b>

Graf 4. Vztah k navštěvování školní družiny.



Graf 5. Vztah ke školní družině – celkem.



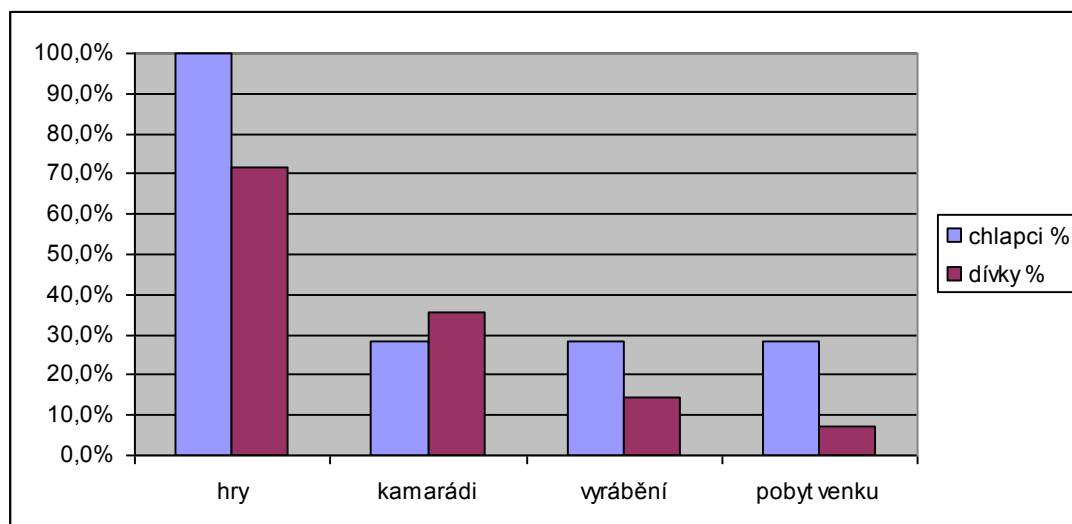
Před příchodem do školní družiny se na čas, který stráví ve školní družině, těší z celkového počtu dvaceti jedna respondentů 81 % z nich. Děvčata tuto odpověď uvedla v 86 % a chlapci v 71%. Zbýlých 19 % všech respondentů uvedlo, že se do školní družiny těší podle aktuálních okolností daného dne. K této odpovědi se přiklonilo 29 % chlapců a 14 % děvčat.

Při pozitivní odpovědi na předchozí otázku *Těšíš se/netěšíš se před příchodem do školní družiny na čas, který zde strávíš?* byl respondent vyzván, aby svou odpověď zdůvodnil. Jelikož žádný respondent neuvedl negativní odpověď, při vyhodnocování jsme vycházeli z toho, že respondenti mají ke školní družině pozitivní vztah.

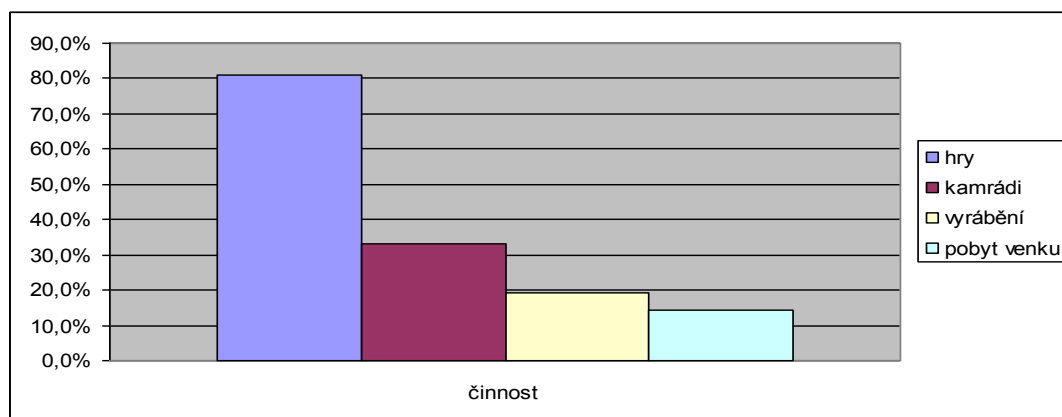
Tab. 4. Důvod pozitivního vztahu ke školní družině.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
hry	7	100,0%	10	71,4%	<b>17</b>	<b>81,0%</b>
kamarádi	2	28,6%	5	35,7%	<b>7</b>	<b>33,3%</b>
vyrábění	2	28,6%	2	14,3%	<b>4</b>	<b>19,0%</b>
pobyt venku	2	28,6%	1	7,1%	<b>3</b>	<b>14,3%</b>

Graf 6. Důvod pozitivního vztahu ke školní družině.



Graf 7. Důvod pozitivního vztahu ke školní družině – celkem.



Je patrné, že nejvýznamnějším činitelem v této oblasti jsou hry, které jako motivační prvek uvedlo celých 100 % chlapců a asi 71 % dívek. Za významnější prvek lze, zvláště u dívek, považovat možnost kontaktu s kamarády, které jako důvod těšení se do školní družiny uvedlo 36 % dívek. Dále respondenti uvedli jako důvod možnost pobytu venku společně s možností zapojení se do tvoření nejrůznějších výrobků.

#### 4.6.3 Činnosti konané ve školní družině

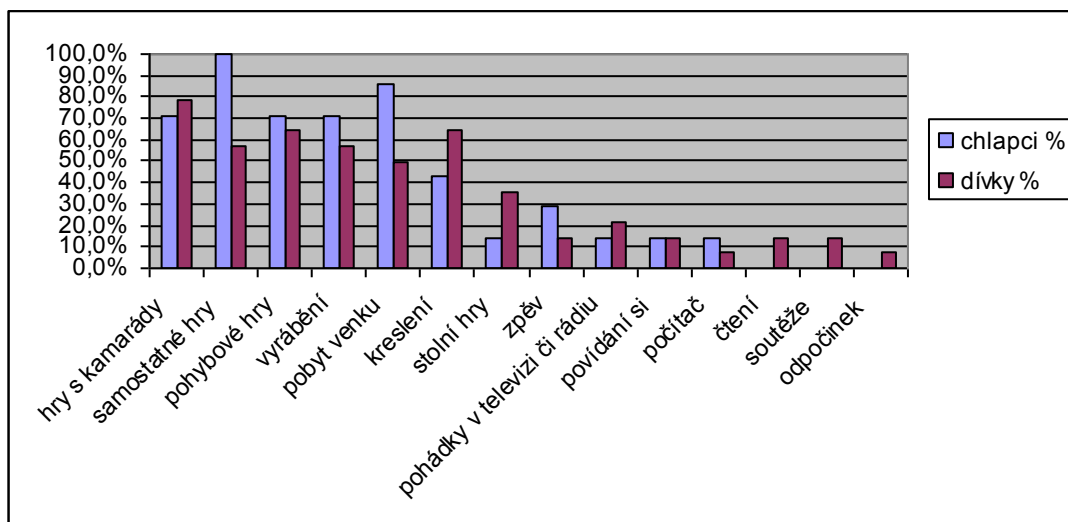
Abychom zjistili, jaké činnosti respondenti ve školní družině vykonávají, položili jsme jim dotaz *Jaké činnosti ve školní družině děláš?*. Na tuto otázku mohli odpovídat volně, podle toho co, je momentálně napadlo. Odpovědi jsme roztřídili do jednotlivých kategorií, jak znázorňuje tabulka 5.

Tab. 5. Činnosti konané ve školní družině

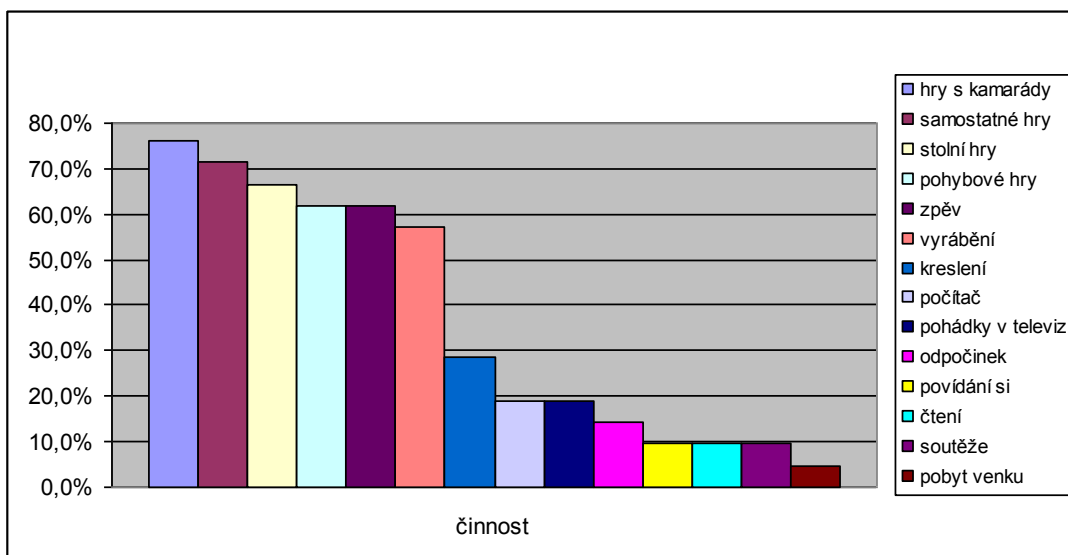
	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
hry s kamarády	5	71,4%	11	78,6%	16	76,2%
samostatné hry	7	100,0%	8	57,1%	15	71,4%
pohybové hry	5	71,4%	9	64,3%	14	66,7%
vyrábění	5	71,4%	8	57,1%	13	61,9%
pobyt venku	6	85,7%	7	50,0%	13	61,9%
kreslení	3	42,9%	9	64,3%	12	57,1%
stolní hry	1	14,3%	5	35,7%	6	28,6%
zpěv	2	28,6%	2	14,3%	4	19,0%
pohádky v televizi či rádiu	1	14,3%	3	21,4%	4	19,0%
povídání si	1	14,3%	2	14,3%	3	14,3%
počítač	1	14,3%	1	7,1%	2	9,5%
čtení	0	0,0%	2	14,3%	2	9,5%
soutěže	0	0,0%	2	14,3%	2	9,5%
odpočinek	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%



Graf 8. Činnosti konané ve školní družině.



Graf 9. Činnosti konané ve školní družině – celkem.



Z tabulky je patrné, že děvčata nejčastěji jmenovala hry s kamarády, a to asi v 79 %, dále jmenovala pohybové hry, stejně tak jako kreslení (v 64 %). Všichni chlapci uvedli samostatné hry, dále zmiňovali pobyt venku v 86 %, hry s kamarády, pohybové hry a vyrábění v 71 %. V souhrnu všech respondentů byly nejčastěji uvedenou činností hry s kamarády, samostatné hry a stolní hry. Samostatnými hrami rozumíme individuální hru s hračkami či kostkami, stolními hrami například Člověče, nezlob se.

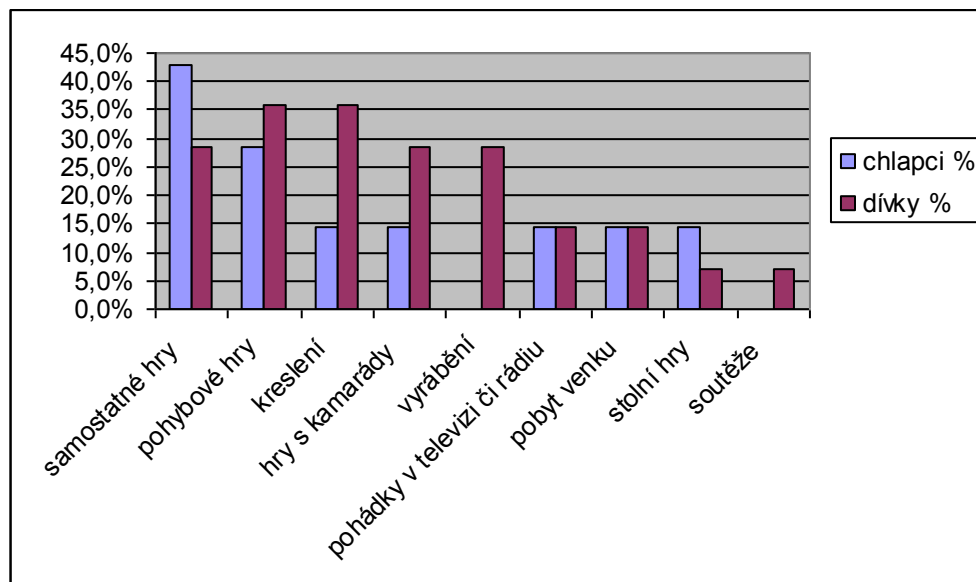
#### 4.6.4 Vztah k činnostem konaným ve školní družině.

Abychom zjistili, jaký mají respondenti vztah k činnostem, jež se ve školní družině konají, byly jim položeny otázky *Kterou činnost máš nejraději? A kterou naopak vykonáváš nejméně rád? Je nějaká činnost, kterou by jsi ve školní družině uvítal/a?* Respondenti mohli odpovídat volnými odpověďmi, přičemž mohli uvést více možností.

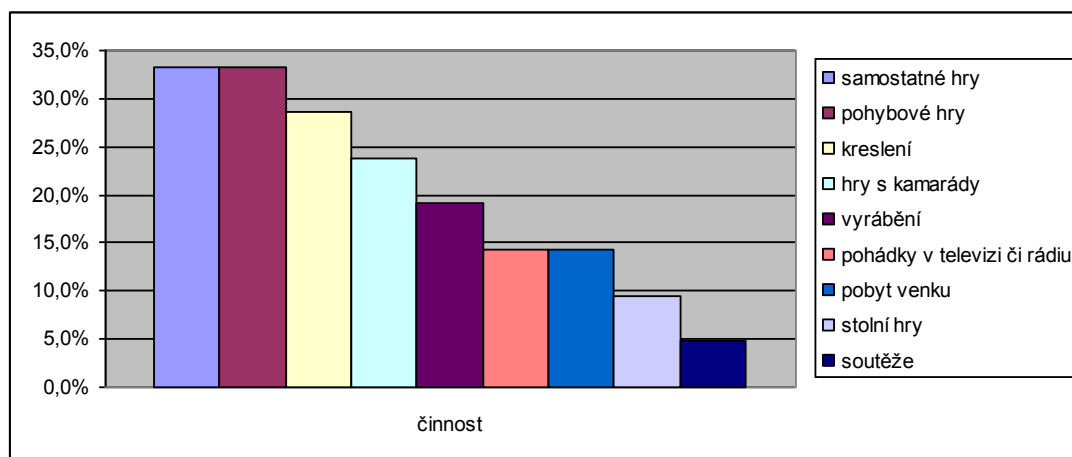
Tab. 6. Vztah k činnostem konaným ve školní družině – nejoblíbenější činnosti.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
samostatné hry	3	42,9%	4	28,6%	7	33,3%
pohybové hry	2	28,6%	5	35,7%	7	33,3%
kreslení	1	14,3%	5	35,7%	6	28,6%
hry s kamarády	1	14,3%	4	28,6%	5	23,8%
vyrábění	0	0,0%	4	28,6%	4	19,0%
pohádky v televizi či rádiu	1	14,3%	2	14,3%	3	14,3%
pobyt venku	1	14,3%	2	14,3%	3	14,3%
stolní hry	1	14,3%	1	7,1%	2	9,5%
soutěže	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%

Graf 10. Vztah k činnostem konaným ve školní družině – nejoblíbenější činnosti.



Graf 11. Vztah k činnostem konaným ve školní družině – nejoblíbenější činnosti, celkem.



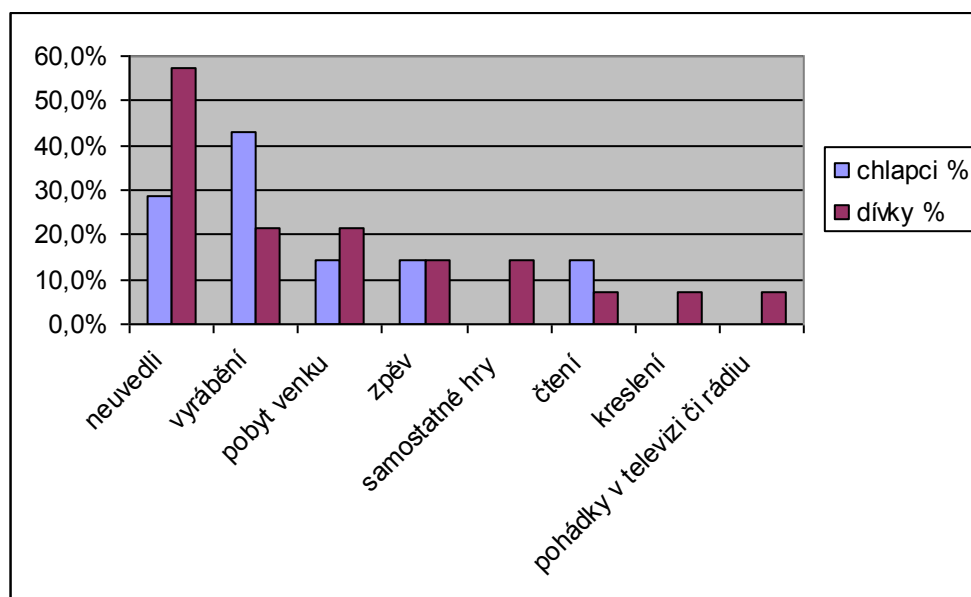
V odpovědi na otázku o nejoblíbenější činnosti děvčata volila nejčastěji pohybové hry a kreslení (v 36 %), chlapci uvedli také pohybové hry, ovšem až na druhém místě, nejraději v této oblasti volí samostatné hry s kostkami či jinými hračkami, a to ve 43 %. Jako nejvíce oblíbené činnosti uvedli všichni respondenti samostatné hry či pohybové hry (ve 33 %) a kreslení (ve 29 %). Naopak soutěže byly zmiňovány pouze v 5 % odpovědí.

Taktéž odpovědi na nejméně oblíbenou činnost respondentů jsme kategorizovali a uvedli v následující tabulce.

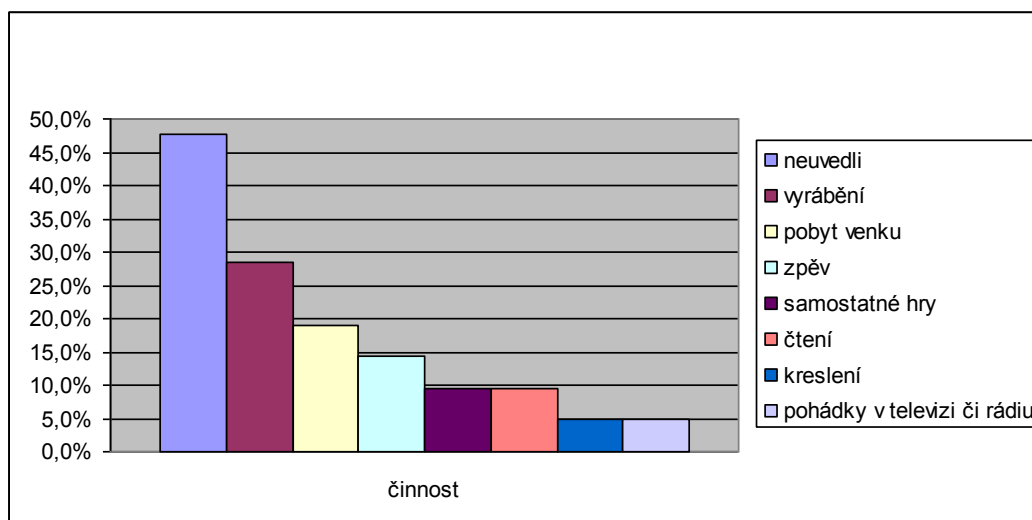
Tab. 7. Vztah k činnostem konaným ve školní družině – nejméně oblíbené.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
neuedli	2	28,6%	8	57,1%	10	47,6%
vyrábění	3	42,9%	3	21,4%	6	28,6%
pobyt venku	1	14,3%	3	21,4%	4	19,0%
zpěv	1	14,3%	2	14,3%	3	14,3%
samostatné hry	0	0,0%	2	14,3%	2	9,5%
čtení	1	14,3%	1	7,1%	2	9,5%
kreslení	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%
pohádky v televizi či rádiu	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%

Graf 12. Vztah k činnostem konaných ve školní družině – nejméně oblíbené.



Graf 13. Vztah k činnostem konaných ve školní družině – nejméně oblíbené, celkem.



Při této otázce neuvědla žádnou odpověď bezmála polovina respondentů, dívky neodpověděly v 57 % a chlapci ve 29 %. Chlapci jako nejméně oblíbenou činnost uvedli ve 43 % vyrábění, taktéž děvčata uváděla tuto činnost poměrně často. U děvčat se mezi neoblíbenými činnostmi vyskytly také aktivity ve venkovních prostorech.

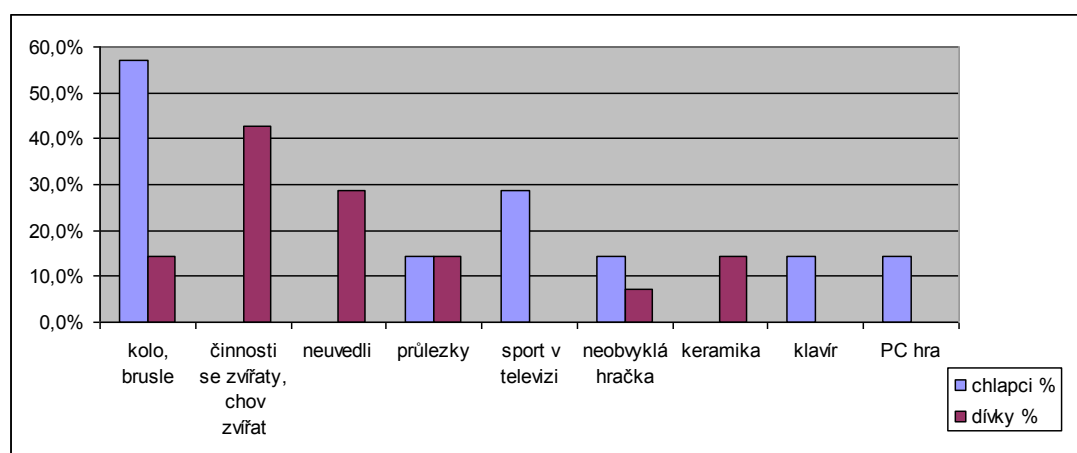
Poslední otázka *Jsou nějaké činnosti, které bys ve školní družině uvítal/a a myslíš si, že by bylo vhodné je zařadit do pravidelných činností konaných ve školní družině?*, jež se týkala vztahu respondentů ke školní družině, měla za cíl zmapovat okruhy činností, jenž si děti myslí, že jim ve školní družině chybí a byly by vhodné

pro zařazení pro pravidelné vykonávání běžném provozu školní družiny. Zjištěné údaje jsou zaznamenány v následující tabulce a grafech.

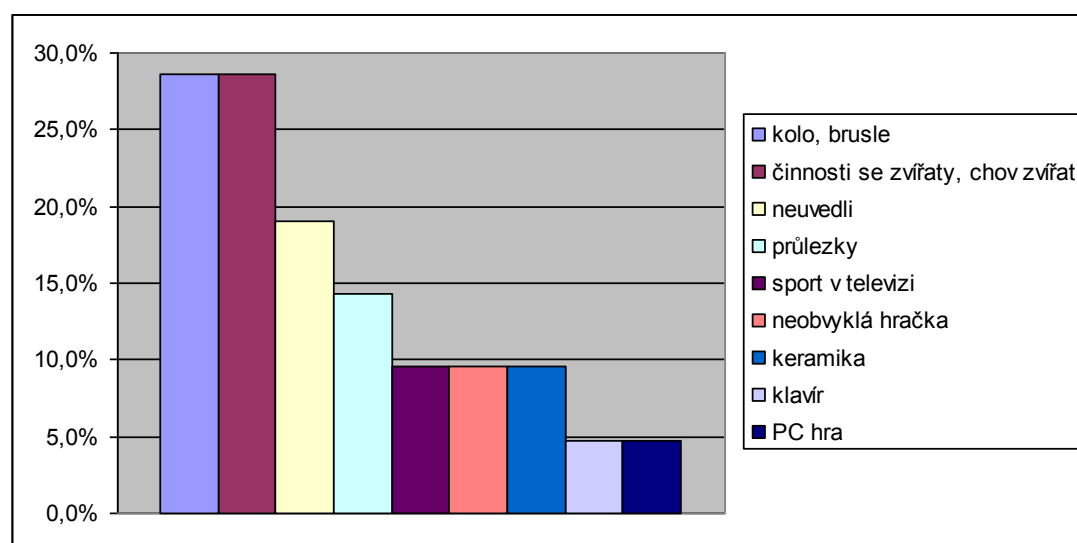
Tab. 7. Vztah k činnostem konaných ve školní družině – žádané činnosti

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
kolo, brusle	4	57,1%	2	14,3%	6	28,6%
činnosti se zvířaty, chov zvířat	0	0,0%	6	42,9%	6	28,6%
neuedli	0	0,0%	4	28,6%	4	19,0%
průlezky	1	14,3%	2	14,3%	3	14,3%
sport v televizi	2	28,6%	0	0,0%	2	9,5%
neobvyklá hračka	1	14,3%	1	7,1%	2	9,5%
keramika	0	0,0%	2	14,3%	2	9,5%
Klavír	1	14,3%	0	0,0%	1	4,8%
PC hra	1	14,3%	0	0,0%	1	4,8%

Graf 14. Vztah k činnostem konaných ve školní družině – žádané činnosti.



Graf 15. Vztah k činnostem konaných ve školní družině – žádané činnosti, celkem.



Respondenti projevili největší zájem o sportovní činnosti jako je jízda na kole či kolečkových bruslích. Stejně tak by rádi měli možnost ve školní družině chovat nějaké zvíře či přímo vykonávat činnosti se zvířaty. V této souvislosti uváděli jízdu na koních, ovšem tuto činnost by si přály pouze dívky, což odpovídá věkovým zvláštostem děvčat v mladším školním věku. Chlapci jako druhou nejatraktivnější činnost uváděli sledování sportovních programů v televizi. Poměrně velká část děvčat na danou otázku vůbec neodpověděla, uváděla, že nemají pocit, že by jim nějaká činnost ve školní družině chyběla. Tento druh odpovědi se vyskytnul u bezmála 29 % dívek.

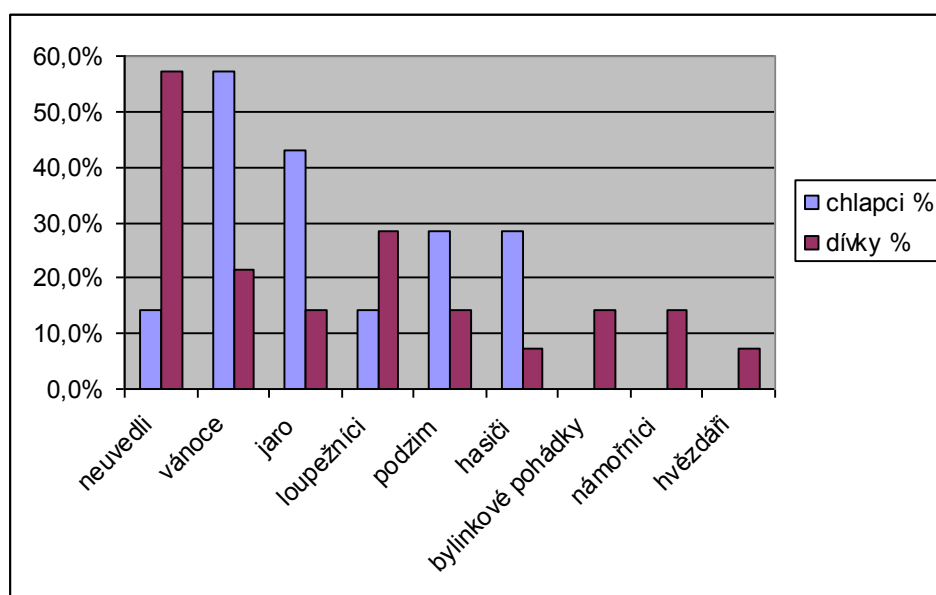
#### 4.6.5 Měsíční témata

Dalším okruhem otázek jsme se soustředili na měsíční témata, jež ve školní družině probíhají. Nejprve jsme se respondentům položili otázku *Jaké měsíční témata jste ve školní družině měli nebo momentálně máte?* Při odpovědi mohli respondenti uvádět jakékoliv témata, které si pamatují za celé období, po které dochází do školní družiny. V následující tabulce a grafech jsou zaznamenány uvedené kategorizované odpovědi.

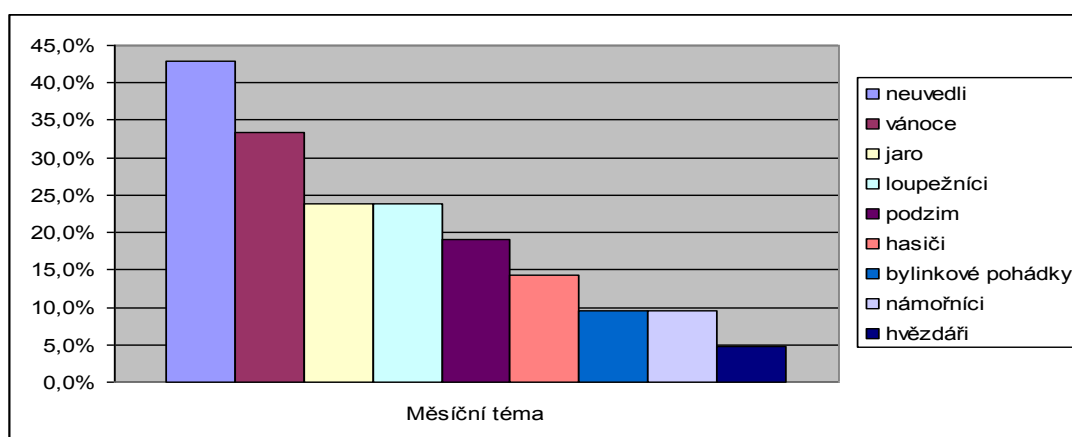
Tab. 8 Uvedené měsíční témata.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
neuvedli	1	14,3%	8	57,1%	9	42,9%
vánoce	4	57,1%	3	21,4%	7	33,3%
jaro	3	42,9%	2	14,3%	5	23,8%
loupežníci	1	14,3%	4	28,6%	5	23,8%
podzim	2	28,6%	2	14,3%	4	19,0%
hasiči	2	28,6%	1	7,1%	3	14,3%
bylinkové pohádky	0	0,0%	2	14,3%	2	9,5%
námořníci	0	0,0%	2	14,3%	2	9,5%
hvězdáři	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%

Graf 16. Uvedená měsíční témata.



Graf 17. Uvedená měsíční témata – celkem.



Z celkového počtu 43 % respondentů nedokázalo uvést žádné měsíční téma, jenž ve školní družině proběhlo či probíhá. Toto zjištění je velmi zajímavé, jelikož měsíční téma vždy prolíná většinou konaných činností. Například při tématu Loupežníci děti čtou o Rumcajsovi, malují loupežnické doupě, jdou do lesa hledat loupežnický poklad a tak dále. Proto je pozoruhodné, že velká část respondentů si nedokázala vybavit ani jedno téma. Zejména děvčata v 57 % neuedla žádné téma. Jedním z možných vysvětlení, zvláště u dětí, jež dochází do školní družiny prvním rokem, je dlouhodobá absence vychovatelky školní družiny z důvodu nemoci, tudíž nejmenší děti neměly příliš možnost si systém témat zažít.

Chlapci si nejčastěji vybavili vánoční či jarní témata, dívky uváděly téma Hasiči a Loupežníci. U celkového počtu respondentů, kteří dokázali správně odpovědět, se nejčastěji objevovaly témata Vánoce, Jaro a Loupežníci. Téma Bylinkové pohádky,

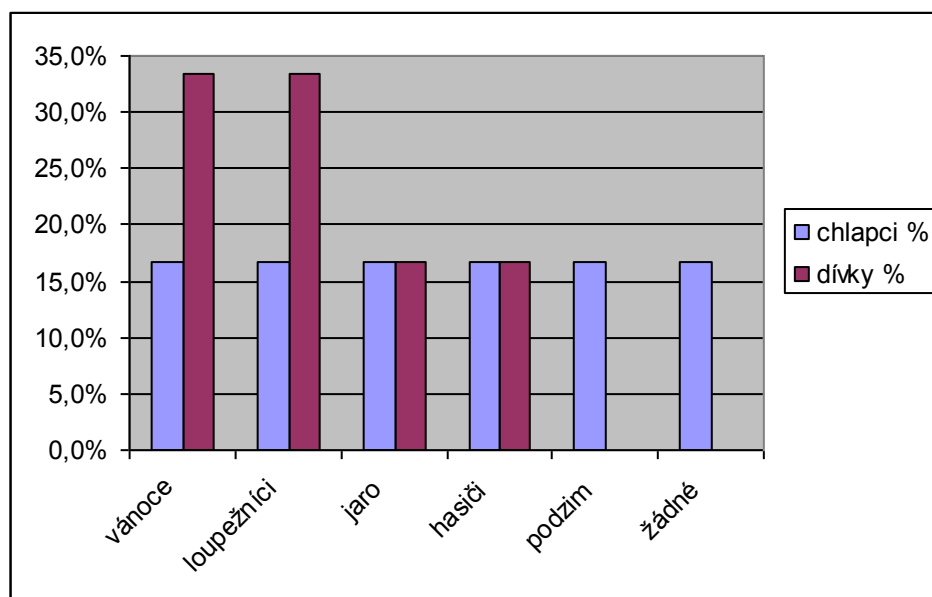
jenž bylo v době průzkumu aktuální, dokázaly uvést pouze dvě děvčata, což odpovídá pouze 10 % všech respondentů.

Další otázka, na niž jsme se soustředili se zaměřovala na oblíbenost témat, která ve školní družině probíhají. Jelikož devět dětí nedokázalo na otázku, jaká měsíční témata ve školní družině mají odpovědět, bylo bezpředmětné jim pokládat otázku *Jaká téma se ti nejvíce líbilo?*. Proto pro tuto otázku budeme vycházet z počtu šesti chlapců a šesti dívek, kteří v předchozí otázce některé téma uvedli.

Tab. 9 Měsíční téma hodnocené jako nejlepší.

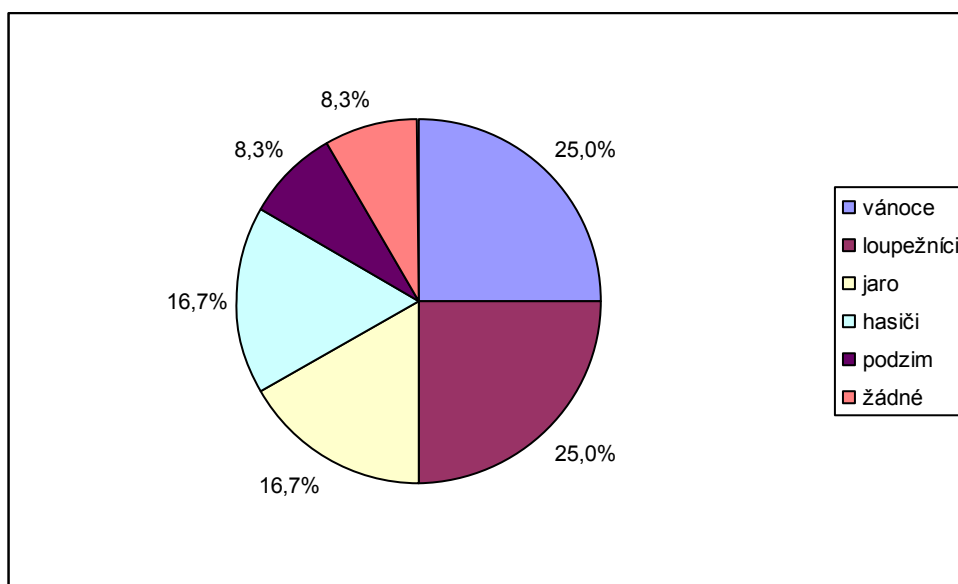
	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
vánoce	1	16,7%	2	33,3%	<b>3</b>	<b>25,0%</b>
loupežníci	1	16,7%	2	33,3%	<b>3</b>	<b>25,0%</b>
jaro	1	16,7%	1	16,7%	<b>2</b>	<b>16,7%</b>
hasiči	1	16,7%	1	16,7%	<b>2</b>	<b>16,7%</b>
podzim	1	16,7%	0	0,0%	<b>1</b>	<b>8,3%</b>
žádné	1	16,7%	0	0,0%	<b>1</b>	<b>8,3%</b>

Graf 19. Měsíční téma hodnocené jako nejlepší.





Graf 20. Měsíční téma hodnocené jako nejlepší – celkem.



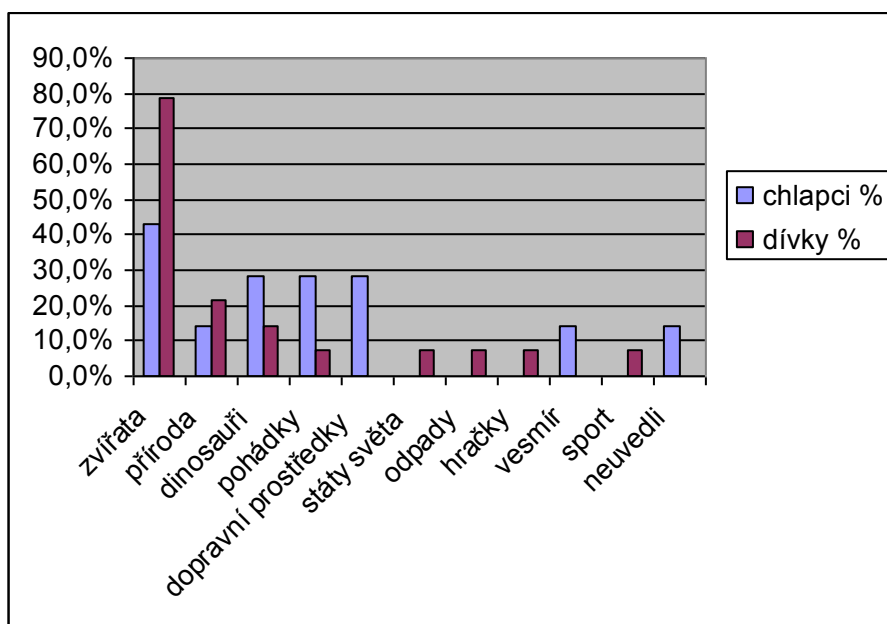
Jako nejvíce zajímavé uváděli respondenti vánoční a loupežnické téma. Ani jednou se chlapci při určování nejzajímavějšího tématu neshodli a každý určil jiné, jeden chlapec nedokázal určit ani jedno, které ho zaujalo. Dívky ve 33 % označily jako nejzajímavější téma taktéž loupežníky a vánoce.

Poslední otázka týkající se měsíčních témat byla položena všem respondentům. Na otázku *Jaké měsíční témata bys ve školní družině chtěl/a?* mohli respondenti uvést více odpovědí, přičemž neměli žádné omezení v okruzích, z nichž mohli čerpat náměty na své odpovědi.

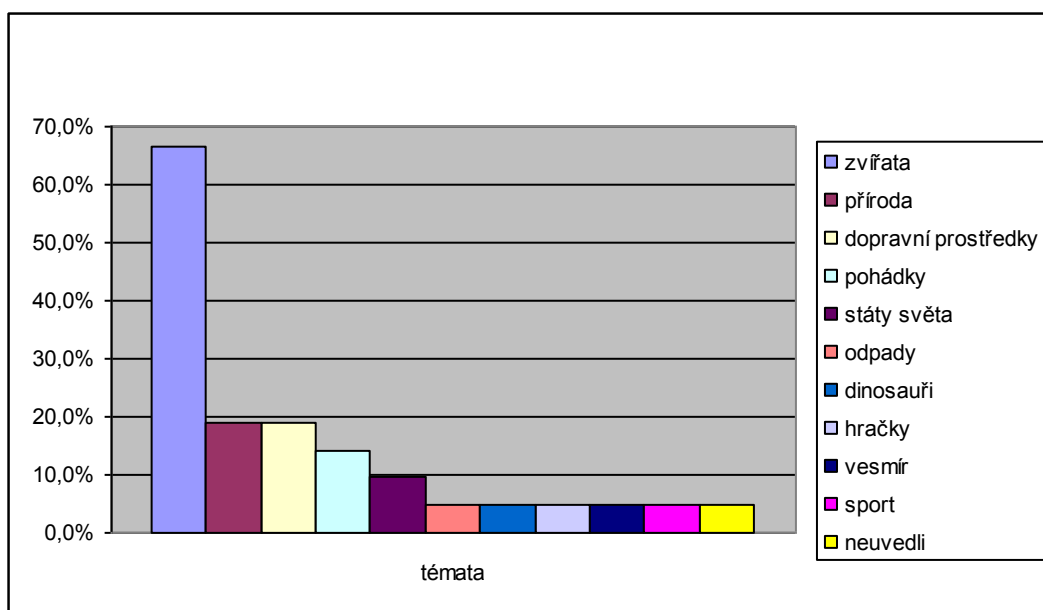
Tab. 10 Měsíční témata – žádané.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
zvířata	3	42,9%	11	78,6%	<b>14</b>	<b>66,7%</b>
příroda	1	14,3%	3	21,4%	<b>4</b>	<b>19,0%</b>
dinosauři	2	28,6%	2	14,3%	<b>4</b>	<b>19,0%</b>
pohádky	2	28,6%	1	7,1%	<b>3</b>	<b>14,3%</b>
dopravní prostředky	2	28,6%	0	0,0%	<b>2</b>	<b>9,5%</b>
státy světa	0	0,0%	1	7,1%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>
odpady	0	0,0%	1	7,1%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>
hračky	0	0,0%	1	7,1%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>
vesmír	1	14,3%	0	0,0%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>
sport	0	0,0%	1	7,1%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>
neuvkli	1	14,3%	0	0,0%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>

Graf 21. Měsíční témata – žádané.



Graf 22. Měsíční témata – žádané, celkem.



V celkovém součtu by děti nejvíce uvítaly témata týkající se zvířat, přírody a dinosaurů. Zvířata zaujmají nevyšší příčku kvůli 79 % dívek, jež by nejvíce ocenily témata týkající se koňů či psů a 43 % chlapců, které by zajímali zejména psi. Přírodní témata by ocenily spíše dívky a to v 21 %.

#### 4.6.6 Akce pořádané školní družinou mimo obvyklou provozní dobu

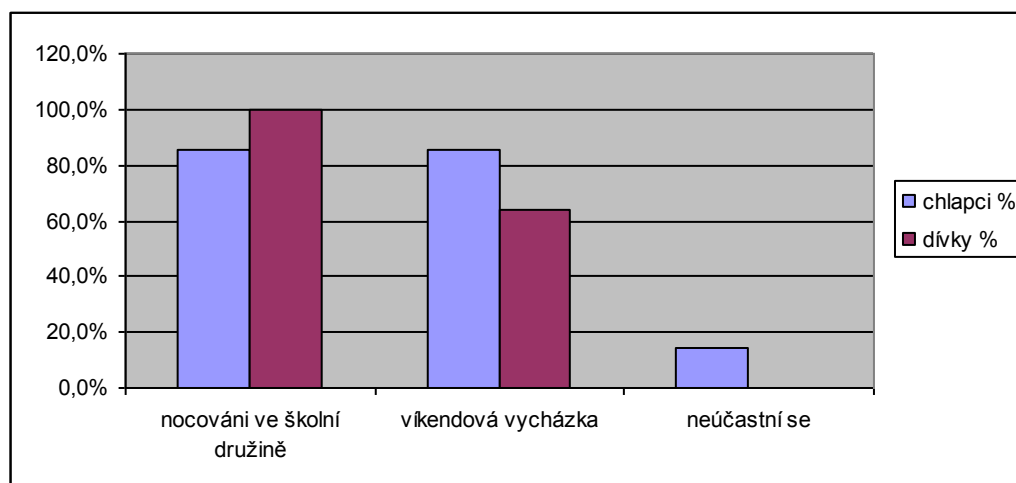
Děti ze školní družiny se mohou během školního roku účastnit také akcí, které jsou pořádány mimo její obvyklou provozní dobu, a to zejména v pátek po ukončení provozní doby či o víkendu. Nabízenými činnostmi jsou Nocování ve školní družině,

jež se koná dvakrát za školní rok a Víkendová vycházka, která bývá pořádána příležitostně. Účast na těchto akcích je pro děti dobrovolná, ovšem zvláště nocování ve školní družině se těší u dětí velké oblibě. Nejprve byla respondentům položena otázka *Jakých akcí pořádaných mimo obvyklou provozní dobu školní družiny se účastní?* Odpovědi respondentů zaznamenává další tabulka a grafy.

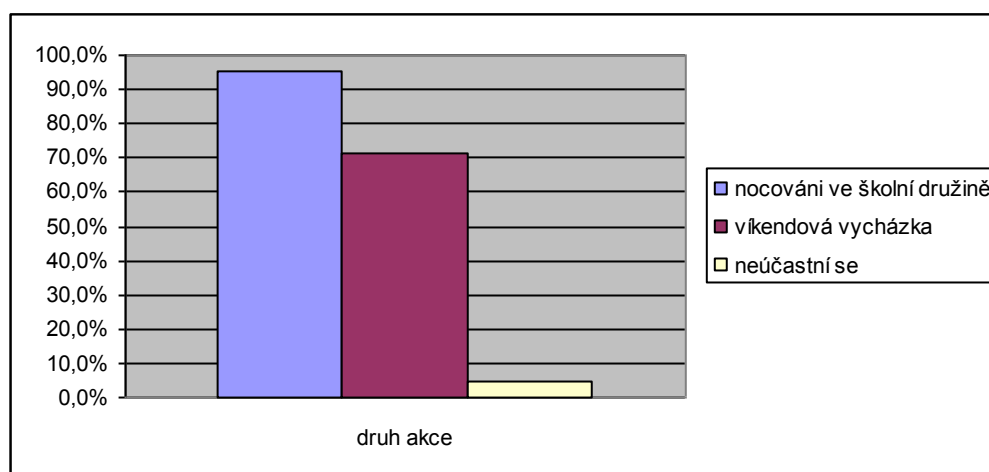
Tab. 11. Účast na akcích školní družiny.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
nocování ve školní družině	6	85,7%	14	100,0%	<b>20</b>	<b>95,2%</b>
víkendová vycházka	6	85,7%	9	64,3%	<b>15</b>	<b>71,4%</b>
neúčastní se	1	14,3%	0	0,0%	<b>1</b>	<b>4,8%</b>

Graf 23. Účast na akcích školní družiny.



Graf 24. Účast na akcích školní družiny-celkem.



Alespoň jedenkrát se nocování ve školní družině účastnilo 95 % respondentů, pouze jeden chlapec uvedl, že se takových akcí konaných ve školní družině

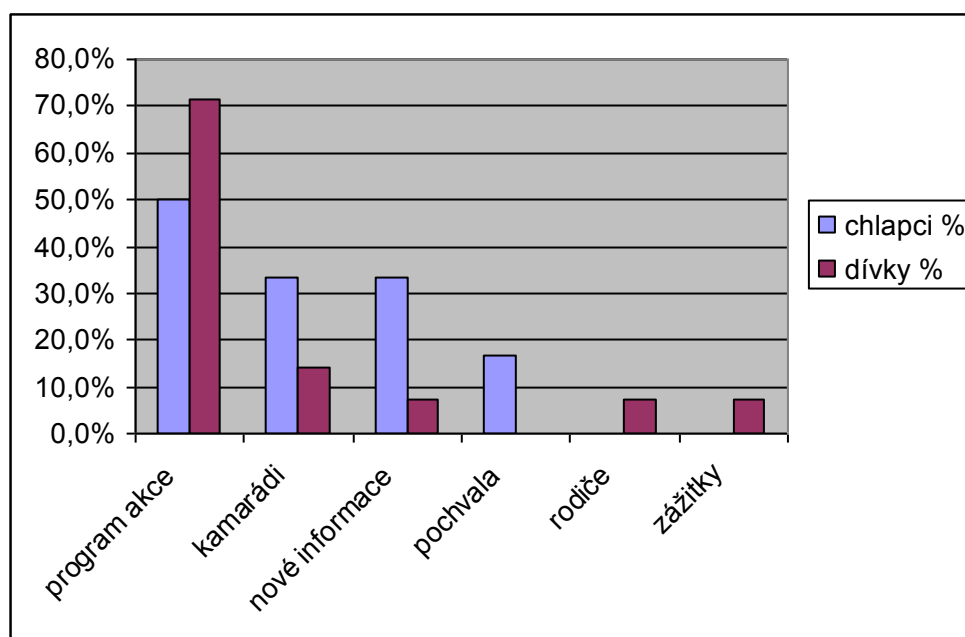
nezúčastnil nikdy. Plných 100 % děvčat a 86% chlapců se účastnilo nocování ve školní družině. Víkendových vycházek se zúčastnilo 64 % děvčat a 86 % chlapců.

Dále jsme se zaměřili na důvody, jež motivují respondenty k účasti na tomto typu akcí. Vzhledem k jedné negativní odpovědi na předchozí dotaz, byla průzkumná otázka *Proč se těchto akcí účastníš?* položena dvaceti respondentům, a to šesti chlapcům a čtrnácti dívkám. Příslušná tabulka a grafy uvádějí získané důvody účasti.

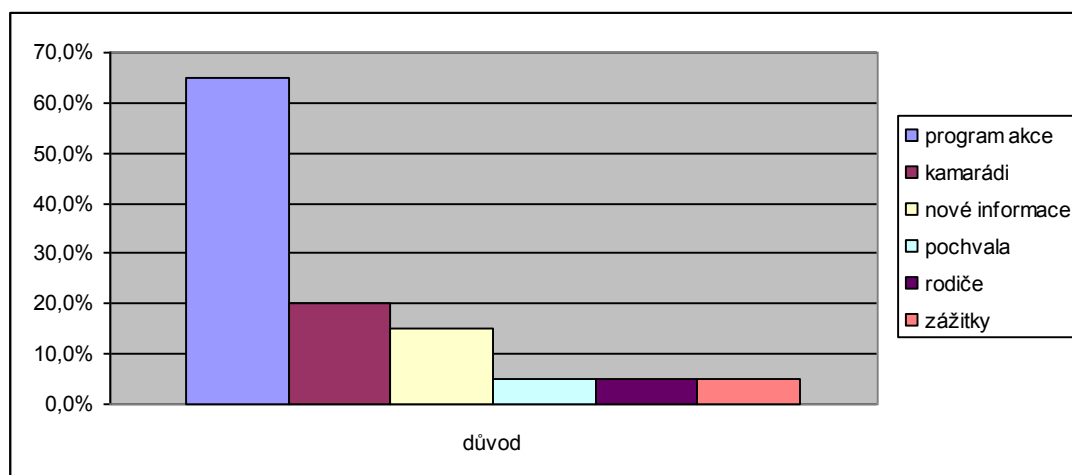
Tab. 12 Důvody účasti na akcích.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
program akce	3	50,0%	10	71,4%	13	65,0%
kamarádi	2	33,3%	2	14,3%	4	20,0%
nové informace	2	33,3%	1	7,1%	3	15,0%
pochvala	1	16,7%	0	0,0%	1	5,0%
rodiče	0	0,0%	1	7,1%	1	5,0%
zážitky	0	0,0%	1	7,1%	1	5,0%

Graf 26. Důvody účasti na akcích.



Graf 27. Důvody účasti na akcích- celkem.



Nejčastěji uváděným důvodem účasti na tomto typu akcí je program akce, který uvedlo 65 % respondentů. Dívky tento důvod uvedly v 71 % a chlapci v polovině odpovědí. Významné místo též zaujímají kamarádi, přesněji možnost kontaktu s nimi či společně strávený čas. Na stejné přičce jsou u chlapců i nové informace, jichž se jim v průběhu těchto akcí dostává.

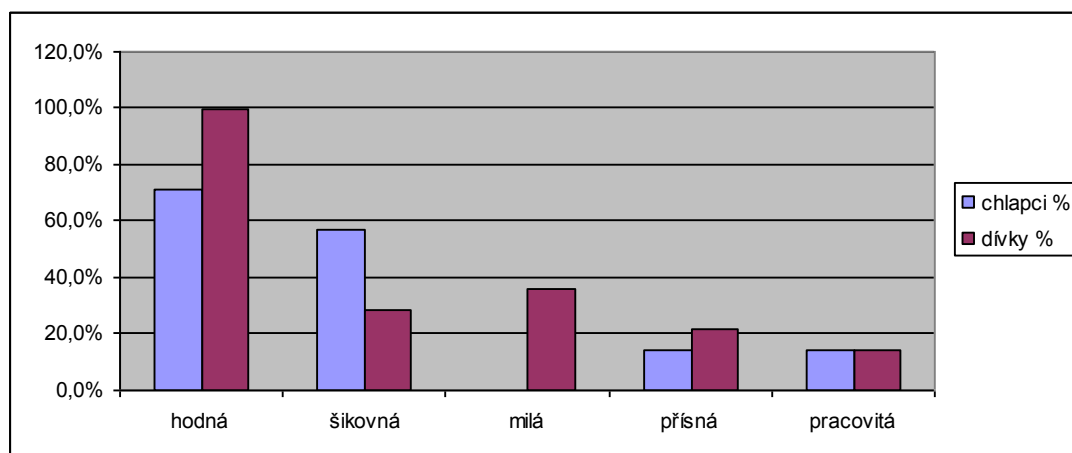
#### 4.6.7 Charakteristiky vnímané u vychovatelky školní družiny

Otázkou *Jaká je paní vychovatelka?* jsme chtěli zjistit, jaké charakteristiky vnímají respondenti u své vychovatelky ve školní družině. Naším cílem bylo zjistit jak pozitivní tak negativní charakteristiky. Získaná data zachycuje další tabulka a grafy.

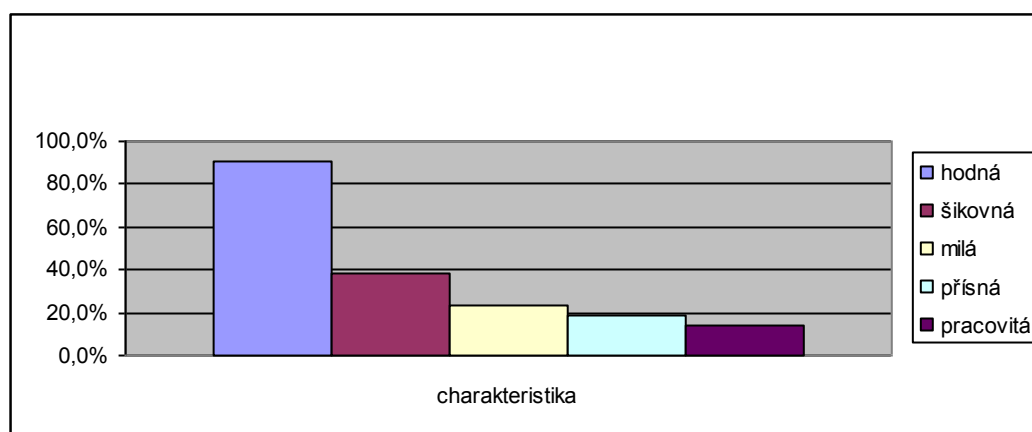
Tab. 13 Charakteristiky vnímané u vychovatelky.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
hodná	5	71,4%	14	100,0%	<b>19</b>	<b>90,5%</b>
šikovná	4	57,1%	4	28,6%	<b>8</b>	<b>38,1%</b>
milá	0	0,0%	5	35,7%	<b>5</b>	<b>23,8%</b>
přísná	1	14,3%	3	21,4%	<b>4</b>	<b>19,0%</b>
pracovitá	1	14,3%	2	14,3%	<b>3</b>	<b>14,3%</b>

Graf 27. Charakteristiky vnímané u vychovatelky.



Graf 28. Charakteristiky vnímané u vychovatelky – celkem.



Jako nejvýraznější charakteristiku vychovatelky uváděli respondenti, že je „hodná“, toto uvedlo 91 % dotazovaných. Tuto charakteristiku vnímá celých 100 % dívek a 71 % chlapců. Šikovnost vychovatelky oceňuje 57 % chlapců a 29 % dívek. Děvčata dále přisuzují vychovatelce, že je milá, ovšem tuto vlastnost chlapci nejmenovali. Jako jedinou negativní charakteristiku uvedlo 19 % dotazovaných přísnost, přičemž takto hodnotí vychovatelku 14 % chlapců a 21 % dívek.

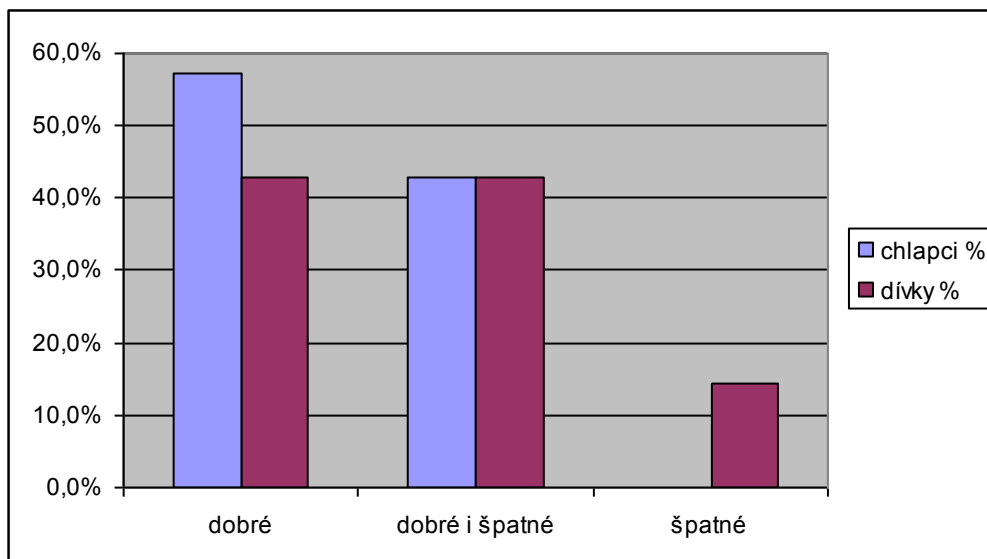
#### 4.6.8 Hodnocení vztahů ve školní družině

Abychom zjistili jak respondenti vnímají vztahy mezi dětmi, položili jsme jim otázku *Jaké si myslíš, že jsou vztahy mezi dětmi ve školní družině?* Ač nebylo cílem otázky zjistit konkrétní informace, ale spíše obecněji zmapovat vztahovou stránku, uváděla poměrná část dětí konkrétní jednotlivce, kteří podle jejich soudu narušují pozitivní vztahy mezi jednotlivci a proto byly nuceni volit místo jednoznačně kladné odpovědi spíše více neutrální odpověď. Odpovědi znázorňuje příslušná tabulka a grafy.

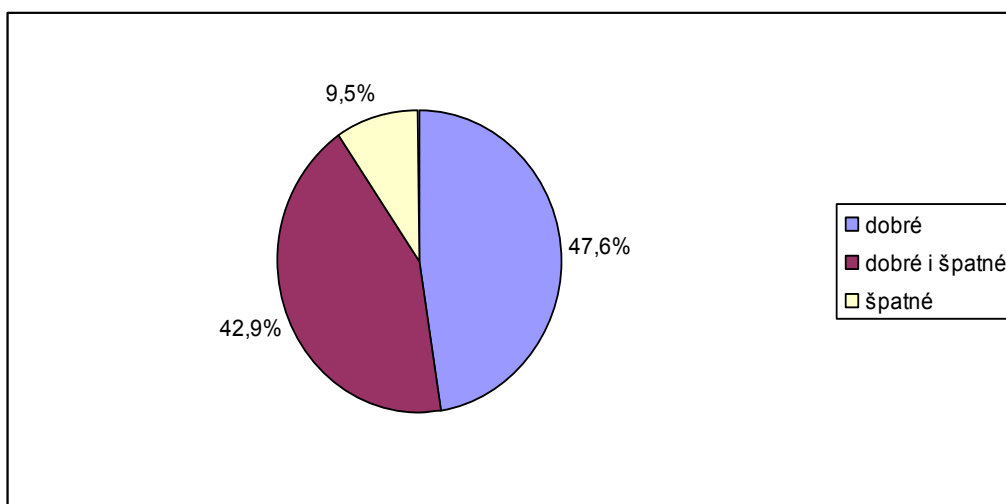
Tab. 14 Hodnocení vztahů ve školní družině.

	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
dobré	4	57,1%	6	42,9%	<b>10</b>	<b>47,6%</b>
dobré i špatné	3	42,9%	6	42,9%	<b>9</b>	<b>42,9%</b>
špatné	0	0,0%	2	14,3%	<b>2</b>	<b>9,5%</b>

Graf 29. Hodnocení vztahů ve školní družině.



Graf 30. Hodnocení vztahů ve školní družině – celkem.



Z celkového počtu respondentů uvedlo 48 %, že vztahy mezi dětmi se dají popsat jako jednoznačně dobré, oproti tomu bezmála 10 % dětí uvedlo, že vztahy jsou spíše špatné. Celkem 43 % respondentů nedovedlo zcela jednoznačně říci, zda jsou vztahy dobré či špatné, uváděli, že se tyto dvě kategorie střídají dle konkrétních okolností. Chlapci se v odpovědích přikláněli spíše k kladnému hodnocení vztahů, dívky uvedly shodný počet pozitivních a nerozhodných odpovědí.

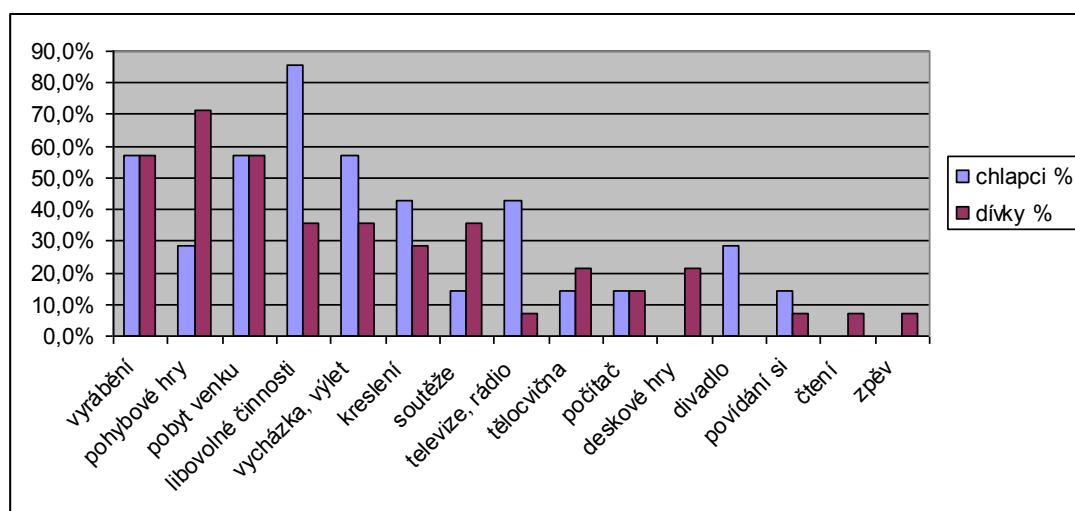
#### 4.6.9 Organizace dne dle respondentů

Respondenti byli také dotázáni *Jak by vypadal jeden den ve školní družině, kdybys byl/a vychovatelem/vychovatelkou ty?* Naším záměrem bylo prostřednictvím této otázky zjistit, jak a jakým způsobem by respondenti zorganizovali den ostatním účastníkům ve školní družině. Respondenti pojali odpovědi vesměs jako výčet činností, které by zařadili během dne, v nejrůznějších pořadích. Výsledky naznačuje tabulka a následné grafy.

Tab. 15. Organizace dne dle respondentů.

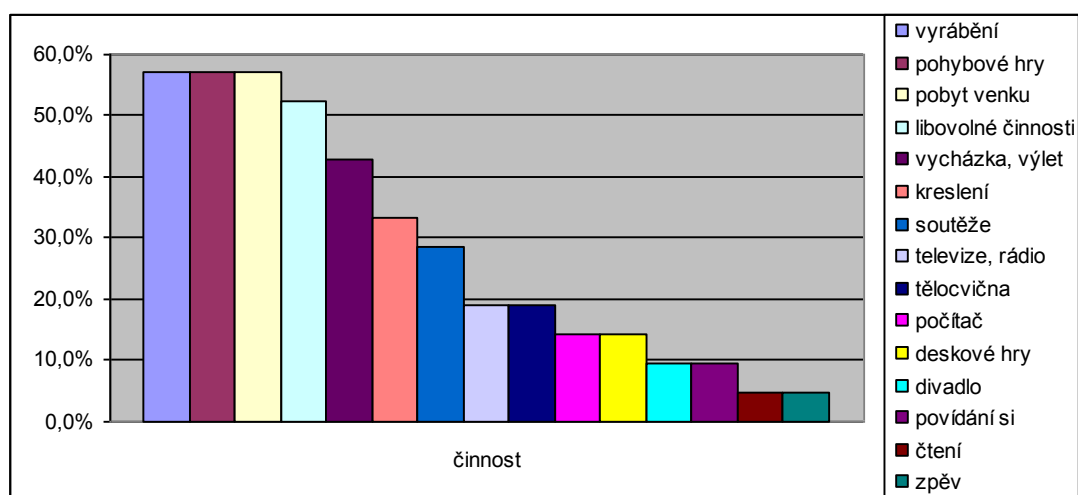
	chlapci	chlapci %	děvčata	děvčata %	celkem	celkem %
vyrábění	4	57,1%	8	57,1%	12	57,1%
pohybové hry	2	28,6%	10	71,4%	12	57,1%
pobyt venku	4	57,1%	8	57,1%	12	57,1%
libovolné činnosti	6	85,7%	5	35,7%	11	52,4%
vycházka, výlet	4	57,1%	5	35,7%	9	42,9%
kreslení	3	42,9%	4	28,6%	7	33,3%
soutěže	1	14,3%	5	35,7%	6	28,6%
televize, rádio	3	42,9%	1	7,1%	4	19,0%
tělocvična	1	14,3%	3	21,4%	4	19,0%
počítač	1	14,3%	2	14,3%	3	14,3%
deskové hry	0	0,0%	3	21,4%	3	14,3%
divadlo	2	28,6%	0	0,0%	2	9,5%
povídání si	1	14,3%	1	7,1%	2	9,5%
čtení	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%
zpěv	0	0,0%	1	7,1%	1	4,8%

Graf 31. Organizace dne dle respondentů.





Graf 32. Organizace dne dle respondentů – celkem.



Kdyby respondenti mohli organizovat ve školní družině činnosti sobě i ostatním, zařazovali by nejčastěji pobyt venku a pohybové hry a vyrábění. Pobyt venku a vyrábění by začlenilo 57 % dívek i chlapců, pohybové hry by preferovalo 29 % chlapců a 71 % dívek. Chlapci by dále zařadili vycházku nebo výlet a kreslení, děvčata by se soustředila taktéž na vycházku či výlet, ale upřednostňovala by narozdíl od chlapců soutěže. Ve velmi skromném počtu se někteří respondenti zmínili například o čtení či zpěvu.

#### 4.6.10 Vztah mezi těšením se do školní družina a vztahy v ní

Cílem průzkumu bylo také zjistit, jaký je vztah mezi tím, jak se respondenti těší do školní družiny a tím, jak vnímají vztahy mezi sebou. Zajímalo nás, zdali respondenty ve vztahu ke školní družině ovlivňují i vztahy uvnitř jejich skupiny. První tabulka zaznamenává vztah mezi těmito dvěma skutečnostmi v číselné hodnotě, druhá tabulka tento vztah zachycuje v procentuálním vyjádření.

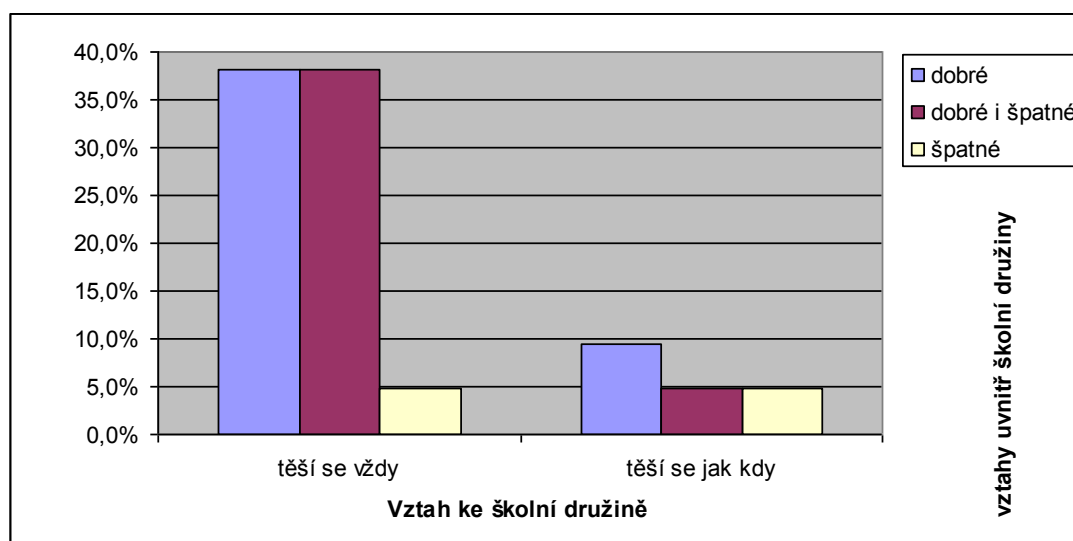
Tab. 15. Vztah mezi těšením se do školní družina a vztahy v ní.

	dobré	dobré i špatné	špatné	celkem
těší	8	8	1	17
jak kdy	2	1	1	4
<b>celkem</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>2</b>	<b>21</b>

Tab. 16. Vztah mezi těšením se do školní družina a vztahy v ní – procenta.

	dobré	dobré i špatné	špatné
těší se vždy	38,1%	38,1%	4,8%
těší se jak kdy	9,5%	4,8%	4,8%

Graf 33. Vztah mezi těšením se do školní družina a vztahy v ní.



Při porovnání vztahu ke školní družině se vztahy uvnitř ní je patrné, že respondenti, jež mají jednoznačně kladný vztah ke školní družině v 38 % hodnotili vztahy uvnitř ní, jako jednoznačně kladné či neutrální, pouze v 5 % hodnotili vztahy negativně. Respondenti, kteří jsou ve vztahu ke školní družině spíše neutrální, posuzují vztahy v 10 % jako pozitivní a v 5 % neutrální, stejně tak jako negativní. Lze tedy říci, že děti, které se do školní družiny těší pokaždé, hodnotí i vztahy mezi sebou vesměs pozitivně.

#### 4.6.11 Vztah mezi délkou docházení do školní družiny a důvodem pozitivního vztahu k ní

V průzkumu nás také zajímalo, jestli existuje vztah mezi kladnými důvody uváděnými respondenty jako motivační prvky a dobou jejich docházení do školní družiny. Při vyhodnocování dat jsme vycházeli z konkrétních počtů respondentů, kteří zastupovali jednotlivé ročníky. Respondentů z první třídy bylo šest, z druhé třídy osm a z třídy třetí sedm. U otázek týkajících se důvodů kladného vztahu ke školní družině mohli respondenti uvádět více možností. Následující tabulky zaznamenávají výsledky nejprve číselným poté procentuálním vyjádřením.

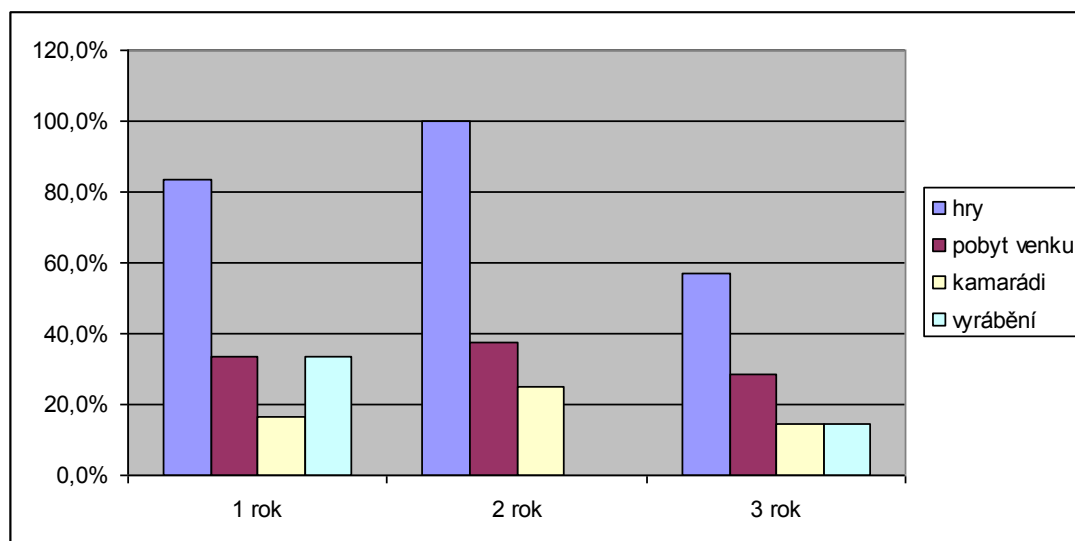
Tab. 17. Vztah mezi délkou docházení do školní družiny a důvodem pozitivního vztahu k ní.

	1 rok	2 rok	3 rok
hry	5	8	4
pobyt venku	2	3	2
kamarádi	1	2	1
vyrábění	2	0	1

Tab. 18. Vztah mezi délkou docházení do školní družiny a důvodem pozitivního vztahu k ní – procenta.

	1 rok	2 rok	3 rok
hry	83,3%	100,0%	57,1%
pobyt venku	33,3%	37,5%	28,6%
kamarádi	16,7%	25,0%	14,3%
vyrábění	33,3%	0,0%	14,3%

Graf. 34. Vztah mezi délkou docházení do školní družiny a důvodem pozitivního vztahu k ní – procenta.



Žáci všech ročníků jako nejčastější motivační prvek uváděli hry. Tuto možnost uvedli všichni žáci druhého ročníku, respondenti z prvních tříd motivují hry v 83 % a ze třetí třídy v 57 %. Pobyt venku zmínilo se 4 % rozptylem přibližně stejně velké množství respondentů, bez rozdílu ročníku. Zajímavé je, že vyrábění uvedlo 33 % dětí z první třídy, ovšem ve druhé třídě se v odpovědích neobjevilo vůbec a ve třetí třídě pouze ve 14 %. Z těchto závěrů lze usuzovat, že v závislosti na délce docházení do školní družiny, nelze vypočítat významnější rozdíly v odpovědích respondentů podle jednotlivých ročníků.

#### 4.8 Shrnutí průzkumu

Výše uvedeným průzkumem jsme se pokusili zmapovat činnosti, jež jsou ve školní družině realizované, a zjistit, jaký je vztah respondentů k tomuto zařízení. Snažili jsme se osvětlit vztah respondentů nejen k činnostem či akcím, které ve školní družině probíhají, ale zjistit také jejich názory osobnost vychovatelky či

vztahy mezi vrstevníky. Zajímalo nás, zdali lze spatřovat souvislosti mezi celkovým vztahem respondentů ke školní družině a hodnocením jejich vrstevnických vztahů či zda existuje spojitost mezi dobou, po kterou respondenti školní družinu navštěvují, a jejich osobní motivací k určení vztahu ke školní družině.

Ze získaných dat lze usuzovat, že děti vnímají čas strávený ve školní družině jako převážně příjemně strávený čas, který tvoří přechod mezi školním vyučováním a časem tráveným doma. Při odpovědích nebyly zaznamenány výrazně negativní odpovědi, jež by mohli nasvědčovat tomu, že by děti nechtěly školní družinu navštěvovat, ba naopak pozitivní přístup lze vyvozovat zejména z kladných nonverbálních projevů dětí, kterými se respondenti během průzkumu projevovali.

Vzhledem k nízkému počtu respondentů, ovšem nelze ze získaných dat vyvozovat všeobecnější závěry, ačkoliv pro potřeby konkrétní školní družiny mohou získaná data sloužit jako informační zdroj, jež může pomoci ke zkvalitnění činnosti či jiným pozitivním změnám.

## ZÁVĚR

V současné době, kdy stále více dětí nesprávně využívá svůj volný čas, který jim během dne vyvstává, mohou právě školská zařízení pro zájmové vzdělávání usměrňovat tuto oblast života dětí žádoucím směrem. Mohou jim pomoci v orientaci v nepřehledném množství možností trávení volného času, mohou jim nabídnout účast na zajímavých činnostech a motivovat je ke smysluplnému trávení volného času. Školní družina nabízí dětem v době po skončení vyučování nejrůznější aktivity, které mohou pozitivně ovlivňovat jejich volný čas i mimo přímé působení tohoto zařízení.

Ve své práci zaměřené na volný čas dětí mladšího školního věku jsem se pokusila přiblížit danou problematiku nejprve teoreticky. Zaměřila jsem se na základní aspekty tématu, a to na volný čas a výchovu mimo vyučování. Dále jsem se pokusila popsat vývojové charakteristiky mladšího školního věku po stránce fyzického a emočního vývoje či vývoje poznávacích procesů. V poslední teoretické kapitole jsem se věnovala školským zařízením pro zájmové vzdělávání. Pouze stručně jsem charakterizovala školní klub, blížeji střediska volného času a hlavní pozornost jsem věnovala školním družinám. Jsem si vědoma, že jsem zdaleka nevyčerpala celkový rozsah daného tématu.

Data, jež sloužila jako podklad pro empirickou část, jsem získala z průzkumu, který jsem uskutečnila ve školní družině jedné základní školy v Olomouckém kraji. V empirické části práce jsem se snažila zmapovat, jaké činnosti a aktivity ve školní družině děti dělají, které z nich zvláště oceňují, jaký mají ke školní družině vztah, ale například také, jak vnímají vztahy mezi sebou navzájem. Vytýčené cíle průzkumu jsem se pokusila maximálně naplnit. Vzhledem k malému počtu účastníků průzkumu ovšem není možné vyvozovat z výsledků tohoto průzkumu všeobecnější závěry či konkrétní doporučení pro pedagogickou praxi. Pro potřeby dané školní družiny však získané údaje mohou posloužit jako informační zdroj a mohou představovat jistý druh reflexe. Vzhledem ke skutečnosti, že ani v empirické části jsem zvolené téma nepokryla v celé jeho možné šíři, ráda bych se danou problematikou zabývala podrobněji v diplomové práci.

## POUŽITÁ LITERATURA A PRAMENY

GEIST, Bohumil. *Psychologický slovník*. Praha : Vodnář, 2000. 425 s. ISBN 80-86226-07-7.

HÁJEK, Bedřich a kol. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha : Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. 120s. ISBN 80-86784-06-1.

HÁJEK, Bedřich a kol. *Školní družina*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. 154 s. ISBN 978-80-7367-268-3.

HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav, PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času : současné trendy*. 1. vyd. Praha : Portál, 2008. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

HLADÍK, Michal. *Dětské lékařství pro studenty ošetřovatelství*. Opava : Slezská univerzita v Opavě, 2007. 222 s. ISBN 978-80-7248-472-0.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 228 s. ISBN 978-80-7367-586-8.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, KROBOTOVÁ, Milena. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. 117 s. ISBN 80-244-1237-3.

HORÁK, František, CRÁSKA, Miroslav. *Metodologie pedagogiky*. 1. vyd. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého, 1983. 147 s.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu : základy kvantitativního výzkumu : vědecký výzkum a analyzování, statistické metody, výhody a nevýhody kvantitativního přístupu, měření v pedagogickém výzkumu, metody zpracování výsledků, sběr dat*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

*Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*. Praha : MŠMT ČR, [cit.5.3.2010]. Přístup z: <http://www.msmt.cz/mladez/koncepce-statni-politiky-pro-oblast-deti-a-mladeze-do-roku-2007>.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília. *Pedagogika volného času: výchova v čase mimo vyučování v pedagogické teorii a v praxi*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2004. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.

LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. Praha : Grada Publishing, 1998. 343 s. ISBN 80-716-9195-X.

MACEK, Milan a kol. *Střediska pro volný čas dětí a mládeže: souhrn metodických textů k vybraným problémům činnosti domů dětí a mládeže a stanic zájmových činností*. Praha : Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Odbor pro mládež, 1998. 119 s.

NAVRÁTIL, Stanislav a kol. *Cvičení z obecné pedagogiky*. 2. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2000. 100 s. ISBN 80-704-4298-0.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kol. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. 3. vyd. Praha : Portál 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.

Pražská skupina školní etnografie. *Psychický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005, 554 s. ISBN 80-246-0924-X.

PRŮCHA, Jan a kol. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN978-80-7367-647-6.

*Soubor metodických textů k činnosti středisek pro volný čas dětí a mládeže, školních klubů, školních družin a domovů mládeže*. Praha : MŠMT ČR, [cit. 16. 3. 2010].

Přístup z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolska-zarizeni-pro-zajmove-vzdelavani-soubor-metodickyh-textu-k-cinnosti-stredisek-pro-volny-cas-deti-a-mladeze-skolnich-klubu-skolnich-druzin-domovu-mladeze>.

SPOUSTA, Vladimír a kol. *Metody a formy výchovy ve volném čase : kultura a umění ve výchově*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1996. 82 s. ISBN 80-210-1275-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. 175 s. ISBN 978-80-244-2141-4.

VÁGNEROVÁ, Marie, VALENTOVÁ, Ludmila. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha : Univerzita Karlova : Karolinum, 1992. 115 s. ISBN 80-7066-384-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 467s. ISBN 80-246-0956-8.

VÁŽANSKÝ, Mojmír, SMĚKAL, Vladimír. *Základy pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 1995. 176 s. ISBN 80-901-7379-9.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno : Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1992. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.



## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1. Žádost pro rodiče

Příloha č. 2. Záznamový arch pro rozhovor

## **Příloha č. 1. Žádost pro rodiče**

Vážení rodiče,

dovoluji si Vás požádat o umožnění spolupráce s Vaším dítětem. Jedná se o průzkum týkající se volného času, který děti tráví ve školní družině. Průzkum bude probíhat formou individuálních rozhovorů s dětmi. Samotné rozhovory i jejich následná analýza bude probíhat zcela anonymně. Získaná data použiji ve své bakalářské práci zaměřené na volný čas dětí mladšího školního věku.

Děkuji.

Barbora Janíčková,  
studentka Univerzity Palackého v Olomouci

---

Souhlasím – nesouhlasím\* s účastí mého dítěte na průzkumu.

---

podpis

\*(nehodící se prosím škrtněte)

## Příloha č. 2. Záznamový arch pro rozhovor

### ROZHOVOR PRO ŠD

Pohlaví:

1. Jak dlouho docházíš pravidelně do ŠD?
2. Těšíš se před příchodem do ŠD na čas, který tam strávíš, proč?
3. Jaké činnosti ve školní družině děláš?
  - které z těchto činností máš nejraději?
  - které naopak vykonáváš nejméně rád/a?
  - jsou nějaké činnosti, které by jsi ve školní družině rád/a dělal/a a nejsou náplní činnosti v ŠD?
4. Jaká míváte v ŠD měsíční témata?
  - které se ti nejvíce líbilo?
  - je nějaké téma, které ti v ŠD chybí a rád/a by ses ho účastnil/a?
5. Účastníš se akcí pořádaných ŠD mimo její obvyklou dobu provozu, jakých?
  - Proč se těchto akcí účastníš/neúčastníš?
6. Jaké vlastnosti oceňuješ na vychovateli v ŠD?

