

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Rozdíly v uvažování o výchovných cílech u vychovatelů školních družin
ZŠ Záboří a ZŠ T.G.Masaryka Blatná

Vedoucí práce: Mgr. Jan Sattran

Autor práce: Václav Švec

Studijní obor: Pedagogika volného času

2023

„Kdo nikdy nebyl dítětem, nemůže se stát dospělým.“

Charles Spencer Chaplin

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

28.03.2023

Švec Václav

Tímto velmi děkuji vedoucímu mé bakalářské práce Mgr. Janu Sattranovi a to za pomoc v podobě cenných rad, připomínek a metodického vedení mé práce. Dále děkuji zúčastněným vychovatelkám školních družin za jejich informace a čas, bez kterých bych svou práci nemohl vytvořit.

Obsah

Úvod	6
1 Školní družina	7
1.1 Definice pojmu školní družina a její charakteristika	7
1.2 Co má školní družina za úkol	8
1.3 Školní vzdělávací program	8
1.4 Nejdůležitější vývojové charakteristiky dítěte ve školní družině	8
1.4.1 Tělesný vývoj	10
1.4.2 Psychický vývoj (rozumový, citový, volní, sociální)	10
1.5 Role vychovatele ve školní družině	13
2 Výchovné a vzdělávací cíle	17
2.1 Kategorie cíle	17
2.2 Cíle školního vzdělávání	19
2.2.1 Historický vývoj cílů školního vzdělávání	19
2.2.2 Cíle školního vzdělávání v současnosti	20
2.2.3 Cíle zájmového vzdělávání ve školní družině	21
2.3 Taxonomie cílů	22
2.3.1 Taxonomie výukových cílů podle oblasti žákovy osobnosti	22
2.3.2 Bloomova taxonomie	22
2.4 Metoda SMART	23
3 Vlastní sonda	24
3.1 Výzkumné otázky	24
3.2 Metodika výzkumu	24
3.3 Vyhodnocení průzkumné sondy	25
4 Závěr	27
Seznam použitých zdrojů	29
Seznam příloh	31
Abstrakt	36
Abstract	37

Úvod

Rozdíly v uvažování o výchovných cílech u vychovatelů školních družin je doposud málo zmapované téma. Pro uvedení tohoto tématu do kontextu mé bakalářské práce je stěžejní prostředí školních družin, kde se odehrává seberealizace dětí v jejich volném čase mezi a po vyučováním v samotném školním prostředí. Samotná osobnost vychovatele ve školní družině pak v samotné seberealizaci dětí hraje velmi významnou roli.

Tato práce se snaží vyhodnotit a porovnat rozdíly v uvažování o výchovných cílech u vychovatelů dvou školních družin. Jedná o družiny ZŠ T.G.Masaryka, ul. Tř. T.G.Masaryka 520, 388 01 Blatná a ZŠ Záboří, Záboří 105, 387 34 Záboří. Cíleně jsem si pro svou práci vybral dvě odlišné školní družiny, kdy první výše jmenovaná je družinou většího typu, přičemž samotnou školu navštěvuje cca 440 žáků/18 tříd. Druhá družina je oproti tomu družinou menšího typu, dá se říci „venkovského“, přičemž samotnou školu ZŠ Záboří v průměru navštěvuje okolo 90 žáků. Výběr těchto dvou družin proběhl záměrně za účelem zjištění, jak samotní vychovatelé kapacitně odlišných školních družin přistupují k výchově dětí a samotným cílům výchovy. První částí této práce je část teoretická, kde je třeba posoudit to, co je to vlastně školní družina, k čemu slouží a kdo školní družinu navštěvuje a vykonává v ní vychovatelskou činnost a dále je zde zaměření na výchovné a vzdělávací cíle. V druhé části této práce, která je částí praktickou, je samotný výzkum provedený cestou malé kvalitativní sondy ve formě polostrukturovaného rozhovoru. Účastníkům byly kladeny tři hlavní otázky a dále otázky doplňující, které z rozhovorů vplynuly. Práce je zakončena vyhodnocením výsledků, shrnutím samotného výzkumu a závěrem.

1 Školní družina

1.1 Definice pojmu školní družina a její charakteristika

Co vlastně školní družina znamená? Jde o zařízení, která má v České republice nezaměnitelnou tradici spojenou s dlouholetostí. Jedná se o zařízení, které hraje a plní významnou úlohu základního vzdělávání, přičemž tato zařízení navštěvují žáci prvního stupně základních škol. Jde o zařízení zájmového vzdělávání, přičemž tyto zařízení zabezpečují žákům náplň volného času. Samotné družiny patří a jsou součástí systému školního vzdělávání. Děti mladšího školního věku se zde seznamují s různými druhy zájmových aktivit, jejich formami a (jejich) obsahem. Děti se v důsledku různorodých činností zdokonalují, přičemž se prohlubují jejich školní znalosti, rozvíjí jejich osobnost a zdokonalují jejich kompetence. Rovněž ve školních družinách hraje nezaměnitelnou roli i rovina sociální.

Co se týče samotných vychovatelů ve školních družinách, tak jejich specifická práce umožňuje to, aby z jejich strany bylo možno aktuálně a pokud možno i citlivě reagovat na specifické nálady dětí, a to jak na nálady individuální, tak hromadné a rovněž i na jejich sociální potřeby. Samotné programy školních družin jsou koncipovány tak, aby neměly pevně závazná témata a programy, přičemž tímto způsobem je vychovatelům umožňováno, aby byly, co se týče samotných dětí, ze strany vychovatelů plánovány a realizovány činnosti, které děti budou bavit, které je zaujmou, ale zároveň jim i napomohou uspokojit jejich potřebu možného úspěchu, poznání, citů atd. ¹

V současné době je činnost školní družiny upravována podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a řídí se podle vyhlášky MŠMT č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. V § 111 školského zákona je v odst. 1 věnovanému zájmovému vzdělávání uváděno „*Zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech.*“²

Školní družina slouží jako školské zařízení výchovy pro zájmové vzdělávání, jež je mezi ostatními zařízeními, které jsou určeny pro volný čas dětí nejčetnější. Je zde zaměstnáváno nejvíce vychovatelů a nejvíce dětí rovněž těmito zařízeními prochází. Družina samotná neslouží jako pokračování samotného školního vyučování. Pedagogická práce v ní má svá specifika a je od běžné vzdělávací praxe výrazně odlišná. Navštěvování školní družiny není povinné, rodiče dětí se mohou rozhodnout, zda své děti do zařízení umístí, či nikoliv. Pro samotné děti školní družina zabezpečuje rekreaci, odpočinek od samotného školního prostředí, zájmové činnosti a v neposlední řadě plní u dětí funkci sociální.³

¹ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 7

² Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 28.03.2023.

³ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 9

1.2 Co má školní družina za úkol

Práce školních družin se řídí Vzdělávacím programem pro školní družiny. Samotná školní družina nemá stanovené závazné cíle činnosti, přičemž však úkolem pedagogického procesu v zájmovém vzdělávání je, aby u dětí získané kompetence ve školním prostředí byly nadále posilovány a rozvíjeny. Děje se tak nejčastěji při různých individuálních hrách, soutěžích a při možných rekreačních činnostech. Pojem kompetence by se dal vysvětlit tak, že jde o jakýsi souhrn znalostí, schopností, postojů, případně praktických dovedností, které jsou předpokladem k výkonu činností, které umí žáci dále využívat v praxi.⁴

1.3 Školní vzdělávací program

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) je takzvaný kurikulární dokument, kdy tento vytváří pedagogičtí zaměstnanci každé školy v České republice. ŠVP vydává a rovněž schvaluje ředitel daného školského zařízení, kdy tento dokument musí být veřejně přístupný. Závazný dokument pro tvorbu ŠVP je Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) pro základní, střední, předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání. ŠVP se primárně řídí zákonem č. 561/2004 Sb. (Školský zákon). ŠVP je v případě potřeby školským zařízením, změnou RVP, upravován. V České republice jsou školská zařízení evidována v Rejstříku škol a školských zařízení, přičemž tyto spadají pod Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT). ŠVP má své závazné části (vycházejí z RVP), přičemž jde o identifikační údaje školského zařízení, charakteristiku samotného ŠVP dané školy, učební plán, osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školského zařízení. ŠVP se svým obsahem může dělit do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva.^{5 6 7} Definice samotného ŠVP je tato: „Školní vzdělávací program školní družiny formuluje konkrétní cíle vzdělávání i jeho obsah, navrhuje odpovídající výchovné formy, obsahuje časový plán, charakterizuje materiální, personální a ekonomické podmínky školní družiny, vymezuje podmínky pro dodržování bezpečnosti a ochrany zdraví žáků a také podmínky pro činnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“.⁸

1.4 Nejdůležitější vývojové charakteristiky dítěte ve školní družině

Každý vychovatel ve školní družině, který přichází do styku s dětmi, se setkává s jedinečnou osobností, kterou dané dítě představuje. Každé dítě má různé předpoklady, vyrůstá v odlišných rodinách, na každé dítě působí zcela různorodé vlivy. Vlastní aktivity

⁴ ŠUBRTOVÁ, Lenka. *Ze života školní družiny* [online]. <http://skolni-druzina.webgarden.cz/> [cit. 2013-10-09].

⁵ Srov. DOSTÁL, Jiří. *Práce s editorem školního vzdělávacího programu* (online).

⁶ Srov. DVOŘÁK, Dominik. *Od osnov ke standardům – Proměny kurikulární teorie a praxe* (online).

⁷ Srov. KOTÁSEK, Jiří. *et al. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha* (online).

⁸ HÁJEK, Bedřich, kolektiv autorů. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, citace str. 17.

děti jsou často zcela odlišné, kdy na děti působí širší společenské prostředí, možné výchovné instituce, děti se setkávají se zcela odlišnými styly výchovy a působí na ně jejich nejbližší (rodina) a v jisté míře i možné odlišné osobnosti pedagogů, se kterými se setkávají v edukačním prostředí. I přes to, že děti mají individuální i typologické odlišnosti, tak lze v jejich věku vymezit společné charakteristické věkové zvláštnosti spojené právě s obdobím mladšího školního věku. Úkolem vychovatele ve školní družině a zároveň jeho prací je to, aby dokázal tyto důležité, ať už společné nebo individuální zvláštnosti a odlišnosti dětí rozpoznat a aby se orientoval v základních poznatcích o vývoji dětí v konkrétním věkovém období.

Do školní družiny přicházejí děti mladšího školního věku. Samotný věk dětí mladšího školního věku se pohybuje od 6–9 let. Nikoliv pouze samotné prostředí, ve kterém dítě mladšího školního věku vyrůstá, ale i tělesný, rozumový, citový, volní a sociální vývoj dítěte mají na každé dítě v tomto věku velký vliv.⁹

„Vstupem dítěte do školy po 6. roce věku pro ně začíná věk povinnosti místo dosavadního věku her a relativní bezstarostnosti, přičemž s přibývajícím věkem se ztrácejí také charakteristické znaky dětскosti jak ve smyslu fyzickém (tělesná vytažlost), tak i psychickém (úbytek spontaneity, zdokonalování sebekontroly).“¹⁰

Nástup dítěte do školy je také důležitý sociální mezník. Dítě se stává školákem a musí si zvykat na zcela novou roli. Dochází zde k zápisu do školského zařízení, prvnímu slavnostnímu dni ve škole a prvnímu vstřebávání ze strany dítěte do jeho nové role, což vyznačuje postupnou sociální proměnu a počátek nové životní fáze. Škola dále ovlivňuje další rozvoj dětské osobnosti a ve velké míře ovlivňuje u dítěte další prožití celého zbývajících dětství. Školní věk tak lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti ze strany každého dítěte.¹¹

„Školní věk, tj. období základní školy, lze rozdělit na tři dílčí fáze:

- 1. **Raný školní věk (mladší školní věk), tento trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6-7 let, až do 8-9 let. Je pro něj charakteristická změna sociálního postavení i různé vývojové proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole.***
- 2. **Střední školní věk, trvá od 8-9 let do 11-12 let, tj. do doby, kdy dítě přechází na 2.stupeň základní školy a začíná dospívat. V průběhu této fáze také dochází k různým změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání.***
- 3. **Starší školní věk, resp. období 2. stupně základní školy, trvá do ukončení povinné školní docházky, to znamená přibližně do 15 let. Z biologického hlediska jde o období pubescence, tj. první fáze dospívání.**“¹²*

Samotný mladší školní věk, někdy nazývaný jako období latence, je období klidné, neprojevují se zde ještě bouřlivé projevy. Významnou činností je v tomto období hra. V

⁹ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 26-27

¹⁰ NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*, str. 416

¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.*, str. 236-237

¹² VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.*, str. 236-237

současné době je však dávana značná přednost hrám počítačovým. Školák tak věnuje svůj volný čas televizním pořadům a jiným formám tzv. pasivní zábavy, což se děje na úkor vlastních aktivních činností. Toto období dále provází bezproblémovost, avšak v 1. – 4. třídě se mohou vyskytnout školní fobie, poruchy životosprávy, koktavost a jiné neurotické projevy. Vzestupnou tendenci v tomto období mají například neurotické bolesti hlavy a hypochondrie.¹³

1.4.1 Tělesný vývoj

Mladší školní věk se u dětí projevuje po tělesné stránce zejména nápadným růstem do výšky, kdy dochází k prodlužování zejména dolních končetin a samotný vývoj kostry dítěte není zcela dokončen. Formuje se páteř, dochází ke srůstání a zpevňování kostí atd. V kosterní soustavě je však ještě mnoho chrupavčité tkáně, kdy je důležité u dětí dbát, aby nebyly přetěžovány a nedošlo například k vadnému držení těla. Jedním z výrazných znaků je vývoj trvalého chrupu, přičemž svaly a vnitřní orgány u dětí zvyšují svůj objem a dochází ke zvýšení výkonosti. Formování v mozkové kůře u nervových buněk stále pokračuje, ale není ještě dokončeno, což vede k tomu, že děti, co se týče nervové soustavy, stále snadno podléhají únavě a je zde třeba dbát na to, aby si každé dítě patřičně odpočinulo po duševní práci. V tomto věku je u dětí rovněž výrazná potřeba pohybu, přičemž dochází ke zlepšení pohybových koordinací a celkovému pozvolnému zlepšování motorických vlastností. Rychlejšími a přesnějšími u dětí jsou jejich pohyby. Do 8 let věku se děti ještě nezaměřují na svůj tělesný výkon, ale je zde potřeba spíše spontánního pohybu. Poruchy u tělesného vývoje mohou být výsledkem nesprávné výživy, zanedbání hygienické, případně zdravotní péče, ale i důsledkem nedostávání se různých všestranných podnětů, např. ve sféře citové.¹⁴

1.4.2 Psychický vývoj (rozumový, citový, volní, sociální)

Rozvoj dítěte silně ovlivňuje prostředí, přičemž tímto je ovlivněn i rozumový vývoj. U dětí dochází ke zdokonalování, což souvisí s dozráváním smyslových orgánů. Děti lépe vnímají, což v nich vzbuzuje i emocionální reakce. Stále nedokonalé je ještě vnímání času. Celkový posun nastává s koncem období mladšího školního věku. Děti lépe vnímají vnější svět a vnímání se stává cílevědomější, systematictější a toto přechází v pozorování. Rovněž děti již lépe vnímají vztahy v okolním prostředí a dochází k dalšímu postupnému rozvoji samotné psychomotoriky. Úkolem pedagogů a vychovatelů je v dětech pěstovat záměrnou pozornost. Z hlediska pedagogického by se mělo vyhýbat opakování her, u kterých děti nejeví známky pozornosti. Takto se předchází jejich únavě, přičemž však nevadí opakování činností, které děti zajímají a zaujmou. Naopak tyto činnosti jsou od dětí i vynucovány např. oblíbená hra, pohádka atd.

Představy dětí jsou v tomto školním věku názorné, velmi živé a konkrétní. Potíže může u dětí činit ještě chápání složitějších vztahů nebo například porozumění různým

¹³ NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*, str. 51

¹⁴ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 26-27

symbolům. Abstraktní pojmy dítě v tomto věku ještě není schopno správně pochopit v plném rozsahu. Co se týče rozvoje řeči, tak tento probíhá v návaznosti s rozvojem dalších psychických procesů. U dětí dochází k rozšiřování aktivního a pasivního slovníku a roste schopnost souvislého vyjadřování. Na základě edukačních procesů ve školním prostředí si děti osvojují gramatiku a spisovný jazyk a dále prohlubují správnost písemného a ústního vyjadřování. V tomto období je samotná úroveň vyjadřování velmi ovlivněna samotným prostředím např. ve škole, TV, sdělovací prostředky.

Vývoj citový je u dětí v mladším školním věku také mimořádně důležitý. Tento převažuje v podobě kladných citů. Je znát, zda dítě vyrůstá v harmonickém prostředí či nikoliv a toto může velmi výrazně ovlivnit různé psychické konflikty. Ze záporných citů u dětí převládá nejčastěji strach. Příčinou mohou být buď nějaké reálné obavy, nebo i situace, které si děti mohou vytvořit ve své vlastní fantazii. City jsou u dětí ještě dosti nestálé a povrchní. Nálady u dětí se již tak rychle nestřídají, mimika a gesta jsou klidnější. V tomto věku děti ještě nedisponují schopností vžívání se do pocitů druhých. Nový pocit, který u dětí v tomto věku vzniká je např. stud z nahoty, tréma, závist, případně škodolibost. Ve druhé polovině tohoto věku se rozvíjí tzv. vyšší city, které se dále dělí na intelektuální, morální a estetické.

Vývoj volní značí to, že přestože jednání dítěte mladšího školního věku je ještě značně impulzivní, tak postupně se dále rozvíjí schopnost uvědomělé regulace jeho vlastního chování. Samostatného jednání na základě vyšších motivů dítě není schopno, toto samo nedokáže např. uvědomění si významu spočívajícího v učení. Nároky na vychovatele z tohoto plynou ve velké míře, neboť se musí skloubit adekvátní motivace a stanovení přiměřených požadavků na dítě.¹⁵

Vývoj sociální je u dětí v mladším školním věku rovněž velmi důležitý, neboť v tuto dobu dochází k navazování nových a četnějších společenských vztahů. Jde o nové vztahy k dospělým osobám např. vychovatelům, učitelům a dále se navazují pevnější vztahy se svými vrstevníky např. ve škole. Vychovatel je pro dítě v tomto věku autoritou, dítě přijímá jeho názory, a to bez výhrad, přičemž po osmém roce věku dítěte již toto není tak jednoznačné a ze strany dítěte přibývá na kritičnosti ve vztahu k dospělým osobám. Dochází zde rovněž k postupnému uvolňování úzké vazby mezi dítětem a rodiči a dospělými vůbec. Tímto způsobem dítě zaujímá realističtější vztah ke svým rodičům a dospělým a začíná si uvědomovat různé odlišnosti např. role otce a matky. I přes určité uvolnění vztahů v rodině je vliv harmonické rodiny a zejména citových vazeb mezi dítětem a rodinou nenahraditelný. Rovněž se u dětí mění vztah i k samotným vrstevníkům a vznikají tak např. první kamarádství.

Základní charakteristikou osobnosti dítěte mladšího školního věku je, že dítě je v tomto věku velmi extravertně zaměřeno. S tím souvisí, že dítě má mnoho zájmů, které jsou však pomíjivé a povrchní. Děti v tomto období rovněž mají své potřeby. V tomto věku jsou pro děti velmi důležité potřeby pohybu, samotného uznání a dále citové odezvy. Na základě možných kladných i negativních citových vztahů se poté u dětí utvářejí charakterové vlastnosti a dále se utvářejí prvotní postoje k různým objektivním skutečnostem. Dále se postupně vyvíjí rozvoj tzv. abstraktního myšlení. Co se týče posuzování osobnosti dítěte v tomto mladším školním věku, tak je třeba brát na zřetel to, že celkové vlastnosti dítěte se teprve vyvíjí a tyto nelze brát trvale, jelikož se dále budou

¹⁵ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 27-29

měnit a formovat. Nejvýznamnější činností u dětí v tomto věku je učení. V tomto věku má stále podstatný význam hra. Samotný charakter hry se již však mění, je již propracovanější, více promyšlený a obtížnější a nehraje zde takovou roli samotná fantazie. U dětí se rozvíjí hraní ve skupinách. V tomto období je evidentní, že děti se snaží vzájemně více spolupracovat. Oblíbené jsou hry námětové, konstruktivní a takové, ve kterých již jsou určitá pravidla. Rovněž oblíbené jsou v tomto věku hry pohybové. Rovněž se jako zvláštní forma činnosti u dětí objevuje spontánní kresba, která souvisí se samotnou psychikou dítěte. Kresba dětí v tomto věku je realistická, tedy malují to, co znají, nejen to, co samotné vidí. Kresleno je plošně a děti nejsou schopny perspektivního vidění a mají obtíže při zobrazování určitého prostoru. V kresbách se někdy může projevit tzv. rentgenové vidění, přičemž pro děti je velmi obtížné zobrazit např. člověka z jeho profilu. Koncem tohoto období jsou děti kritické a porovnávají své výtvořky se skutečností a často jsou s těmito nespokojeny.¹⁶

Nejčastější výchovné obtíže v mladším školním věku jsou vzdorovitost, neposednost, neposlušnost, různé zlozvyky a případný špatný vztah ke školní práci. Z hlediska závažnějších problémů sem patří dětské lhaní, možné útky z domova, krádeže, záškoláctví, projevy agrese, surovosti a možné bezcitnosti. Dále se u dětí mohou projevovat neurotické projevy a to např. noční děsy, pomočování, mluvní neurozy atd. Je třeba, aby se rodina dítěte v těchto věcech poradila s dětským lékařem, případně jiným odborníkem, neboť některé projevy v chování dítěte mohou značit např. psychické a duševní poruchy, nebo jiný zdravotní problém, či handicap. Je nutné zjistit jejich příčinu, stanovit způsoby nápravy a přijmout patřičné závěry.

Rovněž je zapotřebí u dětí v mladším školním věku individuálně posoudit zvláštnosti každého dítěte, např. úroveň vědomostí a schopností a duševní stav každého dítěte. Posouzení duševního stavu dítěte je velmi obtížná záležitost, neboť se musí hledat možné příčiny vzniklých problémů. Z hlediska vychovatele školní družiny by zde měl převládat taktický přístup k samotnému dítěti a vychovatel by měl mít odborné vzdělání a zkušenosti a měl by dokázat odvodit to, že něco může značit skutečnost, že nebyla naplněna nějaká konkrétní potřeba daného dítěte a vyvodit z toho důsledky tak, aby nevznikl možný problém. Rovněž by měl samotný vychovatel počítat s tím, že ve své profesi nebude pracovat pouze s dětmi zcela zdravými a měl by na toto záměrně cílit, připravovat se a zdokonalovat se v rámci své profese, jelikož může přijít do styku s dětmi handicapovanými atd.

Narušené sociální vztahy mohou být u dítěte rovněž příčinou spočívající v závažnější poruše chování. Vychovatelé ve školních družinách se nejčastěji setkávají s dětmi, které trpí specifickými vývojovými poruchami učení, jmenovitě dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie a vývojovými poruchami chování např. ADHD (hyperkinetický syndrom nebo porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Různé poruchy a znevýhodnění dětem v mladším školním věku ztěžuje velmi výrazným způsobem dosahování možných úspěchů ve školním prostředí a samotnou socializaci, přičemž tyto děti se snaží poté svými často nápadnými projevy chování na sebe upozornit, což mnohdy vyvolává odmítavé reakce okolí. Následně může docházet k tzv. bludnému kruhu, přičemž dítě je odmítáno vychovatelem, jelikož zlobí a protichůdně dítě zlobí, protože je odmítáno. V tomto momentu by vychovatel, jakožto dospělý profesionál, měl tento problém vyřešit. Velmi důležité je v tomto momentu dát dítěti najevo uznání jeho

¹⁶ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 29-31

důstojnosti a jeho bezpodmínečné přijetí. Rovněž se může stát, že je některé z dětí handicapované nejen na základě nějaké vrozené vady, ale i možným vlivem sociálního prostředí, zejména rodinného. Zde se může jednat o zanedbávání, týrání nebo dokonce zneužívání samotného dítěte ze strany rodiny.

Důležité je v dnešní době integrování, tedy začlenění handicapovaných dětí do běžných škol a výchovných zařízení, přičemž je však nezbytné, aby vychovatelé každého daného zařízení znaly příčiny, projevy a možný stupeň znevýhodnění takto postiženého dítěte a aby byli seznámeni s odpovídajícími výchovnými postupy a tuto situaci dokázali řešit. Zde je důležité, aby dětem, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné, byl poskytnut promyšlený individuální přístup, pochopení a ve zvýšené míře pozitivní motivace ze strany pracovníků daného školského zařízení. K tomuto účelu je školou formulován dokument s názvem Individuální vzdělávací program, přičemž tento slouží jako soubor opatření nezbytných pro to, aby určité dítě se specifickými potřebami mělo ze zařazení do běžné školní skupiny prospěch.¹⁷

1.5 Role vychovatele ve školní družině

Během svého života se každý člověk setká s tím, že plní nějakou sociální roli, ať už jde o roli žáka, kamaráda, partnera, zaměstnance atd. Na každou roli jsou kladeny jiné požadavky, přičemž někdo roli přijme a ztotožní se s ní a někdo nikoliv. Z hlediska míry ztotožnění je také člověk poté samotným okolím vnímán, posuzován a případně hodnocen. Z tohoto důvodu je nutné se pečlivě připravovat i na roli vychovatelky/vychovatele v samotné školní družině. Na každého vychovatele je kladen nárok, aby svou roli upevňoval, prohluboval a sebezdokonaloval se v ní. Samotný vychovatel je poté základem úspěšné práce dané školní družiny ve školském zařízení. Sama od sebe osobnost vychovatele rozhodně nevznikne, ale je utvářena na základě osobnostních dispozic, získaným vzděláním, osobnostním zráním a postupným sebevzděláváním a zdokonalováním se v rámci svojí profese.

Úspěšné vykonávání práce vychovatele stojí na základních předpokladech:

Osobnostní dispozice, kde je základní a nejdůležitější předpoklad ten, aby vychovatel měl kladný vztah k samotným dětem, který dokáže projevit. Vychovatel by měl dále disponovat vysokou mírou empatie (vcítění) a měl by dokázat vytvořit příznivé sociální klima v dané skupině. Mravní vědomí má být odpovídající společensky uznávaným hodnotám a vychovatel by měl podle něho jednat. Děti by měly být pro vychovatele partnery, ne pouze objekty sociální služby. Dále vychovatel v dětech dokáže vzbudit zájem, má organizační schopnosti, dokáže si s dětmi hrát a při hodnocení vyzvedává především kladné momenty toho, co se dětem povedlo. Vychovatel by měl být rovněž fyzicky zdatný, mít smysl pro humor, měl by být spravedlivý a měl by s přehledem dokázat řešit situace, které v rámci školní družiny mohou nastat. Ve vztahu k dětem by měl děti umět správně motivovat, vybranými aktivitami v dětech vzbuzovat zájem o činnost, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet dále pozitivní stránky jejich osobnosti.

¹⁷ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 31-32

Vychovatel by dále měl chodit slušně oblečen, a to vzhledem ke své pedagogické profesi, která je založena na styku s lidmi a zejména s dětmi. Oblečení je vizitkou každého z nás a vychovatel by měl jít v tomto směru příkladem, přičemž oblečení by nemělo být nevhodné a extravagantní, kdy toto by mělo být střizlivé a pohodlné tak, aby vychovateli nebránilo v činnosti s dětmi, přičemž by se však nemělo jednat o oblečení domácí. Šperky, hodinky, prsteny, náramky a možné jiné doplňky by při kontaktu s dětmi neměly být nebezpečné a děti by s těmito předměty neměly přijít do styku.¹⁸

Rovněž dlouhé pěstěné nehty u žen mohou být pro děti případně nebezpečné a je třeba se vyvarovat možnému vzniku nějakého zranění. Kosmetika a samotné líčení dospělých osob by nemělo být agresivní, nápadné, ale mělo by být přirozené a neutrální. Ve způsobu komunikace s dětmi by vychovatel měl mít „posazený hlas“ tím způsobem, kterým zvládne svou skupinu dětí řídit a korigovat, aniž by na tyto musel křičet. Nižší polohy hlasu jsou v tomto ohledu důvěryhodnější, lépe se dětem poslouchají a u dětí vzbuzují větší respekt. Řeč vychovatele by měla být v intonaci klidná a přátelská, ale nemělo by se jednat o řeč monotónní.

Vychovatel by měl zvládat regulaci svého hlasu, přičemž samotná síla hlasu není vždy žádoucím prostředkem k získání pozornosti u dětí. Slovní zásoba vychovatele by měla být na dostatečné úrovni, přičemž by mělo být minimalizováno užívání tzv. parazitních slov (tedy, ehmm, například atd.). Spisovný jazyk, vynechání zdvořilých slov, vyvarování ironie a vulgárních výrazů vůči dětem nebo samotnému okolí by mělo být samozřejmostí. Vychovatel by si měl rovněž pamatovat celá jména dětí a měl by je vždy oslovovat jmény křestními. Pokyny a formulace ze strany vychovatele, které předává samotným dětem, musí být jasné, srozumitelná a proveditelná. Rovněž v samotné komunikaci mezi vychovatelem a dětmi by se nemělo jednat o monolog vychovatele, případně jen o otázky a odpovědi, ale celá komunikace by měla být vzájemná a komplexní. Rovněž při samotné komunikaci by se měl vychovatel dětem dívat do očí, neměl by hledět jinam, avšak měl by si uvědomit, že přílišný oční kontakt spočívající v soustředěném pohledu na děti může působit zbytečně agresivně.

Vychovatel by měl dále svoje chování doprovázet gesty a příjemnou mimikou, která zvyšuje účinnost a srozumitelnost jeho slovního projevu, přičemž gesta by měla být klidná, pomalejší a k dětem samotným by v mimice měl směřovat úsměv, nikoliv zamračené a rozčilené pohledy. Úsměvem může vychovatel vyjádřit např. souhlas s činností dítěte, pochvalu dítěte nebo jeho povzbuzení. Sbližování, poznávání a každodenní styk mezi dětmi a vychovatelem slouží k tomu, že si vychovatel s dětmi vytváří vztah, který se vyvíjí a postupně se s dětmi sblíží. Tímto způsobem vychovatel může děti ovlivňovat jak pozitivně, což je žádoucí, tak i negativně. Citová odezva u dětí je v tomto ohledu důležitá a tato může u dětí ovlivnit celkový vztah k danému školskému zařízení, který by měl být pozitivní. Rovněž vztah mezi vychovatelem a dětmi poté hraje zásadní roli při atmosféře ve školní družině a v dané třídě nebo oddělení této školní družiny. Pohodová atmosféra, porozumění a kladné emoce jsou to, co je ve školní družině důležité.¹⁹

Míra povinnosti výchovné práce u vychovatelky v daném zařízení se poté dělí na:

¹⁸ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 33-34

¹⁹ Srov. HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 33-34

- „Přímou výchovnou práci (28-30 hodin týdně) - od převzetí dítěte od jeho rodičů či od učitele po skončení vyučování do rozchodu dětí domů, včetně výchovných činností spojených se stravováním žáků školní družiny ve školních jídelnách a dále organizování činnosti s žáky v rámci školy.“
- „Nepřímou výchovnou práci (činnost do naplnění 40 hodin týdně) – příprava na výchovnou činnost, vypracovávání plánů výchovné činnosti a příprav na ni, vedení pedagogické dokumentace, příprava na zajišťování materiálů na výchovnou činnost, péče o svěřený materiál, účast na provozních a pedagogických poradách, školeních, seminářích a třídních schůzkách, vedení administrativy, styk s rodiči a podíl na dozorech nad žáky při akcích školy mimo své oddělení školní družiny.“²⁰

Vychovatel by tedy na základě výše uvedeného měl s vychovávaným (žákem), jakožto základním aktivním činitelem být ve vzájemné interakci. Dá se tedy říci, že žák je v jakékoliv výchovné situaci tzv. nositelem cíle, tedy jakýmsi iniciátorem nějaké výchovné aktivity v konkrétním případě. K úspěšné profesi vychovatele patří jistě to, že samotný vychovatel by měl být skutečnou osobností. Měl by si u žáků vytvořit přirozenou autoritu, respekt a být někým, na koho se samotní žáci mohou kdykoliv obrátit s jakýmkoliv problémem. Vychovatel svou rolí vlastně „supluje“ práci rodičů samotného dítěte a učitelů ve školském prostředí v tom smyslu, že má svěřené žáky na starost a zodpovídá za ně. Velkou rolí při výchově hraje rovněž to, jakým stylem výchovy se konkrétní vychovatel prezentuje. První styl je styl autoritářský neboli autoritativní, přičemž tento se vyznačuje tím, že samotný vychovatel příliš nebere ohledy na vychovávaného, co se týče vnitřních podmínek. Tento styl může být někdy vnímán jako manipulace se samotným vychovávaným. U autoritativního stylu je samotný vychovatel přesvědčený o tom, že on sám ví nejlépe, co je pro samotného žáka a jeho rozvoj nejlepší a nejdůležitější, přičemž samotný žák ještě nedokáže sám rozhodovat o svojí osobě. U tohoto stylu může sehrát svou roli i povaha samotného vychovatele případně to, jak samotný vychovatel byl ve svém dětství vychováván. Samotné důsledky nesprávné výchovy v tomto stylu mohou poté vést u vychovávaného k problémům v dospělosti, nesamostatnosti, případně toto může vést ke zvýšenému odporu k vnějšímu vedení např. agresivita.

Další ze stylů je styl liberální, přičemž tento styl je naopak takový, že samotný žák si vlastně dělá vše podle sebe a někdy až dokonce tzv. diriguje ostatní např. rodiče. Problémy spojené s důsledky tohoto stylu mohou být takové, že samotné dítě je poté sobecké, egocentrické a neuznává potřeby a svobodu jiných osob. Jako styl nejvhodnější z hlediska samotné literatury se prezentuje styl demokratický, přičemž tento styl je založen na vzájemném respektování, vnímání a na samotné spolupráci. Základní prostředky tohoto demokratického výchovného stylu jsou výchova vlastním příkladem a organizovaná spolupráce a dále podpora a využívání iniciativy samotného vychovávaného/žáka. S ohledem na realitu a praxi se dá ale říci, že výše uvedené styly se vždy nevyskytují ve své čisté podobě, ale jde především o kombinaci těchto stylů

²⁰ HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 37

výchovy, přičemž vždy někde převažují prvky jednoho z výše uvedených stylů výchovy.²¹

Pracovní náplň vychovatelů

„Vychází z obecného poslání školní družiny a místních podmínek. Je součástí pracovní smlouvy nebo jiného vnitřního dokumentu školy. Zpravidla zahrnuje následující body:

- *Zajišťovat výchovně-vzdělávací práci se žáky podle zásad psychohygieny a stanoveného denního režimu školní družiny, navozenými činnostmi kompenzovat únavu ze školního vyučování, zájmovými činnostmi dále rozvíjet osobnosti žáků;*
- *dodržovat BOZP, dbát na bezpečnost činnosti s žáky, dbát na čistotu a ochranu životního prostředí při činnosti školní družiny;*
- *vytvářet pestrou a zajímavou skladbu činností a pro tyto činnosti nalézat v denní skladbě zaměstnání vhodný časový prostor, pro zájmové činnosti využívat svou odbornou přípravu i osobní zaměření;*
- *navozovat radostnou atmosféru a komunikační prostředí, posilovat v dětech kladné city, vytvářet pocit bezpečí, zvolenými činnostmi posilovat v dětech sebevědomí, vytvářet z nich dobrý kolektiv;*
- *upevňovat hygienické návyky a podporovat dodržování pravidel společenského chování;*
- *seznámit se s osnovami a učivem žáků ze svého oddělení školní družiny, aktivitami navazovat na předchozí znalosti a dovednosti a prohlubovat je;*
- *odpovídat za výsledky výchovně-vzdělávací práce, průběh činnosti zaznamenávat do pedagogické komunikace;*
- *na výchovně-vzdělávací činnost být řádně připravena, mít připravené pomůcky;*
- *průběžně komunikovat s rodiči, podle systému stanoveného základní školou je seznamovat s výsledky činnosti jejich dítěte ve školní družině;*
- *prezentovat výsledky činnosti školní družiny na veřejnosti;*
- *zúčastňovat se aktivně pedagogických porad, školení a schůzí podle plánu školy, spolupracovat s třídními učitelkami, výchovným poradcem, výchovnou komisí atd.“²²*

Stejnou pracovní náplň i s dalšími kompetencemi spočívajícími v řídicí funkci má vedoucí vychovatelka školní družiny, kterou jmenuje ředitel dané školy, kdy však tato pozice není předmětem této bakalářské práce.

Pokud bychom se podívali na to, co o roli vychovatel uvádí Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, Parlamentu České republiky, účinný od 01.01.2005 do současné doby, tak zde je uváděno, že samotná pozice vychovatele spadá pod vykonávanou přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává pedagogický pracovník, v případě školní družiny vychovatel, přičemž v § 2 odst. 1 tohoto zákona se přímo uvádí: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací,*

²¹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, Markéta, KOLÁŘ, Zdeněk, TVRZOVÁ, Ivana, VÁŇOVÁ, Růžena. *Základní učebnice pedagogiky*, str. 35-37

²² HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv. *Školní družina*, str. 38

přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb."²³

2 Výchové a vzdělávací cíle

2.1 Kategorie cíle

*„Cíl jako prvek vědomí lidské aktivity se vynořuje na určité úrovni lidské pospolitosti a rozvoje rozumové stránky člověka, kdy již nestačí instinktivní, pudové jednání pro zabezpečení životních potřeb, ale je nutno anticipovat a předvídat budoucnost děje.“*²⁴ Neexistuje však žádné pevné určení, ke kterému by měl člověk směřovat, poněvadž platí, že v „biologickém druhu chybí jakýkoli cíl kromě vlastní biologické přirozenosti“.

Představa samotného cíle je vyjádřením aktivní stránky vědomí, přičemž tato se promítá do volných vlastností každého člověka a do vlastností emocionálních. Na základě tohoto poté vznikají vazby mezi konkrétní činností a jejím cílem a mezi prostředky k jeho dosažení, včetně očekávaných výsledků. Cíl může rovněž určovat charakter účelových prostředků a jejich volbu, kdy cíl funguje jako jakýsi prostředník, který poskytuje určité činnosti perspektivní zaměřenost. „*Konkretizace cíle se uskutečňuje volbou obsahu aktivit vedoucích k jeho dosažení*“²⁵ Na základě výše uvedeného se cíl přeměňuje z představy v objektivní artefakt, a to z jeho teoretického konstrukt, přičemž tento objektivní artefakt poté na základě své povahy přetrvává, a to jakožto poznatek ve vědomí, případně se jako materiální objekt stává součástí skutečnosti reálné. Otázka cíle a smyslu lidského života se již objevuje v raných fázích lidské společnosti, přičemž odpovědi na tuto otázku se již v minulosti hledaly v různých bájích a mýtech, kdy tyto poté následně vystřídala filozofie a náboženství.²⁶

Otázkou cíle se v antice zabýval např. Platón, přičemž tento se zaměřoval na spojení nauky o ideách, kdy nejvýše stála idea nejvyššího dobra, přičemž tato byla všemu nadřazena, a to jakožto vrcholný cíl. Na Platóna poté navázal jeho žák Aristoteles, avšak cíl v samotném Aristotelově pojetí představoval konečnou příčinu bytí vůbec (causa finalis). Aristoteles se zaměřoval na pozorování přírody, kdy viděl v přírodě svět, který nabízí možnosti tvořivosti a samotného rozvoje. Dosud mnoho filozofů zaměřuje otázky ohledně cíle, smyslu a účelu samotného života, přičemž však v tomto směru nebyla dosud dána jednoznačná odpověď, a to z důvodu toho, že řešení samotných bytostně lidských problémů je spjato s tzv. variabilními a existenčními podmínkami

²³ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platném k 28.03.2023.

²⁴ JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy vzdělávání a metodologie jejich utváření*, str. 13

²⁵ Tamtéž, str. 13

²⁶ Srov. tamtéž, str. 13

společnosti a s individuálními osudy každé lidské bytosti. Samotný cíl se poté ve svých různých formách pokaždé vztahuje k nějaké hodnotě a její realizaci. Cíl se tak někdy stává i domnělou příčinou očekávaného jevu a tím pádem poté splývá se samotným účelem. Účel a cíl se však obvykle rozlišují, přičemž cíl se spojuje s úsilím, ideou, záměrem nebo představou a naproti tomu účel se přiřazuje prostředku, kterým se samotného cíle dosahuje. Prostředky se tak stávají nástroji k dosažení cíle a mohou se tak dostat do rozporu s cílem ideálním, pokud jsou zvoleny nesprávně.²⁷

„Cíl = objekt, účel k němuž je zaměřena motivace, motivovaná aktivita nebo žádoucí výsledek určitého programu nebo projektu ve vzdělávání.“²⁸ Samotné dosažení konkrétního cíle pak vede ke snížení napětí, jeho nedosažení pak k možné frustraci. Dělení cílů je na cíle dlouhodobé a krátkodobé, (dále se cíle mohou dělit na předměty, předmět touhy, předmět přání, předmět snažení) a na cíle globální (angl. goal), tedy na velmi obecné cíle vyjadřující základní zaměření a na cíle dílčí (úkoly, angl. objective, task), kdy tyto konkretizují postup k cílům obecným a jejich formulace je taková, že jdou objektivně zhodnotit.²⁹ Z pedagogického pohledu můžeme cíl vnímat jako cíl výchovného působení, kdy jde o jeden z prvků výchovného systému, který vytyčuje směr výchovného působení. Cíl může být rozložen do řady dílčích cílů, které jsou kulturně a historicky proměnlivé. Další z cílů je cíl výchovy, což je v nejobecnější podobě ucelená představa žádoucích a předpokládaných vlastností daného jedince, které lze získat výchovou a cíl výuky, kdy synonymum je vzdělávací cíl. V tomto případě jde o jednu z klíčových didaktických kategorií. Rovněž existují tzv. cílové standarty, tedy požadavky formulované ve vzdělávacím programu, které musí být v určitém vyučovacím předmětu nebo složce vzdělávání splněny. Tyto standarty jsou na rozdíl od obecněji formulovaných vzdělávacích cílů formulovány konkrétně.³⁰

Výukový cíl je v současnosti považován za důležitou kategorii samotné školní didaktiky a didaktiky konkrétních předmětů. Je chápán jako představa o kvalitativních i kvantitativních změnách u jednotlivých žáků, a to v oblasti kognitivní, afektivní i psychomotorické. Tyto změny pak mají být dosaženy ve stanoveném čase v procesu samotné výuky. Ke stanovení cílů existují dva přístupy, a to zprostředkující model (angl. means-end model, doslova prostředky odvozené od cílů), který předpokládá postupné plnění jednotlivých dílčích cílů tak, aby byly dosaženy efektivně předem stanovené obecné cíle vzdělávání a dále model vstřícný (angl. encountered model, doslova model setkání) s podtextem „zážitek z tvorby“. Tento model nevyžaduje detailní a jednoznačné stanovení cílů. Model pracuje spíše s cíli obecnými, které směřují k tvořivosti žáka a k rozvoji jeho etických, estetických, sociálních a dalších dispozic. Výukové cíle tak nejsou jen perspektivním programem činnosti učitele, ale mají i velmi významnou roli usměrňující a motivující, a to v samotné činnosti žáků. Výukové cíle z pozice praktické použitelnosti dále rozdělujeme na cíle kognitivní (vzdělávací), afektivní (postojové) a psychomotorické (výcvikové). Cíl výukový není cílem „výchovným“.³¹

²⁷ Srov. JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy vzdělávání a metodologie jejich utváření*, str. 14

²⁸ HARTL, Pavel, HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*, str. 86

²⁹ Srov. HARTL, Pavel, HARTLOVÁ Helena. *Psychologický slovník*, str. 86

³⁰ Srov. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*, str. 29-30

³¹ KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*, str. 273-274

2.2 Cíle školního vzdělávání

Lidská aktivita pokaždé vychází z podmínek konkrétních, přičemž její smysl a účel ji orientuje k možnému uspokojení osobních a společenských potřeb a dává jí k dispozici adekvátní prostředky k jejich naplnění. Toto plně platí i o samotné výchově člověka, kdy volba výchovných prostředků pokaždé předpokládá určitou koncepci osobnosti, přičemž tato koncepce odpovídá společenské situaci v aktuální době. Konkretizování cílů vzdělávání a jejich ujasnění se uskutečňuje v souladu s vývojem dané společnosti, kultury, případně výroby, přičemž tento proces v minulosti mapují samotné dějiny lidstva. Cíle edukační, tedy výchovné, mají tzv. dvojitý charakter, kdy primárně jsou sice zaměřeny na vychovávaný objekt/jedince, který by měl dosáhnout požadovaného rozvoje a úrovně, avšak jsou mu zprostředkovávány prostřednictvím zadaných úkolů a jsou projevem řízení ze strany vyspělejší osoby např. rodiče, učitele, vychovatele a to po dobu samotného dospívání jedince, přičemž vyspělejší osoba cíle transformuje pomocí konkrétních úkolů, aktivit a obsahů.³²

2.2.1. Historický vývoj cílů školního vzdělávání

Pohled z historie přináší poučení ohledně faktorů, které se na rozvoji samotné edukace a jejích cílů podílely, přičemž už prvotně pospolná společnost potřebovala ve světě přežít a zajistit si např. zdroj obživy a v tomto se zdokonalovat. Původní instinkty, kterými byl člověk vybaven, doplňovala a poté nahrazovala zkušenost, která měla svou prospektivní stránku v tom, že ji bylo možné předávat svým následovníkům a dalšímu lidskému pokolení. Následný pokrok nastal v souvislosti s rozvojem samotného myšlení a zejména se vznikem samotného písma. Před tímto se představy samotného světa dochovaly pouze v projevujících se tradicích, obřadech, mýtech, pověstech, pověrách a různých příslovích. Po vzniku písma se k tomuto přidalo užívání symbolů a samotné písmo umožnilo vnímat slova zrakem a to opakovaně. Toto bylo dále reprodukováno a následně se společnost začala dorozumívat, a to jak na různé vzdálenosti, tak v určitém čase. Dále v důsledku výše uvedeného docházelo k opětovnému předávání znalostí a zkušeností pozdějším generacím. Samotné cíle vzdělávání se ještě v této době v plném rozsahu neprojevovaly, ale již byly součástí lidského povědomí a následně se projevovaly v písních, bájích a ve zvykových normách tehdejšího lidského pokolení. Konkrétnější podoby nabývaly poté v rámci dovedností pracovních a to např. v účasti na obřadech apod. Již tehdy rovněž vznikly první zárodky budoucích edukačních profesionálů a institucí vzdělávacích a to např. v podobě iniciací nebo tehdejších šamanů. Představa samotného uceleného obsahu vzdělávání v té době ale ještě nemohla existovat, neboť se ještě nejednalo o uvědomělé vytyčování samotných cílů. Obsah veškeré edukace byl v těchto dobách spojován v úzké souvislosti s životními podmínkami lidí, potřebami společnosti a s pocitem možné závislosti na vyšších silách. Následný postupující vývoj edukačních ideálů cílů vzdělávání a obsahu vzdělávání byl zaregistrován z dochovaných záznamů (tabulky, papyrus, malby na kamenných stěnách), přičemž v písemných záznamech starých

³² Srov. JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy vzdělávání a metodologie jejich utváření*, str. 14

civilizací byly nálezy objeveny např. v Sumeru, Číně, Egyptě a jiných místech. Zřetelné vystupování cílů vzdělávání se poté děje v antice, přičemž jsou zde záznamy ve výrocích a dílech např. Platóna, Aristotela a jiných myslitelů. Tyto cíle jsou formulovány v duchu tehdejších představ, konceptů a idejí o samotném poslání člověka.

Další změny cílů vzdělávání jsou poté spojeny s církevními školami, vznikem univerzit, školami městskými a dále v epoše samotného osvícenství. Osvícenské ideje ohledně vzdělávání se zaměřovaly především na kultivaci rozumové stránky u člověka a linie racionalistická se ve vzdělávání stala určujícím zaměřením do dnešní doby. Tato orientace se ve škole projevila v samotných vzdělávacích oborech a předmětech vyučování, přičemž zřetel k celkové kultivaci samotné osobnosti se však často stával jen tzv. heslem proklamativním. V poválečném období poté otázky cíle v edukaci nastolil tzv. existencialismus, přičemž šlo o zaměřením na situaci moderního člověka, který nesouhlasí a vzpírá se proti zařazení do pravidel a systémů. V této problematice možnou inspiraci pro samotnou výchovu vnesl filozof francouzské národnosti Jean-Paul Sartre, přičemž podle tohoto filozofa se vědomí každého člověka mění, a to na základě jeho společenských aktivit spočívajících v poznávání sebe sama a v možném sebeuvědomování, přičemž toto vede k přesahu samotné lidské existence do budoucnosti se zřetelem na sebeprojektování, které znamená kladení cílů bez omezení a na základě svobody.

V samotné pedagogice se v současnosti prosadil ve svých tezích i tzv. konstruktivismus, který znamená výrazný myšlenkový proud, který vyrůstá v různých oborech z jejich poznatků a kdy tento se snaží poznávat a prozkoumávat danou realitu, a to i přes její nepoznatelnost. Realita konstruovaná, kterou vytváří člověk, má svou podobu osobně individuální i sociální a samotná edukace by měla podle konstruktivismu kultivovat a dále rozvíjet samotný smysluplný svět, tedy spočívá ve vytvoření samotného řádu a orientaci v něm samotném.³³

2.2.2. Cíle školního vzdělávání v současnosti

Cíle výchovně vzdělávací jsou z předchozího uvedeného historického přehledu pevně ukotveny v samotné životní realitě, přičemž však tato je přesahována do sféry předpokládané budoucnosti. Cíle se různě dělí podle zaměření sledovaných aktivit a možných očekávaných výsledků např. na cíle abstraktní, konkrétní, osobní, společenské atd. Co se týče cílů v samotné edukaci, tak tyto se v rovině horizontální vyčlenily jakožto cíle výchovné a vzdělávací a v rovině vertikální vznikla tzv. pyramida cílů – viz. obr. 1, kde jsou uváděny cíle obecné, dílčí a konkrétní. Samotná vertikální linie cílů má za úkol spojovat výchovné ideály, a to nejvyšší edukační cíl s nižšími úrovněmi cílů, přičemž samotné vrcholné cíle se následně propojují s učivem a obsahy vzdělávání. U samotné pyramidy cílů se na jejím vrcholu nachází nejvyšší, nejobecnější cíl veškeré edukace, přičemž tento symbolizuje samotné ideály dané lidské společnosti a její kultury. Jde o budoucí zaměření, které se dále vyvíjí v souladu s úrovní dané společnosti, nejde tedy o cíl statický. V dnešní době se do popředí dostává všestranně rozvinutá osobnost a její

³³ Srov. JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy vzdělávání a metodologie jejich utváření*, str. 15-16

zdravý a tvořivý ideál, kdy toto je rozdíl oproti ideji antické (dokonalost, krása duchovní a tělesná) a ideji středověké (touha člověka po splnutí s nejvyšší bytostí).



Obr. 1 Pyramida cílů

Zdání, že tzv. „nejvyšší mety“ (aims) jsou odtrženy od reálného života, je klamné, neboť tvoří vrchol pyramidy, který vzniká z potřeb člověka dané epochy a z jeho nejjednodušších pocitů. Z nich se pak odvíjejí samotné cíle nižších úrovní pyramidy cílů, tj. konkrétní náplň a obsah samotné edukace (goals). Dále pokračuje samotná konkretizace cílů nejvyšších, přičemž jde o vytyčování bezprostředních akčních úkolů (objectives), které se projevují např. v nárocích na jednání a chování v různých situacích nebo v požadavcích jednotlivých vyučujících předmětů. Možným problémem v celé věci je to, že se v některých případech tato návaznost a spojitost jednotlivých úrovní může ztratit v nadbytečné míře nepotřebných informací a vzdělávací proces se může upínat na vzdálené nebo odtažené cíle, tzv. utopismus, nebo se bezprostředním řešením akutních potřeb vzdělávací činnosti vyčerpávají, přičemž vyšší cíle se tímto mohou ztratit v činnostech rutinních, tzv. praktikismus. Mezi cíli vzdělávání a samotným vzdělávacím procesem jsou jakýmiisi spojovacími články prostředky sloužící k dosažení těchto cílů.³⁴

2.2.3. Cíle zájmového vzdělávání ve školní družině

Samotné zájmové vzdělávání a vzdělávání neformální utváří nedílnou součást procesu ve smyslu vzdělávání celoživotního. Zájmové vzdělávání je právně stanoveno v zákoně č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) a je zde podrobně definováno v § 111, přičemž se kromě jiných zařízení uskutečňuje i ve školských zařízeních pro toto vzdělávání, zejména tedy ve školních družinách. Samotná školská zařízení pro zájmové vzdělávání jsou

³⁴ Srov. JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy vzdělávání a metodologie jejich utváření*, str. 18

upravována ve vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky). Samotné zájmové vzdělávání ve školní družině neslouží k tomu, aby dětem poskytovalo stupeň samotného vzdělání, zaměřuje se však na aktivity potřebné pro samotný rozvoj osobnosti každého dítěte. Rovněž je zde kompenzována jednostranná zátěž ze školy a zajišťována duševní hygiena dětí. Zájmové vzdělávání se rovněž dělí a zároveň plní funkce výchovné, kulturní, vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální, kdy jsou u dětí tímto způsobem rozvíjeny jejich schopnosti, dovednosti a znalosti, přičemž tímto způsobem děti rozvíjí svůj talent a upevňují sociální vztahy mezi nimi samotnými a dále mezi jejich okolím. Školní družina v tomto případě hraje zcela nezpochybnitelnou roli při objevování a rozvíjení nadání a talentu mezi dětmi samotnými.³⁵

2.3 Taxonomie cílů

2.3.1 Taxonomie výukových cílů podle oblasti žákovy osobnosti

1. Kognitivní, tzv. vzdělávací – žák si osvojuje své vědomosti a dovednosti intelektuální
2. Afektivní, tzv. postojoyé – u žáků se tyto vztahují k oblasti emocionální, přičemž se vytvářejí hodnotové orientace a postoje
3. Psychomotorické, tzv. výcvikové – žáci si osvojují své psychomotorické dovednosti, např. svou řeč, psaní, malování a samotnou manipulaci s věcmi a nástroji³⁶

2.3.2 Bloomova taxonomie

Bloomova taxonomie je teorie o cílech vzdělávání, kterou představil v roce 1956 Benjamin Bloom (USA) Teorie vymezuje strukturu cílů vzdělávání a jejich vztah k různým úrovním myšlení. Jedná se o jednu z nejdůležitějších pedagogických teorií a ovlivňuje plánování výuky a kurikula. Bloomova taxonomie je významná především pro způsob, jakým naznačuje konkretizaci a operacionalizaci cílů vzdělávání (definuje specifické a měřitelné cíle).³⁷ Bloomova taxonomie se zaměřuje na tři základní okruhy a to na okruh kognitivní, který zahrnuje pojmy jako znalost, pochopení/porozumění, aplikace/použití, analýza, syntéza a hodnocení, přičemž tzv. myšlenkové/kognitivní operace a tím i samotné vzdělávací cíle vyšších úrovní jsou řazeny podle náročnosti, která se zvětšuje a tyto jsou podmíněny zvládnutím předchozích úrovní, kdy nezvládnutí jedné úrovně zakládá na problémy při dosahování úrovní vyšších. Okruh afektivní se zaměřuje na pocitové/emoční a dále na subjektivní poznávání. Afektivní cíle se vztahují k postojům a hodnotám samotných žáků.³⁸ Okruh psychomotorický značí, že dovednosti v tomto

³⁵ Srov. Elektronický zdroj www.msmt.cz (online)

³⁶ Srov. Elektronický zdroj www.pedagogika.skolni.eu (online)

³⁷ Srov. SKALCOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*, str. 322

³⁸ Srov. BLYTH, W. A. L.; BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. *British Journal of Educational Studies*. 1966-11, roč. 14, čís. 3, s. 119

okruhu popisují schopnosti, jak fyzicky manipulovat s nástroji.³⁹ Koncem 90. let byla Bloomova taxonomie významně pozměněna, přičemž samotné revize se ujal tým pověřený vedoucím pracovníkem D.R.Krathwolem. Dělení nové taxonomie vzdělávacích cílů bylo tvořeno dvěma rozměry a to znalostními a kognitivními procesy.⁴⁰

2.4 Metoda SMART

SMART nebo SMARTER je mnemotechnická pomůcka používaná například v projektovém řízení a koučinku, přičemž tato jde využít i v samotném edukačním prostředí a to ve fázích stanovení možných cílů. Jde o způsob, jak dokázat hodnotit kvalitu cílů osobnostního rozvoje nebo kvalitu projektovaných cílů. Totožný termín je používán i při řízení výkonnosti u zaměstnanců, kdy samotné cíle jsou požadovanými parametry, které by měl hodnocený zaměstnanec naplnit. První použití tohoto pojmu bylo v roce 1981 v textu publikovaném v USA v New Yorku autorem George T. Doranem, a to v listopadovém vydání publikace *Management Review*.^{41 42}

Alternativní pojmy této metody jsou pojmy:

- **DUMB** – doable, understandable, manegeable and beneficial – proveditelný, pochopitelný, urditelný a prospěšný
- **KARAT** – konkrétní, ambiciózní, reálný, akceptovatelný a termínovaný – domácí alternativa za **SMART**

Do dnešní doby neexistuje jednoznačná shoda ohledně toho, co přesně pět + dvě písmena ve zkratce přesně znamenají nebo jak se používají v určité situaci. Typicky používaná písmena v metodě SMART/SMARTER a jejich hlavní pojmy jsou:^{43 44 45}

- **S** - hlavní pojem: **Specific** – konkrétní
- **M** - hlavní pojem: **Measurable** – měřitelný
- **A** - hlavní pojem: **Achievable** – dosažitelný
- **R** - hlavní pojem: **Realistic** – realistický
- **T** - hlavní pojem: **Time – bound** – ohraničený v čase
- **E** - hlavní pojem: **Evaluable** – hodnotitelný
- **R** - hlavní pojem: **Reevaluable** – opakovaně hodnotitelný

³⁹ Srov. WIGGINS, Jerry S. Book Reviews : Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain by David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia. New York: David McKay Company, 1964. Pp. vii + 196. *Educational and Psychological Measurement*. 1965-10, roč. 25, čís. 3, s. 895–897

⁴⁰ Srov. HUDECOVÁ, Dagmar. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*, str. 274 - 283

⁴¹ Srov. Smart Goals Template: 5 Steps To SMART Goal Setting (With Free Goal Planner Template). www.getorganizedwizard.com [online].

⁴² Srov. Doran, George T. "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives." *Management Review*, Nov 1981, Volume 70 Issue 11.

⁴³ Srov. GUSKEY, Thomas R.; BAILEY, Jane M. *Developing Standards-Based Report Cards*. [s.l.]: Corwin Press 249 s.

⁴⁴ SMART Goals are out DUMB Goals are in (dumb goals). web.archive.org [online]. 2010-08-19

⁴⁵ WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. [s.l.]: Grada Publishing a.s. 116 s.

3 Vlastní sonda

3.1 Výzkumné otázky

Ve své práci jsem se zaměřil na pojetí cílů ve výchově v zařízení samotných školních družin, a to na dvou zcela odlišných pracovištích. Družina v ZŠ Záboří je družinou menšího typu v menší ZŠ, naproti tomu družina v ZŠ T.G.Masaryka je co do počtu navštěvovaných dětí družinou velkou. Ve své práci jsem se nejdříve zamýšlel nad tím, co jsou to výchovné cíle a co za zařízení je samotná školní družina. Po tomto následoval cestou kvalitativní sondy polostrukturovaný rozhovor, kde byly daným vychovatelům z výše uvedených školských zařízení kladeny tyto otázky:

- 1) Jaký cíl výchovy vnímáte ze své pozice vychovatele jako nejdůležitější?**
- 2) Domníváte se, že se díváte na výchovné cíle jinak, než někdo jiný z Vašich kolegů?**
- 3) Pomáhá Vám v rámci Vaší práce Školní vzdělávací program, využíváte ho a jakým způsobem?**

3.2 Metodika výzkumu

V prováděném výzkumu jsem použil formu menší kvalitativní sondy a polostrukturovaného rozhovoru. Docílit jsem chtěl toho, že s vychovatelkami školních družin budu při tomto rozhovoru v kontaktu přímém, uvidím jejich emoce, mimiku, gesta a budu na ně moci případně reagovat. Z tohoto důvodu jsem použil ve výzkumné sondě metodu dotazování. Ta je v dnešní době v české i zahraniční pedagogice metodou, která je aplikovaná nejčastěji. Ač se v samotném pedagogickém výzkumu samotné dotazování užívá nejčastěji ve formě dotazníku pro zjišťování postojů a názorů různých respondentů, a to k různým záležitostem edukační reality⁴⁶, tak já při svém výzkumu dal přednost osobní rovině s tím, že jsem chtěl docílit toho, že mnou vyzvané vychovatelky budou odpovídat na tázané otázky při osobním kontaktu a já tímto s jistotou dostanu odpovědi na své otázky ve formě pravdivých informací. Tímto jsem chtěl předejít možným problémům spočívajícím v to, že například na kladené otázky ve formě online dotazníku bude ze strany vychovatelek reagováno formálně, čemuž jsem se chtěl vyhnout. Skladbou otázek jsem se chtěl ve výzkumu zaměřit na to, co mě nejvíce zajímalo a co bylo pro mou práci zásadní. Dále jsem chtěl docílit toho, že vychovatelky školních družin budou samy otevřeně hovořit o svých zkušenostech, pocitech, vnímání a o svých názorových hodnotách na danou problematiku.

⁴⁶ Srov. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*, str. 197

3.3 Vyhodnocení průzkumné sondy

Jako první otázka byla pracovním školních družin kladena hlavní otázka č. 1 ve znění „**Jaký cíl výchovy vnímáte ze své pozice vychovatele jako nejdůležitější?**“. Na tuto otázku odpověděla pracovnice školní družiny ZŠ Záboří č.1 tak, že jako nejdůležitější vnímá dětem něco předat, něco je naučit a nabídnout jim nějaké aktivity, co je budou bavit. Doplnující otázka se zaměřením na prioritní cíl ze strany této vychovatelky byla zodpovězena z její strany tak, že hlavní je to, aby děti ve školní družině trávily volný čas tak, aby si „oddechly“ od školního prostředí a aby se zabavily a odpočinuly si, kdy zde byl kladen důraz na samotnou bezpečnost dětí.

Pracovnice školní družiny téže školy č. 2 odpověděla na stejnou otázku s tím, že jako nejdůležitější cíl výchovy ve školní družině ze své pozice vnímá to, aby se dětem vštíplily morální zásady správného chování a aby se děti naučily, jak se mají ve společnosti chovat a jak se mají vyjadřovat, a to i přesto, že jde „pouze“ o prostředí školní družiny. Dále pracovnice školní družiny ZŠ T.G.Masaryka Blatná č. 1 na stejnou otázku odpověděla tak, že je pro ni nejdůležitější to, aby byli ve školní družině udržovány dobré vztahy mezi dětmi, aby si tyto uměly spolu hrát, spolupracovat a aby se jak k sobě, tak ostatním lidem chovali hezky. Dále jako doplňující cíle vnímá vychovatelka této družiny to, aby si děti mezi sebou uměly hrát kreativně a používaly svojí vlastní fantazii. Prioritním cílem výchovy ale zůstává u vychovatelky školní družiny T.G.Masaryka v Blatné to, aby děti měly dobré vztahy ve svém okolí.

Hlavní otázkou č.2 z položených otázek pracovním školních družin v tomto výzkumu byla otázka ve znění „**Domníváte se, že se díváte na výchovné cíle jinak než někdo jiný z Vašich kolegů?**“. Pracovnice školní družiny ZŠ Záboří č. 1 na tuto otázku odpověděla tak, že určitě ano, kdy každý z vychovatelů má jiné cíle, jiné priority a každý se zaměřuje na něco jiného, přičemž dále sdělila, že u ní jde hlavně o preferování volnějších hranic samotné výchovy a není z její strany na všem tak striktně lpěno, avšak jsou dodržována nějaká pravidla, kdy tyto jsou ale vyžadována od dětí formou hry a ne nějakých rozkazů. Na doplňující otázku, zda si vychovatelka myslí, že je toto lepší způsob výchovy ze strany samotné vychovatelky školní družiny tato odpovídá, že ano, ač tento způsob výchovy jiným vychovatelkám nemusí zrovna vyhovovat.

Pracovnice školní družiny č. 2 stejné školy zase odpověď na tuto otázku vnímá tak, že v družině jsou trochu volnější pravidla než na prvním stupni základní školy. Přesto by nějaká pravidla i tady měla být ze strany dětí dodržována a respektována. Dále vychovatelka uvádí, že zde je důležité děti pořád neustále motivovat a nějakým způsobem se je snažit vychovávat. Na doplňující otázku, zda existují trochu odlišné přístupy vychovatelů ve školních družinách vychovatelka odpovídá, že určitě. Na další doplňující otázku, jaký je konkrétní přístup dané vychovatelky v tomto směru, je odpověď taková, že je zde důležité, aby děti vše bavilo a aby přístup ze strany vychovatelky k dětem samotným byl formou hry a formou přátelskou, než formou striktní a direktivní.

U pracovnice školní družiny č. 1 ZŠ T.G.Masaryka Blatná je odpověď na hlavní otázku č. 2 taková, že si nemyslí, že by se někdo z jejích kolegů na výchovné cíle díval jinak. Doplnující otázka, zda všichni vychovatelé této družiny mají v této věci podobný přístup, je zodpovězena ze strany vychovatelky tak, že chtějí, aby se děti ve školní družině převážně bavily a aby tam vládla příjemná atmosféra mezi všemi, bez rozdílu, jestli se jedná o vychovatele nebo děti mladší a starší.

Navazující další hlavní otázkou je otázka **č. 3** ve znění „**Pomáhá Vám v rámci Vaší práce Školní vzdělávací program (dále ŠVP), pracuje s ním, využíváte ho a případně jakým způsobem?**“, přičemž vychovatelka školní družiny ZŠ Záboří **č. 1** na tuto otázku odpovídá tak, že do ŠVP se občas podívá, ale většinou se inspiruje jinde. Ze ŠVP se snaží nějakým způsobem vycházet, ale neponořuje se do tohoto nějak hlouběji. Doplnujícími otázkami, zda vychovatelka spíše vše nechává na její tvořivosti, potažmo v jakých bodech ŠVP využívá, tato odpovídá, že ano, nechává se vést spíše její tvořivosti a samotný ŠVP využívá v případě cílů, rozvoje dětí atd.

Pracovnice školní družiny **č. 2** stejné školy na stejnou otázku (**č.3**) odpověděla tak, že ŠVP určitě používá, převážně jako takové „vodítko“, nicméně si myslí, že každý z vychovatelů by do svojí práce měl dát něco svého, přičemž někdo používá direktivnější styl výchovy dětí a někdo styl volnější, přičemž každý z vychovatelů by si měl toto přizpůsobit své konkrétní osobě. Avšak vychovatelka nezapomíná zdůraznit, že nějaké vodítko je třeba. Doplnující otázka, zda je ŠVP vychovatelkou brán spíše z pohledu jakési pomůcky je na toto odpovězeno, že se ŠVP člověk trochu musí řídit. Vše se však dá přizpůsobit tomu, jak to samotný člověk (vychovatel) vnímá. Může jít třeba ve výchově dětí o formu pro děti zábavnou, formou hry.

Pracovnice školní družiny **č. 1** ZŠ T.G.Masaryka Blatná na otázku **č. 3** odpověděla tak, že ŠVP samozřejmě ve školní družině využívají, dělají podle tohoto plány na celý školní rok. Na každý měsíc je několik společných akcí v rámci školy a poté se dělají menší akce pro děti ve školní družině. Na tuto otázku navazovala otázka doplňující a vychovatelka byla tázána, zda bere ŠVP spíše jako pomůcku, případně jak moc ze ŠVP čerpá. Otázka byla vychovatelkou zodpovězena tak, že nemají v plánu vyloženě konkrétní věci ze ŠVP, ale jsou tam předobrazeny jejich cíle, čeho chtějí s dětmi dosáhnout a podle tohoto poté upravují ve školní družině daný program.

Po zodpovězení hlavních otázek byly z mé strany podány vychovatelkám ZŠ Záboří a ZŠ T.G.Masaryka Blatná další doplňující otázky. Otázky byly zaměřeny na to, jak dlouho každá tázaná vychovatelka na dané pozici ve školní družině působí, jaké má odborné zkušenosti a případně vzdělání. Pracovnice školní družiny ZŠ Záboří **č. 1** uvedla, že pracuje ve školní družině ZS Záboří jako zástup od poloviny května 2022 za nemocnou kolegyni. Je v družině na jeden měsíc a ráda by případně v družině zůstala. Odborné zkušenosti jsou zatím pouze z praxe na Střední škole. Pracovnice má čerstvě dostudovanou Střední pedagogickou školu v Prachaticích. Pracovnice školní družiny ZŠ Záboří **č. 2** k doplňujícím otázkám sdělila, že ve školní družině ZŠ Záboří je jako vychovatelka od září roku 2021. Studovala obor Vychovatelství na Vysoké škole tělovýchovy a sportu v Praze. Pracovnice školní družiny ZŠ T.G.Masaryka Blatná **č. 1** naopak jako odpovědi na doplňující otázky sdělila, že působí na své pozici v dané školní družině asi 8 let a má vystudované magisterské vychovatelství pro ŠMPZV, což je její aprobace.

4 Závěr

V závěru mé bakalářské práce spočívající v porovnání rozdílů v uvažování o výchovných cílech u vychovatelů školních družin ZŠ Záboří a ZŠ T.G.Masaryka Blatná uvádím, že jsem po posouzení samotných výsledků malé průzkumné sondy tyto vyhodnotil tak, že na základě položené hlavní otázky č. 1 **„Jaký cíl výchovy vnímáte ze své pozice vychovatele jako nejdůležitější?“** jsou hlavní cíle u všech tázaných osob podobné, i když se v určitých aspektech trochu odlišují. U pracovnice č. 1 družiny ZŠ Záboří je hlavní cíl, aby se děti něco naučily, osvojily a aby dětem byly předány různé poznatky a informace, přičemž k těmto cílům by se mělo dojít tím, že si děti ve školní družině odpočinou od školního prostředí a budou se ve družině cítit dobře. Jako prostředky k dosažení těchto cílů jsou dětem nabídnuty různorodé aktivity ze strany vychovatelky. U pracovnice stejné družiny č. 2 jsou hlavní cíle převážně směřovány k tomu, aby se děti naučily správně chovat ve společnosti, osvojily si morální zásady a správně se ve společnosti naučily vyjadřovat. Dále u pracovnice č. 1 družiny ZŠ T.G.Masaryka jsou hlavní cíle směřovány k tomu, aby děti měly dobré vztahy mezi sebou, naučily se mezi sebou spolupracovat a správně se chovat a aby zároveň měly děti dobré vztahy i se svým okolím. Doplnující cíle jsou takové, aby se děti naučily při hraní využívat svojí fantazii a rozvinuly svojí vlastní kreativitu.

Výsledky na základě položené hlavní otázky č. 2 **„Domníváte se, že se díváte na výchovné cíle jinak, než někdo jiný z Vašich kolegů?“** jsou takové, že pracovnice č. 1 družiny ZŠ Záboří uvádí, že ano. Každý z vychovatelů má trochu jiné cíle, priority a zaměření na výchovu dětí. Ze strany této vychovatelky je volen volnější přístup k samotné výchově dětí. Přístup není volen na základě nějakých rozkazů, ale dětem se snaží vychovatelka poskytnout přátelské a důvěrné prostředí, je zde kladen důraz na metodu práce ve formě různých her. Vychovatelka se rovněž domnívá, že tento volnější přístup je lepší než výchovný přístup ve formě příkazů, rozkazů a jiných restrikcí. U pracovnice č. 2 stejné družiny je přístup podobný s tím, že je uváděno, že ve školní družině by měla panovat volnější pravidla, než ve školní lavici. I zde by však nějaká pravidla ohledně jejich respektování a dodržování ze strany dětí měla platit, děti by měly být motivovány a vychovávány. Rovněž vychovatelka v doplňující otázce odpovídá, že určitě platí rozdílné přístupy vychovatelů ve školních družinách a vychovatelka se shoduje s kolegyní (č.1) ze stejné družiny, v tom, že přístup k dětem ze strany vychovatelky by měl být volnější a přátelský, než přístup striktní a direktivní. Opět je zde jako metoda práce zmíněna forma hry. Opačné výsledky přináší odpověď na stejnou otázku ze strany pracovnice č. 1 družiny ZŠ T.G.Masaryka, Tato vychovatelka si naopak nemyslí, že by se někdo z jejích kolegů na výchovné cíle díval jinak s tím, že všichni vychovatelé této družiny mají obdobný přístup k výchově dětí a chtějí, aby se děti ve školní družině bavily a vládla zde přátelská atmosféra, bez rozdílu mezi dětmi, tak i vychovateli.

Výsledky odpovědi hlavní otázky č. 3 **„Pomáhá Vám v rámci Vaší práce Školní vzdělávací program, pracujete s ním, využíváte ho a případně jakým způsobem?“** všechny tázané pracovnice školních družin uvádějí, že ŠVP používají, ale tento slouží jako případné „vodítko“ vychovatelům pro formování cílů, plánů, rozvoje dětí atd. ŠVP je tímto způsobem brán z pohledu jakési pomůcky, ovšem každý z vychovatelů do samotné výchovy vkládá něco svého, svůj pohled na výchovu a podle toho poté samotnou

výchovu dětí uzpůsobuje. V rámci kurikulárních dokumentů se vychovatelky řídí ŠVP, tento je ale brán jako pomůcka k výchově, jak již bylo výše řečeno.

Samotným závěrem je třeba uvést, že rozdíly v uvažování o výchovných cílech u tázaných vychovatelů dvou rozdílných školních družin jsou velmi podobné. Přístup každé vychovatelky se liší pouze v malých detailech na základě jejich individuálního přístupu. Samotnou kvalitativní sondou nebyl vyhodnocen nějaký zásadní rozdíl v celkovém pohledu na věc ze strany vychovatelek menší školní družiny, tedy ZŠ Záboří a ze strany vychovatelky větší školní družiny, tedy ZŠ T.G.Masaryka. Ve výsledcích samotné sondy nebyl spatřen žádný větší rozdíl v uvažování o výchovných cílech ze strany tázaných vychovatelek, a to i přesto, že každá z vychovatelek má rozdílné odborné zkušenosti, rozdílné vzdělání a rozdílnou délku praxe v oboru svého zaměstnání. Z hlediska osobního vnímám svou bakalářskou práci tak, že bych chtěl touto cestou složit velkou poklonu a uznání všem vychovatelům v České republice, kteří ve školních družinách svou práci berou jako poslání a při této práci dávají školní družině a hlavně našim samotným dětem „něco navíc“, ač by nemuseli. Zároveň na samotný závěr své práce chci uvést to, že plně vnímám, že jsem ve své práci šel cestou malé sondy spočívající v kvalitativním výzkumu značně omezeného rozsahu, kdy by např. sonda ve formě kvantitativního výzkumu s oslovením většího počtu školních družin přinesla možné odlišné výsledky spočívající ve vyhodnocení mnohem většího objemu získaných informací, avšak touto cestou jsem ve své práci jít nechtěl, i když plně vnímám značnou omezenost získaných informací a s tím spojených možných nedostatků. Rovněž by stálo za zvážení vidět osobně, jak jednotlivé vychovatelky školních družin v daném školském zařízení s dětmi pracují a dále například i jaké by byly výsledky kvantitativního výzkumu ve formě průzkumné sondy se zaměřením na vyjádření samotných dětí, které jednotlivé školní družiny navštěvují. Děti by se případně vyjadřovaly, jak vnímají ze svého pohledu vychovatelky v jimi navštěvovaném školském zařízení. Toto by se dělo se souhlasem jejich rodičů nebo za přítomnosti oprávněné osoby. Výše uvedený výzkum by mohl být např. zpracován jako podklad pro navazující magisterské studium a závěrečnou diplomovou práci.

Seznam použitých zdrojů

BLYTH, W. A. L.; BLOOM, B. S.; KRATHWOHL, D. R. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: Cognitive Domain. *British Journal of Educational Studies*. 1966-11, roč. 14, čís. 3, s. 119. Dostupné online [cit. 2022-12-08]. ISSN 0007-1005. DOI 10.2307/3119730 ke dni 18.03.2023

Doran, George T. "There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives." *Management Review*, Nov 1981, Volume 70 Issue 11.

DOSTÁL, Jiří. *Práce s editorem školního vzdělávacího programu*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011. ISBN 978-80-244-2788-1

DVOŘÁK, Dominik. *Od osnov ke standardům – Proměny kurikulární teorie a praxe*, Praha: Univerzita Karlova, 2012. ISBN 978-80-7290-601-7

DVOŘÁKOVÁ, Markéta, KOLÁŘ, Zdeněk, TVRZOVÁ, Ivana, VÁŇOVÁ, Růžena. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015, ISBN 978-80-247-5039-2

Elektronický zdroj. Dostupné z <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1> (online) ke dni 18.03.2023

Elektronický zdroj. Dostupné z <https://pedagogika.skolni.eu/pedagogika/didaktika/taxonomie/> (online) ke dni 18.03.2023

GUSKEY, Thomas R.; BAILEY, Jane M. *Developing Standards-Based Report Cards*. [s.l.]: Corwin Press 249 s. Dostupné online. ISBN 978-1-4129-4086-3. (anglicky) ke dni 18.03.2023

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

HÁJEK, Bedřich, PÁVKOVÁ, Jiřina, kolektiv autorů. *Školní družina, 3.aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2

HÁJEK, Bedřich, kolektiv autorů. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*, Praha: Portál, 2007, citace str. 17. ISBN 978-80-7367-233-1

HUDECOVÁ, Dagmar. *Revize Bloomovy taxonomie edukačních cílů*. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, čís. 3, str. 274 – 283, dostupné online ke dni 18.03.2023

JANÍK, Tomáš, MAŇÁK, Josef, KNECHT, Petr. *Cíle a obsahy vzdělávání a metodologie jejich utváření*, Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN: 978-80-7367-571-4

KOTÁSEK, Jiří. *et al. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, Praha: Bílá kniha, 2001. ISBN 80-211-0372-8

NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997, 2. rozšířené vydání, ISBN 80-200-0625-7

NOVOTNÁ, Lenka, HŘÍCHOVÁ, Miloslava, MIŇHOVÁ, Jana. *Vývojová psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2012, 4. vydání, ISBN 978-80-7043-0115-4

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky, 3. aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-567-7 (váz.)

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, 4. aktualizované vydání, ISBN 80-7178-772-8

SMART Goals are out DUMB Goals are in (dumb goals). *web.archive.org* [online]. 2010-08-19 [cit. 2021-07-20]. Dostupné v archivu pořízeném z originálu dne 2010-08-19.

Smart Goals Template: 5 Steps To SMART Goal Setting (With Free Goal Planner Template). *www.getorganizedwizard.com* [online]. [cit. 2021-07-20]. Dostupné online. (anglicky) ke dni 18.03.2023

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika, 2. vydání*. Praha: Grada, 2007, citace. ISBN 978-80-247-1821-7

ŠUBRTOVÁ, Lenka. *Ze života školní družiny* [online]. <http://skolni-druzina.webgarden.cz/> [cit. 2013-10-09]. Dostupné online ke dni 18.03.2023

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2005, ISBN 80-246-0956-8

WAGNEROVÁ, Irena. *Hodnocení a řízení výkonnosti*. [s.l.]: Grada Publishing a.s. 116 s. Dostupné online. ISBN 978-80-247-2361-7. Google-Books-ID: OxwWYACfvesC. Ke dni 18.03.2023

WIGGINS, Jerry S. Book Reviews: Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain by David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia. New York: David McKay Company, 1964. Pp. vii + 196. *Educational and Psychological Measurement*. 1965-10, roč. 25, čís. 3, s. 895–897. Dostupné online [cit. 2022-12-08]. ISSN 0013-1644. DOI 10.1177/001316446502500324 ke dni 18.03.2023

Zákon 561/2004 Sb., o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školní zákon), ve znění platném k 18.03.2023.

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění platném k 18.03.2023.

Seznam příloh

Příloha I: přepis pracovnice družiny č. 1 ZS Záboří

Příloha II: přepis pracovnice družiny č. 2 ZŠ Záboří

Příloha III: přepis pracovnice družiny č. 1 ZŠ T.G.Masaryka Blatná

Z důvodu toho, že bylo domluveno v rámci jednotlivých družin, že mnou vedené rozhovory s vychovatelkami budou anonymní, nebudu ve své práci uvádět nacionále nebo osobní údaje osob, se kterými byly rozhovory vytvořeny, ale tyto osoby budou označeny číselným označením v rámci každé dané družiny školského zařízení, předem dané otázky jsou z mé strany doplněny doplňujícími otázkami, které při rozhovoru vyplynuly.

Příloha I:

Pracovnice družiny č. 1 (tato čerstvě po absolvování Střední pedagogické školy)

Do své bakalářské práce, bych se Vás zeptal na tři otázky, první je otázka „**Jaký cíl výchovy vnímáte ze své pozice vychovatele jako nejdůležitější?**“

Odpověď: Tak určitě dětem něco předat, něco je naučit, nabídnout jim nějaké aktivity, které je zaujmou, které je budou bavit.

A úplně ten prioritní (cíle) z Vaší pozice?

Odpověď: Hlavně dbát na bezpečnost a aby (děti) tady nějak trávily odpočinkové aktivity, aby si právě tady například tady v družině, aby si „oddechly“, aby se, když vlastně celý den sedí v té lavici, tak aby se tady nějak jakoby zabavily, aby si odpočinuly právě od té školy

Dobře, já bych se zeptal na druhou otázku „**Domníváte se, že se díváte na výchovné cíle jinak, než někdo jiný z Vašich kolegů?**“

Odpověď: Určitě ano, každá máme jiné cíle, jiné priority, zaměřujeme se každá na něco jiného, já třeba preferuji hranice takové volnější, nebýt úplně striktní, samozřejmě nějaká pravidla určitě ano, ale spíše jakoby formou hry a ne nějakých rozkazů.

Doplňující otázka: **A myslíte si, že je to lepší způsob?**

Odpověď: Pro mě třeba ano, pro někoho, některým to třeba nevyhovuje, ale mě tohle vyhovuje.

A třetí otázka je „**Pomáhá Vám v rámci Vaší práce Školní vzdělávací program, pracujete s ním, využíváte ho a případně jakým způsobem?**“

Odpověď: Občas se do něj podívám, většinou se ale inspiroji jinde nebo vycházím z něho, ale ne toliko se vlastně neponořuji nějak do tohoto.

Doplňující otázka: **Takže spíše to necháváte na jakoby Vaší tvořivosti a tak?**

Odpověď: ano

Doplňující otázka: **Dobře, školní vzdělávací program využíváte, v jakých bodech, co vás tam zaujalo?**

Odpověď: Spíš jakoby ty cíle, rozvoj atd.

Dobře, děkuji

Doplňující otázka: **Ještě bych se Vás zeptal na této pozici, co jste, tzn. vychovatelka ve školní družině ZŠ Záboreň, jak působíte dlouho?**

Odpověď: Jsem tu na celý měsíc, nastoupila jsem někdy v půlce května (2022), protože jsem tady vlastně zástup za nemocenskou a čekám a uvidím, kdy se vrátí ta vychovatelka, která tady byla přede mnou.

Doplňující otázka: **A myslíte, že tady zůstanete nastálo?**

Odpověď: To vůbec nevím, ráda bych.

Doplňující otázka: **Zeptám se na Vaše zkušenosti, odborné?**

Odpověď: Spíše praxe ve škole, toto je vlastně moje první vyloženě práce, většinou jsem bývala na praxích.

Doplňující otázka: **A máte vystudovanou?**

Odpověď: Střední pedagogická škola Prachatice.

Příloha II:

Pracovnice družiny č. 2

Tak jako první otázku bych se Vás zeptal „**Jaký cíl výchovy vnímáte ze své pozice vychovatele jako nejdůležitější?**“

Odpověď: Tak já asi vnímám jako nejdůležitější vštípit dětem prostě nějaký ty morální, jakoby zásady, takový ty zásady správného chování, jak se mají chovat, jak se mají vyjadřovat, přestože to je jakoby „družina“, tak pořád tohleto jim, jakoby vštěpovat.

Na toto navazuje druhá moje otázka „**Domníváte se, že se díváte na výchovné cíle jinak, než někdo jiný z Vašich kolegů?**“

Odpověď: V té družině asi celkově je to trošku volnější, přesto asi nějaká pravidla by měly být i tady, myslím si, že jako je důležité právě těch cílů asi nepolevit a pořád jako ty děti nějakým způsobem motivovat k tomu, aby se snažily nějakým způsobem být jako vychovaný, nebo nevím, jak to jinak říci.

Doplňující otázka: **Ale asi existují samozřejmě trošku odlišné přístupy těch vychovatelů ve školních družinách?**

Odpověď: Určitě

Doplňující otázka: **Jestli se můžu zeptat, Váš přístup je jaký v tomhle směru?**

Odpověď: Tak za mě, aby to děti bavilo, aby bylo všechno formou hry a takovou jako formou asi víc jako „přátelskou“, než nějakou striktní, direktní.

A třetí otázka je „**jestli Vám pomáhá v rámci Vaší práce Školní vzdělávací program, jestli ho využíváte a případně jakým způsobem?**“

Odpověď: Tak určitě, je to takové jako vodítko, nicméně si myslím, že každý by do toho měl trošku dát něco takového svého a právě to, že někdo se na to dívá trošku direktivněji, někdo trošku volněji, tak asi trošku to přizpůsobit jako sobě konkrétně. Ale jinak určitě jako nějaké vodítko je třeba.

Doplňující otázka: **Takže (pohled) spíše jenom jakoby z toho pohledu defacto nějaké pomůcky, co se týče toho obsahu, to už si děláte víceméně podle sebe?**

Odpověď: Trošku se tím člověk musí řídit a se to trošku dá přizpůsobit i tomu jak to člověk vnímá, že to jde třeba něco formou hry, něco víc formou zábavy.

Doplňující otázka: **Zeptal bych se ještě na otázku, jak dlouho tady ve školní družině v Záborech působíte a potom jakou máte odbornou znalost?**

Odpověď: Takže ve školní družině tady jsem od září (2021), tzn. teď to bude školní rok a vlastně studovala jsem vychovatelství.

Doplňující otázka: **V Českých Budějovicích?**

Odpověď: Ne v Praze, Vysoká škola tělovýchovy a sportu.

Příloha III:

Pracovnice družiny č. 1

Tak první otázka „**Já bych se Vás zeptal, jaký cíl výchovy vnímáte ze své pozice vychovatele jako nejdůležitější?**“

Odpověď: Nejdůležitější, za nejdůležitější považuju hmm dobrý vztahy mezi dětmi, to aby si spolu uměly hrát, aby uměly spolupracovat, aby si pomohly, aby se k sobě navzájem chovaly pěkně, aby se k ostatním chovaly pěkně a taky, aby se teda naučily hmm při tý hmm, hrát si jako s fantazií, hrát si kreativně, ale jako úplně nejdůležitější pro mě jsou teda ty vztahy v okolí.

Určitě, děkuju, druhá otázka je „**Domníváte se, že se díváte na výchovné cíle jinak než někdo jiný z Vašich kolegů?**“

Odpověď: To si ani nemyslím.

Doplňující otázka: **Ne všichni máte podobný přístup?**

Odpověď: Myslím si, že hmm my chceme, aby ty děti se v tý družině bavily, ale aby prostě tady vládla taková příjemná přátelská atmosféra mezi všemi, velkejma, malejma.

Určitě, děkuju a třetí otázka je „**Jestli Vám pomáhá v rámci Vaší práce školní vzdělávací program, jestli ho využíváte a jakým způsobem?**“

Odpověď: Tak školní vzdělávací program samozřejmě využíváme, podle něj děláme plány na celý školní rok a to jsou, to je na každý měsíc několik akcí, které jsou společné a potom vlastně podle toho plánu hmm děláme hmm akce, takový ty menší v těch jednotlivých družinách.

Doplňující otázka: **A berete ten ŠVP spíš jako pomůcku nebo čerpáte z něj, jak moc?**

Odpověď: My tam nemáme v plánu vyloženě konkrétní věci, tam jsou prostě naše cíle, čeho chceme dosáhnout a podle toho upravujeme dětem ten program.

Doplňující otázky: Dobře, děkuju, ještě bych se zeptal na dvě věci „**Jak dlouho tady ve školní družině v Blatné na T. G. Masaryka působíte?**“

Odpověď: Myslím si, že osm let.

A potom „**Nějaké odborné kompetence, jaké máte vzdělání nebo kurzy?**“

Odpověď: Já mám, moje vzdělání je hmm magisterské vychovatelství pro ŠMPZV, to je moje aprobace.

Dobře, tak jo děkuju moc a myslím si, že mi to bude stačit.

Odpověď: Nemáte zač.

Abstrakt

ŠVEC, V. Rozdíly v uvažování o výchovných cílech u vychovatelů školních družin ZŠ Záboří a ZŠ T.G.Masaryka Blatná. České Budějovice, 2023. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce J. Sattran.

Klíčová slova: výchovné cíle, školní družina, význam vychovatele, dítě, vývoj, mladší školní věk, osobnostní rozvoj

Hlavním výzkumným cílem této práce je posoudit rozdíly v uvažování tázaných vychovatelek školních družin ZŠ Záboří a ZŠ T.G.Masaryka Blatná a to ohledně jejich výchovných cílů. Teoretická část práce se zabývá samotným prostředím školní družiny, vývojem dětí mladšího školního věku, rolí samotných vychovatelů, cíli školního vzdělávání, taxonomií cílů a zájmovým vzděláváním v samotné školní družině. Praktická část obsahuje výsledky kvalitativní sondy a polostrukturovaného rozhovoru s vychovatelkami zúčastněných školních družin a to u družiny menšího typu (ZŠ Záboří) a družiny typu většího (ZŠ T.G.Masaryka). Samotnou výzkumnou sondou bylo zjištěno, že uvažování o výchovných cílech u tázaných vychovatelů dvou rozdílných školních družin je velmi podobné, liší se pouze v malých detailech na základě individuálního přístupu každého dotazovaného vychovatele. Vyhodnocením sondy nebyl zjištěn nějaký zásadní rozdíl v přístupu jednotlivých vychovatelek s rozdílným vzděláním a rozdílnou délkou praxe.

Abstract

ŠVEC, V. Differences in reasoning about educational goals of the after-school care ZŠ Záboří and ZŠ T.G.Masaryk Blatná.

Keywords: educational goals, school retinue, importance of educator, child, development, younger school age, personality development

The main research goal of this work is to assess the differences in the reasoning of the educators of the Záboří elementary school's after-school care and the T.G. Masaryk Blatná elementary school's after-school care and their educational goals. The theoretical part of the thesis deals with the after-school care's environment itself, the development of children of younger school age, the role of the educators themselves, the goals of school education, the taxonomy of goals and the interest education in the after-school care itself. The practical part contains the results of a qualitative probe and a semi-structured interview with the educators of the after-school care, namely for the smaller type of care (ZŠ Záboří) and the larger one (ZŠ T.G. Masaryk). Through the research probe itself, it was found that the-reasoning about the educational goals of the interviewed educators of two different after-school cares is very similar, they differ only in small details based on the individual approach of each interviewed educator. The evaluation of the probe did not reveal any essential difference between approaches of with different education and different length of experience.