Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

SOCIÁLNÍ VZTAHY A Z NICH VZNIKAJÍCÍ ROLE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ Z POHLEDU VYCHOVATELŮ

Autor práce: Monika Štyxová

Vedoucí práce: doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Studijní program: Vychovatelství

2022

Prohlášení:

„Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.“

V Českých Budějovicích dne: Podpis:

Poděkování:

„Děkuji vedoucímu mé bakalářské práce, doc. MgA. Stanislavu Sudovi Ph.D., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, díky kterým jsem mohla realizovat výzkumnou část mé bakalářské práce. Také bych ráda poděkovala všem mým blízkým, kteří mě po dobu studia podporovali.“

Obsah

Úvod ... 5

1. Sociální skupina ... 7

1.1 Socializace ... 8

1.2 Sociální role ... 10

1.3 Skupina a její vliv na jednotlivce ... 13

2. Výchova ve volném čase ... 16

2.1 Pedagogika volného času ... 17

2.2 Typy školských zařízení pro neformální vzdělávání ... 19

2.3 Vychovatel ... 21

3. Vnímání sociálních rolí ve školní družině vychovateli a vychovatelkami ... 24

3.1 Metodologie a cíle výzkumu ... 24

3.2 Vlastní výzkumné šetření ... 25

3.3 Závěry plynoucí z výzkumného šetření ... 34

Závěr ... 38

Seznam použité literatury ... 40

Seznam příloh ... 42

Příloha I. ... 43

Příloha II. ... 45

Příloha III. ... 48

Abstrakt ... 49

Abstract ... 50

Úvod

Při volbě tématu bakalářské práce měl dominantní vliv zájem o problematiku sociálních rolí u dětí mladšího školního věku. Zároveň byla motivací i snaha zjistit, zda jsou vychovatelé ve školních družinách vnímaví a dokážou posoudit, jaké sociální role se v jejich školních družinách mohou objevovat. V neposlední řadě to byla také touha dozvědět se, zda lze sociální role ve školní družině zobecnit, nebo jsou sociální role v každé školní družině diametrálně odlišné. Bakalářská práce je rozdělena na tři kapitoly, z nichž dvě jsou kapitoly teoretické a jedna se věnuje empirické části, tedy vlastnímu výzkumu. Text citovaný z odborné literatury je ocitován pomocí Harvardského stylu, tedy přímo v textu.

První teoretická kapitola se zaměřuje na uvedení do problematiky práce stran sociální psychologie, zejména tedy z hlediska sociální skupiny. Blíže specifikuje socializaci jako pojem, všímá si vztahů a rolí ve skupině u dětí mladšího školního věku, informuje to o tom, jaký vliv může mít na jedince skupina, jejímž je členem, okrajově se dotýká i komunikace uvnitř skupiny.

Druhá teoretická kapitola nabízí exkurz do základů pedagogiky volného času, představuje školská zařízení, v nichž se uplatňuje neformální vzdělávání, a v neposlední řadě se zaměřuje i na osobnost vychovatele ve školní družině.

Na začátku empirické části bakalářské práce je zmíněna metodologie výzkumu společně s cíli výzkumu. Zároveň jsou zde uvedeny výzkumné otázky. Následně je zformulováno vlastní výzkumné šetření, které bylo provedeno za pomoci pěti rozhovorů s respondenty, tedy v tomto případě s vychovatelkami ze základních škol na Vysočině a ve Středočeském kraji, které jsou v praktické části blíže charakterizovány. Čtyři z těchto rozhovorů probíhaly přímo v prostorách školní družiny, což se v některých případech ukázalo jako ne úplně šťastné řešení, proto poslední rozhovor probíhal mimo pracoviště respondentky, a tím pádem i ve více uvolněné atmosféře. Pro doplnění situace proběhl i krátký rozhovor se dvěma dětmi, které docházejí do školní družiny poslední z dotazovaných. Základem výzkumné části je analytický příběh, který je sestaven dle odpovědí získaných z rozhovorů s jednotlivými respondenty. Před úplným závěrem praktické části dochází k zamyšlení nad tím, jakým způsobem mohou být odpovědi respondentů neúmyslně ovlivněny. Na konci empirické části navazuje na analytický

příběh závěrečné vyhodnocení výzkumu, a to tím způsobem, že dochází k potvrzení či vyvrácení otázek, jež byly stanoveny na začátku výzkumu.

1. Sociální skupina

Sociální skupinu lze definovat jako prostředí, ve kterém žijeme. Člověk je přirozeně skupinový tvor, protože už narozením se stává a je členem alespoň jedné skupiny, tedy rodiny. Ladislav Lovaš (in Jozef Výrost, Ivan Slaměník, Eva Solárová Eds., 2019) zmiňuje, že sociální skupiny, jejímiž jsme členy, do velké míry ovlivňují náš život často až rozhodujícím způsobem.

Jedince patřící do určité sociální skupiny nespojuje pouze to, že se v danou chvíli vyskytují na stejném místě, jako je tomu například u seskupení (agregátů). V případě sociální skupiny jsou příslušníci sjednoceni nějakou shodnou charakteristikou, která by ale měla být vždy blíže specifikována, vzhledem k tomu, že vyjadřuje povahu této skupiny a určuje tak její odlišnost od náhodného seskupení lidí. Kohoutek (1998) tvrdí, že sociální skupina je tvořena dvěma a více osobami, které mají úzké vazby a určitým způsobem se více či méně ovlivňují.

Každý jedinec má ve skupině své místo a každý je svým způsobem jedinečný, ale jak zmiňuje Kohoutek (1998), každá z těchto jedinečných osobností je zároveň odkazem té dané skupiny, která ho dosud utvářela a měnila a jejímž je členem. V tomto případě může být jako skupina chápána například rodina, škola, ale i větší celky, jako třeba stát, jehož je jedinec občanem.

Sociální skupiny lze dělit podle několika hledisek. Například podle toho, kolik mají členů – na malé a velké sociální skupiny. Dalším stanoviskem může být to, zda je skupina vytvořena za nějakým účelem a má dané cíle, v tomto případě se jedná o skupinu formální, kdy jedinci mezi sebou zpravidla nemají pevné citové vztahy. Naopak, je-li skupina tvořena spontánně a její členy spojují i emoční pojítka, jde o skupinu neformální. Dalším častým dělením skupin je rozdělení podle vzniku, a to na skupinu primární, do níž se jedinec většinou narodí, nebo se v ní ocitá, aniž by o tom sám rozhodl, takovou skupinou je například rodina, pro níž je typická soudržnost. V později dobrovolně zvolených skupinách, kdy už nehraje roli přirozená koheze, se jedinec stává členem sekundární skupiny, jejímž příkladem může být školní třída nebo i školní družina.

Kohoutek (1998) poukazuje ale i na nominalistickou tezi Gordona Allporta, z níž vyplývá, že předmětem sociologie a tím pádem i sociální psychologie je nikoli skupina, ale sám jednotlivec se svými projevy. Skupina je dle Allporta „umělá“ jednotka společnosti.

1.1 Socializace

Socializace je pojem, kterým může být označeno jakékoli postupné začleňování jedince do společnosti nebo i do určité skupiny. Může být považována za ústřední téma sociální psychologie, a to právě proto, že jde o fenomén, který vysvětluje, že jedinec je nejen činný sám o sobě, ale je současně závislým na svém okolí, od kterého přebírá ať už vědomě, či nevědomě dovednosti, vědomosti, vzorce chování, sociální postoje a kulturní návyky, které ho do jisté míry formují.

V širším pojetí lze tedy říct, že socializace je proces, při němž jedinec přejímá od dané skupiny, či společnosti, ve které žije, jisté normy chování a prožívání typické pro tuto společnost. Nakonečný (2020) popisuje ve své knize socializaci jako *„dlouhodobý proces individuální zkušeností usměrňovaného vrůstání člověka do kulturního prostředí, v němž člověk žije.“* Člověk se dle Nakonečného (1970) díky socializaci přeměňuje z biologického jedince na bytost kulturní.

Řezáč (1998, s. 43) tvrdí, že *„Socializace je především procesem objevování lidské společnosti jedincem a zaujetí adekvátní pozice ve společenské dělbě úloh a činností. Proces socializace označovaný nejčastěji jako „zařazování se“, „včleňování“ či „vrůstání“ do společnosti tedy vyžaduje neustálé navazování, prohlubování a rozšiřování sociálních kontaktů jedince v rámci sociokulturního systému jako předpoklad permanentních změn osobnosti a jejích vztahů k okolí.“*

Socializace neboli osvojování forem chování a společenských norem společnosti, které je člověk součástí, je důležitým krokem k úspěšnému životu. Protože aby byl člověk ve společnosti úspěšný, je potřeba, aby přijal za své ty vlastnosti a dovednosti, které od něj vyžaduje společnost.

Člověk má čtyři složky osobnosti, kterými jsou biologická, psychická, sociální a duševní. Socializace je proces, který zahrnuje všechny oblasti duševní činnosti, tedy oblast konativní, kognitivní i emotivní, ale projevuje se například i ve složce fyziologické, například zrychlením tepu, či pocením, aj.

Socializace v užším slova smyslu je spolu s dalšími třemi ději součástí procesu humanizace. Řezáč (1998) však uvádí, že z důvodu respektu k častému užívání termínu socializace v naší odborné literatuře i on bude souhrn těchto čtyř dějů nazývat socializace v širším pojetí. Tyto děje jsou vymezeny jako personalizace, která popisuje fakt, že

v průběhu humanizace se člověk stává osobností. Dalším dějem, během kterého jedinec přebírá a rozvíjí kulturu společnosti a její životní styl, je kulturace. Třetím ze čtyř dějů je profesionalizace, kdy u jedince dochází k rozpoznávání jeho společensko-ekonomických úloh ve společnosti a zároveň upevňování si zaujmutí profesní role. Poslední součástí je právě socializace, a to v užším významu, kdy jde o to, že jedinec přijme svou občanskou roli a spoluutváří „MY“.

Socializace je proces dynamický, jeho dynamiku lze vyjádřit velmi stručně. Socializační proces má jednotlivé fáze, které můžeme na základě sociálně-psychologického kritéria odlišit. Důvodem pro definování etap není podle Řezáče (1998) akademická záliba, ale to, že *„Analytický pohled na průběh socializace jedince umožňuje lépe porozumět životní situaci člověka (v určité životní etapě), a tedy i lépe promýšlet přístup k němu.“*

Řezáč (1998) ve své knize zmiňuje vymezení P. Ondrejoviče (1991), podle něhož má socializace tři stádia. První fázi směřuje již do oblasti raného dětství, tedy do doby, kdy si dítě uvědomuje, že není součástí matky – tuto etapu nazývá sociabilita a začínající individualizace. Druhou etapu, při níž dítě své chování opírá spíše než o vztah matka – dítě o normy a vzory, které si dosud osvojilo, definuje jako etapu individualizace a personalizace. Poslední stádium pojmenovává jako enkulturace a societizace.

S další trojicí etap socializace pracuje autor knihy „Etapy života očima psychologie“ J. Allan, který však jednotlivá stádia vymezuje i nazývá jinak než výše zmíněný Ondrejovič. Podle Allana (1989) je možné socializaci členit na: postupnou identifikaci, kdy se dítě identifikuje se svou matkou, která hraje v jeho životě klíčovou roli už jen proto, že na základě tohoto vztahu bude ovlivněno to, jakým způsobem bude jedinec navazovat vztahy v budoucnu. Druhou etapou myslí osamostatňování se, při níž si je dítě vědomo mnohem více své nezávislosti na matce, tvoří si samo hodnoty, přemýšlí samo nad sebou a projevuje se jeho superego, například pocitem viny. Poslední fázi označuje jako pronikání dítěte do širších sociálních skupin – jde o to, že už nehraje rodina v životě jedince výsadní roli, navazuje nové kontakty i mimo ni, a začíná si uvědomovat obsah rolí lidí ve svém okolí.

L. Monatová (1984) vymezuje socializaci opět rozdílným způsobem než výše uvedení autoři. Dle ní je první etapou socializace elementární socializace, kdy je dítě zcela závislé na dospělých jedincích pohybujících se v jeho okolí. Následuje etapa rodinné

socializace, kdy se dítě z pasivního účastníka stává aktivním účastníkem socializace, ale stále jde o socializaci odehrávající se v rodinném prostředí. Třetí etapou dětské socializace je veřejná socializace, která přichází po čtvrtém roce života dítěte, kdy už se dítě snaží navazovat vztahy nejen s rodinnou, ale především se svými vrstevníky v jiných institucích, než je rodina. Monatová (1984) se domnívá, že v průběhu školní docházky se sociální kontakty mění v sociální soužití.

J. Odehnal (1988) vnímá jako obsah socializace to, co jedince opravňuje k tomu, aby byl schopen přijmout jakoukoli roli ve společnosti, v níž se pohybuje, a zároveň splňoval předpoklady, které jsou shodné pro všechny, kteří se určitým způsobem spolupodílí na chodu dané společnosti. Podle tohoto autora jsou činitelé socializace různé sociální skupiny, do kterých jedinec nějakým způsobem patří, a tedy i všechny osoby, se kterými v rámci začleňování navazuje nejrůznější vztahy. Tyto skupiny pak blíže specifikuje např. T. Kollárik a kol. (2004), který z toho důvodu, že si uvědomuje, že hlavními činiteli by měly být skupiny, ve kterých je jedinec už trvale začleněn, a jejíž členové mohou dlouhodobě působit na jedince, přisuzuje tuto funkci zejména rodině, skupině vrstevníků a škole, v pozdějším věku to pak mohou být například skupiny na pracovišti.

1.2 Sociální role

Sociální role můžeme popsat jako funkční vzorce chování v určité situaci, které už jsou ozkoušené a členy té dané společnosti také očekávané. Sociální role zahrnují určité formy jednání a společně s komunikací v interpersonálních vztazích regulují toto jednání. Tyto role si jedinec osvojuje v rámci socializace a do jisté míry je mu dána možnost volby i individuálního uchopení role. *„Nositel* ***r.s.*** *tato očekávání vnímá, interpretuje a pak převádí do konkrétního rolového chování. Svým* ***r.s****. se jedinec učí v procesu socializace.* ***R.s.*** *není úplně nezměnitelná, jedinec může její pojetí pozměnit, emancipovat se od ní nebo prosadit své pojetí role.“* (J. Jandourek, 2001, s. 207)

Role jsou tedy nějakým způsobem podmíněné styly chování, které je možné chápat do určité míry jako prostředek sebeprezentace, což vybízí k otázce vztahu mezi rolí jedince a jeho osobností, přesněji řečeno identifikací jedince s rolí a individuálním způsobem realizace role.

„Člověk může být nositelem mnoha vzájemně se doplňujících, ale také křížících se rolí. Leckdy nebývá snadné udržet je v elementárním souladu, zachovat si vlastní identitu (stačí třeba ztratit zaměstnání apod.).“ (J. Buriánek, 2001, s. 41) Ne každá role však má

stejnou váhu, a i přístup k jednotlivým rolím se u jedince může diametrálně odlišovat – od absolutního ztotožnění, přes určitý odstup od role, až po odmítnutí role. Je sice nemožné vyhnout se například roli dítěte, ale každé dítě ji může uchopit svým individuálním pojetím a zvládnout ji po svém.

Vzhledem k tomu, že ve společnosti jsou jedinci členy určitých skupin, ve kterých dlouhodobě společnou kooperací a interakcí s ostatními směřují ke stejným cílům, vytváří se ve skupině poměrně trvalá síť vztahů mezi jednotlivými členy. Díky těmto vztahům vstupují jedinci do rolí a zaujímají určité pozice a stávají se tak platnými členy společnosti. Od jednotlivých členů je očekáváno, že tu pozici, která jim náleží, přijmou a budou svou roli ve skupině „hrát" tak, jak to jejich pozici odpovídá. (Helus, 2007)

Ambiguita neboli dvojznačnost nastává v případě, že se společnost neshodne na očekávání, které má od určité sociální role. Pokud se objeví protichůdná očekávání, nazývá se tento jev jako rolová ambivalence.

Každý obvykle zvládá více rolí, které jsou potřebné pro vhodné chování, které je adekvátní pro určitou společenskou pozici v různých prostředích. Mezi individualitou jedince a jeho rolí může vyvstat napětí. Některé role jsou striktněji vymezeny společností, jiné ale nabízejí určitou možnost pro seberealizaci.

Jedinec, který chce zaujmout určitou roli, by k ní měl mít určité předpoklady, zároveň by měl být připraven na rolový tlak, který vzniká v případě, že na něj jakožto na nositele role je kladeno vysoké očekávání stran skupiny, nebo v případě, že ve skupině dojde k rolové ambivalenci a jedinec není schopen tato protichůdná očekávání naplnit. Zároveň může ve skupině docházet k takzvanému rolovému přetížení, tedy že jedinec přijme více rolí, než je schopen vykonávat, což se pak může projevit tím, že je neustále ve stresu.

Často může docházet také ke křížení rolí, kdy jedinec vzorec chování typický pro jednu roli přenese na roli jinou, a tím vzniká nová role. V mnohých případech je možné pozorovat konflikt rolí. *„Konflikt rolí je problém osoby, která nemůže splnit logicky nebo morálně neslučitelná očekávání."* (J. Jandourek, 2001, s.208) Konfliktů rolí můžeme rozlišit hned několik druhů: vnitřní konflikt subjektu role, konflikt mezi nositeli téže role, konflikt mezi rolemi anebo konflikt role – osobnost. (Nakonečný, 1995)

Děti chápou dospělé jedince ve svém okolí jako možné vzory rolí. *„Vzorem role je někdo, kdo pro druhé představuje soubor způsobů chování ve specificky vymezené*

sociální pozici.“ (D. Fontana, 1997, s. 295) Z tohoto ohledu jsou vychovatelé také jakýmisi vzory pro děti a jejich chování ve skupině. Ne vždy si vychovatelé tuto svoji úlohu uvědomují a nepřemýšlejí nad tím, že například to, jak se mezi sebou chovají s kolegyněmi, může mít vliv na to, jaké vztahy budou ve skupině dětí. Děti si totiž velmi dobře těchto věcí všímají, a to se netýká pouze interpersonálních vztahů s kolegyněmi, ale vnímají i to, jaký postoj zaujímají vychovatelky vůči řediteli jakožto autoritě, nebo jak komunikují s rodiči, ale i to, jak reagují na zklamání, prohry nebo naopak vítězství.

Mezi metody, kdy dochází k poznávání formální i neformální struktury vztahů, rolí a pozic ve skupině, patří sociometrie, přesněji řečeno sociometrický dotazník. *„Je to metoda zjišťující pozice členů v malých sociální skupinách na základě zjišťování vzájemných či jednostranných voleb nebo odmítnutí mezi jednotlivými členy.“* (J. Výrost, I. Slaměník, ed., 1998, s. 282)

Sociometrie se zaměřuje zejména na pozici jednotlivce ve skupině z pohledu jeho sociální přitažlivosti a osobní prestiže. Sociálně přitažlivý jedinec je ve skupině oblíbený a působí důvěryhodně. Co se týče osobní prestiže, ta souvisí především s profesionalitou, s jakou jedinec jedná, sebeprosazováním a celkovou aktivitou. Za zakladatele sociometrie je považován J.L. Moreno, který tuto metodu vyvinul pro účely skupinové terapie. Při sociometrickém dotazníku odpovídají jednotliví členové skupiny na otázky ohledně oblíbenosti ostatních členů skupiny, koho mají nejradši a s kým si naopak rozumí nejméně, s kým vstupují nejvíce do interakcí a kdo se nezapojuje vůbec, zároveň jsou kladeny i otázky stran užitečnosti ostatních jedinců pro skupinu, s kým rádi spolupracují apod. Odpovědi dotazovaných jsou rozděleny na pozitivní a negativní volby.

Z výsledků po provedení sociometrického dotazníku vyvstávají různé role. Mezi ty nejčastější patří například sociometrická hvězda, která je považována za vůdce skupiny a obdržela především velký počet pozitivních hlasů. Opakem, tedy rolí, která získala zejména negativní volby, je považována role „černé ovce“. Další zmiňovanou rolí je „šedá myš“. Takový jedinec nedostává žádné hlasy a sám rozdává pouze pozitivní. I tato role má svůj opak, jeho role se nazývá „ježek“. Ten, stejně jako šedá myš, žádné hlasy nedostává, ale sám rozdává pouze negativní hlasy. Jedinec, který nevolí a ani není volen, zaujímá roli zvanou izolát.

Nakonečný (1994) mezi nejvýraznější typy řadí „hvězdu“, ta má podle něj největší počet obdržených hlasů. Dále „outsidera“, který často bývá skupinou odmítaný, což

znamená, že dává mnoho voleb, ale sám volen nebývá. Dále zmiňuje izolát, antihvězdu, nebo třeba šedou eminenci. Tento nenápadný jedinec je v pozadí, ale prostřednictvím hvězdy ovlivňuje skupinu. *„Jedinec s ambivalentním statusem má komplikovanou pozici ve skupině, je často volen i často odmítán.“* (M. Nakonečný, 1994, s. 58)

1.3 Skupina a její vliv na jednotlivce

„Jednou z nejdůležitějších charakteristik skupin je jejich vliv na jedince. Skupina je takové seskupení lidí, které jako celek působí na své členy způsobem, který je kvalitativně odlišný od vlivu jedince na jedince.“ (J. Výrost, I Slaměník, Eds., 2008, s. 330) Ochota, přizpůsobit se společným normám skupiny, je podmínkou pro existenci skupiny, tato přizpůsobivost se cizím slovem nazývá konformita, která úzce souvisí s kohezí. Českým ekvivalentem pro toto slovo je soudržnost. Tedy míra konformity společně s kohezivitou určuje, jak je daná skupina sjednocená a tím pádem i to, jaký má vliv na její členy jako jednotlivce.

Konformita je osobní postoj jedince, který je přizpůsoben podle většinového smýšlení. Obecně a zejména z hlediska konzumní společnosti není konformita vnímána příliš kladně, naopak ze sociologického hlediska je konformita chápána jako nutná k začlenění se do společnosti. S tím souvisí skupinová koheze, což je důsledek přitažlivosti, kterou mezi sebou mají členové supiny. *„Konformní člověk souhlasí se skupinovou hodnotovou orientací a přispívá k ní, sdílí skupinové potřeby a postoje, zastává skupinové zájmy a jedná v souladu se skupinovými normami.“* (E. Novotná, 2010, s. 32) Existují ale i určité konformní limity, a to z toho důvodu, že pro skupinu může být škodlivý jak nedostatek konformity, tak její přemíra. Tyto limity se snaží o vyvážení napětí ve skupině, které by nedostatkem nebo naopak nadbytkem konformity mohlo vzniknout. Pro skupinu je tedy důležité vyvážení řad konformistů a non-konformistů.

Skupina dětí ve školní družině, stejně jako každá větší skupina jedinců, podléhá sklonu dělit se na menší podskupiny, kdy každá z těchto podskupin si tvoří vlastní pravidla. Není zcela jisté, podle čeho se tyto podskupiny tvoří, co ale lze s jistotou říct, je, že to, zda jsou děti členy nějaké podskupiny, ovlivňuje jejich pocity. Dítě tím, že je kolektivem skupiny přijímáno, získává určitý pocit bezpečí, společenského přijetí a s tím související sebejistotu. *„Děti podskupinami odmítané obvykle zůstávají osamělé a izolované, s palčivým vědomím svých sociálních nedostatků, které mluví proti jejich členství v podskupině.“* (D. Fontana, 1997, s. 299)

Zda a případně jaký má skupina na jedince vliv závisí, například na situačních podmínkách, osobnosti jedince, který je tomuto vlivu vystaven, ale i na vlastnostech a struktuře skupiny.

Se skupinovou konformitou úzce souvisí skupinová koheze. Tím, že je dnešní společnost rozdělena do sociálních skupin, se v podstatě vylučuje možnost koheze (soudržnosti) společnosti, ale úplně tomu tak není. *„Koheze společnosti pak spočívá v toleranci diverzity sociálních skupin, které ji tvoří.“* (E. Novotná, 2010, s. 33)

Sociální psychologie se zabývá některými specifickými způsoby, kterými skupina za jistých okolností ovlivňuje svoje členy. Těmito způsoby se myslí sociální facilitace, sociální zahálení, skupinové polarizace a skupinové myšlení.

U sociální facilitace jde o to, že už jen samotná přítomnost ostatních jedinců má pozitivní vliv na chování a aktuální výkony člověka. Tedy že v případě jednoduchých, dobře známých a zvládnutelných úkolů dochází ke zlepšení výkonu. Tato teorie vychází z Triplettova výzkumu o cyklistice. Opakem je sociální zahálení. K tomuto jevu dochází pouze v případě, že si je jedinec vědom toho, že za svůj výkon nebude hodnocen samostatně, ale bude hodnocena celá skupina. Jedinec tak snižuje svůj výkon, protože má pocit, že čím více osob na projektu pracuje, tím méně se musí on sám snažit. Takoví jedinci bývají ve skupině neoblíbenými.

Aby byl jedinec přijat do skupiny a aby mohl mít vliv na dění ve skupině, je třeba, aby dokázal komunikovat s ostatními členy. To samé platí i v případě, že chce skupina mít vliv na jedince. V sociální psychologii se komunikace chápe jako druh sociální interakce. *„Jejím prostředkem jsou nejen slova a gesta, ale chování vůbec, a tak je komunikace nejen již rozvinutou sociální interakcí, ale také jejím předpokladem.“* (M. Nakonečný, 2020, s. 317)

Ve skupině se nejčastěji objevuje komunikace interpersonální, která probíhá mezi dvěma a více osobami. Tato forma komunikace má tři základní činitele. Jsou jimi komunikátor, tedy ten, kdo sděluje určitý obsah, ten, kdo ho přijímá, je komunikant a samotný obsah sdělení je komuniké. Ve většině případů mezilidské komunikace se při interakci role komunikátora a komunikanta střídá a obsah sdělení se chápe jako proces odehrávajícího se děje.

Na rozdíl mezi sociální interakcí a komunikací poukazuje Janoušek (1968, 1988), který říká, že interakce a komunikace spolu sice úzce souvisí, ale mají také odlišné znaky. Podle něj totiž komunikace na rozdíl od interakce *„může probíhat na dálku a může se týkat věcí prostorově a časově vzdálených a neexistujících.“* (in M. Nakonečný, 2020, s. 319) Z toho vyplývá, že každá interakce zahrnuje určitý způsob komunikace, ale ne každá komunikace zahrnuje interakci face to face.

Pro dobrou komunikaci, a tím pádem i kvalitní navazování uspokojujících vztahů, je důležité i to, jak jedinec vnímá sám sebe, protože aby byl jedinec ve skupině oblíbený, musí sám na sebe nahlížet pozitivně. To neznamená být egoistický, znamená to uvědomovat si svou vlastní hodnotu. *„Jestliže máme mít rádi někoho jiného, tak podmínkou je mít rád také sám sebe.“* (M. Mikuláštík, 2003, s. 48)

Každý jedinec má při navazování kontaktu určitý motiv, proč tuto konverzaci zahajuje, chce něčeho dosáhnout, nebo se jen snaží projevit tak, aby si ho někdo všiml. Každá komunikace je ovlivněna prostředím, ve kterém probíhá, jejími aktéry a celkově kontextem, který bývá neopakovatelný. Nicméně z toho vyplývá, že komunikace dětí ve školní družině může být zcela odlišná od komunikace dětí například v rodině, a to i přesto, že si z domova přináší různé vzorce chování.

V každé skupině je důležitá kooperace mezi jednotlivými jejími členy, není tomu jinak ani u dětí ve školní družině. Komunikace je zde prostředkem k dosažení společných cílů, zároveň je komunikace a vhodná argumentace potřebná k řešení konfliktů, ke kterým může v dětském kolektivu často docházet, mnohdy z neopodstatněných důvodů.

Důležitost komunikace ve vztahu ke školní družině je možné pozorovat i při hrách, kdy děti, které se mohou před začátkem hry domluvit na strategii a na tom, jakým způsobem budou komunikovat v průběhu hry a jakou roli kdo bude v týmu hrát, dosahují pak při hře lepších výsledků.

2. Výchova ve volném čase

Pro tuto kapitolu je důležité vysvětlit jak pojem výchova a pojem volný čas, tak i jejich spojení.

Pojem výchova označuje proces, dalo by se říci celoživotního cílevědomého působení na jedince, kdy za cíl lze považovat dosažení pozitivních změn v jeho vývoji, a to ve všech složkách jeho osobnosti. *„Základním účelem vzdělávání a výchovy je rozvinout hodnoty a postoje vychovávaných a vybavit je znalostmi a dovednostmi, které jim dají pocit větší jistoty, radosti a uspokojení v životě.“* (J. Pávková a kol., 1999, s. 33)

Existují dři druhy výchovy: formální výchova, neformální výchova a informální výchova. Ve školní družině je možné se setkat zejména s výchovou neformální.

Neformální vzdělávání, respektive neformální druh výchovy není řízen státem, ten pouze ošetřuje její legislativní rámec. Jde o výchovu, která sice probíhá mimo školní vyučování, a nemá tedy žádné povinné zakončení, ale zároveň je organizovaná. I když aktivity probíhající v rámci této neformální výchovy jsou dobrovolné, očekává se jistá pravidelnost. Tyto organizované výchovně vzdělávací aktivity nabízí záměrný rozvoj jedince mimo rámec oficiálního školského systému.

Vymezit volný čas už není tak snadné. Existuje hned několik možností, jak lze volný čas vymezit. Například negativní vymezení volného času znamená vymezení volného času vůči práci, opakem je samozřejmě pozitivní vymezení volného času, které vymezuje volný čas stran jeho kvality. Kaplánek (2012) počítá s oběma vymezeními.

„Volný čas (angl. leisure time, franc. le loisir) je čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život.“ (Hofbauer, 2004, s. 13). Volný čas by se dal považovat za určitý ukazatel toho, že je člověk svobodný a zároveň že si uvědomuje, že volnému času má dát nějakou hodnotu. Tedy využít ho tak, aby se rozvíjely jeho osobní kvality, a to při činnostech, které vykonává sám, v rodině či širším prostředí.

V současnosti může být volný čas chápán třemi způsoby. V prvním případě se pojmem volný čas vymezuje čas, který je určen k regeneraci sil pro další práci, v druhém pojetí se chápe volný čas jako jaká si kompenzace, je to čas, kdy „skutečně žiji“, a třetí pohled ukazuje volný čas jako dobu, kdy mám možnost rozvíjet svou osobnost, která se realizuje jak v práci, tak ve volnu.

Dnes je mnoho prostředí, kde se dá volný čas zhodnotit. Volnočasové aktivity se totiž více či méně uplatňují téměř *„ve všech prostředích života a výchovy dětí a mládeže“* (Hofbauer, 2004, s. 55)

2.1 Pedagogika volného času

První zmínky o pedagogice volného času jsou spjaty s tím, že se změnil způsob života lidí po roce 1648. V 19. století se pak velmi rychle odděloval volný čas od místa bydliště a pracoviště. Vývoj pedagogiky volného času měl hned několik fází. Nejprve šlo o rozvoj aktivit určených zejména pro dospělé. Až v roce 1862, kdy došlo k založení Sokola, se orientace aktivit přesměrovala na děti a mládež a následně na přelomu 19. a 20. století klade společnost důraz na výchovu nejmenších dětí a mládež, a proto se zakládají například skautské oddíly nebo klubovny či sdružení mládeže s různými zaměřeními.

Pojetí pedagogiky volného času u nás, v českém prostředí, lze svým způsobem rozdělit na dva směry, v nichž má pedagogika volného času obdobné cíle a metody, ale odlišná východiska.

Za první z těchto dvou východisek, lze považovat „výchovu mimo vyučování“, kdy předmětem zkoumání jsou volnočasové aktivity a jejich dopad na rozvoj jedince, a to především mladého člověka společně s tím, zda se dá tento dopad nějakým způsobem ovlivnit. Je zde kladen důraz především na metodiku práce ve volnočasových zařízeních a na to, jak jsou vedeny jednotlivé volnočasové aktivity. Toto východisko má za cíl rozvinutí organizace a metodiky aktivit dětí, mládeže a dospělých ve volném čase, a to tak, aby tyto aktivity, pokud je to možné, co nejvíce přispívaly k pozitivnímu rozvoji osobnosti jedince i prostředí, ve kterém žije. Za zastánce tohoto pojetí jsou považováni Hofbauer, Průcha, Walterová nebo Mareš.

Druhým východiskem je, „samostatný fenomén volného času a jeho zkoumání“, tady lze za předmět zkoumání považovat právě volný čas jako fenomén, a to z interdisciplinárního hlediska. Zároveň jsou předmětem i socializace a výchova ve volném čase. Na základě tohoto hlediska je pedagogika volného času považována za samostatnou disciplínu, která je někde mezi vědou o výchově a vědou o volném čase. Vzhledem k tomu, že je možné volný čas pozorovat z různých hledisek, je možné využívat nejrůznějších metod z různých vědních oborů.

„Současná pedagogická teorie u nás trpí nedostatkem adekvátních přístupů k otázkám členění pedagogických disciplín, ke struktuře pedagogických věd. Zdánlivě nejlépe se v posledním období s tímto problémem vypořádal J. Havran, který pedagogické vědy rozdělil na základní a aplikované.“ (Vážanský, Smékal, 1995, s. 72) Pojem pedagogika volného času je možné považovat za pouhé nahrazení dřívějšího označení mimoškolní výchova. Z toho zároveň vyplývá, že jde o aplikovanou pedagogickou disciplínu, která se zabývá reflexí a dalším rozvojem pedagogického „zhodnocování“ volného času, a to především u dětí a mládeže. Použití termínu pedagogika volného času je osvětleno a odůvodněno tak, že na rozdíl od termínu mimoškolní výchova jde o pojem, který tuto oblast vymezuje pozitivně a zároveň ji také rozšiřuje na jiné věkové skupiny než jen děti a mládež.

Pedagogika volného času je tedy obor pedagogiky, který se zabývá výchovou ve volném čase. Mezi základní principy výchovy ve volném čase můžeme zařadit dobrovolnost, aktivitu a samostatnost.

Cílem pedagogiky volného času je naučit jedince, aby čas, kdy si může svobodně zvolit, jakou aktivitu bude vykonávat, a bude ji vykonávat zcela dobrovolně a rád, aby tento čas trávil smysluplně. *„Z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s tím související, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení i další uložené vzdělávání a další časové ztráty.“* (Pávková, Hájek, Hofbauer, 2011, s. 13)

Pedagogika volného času pracuje ve volném čase, skrze volný čas a pro volný čas. Proto je volný čas jejím předpokladem, obsahem i cílem. Volný čas se při výchově skrze volný čas *„stává nikoli cílem, ale prostředkem výchovného působení, jež sleduje cíle vycházející ze zájmů mocenského aparátu.“* (Kaplánek, 2012, s. 100)

Základem výchovy pro volný čas je *„utváření rozvíjení a kultivování schopností, dovedností, motivace a kompetencí pro hodnotné využívání volného času.“* (Pávková, 2008, s. 67) Což, jak už bylo výše naznačeno, lze považovat za cíl pedagogiky volného času. Toto pojetí tedy podtrhuje fakt, že výchova pro volný čas je ve shodě s cílem pedagogiky volného času.

2.2 Typy školských zařízení pro neformální vzdělávání

S tím, jak se volný čas a spolu s ním i jeho výchovné zhodnocování rozvíjelo, vznikly nejrůznější typy zařízení pro smysluplné trávení volného času. Tato zařízení zaujala v životě dětí a mládeže důležité místo. V dnešní době jsou tato volnočasová zařízení rozdělena do několika kategorií z různých hledisek. Rozlišení bere ohled například na ideové a výchovné zaměření, na šíři a obsah výchovného zařízení či na dosah a s tím související složitost uspořádání takového zařízení. V této podkapitole budou představena některá školská zařízení, ve kterých toto neformální vzdělávání probíhá.

Výchova ve volném čase se tedy odehrává v rámci určité instituce, která do jisté míry může ovlivnit práci vychovatele, a to například vymezenou dobou setkávání, cíli působení nebo omezenými možnostmi spolupráce s ostatními odborníky.

Prvním, a pro tuto práci zásadním, typem zařízení je školní družina. Školní družiny *„se zaměřují na práci s dětmi prvního stupně základní školy a zpravidla jen nižších ročníků. Kromě výchovné a zdravotní funkce má velký význam plnění funkce sociální, protože toto zařízení zajišťuje sociální péči a bezpečnost dětí v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání.“* (Pávková, 1999, s. 45) Vzhledem k tomu, že do školní družiny dochází zejména děti mladšího školního věku, pro které je poměrně typické široké spektrum zájmů, se zde výchovná činnost snaží nabídnout co nejširší a nejpestřejší možnosti zájmových činností. Zároveň bere v potaz i kompenzační funkci volného času a snaží se tak dětem po celém dopoledni prosezeném ve vyučování dát prostor pro ukojení velké potřeby pohybu.

Školní družina patří mezi nejčetnější školská zařízení pro zájmové vzdělávání, není se tedy čemu divit, že vychovatel ve školní družině je nejčastěji volená pracovní pozice pedagogů volného času. Vzhledem k tomu, že školní družina je přímou součástí základní školy, dochází do ní i velké množství dětí. *„Výchova je společenský proces, a tedy i výchovu ve školní družině je třeba chápat jako součást nutné společenské reprodukce, nikoli jako hlídání dětí – tj. pouhou sociální službu.“* (Hájek, in B. Hájek, J. Pávková a kolektiv, 2011, s. 9) Rodiče často dávají své děti do školních družin právě s myšlenkou toho, že má školní družina sociální funkci, což je pravda, ale zároveň nabízí dětem i mnohem více. Například již zmíněné široké spektrum zájmových činností, pohybovou kompenzaci, ale samozřejmě i možnost odpočinku. Činnosti, které družina nabízí, by měly být pro děti zajímavé a podnětné, a to tak, aby dítě bylo motivované ke

smysluplnému využívání volného času. Zároveň je důležité, aby se dítě ve družině cítilo bezpečně stran nejen fyzických, ale i sociálních a emocionálních potřeb.

Dalším takovým zařízením jsou školní kluby. Ty *„pracují s dětmi středního školního věku, se žáky druhého stupně základní školy. Vycházejí z charakteristik této věkové skupiny, zejména z větší samostatnosti dětí a jejich vyhraněnější a specializovanější zájmové činnosti.“* (Pávková, 1999, s. 45) Hrají tedy důležitou roli při ovlivňování volného času dětí v období pubescence. Jedinci sem dochází dobrovolně. Školní klub může svou činnost vykonávat i tehdy, kdy neprobíhá vyučování ve škole. Bohužel je nutné konstatovat, že školních klubů, z důvodů ekonomické náročnosti pro školu, v dnešní době ubývá. Je možné, že i z tohoto důvodu se u jedinců v období pubescence projevují sociálně patologické jevy.

Dalším rozšířeným zařízením pro smysluplné trávení volného času jsou střediska volného času, která se dále dělí na domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností. Zatímco domy dětí a mládeže poskytují svým členům širokou (mezioborovou) nabídku volnočasových činností, ať už jde o oblast technickou, taneční, hudební, výtvarnou nebo jakoukoli jinou, stanice zájmových činností se zaměřují pouze na jednu konkrétní oblast. Střediska volného času mají také ve své kompetenci nejen organizaci pravidelné zájmové činnosti, ale také pořádání prázdninových pobytových akcí, táborů, talentové soutěže či příležitostné akce. *„Jsou to zařízení, která se zaměřují především na realizaci specializovaných zájmových činností pod odborným pedagogickým vedením.“* (Pávková, 1999, s. 45)

Dále stojí za zmínku například dětské domovy, které spadají pod ústavní zařízení výchovy *„jedním z jejich úkolů je však také dbát o hodnotné využívání volného času a rozvíjení a kultivaci zájmů dětí a mládeže.“* (Pávková, 1999, s. 46) Klienty dětských domovů jsou děti ve věku tří až osmnácti let, o které se rodina nechce nebo nemůže postarat. Primární je zde tedy snaha o to, aby jedinci mohli zhodnocovat svůj volný čas podobným způsobem, jako to dělají děti, které nejsou umístěny ve výchovném zařízení.

Pro studenty středních škol může tuto funkci plnit domov mládeže, který je určen pro ty žáky, kteří si vybrali střední školu tak vzdálenou od trvalého bydliště, že není možné každodenní dojíždění. I zde se vychovatelé snaží o možnost nabídnout hodnotné využívání volného času s tím, že tyto aktivity fungují na základě dobrovolnosti, s ohledem i na režim dne, či časem určeným pro přípravu na vyučování.

Při smysluplném naplňování volného času je možné se setkat se zájmovým vzděláváním. To nabízejí například základní umělecké školy, když *„se svými hudebními, hudebně-pohybovými, výtvarnými a literárně-dramatickými obory poskytují uplatnění dětem, mládeži i dospělým s vyhraněnými zájmy a schopnostmi v estetickovýchovné oblasti.“* (Pávková, 199, s. 46) Nebo jazykové školy, které *„plní odbornou funkci v oblasti výuky cizích jazyků.“* (Pávková, 1999, s. 46)

2.3 Vychovatel

Pedagog volného času patří k pedagogickým pracovníkům. Definici pedagogického pracovníka je možné naleznout v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle Kaplánka (2012) takový pedagog pomáhá všem jedincům bez ohledu na věk, aby svůj volný čas využívali k rozvoji své osobnosti a prohlubování vztahů ve společnosti.

Kaplánek (2019) také definuje poslání pedagoga volného času: *„Pedagog volného času pomáhá lidem, aby se naučili vážit si hodnot, které dostávají jako dar (milost), otevřeli se jim a naučili se je přijímat, a tak dozrávali do plnosti lidství.“*

Existují čtyři způsoby, jak lze pojmout pedagoga volného času. Tedy pedagog volného času jakožto vedoucí zájmových kroužků, jakožto vychovatel v tradičním pojetí, animátor či pedagog citlivý k sociálním vztahům. Práci pedagoga volného času mohou na základě právních norem vykonávat učitelé, trenéři, speciální pedagogové, psychologové, asistenti pedagoga, vychovatelé a jiní.

V prostředí školní družiny je ústřední postavou vychovatel. Vychovatel v tradičním pojetí vnímá svou profesi přímo jako profesi pomáhající. Vnímá sám sebe jako průvodce jedince v počátcích jeho životní cesty. Na vychovatele ve školní družině jsou kladeny určité nároky a požadavky ostatně stejně jako na kterékoli jiné povolání pedagoga volného času.

Požadavky jsou kladeny například na osobnost vychovatele. Ta *„nevzniká sama od sebe, ale tvoří se na základě osobních dispozic vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláním.“* (Hájek, 2011, s. 33) Jsou předpoklady, které jsou pro výkon práce vychovatelky důležité a osobnostní dispozice jsou jedny z nich. To, že by vychovatelka měla mít kladný vztah k dětem, je naprosto logické a zřejmé, důležitá je ale i empatie či schopnost utvořit vhodné sociální klima ve své třídě, aby děti vnímaly možnost utvářet sociální vztahy se svými vrstevníky.

Sama vychovatelka by měla být komunikativní, disponovat organizačními schopnostmi a umět s dětmi jednat jako se svými partnery. Snaží se jim dát najevo podporu, aktivně naslouchá, když za ní dítě přijde s problémem a je ochotná mu poradit, volí spíše přátelský a neformální přístup, respektuje individualitu každého jedince a zároveň se snaží být spravedlivá. Je důležité i to, aby si vychovatelka dokázala zachovat odbornost a kvalifikovanost, a to tím, že má neustálou chuť dále se vzdělávat, sledovat a přinášet pokroky a inovace do své třídy školní družiny. Současně ale ovládá i základy vývojové a sociální psychologie alespoň z oblasti svých svěřenců.

Dále by se neměla nechat ovlivnit soukromým životem. Měla by být spíše optimistická a nepřinášet do kolektivu špatnou náladu či citovou nevyrovnanost. Vychovatelka je pro děti ve své družině vzorem, ukazuje, jakým způsobem se dá zvládnout problémová situace. V případě, že používá direktivní a trestající přístupy, dává dětem ne příliš vhodný příklad toho, jak by se měly chovat ve skupině.

„Za účinné způsoby jednání vychovatele se považuje takové, kdy vychovatel klade na děti přiměřené požadavky v přiměřené míře, ale zároveň bere v úvahu jejich názory, hovoří s nimi, poskytuje prostor pro jejich nápady a přání. Za odlišné názory není dítě trestáno. Originalita je oceňována. Vychovatel se snaží děti přesvědčit o správnosti svých názorů. Jednání s dětmi vychází ze vzájemného respektu v podobě partnerských vztahů, s úctou k dítěti, ale i s vyžadováním úcty k vlastní osobě. Tento styl výchovy, nazývaný též demokratický, předpokládá za všech okolností slušné jednání, upřímné, ale taktní, vyslovování vlastních názorů, vzájemný respekt. Z pozice vychovatele předpokládá i promyšlenou taktiku, reálné zhodnocení osobnosti dítěte a vyzvedávání především kladných vlastností. Vychovatel zná schopnosti dítěte, jeho úspěchy, všímá si žádoucích projevů chování a rysů osobnosti a vychází z nich ve svém výchovném působení. Negativní projevy a vlastnosti nejsou opomíjeny. Upozornění na ně by mělo být taktní.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 135)

Z toho je zřejmé, že v porovnání s klasickou učitelkou je postavení vychovatelky ve školní družině diametrálně odlišné. Měla by být dětem spíše partnerem, který jim ukazuje správný směr, podněcuje k rozvíjení jejich osobnosti, radí jim s problémy, naslouchá. Není totiž vázána žádnými standardy, a tak se při tvorbě programu zaměřuje spíše na to, aby vyhověla potřebám a přáním dětí. Vychovatelka také na rozdíl od učitele by měla mít

určitou neformální autoritu, protože školní družina, jak je výše uvedeno, spadá pod neformální typ výchovy. Tu si získává zejména svou osobností.

Protože u neformální výchovy jsou důležité dva principy, tedy dobrovolnost a zájem, musí vychovatel vynaložit mnohem větší úsilí, aby děti namotivoval a vzbudil v nich zájem k dobrovolné účasti na jednotlivých aktivitách. Proto je důležitý jejich vzájemný vztah. *„Vychovatel by se měl snažit o osobní vztah s každým dítětem, založený na vzájemné důvěře, který se přenáší i na vztahy mezi dětmi navzájem.“* (Zelinová, 2007, s. 54)

Vzhledem k tomu, že školní družina je jedním z nejdůležitějších prostředí, kde mohou děti mladšího školního věku trávit svůj volný čas a kde mohou navazovat kontakty s ostatními dětmi, je dalším důležitým úkolem vychovatele utvářet pro děti ve školní družině bezpečný prostor pro vzájemnou komunikaci mezi vrstevníky. Zelinová (2007) tvrdí, že *„pokud děti nekomunikují se svým okolím, uzavírají se do sebe, stávají se z nich samotáři. Takovéto děti jsou pasivní, bez energie, nešťastné a citově závislé. Vzniká u nich úzkost, deprese, strach, obavy, nervozita nebo smutek, deprivace, zdá se jim, že je nikdo nemá rád…nebo u nich stoupá agresivita, lži, hádky, děti jsou zlé na ostatní, ničí majetek a dožadují se takto pozornosti.“* (Zelinová, 2007, s. 42)

3. Vnímání sociálních rolí ve školní družině vychovateli a vychovatelkami

3.1 Metodologie a cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření této bakalářské práce je zjistit, zda si vychovatelé ve školních družinách uvědomují, že je školní družina prostor, ve kterém děti vstupují do nejrůznějších vztahů a zkoušejí si různé sociální role, a pokud si tento fakt uvědomují, jak s ním dále nakládají. Zda se nějakým aktivním způsobem podílejí na tom, aby školní družina byla podnětným prostředím k navazování vztahů a zkoušení si nejrůznějších sociálních rolí. Zároveň šlo i o to zjistit, jaké sociální role se ve školních družinách nejčastěji objevují a jestli existují faktory, které tyto role mohou nějakým způsobem více či méně ovlivňovat.

Dílčím cílem této práce se v průběhu výzkumu stalo ještě porovnání mezi formálností odpovědí vychovatelů vzhledem k okolnostem, za nichž probíhal rozhovor, a to v důsledku naprosto různorodých odpovědí respondentů, které nutily k zamyšlení.

Na základě hypotéz vznikajících v průběhu výzkumu dochází ke stanovení hlavní výzkumné otázky a několika výzkumných otázek vedlejších. Na tyto otázky se následně snažíme v rámci praktické části odpovědět.

Hlavní výzkumná otázka: Vnímají vychovatelé prostředí družiny jako prostředí, kde děti mohou navazovat vztahy a vstupovat tak do různých sociálních rolí?

Vedlejší výzkumná otázka 1: Existují faktory ovlivňující sociální vztahy a role ve školní družině?

Vedlejší výzkumná otázka 2: Utvářejí vychovatelé podnětné prostředí pro vznik různých sociálních rolí?

Vedlejší výzkumná otázka 3: Objevují se ve všech zkoumaných družinách stejné či podobné sociální role?

Vedlejší výzkumná otázka 4: Může mít na rozhovor vliv prostředí, ve kterém rozhovor probíhá?

Realizované výzkumné šetření bylo provedeno formou kvalitativního výzkumu. *„Kvalitativní výzkum je často intenzivní nebo dlouhodobý a výzkumník z něj zhotovuje podrobný zápis. Zaznamenává skoro všechno, co se v daném prostředí odehraje.“*

(Gavora, 2010, s. 181) Aby bylo možné tohoto podrobného popisu dosáhnout, může výzkumník použít například diktafon k pořízení audiofonních záznamů, samozřejmě jen v případě, že to dovolí zkoumané osoby. V tomto případě bohužel ani jeden z respondentů s touto možností nesouhlasil.

Již v přípravné fázi výzkumného šetření došlo k vytyčení hlavní výzkumné otázky společně s technikou, která byla použita ke sběru dat a realizaci výzkumného šetření. Na první pohled ideální variantou pro sběr dat a dosažení stanovených cílů byla technika polostrukturovaného rozhovoru. *„Na rozdíl od nestrukturovaného interview je tento druh šetření částečně připravený. Výzkumník má k dispozici rámcové otázky, ale nedrží se jich pevně. Přizpůsobuje je podle vyvíjejícího se obsahu interview.“* (Gavora, 2010, s. 202) Poté, co byl polostrukturovaný rozhovor realizován se čtyřmi z pěti respondentů a odpovědi byly poměrně lehce předvídatelné, došlo ke změně techniky sběru dat. Poslední rozhovor, který proběhl s pátým respondentem, byl nestrukturovaný, skoro až narativního charakteru, kdy výzkumník spíše poslouchal a popřípadě prováděl sondáž, nebo pokládal simulační otázky. *„Tyto otázky požadují po respondentovi, aby se vlastně stal pozorovatelem. Takový pozorovatel má simulovat pro tazatele nějakou situaci. Musí si tedy danou situaci představit, vizualizovat ji.“* (Remr, Hendl, 2017, s. 174) Pro doplnění obrazu situací z této školní družiny proběhly dva krátké nestrukturované rozhovory se dvěma dětmi navštěvujícími školní družinu páté respondentky, samozřejmě za souhlasu rodičů.

Co se týká polostrukturovaných rozhovorů, před jejich realizací došlo k tvorbě osnov, jejichž součástí bylo stanovení oblastí, které se určitým způsobem týkají vytyčených cílů této bakalářské práce.

Jak už bylo výše uvedeno, žádný z respondentů nedal souhlas k vytvoření audiofonní nahrávky, a to i přesto, že všem respondentům byla nabídnuta a zajištěna anonymita. Ta bude dále v praktické části při vyhodnocení nasbíraných dat zachována, z tohoto důvodu nebudou v této bakalářské práci zmíněna ani jejich jména.

3.2 Vlastní výzkumné šetření

V rámci výzkumného šetření proběhlo pět rozhovorů s vychovatelkami ze tří různých škol. Čtyři z těchto rozhovorů byly realizovány přímo v prostředí školní družiny, ve které informantky pracují, přičemž po zrealizování rozhovorů došlo ke kritickému zamyšlení, zda nejsou odpovědi jednotlivých vychovatelek ovlivněny tím, že rozhovor

probíhá vcelku formální formou, i když to nebyl úmysl. Proto po konzultaci s vedoucím této bakalářské práce došlo k pátému rozhovoru, který probíhal mimo prostory školní družiny ve velmi uvolněné atmosféře. V tomto případě byl rozhovor o mnoho zajímavější a dle mého názoru i přínosnější pro tuto práci. V potaz bylo bráno i to, že v prvních případech bylo možné situaci ve družině pozorovat a trochu si ověřit, zda odpovědi vychovatelek odpovídají skutečnosti, ale je možné, že i to mělo nakonec zásadní vliv na to, jakou formou rozhovory probíhaly. Pro doplnění obrazu situací byly výpovědi posledního rozhovoru doplněny o krátký rozhovor se dvěma dalšími respondenty, tedy dětmi docházejícími do školní družiny páté informantky.

Určitý vliv mělo na průběh rozhovoru i to, zda byly předem připravené alespoň nějaké otázky, které jsem informantkám nastínila při domlouvání se na setkání a od kterých bylo možné se v průběhu rozhovoru odrazit, nebo se díky nim udržet u tématu. Pro informantky, s nimiž probíhal rozhovor přímo na pracovišti, to údajně bylo velmi nápomocné, společně s pátou respondentkou jsme se ale shodly, že to zároveň může způsobit dopředu připravené, velmi učesané odpovědi, které jsou spíše přeformulováním pouček z jakýchsi „učebnic pro vychovatele“. Rozhovory s dětmi probíhaly velmi spontánně. Protože jde o děti, které dobře znám, nebylo povídání nijak nucené, ani kontrolované rodiči (jejich souhlas k rozhovoru jsem samozřejmě měla).

Celkem se do výzkumného šetření zapojilo sedm respondentů, pět vychovatelek ze tří různých škol a dvě děti docházející do školní družiny jedné z respondentek. Pro lepší orientaci je níže uveden souhrn osobnostních specifikací k jednotlivým respondentům v tabulkách, i nadále je zde ale dodržena slíbená anonymita.

Respondentka č. 1

Věk respondenta:	37 let
Délka praxe respondenta:	1 rok
Věk dětí navštěvující školní družinu:	7-11 let
Počet dětí navštěvujících školní družinu:	30 dětí
Druh základní školy (=školní družiny):	městská

Respondentka č. 2

Věk respondenta:	59 let
Délka praxe respondenta:	40 let
Věk dětí navštěvující školní družinu:	10–12 let
Počet dětí navštěvujících školní družinu:	25 dětí
Druh základní školy (=školní družiny):	venkovská

Respondentka č. 3

Věk respondenta:	59 let
Délka praxe respondenta:	40 let
Věk dětí navštěvující školní družinu:	7-9 let
Počet dětí navštěvujících školní družinu:	22 dětí
Druh základní školy (=školní družiny):	venkovská

Respondentka č. 4

Věk respondenta:	34 let
Délka praxe respondenta:	6 let
Věk dětí navštěvující školní družinu:	6-10 let
Počet dětí navštěvujících školní družinu:	30 dětí
Druh základní školy (=školní družiny):	městská

Respondentka č. 5

Věk respondenta:	46 let
Délka praxe respondenta:	12 let
Věk dětí navštěvující školní družinu:	8-11 let
Počet dětí navštěvujících školní družinu:	30 dětí
Druh základní školy (=školní družiny):	venkovská

Jde o věkově poněkud rozsáhlý vzorek vychovatelek, což se odráží i na rozpětí let délky praxe. Ta je dokonce u dvou vychovatelek již čtyřicet let, naopak respondentka s nejkratší praxí je v oboru pouze rok. To se samozřejmě projevuje i na odpovědích

jednotlivých respondentek, bohužel se však nedá říci, že delší doba praxe by byla v tomto případě přínosem. Bohužel v tomto případě obě vychovatelky s dlouholetou praxí byly poměrně skoupé na slovo, a ne příliš otevřené konverzaci, rozhovory s nimi probíhaly opravdu velmi náročně. (Pro představu bude v příloze této práce vložena ukázka rozhovoru s jednou z těchto respondentek s dlouholetou praxí.)

Co se týče pracovní náplně respondentek, všechny se věnují přímé pedagogické práci s dětmi, vedou svoje oddělení/třídu, ve které mají přibližně dvacet až třicet dětí. Co se týče páté informantky, ta kromě této funkce vykonává i funkci hlavní vedoucí družin, tudíž má na starosti chod nejen své družiny, ale i druhé školní družiny a školního klubu, zároveň se věnuje administrativním záležitostem a je prostředníkem toku informací mezi ředitelem školy a rodiči dětí.

Co se týče dětských respondentů, není třeba dělat tabulky, jedná se o dvě sestry ve věku osmi a deseti let, docházející do školní družiny ve vesnici, kde se svými rodiči žijí. Do družiny docházejí pravidelně každý den kromě pátečního odpoledne. Ve družině jsou vždy jak na řízenou, tak neřízenou činnost.

Pro interpretaci výsledků celého výzkumného šetření byla zvolena metoda analytického příběhu.

Kostra analytického příběhu:

- **Prostředí školní družiny jako prostředí pro vznik sociálních vztahů a rolí**
- **Faktory ovlivňující sociální vztahy a role**
- **Možnost podpory k utváření sociálních vztahů a vstupování do rolí**
- **Nejčastěji objevující se role ve školní družině**
- **Průběh rozhovorů**

Prostředí školní družiny jako prostředí pro vznik sociálních vztahů a rolí.

V první fázi rozhovoru byly otázky zaměřeny spíše na to, jak vypadá daná školní družina, ve které vychovatelka pracuje, zejména věková charakteristika dětí a jejich počet. Šlo i o to zjistit, jak a jestli vůbec vychovatelky ve svých družinách vnímají to, že mezi dětmi dochází k různým interakcím, zda si všímají chování dětí při navazování nových, nebo obnovování starých vztahů. A jestli děti při těchto interakcích zaujímají určité role ve skupině.

Jde tedy o pět různých tříd školní družiny ze tří různých základních škol. Tyto družiny navštěvují děti od 6 do 12 let s tím, že jde většinou o rozdělení dětí podle běžných tříd, takže jsou to děti, které se běžně potkávají při výuce ve škole společně s žáky z dalších tříd. Informantka č. 4 tvrdí, že: *„Nezáleží na tom, jestli jde pouze o děti, které spolu chodí do běžné třídy, nebo jestli jsou děti namíchány, protože ty vztahy mezi dětmi ve třídě a ve družině jsou mnohdy úplně odlišné, může to být třeba i tím, že některé děti do družiny nedochází a dynamika skupiny je pak naprosto odlišná.“*

Co se týče ostatních respondentek, i ony jsou si vědomy toho, že na jejich pracovišti mohou děti vstupovat do různých vztahů, navazovat nová přátelství a zkouší si díky tomu nové role. Informantka č. 1 upozorňuje na to, že jsou činnosti, při kterých je možnost k navázaní nebo utužování vztahů a postavení ve skupině větší a při některých zase menší. *„Při neřízených činnostech se ty děcka chovají úplně jinak než u řízené činnosti, nejvíce si těchto situací všímám při hrách, kdy si děti mohou vyzkoušet různé role, anebo při naprosto spontánních aktivitách.“*

Respondentka č. 5 se v mnohém s ostatními respondentkami shoduje a zároveň se zamýšlí i nad tím, jakou roli v navazování vztahů a vstupování do rolí hraje i věk dětí. *„Ano, tyhle věci ve družině prostě přehlídnout nemůžeš, rozdíly v chování jsou znatelné, vztahy mezi dětmi zjistíš nejlépe jejich pozorováním, nikdy mě nepřestane překvapovat, jak rychle se ty vztahy mění, ano mění se zejména s věkem, co jsem tak vypozorovala.“* K tomu se vyjádřila i respondentka č. 4, která si myslí, že: *„Menší děti spoustu věcí neřeší a zvláštnosti jim nepřijdou jako překážka, nebo jako nějaká rozdílnost, kterou by se měly zabývat, tahle bezstarostnost je podle mě super v tom, že jim to dovoluje navazovat vztahy s kýmkoli a kdekoli.“*

Faktory ovlivňující sociální vztahy a role

Víme, že faktorů, které mohou ovlivnit to, jak se dítě ve skupině chová, existuje celá řada, a i všechny respondentky se shodly na tom, že existují různé faktory, které mohou ovlivnit to, jakým způsobem děti interagují a jaké role ve skupině zastávají. Tím faktorem, který rezonoval napříč všemi rozhovory, byla rodina, rodinné zázemí. *„Rodinné zázemí je v roli jedince hodně důležité. Funguje-li dobře rodina a její zázemí, jedinec se ve školní družině dobře začleňuje.“* (Respondentka č. 2) Naopak respondentka č. 1 upozorňuje i na to, že *„Pokud má dítě dobré rodinné zázemí a pochází z bohaté rodiny, kdy má lepší hračky, telefon nebo oblečení, dochází velmi často k posměchu a*

některé neprůbojné děti to nemusí ustát, uzavřou se do sebe. Čím jsou děti starší, tím je to horší, ale od toho jsme tu my, vychovatelé, abychom těmto situacím zabránili, a to tady u nás taky děláme.“

Respondentka č. 5 si ale všímá i toho, že si děti mnohdy z rodiny nesou různé sociální návyky, které jsou ne vždy vhodné a dobré pro další chování ve skupině. *„Nebo i to, že tady u nás na vsi to funguje tak, že rodiče dětí, kteří spolu kamarádí, apelují na děti, že se musí kamarádit spolu, aby to nenarušilo například i vztahy v partě rodičů. To mi přijde jako pitomost, že si děti vlastně samy nemohou vybrat kamarády.“* Je pravda, že každá rodina má svá specifika, každá funguje jinak. *„Tyto role a vztahy, které si dítě přináší z domova, se pak ve skupině, potažmo ve školní družině, dají ovlivnit vhodnou hrou, povídáním si.“* (Respondentka č. 4)

Dalším významným faktorem je osobnost jedince, i na tu se některé respondentky zaměřily. Avšak už ne zdaleka tak otevřeně a do hloubky, jako tomu bylo u rodiny a rodinného zázemí. Respondentka č. 5 zmínila, že: *„Osobnost dítěte je velmi složitá, i proto o tom možná ne vždycky chceme mluvit, není v našich silách pochopit každého jedince. Můžeme se o to snažit, ale nikdy tomu nebudeme rozumět stoprocentně. Čeho si u nás všímám, je zejména to, že když děti začnou chodit do družiny, snaží si každý prosadit to své, trvá jim déle, než pochopí, že to tak nefunguje a naučí se, jak spolu komunikovat a dohodnout se.“*

Další faktory zaznívaly spíše okrajově a vlastně jen v bodech, zmiňován byl například prospěch ve škole nebo četnost docházení do školní družiny. *„Děti, který ti do družiny chodí pravidelně a zvyknou si jak na ten režim, tak na ty ostatní děcka, jsou pak víc přizpůsobivé, akční a komunikativní. Oproti tomu, když mi do družiny chodí dítě jednou týdně, necítí se tam dobře, a i když jde o jeho spolužáky, tak zapojení do těch spontánních aktivit může trvat delší dobu. Tady nezáleží na tom, jestli se dobře učí nebo ne, v té družině jsou prostě samy sebou, nebo aspoň doufám.“* (Respondentka č.1)

Faktor, který vyvstal až teď v poslední době, ale dle páté respondentky je potřeba ho zmínit, je Covid 19 a to, že děti byly dlouho doma. *„Zvykly si na to, že jsou pořád na počítači, dokázaly si toho přes počítač říct mnohem víc, než by si řekly v reálu.“* Je prý možné pozorovat i naprosto odlišné skupinky přátel, než jaké byly před Covidem, celková komunikace se změnila. *„Děti jsou zcela odkázány na techniku, neumí si normálně hrát,*

pořád honí jen telefony, tak jsem je letos, když jsem se dostala do pozice hlavní vychovatelky, zakázala.“ (Respondentka č. 5)

Možnost podpory k utváření sociálních vztahů a vstupování do rolí

Dalším důvodem k rozhovorům bylo zjistit, zda v případě, že si vychovatelé uvědomují, že školní družina je místem pro navazování nových vztahů, upevňování si postavení ve skupině a osvojování si dalších rolí, mohou dělat něco pro to, aby děti na toto všechno měly prostor, zda do těchto interakcí nějak úmyslně vstupují, nebo si myslí, že je to záležitost, kterou si mezi sebou mají vyřešit děti samy. *„Zrovna nedávno jsem měla s kolegyní rozhovor o tom, že není dobré určovat dětem, kdo si s kým/s čím má hrát. My máme u nás ve družině fotbálek a dost často se stane, že dva kluci hrají a dva se na ně dívají, třeba jim to počítají a pak se prohodí, když jsou s tím děti v pohodě, tak já jsem s tím taky v pohodě, ale kolegyně hned dva kluky, kteří nehrají, vyhodí od fotbálku, ať si vezmou nějakou jinou hru a hrají si někde jinde. Pak se jí mnohem častěji ty děcka hádají.“* (Respondentka č. 5)

Všechny dotazované vychovatelky jsou si vědomy svých možností, tedy i toho, že mohou do vztahů ve družině určitým způsobem zasáhnout, ne všechny však byly schopné říct jakým způsobem. Informantka č. 3 říká: *„Posiluji sebevědomí a sebedůvěru dítěte.“* Avšak na otázku, jaký vliv má podle ní tato podpora na vztahy ve skupině, už nebyla schopna odpovědět. Respondentka č. 2 si prý také uvědomuje, že: *„Částečně tyto role ovlivnit mohu.“* Ale stejně jako v předchozím případě není schopna myšlenku rozvést dál.

Naopak při rozhovoru s respondentkou č. 4 a č. 5 bylo jejich povídání o poznání rozvitější, obě si svůj vliv uvědomují, obě doufají, že to ovlivnit mohou, ovlivňují a že to ovlivňují správně. *„Snažím se jim ukázat směr, popostrčit je, vysvětlit jim důsledky jejich chování. Být jim příkladem.“* (Respondentka č. 5) V těchto věcech se plně shoduje s respondentkou č. 4, která navíc dodává: *„Být jim příkladem můžeme například i v tom, jak se k sobě chováme s kolegyněmi mezi sebou, ty děti to vnímají a my si na to musíme dávat pozor. Já osobně se snažím být nápomocná i tak, že se snažím dělat dětem prostředníka. Nevím, jestli to je úplně dobře, ale mám pocit, že se pak mnohem méně hádají.“*

Někdy je důležité ukázat dětem směr, že to jde i jinak. *„Především tím, že se o děti budu více zajímat, sednu si s nimi, popovídáme si, nic z nich nedoluju, jen je naťuknu a*

poslouchám, když má nějaký problém a chce pomoci, tak mu ráda pomůžu a teď nemyslím, jen co se vztahů ve skupině a rolí týče. Ono u těch dětí to všechno tak nějak souvisí se vším. Zároveň se jim snažím ukázat i to, že každá role se dá hrát jinak." (Respondentka č. 5) Respondentka č. 4 se snažila vysvětlit, jak postupuje nebo jak by postupovala ona: *„Zkusila bych zjistit důvody, najít děti, které jsou problémové, jednají konfliktně a různými sociálními cvičeními s celou skupinou bych ukázala jinou cestu, jak je možné chovat se k sobě lépe."*

Na otázky ohledně toho, zda si tázané vychovatelky myslí, že pro děti ve své družině utváří podnětné prostředí pro vznik a utužení sociálních vztahů a rolí, mi všechny s naprostou jistotou odpověděly, že ano. Vzhledem ke snaze o nezaujatost byly všechny dotazované požádány o rozvedení své odpovědi, nicméně ani v tomto případě respondentky č. 2 a 3 nebyly schopny svou odpověď doplnit. Naštěstí zbytek tázaného vzorku se celkem rozpovídal. *„Snažím se děti co nejvíce spojovat do skupin, povídáme si v kroužku na různá témata, besedujeme, snažím se jim co nejvíce naslouchat, zajímám se o jejich zájmy a snažím se je v nich podporovat. Snažím se, aby i pří řízených činnostech byl prostor pro navazování vztahů a zkoušení si nových rolí. Ne vždycky se to povede, ale tak to je asi všude. Nemůžu po nich chtít zázraky."* (Respondentka č. 5)

Komunikace byla společným jmenovatelem odpovědí všech zbylých respondentek společně s naslouchánim a celkově projevením zájmu o děti. *„Komunikace, naslouchání, empatie, pochopení a zájem. To vše napomáhá k dobrým vztahům."* (Respondentka č. 4) Respondentka č. 1 ještě dodává: *„Snažím se zapojit každého jednoho člena skupiny s ohledem na jeho práva a potřeby."*

Nejčastěji objevující se role dětí ve školní družině

Dle teorie jsou nejčastěji uváděny určité sociální role, záměrem výzkumu tedy bylo i zjistit, zda tato teorie je opravdu podložena informacemi z praxe. Výzkumný vzorek při tomto šetření sice není tak rozsáhlý, aby mohl být použit pro potvrzení, ale všechny dotazované zmiňovaly stejné role, které ve své družině pozorují. *„Většinou se jedná o roli hvězdy nebo třídního klauna. Určitě se objevují i další, ale tyhle jsou asi nejvíc evidentní a nejsnáze si jich člověk všimne. Snažím se jejich chování zmírnit, popřípadě jim vysvětlit, že každá role má svoje pro a proti."* (Respondentka č. 5) Kromě role hvězdy a třídního klauna se velmi často objevují role outsidera, šedé eminence, obětního beránka nebo šedé myšky.

Jsou aktivity ve družině, při kterých se tyto role projevují více, u jiných zase méně. *„Nejvíce se tyto role projevují ve spontánní činnosti, někdy i v řízené činnosti. Takoví žáci těmito rolemi na sebe rádi upozorňují.“* (Respondentka č. 2) Stejně jako u často objevujících se rolí i tady se dotazované shodují na tom, u kterých aktivit se role více projevují. *„Určitě je to při neřízené činnosti. Mají větší volnost, méně se bojí a taky si méně všímají toho, jestli já se dívám nebo ne, rádi se předvádí jeden před druhým, zejména hvězda, která se nejen předvádí, ale ještě ráda poroučí ostatním. Role klauna se zase projevuje nejvíc, když hrajeme hry, snaží se být vtipný za každou cenu, no někdy to může všem zkazit celou hru.“* (Respondentka č. 5)

To souvisí s tím, že některé vychovatelky dokonce přemýšlí nad tím, že některé role v určitých situacích mohou působit negativně a jiné zase pozitivně. Zmiňují především negativní vliv spojení hvězdy a šedé eminence, nebo naopak: *„Když se jedná o klidnou skupinu dětí, kde ty děti nejsou moc průbojný, je dobře, když se v takovém kolektivu někdo pasuje do role klauna, celou skupinu to může nějakým způsobem pozvednout a dát jí tak úplně nový náboj.“* (Respondentka č. 1)

Respondentka č. 5 se zaměřuje i na to, že to, jak skupina funguje a jak její jednotlivci interagují, záleží i na tom, z jakých rolí je skupina poskládána, respektive jaké role se v ní objevují. *„Uvědomuju si, že třeba dvě hvězdy v jedné skupině jsou naprosto nemyslitelné, proto se dost často stává, že se skupina rozdělí do menších skupinek kolem každé hvězdy.“*

Průběh rozhovorů

Rozhovor s děvčaty docházejícími do školní družiny páté respondentky byl pouhým potvrzením všeho, co říkala respondentka č. 5. Co ale nutilo k zamyšlení, byly odpovědi některých z dotazovaných přímo na pracovišti školní družiny. Snaha o nezaujatost podnítila sebekritické zamyšlení. Po konzultaci s vedoucím této bakalářské práce byl poslední rozhovor proveden mimo pracoviště školní družiny v uvolněné atmosféře, což zajistilo mnohem větší neformálnost celé rozhovoru, která je pro kvalitativní výzkum velmi podstatná.

Odpovědi jednotlivých respondentek se nelišily, co se obsahu týče, ale spíše rozsahu. Rozhovor, který probíhal mimo školní družinu, byl ze strany výzkumníka spíše o naslouchání a případném doptávání, naopak u rozhovorů, které probíhaly přímo ve školní družině, bylo někdy až nemožné dozvědět se něco, co by bylo přínosem pro tuto

bakalářskou práci, zvláště pak u dvou z respondentek s největší praxí, kdy bylo očekáváno mnohem více informací, než bylo nakonec získáno.

Z nezaujatého pozorování hrálo roli i nadšení vychovatelky pro práci, které u respondentek se čtyřicetiletou praxí už nebylo téměř znát, naopak zbylé respondentky byly pro práci ve školní družině evidentně nadšeny, a i proto byly v mnohých částech rozhovoru sdílnější a otevřenější.

3.3 Závěry plynoucí z výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda si vychovatelé ve školní družině uvědomují, že jejich pracoviště je prostorem, kde děti mohou vstupovat do různých rolí a navazovat vztahy se svými vrstevníky. A zároveň prozkoumat, zda se v tomto ohledu snaží pro děti docházející do jejich třídy školní družiny utvářet podporující a podnětné prostředí. Současně s cílem byla vytyčena i hlavní výzkumná otázka (HVO).

HVO: Vnímají vychovatelé prostředí družiny jako prostředí, kde děti mohou navazovat vztahy a vstupovat tak do různých sociálních rolí?

Díky výzkumnému šetření se zjistilo, že jsou si vychovatelé vědomi toho, že školní družina je prostorem pro navazování vztahů mezi dětmi. Zjistilo se, že si to nejen uvědomují, ale některé z dotazovaných respondentek se dokonce snaží dětem vysvětlit, jaká jsou pro a proti jednotlivých rolí ve skupině, jak s nimi děti mohou nakládat. Zároveň si ale myslí, že školní družina není jediným prostorem pro děti, kde do rolí a vztahů pronikají.

Upozorňují i na to, že to, jakým způsobem děti interagují a jaké role ve skupině zaujímají, je do jisté míry ovlivněno věkem. U dětí mladších (1.-2. třída základní školy) není tak časté dělení se do menších skupinek, jako je tomu u starších dětí z důvodu výskytu stejné role u dvou a více jedinců. Dále si také uvědomují, že školní družina může být místem, kde své spolužáky poznají úplně jinak, než jak je znají z vyučování, školní prospěch zde sice může, ale nemusí hrát žádnou roli.

Často zaznívalo, že do těchto rolí a interakcí děti vstupují zejména při neřízené činnosti, kdy mají pocit větší volnosti a možnosti volby. Do takto navazovaných vztahů by se podle některých vychovatelek nemělo zasahovat, ale nechat děti jen tak spolu být, pokud samozřejmě nedochází ke konfliktům.

VVO 1: Existují faktory ovlivňující sociální vztahy a role ve školní družině?

Dle výzkumu bylo zjištěno, že existuje hned několik faktorů, které ovlivňují sociální vztahy ve družině. Nejčastěji zmiňovaným faktorem byla rodina, rodinné zázemí, které podle respondentek má vliv na to, jak děti navazují vztahy, protože si z něj přináší různé návyky, které pak uplatňují při navazování vztahů mimo rodinu. Upozorňují i na to, že pokud dobře funguje rodina a její zázemí, adaptuje se pak jedinec velmi dobře i do skupiny dětí ve školní družině.

Dalším zmiňovaným aspektem, který ovlivňuje roli ve skupině, byla osobnost jedince a to, že déle trvá, než jedinci pochopí, že ne vždy může být po jejich, že je důležité naučit se ve skupině komunikovat a určitým způsobem se přizpůsobovat, ale jen do té míry, aby to bylo v souladu s právy každého jedince.

Zjištěno také bylo, že vliv na sociální adaptaci má i to, jak často děti do školní družiny docházejí. Pokud děti do družiny dochází pravidelně a každý den, jsou více komunikativní, akční a zapojeny do skupiny než děti, které sice běžně při vyučování zapadají velmi dobře do kolektivu, ale tyto momenty mimo vyučování s ostatními spolužáky jim chybí. S tím souvisí i školní prospěch, který jak už bylo výše uvedeno může a nemusí ovlivnit to, jakou roli dítě ve skupině zaujímá.

V souvislosti s tím, co se ve školství děje v posledních letech z důvodu výskytu Covidu 19, poukazuje jedna z respondentek na velmi zajímavý faktor ovlivňující sociální interakce mezi dětmi. Děti jsou po distanční výuce mnohem více odkázány na techniku, ta v průběhu nedocházení dětí do školy zamíchala některými skupinkami. Děti jsou přes počítač schopny říct věci, které by běžně v realitě neřekly. I proto se teď mnohem více pozoruje, že se děti spolu neumí domluvit, nedokáží komunikovat tak, jako tomu bylo před distanční výukou.

VVO 2: Utvářejí vychovatelé podnětné prostředí pro vznik různých sociálních rolí?

Bylo zjištěno, že všechny dotazované vychovatelky si myslí, že utvářejí na svém pracovišti podnětné prostředí, ne všechny už však dokázaly blíže specifikovat, jakým způsobem se o to snaží, což může o jejich práci leccos vypovídat.

Respondentky, které se o formulovaní pokusily, nejčastěji zmiňovaly komunikaci s dětmi. Tedy komunikovat s nimi se všemi společně o tom, jaké chování je ve skupině

správné, jaké má každá role svoje pro a proti. Zároveň ale zmiňují i komunikaci s jednotlivci, kdy se snaží být dětem oporou v případě, že mají nějaký problém a pokud požádají o pomoc, tak je důležité se o to alespoň pokusit. S tím souvisí to, že v práci vychovatelky je důležitá empatie a umění naslouchat.

Dále se vychovatelky shodovaly na tom, že je důležité být dětem příkladem například tím, jak se k sobě chovají mezi kolegyněmi. Poté je dle nasbíraných dat důležité umět dětem poradit správný směr a povídat si s nimi o důsledcích jejich chování.

VVO 3: Objevují se ve všech zkoumaných družinách stejné či podobné sociální role?

Z výzkumu vyplývá, že ve všech zkoumaných družinách se objevují stejné nebo podobné sociální role, avšak vzhledem k tomu, že se ale nejedná o velký vzorek, nedá se toto tvrzení použít jako obecné tvrzení. Nicméně pro tento výzkum se toto tvrzení potvrdilo.

Nejčastěji se uvádí role hvězdy, která je středem pozornosti, je na ni upírána velká pozornost, s tím, že v případě, že by se dělal sociometrický dotazník, měla by právě ona nejvíce jak pozitivních, tak negativních hlasů. Podle respondentek tohoto výzkumu jedinec s rolí hvězdy rád ostatním poroučí a má věci pod kontrolou.

Dále hodně zaznívala role skupinového klauna, který na sebe chce za každou cenu strhávat pozornost tím, že je vtipný. Z výzkumu vyšlo najevo, že ne vždy role klauna přináší do aktivit vhodný náboj.

Mezi ty nejčastější ještě dle respondentek patří například outsider, který nezapadá a údajně se o to ani nesnaží, šedá myška, která se začleněním do kolektivu potřebuje pomoci, nebo naopak šedá eminence, která nenápadně tahá za nitky, ale má vše pod kontrolou. Role, která byla také zmíněna ve všech rozhovorech, byla role obětního beránka.

VVO 4: Může mít na rozhovor vliv prostředí, ve kterém rozhovor probíhá?

V průběhu výzkumu vyplynulo na povrch, že při rozhovorech, které probíhaly přímo v prostorách školní družiny, jsou odpovědi respondentek určitým způsobem ovlivněny. Rozhovory probíhaly za přítomnosti dětí, jeden z nich dokonce v průběhu řízené činnosti, což vychovatelky omezovalo v jejich výpovědích.

Výzkumník se musel na všechno složitě vyptávat, odpovědi na otázky byly v některých případech skutečně velmi strohé a působily jako naučené odpovědi. Ve všech odpovědích byl kladen důraz na to, aby daná družina vyšla z výzkumu co nejlépe, aby bylo jasné, že zrovna v této družině se rozhodně nikdy nemohl vyskytnout žádný problém. Z vychovatelek, které mají čtyřicetiletou praxi, bylo navíc zřejmé, že je práce příliš nebaví a rozhovor pro ně byl spíše přítěží.

Naopak tomu bylo u rozhovoru, který probíhal mimo prostory školní družiny. Dotazovaná respondentka byla velmi uvolněná a otevřená povídání o tom, co se u ní v družině děje, čeho si všímá, co se jí daří a co naopak není v jejích silách. Z analytického příběhu je zřejmé, že jsou její odpovědi pro výzkumnou část této bakalářské práce nejvíce přínosné.

Z toho je tedy evidentní, že prostředí, ve kterém se rozhovor odehrává, má zásadní podíl na tom, jak rozhovor proběhne. Stejně jako třeba naladění obou účastníků rozhovoru nebo délka praxe a zápal respondentky pro danou oblast.

Závěr

Tato bakalářská práce byla zaměřena na sociální vztahy a z nich vznikající role ve školní družině z pohledu vychovatelů. Práce je rozdělena do tří kapitol, první dvě z nich jsou teoretické, třetí je empirická a věnuje se kvalitativnímu výzkumu na téma této bakalářské práce.

První teoretická kapitola se sestává z podkapitol z oblasti sociální psychologie, konkrétně se zabývá sociální skupinou, co to vůbec je a podle jakých hledisek lze skupinu dělit. Rovněž tato kapitola definuje termín socializace, osvětluje její důležitost v životě jedince a ukazuje například různé stupně socializace. Další součástí je podkapitola zabývající se sociálními rolemi, které je dle literatury možné velmi často sledovat v dětském kolektivu. Poslední podkapitola této části se zaměřuje na vliv skupiny na její jedince a zároveň se i lehce dotýká problematiky komunikace ve skupině.

Druhá teoretická kapitola se zaměřuje na samotnou pedagogiku volného času. Vymezuje termíny jako je výchova, volný čas či neformální vzdělávání. První podkapitola se zabývá pedagogikou volného času obecně, lehce nastiňuje historii a východiska pedagogiky volného času, zároveň poukazuje i na její cíle. V druhé podkapitole jsou uvedena školská zařízení, ve kterých hraje neformální výchova klíčovou roli. Vzhledem k tomu, že pro tuto práci je nejvíce důležitá školní družina, dostává se jí v této kapitole největší pozornosti. Poslední podkapitola druhé teoretické části se pak zaměřuje na vychovatele ve školní družině, jaké jsou na něj kladeny požadavky a jak by měl vůbec vypadat.

Cílem této bakalářské práce bylo zjistit, zda si vychovatelé uvědomují, že je školní družina důležitým prostředím pro děti, právě stran sociálních vztahů, které zde mohou navazovat a díky nimž si mohou zkoušet vstupovat do různých rolí. Ke splnění tohoto cíle byly v rámci výzkumného šetření provedeny rozhovory s pěti vychovatelkami ze tří různých základních škol. Vzhledem k tomu, že původně zvolená taktika sběru dat, tedy polostrukturovaný rozhovor, se ukázala být ne zcela vhodnou, proběhl poslední z rozhovorů naprosto nestrukturovaně a v jiném prostředí než ve školní družině, tak aby se respondentka cítila dobře a byla ochotná komunikovat otevřeně. Pro celistvý pohled na chod této družiny byl rozhovor doplněn o rozhovor se dvěma dětmi docházejícími do družiny této respondentky. U všech respondentek došlo ke zjištění, že si fakt, že školní družina je prostorem pro dětské interakce, uvědomují a všímají si víceméně i stejných

rolí, které se ve družině objevují. Nicméně se také bohužel ukázalo, že ne všechny vychovatelky jsou schopny vysvětlit, jakým způsobem pro děti ve své družině mohou utvářet podnětné prostředí, aby děti chtěly navazovat nové vztahy a zkoušet si nové role.

V budoucnosti by se na tuto práci dalo navázat a zajistit si širší výzkumný vzorek tak, aby došlo ke zvýšení validity, a to zejména v oblasti způsobů, jak utvářet pro děti ve školní družině podnětné prostředí pro nové interakce a vstupování do nejrůznějších rolí. Zároveň by tato práce mohla posloužit jako určité postrčení k zamyšlení se vychovatelů ve školní družině nad svou prací.

Seznam použité literatury

(Dle normy ČSN ISO 690, uspořádán abecedně)

BURIÁNEK, Jiří. Sociologie pro střední školy a vyšší odborné školy. Vyd. 2. Praha: Fortuna, 2001. ISBN 80-7168-754-5.

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

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

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Vydání druhé. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0030-7.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. Školní družina. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

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

JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

KAPLÁNEK, Michal. Čas volnosti – čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.

KAPLÁNEK, Michal, Ludmila MUCHOVÁ a Martina KOČEROVÁ. Co je mládeži svaté? spiritualita studentů gymnázií: kvalitativní studie. Praha: Jabok, [2019]. ISBN 978-80-904681-3-9.

KOHOUTEK, Rudolf. Základy sociální psychologie. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.

KOLLÁRIK, Teodor a Eva SOLLÁROVÁ. Metódy sociálnopsychologickej praxe = Metódy sociálnopsychologickej praxe: psychologické metódy – prostriedok poznávania sociálneho pristoru (Variant.). Bratislava: Ikar, 2004. Pegas [Ikar, edice]. ISBN 80-551-0765-3.

MIKULÁŠTÍK, Milan. Komunikační dovednosti v praxi. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0650-4.

NAKONEČNÝ, Milan. Lexikon psychologie. Praha: Vodnář, 1995. ISBN 80-85255-74-X.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Svoboda, 1970.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton, 2020. ISBN 978-80-7553-842-0.

NOVOTNÁ, Eliška. Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada, 2010. Sociologie. ISBN 978-80-247-2957-2.

ORNSTEIN, Allan C. a Daniel U. LEVINE. Foundations of education. 4th ed. Boston, MA: Houghton Mifflin Company, 1989. ISBN 0-395-43228-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina. Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-295-5.

REMR, Jiří, HENDL, Jan. Metody výzkumu a evaluace. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1192-1.

ŘEZÁČ, Jaroslav. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. Základy pedagogiky volného času. Brno: Paido, 1995. ISBN 978-80-9017-379-8.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Aplikovaná sociální psychologie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.

VÝROST, Jozef, Ivan SLAMĚNÍK a Eva SOLLÁROVÁ. Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace. Praha: Grada, 2019. Psyché. ISBN 978-80-247-5775-9.

ZELINOVÁ, Milota. Hry pro rozvoj emocí a komunikace: koncepce a model tvořivě humanistické výchovy. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-197-6.

ŽILOVÁ, Zdeňka a Milan NAKONEČNÝ. Speciální faktory záškoláctví. České Budějovice, 1994.

Seznam příloh

Příloha I. Ukázka rozhovoru s respondentkou č. 3

Příloha II. Ukázka rozhovoru s respondentkou č. 5

Příloha III. Informovaný souhlas matky s rozhovorem s dětskými respondentkami

Příloha I.

Výzkumník (dále už je V): *„Dobrý den, moc děkuji, že jste si na mě našla čas, abyste mi pomohla s mou bakalářskou prací. Jak už jsem zmiňovala při domluvě na termínu, jde o práci, která se zabývá sociálními vztahy a rolemi, které vznikají ve školní družině. Konkrétně tedy toho, zda si takových věcí ve své družině všímáte. Nejprve bych Vás tedy poprosila, zda byste mohla krátce představit Vaši družinu.“*

Respondentka (dále už jen R): *„Dobrý den, no tak jsme vesnická škola, takže mi sem chodí 22 dětí, a to ve věku sedm až devět let.“*

V: *„Dobře, ještě se Vás zeptám, jak dlouho pracujete na pozici vychovatelky?“*

R: *„No, letos už to bude čtyřicet let. Začala jsem, když mi bylo devatenáct a od té doby jsem pořád tady, na jednom místě.“*

V: *„Páni, to je opravdu úctyhodné.“* (s obdivným úsměvem)

R: *„Hm, dá se to tak říct, ale kvůli tomu jste asi nepřišla, abychom se bavily, jak dlouho už tu sedím, ne?“* (odpoví trochu podrážděně)

V: *„Pro mou práci je to určitě také důležité. Vědět, jak dlouho se v oboru pohybujete, ale dobrá – pojďme přejít k věci. Všímáte si ve své družině, že mezi dětmi vznikají různé vztahy, pozorujete, jak spolu děti komunikují?“*

R: (bezmyšlenkovitě odpovídá) *„Ano, to vnímám.“*

V: *„A kdy například to vnímáte?“*

R: *„Nejvíce asi při spontánní činnosti, odpočinkových aktivitách, nebo hrách.“*

V: *„Proč si myslíte, že je to právě při těchto aktivitách?“*

R: *„Jé, to nevím. Asi na to mají prostor, nevím.“* (kouká do prázdna, odpovídá bez zaujetí)

V: *„A Vy se nějak snažíte zasahovat do toho, jak spolu děti interagují. Myslíte si, že Vy sama můžete nějak ovlivnit to, jak spolu děti komunikují a jaké vztahy navazují?“*

R: *„Asi jo, částečně to ovlivnit mohu.“*

V: *„A jakým způsobem například?“*

R: (ani se nezamyslí a odpovídá) *„Nevím. Teď takhle to asi nedokážu popsat.“*

V: *„Dobře to vůbec nevadí, třeba se k tomu ještě vrátíme.“* (snaží se stále udržet příjemnou atmosféru a nezaujatý postoj)

R: *„No, to si nemyslím, co tam máte dál?“* (tváří se znuděně)

V: *„Existují podle Vás nějaké faktory, které ovlivňují sociální roli jedince ve skupině?“*

R: *„Myslím si, že to hodně ovlivňuje například rodinné zázemí.“*

V: *„Například? Napadá Vás ještě něco dalšího?“* (ptá se už lehce zoufale)

R: *„No, vlastně ani ne.“*

V: *„Dobře, jak tedy podle Vás to rodinné zázemí může jedince ve skupině ovlivnit?“*

R: *„No dítě, které nemá pořádné rodinné zázemí, mívá často problémy ve škole, a pak i ve školní družině.“*

Příloha II.

V: *„Ahoj, jsem ráda, že sis na mě našla čas i mimo školu a že si spolu můžeme popovídat o tom, jak to chodí u Tebe ve družině.“*

R: *„Ahoj, no jasně, jsem ráda, že tě to zajímá a že si o tom můžu s někým popovídat, víš co, u nás doma to nikoho moc nezajímá, tak jsem ráda, když to můžu někomu povyprávět.* (usměv) *Navíc jsem se letos stala vedoucí vychovatelkou, takže teď se u nás ve škole teprve budou dít věci.“* (s úsměvem si mne ruce)

V: *„No tak to je super, gratuluji!“*

R: *„Jo, je to fajn, ale kvůli tomu jsi nepřišla, takže pojďme k věci, do družiny mi chodí okolo třiceti dětí, a to v rozmezí od osmi do jedenácti let. Tak různě se mi tam promíchávají, jak je asi všude na vesnici zvykem, ale zároveň je to sranda pozorovat je, jak si mezi sebou tvoří nová přátelství i napříč třídami.“*

V: *„Takže pozoruješ, že ve družině děti mají možnost vstupovat do rolí a navazovat nové vztahy?“*

R: *„Ano, tyhle věci ve družině prostě přehlédnout nemůžeš, rozdíly v chování jsou znatelné, vztahy mezi dětmi zjistíš nejlépe pozorování, nikdy mě nepřestane překvapovat, jak rychle se vztahy mění, ano mění se zejména s věkem, co jsem tak vypozorovala.“*

V: *„A je podle Tebe ještě něco jiného, nějaké jiné faktory než věk, co tyto vztahy a role může ovlivnit?“*

R: *„No jasně je toho spoustu, například i to, jestli dítě chodí do družiny pravidelně. Největší vliv na to podle mě asi má osobnost dítěte.* (chvíli se zamyslí a pokračuje dál) *Osobnost dítěte je velmi složitá, i proto o tom ne vždycky chceme mluvit, není v našich silách pochopit každého jedince. Můžeme se o to snažit, ale nikdy tomu nebudeme rozumět stoprocentně.* (povzdechne si) *Čeho si u nás všímám, je zejména to, že když děti začnou chodit do družiny, snaží si každý prosadit to své, trvá jim déle, než pochopí, že to tak nefunguje a naučí se, jak spolu komunikovat, dohodnout se. Nebo i to, že tady u nás na vsi to funguje tak, že rodiče dětí, kteří spolu kamarádí, apelují na děti, že se musí kamarádit spolu, aby to nenarušilo například i vztahy v partě rodičů. To mi přijde jako pitomost, že si děti vlastně samy nemohou vybrat kamarády.* (kroutí hlavou) *Jo, a ještě teď v poslední době si všímám i toho, že ty vztahy jsou mezi dětmi narušený kvůli Covidu,*

Zvykly si na to, že jsou pořád na počítači, dokázaly si toho přes počítač říct mnohem víc, než by si řekly v reálu. Taky teď vidím mnohem víc nových přátelství. Děti, které by spolu dřív nevycházely, se teď přátelí a naopak. Změnilo se i to, jak spolu komunikují. Děti jsou zcela odkázány na techniku, neumí si normálně hrát, pořád honí jen telefony, tak jsem je letos, když jsem se dostala do pozice hlavní vychovatelky, zakázala.“ (škodolibě se usmívá)

V: *„A Ty sama se snažíš nějak ovlivnit jejich vztahy?“*

R: *„Snažím se jim ukázat směr, popostrčit je, vysvětlit jim důsledky jejich chování. Být jim příkladem.* (řekla s pocitem naděje v hlase) *Ale zase není úplně dobré jim do toho úplně kecat. Zrovna nedávno jsem měla s kolegyní rozhovor o tom, že není dobré určovat dětem, kdo si s kým/s čím má hrát. My máme u nás ve družině fotbálek a dost často se stane, že dva kluci hrají a dva se na ně dívají, třeba jim to počítají a pak se prohodí. Když jsou s tím děti v pohodě, tak já jsem s tím taky v pohodě, ale kolegyně hned dva kluky, kteří nehrají, vyhodí od fotbálku, ať si vezmou nějakou jinou hru a hrají si někde jinde.* (zamyslí se) *Pak se jí mnohem častěji ty děcka hádají.“*

V: *„Říkala si, že se jim snažíš nějak ukázat směr, jakým způsobem se o to snažíš?“*

R: *„Především tím, že se o děti budu více zajímat, sednu si s nimi, popovídáme si, nic z nich nedoluji, jen je naťuknu a poslouchám, když má nějaký problém a chce pomoci, tak mu ráda pomůžu a teď nemyslím, jen co se vztahů ve skupině a rolí týče. Ono u těch dětí to všechno tak nějak souvisí se vším.* (pousměje se) *Zároveň se jim snažím ukázat i to, že každá role se dá hrát jinak. Dál se taky snažím děti co nejvíce spojovat do skupin, povídáme si v kroužku na různá témata, besedujeme, snažím se jim co nejvíce naslouchat, zajímám se o jejich zájmy a snažím se je v nich podporovat. Snažím se, aby i při řízených činnostech byl prostor pro navazování vztahů a zkoušení nových rolí. Ne vždycky se to povede, ale tak to je asi všude. Nemůžu po nich chtít zázraky.* (s úsměvem pokrčí rameny) *Ale prostě se fakt jen snažím, aby moje družina byla místo, kde ty děti můžou být, kým chtějí, mohou se bavit, s kým chtějí, hrají tu roli v kolektivu, jakou hrát chtějí. Většinou se jedná o roli hvězdy nebo třídního klauna. Určitě se objevují i další, ale tyhle jsou asi nejvíc evidentní a nejsnáze si jich člověk všimne. Snažím se jejich chování zmírnit, popřípadě jim vysvětlit, že každá role má svoje pro a proti. Uvědomuju si, že třeba dvě hvězdy v jedné skupině jsou nemyslitelné, proto se dost často stává, že se skupina rozdělí do menších skupinek kolem každé hvězdy.“*

V: *„A při jakých situacích si těchto rolí nejvíce všímáš?“*

R: *„Určitě je to při neřízené činnosti. Mají větší volnost, méně se bojí a taky si méně všímají toho, jestli já se dívám nebo ne, rádi se předvádí jeden před druhým, zejména hvězda, která se nejen předvádí, ale ještě ráda poroučí ostatním. Role klauna se zase projevuje nejvíc, když hrajeme hry, snaží se být vtipný za každou cenu, no někdy to může všem zkazit celou hru.“*

…

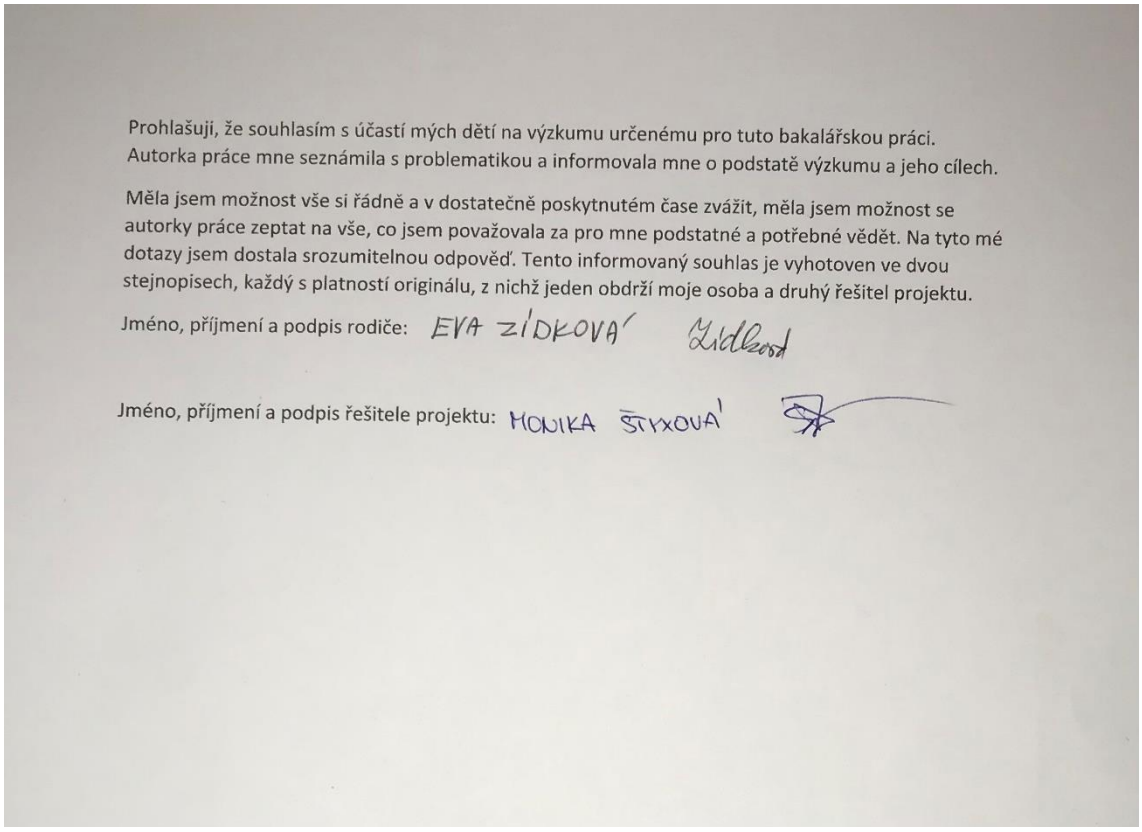
Příloha III.

Prohlašuji, že souhlasím s účastí mých dětí na výzkumu určenému pro tuto bakalářskou práci. Autorka práce mne seznámila s problematikou a informovala mne o podstatě výzkumu a jeho cílech.

Měla jsem možnost vše si řádně a v dostatečně poskytnutém čase zvážit, měla jsem možnost se autorky práce zeptat na vše, co jsem považovala za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostala srozumitelnou odpověď. Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení a podpis rodiče:

Jméno, příjmení a podpis řešitele projektu:



Abstrakt

ŠTYXOVÁ, M., *Sociální vztahy a z nich vznikající role ve školní družině z pohledu vychovatelů.* České Budějovice 2022. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

Klíčová slova: sociální vztahy, role, socializace, sociální skupina, školní družina, vychovatel, neformální vzdělávání, pedagogika volného času, volný čas

Práce se zabývá sociálními vztahy ve školní družině a rolemi, které díky těmto vztahům vznikají, a to z pohledu vychovatelů. Tedy zda si vychovatelé uvědomují, že je školní družina prostorem pro interakce mezi dětmi. Teoretická část se zaměřuje na kapitoly ze sociální psychologie související s tématem této práce. Dále popisuje oblast pedagogiky volného času, charakterizuje jednotlivá školská zařízení pro neformální vzdělávání a osobu vychovatele ve školní družině.

Praktická část se věnuje rozhovorům, jež byly provedeny s pěti vychovatelkami ve třech různých základních školách, a stručně komentuje i rozhovor se dvěma dětmi docházejícími do jedné z družin. V průběhu realizace rozhovorů vyvstala otázka ohledně formálnosti rozhovorů, proto se praktická část lehce dotýká i porovnání, jaký vliv má na rozhovor například prostředí, ve kterém rozhovor probíhá nebo délka praxe respondenta. Všechny vychovatelky si uvědomují, že je školní družina prostředím pro dětské interakce, prostředím, kde děti navazují vztahy a zkouší různé role. Ne všechny už ale umí s tímto faktem pracovat.

Abstract

Social relations and role arising from them in the school group from the point of view of educators.

Key words: social relations, role, socialization, social group, school group, educator, non-formal education, leisure pedagogy, leisure time

The thesis deals with social relationships in the school group from the perspective of educators and on the roles that arise due to these relationships. That is, whether the educators realize that the school group is a space for interactions between children. The theoretical part focuses on chapters from social psychology related to the topic of this thesis. It also describes the field of leisure pedagogy, characterizes individual school facilities for non-formal education and educators of the school group.

The practical part is devoted to interviews that were conducted with five educators from three different primary schools and it also briefly comments on the interview with two children attending one of the school groups. A question about the formality of the interviews arose during the interviews, thus the practical part also touches upon the comparison of the impact of the environment in which the interview takes place or the length of the respondent's practice. The findings show that all the educators that were questioned by the author of this thesis are aware that the school group is an environment for children's interactions, where children establish relationships and try different roles. However, not all of them can apply this knowledge to their praxis.