

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# Diplomová práce

2015

GABRIELA MALÁ

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra sociální pedagogiky

# **Faktory ovlivňující kvalitu sociálního klimatu v zařízení zájmového vzdělávání**

Diplomová práce

Autor:	Bc. Gabriela Malá
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Jan Sýkora

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta

**Zadání diplomové práce**

**Autor:** **Bc. Gabriela Malá**

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

**Název závěrečné práce:** **Faktory ovlivňující kvalitu sociálního klimatu v zařízeních zájmového vzdělávání**

Název závěrečné práce AJ: Determinants that can influence the social climate in institutions of interest education

**Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Tato diplomová práce se zabývá tématem faktorů ovlivňující sociální klima v zařízeních zájmového vzdělávání. Práce obsahuje dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy sociálního klimatu, zájmového vzdělávání a pedagogiky volného času. V druhé, empirické části se potvrdí či vyvrátí, zda vnímání kvalitního sociálního klimatu zaručuje dobře strávený volný čas a především jakými faktory se ovlivňuje. Šetření bude probíhat ve střediscích volného času pomocí řízených rozhovorů.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jan Sýkora

Oponent: Mgr. Iva Junová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 12. 3. 2013

Datum odevzdání závěrečné práce: 5. 6. 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Dobrušce, dne 5. 6. 2015

Gabriela Malá

## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Janu Sýkorovi za inspiraci při vedení práce a svému nejbližšímu okolí za trpělivost a shovívavost.

# Anotace

MALÁ, Gabriela. *Faktory ovlivňující kvalitu sociálního klimatu v zařízení zájmového vzdělávání*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 92 s. Diplomová práce.

Tato diplomová práce se zabývá tématem faktorů ovlivňující sociální klima v zařízeních zájmového vzdělávání. Práce obsahuje dvě části: teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy sociálního klimatu, volného času a zájmového vzdělávání. Také jsou zde uvedeny spolutvůrci sociálního klimatu. V druhé empirické části pomocí řízených rozhovorů v kvalitativním šetření je zjišťováno, které faktory ovlivňují kvalitu sociálního klimatu v zařízení zájmového vzdělávání. Šetření probíhalo v Domech dětí a mládeže v Dobrušce a v Rychnově nad Kněžnou, které jsou v této části práce podrobně charakterizovány. Pro zmapování stavu byl nejprve použit modifikovaný dotazník z Cesty ke kvalitě a z jeho vyhodnocení vyplynuly výzkumné otázky. Respondenti byli účastníci zájmových útvarů, lektori, ředitelé a rodiče. Jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňující kvalitu v domech dětí a mládeže byla zjištěna „dobrovolnost“ a to ze strany účastníků zájmového útvaru i lektora.

**Klíčová slova:** zájmové vzdělávání, volný čas, faktory ovlivňující sociální klima, středisko volného času, kvalitativní výzkum

# Annotation

MALÁ, Gabriela. Determinants that can influence the social climate in institutions of interest education. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2015. 92pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

This thesis deals with the factors influencing the social climate in the facilities of leisure education. The work contains two parts: theoretical and empirical. The theoretical part delineates the basic concepts of social climate, leisure and recreational education. The co-creators of the social climate are also listed here. The empirical part determines, using structured interviews in qualitative research, which factors affect the quality of the social climate at leisure education facilities. The research was conducted in the Leisure centers for children and youth (*Dům dětí*) in Dobruška and in Rychnov nad Kněžnou, which are characterized in detail in this part. First a modified questionnaire from the *Pathways to quality (Cesta ke kvalitě) project* was used to map the present state of things, and the research questions followed from the evaluation of its results. Respondents were members of interest departments, teachers, headmasters and parents.

**Keywords:** leisure education, leisure, social factors influencing climate, leisure center, qualitative research

# OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1. TEORETICKÉ VÝCHODISKO PROBLÉMU	12
1.1 Sociální klima	12
1.1.1 Vymezení pojmu školní klima	13
1.1.2 Vymezení pojmu třídní klima	13
1.1.3 Utváření sociálního klimatu	15
1.1.4 Metody zkoumání sociálního klimatu	18
1.1.5 Kvalitativní metody zjišťování soc. klimatu třídy	20
1.1.6 Kvantitativní metody zjišťování soc. klimatu třídy	23
1.2 Spoluvůrci sociálního klimatu	30
1.2.1 Pozitivní školní klima	31
1.2.2 Pozitivní klima třídy	32
1.2.3 Spoluvůrce třídního klimatu – učitel	34
1.2.4 Spoluvůrce třídního klimatu – žák	37
1.2.5 Spoluvůrce třídního klimatu – rodiče	39
1.2.6 Interakce mezi učitelem a žákem	40
1.3 Volný čas	43
1.3.1 Charakteristika volného času	43
1.3.2 Pedagogika volného času	45
1.3.3 Pedagogické ovlivňování volného času	46
1.4 Zájmové vzdělávání	48
1.4.1 Zájmová činnost	49
1.4.2 Typy zařízení zájmového vzdělávání	50



2. STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU	53
2.1 Dělení středisek volného času	53
2.2 Pracovníci ve střediscích volného času	55
2.3 Dům dětí a mládeže „DĚČKO“ Rychnov nad Kněžnou	57
2.3 Dům dětí a mládeže Dobruška	59
II. EMPIRICKÁ ČÁST	62
3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	62
3.1 Design výzkumu	62
3.2 Výzkumná strategie	63
4. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	66
4.1 Vyhodnocení dotazníků	66
4.2 Vyhodnocení a interpretace rozhovorů	74
4.3 Vyhodnocení výzkumných otázek	78
ZÁVĚR	81
PRAMENY A LITERATURA	83
PŘÍLOHY	87

## ÚVOD

Volný čas dětí a mládeže a jeho naplňování pozitivními aktivitami hraje významnou roli při utváření osobnosti mladého člověka a při jeho pozitivní socializaci. Důsledkem snížení kvality společenské péče o volný čas mladé generace je v mnoha případech i nárůst negativních společenských jevů. Jestliže společnost zabezpečí kvalitní trávení volného času dětí a mládeže, může tím, i když jen do určité míry, kompenzovat případné nedostatky školského systému a rodinného prostředí a vlivu. Rodina má ale zcela dominantní postavení vzhledem k osvojení si aktivit ve volném čase. Ovlivňuje dítě nejen tím, jak na dítě výchovně působí, ale i svým každodenním životem. Dnes děti tráví svůj volný čas radikálně odlišným způsobem než předešlé generace. Synonyma volného času jsou v dnešní době především odpočinek a zábava.

Téma své diplomové práce, faktory ovlivňující sociální klima, jsem si zvolila z toho důvodu, že se stále více dostává do povědomí široké veřejnosti. Školy začínají klást velký důraz na stav svého školního i třídního klimatu. Právě termíny *školní* a *třídní klima* jsou v současnosti stále více používány. Protože je klima školní třídy zajímavý a důležitý jev, aplikovala jsem nástroje pro zjišťování sociálního klimatu školní třídy na oblast zájmového vzdělávání konkrétně pro Domy dětí a mládeže v Dobrušce a v Rychnově nad Kněžnou. Toto téma mne zajímá také z osobního důvodu, neboť již deset let spolupracuji jako lektorka zájmových útvarů s Domem dětí a mládeže v Dobrušce a tři roky s Domem dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou. Dům dětí a mládeže je nejtypičtější zařízení zájmového vzdělávání, mají právní subjektivitu a svá specifika vzdělávání. Lektoři jsou zejména externisté a pracují se zájmem účastníka zájmového útvaru.

Zatímco v minulosti se o této problematice příliš nehovořilo, dnes jsou díky moderním, inovačním postupům na školách termíny školní a třídní klima v obecném povědomí. Snahou mnohých učitelů a ředitelů je dbát právě o podporu vzájemných vztahů, příjemného prostředí, komunikace a spolupráce. Všechny tyto dílčí aspekty pozitivně působí na utváření sociálního klimatu. Přes veškerý zájem o toto aktuální a může se říci i moderní téma, však stále chybí důkladné zmapování klimatu v zájmovém vzdělávání.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části nejprve shrnuji základní poznatky o školním klimatu, čím je toto školní klima vytvářeno. Dále se věnuji

problematice třídního klimatu, uvádím, jaké jsou jeho typy, jak vypadá pozitivní třídní klima, co jsou jeho spolutvůrci a které další faktory mají vliv na jeho utváření. V poslední kapitole se věnuji způsobům, pomocí kterých lze měřit třídní klima.

V druhé, empirické části popisuji, jakým způsobem jsem prováděla své výzkumné šetření, kterou metodu jsem použila, a jaké jsem si stanovila výzkumné otázky, které pak budou na základě získaných výsledků potvrzeny, nebo vyvráceny.

Cílem této diplomové práce tedy bude zjistit pomocí řízených rozhovorů, jaké faktory ovlivňují sociální klima v zájmovém vzdělávání. Dále bych si chtěla potvrdit svůj soukromý názor, že lektor v Domě dětí a mládeže v Dobrušce nebo v Rychnově nad Kněžnou je hlavní faktor ve vytváření pozitivního, sociálního klimatu.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. TEORETICKÉ VÝCHODISKO PROBLÉMU

### 1.1 Sociální klima

Pojem klima, doplňovaný dalšími přívlastky jako sociální, psychosociální, sociálně-emocionální či sociálně psychologické, se postupně etabloval v posledních čtyřiceti letech ve světové a v posledních dvaceti letech i v české odborné literatuře.

Určitým problémem je míra subjektivity v hodnocení prvků sociálního klimatu. Autoři mluví o sdílených percepcích, jiní zdůrazňují subjektivitu názorů (Mareš, 2005), další zase emocionální aspekt (Ježek, 2003) ve vztahu k různým aspektům školního (sociálního) prostředí; další přístupy akcentují zejména prvek hodnocení. Souhrnně se tedy jedná o sociální reprezentaci školního prostředí.

Důležitou charakteristikou klimatu je tedy jeho určitá dvojdomost. Jednak v sobě obsahuje prvky individuálního vnímání a hodnocení, zároveň ale předpokládá jejich sdílení a komunikaci o nich s dalšími aktéry.

Klima se chápe jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách, může se však týkat i sociálně psychologického prostředí školy z pohledu učitelů – i zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra. Nejširší pojem představuje prostředí. Zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu tak architektonického, patří sem i ergonomická hlediska a hlediska hygienická i stupeň a typ školy. Termínem atmosféra se užívá v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě (např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, při maturitní zkoušce atd.). Termíny klima a atmosféra obsahují jen sociálně psychologickou dimenzi.

V následujících kapitolách podrobně vymezím pojmy školní klima a třídní klima. Dále se budu zabývat utvářením sociálního klimatu.

### 1.1.1 Vymezení pojmu školní klima

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí, kterou prožívají ti, jež ke škole patří. Tato kvalita ovlivňuje jejich chování a může být popsána pomocí hodnot, norem a přesvědčení o charakteristikách školy (Sackney, 1998 In Mareš, 2003).

Klima je vnímané fyzikální i psychologické prostředí školy včetně vztahů mezi aktéry a skupinami, které aktéři vytvářejí. Týká se výukových i nevýukových aktivit a podmínek, v nichž probíhají. Klima ovlivňuje rozvoj školních i společenských hodnot u žáků (Kelly, 1986 In Mareš, 2003).

Klima školy můžeme také charakterizovat jako *„ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává*

*nebo má v budoucnu odehrát“* (Mareš, 2001 In Mareš, 2003). Klima školy zkoumáme v souvislosti s psychosociálním stresem žáků a učitelů, školní neúspěšností žáků, problémovým chováním žáků, zdravotně rizikovým chováním, sociálními problémy, problémy ve smyslu gender a nejzávažnějšími projevy násilí a kriminality ve škole (Mareš, 2003).

Při dotazování žáků na to, jak vnímají školu, jak se v ní cítí a co si o ní myslí, bylo zjištěno, že výpovědi žáků v rámci školy se významně liší. Školní třída byla shledána relativně autonomní jednotkou, neboť zkušenosti, které v rámci jedné třídy žáci získávají, se mohou od zkušeností ostatních žáků školy velmi zásadně odlišovat. Z dalšího rozboru vyšlo najevo, že žáci považují za velmi důležité vztahy ve třídě a také dosaženou úroveň disciplíny ve třídě. S tímto zjištěním samozřejmě souvisí potřeba zkoumat klima školní třídy odděleně od klimatu školního, ačkoliv je jím bezpochyby ovlivněno (Furman, 1998).

### 1.1.2 Vymezení pojmu třídní klima

Třídní klima je v současné době velmi často užívaným termínem, což svědčí také o jeho významu a důležitosti. Podle Čápa a Mareše (2001) není učení a chování žáků v rámci výchovně vzdělávacího procesu pouze individuální záležitostí, bývá totiž velmi významně ovlivňováno působením mikrosociálního prostředí, ve kterém se proces

odehrává. Jedním z nejvýznamnějších mikrosociálních prostředí je pro žáky právě školní třída.

Hrabal (2002) popisuje školní třídu jako malou, formální výchovnou skupinu, která se vyznačuje výraznými mezilidskými interakcemi mezi členy, vznikem skupiny daným předem a cíli určenými institucí, v jejímž rámci skupina vzniká. V tomto případě je základním cílem myšleno učení neboli získání takových kompetencí, které pomohou žákům uplatnit se v osobním i profesním životě. Malou sociální skupinou míní Hrabal (2002) určitý druh sociální skutečnosti, kdy právě náležení do nějaké sociální skupiny velmi významně ovlivňuje vývoj jejich členů.

V terminologii třídního a školního klimatu se můžeme, co se obecnosti týče, kromě pojmu klima setkat i s termíny prostředí, atmosféra, charakter či étos (Mareš, 2001).

Lašek (2001) operuje s pojmy prostředí, klima, atmosféra a pokládá za nejobecnější z těchto pojmů pojem prostředí. Dívá se na něj z hlediska umístění školy v regionu, architektonického provedení, ergonomických a hygienických podmínek a je podle něj důležitý také stupeň a typ školy, který v utváření prostředí hraje významnou roli. Termín klima třídy je pojmem užším a představuje trvalejší emocionální a sociální naladění třídy. Atmosféru považuje také za emocionální a sociální naladění žáků, ovšem aktuální, krátkodobé, situačně podmíněné.

Langová a Vacínová (1994) charakterizují školní prostředí pomocí tří dimenzí – **fyzikální, sociální a pedagogické**. Fyzikálními podmínkami je míněno prostorové uspořádání, a dále vizuální, akustické a termální faktory. Sociální prostředí je tvořeno strukturou a dynamikou vzájemných vztahů mezi žáky, učiteli a vedením školy. Pedagogické prostředí je zde chápáno jakou souhrn nejrůznějších faktorů, jako je učivo, pedagogické metody a škola jako životní prostředí žáků a učitelů (Langová a Vacínová, 1994).

Samotné třídní klima, k jehož definici se přes obecnější uchopení nyní dostáváme, charakterizuje Čapek (2010) takto: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.*“

V literatuře se objevuje mnoho dalších definic třídního klimatu, zde uvádíme pro názornost alespoň další dvě z nich: Třídní klima je „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Lašek, 2001).

Sociální klima školní třídy je „komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě“ (Spilková, 2003).

### 1.1.3 Utváření sociálního klimatu

Různí autoři přisuzují vznik třídního klimatu rozličným podmínkám či jevům, které jej determinují a dále ovlivňují.

Klima třídy je podle Čápa a Mareše (2001) utvářeno všemi jeho aktéry, ať už se jedná o jednotlivé žáky, skupinky vytvořené uvnitř třídy, jedince z těchto skupinek vyloučených i učitele, kteří v dané třídě vyučují.

Grecmanová (2008) popisuje tyto tři modely vzniku třídního klimatu, s kterými se můžeme setkat v literatuře:

- „*Třída jako sociální systém* – model nalezneme u autorů Getzelse a Thelena, podle tohoto modelu je klima třídy určeno střetem mezi osobními danostmi členů skupiny a reálnou situací v místě, kde se setkávají jejich potřeby a očekávání.
- *Sociálně kognitivní model* – klima třídy je považováno za společný prožitek žáků a je zároveň podmnožinou jejich představ o třídě a vyučování. Zastáncem tohoto modelu je Dreesmann.
- *Transakční model vnímání klimatu* – podle autora Pekruna vzniká klima třídy pouze skupinovou diskuzí a jednáním o něm (Grecmanová, 2008).

Lašek (2001) se zaměřuje na již zmíněné determinanty třídního klimatu a dělí je takto:

- *zvláštnosti školy* – např. typ školy, její zaměření a stanovená pravidla;
- *zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací*;
- *zvláštnosti učitele* – jeho osobnost, vyučovací styl, pojetí výchovy, metody vzdělávání;

- *zvláštnosti konkrétní třídy* – učitel, třída, její soudržnost či rozdrobenost na malé skupinky a charakteristika těchto skupin;
- *zvláštnosti konkrétních žáků* – jejich projevy individuální i v rámci skupiny.

Podle Čápa a Mareše (2001) jsou nejdůležitějšími determinanty třídního klimatu tyto:

- fyzikální podmínky;
- vzdělání, délka praxe a finanční ohodnocení pedagogů;
- věk, pohlaví a sociální postavení žáků;
- vztahy ve skupině, komunikace, podíl na rozhodování, účast na dění ve skupině;
- hodnoty žáků a angažovanost učitele;
- kooperace, očekávání a cíle žáků i pedagogů.

D. Cano (1998) uvádí jako nejdůležitější determinanty sociálního klimatu osobnost učitele, osobnost žáka, výchovně-vzdělávací proces, soudržnost skupiny a skupinovou dynamiku.

Ze zahraničních autorů řadí např. R. Zedan (2010) mezi nejdůležitější dimenze klimatu třídy vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učitelem, spokojenost, genderové nerovnosti a napětí a také schopnost konkurence ve třídě. M. W. Allodi (2002) se ve svém výzkumu zabývá klimatem ve třídách, kde děti potřebují speciální podporu, ať už z důvodu nějakého postižení či sociálního znevýhodnění. Ve výsledcích tohoto výzkumu se objevují tři nejdůležitější aspekty klimatu třídy – napětí mezi žáky, spokojenost ve třídě a soudržnost třídy. Jenningsová a Greenberg (2009) se ve svém výzkumu zaměřují na učitele a jeho vliv na klima třídy prostřednictvím sociálních a emocionálních kompetencí. Za nejdůležitější přitom považují podporující vztah ke studentům, efektivní vedení třídy a úspěšné vzdělávání v oblasti sociální a emocionální.

Výše uvedené determinanty můžeme považovat za **zdroje klimatu**, které jej utvářejí. Do zdrojů můžeme samozřejmě zahrnout i obecnější aspekty jakou jsou environmentální, sociologické, kulturní a sociálně-psychologické podmínky celého regionu, v němž se škola nachází. Zásadním způsobem je třídní klima ovlivněno celkovým klimatem školy či pedagogického sboru (Ježek, 2003).



Vedle zdrojů třídního klimatu můžeme na druhé straně vymezit i **důsledky jeho působení**. Do této kategorie lze zařadit studijní výsledky žáků, jejich motivace, normy a postoje, průběh a kvalitu výchovně vzdělávacího procesu a také ochotu a kompetentnost učitelů. Problémem však v tomto případě může být velmi tenká hranice mezi zdroji a důsledky, která není nikdy jednoznačná, neboť mnohé ze jmenovaných mohou být jak zdroji, tak důsledky třídního klimatu (Ježek, 2003).

V souvislosti s důsledky působení klimatu se setkáváme s výzkumem J. M. Barthové a jejich spolupracovníků, kteří se ve svém výzkumu zabývají vlivem prostředí třídy na agresivitu, vrstevnické vztahy a akademické zaměření. Ve svých výsledcích uvádějí, že vyšší negativní projevy těchto tří aspektů byly vždy spojeny s chudším prostředím ve třídě (Barth et al., 2004).

Lze tedy bez pochyby dodat, že se na utváření sociálního klimatu třídy podílí mnoho aspektů. Jedním z nich je samotná osobnost členů patřící do dané sociální skupiny. Jejich vlastnosti, postoje, hodnoty. Další nezbytným podnětem je přístup těchto jedinců a jejich angažovanost být dobrým členem a podílet se na vytváření dobrých pracovních podmínek ve třídě. Prostředí, ve kterém probíhá vzdělání a existuje pozitivní klima celé školy. Vše závisí na komunikačních schopnostech zúčastněných způsobem, jakým spolu spolupracují a komunikují, si formují mezi sebou přátelské vztahy.

J. Pakosta (2003) ve svém článku zdůrazňuje tři hlavní body charakteristické pro tvorbu příznivého školního klimatu:

- kvalitní mezilidské vztahy ve škole
- odpovídající strukturou systému školy
- způsob řízení chodu celé školy

V rámci následujícího textu bude rozebrán metodologický postup, na základě něhož jsem byla schopna získat veškerá důležitá data, jejichž správné uchopení a zpracování mi zajistilo provést efektivní výzkumné šetření. Dále představím kvalitativní a kvantitativní výzkum včetně hlavní přístupy ke zkoumání klimatu, charakteristiku výzkumných metod a poté uvedu výzkumnou strategii.

### 1.1.4 Metody zkoumání sociálního klimatu

V literatuře se setkáváme s různými způsoby dělení výzkumných metod, s množstvím přístupů k vyšetřování třídního klimatu či pohledů na toto zkoumání.

Podle Čapka (2010) existují dvě cesty k měření klimatu ve třídě:

- **objektivní** – reflektuje snahu zjistit co nejpřesněji daný stav co nejlepším nástrojem, aniž bychom nějakým způsobem do dění zasahovali anebo jej ovlivňovali;
- **subjektivní** – zaměřujeme se na sběr subjektivních pocitů a výpovědí zúčastněných jedinců, jejich přání, pocity, zklamání, očekávání, hodnocení apod.

Mareš a Křivohlavý (1995) uvádějí několik přístupů ke zkoumání třídního klimatu:

- „*Sociometrický přístup* – v tomto přístupu je za objekt studia považována školní třída a jsou zkoumány strukturování třídy, sociální vztahy žáků a dále jejich rozvoj a vliv na vývoj jedinců. Klasickou diagnostickou metodou je zde sociometrický ratingový dotazník V. Hrabala. Nezávisle proměnnou je v tomto případě soudržnost třídy, vnitřní integrita, sympatie a vliv jednotlivých žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost a výkonnost a chování jednotlivců i celé třídy.
- *Organizačně-sociologický přístup* – zaměřuje se na zkoumání třídy jako organizační jednotky, učitel zde figuruje jako řídicí pracovník. Pozornost je obrácena na týmovou práci a redukci nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostika je prováděna prostřednictvím standardizovaného pozorování. Za nezávisle proměnnou jsou pokládány různé vyučovací postupy, míra delegování odpovědnosti na žáky a prostor pro komunikaci. Závisle proměnnou je výkonnost celé třídy a nárůst individuální výkonnosti v konkrétních vyučovacích předmětech.
- *Interakční přístup* – v tomto případě se výzkumník soustředí na třídu i učitele a jejich vzájemné interakce v průběhu vyučovací hodiny. Měření probíhá opět prostřednictvím standardizovaného pozorování a dále metody interakční analýzy typu tužka-papír, metody počítačové, analýza audiovizuálních nahrávek, jejich popis a rozbor. Za

nezávisle proměnnou je v tomto přístupu považováno přímé a nepřímé působení učitele, závisle proměnnou je opět výkonnost třídy a dále postoje žáků a efektivita učitelovy práce.

- *Pedagogicko-psychologický přístup* – za objekt studia je opět považována třída i učitel, hlavním předmětem výzkumu je spolupráce ve třídě a kooperativní učení. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála CLI, nezávisle proměnnou vzájemná sociální závislost žáků, podpora a sebepojetí. Závisle proměnnou bývá výkonnost, postoje k učivu a připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.

- *Školně-etnografický přístup* – kromě třídy a učitele je v tomto přístupu za objekt zkoumání považován i přirozený život školy. Přístup je zaměřen na fungování klimatu a také jeho vnímání, popis a hodnocení jeho aktéry. Vhodnou metodou v tomto případě je dlouhodobé zúčastněné pozorování spojené s rozhovory se žáky i učitelem a jejich důkladným rozborem. O závisle či nezávisle proměnných se v tomto typu výzkumu neuvažuje.

- *Vývojově-psychologický přístup* – tento přístup zkoumá žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí, v němž se má žák rozvíjet. Výzkumník zde používá soubor různorodých diagnostických metod. Mezi nezávisle proměnné patří např. učitelovo vedení hodiny, přístup k žákům, způsob hodnocení, vzájemné vztahy, autonomie, seberegulace a seberozvíjení žáků atd. Za závisle proměnné lze považovat školní neúspěšnost, nezájem žáků, negativní motivace, snížené sebepojetí atd.

- *Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup* – objektem zájmu je v tomto případě školní třída jako prostředí pro učení, žáci a vyučující. Důraz je kladen na kvalitu a strukturu klimatu, jeho aktuální i preferovanou formu. K diagnostice se používají posuzovací škály, jež vyplňují žáci a zachycují v nich své vidění klimatu, postoje, názory i očekávání. Nezávisle proměnnými jsou v tomto případě vztahy mezi aktéry, možnosti jejich rozvoje a stálost či změny systému. Závisle proměnnými - školní výkonnost, postoje k učení apod. (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Další klasickou možností, jak dělit výzkumné metody, uvádí Čapek (2010):

- **Kvantitativní výzkum** – „je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných, které jsou sestrojeny tak, aby měřili určité výsledky. Výsledky jsou zpracovány a interpretovány např. s využitím statistiky...“.

- **Kvalitativní výzkum** – „se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu...při kvalitativní výzkumu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi... jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců...“ (Čapek, 2010).

Čapek doporučuje využití kvantitativních metod, pokud chceme generalizovat zjištění na populaci, našim cílem je testování hypotéz, dále jsme-li schopni rozhodnout, které proměnné jsou opravdu relevantní. Můžeme je také použít, pokud vlastní prožívání, hodnocení a interpretace zkoumaného jevu lidmi pro nás nejsou důležité či k testování hypotéz vytvořených při kvalitativním výzkumu. Naopak kvalitativní metody jsou vhodné k porozumění lidem v určité situaci, pokud nepotřebujeme výsledky generalizovat, neboť rozložení v populaci pro nás není důležité. Dále nemáme-li o zkoumaném jevu takové znalosti, abychom mohli formulovat hypotézy, anebo jde-li o předvýzkum pro další kvantitativní zpracování.

### 1.1.5 Kvalitativní metody zjišťování sociálního klimatu třídy

Mezi kvalitativní metody zjišťování klimatu můžeme zařadit pozorování, rozhovor, žákovské deníky, metodu nedokončených vět, žákovské výroky a kresby, fotografie a videozáznamy, učitelské deníky, analýzu oficiálních produktů, vybavení a výzdoby školy a retrospektivní poznávání pomocí historického přístupu (Mareš, 2003).

**Rozhovor** je jednou ze základních a nejdůležitějších diagnostických metod, která je v praxi psychologa jakéhokoliv zaměření používána téměř neustále. Pro respondenta je metodou velmi přirozenou, na druhou stranu pro výzkumníka je metodou nejnáročnější. Rozhovor je možné využít u všech respondentů při zjišťování klimatu, od žáků přes

třídní i netřídní učitele až po ostatní pedagogické pracovníky školy a rodiče (Mareš, 2003).

U této diagnostické metody je velmi důležité vhodné navázání kontaktu s respondentem. Výzkumník musí také celý průběh rozhovoru i volbu otázek přizpůsobit věku dítěte a jeho vyjadřovací schopnostem. Co se týče pořadí otázek, volíme nejprve otázky jednodušší a postupně se dostáváme ke složitějším. Všímáme si neverbálních projevů i dalších znaků, jako je např. nedůvěra, tréma, ostych apod. Hlavním cílem vedení rozhovoru je získání informací o názorech, postojích, přáních či obavách respondenta, které z pozorování není možné vydedukovat. Metoda rozhovoru obecně může mít několik různých typů. Uvádím zde jedno z možných dělení dle Svobody, Vágnerové, Krejčířové (2001):

- z hlediska cíle – **diagnostický, anamnestický, terapeutický**
- z hlediska zaměření – **přímý** (zaměřený na obsah), **nepřímý** (zaměřený na formu)
- z hlediska pružnosti a vázanosti – **řízený** (změrný a organizovaný způsob získávání informací), **neřízený** (volnost respondenta ve výběru tématu)
- z hlediska míry standardnosti – **standardizovaný** (přesně vypracované schéma rozhovoru včetně otázek), **částečně standardizovaný** (záměr s cíl rozhovoru je jasně dán, otázky nemusí být v přesném znění a pořadí), **volný** (má konkrétní cíl, ale prostředky nejsou dány předem).

Mareš a Ježek (2006) uvádějí kromě individuálního rozhovoru, na nějž byla zaměřena předchozí charakteristika, i **rozhovor skupinový**. Tuto metodu práce však považují za nesmírně náročnou a vhodnou spíše pro dvojici tazatelů.

**Pozorování** je taktéž považováno za jednu z nejdůležitějších a nejběžnějších diagnostických metod, neboť nám umožňuje získání nepřehledného množství informací. Tato metoda spočívá v záměrném a plánovitém vnímání určité konkrétní problematiky (Svoboda, Vágnerová, Krejčířová, 2001).

Pozorování se může opět dělit na různé typy (Svoboda, 1999):

- z hlediska plánovitosti – **volné** (bezděčné pozorování, cíl není předem dán, snažíme se všimnout si nějakých výjimečných charakteristik, které by pro nás mohly být důležité) a **zaměřené** (toto pozorování je systematické a kontrolované, má jasně daný program a cíl, soustředíme se tedy jen na konkrétní dané charakteristiky)

- z časového hlediska – **krátkodobé** (jednorázové pozorování v určitém daném časovém úseku) a **dlouhodobé** (opakované kontakty po delší dobu)

Při pozorování se zaměřujeme především na mimiku, pantomimiku, gestiku, řeč, projevy emocí, sociální chování, vztah k objektům a vztah k sobě (Svoboda, 1999).

Při pozorování třídy bychom se podle Hrabala (2002) měli soustředit především na vzájemné interakce mezi žáky a také mezi žáky a učitelem. K dalším důležitým aspektům, jimž bychom měli věnovat pozornost, patří seskupování, vzájemné přibližování a vzdalování žáků, prostřednictvím nichž se projevují vztahy mezi žáky, struktura a vývoj skupiny (Hrabal, 2002). Mareš a Ježek (2006) považují pozorování spolu s rozhovorem za nejdůležitější kvalitativní metody diagnostiky třídního klimatu. Kromě standardizovaného pozorování uvádí Mareš i tzv. etnografické pozorování, kdy je pozorovatel součástí třídy nebo školy. Pozorovatel pak není vnímán jako cizí element a má možnost běžný život poznat hlouběji.

Ostatní jmenované kvalitativní metody zmíním nyní jen velmi krátce.

**Žákovské deníky** bývají velmi cenným zdrojem informací, neboť zachycují nejen události, které se ve škole a ve třídě odehrají, ale především to, co považuje žák za důležité. K tomu jsou většinou připojeny jeho názory popř. stanoviska ostatních aktérů (Mareš, 2003).

**Metodu nedokončených vět** používá S. Ježek k diagnostikování školního klimatu. Žáci mají deseti různými způsoby dokončit větu „*Naše škola je...*“.

**Žákovské výpovědi**, které mají vypovídat o klimatu ve škole, musíme sbírat dlouhodobě

a systematicky. Tento postup má v českém prostředí dlouholetou tradici. Pomocí **žákovských kreseb** můžeme klima diagnostikovat i u menších dětí, u kterých je problémem verbalizace pocitů a zároveň použití dotazníků je nevhodné. Případně u starších žáků, pokud nechceme, aby žáci odpovídali podle toho, jak si myslí, že se to od nich očekává. Zadání zní většinou podobně: „*Nakresli, jak to vypadá ve třídě, když se učíte. Nakresli, jak to vypadá ve třídě o přestávce.*“ apod. (Mareš, 2003).

**Fotografie a videozáznamy** nám pomáhají pochopit, jak to ve třídě a ve škole opravdu probíhá a jak situaci vidí její vlastní aktéři.

**Analýzou oficiálních dokumentů** myslíme rozbor oficiálních stanovisek učitelů, zápisů z pedagogických rad, metodických sdružení apod. Dále se může jednat např. o školní řád a další dokumenty týkající se hodnocení, odměn, trestů soutěžení či spolupráce, na nichž pracuje pedagogický sbor společně s vedením.

**Analýzou vybavení a výzdoby školy** rozumíme posouzení funkčnosti a estetického vzhledu společných prostor, zabývá se možnostmi volného pohybu a aktivního odpočinku žáků o přestávkách atd.

Ke zkoumání proměn klimatu školy obecně nám slouží **metoda historická**, jež se zabývá studiem výročních zpráv, ročenek, almanachů, vzpomínek bývalých studentů i absolventů apod.

### **1.1.6 Kvantitativní metody zjišťování sociálního klimatu třídy**

Mezi kvantitativní metody, pomocí nichž můžeme měřit klima školní třídy, řadíme dotazníky a škály. Zde se budeme krátce věnovat charakteristice těchto testových metod, poté uvedeme několik významných konkrétních dotazníků, které se k měření klimatu ve třídě používají. Na rozdíl od kvalitativních metod představují metody testové standardizovaný způsob vyšetření, při němž se musí dodržovat určitá předem daná pravidla, v některých případech se užívají speciální pomůcky a také postup vyhodnocování je předem striktně stanoven (Svoboda, 1999).

**Dotazník** je možné obecně charakterizovat jako psychodiagnostickou metodu, která je založena na subjektivní výpovědi vyšetřované osoby o jejích vlastnostech, citech, postojích, názorech, zájmech, způsobu reagování v různých situacích apod. Při vyplňování dotazníku má proband za úkol označit odpověď, která je podle jeho názoru z hlediska zkoumané problematiky nejvýstižnější (Svoboda, 1999). Z formálního hlediska můžeme rozlišit **dotazník** a **inventář**, přičemž v dotazníku jsou formulovány

přímo otázky, na něž klient odpovídá „ano“, „ne“ nebo „nevím“, a inventáře mají podobu oznamovací věty, se kterou proband vyjadřuje souhlas či nesouhlas (Svoboda, 1999).

Hrabal (2002) rozlišuje dotazník **sociometrický, hodnotící** (ratingový) a **postojový**. V sociometrických odpovídají probandi volbou, mají tedy za úkol vybrat někoho ze skupiny dle daných kritérií. Při vyhodnocování získávají členové skupiny kladné či záporné body, pomocí nichž poté sestavujeme hierarchické žebříčky a určujeme jejich pozice ve skupině. Hodnotící dotazníky slouží k hodnocení žáků nebo celé třídy žáky i učiteli, v postojových se dotazujeme na postoje probandů k určitým problémům (Hrabal, 2002).

Mezi hlavní výhody dotazníku patří snadná a rychlá administrace i způsob vyhodnocování, získá velkého množství dat za poměrně krátkou dobu, většinou neproblematické zpracování a možnost kvantifikace výsledků. Nevýhodou dotazníků je na druhé straně to, že jejich diagnostická hodnota závisí na schopnosti introspekce probandů či jejich intelektu, míře sebekritiky apod. Dalším problémem je to, že z výsledků nevyplývá to, jaký ve skutečnosti zkoumaný jev je, ale jak ho probandi vidí. Někdy se může objevit i zádrhel kvůli přílišné schematičnosti a formalizovanosti odpovědí. Uvedená i další nebezpečí se samozřejmě tvůrci dotazníků snaží co nejvíce eliminovat a také jejich využití je směřováno spíše ke screeningu (Svoboda, 1999).

**Škály** neboli **posuzovací stupnice** je možné definovat jako vymezené kontinuum či rozměr, na něž se umísťují úsudky. Tato metoda umožňuje záznam vlastností posuzované osoby či jevu, a to takovým způsobem, který zajišťuje objektivitu a umožňuje kvantifikaci výsledků (Svoboda, 1999). Posuzovací škály lze klasifikovat podle administrace na numerické, grafické, standardní, kumulativní a škály s nucenou volbou. Od obecných charakteristik těchto testovacích metod se nyní dostávám k výčtu dotazníkových metod, které se používají ke zkoumání a měření sociálního klimatu ve školní třídě.

### **CES – Classroom Environment Scale**

Původní verze byla vytvořena autory Moosem a Trickettem v 70. letech v USA, dotazník



dále prodělal několik revizí, Fraser a Fisher přidali novou formu, která se zabývá preferovaným klimatem (Lašek, 2001).

Nástroj je zaměřen na zjišťování těchto složek třídního klimatu (Čapek, 2010):

- „*angažovanost žáka, zaujetí školní prací;*
- *vztahy mezi žáky ve třídě;*
- *učitelova pomoc a podpora;*
- *orientace žáků na úkoly;*
- *pořádek a organizovanost;*
- *jasnost pravidel“* (Čapek, 2010).

Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol a studenty středních škol, probandi volí mezi odpověďmi „ano – ne“, vyplnění dotazníku, který má dvě formy – aktuální a preferované klima, trvá asi 20 minut. Aktuální forma vypovídá o současném stavu klimatu ve třídě, preferované vyjadřuje přání žádoucího stavu klimatu. Autoři dotazníku charakterizují pozitivní klima ve třídě pozitivními emočními vazbami mezi žáky, vysokým zaujetím školní prací, jasností pravidel a vnímanou vysokou podporou učitele. Naopak negativní klima je spoluutvářeno vysokou soutěživostí, orientací na úkoly a kontrolou žáků učitelem (Lašek, 2001).

### **Dotazník B-3**

Autorem dotazníku, jenž vznikl od roku 1992, je školní psycholog R. Braun. Při tvorbě metody vycházel z faktu, že v té době nebyly podle jeho názoru nástroje pro mapování třídních kolektivů dostačující. Při tvorbě dotazníku vycházel z českého dotazníku SORAD

V. Hrabala a australské metody MCI autorů Fräsera a Fischera. V samotných otázkách tedy kombinuje klasickou sociometrickou metodu, kdy žák určuje atraktivitu či neatraktivitu ostatních spolužáků, s hodnocením kvality kolektivu žákem pomocí škál (Braun, 1998).

Dotazník B-3 je tedy tvořen celkem šesti úkoly, v prvních dvou má žák za úkol označit tři spolužáky, kteří jsou jeho přáteli a tři spolužáky, které za své přátele nepovažuje. Další úkol je zaměřen na hodnocení své vlastní pozice ve třídě na pětistupňové škále od „jsem vždy v centru dění ve třídě“ po „o dění ve třídě nejevím zájem“. V čtvrté otázce se respondent vyjadřuje k pěti výroky týkajícím se bezpečí ve třídě, vzájemné pomoci, řešení problémů atp. Pátá otázka je tvořena pěti oblastmi, k nimž se žák vyjadřuje pomocí sedmistupňové škály, jsou to pocit bezpečí, přátelství, spolupráce, tolerance a

důvěra ve třídě. V posledním úkolu mají respondenti přiřadit jména ze třídy k různým kladným i negativním vlastnostem, jako je např. spolehlivý, zábavný, protivný či osamocení. Dotazník je možné vyhodnocovat jak kvantitativně, tak i kvalitativně. Kvantitativní vyhodnocení nám umožňuje srovnávání jednotlivých tříd mezi sebou, kvalitativní získat podrobný přehled o klimatu v jedné třídě.

### **MCI – My Class Inventory**

Autory tohoto dotazníku, který vznikl v roce 1986, jsou Fraser a Fisher. Stejně jako dotazník CES má aktuální a preferovanou formu (Lašek, 2001). Dotazník MCI je zaměřen na výzkum klimatu vždy pouze v jednom vyučovacím předmětu, které je hodnoceno podle pěti položek:

- „*spokojenost ve třídě* – vztahy ve třídě, spokojenost a pohoda;
- *třenice ve třídě* – komplikace ve vztazích, míra a frekvence napětí, sporů, nevhodné chování;
- *soutěživost ve třídě* – konkurenční vztahy mezi žáky, snaha vyniknout, prožívání neúspěchů;
- *obtížnost učení* – vnímání nároků školy, vnímaná obtížnost a namáhavost učení;
- *soudržnost třídy*“ – přátelské a nepřátelské vztahy, pospolitost

### **CCQ – Dotazník komunikačního klimatu třídy**

Dotazník je zaměřen na zjišťování komunikačního klimatu vytvářeného učitelem ve středoškolské a vysokoškolské třídě. Autorem dotazníku z roku 1983 je Lawrence B. Rosenfeld. Náplní je 17 tvrzení, na něž má respondent reagovat prostřednictvím pětipoložkové škály od výroku „silně souhlasím“ až po výrok „silně nesouhlasím“. Hodnocení je zaměřeno na určení suportivity a defenzivity klimatu (Lašek, 2001).

### **Dotazník KLIT**

Autorem této metody z roku 2004 je J. Lašek. Dotazník se snaží postihnout tři základní prvky klimatu třídy:

- „*supportivní klima* – vztahy ve třídě, soudržnost, spolupráce;
- *motivace k negativnímu školnímu výkonu* – míra zájmu a nezájmu, tendence vynikat či nevynikat, vyhýbání se neúspěchům, nízká sebedůvěra;
- *sebeprosazení*“ – individualizace výkonu, ale i spoléhání na sebe, touha vyniknout

a menší spolupráce.

Autor doporučuje individuální vyhodnocování a interpretaci, neboť v rámci třídy bývá velký rozptyl hodnot (Lašek, 2004).

### **LEI – Learning Environment Inventory**

Dotazník byl vytvořen autorem J. B. Fraserem v roce 1982 a je určen pro studenty středních škol. V konečné verzi obsahuje 105 sdělení, pro každý z 15 prvků klimatu sedm. S tvrzeními vyjadřují studenti stupeň souhlasu či nesouhlasu na čtyřbodové stupnici. Užívá se ke zkoumání subjektivního vnímání jednotlivce nebo celé skupiny (Čapek, 2010). Prvky klimatu tohoto dotazníku jsou dle Čapka následující:

*„Soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiálnost prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost, soupeřivost ve třídě“.*

### **SCCQ – Student Classroom Climate Questionnaire**

Tento krátký, jednoduchý a výstižný dotazník autorů Blanka a Kershawa z roku 1998 obsahuje 21 výroků ve třech kategoriích – atmosféra ve třídě, domácí a školní úkoly, vyučující. Čapek (2010) považuje otázky za mírně sugestivní a zároveň doporučuje používat dotazník k měření vždy ve vztahu k jednomu vyučovacímu předmětu, aby nedošlo ke zbytečnému zobecňování.

### **ICEQ – Individualized Classroom Environment Scale**

Metodu ICEQ, určenou vyšším ročníkům středních škol a studentům vysokých škol, vytvořili v roce 1979 autoři Rentoul a Fraser. Studenti vyjadřují své stanovisko k 25 tvrzením na pětistupňové škále od „silně souhlasím“ po „silně nesouhlasím“. Dotazník měří 5 prvků klimatu: *„personalizaci, participaci na sociálním dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem“* (Lašek, 2001).

### **CUCEI – College and University Classroom Environment Inventory**

Autory dotazníku CUCEI z roku 1986 jsou Fraser, Treagust a Dennis. Již podle názvu je zřejmé, že nástroj je určen studentům vysokých škol, kteří odpovídají na čtyřstupňové škále k 49 výročkům. Tato tvrzení zjišťují 7 prvků klimatu: *„personalizaci, zaujetí*

*školy, soudržnost, satisfakci školy, orientaci na úkoly, individualizaci výkonů*“ (Lašek, 2001).

### **SLEI – Science Laboratory Environment Inventory**

Dotazník autora J. B. Fräsera z roku 1986 obsahuje 56 položek, které jsou zaměřeny na zjišťování 7 položek klimatu: „*učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel a materiální zabezpečení*“ (Lašek, 2001).

### **QTI – Questionnaire on Teacher Interaction**

Holandský dotazník autorů Wubbelse a Levyho z roku 1993 je orientován na zkoumání interakce mezi učiteli a studenty. K jednotlivým tvrzením zaměřeným na osm aspektů chování vyjadřují žáci svůj názor na pětistupňové škále mezi „nikdy“ a „vždy“ (Fraser, 1998).

### **CLES – Constructivist Learning Environment Survey**

Dotazník vyvinutý Taylorem a jeho spolupracovníky v roce 1995. Šestatřicet položek dotazníku, na něž respondenti odpovídají pomocí pětistupňové škály od „nikdy“ do „vždy“, slouží k ověření konstruktivistického způsobu získávání poznatků ve výuce (Fraser, 1998).

### **WIHIC – What Is Happening In This Class Questionnaire**

Dotazník WIHIC byl v roce 1996 autorem J. B. Fraserem vytvořen z kombinováním nejvíce sycených škál z ostatních dotazníků. Jeho poslední verze obsahuje 80 položek v osmi škálách (Fraser, 1998). Tento dotazník doporučují Fraser a Pickettová (2010) jako velmi užitečnou metodu pro učitele, kteří mohou díky jejím výsledkům realizovat potřebné zásahy a stavět při tom na silných stránkách, aby docílili pozitivní změny v rámci třídního kolektivu. Přátelskou a podporující atmosféru totiž považují za velmi důležitou pro efektivní práci ve třídě.

### **ŠSAT – Škála sociálnej atmosféry ve skupine**

Tvůrcem dotazníku z roku 1993 je T. Kollárik a jeho spolupracovníci. Tato standardizovaná metoda obsahuje 200 výroků, na které odpovídá respondent „ano – ne“,

a zjišťuje sociální atmosféru z hlediska dvou faktorů, z nichž každý obsahuje dalších pět dimenzí:

- „*emocionálně-sociální faktor* – dimenze psychologická atmosféra, mezilidské vztahy, spolupráce, zralost skupiny, komunikace;
- *činnostně-morální faktor*“ – dimenze styl vedení, vztah k práci, zaměřenost na úspěch, sociální začleněnost, spokojenost (Kollárik, 1993).

Při srovnávání tří výše uvedených diagnostických dotazníků – ICEQ, ŠSAT a CES byla nejlépe hodnocena právě metoda ŠSAT (Cano, 1998).

### **Dotazník D1**

Tento dotazník autora Doležala je vhodný především pro diagnostiku počínající šikany u žáků druhého stupně základní školy. Výsledkem dotazníku je 32 indexů, díky nimž můžeme včas připravit kvalitní a účinnou intervenci.

### **Dotazník DSA**

Dotazník DSA, jenž vytvořil Ruisel, je metoda vhodná pro zjišťování toho, jak se dítě cítí mezi spolužáky akceptováno. Tuto metodu však smí používat pouze psycholog.

### **Dotazník školní třídy**

Dotazník autorů Mareše a Laška z roku 2012 vychází ze dvou zahraničních nástrojů, konkrétně výše zmíněného dotazníku WIHIC a dotazníku MCEI. Dotazník školní třídy je určen pro žáky druhého stupně základních škol a také studenty středních škol a zjišťuje celkem jedenáct psychosociálních aspektů klimatu třídy – dobré vztahy, spolupráce, opora učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, soutěživost mezi žáky, dění o přestávkách, diskuze během výuky, iniciativa žáků, snaha učit se a snaha zalíbit se okolí (Mareš, Lašek, 2012).

### **SORAD – Sociometrický ratingový dotazník**

Sociometrický ratingový dotazník byl vytvořen V. Hrabalem v roce 1979 na základě poznatků sociometrie, jejímž tvůrcem je J. L. Moreno. Sociometrie je „*zjišťování a analýza vztahů v malých skupinách preferenčními volbami*“, které probíhá tak, že

*„každý člen skupiny vybírá mezi ostatními, koho má nejraději, koho nemá rád“.* Touto metodou můžeme zjistit také to, jaká je atmosféra skupiny (Hartl, Hartlová, 2000).

Dotazník SORAD nám poskytuje informace o vzájemných sympatiích mezi žáky, vlivu jednotlivých žáků na dění ve třídě a celkovém obrazu třídy. Vliv a sympatii ostatních hodnotí každý žák na pětistupňové škále a tuto volbu také slovně zdůvodňuje. Výsledkem je index vlivu, index sympatie a index náklonnosti k ostatním u každého žáka. O klimatu celé třídy vypovídá index třídního vlivu a index třídních sympatií (Hrabal, 1989).

## 1.2 Spolutvůrci sociálního klimatu

Svobodová (2004) uvádí, že rozhodující pro vytváření školního klimatu je **kvalita mezilidských vztahů** (partnerství, empatie, důvěra, úcta, solidarita, spolupráce). Na tomto základu lze podle ní stavět další změny, např. materiální prostředí a vybavení školy a jejího okolí, spolupráci s rodiči nebo otevírání se školy vůči okolní komunitě. Mezi další činitele, kteří výrazně ovlivňují školní klima, řadí učitele, kterého vnímá jako člena učitelského sboru a jehož práce podléhá stylu řídicí práce vedení školy. Z tohoto důvodu má klima učitelského sboru na žáky přímý vliv. Dalším faktorem je podle Svobodové třídní společenství, které nemá vždy ideální parametry a nemusí se utvářet ideálním způsobem. *„Agresivní nebo šikanující chování části žáků může zásadně komplikovat život těm žákům, kteří mají zájem o učení a atmosféru napětí těžko snášejí. Aktéry školního klimatu jsou tedy především učitelé a žáci“*(Svobodová 2004). Jako poslední uvádí Svobodová faktory prostředí, které mají vliv na školu. Těmito faktory mohou být například geografické a meteorologické podmínky. Ty mohou mít vliv na architektonické řešení školy, obsah i cíle vzdělávání a výchovy nebo dodržování hygienických principů ve vyučování. Dále uvádí politické, kulturní a regionální faktory, které jsou významné jako modely demokratického chování. *„Také lokalita města nebo vesnice obvykle formuje člověka nejen svými normami, ale i zvyky a tradičními požadavky na chování. Regiony vynikají a liší se svými specifickými kulturními kvalitami a skýtají možnosti rozdílných vlivů na výchovu a vzdělávání“*(Svobodová, 2004).

## **1.2.1 Pozitivní školní klima**

Kyriacou (1996) považuje za optimální klima cílevědomé, orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, podporující, se smyslem pro pořádek, s uznáním autority učitele, apod. Výsledkem takového působení klimatu jsou kladné postoje žáků k výuce a škole, rozvoj vnitřní motivace žáků a v neposlední řadě efektivní výuka.

Grecmanová (Učitelské listy 5/97) uvádí některé znaky pozitivního školního klimatu s ohledem na žáky, učitele, rodiče a veřejnost.

### **Pozitivní školní klima z hlediska žáků:**

- umožňuje samostatné objevné učení, které přináší žákovi radost,
- klade požadavky, které odpovídají daným schopnostem žáka,
- podporuje rozvoj osobnosti žáka,
- dává žákovi jistotu, že bude akceptován,
- žák pracuje s vědomím, že se k němu přistupuje spravedlivě,...

### **Pozitivní školní klima z hlediska učitelů:**

- je chápáno jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje, spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy,
- umožňuje učiteli prožívat pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti, pocit seberealizace, pocit samostatnosti, radost ze spravedlivého ohodnocení a uznání,...

### **Pozitivní školní klima z hlediska veřejnosti musí žáky připravit:**

- k úspěšnému zapojení do odborného a pracovního světa,
- k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě,
- k angažovanosti pro společenské záležitosti,
- k dodržování sociálních a pracovních etností,...

### **Od pozitivního školního klimatu rodiče očekávají:**

- spravedlivé hodnocení a spravedlivé zacházení s dětmi,
- výchovatskou kvalifikovanost a kompetentnost učitelů,

- vhodnou motivaci žáků k učení,
- individuální podporu každému dítěti,...

Čapek (2010) zmiňuje **index školního klimatu**, který byl sestaven na základě výzkumu, který zjistil skutečnosti, jež mají vliv na utváření pozitivního školního klimatu. Tento index je složen z osmi aspektů:

- pracovní uspokojení učitelů,
- pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy,
- úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula,
- nároky učitelů na výsledky žáků,
- pomoc rodičů žákům s učením, aby dosahovali dobrých výsledků,
- zapojení rodičů do činnosti školy,
- kladný vztah žáků k majetku školy,
- snaha žáků ve škole prospívat.

### 1.2.2 Pozitivní klima třídy

Klima třídy má zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Je tedy logické, že se učitel snaží o navození pozitivního klimatu třídy. Kyriacou (1996) uvádí, že *„z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“* Pokud se učitelé podaří navodit toto klima, napomáhá tím procesu učení, udržuje kladné postoje žáků k výuce a rovněž podporuje jejich vnitřní motivaci.

Mareš (1998) uvádí, že pro splnění pozitivního školního klimatu je nezbytné dodržování **fyzikálních a psychologických podmínek**. Mezi podmínky fyzikální řadí vybavení třídy, uspořádání či architekturu. K podmínkám psychologickým patří například vzájemný respekt, spolupráce, vzájemná podpora a pomoc, potěšení a radost ze společností, humánnost a lidskost v jednání. Dále Mareš uvádí, že pozitivní klima třídy má tyto charakteristiky:

- zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů,



- zaangažovanost žáků na diagnostice svých potřeb,
- zaangažovanost žáků na definování společných cílů,
- zaangažovanost žáků na navrhování postupů učení,
- zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledku učení,...

Čapek (2010) charakterizuje suportivní klima třídy dobrými vzájemnými vztahy, rovnou komunikací, spoluprací, nestresujícím prostředím, převahou pozitivního odměňování, pestrými způsoby výuky. Dále vyzdvihuje některé aspekty práce pedagoga, které mají vliv na utváření klimatu ve třídě. Jsou jimi například vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků či prostředí třídy.

Svobodová (2004) uvádí některé podstatné pedagogické dovednosti, které učitel potřebuje ke spoluvytváření pozitivního třídního klimatu. Mezi nejdůležitější dovednosti, které jsou pro pozitivní třídní klima nepostradatelné, patří podle Svobodové dovednosti **sociální, komunikativní a organizační**. K **sociálním dovednostem** řadí například učitelovu schopnost motivovat a posilovat pozitivní postoje k práci, k lidem, ke škole a vzdělávání; schopnost klidného a sebejistého vystupování; schopnost řešit problémové situace; navazovat kontakty; povzbuzovat; navozovat důvěru a vstřícnost. Ke **kommunikativním dovednostem** patří navázání kontaktu se žáky; vytváření otevřeného a partnerského vztahu k žákovi; povzbuzování; oceňování; aktivní naslouchání; respektování názoru; reakce na individuální projevy žáků; umění říci ne; mluvit stručně, výstižně a k věci; užívat správné volby tónu a síly hlasu. Mezi **organizační dovednosti** spadá stanovení jasných pravidel chování a práce ve třídě v zájmu pořádku; dodržování dohodnutých pravidel; příprava a rozvržení práce; rozdělení úkolů; poskytování jasných a stručných instrukcí.

Kyriacou (1996) vyzdvihuje v rámci utváření pozitivního třídního klimatu **cílevědomé a na úkol orientované prostředí**. Tato cílevědomost a orientace na úkol vychází z učitelových snah soustavně postupovat v realizovaném učení a plně využít vyhrazený učební čas. Kyriacou klade důraz na včasné a rychlé zahájení hodiny, sledování pokroku žáků, pečlivou pozornost vůči organizačním záležitostem atd. Dodržování těchto úkonů má zajistit hladký průběh hodiny a udržet žáky aktivní. Učitel by se neměl zbytečně zabírat nedůležitými problémy, které pouze zdržují výuku. V tom případě totiž hrozí přerušení plynulosti výuky a učitel tímto jednáním dává

žákům najevo, že jejich výuka není natolik důležitá, aby se postaral o její plynulost. Stejný efekt má dle jeho názoru také předčasné ukončení vyučovací hodiny. „*Obecně lze říci, že důraz na cílevědomost a orientaci na úkol lze s úspěchem popsat jako výuku „v podnikatelském duchu“.* Pro takové prostředí je charakteristické, že žáci uznávají autoritu učitele a jeho právo organizovat a řídit učební činnosti. Zároveň v takovém prostředí převládá u učitele i u žáků očekávání, že žáci pozitivně přistupují k zadané práci a že dosáhnou dobrých výsledků“ (Kyriacou, 1996).

Z dalších důležitých aspektů, které výrazně formují pozitivní třídní klima, je třeba zmínit jednak **uvolněné, vřelé a podporující prostředí**, ale také **smysl pro pořádek**. Kyriacou se domnívá, že pokud učitel bude vystupovat uvolněně, pokud bude jakékoli chování žáků řešit s klidem, pomůže tím k uvolněnosti i u žáků. Tato uvolněnost pak může podněcovat jejich zájem o učení. Pokud se zabýváme smyslem pro pořádek, je velmi důležité, aby jej byl učitel schopen vštípit svým žákům. To lze různými způsoby. Důležité je, aby smysl pro pořádek navazoval na předešlé požadavky k vytvoření pozitivního klimatu. Pořádek má tedy být „*založen na dovednostech efektivně vysvětlit učivo a řídit hodinu. Záleží také na vztazích s žáky, založených na vzájemné úctě a kontaktu*“ (Kyriacou, 1996).

### 1.2.3 Spolutvůrce třídního klimatu – učitel

Významným činitelem školního klimatu je bezesporu učitel. Klima, které ve třídě navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení (Kyriacou, 1991). Jeho vliv je zjevný zejména v nižších ročnících, u mladších žáků. Postupně s přibývajícím věkem se žáci stávají učitelovým rovnocenným partnerem a klima třídy vytvářejí společně. Vykopalová (1992) dokonce tvrdí, že učitelovou základní úlohou je utváření sociálního klimatu. Proto považují za nezbytné seznámit se s touto profesí podrobněji. Kdo to vlastně je učitel? Každý z nás je pravděpodobně schopen zodpovědět tuto otázku na základě svých vlastních zkušeností. Obecně se dá říct, že se jedná o člověka, který vyučuje na škole a předává žákům vědomosti. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš., 1995) učitele popisuje jako jednoho ze základních činitelů výchovně- vzdělávacího procesu, jako profesionálně kvalifikovaného pracovníka, jež je spoluodpovědný za přípravu, organizaci a výsledky tohoto procesu. Průcha (2002) upozorňuje na fakt, že definice pojmu učitel v odborné terminologii není záležitost zcela jednoznačná. Pokládá si otázku, zda osoba, která pečuje o děti

v mateřské školce, je stejně tak učitelem jako profesor na univerzitě nebo instruktor v cvičebním kursu. Na základě této problematiky vyčleňuje termíny, které je nezbytné podle jeho názoru rozlišovat. Těmito termíny jsou **edukátor**, **pedagogický pracovník**, **profese** a **učitel**.

**Edukátora** charakterizuje jako profesionála, který nějakým způsobem provádí edukaci, ať už se jedná o vyučování, vychovávání, trénování, školení či zacvičování. Upozorňuje rovněž na fakt, že pojem edukátor se v češtině stále ještě jeví jako neobvyklý, starším ekvivalentem je výraz „vzdělavatel“. Obecně se dá říci, že edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, tedy nejen pro profesi učitele. Pod pojmem **pedagogický pracovník** Průcha (2002) upozorňuje na jeho časté nesprávné použití. Spousta lidí považuje tento pojem za synonymní výraz pro učitele. Učitelé jsou ve skutečnosti pouhou součástí profesní skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci. Pedagogickými pracovníky tedy mohou být nejen učitelé různých typů škol, ale také vychovatelé škol a školských zařízení, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných učilišť, trenéři sportovních škol a další. Pojem **profese** pak Průcha (2002) vysvětluje jako *„povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“*

U pojmu **učitel** Průcha (2002) uvádí tři koncepty, na základě kterých je možné definici učitele objasnit. Jedná se o aktivitu, profesionalitu a vzdělávací program. Na základě těchto konceptů lze říct, že učitelem je ten, kdo přímo vykonává vyučování a kdo vyučuje žáky. Vyloučeny jsou tedy ty osoby, které sice pracují ve vzdělávacích zařízeních, ale nevyučují.

Učitel patří bezesporu mezi nejdůležitější spolutvůrce třídního klimatu. Zpočátku se dokonce předpokládalo, že je nejvýznamnějším tvůrcem klimatu. Z pozdějších výzkumů však vyšlo najevo, že hlavním tvůrcem není jen učitel sám o sobě, ale vzájemná interakce mezi ním a jeho žáky. Přestože byla teorie o učitelově výsadním postavení v rámci utváření třídního klimatu vyvrácena, jeho vliv zůstává i nadále nesporný. Jak uvádí Mareš a Křivohlavý (1995), třídní klima je výrazně ovlivněno učitelovým psychickým stavem, jeho psychickými vlastnostmi a jeho jednáním. Pod pojmem psychický stav se rozumí to, v jakém momentálním rozpoložení učitel vstupuje do třídy. Je-li například spokojený, rozčilený, unavený, atd. Naproti tomu psychické vlastnosti představují trvalejší učitelovu osobnost.

Učitelovo působení má nesmírný vliv na utváření školního klimatu a většina učitelů si je toho dobře vědoma. Jak uvádí Čapek (2010) učitel by neměl vystupovat v úloze

policisty, soudce či dozorce. „Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům.“

Učitelé jsou ve výkonu své profese, jak uvádí Průcha (2002) do značné míry determinováni souborem norem a konvencí. Tyto normy jim například ukládají, jakým způsobem mají s žáky mluvit, jak je mohou hodnotit, jak trestat. V rámci těchto norem se však do jisté míry projevuje individualita učitelů. Podle Vykopalové (1992) je právě učitelova individualita, která utváří vztahy mezi třídou a která má tedy rozhodující vliv na utváření třídního klimatu. Průcha uvádí, že tato individualita je dána především věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi, sebehodnocením a dalšími osobnostními vlastnostmi učitele. Na základě těchto aspektů každý učitel vytváří v interakci se žáky ve třídě „specifické edukační klima“. Jinými slovy, klima, které existuje ve třídě, je jedním z ukazatelů kvality konkrétního učitele.

Průcha (2002) zmiňuje pojem **komunikační klima** ve třídách. Tímto pojmem označuje způsoby komunikace, které učitel navozuje a udržuje se žáky. V souvislosti s touto problematikou uvádí, že mnozí učitelé vytváří ve třídě tzv. komunikační zóny. Ty se projevují tak, že s některými žáky učitelé hovoří častěji, s některými méně a s jinými takřka vůbec. Mareš a Křivohlavý (1995) se domnívají, že „styl, jakým učitel komunikuje se žáky, v nich nevyvolává jen emocionální prožitky, ale formuje také jejich dlouhodobé emocionální zkušenosti.“ Lašek (2001) rozlišuje dvě skupiny učitelů podle toho, jaký typ komunikačního klimatu vytvářejí. První skupinu tvoří učitelé **supportivní**, kteří vytváří vstřícné klima, respektují žáky. Opakem je druhá skupina, která zahrnuje učitele **defenzivní**, kteří navozují klima „obranných reakcí“, podporují soupeření mezi žáky, přičemž postavení žáků je vnímáno jako submisivní.

Lašek (2001) uvádí, že „*klima, které vytváří učitel, není závislé na složení třídy, ve které vyučuje, ale je více určováno jeho vlastním přístupem, stylem výuky, bez ohledu na to, jaké žáky má před sebou.*“ Toto tvrzení však vyvrací Průcha (2002) slovy, že „*titiž učitelé se v různých třídách chovají (komunikují) odlišně.*“ Tato odlišnost je podle jeho slov závislá na tom, jestli ve třídě převažují chlapci, nebo naopak dívky, „nadání“ žáci, nebo „lenoši“. Mareš a Křivohlavý (1995) se domnívají, že jedná-li učitel se dvěma přibližně stejnými třídami odlišně, dochází během půl roku „*k rozdílné pracovní morálce žáků, k rozdílnému chování žáků k učiteli, k rozdílné autoritě učitele u žáků.*“

Spousta (2003) uvádí některé složky osobnosti učitele, které se významně podílejí na spoluutváření třídního klimatu. První nezbytnou složkou osobnosti učitele je **emocionalita**. Spousta se domnívá, že emoce jsou faktorem, který ovlivňuje vztahy mezi učitelem a žákem. Absence emocí má značný vliv na charakter třídního klimatu. Dalším významným faktorem je **tolerantnost**. Spousta upozorňuje, že učitelova tolerance má pochopitelně své meze, nicméně tím, že učitel žáka neomezuje, nezasahuje do jeho činnosti, s ním se neztotožňuje nebo s ním nesouhlasí, má za následek nárůst důvěry k učiteli. Za ústřední složku osobnosti učitele Spousta považuje **angažovanost**. Ta má být přítomna ve všech jeho aktivitách. V souvislosti s vytvářením třídního klimatu se angažovanost nejvíce projevuje jako „prosociálnost, která se jako aktivizující fenomén pozitivně odráží v pedagogické interakci.“ Významnou složkou učitelovy osobnosti tvoří i jeho **názory a postoje**. Postoje Spousta definuje jako „*určité stanovisko, které osobnost zaujímá ve vztahu k určité skutečnosti, události, situaci, osobě*“.

Závěrem nezbyvá než dodat, že „nejhodnotnější integrující složkou učitelovy osobnosti je kultivovaná a uvědomělá **pedagogická tvořivost**, i když větší vliv na uskutečňování profesionální role učitele mívají vztahy etické. Každodenní pedagogická zkušenost přesvědčivě dokládá, že i v 21. století je **osobní příklad učitele** tím nejúčinnějším výchovným prostředkem“ (Spousta, 2003).

#### 1.2.4 Spolutvůrce třídního klimatu – žák

Dalším ze spolutvůrců školního klimatu je žák (student). Proto považuji za nezbytné představit žáky z pedagogicko – psychologického hlediska.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) definuje žáka jako „*označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý*.“ Současně však Průcha uvádí druhou možnost výkladu, a to sice, že žákem se rozumí „*dítě, které navštěvuje základní školu*“. Dostáváme se tak k problematice použití termínu žák na střední škole, potažmo víceletém gymnáziu. Slovník cizích slov (kolektiv autorů, 1993) pojem student vysvětluje jako posluchače vysoké školy a žáka střední školy.

Čapek (2010) žáky rozděluje podle věku na děti předškolního věku, mladšího školního věku, středního školního věku, staršího školního věku a studenty středoškolských tříd. Pojem střední školní věk nebyl mezi autory příliš běžný, v současné době tento termín vstupuje do obecného povědomí, můžeme se s ním setkat například u Vágnerové (2000).

Čapek (2010) v souvislosti s obdobím staršího školního věku uvádí, že se prohlubují odlišnosti mezi třídami uvnitř školy, ale i odlišnosti mezi různými typy škol, což je stěžejní poznatek pro můj výzkum odlišností školního klimatu mezi žáky základní školy a víceletého gymnázia. Tyto změny podle Čapka (2010) způsobuje „*rozvoj osobnosti a začleňování dospívajícího do společenského prostředí.*“ Dále uvádí, že pro toto období je typický nárůst nezávislosti a sebeprosazení. Mimo to se prohlubuje kritičnost k okolnímu světu, což se dotýká i školního prostředí. Žák více vnímá učitelovy nedostatky spojené s řízením třídy a jeho odbornými znalostmi, naopak se prohlubuje solidarita se třídou. Třídní kolektiv se více uceluje a je schopen společného postupu.

První sociální skupinou je pro dítě pochopitelně rodina. V té se podle Rabušicové (1991) dítě učí chápat nejen svoji roli ve skupině, ale také pozice osob ve svém okolí a jejich vzájemné sociální vztahy. Velmi diskutovanou je otázka, kdy je dítě připraveno přejít z tohoto úzkého rodinného kruhu do širších sociálních vztahů, tedy do institucí, které nabízejí výchovu dítěte mezi jeho vrstevníky. Hlavním kritériem je podle Rabušicové (1991) nejen fyzická zdatnost a odpovídající psychické a intelektuální dovednosti, ale zejména sociální zralost dítěte. Výchovná instituce je vedle rodiny institucí, která je pro dítě důležitým modelem společenského života. Dítě, které s nástupem do školy přijímá zcela novou roli – roli žáka, je nuceno přijmout nové postupy. Řezáč (1998) uvádí, že „*období, kdy dítě do značné míry určovalo rytmus i délku hry, její proměny a střídání činností, je nahrazeno regulací z vnějšku a dítě začíná být hodnoceno podle toho, jak je schopno se přizpůsobit kolektivu a kooperovat s ostatními.*“ Dále Řezáč uvádí, že „*osvojování si role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. Dítě se učí vnímat a posuzovat samo sebe i výsledky své činnosti s ohledem na objektivní, institucionalizovaná kritéria. Dochází tak k „objektivizaci“ sebepercepce a*

*sebehodnocení.*“ Dítě v roli žáka se učí dodržovat jistá pravidla jako časový rozvrh a řízení učitelem, ale i ovládání své emocionality a spontánnosti, učí se fungovat ve skupině vrstevníků a navazovat s nimi vztahy. Řezáč (1998) uvádí, že pozice žáka ve třídě je do značné míry ovlivněna žákovými učitelskými schopnostmi a hodnocením učitele. S narůstajícím věkem je však pozice žáka ve skupině ovlivněna hodnocením učitele méně, jelikož žáci postupně mění své postoje k učiteli. Přesto je i v pozdějším období hodnocení jedince úzce spjato s jeho školními aktivitami. Právě z těchto aktivit spolužáci mohou posoudit intelekt a charakter jedince. V tomto ohledu může být kladen na dítě značný tlak. Jestliže je totiž méně úspěšné ve svých studijních výsledcích, může to mít za následek jeho neoblíbenost mezi ostatními žáky. Výsledkem je pak psychická zátěž pro dítě. S tím souvisí problematika postavení žáka ve školní třídě jakožto sociální skupině. Řezáč (1998) píše: *„Dítě, které se může identifikovat se svou třídou, jehož „MY“ vázané na školní třídu je prožíváno pozitivně a dokonce podporuje i prožívání individuálního „JÁ“, má zcela jinou pozici na startovní čáře ke školnímu výkonu než dítě, pro které je jeho školní třída spíše „ONI“.*

### **1.2.5 Spolutvůrci třídního klimatu – rodiče**

Ačkoliv se rodiče nedají považovat za přímé spolutvůrce třídního klimatu, jistým způsobem do něho mohou zasahovat. Čapek (2010) uvádí, že *„rodiče vystupují v roli spolupříjemce školního vzdělání svého dítěte“*. Na školu i třídu, ve které se jejich děti učí, i na učitele, které přichází s jejich dětmi do styku, kladou rodiče jistá očekávání. Čapek (2010) vyděluje hned několik požadavků, které rodiče považují za nezbytné v rámci jejich vzdělávání. Jsou jimi například:

- rovné zacházení, aby děti neměly pocit křivdy, že jsou učitelsky nesympatické,
- zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti,
- vysokou kvalifikovanost a využívání nejen didaktických, ale i ostatních dovedností učitele.

Čapek dále uvádí, že rodič může ovlivňovat klima třídy pozitivním způsobem (spolupráce s učitelem), ale také způsobem negativním. Tím může být například to, že

rodiče špatně mluví o učiteli, o škole, do které dítě chodí, nebo tím, že rodiče přenáší na své děti nepodložené obavy, strach ze školy. Rodiče mohou také negativně ovlivnit vztahy mezi jejich dítětem a ostatními žáky svým nařizováním, s kým se mohou, či nemohou přátelit. Zároveň jsou to právě rodiče zejména mladších žáků, kteří mají vliv na oblékání svých dětí. Ačkoliv se tento jev může zdát na první pohled nedůležitý, to jak je dítě oblékáno – jestli nosí moderní a drahé oblečení, nebo naopak oblečení dědí po svých starších sourozencích apod. – hraje v současné době důležitou úlohu v hodnocení dítěte ze strany jeho spolužáků. Dítě se může stát snadno terčem posměchu z tak banálního důvodu, jako je styl oblékání. Negativně se mohou na žákově prospěchu a na tom, jak je vnímán svými spolužáky, také podepsat problémy v rodině. Obecně se dá říci, že rodinná výchova se odráží v žákově chování a jeho školních výsledcích.

### **1.2.6 Interakce mezi učitelem a žákem**

Jak jsem uvedla výše, učitel a žák patří mezi základní spolutvůrce třídního klimatu. Mezi významné činitele tohoto klimatu patří rovněž vzájemné vztahy mezi učitelem a žákem, ale také mezi učiteli a žáky navzájem, mezi rodiči a učitelem apod. Za základní se však považuje právě vztah učitele a žáků, jejich vzájemná interakce. Helus (1982) uvádí, že učitelé a žáci vstupují do specifického vztahu, ve kterém na sebe navzájem reagují, spolupracují, vytvářejí si názory jedni o druhých a podle toho také zauímají postoje a jednání. Hrabal (1984) interakci mezi žákem a učitelem považuje za podstatnou podmínku žakových kladných školních výsledků. Jak uvádí Gillernová a Štětovská (2003) učitelé vstupují do interakcí a vztahů se žáky záměrně i nezáměrně. Obojí působení je však nezbytné pro přiměřený vývoj a socializaci dítěte. Učitel proto musí být schopen děti ovlivňovat v kladném slova smyslu, musí umět spolupracovat s dětmi různého věku a pohlaví, různých charakterových vlastností.

Helus (1982) uvádí, že kladné působení učitele na třídu i jednotlivé žáky, jeho upřímný zájem, ochota zabývat se jejich potížemi, se přenáší na celou třídu a pozitivně ovlivňuje klima třídy. Opak nastává v situaci, kdy učitel dává najevo žákům, že se mu s nimi špatně pracuje, že jim nedůvěřuje, stěžuje si jejich rodičům, je často nervózní a podrážděný. Je tedy zjevné, že učitel svými postoji ke třídě a vyjadřováním svých pocitů vůči žákům, do značné míry ovlivňuje sociální atmosféru třídy, která má v konečném důsledku vliv na školní úspěšnost žáků. Také Kyriacou (1996) se domnívá,



že podmínkou pro vytvoření kladného třídního klimatu jsou dobré vztahy mezi učitelem a jeho žáky, jejich **vzájemná úcta a kontakt** mezi nimi. Pro vytvoření vzájemné úcty je nezbytné, aby žáci z učitelova jednání a chování poznali, že se zajímá o jejich úspěchy, pokroky, že si váží každého jednotlivého žáka a respektuje jejich individuální potřeby. Za další důležitý aspekt považuje Kyriacou učitelovu schopnost **být** žákovi **dobrým příkladem**. Jinými slovy – je nezbytné, aby si učitel uvědomil, jaký vliv může mít jeho chování na žáky. Pro mnohé z nich (zejména pro mladší žáky, ale není nutně podmínkou) je totiž učitel vzorem. Jako poslední podmínku kladného vztahu mezi učitelem a žáky uvádí Kyriacou **humor**. Přiměřené používání humoru může sehrát užitečnou roli při vytváření dobrého kontaktu se žáky a kladného klimatu třídy.

Mareš a Křivohlavý (1995) upozorňují na složitost utváření učitelových postojů ke třídě a k jednotlivým žákům. Ten se totiž utváří nejen při bezprostřední interakci, ale může se stát, že si učitel vytvoří postoj k žákovi ještě dříve, než se s ním osobně setká prostřednictvím informací od svých kolegů, kteří žáka již učili. Učitelovy postoje k žákům mohou být také do určité míry ovlivněny jejich **vlastnostmi**. Ty mohou zkreslit učitelův pohled a posílit buď kladný, nebo záporný postoj k žákovi. Rovněž **komunikativní schopnosti a dovednosti** žáka mohou mít vliv na tom, jak je učitel vnímá. Žáci, kteří se umí pohotově vyjadřovat, jsou někdy učitelem hodnoceni lépe než jejich méně výřeční spolužáci. Mareš a Křivohlavý (1995) vydělují čtyři typy postojů k žákům:

- **výrazně kladný postoj učitele k určitým žákům** – zpravidla se jedná o žáky aktivní a iniciativní, kteří se při vyučování pravidelně hlásí a správně odpovídají na položené otázky. Učitel tyto žáky vyvolává spíše výjimečně, klade jim obtížnější otázky, málokdy tyto žáky kritizuje.
- **mírně kladný postoj učitele k určitým žákům** – žáci ne příliš aktivní, průměrní, kteří se dopouštějí nepřesností, bez kázeňských problémů. V učení bývají pomalejší, ale snaživí. Učitel je častěji vyvolává, dává jim podrobnější pokyny, na jejich chyby reaguje trpělivěji než u ostatních žáků.
- **neutrální postoj k určitým žákům** – žáci pasivní, kteří se takřka nehlásí, ale pokud je učitel vyvolá, odpovídají poměrně správně. Obvykle s nimi nejsou kázeňské problémy. Učitelé tyto žáky málo vyvolávají a zřídka kdy hodnotí. Jejich vzájemná sociální komunikace je omezená.

- **záporný postoj učitele k určitým žákům** – žáci, kteří při vyučování ruší poznámkami, vykřikováním. Často se dopouští chyb a mívají kázeňské problémy. Neumějí samostatně pracovat a soustředit se na práci. Učitelé tyto žáky vnímají negativně, pokud se žák přihlásí, učitel je málokdy vyvolá, je k jejich práci kritičtější než u ostatních žáků.

## 1.3 Volný čas

Tato kapitola je zaměřená na charakteristiku volného času, jeho význam a s tím související pedagogiku volného času a pedagogické ovlivňování volného času. Dále se budu zabývat zájmovým vzděláváním a zájmovými činnostmi.

### 1.3.1 Charakteristika volného času

Volným časem se zabývalo lidstvo již velmi dávno, první hlubší vymezení volného času učinil pravděpodobně řecký filozof Aristoteles, který volný čas chápe jako čas na rozumování, čtení veršů, setkávání s přáteli, poslouchání hudby, čas na vědu a filozofii. V období středověku, Tomáš Akvinský považuje život věnovaný zbožnému rozjímání za cennější než život plný činností. Renesanční myslitelé varují před zahálkou a leností, odpočinek musí být takový, aby byl člověk schopen dál pracovat. S myšlenkou radostné práce přichází utopičtí myslitelé, volný čas vytyčil Thomas More i Thomasso Campanella. Marx chápe volný čas jako sféru lidské svobody, svobodného rozhodování a svobodné činnosti, upozorňuje na souvislost mezi prací a volným časem. Největší rozvoj výzkumů zabývajících se volným časem můžeme zaznamenat v 60. a 70. letech 20. století. Probíhaly výzkumy psychologické a sociologické. Sociologie volného času se zabývala kvalitou a kvantitou, podmínkami realizace a dopadu volného času představitelů různých sociálních skupin společnosti (Čihovský In Hodaň, 2002; Šindelířová In Kaplánek, 2012).

Do slovníku české veřejnosti se pojem volný čas dostává až ve 2. polovině 20. Století (Šindelířová In Kaplánek, 2012). Význam volného času vzrůstal zejména od poloviny 60. let minulého století. Vznikaly podmínky pro jeho rozšiřování, jako zkracování pracovní doby nebo zavedení pětidenního pracovního i školního týdne (Hofbauer, 2004).

S pojmem volný čas se váže mnoho **definic**. Volný čas je chápán jako opak doby nutné práce a povinností, jako doba, kdy si můžeme obsah činností svobodně vybrat (Pávková, 2002). Člověk volí činnosti, které mu přinášejí radost, potěšení, zábavu, odpočinek a které rozvíjejí jeho schopnosti (Němec, 2002). Pojem zahrnuje odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmové činnosti, zájmové vzdělávání, společensky prospěšnou činnost. Člověk si volí činnost nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji dobrovolně a činnost mu poskytuje uspokojení (Žáková In Vážanský & Smékal, 2001).

Je to tedy čas, s nímž individuálně disponujeme a podle svých osobních přání jej užíváme (Schelsky, 1958 In Kaplánek, 2012).

Do volného času naopak nezařazujeme vyučování a úkony s ním spojené, sebeobsluhu, povinnosti související s chodem domácnosti a činnosti zabezpečující biologickou existenci člověka (Pávková, Hájek & Hofbauer, 2002), podle Dumazédiera může být ale čas, který je spojen s vykonáváním nezbytných povinností, nazýván jako čas polovolný (Kaplánek, 2012).

Spojení volný čas lze chápat neutrálně, jako čas, který dosud není ničím naplněný, pozitivně jako svobodný čas, případně negativně, jako nenaplněný a promarněný čas.

*„Negativní definice volného času vycházejí z vymezení volného času vůči pracovní době (mám volno od práce), zatímco pozitivní definice se pokouší vymezit volný čas na základě jeho vlastní kvality, tedy jako čas, s nímž může jedinec svobodně nakládat“* (Kaplánek, 2012).

Na problematiku volného času je možné se dívat z několika hledisek, a to například z ekonomického, sociologického a sociálněpsychologického, politického, zdravotně - hygienického, pedagogického a psychologického. Ekonomické hledisko zkoumá, kolik prostředků je investováno do zařízení pro volný čas a zda se následně náklady vrátí, především při konání profese a pracovním výkonu. Sociologické a sociálněpsychologické hledisko sleduje vytváření mezilidských vztahů či skupin v rámci činností volného času, zároveň je sledována i problematika hromadných sdělovacích prostředků. Hledisko politické zvažuje, do jaké míry bude do této oblasti stát zasahovat. Zdravotně-hygienické hledisko sleduje, jak lze podporovat zdravý tělesný a duševní vývoj jedince, důležité je především uspořádání režimu dne, hygiena prostředí, sociálních vztahů a duševního života. Hlediska pedagogická a psychologická se zaměřují na respektování individuálních zvláštností jedinců ve volném čase. Cílem je pedagogické ovlivňování volného času. Činnosti ve volném čase by měly poskytovat příležitost pro rozvoj všech stránek osobnosti. Pedagogické hledisko stanovuje kromě výchovy ve volném čase také výchovu k volnému času, která by měla jedinci umožnit orientaci ve volnočasových aktivitách a najít si v nich možnost uspokojení a seberealizace (Pávková, 2002).

Hlavními **funkcemi volného času** jsou podle Alexandra Kaminského odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševních sil) a rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury) (Hofbauer, 2004). Francouzský sociolog Roger Sue uvádí funkci psychosociologickou (uvolnění, zábavu a rozvoj), sociální (socializace v různých sociálních prostředích), terapeutickou (smyslový rozvoj, prevence chorob, zdravý životní styl) a ekonomickou (vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti). Německý pedagog volného času Horst W. Opaschovski vymezuje tyto funkce: rekreaci, kompenzaci (odstraňování zklamání a frustrací), výchovu a další vzdělávání, kontemplaci (hledání smyslu života), komunikaci, participaci, integraci (vrůstání do společnosti) a enkulturaci (kulturní rozvoj) (Hofbauer, 2004). České oficiální dokumenty za funkce volného času pokládají relaxaci, regeneraci, kompenzaci, sociální prevenci a výchovu (Hofbauer, 2004).

Způsob trávení volného času ovlivňuje studijní a pracovní výkony člověka, hodnotné zájmy pozitivně působí na partnerské vztahy a výchovu dětí. Pokud si jedinec nevytváří dostatečný prostor pro relaxaci, projevuje se to často na jeho pracovním výkonu (Kaplánek, 2012). U dětí, které volný čas potřebují pro zdravý osobnostní rozvoj, bývá situace ještě problematičtější, např. v socializaci dospívajícího jedince.

### 1.3.2 Pedagogika volného času

V první polovině 20. století se začíná objevovat zájem pedagogů o volný čas a v průběhu 60. let 20. století vzniká pedagogika volného času, jako samostatná pedagogická disciplína (Dudová In Kaplánek, 2012). Pedagogika volného času se postupně v celoevropském měřítku začala vytvářet pod pojmem **výchova mimotřídní**, kterou organizuje škola mimo povinnou výuku a **výchova mimoškolní**, která je organizována v jiných než školních institucích. Tyto pojmy jako oficiální důsledně uplatňovala poválečná sovětská pedagogika, zdůrazňující jimi institucionální zřetel, u nás však pojmy nepřispívaly ke komplexnímu chápání volného času dětí a mládeže a jeho pedagogického zhodnocování, mimo třídy a školy by totiž měla probíhat významná část školního vyučování. Tyto pojmy byly proto později nahrazeny širším a věcně správnějším pojmem **výchova mimo vyučování**. Tato výchova probíhá mimo povinné

vyučování, mimo bezprostřední vliv rodiny, je institucionálně zajištěná a uskutečňuje se převážně ve volném čase. Předností tohoto pojmu bylo komplexní pojetí charakterizované rozhodováním samého člověka o vstupu do aktivit.

Cílem těchto tří výchov bylo zaplnit zbytkový čas dětí a mládeže přípravou na vyučování a sebeobsluhou (Dudová In Kaplánek, 2012; Hofbauer, 2004; Pávková, 2002). Volný čas byl postupně doceňován v mezinárodním měřítku, což se odrazilo i na terminologii, od počátku 60. let se v širší míře uplatnily výrazy aktivity volného času a zařízení volného času.

V 90. letech 20. století stále rostl význam volného času, význam a výchovné možnosti začaly být analyzovány a využívány vznikající pedagogikou volného času. Postupně se začal používat pojem výchovné zhodnocování volného času, který zahrnuje oblasti výchova ve volném čase, výchova prostřednictvím aktivit volného času a výchova k volnému času (Hofbauer, 2004).

*„Posláním pedagogiky volného času je analyzovat dosavadní vývoj právě uvedených oblastí, vnášet do nich nové podněty a iniciativy a harmonizovat jejich řešení“*, učít mladé, aby dokázali správně volit aktivity (Hofbauer, 2004).

### **1.3.3 Pedagogické ovlivňování volného času**

Zvětšení rozsahu volného času a jeho rozšíření na všechny společenské a věkové skupiny vyvolalo potřebu volný čas vybraných skupin pedagogicky vést, koordinovat, motivovat k jeho pozitivnímu, smysluplnému a rozvíjícímu trávení, vnímat jeho potencialitu pro osobnostní rozvoj, a to především u dětí a mládeže (Čech In Kaplánek, 2012).

Pedagogické ovlivňování volného času dětí a mládeže je žádoucí z výchovných důvodů, děti potřebují vedení a vhodně motivovanou pestrou nabídku činností, z nichž si dobrovolně vyberou. Výchova dětí a mládeže v době mimo vyučování umožňuje jedinci vhodně využívat volný čas, rozvíjet specifické schopnosti a žádoucí vlastnosti osobnosti (Němec, 2002). Pedagogické ovlivňování volného času by mělo podporovat aktivitu dětí a mládeže, poskytovat prostor pro jejich spontaneitu, uspokojovat potřeby

nových dojmů, seberealizace, sociálních kontaktů, kladné citové odezvy, ale poskytovat i pocit bezpečí a jistoty (Pávková, 2002)

**Obsah výchovy ve volném čase** bývá rozčleňován do tří oblastí: první je rozvoj osobnosti, druhou rozšiřování kulturního rozvoje a vytvoření prostoru k naplňování přání a tužeb a třetí podporování uvědomělého a systematického zapojování se do společenských činností, veřejného života a ochrany životního prostředí a racionální trávení volného času.

Podle Pávkové (2008) je cílem výchovy ve volném čase naučit jedince hospodařit s volným časem, naučit rekreovat, odpočívat, rozvíjet vlastní zájmy a specifické schopnosti, uspokojovat a kultivovat své potřeby, naučit se uspořádat si svůj režim dne, aby měli schopnost pracovat s časem a vést zdravý život. Významným cílem je podle Kratochvílové (2004) regenerace psychických a fyzických sil.

Oblast výchovy dětí ve volném čase plní funkci výchovně-vzdělávací, preventivní, zdravotní a sociální. Funkce **výchovně vzdělávací** zahrnuje rozvíjení schopností dětí a mládeže, na usměrňování, kultivaci a uspokojování jejich zájmů a potřeb, na formování žádoucích postojů a morálních vlastností. Funkci **zdravotní** plní instituce především tím, že přispívají k usměrňování režimu dne tak, aby pomáhal vytvářet zdravý životní styl, zejména střídáním činností různého charakteru. V rámci **sociální funkce** instituce vyrovnávají rozdíly mezi rodinami, podílejí se na utváření bohatých a žádoucích sociálních vztahů.

Výchova dětí ve volném čase má výrazný **preventivní význam**, prevence ve výchově je mnohem účinnější a také levnější než následná náprava a převýchova. Vhodné pedagogické ovlivňování volného času umožňuje předcházet závažným výchovným problémům, jako jsou projevy agresivity, záškoláctví, drogová závislost, gamblerství apod., neschopnost trávit volný čas smysluplným a rozvíjejícím způsobem může vést i ke kriminálnímu jednání mládeže.

## 1.4 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání může mít více definic, podle toho, na kterou věkovou skupinu je zaměřeno. Obecně lze zájmové vzdělávání vymezit jako „souhrn krátkodobých i dlouhodobých forem, které umožňují edukační, tvůrčí i organizační volnočasové aktivity účastníkům, směřujícím k saturaci jejich zájmu“ (Šerák, 2009).

Pokud se jedná o děti a mládež, zájmové vzdělávání je definováno ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a podrobněji v prováděcím právním předpisu – vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 109/2011 Sb.

Zájmové vzdělávání má charakter **doplňku školní výuky**, jeho posláním je naplňování zájmů a potřeb dětí, žáků, studentů a dalších zájemců v jejich volném čase. Zabývá se aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, duševní hygienu, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy.

Zájmové vzdělávání doplňuje především základní stupeň vzdělávání, napomáhá mimo jiné i inkluzi, tedy snazšímu začlenění méně úspěšných či znevýhodněných žáků, neboť právě rozmanité činnosti zájmového vzdělávání mohou napomoci snazšímu rozvoji zdravé osobnosti dítěte, rozvoji klíčových kompetencí a smysluplnému naplňování volného času.

**Zájmové vzdělávání dospělých** se blíží sféře specializovaného a odborného vzdělávání, jeho cílem ale není příprava na profesní využití nabytých znalostí a dovedností, ale spíše rozšiřování horizontu nabízených možností (Šerák, 2009). „*Toto ideální pojetí vzdělávání dospělých má tak za úkol budovat především širší předpoklady pro kultivaci osobnosti, dotvářet její hodnotovou orientaci a umožňovat seberealizaci člověka*“ (Šerák, 2009). Výsledkem volnočasových edukačních aktivit je podle většiny autorů zlepšení kvality života jedince a prohloubení jeho nezávislosti



### 1.4.1 Zájmová činnost

*„Zájmové činnosti jsou aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Podílí se na formování názorů, postojů a přesvědčení jedince“* (Němec, 2002). Zájmová činnost plní funkci výchovnou i vzdělávací, rozvíjí celou osobnost (Pávková, Pavlíková & Hájek, 2002). Účast na zájmové činnosti je pro děti a mládež důležitá zejména kvůli učení se plánovat činnosti, řešit problémy, schopnosti vytyčit si cíl, promýšlet cesty k jeho dosažení, postupovat podle plánu a zhodnotit výsledky vlastní činnosti. Jedinci si vytváří návyk vhodně využívat volný čas (Němec, 2002). Zájmová činnost může být prostředkem relaxace a regenerace sil

Pro zájmovou činnost je charakteristická dobrovolnost, věkově rozmanité skupiny, často menší počet účastníků než je tomu u školního vzdělávání, specifické časové a materiální možnosti, specifická kvalifikace a přístup vedoucího (Macků In Kaplánek, 2012).

Zájmové činnosti můžeme dělit **podle obsahu** na vědeckotechnické a vědecké (biologické, mineralogické, modeláři apod.), pracovní-technické (práce s různými materiály, vaření), společenskovední (vlastivědné, jazykové), přírodovědně-ekologické (pěstivelské a chovatelské), estetickovýchovné (výtvarné, hudební, literárně-dramatické), tělovýchovné, sportovní a turisticky zaměřené (atletika, plavání, fotbal) a také činnosti spojené s výpočetní technikou (Němec, 2002; Pávková, Pavlíková & Hájek, 2002).

**Zájmové činnosti společenskovední** zahrnují činnosti, které vedou k poznání aktuálního společenského dění i jejich historických souvislostí, základními oblastmi jsou výchova k vlastenectví, k partnerství a rodičovství a společenská výchova, sběratelství a jazykověda (Pávková, Pavlíková & Hájek, 2002). **Zájmové činnosti pracovní-technické** *„napomáhají k systematickému zdokonalování manuálních dovedností, obohacují vědomosti o technické poznatky i umožňují aplikaci těchto poznatků v praxi“* (Pávková, Pavlíková & Hájek, 2002), činnosti by měly rozvíjet technické myšlení a představivost. **Zájmové činnosti přírodovědné** vedou k prohlubování vědomostí o přírodě a pěstují vztah k její ochraně. **Zájmové činnosti estetickovýchovné** *„jsou zaměřeny na rozvíjení výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně-pohybového projevu, na kulturu chování a výchovu vkusu, rozvoj tvořivosti“* (Pávková, Pavlíková & Hájek, 2002). **Zájmové činnosti**

**tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření** přispívají k fyzické zdatnosti a psychické odolnosti.

Dále dělíme zájmové činnosti **podle formy**, na činnosti pravidelné, organizované v relativně stálých zájmových útvarech (kroužek, oddíl), činnosti pravidelné, které mají individuální charakter (hra na hudební nástroj, výuka cizích jazyků), činnosti příležitostné organizované jako jednorázové nebo cyklické kolektivní akce (lyžařské kurzy, tábory) a činnosti příležitostné individuálního charakteru (četba, návštěva kulturních a sportovních akcí) (Němec, 2002). Přesněji tyto formy vymezuje vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání.

Třetí dělení, **podle druhu aktivity**, zahrnuje činnosti receptivní, kdy se jedinci účastní jako diváci nebo posluchači (návštěva divadla, přednášky) a činnosti aktivně tvořivé, kdy se sami podílejí na činnosti v zájmových útvarech nebo na individuální činnosti (besedy, práce v dílně)

#### **1.4.2 Typy zařízení zájmového vzdělávání**

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání uskutečňují zájmové vzdělávání, kterým doplňují nebo podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí. Mohou tedy v souladu se svým účelem zajišťovat výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, zajišťují osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby.

Zájmové vzdělávání je školským zařízením pro zájmové vzdělávání realizováno podle školního vzdělávacího programu v souladu se zásadami a cíli vzdělávání podle § 2 školského zákona.

Mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání zřizovaná obcí patří školní družina, školní klub a středisko volného času.

Zájmové vzdělávání bývá poskytováno za úplaty, kterou má ředitel možnost snížit, případně účastníka zájmového vzdělávání od úplaty zcela osvobodit. Pro snížení, příp. osvobození od úplaty za zájmové vzdělávání musí účastník, příp. jeho zákonný zástupce splňovat podmínky stanovené v § 11 odst. 3 nebo 4 vyhlášky č. 74/2005 Sb., o

zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „vyhláška o zájmovém vzdělávání“). Stanovení výše úplaty je vymezeno pro jednotlivá školská zařízení pro zájmové vzdělávání v § 12 a násl. vyhlášky o zájmovém vzdělávání.

Zájmové vzdělávání lze uskutečňovat zejména těmito formami:

- příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tématickou rekreační činností nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností,
- táborovou činností a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání,
- osvětovou činností včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby, činností vedoucí k prevenci rizikového chování a výchovou k dobrovolnictví,
- individuální prací, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů, nebo
- využitím otevřené nabídky spontánních činností

Provoz školského zařízení, jeho vnitřní režim a další náležitosti upravuje vnitřní řád školského zařízení, který je vydán ředitelem. Ve vnitřním řádu je také stanoven způsob evidence účastníků zájmového vzdělávání.

### **Školní družina**

Školní družiny jsou většinou zřizovány přímo v základních školách. Činnost školní družiny a její organizace jsou podrobně vymezeny v § 8 a násl. vyhlášky o zájmovém vzdělávání. Školní družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům základní školy (nebo žákům z více základních škol), případně dětem z přípravných tříd. Především je školní družina určena žákům prvního stupně základní školy.

Školní družina vykonává svoji činnost v průběhu celého školního roku. Na období školních prázdnin může ředitel tuto činnost po projednání se zřizovatelem přerušit. Družina může vykonávat činnost pro účastníky, nebo účastníky a jejich zákonné zástupce, i ve dnech pracovního volna.

Zájmové vzdělávání ve školní družině je převážně uskutečňováno formou pravidelné výchovné, vzdělávací a zájmové činnosti určené pro účastníky zájmového vzdělávání, kteří jsou přihlášení k pravidelné denní docházce. Školní družina může ve dnech školního vyučování tvořit pro děti přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma. Přihlášku k pravidelné denní docházce do školní družiny podává zákonný zástupce. Součástí přihlášky je písemné sdělení zákonných zástupců účastníka o rozsahu docházky a způsobu odchodu účastníka z družiny.

Účastníci zájmového vzdělávání přihlášení k pravidelné denní docházce jsou zařazeni do oddělení školní družiny. Jedno oddělení je naplňováno maximálně do počtu třiceti účastníků.

V případě, že je zájmové vzdělávání ve školní družině vykonáváno formou příležitostné činnosti v místě výkonu činnosti školského zařízení, táborem nebo jinou činností mimo místo výkonu činnosti školského zařízení, případně využitím otevřené nabídky spontánních činností, mohou se těchto činností zúčastnit i žáci nebo děti, kteří nejsou přijati k pravidelné denní docházce do družiny

### **Školní klub**

Ve školním klubu je poskytováno zájmové vzdělávání převážně pro žáky druhého stupně z jedné nebo více základních škol. Ve školním klubu může být poskytováno zájmové vzdělávání i žákům prvního stupně základní školy, ale pouze v tom případě, že nejsou přijati k pravidelné denní docházce do školní družiny. Toto zájmové vzdělávání je poskytováno ve dnech školního vyučování a může být poskytováno i v ostatní dny školního roku.

Činnost klubu může být uskutečňována všemi formami uvedenými v § 2 vyhlášky o zájmovém vzdělávání, především však formami příležitostných a pravidelných činností v místě výkonu činnosti. V případě pravidelné výchovné, vzdělávací a zájmovou činnosti je o přijetí účastníka rozhodováno na základě přihlášky.

Středisko volného času podrobněji popíšu v následující kapitole.

## **2. STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU**

Stejně jako školní družiny a školní kluby řadíme střediska volného času (dále jen střediska) mezi školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Tato školská zařízení mají svoji právní subjektivitu a příspěvkovou formu hospodaření (tzn. že hospodaří s peněžními prostředky získanými vlastní činností a peněžními prostředky získanými od jiných osob, především z rozpočtu svého zřizovatele). Jsou zřizovány kraji, obcemi a dalšími zřizovateli jako jsou církve či soukromé subjekty. Jejich činnost je ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání a především ve vyhlášce č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání (v jejím aktuálním znění). V čele každého střediska je ředitel volený zřizovatelem na dobu neurčitou, který má na starost mimo jiné vypracování vnitřního řádu a rada školské právnické osoby plnící povinnosti uvedené v § 132 odst. 1 zák. 561/2004 Sb. Služby poskytované těmito středisky jsou téměř časově neomezené, jsou nabízené jak v průběhu dne, tak v průběhu týdne a i celého roku (ne jen v průběhu školního roku, ale i během prázdnin). Tato centra totiž nabízí možnosti různých typů aktivit i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování.

### **2.1 Dělení středisek volného času**

Vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání § 4 dělí střediska volného času do dvou skupin podle toho, čím se zabývají. Prvním typem jsou domy dětí a mládeže, které zájemcům nabízejí množství aktivit z různých oblastí zájmového vzdělávání. Sem patří např. Dům dětí a mládeže Dobruška a Dům dětí a mládeže Rychnov nad Kněžnou. Posláním těchto center je motivovat, podporovat a vést děti, mládež i dospělé k rozvoji jejich osobnost, k začlenění se do společnosti a ke správnému využívání volného času. K tomuto slouží široká nabídka aktivit pořádaných v bezpečném prostředí a pod dohledem profesionálního týmu. Svoji činnost středisko volného času převážně vykonává v průběhu celého školního roku. Druhým typem středisek jsou stanice zájmových činností, kde zaměřují svoji činnost na jednu oblast zájmového vzdělávání.

Na rozdíl od školních klubů a družin poskytují tato střediska veškeré služby v odlišném prostředí, než ve kterém se děti pohybují v rámci povinné školní docházky. Mohou sice využívat pronájmu poskytnutého školou, například v případech tělocvičen, či jinak speciálně zaměřených místností (chemické laboratoře), ale jinak mají své vlastní zázemí nezávislé na školních budovách. Ve srovnání se školním prostředím je toto prostředí méně formalizované a na jeho utváření se často podílí sami účastníci.

Služby poskytované těmito středisky jsou téměř časově neomezené, jsou nabízené jak v průběhu dne, tak v průběhu týdne a i celého roku (ne jen v průběhu školního roku, ale i během prázdnin). Tato centra totiž nabízí možnosti různých typů aktivit i ve dnech, kdy neprobíhá školní vyučování.

Činnost středisek je převážně zaměřena na děti ve věku od 6 let a mládež školního věku (včetně studentů středních a vyšších odborných škol). Na podporu zájmového vzdělávání této primární cílové skupiny dostávají střediska finanční prostředky od státu. Na děti mladší 6 let či na dospělé osoby se tato „finanční injekce“ nevztahuje. To ovšem nemění nic na tom, že i tyto dvě skupiny mají zájem o činnosti zájmového vzdělávání. Velká většina středisek na tuto aktuální poptávku reaguje a svoji činnost rozšířila i o pořádání různých typů aktivit jak pro děti předškolního věku, tak pro dospělé a seniory. Vyhláška zákona č. 74/2005 definuje účastníky činnosti střediska takto: „*Činnost střediska je určena pro děti, žáky, studenty, pedagogické pracovníky, popřípadě další osoby, a to bez ohledu na místo jejich trvalého pobytu nebo jiné podmínky.*“

Zájmové vzdělávání lze uskutečňovat několika formami. Tyto formy řeší § 2 vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Možné formy zájmového vzdělávání:

- a) pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmová činnost – sem patří kroužky, kurzy či kluby, které jsou zaměřeny různými směry (např. přírodovědné kroužky, sportovní kroužky, hudební kroužky, turistické kluby, kluby deskových a karetních her atd.). Nabídka této činnosti je různá v každém středisku, reaguje hlavně na aktuální potřeby cílové skupiny střediska. Činnost těchto kroužků a klubů začíná z pravidla na přelomu září a října a končí na přelomu května či června daného školního roku. Avšak i v průběhu školního roku mohou být otevřeny i nové kroužky, které vznikají v reakci na aktuální poptávku

- b) příležitostná výchovná, vzdělávací, zájmová a tematická rekreační činnost – jsou to akce různorodého charakteru pořádané pro všechny věkové skupiny. Často to bývají různé karnevaly, Vánoční trhy, jarmarky, Den dětí...
- c) táborová a další pobytová činnost – dětem i jejich rodičům jsou nabízeny pobytové či příměstské tábory nebo víkendové výjezdy, které mohou být buď zaměřeny na specifické téma, nebo mohou být naopak bez specifického zaměření (zaměřeny na vše).
- d) osvětová činnost včetně shromažďování a poskytování informací – informace jsou podávány hlavně dětem, žákům a studentům, ale i další osobám jako jsou rodiče, zaměstnanci. Tato činnost má vést k prevenci sociálně patologických jevů.
- e) individuální práce – jedná se hlavně o vytváření správných podmínek pro rozvoj nadání dětí a mládeže (rozvíjení jejich nadání, příprava na různé soutěže...)
- f) otevřená nabídka spontánních aktivit – jedná se o tzv. „otevřené kluby“, které nabízí možnost spontánních aktivit o kterých si dítě či mládežník rozhodne samo v rámci možností klubu (sám si vybere, jestli si poslechne hudbu nebo si zahraje s přáteli ping pong nebo jinou hru). Zároveň je však přítomný vedoucí, který na účastníky klubu dohlíží. S ním si mohou popovídat, poradit se o svých problémech. Některé kluby jsou „nízkoprahové“ sem chodí kdo chce a nemusí se nikde registrovat a dělá si opravdu jenom to, co chce, jiné kluby fungují například na systému dobrovolné registrace (kdo je zaregistrován, má určité výhody) a nebo jsou kluby, kde je rámcově stanoven (příklad: hodinu se bude v tělocvičně, pak je ruční dílna, pak se jde do herny).

## 2.2 Pracovníci ve střediscích volného času

Ve střediscích se účastníkům musí věnovat pedagogičtí pracovníci, jimiž se zabývá zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pedagogickým pracovníkem může být člověk: *„plně způsobilý k právním úkonům, s odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonný, zdravotně způsobilý a znalý*

*českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak“.* Ve střediscích jsou to pedagogové volného času.

Pedagog volného času získává odbornou kvalifikaci:

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku volného času nebo sociální pedagogiku,

b) vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 12 s výjimkou § 11,

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na pedagogiku volného času nebo vychovatelství nebo sociální pedagogiku,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku volného času nebo sociální pedagogiku nebo vychovatelství, nebo studiem pedagogiky,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na pedagogiku volného času nebo vychovatelství, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku volného času nebo vychovatelství, nebo studiem pedagogiky.

Kromě pedagogických pracovníků, kteří pracují ve střediscích na úvazek, zde pracují i externí pracovníci. Díky tomu, že činnost středisek je velmi rozmanitá a často velmi specifická (např. kroužek Rybářů – takový obor na žádné pedagogicky zaměřené škole není) je většina kroužků a kurzů vedena tzv. externími pracovníky. Tento pojem však nezná zákoník práce č. 262/2006 Sb., a proto není zakotven ani v legislativě.

Třetí pomocnou silou při práci s dětmi jsou dobrovolníci. Dobrovolník je člověk, který bez nároku na finanční odměnu poskytuje svůj volný čas, svoji energii, vědomosti a dovednosti ve prospěch ostatních lidí či společnost. Některá střediska dobrovolníky využívají, jiná ne.

Nelze opomenout i nepedagogické pracovníky středisek, kteří se starají o technicko-administrativní sekci (správa budov, ekonomičtí pracovníci).



Každé středisko musí mít svůj vnitřní řád, který, jak už bylo řečeno, sepisuje ředitel střediska. Řád obsahuje např. údaje o tom, komu je středisko určeno, v jakém období nabízí zájmovou vzdělávací činnost, zákaz kouření a vnášení návykových látek do střediska, podmínky bezpečnosti, opatření k prevenci sociálně patologických jevů, podmínky o úplatě, za kterou středisko poskytuje svoje služby.

Jak už bylo zmíněno, střediska jsou příspěvkovou organizací s vícezdrojovým financováním. Mezi jejich základní zdroje financování patří:

- *„státní rozpočet*
- *příspěvek zřizovatele*
- *vlastní zdroje z hlavní činnosti (úplaty účastníků)*
- *vlastní zdroje z doplňkové činnosti*
- *granty a projekty (evropské, krajské, městské, z městských částí)*
- *sponzorské dary (většinou ale nepeněžité).“*

Tyto zdroje využívá všechny středisko volného času v Rychnově nad Kněžnou.

## **2.3 Dům dětí a mládeže „DĚČKO“ Rychnov nad Kněžnou**

Děčko v Rychnově nad Kněžnou nabízí dětem, mládeži i dospělým mnoho forem trávení volného času a pravidelnou zájmovou činnost. V průběhu letních prázdnin realizuje také letní dětské tábory a příměstské tábory. Děčko myslí i na školy, pro které zajišťuje okresní kola v olympiádách a nabízí jim tematické programy zpestřující školní vyučování (pečení vánočních perníčků, keramická dílna atd.). Veškerá činnost Děčka je koncipována tak, aby zaujala co největší spektrum zájemců, kteří si zde najdou svou formu zájmového vzdělávání.

## Historie

Prvé počátky vzniku se datují k roku 1949, kdy v Rychnově nad Kněžnou vzniká "Pionýrská poradna", která fungovala v prostorách zdejšího zámku, zřizovatelem byl odbor školství. V dalších letech se jednotliví zřizovatelé neustále měnili, od školského úřadu až po krajský úřad. Současně se měnily i názvy od 1971- PDDM (Pionýrský dům dětí a mládeže), 1968 DPM (Dům pionýrů a mládeže), 1974 - ODPM (Okresní dům pionýrů a mládeže), 1990 ODDM a od roku 1996 až po současnost - DDM (Dům dětí a mládeže).

Prostory nestačí k funkci domu a tak v roce 1971 se mění sídlo, organizace se stěhuje do Hánišovy vily (nyní Katastrální úřad). Počet volno časových aktivit, oddělení, kroužků i počet dětí je také proměnlivý, kdy v roce 1986 vzrůstá na 540 dětí, většina prostorů se musí pronajímat a tak v roce 1988 začíná adaptace prostor po Městském úřadu na Poláčkově náměstí. 10. listopadu 1989 je provedena kolaudace a tehdejší ODPM se stěhuje sem. Zde sídlí až do současnosti. Po revoluci je veliký nárůst zájemců až na 800, avšak nejvíce účastníků je vykázáno v letech 1990 - 1991, kdy ODDM navštěvovalo 1100 účastníků. Je to způsobeno především tím, že bylo zrušeno plnění metodické činnosti PO SSM a tím se mohla rozšířit i volno časová nabídka zájmových útvarů. V této době je i vypsána soutěž na název ODDM. Přes 800 lidí se zapojilo do ankety, kdy vítězí název "Děčko", které užívá naše organizace v Rychnově nad Kněžnou dodnes. Od 1. ledna 1996 se DDM stává příspěvkovou organizací. Prostory Děčka se stále upravují, postupně zde vznikají místnosti zaměřené na určitou zájmovou činnost jako jsou - cvičná kuchyňka, herna, počítačová učebna, keramická dílna, modelářská dílna, fotokomora, hudebna, zookoutek, společenská místnost.

Od 1. 1. 2005 se mění zřizovatel DDM. Stalo se jím Město Rychnov nad Kněžnou a je zařazeno do sítě škol, předškolních a školských zařízení. Novým ředitelem se stal Mgr. Josef Solár. Došlo i ke změně obsazení pracovníků Děčka novými lidmi. Je zajímavé, že všichni jsou odchovanci Děčka, každý z nich navštěvoval kroužky a akce touto organizací pořádané. Nabídka zájmových útvarů roste, mezi nejoblíbenější patří sportovní a taneční kroužky, nesmíme však zapomenout ani na estetické a jazykové kroužky. Mezi oblíbené patří i návštěva čajový klubu "Théčko" a internetové klubovny.

Děčko svou činností přináší užitek dětem, mládeži a rodičům a naplňuje potřeby a trendy města Rychnova nad Kněžnou, kraje Hradec Králové a MŠMT. Aktivity

zajišťuje odborně a pedagogicky připravený tým s pozitivním vztahem k životnímu prostředí a tradicím regionu.

Cílem všech aktivit Děčka je pestrá nabídka činností pro děti, mládež a dospělé ve volném čase, aktivní zapojení do alternativních způsobů výuky a naplňování zásad rozvoje ve městě i v regionu.

### **Charakteristika zařízení**

Školské zařízení s právní subjektivitou Dům dětí a mládeže Rychnov nad Kněžnou je střediskem volného času dětí a mládeže se širokou zájmovou působností. Svými aktivitami splňuje požadavky definované zřizovací listinou. Celková kapacita dětí a mládeže v pravidelné zájmové činnosti je 1200 v 110 zájmových útvech. V příležitostné zájmové činnosti včetně aktivit pro dospělé je celková kapacita DDM cca 25 tisíc osob. DDM se organizačně a personálně podílí na okresních soutěžích a přehlídkách, dále na spontánních činnostech a na odborné pomoci školám, školským zařízením a občanským sdružením, zejména v oblasti specifické primární protidrogové prevence.

Pravidelnou zájmovou činnost DDM uskutečňuje v 9 zájmových oblastech – technické a počítačové, přírodovědné, estetické, hudební, společenskovední, sportovní a turistické, taneční a pohybové, pro předškoláky a dospělé. Základ činnosti probíhá v budově na Poláčkově náměstí, v případě pohybových a sportovních zájmových útvarů v pronajatých prostorách základních a středních škol města. Letní táborová činnost byla realizována ve smluvně zajištěných zařízeních.

## **2.4 Dům dětí a mládeže Dobruška**

Dům dětí a mládeže Dobruška byl zřízen k 1. dubnu 1996 jako příspěvková organizace Městem Dobruška a je samostatným právním subjektem. Statutárním zástupcem je Ing. Jaroslava Šafářová. Dům dětí a mládeže jako středisko pro volný čas dětí, mládeže a ostatních zájemců uskutečňuje výchovně vzdělávací, sportovní a rekreační činnost pro děti, mládež, případně jejich rodiče a další dospělé zájemce v jejich volném čase.

Dlouhodobě je v našem zařízení největší zájem mezi dětmi a mládeží o pravidelnou zájmovou činnost (využití volného času v odpoledních hodinách) a o program, který připravujeme na dvoudenní podzimní a velikonoční prázdniny. Stále oblíbenější jsou výtvarné dílny Pampeliška o prvním prázdninovém týdnu. Velký zájem je o tradiční letní stanový tábor, který se pořádá pro mladší děti od 1. do 5. třídy na táborové základně v Mělčanech. Úspěšně se již po páté uskutečnil taneční tábor, letos v rekreačním zařízení Astra Dlouhé Rzy. Na táborové základně v Mělčanech se již podruhé zrealizovaly víkendové soustředění řezbářského kroužku, kterého se zúčastnili i dospělí se zájmem o tuto techniku. U dospělých návštěvníků přetrvává zájem o jednorázové sobotní kurzy např. pletení z papíru a z pedigu, drátování a různé moderní výtvarné techniky.

Dům dětí a mládeže Dobruška se v listopadu 2013 opět zapojil do výzvy Úřadu práce „Týden vzdělávání dospělých“. Připravil pro zájemce bezplatně ve dvou 3 hodinových blocích kurz počítačové gramotnosti a dva 2 hodinové bloky, ve kterých si z připraveného materiálu zájemci vyrobili vánoční dekoraci – textilní zvoneček s rolničkou, seznámili se s postupem při ruční výrobě keramiky a namalovali si hrníček, který si po vypálení v keramické peci odnesli domů.

Pravidelná zájmová činnost probíhala v budově DDM. Pouze rybářské kroužky pro všechny děti probíhaly v rybářské klubovně v Opočně. V pravidelné zájmové činnosti pracovalo a uhradilo zápisné celkem ve 41 kroužcích 384 účastníků.

Zájmová činnost nepravidelná zahrnuje akce vzdělávacího a kulturního charakteru pro děti a dospělé. Probíhá o sobotách, nedělích nebo prázdninách. Nabídka na tyto akce je realizována prostřednictvím letáčků, regionálního tisku a Dobrušského zpravodaje. Těchto akcí bylo uspořádáno 74 a zúčastnilo se celkem 4342 účastníkům. Na období letních prázdnin připravil Dům dětí a mládeže všestranně zaměřený tábor pro mladší děti na táborové základně v Mělčanech a tábor zaměřený na moderní tanec v rekreačním areálu Astra Dlouhé Rzy. Na táborové základně v Mělčanech proběhlo začátkem srpna víkendové soustředění řezbářského kroužku.

**Tábor Mělčany** - 29. 7. - 2. 8.      účast 40 dětí

5. 8. - 9. 8.      účast 39 dětí

Po oba dva týdny se o děti, jejich program a stravování starali 4 programoví vedoucí, 3 pracovníci k zajištění zásobování a stravování, 1 hlavní vedoucí. Jednalo se o klasický

stanový tábor s táborovou kuchyní pro mladší školáky od 1. do 5 třídy se všestrannými zájmy. Celotáborová hra se nesla v duchu putování časem, kde se malí cestovatelé vypravili do minulosti i budoucnosti, aby napravili chyby, které mělčanský vědec při první cestě strojem času napáchal. Všichni členové expedice se tak ocitli na příklad v době ledové, luštili zprávu od mimozemšťanů, konstruovali vikingskou loď, nebo obchodovali se zbožím v rámci jednotlivých planet. Hlavní vedoucí a zdravotník byla Jaroslava Šafářová.

**Soustředění řezbářského kroužku** - táborová základna v Mělčanech, od 2. do 5. srpna, 12 řezbářů a řezbářek vyrábělo úžasná dílka, která budou po dokončení k zhlédnutí ve výstavních prostorách v Lapidáriu Městského úřadu.

**Taneční tábor Astra- Dlouhé Rzy** – 10. 8. – 16. 8. 2013, účast 30 děvčat, věk účastníků od 8 do 13 let. Tábor zaměřený na moderní tanec, hry, soutěže s celotáborovou hrou Tajemství Transylvánie. Ubytování účastníků na chatě, stravování zajištěno personálem rekreačního zařízení. Hlavní vedoucí a zdravotník byla Jitka Macková.

## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

#### 3.1 Design výzkumu

Výzkumné šetření jsem uskutečnila v Domě dětí a mládeže v Dobrušce a v Rychnově nad Kněžnou. Nejdříve jsem provedla dotazníkové šetření pro zmapování aktuálního stavu. Respondenti dotazníkového šetření byli z 10ti kroužků v Dobrušce a z 10ti kroužků v Rychnově nad Kněžnou. Celkově tedy bylo respondentů 186 (92 z Dobrušky a 94 z Rychnova nad Kněžnou). Pro toto dotazníkové šetření jsem použila dotazník J. Mareše Klíma školní třídy, kde jsem musela upravit především terminologii. Místo učitele – lektor, třída – kroužek, spolužáci – účastníci zájmového útvaru. Po vyhodnocení dotazníků jsem opět navštívila ty stejné kroužky, abych provedla rozhovory s lektory. Protože celkem kroužků bylo 20 i lektorů tudíž bylo 20. Po celou dobu trvání kroužku jsem byla přítomna jako nezávislý pozorovatel a po skončení kroužku jsem provedla s příslušným lektorem rozhovor. Na základě věku jsem se rozhodla provést rozhovory s účastníky zájmového útvaru. Především mi šlo o to, aby byly zastoupené všechny věkové skupiny (od 6ti let až po dospělé) a napříč zájmovým útvarům. Byly zastoupeny pohybové (se zaměřením na tanec) zájmové útvary tak i estetické zájmové útvary. Celkem respondentů bylo 10. Rodiče byli vybráni na základě mladších dětí (ve věku 6 až 10 let), pro které si přišli do kroužku, ve kterém bylo provedeno dotazníkové šetření. Rodičů bylo celkem v Dobrušce 7 a v Rychnově nad Kněžnou 9. Výzkumného šetření se zúčastnila paní ředitelka Ing. Jaroslava Šafářová z Domu dětí a mládeže v Dobrušce a Mgr. Josef Solár z rychnovského Domu dětí a mládeže. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 48 respondentů.

Rozhovory byly nahrávány a poté analyzovány. Získávání informací jsem prováděla prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který umožňuje hlubšímu proniknutí do dané problematiky prostřednictvím respondentů. Nejdříve jsem si připravila určitou kostru otázek, která mi byla základním vodítkem a oporou při rozhovorech. Postupně jsem otázky rozvíjela, případně přidávala nové a to podle jedinečnosti každého rozhovoru a výpovědí jednotlivých respondentů.

Bohužel při svém výzkumném šetření jsem nemohla vycházet z žádné zakotvené teorie pro zájmové vzdělávání, protože žádná taková teorie není. Při metodologii výzkumného šetření jsem se inspirovala projektem Cesta ke kvalitě. Byl to projekt MŠMT s plným názvem „AUTOEVALUACE – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení.“ projekt partnersky realizoval Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národní institut pro další vzdělávání. Projekt byl financován z Evropského sociálního fondu a ze státního rozpočtu České republiky. Projekt Cesta ke kvalitě byl zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Odtud jsem se inspirovala Marešovými dotazníky Klima školní třídy a Klima učitelského sboru. Modifikované dotazníky jsem poté uplatňovala ve svém výzkumném šetření.

Při analýze dat jsem postupovala následovně. Ihned při poslechu nahrávky s rozhovorem jsem prováděla jistý způsob shrnutí tzn. shrnující protokol pomocí techniky kvalitativní obsahové analýzy. Základní myšlenkou přitom je, že v první řadě jde o sjednocení úrovně obecnosti podávaných informací, pak se přistupuje k stále větší abstrakci. Jednotlivé významové části se integrují nebo se mohou vypustit, protože jsou již obsaženy v jiných částech textu. Pomocí nejdříve otevřeného kódování a poté axiálního kódování mi vyšly jisté pojmy (kategorie), které se mezi sebou smysluplně propojují. Poté jsem začala s jejich integrací a identifikovala jsem hlavní – ústřední kategorii.

### **3.2 Výzkumná strategie**

Navštívila jsem 10 kroužků v Domech dětí a mládeže v Dobrušce a v Rychnově nad Kněžnou. Maximálně 5 kroužků v domech dětí a mládeže bylo zaměřeno na pohyb. Pro přehled uvádím soupis všech navštívených kroužků. V závorce za názvem kroužku uvádím počty účastníků.

### Kroužky v Domě dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou:

#### A. Pohybové kroužky:

- 1) Taneční klub Sollanc, (10)
- 2) Sportovní hry (7)
- 3) Břišní tance (12)
- 4) Moderní tanec – dospělí (9)
- 5) Cvičení pro těhotné (11)

#### B. Estetické kroužky:

- 6) Kytara (9)
- 7) Veselá píšťalka (8)
- 8) Malování pro nejmenší (11)
- 9) Keramický klub – dospělí (10)
- 10) Výuka hry na housle (7)

### Kroužky v Domě dětí a mládeže v Dobrušce

#### A. Pohybové kroužky:

- 1) Taneční kroužek Melounci (11)
- 2) Taneční kroužek D – RUSH (10)
- 3) Taneční hrátky (12)

#### B. Estetické kroužky

- 4) Zpívánky (11)
- 5) Pastelka (9)
- 6) Písklata – výuka hry na flétnu (5)
- 7) Klub patchwork – dospělí (12)
- 8) Klub paličkování – dospělí (5)
- 9) Řezbářský kroužek (10)
- 10) Korálkování (7)



Počet respondentů, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření, jsem seřadila do následující tabulky.

Tabulka č.1 – Počet respondentů

	<b>DOBRUŠKA</b>	<b>RYCHNOV</b>
Lektoři	10	10
Účastníci	92	94
Rodiče	7	9
Ředitel	1	1
<b>CELKEM</b>	<b>110</b>	<b>114</b>

Protože jsem navštívila celkem 20 kroužků, celkový počet lektorů bude tedy též 20. Účastníkům zájmových útvarů bylo od 6 let až do 17 let. Celkem 30 účastníků v Rychnově nad Kněžnou byli dospělí a v Dobrušce počet dospělých bylo 17. Rodiče, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření, měli v zájmovém útvaru děti předškolního věku a v Dobrušce jich bylo 7 a v Rychnově nad Kněžnou 9.

Ředitelkou Domu dětí a mládeže v Dobrušce je Ing. Jaroslava Šafářová a ředitelem Domu dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou je Mgr. Josef Solár. Celkový počet respondentů je 224.

Pomocí modifikovaných dotazníků, které byly určeny pro účastníky zájmových útvarů, jsem nejdříve mapovala stav sociálního klimatu v domech dětí a mládeže. Z vyhodnocování dotazníků vyplynuly tyto výzkumné otázky:

Hlavní výzkumná otázka: Jaké faktory ovlivňují sociální klima v zájmovém vzdělávání?

- 1) Jakou úlohu má lektor (vedoucí zájmového útvaru) v procesu vytváření pozitivního sociálního klimatu?
- 2) Jak se podílí osobnost lektora a jeho soft skills na kvalitě sociálního klimatu?
- 3) Čím se bude lišit sociální klima zájmových útvarů se zaměřením na pohyb od zájmových útvarů s estetickým zaměřením?
- 4) Jaký je význam dobrovolnosti jako jednoho z faktorů pro vytváření pozitivního a kvalitního sociálního klimatu v zájmovém vzdělávání?

## 4. VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

### 4.1 Vyhodnocení dotazníků

Dotazník pro účastníka zájmového útvaru umožňuje zjistit tyto následující faktory:

Tabulka č.2 – Struktura dotazníku

Název faktoru	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy s ostatními účastníky	kamarádství, chování účastníka k ostatním	4
2. spolupráce s ostatními účastníky	práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání	5
3. vnímaná podpora od lektora	zájem lektora o daného účastníka, pomoc při problémech	4
4. rovný přístup lektora k účastníkům	spravedlivý přístup ke všem účastníkům, nepřehlížení	4
5. preference soutěžení ze strany úč.	úč. rádi soutěží, vadí jim neúspěch	4
<b>Celkem položek</b>		<b>21</b>

U všech následujících faktorů je používaná škála:

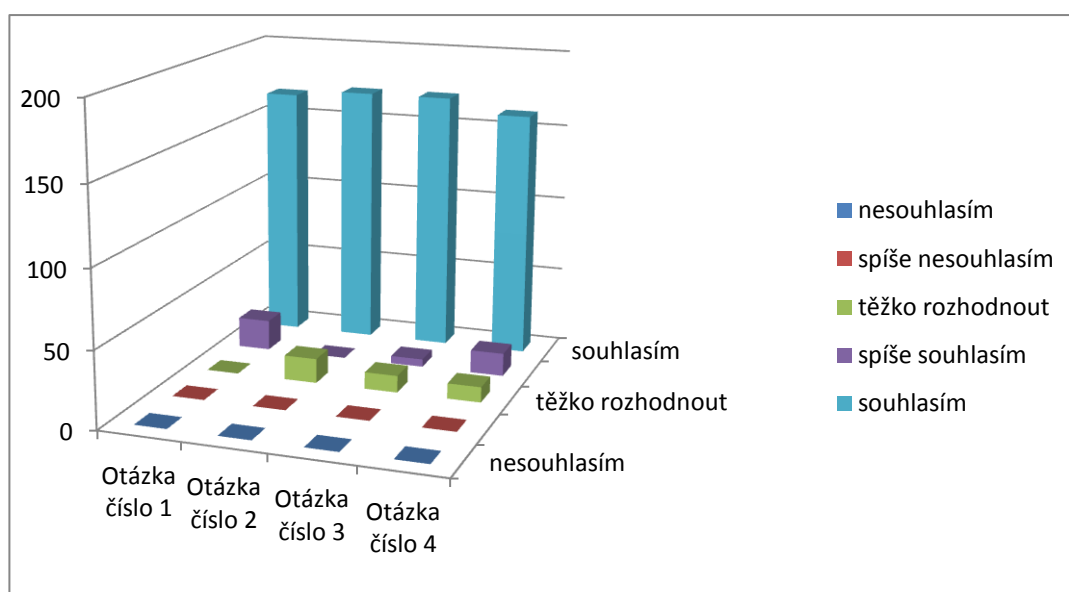
- 1 – nesouhlasím
- 2 – spíše nesouhlasím
- 3 – těžko rozhodnout
- 4 – spíše souhlasím
- 5 – souhlasím

#### **Dobré vztahy s ostatními účastníky zájmového útvaru**

Dostatečná kvalita vztahů mezi účastníky je nutnou podmínkou pro práci se zájmovým útvarem jako celkem. Zároveň jsou dobré vztahy s účastníky jednou z vývojově relevantních potřeb dětí a mládeže v zájmovém vzdělávání. Odpovědi účastníků zájmových útvarů zobrazuje tabulka č.3 a následný graf č.1.

Tabulka č.3 – Dobré vztahy s ostatními účastníky zájmových útvarů

Dobré vztahy s ostatními účastníky ZÚ					
	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Otázka číslo 1	0	0	0	20	166
Otázka číslo 2	0	0	16	0	170
Otázka číslo 3	0	0	11	5	170
Otázka číslo 4	0	0	10	15	161



Graf č.1 – Dobré vztahy s ostatními účastníky zájmových útvarů

Odpovědi na otázku č.1, zda účastník má v kroužku hodně dobrých kamarádů/kamarádek, není žádným překvapením. Odpovědi spíše souhlasím se vyskytly pouze 20x a to v zájmovém útvaru Sportovní hry, kdy účastníci jsou pouze chlapci kolem věku 10ti let. Objevují se zde i kázeňské problémy, které řeší sám lektor. I když se jedná o kolektivní sporty, kolektiv a dobré vztahy se zde moc nevyskytují. U otázky č.2, kdy účastník má rozhodnout, zda se ostatní účastníci k němu chovají přátelsky, se vyskytla 16x odpověď těžko rozhodnout. To z toho důvodu, že u zájmových útvarů Výuka hry na housle a Kytara probíhá výuka individuálně. Otázka

č.3 nepřímo navazuje na otázku č.2, když zjišťuje, zda ostatní účastníkovi pomůžou. Zde převážná většina (170 účastníků) odpověděla, že souhlasí.

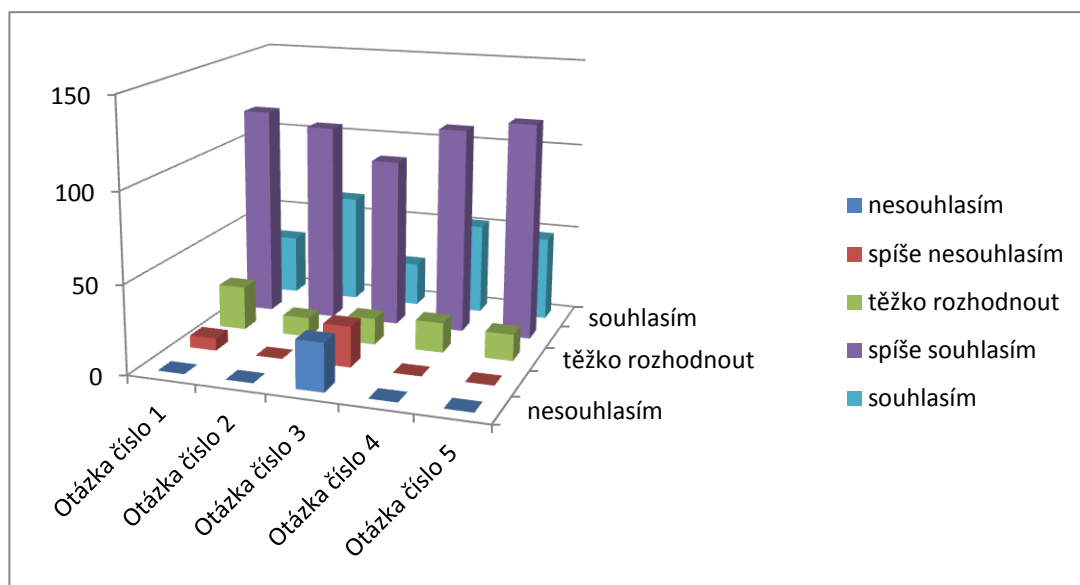
U otázky č.4 se opět projeví názory z již zmiňovaného zájmového útvaru Sportovní hry, kdy 15 účastníků spíše souhlasí, že při společném úkolu se spolupracuje s ostatními dobře.

### **Spolupráce s ostatními členy v zájmovém útvaru**

Z hlediska práce se třídou je významné, zda jsou žáci zvyklí pracovat a řešit problémy či úkoly společně. Otázky se neptají na potřebu či žádoucnost spolupráce, ale přímo na spolupracování jako chování. Výsledky zachycuje tabulka č.4 s grafem č.2.

Tabulka č.4 – Spolupráce s ostatními členy v zájmovém útvaru

<b>Spolupráce s ostatními členy v zájmovém útvaru</b>					
	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Otázka číslo 1	0	7	25	120	34
Otázka číslo 2	0	0	11	113	62
Otázka číslo 3	27	23	15	96	25
Otázka číslo 4	0	0	17	117	52
Otázka číslo 5	0	0	15	123	48



Graf č.2 – Spolupráce s ostatními členy v zájmovém útvaru

Na otázku č.1, zda svoje myšlenky nebo názory vysvětlují ostatním, se vyskytly 7x odpovědi spíše nesouhlasím. Týká se to zájmového útvaru Cvičení pro těhotné, kdy není čas ani prostor, aby účastník vysvětloval své myšlenky nebo názory. Také záleží na lektorovi, zda dá účastníkům možnost si mezi sebou své myšlenky či názory vysvětlovat. Opět se zde vyskytly odpovědi těžko rozhodnout (25x) z individuální výuky. Když je účastník v kroužku sám, těžko může ostatním vysvětlovat své myšlenky a nápady, když tam nejsou. Na tuto otázku navazuje otázka č.2, jestli účastníci společně diskutují nad úkoly či problémy, které jim lektor předložil. Nejčastější odpověď spíše souhlasím (113x) se vyskytovala u dospělých účastníků, např: v zájmových útvarech Klub patchwork nebo Klub paličkování. V odpovědích na otázku č.3, kdy ostatní účastníci se ptají, jak účastník postupoval při řešení úkolu či problému, se vyskytly všechny škály. Projevily se zde opět zájmové útvary s individuální výukou, relaxace pro budoucí maminky, kde se žádné úkoly či problémy neřeší. Podobné hodnoty dosahovaly odpovědi na otázky č.4 a č.5.

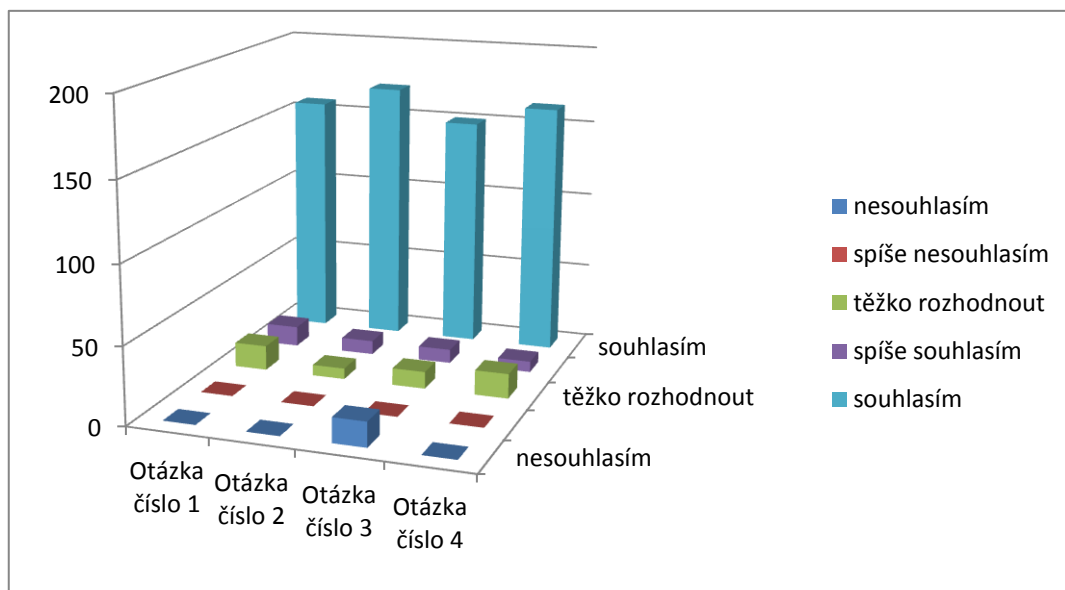
### Vnímaná podpora od lektora

Ne vždy se daří, aby lektorem nabízená pomoc byla jako taková vnímána i účastníkem. Tato škála zjišťuje, do jaké míry účastník vnímá lektora jako člověka, který mu pomáhá, podporuje ho, je na jeho straně. Obecně takto vnímaná opora indikuje i dobrou kvalitu

vztahu mezi lektorem a účastníkem zájmového útvaru. To vše ukazuje tabulka č.5 s grafem č.3.

Tabulka č.5 – Vnímaná podpora od lektora

Vnímaná podpora od lektora					
	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Otázka číslo 1	0	0	0	18	168
Otázka číslo 2	0	0	0	0	186
Otázka číslo 3	0	0	8	13	165
Otázka číslo 4	0	0	0	7	179



Graf č.3 – Vnímaná podpora od lektora

Pro otázku č. 1, kdy lektorovi na účastníkovi velmi záleželo, souhlasila naprostá většina 168 respondentů. Otázka č.2, velmi podobná otázce č.1 jen převedena do praxe, kdy lektor se snaží účastníkovi pomáhat. Zde se shodlo všech 186 respondentů na stejné odpovědi, že souhlasí. U otázky č. 3, kde lektor účastníkovi pomůže, když bude mít problémy, se projevily věk respondentů. Děti mladšího školního věku, očekávají

spíše pomoc od rodičů, proto se jich 8 těžko rozhodovalo.

Naprostá většina (179 účastníků) souhlasí u otázky č.4, že je lektor nepřehlíží a baví se s nimi.

### **Rovný přístup lektora k účastníkovi zájmového útvaru**

Tato škála zjišťuje, nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně.

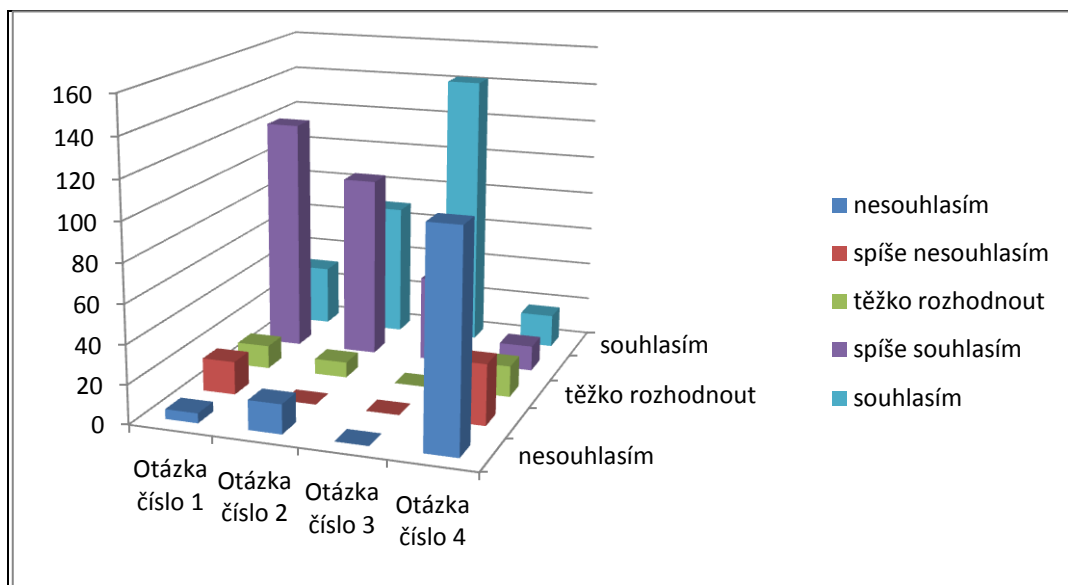
Jde zde tedy o absenci prožívané diskriminace, ať již negativní či pozitivní.

Zaměřuje se na pozitivní aspekt rovnosti, nelze tedy z vysoké rovnosti usuzovat na nedostatek individuálního přístupu. Naopak, žáci, k nimž je přistupováno individuálně vhodným způsobem, mají na této škále tendenci odpovídat pozitivně.

Stejně jako u předchozí škály mají žáci s dobrým vztahem k učiteli tendenci vypovídat o něm ve smyslu této škály pozitivně. Vysoké hodnoty tedy znamenají, že žáci si více myslí, že učitel přistupuje ke všem stejně, nízké pak, že měří každému jiným metrem. Podle standardizačního vzorku je rovný přístup téměř samozřejmostí. Tabulka č.6 s grafem č. 4 shrnuje odpovědi respondentů.

Tabulka č.6 – Rovný přístup lektora k účastníkovi zájmového útvaru

<b>Rovný přístup lektora k účastníkovi zájmového útvaru</b>					
	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Otázka číslo 1	0	0	16	13	157
Otázka číslo 2	0	0	7	9	170
Otázka číslo 3	16	0	11	9	150
Otázka číslo 4	0	0	16	7	163



Graf č.4 – Rovný přístup lektora k účastníkovi zájmového útvaru

U otázky č.1, kdy lektor věnuje stejnou pozornost účastnickým otázkám a nedělá rozdíly, se opět těžko rozhodovali respondenti s individuální výukou. Naprostá většina (170 účastníků) u otázky č.2 souhlasila, že lektor pomáhá stejně jim jako ostatním účastníkům. 16 účastníků ze zájmových útvarů Výuka hry na housle a Kytara nesouhlasilo s otázkou č.3, protože se nemají s kým srovnávat. Tato otázka se zabývá možnostmi, aby se mohl účastník k věcem, vyjadřovat jako ostatní. Otázka č. 4 vyjadřuje, jestli lektor chválí stejně účastníka jako ostatní. Těžko se opět rozhodovali účastníci s individuální výukou jinak většina (163 účastníků) souhlasila.

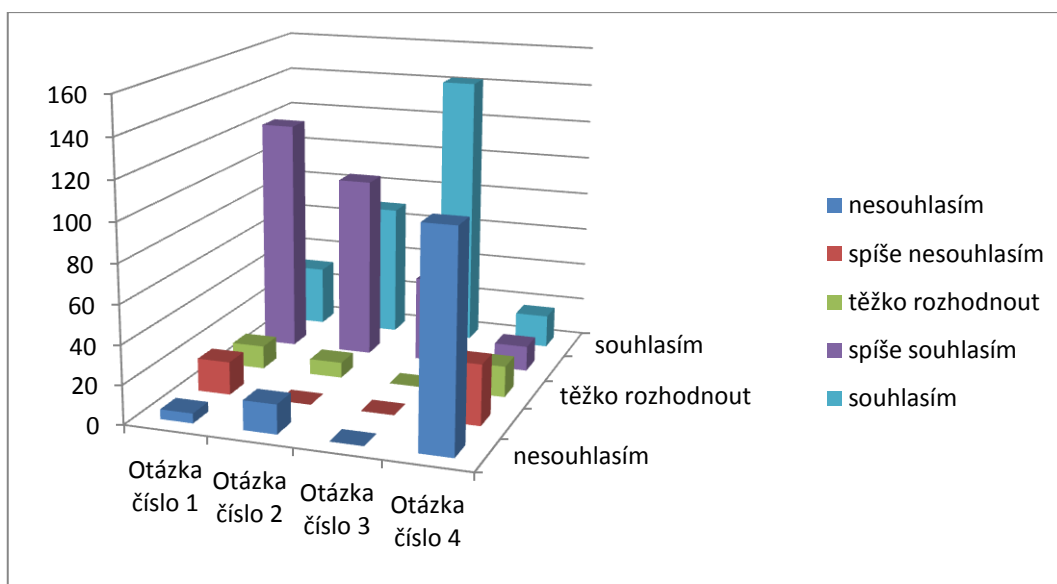
### Preference soutěžení ze strany účastníka zájmového útvaru

Optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci umožňující vyšší výkon celé skupiny a často i absolutní výkon. Tato škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi účastníky. Vysoké hodnoty značí zálibu v soutěžení, vzájemném srovnávání, nízké hodnoty pak odmítání soutěžení. Tato charakteristika je oproti jiným aspektům klimatu třídy spíše individuální proměnnou. Vše shrnuje tabulka č.7 s grafem č.5.



Tabulka č.7 – Preference soutěžení ze strany účastníků zájmového útvaru

Prevence soutěžení ze strany účastníka zájmového útvaru					
	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Otázka číslo 1	5	17	12	121	31
Otázka číslo 2	15	0	8	94	69
Otázka číslo 3	0	0	0	44	142
Otázka číslo 4	109	31	16	13	17



Graf č.5 – Preference soutěžení ze strany účastníka zájmového útvaru

U otázky č.1, která vyjadřuje postoj účastníka a která zkoumá, zda účastníkovi vadí, když nedokáže pracovat tak dobře jako ostatní. Nesouhlasilo a spíše nesouhlasilo dohromady 22 účastnic z Cvičení pro těhotné, nejvíce účastníků 121 spíše souhlasilo. Tyto odpovědi se nejvíce týkaly zájmových útvarů se zaměřením na výrobu (např. Řezbářský kroužek, Klub keramiky, Klub patchwork, Klub paličkování). Následující otázka zjišťovala, zda účastníci rádi soutěží s ostatními. 15 respondentů nesouhlasilo, těžko se rozhodovali účastníci mladšího školního věku (8) a většina spíše souhlasila a

souhlasila (164 účastníků). U otázky č.3 se naprostá většina shodla (souhlasilo 142 účastníků), že se cítí špatně, když se jim práce nedaří tak dobře jako ostatním. Poslední otázka, která se zabývá tím, zda účastník raději s ostatními soutěží než spolupracuje, ukazuje velice zajímavou škálu. Nesouhlasilo a spíše nesouhlasilo 140 účastníků a to zejména z tanečních i sportovních zájmových útvarů. Tentokrát v menší míře účastníci souhlasili.

## 4.2 Vyhodnocení a interpretace rozhovorů

Získávání informací jsem prováděla prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru, který umožňuje hlubšímu proniknutí do dané problematiky prostřednictvím respondentů. Nejdříve jsem si připravila určitou kostru otázek, která mi byla základním vodítkem a oporou při rozhovorech. Postupně jsem otázky rozvíjela, případně přidávala nové a to podle jedinečnosti každého rozhovoru a výpovědí jednotlivých respondentů. Respondenti, se kterými jsem provedla rozhovor, bylo 20 lektorů, 10 účastníků zájmového útvaru, 16 rodičů účastníků zájmového útvaru a 2 ředitelé.

Po získání rozhovorů, kdy odpovědi jsem si zapisovala, jsem si nejprve vyhledala určité úryvky v rozhovoru, tzv. indikátory, ty jsem pak nahradila určitými výrazy – kódy, a ty jsem poté kategorizovala. Kódování je tedy metoda, která umožní vyhledat z množství dat proměnné, které jsou následně nosnou kostrou budoucí teorie (Hendl, 2005). Snažila jsem se volit takové kategorie, které se u více respondentů opakovaly, nejednalo se tudíž o výjimečný stav a bylo možné je zobecnit. Jsou patrné z výpovědí většiny respondentů. Celkem jsem vymezila pět kategorií: **dobrovolnost, lektor, zájem, přátelské vztahy, relaxace.**

### 1. kategorie DOBROVOLNOST

Ze strany lektora jedna z nejčastějších odpovědí, „že vede kroužek dobrovolně a rád.“ Je to jeho ochota dělat ve svém volném čase něco navíc. Většinou jsou lektoři studenti středních škol, nebo to pro některé představuje vedlejší pracovní poměr a jeden lektor byl nezaměstnaný. U účastníků do 10ti let většinou rozhodují rodiče, do kterých

zájmových útvarů budou chodit. „*Vždycky jsem se chtěla naučit hrát na kytaru, proto jsem chtěla, aby můj syn chodil do kroužku, kde se naučí hrát na kytaru.*“ U účastníků, kterým bylo více než 10 let, byla dobrovolnost znát i na atmosféře v kroužku. Účastníci se do domu dětí a mládeže těší, nemusí je tedy nikdo nutit do docházení na kroužek. Účastník tak lépe spolupracuje jak s lektorem, tak i s ostatními účastníky zájmových útvarů. V kroužku se pak objevuje ohromná chuť do práce a pohoda ne strach, bezohlednost a nevhodné soupeření. Mgr. Josef Solár, ředitel Domu dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou, spatřuje v dobrovolnosti jeden z nejdůležitějších faktorů: „*Proč bych chodil rád na kroužek, který jsem si sám nevybral? Když mě do něho někdo nutí, jistě se to projeví i na odvedené práci v kroužku.*“

## **2. kategorie LEKTOR**

Prvořadou roli v zájmové činnosti dětí a mládeže hraje osobnost vedoucího zájmového útvaru. Musí být skutečně osobností, autoritou i jistým vzorem svým společenským vystupováním, svými osobními vlastnostmi i odbornými znalostmi. Především má být, příjemný, veselý, důsledný – nikoliv však hrubý a také probouzet v účastnících zájmového útvaru zájem pro daný obor. Při vytýkání chyb má vždy používat laskavého tónu a volit i mírný způsob i slova. Vedoucí si musí stále uvědomovat, že odpovídá i za zdraví dětí v kroužku. Má být dobrým pedagogem i psychologem a má se snažit vytvořit příjemnou atmosféru po celou dobu schůzky.

Všichni lektoři v zájmových útvarech napříč věkem účastníků zájmových útvarů navozují nenásilnou, vzájemně – respektující atmosféru v zájmovém útvaru. Vytvářejí tak vztah důvěry a spolupráce. V zájmovém útvaru převažují pozitivní prvky, pochvaly, gesta podporující samostatnost, odbourávání ostychu a zbytečného demotivujícího strachu. Lektoři tak vytvářejí takové podmínky, aby se účastníci zájmového útvaru cítili spokojeně, jistě (dodávají potřebnou sebedůvěru) a v bezpečí. Nikdo zde není zvyhodňován či znevýhodňován.

Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že v současné době neexistuje dostatečný systém pro hodnocení externích lektorů. Nedostává se jim žádná zpětná vazba, zda svou práci dělají dobře. Ve své praxi jsem se setkala pouze s pochvalami od rodičů dětí, které navštěvují můj hudební kroužek Notička. „*Moje Anička, se na kroužek velmi těší, protože minule přišla z Notičky nadšená, jakou se naučila zpívat pěknou písničku.*“

### 3. kategorie ZÁJEM

Zájem je specifický druh motivace. Jedinec se zaměří na určitou oblast nebo nějaký předmět činnosti. Zájem směřuje k vyhledávání takových předmětů, aby činnost s nimi spojená vedla k uspokojení. Zájmy mohou být krátkodobé nebo i celoživotní. Především u dospělých účastníků se nejčastěji vyskytoval zájem, jako důvod chození do kroužku. „*Již od malička jsem se věnovala háčkování a pletení a když v Domě dětí a mládeže v Dobrušce otevřeli Klub patchwork, neváhala jsem a ihned jsem se přihlásila. Moc mě zajímají nové techniky,*“ odpověděla jedna z účastnic Klubu patchwork. V Domě dětí a mládeže v Dobrušce již třetím rokem je velký zájem o Řezbářský kroužek. Samotný lektor je uznávaný řezbář, který měl i několik výstav. „*Už můj děda si doma vyřezával pro radost a mě to od kluka zajímalo. Tento zájem mám celý život a jsem rád, že můžu řezbaření předávat dál. Jsem nadšený, že nejen dospělí ale i mladí lidé se zajímají o řezbařinu.*“ Se zájmem se účastníci lépe a ochotněji učí novým věcem v kroužku a jistě se to odrazí i na atmosféře v samotném kroužku. Práce je podnětnější, lektor toho stihne více vysvětlit a účastníci jsou spokojeni a nadšeni.

### 4. kategorie PŘÁTELSKÉ VZTAHY

Přátelské vztahy se nejvíce rozvíjejí v zájmových útvarech zaměřené na pohyb (taneční kroužky, sportovní hry i dobrodružné). Tyto zájmové útvary zaměřené na pohyb se vyznačují, že mají o mnohem více účastníků (v průměru 15 – 20) než estetické kroužky s individuální výukou (Výuka hry na klavír, housle, Kytara). V pohybových kroužkách všech věkových kategorií působí uvolněná atmosféra, orientace je zde na týmovou spolupráci i na společný cíl (např. naučit se společnou choreografii). Z pohledu účastníka pohybových kroužků je to limitované pohybovými schopnostmi i velkým zájmem potkávat určitou skupinu po celý rok. Zaujala mne odpověď jedné dívky z Tanečního klubu SOLLANC: „*Chodí tam moje kamarádka ze školy, tak jsem se přihlásila také. Pak mě tancování začalo strašně bavit a jistě se přihlásím i příští rok. Je tu skvělá parta*“ V estetických kroužkách je zde kladen velký důraz na lektora, protože se musí více než v pohybových kroužkách připravovat na výuku a individuálně pracovat s účastníkem zájmového útvaru. Orientace v těchto kroužkách je především na sólový výkon účastníka po zvládnutí technik hry na různý nástroj. „*Lektorka je sice na mě přísnější, chce, abych se pořádně naučila hrát na klavír, ale mně to nevadí. Aspoň to budu umět,*“ řekla mi svůj názor účastnice zájmového útvaru Výuka hry na klavír.

## 5. kategorie RELAXACE

Pojem relaxace je považována za synonymum pro odpočinek nebo oddech. Potvrzuje to odpověď jedné z dospělých účastnic zájmového útvaru Klubu paličkování: *„Já tady vždycky úplně vypnu. Starosti o rodinu, nebo řešení problémů nechávám před vchodovými dveřmi donu dětí a mládeže. Perfektně si zde odpočinu a naberu novou sílu a energii.“* V Domě dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou mají přímo kroužek, který je zaměřen na relaxaci budoucích maminek – Cvičení pro těhotné. Lektorka především musí být empatická nejen k účastníkům, ale i k jejich zatím nenarozeným dětem. Proto při cvičení využívá i techniky z muzikoterapie. Na závěr, kdy ženy leží na podložkách a mají zavřené oči, pustí pro uklidnění i zklidnění W. A. Mozarta. Pro potvrzení uvádím odpověď jedné z účastnic: *„Když jdu z tohoto cvičení, prozpěvuji si toho Mozarta ještě cestou domů. Jsem naprosto zrelaxovaná a zklidněná.“* Již zmiňovaný Řezbářský kroužek pro dospělé v Domě dětí a mládeže v Dobrušce nabízí jistou formu relaxace. Většina účastníků jsou zde muži. Zaujala mne odpověď jednoho z nich: *„V tomto kroužku zapomenu absolutně na své rodinné problémy a starosti z práce. Prostě přepnu a soustředím se pouze na řezbařinu. Dobijím tady baterky a když odcházím, těším se už na příští kroužek.“*

Samozejmě, že nejde od sebe jednotlivé kategorie oddělovat. Jsou navzájem propojené. Dobrovolnost nelze oddělit od zájmu, protože naprostou většinu respondentů kroužek baví a chodí do něho rádi, bez nucení. Kdyby do kroužku chodili „násilím“, nebavilo je to tam, jistě by se to i odrazilo ve výsledku jejich práce. A především v jejich náladě i nechuti, zabývat se činností spojenou s kroužkem dál nebo později. Byli by otráveni, že do kroužku prostě musí. Proto bych viděla DOBROVOLNOST jako ústřední kategorii. Bez ní by nebyly v kroužku navozeny přátelské vztahy a nedostavila by se ani relaxace.

### 4.3 Vyhodnocení výzkumných otázek

Výzkumná otázka č.1: Jakou úlohu má lektor v procesu vytváření pozitivní sociálního klimatu?

Z mého výzkumného šetření vyplynulo, že lektor má jednu z nejdůležitějších rolí při vytváření pozitivního sociálního klimatu v zájmovém vzdělávání. On především vytváří nenásilně pohodovou atmosféru v zájmovém útvaru, který vede. Účastníky pozitivně motivuje k lepším výkonům. Všichni lektoři, s kterými jsem mluvila, se shodli na tom, že je tato činnost baví a vykonávají ji ochotně a s velkým zájmem. To se odráží na celkovém klimatu nejen zájmového útvaru, ale i zájmového zařízení (domě dětí a mládeže). Především v Domě dětí a mládeže v Dobrušce je „rodinná“ atmosféra i z důvodu menšího počtu lektorů a zájmových útvarů než v Domě dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou.

Výzkumná otázka č.2: Jak se podílí osobnost lektora a jeho soft skills na kvalitě sociálního klimatu?

Měkké dovednosti (anglicky *soft skills*) jsou kompetence v oblasti chování, mají vztah k sociální/emoční inteligenci (EQ). Jsou také známé jako interpersonální dovednosti a často tak jsou důležitou součástí odborné způsobilosti. Protipól měkkých dovedností tvoří tzv. tvrdé dovednosti (*hard skills*), které mají vždy konkrétní předmět. Mezi měkké dovednosti se může zařadit:

- komunikační dovednosti,
- řešení konfliktů a vyjednávání,
- asertivní jednání,
- osobní efektivita,
- sebereflexe, kritické vnímání sebe sama
- tvůrčí (kreativní) nebo týmové řešení problémů,
- strategické neboli koncepční myšlení,
- strukturované myšlení vedoucí k rozpoznání, pochopení a řešení problému,
- myšlení podle analogií (je spojeno s učením a spojováním znalostí z nejrůznějších oblastí do nových souvislostí),
- podnikatelské myšlení, rozhodování v podmínkách nejistoty,
- budování týmu,

- vytváření sociálních sítí,
- konstruktivní kritičnost a schopnost přijímat kritiku,
- ochota riskovat,
- ovlivňování lidí nebo prodejní dovednosti,
- zvyšování kvalifikace, ochota učit se novým věcem,
- otevřenost, flexibilita, schopnost se adaptovat a přijímat změny.

Všechny tyto měkké dovednosti využívá lektor při vedení zájmového útvaru. Především u dětí je potřeba dovednosti umění řešit konflikty. Při pozorování v zájmovém útvaru Sportovní hry pro chlapce do 10ti let vznikl konflikt, který přerostl až v hádku mezi dvěma chlapci. Lektor okamžitě zareagoval, aby zamezil hádce. Situaci vyřešil k spokojenosti obou chlapců. Chlapce uklidnil a poté mohli všichni pokračovat ve hře. Po skončení zájmového útvaru při zpětné analýze situace vyplynulo, že lektor zná chlapce, který rád vyvolává konflikty, a musí si na něho dávat pozor. V tomto konkrétním případě lektorovi pomohly jeho měkké dovednosti k rychlému vyřešení vzniklé nepříjemné situace.

Jiná lektorka, která vede zájmový útvar Cvičení pro těhotné, využívá nadměru své empatie k účastníkům zájmového útvaru – tedy budoucím maminkám. Je milá, příjemná, komunikativní a vždy pozitivně naladěná. Svou náladou pozitivně ovlivňuje sociální klima zájmového útvaru.

Výzkumná otázka č.3: Čím se bude lišit klima zájmových útvarů se zaměřením na pohyb od zájmových útvarů s estetickým zaměřením?

V zájmových útvarech se zaměřením na pohyb se projevuje týmová spolupráce i uvolněnější atmosféra než v zájmových útvarech s estetickým zaměřením. Je to dáno tím, že v zájmových útvarech se zaměřením na pohyb jako jsou taneční kroužky, je více účastníků, kteří mají společný cíl – naučit se společnou choreografii na taneční soutěž. Obvykle jejich lektorka prošla tanečními kroužkami a sama navštěvuje jiný taneční kroužek – jak to je v Domě dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou. Většinou účastníci tanečních zájmových útvarů svým lektorům tykají.

V zájmových útvarech s estetickým zaměřením je to jiné. Především menší počet účastníků i dokonce jednotlivci, kteří navštěvují kroužek Výuku hry na klavír. V zájmovém útvaru Kytara je počet účastníků 3 – 4 na jedné hodině. Lektora oslovují pane učiteli a vykají mu. Lektor je přísnější a důslednější při nácviu nové skladby. Při

pozorování v zájmových útvarech s estetickým zaměřením se ale nestalo, že by na účastníka řval nebo křičel, že mu něco nejde. Obvykle vytváří atmosféru, která motivuje účastníka k lepším výkonům.

Výzkumná otázka č. 4: Jaký je význam dobrovolnosti jako jednoho z faktorů pro vytváření pozitivního a kvalitního sociálního klimatu v zájmovém vzdělávání?

Pro lektora zájmového útvaru znamená dobrovolnost ochotu věnovat se ve svém volném čase účastníkům zájmových útvarů. Naprostá většina lektorů je externích – buď to jsou studenti středních škol, nebo tuto činnost vykonávají lektoři při svém hlavním zaměstnání. Pokud by to lektor nedělal dobrovolně a se zájmem, nebylo by ani pozitivní klima v zájmovém útvaru, jak vyplynulo z mého výzkumného šetření.

Z druhé strany, z pohledu účastníka zájmového útvaru, patří spolu se zájmem dobrovolnost mezi hlavní faktory ovlivňující sociální klima. U dětí do 10ti let po společné dohodě určují spíše rodiče, jaký kroužek bude jejich dítě navštěvovat. V Domě dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou nemají ani věkový limit minimálního věku, který by určoval, od kolik let mohou navštěvovat specifické kroužky. Např. Zpívánečky jsou určeny pro děti do 3 let a navštěvují je děti od 1,5 let i s maminkami. Právě maminky vykazují jistou stránku dobrovolnosti, že s tak malými dětmi chodí do takového kroužku.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké faktory ovlivňují sociální klima v zájmovém vzdělávání?

Z mého výzkumného šetření vyplynulo pět kategorií (dobrovolnost, lektor, zájem, přátelské vztahy a relaxace), které jsem rozebírala v předchozí kapitole. Za faktory, které ovlivňují sociální klima, bych především spatřovala dobrovolnost, lektora a zájem. Pokud by lektor dobrovolně a se zájmem nevykonával svou činnost v zájmovém útvaru, jistě by tam nebylo ani pozitivní sociální klima. A i z druhé strany pokud by účastníci zájmového útvaru nechodili do kroužků dobrovolně a se zájmem, tak by nebylo pozitivní sociální klima nejen v kroužku, ale i v celém domě dětí a mládeže.



## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývá tématem faktorů ovlivňující sociální klima v zařízeních zájmového vzdělávání. Práce obsahuje dvě části: teoretickou a empirickou. V teoretické části jsou vymezeny základní pojmy sociálního klimatu, volného času a zájmového vzdělávání. V druhé, empirické části jsou charakterizovány střediska volného času především Domy dětí a mládeže v Rychnově nad Kněžnou a v Dobrušce, kde probíhalo výzkumné šetření.

Z výsledku mého výzkumného šetření vyšlo, že nejen lektor, ale i dobrovolnost ze strany účastníků zájmových útvarů jsou největším faktorem ve vytváření pozitivního, sociálního klimatu v Domě dětí a mládeže v Dobrušce i v Rychnově nad Kněžnou. Můj soukromý názor, že lektor v Domě dětí a mládeže v Dobrušce nebo v Rychnově nad Kněžnou je hlavní faktor ve vytváření pozitivního, sociálního klimatu, se tedy potvrdil. Na kvalitě sociálního klimatu se podle mého šetření významně podílí osobnost lektora a jeho soft skills. On si určuje, jaké metody bude používat při naučení nového, kdy zařadí přestávku, když vidí, že účastníci zájmového útvaru jsou již unaveni. A především lektor využívá schopnost empatie, nejen u dětí předškolního věku, ale i u starších dětí. U třetí výzkumné otázky se mi potvrdilo, že se liší sociální klima zájmových útvarů pohybově zaměřené, kde se především rozvíjejí přátelské vztahy, než u kroužků zaměřené na sólový výkon. Význam DOBROVOLNOSTI je podle mého šetření ohromný. Nejen ze strany účastníků zájmových útvarů, ale i lektorů, kteří se zájmovým útvarům věnují ve svém volném čase.

Z důvodu, že tato oblast v zájmovém vzdělávání není ještě důkladně zmapována, nemohu tedy své výsledky s ničím porovnávat. Je zde tedy velký prostor pro další šetření. Další oblasti zkoumaného jevu mohou být např: vztah účastníka zájmového vzdělávání k lektorovi, nebo vytváření dobrých vztahů mezi členy v zájmovém útvaru, nebo propracovaný systém hodnocení lektorů.

Práce s dětmi ve volném čase je zároveň mojí profesí. Mohu zodpovědně říci, že mi moje dlouholetá praxe v Domech dětí a mládeže v Dobrušce a v Rychnově nad Kněžnou výrazně pomohla při výzkumné činnosti a pochopení sociální reality volnočasových aktivit. Ráda bych však podotkla, že moje výzkumné výsledky jsou zjištěním v konkrétní lokalitě a neodvažují se zjištěným údajům nárokovat obecnou platnost. Provedený výzkum mi měl potvrdit souvislost, že právě vhodné formy trávení

volného času dětí a mládeže mohou přispět k jejich harmonickému a „zdravému vývoji“, a tím preventivně působit vůči možným patologickým projevům.

V závěru své diplomové práce bych chtěla vzkázat, že nám nesmí být lhostejné, jak tráví děti a mládež svůj volný čas. Většina pedagogů má tendenci držet se při výchově, vedení a organizování zájmových činností stále stejné osnovy. Docházím ke zjištění, že se děti mění a s nimi se mění i poptávka po zájmové činnosti. Snažme se proto využít našich zkušeností při vytvoření žádoucích podmínek k organizování činnosti, které by byly atraktivní a rozmanité tak, aby zájem o aktivní trávení volného času u dětí stoupal.

## PRAMENY A LITERATURA

ALLODI, M. V. A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. In *Learning Environments Research*. Vol. 5, 2002, 253 s. – 273 s. [Dostupné též z databáze ProQuest, cit. 2012-10-25].

BARTH, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., Wells, K. C. Classroom Environment Influences on Aggression, Peer Relations, and Academic Focus. In *Journal of School Psychology*, Vol. 42, 2004, 115 s.– 133 s. [Dostupné též z databáze EBSCO, cit. 2012-10-25].

CANO, D. P. V. *Sociální atmosféra ve třídě z pohledu tříd diagnostických metod*. Bratislava: FF UK, Katedra psychologie. 1998. [Dostupné též z WWW: <http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/cano.htm>].

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

FRASER, B. J. *Classroom environment instruments: Development, validity and applications*. *Learning environments research 1*, 1998, 7 s.-33 s. [Dostupné též z databáze EBSCO, cit. 2012-03-20].

FURMAN, A. (1998). *Klíma v škole a školskej triede*. Bratislava : FF UK, Katedra Psychologie, 1998. [Dostupné též z WWW: [http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/furman\\_sb.htm](http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/furman_sb.htm)].

GILLNEROVÁ, I.; ŠTĚTOVSKÁ I. *Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu*. In CHRÁSKA, M.; TOMANOVÁ, D.; HOLOUŠOVÁ, D. (ed.) *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-7302-064-5.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, H. *Pozitivní školní klima*. Učitelství listy: nezávislý měsíčník. Praha: Agentura Strom, 1997. č. 5, s.19. ISSN 1210-7786. 10x ročně.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOFBAUER, B. : *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

HODAŇ, B. (ed.). *Volný čas a jeho současné problémy: sborník příspěvků přednesených na vědeckém symposiu v Olomouci, ve dnech 20. a 21. května 2002*. Olomouc: Hanex, 2002, 188 s. ISBN 80-85783-37-1.

JENNINGS, P. A., GREENBERG, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relations to Students and Classroom Outcomes. In *Review of Educational Research*. Vol. 79 (1), 2009, 491 s. –525 s. [Dostupné též z databáze ProQuest, cit. 2012-10-25].

JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy I*. Brno: [Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie], 2003, 151 s. ISBN 80-86633-13-6.

KAPLÁNEK, M. (2012). *Čas volnosti-čas výchovy*. Praha: Portál. 2012

KOLLÁRIK, T. ku studiu sociálnej atmosféry v skupine. *Československá psychologie*, 34, 1990, č. 6, s. 500 – 510.

KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M., SVOBODA, M. (ed). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. 2001, ISBN 978-80-7367-566-0.

KYRIACOU, Ch. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-022-7.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, 239 s. ISBN 80-7178-246-7.

MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

MAREŠ, J. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In *Chrásková, M., Tomanová, D., Holušová, D. (ed.) Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. ingence ČPdS*, 341s. -349 s., Brno: Konvoj, 2003.

MAREŠ, J. Diagnostika sociálního klimatu školy. In *Ježek, S. (ed.) Sociální klima školy I.*, 2-31. Brno: MSD s.r.o. [Dostupné též z WWW: <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/sborniky.html>].

MAREŠ, J., JEŽEK, S. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy, 1. část. In *Pedagogická revue*, 58/2006, 1, 30-45. Bratislava: Štítný pedagogický ústav, 2006.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, 210 s., fot. příl. ISBN 80-210-1070-3.

PÁVKOVÁ, J. a kol. : *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 807178-711-6.

PÁVKOVÁ, J. a kolektiv: *Pedagogika volného času*. Portál, s. r. o., Praha, 1992,  
SPILKOVÁ, V. (2003). Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In *Chráška, M., Tomanová, D., Holušová, D. (ed.) Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*, 341-349. Brno: Konvoj.

SVOBODA, M., VÁGNEROVÁ, M., KREJČÍŘOVÁ, D. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001.

SVOBODOVÁ, J. *Utváření klimatu ve školní třídě a výchovné skupině*. In STŘELEČEK, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Katedra pedagogiky MU, 2004. s. 82-90. ISBN 80-86633-21-7.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009, 207 s. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1

### **DOTAZNÍK pro účastníka zájmového útvaru:**

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Každou větu v dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídáte - nesouhlasím, spíše nesouhlasím, těžko rozhodnout, spíše souhlasím a souhlasím. Když se spletete, nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu odpověď, kterou chcete opravit. Nic nepřeskakujte, odpovězte, prosím, na každou otázku.

NÁZEV ZÁJMOVÉHO ÚTVARU (kroužku):

TVŮJ VĚK:

### **Dobré vztahy s ostatními účastníky ZÚ:**

1. V našem kroužku mám hodně dobrých kamarádů / kamarádek.
2. Ostatní se ke mne chovají přátelsky.
3. Když potřebuji ostatní mi pomohou.
4. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi s ostatními dobře.

### **Spolupráce s ostatními členy v zájmovém útvaru:**

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji ostatním.
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám lektor předložil.
3. Ostatní se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení úkolu či problému.
4. V tomto kroužku se učím i od ostatních.
5. Ostatní se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.

### **Vnímaná podpora od lektora**

1. Tomuto lektorovi na mne velmi záleží.
2. Tento lektor se mi snaží pomáhat.
3. Tento lektor mi pomůže, když budu mít problémy.
4. Tento lektor se se mnou baví, nepřehlíží mě.

### **Rovný přístup lektora k účastníkovi zájmového útvaru**

1. Tento lektor věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělá rozdíly.
2. Tento lektor mi pomáhá stejně jako ostatním.
3. Mám v tomto kroužku stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.
4. Když se mi něco podaří, tento lektor mě pochválí stejně jako ostatní.

### **Preference soutěžení ze strany účastníka zájmového útvaru**

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako ostatní.
2. Rád soutěžím s ostatními.
3. Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře jako ostatním.
4. Raději s ostatními soutěžím, než spolupracuji.



## Příloha č.2

### Seznam zájmových kroužků v Domě dětí a mládeže v Dobrušce

Číslo	Název kroužku	Počet účastníků
1.	Pastelka I.	13
2.	Pastelka II.	13
3.	Zpívánky	17
4.	Notička	14
5.	Písklata	5
6.	Tan.kroužek Melounci I.	15
7.	Tan. kroužek Melounci II.	14
8.	Tan. kroužek DRUSH I.po.	16
9.	Tan. kroužek DRUSH I.st.	18
10.	Tan. kroužek DRUSH 2 út.	13
11.	Tan. kroužek DRUSH 2 pá.	13
12.	Vařečka 1	8
13.	Vařečka 2	5
14.	Počítačová družina	9
15.	Programování - Q-Basic	7
16.	Tvorba www stránek	3
17.	Řezbářský kroužek	14
18.	Voltík	4
19.	Modelářský kroužek	7
20.	Korálkování	7
21.	Tvoření s pampeliškou	12
22.-24	Rybářský kroužek I. –III.	22
25.	Hrátky s přírodou	8
26.	Angličtina I.	6
27.	Angličtina II.	6
28.	Taneční hrátky I	16
29.	Taneční hrátky II	16
30.	Taneční hrátky III.	16
31.	Šachy zač.	5
32.	Šachy pokr.	3
33.	Baby klub 1	7
34.	Baby klub 2	7
35.	Klub patchwork	14
36.	Ruština	5
37.	Klub paličkování	5
38.	Léčivá píšťalka I.	6

39.	Léčivá píšťalka II.	6
40.	Šachy dosp.	5
41.	samostat. práce na PC	4
	Celkem účastníků	384

### Příloha č. 3

#### Přehled akcí – nepravidelná zájmová činnost v Domě dětí a mládeže v Dobrušce

Počet akcí	Datum konání	Název akce	Počet účastníků
1.	20. 9.	Šikovné ruce pro Hospic vČ.Kostececi	19
2.	28. 9.	Kurz Textilní taška I.	9
3.	25. 9.	Kurz Textilní taška II.	8
4.	28. 9.- 7.10.	Výstava patchworku Hrátky z látky	1200
5.	25. 10.	Výtvarná dílna I. – Textilní sova	22
6.	25. 10.	Výtvarná dílna II.-Perníkový ježek	22
7.	25.10.	Výtvarná dílna III. Halloween.dekorace	22
8.	3.11.dop.	Kurz drátování I. Hvězda	14
9.	3. 11.odpol.	Kurz drátování II. Hvězda	13
10.	4.11.	Šachový turnaj	16
11.	1. 11.-30.11.	Výtvar.soutěž Čerti a čertíci	132
12.	9.11.	Martinský trh	637
13.	10. 11.	Kurz pletení z papíru – konvička	14
14.	13. 11.	Týden vánoční vzdělávání- zvoneček	15
15.	14. 11.	Týden vzdělávání- PC pro seniory	10
16.	14. 11.	Týden vzdělávání- Keramický hrníček	10
17.	15. 11.	Týden vzdělávání- MS WORD	6
18.	15. 11.	Týden vzdělávání- MS Excel	6
19.	15. 11.	Týden vzdělávání-MS POWERPoint	4
20.	22. 11.	Přáníčka Teebagfolding	11
21.	30.11.	Vánoční výtvar.dílna I. –závěs	33
22.	21. 11.	Vánoční výtvar.dílna II.sádrový odlitek	33
23.	30. 11.	Vánoční výtvar.dílna III.anděl	33
24.	2. 12.	Turnaj v šachu –muži	16
25.	5.12.	Mikulášská besídka v ZŠ Opočenská	35
26.	10. 1.	Beseda O nemoci AIDS pro ZŠ	112
27.	10.1.	Beseda O nemoci AIDS pro SŠ	136
28.	20.1.	Šachový turnaj- muži	16
29.	17.1.	Kurz PC MS Windows	9
30.	1. 2.	Výtvarná dílna I.- zdobení trička	30
31.	1.2.	Výtvarná dílna II.-Valent. Srdíčko	30
32.	1.2.	Výtvarná dílna III.-zimní dekorace	30
33.	6.2.	Vernisáž k výstavě Dřevořezba	37
34.	1.2.- 28.2.	Výstava Dřevořezba, 68vystavovatelé	197
35.	16.2. dop.	Kurz šperk ze sutašky	14

36.	16.2. odp.	Kurz dratované sluníčko	11
37.	17.2.	Šachový turnaj muži	16
38.	21. 2.-březen	Kurz PC,el. Pošta,internet	7
39.	11. 3.	Výtvar. Dílna- Zebra z roliček	17
40.	11. 3.	Výtvar. Dílna-narcisky z papíru	17
41.	11. 3.	Výtvar. Dílna- jarní prostírání	17
42.	11. 3.	Drumbeny	15
43.	23.3.	Kurz Velikonoční miska z pedigu	10
44.	23.3.	Kurz Velikonoční závěs z pedigu	10
45.	24.3.	Šachový turnaj muži	16
46.	28. 3.	Velik. Výtvr. dílna –pečený ptáček	28
47.	28. 3.	Velik. Výtvr. dílna –závěs z prutí	28
48.	28. 3..	Velik. Výtvr. dílna -zajíček	28
49.	28. 3.	Velik. Výtvr. dílna – šitá slepička	28
50.	13.4.	Ošatka z papír. roliček	13
51.	20. 4.	Zlatá udice místní kolo	26
52.	březen	Výt. Soutěž O nejkrásnější vel. Vajíčko	59
53.	11.5.	Dobrušské sluníčko-tan.soutěž	421
54.	13.5.	Keramika 1-krmítko	5
55.	15.5.	Keramika2- krmítko	6
56.	20.5.	Keramika 3-hádková technika	6
57.	22.5.	Keramika 4- zajíc	5
58.	27.5.	Keramika 5 –sova, svícen	7
59.	29.5.	Keramika 6 – žába, slepice	6
60.	3.6.	Keramika 7-hrnek	6
61.	5.6.	Keramika 8-hrnek	6
62.	8.6.	Pohádkový les	398
63.	10.6.	Keramika 9- lžíce, kočka	6
64.	12.6.	Keramika 10 pes z plátů	7
65.	17.6.	Keramika –glaszování, malba	6
66.	19.6.	Keramika – glazování, malba	8
67.	1.7.	Výtvarná dílna Pampeliška I.	19
68.	1.7.	Výtvarná dílna Pampeliška II.	19
69.	2.7.	Výtvarná dílna Pampeliška III.	19
70.	2.7.	Výtvarná dílna Pampeliška IV.	19
71.	3.7.	Výtvarná dílna Pampeliška V.	19
72.	3.7.	Výtvarná dílna Pampeliška VI.	19
73.	4.7.	Výtvarná dílna Pampeliška VII.	19
74.	4.7.	Výtvarná dílna Pampeliška VIII.	19
		<i>Celkem</i>	<b>4342</b>

