

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Lucie Buranská

Obor: Vychovatelství
3. ročník – kombinované studium

**ZÁJMOVÁ ČINNOST VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ JAKO
PROSTŘEDEK ROZVÍJENÍ OSOBNOSTI DÍTĚTE**

Bakalářská práce

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

OLOMOUC 2011

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a jiné prameny, které jsem použila.

V Olomouci 25. března 2011

.....

Děkuji Mgr. Pavle Vyhnálkové, Ph.D. za odborné vedení závěrečné bakalářské práce a poskytování cenných a podnětných rad. Děkuji osloveným vychovatelům, kteří se stali součástí mého průzkumu.

Obsah

Úvod.....	6
1 Vývoj osobnosti žáka 1. stupně základní školy.....	8
1.1 Osobnost školáka	8
1.2 Tělesný vývoj	9
1.3 Psychický vývoj	9
1.3.1 Vývoj poznávacích procesů.....	10
1.3.1.1 Vývoj percepce	10
1.3.1.2 Vývoj myšlení	10
1.3.1.3 Vývoj pozornosti a paměti.....	11
1.3.2 Vývoj jazykových kompetencí.....	12
1.3.3 Emoční vývoj	13
1.3.4 Vývoj autoregulačních mechanismů	14
1.4 Sociální vývoj.....	14
2 Volný čas ve vztahu k výchově.....	16
2.1 Volný čas.....	16
2.1.1 Historický vývoj volného času	17
2.1.2 Význam volného času	19
2.2 Výchova	20
2.2.1 Cíle výchovy.....	21
2.2.2 Výchovné principy	21
2.2.3 Modely výchovy.....	23
3 Výchova mimo vyučování a školní družina	25
3.1 Výchova mimo vyučování	25
3.1.1 Interakční procesy výchovy mimo vyučování.....	25
3.1.2 Obsah výchovy mimo vyučování	26
3.1.3 Funkce výchovy mimo vyučování	27
3.1.4 Osobnost vychovatele.....	27
3.1.5 Rozvoj osobnosti výchovou mimo vyučování	29
3.1.5.1 Kompetence vychovávaných.....	30
3.2 Školní družina	31
3.2.1 Prostředí, prostory a vybavení školní družiny	32
3.2.2 Dokumentace školní družiny.....	33
3.2.3 Školní vzdělávací program školní družiny	34

4 Zájmová činnost	35
4.1 Podstata zájmových činností	35
4.1.1 Klasifikace zájmových činností.....	35
4.2 Zájmová činnost a klíčové kompetence	36
4.3 Druhy zájmových činností dle obsahu	37
4.3.1 Zájmová činnost společenskovední.....	37
4.3.2 Zájmová činnost pracovní-technická.....	37
4.3.3 Zájmová činnost přírodovědná.....	38
4.3.4 Zájmová činnost esteticko-výchovná	38
4.3.5 Zájmová činnost tělovýchovná, sportovní a turistická.....	39
4.4 Organizační formy zájmových činností	40
4.5 Funkce zájmových činností.....	40
5 Průzkumné šetření	42
5.1 Cíl průzkumu.....	42
5.2 Metoda průzkumu	43
5.3 Průzkumný soubor	43
5.4 Průběh průzkumu	44
5.5 Vyhodnocení průzkumu	44
5.5.1 Činnosti rozvíjející nadání dětí.....	44
5.5.1.1 Činnosti rozvíjející hudební nadání.....	45
5.5.1.2 Činnosti rozvíjející tělesné nadání.....	46
5.5.1.3 Činnosti rozvíjející výtvarné nadání.....	48
5.5.1.4 Činnosti rozvíjející jazykové a matematické nadání	50
5.5.1.5 Činnosti rozvíjející interpersonální nadání.....	52
5.5.2 Činnosti ovlivňující zájmy a trávení volného času	54
5.5.3 Činnosti formující charakter.....	56
5.5.4 Činnosti působící na zdravé sebevědomí dětí	58
5.5.5 Činnosti utvářející prosociální chování.....	60
5.5.6 Činnosti vytvářející potřebu bezpečí.....	62
5.6 Resumé průzkumu.....	64
Závěr.....	66
Použitá literatura a prameny:.....	67
Seznam příloh	70

Úvod

Pohled široké veřejnosti na pedagogické působení vychovatelů školní družiny je značně různorodý. Pedagogové jsou někdy vnímáni jako tvůrčí činitelé při „sochání“ dětských osobností. Pro většinu společnosti je však pojem vychovatel bohužel občas až hanlivým synonymem „hlídače“ dětí a školní družinu si mnoho rodičů plete s „úložným prostorem“ pro své potomky. To, že se současná společnost staví k výkonu pedagogické profese opovržlivě, dokazují médií často prezentované zprávy týkající se nerespektujícího vztahu žák-pedagog, pohrdavého poměru rodič-vychovatel a celkového klimatu společnosti, která je naučena hledat viníky případných výchovných nezdarů (nejen u svých ratolestí) všude kolem, jen ne u sebe.

Pro svou práci jsem si vybrala téma zabývající se rozvíjením osobností dětí mladšího školního věku prostřednictvím zájmových činností ve školní družině. Pracuji jako vychovatelka ve školní družině, proto jsem si tuto látku zvolila. Mou snahou je výše uvedené pohrdavé pohledy na vychovatele vyvrátit a poukázat zároveň na to, že školní družina je svou nabízenou činností kreativní výchovně vzdělávací institucí formující jedince po všech stránkách, nikoli pouze ztělesněním „úschovny kabátů“ v době pracovní vytíženosti rodičů.

V teoretické rovině se věnuji jednotlivým stránkám problematiky široce související s utvářením osobností vychovávaných zájmovou činností ve školní družině. Nepostradatelnou součástí zaměření mé práce byla specifikace vývojových změn žáků mladšího školního věku v oblastech biologického, psychického ale i sociálního zrání. Dále upozorňuji na tematiku volného času ve vztahu k výchově, jež je významným faktorem rozvoje lidských jedinců. Snažím se o vyzdvihnutí idejí a myšlenek výchovy mimo vyučování, z jejichž kořenů vyrostla základní podstata fungování a činnosti školních družin. Poslední kapitola teoretické části nabízí pohled na podstatu, organizaci, funkce a klasifikaci zájmových činností.

Hlavní cíle empirické části spatřuji ve zmapování činností realizovaných vychovateli, které rozvíjejí jednotlivé části dětské osobnosti, v přehledu výchovných postupů a podmínek, jež se také významně spolupodílejí na utváření osobnosti vychovávaných. Vymezila jsem oblasti složek osobnosti, na které jsem orientovala průzkum, jako metodu jsem zvolila dotazník. Zaobírala jsem se především shodou, avšak i rozdílem

zjištěných odpovědí, které se staly pramenem poznání tvořivých aktivit a výchovných přístupů používaných vychovateli při jejich každodenní práci s dětmi. Tato gnozeologická fakta pocházející z průzkumné sondy mají být zdrojem klíčových činitelů vedoucích k rozvíjení osobností vychovávaných a vodítkem ke změně stereotypních postojů společnosti, jež vnímá školní družinu pouze ve spojení s plněním její sociální funkce.

1 Vývoj osobnosti žáka 1. stupně základní školy

Osobnost žáka 1. stupně základní školy je na počátku výrazně formována školou, které se malý jedinec chtě nechtě musí přizpůsobit a podřídit. S tímto přechodem z předškolního do školního prostředí je úzce spojeno nepřeborné množství vývojových změn a pokroků, ať už v oblasti tělesného, psychického nebo sociálního vývoje.

1.1 Osobnost školáka

„Pojem osobnost v psychologii vyjadřuje vnitřní organizaci duševního života člověka, skutečnost, že je jednotou dílčích funkcí, že tedy funguje jako jednotný celek interindividuálně odlišných dispozic a jako takový vytváří smysluplné souvislosti s vnějšími projevy, tj. s chováním individua. Pojem osobnost tak vyjadřuje vnitřní psychické uspořádání člověka, jeho vnitřní dynamickou strukturu determinující jeho duševní život.“ (Nakonečný, 2009, s. 10)

Věkové ohraničení žáka navštěvujícího 1. stupeň základní školy se v různých zdrojích liší. Etapa označovaná jako mladší školní věk je zahájena šestým rokem života a končí v jedenácti letech. (Říčan, 2004, s. 157) Shodnou epochu lidské existence jiný pramen rozděluje na raný školní věk (6–9 let) a střední školní věk (9–12 let). (Vágnerová, 2000, s. 148)

Nástup do vzdělávací instituce znamená pro žáka obrovskou změnu a je významným obradním předělem. Rituální akt zápisu a prvního dne školy je jen důkazem váhy nové životní fáze. Školní docházka začne striktně udávat rytmus života po několik dalších let. Škola jakožto synonymum náročné práce a důsledného plnění povinností započne klást na jedince vysoké nároky, které povedou k upřednostnění pozornosti a kázně před egocentrickým uspokojováním bezprostředních potřeb. I přes to všechno je dětství považováno za šťastné, poklidné a citově relativně vyrovnané období. Okolní prostředí dítě vnímá přehledným, uspořádaným dojmem, vše významné je přímo na dosah a proveditelné bez sebemenších překážek. Dítě se plynule rozvíjí po všech stránkách, aby bylo schopno v budoucnu ve společnosti profesně obstát a osamostatnit se. Tato éra je přípravou na navazující bouřlivé stadium dospívání. (Vágnerová, 2000, s. 134–136, 141–143)

1.2 Tělesný vývoj

„V období vstupu do školy se mění nápadně tělesné proporce. Dochází k celkovému protažení postavy (proceritas prima), prodlužují se končetiny a relativně se zmenšuje velikost hlavy, zužuje a oplošťuje se trup, který mění svou válcovitou podobu a na němž se začíná zřetelně odlišovat hrudník od břicha. Tukový polštář se ztrácí a do popředí vystupuje svalový reliéf.“ (Langmeimer, Krejčířová, 1998, s. 109) Proměna lidské postavy se projevuje celkovým zlepšením ovládnutí pohybů. (Langmeimer, Krejčířová, 1998, s. 111) Vývoj v růstové oblasti je plynulý, avšak důsledkem zrychlení růstu v předchozím vývojovém období a zvýšenou akcelerací vývoje jsou děti *„v průměru větší a silnější než děti před třiceti lety.“* (Langmeimer, Krejčířová, 1998, s. 117) Významného zdokonalení dosahuje hrubá a jemná motorika spojená se zlepšením koordinace celkové lokomoce jedince. Osvojení jemné motoriky je zvláště důležité pro postupné zautomatizování psaní. Komplexní tělesná ladnost pohybů je vrstevníky pozitivně ceněna a je známkou vysoce hodnocené prestiže žáka. (Langmeimer, Krejčířová, 1998, s. 117–118) Hájek s Pávkovou k výčtu fyzických změn dodávají: *„Vývoj kostry není dokončen. Pokračuje formování páteře, srůstání kostí pletence lopatkového a pánevního, dochází ke změnám ve tvaru lebky. (...) Osifikace kostí pokračuje. (...) Výrazným znakem tohoto období je také vývoj trvalého chrupu. Svalstvo i (...) vnitřní orgány zvyšují svou výkonnost i objem. Diferenciace nervových buněk v mozkové kůře pokračuje. (...) Nervová soustava dítěte snadno podléhá únavě, a proto dítě potřebuje dostatečné množství odpočinku po duševní práci.“* (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 26–27)

1.3 Psychický vývoj

Vývoj psychiky dětí mladšího školního věku přímo úměrně souvisí s aklimatizací ve školním prostředí a se zvládnutím školních požadavků kladených na žáka.

1.3.1 Vývoj poznávacích procesů

„Rozumový vývoj dítěte silně ovlivňuje prostředí, vyučování, příprava na vyučování i činnosti, jimž se dítě věnuje ve volném čase.“ (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 27)

1.3.1.1 Vývoj percepce

Na počátku školní docházky se zraková a sluchová percepce mění. Sjednocení a rozlišení vnímaných jevů je spojeno s rozvojem intelektuálních schopností.

Zraková percepce je ovlivněna zkušeností. Ovládnutím akomodace čočky se rozvíjí vidění na blízko. Konstantní vnímání (5–7 let) usnadňuje orientaci v prostoru, dítě chápe horizontální a vertikální polohy a s nimi související pojmy: nahoře-dole, pravá-levá. Percepční strategie vnímání klade důraz na detail, tvar, počet. Prohlížení mladších školáků je systematickou explorační, tzn. systémovým uspořádáním. Žákům nedělá problém rozdělit úhrn na detaily a vědí, že z různých součástí lze vytvořit celek. Tato vizuální analýza a syntéza je důležitá při uvědomění si řady číslic, sledu písmen. Koordinace ruky a oka s jinou pohybovou aktivitou je zpočátku náročnou aktivitou. V devíti letech však již mají děti zautomatizovanou dovednost psaní a nemusí tak koordinaci věnovat takovou pozornost.

U sluchové percepce se setkáváme s fonemickým vědomím: slova lze dělit na slabiky skládající se z hlásek. To, že každé slovo má svůj význam a že věta poskládaná z několika slov má určitý smysl, ví i žák mladšího školního věku. Jde o sekvenční percepci. (Vágnerová, 2000, s. 136–140)

1.3.1.2 Vývoj myšlení

Myšlení dítěte je typické svou konkrétností, upřednostňuje takové poznávání, které si lze na vlastní kůži ověřit a opírá se o realitu. Tím pádem dětský jedinec automaticky bez jakéhokoliv náznaku pochybností vstřebává skutečnost, ztotožňuje se s názory dospělých, které ve svých očích spatřuje jako významné a vážené osoby, je až nápadně důvěřivý. Z toho vyplývá, že přijetí pravidel mu nečiní žádný problém, ba naopak považuje je za jakýsi zákon. V souvislosti s identifikací s dospělými vyvstává otázka autority, dítě respektuje rodiče, nejbližší příbuzné a v neposlední řadě též učitele. Škola

jako taková je dominantním prvkem rozumového vývoje školáka. Podmiňuje u dětí takovou aktivitu, díky níž se proces myšlení pohotově zrychluje, je účinnější. Dítě proniká do samé podstaty problému a učí se aplikovat různé myšlenkové operace.

Již v mladším školním věku dokáže klasifikovat a třídit, např. dle významných a nevýznamných znaků (inkluze), podle vztahu mezi třídami (nadřazená třída a nižší skupiny), díky analogické podobnosti či protikladnosti dvou objektů, chápe princip řazení. U dětí se později objevuje deduktivní způsob uvažování na základě premisy (počáteční informace určující závěr).

Předškolní dítě je přesvědčeno, že veškeré dění má přímou souvislost s jeho osobou. Chování mladšího školáka však pomalu opouští toto egocentrické uvažování, zjišťuje, že události probíhají z různých příčin a s ním nesouvisí. Tento projev myšlení je označován jako kazuální uvažování. Dítě touží po racionálním porozumění pravidel, po zjištění, na jakém principu funguje společnost. Ona srozumitelnost a jasnost poznání mu totiž dává jistotu. Vše, co je neznámé a působí zcela náhodně a nahodilým dojmem je zdrojem pochybností až nebezpečí. Z tohoto důvodu se dítě snaží eliminovat všechny nahodilosti, a to neustálou touhou po poznávání principů veškerého dění.

Chápání času a počtu se ve školním věku zpřesňuje. V osmi letech už dítě dokáže dát do správného pořadí události tak, jak jdou za sebou. Porozumění času se mu přibližuje také pomocí poznávání hodin, správně užívá slovo zítra, později, za týden, za měsíc. Už i dítě mladšího školního věku ví, že čas nelze vrátit. Chápání počtu je nezbytně důležitou složkou matematických dovedností. Při nástupu do 1. třídy má již dítě představu o pojmu číslo, ví, že slouží jako pojmenování určitého počtu. Během prvních let školní docházky si žák osvojuje logiku číselné řady, princip rovnosti čísel ($0 = 0$), odlišnosti (pojem větší a menší). Zaměnitelnost ($6 + 1 = 1 + 6$) a rovnocennost kombinací ($10 - 3 = 9 - 2$) je pochopena až kolem desátého roku. (Vágnerová, 2000, s. 140–141, 148–158)

1.3.1.3 Vývoj pozornosti a paměti

Náplň výuky ve škole od žáka očekává pomyslné upnutí se na danou látku, pozornost a soustředění. Žák musí potlačit mnohdy aktuálně pocitující podněty vybízející k hraní. Čím různorodější a lákavější formu pedagog nabídne, tím déle udrží dětskou pozornost.

Ta je ale determinovaná také jistou mírou zralosti centrální nervové soustavy. Sedmileté dítě se v průměru dokáže soustředit maximálně 10 minut, desetileté až 15 minut. Zrakově demonstrovane podněty upoutají dítě po delší dobu, protože si je žák prohlíží, zkoumá detaily. Sluchově prezentované informace trvají jen okamžik, mají prchavý charakter a nelze se k nim navrátit, pokud dítě informaci nezachytilo. K tomu však dochází teprve se zaměřením pozornosti a to až kolem 8 – 11 let.

Na rozdíl od předškolního období funguje paměť lépe, je to dáno dalším postupujícím vývojem v kognitivní oblasti, speciálními nároky a tlaky ze strany školské instituce. Kapacita se s přibývajícím věkem neustále zvětšuje, mladší školák má paměť spojenou s logickou souvislostí. To znamená, že si např. lépe zapamatuje slova ve větě než náhodnou řadu spolu nesouvisejících čísel. Jeho studium je nevýběrovým mechanickým memorováním, poněvadž se ještě nedovede učit. Jakmile však dosáhne 9. – 10. roku, jeho kapacita paměti mu umožní slučovat různé operace a zpracovávat těžší úkoly. Odstupuje od mechanického opakování látky a pomocí zapamatování, vybavování a využitím asociací počíná zcela novým úhlem pohledu nahlížet na své učivo.

1.3.2 Vývoj jazykových kompetencí

„Svět bez řeči by byl světem bez myšlení. (...) Bez řeči lze myslet (s užitím představ, tělesných pocitů), ale ne na takových úrovních, s jakými zcela samozřejmě počítáme i při nejjednodušších každodenních činnostech. Když se u lidí vytvořila řeč, jejich vývoj učinil zásadní krok vpřed, nejen ve své schopnosti jednotlivců sdílet své myšlení s druhými, ale také v kvalitě a šíři tohoto myšlení.“ (Fontana, 2003, s. 83)

Při vstupu do školy má žák adekvátní verbální zásobu, aplikuje jazykový um. Ten je stěžejním prvkem komunikační interakce, zdrojem přijímaných informací a předávaného vědění nejen prostřednictvím výuky. V tomto ohledu působí výrazně motivační činitel, jenž aktivizuje samo dítě. Tím se slovní projev rychleji zdokonaluje v oblasti chápání a porozumění významu mluvené řeči. Vývoj již není tak nápadný jako v předchozích érách, v pozornosti dění je však stále zvětšující se rozsah a kvalita slovní zásoby podmíněná rodinným prostředím, školou a vrstevníky. V šesti letech rozumí

14 000 slovům (Fontana, 2003, s. 86), aktivně školák běžně aplikuje přibližně 5 000 slov (Říčan, 2004, s. 160). Škola učí dítě chápat rozdílnost, podobnost i shodnost významu, osvojuje se schopnost typizace slov, nadřazenou třídou či vysvětlení spojitosti k jiným objektům.

K chápání gramatiky a jejích pravidel dochází na vědomé úrovni kolem jedenáctého roku. Mladší žák nemá potřebné znalosti o jazyku. Z tohoto důvodu dochází k jeho nepochopení, mívá problémy s porozuměním, objevuje se i chybná interpretace. V osmi letech si dítě začíná všimnout, že některá sdělení nedávají smysl. (Vágnerová, 2002, s. 143–146)

1.3.3 Emoční vývoj

Pomocí emocí jsou vyjadřovány sympatie a nesympatie, jsou nástrojem vcítění, opěrným bodem mezilidských vztahů, studnou informací vnitřních stavů jedince. Pozitivní vidění světa se přímo úměrně odráží v emočním prožívání, dítě se jeví jako rozvážené, vyrovnané, poklidné. Odchytky v chování jsou vždy vyvolané určitým podnětem.

Příchod do světa školy je těsně spjat s tzv. emoční zralostí. „*Emoční zralostí rozumíme věku přiměřenou kontrolu citů a impulsů. Dítě má být již schopno odložit splnění svých přání, je-li to nutné nebo výhodné vzhledem k pozdějšímu cíli.*“ (Langmeimer, Krejčířová, 1998, s. 112) Emoční zralost pomůže žákovi adaptovat se na školní režim. Již mladší školák se začíná orientovat ve svém nitru a chápe jej. V deseti letech dochází k uvědomění si emoční ambivalence, rozporuplných a smíšených pocitů. Školáci umí projevit emoce přiměřeně vhodným způsobem, jenž je okolí srozumitelný, také však ty nežádoucí již umí potlačit (zlost, strach, úzkost). Obecně emoce hodnotí podle očekávání okolí, oporou žáka mladšího školního věku jsou na počátku období rodiče, na jeho sklonku nabývá na významu názor vrstevníků.

Vedle hodnocení dovede také srovnávat svůj výkon s dosaženým výkonem ostatních spolužáků. S tím souvisí otázka sebeúcty, sebehodnocení a sebevědomí, tj. potřeba přijetí, uznání a respektu. Zdravé sebevědomí má dopad na přijímání zdu nebo porážek. S přibývajícím věkem je sebevědomí čím dál méně ovlivňováno úspěchy či nezdary. Sebevědomí z nějakého důvodu narušené již ve školním věku může mít

pro budoucí život fatální důsledky: jedinci zavrhnou společenský řád a s ním spojená práva i povinnosti projevující se formou sociální nepřizpůsobivosti, popř. kriminálními tendencemi. (Vágnerová, s. 134–137, 153–156, 191)

1.3.4 Vývoj autoregulačních mechanismů

Autoregulace se rozvíjí napříč školním věkem v závislosti na zrání a edukaci. Počáteční emocionální usměrňování se dynamickým vývojovým posunem pozměňuje v úmyslně volní (pracovní úkol je nadřazen aktuálním pocitům). Tento pokrok je znát ve vztahu ke vznikajícím potížím. Neuspokojení potřeby působí frustračně, děti se s ním musí umět vyrovnat, pochopit, že sdělované rozkazy je třeba respektovat. Nezralost způsobuje problémy spojené s přizpůsobením se obtížným událostem. Žáci 1. stupně potřebují nabídnout pomocnou ruku dospělých při kontrole a vedení. Chybí jim totiž aktivačně motivující nadšení a ještě nedokážou odhadnout jak dlouho se musí úkolem zabývat. (Vágnerová, 2000, s. 140–141)

1.4 Sociální vývoj

„Mladší školní věk je dobou navazování nových, četnějších a kvalitativně vyšších společenských vztahů. Dítě si vytváří nové vztahy s dospělým, např. k vychovatelům, učitelům a vrstevníkům ve škole. Učitel i vychovatel je pro dítě v tomto věku silnou autoritou, jejich názory dítě přijímá často bez výhrad. Po osmém roce věku dítěte, někdy i dříve, přibývá ve vztahu k vychovateli a učiteli na kritičnosti.“ (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 29–30) Odloučení dítěte od rodičů v době školní docházky vede k méně důvěrným vztahům k nim a ke stále věcnějšímu postoji v přístupu ke všem dospělým osobám. Přesto však *„je vliv harmonické rodiny jako primární sociální skupiny nenahraditelný, zejména při vytváření citových vazeb a v oblasti výchovy k partnerství, manželství a rodičovství.“* (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 30) Vztahy, jež navazují děti mezi sebou především ve třídním kolektivu, vznikají na základě náhodného výběru kamarádů, avšak je již patrné heterogenní oddělení, které jako by příslušností k danému pohlaví předem určovalo náplň herních činností. *„Po osmém roce věku se začíná*

utvářet cit solidarity, což je nezbytný základ pro rozvoj skupinového citění.“ (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 30)

2 Volný čas ve vztahu k výchově

Volný čas nabízí široký prostor k výchovnému působení a ovlivňování jedinců. Zároveň se výchova stává prostředkem k vhodnému naplňování volnočasových aktivit, k utváření takových schopností, dovedností a návyků, které formují žádoucí chování jedince vůči nejbližšímu okolí, společnosti i celému světu.

2.1 Volný čas

„Volný čas je doba, po kterou člověk patří sám sobě, může se svobodně rozhodnout o činnostech, které mu přinášejí potěšení a odpočinek. Je to tedy ta část dne, v níž je člověk maximálně osvobozen od všech povinností (...), závazků k rodině i vůči sobě samému (ve smyslu uspokojování primárních potřeb). Toto ‚maximální osvobození‘ nelze chápat absolutně, protože naše rozhodování je vždy determinováno zákonitostmi biologickými, psychologickými, sociálními aj. (...) Podstatné je, že výběr (...) činnosti je relativně dobrovolný.“ (Hradečná a kol., 1998, s. 65)

Vymežit pojem a definovat podstatu volného času je více než problematické. Názory jednotlivých autorů se liší: volný čas může být chápán jako ukazatel celkové úrovně moderního společenství. (Vážanský, 2001, s. 22) Je ztělesněním odpočinku, uspokojením jedinečných tužeb každého z nás, nástrojem pedagogického ovlivňování dětí a mládeže, dokonce i potencionálním prostorem pro vznik protispolečenského chování. (Pávková a kol., 2002, s. 9–13) Volný čas, tj. dobrovolná aktivita jedince, a na opačném pólu obrovská zodpovědnost pedagogů a rodičů vůči aktérům veškerého volnočasového dění. (Hradečná a kol., 1998, s. 65) Na základě těchto rozvíhajících se postojů však dochází k deduktivní shodě: fenoménu, jímž je volný čas, je třeba věnovat velkou pozornost. Volnočasové aktivity mají seberealizační charakter a přitom přináší uvolnění. Činnosti probíhající ve volném čase mají společenský užitek, nejenom tím, že jsou přínosem pro jedince (formují komplexně jeho osobnost), ale především je to v myšlence a aplikaci preventivních sociálně patologických programů, nabídkou pestrých druhů činností potlačujících společností nepřijatelné či nevhodné projevy jednání, byť jen potencionální.

2.1.1 Historický vývoj volného času

První zmínky týkající se problematiky volného času spadají do období středověku. Volný čas je chápán jako „*období míru obchodníků, pocestných a navrátilců z cest.*“ (Vážanský, 2001, s. 23) V centru humanistického smýšlení hlásajícího svobodu a nezávislost občanů na sklonku středověku je lidský jedinec. Volný čas je tedy postaven na určité svobodné volbě. Hnutí reformační se odvrací od potřeb individuů, ve středu pozornosti je křesťanská ideologie. Na základě náboženských idejí je volný čas vnímán jako „*zbývající časový úsek.*“ (Vážanský, 2001, s. 24) Protestantismus vznikající během světové reformace si spojuje volný čas s připravenou dobou. Volnočasové činnosti jsou spojené s etikou pracovní, s prováděním nezbytných úkonů. S výrazným oddělením světa práce a soukromého sektoru se setkáváme v první polovině 16. století, volný čas je „*doba zotavení.*“ (Vážanský, 2001, s. 24) Osvícenské pojetí volného času se navrácí k humanistické myšlence svobody na základě hlášené demokracie a s ní spojenou otázkou lidských práv. (Vážanský, 2001, s. 23–25) Národně obrozenecké snahy intelektuálních představitelů tehdejší doby vedly ke zrovnoprávnění žen, dělníků, u nichž došlo ke zkracování pracovního provozu. (Pávková a kol., 2002, s. 20–21) Pro druhou polovinu 19. století je typický vznik zařízení pro děti, mládež i dospělé. Mezi nejvýznamnější patří YMCA a YWCA, spolky mladistvých křesťanských mužů a žen. U nás roku 1862 vznikl Sokol. Do tohoto časového úseku také spadají počátky celosvětového skautingu. (Pávková a kol., 2002, s. 21–22)

Meziválečné období (1918–1939) pomyslně rozděluje Evropu, chápání a angažovanost jednotlivých státních celků. Západní a severní Evropě je příznačná zvětšující se kooperace států v otázce volnočasové politiky, zatímco státy Sovětského svazu jsou v pevném područí politické moci a její hlášené ideologie. Meziválečné Československo je obrazem tehdejšího prvorepublikového optimismu a sebevědomé pozitivní vidiny budoucnosti prostřednictvím náhlého rozmachu výstavby táborů, letních osad, zařízení pro všechny věkové kategorie (hřiště, stadiony, tělocvičny...). (Pávková a kol., 2002, s. 22–23)

Poválečný vývoj vytvořil naprostou propast mezi západem a východem, vznik železné opony jen prohloubil na pohled zjevné rozdíly konceptu politiky volného času obou světů. Na západě je aktivita volnočasových institucí státními orgány podporována, nikoli řízena, jak tomu je na východě. Absolutní politická volnost západního světa měla

za následek zrod rozmanitých zařízení a sdružení pro děti a mládež (muzea, parky, střediska volného času, planetária aj.) a také místo pro alternativní neformální spolky. Východní vnímání politiky volného času je řízeno komunistickou propagandou zaměřenou na cílené ovlivňování volného času dětí a mladistvých. Při školách se budují školní družiny a školní kluby, vznikají lidové školy umění (dnes ZUŠ), domy pionýrů a mládeže (nynější domy dětí a mládeže a střediska volného času). (Pávková a kol., 2002, s. 23–24)

Ve středu zájmu západoevropské volnočasové politiky 70. a 80. let 20. století jsou vzrůstající potíže sociopatologické povahy mladého pokolení a dopad hromadných sdělovacích prostředků, především komerce na vychovávané jedince. Sjednocující snahy evropských států pronikají i do volnočasové roviny, důkazem toho jsou zákony a zrod ministerstev zabývajících se problematikou mládeže, mezinárodní spolupráce s Evropskou unií a její účast při řešení této otázky. Východní dění je orientováno na pokračující výstavbu široké sítě volnočasových center, středisek letních prázdninových táborů formujících socialistického občana v duchu úmyslného veřejného šíření komunistických myšlenek. Za zmínku též stojí vznik odborů, společenských sdružení dospělých. (Pávková a kol., 2002, 25-26)

Devadesátá léta jsou synonymem velkého třesku evropského politického uspořádání. S pádem komunismu zanikla bipolarita, což vedlo k významné kooperaci nejen na evropské úrovni, jejímž dokladem je Úmluva o právech dítěte přijatá Organizací Spojených Národů (dále jen OSN) v New Yorku 20. 11. 1989 (v České republice Zákon č. 104/1991 Sb.). Totální přeměna stávajícího režimu u nás se odrazila i v nazírání volného času. Monopol pionýrského spolku vystřídala rozmanitost nabídek volnočasových organizací (např. Junák, YMCA a YWCA, náboženské instituce, Asociace pro mládež, vědu a techniku AMAVET). Osvědčené volnočasové instituce (školní družiny, školní kluby aj.) s fungující zájmovou činností pravidelnou či příležitostnou se převlékly do demokratického kabátu. Všechna zařízení si začala plně uvědomovat vzniklou konkurenční atmosféru, nutnost vychovávat v evropských a demokratických souvislostech. (Pávková a kol., 2002, s. 26–27) *„Východiska i praxe zařízení volného času dětí a mládeže obou částí rozdělené Evropy se začala sbližovat. (...) Byla proto uplatněna zásada učit se soustavně od druhých, přitom však vycházet*

z vlastních podmínek a potřeb a současně vlastní zkušenost dávat k dispozici ostatním.“ (Pávková a kol., 2002, s. 27)

2.1.2 Význam volného času

Vážanský uvádí Kaplanovo konstatování, že „*volný čas má přispívat k pocitu ,nějak k něčemu patřit', rozvíjet vědomí vlastní individuality, zprostředkovat a uvádět v soulad různé individuální funkce. Volný čas (...) má být společností i jedinci prospěšný, má umožňovat pozitivní zážitky a podněcovat ve člověku tvůrčí síly.*“ (Vážanský, 2001, s. 32)

Na význam, neboli funkci, volného času lze nahlédnout z několika odlišných pohledů. Hradečná uvádí vymezení tří funkcí volného času dle Staňkové: oddech, osobnostní rozmach individua, rozptýlení. (Hradečná a kol., 1998, s. 66)

Úkolem volnočasových aktivit z hlediska ekonomického, politického, zdravotně hygienického i pedagogicko psychologického pohledu je podle Pávkové navodit ve volném čase takové činnosti, které „*na základě dobrovolné účasti a vhodným pedagogickým způsobem motivované a usměrňované poskytují příležitost pro rozvoj všech stránek osobnosti, tělesných a duševních vlastností i sociálních vztahů.*“ (Pávková a kol., 2002, s. 15)

Podíváme-li se na smysl volnočasového jednání světově uznávaným pohledem H. W. Opaschowského, význam volného času začne být téměř okamžitě synonymem pro uspokojování lidských potřeb. Tyto životu nezbytně důležité pohnutky vedoucí k naplnění, seberealizaci a k celkovému pocitu radosti „*se blíží označení cílové funkce volného času.*“ (Vážanský, 2001, s. 38) Jsou jimi: potřeba **rekreace**, příjemného dojmu a vzpruhy podtrhující především péči o své zdraví, veselý stav mysli a kvalitní odpočinek. **Kompenzace** spojená s rozvážností, zábavou a potěchou ducha zdůrazňuje komplexní uvolnění, prožití života plnými doušky a zdravou míru lehkovážnosti. **Edukační sféra** slučuje do sebe požadavek poznání, vzdělávací motivace a touhy po dalším vědění realizovaném na základě zpětné vazby, edukace v rolích a v neposlední řadě dychtivostí po zcela nových informacích. **Kontemplace** je srozuměním potřeby duševní rovnováhy, přemýšlením nad sebou samým a uvědoměním si vlastní ceny prostřednictvím rozjímání, objevením vlastní jedinečnosti

a totožnosti. **Komunikační oblast** vyjádřená vřelým vyjadřováním, vzájemným stykem a přátelstvem do sebe zahrnuje přání někam patřit, sdílení zážitků s ostatními i důvěrné projevy lásky. **Integrace** chápána jako jakési společenské vědomí, skupinové stanovisko a utváření skupin je podporována pozitivní skupinovou atmosférou, příslušností k danému spojení i ctěním obřadů a zvyků. **Participace**, potřeba spolupodílení, účasti na uskutečňování společenských představ jen utvrzuje každého jedince v jeho vlastním individualismu a potřebnosti při kolektivní spolupráci a soudržnosti. **Enkulturační rovina** vyzvedá tvořivý rozkvět, spoluúčast na společenském životě a produktivní uplatnění pomocí samovolně probíhajících představ, tužeb o intelektuálním rozmachu a snů o maximálním nejen profesním uplatnění. (Vážanský, 2001, s. 36–38)

2.2 Výchova

Všeobecná deklarace lidských práv pojímá výchovné působení tak, že výchova „*má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti a k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a skupinami rasovými i náboženskými, jakož i k rozvoji činnosti OSN pro zachování míru*“. (Jůva a kol., 2001, s. 47) Takové vymezení výchovy by se dalo s nadsázkou nazvat mezinárodním humanitním ideálem, pomyslnou holubicí míru. Zcela odlišně chápou definici výchovy jiní autoři, v jejichž popředí zájmů stojí také lidský jedinec, pojetí výchovy však přímo nepřesahuje hranice kontinentů a výchovné metody a obsahy formující osobnost jsou tak cíleně zaměřeny na danou kulturu, její vzorce chování a též na očekávání společnosti. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 330–331; Pávková a kol., 2002, s. 33) Výchovou rozumíme také „*záměrné a cílevědomé působení, které se projevuje všestranným formováním osobnosti. Má adaptační, anticipační a permanentní charakter. Je to specificky lidská činnost*.“ (Kantorová a kol., 2008, s. 74) Výchovu lze vykládat i jako nositele společenského řádu, trnitou cestu k vytčenému cíli, tj. sebevýchově, objekt pedagogického bádání a jako socializační a adaptační prostředek. (Horák, Kolář, 2004, s. 18–24) Výchovu snad nejvýstižněji charakterizuje Komenského idea „*rozvíjet ,všechny ve všem všestranně* (omnes omnia omnio).“ (Jůva a kol., 2001, s. 47)

2.2.1 Cíle výchovy

Záměrem výchovy je vést k osamostatnění, nezávislosti. (Pávková a kol., 2002, s. 61) Účelem má být dosažení sebevýchovného vystupování. (Horák, Kolář, 2004, s. 24) Smyslem by mělo být směřování ke zdokonalování člověka, k jeho přiblížení se výchovnému ideálu. (Vážanský, 2001, s. 69) Cílem je mít svůj osud ve vlastních rukou, nebýt manipulován, umět zaujmout postoj k globálním nesnázím současnosti. (Skalková, 2004, s. 87–92) Úmysl výchovy vždy byl a je podřízen filozofickým myšlenkám, státní moci, kultuře a měnil se během různorodých historických údobí.

Výchovné cíle lze třídit na **individuální** a **sociální**, přičemž v popředí prvotního cíle je rozvoj sebe sama; sociální cíl pak obrací svůj zrak na to, aby byl jedinec užitečný společnosti. Výsledkem je tedy člověk, jenž prožívá spokojený život. Komplexní rozvoj jako **obecný cíl** v opozici **cíle specifického**, zaměřeného na konkrétní osvojení informací, jsou zdůrazňovány všem výchovným pracovníkům, jedině tak dojde k souladu výchovného snažení. **Cíle materiální** a **formativní** souvisejí s osvojením učební látky. Pochopit konkrétní učivo, to je cíl materiální, aplikovat naučené ve spojení s praxí a uplatněním v běžném životě je cíl formativní. Vychovávanému by mělo být zprostředkováno takovéto poznávání. Přizpůsobit se podmínkám a požadavkům současné společnosti a zároveň formovat jedince, který ji bude tvořit k obrazu svému jsou obsahy **cílů adaptačních** a **anticipačních**. V tomto případě nesmí výchova pouhou adaptací „usnout na vavřínech“, ale musí se stát jakousi vědmou předurčující výchovné požadavky následujících desetiletí. **Autonomní** a **heteronomní cíle** označují původce cílů. Takové, které si vytyčil jedinec sám, jsou označovány jako autonomní, ty jež jsou v zájmu např. pedagogů a národa, jsou nazývány cíli heteromními. (Jůva a kol., 2001, s. 51–54)

2.2.2 Výchovné principy

„Pedagogika po staletí usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně vzdělávacího působení. Tak postupně vznik a rozvíjel se systém pedagogických principů (výchovně vzdělávacích zásad), tj. nejobecnějších požadavků (norem) optimalizujících výchovně vzdělávací proces.“ (Jůva a kol., 2001, s. 67) Mezi základní výčet výchovných principů řadíme: princip cílevědomosti, soustavnosti,

aktivnosti, názornosti, uvědomělosti, trvalosti, přiměřenosti, princip individuálního přístupu, emocionálnosti a jednomyslnosti. **Zásada cílevědomosti** je postavena na úmyslném vlivu na jedince, vyjasnění si obecných a specifických cílů, bez nichž by úsilí vychovatele a snaha vychovávaného neměla žádnou cenu. **Soustavnost** jako další výchovné pravidlo dbá na logický řád výchovných impulsů. Porozumění a zapamatování navazuje na osvojení schopností, není-li tomu tak, výrazně se snižuje očekávaný výsledek. **Princip aktivnosti** spoléhá na samostatně vyvíjenou aktivitu individua a jeho touhu poznávat, které povzbuzuje vhodnou motivací. Tímto dochází k používání nabytých informací, k orientaci v reálném světě a k jeho transformaci každým z nás. **Názornost** jako další prvek tohoto systému vyzdvihuje význam smyslového poznání, v návaznosti na všeobecné myšlení a konečné ověřování správnosti úsudků, „*proto (...) je smyslové vnímání skutečnosti východiskem vzdělávací a výchovné činnosti.*“ (Jůva a kol., 2001, s. 71) **Uvědomělost** se ztotožňuje s porozuměním, správnou formulací termínů, definic. Ve snaze o přesné pochopení se odstupuje od mechanického učení. **Zásada trvalosti** má charakter nehmotného statku získaného vědění, realizuje se hlavně soustavným opakováním. **Přiměřenost** výchovných postupů a obsahů se uskutečňuje „*od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému, od konkrétního k abstraktnímu, od snadného a jednoduchého k obtížnějšímu a složitějšímu.*“ (Jůva a kol., 2001, s. 73) **Princip individuálního přístupu** spočívá v osobitosti výchovného procesu. Musí být stanovena přiměřeně zvládnutelná míra nároků na vychovávaného, nikoli přehřel povinností či přílišná snadnost pozastavující rozvoj. **Emocionálnost** sjednocená s kladnými citovými prožitky pomáhá snáze se vypořádat s prohrami a dosahovat lepších výsledků, ovšem jen v přímé souvislosti s vstřícnou atmosférou. **Jednomyslnost** výchovy se zaměřuje na potřebu jednotných postojů pedagogů vůči vychovávanému, nejedná se pouze o vztah pedagog versus žák ale i žák versus rodina, školská instituce a kooperující organizace. (Jůva a kol., 2001, 67–75)

Do výchovných principů můžeme zařadit také zásady výchovy ve volném čase. Mezi ně patří **vyzdvihování kladných rysů** osobnosti slučující se s pochvalou. **Pedagogické ovlivňování volného času** vedoucí k efektivnímu využívání volnočasového prostoru a **princip seberealizace** směřující k sebeuplatnění. **Zásada zajímavosti a zájmovosti** má v pomyslném hledáčku pestrobarevnou zájmovou činnost spějící k prohloubení

zájmů. **Zaměření na sociální kontakt** je důležité pro nalezení své pozice ve společnosti. **Princip efektivity** se zabývá šetrností zdrojů a účelností kladených požadavků. **Hodnota výchovy a její evaluace**, toť otázka naplňování kvalitativních cílů doložením hodnotících hmatatelných důkazů, ať už kritickým sebehodnocením vychovatelů či zpětnou vazbou vyšších orgánů, např. České školní inspekce. (Pávková a kol., 2002, s. 47–49)

2.2.3 Modely výchovy

Výchovné typy se dají roztrždit do čtyř základních skupin se svými typickými znaky. Jde o výchovu ochrannou a rozmazlující, výchovu autoritářskou, liberální a demokratické výchovné vedení.

Prvním z nich je **výchova ochranná a rozmazlující**. Ta vychovávanému doslova umetá životní cestičku s cílem uchránit ho před všemi nástrahami každodenního bytí. Tento způsob výchovy hojně používá pochval, podpory a materiálních odměn. Výsledkem je závislý, egocentrický, pasivní jedinec se sklony k hypochondrii, psychickým výkyvům nálad, dožadující se pozornosti okolí.

Výchova autoritářská je postavena na metodě cukru a biče, vychovatel využívá odměn a trestů k nastolení pořádku. Důsledkem toho jsou děti v neustálém stresu z případného neúspěchu, bojí se experimentovat, podléhají stereotypu, a proto dochází k nerovnováze výsledků a schopností. Pomyslný vojenský dril zdůrazněný výhrůzkami může být původcem projevů šikanování mezi dětskými individui.

Výchova liberální, čili model extrémně volného výchovného působení, plně respektuje požadavky dětské osobnosti. Dospělý je jakýmsi kamarádem, rovnocenným partnerem, jenž nezakazuje a ani netrvá na dodržování pravidel, pokud tedy nějaká jsou stanovena. Projevem tohoto výchovného vedení jsou rozsáhlé problémy s přijetím společenských pravidel a hodnot, vychovávaní mají při pozdějším nastolení pravidel pocit, jako by jim někdo ustříhl křídla, mohou se objevit i nástrahy spojené s užíváním návykových látek. Navzdory tomu všemu se s výchovnou ideou volnosti a svobody u těchto jedinců objevuje potenciál obrovské tvořivosti.

Demokratická výchova ideálně ústící v sebevýchovu má pevné základy na stanovených právech, povinnostech a odměňování. Vychovatel je přijímán jako

autorita, dává přednost slovní podpoře vychovávaných před věcnými dary. Tresty se používají málokdy. „*Demokratická výchova přechází v sebevýchovu, kdy dítě zvnitřní požadavky dospělých a dodržuje je, i když je mimo dohled. Ukázněnost není výrazem toho, že by se bálo trestů (...), ale výrazem toho, že má ze sebe dobrý pocit.*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 335) Tímto se utváří demokraticky smýšlející jedinec vědomý si skutečných hodnot, jenž je připraven a ochoten pomoci ostatním. (Vališová, Kasíková a kol., 2007, 331–335)

K těmto zavedeným modelům výchovy přidává jiný kolektiv autorů „*totální odmítnutí výchovy*“. (Horák, Kolář, 2004, s. 19) Do výchovného působení by se nemělo zasahovat z důvodu negativních dopadů na jedince.

3 Výchova mimo vyučování a školní družina

K ucelenému pochopení fungování školní družiny (dále jen ŠD) je potřeba nastínit základní principy výchovy mimo vyučování (dále jen VMV). ŠD je totiž nedílnou součástí VMV, opírá se o její ideje a myšlenky, a rovněž respektuje její obsah a funkce. ŠD jako volnočasová instituce je ovlivňována jejími aktéry, vychovateli a vychovávanými.

3.1 Výchova mimo vyučování

„Volnočasové procesy celosvětově ovlivňují ekonomii a ekologii, politiku a kulturu, socio-kulturní interakci i základní komunikaci. Také produkují, transportují a doprovázejí globální procesy učení. Kontakt národů, distribuce blahobytu i zajištění světového míru se přibližují i otázkami (...) pedagogiky volného času.“ (Vážanský, 2001, s. 73) Výchova mimo vyučování, označovaná někdy také jako výchova ve volném čase, má svá specifika, jejichž pevnými základy jsou zejména princip dobrovolnosti, individuální přístup, respektování přání dětí a mládeže při využívání volného času a jeho pedagogické ovlivňování. Dalšími charakteristikami jsou: institucionální zajištění v době mimo vyučování, existence mimo dosah rodinného působení, různorodost zařízení a jejich vzájemná spolupráce, kooperace s účastníky i širokou veřejností. V neposlední řadě stojí za zmínku předpokládaná vysoká odbornost vychovatelů nabízejících zájmové činnosti komplexně rozvíjející každého účastníka tohoto přímého výchovného vlivu.

VMV se uskutečňuje hlavně ve školních družinách, domech dětí a mládeže, školních klubech, domovech mládeže, na základních uměleckých školách, v jazykových školách, prostřednictvím církevních společenství, občanských sdružení a komerčních organizací. (Pávková a kol., 2002, s. 37–45)

3.1.1 Interakční procesy výchovy mimo vyučování

VMV probíhá na základě interakčního působení vychovatelů a vychovávaných, jehož významnými formami jsou komunikace, kooperace a prosociální jednání.

Komunikací se rozumí „*spojení člověka s vnějším světem, (...) umožňuje získávat informace o dějích, jež ho obklopují. V úzkém pojetí lze komunikaci vymezit jako proces předávání informací od člověka k člověku, jehož prostřednictvím je možné sociální jednání.*“ (Klapilová, 2000, s. 53) Klapilová stanovuje trojí chápání komunikace: sociální, pedagogické a masové. (Klapilová, 2000, s. 53–57)

Kooperace znamená „*společné konání dvou nebo více lidí, kteří si vzájemně umožňují nebo usnadňují dosažení stanoveného cíle bez ohledu na jeho zvláštnosti*“ (Kliment, 2002, s. 55), směřuje k ustavičnému sebepřekonávání. Úspěšnost spolupráce je dána porozuměním cíli, racionálním zvnitřněním a jasně vymezenými požadavky na realizaci. (Kliment, 2002, s. 55)

Prosociální jednání vede k „*uspokojování potřeby sociability neboli afiliace, (...) potřeba sociability je považována za primární psychologickou potřebu, jedná se o potřebu navazování mezilidského kontaktu, (...) je silně zakořeněna do osobnostní struktury.*“ (Kliment, 2002, s. 53) Z výchovného hlediska má konání prosociální charakter podpůrného vcítění, zaměřuje se na potíže vychovávaných. Prosociální jednání je typické aktivním nasazením člověka bez vidiny hmotné odměny, duchovním oceněním se stává dobrý pocit z vlastního já. (Kliment, 2002, s. 53–54)

3.1.2 Obsah výchovy mimo vyučování

Obsah VMV tvoří činnosti odpočinkové, rekreační, zájmové, sebeobslužné, veřejně prospěšné a příprava na vyučování. **Odpočinkovými činnostmi** rozumíme fyzicky nenáročné aktivity, které podporují regeneraci vysíleného organismu. Do režimu dne jsou začleňovány zejména po obědě, avšak chtějí-li si vychovávaní oddechnout, lze je zařadit do rozvrhu dne kdykoli. Pro **aktivity rekreační** je typickým znakem potřeba pohybu jako nástroje odbourávání únavy z předešlé výuky. **Zájmová činnost** je prostředkem vyhovění nezbytným potřebám jedinců a „evolučním procesem“ nekonečného objevování jejich obvykle skrytých možností. **Sebeobslužné činnosti** mají ideálně vyústit ve zvnitřnění dodržování hygienických návyků a přijetí potřeby čistoty a pořádku, dále pak v nezávislé zautomatizované chování v péči o sebe samého. Smyslem **veřejně prospěšného jednání** je utváření pozitivních charakterových vlastností prostřednictvím pomoci potřebným, budováním kladného vztahu k práci

a vštěpováním ekologického smýšlení. **Příprava na vyučování** může mít odlišnou povahu na základě různých typů zařízení, ve kterých probíhá, v souvislosti s rozmanitou věkovou škálou vychovávaných. Může být chápána jako klasická forma zpracování písemných úkolů nebo jako zábavné poznávání, rozšiřování a aplikace znalostí pomocí didaktických her. (Pávková a kol., 2002, s. 51–52)

3.1.3 Funkce výchovy mimo vyučování

Výchovně vzdělávací aktivity VMV jsou vymezeny zákonným ustanovením a potenciálem daných institucí, zaměřují se „na rozvíjení schopností (...), na usměrňování (...) a uspokojování (...) zájmů a potřeb, na formování žádoucích postojů a morálních vlastností. (...) Přinášejí pocit uspokojení, příležitost k seberealizaci a přiměřenému sebehodnocení.“ (Pávková a kol., 2002, s. 39–40) Hodnota **zdravotního významu** směřuje ke zdravému životnímu stylu, neopomíjí ani důležitost pohybu na venkovních prostranstvích a účelně zvoleným vybavením prostorů a jejich krásnem, estetikou přispívá ke zdravému duševnímu vývoji. Důležitost **sociální funkce** tkví v osvojení si sociokulturních vzorců společnosti, ve vyrovnávání rozdílů mezi osobami přicházejícími z psychologicky a materiálně různě podnětných rodinných prostředí. Také jde o přesunutí odpovědnosti za dítě z rodiče na vychovatele v době jeho pracovního výkonu. **Preventivní a rozvojová orientace** VMV má za úkol eliminovat případné negativní úkazy v chování, být účinnou prevencí sociálně patologických jevů. Je realizována ve třech stupních. Ve středu pozornosti primární prevence jsou všichni obyvatelé. Sekundární prevence je zaměřená na možné oběti, zločinně rizikové jedince a skupiny. Terciální prevence pracuje s recidivními individui ve snaze k návratu ke společensky akceptovatelnému normálu chování a ke zpětné integraci. (Pávková a kol., 2002, s. 39–41)

3.1.4 Osobnost vychovatele

Úspěšnost výchovného procesu leží na bedrech vychovatele, který „nese společenskou odpovědnost za jeho účinnost. Je jeho iniciátorem a organizátorem a současně hodnotí dosahované výsledky. Koncipuje obsah výchovně-vzdělávacího

působení činnosti ve shodě s výchozími pedagogickými dokumenty, provádí vstupní diagnózu úrovně jednotlivců i celé skupiny, rozhoduje o nasazení vhodných prostředků, forem a metod výchovně-vzdělávacího působení, vyhodnocuje dosahované výsledky a vhodně modifikuje výchovný proces ve shodě s věkovými a individuálními zvláštnostmi vychovávaných (...) s přihlédnutím k podmínkám, za kterých se výchova koná.“ (Jůva a kol., 2001, s. 55)

Vychovatel zodpovídá za ucelený rozvoj svěřených jedinců, s velkou nadsázkou si lze ideál výchovy představit jako obraz složený z puzzle dílků. Jeho jednotlivé kousky představují části výchovně-vzdělávacích obsahů a pouze jako poskládaný celek vytváří harmonickou ideu. (Jůva a kol., 2001, s. 55–56) Toho lze dosáhnout podporujícím stylem výchovného vedení. Ten je rovnocenným přístupem vychovatele k vychovávaným, v jehož centru dění je rozvoj svěřenců vedoucí k zodpovědnosti. (Lukavská, 2003, s. 39)

Vážanský uvádí čtyři nároky na výkon profese pedagoga volného času, požadavky synonymizuje jako schopnosti. Jsou jimi „*schopnost volnočasové komunikace a poradenství, (...) schopnost animace, volnočasových instrukcí, utváření programů, interpretace okolního prostředí, (...) schopnost organizace, administrace a plánování, (...) schopnost volnočasové politiky.*“ (Vážanský, 2001, s. 96–97)

Vychovatele lze profilovat jeho pozitivním přístupem a vřelostí k vychovávaným, organizačním umem, širokou orientací a hlubokou znalostí zájmových aktivit, kterými žáky podněcuje a pomáhá nalézat pozitiva jejich osobnosti a sebedůvěru. Základem práce je znalost bezpečnostních předpisů a pozitivní atmosféra podněcovaná chválou. (Hájek a kol., 2007, s. 47–49)

Podrobněji se požadavky způsobilosti k pedagogickému zaměstnání zabývá Jůva, systematizuje je do pěti souborů, kterými jsou: základní hodnoty, kvalita vzdělání, návyky a schopnosti, osobnostní znaky a sebereflexe. Do **souboru základních hodnot** je zahrnuto vlastenecké humanitní smýšlení svobodného demokratického občana jako původce vzoru pro přejímání svěřenci. Široký panoramatický přehled vychovatele v oblasti kulturního, vědeckého a politického dění ruku v ruce s odpovídajícím vzděláním a praktickými zkušenostmi zajistí **kvalitní mnohostranné vzdělávání**. **Návyky a schopnosti** organizační, komunikativní a rétorické vedou ke zvýšení efektivity výchovy, k vzájemným interakcím a k podněcování jazykových dovedností

vychovávaných. Kreativita, morálka, pedagogický optimismus, klid a takt, zaujetí pro práci a jednotné měřítko spravedlnosti představující **rysy osobnosti pedagoga** budou stimulovat výchovu tvořivých, „morálně čistých“ jedinců respektujících pravidla. Osobnostní rysy vzdělavatele velkou měrou ovlivňují sociální klima skupiny, umožňují vznik kladných či negativních výchovných prožitků. **Sebereflexe** je pro vychovatele zpětnou vazbou jeho již realizované činnosti nebo obrázkem budoucího konání. (Jůva a kol., 2001, s. 56–59)

3.1.5 Rozvoj osobnosti výchovou mimo vyučování

„Na utváření osobnosti působí (...) hra, učení, práce i zájmové činnosti. (...) Formování osobnosti v činnostech závisí na motivaci, na citlivém vztahu k osobám (...), na množství činností, na metodě řízení (...), na velikosti požadavků. (...) Obecně platí: přiměřené požadavky rozvíjejí osobnost a její vlastnosti příznivě.“ (Čechová, Rozsypalová, 2001, s. 53–54)

Hra je *„chápána jako projev přebytku energie; jako nácvik, sebeutváření, příprava pro produktivní činnosti dospělého; jako projev vrozených motivačních tendencí člověka; jako prostředek odreagování a napětí (...), popřípadě jako náhradní uspokojení a očištění.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 284) Čáp a Mareš v této souvislosti uvádí tvrzení Oerterovo, Montadovo a Severovské, že hraní je činitelem dalšího rozvoje, má motivační, uspokojující a kompenzační charakter a nabízí široké pole sociálních interakcí. (Čáp, Mareš, 2001, s. 284) Námětovými hrami jedinci objevují okolní svět spolu se zapojením fantazie, která je podporována také konstruováním ze stavebnic. Pozornost vzbuzují atraktivně motivované hry, vnímání a senzomotorickou koordinaci vyžadují sportovní a pohybové hry. Myšlení se trénuje stolními hrami vyžadujícími analýzu a syntézu a jistou dávkou předvídavosti, paměť je podporována memorováním říkadla a opakováním písní. Ze společného hraní se výtěží sociální zážitky, hry vedou ke vzniku rozporů a k nalézání jejich východisek. (Čáp, Mareš, 2001, s. 284)

Osobnost je formována nejen hrou, ale i činnostmi. Technická zájmová činnost, sportovní a pohybové aktivity zdokonalují senzomotoriku, zájmová činnost v pravidelně se scházejících kroužcích a kolektivní sporty mají dopad na sociální rovinu osobnosti. Zájmová činnost kulturní, didaktické a stolní hry působí na rozumovou stránku jedinců.

Estetickou a emoční složku osobnosti rozvíjí umělecké zájmové činnosti, na volní vlastnosti a charakter se zaměřuje pracovní činnost a veškeré aktivity vyžadující přemoci sebe samého, organizovaná náplň vedoucí k autoregulaci a k zodpovědnému počínání. (Čáp, Mareš, 2001, s. 282)

„Ve výchově mimo vyučování získávají žáci poznatky a zkušenosti v bezprostřední praktické činnosti. (...) Pak se na základě těchto osobních zkušeností ve spojení s poznatky získanými při vyučování vytvářejí nové poznání a nové zkušenosti. Jde (...) o proces osvojování si teorie v konfrontaci s praxí, (...) o proces osvojování si osobních zkušeností z praxe s (...) konfrontací s obecnými poznatky teorie.“ (Pávková a kol., 2002, s. 73) Takto míněné učení probíhá napříč všemi činnostmi VMV. První úsek je nasměrován k motivaci a k detailnímu popisu cíle. Druhá etapa je zprostředkováním znalostí vysvětlováním nebo vyústěním problému aktivitou svěřenců. V třetí části dochází k aplikaci nabytých vědomostí, závěr patří hodnocení a kontrole. (Pávková a kol., 2002, s. 73–74)

3.1.5.1 Kompetence vychovávaných

Tak jako na vychovatele jsou kladeny požadavky týkající se způsobilosti k výchovné profesi, s určitými předpoklady vstupují do výchovného procesu i vychovávaní. Jůva je rozděluje do čtyř složek: předpoklady fyzické a psychické, požadavky sociální a dosavadní vzdělanostní úroveň. Předpoklady fyzické se týkají zejména koordinace pohybů, smyslové a motorické citlivosti. Nároky psychické zahrnují do sebe dovednost a um jedince pro specifickou činnost spojenou s diagnostickým vyhodnocováním a volbou nejpříjemnějších metod ze strany vychovatele. Požadavky sociální obsahují dosavadní získané sociální vazby dítěte ať už pozitivní, či ty negativní (názory, stereotypy). Poslední jmenovanou oblastí je dosavadní vzdělanostní úroveň chápaná jako všechny získané znalosti, osvojené návyky, projevované zájmy a potřeby. Těm kladným dává vychovatel „zelenou“, se zápornými je potřeba dále pracovat. (Jůva, 2001, s. 59–61)

3.2 Školní družina

„Školní družina je školským zařízením pro zájmové vzdělávání. Specifickými prostředky naplňuje obecné cíle vzdělávání dané školským zákonem. (...) Poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností a dalšími aktivitami. (...) Školní družina se zaměřuje na výchovu, která posiluje komunikativní dovednosti, podporuje schopnost uplatnit se ve skupině i společnosti a přijímat důsledky svého chování a jednání. Snaží se o formování životních postojů, předkládá množství námětů k rozvíjení nadání a ke kvalitnímu prožívání volného času.“ (Holeyšovská, 2009, s. 13)

ŠD poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo více škol. Své služby nabízí během školního roku, o školních prázdninách, dokonce i ve dnech pracovního volna. ŠD může být součástí základní školy (dále jen ZŠ), nebo je zřízená jako samostatný výchovně vzdělávací objekt. Kapacita jednotlivých oddělení je do počtu třiceti žáků, nestanoví-li ředitel jinak z hlediska bezpečnosti. (Vyhláška 74/2005 Sb., § 8, § 10)

ŠD je zaměřena na uspokojování potřeb žáků 1. stupně ZŠ, výjimečně ji může navštěvovat i žák druhého stupně. Aktivita ŠD může být rozšířena o nabídku zájmových kroužků pro děti ze ŠD i pro ostatní žáky školy, s podmínkou uhrazení příslušného poplatku. Úspěšné fungování ŠD je podmíněno řídicími a evaluačními, materiálními a personálními aspekty. (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 11–12)

Ústředním motivem všech aktivit ŠD je hra jako výchovný prostředek. Opírá se tedy o ideu zážitkové pedagogiky, a to přípravou formou hry, pravidelných, příležitostných, individuálních a odpočinkových činností. (Hájek a kol., 2007, s. 26–27) Hodnotícími metodami ve vztahu k dětem jsou průběžná i závěrečná pochvala, povzbuzování, evaluační zpětnou vazbou pro vychovatele jsou hospitace v oddělení. (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 57–60)

Režim dne a činnosti uzpůsobené potřebám dětí pomáhají odstraňovat únavu, nebo naopak podporují tvůrčí jednání a potřebu pohybu v aktivnějších částech dne. Ranní činnosti mají spontánní charakter, doba po obědě je chvilkou odpočinkové relaxace individuální podoby, kterou střídá sportovní aktivit. Po ní by měla přijít na řadu zájmová činnost či příprava na vyučování. (Hájek, Pávková a kol., s. 65–66)

„Pro školní družinu platí obecný cíl – výchova všestranně harmonicky rozvinutého člověka, (...) pomocí složek výchovy (...): rozumová, mravní, tělesná, estetická, pracovní.“ (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 13) Výchova je reakcí na stále vzrůstající

nepříznivé jevy v oblasti sociálně patologických jevů, proto je nutné „*připravit jedince pro život ve (...) společnosti a prostřednictvím aktivit výchovy mimo vyučování ho vybavit žádoucími vědomostmi, dovednostmi, ale také postoji.*“ (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 14)

3.2.1 Prostředí, prostory a vybavení školní družiny

Aby bylo výchovné počínání úspěšné, musí prostředí ŠD splňovat tři základní podmínky: pedagogické, psychologické a hygienické. Pedagogickou normativní úrovní se rozumí podnětně bohaté prostředí. Psychologický aspekt tkví v přiměřené velikosti prostoru, v jeho příjemném působení na jedince, vyzdvihuje významné působení barev a v možnosti kreativního dotváření. Splněním hygienických prvků máme na mysli psychohygienickou složku, udržování čistoty, vhodné osvětlení a vybavení korespondující s věkem žáků, uzpůsobení instituce k dodržování hygienických zvyků, situování ŠD v klidné lokalitě s přírodou na dosah. (Pávková a kol., 2002, s. 66–67)

Touto problematikou se zabývá Vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 343/2009 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. V § 7 se říká: „*Prostory pro pobyt žáků v zařízeních pro zájmové vzdělávání a provozovnách pro zájmové vzdělávání se upravují a zařizují tak, aby svými stavebně technickými podmínkami umožňovaly činnost, pro kterou jsou zřízeny. Nejmenší plocha místnosti se stanoví rozměrem 2 m² na 1 žáka. Pokud prostory pro pobyt ve školní družině a školním klubu nejsou součástí školy nebo školského zařízení pro výchovu a vzdělávání, musí být k dispozici vyčleněný prostor pro odkládání oděvů a obuvi, dále záchod s předsíňkou a umyvadlem oddělený pro dívky a chlapce a zázemí pro pedagogické pracovníky podle zvláštního právního předpisu.*“ (Vyhláška č. 343/2009 Sb., § 7) Všeobecně vzato má být prostředí (vnitřní i venkovní), prostory i materiální vybavení činiteli rozvíjejícími jedince ve všech oblastech, nabízejícími relaxaci, poskytujícími pocit jistoty, úspěchu a bezpečí a zároveň nástroji učení k šetrnému zacházení s majetkem. (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 43–46)

3.2.2 Dokumentace školní družiny

Každé úspěšně fungující zařízení se opírá o soubor pravidel, který je třeba respektovat. Opěrným bodem existence činnosti ŠD jsou jejich vnitřní řády a vedení dokumentace, jež je jednou z hlavních povinností vychovatelů.

„Vnitřní řád školní družiny (...) podle § 30 školského zákona upravuje: podrobnosti (...) práv a povinností žáků a jejich zákonných zástupců ve (...) školském zařízení a podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů s pedagogickými pracovníky, provoz a vnitřní režim zařízení, podmínky zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, (...) a jejich ochrany před sociálněpatologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí, podmínky zacházení s majetkem (...) školského zařízení ze strany žáků.“ (Hájek a kol., 2007, s. 57) S vnitřním řádem, který vydává ředitel školy, seznámí vychovatel jak žáky, tak i rodiče, umístí jej na veřejném místě a vede ho také jako oddělenou listinu. Řád ŠD koncipují tyto pilíři: stanovení provozu ŠD, nařízení o platbách, definování režimu ŠD, podmínky docházky do ŠD, předpoklady přechodného umístění žáků, kteří nejsou přihlášení k pravidelné docházce, pravidla kontaktu se zákonnými zástupci, přechod žáků ze školy do ŠD a zajištění odpovědnost za žáky v této době, podmínky slučování jednotlivých oddělení ŠD, zabezpečení pitného režimu, kroky vychovatele při nevyzvednutí dítěte do určené doby. K tomuto výčtu Pávková dodává stanovená pravidla pro *„užívané místnosti, (...) užívání dalších prostor, (...) provoz ŠD o prázdninách (...) další činnosti organizované ŠD či (...) v jejím rámci.“* (Hájek, Pávková a kol., 2003 s. 49–51)

Základním dokumentem o vedení výchovně vzdělávací práce je třídní kniha neboli *„Přehled výchovně-vzdělávací práce (tiskopis SEVT 49 185 1), který obsahuje seznam zapsaných žáků, jejich předpokládané příchody a odchody podle podkladů rodičů, rámcovou týdenní skladbu zaměstnání, záznamy o přítomných žácích a o výchovné práci“.* (Hájek, Pávková a kol., 2003, s. 47) Dalším dokumentem je sešit docházkový, využívaný ranními a koncovými družinami nebo k vedení nepravidelně chodících dětí. (Pávková a kol., 2002, s. 47)

Přihlášení dítěte do ŠD se děje vyplněním zápisního lístku, o přijetí či nepřijetí žáka rozhoduje ředitel školské instituce. Náležitosti přihlášky jsou tyto nesmírně důležité informace: *„jméno a příjmení, rodné číslo, státní občanství a místo trvalého pobytu; datum zahájení a ukončení školské služby nebo vzdělávání; údaje o zdravotní*

způsobilosti, (...) o zdravotních obtížích, (...) údaje o tom, zda je žák zdravotně postižen (...) nebo zdravotně znevýhodněn, popřípadě údaj o tom, zda je žák sociálně znevýhodněn, pokud je (...) údaj zákonným zástupcem nezletilého (...) poskytnut; označení školy; jméno a příjmení zákonného zástupce, místo trvalého pobytu a adresa pro doručování písemností, telefonické spojení“. (Hájek a kol., 2007, s. 58–59) „*Je nutné věnovat pozornost i druhé straně zápisového lístku s údaji, kdo a kdy bude dítě vyzvedávat (...) či zda bude odcházet samo.*“ (Hájek, Pávková a kol., s. 47)

3.2.3 Školní vzdělávací program školní družiny

V souvislosti s kurikulární reformou udává školský zákon vzdělávacím subjektům povinnost plnit výchovně vzdělávací cíle pomocí Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP), který si vytváří každá škola individuálně podle Rámcového vzdělávacího programu vydaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy s přihlédnutím k vnějším, demografickým podmínkám, specifickým potřebám jedinců a možné nabídce okolí. ŠVP lze vykládat jako zákonný dokument ukotvený ve školském zákoně, pedagogický dokument usilující o to, naučit žáky co nejučinněji využívat volný čas a zároveň ospravedlňující výchovnou činnost a nabízející sociální služby. „*Podle § 5 školského zákona má ŠVP (...) ve školních družinách (...) tyto části: konkrétní cíle vzdělávání, formy a obsah, časový plán, materiální (...), personální (...), ekonomické podmínky, zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví. (...) ŠVP školní družiny (...) musí obsahovat identifikační údaje (...) a charakteristiku školy i (...) vzdělávacího programu. Dále může obsahovat: charakteristiku školní družiny, popis organizace (...) činnosti, informace o návaznosti na vzdělávací program školy, struktury tematických celků.*“ (Hájek a kol., 2007, s. 15–16) Formulace klíčových kompetencí je jeho neoddelitelnou součástí. Vzdělávaný má být kompetentní k trávení volného času, k učení, k řešení problému, dále pak v oblasti občanské, pracovní, sociální a interpersonální, komunikativní. (Hájek a kol., 2007, s. 7–24)

4 Zájmová činnost

Zájmová činnost ve ŠD je považována za jakýsi hnací motor všech výchovně vzdělávacích aktivit a klíčový prostředek při formování jedinců, a tím pádem je jí právem přisuzována vysoká společenská pozornost. Rovněž veřejností očekávané pozitivní dopady na změny v chování, jednání, znalostech, schopnostech, dovednostech a postojích vychovávaných jsou značné.

4.1 Podstata zájmových činností

Z psychologického hlediska lze **zájem** považovat za osobnostní fenomén, pro pedagogiku je účinným nástrojem ovlivňování volného času. (Pávková a kol., 2002, s. 92) Zájmem se rozumí „*uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na vybranou oblast poznávání a činorodé seberealizace. Zájmy sjednocují (...) řadu oblastí osobnosti a dávají jim aktivní nasměrování.*“ (Helus, 2003, s. 48) Zájmy jsou specifické svým výběrovým charakterem, souvisí s potřebami a jejich uspokojením. Mají pro člověka neobyčejný význam, který se projevuje aktivitou směrem k předmětu zájmu. Zájmy vyvolávají kladné citové prožitky, zdokonalují či prohlubují individuální schopnosti a osobité vlohy, které jsou skrze ně rozvíjeny. (Pávková a kol., 2002, s. 92–93) Zájmy jsou s nadsázkou jakousi klíčovou dírkou od „dveří poznání“ o interpersonálních a přírodních vazbách, o vědomí si vlastních práv a povinností, o ochraně přírody a životního prostředí. (Holeyšovská, 2009, s. 16)

4.1.1 Klasifikace zájmových činností

„*Zájmy můžeme dělit (...) podle úrovně činnosti, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty a (...) podle obsahu.*“ (Pávková a kol., 2002, s. 93)

První bod dělení do sebe zahrnuje aktivity produktivní a receptivní. Charakteristickým rysem produktivních činností je vlastní aktivita jedince spojená s vytvářením hodnot. Receptivní jednání omezuje svou činnost pouze na percepci objektu zaujetí, z toho lze logicky usoudit vyšší riziko potencionální míry pasivity. Kvalitu zájmů určuje jejich hloubka či naopak povrchnost. Čím hlubší je zájem individua, tím intenzivněji jej bude formovat. Druhý bod klasifikace začleňuje do jedné

kategorie zájmy trvalé v opozici zájmů přechodných, dočasných či krátkodobých. Třetí bod slučuje zájmy jednostranné a mnohostranné, jejichž intenzitu nelze jednoznačně definovat. Předposlední bod staví vedle sebe zájmy společensky prospěšné v protikladu s nežádoucími.

4.2 Zájmová činnost a klíčové kompetence

Zájmovou činností rozumíme „cílevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.“ (Pávková a kol., 2002, s. 92)

V souvislosti s ŠVP ŠD je tento rozvoj spojován především s posilováním, rozvíjením či získáváním klíčových kompetencí. Kompetencí se rozumí „soubor znalostí, schopností a praktických dovedností a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností. Kompetence jsou soubory činnostně zaměřených a prakticky využitelných výstupů (...) a lze je chápat jako sdružené jednotlivé (...) vzdělávací cíle. Představují soubor znalostí rozvinutých do schopností a povýšených na dovednosti, které jedinec umí využívat v praxi.“ (Hájek a kol., 2007, s. 21)

Hájek uvádí tyto kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a interpersonální kompetence, občanské kompetence, kompetence k trávení volného času. (Hájek a kol., 2007, s. 22–23) Holeyšovská jeho rozdělení obohacuje o kompetence pracovní. (Holeyšovská, 2009, s. 14)

Kompetence k učení ideálně ústí v samostatnou činnost jedinců, v získávání informací a v praktické využití již osvojeného. **Kompetence k řešení problémů** představují aktivní kreativní účast individuí při promýšlení řešení problémů, očekávají od jeho aktérů nezbytnou pohyblivost a proměnlivost názorů, schopnost rozhodnutí se a převzetí zodpovědnosti za následky svých činů. **Komunikativní kompetence** do sebe zahrnují porozumění a kultivované používání verbální a nonverbální komunikace, navazování kontaktu s ostatními lidmi, vyslovení vlastního přesvědčení a schopnost naslouchat. **Sociální a interpersonální kompetence** vyčleňují míru vlastní zodpovědnosti k povinnostem, vedou k řízení svého chování, k umění vcítit se do pocitů

druhých, ke kooperativnímu smýšlení a konání, k toleranci „odlišných“, učí k pozitivnímu respektu ve vztahu k sobě samému. **Občanské kompetence** pracují se zodpovědným vystupováním k osvojování práv svých i ostatních, nabádají k obraně slabších i sebe v ohrožení, vybízejí ke cti mravních idejí, tradic a uměleckých hodnot. (Hájek a kol., 2007, s. 22–23) **Kompetence k trávení volného času** „*rozvíjí schopnost aktivního využívání volného času, (...) vytváří návyky pro udržení zdravého životního stylu, rozvíjí zájmy a záliby, (...) nadání.*“ (Holeyšovská, 2009, s. 14)

4.3 Druhy zájmových činností dle obsahu

Vyčlenit oblasti zájmových činností ZČ dle obsahu lze na společenskovední, pracovní-technické, přírodovědně-ekologické, esteticko-výchovné, tělovýchovné, sportovní a turistické. (Pávková a kol., 2002, s. 93–94)

4.3.1 Zájmová činnost společenskovední

ZČ společenskovední nabízí široké pole výchovně vzdělávacího působení vedoucího k „*poznání aktuálního společenského dění, (...) i některých historických souvislostí. Pěstují vztah k vlasti, k mateřskému jazyku, k demokratickým a humanistickým tradicím našeho národa. Základní oblasti (...) jsou výchova k vlastenectví, k partnerství a k rodičovství a společenská výchova, sběratelství a jazykověda.*“ (Pávková a kol., 2002, s. 94) Tématy společenskovední ZČ jsou např. seznamování se s význačnými regionálními představiteli, významnými dějinnými památkami, orientace ve společenském dění, připomínání státních svátků, obyčejů, lidových zvyklostí, ctění tradic příslušné školy, náboženská a filozofická osvěta, kolektivní střetávání dětí z různých koutů republiky či z rozličných států. (Pávková a kol., 2002, s. 94)

4.3.2 Zájmová činnost pracovní-technická

Aktivity ZČ pracovní-technické se zaměřují „*k systematickému zdokonalování manuálních dovedností, obohacují vědomosti o technické poznatky i umožňují aplikaci těchto poznatků v praxi. (...) Prohlubuje zájem o tvořivou práci, o přiměřenou účast*

na řešení současných problémů vědy a techniky. (...) Činnosti by měly podporovat přirozenou touhu dětí po aktivním uplatnění v oblasti techniky, rozvíjet (...) technické myšlení a představivost. (...) Přispívají k profesní orientaci žáků a seznamováním s nejnovějšími odbornými poznatky je připravují na úkoly, které je v dospělosti čekají.“ (Pávková a kol., 2002, s. 94) Předmětem pracovní-technické ZČ je např. poznávání různých materiálů a práce s nimi, zprostředkování kontaktu s představiteli nejrozmanitějších povolání, modelářství, konstruování ze stavebnic, podílení se na přípravě jednoduchých jídel, používání výpočetní techniky, seznamování s audiovizuální technikou. (Pávková a kol., 2002, s. 95)

4.3.3 Zájmová činnost přírodovědná

Činnosti ZČ přírodovědné směřují „k prohlubování vědomostí o dění v přírodě, pěstují vztah k její ochraně. Rozvíjejí zájem o pěstitelství a chovatelství. Spontánního zájmu dětí o živou a neživou přírodu i citového vztahu ke všemu živému lze využít k formování pocitu morální odpovědnosti za ochranu přírody a k vytváření správných postojů k životním hodnotám. Náplň přírodovědných zájmových činností (...) dětí by měla vycházet z toho, že jsou schopny osvojit si jak poznatky o živočišných, rostlinách a neživé přírodě, tak i některé dovednosti v péči o ně.“ (Pávková a kol., 2002, s. 95) ZČ přírodovědná předkládá rozsáhlé spektrum aktivit, kterými jsou např. chovatelství a pěstitelství, aktivity s environmentální a ekologickou tematikou, kooperace s institucemi neformálního vzdělávání (hvězdárny, muzea, zoo...), vlastní botanické experimenty, vytváření herbářů, sledování přírodních jevů. Dále zde mají své místo zájmové kroužky s přírodovědnou tematikou. (Pávková a kol., 2002, s. 95)

4.3.4 Zájmová činnost esteticko-výchovná

Výchovný efekt těchto aktivit tkívá v tom, že „formují estetické vztahy dětí k přírodě, společnosti (...) materiálním a kulturním hodnotám. (...) Jsou zaměřeny na rozvíjení výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na kulturu chování a výchovu vkusu, rozvoj tvořivosti. Pro estetickovýchovnou zájmovou činnost jsou významné všechny aktivity, ve kterých se uplatňuje estetický vztah

ke skutečnosti (...) Zvláště významné jsou tvořivé aktivity. Tyto činnosti přinášejí (...) emocionálně cenné zážitky a stávají se i silným motivačním prvkem.“ (Pávková a kol., 2002, s. 96)

Výtvarná činnost je první složkou esteticko-výchovné ZČ. Náplň činnosti může tvořit např. objevování krás uměleckých děl a pochopení jejich významu, vlastní tvůrčí práce, experimentování s výtvarnými technikami, osvojení si vkusu.

Druhou komponentu představuje hudební činnost, pro niž jsou typické aktivity zaměřené na poznávání hudebních a Orffových nástrojů a hraní na ně, poslech hudebních nahrávek, zpěv písní, seznamování s hudebním uměním, pohybově-taneční chvílky, hry inspirované hudbou nebo hudební kulisou.

Třetí část estetickovýchovné ZČ specifikuje literárně-dramatická činnost. Sem můžeme začlenit čtení, účast na kulturním životě, vlastní literární a dramatické tvoření, rozvoj jazykových a sociálních dovedností. (Pávková a kol., 2002, s. 96)

4.3.5 Zájmová činnost tělovýchovná, sportovní a turistická

Mezi hlavní myšlenkové ideje ZČ tělovýchovné, sportovní a turistické patří to, že *„přispívají k fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. Pravidelné provádění některé z těchto činností pomáhá řešit problém klesající tělesné zdatnosti dětí. Přiměřená pohybová aktivita je podmínkou zdravého vývoje. Možnost poznávat různé druhy sportu podněcuje děti k (...) aktivnímu provozování a ve značné míře tak přispívá i k tomu, aby se pohyb stal (...) v dospělosti nezbytnou potřebou. Oblast tělovýchovy je pro děti přitažlivá a ze zdravotního hlediska potřebná. (...) Důležitost se přikládá zejména činnostem, které je možno konat v přírodě.“* (Pávková a kol., 2002, s. 96–97) Do obsahu tělovýchovné, sportovní a turistické ZČ můžeme zařadit cvičení s náčiním i bez něj, cviky s hudebním pozadím, různá sportovní odvětví (atletika, gymnastika...), rekreační sporty za účelem pobavení, tanec, cvičení pro osoby s vadným držením těla, sportovní a pohybové chvílky, povědomí o významných sportovních osobnostech, účast a sledování sportovních klání, turistiku. (Pávková a kol., 2002, s. 97)

4.4 Organizační formy zájmových činností

Základní dělení organizačních forem výchovy mimo vyučování je na činnost pravidelnou a příležitostnou, skupinovou či hromadnou, organizovanou nebo spontánní. Individuální ZČ pravidelnou představuje činnost zájmových kroužků, mezi představitele příležitostné ZČ můžeme např. zařadit soutěže, olympiády, besedy, exkurze. Skupinovou ZČ chápeme jako veškerou činnost volnočasového zájmového vzdělávání, hromadnou ZČ se rozumí aktivity, které jsou otevřené široké veřejnosti, např. festivaly. Organizovaná forma ZČ je charakteristická „*pedagogickým vedením se stanoveným začátkem a koncem.*“ (Pávková a kol., 2002, s. 99) Tímto se rozumí výlety, zájmové útvary. Instituce jako čítárny, hřiště apod. nabízejí prostor pro spontánní ZČ. Uskutečňování ZČ má být co nejrozmanitější, jedinec by při nich měl zažívat pocity štěstí, úspěchu, radosti během aktivního rozvoje individuální tvořivosti na pozadí kolektivní kooperace. Hodnocení aktérů ZČ má průběžně prolínat činností a povzbuzovat sebevědomí všech. (Pávková a kol., 2002, s. 99–100)

Hájek podrobněji přibližuje organizační formy a obsahy zájmového vzdělávání, a to tak, že uvádí: činnosti pravidelné, příležitostné akce, spontánní aktivity, odpočinkové činnosti a přípravu na vyučování. Pravidelná činnost je „každodenní život“ ŠD určený týdenní skladbou zaměstnání, zájmových kroužků. Příležitostné akce vybízejí ke kolektivním činnostem či skupinové spolupráci za účasti všech oddělení ŠD, popř. zákonných zástupců i veřejnosti. Spontánní aktivity se uplatňují při pobývání na čerstvém vzduchu, během individuálních činností ráno, odpoledne či v závěrečné družině. Odpočinkové činnosti a rekreační činnosti jsou klidové aktivity zejména po obědě, činnosti příznačné vydatnou pohybovou aktivitou. Příprava na vyučování formou zábavných her a soutěží navazuje na vyučované učivo a vede k jeho lepšímu osvojování. (Hájek a kol., 2007, 26–27)

4.5 Funkce zájmových činností

Zájmy mladších školáků jsou v tomto věku stále ještě „hledáním jehly v kupce sena“. „*Stále však platí, že dítě hledá to, co ho nejvíce baví.*“ (Holeyšovská, 2009, s. 16) Děti mladšího školního věku se aktivně staví k ZČ, je zde patrná vysoká míra zaujetí, typická je zvědavost a z ní vyplývající touha po poznávání všech oblastí lidského, kulturního,

přírodního a společenského života. Účastníkům zájmových aktivit má být tedy zprostředkována mnohostranná paleta činností vedoucí k „osahání“ jednotlivých aktivit, které se v tomto věku děje většinou formou pokus-omyl. Nelze se tedy divit tomu, že u žáků mladšího školního věku převládají zájmy krátkodobé. Je nutné, aby vychovatel byl jakýmsi průvodcem onoho poznávání a aby děti přiměřeně usměřňoval. Musí být vysoce iniciativní při vytváření inspirativního prostředí, jež bude soustavně podněcovat potencionální zárodky vznikajících vyhraněných zálib a ustálených koníčků. (Pávková a kol., 2002, s. 97–98) Z výše uvedeného vyplývá, že ZČ „plní funkci výchovnou i vzdělávací. Rozvíjí (...) osobnost, působí motivačně i socializačně, podporuje seberealizaci. (...) plní i úkoly zdravotně-hygienické. (...) Jedinci i společnosti přináší významné hodnoty zdravotní, kulturní, výchovné a společenskopolitické, (...) i ekonomické.“ (Pávková a kol., 2002, s. 98–99)

5 Průzkumné šetření

V následující kapitole předkládáme výsledky průzkumného šetření realizovaného mezi vychovateli ŠD. To má být jakýmsi potvrzením výše uvedených teoretických kapitol, a to podložením praktickými fakty. Také by se tato kapitola mohla stát námětem k zamyšlení, provokující látkou plnou „vykřičníků“ pro pedagogické odborníky a nepřeborného množství „otazníků“ pro laickou veřejnost, předmětem vnímání ŠD jako tvořivé dílny, ne místa pouhého dohledu nad žáky.

5.1 Cíl průzkumu

Hlavním cílem průzkumné sondy bylo zjistit jakými činnostmi ovlivňují vychovatelé formování osobnosti svých svěřenců během každodenního života v ŠD a zároveň tak porovnat odpovědi respondentů v jednotlivých věkových kategoriích. Dalším neméně významným, ale o to společensky důležitějším cílem tohoto průzkumu byla změna pohledu široké laické veřejnosti na ŠD, jež je někdy stále stereotypně spojována s institucí plnící pouze sociální funkci, a zároveň na vychovatele poněkud hanlivě jako na pouhé „hlídače“ dětí.

Stanovili jsme si několik dílčích výzkumných otázek ve snaze poukázat na kreativní a výchovný, nikoli jen sociální význam ŠD.

1. Jak lze zájmovou činností u dětí rozvíjet nadání:
 - a) hudební,
 - b) tělesné,
 - c) výtvarné,
 - d) jazykové a matematické
 - e) interpersonální?
2. Jak lze řízenou činností vést žáky k trávení volného času a rozvoji zájmů v ŠD?
3. Jak se u jedinců pomocí zájmové činnosti formuje charakter v ŠD?
4. Jak se dá výchovnou činností utvářet zdravé sebevědomí v ŠD?
5. Jak budovat ve vychovávaných prosociální chování v ŠD?
6. Jak pracují vychovatelé ŠD s tématy prevence šikany, týrání a sexuálního zneužívání?

5.2 Metoda průzkumu

Jako výzkumná metoda byl zvolen dotazník s otevřenými položkami, a to ze zcela prostého důvodu: sestavením dotazníku s uzavřenými otázkami by průzkum ztratil svou hodnotu získaných informací. Vzhledem k tomu, že jsme průzkumem plánovali oslovit vychovatele ŠD, zdála se metoda dotazování jako nejvhodnější, tímto postupem se lze totiž snadno obrátit na početnou skupinu respondentů na rozdíl od interview. Dotazník jsme volili také akceptujíc často běžnou časovou vytiženost vychovatelů, i z tohoto důvodu byl zavržen osobní rozhovor.

Při sestavování dotazníku jsme se opírali o odbornou psychologickou literaturu zabývající se teorií a výkladem složek lidské osobnosti ve snaze zakomponovat do dotazníku co nejvíce jejích prvků. Zaměřili jsme srozumitelné otázky na rozvoj nejnižší úrovně schopností (nadání), na rozvoj zájmů a charakteru, zdravého sebevědomí, prosociálního chování a na práci s preventivní tematikou. Zajímalo nás, jak vychovatelé ze ŠD přistupují k rozvíjení osobnosti dětí, ale také to, jak se jednotlivci staví ke stejným otázkám, poněvadž co člověk, to trochu jiný náhled na věc.

V úvodu dotazníku jsme dotazované obeznámili s účelem a následným využitím získaných údajů. Součástí dotazníku byly dvě položky s možností výběru týkající se pohlaví respondenta a zařazení do věkové kategorie. Samotné šetření představovalo šest otevřených položek, z nichž jedna byla rozdělena do pěti samostatných souborů. Závěr v podobě volných řádků nabídl dotazovaným možnost případného doplnění, poznámek či připomínek, této možnosti nevyužil nikdo. Dotazník v plném znění je zařazen v příloze (příloha č. 1).

5.3 Průzkumný soubor

Respondenty průzkumu se staly kolegyně ze zaměstnání z jedné základní školy v Olomouckém kraji, dále pak kolegové – studenti pracující v současné době ve ŠD, s jejichž pomocí jsme zprostředkovaně oslovili jejich spolupracovníky. Průzkumný soubor tedy tvořilo 22 dotazovaných rozdělených do tří věkových kategorií, a to: ve věku 19 - 30 let, 30-40 let a 40 let a výš. Původní otázka na příslušnost k pohlaví nebyla potřebná, součástí průzkumu totiž nebyl žádný zástupce mužského pohlaví. Průzkumný soubor by se tedy dal charakterizovat jako čistě feminní vzorek populace

se zástupkyněmi pocházejících z různých krajů České republiky zahrnujících všechny věkové kategorie a to v poměru 7 (19 - 30 let) ku 9 (30 - 40 let) ku 6 (40 a více let).

5.4 Průběh průzkumu

Přípravnou fází samotného průzkumu bylo formulování a sestavení dotazníku, velmi důležité bylo ptát se respondentů na odborná témata srozumitelně kladenými dotazy, kterým by porozuměl i laik. Pochopitelnost a jasnost pokládaných otázek jsme si prověřili na dvou respondentech, poté jsme dotazníky upravili do finální verze. Následovala etapa samotného průzkumného sběru dat, vyhodnocování získaných výsledků. Během oslovování respondentů jsme se setkali, ne vždy však byl prostor vymezený pro odpovědi plně využit, u několika jedinců se objevilo nevyplnění několika otázek. Nejčtenější vynechání otázky jsme zaznamenali u problematiky utváření prosociálního chování dětí.

5.5 Vyhodnocení průzkumu

Ačkoli jsme se respondentů ptali na činnosti, kterými formují děti, dostalo se nám také odpovědí s možnými výchovnými metodami, přístupy a chováním směrem k dětem. Tyto údaje jsme spolu s věkovými kategoriemi a absolutní a relativní četností přenesli do níže uvedených tabulek a grafů.

5.5.1 Činnosti rozvíjející nadání dětí

První otevřená položka týkající se rozvoje nadání žáků byla rozdělena do pěti podotázek na: nadání hudební, tělesné, výtvarné, jazykové a matematické, interpersonální.

5.5.1.1 Činnosti rozvíjející hudební nadání

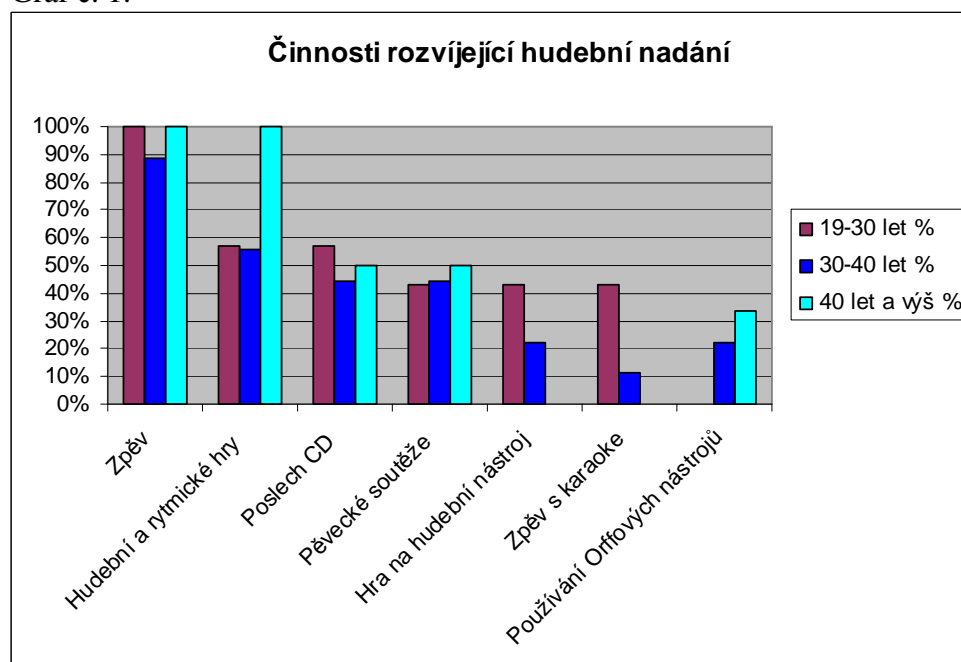
Pomocí položky *Jak rozvíjíte pomocí zájmové činnosti u svých svěřenců nadání hudební?* jsme stanovili nejčastěji uváděné odpovědi napříč věkovými kategoriemi.

Tabulka č. 1. Činnosti rozvíjející hudební nadání.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Zpěv	7	100	8	88,8	6	100
Hudební a rytmické hry	4	57,1	5	55,5	6	100
Poslech CD	4	57,1	4	44,4	3	50
Pěvecké soutěže	3	42,9	4	44,4	3	50
Hra na hudební nástroj	3	42,9	2	22,2	0	0
Zpěv s karaoke	3	42,9	1	11,1	0	0
Používání Orffových nástrojů	0	0	2	22,2	2	33,3

Kromě výše uvedených odpovědí se v dotaznících jako méně časté objevovaly i další činnosti rozvíjející hudební nadání: tanec, hra na tělo, nácvik muzikálu, výroba hudebních nástrojů, poznávání hudebních hádanek, dechová cvičení, spojení hudby a tělocvičného náčiní, používání notových zápisů.

Graf č. 1.



Z grafu můžeme usuzovat, že nejčastější používanou činností rozvíjející hudební nadání je *zpěv* a to ve všech věkových kategoriích vychovatelů. Respondenti starší 40ti let také velice preferují *hudební a rytmické hry*, kdežto u zbylých dvou kategorií je tato odpověď přítomna jen u poloviny. *Poslech kompaktních disků* se ve všech dotazovaných kategoriích objevil v podobné četnosti. Využívání *pěveckých soutěží* k rozvoji hudebního nadání bylo uvedeno jako čtvrtá nejčtenější odpověď, přítomná u všech tří průzkumných kategorií a uvedená přibližně u poloviny z nich. Další získané odpovědi postrádají účast vždy jedné kategorie respondentů. Rozvíjení hudebního nadání *hrou na hudební nástroj* uvedli respondenti nejmladší a střední věkové skupiny, početněji je zastoupena u těch nejmladších, u nejstarší věkové kategorie tato odpověď nebyla zaznamenána. Graf velmi jasně ukazuje oblíbenost *zpěvu s karaoke* u nejmladších respondentů, střední kategorie se o ní zmiňuje méně, u nejstaršího oddílu respondentů tato odpověď uvedena nebyla. Poslední nejčteněji uváděnou odpovědí je *používání Orffových nástrojů*, které zmínila střední a nejstarší věková kategorie, relativně častěji je uvádí nejstarší věková skupina.

5.5.1.2 Činnosti rozvíjející tělesné nadání

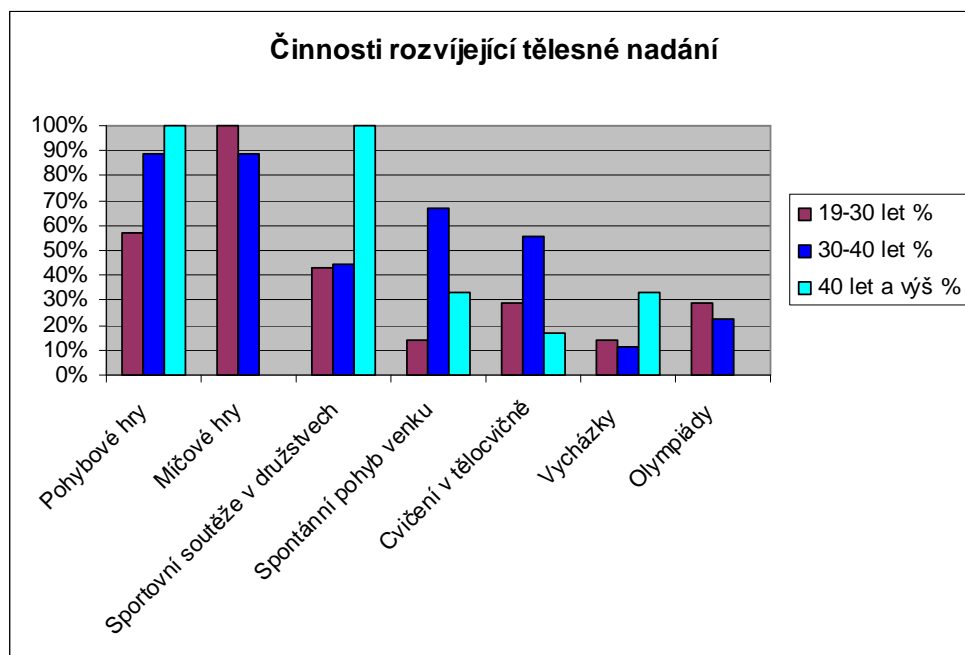
Prostřednictvím druhé položky *Jak rozvíjíte pomocí zájmové činnosti u svých svěřenců tělesné nadání?* jsme dostali níže uvedené odpovědi.

Tabulka č. 2. Činnosti rozvíjející tělesné nadání.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Pohybové hry	4	57,1	8	88,8	6	100
Míčové hry	7	100	8	88,8	0	0
Sport. soutěže v družstvech	3	42,9	4	44,4	6	100
Spontánní pohyb venku	1	14,3	6	66,6	2	33,3
Cvičení v tělocvičně	2	28,6	5	55,5	1	16,6
Vycházky	1	14,3	1	11,1	2	33,3
Olympiády	2	28,6	2	22,2	0	0

Jako další varianty odpovědí uváděli respondenti hudebně pohybové hry, sáňkování a bobování, relaxační cvičení, jízdu na kole, cvičení s náčiním, stolní tenis, taneční cvičení.

Graf č. 2.



Graf nám ukazuje rozvrhnutí nejčastěji uvedených činností rozvrstvených do dílčích věkových kategorií. Již na první pohled je patrné, že jako nejoblíbenější fyzickou činnost rozvíjející tělesné nadání volí všichni vychovatelé *pohybové hry*, u nejstarší věkové skupiny byla tato odpověď uvedena ve všech dotaznících. *Míčové hry* jako prostředek rozvoje tělesného nadání uvedli všichni respondenti kategorie ve věku 19 - 30 let, vysoká oblíbenost této činnosti je dle získaných dat i u následující věkové skupiny, tento soubor činností postrádá odpovědi a tím pádem i účast nejstarších respondentů. Ti velmi preferují *sportovní soutěže v družstvech*, tuto odpověď uvedli všichni respondenti nejstarší věkové kategorie, u zbylých dvou skupin byla zaznamenána frekvence této odpovědi jen z poloviny. Grafické ukazuje vysokou popularitu *spontánního pohybu venku* u střední věkové kategorie, zároveň si tuto přirozenou dětskou potřebu po pohybu uvědomují respondenti starší 40ti let, méně však ti nejmladší. *Cvičení v tělocvičně* jako další možnost rozvoje tělesného nadání uvádí více jak polovina respondentů střední věkové kategorie, výrazněji je tato odpověď

zmíněna u těch nemladších, nejstarší věková kategorie je zde zastoupena nejméně. Nejvíce preferují *vycházky* nejstarší respondenti, což zřetelně naznačuje graf, to uvědomují i další vychovatelé ze zbývajících dvou kategorií. Poslední nejčtenější uváděnou odpovědí dotazníku se stalo *pořádání olympiád* pro děti. U této odpovědi chybí účast respondentů nejstarší věkové kategorie. Dle informací získaných z dotazníků se častěji objevují činnosti spojené s organizací olympiády u nejmladší kategorie.

5.5.1.3 Činnosti rozvíjející výtvarné nadání

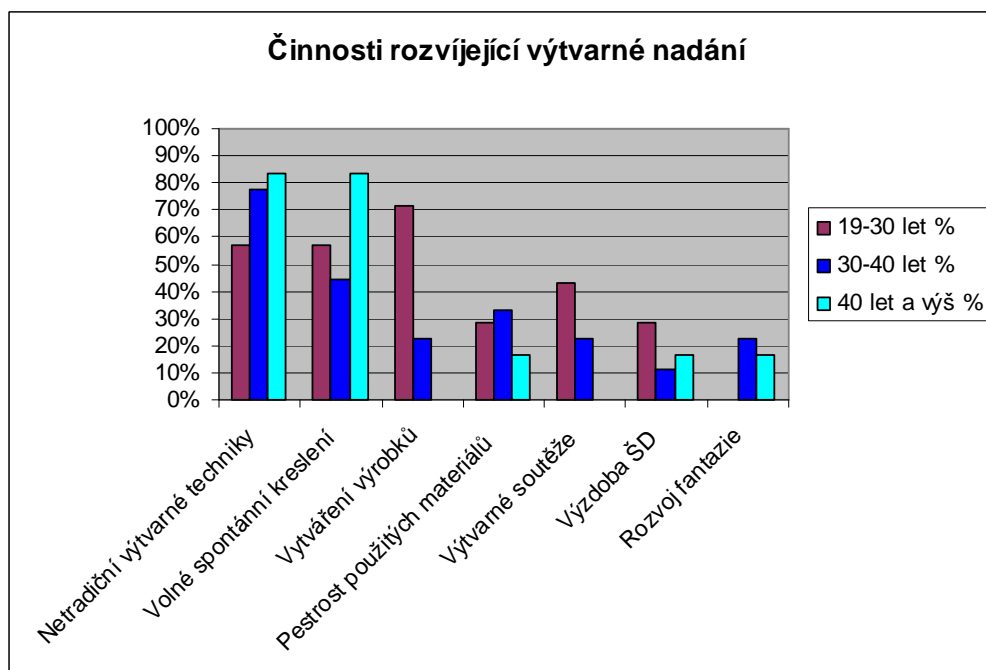
Abychom se dozvěděli, jak vychovatelé u vychovávaných rozvíjejí výtvarné nadání, pomocí dotazníku jsme se jich zeptali: *Jak rozvíjíte pomocí zájmové činnosti u svých svěřenců výtvarné nadání?*

Tabulka č. 3. Činnosti rozvíjející výtvarné nadání.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Netradiční výtvarné techniky	4	57,1	7	77,7	5	83,3
Volné spontánní kreslení	4	57,1	4	44,4	5	83,3
Vytváření výrobků	5	71,4	2	22,2	0	0
Pestrost použitých materiálů	2	28,6	3	33,3	1	16,6
Výtvarné soutěže	3	42,9	2	22,2	0	0
Výzdoba ŠD	2	28,6	1	11,1	1	16,6
Rozvoj fantazie	0	0	2	22,2	1	16,6

Mezi dalšími odpověďmi o činnostech podporujících výtvarné nadání se objevil rozvoj jemné motoriky, kreativity a představivosti, učení se estetickému cítění a vkusu, ilustrace pohádek, vytváření tematických obrázků, návštěvy a realizace výstav, vhodná motivace k činnosti, vytváření kolektivních děl, podpora individuálnosti.

Graf č. 3.



Graf nám dává možnost udělat si obrázek o tom, jak vychovatelé nabízenými činnostmi a zvolenými přístupy rozvíjejí výtvarné nadání u vychovávaných. Z důvodu pestré škály získaných odpovědí, není v tomto grafu uvedena jediná odpověď, na které by se shodli všichni respondenti jednotlivých věkových kategorií. Nejběžnější odpovědí na to, jak rozvíjet u dětí výtvarné nadání, byla *nabídka netradičních výtvarných technik*. Nejčastěji byla uváděna respondenty nejstarší věkové kategorie, nepatrně méně ji jako odpověď volí střední věková kategorie, ti nejmladší zvolili tuto odpověď jen z poloviny. Velmi výrazně si důležitost *volné spontánní kresby* na rozvoj výtvarného nadání uvědomují ti nejstarší, z více jak poloviny jedinci z věkové kategorie 19-30 let, o trochu méně prostřední věková skupina. *Vytváření výrobků* jako výraznou součást vedoucí k rozvoji výtvarného nadání uvádí podstatná část nejmladší věkové kategorie, to svými odpověďmi uznávají i vychovatelé ze střední věkové kategorie, u nejstarších tato odpověď zjištěna nebyla. Dále vychovatelé míní, že výtvarné nadání lze rozvíjet *pestrou nabídkou materiálů*, na tom se téměř souhlasně shodují respondenti z nejmladší a střední věkové kategorie, nejstarší kategorie tuto odpověď příliš nezmiňuje. Odpověď *výtvarné soutěže* zmiňuje nejmladší a střední věková kategorie, více nejmladší respondenti. Rozvíjet nadání vhodnou motivací k výzdobě ŠD nejvíce uvedla nejmladší

věková kategorie. Rozvoj fantazie jako další prostředek uvádí menší část střední a nejstarší věkové kategorie.

5.5.1.4 Činnosti rozvíjející jazykové a matematické nadání

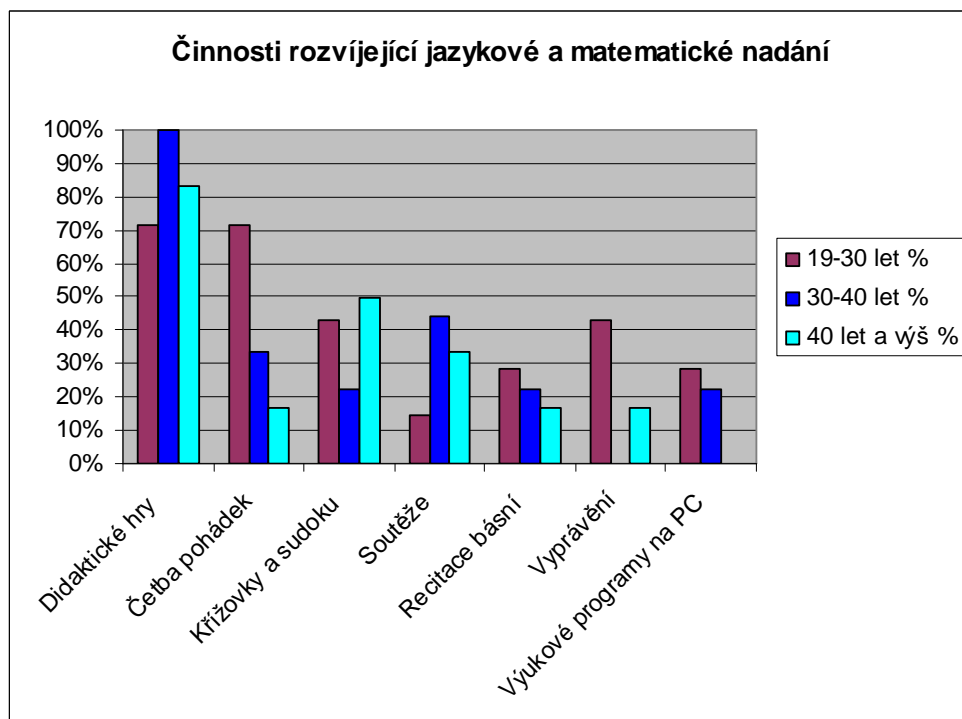
Na zjištění toho, jak podporovat jazykové a matematické nadání, nám posloužila další otázka: *Jak rozvíjíte pomocí zájmové činnosti u svých svěřenců jazykové a matematické nadání?*

Tabulka č. 4. Činnosti rozvíjející jazykové a matematické nadání.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Didaktické hry	5	71,4	9	100	5	83,3
Četba pohádek	5	71,4	3	33,3	1	16,6
Křížovky a sudoku	3	42,9	2	22,2	3	50
Soutěže	1	14,3	4	44,4	2	33,3
Recitace básní	2	28,6	2	22,2	1	16,6
Vyprávění	3	42,9	0	0	1	16,6
Výukové programy na PC	2	28,6	2	22,2	0	0

Dalšími možnostmi činností rozvíjející jazykové a matematické nadání podle účastníku průzkumného šetření jsou poslech pohádek, dramatizace, kroužek angličtiny pro nejmenší, společenské hry, reprodukce textu, skupinová práce, jazykolamy, vzájemná komunikace, hádanky.

Graf č. 4.



Graf informuje o tom, jak vychovatelé rozvíjejí jazykové a matematické nadání žáků. Z výše uvedeného grafu je evidentní, že nejčastějším způsobem rozvoje v této oblasti jsou *didaktické hry*. Na této odpovědi se pedagogové shodli, dokonce ve věkové kategorii 30-40 let tuto odpověď uvedli všichni. *Četba pohádek* jako další prostředek rozvoje se velmi výrazně prosazuje v nejmladší věkové kategorii, neopomínají ji však ani zbývající respondenti. *Luštění křížovek a sudoku* dle průzkumu využívá přesně polovina respondentů nejstarší věkové kategorie, téměř polovina z věkové kategorie 19-30 let a ani ne třetina vychovatelů prostředního souboru. *Soutěže* jako nástroj rozvoje v této oblasti nejčastěji preferuje prostřední věková kategorie následovaná nejstaršími, méně významně tuto činnost prosazují nejmladší respondenti. *Recitace* jako další možnost jazykového rozvoje je nejvíce prosazována těmi nejmladšími, které dle grafu schodkovitě následují zbývající věkové kategorie. Metoda *vyprávění* se jednoznačně uplatňuje u nejmladší věkové kategorie a u části respondentů nejstarší věkové kategorie. *Výukové programy na PC* jako možná náplň výchovně vzdělávací činnosti používají nejčastěji vychovatelé z nejmladší věkové kategorie, ale tuto netradiční metodu zájmové činnosti aplikuje i střední věková kategorie. Z osob

starších 40ti let tuto možnost odpovědi neuvedl ani jeden respondent, což může mít přímou souvislost s možnou nižší počítačovou gramotností této věkové kategorie.

5.5.1.5 Činnosti rozvíjející interpersonální nadání

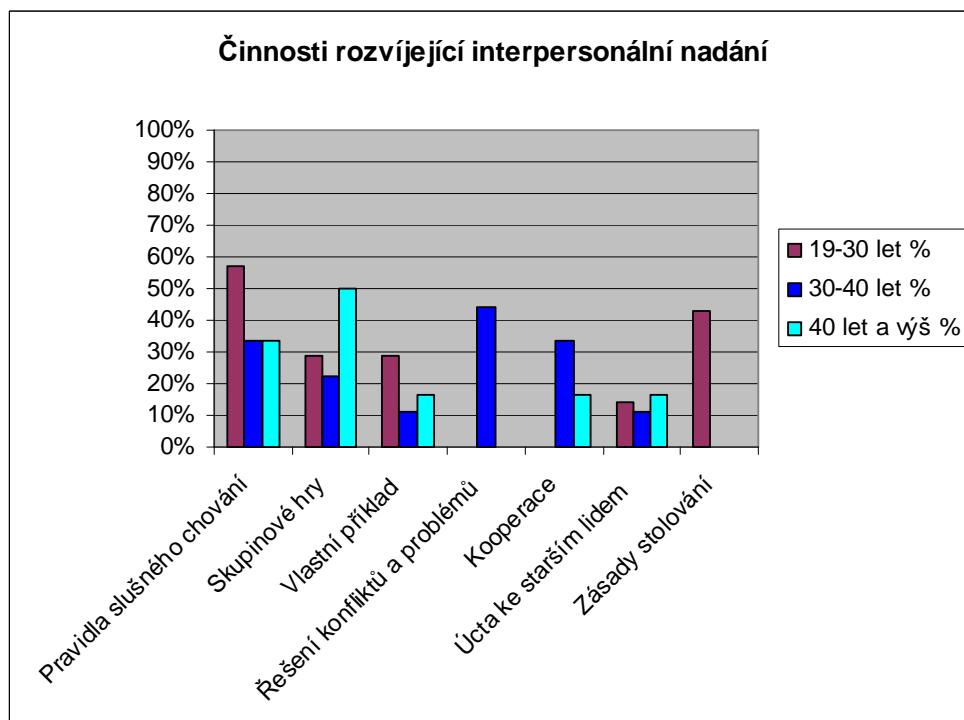
Jak vychovatelé vedou své svěřence ke schopnostem v mezilidské oblasti jsme se ptali položkou *Jak rozvíjíte pomocí zájmové činnosti u svých svěřenců interpersonální nadání?*

Tabulka č. 5. Činnosti rozvíjející interpersonální nadání.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Pravidla slušného chování	4	57,1	3	33,3	2	33,3
Skupinové hry	2	28,6	2	22,2	3	50
Vlastní příklad	2	28,6	1	11,1	1	16,6
Řešení konfliktů a problémů	0	0	4	44,4	0	0
Kooperace	0	0	3	33,3	1	16,6
Úcta ke starším lidem	1	14,3	1	11,1	1	16,6
Zásady stolování	3	42,9	0	0	0	0

Rozvíjet nadání k mezilidským vztahům se podle průzkumu dá i besedami, účastí na divadelním představení, vytvořením pravidel ŠD a jejich dodržováním, dopravní výchovou, vedením k zásadám zdravého životního stylu, hraním společenských her, prací ve dvojici, psychomotorickými hrami, volnou spontánní hrou, diskuzí a exkurzemi k tématu.

Graf č. 5.



Graf poukazuje na značnou diferenciaci uváděných odpovědí. Rozvíjet interpersonální nadání se dá dle názoru respondentů především *pravidly slušného chování*, nejpočetnější zastoupení se vyskytlo u vychovatelů nejmladší věkové kategorie, v závěsu byly relativní četnosti zbylých dvou průzkumných souborů. Pomocí *skupinových her* rozvíjí interpersonální nadání vychovávaných zejména respondenti starší 40ti let, a to přesně z poloviny, skupinové hry neopomíjí ani vychovatelé zastupující nejmladší průzkumnou věkovou kategorii, ba ani střední věková kategorie. *Užití vlastního příkladného chování* jako vzoru pro formování dětí v této oblasti zmiňují všichni pedagogové, nejvíce však respondenti nejmladší věkové kategorie. Spoluutvářet mezilidské nadání lze i *řešením problémů a konfliktů*, je přinejmenším s podivem, že toto jednání vychovatelů spojené s každodenní interakcí s žáky je uváděno jen u respondentů ve věku 30-40 let. *Vzájemná spolupráce* jakožto nástroj rozvoje interpersonálního nadání vyplynula jako další nejčastěji uvedená odpověď. Ani tuto eventualitu neobsáhly všechny průzkumné kategorie. Nejčastěji tuto metodu volili respondenti střední věkové kategorie, méně významně uplatňují tento výchovný postup i respondenti starší 40ti let. Téměř souhlasně se v dotaznících napříč věkovými kategoriemi objevila odpověď vychovatelů, jež pobízí vychovávané k *úctě ke starším*

lidem. Další zaznamenanou odpovědí respondentů je *výchovné vedení k zásadám stolování*. Zvláštní je, že tuto odpověď uvedli jen zástupci věkové kategorie 19-30 let, na této odpovědi shodla skoro polovina dotazovaných příslušné skupiny.

5.5.2 Činnosti ovlivňující zájmy a trávení volného času

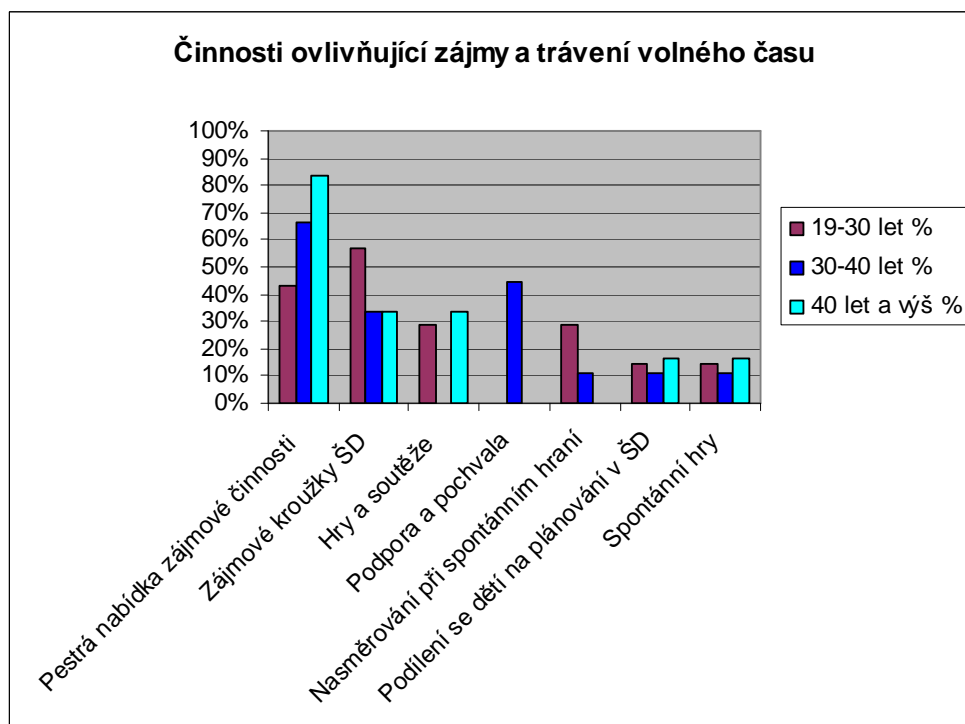
To, že zájmová činnost dává vychovateli velkou možnost pedagogického ovlivňování dětí, je zřejmé. *Čím a jakým způsobem ovlivňujete své děti řízenou činností k trávení volného času a k rozvoji zájmů?*

Tabulka č. 6. Činnosti ovlivňující zájmy a trávení volného času.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Pestrá nabídka zájm. činnosti	3	42,9	6	66,6	5	83,3
Zájmové kroužky ŠD	4	57,1	3	33,3	2	33,3
Hry a soutěže	2	28,6	0	0	2	33,3
Podpora a pochvala	0	0	4	44,4	0	0
Nasměrování při hraní	2	28,6	1	11,1	0	0
Podílení se dětí na plánování	1	14,3	1	11,1	1	16,6
Spontánní hry	1	14,3	1	11,1	1	16,6

Ovlivňovat volný čas žáků a rozvíjet jejich zájmy lze podle obdržených odpovědí také sportovními aktivitami, zapojením do celostátních výtvarných soutěží, četbou encyklopedií, činnostmi uskutečňovanými venku na čerstvém vzduchu, celoroční hrou, péčí o faunu a flóru v ŠD, besedami, dramatikou.

Graf č. 6.



Nejčastějším názorem na to, jak ovlivňovat zájmy a trávení volného času dětí, je dle respondentů *pestrá nabídka zájmové činnosti*, nejvíce byla uplatňována ve věkové kategorii 40 let a výše, v nadpoloviční většině zastoupená u respondentů mezi 30-40 lety a neopomíjená ani nejstarší věkovou kategorií. Více jak polovina dotazovaných ze souboru 19-30 let uvádí jako další možnost rozvoje *zájmové kroužky ŠD*, na této odpovědi se v menší míře shodují i zbývající dvě kategorie a to totožnou relativní četností zastoupených jedinců. *Hry a soutěže* jako prostředek k nasměrování zájmů a trávení volného času uvádí pouze dvě věkové kategorie a to ani v polovičním zastoupení, vyšší frekvenci této odpovědi uvedli vychovatelé starší 40ti let těsně následovaní pedagogy z nejmladší věkové kategorie. Je přinejmenším kuriózní, že *pochvalu a podporu* jako potenciálního činitele formování v této oblasti uvádí pouze respondenti střední věkové kategorie a to ani ne z poloviny. Další nejčastěji uvedenou odpověď opět poznamenaly v dotaznících jen první dvě věkové kategorie, respondenti si myslí, že ovlivňovat volný čas lze také *nasměrováním při spontánních hrách*. Uplatnění tohoto postupu zaznamenávají ve skoro třetinovém počtu odpovědi respondentů z věkové kategorie 19-30 let, téměř zanedbatelně je tato odpověď uvedena u střední věkové kategorie. *Zapojit děti do plánování a realizace činností ve ŠD* a tím

rozvíjet jejich zájmy a postoj k trávení volnému času jako následující odpověď co do počtu uvádí vychovatelé napříč všemi věkovými kategoriemi, a to téměř ve stejném relativním zastoupení. Poslední nejhojněji získanou odpovědí v této oblasti rozvoje se staly *spontánní hry*, které také uvedlo několik respondentů, avšak pouze v nepatrné míře.

5.5.3 Činnosti formující charakter

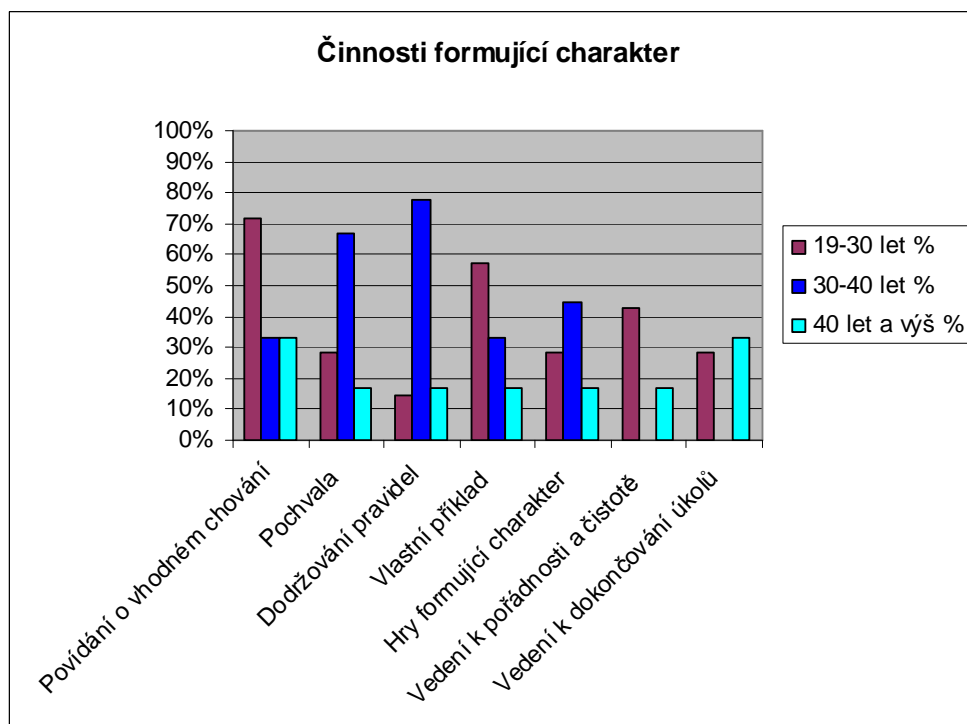
Utváření společensky očekávaného charakteru v chování je veřejností velmi kladně oceňováno. Otázka *Jak u žáků výchovnou činností formujete charakter?* nám předloží odpovědi, ke kterým jsme se dopracovali během vyhodnocování průzkumu.

Tabulka č. 7. Činnosti formující charakter.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Povídání o vhodném chování	5	71,4	3	33,3	2	33,3
Pochvala	2	28,6	6	66,6	1	16,6
Dodržování pravidel	1	14,3	7	77,7	1	16,6
Vlastní příklad	4	57,1	3	33,3	1	16,6
Hry formující charakter	2	28,6	4	44,4	1	16,6
Vedení k pořádnosti a čistotě	3	42,9	0	0	1	16,6
Vedení k dokončování úkolů	2	28,6	0	0	2	33,3

Respondenti k výše uvedenému přehledu ještě přidali vedení k zodpovědnosti, společné řešení konfliktů, četbu poučných příběhů, vedení k pravdomluvnosti, vyzdvihování a opření se o kladné vlastnosti žáků, správné vedení vychovávaných vychovatelem, udělení funkcí v třídním kolektivu, nácvik divadla, úctu ke všem zaměstnancům školy, ovládnání vlastních emocí, zavedení tabulky smajlíků a trestů.

Graf č. 7.



Z grafu můžeme vydedukovat, jak vychovatelé u svých svěřenců formují charakter. Ze zpracování dotazníků vyplynulo, že nejosvědčenější formou utváření je *povídání o vhodném chování*. Nejčastěji tuto odpověď uvedli respondenti nejmladší věkové kategorie více jak ze tří čtvrtin, lehce nad třetinovým podílem se o této možnosti procentuálně totožně zmiňují zbylé dvě kategorie. To, že *pochvalou* lze formovat charakter si nejvíce uvědomují respondenti ze střední věkové kategorie s nadpolovičním uvedením této odpovědi ve svých dotaznicích, zbývající kategorie tuto odpověď také uvádí, ne však tolik. Dbát na *dodržování pravidel* a tím formovat charakter dětí velmi výrazně prosazují respondenti ze střední věkové kategorie, zbylé dvě kategorie ji příliš nezmiňují. Být dětem pozitivním *příkladem* a zároveň tak působit na jejich charakter uvádí jako další možné východisko všichni účastníci průzkumu, graf však poukazuje na rozdílnost uvedení této odpovědi. Vlastního příkladu nejběžněji využívají oslovení pedagogové z nejmladší věkové kategorie schodkovitě následovaní respondenti ze střední věkové kategorie a respondenti z kategorie osob starších 40ti let. Odpověď *využití hry* je v nadpoloviční většině používána pedagogy střední věkové kategorie, dále pak těmi nejmladšími s lehce podtřetinovým podílem a nakonec respondenty starších 40ti let. Zbylé dvě odpovědi nezastávají všechny tři výzkumné věkové

kategorie, které byly součástí průzkumné sondy. Zvláštní je shodná přítomnost nejmladší a nejstarší věkové kategorie, z toho vyplývá, že jedinci ze střední věkové skupiny poslední dvě nejčastěji uvedené odpovědi vůbec nezmínily. Předposlední nejčastěji zmíněnou odpovědí týkající se činností vedoucích k formování charakteru vychovávaných bylo *vedení k pořádnosti a čistotě* výrazně preferované věkovou kategorií od 19ti do 30ti let, nepříliš významně je tato skutečnost zmíněná i respondenty z nejstarší věkové kategorie. *Vést děti k dokončování úkolů*, to je odpověď třetiny vychovatelů strašších 40ti let, mírně pod třetinou je tato odpověď zastoupena i u nejmladší věkové kategorie.

5.5.4 Činnosti působící na zdravé sebevědomí dětí

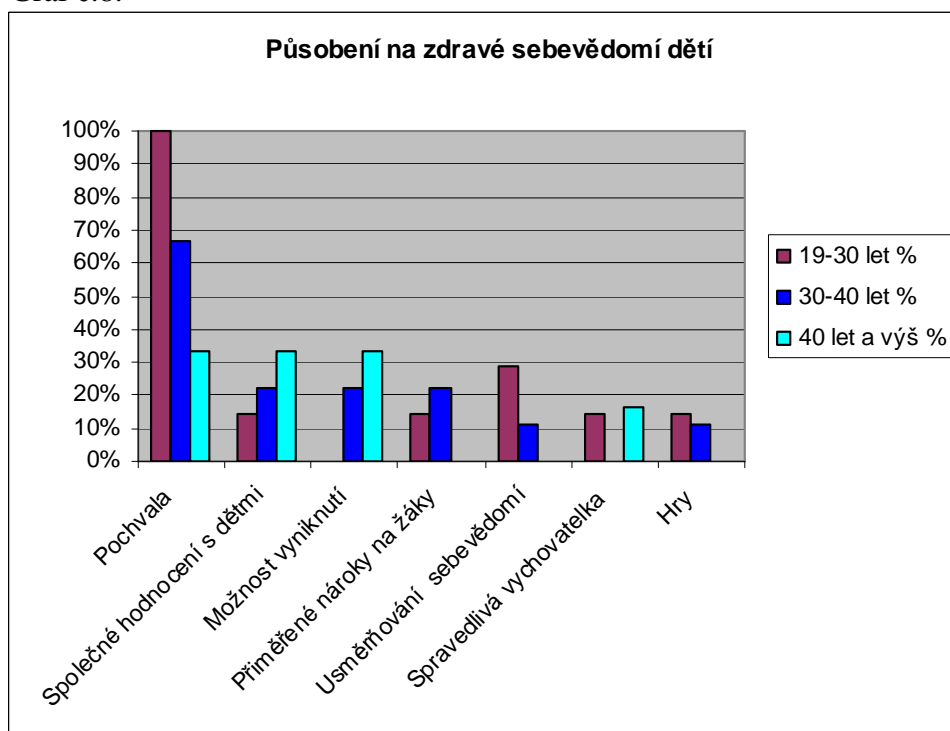
Důležitým prvkem charakteru je vlastní sebehodnocení a s ním spojené zdravé sebevědomí. Jak můžeme působit na tuto hodnotu skrze zájmové činnosti? Tato nastolená otázka ukázala, jak respondenti přistupují k této problematice.

Tabulka č. 8. Činnosti působící na zdravé sebevědomí dětí.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Pochvala	7	100	6	66,6	2	33,3
Společné hodnocení s dětmi	1	14,3	2	22,2	2	33,3
Možnost vyniknutí	0	0	2	22,2	2	33,3
Přiměřené nároky na žáky	1	14,3	2	22,2	0	0
Usměrňování sebevědomí	2	28,6	1	11,1	0	0
Spravedlivá vychovatelka	1	14,3	0	0	1	16,6
Hry	1	14,3	1	11,1	0	0

Zdravé sebevědomí formují vychovatelé i dotazováním a diskuzemi o schopnostech a dovednostech dětí, učením se respektu, četbou poučných příběhů, vytvářením harmonických vztahů v kolektivu, dramatizací.

Graf č.8.



Grafem si uděláme obrázek o tom, jak oslovení vychovatelé ve ŠD působí na zdravé sebevědomí vychovávaných. Již na první pohled je zřejmé, že *pochvala* se stala nejčastější získanou odpovědí ze všech, dokonce ji uvedli všichni respondenti z věkové kategorie 19-30 let, nadpoloviční většinou je též zmíněna respondenty střední věkové kategorie a podivné je, že jen třetinově u respondentů starších 40ti let. *Společné hodnocení s dětmi* jako další možná alternativa formující zdravé sebevědomí se nejvíce, a to lehce nad třetinu, objevila u nejstarší věkové kategorie, kterou schodkovitě co do počtu získaných odpovědí následují respondenti střední věkové kategorie a nakonec respondenti z nejmladší věkové kategorie. U zbývajících odpovědí uvedených v grafickém přehledu je postrádána účast odpovědí vždy jedné věkové kategorie. Dát dětem *možnost vyniknout v tom, v čem jsou úspěšné* nebo co je baví, a tím posilovat jejich sebevědomí uvádějí jako další odpověď respondenti střední a nejstarší věkové kategorie, ti posledně jmenovaní s více jak třetinovým podílem odpovědí, střední věková kategorie to uvádí spíše sporadicky. Potenciální přímou vazbu mezi zdravým sebevědomím a *přiměřenými nároky kladenými na žáky* uvádí nejmladší a střední věková kategorie, ovšem jen s malým počtem odpovědí. Na to, že ve ŠD bývají i děti, jejichž sebevědomí je nekriticky přemrštěné, upozorňují odpovědi respondentů

z věkových kategorií 19-30 let a 30-40 let, přičemž nabádají k *usměrňování* jejich *nezdravého sebevědomí*. Nejvíce to pociťují vychovatelé z věkové kategorie 19-30 let, nepříliš dramaticky soudě dle nízké relativní četnosti to vidí respondenti z prostřední věkové kategorie. *Spravedlivost* a zároveň objektivita vychovatelky je další ze získaných odpovědí na problematiku utváření zdravého sebevědomí. Procentuálně podobně se na tom shodli respondenti z nejmladší a nejstarší věkové kategorie, co do počtu však nepatřila tato odpověď mezi ty nejčastější. *Využívání her* při působení na zdravé sebevědomí uvádí jen hrstka dotazovaných, a to respondenti z nejmladší a střední věkové kategorie, zmínky o využívání her jsou nepatrné v poměru ostatních uvedených odpovědí, což dokazuje graf.

5.5.5 Činnosti utvářející prosociální chování

Laickou veřejností pozitivně vnímané prosociální chování se dá utvářet napříč všemi činnostmi ŠD. *Součástí charakteru je společensky vysoce hodnocené prosociální chování. To je zaměřeno na pomoc druhým bez očekávání odměny. Projevuje se poskytnutím pomoci, schopností rozdělit se, darovat, půjčit, poradit a vysvětlit, potěšit, pochválit a naslouchat druhým. Jak u žáků budujete tyto vlastnosti?*

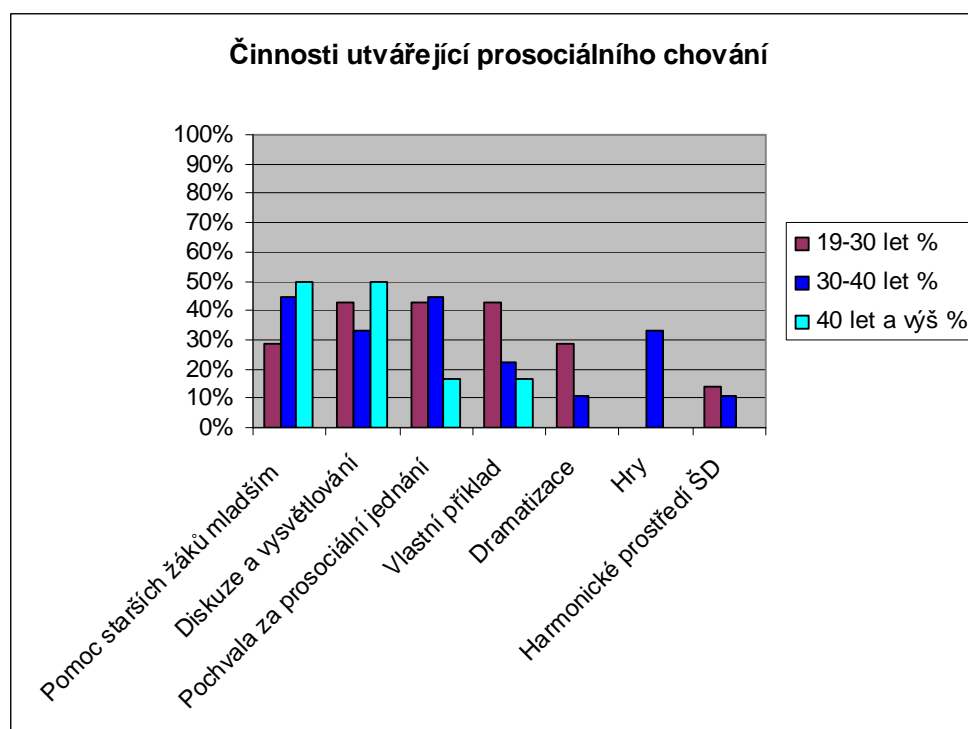
Tabulka č. 9. Činnosti utvářející prosociální chování.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Pomoc starších žáků mladším	2	28,6	4	44,4	3	50
Diskuze a vysvětlování	3	42,9	3	33,3	3	50
Pochvala za prosoc. jednání	3	42,9	4	44,4	1	16,6
Vlastní příklad	3	42,9	2	22,2	1	16,6
Dramatizace	2	28,6	1	11,1	0	0
Hry	0	0	3	33,3	0	0
Harmonické prostředí ŠD	1	14,3	1	11,1	0	0

Z průzkumu můžeme uvést ještě další objevující se dopovědi a to vlastní angažovanost vychovatele směrem k dětem, stmelení kolektivu, sociální učení,

vzájemné obdarovávání, seznamování s prosociálními profesemi, teambuilding, blahopřání k svátku či narozeninám.

Graf č.9.



Výše uvedený graf nás informuje o tom, jakým způsobem je ve ŠD věnována pozornost formování jedinců směrem k jejich prosociálnímu chování. Nejčastější odpovědí ze všech vyplněných dotazníků byla *pomoc starších žáků těm mladším*, uvedla ji polovina respondentů starších 40ti let, následování střední věkovou kategorií, s téměř třetinovým podílem odpovědí ji uvedli respondenti z nejmladší věkové kategorie. Východiskem námětů činností rozvíjející prosociální chování může být také *diskuze a vysvětlování* týkající se dané problematiky, toto uvedlo asi polovina respondentů starších 40ti let, těsně za ní tuto možnost uvedli respondenti nejmladší věkové kategorie následování střední věkovou kategorií. *Chválit prosociální projevy v chování dětí*, to je další nejčastěji získaná odpověď dotazovaných. Procentuálně podobně ji zmiňují vychovatelé střední a nejmladší věkové kategorie, u těch nejstarších je tato zmínka odpovědi téměř mizivá v porovnání s předešlými dvěma skupinami. Že lze budovat v jedincích zárodky či pevné stavební kameny prosociálního jednání *vlastním příkladem*, to si uvědomují jednotliví respondenti napříč všemi věkovými kategoriemi, četnost

odpovědi je ale rozdílná. Nejvíce, a to téměř z poloviny využívají vlastní příkladu pedagogové ve věku 19-30 let, následuje hluboká propast v četnosti této odpovědi, sice ji zmiňují i další věkové kategorie, ne však tolik jako respondenti nejmladší. Zbývající co do počtu nejčastěji se opakující odpovědi postrádají účast věkové kategorie 40 let a výše. Spoluutváření prosociálního jednání pomocí *dramatizace* do dotazníku napsala téměř třetina osob z nejmladší věkové kategorie a pouze jeden respondent ze střední věkové kategorie. *Hraní* jako další náplň činnosti formující žáky v této oblasti zmiňují pouze pedagogové ve věku 30-40 let, a to více jak v jedné třetině. *Harmonické prostředí ŠD* jako nástroj rozvoje prosociálního chování uvádí pouze malá část dotazovaných z nejmladší a střední věkové kategorie.

5.5.6 Činnosti vytvářející potřebu bezpečí

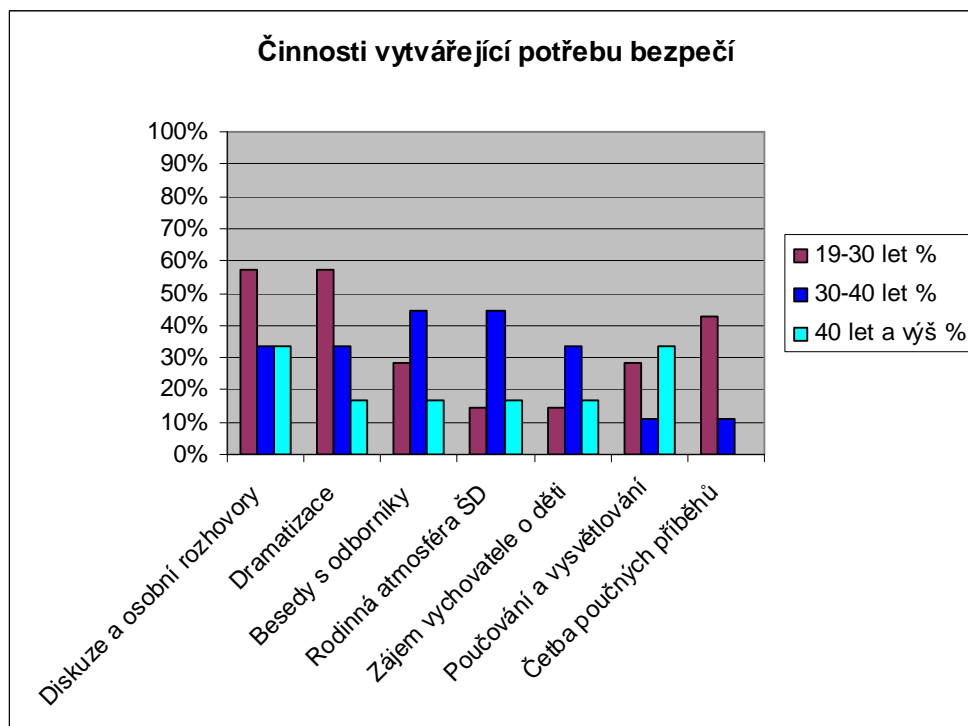
Další část osobnosti tvoří motivace a s ní spojené uspokojování potřeb. Jednou z nich je potřeba bezpečí (jistoty, stability a lásky). Ta úzce souvisí s právy dítěte zejména v souvislosti s ubližováním dětem. Nabízí se témata prevence šikany, týrání a sexuálního zneužívání dětí. Jak lze ZČ pracovat s touto preventivní problematikou? Informace obdržené z odpovědí pisatelů by se daly kategorizovat následujícím způsobem.

Tabulka č. 10. Činnosti vytvářející potřebu bezpečí.

	19-30 let		30-40 let		40 let a výš	
	N	%	N	%	N	%
Diskuze a osobní rozhovory	4	57,1	3	33,3	2	33,3
Dramatizace	4	57,1	3	33,3	1	16,6
Besedy s odborníky	2	28,6	4	44,4	1	16,6
Rodinná atmosféra ŠD	1	14,3	4	44,4	1	16,6
Zájem vychovatele o děti	1	14,3	3	33,3	1	16,6
Poučování a vysvětlování	2	28,6	1	11,1	2	33,3
Četba poučných příběhů	3	42,9	1	11,1	0	0

Mimo výše uvedeného výčtu jsme průzkumným šetřením došli i k dalším odpovědím, a to sledování problematiky zpracované audiovizuálně, hraní psychologických, psychomotorických her a her se sociální tematikou, distribuce preventivních letáků mezi dětmi, vypracovávání pracovních listů, vyjádření emocí kresbou, okamžité řešení případného problému.

Graf č.10.



Poslední graf nám nabízí možnost poznat, jak dotazovaní vychovatelé utvářejí podmínky a volí činnosti vedoucí k vytvoření pocitu bezpečí dětí. Shodu mezi dotazovanými ukazuje graf maximálně jen mezi 50-60%, což naznačuje vysokou variabilitu získaných odpovědí. Na *diskuzích a osobních rozhovorech* jako možném východisku práce s preventivní problematikou uvádí nadpoloviční většina osob ve věku 19-30 let, relativní stejná četnost a to více jak třetinová je doložena odpověďmi zbylých dvou skupin. *Dramatizaci* jako náplň preventivní činnosti uvádí opět nadpoloviční většina respondentů z nejmladšího vzorku, více jak třetina respondentů ve věku 30-40 let a jen hrstka respondentů starších 40ti let. *Besedy s odborníky* nejvíce volí střední věková kategorie a to téměř z poloviny, lehce pod třetinou se s touto odpovědí ztotožnila nejmladší věková kategorie a ještě méně se o ní zmiňují respondenti starší 40ti let. *Rodinná atmosféra ŠD* jako možná příležitost k preventivním činnostem je

výrazně preferována respondenty střední věkové kategorie, zbylí dotazovaní tuto eventualitu volí méně často, a to téměř totožně u obou skupin. Preventivní problematika potřeby bezpečí bezesporu vychází i ze *zájmu vychovatelů o rodinný život dětí, o jejich starosti a trápení*. Více než třetinový podíl frekvence této odpovědi u osob mezi 30-40 lety tuto skutečnost jen utvrzuje, zbývající respondenti tuto odpověď neopomíjí, není však v dotaznících tak častá. *Preventivní poučování a vysvětlování spojené s vědomím vlastní hodnoty* a uměním říci ne uvádí více než třetina respondentů věkové kategorie 40 let a výše následována nejmladšími respondenty, u respondentů střední věkové kategorie tuto odpověď uvedl jen jeden člověk. *Četbu poučných příběhu* jako další možný prostředek působící na děti v preventivní sféře dle grafu výrazně praktikuje skoro polovina dotazovaných ve věku 19-30 let, tuto eventualitu má ve zvyku používat i jeden respondent střední věkové kategorie.

5.6 Resumé průzkumu

Cílem výše uvedeného průzkumu bylo zmapovat používané činnosti a přístupy dotazovaných pedagogů, projevované jednání, konání a chování vychovatelů směrem k vychovávaným, výchovné působení na dětskou osobnost a její utváření. Pokusili jsme se nabídnout přehledná data o tom, jak je pestrou škálou kreativních zájmových činností školní družiny a tvořivým umem jedinců rozvíjena osobnost dětí mladšího školního věku. Poukázali jsme na to i značnou variabilitou odpovědí získaných prostřednictvím průzkumného šetření. V naší pozornosti byly především výčty nejčastěji uváděných odpovědí oslovených respondentů, které nám pomohly ilustrovat náplň dílčích průzkumných celků i jednotlivé specifické rozdíly ve výchovně vzdělávacích postojích vychovatelů v průřezu věkových kategorií.

Ze zjištěných skutečností můžeme dedukovat, že promyšlenou nabízenou náplní činností vychovatelé nejen své svěřence „pobaví“, ale že zájmová činnost má vždy nějaký důvod, jenž vede pokaždé k utváření a formování osobnosti. Mnohostrannost odpovědí nás informuje o tom, že oslovení vychovatelé jsou kreativními jedinci, kteří ke své práci přistupují s vysokým zanícením, nebojí se experimentovat a opouštět osvědčené způsoby práce, což je klíčový aspekt kvalitního výkonu pedagogické profese.

Vzhledem k malému množství oslovených tazatelů nelze vyvozovat univerzální závěry a s určitostí platné úsudky. Hodnota výsledků průzkumného šetření však může posloužit jako informační pramen laické veřejnosti ke změně někdy převládajících stereotypních postojů v chápání skutečné podstaty ŠD. Vychovatelům může být zdrojem poznání toho, jak různí jednotlivci přistupují k daným tématům, a být jim tak zároveň pomocí při jejich každodenní pracovní činnosti.

Závěr

Dnešní rodičovská generace nazírá na školní družinu a vychovatele povětšinou pohrdavě. Ve shodě s názory široké společnosti je nevhodně chápána náplň jejich výchovně vzdělávací práce. Často laická nepedagogická veřejnost tvrdí, že si pedagogové s dětmi „jen hrají“. Ono hraní však má vždy jasně vymezený výchovný cíl a jeho dílčí součásti, přesně promyšlenou motivaci a organizaci činnosti, zároveň musí počítat se všemi možnými překážkami při jejím realizování a jeho nedílnou součástí má být kladné průběžné i závěrečné hodnocení všech zúčastněných. Z toho vyplývá, že ono hraní není jen pouhou povrchní zábavou, ať už pro aktivní účastníky výchovně vzdělávacího procesu či pro jeho „režiséra“ - vychovatele, ale významným činitelem formování osobnosti dítěte.

Ve své práci orientované na rozvíjení osobnosti dítěte mladšího školního věku pomocí zájmové činnosti ve školní družině jsem se snažila objasnit související problematiku nejprve z teoretického pohledu. Zaměřila jsem se na popis charakteristických vývojových pokroků žáků mladšího školního věku v oblasti tělesného, psychického a sociálního vývoje. Poukázala jsem na důležitost vztahu volného času k výchově. Vymezila jsem celkovou podstatu výchovy mimo vyučování, do níž je výchovně vzdělávací činnost ve školní družině zasazena. Rozebráním zájmové činnosti jsem se dostala k faktickému jádru východisek, idejí a činností ve školní družině.

Získané údaje z průzkumné sondy, kterou jsem oslovila vychovatele z různých krajů republiky, nabídly pestrou škálu odpovědí týkající se vychovateli nabízených forem zájmových činností, výchovných přístupů a osobní angažovanosti směrem k dětem. Stanovené cíle průzkumu jsem se snažila splnit. Vzhledem k účasti malého průzkumného vzorku oslovených vychovatelů nelze z průzkumné sondy vyvodit obecně platné závěry, avšak může být zdrojem inspirace ke změně stereotypních postojů laické veřejnosti a snad i inspirujícím zrcadlem a možnou reflexí pro pedagogy. Jelikož jsem se empirickou částí pokusila zmapovat činnosti formující dětskou osobnost, ráda bych se příbuzné problematice věnovala v diplomové práci. V centru zájmu průzkumu diplomové práce by mohli být vychovatelé a možné nástrahy a bariéry ohrožující jejich osobu v profesní rovině.

Použitá literatura a prameny:

ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463.

ČECHOVÁ V., ROZSYPALOVÁ M. *Obecná psychologie*. Brno : Idvzp vydavatelství, 2001. ISBN 80-7013-343-8.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

HÁJEK B. a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

HÁJEK B., PÁVKOVÁ J. a kol. *Školní družina*. 1. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HELUS, Z. *Psychologie pro střední školy*. Praha : FORTUNA, 2003. ISBN 80-7168-876-2.

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

HORÁK, J., KOLÁŘ Z. *Obecná pedagogika*. Ústí n. L. : PF UJEP, 2004. ISBN 80-7044-572-6.

HRADEČNÁ M. a kol. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum : 1998. ISBN 80-7184-015-7.

JŮVA V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno : Paido, 2001. ISBN 80-85-931-95-8.

KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

KLAPILOVÁ S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. 2. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-069-8.

KLIMENT P. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0488-2.

LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7169-195-X.

LUKAVSKÁ E. *Pozor, děti!* 1. vyd. Dobrá Voda : Aleš Čeněk, 2003. ISBN 80-86473-52-X.

NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

PÁVKOVÁ J. a kol. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

SKALKOVÁ J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie Dětství, dospělost a stáří*. 1.vyd. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALIŠOVÁ A., KASÍKOVÁ H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŽANSKÝ M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. vyd. Brno : Print-Typia, 2001. ISBN 80-86384-00-4.

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

Vyhláška č. 343/2009 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých

Seznam příloh

Příloha č.1. Dotazník pro vychovatele

Dobrý den, jmenuji se Lucie Buranská a jsem studentkou 3.ročníku kombinovaného studijního programu Vychovatelství na Univerzitě Palackého v Olomouci. Ve své bakalářské práci s názvem „Zájmová činnost ve školní družině jako prostředek k rozvoji osobnosti dítěte mladšího školního věku“ se věnuji tématu rozvoje osobnosti dítěte mladšího školního věku prostřednictvím výchovné práce ve školní družině. Ráda bych proto oslovila Vás vychovatele, kteří jste „režiséry“ veškerých zájmových činností. Tento dotazník je anonymní.

1.) Jsem:

- a) muž b) žena

2.) Můj věk je v rozmezí:

- a) 19-30 let b) 30-40 let c) 40 a výše

4.) Jednou ze složek osobnosti jsou schopnosti, jejichž nejnižší úroveň je nadání. Jak rozvíjíte pomocí zájmové činnosti u svých svěřenců nadání?

a)hudební

b)tělesné

c)výtvarné

d) jazykové a matematické

e)interpersonální (mezilidské)

5.) Druhou nedílnou součástí osobnosti tvoří zájmy. Čím a jakým způsobem ovlivňujete své děti řízenou činností k trávení volného času a rozvoji zájmů?

.....

6.) Třetí složku tvoří charakter. Jak u žáků výchovnou činností formujete charakter (vlastnosti typu čestnost, odpovědnost, pravdomluvnost, pracovitost, píle, smysl pro zodpovědnost, empatie, vůle, vytrvalost, sebeovládání...)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7.) Důležitým prvkem charakteru je vlastní sebehodnocení a s ním spojené zdravé sebevědomí dětí. Jak můžeme působit na tuto hodnotu prostřednictvím zájmové činnosti?

.....
.....
.....
.....

8.) Součástí charakteru je společensky vysoce hodnocené prosociální chování. To je zaměřeno na pomoc druhým bez očekávání odměny. Projevuje se poskytnutím pomoci, schopností rozdělit se, darovat, půjčit, poradit a vysvětlit, potěšit, pochválit a naslouchat druhým. Jak u žáků budujete tyto vlastnosti?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

9.) Další část osobnosti tvoří motivace a s ní spojené uspokojování potřeb. Jednou z nich je potřeba bezpečí (jistoty, stability a lásky). Ta úzce souvisí s právy dítěte zejména v souvislosti s ubližováním dětem. Nabízí se témata prevence šikany, týrání a sexuálního zneužívání dětí. Jak lze zájmovou činností pracovat s touto preventivní tematikou?

.....
.....
.....
.....
.....

Děkuji za Vaši ochotu při vyplňování dotazníku, zde je prostor pro doplnění, případné poznámky a připomínky:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Lucie Buranská
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Pavla Vyhnálková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Zájmová činnost ve školní družině jako prostředek rozvíjení osobnosti dítěte
Název v angličtině:	Leisure time activities in the school center as a means of personality development of children
Anotace práce:	Cílem práce je obeznámit širokou veřejnost s problematikou ovlivňování volného času dětí mladšího školního věku, a to formováním jejich osobností prostřednictvím zájmové činnosti ve školní družině. Teoretická rovina práce se zaměřuje na specifika vývojových změn žáků mladšího školního věku, nabízí pohled na problematiku volného času ve vztahu k výchově, definuje školní družinu jako zařízení výchovy mimo vyučování a vysvětluje skutečnou podstatu zájmových činností. Empirická část je průzkumnou sondou do každodenní práce oslovených vychovatelů, kteří pomocí zájmové činnosti formují dětskou osobnost. Průzkum je zdrojem údajů jejich totožných, avšak i rozdílných kreativních činností a výchovných přístupů k dětem, které mají být činiteli rozvíjení osobností vychovávaných.
Klíčová slova:	osobnost dítěte mladšího školního věku, volný čas, výchova, výchova mimo vyučování, školní družina, zájmová činnost
Anotace v angličtině:	The aim is to acquaint the general public with issues affecting the leisure time of children younger than school age, shaping their personalities through extracurricular activities at school center. Theoretical level, the work focuses on specific developmental changes in children younger than school age, offers a view on the issue of leisure in relation to education, defined as after-school clubs outside school hours care facilities and explains the true nature of extracurricular activities. The empirical part of the probes into the daily work of educators surveyed who use extracurricular activities form the child's personality. Examination of the data source is the same, but different and creative activities and educational approaches for children to be actors, developing personalities raised.
Klíčová slova v angličtině:	personality of a school child, leisure, education, education outside the classroom, school club, leisure activities
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro vychovatele.
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český