

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

PRINCIPY DALTONSKÉHO PLÁNU V PODMÍNKÁCH  
VÝCHOVY MIMO VYUČOVÁNÍ

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Bc. et Bc. Anežka Hájková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: 2.

2020

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

### **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucímu své diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za odborné vedení práce a poskytování cenných rad a připomínek při jejím zpracování. Dále bych chtěla poděkovat vychovatelkám školních družin, které mi umožnily navštívit jejich oddělení a ochotně odpovídaly na moje dotazy.

# Obsah

<b>Úvod .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Výchova mimo vyučování.....</b>	<b>8</b>
1.1 Historie.....	8
1.2 Současnost.....	10
1.3 Podmínky výchovy .....	12
1.3.1 Legislativní podmínky .....	15
1.3.2 Organizační podmínky .....	18
1.3.3 Personální podmínky .....	20
1.3.4 Rodinné podmínky .....	22
1.3.5 Vnitřní podmínky vychovávaných .....	24
<b>2 Výchova mimo vyučování na daltonských školách v České republice.....</b>	<b>27</b>
2.1 Daltonské školy v České republice .....	27
2.2 Sběr a zpracování dat .....	28
2.3 Informace získané na základě pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů.....	30
2.3.1 Škola 1 .....	30
2.3.2 Škola 2 .....	33
2.3.3 Škola 3 .....	35
2.3.4 Uplatnění daltonských principů v pozorovaných školních družinách.....	38
<b>3 Principy daltonského plánu ve výchově mimo vyučování.....</b>	<b>41</b>
3.1 Daltonský plán ve školní družině.....	41
3.1.1 Svoboda .....	42
3.1.2 Samostatnost.....	47
3.1.3 Spolupráce .....	50
3.2 Daltonský plán ve školním klubu.....	53
3.3 Možnosti uplatnění daltonských principů ve výchově mimo vyučování.....	56
<b>4 Závěr .....</b>	<b>60</b>
<b>Seznam použitých zdrojů .....</b>	<b>63</b>
<b>Abstrakt .....</b>	<b>67</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>68</b>

# Úvod

V této diplomové práci bych ráda navázala na svoji práci bakalářskou, jejíž téma bylo *Helen Parkhurstová a její vliv na vývoj pedagogického myšlení* a ve které jsem se zabývala mj. přístupem k vyučování, jak jej Parkhurstová navrhla. Tomuto přístupu se začalo říkat daltonský plán podle města Dalton v USA, kde byl v roce 1920 zaveden na místní škole. Smyslem tohoto nového pedagogického přístupu bylo změnit zavedený systém učení se z paměti v hromadném systému výuky, protože podle Parkhurstové není možné, aby se všichni učili stejným tempem. Řešením má být individualizovaná výuka založená na připravených materiálech, které děti samy postupně vypracovávají. Během dne si mohou volit, kterému předmětu se zrovna budou chtít věnovat, a na zvoleném předmětu mohou pracovat v podstatě neomezený čas.

Daltonský plán stojí na třech základních principech, a to na svobodě, samostatnosti a spolupráci. Princip svobody je založen na tom, že děti se mohou efektivněji učit v případech, kdy se mohou svobodně rozhodovat, co se v daný okamžik budou učit. Dále je důležité, aby se každý mohl učit svým vlastním tempem. Proto nejsou v daltonských školách klasické třídy a klasický rozvrh hodin, ale tzv. laboratoře pro každý předmět, mezi kterými se mohou děti svobodně pohybovat. Důležitá je v tomto pojetí výuky také samostatnost, protože děti se samostatně rozhodují, na jakém úkolu budou právě pracovat. Musí být seznámeny s plánem své práce, na jehož základě si pak mohou rozvrhovat své učení a zpracování úkolů, a jsou tak i samy odpovědné za své učení. Mají ale také možnost využít pomoci svých spolužáků a spolupracovat s nimi. To může být o to snazší, že se spolu mohou učit různě staré děti a mohou si vzájemně pomáhat. Tuto spolupráci mají pedagogové podporovat a také sami s dětmi spolupracovat při řešení úkolů a být jim především partnerem, kterého se děti nebojí požádat o radu.

Daltonský plán byl navržen pro výuku na základních školách. Základní principy jeho fungování jsou ale podle mého názoru důležité v průběhu celého lidského života, nejen při výuce, a mohou být vhodně využívány během výchovy obecně. Proto bych se v této práci ráda zaměřila na výchovu mimo vyučování, která probíhá na školách v době mimo vyučování v rámci školní družiny, školního klubu a zájmových kroužků. V těchto

zařízeních by mohl být prostor pro uplatňování výše zmíněných principů vzhledem k tomu, že jejich navštěvování není na rozdíl od školní docházky povinné, a spočívá tedy do jisté míry na svobodném rozhodnutí. Protože jsou svoboda, samostatnost a spolupráce prezentovány jako důležité především na školách s daltonskou výukou, chtěla bych se v této práci zaměřit na výchovu mimo vyučování právě na daltonských školách a zjistit, zda je možné tyto principy ve výchově využívat, případně jak, a jestli se to již na tomto druhu škol nějakým způsobem děje.

Cílem této práce je tedy zhodnocení možnosti uplatnění daltonského plánu ve výchově mimo vyučování. Abych to mohla učinit, pokusím se nejprve o vymezení podmínek výchovy v zařízeních pro výchovu mimo vyučování, protože výchova je ve velké míře ovlivněna tím, v jakých podmínkách probíhá. Výchovu mohou ovlivňovat velmi obecné životní podmínky, jako je např. ekonomická situace daného státu, jeho kultura apod., konkrétněji potom podmínky legislativní, organizační a personální. Dále především děti navštěvující tato zařízení se svými potřebami, zájmy, znalostmi a také jejich rodiče, kladoucí další požadavky směrem k výchovným zařízením. Všechny tyto podmínky se pak setkávají v rámci výchovy a tvoří konkrétní situace, za kterých výchova probíhá.

Ke stanovení těchto podmínek využiji legislativní dokumenty týkající se výchovy, jako je *školský zákon* nebo *vyhláška o zájmovém vzdělávání* a další vzdělávací dokumenty, jako je např. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Dále využiji odbornou literaturu týkající se výchovy, především *Kapitoly z obecné pedagogiky* J. Svobodové a B. Šmahelové a *Obecná pedagogika* J. Horáka a Z. Koláře, literaturu týkající se výchovy ve volném čase, např. *Pedagogické ovlivňování volného času* B. Hájka, B. Hofbauera a J. Pávkové a *Školní družina* J. Pávkové. Dále literaturu z oblasti psychologie a vývojové psychologie jako *Vývojová psychologie: dětství a dospívání* M. Vágnerové, *Vývojová psychologie* J. Langmeiera a D. Krejčířové, *Pedagogická psychologie* J. Mareše a *Psychologie pro učitele* J. Čápa a J. Mareše.

Protože zatím zřejmě nebyl v oblasti výchovy mimo vyučování spojené s daltonskými principy proveden žádný výzkum, provedu výzkumné šetření ve školních družinách na vybraných školách, které využívají daltonské principy. Na základě vlastního pozorování, doplňujících rozhovorů a analýzy dokumentů daných škol a jejich školských zařízení se pokusím zjistit, zda jsou deklarované principy využívány také mimo školní výuku v zařízeních pro výchovu mimo vyučování. V této části práce využiji především

webové stránky občanského sdružení Czech Dalton, jehož členy jsou jednotlivé mateřské a základní školy využívající principy daltonského plánu, dále pak webové stránky těchto škol včetně dokumentů týkajících se konkrétních zařízení pro výchovu mimo vyučování.

Konkrétní zjištění poté v rámci poslední kapitoly porovnáám s podmínkami, ve kterých se výchova odehrává. Na základě toho zhodnotím, zda mohou být principy daltonského plánu uplatňovány během výchovy mimo vyučování na českých školách, a to buď ve školních družinách nebo ve školních klubech. Dále se pokusím určit, v jaké míře k tomu může docházet s ohledem k zmíněným podmínkám a jakou formou. Při zpracování této části práce budu vycházet především z knihy *Education on the Dalton Plan* Helen Parkhurstové a z vlastní interpretace jejích myšlenek a jejich možné aplikace do výchovy mimo vyučování, protože obsah této knihy se vztahuje pouze na školní výuku.

# 1 Výchova mimo vyučování

Výchova mimo vyučování se týká dětí a mládeže a probíhá „mimo povinné vyučování, mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se ve volném čase.“ (PÁVKOVÁ 2002: 37). Pojem *výchova mimo vyučování* se vztahuje na dvě skupiny aktivit, a to na aktivity, které za prvé bezprostředně souvisejí se školním vyučováním, jako jsou např. cesta do školy, příprava na vyučování či různé akce organizované školou při realizaci neformálního kurikula, a za druhé na aktivity, které se školním vyučováním bezprostředně nesouvisejí. Tato výchova je pak zajišťována školskými zařízeními pro výchovu mimo vyučování. Těmito zařízeními bývají na půdě školy školní družina a školní klub (srov. PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ 2013: 56). Mimo to jsou pak často na školách nabízeny i další možnosti trávení volného času v době mimo vyučování, jako je např. návštěva školní knihovny nebo zájmových kroužků nespádajících pod školní družinu či klub nebo další aktivity organizované školou, jako jsou např. letní tábory.

Abych mohla posoudit, zda je možné využívat daltonské principy během výchovy mimo vyučování, pokusím se v této kapitole objasnit, jaké požadavky jsou kladeny na školní družiny a školní kluby. Budu vycházet nejprve z vývoje výchovy mimo vyučování v průběhu let, kdy se i požadavky na tuto činnost měnily. Poté definuji podmínky výchovy, za kterých obecně výchova probíhá, a na základě těchto podmínek pak popíši konkrétní vliv jednotlivých subjektů.

## 1.1 Historie

Potřeba věnovat se dětem i mimo vyučování pochází především z přelomu 18. a 19. století, kdy lidé začínají měnit svůj stávající způsob života a stěhují se do měst za prací. Rodiče pracující často v manufakturách nemají odpoledne čas starat se o své děti. Vznikají tedy různé spolky, které se věnují dětem v době mimo vyučování. Cílovou



skupinou jsou ale především chudé děti, kterým je nabízen přístřešek, jídlo či obuv (srov. HÁJEK a PÁVKOVÁ 2011: 19–20).

Podle *Ottova slovníku naučného* (1907: 264) lze za předchůdce školní družiny na českém území označit tzv. útulek, který je poprvé zřízen v roce 1886 v Praze. Kromě zajištění „hlídání“ má útulek i výchovný charakter a nabízí nejen přípravu na vyučování, ale také pracovní činnosti a volnočasové aktivity. Děti zde mohou trávit čas po skončení školního vyučování až do večerních hodin, v zimě do šesti, v létě dokonce do sedmi hodin. Během odpoledne pak mají možnost věnovat se nejrůznějším aktivitám jako např. četbě, malbě, výrobě ze dřeva, pletení, zpěvu, vyprávění atd. Dále také podnikají různé výlety, chodí na procházky, pracují na zahradě či tráví čas na hřišti, které je u každého útulku. Některé útulky nabízejí svým svěřencům i obědy.

V roce 1931 se pro útulek začíná používat označení družina. Ta se z převážně sociálně zaměřeného zařízení mění v zařízení výchovné. Je zde snaha, aby družinu nenavštěvovaly pouze děti z chudých poměrů. Výchova v družině má naučit děti, jak vhodně využívat čas po vyučování, k čemuž má pomoci kvalifikovaný pedagog. To se mění v roce 1948, kdy se družiny stávají součástí samotných škol. Hlavní důraz je kladen na propojení školní výuky s volným časem a hlavní náplní družin se stává příprava na vyučování. V průběhu 50. let se však postupně vrací smysl družiny jako výchovného zařízení. Hlavní náplní družiny je opět výchovná činnost a také rozvoj zájmů a péče o zdraví, přičemž příprava na vyučování ustupuje do pozadí (srov. HÁJEK a PÁVKOVÁ 2011: 20).

V roce 1960 školský zákon stanovuje dvě výchovná zařízení zřizovaná školou, a to školní družinu pro žáky prvního stupně a školní klub pro žáky druhého stupně (srov. HÁJEK a PÁVKOVÁ 2011: 20). Na počátku 90. let, zřejmě také jako reakce na dřívější účast škol v politicky angažovaných aktivitách v době mimo vyučování, se opět objevuje představa školy jako instituce výhradně vzdělávací, která nemá zasahovat do volnočasových aktivit svých žáků. V reakci na to se objevují názory podporující pravý opak, a to úplné přesunutí volnočasových aktivit do školního prostředí. Od počátku nového tisíciletí se hledá kompromis mezi těmito dvěma krajními názory a školy se stávají institucemi, které nabízejí a podporují aktivity ve volném čase, ale nemají na ně monopol (srov. HOFBAUER 2004: 78).

V roce 2001 vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (dále jen *Bílá kniha*), který má udávat další směr

institucionalizované výchovy a vzdělávání. Rozpracovává východiska, potřeby a doporučení pro jednotlivé stupně vzdělávání.

Zájmovému vzdělávání a trávení volného času je v *Bílé knize* věnována samostatná kapitola. Zájmové vzdělávání „plní funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, zdravotní (regenerační a relaxační), sociální a preventivní. Vede účastníky k seberealizaci a sebepoznávání, objevování vlastních schopností a jejich rozvíjení. Tím se podílí na kultivaci osobnosti, na rozvoji talentů a vede k vytváření a utužování sociálních vztahů a vazeb. Vzhledem k tomu, že přírodní prostředí působí kladně na fyzický i psychický stav dětí, mládeže i dospělých, ... je třeba dětem a mládeži umožnit co nejvíce pohybu ve zdravém přírodním prostředí.“ (MŠMT 2001: 54).

*Bílá kniha* zdůrazňuje také potřebu zajišťování volnočasových aktivit samotnou školou: „S individualizací a diferenciací výuky se ostré hranice mezi povinnou výukou, volitelnými a nepovinnými předměty ve škole a zájmovou činností a čistým volným časem stírají, vytváří se kontinuum činností na škole. Škola se stává otevřenou institucí, otevřenou pro rodiče i obec, a logicky se tedy její nabídka rozšiřuje i o další vzdělávání i zájmovou činnost.“ (MŠMT 2001: 54).

V roce 2004 byl vydán nový školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, na jehož základě musí školy a školská zařízení vypracovávat školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP). O rok později byla také vydána vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve které jsou uvedeny typy školských zařízení pro výchovu mimo vyučování, jejich organizace, financování atd.

## 1.2 Současnost

Na Bílou knihu koncepčně navazuje *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*, v rámci které je vydán *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015–2020)*. Tento dokument si v oblasti zájmového vzdělávání klade za cíl podporu zájmového vzdělávání a jeho vazbu na formální vzdělávání a podporu rozvoje školských zařízení pro výchovu mimo vyučování (srov. MŠMT 2015: 65).

Další strategický dokument *Koncepce podpory mládeže 2014–2020* rozpracovává strategické cíle politiky mládeže. Mezi opatření vztahující se k tématu této práce patří

např. podpora aktivit vedoucích k rozvoji kompetencí pro práci s informacemi, podpora vzdělávání účastníků neformálního a zájmového vzdělávání v oblasti sebehodnocení, podpora rozvoje kompetencí pro samostatné plánování a rozhodování o trávení volného času, podpora spolupráce škol a školských zařízení s knihovnami a motivace dětí a mládeže k zapojení do konkrétních forem participace (srov. MŠMT 2014: 10–21).

Nejaktuálnější dokument z oblasti vzdělávání, *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023*, popisuje jako jeden z hlavních cílů v oblasti zájmového vzdělávání vytvoření lepších podmínek pro činnost výchovných zařízení, a to především prostorových podmínek, jako jsou samostatné herny, a dále také již zmíněnou podporu propojení činnosti základních škol s činností školních družin a školních klubů (srov. MŠMT 2019: 81–82).

V současnosti je v rámci výchovy mimo vyučování nabízeno nepřeborné množství aktivit. Jak ukazuje tabulka 1, téměř na každé základní škole v České republice je zřízena také školní družina, kterou navštěvuje třetina celkového počtu žáků základních škol. V rámci prvního stupně je také nabízeno velké množství zájmových útvarů poskytujících pestrý výběr volnočasových aktivit.

Pro žáky druhého stupně je pak po celé republice zřízeno 603 školních klubů, tzn., že školní klub funguje pouze na každé sedmé základní škole, oproti školní družině, kterou nezřizuje pouze 78 ze 4 172 základních škol po celé ČR. S tím je spojen i nižší počet účastníků školních klubů. Zájmových útvarů je v rámci druhého stupně nabízeno o více než polovinu méně oproti prvnímu stupni.

**Tabulka 1: Zařízení pro výchovu mimo vyučování na základních školách**

Počet	ZŠ	1. stupeň		2. stupeň	
		školní družina	zájmové útvary	školní klub	zájmové útvary
Zařízení	4 172	4 094	10 152	603	4 323
Účastníci	940 928	339 037	126 937	47 873	48 731

Zdroj: Vlastní zpracování na základě údajů z MŠMT 2019

Další možnosti trávení volného času na území školy nabízí školní knihovny, kterých bylo ve školním roce 2018/2019 na školách 3 785 (MŠMT 2019). Ty mohou navštěvovat nejen žáci, ale také učitelé, případně i veřejnost. Cílem je podpořit čtenářskou gramotnost a doplňovat žákům učivo prostřednictvím knih, časopisů a jiných dokumentů, které

mohou být jak v klasické, tak v elektronické podobě (ČUMPLOVÁ, NEJEZCHLEBOVÁ a ŠVASTOVÁ 2008: 6).

Server Centrum pro školní knihovny (VANÍČKOVÁ a MAKOSOVÁ 2016) také navrhuje další volnočasové aktivity, které mohou být v současnosti nabízeny v rámci školní knihovny, např. kvízy a soutěže s literární tematikou, předčítání z oblíbených knih, bazar časopisů a knih, tvorba povídky, dramatický workshop na téma knihy atd.

### 1.3 Podmínky výchovy

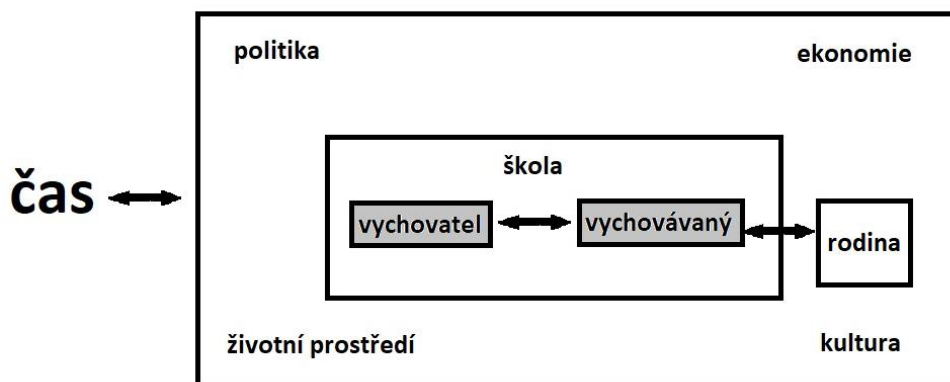
Samotná výchova je definovaná jako „proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ 2013: 345) Výchova patří k velmi složitým oblastem lidského jednání vzhledem k podmínkám, které musí vychovatel ve své práci zohledňovat, a také k tomu, jaké funkce má výchova plnit (srov. HORÁK a KOLÁŘ 2004: 6–7).

Mezi konkrétní funkce výchovy tak patří podle Horáka a Koláře (2004: 20) např. příprava k plnému životu, příprava k plnění společenských úkolů, osvojování si lidské kultury, převod společensko-historických zkušeností z generace na generaci, formování osobnosti a její samostatný harmonický rozvoj, příprava pro specifické aktivity a pro práci atd.

Jako podmínky výchovy pak chápeme okolnosti, za kterých výchova probíhá. Jsou to veškeré skutečnosti, které „probíhají uvnitř i vně vychovávaného jedince a mají na jeho výchovu větší či menší vliv.“ (SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 117). Mohou se velmi výrazně měnit, ale zároveň mohou být i stabilním prvkem ovlivňujícím výchovu. Někdy se dokonce mohou stát prostředkem výchovy (srov. HORÁK a KOLÁŘ 2004: 48), např. pokud je jednou z daných podmínek výchova ve skupině, mohou se skupinové učení nebo skupinová dynamika stát zároveň prostředkem výchovy.

Existují různá dělení podmínek výchovy, např. na vnitřní a vnější, na biologické, psychické a sociální apod. V některých teoriích jsou zdůrazňovány dědičnost a vrozené

dispozice, v jiných naopak vliv prostředí a výchovy. Obecně se v současnosti předpokládá, že na člověka mají vliv oba tyto faktory, ačkoli není možné určit přesný poměr, protože to může být jiné u každého jedince, stejně tak jako se to může lišit v průběhu jeho života (srov. HORÁK a KOLÁŘ 2004: 8, 48).



Obr. 1: Podmínky výchovy

Na základě odborné literatury (HORÁK a KOLÁŘ 2004; SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007) popíši čtyři základní oblasti podmínek výchovy, které jsou zobrazeny na obrázku 1. Tou první je podmínka času, ve kterém výchova probíhá. Na tento faktor se můžeme dívat ze dvou pohledů. Jednak jako na čas vymezený na daný vyučovací nebo výchovný blok, hodinu, lekci, tzn. časový rámec, ve kterém bude výchova probíhat. S touto podmínkou musí efektivně nakládat všichni pedagogičtí pracovníci a plánovat aktivity podle nastaveného časového rámce. Na druhé straně můžeme chápat čas jako stavovou jednotku, jako konkrétní datum a hodinu, kdy bude výchova probíhat, protože podmínky se mění s ohledem na denní dobu, den v týdnu, roční období atd.

Druhou velkou skupinou faktorů, které ovlivňují výchovu, je veškeré dění ve světě, resp. na území daného státu. Z této oblasti bych ráda zmínila čtyři důležité faktory, které sice nevyčerpávají celou tuto oblast, ale jsou pro výchovu velmi podstatné. Výchovu může ovlivňovat politický režim, vzdělávací politika a legislativa, která přímo nařizuje a může vymáhat konkrétní požadavky na výchovu. Ekonomická a technologická vyspělost ovlivňují potřebu konkrétního vzdělání, např. zvýšená poptávka po lidech s technickým vzděláním, nebo materiální zázemí, jako je vybavenost tříd informačními technologiemi, nábytkem vhodným pro děti atd.

Dalším faktorem je životní prostředí, ve kterém výchova probíhá. Některé školy mohou být umístěny v příjemném prostředí obklopeném zelení, kde mohou děti trávit čas mimo vyučování, jiné mohou být naopak uprostřed zástavby, odkud není možnost dostat se během odpolední činnosti školní družiny do přírody. Posledním faktorem v této oblasti je uspořádání společnosti a její kultura, její zvyky a tradice. Tím je ovlivněn celkový život všech občanů daného státu a tím pádem i institucí, jako je škola.

Tyto faktory poté ovlivňují třetí skupinu podmínek, ve které můžeme najít dva základní subjekty, a to rodinu a školu. Rodina je tou první, která ovlivňuje vychovávaného a v prvních letech jeho věku má na něj největší vliv. Současně ho ale dále ovlivňuje i během celého života a má také různé nároky na školu. Škola je pak právě tím místem, kde jedinec tráví velkou část svého dne, kde na něj má větší či menší vliv veškerý personál, prostředí školy, spolužáci atd. Škola zároveň ovlivňuje i vychovatele, kteří musí dodržovat jak legislativní pravidla, tak další pravidla stanovená konkrétní školou. Každá škola se může lišit v tom, na jaké cíle ve vzdělávání klade důraz, jaké preferuje výchovné metody atd.

Tou nejkonkrétnější, nejviditelnější a zřejmě i nejpodstatnější podmínkou výchovy je pak vychovávaný, vychovatel a vztah mezi nimi. Na výchovu existují různé pohledy a v některých by byl konečným bodem tohoto řetězce pouze vychovávaný nebo pouze vychovatel. Pokud ale budeme vycházet z demokratického pojetí výchovy, kdy jsou oba v podstatě stejně důležitým stavebním prvkem výchovy, musíme se zabývat oběma těmito subjekty a zároveň jejich vztahem. V tomto pojetí spolupracuje vychovatel s vychovávaným na dosažení cíle výchovy (srov. HORÁK a KOLÁŘ 2004: 65). Oba tyto subjekty jsou ovlivněny svými možnostmi fyzickými (věk, pohlaví, zdravotní stav), psychickými (znalosti, zájmy, motivace) a sociálními (skupinová dynamika třídy, komunikace). Ve výchově se pak v daný okamžik střetávají všechny zmíněné podmínky a utváří jednotlivé situace, za kterých výchova probíhá.

Vychovatel by si měl uvědomovat důležitost podmínek výchovy a měl by být schopen je reflektovat během své práce. Obecně jsou pak stanoveny také požadavky na jeho výchovné působení, přičemž v rámci zařízení pro výchovu mimo vyučování jsou kladeny následující požadavky: demokratičnosti, humanity, vědeckosti, spojení teorie s praxí, pedagogického ovlivňování volného času, dobrovolnosti, seberealizace, zajímavosti a zájmovosti, citlivosti, orientace na sociální kontakt, soustavnosti a cílevědomosti, poslušnosti, aktivnosti, přiměřenosti atd. Neméně důležitý je také princip jednoty

výchovného působení, který říká, že by spolu při výchově měli spolupracovat všichni aktéři podílející se na výchově, tzn. učitelé, vychovatelé i rodiče (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 78–81; SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 122–125).

Výchova má také naplňovat zdravotní funkci, která je předstupněm ostatním požadavkům. Je samozřejmé, že pokud chceme vytvářet podmínky pro rozvoj jedince, nemůžeme být v rozporu s tím, jak by měl zacházet se svým zdravím. V rámci výchovy mimo vyučování může být tato oblast naopak účelně podporována např. vhodným denním režimem spojeným s dostatečným pohybem a pobytem venku, při kterém se zároveň střídají druhy činností tak, aby si člověk po fyzické aktivitě mohl odpočinout apod. Dále pak také tím, že vedeme děti ke zdravému stravování, což může být v případě školní jídelny výběr z více variant jídel, které jsou vhodné pro děti, nebo také tím, že podporujeme správné hygienické návyky (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 73).

Práce ve školní družině má také svá rizika, jako např. nedostatek času na konkrétní činnosti, hraní si na školu, omezování spontánních činností, nevhodné prostory a nedostatečná vybavenost pomůckami, nedostatečná motivace žáků, rezignace vychovatelek na výchovné působení atd. (srov. HÁJEK 2007: 37–38) Těmto rizikům se musí vychovatelé snažit předcházet a spoluprací s ředitelem a dalšími zaměstnanci školy je minimalizovat.

### 1.3.1 Legislativní podmínky

Na činnost školských zařízení, která zajišťují výchovu mimo vyučování, se mimo jiné vztahují především tři legislativní dokumenty stanovující základní požadavky, kterými by se tato zařízení měla řídit.

- vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání;
- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon);
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Podle zákona č. 561/2004 Sb., § 7 odst. 4, poskytuje školské zařízení „služby a vzdělávání, které **doplňují** nebo **podporují vzdělávání ve školách** nebo **s ním přímo souvisejí**, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.“

Podle vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, jsou pak školskými zařízeními pro zájmové vzdělávání školní družina, školní klub a středisko volného času, přičemž první dvě zařízení již podle názvu naznačují, že se vyskytují právě ve školním prostředí. Proto se další text bude vztahovat pouze k těmto dvěma zařízením.

Ačkoli pro školní družinu ani pro školní klub není vydán rámcový vzdělávací program, mají podle § 5 odst. 2 školského zákona i tato zařízení povinnost sestavovat svůj školní vzdělávací program, který musí obsahovat tyto náležitosti: „konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.“

Kromě ŠVP musí školská zařízení vést i další dokumentaci, např. školní matriku (evidence dětí, žáků nebo studentů), třídní knihu, školní řád nebo vnitřní řád atd. (srov. zákon č. 561/2004 Sb., § 28 odst. 1).

### **Školní Družina**

Školní družina je školské zařízení, které „poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol, případně i dětem v přípravné třídě (...) ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách. Po projednání se zřizovatelem může ředitel přerušit činnost družiny v době školních prázdnin.“ (Vyhláška č. 74/2005 Sb., § 8 odst. 1 a 2).

Podle § 8 odst. 3 a § 2 odst. 1 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, se výchova ve školní družině uskutečňuje těmito činnostmi:

- **pravidelnou či příležitostnou zájmovou, výchovnou, rekreační nebo vzdělávací činností včetně možnosti přípravy na vyučování;**
- využitím otevřené nabídky **spontánních činností.**

„Školní družina dále umožňuje účastníkům přihlášeným k pravidelné denní docházce i **odpočinkové činnosti.**“ (Vyhláška č. 74/2005 Sb., § 8 odst. 4).

Školní družina je rozdělena na jednotlivá oddělení, jejichž **maximální kapacita je 30** účastníků. Zřízení dalších oddělení je možné pouze v určitých případech, např. pokud jsou předchozí oddělení naplněna průměrně 27 účastníky. V jiných případech musí



zvýšené výdaje za zřízení nových oddělení uhradit škola (srov. vyhláška č. 74/2005 Sb., § 10 odst. 2, 4 a 5; zákon č. 561/2004 Sb., § 23 odst. 4).

### **Školní klub**

Stejně jako školní družina poskytuje školní klub „zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol“, a to především ve dnech školního vyučování, případně také o prázdninách. Charakter činnosti školního klubu odpovídá činnosti školní družiny. Členění klubu stanovuje ředitel školy (srov. vyhláška 74/2005 Sb., § 6 odst. 1–4).

Podle § 7 odst. 1 vyhlášky č. 74/2005 Sb. „činnost klubu je určena přednostně pro žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře přihlášené k pravidelné denní docházce nebo pravidelné docházce. Účastníkem může být i žák prvního stupně základní školy.“

Aktivity školního klubu mohou být ve formě pravidelných kroužků různých typů. Na druhé straně pak školní klub poskytuje prostor, ve kterém může docházet ke spontánním činnostem a neformálnímu setkávání, zároveň v něm mohou být zřízeny např. čtenářské koutky či počítačové pracovny (srov. PÁVKOVÁ 2002: 44). Děti se tak mohou hlásit přímo na jednotlivé kroužky nebo na pravidelnou docházku do školního klubu, která ale není závazná (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 149).

### **Pedagogičtí pracovníci**

„Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2 odst. 1). V prostředí školní družiny a školního klubu je to pak většinou vychovatel a asistent pedagoga.

Zákon o pedagogických pracovnících a školský zákon stanovují práva a povinnosti pedagogických pracovníků. Jedním z těchto práv je právo „na využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné, speciálněpedagogické a pedagogickopsychologické činnosti.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 22a odst. c).

Mezi povinnosti pedagogických pracovníků patří podle § 22b zákona č. 561/2004 Sb. vykonávat svou činnost v souladu se stanovenými cíli, respektovat práva dítěte, chránit jeho bezpečí i zdraví, vytvářet pozitivní klima, poskytovat informace spojené s výchovou

dítěti a jeho rodinným zástupcům, zachovávat mlčenlivost. Pedagogičtí pracovníci mají zároveň povinnost „dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 24 odst. 1).

Týdenní rozsah přímé pedagogické činnosti vychovatele ve školní družině a školním klubu je podle přílohy nařízení vlády č. 75/2005 Sb. 28–30 hodin. Pro vedoucího vychovatele je to pak 21–25 hodin podle počtu oddělení školní družiny či školního klubu. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost v rozsahu 36 hodin týdně.

„Pedagogický pracovník je povinen být na pracovišti zaměstnavatele v době stanovené rozvrhem jeho přímé pedagogické činnosti, v době stanovené rozvrhem jeho dohledu nad dětmi a žáky, v době zastupování jiného pedagogického pracovníka a v případech, které stanoví v souladu se zákoníkem práce zaměstnavatel.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., § 22a odst. 2).

### **1.3.2 Organizační podmínky**

Škola působí na výchovu v mnoha různých oblastech, a to ideovým zaměřením, materiálními a personálními podmínkami či klimatem školy, což je kvalita „interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.“ (PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ 2013: 125) Patří sem historie dané školy, její cíle a plány do budoucna, hodnoty a normy, pravidla a nařízení, rituály, kultura školy, komunikace atd. (srov. MAREŠ 2013: 614).

#### **Školní vzdělávací program**

Školy a školská zařízení jsou zřizovány kraji či obcemi jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace. Tyto subjekty mohou být buď pouze školou, nebo školní družinou, oběma současně, nebo dokonce více školami nebo školskými zařízeními současně. Osoba ředitele je pak společná pro všechna zařízení v rámci daného subjektu (srov. HEŘMANOVÁ a MACEK 2009: 8). Školní družiny a školní kluby tedy mohou být zřízeny jako samostatné jednotky, které nespádají pod rozhodování ředitele školy, ačkoli škola bude chod těchto zařízení vždy nějakým způsobem ovlivňovat. Častěji jsou však tato zařízení ve stejné budově jako je škola a mají také stejné vedení a stejné žáky.

Proto by také ŠVP školní družiny a školního klubu měl navazovat na ŠVP dané školy (případně škol). Pokud má škola i školské zařízení stejného zřizovatele, může být ŠVP vytvořen jako společný dokument (srov. HEŘMANOVÁ a MACEK 2009: 59). Každý

takový dokument by ale měli tvořit samotní pedagogičtí pracovníci, kteří se na podobě daného zařízení podílejí, včetně ředitele školy, případně zřizovatele. Diskuzí a vypracováním ŠVP by mělo docházet k ujasňování idejí daného zařízení, obsahů vzdělávání, organizačních forem výchovné a vzdělávací práce.

Mezi tyto formy mohou v rámci školní družiny patřit např. práce hromadná, skupinová či individuální, výchovné a vzdělávací projekty, řešení problémových situací, různé formy spolupráce vychovatele a vychovávaných apod. (srov. HORÁK a KOLÁŘ 2004: 54). Dále je pak také důležité řešení provozních situací, které se týkají zařízení pro výchovu mimo vyučování. Jsou to např. přemísťování dětí ze školní výuky do školní družiny, které může probíhat přechodem z jednoho pavilonu do druhého za doprovodu pedagoga či vychovatele, nebo naopak setrvání ve vlastní třídě za pouhé výměny pedagoga za vychovatele. Stejně tak je třeba řešit další přechody na oběd, na školní hřiště, odchod z družiny do (někdy zamčených) šaten apod.

### **Prostorové a materiální zázemí**

Obecně je škola ovlivněna tím, v jaké části města se nachází její budovy. Rozdílnou pozici mají školy na menších městech, školy na periferiích či školy v centru velkých měst. Jejich lokace může být v bezprostřední blízkosti vhodných venkovních prostor, jako jsou třeba parky, hřiště apod., nebo mohou být umístěny vedle rušné křižovatky. Samotná budova pak může mít různou architekturu, což má poté vliv na rozmístění tříd, kabinetů, šaten atd. (srov. ČÁP a MAREŠ 2001: 582).

Zřizovatel školy pak ve velké míře ovlivňuje chod školských zařízení tím, jaké prostory jim poskytne k dispozici. Není neobvyklé, že školní družina nemá vlastní třídy a pro svou činnost využívá třídy prvního stupně. Tyto třídy jsou pak většinou uzpůsobeny pro školní výuku a prostor pro aktivity školní družiny je pouze v zadní části učebny. V ideálním případě je však v budově nebo budovách školy dostatek prostoru na to, aby každé zařízení mělo vlastní místnosti vhodně přizpůsobené konkrétním potřebám daného zařízení. Zařízení má umožňovat a iniciovat svou činností, dispozičním řešením a uspořádáním nábytku i komunikaci mezi dětmi, což tradiční frontální uspořádání lavic v učebnách neumožňuje. (srov. HÁJEK, HOFBAUER, a PÁVKOVÁ 2011: 223)

Důležité jsou také venkovní prostory, které za příznivého počasí využívá školní družina každý den. Je vhodné, aby školní družina měla pro svou činnost určené prostory, které ve stejnou dobu nemůže využívat nikdo jiný. Stejně tak je to samozřejmě se školním klubem či zájmovými kroužky. Zároveň je pak velmi přínosné, pokud mohou být veškeré

prostory daného zařízení využívány podle momentálních potřeb. Pokud má např. vychovatel pocit, že děti potřebují pohyb, v ideálním případě má možnost navštívit s nimi tělocvičnu či jiný větší prostor, kde se děti mohou „vyběhat“, a naopak při viditelné únavě s nimi odejít do jiných prostor vhodných k odpočinku.

Celkově by pak měly prostory vyhovovat požadavkům hygienickým (velikost, čistota, teplota, čerstvý vzduch), pedagogickým (vybavení korespondující s výchovnými záměry) a estetickým, ale také být bezpečné a snadno udržovatelné. Na tom, jak prostory vypadají, se mohou z velké míry podílet i sami vychovatelé s dětmi, což může být také vhodným výchovným prostředkem (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 123, 223).

### **1.3.3 Personální podmínky**

O tom, jak budou naplňovány stanovené cíle, co bude obsahem jednotlivých hodin, jaké metody budou používány, jak budou využívány prostory atd., v každodenní činnosti rozhodují vychovatelé. Ti mají možnost pojímat činnost různými způsoby, nejsou tolik vázáni učivem, které musí být probráno, a mohou také lépe reagovat na aktuální potřeby dětí.

Pedagogická komunikace ve volném čase má také svá specifika, kterých si musí být vychovatel vědom. Měl by převažovat dialog, jehož iniciátorem by mělo být samotné dítě. Projev dětí by měl být alespoň stejně četný, nebo dokonce četnější než projev vychovatele. Měla by být podporována komunikace dětí mezi sebou a zároveň by děti neměly být omezovány ve spontánních projevech, pokud tyto neodporují zásadám slušného chování. Kromě toho musí vychovatel také sledovat neverbální komunikaci mezi dětmi i směrem k němu a sám ji vhodně používat (srov. NEDOROST a VĚTROVEC 2005: 77).

Vychovatelé ovlivňují chod výchovného zařízení také tím, jaké výchovné metody volí. Mohou využívat např. tzv. komplexní metody, mezi které patří ovlivňování osobností (autoritou), ovlivňování společenstvím (kolektivem) či ovlivňování životním procesem (režimem) (srov. VANĚK 1964: 197, cit. dle SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 132). Výchovné metody můžeme také rozlišit podle přímého či nepřímého výchovného působení. Mezi ty přímé patří např. vysvětlování, přesvědčování a cvičení, mezi

nepřímé pak vliv prostřednictvím vhodně organizované práce, metody příkladu nebo metoda řízení procesu sebevýchovy žáků (srov. BAKOŠ a kol. 1968, cit. dle SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 133). Za sebevýchovu pak považujeme záměrný a cílevědomý proces formování všech složek osobnosti člověka, do kterého spadá sebezpoznání, autoregulace, cílevědomé úsilí, seberealizace atd. (srov. KOHOUTEK 2000: 67; SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 102)

Mezi důležité podmínky výchovy, bez kterých se bude výchova těžko uskutečňovat, patří také vztah vychovatele s dítětem. Vychovatel je pro dítě vzorem, který může dítě napodobovat a také přejímat některé způsoby jeho jednání či jeho hodnoty. Vztah mezi vychovatelem a dítětem je méně formální než vztah mezi učitelem a dítětem, ale má samozřejmě také své hranice, které musí vychovatel hledat a prosazovat. Významná je pozitivní motivace a osobní příklad. Příkazy by měly být používány pouze v případech, kde je nejde nahradit, jako jsou třeba zásady bezpečnosti. V ostatních případech je vhodné s dítětem o dalších věcech komunikovat a spolupracovat na řešení konkrétních situací, ačkoli vychovatel musí mít vždy poslední slovo (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 115, 124).

Vychovatel by si také měl být vědom toho, jaké má vůči dětem postoje a jaká má od nich očekávání. Svá stanoviska o tom, jestli dítě dokáže či nedokáže danou aktivitu zvládnout, by měl měnit podle nových výchozích situací a netrvat na konkrétním předpokladu. Za prvé se totiž může mýlit a dítě ho může překvapit tím, co zvládne, za druhé se situace mění a nikdo nedokáže započítat všechny faktory, které dítě v danou chvíli ovlivňují, jak je zřejmé z výčtu všech podmínek výchovy v úvodu této kapitoly.

V rámci očekávání může také dojít k tzv. sebesplňující předpovědi (či sebenaplnujícího proroctví), podle kterého pedagogův úsudek o daném dítěti a jeho představy o tom, co všechno dokáže, kterými dítě povzbuzuje nebo naopak demotivuje, mohou dítě ovlivnit natolik, že se nakonec stane takovým, jak jej pedagog vidí. Pozitivní očekávání tak mohou vést k pozitivním změnám. Případům, ve kterých pedagog dlouhodobě prosazuje pozitivní očekávání od daného dítěte či skupiny dětí a očekává od nich lepší výsledky a další zlepšení, se říká Pygmalion efekt. Děti se s touto rolí ztotožní a mohou se opravdu začít zlepšovat, což pedagoga vede k ujištění, že jeho očekávání byla správná. Pokud pedagog naopak očekává špatné výsledky a dlouhodobě dítě utvrzuje v jeho nedostatečných kvalitách a neschopnosti dosáhnout konkrétních cílů, může dítě ovlivnit

velmi negativně. Takovým případům se říká Golem efekt a pedagog by se jich neměl dopouštět (srov. MAREŠ 2013: 491–495).

Dalším pedagogickým pracovníkem je asistent pedagoga, který podporuje činnost učitele či vychovatele. Působí tedy nejen při výuce, ale také v zařízeních pro výchovu mimo vyučování. Asistent pedagoga se nevěnuje pouze jednomu konkrétnímu žákovi, ale spolupracuje s ostatními pedagogickými pracovníky, rodiči, usnadňuje komunikaci ve třídě a pomáhá učiteli a vychovateli s přípravou na hodiny. Zároveň však práce asistenta pedagoga obsahuje na různých školách odlišné povinnosti (srov. MICHALÍK 2014: 9–11).

V rámci dobrého chodu školy a plnění stanovených výukových i výchovných cílů je vhodná spolupráce pedagogických pracovníků založená na vzájemném respektu. Učitelé mohou s vychovateli komunikovat během pedagogických rad, účastnit se společných akcí pořádaných školou nebo školní družinou, ale také si mohou vyměňovat informace během předávání dětí ze školní výuky do školní družiny. Učitelé mohou informovat vychovatelky o průběhu výuky a nárocích, které na děti mají. Vychovatelky pak toto mohou zohlednit v rámci přípravy na vyučování (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 70).

Na učitele a vychovatele je také kladen požadavek komunikace s rodiči, se kterými by měli spolupracovat při výchově. Jejich výchovné cíle by neměly být protichůdné, což vyplývá ze zmíněného požadavku jednotného působení. V rámci výchovy mimo vyučování by měly vychovatelky sdělovat rodičům, jakých úspěchů jejich děti dosáhly, jaké jsou jejich zájmy v rámci školní družiny či školního klubu a jak je mohou dále rozvíjet, např. v nabízených kroužcích ve škole i mimo ni. V případě problémů by měly vychovatelky kontaktovat rodiče a třídního učitele, se kterými pak mohou danou věc řešit ku prospěchu dítěte.

#### **1.3.4 Rodinné podmínky**

Vztahy rodičů a školy či postoje rodičů ke škole se zabývají různé výzkumy. Ačkoli se tyto výzkumy většinou nesoustředí konkrétně na prostředí volného času, ukazují, jaký přístup mají rodiče ke škole jako k celku. Podle Simonové (2017: 151) je při výběru školy

pro rodiče<sup>1</sup> nejdůležitější přátelská atmosféra, vlídné prostředí a příjemní učitelé. Na druhém místě je pak ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků. Dobré zázemí pro využívání volného času figuruje v žebříčku důležitosti až na osmém místě.

Podle výzkumu z roku 1996 (srov. RABUŠICOVÁ a POL 1996: 113) kladou také rodiče na školu a učitele nemalé množství požadavků. K oblasti volného času bychom mohli vztáhnout např. tyto: „*chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku*“, „*chci vědět, jaký učitel učí mé dítě, jaká je jeho osobnost, jakou má kvalifikaci, jaký má zájem o dítě*“, „*chci, aby učitel měl moje dítě rád*“, „*učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole*“, „*ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče*“, „*ať se vysvětluje látka i mimo vyučování*.“

Je zajímavé, že podle výzkumu Viktorové (2004: 3) se s dětmi základních škol v roce 2004 každý den nebo obden učila doma pětina rodičů, přičemž o deset let dříve to byla polovina rodičů. Zároveň podle Viktorové (2004: 3) už ale pro rodiče nejsou důležité pouze známky. Do popředí zájmu se dostává ochrana dětí před špatnými vlivy, jako je např. špatná parta či užívání návykových látek.

V legislativních dokumentech týkajících se základního vzdělávání není explicitně vyjádřen požadavek na spolupráci školy a rodičů (srov. RABUŠICOVÁ 2004: 328). Určitá spolupráce by ale měla být samozřejmostí vzhledem k důležitosti vzdělání. Podle Šed'ové (2009: 49) lze vztah mezi rodiči a školou označit jako „tiché partnerství“. Toto tiché partnerství je pak naplňováno tím, že rodiče chápou požadavky školy na své potomky a berou je jako závazek. Zároveň se ale nesnaží za každou cenu aktivně zapojovat do činností školy, pouze ji podporují.

Podle výzkumu z roku 2002 (RABUŠICOVÁ 2004: 331) můžeme najít spolupráci mezi školou a rodiči spíše na nižších stupních vzdělávání. S partnerskou rolí se ztotožňuje pouze necelá čtvrtina rodičů. Tři čtvrtiny rodičů se vidí spíše jako zákazníci (klienti) a stejně tak k nim přistupují i školy. Podstatou tohoto přístupu je možnost výběru školy.

Rabušicová a Emmerová (2003: 144) navrhuji dva způsoby, jak může být tato role naplňována: „1. škola a její učitelé jsou odborníky na poskytování žádaných služeb a vědí nejlépe, jak dělat svou práci, jak získávat zákazníky a jak o ně pečovat; 2. rodiče jsou odborníky na výchovu vlastních dětí, a proto vědí nejlépe, jaké služby (školy) a přístup

---

<sup>1</sup> Šetření se účastnili rodiče dětí předškolního věku, které navštěvují mateřské školy.

mají požadovat.“ Ať už jsou ale odborníky učitelé či rodiče, v obou případech si nakonec vybírají sami rodiče, jakou školu bude jejich potomek navštěvovat. Pokud nejsou spokojeni s jejími výsledky, mohou ji vyměnit za jinou.

Tento zákaznický postoj rodičů ke škole se pak může projevat také v tom, jak rodiče uvažují o trávení volného času svých dětí. Na základě různých kritérií (cena, dostupnost, obsah) se rozhodují, zda bude jejich dítě trávit volný čas ve škole nebo mimo ni. Pro rodiče pracující během odpoledne je nejjednodušší zvolit školní družinu, která zajišťuje nejen neustálý dohled nad dítětem, ale také pobyt venku, pestré využití volného času včetně zájmových kroužků.

Jak již bylo řečeno, historický předchůdce školní družiny, útulek, vznikl z potřeby postarat se o děti, jejichž rodiče jsou odpoledne v práci. Jak vidíme, tento požadavek na školní družinu stále ve velké míře přetrvává. Dosvědčují to i další výsledky různých výzkumů.<sup>2</sup> Z tohoto pohledu tedy družiny slouží jako místo, kde se mohou děti bezpečně pohybovat a vykonávat různé činnosti pod dohledem dospělé osoby.

Vedle tohoto praktického důvodu, proč svěřovat své potomky do školní družiny, stojí také další důvody, které často ovlivňují chod samotných družin, a to např. socializace ve skupině, smysluplné trávení volného času, návštěva zájmových kroužků či další rozvoj dítěte. Požadavek rodičů na to, aby se děti v družině připravovaly na školní vyučování, je v dnešní době často korigován řádem školní družiny. Bývá zde stanovena konkrétní doba, ve které se děti mohou úkolům a dalším aktivitám spojeným s přípravou na vyučování věnovat.

### **1.3.5 Vnitřní podmínky vychovávaných**

Jak ukazuje tabulka 1 z kapitoly 1.2, v současnosti navštěvuje základní školy v České republice téměř jeden milion dětí, z toho téměř 340 tisíc je zapsáno ve školní družině. Vzhledem k tomu, že tato zařízení fungují na principu dobrovolnosti, mohou děti z velké části ovlivnit jejich chod už jen tím, jestli je budou navštěvovat. Samozřejmě na to mají velký vliv i rodiče, ale podle Jechové (2018: 38) a Stejskalové (2012: 43) by děti

---

<sup>2</sup> Např. VANIŠOVÁ, Barbora, *Výchovně-vzdělávací činnost školní družiny z pohledu současných rodičů* (2016); BENDOVIČ, Anna, *Školní družina z pohledu rodičů a dětí*. (2019); STEJSKALOVÁ, Lenka. *Pohled na školní družinu očima dětí a jejich rodičů*. (2012).



navštěvující školní družinu, pokud by měly volit mezi školní družinou a jinou variantou trávení času po vyučování, stejně v naprosté většině zvolily školní družinu.

To, co budou děti od školní družiny, školního klubu a ostatních zařízení vyžadovat, bude do určité míry ovlivněno jejich věkem a potřebami s ním spojenými. Velmi častým požadavkem bude hra, která je pro děti příležitostí zapojit svoji fantazii, být mimo svět příkazů a zákazů dospělých, ve kterém platí jejich pravidla. I dospělí ale chápou hru jako ideální výchovný prostředek a mohou ji využívat během činností ve školní družině. Hra může podle Hájka (2007: 28) rozvíjet samostatnost, zodpovědnost, tvořivost, rozhodnost, schopnosti týmové spolupráce, taktické myšlení, strategické plánování a učí žáky vyrovnávat se s porážkami. Během hry si jednotlivec také může ověřovat své znalosti, dovednosti, ale i hodnoty a postoje a současně poznávat druhé a okolní svět (srov. HANUŠ a CHYTILOVÁ 2009: 114).

Pro děti mladšího školního věku je typický zvýšený zájem o pohybové aktivity. Podle pohybových schopností, výšky či síly jsou pak také posuzovány mezi sebou (srov. LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ 2006: 120). Přírozenou potřebu pohybu ještě podporuje dopolední sezení ve školních lavicích. To sice střídají přestávky, ale v dnešní době je děti často tráví s mobilními telefony v rukou a nevyužívají možnosti se protáhnout. Odpolední čas v družině nebo v zájmovém kroužku je pak pro ně možností, jak potřebu pohybu uspokojit.

Jednou z nejdůležitějších věcí je pro děti mladšího školního věku kontakt a přijetí vrstevnickou skupinou (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 338). Takovou skupinu nachází ve školní třídě, kde ale není tolik prostoru na komunikaci a další aktivity, které by děti společně rády provozovaly. Tento prostor pak nalézají ve školní družině, kde v jednom oddělení bývají společně děti ze stejné třídy. Děti preferovaná činnost pak může být možnost volné zábavy, povídání si atd.

Vrstevníci mohou v tomto věku uspokojovat i pocit citové jistoty a bezpečí, poskytují emoční oporu v různých životních situacích, slouží také jako určitá referenční skupina, se kterou může dítě srovnávat své vlastní výkony (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 340). Celkově jsou ale vztahy mezi dětmi na začátku školní docházky spíše povrchní a trvalejší vazby se vytvářejí až kolem desátého roku života (srov. LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ 2006: 140). Do té doby se u dětí také vyskytuje preference vrstevníků stejného pohlaví, která se může projevat i odmítáním kontaktu s dětmi opačného pohlaví (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 344–345).

Význam vrstevnické skupiny v období staršího školního věku ještě narůstá tím, jak se dospívající odpoutává od rodiny. Vrstevníci mají podobné problémy, sdílí společné názory a hodnoty a také si vzájemně poskytují zpětnou vazbu. Do 13 let bývají vrstevnické party složeny z jedinců stejného pohlaví, poté začínají vznikat smíšené party (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 423, 429).

V období staršího školního věku se dostávají do popředí hlubší zájmy, zároveň také vzrůstá potřeba seberealizace (srov. LANGMEIER a KREJČÍŘOVÁ 2006: 149; VÁGNEROVÁ 2012: 387). Naplnění těchto potřeb mohou děti najít ve školním klubu, v zájmových kroužcích, ve školním časopise nebo třeba participací na školní samosprávě. Dalším důvodem, proč zůstat ve školním prostředí i po vyučování, může být také doučování předmětů, se kterými mají žáci problém. Výhodou těchto doučování často bývá, že je vedou stejní pedagogové jako běžnou výuku, a mohou tedy dětem pomoci přesně s tím, co po nich budou během výuky požadovat.

Při práci s touto věkovou skupinou si však vychovatelé musí dát pozor na některé aspekty osobnosti, se kterými se budou potýkat, jako je např. nadměrná kritičnost, sklon polemizovat, přecitlivělost, vztahovačnost, odmítání výjimek či kompromisů, radikálnost atd. (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 388) Kromě toho musí vychovatelé reagovat na složitější problémy, jako je např. „závislost, alkoholismus a kouření, kriminalita a delikvence, virtuální drogy (počítače, televize, video), patologické hráčství (gambling), záškoláctví, šikanování, vandalismus a jiné formy násilného chování, xenofobie, rasismu, intolerance. Důležitou roli v této oblasti hraje primární prevence (srov. NEDOROST a VĚTROVEC 2005: 73).

Ve starším školním věku se také mění vztah k učení, který musí vychovatelé reflektovat tak, aby i např. v rámci školního klubu mohly probíhat vzdělávací procesy. Motivace k učení závisí na subjektivním významu učiva. Jestliže se jeví nepotřebné a samoúčelné, klesá i motivace k práci. Zároveň jsou dospívající kritičtější k výuce z toho důvodu, že již dokáží přemýšlet o různých variantách, jak by výuka mohla vypadat (srov. VÁGNEROVÁ 2012: 413).

Ve vztahu k vychovatelům se může projevat potřeba jednat s dospělým jako se sobě rovným. Při jednání s vychovateli se pak mohou projevat dva protichůdné přístupy, a to rozpaky či naopak příliš sebevědomé jednání (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 98).

## 2 Výchova mimo vyučování na daltonských školách v České republice

Cílem této kapitoly je zjistit, jak probíhá na daltonských školách v České republice výchova mimo vyučování uskutečňovaná ve školních družinách a školních klubech. Výzkumným vzorkem jsou tři výchovná zařízení na školách, které různými způsoby využívají daltonský plán a jeho principy ve své výuce. Sběr dat proběhl přímo v těchto zařízeních, a to především formou pozorování, dále pak s využitím analýzy dokumentů a nestrukturovaných rozhovorů s vychovateli školní družiny.

### 2.1 Daltonské školy v České republice

Od roku 1922, kdy Helen Parkhurstová popsala svojí pedagogickou koncepci v knize *Education on the Dalton Plan*, se daltonský plán či jeho některé prvky rozšířily po celém světě. Ačkoli Česká republika nepatří ke státům, kde je tento přístup hojně využíván, i zde se nachází školy, které principy daltonského plánu zahrnují do své výuky a vědomě se k němu hlásí. V rámci občanského sdružení Czech Dalton je to pak 18 škol základních i mateřských, z nichž dvě třetiny se nachází v Brně.

Tyto školy zavádějí v různé míře daltonské principy do své výuky. „Zachová-li učitel základní principy daltonské výuky, má víceméně volnou ruku v tom, jakým způsobem vede žáky, co po nich bude vyžadovat, na jakých pravidlech se společně dohodnou, jaký způsob „administrativy“ si ve třídě zvolí, kde budou zaznamenávat splněné úkoly, jakým způsobem budou provádět sebehodnocení a hodnocení učitele, jak kontrolu získaných vědomostí.“ (*Czech Dalton* [online])

Podle webových stránek jednotlivých daltonských škol jsou do výuky zařazovány především daltonské prvky, dále pak také daltonské bloky či projektová výuka. V původním pojetí, jak jej navrhla Parkhurstová, není daltonský plán v současnosti na českých školách využíván. Daltonská výuka se také může lišit v souvislosti s věkem žáků. Jinak je na českých školách zahrnována do výuky pro první a jinak pro druhý stupeň. Některé

školy kombinují prvky daltonského plánu ještě s dalšími alternativními přístupy. Zároveň je výuka složena také z výukových hodin, které lze najít na běžných základních školách, jež často využívají frontální výuku apod. (srov. webové stránky základních škol z asociace Czech Dalton 2019).

## 2.2 Sběr a zpracování dat

V rámci této práce jsem se v dubnu a květnu 2019 vypravila na tři různé základní školy využívající ve své výuce v různých podobách daltonské principy. Na webových stránkách těchto škol jsou volně k dispozici jak dokumenty týkající se samotných škol, tak dokumenty týkající se přímo zařízení pro výchovu mimo vyučování, ze kterých jsem doplňovala zjištěná data. Další dokumenty, např. tematické plány, třídní kniha, týdenní rozvrh apod., mi byly poskytnuty k nahlédnutí přímo při návštěvách zařízení. Cílem bylo metodou přímého otevřeného pozorování zaznamenat co nejvíce informací o dění ve školní družině, o jejích prostorách a případně dalších věcech souvisejících s jejím provozem.

Školy byly vybírány náhodně, v rámci domlouvání návštěv jsem komunikovala ještě s dalšími dvěma školami. Ty mi ale sdělily, že ve školní družině daltonský plán nijak nereflktují. Proto jsem se vypravila na následující tři školy. Vybrané školy se lišily v několika základních charakteristikách:

- velikost – od 300 do 700 žáků;
- daltonský plán – školy se lišily z hlediska toho, jak dlouho již daltonský plán využívají v praxi, a také v tom, jak ho do výuky zapojují;
- další specifika školy – školy nabízely rozšířenou výuku některých předmětů.

Naopak se všechny navštívené školy shodovaly ve své nabídce zařízení pro výchovu mimo vyučování. Ve všech školách se nacházela školní družina a byla zde možnost navštěvovat interně i externě zajišťované kroužky. Mimo to pak školy nabízely i další možnosti trávení volného času související např. s rozšířenou výukou některých jazyků nebo s dalšími specifiky dané školy. Na některých školách funguje např. školní časopis,

sportovní klub či klub nadaných dětí (srov. webové stránky základních škol z asociace Czech Dalton).

Abych mohla alespoň částečně porovnat přístup daltonských škol k výchově mimo vyučování, navštívila jsem na těchto školách právě školní družinu. Toto školské zařízení se běžně nachází nejen na mnou vybraných školách, ale i na všech ostatních základních školách ze sdružení Czech Dalton (srov. webové stránky základních škol z asociace Czech Dalton 2019).

Maximální počet žáků v jednom oddělení školní družiny na těchto školách je 30, ačkoli ne všechna oddělení jsou do tohoto počtu naplněna. Většina oddělení školních družin v mnou navštívených školách se nachází v učebnách pro školní výuku. Pouze na jedné ze škol má školní družina k dispozici také prostory vlastní. Tyto postačují přibližně z poloviny, proto i zde jsou využívány třídy pro běžnou školní výuku. Vychovatelky toto shodně považují za problém, protože se musí přizpůsobovat rozvrhu třídy, do které odpoledne chodí se svým oddělením, a také souvisejícím prostorovým omezením. Zároveň třídu mohou využívat (a zpravidla také využívají) učitelé, kteří si zde chtějí připravovat výuku na druhý den, čímž mohou částečně narušovat nebo omezovat provoz družiny.

Všechny navštívené školní družiny měly podobně nastavený denní program. Ranní program školní družiny (tzv. „ranní družina“) začíná mezi 6:00 a 6:30 a končí před začátkem vyučování. Po vyučování se žáci opět scházejí ve svých odděleních a společně odcházejí na oběd. V průběhu odpoledne se pak střídají různé aktivity, podstatnou část programu má tvořit pobyt venku. Provoz školní družiny pak končí mezi 16:30 a 17:00.

Na všech třech školách návštěva probíhala obdobně. Před obědem jsem se připojila k jedné z vychovatelek, která mě uvedla do denního programu, vyzvedly jsme společně děti a šly na oběd. Poté jsem s daným oddělením strávila odpoledne, kdy jsem měla možnost podívat se do prostorů, kde činnost školní družiny probíhá, sledovat průběh činností a nahlédnout do třídní knihy a dalších dokumentů souvisejících s chodem školní družiny. Odcházela jsem v době, kdy činnost mnou navštíveného oddělení končila.

V průběhu pozorování jsem měla možnost si zapisovat poznámky a také se přímo doptávat vychovatelek na další věci týkající se přímo daného oddělení školní družiny, školní družiny jako celku nebo dané školy, ve které je školní družina organizována. Rozhovory probíhaly spíše formou doptávání se na činnost a měly povahu pouze

doplňujících informací k pozorování. Protože jsem nechtěla zbytečně narušovat pozornost vychovatelek nebo zbytečně poutat pozornost dětí dalšími technickými prostředky, rozhovory jsem nezaznamenávala na diktafon. Informace od vychovatelek jsem si zaznamenávala písemně, formou volných citací. Některé materiály, jako např. měsíční tematický plán, jsem zaznamenala fotograficky. Veškeré informace jsem poté zpracovala do následujícího textu.

## **2.3 Informace získané na základě pozorování, rozhovorů a analýzy dokumentů**

### **2.3.1 Škola 1**

#### **Popis učebny**

Pozorování v této škole proběhlo v hlavní třídě školní družiny, protože zde probíhá jak ranní program pro všechny děti, které ráno školní družinu navštěvují, tak odpolední program a v pozdější části odpoledne sem přichází děti opět ze všech oddělení. Proto je tato třída oproti ostatním nejvíce vybavena potřebami pro školní družinu. Třída je ale během dopoledne zároveň využívána k běžné výuce, takže kromě vybavení pro školní družinu je zde také vybavení běžné školní třídy (jsou zde lavice pro dva, seřazeny klasicky ve třech řadách).

Vepředu vlevo se nachází učitelský stůl, vedle něj televize a rozvrh hodin. Za ním stojí skříně s různými šanony. V pravém předním rohu je umístěno umyvadlo a koš na odpadky. Vedle něj vpravo se nachází vchodové dveře (které jsou po celou dobu mé návštěvy otevřené) a vedle nich jsou vyvěšeny rozvrhy se službami. Podél pravé stěny stojí skříně. Na nich je nalepen daltonský plán a pravidla daltonu.

Podél zadní stěny jsou opět umístěny skříně, na prostřední z nich visí pravidla chování ve třídě. V pravé části skříní jsou položeny šanony jednotlivých dětí, do kterých si ukládají materiály z daltonu. Ve spodní části prostřední skříně jsou zásuvky s výrobky. V levém zadním rohu má vychovatelka svůj stůl. Skříně za ním jsou pak jediné skříně s vybavením družiny; nachází se zde různé hračky, deskové hry, stavebnice apod. Levá stěna je prosklená a na parapetech leží pastelky a papíry, které mohou děti využívat.

## **Průběh pozorování**

V den návštěvy jsou žáci prvních tříd na škole v přírodě. S vychovatelkou 1 jdeme nejprve vyzvednout jednoho chlapce z první třídy, který na školu v přírodě nejel a byl dnes ve třídě s žáky z druhé třídy. Vychovatelka 1 ještě něco řeší s další učitelkou a posílá mě s chlapcem napřed do třídy školní družiny. Chlapec mě tam dovede sítí chodeb. Chvilku si s ním povídám, ale vypadá dost stydlivě a odpovídá jednoslovně, takže poté čekáme v tichosti na chodbě na lavičkách, protože třída je zamčená.

Poté co přijde vychovatelka 1, si odkládáme věci do třídy a jdeme na oběd, aby chlapec nemusel čekat na zbytek třídy, která přijde až později. Ve školní jídelně je úplně prázdné, vychovatelka 1 už je naobědvaná, a tak obědvá pouze chlapec. Poté se vracíme zpátky do družiny, kde si vychovatelka připravuje nějaké věci na vyrábění a vypráví mi, co se bude během odpoledne dít.

Po půl jedné přichází asistentka s několika dětmi a kolem tři čtvrtě přivádí další. Celkově je tedy ve třídě kolem 20 dětí. Všichni si ukládají tašky po pravé straně učebny a různě se pohybují po učebně, stejně jako asistentka s vychovatelkou. Vychovatelka 1 také ukazuje asistentce, co chce s dětmi vyrábět. Postupně se všichni přesouvají na koberec, kde si povídají. Těsně před jednou odchází vychovatelka 1 a asistentka s dětmi na oběd. Se mnou zůstávají ve třídě pouze dva chlapci, kteří už jsou naobědvaní. Ti si hrají s legem a chvílemi se o něj přetahují a hádají.

Ve čtvrt na dvě se ve třídě mihne vychovatelka 1 s tím, že si odchází něco zařídit. O pár minut později se vrací i asistentka s dětmi a ptá se mě, zda se vychovatelka 1 vůbec vrátí. Děti se ve skupinkách začínají věnovat různým aktivitám – hra s legem, stříhání obrázků, kreslení, povídání si. Různě tyto aktivity střídají. Asistentka mezi tím vyrábí vzorový výrobek, který pak mají děti samy tvořit.

Jedna holčička ke mně přichází s dotazem, zda si mohou vzít kostky. Odpovídám, že neví, ať se zeptají paní asistentky. Jdou tedy za ní. Ta se jich ptá, zda je mají běžně povolené od paní vychovatelky. Když odpoví, že ano, mohou si je vzít. (Z pozdějšího rozhovoru zjišťuji, že asistentka je v této třídě výjimečně kvůli škole v přírodě.)

V půl druhé přichází ke dveřím třídy vychovatelka 2 a volá k sobě všechny kluky. Zřejmě něco provedli, protože se jich ptá: „U vás někdo?“ a tváří se podezřívavě. Kluci ale asi odpovídají, že o ničem neví, protože vychovatelka 2 po chvíli odchází.

Během další půlhodiny mají děti stále volný program, různě mění činnosti a některé už odcházejí domů, často v doprovodu starších sourozenců. Chlapec z první třídy chodí

po třídě a asi neví, jak by se zapojil do hry se staršími dětmi. Asistentka si po vytvoření výrobku odchází číst dopředu k učitelskému stolu.

Za deset dvě dává asistentka pokyn, aby se začaly připravovat a uklízet po sobě děti, které odchází ve dvě hodiny domů. Ona sama prý odchází také ve dvě, a tak mi dává lísteček s časem odchodu jednoho z chlapců. Těsně před druhou pak přichází vychovatelka 2 z vedlejší třídy a svolává ty, co odchází. Ve třídě už zbývá pouze 8 dětí, ale začínají přicházet nové, spolu s vychovatelkou 2. Asistentka jí dává nějaké pokyny a sama odchází.

Ve dvě se vrací vychovatelka 1 a vysvětluje mi, co se děje – normálně se ve dvě hodiny chodí ven, ale protože začalo pršet, bude se promítat film pro zbylé děti ze všech oddělení. Vychovatelka 2 zapojuje projektor a pouští nějaký dětský film, který všichni až do tří hodin sledují. Obě vychovatelky během filmu sedí se mnou vzadu u stolu vychovatelek a povídají si spolu či se mnou. Děti sedí na různých podsedácích v prostoru mezi tabulí a prvními lavicemi a sledují film.

Před třetí vyvolává vychovatelka 2 děti, které odchází ve tři, ať po sobě uklidí a jdou se převléct do šaten. Film vypíná zhruba v polovině s tím, že další část shlédnout, až bude příště špatné počasí a nebudou moci jít ven. Vychovatelka 1 nejdříve hledá svůj batoh různě po třídě, když ho nenachází, odchází ho hledat někam jinam. Děti stojí ve frontě u učitelského stolu, kde sedí vychovatelka 2 a zapisuje si, kdo zůstal v družině. Potom vychovatelka 2 rozsvěcuje a roztahuje žaluzie a říká dětem, aby si šly hrát.

Ve třídě zbývá 13 dětí, z nichž 5 bude odcházet na judo. Vychovatelka 1 bude také odcházet, protože dnes nemá odpolední. Vzhledem k předchozí domluvě odcházím s ní. Následovat prý bude už jen volný program pro zbývající děti ze všech oddělení.

## **Organizační informace**

Denní režim:<sup>3</sup>

6:00-7:40	Ranní provoz (individuální hry, odpočinková činnost, relaxace)
11:40	Oběd a odpočinková činnost podle konce vyučování
do 14:00	Tematické okruhy
14:00-15:00	Pobyť venku, kroužky, činnost dle měsíčního plánu
15:00-15:30	Příprava na výuku, svačinka
15:30-16:30	Individuální hry, odpočinková činnost

---

<sup>3</sup> Informace převzaty z webových stránek školy 1.



Z rozhovoru s vychovatelkami jsem se také dozvěděla, že mimo tento denní režim realizuje školní družina i různé speciální akce společně pro některá nebo všechna oddělení. Jsou to různé výlety, přednášky, výstavy, sportovní olympiády atd. Výlety pořádá družina i místo školní výuky. Na tyto výlety jezdí děti z družiny, ale berou i děti, které do družiny nechodí, aby nezůstaly samy ve škole a nebyly vyřazené z kolektivu, protože především v prvním a druhém ročníku je do školní družiny zapsána naprostá většina dětí, a ve škole by tak zůstali jen jednotlivci.

Vychovatelky v této družině pracují kromě standardního odpoledne také jednou týdně do pozdějšího odpoledne se zbylými dětmi ze všech oddělení a jednou týdně jsou i v ranní družině. Zároveň většina z nich pracuje ještě jako asistentky pedagoga nebo mají ještě nějaký další úvazek, takže často tráví ve škole celý den.

Ve škole je zakázáno používat mobilní telefony, žáci je musí mít vypnuté v taškách. Mohou je ale použít, když jim to učitel nebo vychovatel dovolí.

### **2.3.2 Škola 2**

#### **Popis učeben**

V této škole jsem navštívila dvě třídy. První byla vybavena jako běžná třída, v její zadní části byl koberec a stůl pro vychovatelku. V této třídě jsem s dětmi strávila pouze několik minut před obědem, poté jsem se přesunula do další třídy, která je určena pouze pro účely školní družiny. Oproti běžným třídám je podlouhlá. Na kratší straně v pravé části jsou vstupní dveře. Vedle dveří vlevo pak stojí stůl vychovatelky, za kterým jsou nízké skříňky s různými šanony apod.

Celou dlouhou levou stěnu a také zadní stěnu vyplňují okna. Podél velké části pravé stěny stojí skříně s různým vybavením pro družinu: knížky, hračky, psací potřeby. Za těmito skříněmi se nachází ještě dveře do kabinetu pro vychovatelky, do kterého se dá projít pouze těmito dveřmi. Přímo z kabinetu je pak vidět pouze do zadní poloviny třídy.

V první polovině třídy (směrem od dveří) se pod okny nachází lavice s židlemi, vždy pro čtyři žáky. V druhé polovině místnosti je tím vytvořeno relativně prostorné místo na hraní. Vzadu jsou ještě další malé skříňky. V pravém zadním rohu je malé volné místo mezi skřínkami, kam není vidět a děti se tam mohou schovat.

## **Průběh pozorování**

S vychovatelkou 3 a 4 se setkávám v jejich kabinetu, kde mi vychovatelka 3 vysvětluje, jak bude odpoledne probíhat. V 11:45 odcházím s vychovatelkou 4 pro děti do různých tříd školy. Poté, co jsou všichni s námi, přecházíme do třídy družiny, která se dopoledne používá k běžné výuce. Zde si všichni sedají dozadu na koberec, kde si chvíli povídají. Vychovatelka 4 jim sděluje, že je dnes na programu vyrábění komiksů.

Ve 12 hodin odcházíme na oběd. Chvíli čekáme na chodbě, aby se v jídelně nevytvořila fronta. Po pár minutách ale vcházíme dovnitř a děti mohou rovnou k pultu pro jídlo. Jídelna je skoro celá zaplněná, protože je zde místo pouze pro cca 70 strážníků. Děti si samy nabírají hlavní chod a vychovatelka 4 jim přináší polévku. Vychovatelka 3 už obědvá u stolu se svou třídou. Já na ně čekám u dveří a, poté co dojí, odcházíme do jejich třídy, protože s nimi mám strávit odpoledne.

Ve čtvrt na jednu přicházíme do třídy a všichni si sedají do lavic. Holčička v první lavici mi říká, ať se posadím k ní. Beru si tedy jednu židli a přisunuji ji k lavici z druhé strany, takže sedím zároveň i vedle stolu vychovatelky.

Vychovatelka 3 vybírá jednu holčičku, která umí dobře číst. Jejím úkolem je nahlas přečíst kapitolu z knihy o české historii. Po přečtení se pak vychovatelka 3 ptá, o čem příběh byl, jak se jmenovaly některé postavy atd. Potom mají děti za úkol pracovat na komiksech. V tomto oddělení už je mají rozpracované, někdo už má komiks dokonce úplně hotový. Někteří pracují sami, jiní ve dvojicích. Ti, co mají hotovo, si mohou zvolit vlastní aktivity, a tak většinou odchází do zadní části třídy, kde si povídají a hrají.

Ve 12:45 odchází většina dětí na angličtinu a ve třídě jich zbývá pouze pět. Ty si samy hrají. Po dovolení mohou děti i různě opouštět družinu, např. něco si koupit v automatu, vyprovázet do šatny ty, kteří odcházejí, aby jim odemkly, nebo jít hrát na chodbu pin pong, u kterého je pořád obsazeno a čeká se na něj fronta.

Vychovatelka 3 mi mezitím vypráví o tom, jak to v družině chodí. Bere mě také do kabinetu, do něhož se vstupuje v zadní části třídy, takže částečně vidíme i na děti do třídy. Ukazuje mi třídnici, školní řád, plány akcí atd. Jedné holčičce není dobře, a tak se vychovatelka spojuje s její matkou, aby si ji vyzvedla dříve.

V půl druhé se vracejí děti z angličtiny. Zbylou dobu mé návštěvy mají stále za úkol dodělávat komiksy nebo si vybrat jinou aktivitu podle jejich zájmu. Oblíbená zábava je schovávat se v zadním rohu třídy, kam není moc vidět, a tam si povídat. Počasí není ideální, a tak se nepůjde ven. Zároveň se ve třídě stále střídají děti, které přichází

a odchází na různé kroužky. Některé děti už také odchází domů, takže se počet dětí ve třídě neustále mění.

### **Organizační informace**

Denní režim<sup>4</sup>

- 6:30-7:45 Ranní provoz (odpočinkové a spontánní činnosti)
- 11:40-14:00 Oběd, odpočinkové aktivity a odpočinkové činnosti
- 14:00-15:00 Vycházky, aktivity na školním hřišti, v tělocvičně, celodružinové akce (v této době děti nelze z družiny vyzvedávat)
- 15:00-17:00 Příprava na vyučování, spontánní a odpočinkové činnosti, odpolední kroužky

Z rozhovoru s vychovatelkou 3 jsem se také dozvěděla, že mimo tento denní režim podniká družina i různé speciální akce společné pro všechna oddělení. Jednou měsíčně např. chodí do kina. Také se účastní akcí s ostatními školními družinami v jejich části města, např. sportovních olympiád, soutěží, literárních a výtvarných výstav atd. Všechna oddělení se ve čtyři hodiny slučují. Starší děti (3. a 4. ročník) si v tu dobu mohou vypracovávat domácí úkoly, mladší nesmí.

### **2.3.3 Škola 3**

#### **Popis učebny**

Navštívená třída je dopoledne využívána pro školní výuku. Jsou zde tři řady lavic pro dva po pěti lavicích. Vlevo vpředu se nachází učitelský stůl a za ním směrem ke stěně další stůl s počítačem. Uprostřed stojí klasická tabule na křídlo, za kterou visí plátno na promítání. Na stropě je umístěn projektor a na stěnách jsou rozmístěny dva reproduktory. V pravém předním rohu je dřez s odpadkovými koši, v pravé stěně dveře a háčky, na kterých jsou navěšeny pytle, zřejmě s oblečením a obuví. Podél pravé stěny stojí skříně. Na nich visí různé bodovací tabule. Nad skříněmi jsou pověšeny historické mapy a další nástěnné obrazy, např. násobilka, slovní druhy apod.

Vzadu vpravo stojí stůl vychovatelky, který je zcela zaplněný různými věcmi, většinou výrobky, pomůckami na vyrábění či nějakými papíry. Za stolem je pověšený erb

---

<sup>4</sup> Informace převzaty z webových stránek školy 2.

(velký papír cca A1), který vyráběly děti v družině na začátku roku - každý vybarvil část erbu. Podél celé zadní stěny stojí skříně s věcmi. Pro družiny jsou vyhrazeny pouze spodní části dvou skříní v levé části. Na skříních jsou vyskládány kufříky a šanony se jmény. Vzadu vlevo jsou dva stoly pro asistenty, otočené čelem k sobě. V zadní části třídy je koberec. Celá levá stěna je prosklená.

### **Průběh pozorování**

S vychovatelkou 5 čekáme na děti ve třídě. Pět minut po půl jedné je přivádí asistentka. Věci si odkládají vpředu u tabule a všichni si jdou sednout dozadu na koberec. Vychovatelka je ještě napomíná, ať si uklidí klíčenky, které mají většinou na krku.

Vychovatelka si sedá do poslední lavice v řadě u dveří a otáčí se směrem k dětem na koberci, protože její stůl je celý zaplněný věcmi. Napomíná děti, které mají pořád ještě klíčenky, aby si je uklidily. Poté zapisuje docházku. Čte postupně všechna jména. Dvě děti přitom vyrušují, a tak je vykazuje z koberce, aby si sedly do lavice. Pak popisuje, jaký bude dnešní program.

Před jednou hodinou posílá děti ke dveřím. Protože jsou hlučné, vrací je zpátky na koberec. Poté je posílá znovu, to už jsou tišší. Jdeme na oběd, kde čekáme ve frontě. Vychovatelka s asistentkou kontrolují, zda jsou děti zticha a postupují ve frontě.

Když se dostáváme do jídelny, první dvě děti čekají bokem, protože mají speciální dietu, kterou jim kuchařka ohřívá. Ostatní si nabírají jídlo a vychovatelka s asistentkou jim nalévají pití. Všichni si sedají ke stejným stolům, aby byli pohromadě a nepomíchali se s dětmi z jiných oddělení.

Ve 13:20 se děti odchází řadit pod schody a čekat tam na vychovatelku a ostatní děti. Ta je pak několikrát přepočítává. Po návratu do třídy si děti opět sedají dozadu na koberec. U učitelského stolu vpředu sedí učitelka a něco tam dělá. Vychovatelka všem přiděluje body za různé úkoly z celého týdne včetně dneška. Postupně čte jména dětí a ty jí mají říct, jestli dnes šly spořádaně na oběd. Většinou odpovídají: „ano“, „myslím, že ano“, „snad ano“. Děti se pak mohou podívat do zápisků, kolik mají celkově bodů.

Vychovatelka pak dává dětem na výběr: buď s ní mohou vyrábět, nebo mít volnou zábavu. S vychovatelkou jde k lavicím pod okno tvořit sedm dětí. Další děti si povídají, kreslí, hrají s legem nebo hrají karetní hry vzadu na koberci.

Před tři čtvrtě na dvě se zvedá učitelka a odvádí do šaten děti, které ve tři čtvrtě odchází domů. V tu chvíli se vrací asistentka z oběda. U vychovatelky zbyly pouze čtyři

holčičky, které skládají papíry. Asistentka si chvíli povídá s vychovatelkou a pak si sedá do lavice uprostřed, kde nikdo není. Poté různě obchází třídu a tiší děti.

Vychovatelka si ke mně sedá a vypráví mi o družině. Asi po dvaceti minutách ji pak vyruší jedna holčička, aby spolu šly připravit něco předem domluveného na nástěnky. Před půl třetí se pak začínají ozývat děti (hlavně chlapci), že chtějí jít ven. Vychovatelka nejdřív říká, že není moc hezky a že holky mají něco rozpracované, že se půjde až zítra.

Pak přichází do třídy nějaká paní (zřejmě také vychovatelka či asistentka) a zkoumá počasí z okna a domlouvají se s vychovatelkou. Pak vychovatelka křikem ztišuje děti a říká jim, ať začnou uklízet, aby se mohlo jít ven. Holčičky na to reagují negativně, protože chtějí pokračovat ve vyrábění. Kluci se naopak radují a začínají rychle uklízet. Vychovatelka pak ještě něco věší na nástěnku a chvíli si se mnou povídá.

Před tři čtvrtě na tři jdou k šatnám a chystají se jít ven, kde ale nebudou dlouho, protože ve tři hodiny se zase vrací dovnitř do třídy společně pro různá oddělení.

## **Organizační informace**

### Denní režim<sup>5</sup>

- 6:00-7:35 Ranní provoz (odpočinková činnost)
- 11:40-15:00 Oběd, odpočinkové činnosti, zájmové a rekreační činnosti, pobyt venku
- 15:00-16:30 Zájmové činnosti, svačina, spojování oddělení
- 16:30-17:00 Zájmové činnosti, příprava na vyučování, svačina

Z rozhovoru s vychovatelkou jsem se také dozvěděla, že jedenkrát měsíčně chodí celá družina do divadla. Jiné společné akce nemají, záleží na konkrétní vychovatelce, co s dětmi podnikne. Dále pak, že děti nesmí používat mobilní telefony, mohou je mít pouze v tašce. V družině se nesmí dělat domácí úkoly.

Bodovací systém zavedla letos vychovatelka z toho důvodu, že děti z jejího oddělení byly hodně neukázněné, a tak jim začala bodovat různé aktivity, jako např. cestu a čekání ve frontě na oběd.

---

<sup>5</sup> Informace převzaty z webových stránek školy 3.

### **2.3.4 Uplatnění daltonských principů v pozorovaných školních družinách**

V této části popíši, jak jsou daltonské principy uplatňovány během plánování a realizace činnosti v mnou navštívených školních družinách. Protože se jednotlivá zařízení zásadně neliší, budu hovořit obecně o všech zařízeních najednou.

#### **Výchovné a vzdělávací cíle**

Výchovné a vzdělávací cíle školních družin jsou popsány ve školních vzdělávacích programech. Ačkoli se počtem a formulacemi obecných cílů ŠVP jednotlivých školních družin liší, obsahově jsou si podobné. ŠVP všech školních družin zmiňují klíčové kompetence (kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální interpersonální, občanské a k trávení volného času) a požadavky na volný čas (pedagogické ovlivňování volného času, požadavek dobrovolnosti, zajímavosti a zájmovosti, aktivity, citlivosti a seberealizace).

Dále jsou zde stanoveny obecné cíle, např. rozvoj osobnosti žáka, rozvoj jeho dovedností a schopností atd. V žádném ze ŠVP nebyl konkrétně zmíněn daltonský plán. Jedním ze zmiňovaných cílů ale bylo např. „rozvíjení osobní samostatnosti“ nebo také „využívat dětské zvědavosti k samostatnému myšlení a tvoření vlastních prací“, takže určité odkazy na daltonské principy zde lze také najít.

Měla jsem také možnost nahlédnout do tematických plánů družin. V nich jsou tematicky rozděleny aktivity pro jednotlivé měsíce a týdny. Jedním z témat pro měsíc květen bylo např. „Co vše zvládneme“. K danému tématu jsou poté rozepsané konkrétní aktivity v průběhu daného období, např. na vycházce pozorujeme drobné živočichy, hrajeme hru „poznej podle zvuku“. K aktivitám jsou dále přiřazeny jednak okruhy, kterých se dané téma týká, a zároveň klíčové kompetence, které dané aktivity rozvíjí. Mezi okruhy témat patřily např. tyto: člověk a příroda, místo, kde žijeme, lidé kolem nás, informační a komunikační technologie aj. Celkově tedy pak plán vypadal např. takto: měsíc květen; téma „Co vše zvládneme“; okruh „Rozmanitost přírody“; aktivita „Na vycházce pozorujeme drobné živočichy“; kompetence, které aktivita rozvíjí 1, 2, 3 (přičemž každé číslo je znakem pro konkrétní kompetenci).

#### **Obsah a organizační formy činností**

V celkovém přístupu k výchově se jednotlivá zařízení v podstatě nelišila. Všechny školní družiny měly ve svých plánech zahrnuty podobné tematické okruhy činností, kterým se

s dětmi chtějí věnovat. Řády školních družin obsahovaly také stejné okruhy, jako např. provozní dobu a režim dne, komu je družina určena, jaké využívá prostory, jak se mohou děti do družiny hlásit, jaká mají práva a povinnosti, podmínky docházky, bezpečnost práce apod. Školní družiny ze školy 1 a 2 mohou podle řádu využívat i další prostory, jako je např. tělocvična či školní zahrada. U školních družin ze škol 2 a 3 byl také přímo specifikován čas, ve kterém rodiče mohou nebo nemohou děti z družiny vyzvedávat. Zajímavé je, že v řádu školní družiny ze školy 1 nebylo oproti ostatním dvěma školním družinám v právech dítěte uvedeno, že má právo vyjádřit se k rozhodnutím a k aktivitám, které v družině probíhají. V řádech dvou školních družin, kde se o těchto právech dětí hovořilo, bylo zároveň uvedeno, že těmto vyjádřením musí být věnována dostatečná pozornost s ohledem na věk dítěte a stupeň jeho vývoje.

Činnosti družiny zahrnovaly pravidelné i příležitostné činnosti, odpočinkové a spontánní aktivity. Mezi pravidelné činnosti jsou zařazovány především zájmové činnosti, ať už přímo zájmových kroužků nebo dalších činností sportovních, kreativních apod., které jsou nabízeny přímo vychovatelkou daného oddělení. Mezi příležitostné akce navštívené družiny zařazují především návštěvy divadla a kina nebo účast na různých sportovních olympiádách atd.

Vychovatelky během své práce využívají různorodé organizační formy i výukové a výchovné metody. Hromadnou formou probíhalo např. společné sledování filmu, čtení z knihy či reflexe aktivit. Ve skupině spolupracovaly děti pouze při práci na komiksech, ostatní činnosti probíhaly individuální formou. Hlavní činností byla ve všech navštívených školních družinách hra, které se děti mohly věnovat v podstatě kdykoli, pokud se neřešily nějaké organizační věci. Dále byly využívány tyto výchovné metody: vysvětlování, rozhovor, práce s textem, uvádění příkladu, nácvik pracovních dovedností či metoda režimu.<sup>6</sup>

Vychovatelky mi při rozhovoru sdělily, že nechtějí děti ve školní družině přetěžovat, protože děti přicházejí unaveny ze školní výuky, kde se musí soustředit a sedět v lavicích. Proto společné a organizované činnosti dělají jen v určitém časovém úseku (často po obědě). Poté už mají děti volno, aby si spolu mohly hrát a povídat. Zároveň také chodí každý den, pokud je příznivé počasí, ven, aby měly děti dostatek pohybu. Na dvou

---

<sup>6</sup> Tato metoda umožňuje dětem navyknout si na konkrétní postup či činnost jejím pravidelným opakováním (srov. SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 133).

školách se pak v pozdějších hodinách mohou také věnovat přípravě na výuku. U dětí v první a druhé třídě ale preferují, aby se děti připravovaly na výuku doma s rodiči.

### **Základní principy daltonského plánu: svoboda, spolupráce a samostatnost**

Na všech třech školách měly děti během méj návštěvy většinu času možnost vybírat si samy, co budou dělat. Povinně musely jít společně na oběd a případně se zúčastnit jedné další aktivity, např. sledování filmu. Jinak si však mohly vybírat ze všech možností, které družina nabízí (hrát hry, něco vyrábět, povídat si), případně si mohly vybrat, zda se připojí k činnosti vedené vychovatelkou, nebo se budou věnovat něčemu jinému. Většinou ale musely setrvávat v dané třídě, nemohly se např. rozhodnout jít navštívit spolužáky do jiné třídy či jít samy ven. Na základě povolení od vychovatelky se mohly pohybovat na chodbě, jít na záchod, do šatny apod.

Děti se většinu času mohly domlouvat mezi sebou, co chtějí dělat a s kým. Kromě chvíle, kdy na škole 2 spolupracovaly děti na tvorbě komiksů, neměly jinak během mých návštěv žádný konkrétní úkol, v rámci kterého by byla nutná spolupráce. Tím pádem se děti spíše věnovaly aktivitám jako vyrábění, kde sice seděly společně u stolu, ale každý pracoval na svém díle. Při společně vykonávané samostatné činnosti si ale děti zpravidla povídaly. Děti rovněž hrály různé hry, kdy nějakým způsobem musely spolupracovat na dohodnutí pravidel a jejich dodržování nebo při domlouvání nové hry.

Jak jsem zmínila již v předchozím bodě, děti neměly žádné konkrétní úkoly nebo nějaký plán úkolů, jak je tomu obvykle při daltonském vyučování, takže samostatnost v jejich plánování a rozhodování byla omezena pouze na výběr aktivit, které mohou dělat a nemusí. Každý si tedy mohl samostatně vybrat činnost, kterou chce dělat, ale zároveň ji nemusel dokončit. Při vybraných aktivitách si pak děti samy sháněly potřebné pomůcky a samy tyto aktivity vykonávaly, případně si samy hrály nebo se věnovaly jiné činnosti, kterou si vymyslely nebo která vyplynula ze situace (např. si s nimi někdo začal povídat). Někdy byl dětem přidělen úkol jít např. odemknout šatnu spolužákovi a vrátit se s klíčem nebo dojít něco vyřídit.

Z mého pozorování bych tedy neoznačila pozorované školní družiny za specificky daltonské, ale za běžné družiny, které využívají některé principy daltonského plánu. Zřejmě to však nedělají z toho důvodu, že by byly daltonské, ale proto, že se tyto principy samy o sobě hodí pro daný typ výchovného zařízení. Podle slov vychovatelek není ze strany škol požadavek na to, aby školní družiny daltonské principy využívaly nebo aby se samy vychovatelky o daltonské principy hlouběji zajímaly.



### **3 Principy daltonského plánu ve výchově mimo vyučování**

V předchozích kapitolách bylo uvedeno velké množství podmínek výchovy a požadavků na školská výchovná zařízení, se kterými se musí vypořádat především vychovatelé daných zařízení. Dále pak to, jak výchova mimo vyučování probíhá ve vybraných školních družinách. V této části práce se pokusím popsat, jak by zmíněné požadavky mohly být splněny současně s cíleným využíváním principů daltonského plánu ve výchově mimo vyučování.

#### **3.1 Daltonský plán ve školní družině**

Na školní družinu jsou kladeny čtyři hlavní požadavky, které jednak vycházejí z původního smyslu družiny (či útulku) a které jsou také spojené s vývojem určitých oblastí lidského života, na které musí výchovná zařízení reagovat.

V minulosti byla školní družina zřízena jako zařízení pro hlídání dětí. Ačkoli tento požadavek stále přetrvává, neměl by být tím hlavním, podle čeho se budou školní družiny při své činnosti řídit. V opačném případě by totiž školní družiny mohly být pouze sociální službou, kde nemusí pracovat kvalifikovaní vychovatelé, ale kde by naopak měli být zaměstnáni sociální pracovníci (nebo pracovníci ostrahy, pokud by se mělo jednat pouze o „hlídání“). Tato zařízení by pak ani nemusela být zřizována v rámci škol, mohla by být podobná např. dětským centrům nebo dětským koutkům, často zřizovaným v obchodních domech, kde mají děti možnost trávit pod dohledem potřebný čas. Zároveň by zde nemusely být sledovány žádné další výchovné či dokonce vzdělávací cíle. Zaměstnanec by měl pouze za úkol dohlédnout na to, aby žádné dítě neopustilo prostor bez svých rodičů, aby se nezranilo nebo nepoškodilo vybavení.

Jak jsme ale doposud zjistili, na školní družinu jsou kladeny také další nároky, kterým by podobné dětské koutky nevyhovovaly. Jsou to zejm. požadavky na:

- výchovně-vzdělávací činnost, tj. získávání nových znalostí a vědomostí, rozvoj klíčových kompetencí včetně kompetence volnočasové, formování názorů a postojů, příprava na vyučování, samostatná práce;
- sociálně-preventivní činnost, tj. primární prevence sociálně patologických jevů;
- volnočasová činnost, tj. zájmové aktivity, pobyt venku spojený s dostatečným pohybem, odpočinkové aktivity.

Tyto nároky již mají výchovný či vzdělávací charakter, a měla by tedy na ně být zaměřena pozornost ve všech školních družinách. Jak bylo ukázáno v první kapitole, v cílech školních družin bývají všechny tyto oblasti zohledněny, stejně tak byly tyto cíle sledovány i během mých návštěv daných zařízení. V každé z těchto oblastí je zároveň určitým způsobem zahrnut i některý princip daltonu, který je možno nejen v této oblasti rozvíjet a podporovat. V následujících podkapitolách postupně rozeberu podrobněji každý z principů s ohledem na práci ve školní družině.

### 3.1.1 Svoboda

Stejně jako mnoho dalších alternativních směrů zdůrazňuje daltonský plán především svobodu jedince, který má právo rozhodovat se sám podle svého nejlepšího vědomí s různou mírou dopomoci dospělých podle jeho momentálních dispozic k takovému rozhodování. Ačkoli je např. v *Psychologickém slovníku* (HARTL a HARTLOVÁ 2000: 577) svoboda definována jako „pocit jedince, že veškeré rozhodování má ve svých rukou, že vnější vlivy hrají v jeho chování pranepatrnou roli,“ nemusí tento pocit plně reflektovat skutečnost. Může to být pouze subjektivní dojem, jehož původ pramení z neznalosti okolností (srov. NAKONEČNÝ 1995: 350).

V případě daltonského plánu je svoboda chápána jako možnost volit z výběru. V rámci výuky jsou v původním pojetí Parkhurstové nastavena jasná pravidla (výukové plány, postup při jejich plnění atd.), která musí všichni dodržovat. V rámci těchto plánů ale mají žáci možnost volit si časový harmonogram, konkrétní postup plnění i prostředí, včetně toho, zda budou s někým chtít spolupracovat. Nemají je z jejich práce vyrušovat ani učitelé, ani zvonění, které by nějak oddělovalo hodiny a rušilo by tak žáky v jejich soustředění a studijním nasazení.

Školní družina je už ze své podstaty právě takovým zařízením, které v rámci určitých pravidel umožňuje svobodné jednání jednotlivců. Jak doložila návštěva konkrétních

školních družin na daltonských školách, vychovatelky záměrně chtějí dopřát dětem co nejvíce svobody, zejm. s ohledem na vyřízení dětí v rámci školní výuky. Tento princip svobody ale uvádí do praxe tím, že po splnění povinných činností, jako je oběd či pobyt venku, mají děti absolutní svobodu ve výběru činností. Tato svoboda samozřejmě není neomezená, ale je daná prostory a vybavením školní družiny či školního hřiště. Někdy může být dětem nabídnuta nějaká konkrétní aktivita, jako tomu bylo např. na škole 3, kde děti mohly vyrábět s vychovatelkou. Pokud se ale nechtějí této navržené aktivitě věnovat, mohou si vybrat jinou činnost nebo činnosti odpočinkové.

Jak ale víme, svoboda není možnost dělat cokoli. „Dítě, které dělá, co chce, není svobodné dítě. Má naopak tendenci stát se otrokem špatných zvyků, sobeckosti a být nevhodné pro život ve společnosti.“ (PARKHURSTOVÁ 1922: 18).

Svoboda volby předpokládá vědomí všech dostupných možností a schopnost hodnotit jejich klady a zápory. Toto vědomí však nemůžeme očekávat u dětí na začátku školní docházky a musí v nich být tedy postupně budováno. Děti tohoto věku si teprve zvykají na to, že svůj život dělí na čas povinností a na čas volna. Jsou nuceny přizpůsobovat se stále více tomu, co jim určují dospělí. Pokud se jim naskytne možnost dělat si, co chtějí, nejsou ještě schopny uvažovat o dlouhodobějších dopadech jejich výběru a budou volit často velmi spontánně či na základě toho, co chtějí nebo čemu se věnují jejich kamarádi.

Na začátku školní docházky by měla školní družina nabízet dětem nejprve společné aktivity tak, aby se spolu mohly seznámit a utvořit nové vztahy, na jejichž základě budou moci dále komunikovat a spolupracovat. Současně by jim měly být představovány jednotlivé činnosti, kterými lze ve školní družině trávit čas. Tyto aktivity by měly zasahovat do všech třech již zmiňovaných oblastí (výchovně-vzdělávací, sociálně-preventivní, volnočasové), které má školní družina ve své činnosti zahrnovat. Poté už by dětem měly být v určitých časových blocích nabízeny možnosti výběru aktivit, aby si postupně zvykaly na rozhodování o svém volném čase. Děti středního školního věku, které ještě navštěvují školní družinu, už by měly být schopné rozvrhnout si samy celý čas trávený v družině, včetně přípravy na vyučování, samozřejmě s ohledem na nastavení chodu družiny a nutnost plnění některých činností, jako je např. návštěva školní jídelny ve vymezeném čase, aby se zde postupně mohla vystřídat celá škola.

Jak už jsem zmínila v části této práce zaměřené na požadavky kladené na výchovná zařízení, školská zařízení poskytují služby a vzdělávání, které doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí. Proto také školní družina uskutečňuje

svoji činnost mj. také ve formě vzdělávací činnosti, včetně možnosti přípravy na vyučování. Stejně tak je tento požadavek související se školní výukou kladen na školní družinu i ze strany rodičů.

Některé školní družiny přípravu na vyučování nepovolují nebo ji povolují pouze starším ročníkům s odvoláním se na to, že by dětem s přípravou do školy měli pomáhat také rodiče. Pokud je ale dítě od rána ve škole, potom tráví čas ve školní družině a v zájmových útvarech a domů přichází až v podvečer, mělo by mít možnost alespoň částečně si své školní povinnosti splnit už ve školní družině, např. četba povinné či jiné literatury by měla být přímo podporována. Jak bylo zmíněno v první kapitole, na mnohých základních školách existuje i školní knihovna, kam by děti měly mít volný přístup i v rámci školní družiny. Mimo to by děti mohly také ve školní družině spolupracovat na společných projektech, které často daltonské školy během výuky používají. Školní družina by v takovýchto případech naopak měla přípravu na vyučování podporovat, ačkoli to nemusí být přímo formou psaní domácích úkolů.

Podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2011: 148) by příprava na vyučování měla být žádoucí také u dětí pocházejících z méně podnětného prostředí. Pro ně může být školní družina místem, kde se mohou na práci více soustředit, a často se tak mohou zlepšit jejich školní výsledky. Další skupinou, které by měla být příprava na vyučování povolena ve větší míře, je skupina dojíždějících, kteří nemalý čas stráví dopravou do školy a ze školy. Pokud školní družiny dětem přípravu na vyučování a vypracovávání domácích úkolů přímo zakazují, mohou se tedy v těchto případech dostat nejen do sporu s přáními rodičů, ale také do rozporu s legislativním požadavkem na zahrnutí přípravy na vyučování do jejich činnosti.

Daltonské školy jsou místem, kde by měla být samozřejmostí spolupráce mezi vychovateli a učiteli, kteří mohou pro děti vytvořit konkrétní úkoly do školní družiny. Děti by pak nemusely navštěvovat různá doučování, ale po školní výuce by měly možnost procvičit si danou látku v té podobě, jakou po nich požaduje učitel, ještě ve školní družině, kde by jim mohly v plnění úkolů poradit i vychovatelky nebo spolužáci podle zadání daného úkolu. Tyto úkoly se mohou odlišovat od tradičních domácích úkolů, protože mohou být např. určeny pro skupinu dětí, která má pak v rámci družiny možnost na vypracování úkolu spolupracovat. Dále to mohou být úkoly, které pomohou dětem propojit si teoretické poznatky s praxí. Pro nadané žáky to pak mohou být úkoly rozšiřující základní učivo. Samozřejmě nesmíme zapomenout na možnost procvičování

formou hry, během které si často děti ani nemusí všimnout, že se učí něco, co budou potřebovat ve výuce.

Školní družiny se také často účastní různých soutěží a olympiád, navštěvují divadla či kina, pořádají speciální akce jako Halloween, masopust apod. V průběhu prvního ročníku by si děti měly vyzkoušet co nejvíce z těchto věcí, aby v dalších ročnících věděly, do kterých aktivit se chtějí dále zapojovat a budovat si trvalé zájmy. Stejně tak je tomu v případě zájmových činností, které mohou v rámci školní družiny navštěvovat. V současnosti je na většině škol pestrá nabídka těchto aktivit od sportovních, přes technické, přírodovědné, společenskovední až k esteticky zaměřeným aktivitám.

Pro děti mladšího školního věku je také vhodné, aby aktivity byly převážně produktivního charakteru, kdy se jedinec aktivně zabývá předmětem svého zájmu a sám vyvíjí určitou zájmovou činnost a produkuje nějaké hodnoty. V dětech by zároveň mělo být rozvíjeno kritické myšlení, aby dokázaly samy postupně zhodnotit, které aktivity jsou pro ně nějakým způsobem přínosné, nebo tvořivé myšlení při objevování a vynalézání způsobů, jak chtějí celkově využívat svůj volný čas.

Zároveň by díky svobodnému rozhodování neměl být ve školních družinách takový problém s kázní. Ačkoli se toto vztahuje spíše na školní výuku, při které mají děti problém soustředit se na předmět, který je zrovna nezajímá, můžeme tento princip vztáhnout i na školní družinu. Může se stát, že část dětí chce pracovat na nějakém projektu či něco vyrábět, ale ruší je ostatní, kteří jsou kvůli tomu nuceni hrát si jenom v omezené části místnosti, nebo se dokonce zapojit do výroby, ačkoli mají v tu chvíli úplně jiné zájmy. Pokud by ale děti měly např. možnost jít během odpoledne hrát hry do tělocvičny, na chodbu nebo na hřiště, nerušily by pak ostatní. Z tohoto důvodu by bylo prospěšné, kdyby se oddělení školní družiny mohla různě spojovat a rozdělovat podle činností a zájmů, a ne podle příslušnosti ke konkrétní školní třídě. Na druhé straně musí být v dětech pěstována ohleduplnost k ostatním a s tím související návyk, že ne pokaždé si mohou dělat, co chtějí. Proto musí být možnosti svobodného rozhodování jasně ohraničené.

Problém volného pohybu po škole a svobodného rozhodování o činnostech je ale širší. Na většině škol nemohou děti v současnosti opouštět vlastní třídu, maximálně mohou odejít samy na záchod nebo do šatny. Pokud jsou třídy školní družiny rozmístěny v různých částech školy, knihovna, tělocvična, jídelna a šatny zase v jiných, vychovatelky by při volném pohybu dětí těžko mohly uhlídat, kde kdo je a předat ho rodičům. V ideálním případě by tedy měly být tyto místnosti v jedné části školy (budovy), kde by měly

děti opravdu volný pohyb a mohly tak lépe uspokojovat svoje potřeby. Stejně tak by bylo úžasné, pokud by měly volný přístup ven, na školní hřiště nebo přímo na hřiště družiny a mohly tak být venku a zároveň stále pod určitým dozorem, zvláště pokud by vychovatelé nebyli přiřazováni ke konkrétní skupině dětí, kterou by jako celek museli dozorovat a případně doprovázet z místa na místo (srov. výše uvedený spor dětí, zda pokračovat v započaté činnosti nebo jít ven), ale měli by např. svá „stanoviště“, kdy by si samy děti vybíraly, kam a ke komu půjdou, kde a s kým budou volný čas ve školní družině trávit.

Pokud není v možnostech školy takto oddělit část školy pro volný pohyb dětí ze školní družiny, mohl by být dětem povolen pohyb po celé škole za předpokladu, že se tomu uzpůsobí ostatní pravidla a režim školní výuky i školní družiny. Již v současnosti jsou na některých školách zavedeny hodiny, ve kterých si rodiče nesmí děti vyzvedávat. Zároveň do školy není často povolen přístup nikomu cizímu, kdo by mohl děti nějakým způsobem ohrožovat. Proto by v těchto časových intervalech nemuselo vadit, že se děti pohybují po škole samy. Mohl by jim být např. povolen volný pohyb mezi jejich odděleními družiny, jiným odděleními, školní knihovnou, případně dalšími lokacemi. V určitý čas by pak měly povinnost navrátit se do kmenové třídy nebo k šatnám, aby mohly rovnou odcházet s rodiči v čas vyzvedávání. Vedle toho by mohl být zaveden systém na zaznamenávání toho, kde se děti nacházejí, např. „Weasleyovic hodiny“<sup>7</sup> umístěné v kmenové třídě nebo ve vestibulu, kde by děti nastavovaly, v jaké části školy se budou nacházet. To by mohlo být výhodné v případech, kdy rodiče vyzvedávají děti mimo stanovený čas.

Pokud je ale na škole volný pohyb povolen jakýmkoli způsobem, měl by umožňovat využívání výchovné metody režimu, tj. měla by být jasně nastavená pravidla a průběh aktivit ve školní družině, který musí být dodržován. Děti se s ohledem na daltonské principy mohou např. volně pohybovat, ale přesto musí dodržovat stanovená pravidla, za kterých je tento pohyb umožněný. Zároveň by mělo být zajištěno střídání aktivit, aby se nemohly celé odpoledne nebo každý den věnovat pouze jednostranně zaměřené činnosti. Zde bude opět na domluvě vychovatelů a na nastavení chodu družiny, aby byl zachován požadavek střídání aktivit a zároveň bylo umožněno dětem volit si své činnosti

---

<sup>7</sup> Ve filmu *Harry Potter a tajemná komnata* visí na stěně rodiny Weasleyů hodiny, které neukazují čas, ale právě polohu jednotlivých členů rodiny. Tyto hodiny jsou kouzelné a nastavují se automaticky, v našem případě by je však musely děti vždy přenastavit samy.

a nebýt v nich vyrušovány, pokud se jim chtějí věnovat. Měl by jim být zajištěn dostatečný prostor na pohyb a odpočinek a nabídka pestrých činností, ze kterých si v konkrétních časových úsecích mohou volit. Stejně jako musí děti při daltonském vyučování absolvovat výuku všech předmětů, ale mohou volit, kdy se kterému budou věnovat, mohla by být např. nastavena povinnost strávit alespoň dvě odpoledne v týdnu venku a bylo by už na dětech, které dny to v daném týdnu budou.

### 3.1.2 Samostatnost

Člověk nemůže jednat svobodně, pokud není schopen samostatně se rozhodovat a samostatně pracovat. Oba tyto principy pak úzce souvisí s odpovědností. S tím, jak se zvětšuje svoboda a samostatnost daného člověka, zvyšuje se i jeho odpovědnost za to, jak se rozhoduje, pro co se rozhoduje, jak tato rozhodnutí naplňuje a jakého výsledku dosáhne. V rámci odpovědnosti by pak měl být schopný odhadnout důsledky svého chování a svých činů a zároveň také vypořádat se s případnými neúspěchy.

Pokud je ale na někoho kladen požadavek svobodně se rozhodovat o svých činnostech a samostatně a zodpovědně je vykonávat, musí si být vědom cíle a smyslu dané činnosti. Za těchto okolností je pak člověk motivovaný, protože nedělá to, co musí, ale to, co chce. „Samostatná práce je sama o sobě jakýmsi inspirujícím motivem, který pobízí žáka, aby dosáhl vytčeného cíle, aby něco poznal, vyřešil, změnil, vyrobil, upravil, a to cestou hledání, porovnávání, objevování, poznávání, aby si osvojil vlastními silami a vlastním přičiněním životně důležité poznatky a dovednosti i racionální pracovní postupy.“ (KOZLÍK 1997: 26).

Motivace je také důležitým činitelem hrajícím roli při studiu či dalších aktivitách, obzvláště u těch vykonávaných samostatně. Tím základním, co člověka motivuje ke vzdělávání, je potřeba seberealizace, potřeba zabývat se smysluplnými činnostmi, které pomáhají rozvíjet osobnost daného jedince. Každá práce má také směřovat k určitému cíli, přibližování se k němu pak může jedince opět vhodně motivovat (srov. HANUŠ a CHYTILOVÁ 2009: 68). Děti motivuje především radost z činnosti samotné, výsledek a úspěch z dané činnosti a zároveň také vědomí toho, že je za výsledek samo zodpovědné nebo spoluzodpovědné (srov. HÁJEK, HOFBAUER a PÁVKOVÁ 2011: 175).

Děti může také vhodně motivovat např. autentické učení, což je takové učení, které probíhá na reálných a praktických příkladech a situacích. Vychovatel se při něm neptá

na jemu předem známé otázky, ale vybízí děti k tomu, aby hledaly odpovědi a pracovaly na takových úkolech, které budou i pro něj samého nové a zajímavé. V těchto případech mohou naopak děti něco naučit vychovatele. Toto učení zároveň klade důraz na znalosti kontextu a může být vhodnou formou, jak překonat propast mezi teoretickou a praktickou znalostí (srov. KALHOUS a OBST 2002: 168; PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ 2013: 23), může být tedy velmi vhodně využíváno k propojení látky ze školní výuky s praktickými dovednostmi v rámci školní družiny.

Důležitým projevem samostatnosti je schopnost překonávat překážky, které se objevují v průběhu vybraných činností. Děti by k této samostatnosti měly být vedeny ve všech oblastech života, počínaje svobodným, informovaným a vědomým výběrem. Neměly by pouze čekat na zadání pokynů, ale samy být aktivní, věřit si a nebát se zkusit něco nového, protože „zkušenost je nejlepší a jediný skutečný učitel.“ (PARKHURSTOVÁ 1922: 152). Dospělí mohou dětem předat nějakou znalost, ale nemohou nahradit proces samostatného zkoušení nových věcí.

To je však také spojeno s chybováním, kterého se často mnozí bojí a chtějí děti uchránit před chybami, a předávají jim tak rovnou rady a návrhy, které mají proces chybování přeskočit. Vlastní proces chybování dítě ale posouvá mnohem dál než dobře míněná rada, že nějakou věc nemá zkoušet. Stejně tak je tomu i při samostatném rozhodování a samostatné práci. Chyby se v tomto případě mohou vynořit přímo během činnosti, např. zvolením špatných pomůcek, či až po delším časovém úseku, např. při vyhodnocování splnění cílů. Pro děti to je ale opět cenná lekce, kterou by si z činnosti neodnesly, pokud by si ji samy nemohly naplánovat a samy ji realizovat. Na to navazuje také samostatná kontrola a posouzení splnění cílů. To můžeme nejprve provádět s dětmi, aby se naučily, jak kontrolovat a hodnotit úspěšnost dané činnosti. Postupně by toho pak měly být schopny i samy.

Vychovatel by měl pomáhat dětem ve zkoušení těchto dovedností a neměl by se bát je nechat chybovat. Nemůže dělat práci za ně. Děti se samy musí naučit rozpoznat, co jim dělá problémy, poté budou schopny je samy řešit (srov. PARKHURSTOVÁ 1922: 6). Vychovatel může nabízet dětem k řešení podobné problémy, které v životě řeší ony samy a které jim jsou blízké. Teoretických problémů mají často dost ve školní výuce a výchova mimo vyučování může být místem, které je více propojeno se skutečným životem. Překonání těchto problémů je zdrojem důležitých zkušeností a posílení sebedůvěry dítěte, které umožní snáze zdolávat další překážky (srov. KOZLÍK 1997: 29).



Vychovatel musí být také schopný určit, co dané dítě potřebuje, a podle toho mu přidělovat úkoly, které pro něj nebudou příliš obtížné ani příliš snadné, aby docházelo k optimálnímu pokroku a dítě se mohlo práci samostatně věnovat. S přibývajícím zkušenostmi se pak tento požadavek postupně přenáší na samotné dítě, které se musí samo učit posuzovat svoje znalosti a schopnosti a na základě toho si rozplánovat práci, případně požádat o pomoc spolužáky či vychovatele.

Aby mohl být princip samostatnosti v rámci školní družiny naplňován, musí tomu být přizpůsoben prostor a jeho vybavení. Nemůžeme např. po dětech chtít, aby samostatně něco vyráběly, pokud budou nůžky či jiné pomůcky schované ve stolu vychovatelky a děti tedy budou muset žádat o jejich půjčení či budou muset čekat, než jim pomůcky sama přidělí. Stejně tak, pokud ve třídě nebude umyvadlo a pomůcky na úklid, nebudou po sobě děti moci jednoduše uklidit. Často vychovatelky samy zdobí učebny či nástěnky na chodbě výtvary dětí. Správným příkladem by ale mohla být např. situace ze školy 3, kdy šla vychovatelka na popud jedné holčičky společně s ní aranžovat nástěnku. Při další úpravě nástěnky už by to pak mohla holčička zvládnout sama nebo ve spolupráci s někým dalším a vychovatelka už by pouze zhodnotila výsledek.

U samostatné práce můžeme volit formativní i sumativní hodnocení. U některých aktivit je vhodné, pokud děti necháme, ať si poradí samy, a zhodnotíme až finální výsledek. U složitějších úkolů je vždy přínosem, pokud vychovatel činnost hodnotí průběžně a poskytuje dětem informace o jejich pokrocích, nebo jim naopak zdůvodňuje, proč neuspěly, aby se z toho mohly poučit. Takové hodnocení by mělo být základním pilířem, protože umožňuje vychovateli zjišťovat, jak na tom žák je, ale zároveň ho nesrovnává s ostatními.

Součástí formativního hodnocení je zpětná vazba, která „zefektivňuje proces učení, obohacuje prožitky a zkušenosti, pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti, vyhledává a poukazuje na souvislosti, rozvíjí dovednost učit se ze zkušenosti.“ (HANUŠ a CHYTILOVÁ 2009: 101). Zpětnou vazbu může dítě dostat nejen od vychovatelů, ale také od spolužáků (srov. NOVOTNÁ a KRABSOVÁ 2013: 358), tím spíš, pokud se ve třídě nacházejí děti různého věku.

Samostatnost se ale může projevat také při práci s informačními technologiemi. Vychovatelé či rodiče dětem často chtějí přístup k těmto vymoženostem moderní doby omezovat. Mobily, počítače, tablety a další elektronická zařízení jsou v dnešním světě neodmyslitelnou součástí našich životů a děti bychom s nimi měli naučit pracovat. Během

školní výuky je lze jistě velmi efektivně využívat při zjišťování konkrétních informací, ačkoli se toho často bojí i učitelé či ředitelé škol. Naopak jako výchovný prostředek zřejmě tato zařízení příliš vhodná nejsou. Přesto bychom je neměli úplně zavrhnout a v družině zcela ignorovat nebo zakazovat, jak se na některých školách děje.

V životě se budou děti setkávat nejen s nutností práce na počítači, ale dost možná budou muset využívat i další elektronická či jiná zařízení, která zatím možná ani nebyla vynalezena. Proto je vhodné podporovat jejich informační dovednosti a základní orientaci ve virtuálním světě, kde také probíhá určitá forma socializace. Člověk pomocí těchto přístrojů komunikuje s ostatními lidmi, které může znát, ale také to mohou být úplně cizí lidé, se kterými se nikdy nesetká tváří v tvář. To, co se pak dítě ve virtuální realitě naučí, může přenášet i do svého běžného života, protože v dnešní době často tyto dva světy neustále střídá a propojuje.

Co se týká školní družiny, může zde být umístěn počítač, který mohou děti využívat při aktivitách spojených s přípravou na vyučování. Mohou to být různé společné projekty, psaní referátů nebo procvičování konkrétní látky pomocí různých vzdělávacích aplikací. Vychovatelka, potažmo celá školní družina, musí mít jasně nastavená pravidla, kdy kdo může počítač využívat a k jakým činnostem. Stejně tak tomu může být v případě mobilních telefonů a případně dalších elektronických zařízení, která mohou být ve školní družině k dispozici. Se všemi těmito zařízeními musí být schopna pracovat i sama vychovatelka.

Dalším bodem, ve kterém by děti měly být samostatné, je sebeobsluha. V navštívených školách jsem měla možnost sledovat, jak např. vychovatelky nalévají dětem pití či jak jim nosí ke stolu talíř s polévkou. Tyto činnosti by však měly děti bez problémů zvládat samy už od začátku školní docházky. Pokud toho nejsou schopné, je na vině výchova rodičů a zároveň přehnaná snaha vychovatelek, které tímto z dětí nevychovájí samostatné jedince a zbytečně si přidělávají práci. V tomto případě se nemůže stát nic horšího, než že by dítě polévku vylilo nebo rozbilo talíř, což by po sobě poté uklidilo.

### **3.1.3 Spolupráce**

Pro každou pravidelně se scházející skupinu je důležité nejprve se navzájem poznat a utvořit si spolu vztahy, na kterých je potom stavěna společná práce. To může být ve školní družině v některých případech o to snazší, že spolu děti ve stejném složení tráví

čas i během školní výuky. Naopak v případech, kdy jsou děti do oddělení školní družiny rozdělovány podle jiného klíče než podle školní docházky, musí se vychovatelky za začátku roku této činnosti dostatečně věnovat. Zároveň nemusí být složení dětí vždy stejné, např. během odpoledního slučování oddělení, a tak může být práce se skupinou o to složitější, ale současně ještě důležitější.

Otázkou je také to, zda je vhodné, aby děti ze stejné třídy navštěvovaly oddělení družiny v úplně stejném složení. Na jednu stranu to může utužovat kolektiv, na druhou stranu není na škodu, pokud se děti seznámí i s dalšími spolužáky, kteří ani nemusí být stejného věku. Od starších spolužáků se mohou naučit spoustu nového v mnoha ohledech, nejen znalostem a dovednostem. Starší spolužáci se zároveň mohou naučit být ohleduplnější k mladším a méně znalým spolužákům, pomáhat jim s přípravou na výuku nebo jinými zadanými úkoly, s vysvětlováním pravidel složitějších her atd. Tuto spolupráci by měly vychovatelky ve školních družinách podporovat. Měly by také jít příkladem a být ochotné pomoci nejen dětem, ale i spolupracovat mezi sebou a s učiteli či rodiči, kteří mohou být zapojováni do chodu školní družiny, především při speciálních akcích či výletech nebo podle toho, jak jim to umožňuje jejich zaměstnání a další povinnosti.

V průběhu socializace se dítě seznamuje s tím, jak se chovat mezi lidmi, osvojuje si rodný jazyk a získává další poznatky potřebné ke společnému soužití. Ve školní družině má příležitost tyto sociální dovednosti dále rozvíjet. Probíhá zde sociální učení, tzn., že si dítě „osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Učí se společné činnosti, sociální interakci a komunikaci, přejímá sociální role. Zařazuje se do sociálních vztahů a skupin. Osvojuje si názory, postoje a normy své skupiny a společnosti.“ (ČÁP a MAREŠ 2001: 55–56).

Školní družina je rozhodně ideálním místem právě pro rozvoj spolupráce, ke které by děti měly být vedeny už od začátku docházky do školní družiny. Oproti školnímu vyučování, kde je kladen důraz na to, aby každý jednotlivec zvládl povinné pensum znalostí, ve školní družině se mohou v rámci aktivit tvořit různorodé pracovní skupiny, ve kterých může každý využívat svých předností. Vychovatel musí při navozování spolupráce brát ohled na dlouhodobé vztahy ve skupině a zároveň i na aktuální stav dětí a krátkodobé vlivy, které skupinu ovlivňují.

Aby mohly děti pracovat svobodně a samostatně, musíme je to nejdříve naučit; stejně je tomu také se spoluprací. Vychovatel musí volit vhodné úlohy či problémy, které mají spolu děti řešit. Zároveň je na něm, aby podpořil tvorbu jednotlivých pracovních skupin

a nastavil jasná pravidla, která musí být během práce dodržována (srov. MAREŠ 2013: 385).

Ze začátku mohou děti spolupracovat během her či různého tvoření, postupem času také během vzdělávacích a dalších aktivit. Zároveň pak mohou spolupracovat nejen při samotné realizaci, ale s tím, jak se zdokonaluje jejich schopnost svobodného a samostatného rozhodování, mohou také spolupracovat na plánování aktivit a jejich vyhodnocování. Určitě je vhodné u všech aktivit provádět společnou reflexi, aby si děti zvykly všimnout si nejen výsledků, ale také samotné činnosti a svých pocitů.

Děti, které už jsou seznámeny s tím, jak provádět sebereflexi, dokážou hodnotit samy sebe a hledat příčiny svých úspěchů i neúspěchů v použitých strategiích, a ne ve svých schopnostech (srov. ČÁP a MAREŠ 2001: 511).

Je také možné, že spolu budou chtít spolupracovat pouze kamarádi nebo si spolu budou chtít hrát odděleně dívky a chlapci. Samozřejmě musíme brát ohled na vývojové stádium dětí a na jejich rozdílné potřeby a zájmy. V ideálním případě jsou ale spolu na konkrétních úkolech schopni spolupracovat kteříkoli členové skupiny. Ti by pak měli nést odpovědnost za svoji práci i za práci týmu jako celku, čehož bude ale dosahováno až postupem času.

Důležitým předpokladem spolupráce je komunikace. Děti mladšího školního věku by měly být schopny spolu bez větších problémů komunikovat a dokázat si slovně vysvětlit, co musí udělat. Někdy mají děti tendenci každý si věc udělat po svém a celek potom nedává smysl. Proto by měl vychovatel dbát na to, aby děti spolu nejprve vedly diskuzi o postupu práce a poté komunikovaly také v průběhu práce a koordinovaly tak svou činnost.

Wenke a Röhner (2000: 20) rozlišují dvě formy spolupráce. Tou první je pomocná spolupráce, kdy děti pracují individuálně, ale mohou požádat o pomoc někoho jiného. Může tak vzniknout dočasná skupina, která spolupracuje pouze do vyřešení dílčího problému. Těchto skupin může vznikat neomezené množství podle potřeb jednotlivců a jejich schopnosti se domluvit a pomoci si.

Druhou formou je kooperativní spolupráce, kdy určitá skupina dětí pracuje na zvoleném/zadaném úkolu. Tato skupina je jasně daná, tvoří ji dva a více členů se společným cílem, kterému se věnují. V rámci tohoto kooperativního učení pak účastníci diskutují o problému, hledají společné řešení, vzájemně si pomáhají a zároveň se i hodnotí (srov. WENKE a RÖHNER 2000: 20; MAREŠ 2013: 174).

Během mého pozorování na škole 1 byl ve školní družině starších dětí chlapec z první třídy, který nevěděl, jak se zapojit do kolektivu, pouze obcházel třídu a sledoval ostatní děti. V takovéto situaci by se měly vychovatelky pokusit chlapce zapojit do kolektivu a říct ostatním dětem, proč je dnes ve třídě s nimi. Těžko soudit, zda se chlapec nedokázal zapojit do kolektivu sám, protože byl mladší, nebo zda by se bál jakéhokoli nového kolektivu. Každopádně takto malé děti nejprve musíme seznámit, vždy představit nového člena skupiny, ač jen dočasného, a podpořit kolektiv, až potom můžeme vybízet ke spolupráci.

Samozřejmě je také přínosná spolupráce dětí a vychovatelů. Sama Parkhurstová (1921: 17) popisuje ve své knize *Education on the Dalton Plan*, jak diskutovala o daltonském plánu se svými studenty, kteří jí dali cenné rady a návrhy, jak daltonský plán zlepšit. Naší snahou by mělo být, aby děti participovaly na chodu školní družiny, chtěly se podílet na plánování aktivit a dokázaly přednést své nápady nejen vychovatelce, ale také třeba řediteli či jinému zástupci vedení školy. Obsah činností by se měl přizpůsobovat potřebám dětí, které pokud jsou zaujaty činností, věnují jí hlubší pozornost po delší dobu a mohou se z ní tím pádem více naučit než z činnosti, která je nezaujme.

### **3.2 Daltonský plán ve školním klubu**

Zmíněné principy mohou být podobnými způsoby zařazeny i do výchovy ve školním klubu. Zde jsou účastníci starší a mohou již být také samostatnější a zodpovědnější. Z určitého hlediska tak mohou být daltonské principy naplňovány ve školním klubu lépe či snadněji než ve školní družině, obzvláště pokud školní klub navazuje na školní družinu a využívá toho, co se děti ve školní družině naučily a jak byly zvyklé pracovat, pokud je podporuje v jejich zájmech a umožňuje jim uspokojovat jejich potřeby.

Problémem je, že školní klub často funguje pouze jako soubor zájmových kroužků pro děti z druhého stupně ZŠ. V těchto případech bývají setkání omezena na konkrétní časovou dotaci v určitém dni nebo i více dnech v týdnu s konkrétní formou a obsahem, kterým se žáci musí více méně podřídit. Každý kroužek je vedený jiným lektorem a činnosti jednotlivých kroužků spolu zpravidla nijak nesouvisí. Samozřejmě lze daltonské principy podporovat i v rámci zájmových činností s ohledem na jejich typ.

Docházka do školního klubu je ale takto omezena pouze na danou zájmovou činnost a dítě nemá možnost se v klubu zdržovat ve volných chvílích, např. mezi vyučováním, při čekání na zájmový kroužek nebo jen během volného odpoledne, které by chtělo trávit se svými spolužáky a musí si pro tyto potřeby hledat jiné prostory mimo školní prostředí.

Pokud klub funguje jako neformální prostor, kam mohou děti přijít po skončení školní výuky, komunikovat spolu, plánovat společně činnosti, které by chtěly dělat, nebo se třeba jen připravovat společně na výuku, principy daltonu se zde budou vyskytovat přirozeně. Podle Pávkové (2002: 114) by „o účasti na jednotlivých typech činností ve školním klubu ... žáci měli rozhodovat samostatně a spolupracovat co nejvíce s vedoucím školního klubu při přípravě týdenních programů.“

Školní klub může v této podobě nabízet především prostor k setkávání, jako je klubovna, ve kterém může vychovatel vhodně podporovat uskutečňování dalších aktivit. Těmi mohou být např. tvorba školního časopisu, klub deskových her nebo literární klub, který využívá literaturu ze školní knihovny. Děti ale mohou v rámci školního klubu také zakládat různé tvůrčí skupiny a vymýšlet další projekty, které mohou plánovat a realizovat s přispěním vychovatele a dalších zaměstnanců školy. Tyto projekty mohou rozmanitými způsoby reflektovat či prohlubovat znalosti získané během výuky nebo i další znalosti získané v rámci zájmových kroužků nebo informálním učením, např. na internetu. Vedle toho by ve školním klubu měl být dostatečný prostor pro spontánní aktivity. Důležité však je, aby děti daná činnost bavila a mohly ji samy co nejvíce ovlivňovat svými rozhodnutími.

Dětem, které navštěvují školní klub, bychom už neměli vnucovat naše představy o tom, čeho mají dosáhnout a jak. Měli bychom v nich podporovat stanovování a plnění autonomních cílů, tzn. vnitřních cílů, které si stanovuje sám jedinec, a s plněním těchto cílů jim pomáhat, případně je vhodně usměrňovat (srov. SVOBODOVÁ a ŠMAHELOVÁ 2007: 110). V tomto věku jsou děti v období hledání sebe a své identity, zkoušejí své schopnosti a hledají hranice svého chování. Oceňují, když s nimi dospělí nejednají jako s malými, ale jako se sobě rovnými a nechají je se samostatně a svobodně rozhodovat. Proto by také vychovatel neměl rozhodovat autokraticky o dění v klubu. Měl by být spíše facilitátorem, který podporuje a usnadňuje činnost v klubu.

Stejně jako ve školní družině by měla být i ve školním klubu podporována participace dětí nejen na plánování činností v rámci školního klubu, ale také jejich zapojení do veškerého dění jak ve škole, tak v obci, ve které žijí. Často bývá participace rozlišována

na falešnou a pravou za využití stupňů Hartova žebříčku.<sup>8</sup> Podstatným rozlišením je především to, zda jsou děti opravdu zapojovány do všech částí procesu, tzn. do plánování, realizace, rozhodování a vyhodnocování, čehož by s přibývajícím věkem měly být schopny, především pokud jsou do tohoto procesu zapojovány od začátku školní docházky, a postupně se tedy mohou na pomyslném žebříčku posouvat výš od pouhého přijímání rozhodnutí dospělých, přes společnou diskuzi, k samostatnému rozhodování za podpory dospělých (srov. KARSTEN 2012: 5).

Tím, že se děti zapojí do celého tohoto procesu v rámci školního klubu, si zvykají na roli těch, kteří mohou participovat na dění kolem sebe. Učí se vyjadřovat vlastní názory a diskutovat o nich. Tím se u nich rozvíjí občanská kompetence, díky níž se mohou stát aktivními dospělými, kteří se svým jednáním podílejí na občanské společnosti (srov. RÖNNLUND 2014: 105). Občanská kompetence je zmiňovaná v ŠVP škol i školních družin, nelze se ji ale naučit studováním vybrané látky, ale reálným zapojením do zmíněných činností ve školním prostředí a občanském životě, čehož by se měl vychovatel ve školním klubu snažit dosáhnout.

Princip participace je analogický k principům daltonského plánu. Pokud mluvíme o skutečné participaci, děti se mohou samostatně a svobodně rozhodovat, musí spolupracovat a mají zodpovědnost za své činy. Jak se ukazuje, daltonské principy jsou předpokladem pro fungování školních klubů všech základních škol, nejen těch daltonských, protože od dospívajících často vyžadujeme chování podle těchto principů, zároveň je ale někdy nedokážeme plně podporovat a rozvíjet v mladším školním věku, kdy nám na ně děti ještě nepřípadají dostatečně zralé. Proto je škoda, že školní kluby jsou na základních školách v České republice v tak malém počtu a navíc jsou často provozovány pouze již zmíněnou formou nabídky pravidelných zájmových kroužků.

---

<sup>8</sup> Hartův žebříček rozděluje participaci do osmi úrovní, z nichž první tři jsou považovány za participaci falešnou. Cílem je dosažení vyšších stupňů, kdy se děti aktivně podílejí na rozhodování.

### **3.3 Možnosti uplatnění daltonských principů ve výchově mimo vyučování**

Pokud hledáme možnosti, jak mohou být uplatňovány daltonské principy ve výchově mimo vyučování, musíme začít u formování školy jako celku. Jak bylo zjištěno vlastním pozorováním na školách, které daltonské principy využívají při výuce, ve větším měřítku se zavedení daltonských principů do výchovy mimo vyučování nepodporuje. Pokud by tedy škola chtěla daltonské principy využívat komplexněji, měla by celkově zhodnotit možnosti zapojení těchto principů do výuky i do výchovy mimo vyučování a zapojit do tohoto procesu všechny zaměstnance školy, zejm. s ohledem na potřebu jiné organizace času a prostorových podmínek. Na základě společné diskuze by poté mohly být stanoveny nové cíle a vize směřování školy jako celku a mohly by být zpracovány nové ŠVP reflektující tyto plány a zohledňující přímo využívání daltonských principů v rámci jednotlivých činností i s ohledem na dosahování klíčových kompetencí atd.

Parkhurstová doporučuje začít s daltonským plánem postupně, zhruba od devíti let věku. Dětem by do té doby měla být povolena taková svoboda, aby se rozvinuly jejich individuální schopnosti. Jak už bylo řečeno v druhé kapitole, v každé škole jsou daltonské principy zavedeny do výuky jinak, často výuka probíhá jinak na prvním a druhém stupni. Ve školních družinách by ale neměl být problém využívat tyto principy už od prvního ročníku, což může následně podpořit i užívání daltonských principů ve školní výuce. Ve školním klubu pak mohou být svoboda, samostatnost i spolupráce podporovány v největší možné míře. Obecně mohou být tyto principy využívány i při organizačních činnostech, např. při návštěvách školní jídelny, při přesunech v rámci školy a při dalších aktivitách spojených se školou.

S tím, jak škola začne měnit svoje tradiční působení a zavádět principy daltonského plánu do výuky a do výchovy mimo vyučování, by spolu měli čím dál hlouběji spolupracovat také všichni zaměstnanci. Špatným příkladem by byl učitel, který sice podle principů daltonského plánu perfektně připraví svoji výuku, ale nebere v potaz ostatní učitele a ostatní předměty a znalosti z nich, které děti mají. Je tedy důležité, aby spolu učitelé komunikovali a měli představu o tom, co se děti učí i v jiných předmětech. Na to pak mohou navazovat i vychovatelé, kteří mohou ve školní družině nebo školním klubu vytvořit prostor pro další prohlubování znalostí a dovedností získaných během výuky, nebo naopak nabízet aktivity a informace z oblastí, které školní výuka nereflektuje. Oběma



skupinám mohou pomáhat asistenti pedagoga, kteří jsou často přítomni jak v rámci školní výuky, tak v rámci odpoledních činností ve školní družině či školním klubu.

Na vychovatelích obecně spočívá mnoho úkolů popsaných v kapitole 1.3, které musí plnit během několika odpoledních hodin provozu školní družiny či školního klubu. Zde je také příležitost pro spolupráci vychovatelů, kteří spolu mohou spolupracovat a rozdělit si činnosti tak, aby byla jejich práce co nejefektivnější. Během činnosti svého oddělení mají za úkol děti vzdělávat, vychovávat, trávit s nimi dostatečný čas venku, nechat je jen tak si hrát, odpočinout si, plnit plány školní družiny či školního klubu, nabídnout jim spektrum různorodých činností, podporovat je v zapojení se do školní samosprávy a v zájmu o dění kolem sebe, podnikat další akce, navštěvovat divadla, účastnit se soutěží nebo také dbát na to, aby se z výchovy mimo vyučování nestala pouze příprava na vyučování. Zároveň by vychovatelé měli mít s dětmi vztah založený na vzájemném respektu a komunikaci. Promyšlením všech těchto požadavků, komunikací s ostatními vychovateli a dalším vzděláváním mohou vychovatelé zkvalitňovat plnění těchto požadavků v rámci konkrétních aktivit školní družiny a školního klubu.

Aby mohli pedagogové a vychovatelé plnit svoje povinnosti, potřebují k tomu vhodně uzpůsobené prostory. S ohledem na prostorové možnosti by měl být dětem umožněn volný pohyb po škole nebo jejích částech tak, aby odpoledne ve školní družině či školním klubu mohlo plně naplňovat jejich potřeby. V jednotlivých místnostech využívaných pro potřeby těchto zařízení by mělo být vhodné vybavení s dostatečným prostorem pro pohyb a umožňující rozdílné aktivity různým skupinám dětí.

Jak bylo zjištěno z pozorování na daltonských školách, v naprosté většině případů sdílí družiny stejné prostory s třídami pro školní výuku, proto jsou prostory pro školní družinu většinou nevyhovující. Je samozřejmé, že pro školy není snadné rozšiřovat své budovy tak, aby školní družiny měly samostatné místnosti. Řešením by mohlo být vybavení tříd takovým nábytkem, se kterým se dá snadno manipulovat. Děti by si pak každý den na začátku družiny mohly vytvořit nový prostor příhodnější a příjemnější pro odpolední činnosti. Před koncem družiny by opět vracely lavice do původního stavu nebo by se o to starali až ráno žáci dané třídy, aby prostor zase vyhovoval jim. Na jednu stranu se může toto řešení zdát nepraktické, na druhou stranu věřím, že děti si raději dají práci s několikaminutovým přesunem nábytku a vytvořením většího prostoru pro hru, než aby musely všechny své činnosti vykonávat vzadu na koberci.

Výchovu ve školní družině mohou také komplikovat nároky na počty dětí v jedné třídě. Nejen během výuky, ale také během odpoledních aktivit by bylo vhodné pracovat s menšími skupinami. Školy ale mohou zřizovat nová oddělení, pouze pokud jsou ta předchozí naplněna průměrně 27 dětmi, jinak musí chod družiny částečně financovat z dalších zdrojů. Není tedy divu, že standardní počet dětí v jednom oddělení školní družiny je opravdu 30. Pro vychovatele pak může být na jednu stranu velmi náročné vést děti např. ke spolupráci. Naopak je pro něj velmi podstatné, aby je naučil samostatnému a zodpovědnému chování. V případě, že se bude chtít věnovat konkrétní skupině dětí, nebude se pak muset bát o zbytek, který bude umět samostatně pracovat.

V případě školního klubu by prostory měly být zařízeny tak, aby umožňovaly neformální setkávání, podněcovaly k různorodým aktivitám a umožňovaly svým účastníkům určitý komfort, díky kterému budou chtít trávit svůj čas právě v tomto zařízení. Dále by měly být zajištěny dostatečné venkovní prostory, které mohou obě zařízení pro výchovu mimo vyučování bez větších omezení a komplikací využívat. Bonusem by mohl být venkovní altán nebo venkovní třída, kterou by mohly využívat děti během teplých dnů např. k přípravě na vyučování a zároveň takto trávit čas venku na čerstvém vzduchu.

Celková nabídka trávení volného času by měla být ideálně taková, aby pokrývala celou školní docházku a dítě mělo vždy možnost trávit svůj volný čas se svými spolužáky. Na počátku školní docházky navštěvuje velká většina dětí školní družinu, často také jeden nebo více dalších zájmových kroužků. Jak bylo popsáno v legislativních požadavcích na zařízení pro výchovu mimo vyučování, školní klub je sice určen převážně žákům druhého stupně, mohou jej ale navštěvovat i mladší děti. Toho by mělo být využíváno, protože mezi docházkou do školní družiny a školního klubu může vzniknout propast, kdy děti čtvrtých či pátých tříd často nemohou nebo již nechtějí navštěvovat školní družinu, a měla by jim tedy být vedle možnosti navštěvování zájmových kroužků umožněna také účast na školním klubu.

Z předcházejícího textu vyplývá, že na základních školách je v současnosti možnost uplatnění daltonských principů nejen ve výuce, ale i ve výchově mimo vyučování. Pro některé školy by jejich zavedení neznamenal větší problémy, jiné by musely měnit celý svůj přístup k výchově a vzdělávání, často možná také proto, že si vychovatelé, učitelé nebo také samy děti a jejich rodiče nedokáží představit, jak by taková výchova na základě daltonských principů mohla probíhat.

V rámci školní družiny by to mohlo vypadat následovně. Po vyučování je dítě společně s jeho spolužáky předáno třídní učitelkou vychovatelce. Učitelka sděluje vychovatelce, kdo chybí, jak proběhla školní výuka, jestli mají děti domácí úkol, případně zda někomu dělalo něco větší potíže. Vychovatelka jde se svým oddělením do školní jídelny, kde se sama může naobědvat, nebo se vrací zpátky do třídy. Děti po obědě odchází také do třídy, kde se mohou věnovat odpočinkovým činnostem. Ve stanovený čas už musí být všichni zpátky z oběda, aby se mohly zahájit společné aktivity vycházející z plánu činností školní družiny. Po skončení těchto aktivit mohou některé děti odcházet domů. Ostatní mají zájmové kroužky, mohou navštívit školní knihovnu, jít s konkrétní vychovatelkou na školní hřiště (v případě špatného počasí do tělocvičny), něco vyrábět s jinou paní vychovatelkou, připravovat se na výuku nebo prostě jen odpočívat. Ve stanovený čas musí být opět ve své kmenové třídě, odkud mohou odejít domů. V poslední části programu školní družiny jsou pak už děti všechny společně ve stejném oddělení, kde se mohou věnovat opět odpočinkovým aktivitám či volné zábavě.

## 4 Závěr

Výchova mimo vyučování je velmi specifický druh výchovy, který sice probíhá ve volném čase dětí, na druhou stranu je institucionálně zajištěn školou, která může v dětech evokovat pocit povinnosti. Dále existují značné požadavky na to, jak má tato výchova probíhat, kdo ji může zajišťovat, komu je určena, kde a za jakých podmínek může být uskutečňována, jaký má mít obsah a jakými výchovnými prostředky má být realizována. Proto již samotná výchova mimo vyučování je složitější proces, než jak by se mohlo na první pohled zdát.

V rámci této práce jsem se pokusila ke všem těmto požadavkům přidat ještě jeden, resp. tři další, a to požadavek na využívání principů daltonského plánu: svobody, samostatnosti a spolupráce. Tyto principy jsou podle mého názoru klíčové v každé výchově. Nelze o nich říct, že by byly nějakou novinkou nebo něčím alternativním. Na základě těchto principů má být vychováván každý člověk, protože v naší společnosti zajisté chceme mít lidi svobodné, schopné samostatně se rozhodovat, učit se a pracovat, kteří jsou zodpovědní za své činy a dokáží spolupracovat a vytvářet společně prostor, ve kterém nám bude všem dobře.

Daltonské principy nepokrývají veškerou edukační realitu, nelze říct, že pokud budeme používat pouze tyto principy, naše výchova bude dokonalá. Pedagog či vychovatel musí využívat i dalších principů, jako je např. aktivnost, demokratičnost, soustavnost atd. Musí to být vzdělaný člověk, který se zároveň chce dále vzdělávat a zdokonalovat a nebojí se naučit něco nového i od dětí samotných. Musí si být vědom podmínek a základních principů výchovy i vzdělávání. Takový člověk potom může reflektovat nové podněty a zavádět do své výuky další principy a metody, na jejichž základě se budou výsledky jeho práce zlepšovat. Do své práce tak může někdy i nevědomky přejímat daltonské principy, protože budou vyhovovat jeho představám o tom, jak by mělo být dítě vychováváno tak, aby bylo docíleno rozvoje všech složek jeho osobnosti a nabývalo klíčových kompetencí. Díky tomu se z něj může stát nejen schopný a úspěšný člověk, ale především také člověk dobrý, přátelský, na kterého se lidé mohou spolehnout a který se nebojí nových životních zkoušek.

Samozřejmě ne každému musí nutně vyhovovat to, jak funguje výuka na daltonských školách, proto jsou také zřejmě v dnešní době v České republice spíše školy, které využívají daltonské principy různými způsoby, a ne podle původního návodu, což je mimochodem přesně to, co Parkhurstová zamýšlela. Jejím cílem nebylo dát jeden konkrétní návod, jak od roku 1920 po celou další historii lidstva organizovat vyučování. Chtěla, aby se změnil přístup k výchově a k dětem, aby děti nebyly nuceny učit se zbytečné věci, ale mohly se samy podílet na svém učení, protože to je bude motivovat k této činnosti, budou se v ní zlepšovat a nebudou závislé pouze na tom, co jim dospělí předloží jako podstatné a správné. Zároveň sice navrhla konkrétní způsob vyučování, který sama aplikovala na několika školách, nejdéle na své vlastní daltonské škole v New Yorku, ale nabádala pedagogy a čtenáře své knihy, aby její metody nepřijímali jako jeden jediný možný způsob, který bude vždy fungovat. Chtěla, aby se nad ním sami zamýšleli a přizpůsobili ho podmínkám své školy a především své doby.

Na základě jejích myšlenek jsem se tedy pokusila navrhnout možné způsoby, jak by mohly být daltonské principy využívány ve výchově mimo vyučování na současných českých školách. Je možné, že pro někoho budou uvedené návrhy samozřejmé. Pro někoho budou naopak nepředstavitelné a nebude v nich vidět žádný smysl, žádné zlepšení. Možná že někomu jsou daltonské principy blízké, ale do výchovy mimo vyučování se podle něj nehodí nebo by pro něj bylo přijatelnější je do ní zavádět jinými způsoby či v jiné míře.

Cílem této práce nebylo podat jeden konkrétní návod na to, jak by měla výchova mimo vyučování vypadat, ale zjištění, zda mohou být daltonské principy do výchovy za současných podmínek aplikovatelné, a navržení možných způsobů jejich využití. Kdyby se změnila např. legislativní podmínky, mohly by se moje nápady rozšířit různými způsoby, ale to už není předmětem této práce.

Celkové možnosti uplatnění daltonských principů ve výchově mimo vyučování můžeme rozdělit do dvou skupin. V jedné skupině jsou školy, které využívají daltonské principy a hlásí se k nim. V těchto případech by bylo vhodné propojit výuku s výchovou a uzpůsobit tomu celkový koncept školy. Tyto školy sice na jednu stranu propagují daltonské principy, využívají je ve výuce, ale ve výchově mimo vyučování se to nijak zvlášť neodráží, což je na jednu stranu škoda, na druhou možná dokonce chyba, protože pokud máme za to, že něco funguje, není důvod to používat pouze částečně.

Na běžných základních školách, které o daltonských principech nemusí ani vědět, by bylo dobré také více přemýšlet nad možnostmi uplatnění principů svobody, samostatnosti

a spolupráce do vzdělávání a výchovy bez ohledu na to, jestli jsou tyto principy daltonské nebo bez ohledu na způsob, jak jsou využívány na daltonských školách. Vychovatel na klasické základní škole by si měl být vědom toho, kde jsou „mezery“ v jeho výchově, co by jeho svěřenci měli umět nebo jak by se měli projevovat, jak by se měli zlepšovat v různých oblastech atd. Pokud uznáme, že cílem výchovy je vychovat z dítěte samostatného člověka, musíme také přiznat, že samostatnost musí být i prostředkem k tomuto cíli, protože pokud ho budeme „vodit za ručičku“, tohoto cíle nikdy nedosáhneme.

Závěrem bych tedy ráda podtrhla důležitost daltonských principů jako něčeho, co je jak cílem výchovy, tak jejím prostředkem, a jak bylo již dříve popsáno, prostředky mohou být často i podmínkou výchovy. Jako takové jsou podle mého názoru daltonské principy ve výchově důležité a budu ráda, pokud moje práce inspiruje někoho dalšího ne k aplikaci mých nápadů, ale k jejich novému promyšlení, podrobení kritickému zhodnocení a ke zkoumání z různých úhlů pohledu, a to ideálně samotnými vychovateli školních družin a školních klubů. Po těchto krocích to snad může vést i k zavedení daltonských principů do jejich každodenní vychovatelské práce.

## Seznam použitých zdrojů

- ANON. *Ottův slovník naučný: ilustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí*. 26. díl. Praha: J. Otto, 1907.
- BAKOŠ, Ľudovít a kol. *Teória výchovy*. Bratislava, 1968.
- Czech Dalton. *O daltonu*. [online]. Asociace českých daltonských škol, 2018. [cit. 6. 10. 2019]. Dostupné z: <http://www.czechdalton.cz/o-daltonu/>.
- BENDOVÁ, Anna. *Školní družina z pohledu dětí a rodičů*. Bakalářská práce. Univerzita Karlova. Evangelická teologická fakulta, 2019.
- ČÁP, Jan, a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 807178463x.
- ČUMPLOVÁ, Ludmila, NEJEZCHLEBOVÁ, Jana, a ŠVASTOVÁ, Zuzana. *Příručka pro školní knihovny jako studijní a informační centra na základních a středních školách*. [online]. Praha. ÚIV, 2008. [cit. 6. 10. 2019]. Dostupné z: [https://ipk.nkp.cz/docs/prirucka\\_pro\\_skolni\\_knihovny.pdf](https://ipk.nkp.cz/docs/prirucka_pro_skolni_knihovny.pdf).
- HÁJEK, Bedřich, a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Školní družina*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788073679002.
- HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER Břetislav, a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 9788026200307.
- HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672331.
- HÁJKOVÁ, Anežka. *Helen Parkhurstová a její vliv na vývoj pedagogického myšlení*. České Budějovice. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta, 2018.
- HANUŠ, Radek, a CHYTILOVÁ, Lenka. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. ISBN 9788024728162.
- HARTL, Pavel, a HARTLOVÁ, Helena. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 807178303x.
- HEŘMANOVÁ, Jana, a MACEK, Milan. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2. vyd. Praha: MŠMT, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071789275.
- HORÁK, Josef, a KOLÁŘ, Zdeněk. *Obecná pedagogika*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2004. ISBN 8070445726.
- JECHOVÁ, Hedvika. *Funkce školní družiny očima dětí, rodičů a vychovatelů*. Diplomová práce. Jihočeská univerzita. Teologická fakulta, 2018.
- KALHOUS, Zdeněk, a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 9788071782537.
- KARSTEN, Andreas. *Participation Models, Citizens, Youth, Online. A chase through the maze*. 2nd ed. 2012. [online]. [cit. 13.3.2020]. Dostupné z: [https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation\\_Models\\_20121118.pdf?fbclid=IwAR3OVkP2R4REHpaSGKhTgs8w02mL0htuz9gwOb5JVHiL5YwvXyUzLNjlpvA](https://www.nonformality.org/wp-content/uploads/2012/11/Participation_Models_20121118.pdf?fbclid=IwAR3OVkP2R4REHpaSGKhTgs8w02mL0htuz9gwOb5JVHiL5YwvXyUzLNjlpvA).
- KOHOUTEK, Rudolf. Sebepoznávání a sebevýchova studentů. *Pedagogická orientace*. 2000, č. 1, str. 62–71.
- KOZLÍK, Jaroslav. Pojetí výchovně vzdělávacího procesu v základní škole zítřka. *Pedagogická orientace*. 1997, č. 3, s. 25–31.
- LANGMEIER, Josef, a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 8024712849.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.
- MICHALÍK, Jan (ed.). *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4749-0.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2015-2020*. [online]. 2015 [cit. 23. 3. 2020]. Dostupné z MŠMT.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. ISBN 8021103728.
- MŠMT. *Statistická ročenka školství 2018/2019 – výkonové ukazatele*. [online]. 2019 [cit. 2. 3. 2020]. Dostupné z: <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Lexikon psychologie*. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 808525574x.
- NEDOROST, Libor, a VĚTROVEC, Vladislav. *Průvodce školstvím*. Praha: Quentin Company, 2005.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2002. ISBN 8073150123.
- NOVOTNÁ, Kateřina, a KRABSOVÁ, Veronika. Formativní hodnocení: Případová studie. *Pedagogika*. 2013, č. 3, s. 355–371.



- PARKHURSTOVÁ, Helen. *Education On The Dalton Plan*. New York: E. P. Dutton & Company, 1922.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071787116.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.
- RABUŠICOVÁ, Milada, a EMMEROVÁ, Kateřina. Role rodičů ve vztahu ke škole – teoretické koncepty. *Pedagogika*. 2003, č. 2, s. 141–151.
- RABUŠICOVÁ, Milada, a POL, Milan. Vztahy školy rodiny dnes: hledání cest k partnerství (2. část). *Pedagogika*. 1996, č. 2, s. 105–116.
- RABUŠICOVÁ, Milada. Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy (shrnutí některých výsledků z výzkumného projektu). *Pedagogika*. 2004, č. 4, s. 326–341
- RÖNNLUND, Maria. Justice in and Through Education? Students' Participation in Decision-Making. *Journal of Social Science Education*. 2014. Vol. 13, No. 2, pp. 104–113.
- SIMONOVÁ, Jaroslava. Charakteristiky dobré základní školy z pohledu rodičů. *Pedagogická orientace*. 2017, roč. 27, č. 1, s. 136–159.
- STEJSKALOVÁ, Lenka. *Pohled na školní družinu očima dětí a jejich rodičů*. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta, 2012.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 9788086633817.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, a ŠMAHELOVÁ, Bohumíra. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 9788086633817.
- ŠEĐOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia pedagogika*. 2009. roč. 14, č. 1, s. 27–51.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.
- VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972.
- VANÍČKOVÁ-MAKOSOVÁ, Edita. 2016. *Aktivity školních knihoven*. [online]. Centrum pro školní knihovny. [cit. 24. 11. 2019]. Dostupné z: <http://csk.npmk.cz/aktivity-skolnich-knihoven>.
- VANIŠOVÁ, Barbora. *Výchovně-vzdělávací činnost školní družiny z pohledu současných rodičů*. Diplomová práce. Univerzita Hradec Králové. Pedagogická fakulta, 2016.

VIKTOROVÁ, Ida. Změny rodičovského vztahu ke škole a vzdělávání dětí. *Pedagogika*. 2004, č. 4, s. 389–405.

WENKE, Hans, a RÖHNER, Roel. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 8085931826.

### **Legislativní normy**

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků ve znění nařízení vlády č. 273/2009 Sb. a, nařízení vlády č. 293/2015 Sb. a nařízení vlády č. 195/2019 Sb.

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

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

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

### **Webové stránky základních škol z asociace Czech Dalton**

<http://zshusovabrno.cz/>

<https://www.chalabalova.cz/>

<https://www.zshoracke.org/>

<http://www.zsmasarova.cz/>

<http://web.zskridlovicka.cz/>

<https://www.zsbabak.cz/>

<http://www.zspremyslovo.cz/>

<https://www.zsantoninska.cz/>

<http://www.zsmilenova.cz/>

<https://www.zszebetin.cz/>

<https://www.zs-rajec.cz/>

<https://www.zsbenesova.cz/>

<https://zs2.nmm.cz/>

<https://zspohorelice.cz/>

<https://www.zskom1.cz/>

<https://www.zskrizovatka.cz/>

## Abstrakt

HÁJKOVÁ, A. *Principy daltonského plánu v podmínkách výchovy mimo vyučování*. České Budějovice, 2020. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman

Klíčová slova: daltonský plán, výchova, výchova mimo vyučování, školní družina, školní klub, svoboda, samostatnost, spolupráce

Práce se zabývá možnostmi uplatnění principů daltonského plánu v podmínkách výchovy mimo vyučování, tzn. ve školní družině a ve školním klubu. První část práce popisuje historii výchovy mimo vyučování a podmínky výchovy, jako jsou např. legislativní či organizační podmínky. Druhá část práce se zaměřuje na vlastní výzkum na třech základních školách, které využívají daltonské principy ve výuce. Smyslem výzkumu bylo zjistit, jak jsou ve školních družinách na těchto školách využívány ve výchově daltonské principy. V poslední části jsou porovnány podmínky výchovy s tím, jak výchova mimo vyučování reálně probíhá. Dále jsou zhodnoceny možnosti uplatnění daltonských principů ve výchově mimo vyučování.

## **Abstract**

### *The Principles of the Dalton Plan within Extracurricular Activities*

Key words: Dalton Plan, education, extracurricular activities, school club, freedom, independence, cooperation

The thesis deals with the possibilities of application of the Dalton Plan within extracurricular activities, i.e. in school clubs. The first part of the thesis describes the history of extracurricular activities and conditions of education, such as legislation or organization. The second part presents a research carried out at three elementary schools, which apply Dalton principles in education. The aim of the research was to find out how the Dalton principles are applied at school clubs of the chosen schools. The last section of the thesis compares conditions of education with the reality of extracurricular activities. Furthermore, the possibilities of application of the Dalton principles in extracurricular activities are assessed.