

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

Školní kluby v České republice

Diplomová práce

Autor: Dominik Luksch
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: SOCPN – Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Oponent práce: Mgr. Alena Knotková



Zadání diplomové práce

Autor:	Dominik Luksch
Studium:	P18P0873
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Školní kluby v České republice
Název diplomové práce AJ:	School clubs in the Czech Republic

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Diplomová práce se zabývá školními kluby v českém školském systému. Mapuje jejich zařazení v legislativě, formy jejich využívání v praxi a využití kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Cílem diplomové práce je zjistit, jakých podob nejčastěji nabývají školní kluby v praxi zájmového vzdělávání v českém školství. Prostřednictvím rozhovorů a analýzy dokumentů zkoumá zasazení a formy školních klubů v českých školách a směřuje tak k naplnění cíle práce.

KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.*

DARÁK, M. *Možnosti a rizika volného času dětí a mládeže. In Socialia 2000 ? Mládež a volný čas. Sborník příspěvků z mezinárodní konference. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. s. 69-72. ISBN 80-7041:760-9*

HOFERKOVÁ, Stanislava, Petra KALIBOVÁ a Stanislav PELCÁK, ed. *Perspektivy sociální pedagogiky v 21. století: konference pořádaná na počest významného životního jubilea prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc. : sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. a 5. října 2013. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-407-6.*

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Mgr. Iva Junová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Alena Knotková
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci *Školní kluby v České republice* vypracoval pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Anotace

LUKSCH, Dominik. Školní kluby v České republice. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2021. 72s. Diplomová závěrečná práce.

Diplomová práce se věnuje problematice školních klubů v České republice s cílem popsat, jakých podob nejčastěji školní kluby v praxi zájmového vzdělávání v českém školství nabývají. V první části práce pomocí odborné literatury popisuje témata volného času a zájmového vzdělávání, které školní klub zastřešují. Mapuje zařazení školních klubů v legislativě a popisuje problematiku pedagogických pracovníků ve školním klubu. Druhá část se věnuje výzkumu kvalitativního designu, který pomocí analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů popisuje formy a typy školních klubů v praxi českého školství.

Klíčová slova: školní klub, zájmové vzdělávání, volný čas, výchova ve volném čase

Annotation

LUKSCH, Dominik. School Clubs in Czech Republic. Hradec Králové: Faculty of Education University of Hradec Králové, 2021. 72s. Diploma degree thesis.

The diploma thesis deals with the issue of school clubs in the Czech Republic in order to describe what forms school clubs most often take in the practice of free time education in Czech education system. In the first part of the work, using professional literature, the thesis describes the topics of leisure time and free time education, which school club is a part of. It maps the inclusion of school clubs in legislation and describes the issue of pedagogical staff in the school clubs. The second part is devoted to the research of qualitative design, which uses the analysis of documents and semi-structured interviews to describe the forms and types of school clubs in the practice of Czech education.

Keywords: school club, education of interest, free time, free time education

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Ivě Junové, Ph.D. za cenné rady, připomínky a konstruktivní kritiku při vedení práce, které pro mou práci byly obrovským přínosem. Zároveň patří obrovské díky Mgr. Janu Sýkorovi za jeho konzultace v průběhu práce a za důslednou podporu mé pracovitosti. Další veliké díky patří Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za možnost využití jeho zkušeností v oblasti výzkumu při konzultacích nad výzkumnými metodami a designem.

Obsah

Obsah	7
Úvod	8
1. Volný čas	10
1.1. Historie pojetí volného času	10
1.2. Současné pojetí a pohledy na volný čas	14
2. Výchova ve volném čase	16
2.1. Historie výchovy dětí mimo vyučování v době školní docházky	19
2.2. Funkce výchovy ve volném čase	21
3. Zájmové vzdělávání	22
3.1. Zájmové činnosti	22
3.2. Rozdělení zájmových činností	23
3.2.1. Společenskovední	23
3.2.2. Pracovně-technické	23
3.2.3. Přírodovědně-ekologické	24
3.2.4. Estetickovýchovné	24
3.2.5. Tělovýchovné, Sportovní a turistické	24
4. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání	25
4.1. Školní družina	26
4.2. Školní klub	27
4.3. Činnost klubu	27
4.4. Funkce ŠK	29
4.5. Školní vzdělávací program školního klubu	29
4.6. Pedagog v prostředí školního klubu	31
4.6.1. Právní vymezení	31
4.6.2. Práce pedagoga ve školním klubu	32

5.	Věkové zvláštnosti a potřeby účastníků školního klubu	35
5.1.	Vývoj v období prvního stupně základní školy	35
5.2.	Vývoj v období druhého stupně základní školy	37
5.2.1.	Dospívání a jeho charakteristiky	38
5.2.2.	Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí	42
5.2.3.	Rozpor mezi rolí a statusem	42
5.2.4.	Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace	42
5.2.5.	Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti	42
6.	Výzkum	44
6.1.	Volba vzorku a místa výzkumu	45
6.2.	Výzkumný design	47
6.2.1.	Analýza dokumentů školních klubů	47
	Případy – krátká deskripce:	48
6.2.2.	Výsledky analýzy	51
6.2.2.1.	Kluby komplexně rozvojového typu	52
6.2.2.2.	Kluby družinového typu	54
6.2.2.3.	Kluby kroužkového/zájmového typu	56
6.2.2.4.	Kluby čekárenského typu	57
6.2.3.	Rozhovory s pracovníky klubů	59
6.3.	Vyhodnocení výzkumu	63
	Závěr	67
	Literatura	69
	Soupis příloh	72

Úvod

Diplomová práce se zabývá problematikou školních klubů a jejich zasazení v českém školství. Ve vlastní praxi působím jako vedoucí školního klubu, který jsem společně s kolegy na základní škole zakládal. V průběhu formování školního klubu jsem v rámci zájmu vyhledával jiné fungující školní kluby a jejich dokumenty podle vlastní inspirace. Při tomto rozšiřování obzorů jsem narazil na značnou rozdílnost v koncepci a činnosti řady doposud fungujících klubů i přes to, že vyhláška o zájmovém vzdělávání jasně popisuje formu a činnosti školního klubu. Školní kluby nabývají při své činnosti několika různých dosud nepopsaných podob, které mají různé výsledky na výchovu jejich žáků ve volném čase. Školní kluby jsou oproti školním družinám stále málo využívány a navštěvuje je pouze omezené procento žáků druhých stupňů základních škol, přijde mi tedy velký potenciál školních klubů nevyužit. Ve velmi rozsáhlém oboru výchovy ve volném čase nalzáme pouze malé číslo prací a výzkumů zaměřených na školní kluby. Už ale v těchto pár výzkumech můžeme sledovat uvažování autorů nad možným rozdělením školních klubů a jejich pojetí. Nikdo se však tímto rozdělením nezabýval a nebylo popsáno.

Cílem této práce je tedy pomocí odborné literatury představit školní klub a jeho legislativní podobu. Dále na základě výzkumného šetření zjistit a popsat, jakých typů nebo forem nejčastěji školní kluby v našem školském systému nabývají. Prozkoumání a popsání těchto typů klubů a jejich vlivu na vývoj osobnosti jejich účastníků může pomoci v celkové percepci školních klubů a jejich přínosů, stejně jako ukázka dobrých praxí fungujících klubů ostatním již fungujícím klubům a nově vznikajícím klubům. Jako osobní cíl práce vnímám rozšíření a zlepšení vlastního působení na pozici vedoucího školního klubu získáním nových informací o praxi ve vedení klubů. Dále potom vlastní výměna zkušeností s ostatními pracovníky klubů a získání nových kontaktů a možné spolupráce do budoucna.

V první části diplomové práce popisuje základní pojmy, na kterých je školní klub a jeho fungování založené. Popisuje pojem volného času, jeho historické pojetí a současné názory různých autorů na tuto problematiku. Dále se práce zabývá výchovou ve volném čase, její historií a funkcemi. Zájmové vzdělávání, jako zastřešující pojem pro školní klub, je dalším logickým krokem k problematice školnímu klubu. Následně práce představuje nejrozšířenější školské zařízení pro zájmové činnosti – školní družinu a školní klub. Školní klub a jeho

problematika je popsána nejpodrobněji. Jeho činnosti, funkce, dokumenty, pracovníci a účastníci jsou popisovány v další části práce. U problematiky účastníků školního klubu se pomocí vývojové psychologie práce věnuje jejich specifickým vývojovým zvláštnostem a potřebám v daném věku.

V druhé části diplomové práce je představena provedená analýza značné řady dokumentů školních klubů královéhradeckého kraje. Zúžení na lokalitu královéhradeckého kraje bylo provedeno z důvodů časových a objemu dat dokumentů školních klubů. Zároveň je reprezentace a různorodost v kraji dostatečně široká k celkovým validním výsledkům. Původní záměr pozorování a osobních rozhovorů byl poté zúžen pouze na analýzu dokumentů a online rozhovorů kvůli pandemické situaci v roce 2020/2021. Pomocí této analýzy, kódováním a kategorizováním dostupných dokumentů školních klubů je vytvořena a popsána typologie školních klubů. Z vybraných školních klubů je vybrán zástupce každé kategorie na polostrukturovaný rozhovor s cílem potvrdit rozdělení do kategorie a hlubší náhled k informacím, jaké jsou nejzásadnější činitele ve formování typologie klubu. Jako limity práce vnímám v první řadě nemožnost zkoumané školní kluby navštívit v rámci výzkumu kvůli pandemii viru SARS-CoV-2. Dále pak omezený počet odborné literatury zabývající se přímo tématem školních klubů. Předpokládám i určitou nedostupnost a neochotu spolupráce části školních klubů, jelikož je, dle mého názoru, školy nevnímají jako plnohodnotná oddělení školy. Chybí potom kontakty i dokumenty školních klubů, nebo jsou těžko dohledatelné. Uzavření škol a dlouhodobé uzavření školních klubů byl důvod značného odkládání vypracování diplomové práce. Vzhledem k tomu, že se situace nevyvíjela v průběhu roku k výrazným změnám (znovuotevření klubů, možnost navštěvovat jednotlivá zařízení), rozhodl jsem se uskutečnit výzkum v době uzavření škol a dlouhodobého, skoro ročního, uzavření školních klubů nařízením vlády ČR.

1. Volný čas

Pojmem volný čas se zabývá už desetiletí značná řada odborných hlav i publikací. Toto téma s nárůstem svobody zastupuje v oblasti nejen pedagogiky stále větší prostor, můžeme to sledovat i na přibývajících číslech závěrečných vysokoškolských prací na témata s volným časem blízce spojená. Úsilí o komplexní pojetí a poznání této problematiky také dále ukazují značný zájem pedagogů o problematiku volného času. (Kaplánek, 2010) Každý vnímá pojem volný čas odlišně. I pokud se v rámci práce budeme zabývat školními kluby, musíme vnímat, že pro jeho účastníky je čas, který tráví pod naším dohledem, volný. Pro potřeby práce vymezím pojem volný čas, prozkoumám jeho historii, poukážu na různé pohledy na volný čas.

1.1. Historie pojetí volného času

S pojmem volný čas tak jak ho vnímáme dnes, se můžeme setkat teprve od doby industrializace a s nástupem osmihodinové pracovní doby. Neznamená to ovšem, že volný čas dříve neměli nebo nebyl. Díky historikům a jejich nálezům můžeme stopy volného času a aktivit, kterým dřívější lidé své volné chvíle věnovali sledovat až do pravěku. Již pravěké jeskynní malby by se daly dle mého názoru s volným časem spojit. Podobný názor představuje také Janiš (2009), který říká že je sice nemožné určit, zda byly vytvořeny ve volném čase svobodnou volbou autora, nebo jako součást rituálů a příprav na lov. Přidává ale, že je velice pravděpodobné, že tehdejší lidé nějaký volný čas měli. Ve starověkém Řecku to byly právě volné chvíle, které Aristoteles doporučoval jako dobu, kdy se vzdělávat a kultivovat. Již právě v Řecku můžeme sledovat rozdíl trávení volného času s vazbami na sociální postavení. Velké skupiny otroků, zastoupené v této době pravděpodobně volného času měli velice minimálně. Díky nim naopak vrstva bohatých občanů měla volného času více (Janiš, 2009). Římská kultura převzala většinu svých podnětů ze starověkého Řecka. Zajímavým a nejznámějším příkladem trávení volného času z období římského impéria jsou gladiátorské hry či představení v amfiteátrech. Příkladem blíže k našemu pojetí volného času dávají Hájková, Hofbauer (2010) historickou rekonstrukci sedláka v raně středověkých Čechách zpracovaného archeologem Z. Smetánkou. Z takového náhledu vidíme, že život zemědělce na počátku našich dějin a život náš, se v základních prvcích nijak neliší. Již tenkrát můžeme sledovat tři faktory základního východiska vývoje volného času – život, povinnost a volný čas. (Kaplánek, 2010). Důležitost volného času se začala zvedat

a v průběhu minulého a stávajícího století se stal významnou dimenzí každého lidského života. Různé společenské vrstvy a sociálně postavené skupiny zažívaly tyto změny různě.

Potřeba usměrňovat vývoj mládeže a nenechat mladé generace dospět v neužitečné a nebezpečné živly společnosti umožnila, dle Hájkové, Hofbauera (2010), zrod aktivit a zařízení volného času. Takový proces byl pro mladého člověka osvobozování od dosavadních sociálních vazeb a výchovné podřízenosti. Přinesl mu dobrovolnou volbu a účast na činnostech. Mladý člověk byl vnímán jako autonomní a aktivní subjekt. Takový proces uvolňování sedláka a obyvatele města od domova, kterému místo trávení volného času sloužilo také jako pracoviště, byl dlouhodobý proces. Takové oddělování domova od pracovního místa probíhalo primárně v druhé polovině předminulého století až do první světové války. V těchto letech měla rapidní expanze moderního průmyslu za následek usilování dělnictva o zkrácení pracovní doby tak, aby měli čas po práci regenerovat a nabrat znovu pracovní síly. Zároveň si dle Janiše (2009) lidé jako Robert Owen začali všimnout patologického trávení volného času, kdy zaměstnanci továren často svého volného času využívali k pití alkoholu a gamblerství. Janiš věří, že *“pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde vidí vzorce špatného chování, tak se tyto vzorce přenesou na něj a ono je pak předává dál a dál”* (Janiš, 2009, s.9). Právě v souvislosti s přesouváním čím dál tím více procent populace do měst začal vznikat prostor pro činnosti dětí a mládeže. Začaly se pořádat výlety, zakládat kluby a dělnické domy. Takový vývoj začal oslabovat časovou převahu pracovní doby nad volným časem a začal ho přibližovat zájmu jednotlivců.

Díky subjektům jako obce, sdružení dospělých, ale i jednotlivým pedagogům a lékařům v tomto rámci vznikají nové typy institucí i činností. Problematika volného času dále dle Janiše (2009) vzrůstala na aktuálnosti a ve společnosti začaly vznikat zařízení jako YMCA (Young Men's Christian Association). Jejím cílem byla podpora udržování křesťanských hodnot a podpora žádoucího trávení volného času. Tato mezinárodní organizace zajišťovala a propagovala pestrou nabídku volnočasových aktivit od sportů až po letní tábory a další pobyty v přírodě. YMCA jako organizace se zachovala dodnes s nabídkou aktivit a činností přizpůsobenou pro dnešní dobu.

Co se týče našeho území, jednou z nejdůležitějších organizací, založenou roku 1862 Miroslavem Tyršem, Sokol. Úkolem Sokola nebylo podle Janiše (2009) pouze rozvíjet tělesnou zdatnost jeho členů, ale také podpora vlastnického smýšlení. Nabízel činnosti a aktivity od prostých cvičení, jízdy na kole, atletických disciplín až po box a další úpolové sporty. Stejně

jako YMCA se Sokol z velké části zachoval dodnes, spolu se svými mnohými sokolovkami ve všech koutech ČR.

Další celosvětové hnutí, které do dnešní doby ovlivnilo nejen způsob a využití volného času lidí, vzniklo rokem 1902. Založeno Ernest Thompson Setonem – Černým vlkem, Woodcraft. Seaton vytvořil originální mimoškolní výchovný proces v přírodě a své vědění a zkušenosti sepsal v knize Svitek březové kůry. Seaton věřil, že prostředí města a dosavadní výchovné metody jsou pro mládež nevhodné. Jeho výchova a obsah volného času probíhal celý v přírodě. Jedinec poznává stromy, zvířata, umí pracovat s nástroji a sám přežít v přírodě i se o ni starat. Seton věřil ve dva základní instinkty mladého člověka – hravý a sdružovací instinkt. Sám Seaton podle Němce (2002) říká, že *“se jedná o skutečné náboženství všech hochů od 8 do 18 let. V těchto letech se málo starají o to, co si myslí učitel nebo farmář, ale záleží jim na tom, co si myslí jejich parta. Nejtvrdší trest, jaký může chlapce postihnout, je vyloučení z party.”* (Němec, 2002, s. 89) Téměř ve stejný čas jako Setonova koncepce vznikla v Anglii další dnes velice populární, pro laika i známější, koncepce mimoškolní výchovy – skauting. Její zakladatel Robert Baden-Powell byl inspirován svou vlastní službou v armádě. Jeho první kniha Příručka pro stopaře, byla určena právě mladým kadetům. Janiš (2002) píše, že právě díky velkému rozšíření této knihy i v řadách mimo-vojenské mládeže Baden-Powell později rozšířil své obzory s knihou Scouting for boys a jeho myšlenka se rozletěla do celého světa. Myšlenka skautingu se do našich krajin až s Antonínem Benjaminem Svojsíkem, který v roce 1911 navštívil Londýn, kde se seznámil právě s knihou Badena-Powella, Scouting for boys. Jeho inspirace touto knihou se promítla v roce 1912 v knize Základy junáctví a o dva roky později v roce 1914 v založení spolku Junák. Tato skautská organizace sehrála dle Janíše (2002) důležitou roli při vzniku ČSR roku 1918, ale dle mého názoru také při formování a výchovu ve volném čase milionů lidí v našich zemích.

V poválečném období se podle Pávkové (2001) zařízení a nabídka trávení volného času po poválečné obnově rozvíjely a rozšiřovaly dle podmínek rozdělené Evropy. Dění okolo volného času procházelo dynamickým rozvojem jak počtu institucí, tak nabídkou aktivit. Pávková (2001) rozděluje vývoj nesocialistické části Evropy a tehdejšího Sovětského svazu.

Ve zmíněné nesocialistické části píše o pokračování na zásadách pluralismu. Rozvíjela se a rostla nová hřiště, střediska volného času, letní tábory a další. Tento rozvoj byl podpořen státními orgány a legislativními opatřeními zahrnující zákon o mládeži. Souběžně s tímto formálním vývojem probíhá v tomto období také rozvoj neformálních a alternativních hnutí

mládeže. Pro formální instituce znamenal tento vývoj určitou výzvu a konkurenci, své nabídky museli více přizpůsobovat mladým lidem.

Druhý blok vývoje volného času probíhal podle Pávkové (2001) v tehdejší Sovětské svazu. Pokračoval s velkou návazností na předválečné období, a právě zde začaly vznikat první denní zařízení při školách pro děti zaměstnaných rodičů, které se postupem času přetransformovali na dnešní školní družinu a školní klub. V šedesátých letech zde vyzdvihuje snahy vytvořit školy s celodenní péčí tak, aby školy a internáty zaplnili i volný čas mládeže. V našich podmínkách se takový přístup ale příliš neuplatnil. Naopak naše domy dětí a mládeže, které již od svého založení byly hlavně jako zařízení pro zájmovou činnost, byly v jejich době uznávány západními pedagogy jako *“zařízení přistupující citlivě k osobnosti dítěte.”* (Pávková, 2001, s.25)

Vývoj sedmdesátých a osmdesátých let charakterizuje Pávková (2001) růstem životních problémů mladé generace a s tím spojenou pozorností pro sociální problémy dětí a mládeže. Poukazuje na problémy některých zemí, které význam volného času podcenili a tím oslabili jejich síť a významu. Do prostředí volného času této doby proniklo velké působení hromadných sdělovacích prostředků a komerční sektor. Podobně popisuje také vývoj v devadesátých letech, který zásadně ovlivnily změny v evropské společnosti. Podepsala se na něm hlavně Úmluva o právech dítěte z roku 1989 a transformace v postkomunistických zemích. Vzhledem k jejich dobré koncepci, přínosům a výsledkům byly například domy dětí a mládeže z velké části zachovány. Celkově se zařízení ve volném čase zařízení, pedagogové i mládež sbližovat se svými zahraničními protějšky, vyrovnávají se s příchodem nových proudů, konkurence i otevření se novým cílovým skupinám. Zařízení vstoupila do podnětného, ale náročného prostředí, ve kterém se jim dařilo, a stále daří, prokazovat svou funkčnost a cenu. Pávková (2001) poukazuje ovšem na přetrvávající problém nepochopení řídicích orgánů a některé ekonomické limity jako zásadní faktory v omezení funkčnosti volnočasových zařízení.

1.2. Současné pojetí a pohledy na volný čas

Pohledy a názor na volný čas se začaly ve velkém množství tvořit v 60. letech 20. století. Janiš (2009) uvádí, že jen stěží jde vybrat pouze jeden pohled, který by byl ten nejpřesnější a nejlepší. Nabízí myšlenku, že záleží na jedinci a jeho ztotožnění se s některou z definic, která je pro danou příležitost nejsrozumitelnější.

Pro ucelený pohled na názory a pohledy na dnešní pojetí volného času uvedu několik definic často citovaných autorů.

Volný čas dle Pávkové, Hájka, Hofbauera (2010) je možné chápat jako protějšek práce a povinnosti. Tedy jako dobu, kdy si dobrovolně a svobodně své činnosti vybíráme, děláme je rádi a přináší nám pocit uspokojení a uvolnění. Jako běžné náplně volného času uvádí odpočinek, rekreaci, zábavu, zájmová činnosti, dobrovolné vzdělávání, společensky prospěšná a další. Naopak do pole aktivit a činností, které do volného času nepatří, zvláště z hlediska mládeže, zahrnují vyučování a činnosti s ním spojené, sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti a dále. Stejně tak nezahrnují do volné času biologické potřeby a nutnosti lidské existence jako jídlo, spánek, hygiena a zdravotní péče. I takové aktivity ovšem někdo může někdo shledat zajímavé a najít mezi nimi svůj koníček nebo zájem. Jako trefný příklad používají přípravu a konzumaci jídla.

Kaplánek ve svých Kapitolách z pedagogiky volného času (2010) popisuje systémy volného času několika hlavními charakteristikami. Jeho stálou expanzí, diferenciací a zvýznamňování v životě současného člověka, zvláště pak pro mladé generace. Jeho zahrnování podmínek a aktivit nezbytných pro úspěšné a přínosné, spontánní i cílevědomé prožívání volného času. Přispívání volného času k výchově jeho zhodnocením volnočasových aktivit prostřednictvím specifických zásad a různými participačními způsoby zapojení účastníků. Vyústěním volného času do výchovné a společenské praxe a díky tomu jeho významné přispívání k rozvoji a kultivaci člověka i celé společnosti.

Průcha, Walterová a Mareš (2001) přichází s definicí volného času, která jasně udává, co do volného času nepatří. Tvrdí, že volný čas je člověk, se kterým člověk nakládá dle svého vlastního uvážení na základě svých zájmů. Je to tedy čas, který zbude z našich 24 hodin, pokud odečteme čas věnovaný práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby a spánku.

Další definici přináší například Filipcová, která popisuje volný čas jako *“čas, který může člověk využít bezprostředně pro sebe, čas, ve kterém patří maximálně sobě, v němž může dělat – více než kdykoli jindy – to, co jej baví a co mu přináší potěšení, zábavu a odpočinek.* (Filipcová, 1966, s. 29)

Definici hojně citovanou v závěrečných pracích zaměřených okolo tématu volného času najdeme u Hofbauera (2004), který volný čas popisuje jako 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. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.”* (Hofbauer, 2004, s. 13)

Všechny zmíněné definice vystihují stejný pojem nebo problém, ale i laický čtenář pozná určité rozdíly citovaných definicí. Podle Janiše (2009) takové rozdílné pochopení není způsobeno časovým rozestupem mezi jejich vznikem.

Základní uchopení pojmu volného času, ať už v jakékoliv definici, je důležitý jak pro pedagoga pracující ve školském zájmovém zařízení nebo ve školce. Pro jeho správné využívání a pedagogizaci musíme jasně vidět jeho hranice a aktivně s nimi pracovat. Právě při tvorbě školních klubů, jejich koncepcí a programu vnímám, že vnímat hranice volného času dětí a mládeže je jedno z nejdůležitějších témat. Myslím, že pokud bude klub dětmi vnímán jako místo, kde musí plnit nějaké povinnosti a úkoly bez času pro ně samotné, nebude klub jako prostředek pro výchovu ve volném čase fungovat. Zároveň pracuji s myšlenkou že i takové kluby u nás existují.

2. Výchova ve volném čase

Výchovu ve volném čase, nebo mimo vyučování, může v dnešní době uskutečňovat mnoho subjektů i společenské vlivy. Například Navrátil, Mattioli (2011) poukazují na důležitost výchovy ve volném čase se správným pedagogickým vedením v prevenci negativních sociálně pedagogických jevů vůči společnosti. V rámci práce budu převážně používat definici Hájkové (2001), se kterou jako pedagog v rámci praxe i teorie pracují nejvíce. Ta vymezuje pojem výchova mimo vyučování jako výchovu, která probíhá:

- mimo povinné vyučování
- mimo bezprostřední vliv rodiny
- institucionálně zajištěna
- uskutečňuje se převážně ve volném čase

Často se v literatuře setkáváme s rozdílnými pojmy jako výchova mimo vyučování, výchova ve volném čase nebo pedagogika volného času. Je tedy důležité uvést na pravou míru, že: *„Pedagogika volného času je jedním z oborů pedagogiky. Je to tedy společenskovědní obor, věda o výchově ve volném čase, teorie výchovy ve volném čase. Při práci s dětmi a mládeží ve školním věku se někdy používá také označení výchova mimo vyučování.“* (Hájek a spol, 2008, s.65)

Taková výchova, kterou vnímám jako velice významnou oblast výchovného působení v pedagogické praxi, představuje příležitost:

- vést jedince k smysluplnému a kvalitnímu trávení volného času
- budovat, rozšiřovat a nově objevovat zájmy
- rozvíjet a vyzdvihovat silné stránky a schopnosti účastníků
- budovat a upevňovat správnou morálku a její vlastnosti

Díky tomu plní, dle Pávkové (2001), tato oblast několik funkcí. Výchovnou, vzdělávací, zdravotní a sociální. Vyzdvihuje také zásadní přínos výchovy ve volném čase, jako prostoru pro vhodné pedagogické ovlivňování mládeže, ve formě prevence závažných výchovných problémů často vázaných na současnou společenskou situaci.

Přes potvrzenou důležitost kvalitního trávení volného času v dobrém prostředí Hofbauer uvádí, že: *“mnoho dětí prožívá své volné chvíle ve veřejných prostranstvích, venku, na ulici, často bez*

jakéhokoliv dohledu, dokonce i bez zájmu dospělých. Tato situace je neuspokojivá, je tím ohrožena výchova dětí a často i jejich bezpečnost.“ (Hofbauer, 2010, s.14)

Pokud chceme výchovu ve volném čase provádět kvalitně, měli bychom vnímat určité požadavky, které by měla kvalitní výchova ve volném čase v určitých zařízeních v určitých mezích plnit. Podle respektování těchto požadavků, lze také dle Pávkové (2001) posuzovat kvalita daného výchovného působení.

- První požadavek pedagogického ovlivňování volného času chápeme určitou nutností pedagogického vedení dětí k rozumnému a smysluplnému trávení volného času. Všechny děti mají mít příležitost k účelnému a smysluplnému naplňování jeho volného času. Takové právo můžeme nalézt také v Úmluvě o právech dítěte.
- Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování stojí jako druhý požadavek. Ten vymezuje jednotnost výchovných cílů a rozvoj osobnosti dítěte. Princip udává specifičnost používaným prostředkům, vytváření podmínek a navozování situací, aby účastníci mimoškolní výchovy přijímaly program dobrovolně.
- Třetí, požadavek dobrovolnosti, který je pro práci s dětmi mimo vyučování velice podstatný. Znamená dobrovolnou účast na činnostech a aktivitách. Může se také jednat o relativní dobrovolnost, kde pedagog vytváří podmínky takové, aby děti nabízený program přijímaly dobrovolně, i když vlastně jinou možnost v danou chvíli nemají. Tento požadavek vnímám jako jeden z nejdůležitějších pro funkci školního klubu vzhledem k věku účastníků klubu a jejich specifických potřeb, kterým v práci věnuji samostatnou kapitolu.
- Požadavek aktivity dále poté předpokládá s aktivitou dětí ve všech fázích činnosti. Od plánování přes úspěšném uskutečnění až po závěrečné zhodnocení. Tím podporujeme přebírání odpovědnosti, rozvoj iniciativy, nápaditosti a budujeme samostatnost.
- Požadavek seberealizace poskytuje prostor a strukturu činností, aby byla pro každého jedince možnost pro uplatnění jeho specifických vloh a schopností, tím mít možnost stát se v nějaké oblasti lidských činností úspěšný. Právě mimo vyučování tak může vyniknout dítě, které ve škole není tak úspěšné.
- Požadavek pestrosti, zajímavosti a přitažlivosti, který se dotýká obsahu, metod a forem práce. Očekává se především rovnováha mezi organizovanými činnostmi a těmi spontánními s respektováním individuálních zájmů a potřeb dětí.

- Další požadavek je z oblasti odpočinkového a rekreačního zaměření, kde se předpokládá upřednostňování činností, které přispívají ke kompenzaci únavy a regeneraci duševní i fyzické energie.
- Požadavek zájmového zaměření se zaměřuje na důležitost a význam zájmových činností, které by měly tvořit hlavní součást obsahu výchovy mimo vyučování. Práce na tomto tématu je jedním z nejpodstatnějších výchovných úkolů této oblasti.
- Požadavek citlivosti a citovosti, který od pedagoga předpokládá zvýšenou citlivost při aktivitách a činnostech, které působí jak na rozumovou složku i na emoční složku dítěte. Má zodpovědnost za vytváření pozitivních emocionálních zážitků při takových aktivitách.
- Požadavek orientace na sociální kontakt. Volný čas by se měl podle Pávkové (2001) prožívat především v interakci s ostatními. Tento požadavek se zaměřuje na skutečnost, aby každý měl místo a skupinu, ve které bude přijímán.
- Zároveň s moderní dobou přichází také nové požadavky, které vyplývají z vnějších podmínek práce. Jedním z takových požadavků je požadavek efektivity organizování výchovných činností, a to jak ze stránky peněžní, časové, prostorové a personální. Jak se při daných přiřazených zdrojích dá nejefektivněji přispět dětem s nějakým reálným dopadem? Tento požadavek vyžaduje správně postavené a reálné cíle s využitím správných prostředků. S tímto zároveň souvisí další příchozí požadavek kvality a evaluace, který očekává pravidelné pedagogovo zamyšlení, zda se mu daří dosahovat jeho cílů a zda je schopen své výsledky prokázat.

Všechny zmíněné požadavky jsou relevantní a funkční i ve školním klubu a je dobré pro pedagoga a vychovatele, aby s nimi byli seznámeni. Vědomým uchopením těchto požadavků se může kvalita poskytovaných služeb a volného času účastníků klubu zásadně zlepšit.

2.1. Historie výchovy dětí mimo vyučování v době školní docházky

Výchova dětí mimo vyučování neboli v jejich volném čase, má v našich zemích podle Pávkové dlouholetou tradici sahající až k J.A. Komenskému. Ten zdůrazňoval a hlásal význam her a upozorňoval, že domácími úkoly mohou být děti přetíženy. Zároveň ale dobře vnímal a chápal nebezpečí vyplývající činností, které jsou výchovně nevhodné. Například hazardní hry. Můžeme tedy dle Pávkové (2001) sledovat, že někteří osvícení učitelé své doby se věnovali výchově dětí mimo vyučování dobrovolně ve svém vlastním volném čase. Tím vedli děti k lásce k přírodě a historii země své i cizích, muzice, hudebnosti a dalším kulturním prvkům.

Celkově ale výchova a starost o děti mimo vyučování přichází podle Pávkové v době zavedení všeobecné školní docházky a s rozvojem průmyslové výroby. Rodiny se stěhovali do měst a hledali práci v továrnách a manufakturách. Tam byla pracovní doba dlouhá a často byli zaměstnaní oba rodiče. To zvyšovalo potřebu dozoru a péče nad dětmi školou povinné v době po vyučování. Tuto činnost tedy nejprve zastávali již v 19. století různé dobročinné spolky, kluby a charitativní organizace. Takové organizace zajišťovali například stravování, prázdninové osady a další akce se zábavným a výchovným zaměřením.

Přímým předchůdcem školních zařízení pro výkon zájmového vzdělávání (klub, družina) se poté staly kolem roku 1885 útulky. První z nich byl založen v Praze na Vyšehradě jako útulek pro děti školou povinné, o které se nemohou rodiče během dne starat kvůli nemoci nebo pracovního zaneprázdnění. Již tenkrát bylo ale jasně vyhraněno, že útulky nejsou k napravování dětí zkažených, nýbrž jako ochraňovali hodné. Můžeme tedy vidět, že útulky jasně vymezovali svoji funkci jako preventivní, nikoli korekční. Účastníci, tenkrát chovanci, pracovali za dozoru, avšak zcela samostatně na svých školních povinnostech. Ve zbytku času byli podporováni k hraní her, zpěvu, čtení a hlavně pracím. Kluci byli vedeni hlavně k ručním pracím jako truhlářství a opravy. Dívky poté ke strojení květin, zahradničení atd. Pokud bylo počasí příznivé, trávili svůj čas venku pod širým nebem, a to jak pohybem, tak výlety na zajímavá místa historická tak v ohledu na další potencionální zaměstnání. (Rukověť školství obecného, 1892)

Průběhem času byly takové útulky zakládány nejen v dalších částech Prahy, ale také jiných městech a vesnicích. Představitelé a starostové si totiž začali uvědomovat následky zanedbávání péče o děti. Hlavním cílem se tedy stalo zaměstnávat děti tak, aby se věnovali činnostem jiným

než nevhodným, škodlivým nebo závadným. Děti byly zaměstnávány tělovýchovou, turistikou, poznáváním přírody a historií. Byly vedeny k samostatnosti. V této době můžeme také poprvé pozorovat požadavek, aby tuto výchovu zajišťoval pedagogicky kvalifikovaný pracovník.

Útulky byly rokem 1931 přejmenovány na družiny pro školní mládež a zřizovány jako sociální a výchovná zařízení. Hlavní funkcí byla školní výchova a umožnění rodičům chodit do práce. Převaha sociální funkce a takovéto družiny nebyly součástí školské soustavy, jak je tomu dnes. To se změnilo až rokem 1948 a družiny byly začleněny do školní soustavy jako mimoškolní zařízení.

Nejzásadnější změna, pro zařízení pro diplomovou práci důležité, přišla s rokem 1957, kdy vydalo ministerstvo školství instrukce k nové organizaci k provedení školského zákona. Směrnice jasně zavedla nové názvy, které známe dnes, “školní družina” a “školní klub”. Pro žáky první až páté třídy byly dle instrukcí zřizovány školní družiny, a pro žáky šesté až deváté třídy školní kluby. Obě tato zařízení se zároveň staly organizační součástí škol a odpovědnost za jejich řízení převzali ředitelé. Pokračovalo také zaměření na určité výchovné funkce obou zařízení. Požadovala se kombinace rekreačních, výchovných a naukových činností, pohyb na čerstvém vzduchu a podpora spontánních činností. (Knapík 2014, Kaplánek 2017)

Tento stav, který přišel v roce 1957 trval dlouhá léta. Byl nahrazen až zákonem České národní rady č.76/1978 Sb. o školních zařízeních, ten měl účinnost až do roku 2004. Mezi těmito daty se nejvíce, dle Pávkové (2001), na vývoji podepsala devadesátá léta, která zásadně měnila situaci v evropské společnosti. Zásadní byla Úmluva o právech dítěte z 20. listopadu 1989 a také transformace jako postkomunistického státu. Zachovaly se sice organizace jako domy dětí a mládeže, neboť jejich koncept byl zajímavý i pro západoevropští odborníci. Mládež obou částí Evropy se začínala sbližovat, i pedagogové si začali předávat zkušenosti i informace. Zařízení se také musela potýkat s novým prostředím plné konkurence a otevírat se novým cílovým skupinám předtím zařízeními opomíjeným.

Relativně nejnovější změny týkající se převážně výchovy ve volném čase ve školních zařízeních byla událost, kdy byl zákon české národní rady 76/1978 Sb. byl v roce 2004 nahrazen zákonem č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon upevnil pozici výchovy mimo vyučování, sice jako sociální službu, ale také jako místo pro mimoškolní výchovu založenou na pedagogice volného času.

2.2. Funkce výchovy ve volném čase

Výchova ve volném čase, tudíž i výchova ve školním klubu, jako zařízení pro zájmové vzdělávání, má podle Pávkové (2001) několik důležitých funkcí. Jako specifická oblast výchovného působení uvádí funkce výchovně vzdělávací, zdravotní a sociální. Různé typy zařízení a organizací ve volném čase tyto funkce naplňují v různých mírách podle jejich charakteru. Školní klub má, dle mého názoru, velký potenciál plnit všechny tři funkce komplexně ve velké míře.

Výchovná funkce, na kterou je ze tří kladen největší důraz, v instituci rozvíjí schopnosti dětí a mládeže, usměrňuje, kultivuje a uspokojuje jejich zájmy a potřeby, formuje jejich postoje a morálky. To vše pomocí pestrých a zajímavých činností motivující děti a mládež ke kvalitnímu a smysluplnému trávení volného času. Získávají tak nové dovednosti, znalosti a návyky, které u nich podporují jejich vlastní poznávání a zapojování se do společnosti. Vhodnými zájmovými aktivitami a jejich oceňováním budujeme zdravé sebehodnocení, pocity uspokojení a prostory k seberealizaci. Na základě všech jejich zkušeností a zážitků jim pomáháme vytvářet jejich vlastní názor na svět.

Zdravotní funkce je plněná především vytvářením a zachováváním určitého režimu, který podporuje zdravý tělesný a duševní vývoj mládeže. O takovém vývoji bude v práci věnována samostatná kapitola. Takový režim znamená především v různorodosti charakteru činností. Střídání činností zaměřených na duševní a fyzickou stránku, odpočinku, organizovaných činností a činností spontánních. Nejlepší příležitost pro projevení zdravotní funkce je ovšem využívání venkovních prostor a pohybových aktivit. Pobyt na čerstvém vzduchu a tělesná aktivita kompenzuje dlouhé sezení při vyučování. Vytváření příjemného, podnětného, a především bezpečného prostředí také pomáhá k udržování duševního zdraví a pohody dětí a mladistvých. Prožívání radosti s kamarády a svými oblíbenými lidmi velice podporuje zmíněnou duševní pohodu.

Poslední zmíněná funkce, Sociální, má možnost v době mimo vyučování vyrovnávat rozdíly mezi nestejnými materiálními i psychologickými podmínkami v rodinách účastníků. Největší podporu tímto získávají děti z méně podnětného, chudšího či konfliktního rodinného prostředí. Svou prací také budujeme bohatou síť žádoucích sociálních vztahů mezi dětmi a mladistvými. Tato funkce je u školního klubu dle některých autorů upozadována, ovšem dle mého názoru

jen nabývá jiných podob, především poskytujeme-li podporu mladých dospívajících, kteří přichází do fáze emancipace od rodiny.

3. Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech. Je právně zasazeno a ukotveno v zákoně 561/2004 S. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Jednoznačně je také v zákoně napsáno, že napomáhá naplňovat vzdělávací cíle stanovené školským zákonem. (MŠMT, c2013 – 2021)

Zájmové vzdělávání zároveň neposkytuje žádný stupeň dosaženého vzdělání, jeho zájmem jsou pouze aktivity potřebné pro rozvoj osobnosti, kompenzaci jednostranné zátěže školy, zajišťování duševní hygieny a všechny funkce výchovy ve volném čase zmíněné v předchozích kapitolách.

3.1. Zájmové činnosti

Zájmové vzdělávání se nejčastěji realizuje formou zájmových činností. Obsah těchto činností se zásadně diferencuje například podle věku, náročnosti práce, stupně obecnosti či specializace. Zájmy se dle Pávkové (2001) v průběhu vývoje jednotlivce vyvíjejí. V mladším školním věku probíhá určitá stavba základů pro budování dalších hlubších zájmů. Využíváme otevřenost dětí k objevování nových věcí a zájmů. Na takovém základě můžeme poté starší děti a dospívající vést k prohlubování a uvědomělému výběru svých specializovaných zájmů. Především dospívající, kteří pro nás jsou zásadní cílovou skupinou, prožívají své zájmy velice intenzivně a věnují jim velké množství svého volného času. U vyhraněných zájmů se také stává, že nabyté vědomosti často překračují a přesahují obsah školní výuky. Proto je podpora zájmové činnosti u dětí a mládeže jeden z důležitých předpokladů rozvoje profesní orientace a flexibility. (Pávková, 2001)

Můžeme tedy sledovat přínos zájmové činnosti ve funkci výchovné a vzdělávací. Rozvíjí komplexně osobnost, motivují a podporuje socializaci a seberealizaci. Vzhledem k možnosti relaxace i odpočinku plní také funkce zdravotně-hygienické. Zájmové činnosti poskytují rozvoj

tělesných vlastností a kvalit, mnoho podnětů pro rozvoj poznávacích procesů, umožňují kladné prožívání citů a podporují sociální rozvoj díky skupinovému charakteru.

3.2. Rozdělení zájmových činností

Jako zájmové činnosti chápeme *“cilevědomé aktivity zaměřené na uspokojování a rozvíjení individuálních potřeb, zájmů a schopností. Mají silný vliv na rozvoj osobnosti i na správnou společenskou orientaci.”* (Pávková, 2001, s.96) Tyto aktivity jednotlivce upoutávají po stránce poznávací nebo citové. Vedou účastníka k činnosti a vyvolávají motivaci k činnosti, proto Pávková (2001) zařazuje zájmy mezi vlastnosti aktivačně-motivační. Je pro ně charakteristický jakýsi výběrový vztah k určité činnosti, ve které účastník vidí zvláštní význam.

Zájmy dle Pávkové (2001) můžeme dělit také podle úrovně činnosti, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty a podle obsahu. Tradičním se z předchozích stalo dělení aktivit podle obsahu na zájmové činnosti:

3.2.1. Společenskovědní

Tento okruh činností obsahuje činnosti vedoucí k poznání společenského dění a částečně historický společenských souvislostí. Pěstuje pozitivní vztah k vlasti, mateřskému jazyku a národním tradicím. Jedny ze základních témat této oblasti jsou partnerství, rodičovství, vlastenectví, sběratelství a jazykověda. Mezi příklady zájmových činností můžeme zařadit poznávání významných objektů, seznamování se s historickými objekty a památkami, společenské akce dětí z různých měst, oslavy svátků a výročí, dodržování tradic a zvyků, seznamování s filozofickými a náboženskými směry a zájmová publicistika.

3.2.2. Pracovně-technické

Napomáhají k formování a zdokonalování manuálních schopností, obohacuje účastníky o nové vědomosti z oblasti techniky a aplikuje tyto poznatky v praxi. Cíleně prohlubuje zájem účastníků o tvořivou práci a podporuje je v hledání řešení problémů s danou prací spojených. V dnešní době rychlého rozvoje vědy a techniky podporuje pozitivní vnímání odborných kvalifikací. Měla by vycházet z přirozené touhy dětí po aktivním uplatnění v technických a rukodělných oborech. Mezi příklady zájmových činností můžeme zařadit práci s různými materiály, práci se stavebnicemi, montážní a demontážní činnosti, opravy hraček a vybavení, modelářské práce, elektrotechnika a také příprava pokrmů.

3.2.3. Přírodovědně-ekologické

Vedou účastníky k vědomostem o dění v přírodě, podporuje jejich kladný vztah k přírodě a vede je k její ochraně. Rozvíjí zájmy jako chovatelství a pěstitelství, zájem o neživou přírodu a pocit morální odpovědnosti k životnímu prostředí. Mládež a dospívající dospívají ke specializovaným zájmům jako rybářství a včelařství. Mezi příklady zájmových činností můžeme zařadit pozorování přírody, pěstitelské práce, chovatelství, práce s populárně-naučnou literaturou, spolupráce s muzei a botanickými zahradami.

3.2.4. Estetickovýchovné

Vytváření a formují estetické vztahy účastníků ke společnosti a přírodě, k jejich materiálním a kulturním hodnotám. Rozvíjení výtvarného, hudebního, literárního, dramatického a hudebně pohybového projevu je hlavní zaměření tohoto okruhu činností. Mezi příklady zájmových činností můžeme zařadit malba, kresba, experimentální práce s výtvarnými potřebami, poznávání výtvarného umění, zpěv, hudební hry, poznávání hudby, zacházení s hudební technikou, četba a další tvořivé literární a dramatické činnosti.

3.2.5. Tělovýchovné, Sportovní a turistické

Cíli především k rozvoji fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. Přiměřenou a pravidelnou pohybovou aktivitou se snaží kompenzovat a řešit problém klesající tělesné zdatnosti dětí. Měla by být zaměřená všestranně, především se zaměřovat na vybrané prvky atletiky, gymnastiky, sportovních her, turistiky a dalších podle místních podmínek. Důležitost se klade na konání těchto aktivit v přírodě nebo venkovních sportovištích. Mezi příklady zájmových činností můžeme zařadit turistiku, kondiční cvičení, týmové a míčové sporty, tanec, sportovní hry, sezónní sporty, návštěva a sledování sportovních událostí.

V závislosti na tomto rozdělení předpokládám, že bude náplň a fungování části školních klubů spojena právě s těmito okruhy zájmových činností. Určitá část klubu se bude, dle mého názoru, snažit o komplexní obsazení všech okruhů zájmových činností a komplexe rozvíjet a pokrývat zájmy všechny individuálních členů klubu. Naopak některé kluby budou zaměřené na jeden specifický okruh aktivit.

4. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Tato zařízení jsou součástí výchovně vzdělávací v ČR. Do školských zařízeních pro zájmové vzdělávání spadají střediska volného času, školní družiny a školní kluby. Podle účelu daného zařízení zajišťují výchovné, vzdělávací, zájmové nebo tematické rekreační akce a osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, případně i další osoby. Podle ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) také školská zařízení pro zájmové vzdělávání podporují rovné příležitosti bez selektivnosti, neboť přijímání zájemců o zájmové vzdělávání probíhá bez ohledu na rasu, národnost, pohlaví a náboženské vyznání. Zejména ale přispívají k prevenci a ochraně před sociálně patologickými jevy a rizikovým chováním. Mládeži a dětem tak umožňují smysluplně využít jejich volný čas. Stejně jako při práci s patologickými jevy a rizikovým chováním mohou tyto zařízení také objevovat a směřovat u mládeže nadání a talent. (MŠMT, c2013 – 2021)

V takovýchto školských zařízeních pro zájmové vzdělávání pracují odborně kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci dle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. To dle MŠMT garantuje kvalitu a odbornost vzdělávání dětí a mládeže v oblasti volného času. Více o pedagogických pracovnících působících přímo ve školních klubech budu věnovat samostatnou kapitolu věnující se jejich předpokladům, schopnostem a vzdělání.

Hlavním právním předpisem pro všechny školská zařízení pro zájmové vzdělávání je vyhláška č. 74/2005 sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Ta stanovuje podrobnosti o provozu, činnosti, obsahu a organizačních podmínkách provozu jednotlivých zařízení.

Důležitosti a základní pravidla výchovné práce s dětmi ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání můžeme sledovat už u Bláhy (1963), který vyzdvihoval důležitost vzájemné spolupráce školy a družiny/klubu ve výchovné práci. Propagoval pohled jakéhosi propojení těchto dvou nezávisle na sobě existujících cyklech – vyučování ve škole a výchovy ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Věřil v propojení těchto dvou cyklů bez nesprávného přenášení forem, metod a prostředků vyučovací a výchovné práce.

4.1. Školní družina

Školní družina je školské zařízení, které poskytuje zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol. Pracuje podle vlastního zpracovaného vzdělávacího programu, který umožňuje zásadní profilování podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina realizuje a slouží především pro výchovné, vzdělávací, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování. Jejich primární a přednostní cílová skupina jsou nejmladší žáci základní školy, od první do páté třídy, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. Možné je ovšem přijímat také žáky druhých stupňů, pokud nejsou účastníci školního klubu. (MŠMT, c2013 – 2021)

Školní družiny jsou nejrozšířenějším školským zařízením pro zájmové vzdělávání. Podle informací sdílených MŠMT ve školním roce 2016/2017 existovalo 4045 školních družin, které navštěvovalo 330.094 zapsaných žáků.

	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
Počet školních družin	3 974	3 981	4 004	4 020	4 045
Počet zapsaných žáků	269 935	284 177	301 990	317 740	330 094
Podíl na počtu žáků 1. stupně základních škol	55,3%	56,2%	57,0%	57,6%	58,0%
Počet školních klubů	526	540	552	572	591
Počet zapsaných žáků	44 950	44 547	44 873	46 980	47 149
Podíl na počtu žáků 2. stupně ZŠ a nižších ročníků víceletých středních škol a konzervatoří	12,5%	12,3%	12,3%	12,7%	12,5%

Zdroj: databáze MŠMT

Družina není pokračováním školního vyučování a praxe v ní má svá jasná odlišnosti a specifika. Rodiče také často vnímají pouze sociální funkci družiny, ta ovšem zabezpečuje také odpočinek, relaxaci a zájmové aktivity. Jasně ji vymezujeme dobou bezprostředně po vyučování a odchodem dětí domů, nebo za jinými zájmovými aktivitami. (Hájek, Pávková, 2003)

Družina je oproti školním klubům značně více prozkoumané a popsané téma. Proto v rámci práce, která se zaměřuje primárně na školní kluby, poskytují pouze základní definice a zaměření družiny.

4.2. Školní klub

Je podle vyhlášky o zájmovém vzdělávání 74/2005 Sb. jedno ze **školských zařízení** pro výkon **zájmového vzdělávání**, jak stanoveno ve **školském zákoně 561/2004**.

Školní klub poskytuje dle vyhlášky zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo i několika škol. Primárně je určen pro žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Vyhláška ovšem dovoluje být účastníkem i žákům prvního stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do družiny.

Podle informací a čísel MŠMT je počet klubů pouze zlomkem čísla školních družin. Ve školním roce 2016/2017 sledujeme 591 školních klubů, oproti 4045 školním družinám. Kluby v daném roce navštěvovalo 47.149 zapsaných žáků. To tvoří pouze 12,5 % počtu žáků na druhých stupních a nižších ročníků víceletých středních škol a konzervatoří. Opravdu nízké číslo oproti 58 % družinovému obsazení jejich cílovou skupinou. (tabulka 1)

4.3. Činnost klubu

Činnost školního klubu probíhá primárně ve dnech školního vyučování. Školní klub tím ale není omezený a může fungovat i v době mimo vyučování a to včetně školních prázdnin. Jeho působení se tím značně rozšiřuje.

- Dle vyhlášky o zájmovém vzdělávání se činnost klubu uskutečňuje především v následujících formách:
- příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činnosti nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání.);
- pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činnost;
- využitím otevřené nabídky spontánních činností;

Podobně uvádí Hájek (2010), že základem činnosti klubu jsou zájmové aktivity v zájmových útvarech, nebo spontánní činnosti ve vlastních prostorách nebo jiných prostorách školy.

Pávková (2001) přidává důležitost práce vycházející z charakteristik věkové skupiny dětí, ze které se účastníci klubu skládají. Zejména vyzdvihuje její samostatnost a její vyhraněnější a specializovanější zájmové činnosti. Zmiňuje, že u školních klubů ustupuje do pozadí sociální funkce těchto zařízení. Vidí v tom jeden z důvodů, proč školních klubů ubývá. Jako další

možnosti přidává i ekonomické podmínky škol. Jako další problémy osobně vnímám čím dál prohlubující se propast mezi generacemi vychovatelů školních klubů. Neorientují se ve složité subkultuře mládeže, neznají a nerozumí jejich zájmům. Motivace navštěvovat školní kluby tak padá. Spolu s důvody zmíněnými Pávkovou (2001) se tím snižuje možnost ovlivňovat volný čas dětí v období pubescence, které je z výchovného hlediska velmi významné, jelikož právě výchovné nedostatky a chyby z tohoto období se projevují negativně u některých sociálních skupin mládeže starší věkové kategorie.

Hofbauer (2002) vyzdvihuje důležitost školních volnočasových aktivit v průběhu školní docházky. Dokážou odkrývat různé zájmy, nadání, talent mladých lidí a dále ho rozvíjet podáváním kvalitních podnětů. Díky tomu můžeme aktivně zlepšovat a utvářet pozitivní vztah mladých lidí k vlastnímu volnočasovému vzdělávání pomocí volnočasových aktivit k budoucí profesi a celému dalšímu životu.

Samotná činnost klubu probíhá v určitých prostorách, které by tomu měly být přizpůsobeny. Takové prostory by podle Pávkové (2001) měly být tiché, klidné, zdravotně nezávadné a nejlépe se zahradou, hřištěm nebo jiným pozemkem vhodným pro hru. Stejně tak místnosti by měly být prostorné, světlé a vzdušné, dobře odvětrané a v zimě vytopené. Ve školním klubu by měl, dle mého názoru a zkušeností, být také přístup k určitým prvkům světa informačních technologií, které dospívající jedince v dnešní době velice zajímají. Také podle Kapláňka (2010) je mládež k médiím, sdělovacím prostředkům stále blíže. Jako hlavní prostředek, kterému děti upadají vnímá mobilní telefon. Tento názor s ním sdílím a ve vlastní praxi se to potvrzuje. Nemyslím si ovšem, že zákazy nebo podobná omezení problém řeší. Klub by mohl být ideální místo na diskusi o tématech mobilních telefonů a ukázky možností, jak telefony využívat zajímavě a prospěšně. Klub by děti měli mít možnost měnit a přizpůsobovat svým potřebám a zájmům. Pokud klub a jeho prostor přijmou za svůj, budou se v jeho prostorách cítit lépe a dobře se o tyto prostory starat. Kaplánek a Hofbauer (2010) také píše, že správně využití prostory umožňují účastníkům, jak aktivně odpočívat, ale také soustavně rozvíjet své zájmy, osvojovat si nové poznatky a dovednosti a získávat nové emocionální zkušenosti.

4.4. Funkce ŠK

Školní klub má díky skutečnosti, že vychovatel může na žáky působit každodenně, bez ohledu na sociální postavení rodiny a má pro své působení vhodnou kvalifikaci, veliký potenciál ke kvalitnímu pedagogickému ovlivňování. Velkou výhodou je také známost a důvěrnost prostředí školy. Takové prostředí poskytuje možnost žákům v klubu realizaci různých druhů činností ve volném čase i přípravu na vyučování.

Jedním z nejzásadnějších rozdílů funkcí školní družiny a školního klubu je podle Pávkové (2001) ustupování sociální funkce a přejímání zodpovědnosti a samostatnosti žáky klubu. Žáci druhých stupňů mají značně více povinností, ale také možností, jak jinak trávit svůj volný čas mimo školu. Dobrovolná docházka dětí do školního klubu je proto jedním ze základních stavebních kamenů fungování klubu. Žáci se samostatně rozhodují, zda se budou zapojovat do jednotlivých typů činností a blízce spolupracují s vedoucím školního klubu na tvorbě týdenních nebo denních plánů a programů. Školní klub by poté měl nabízet tak širokou nabídku aktivit, aby si mohl každý účastník klubu vybrat dle svého přání. Kluby tedy poskytují žákům mnohem více volnosti a samostatnosti v souladu s respektováním jejich věkových zvláštností.

Činnost školního klubu, jako všech ostatních školních zařízení musí být dle školského zákona popsána v ŠVP daného zařízení – školního klubu.

4.5. Školní vzdělávací program školního klubu

Každé školské zařízení si vytváří závazný pedagogický dokument – školní vzdělávací program (dále jen ŠVP). Takovýto program za podmínek dle školského zákona vydává a schvaluje ředitel školy. Je to dokument, podle kterého škola a školské zařízení uskutečňuje vzdělávání. Vzhledem k tomu, že se pro školní kluby nevydává rámcový vzdělávací program, musí podle Heřmánkové (2009) ŠVP obsahovat dle zákona:

- konkrétní cíle vzdělávání
- délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání
- podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- označení dokladu o ukončeném vzdělávání, pokud bude tento doklad vydáván
- popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje

Hájek (2010) dodává předpoklad, že se na jeho vzniku podílí celý pedagogický sbor, který při jeho tvorbě zúročí své zkušenosti z předchozí činnosti. Takto poctivě zpracovaný dokument poté přispívá k cílenému ovlivňování volného času účastníků, omezuje nahodilost a stereotypnost v programu a navazuje na školní vzdělávání, aniž by se stereotypně opakovaly postupy a činnosti, které děti znají z vyučování.

Při tvorbě ŠVP je důležité nahlížet, využívat a tvořit program pro konkrétní a dobře známé prostředí pro účastníky vyrůstající v konkrétních sociokulturních podmínkách. Měli by se v něm zúročit vlastní pozitivní a osvědčené zkušenosti z vlastní pedagogické práce v zařízení. Zároveň se předpokládá spolupráce a propojení dalších výchovných složek zařízení do logických celků, které lze využít při vytváření a posilování vytyčených cílů a kompetencí žáků.

ŠVP je primárně určen:

- pedagogům zařízení, kteří podle něj budou pracovat;
- evaluačním orgánům, které budou dle něho činnost hodnotit
- účastníkům zájmového vzdělávání a jejich zákonným zástupcům, jako základní informace o činnosti a poslání zařízení

Důležitým pravidlem ŠVP je skutečností, že má školní zařízení program zveřejnit na veřejném místě, kde do něj může každý nahlížet a pořizovat z něj opisy, výpisy nebo obdržet kopii. Takovýto veřejný přístup má každý podle zákona č.106/1999 Sb. o svobodném přístupu k informacím. (Heřmánková, 2009)

Vzhledem k popsaným informacím o ŠVP předpokládám, že ve svém výzkumu budu mít přístup k ŠVP fungujících školních klubů a budu je moct analyzovat. Tato analýza, díky informacím v ŠVP zaznamenaných, mi dovolí nahlédnout do základního konceptu a fungování klubu bez nutnosti vlastní návštěvy, která v probíhající pandemii nepřípadá v úvahu. Může ovšem nastat i situace, kdy nebude ŠVP veřejně přístupné, nebo nebude vůbec vypracované.

4.6. Pedagog v prostředí školního klubu

4.6.1. Právní vymezení

Pedagog ve školním klubu je pracovníkem konajícím přímou pedagogickou činnost podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících “ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.” (MŠMT, 563/2004 Sb., s.1). Podle tohoto zákona musí tedy splňovat základní předpoklady stanovené pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Tyto základní předpoklady podle zákona 563/2004 je:

- *způsobilost k právním úkonům*
- *odborná kvalifikace pro přímou ped. činnost kterou vykonává*
- *bezúhonnost*
- *zdravotní způsobilost*
- *prokázání znalosti českého jazyka*

Nejčastěji se v oboru setkáváme s vychovatelem, i Pávková (2001) nejčastěji nazývá pedagoga ve školních zájmových zařízeních vychovatelem. Proto udávám i příklad ze zákona 563/2004 Sb., jak může vychovatel odborné kvalifikace dosáhnout.

Odbornou kvalifikace je podle zákona 563/2004 Sb. získávána v případě vychovatele buďto:

- *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,*
- *vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 10, 12 a 14*
- *vysokoškolským vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného studijního programu než podle písmen a) a b) a 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou*

nebo studiem pedagogiky

1. *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času*
2. *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů předškolního vzdělávání a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na vychovatelství*
3. *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene f) a g) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo přípravu učitelů základní školy nebo střední školy.*

4.6.2. Práce pedagoga ve školním klubu

Kaplánek (2010) popisuje různé dospělé činitele volnočasových a zájmových aktivit dětí. Rozděluje je do několika kategorií od účastníka a vedoucího až po organizátora. Co se týče školník klubu, popisuje ale obecně takového pedagoga Kaplánek (2010) jako vychovatele. Popisuje tak obecně profesně působící pracovníky volného času dětí a mládeže v zájmovém vzdělávání dětí, právě třeba ve školním klubu nebo školní družině. Vychovatel se stal nejpoužívanějším pojmem. Provoz školního klubu zajišťuje vedoucí školního klubu, kterého jmenuje ředitel školy a dle svých pravomocí řídí a kontroluje práci všech ostatních pracovníků klubu a ukládá jim úkoly v souladu s pracovním řádem. (Jedličková, Kovaříčková, 1989) Často, dle mého názoru, v dnešních školních kruzích sledujeme pouze jednoho vychovatele, který zastává jak roli vedoucího klubu, tak vychovatele. Kaplánek (2010) v periodiku Pedagogika ovšem také uvedl určitou nespokojenost s pedagogickým vzděláním určeným zákonem a měl by se podle něj klást větší důraz na specifické kompetence pedagogických pracovníků v práci ve volném čase.

Pro jakéhokoliv pedagoga pracujícího s mládeží ve volném čase by jedna z nejdůležitějších věcí měla být vytvoření bezpečného a podnětného prostředí pro uspokojování potřeb individuálních účastníků, rozvoj jejich zájmů a umožnit jim poznat, pochopit a vyzkoušet zájmy druhých. Podle Pávkové (2001) je klíčové u pedagoga ve volném čase pochopení a zájem o děti jako individuality, měl by je dokázat správně motivovat a podporovat je v nápaditosti, tvořivosti, zájmech i vzdělávání. Přidává, že jedním z významných předpokladů pro úspěch

výše zmíněného, je schopnost komunikace. Z osobní zkušenosti si dovoluji vyzdvihnout právě Pávkovou (2001), která píše, že *“úspěšný vychovatel může být jen ten, který má děti rád dokáže s nimi vytvořit kladné vztahy a získat si jejich důvěru.”* (Pávková, 2001, s.40) Například Špičák (1992) vyzdvihuje také důležitost sebevýchovy vychovatele jako činitele počátku výchovného procesu. Osobně mi ve vlastní praxi vychovatele nepomohlo nic více než právě vytváření kladných vztahů s dětmi. S tím se pojí také velká výhoda oproti učitelům, kteří jsou částečně vázáni školními osnovami a školními povinnostmi dětí. Vychovatel má tady velký prostor pro tvořivost a kladnou motivaci. Jedna z výhod vychovatele v prostředí školního klubu, oproti například vychovatelům dětských domovů, je práce se specifickou a vcelku jasně ohraničenou věkovou skupinou v klubu. Může se tedy přímo zaměřovat na práci se specifickými dané skupiny ve školním klubu. Většinou se tedy bude vychovatel ve školním klubu zaměřovat na počátky a raný průběh období dospívání, případně také se samotným koncem mladšího školního období. Charakteristiky těchto období a jak ovlivňují školní klub budou popsány ve své vlastní kapitole. Vzhledem k současné době a vývoje volného času a jeho trávení klade vychovatelská profese důraz na několik Pávkovou (2001) popisovaných okruhů.

- využití odbornosti a zájmů pedagogů při organizaci volného času;
- respektování práv dítěte;
- propojení zájmových činností s vyučováním, využití jejich výsledků pro zkvalitnění výuky;
- zachování principu dobrovolnosti;
- individualizaci výchovného působení, práci s malými sociálními skupinami;
- vytváření heterogenních skupin dětí a mládeže;
- využívání specializace vychovatelů pro vedení zájmových činností;
- prostupnost jednotlivých typů výchovných zařízení, jejich spolupráci;
- zapojování rodičů a ostatních dospělých do činnosti dětí a mládeže, vytváření nabídky pro společné aktivity;
- využití zájmových činností pro přípravu na budoucí povolání a uplatnění na trhu práce;
- integraci jedinců s handicapem do běžné populace;
- vytváření podmínek pro rozvoj spontaneity, aktivity a tvořivosti dětí a mládeže.

To vše pokládá na pedagogy volného času velké nároky. Předpokládá se tím pádem kvalitní profesní příprava. Pávková (2001) píše, že ne všichni vychovatelé musí nutně mít

vysokoškolské vzdělání. Pro práci s mladšími a zdravými dětmi podle Pávkové postačí příprava na střední pedagogické škole. Píše ale také, že všichni vychovatelé by měli mít možnost si kvalifikaci zvyšovat, pokud budou tuto potřebu pociťovat. Osobně vnímám střední pedagogickou školu jako dobrý základ pro pedagoga a vychovatele ve školním klubu. Myslím si ovšem, že další vysokoškolské studium je dalším zásadním krokem vpřed. Poskytně vychovateli nejen další inspiraci a pochopení v práci s dětmi a mládeží, ale otevře také nové dveře do dalšího profesního života. Například Kyriacou (2002) popisuje seznam výchovných problémů, které nejčastěji pedagogové řeší. Tento seznam obsahuje šikanu, záškoláctví, stres, zneužití, zármutek a kriminalitu. Nahlédnutí na tento seznam utvrdilo můj názor v nedostatečnosti střední pedagogické školy pro opravdu kvalitní vychovatelskou práci. Osobně vnímám studium pedagogiky volného času, sociální pedagogiky a dalších kvalitních programů a kurzů jako jedny z nejlepších cest vpřed. Právě možné funkce a cíle sociálního pedagoga jako vychovatele vidí Kraus (2014, s.50) v podpoře sociální kompetence dětí cílenou a nabízenou činností, ve starosti o různé skupiny žactva a představovat rodičům sociálně vybočujících nebo jinak znevýhodněných žáků pomocné a podpůrné programy.

5. Věkové zvláštnosti a potřeby účastníků školního klubu

Jako účastníky školního klubu jsme již v předchozích kapitolách definovali “žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře”. Jako pro všechny ostatní věkové skupiny platí, že chceme-li s účastníky školního klubu pracovat ideálně a správně je vychovávat, musíme si být vědomi zvláštností a potřeb vyplývajících z jejich věku a vývojové fázi. Existuje řada autorů, kteří jednotlivé vývojové fáze popisují a rozdělují různými způsoby. V práci tedy bylo vzhledem k jejímu cíli a zaměření využito především vymezení a popis jednotlivých prvních relevantních období vývoje Langmeiera (1998) a Vágnerové (2012) s příležitostným doplněním různých dalších relevantních autorů a zdrojů.

5.1. Vývoj v období prvního stupně základní školy

Řada autorů popisují vývojové etapy spadající do věkové skupiny dětí na prvním stupni základní školy různými způsoby. Jedna z nejrozšířenějších teorií je Laingmaierův (1998) Mladší školní období a Vágnerové (2012) Střední školní věk. Mladší školní období dle Langmeiera (1998) probíhá zpravidla od vstupu dítěte do školy (6 až 7 let) až do dob prvních známek pohlavního dospívání spolu s psychickými projevy ho doprovázející (11 až 12 let). Dodává, že se někdy mluví pouze o školním věku, ale povinná školní docházka probíhá i v období pubescence a pouze vstup do školy skutečně poznamenává dané období vývoje. Kdežto u pubescence se poté výrazně prosazují i mimoškolní vlivy. Proto se název mladší školní období dle Langmeiera (1998) výhodnější než ostatní názvy v literatuře užívané. Například prepubescence, pozdní dětství nebo střední dětství. Podobným způsobem smýšlí například Matějček (1998), který školní věk rozděljuje na dvě období – první z nich právě na mladší školní věk.

Při prvním pohledu na tuto vývojovou etapu můžeme podle Langmeiera (1998) nabýt určitého dojmu, že naopak od předchozího předškolního období plného velkých vývojových skoků a následujícího bouřlivého období pubescence, mnoho změn neprobíhá. Odkazuje ale na studie, které ukazují na opak, uvádí že: “*vývoj pokračuje trvale a plynule a ve všech směrech dosahuje*

dítě výrazných pokroků, které jsou pro jeho budoucnost často rozhodující.” (Langmeier, 1998, s.115)

Vzhledem k faktu, že v pojetí klubu dle vyhlášky, jsou účastníci klubu v naprosté většině ve své konečné fázi mladšího školního období a přestupují do období dospívání, vyhovuje našemu pojetí práce spíše definice a názory Vágnerové (2012). Její teorie se v mnohém s předchozím shodují. Rozděluje ovšem školní období nebo školní věk do více rozdělených skupin. Školní věk chápe jako období oficiálního vstupu do společnosti, kde bude potvrzovat své kompetence, pracovat a plnit své povinnosti. Odkazuje na Eriksona (1963), který vnímal toto období jako fázi píle a snaživosti s hlavním cílem uspět a prosadit se svým výkonem.

Školní věk tedy ve věkové kategorii prvního stupně rozděluje na:

- **Raný školní věk**, který trvá od nástupu do školy, tj. přibližně od 6 do 9 let. Zde popisuje pro dítě charakteristickou změnu sociálního postavení, která stimuluje další vývoj jeho osobnosti a dalších dílčích schopností a dovedností. Mezi ně se řadí psaní, počítání a čtení jako základy vzdělanosti. Zvládne také přijetí své nové sociální role.
- **Střední školní věk** trvající od 9 do 11 až 12 let, aneb do doby přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy a pomalu přestupuje do období dospívání. V tomto věku začínáme sledovat různé méně nápadné změny často spojené s přípravou dítěte na období dospívání. Dítě pracuje a vytváří si sociální pozici na škole i ve vrstevnické skupině, která dále předurčí jeho další sociální postavení a ovlivní jeho další osobnostní rozvoj. Stejně jako Langmeier popisuje Vágnerová (2012) jakési uklidnění v tomto věku, jelikož neobsahuje žádný významný biologický ani sociální mezník. Erikson (1963) jej popisuje jako dobu citové vyrovnanosti. Jako období relativního klidu a pohody, kde se ale mohou vyskytovat určité sociální tlaky vycházející ze školy, rodiny či vrstevnické skupiny. Probíhá plynulý rozvoj ve všech oblastech.

Vzhledem tedy k zaměření školního klubu na žáky především druhého stupně základních škol není dle mého názoru potřeba, vzhledem k cíli a předmětu práce, věnovat se specificky a detailně všem oblastem vývoje v mladším školním období nebo ranému a střednímu školnímu věku. Mnohem důležitějším a relevantnějším pro práci je následující vývojové období při přestupu dítěte na druhý stupeň základní školy.

5.2. Vývoj v období druhého stupně základní školy

Vzhledem k tomu, že školní kluby jsou primárně určeny, jak již bylo stanoveno, pro žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře, je potřeba podrobněji popsat hlavní změny a věkové zvláštnosti dětí v tomto věkovém období. Většina dětí přichází do klubu právě ve fázi přechodu mezi mladším školním obdobím/středním školním věkem a obdobím dospívání. Pokud by navštěvovalo klub celý zbytek své školní docházky, projde již značným kusem období dospívání, a tak i spoustou důležitých a nezanedbatelných změn. Zde vnímám velkou možnost klubu pozitivně ovlivnit vývoj v období těchto velkých změn.

Podle základního, biologického smyslu široce označuje Langmeier (1998) období dospívání jako *“životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání a zřetelnou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti a dokončením tělesného růstu.”* (Langmeier, 1998, s. 138). Zároveň s tímto biologickým zráním popisuje i řadu nezanedbatelných psychických změn, které se projevují značnou řadou způsobů. Částečně dochází také k novému sociálnímu zařazení jedince, které je odrazem odlišného očekávání společnosti od dospívajícího jedince. Všechny zmíněné změny dle Langmeiera (1998) probíhají souběžně a do jisté míry jsou na sobě závislé. Stejně tak je průběh psychických změn a sociálního postavení ovlivňován dle řady autorů (Vágnerová 2012, Langmeier 1998) celou řadou proměnných. Sociální, ekonomické a kulturní faktory jsou spolu s výchovným postupem rodičů, učitelů a dalších osobností v životě jedince jedny z nejdůležitějších a nejvýznamnějších faktorů. Speciálně důležitou se zde dle dalších autorů především sociální psychologie (Myers 2016, Nakonečný 2009, Výrost 2008) stává také sociální skupina, která uspokojuje v tomto stádiu vývoje potřebu bezpečí a jistoty, prestiže, uznání a moci. Lze tedy předpokládat, a Langmeier pokládá za pochopitelné, že u mnohých dospívajících jedinců panují značné rozdíly mezi somatickými, psychickými a sociálními změnami.

Všechny zmíněné procesy a změny probíhají v určitém věkovém období, které Langmeier (1998) v podmínkách dnešní rozvinuté průmyslové společnosti vymezil spodní hranicí 11–12 let a hranicí horní 20–22 let. Vnímá ale obrovský rozdíl mezi dvanáctiletým skoro ještě dítětem a dvacetiletým mladým dospělým. Proto dále člení toto období na

- Období pubescence - 11 až 15 let

- Fáze prepuberty – začínající prvními známkami pohlavního dospívání a končící nástupem první menstruace u dívek a první emisí semene u chlapců.
- Fáze puberty – trvá po dokončení prepuberty až do dosažení reprodukční schopnosti.
- Období adolescence (15–22) - Dosažení plné reprodukční zralosti a dokončuje se tělesný růst. Rychlé změny postavení jedince ve společnosti.

V posledních dobách se také setkáváme s pojmem sekulární akcelerace – aneb celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu století. Za poslední století se dle Langmeiera (1998) setkáváme s urychlením nástupu dospívání a urychlení celkového růstu ve všech rozvinutých evropských a amerických zemích. Po náhledu na řadu výzkumů uvádí, že *“vcelku se zdá, že sekulární akcelerace přinesla rychlejší začátek tělesného i duševního dospívání, ale že současně umožnila delší dobu pro dokončení plného rozvoje všech potenci. Dospívání se tak stále rozšiřuje oběma směry – zkracuje se doba dětství a oddaluje nástup plné dospělosti.”* (Langmeier, 1998, s.142) Jako možné příčiny těchto změn udává například více podnětů v moderní společnosti, lepší stravu a hygienu, změněné klimatické poměry a celkově změněná struktura společnosti. Podobně popisuje situaci také Vágnerová (2012), která píše o délce období dospívání narůstá, dříve začíná a později končí. Tyto změny musíme brát v obraze školních klubů vážně, protože jeho pozice na konci mladšího školního období znamená postupný pomalý posun pouze do období dospívání. To může mít pozitivní i negativní vliv na celé fungování klubu. Taková skupina dospívajících, která se může v klubu scházet se totiž začíná značně lišit jak od dětí, tak od dospělých. Vytváří si svoji specifickou subkulturu s rozdílnou mluvou, oblečením a zálibami.

5.2.1. Dospívání a jeho charakteristiky

Jednou z charakteristik dospívání je dle Langmeiera (1998) s dospíváním spojený pudový tlak vznikající pohlavním dozráváním. Takový tlak přináší do života dospívajícího spoustu nových podnětů, které často nezvládá a činí ho tak přecitlivějším, hlavně na podněty přicházející z vnějška. Takové období nazývá již G.S Hall (1904) obdobím “storm and stress”, dle Langmeiera (1998) období bouří a krizí. Často takové období doprovázejí faktory jako emoční instabilita, časté a nápadné změny nálad, impulzivní jednání, nestálost a nepředvídatelnost postojů. Často také dle Langmeiera dochází k výkyvům ve školním prospěchu, na který se brzy v tomto vývojovém období nahlíží ještě více, vzhledem k blížícímu se přestupu na střední školu.

Celkově pak můžeme dle Langmeiera zvláštnosti uchopit jako *“úsilí o přizpůsobení se biologickým, psychickým a sociálním podmínkám.”* Langmeier, 1998, s.144) Z předchozího můžeme sledovat určité nároky na vychovatele, který má na jednu stranu vést jedince k postupnému zařazení do společnosti a do světa práce. Na druhé straně mu potřebuje ponechávat plný prostor pro jeho osobní všestranný rozvoj v jeho zájmech a předpokladech a umožnit mu tak dosáhnout jeho cílů v naplnění života.

Vývoj pokračuje také v oblasti **základních schopností, dovedností a zájmů**. Zde bývá vývoj více vidět díky rychlému získávání dovedností, které vyžadují značnou sílu, hbitost, koordinaci a rovnováhu. Zájem mladých dospívajících o sport plyne právě z těchto faktů. Vývoj řeči se, i když ne tak nápadně, stále rozvíjí také. Postupně narůstá počet slov ve slovní zásobě a jejich používání, stupňuje se složitost větné stavby a také literární vyjádření vlastních zkušeností – vyprávění. Langmeier (1998) také píše, že mladí dospělí jsou schopnější se učit více na základě logických souvislostí a je pro ně těžké si osvojovat materiál, který nedává smysl. Tento rychlý a plošný rozvoj celé škály schopností podle Vágnerové (2012) otevírá také jedinci dveře k novým zájmům a k prohlubování těch starých. Vážné zájmy o sport, četbu, hudbu, filmy a divadlo začínají právě v tomto věku. Langmeier (1998) ovšem dodává, že se často tyto zájmy vyvíjí v úmyslném odporu k povinné školní četbě, vážné hudbě apod.

Školní klub v těchto základních ohledech opět vnímám jednu z perfektních platform pro mladé dospělé k jejich správné výchově a v podpoře jejich ideálního vývoje a hledání cesty ke splnění svých cílů a snů. Klub by se měl nejen cíleně zajímat a rozvíjet koníčky a zájmy svých členů poskytováním ideálních prostor a podpory. Měl by také nabízet dostatečně širokou nabídku činností a akcí s vizí podpory a probuzení zájmu svých účastníků v nových oblastech. Klub by měl tyto činnosti nabízet v závislosti na individuálních zájmech a stupni vývoje všech členů klubu. Takový přístup nejen prohloubí zájem a znalosti daného člena, ale nabídne pohled do jeho zájmu i dalším členům klubu a rozšíří tak jejich portfolio aktivit, se kterými se potkali. Takové sdílení zájmů a nabídka aktivit může vést i posílení pozice daného jednotlivce. Stejně tak pokud vychovatel správně a aktivně využije určitého člena klubu, který se dané aktivitě nebo zájmu věnuje, umožní mu vyzkoušet si pozici průvodce a částečně i vůdce ve skupině.

Kognitivní vývoj, již podle starších prací a výzkumů, pokračuje po celou dobu dospívání a ani na začátku dospělosti není plně vyvinut (Baylay, 1955). Langmeier (1998) předkládá, že se dospívající jedinec v podstatě blíží svému maximálnímu výkonu a předkládá dokonce možnost častého převýšení jejich výkonu a výkonu starších lidí, zejména pokud jde o pružné a tvořivé

myšlení. Dospívající jedinec je již schopen pracovat s pojmy abstraktnější a obecnějšími. Dokáže uchopit abstraktní pojmy jako právo, spravedlnost, pravda apod. Pokud mladého dospívajícího postavíme před nějaký problém, nespokojí se již s jediným, pravděpodobně nabízejícím se, řešením. Začne uvažovat, zkoušet a hodnotit další možná řešení. Zároveň je již plně schopen vytvářet domněnky nepevně opřené v reálné skutečnosti a porovnávat skutečné s vymyšleným. Takový vývoj podle Piageta (2007) ukazuje vývoj nového systému – systému formálních operací. V takovém systému, jak popisuje Piaget, se konkrétní operace samy stávají objekty dalších operací a tím vzniká pro myšlení daleko větší prostor. Tento proces podle Piageta (2007) probírá v prvních fázích dospívání a vrcholí kolem 15 roku věku. Langmeier (1998) k tomu dodává fakt, že existují velké rozdíly mezi jednotlivými dospívajícími, které vznikají faktory jako vrozené dispozice, ale také možnosti a příležitosti k řešení různých problémů. Vzhledem k názorům a faktům popsaných Piagetem (2007) a Langmeierem (1998) zde opět vidím velký potenciál školních klubů k využití jejich pozice k pozitivnímu ovlivnění zmíněného vývoje svých účastníků nejen pestrou nabídkou aktivit a her, ale také přizíváním účastníků k řešení různých problémů v reálném světě. V takových případech může být jejich mladé a pestré kreativní myšlení dokonce oporou klubovému vychovateli při řešení různých problémů a konfliktů.

Dalším velice důležitým okruhem změn v období dospívání je **okruh emočního vývoje a socializace**. V tomto okruhu je jeden z hlavních úkolů období dospívání uvolňování se z přílišné závislosti na rodičích a navazování rozdílných, hlubších a výraznějších vztahů mezi řadou vrstevníků různých pohlaví. Langmeier (1998) píše, že tento proces sice postupně probíhá již od dětství, v období dospívání nabývá na intenzitě a je v tomto období klíčové pro pozdější převzetí základních rolí jako manžele/manželky a rodiče. V této etapě probíhá k emancipaci od rodiny, která do teď poskytovala dítěti bezpečí, citovou jistotu a útočiště. Proces emancipace je ovšem proces nutný a důležitý pro osobní zrání. Langmeier (1998) sdílí názor, že čím jsou v rodině vztahy hlubší, jistější a bez konfliktů, tím lépe a bezproblémově bude proces emancipace probíhat. Vágnerová (2012) ovšem píše, že ani v ideálních podmínkách není tento proces emancipace dítěte od rodiny snadný, zejména pokud rodiče nemají znalosti a pochopení o tomto vývojovém úkolu a snaží se, zejména matky, udržet si závislost dítěte. Existují ovšem i rodiče, kteří dělají pravý opak, a ještě nedozrálé dítě nutí k jeho samostatnosti. Ideálně si každé dítě postupně hledá vlastní cestu a způsob, jak se postupně od rodiny oddělovat a dosahovat samostatnosti, aniž by ztratilo pozitivní vztah ke svým rodičům. Pokud se taková emancipace dospívajícímu člověku nedaří a uchovává si přílišnou závislost na rodičích a nedaří

se mi přemísťovat části svých vazeb na vrstevníky, mohou vznikat různé potíže okolím těžko vysvětlitelné. Příkladem uvádí přeměnu lásku v nenávist a úctu v pohrdání. Klub v tomto případě nabízí dospívajícímu zajímavé a nekonfliktní prostředí pro částečné převzetí bezpečného místa a útočiště, které doposud poskytovala rodina, ale v procesu emancipace se dospívající snaží od rodiny oddělit.

V průběhu emancipace od rodiny, jak již bylo popsáno, navazuje mladý člověk také nové více složité a hlubší vztahy s vrstevníky obou pohlaví. Langmeier (1998) popisuje roli nových vztahů v jistotách, které ztrácí odpoutáváním se od rodiny. Také ho takové vztahy připravují na budoucí trvalé emoční vztahy v dospělosti. Langmeier také (1998) rozděluje navazování vztahů k vrstevníkům na pět období. Vzhledem ke klubu a věku jeho účastníků jsou nejrelevantnější první tři a část čtvrtého období neboli přelom mezi devátou třídou a začátkem dalšího, většinou středního vzdělávání. První z nich popisuje jako převaha ke sklonu vytvářet skupiny složené ze stejného pohlaví. Takové skupiny sice vznikaly už dříve, ale nyní se stávají více organizované a stabilnější. Dospívající jsou v takových skupinných spojení nejen společnými zájmy, ale také velkou potřebou sdružovat se, obdivovat a napodobovat se. Takové skupiny vidíme zpravidla jako pozitivním socializačním činitelem v životě dospívajícího člověka. Může se ovšem stát jejich působení i opačné a působit až tyranizujícím vlivem. Druhé období Langmeierem (1998) nazvané individuální izosexuální fáze se silně projevuje potřeba intimního párového přátelství, kterou styk ve skupině neuspokojuje. Budování bližších a emočních vztahů k příteli/přítelkyni podporuje výměnu vlastních pocitů a zkušeností a sdílení nejsoukromějších pocitů jeden druhému. Přátelství založená v této fázi často přetrvávají velice dlouho, někdy až do pozdní dospělosti. Třetí období se vyznačuje zvýšeným zájmem o druhé pohlaví, který má zprvu nejistý a bláznivý charakter. Často jedinci zůstávají ve skupině a projevují zájem pouze na dálku. Postupně navazuje čtvrté období, kde se začínají objevují první skutečné vztahy s opačným pohlavím. Takové vztahy bývají i přes jejich nestálost a proměnlivost vnímány emočně velice silně jako první lásky. (Langmeier 1998)

Důležitým tématem v období dospívání je bezpochyby také **sexualita**. V této vývojové fázi narůstá počet i diferenciací sexuálních aktivit. Vzhledem ale k faktu, že dle mého názoru se role klubu v tomto tématu nepromítne do takové míry jako u ostatních faktorů, nebudu tomuto tématu věnovat přílišnou pozornost. Vychovatel ve školním klubu by si měl být vědom, že probíhá v tomto směru určitý vývoj, který se týká v raných obdobích převážně objevování vlastního těla a s postupem času i intimní zkušenosti s opačným pohlavím. Toto téma je ale dle

mého názoru stále částečně tabuizováno a k dospívajícím se dostávají informace stále více a dříve formou internetu a médií, nežli díky rodičům a škole. Možná by právě klub mohl být určitým prostorem pro otevírání těchto složitých a osobních témat? To je ale otázka pro jiný výzkum.

Z výše popsaného můžeme tedy odvodit specifické vývojové problémy dospívajících v dnešní společnosti. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006) je pozorujeme v určitých rozporech.

5.2.2. Rozpor mezi fyzickou a sociální zralostí

Sekulární akcelerace posunuje dolní hranici dospívání, zatímco složitost společenských požadavků a nároky na profesionální vzdělání oddalují dosažení sociální zralosti. Výrazné je to v oblasti sexuální aktivity. Adolescent se na ni již cítí zralý a touží po ní, ale ze společenských důvodů ji musí odkládat.

5.2.3. Rozpor mezi rolí a statutem

Sociální status je soubor práv a povinností, které určují postavení jedince ve společenské hierarchii, zatímco sociální role jsou očekávání druhých, jak se bude příslušník dané skupiny chovat, případně co bude prožívat. V jednoduchých společnostech se obvykle status a role rovnají, nebo vhodně doplňují. V složité dnešní společnosti však dochází často k rozporům (např. poměrně jasně vymezený status vysokoškolského studenta x sociální role studenta tak, jak ho vidí většinová společnost).

5.2.4. Rozpor mezi hodnotami mladé a starší generace

Převratné technické a společenské změny s sebou nesou rozdíly v názorech, hodnotách a postojích. Starší generace lpí na svých hodnotách, mladá generace si hledá nové, což je do jisté míry přirozené. Je ale otázka, zda současný vývoj např. v informačních technologiích nerozdělil hodnoty generace příliš (průměrný věk uživatelů Facebooku x průměrný věk odpůrců Facebooku).

5.2.5. Rozpor mezi hodnotami rodiny a vnější společnosti

Rozpor mezi charakterem citových vztahů v rodině je během celého vývoje, v dospívání je však kritický. Dospívající již není vázán na normy a postoje svých rodičů, přemýšlí o věcech samostatně, je ovlivněn vrstevníky, kritizuje, revoltuje. Zvlášť výrazný bývá tento rozpor, pokud primární rodina sama je příslušníkem nějaké menšiny a dítě se snaží před většinovým vlivem „chránit“ (např. rodina Svědků Jehovových).

Závěrem k této rozsáhlé, ale zásadní, kapitole celkově vnímám u dospívajícího potřebu jistého, pevného a důsledného vedení, které se ale zásadně liší od vedení dítěte. S pevným vedením je také nutné současně poskytnout volnost v rozhodování, dostatek trpělivosti v citových výkyvech, dovolovat mu určitou příležitost k intimitě a podporovat jeho aktivity. Školní klub, jeho vychovatelé a organizace klubu by měla v těchto ohledech projevovat snahu porozumět svým členům a podporovat ho v rozvoji jeho hodnot a životních cílů. Projevovat zájem o jejich zájmy, podporovat a uznávat jejich silné stránky. Klub je ideálním prostředím pro vymezení jasných hranic s možností volnosti se rozhodovat, vést a zapojovat se do vrstevnických skupin stejného i opačného pohlaví. Síla zájmového vzdělávání ve školním klubu v těchto tématech by neměla být školou ani rodinou opomíjena. Věřím, že správně vytvořený a vedený školní klub může v životě a vývoji mladého dospělého mít velký pozitivní vliv.

6. Výzkum

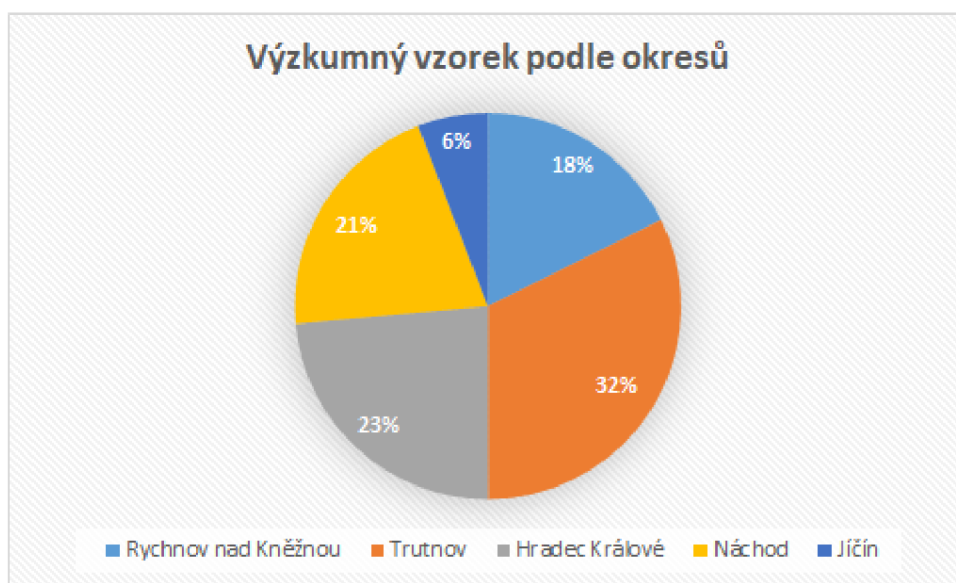
Vzhledem k realitě k značné neprozkoumanosti témat týkajících se školních klubů, jejich fungování a možných forem klubů v našem zájmovém vzdělávání jsem se uchýlil k použití kvalitativních přístupů ve výzkumu. Výzkumný design byl tedy zvolen, vzhledem k poznávání a popisování doposud neprozkoumaných teoretických i praktických poznatků, kvalitativního designu dle Švaříčka (2014). Byly využívány také příležitostné konzultace s Ing. et Bc. Stanislav Michkem, Ph.D. s cílem využít jeho bohaté zkušenosti a předchozí spolupráce s výzkumem ke zkvalitnění výzkumu práce. Vysvětlení výzkumného designu považujeme podle Pelikána (2007) za důležitý předpoklad k zajištění kvality výzkumu.

Hlavní cíl výzkumu – zjistit a prozkoumat, jakých podob nejčastěji nabývají školní kluby v praxi zájmového vzdělávání v českém školství, je téma doposud ve své formě uchopení nepopsáno. Výzkum tedy vytváří a představuje nové poznatky a tvoří tím novou teorii pro další možné výzkumy v okruhu tohoto tématu. Relevanci cíle prozkoumat a popsat možné formy fungování školních klubů našeho zájmového vzdělávání můžeme pozorovat v definování trojího typu cíle podle Maxwellova (2005) rozdělení:

- a) Cíl intelektuální spočívající v rozšiřování odborného poznání a přinesení nových poznatků do doposud poněkud nezkoumaného tématu školních klubů a poznání jejich různých forem jako zajímavých a silných prostředků pro výchovu dětí a mládeže ve volném čase.
- b) Cíl praktický spočívající v možnosti praktického využití práce pro školy, které se zúčastní výzkumného šetření (jako zpětná vazba na jejich školní kluby), které přemýšlí o otevření nových školních klubů (jako ukazatel možné dobré praxe a přínosů klubu), a pro vychovatele zájmového vzdělávání (jako ukazatel přínosů, příkladů dobré praxe a zefektivnění jejich práce).
- c) Cíl osobní osobním přínosu výzkumníka samotného při dalším vedení vlastního školního klubu na základní škole (jako ukázky dobré praxe a možnosti dalšího růstu).

6.1. Volba vzorku a místa výzkumu

Výzkumný vzorek i metody práce byly v původním záměru práce značně širší a rozsáhlejší, ovšem v nastalé situaci s globální pandemií viru SARS-CoV-2 jsem se rozhodl na zúžení výzkumného vzorku i využitých metod tak, aby výsledky stále byly relevantní bez nutnosti osobních kontaktů a návštěv. Výzkumným vzorek byl tedy zvolen ve školních klubech škol působících v Královéhradeckém kraji. Hlavním prostředkem pro hledání školních klubů se v prvních fázích stal rejstřík škol poskytovaný ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Ve vyhledávání bylo dále specifikováno vyhledávané zařízení (G22, Školní klub) a Královéhradecký kraj (CZ050, Královéhradecký kraj). Nebyl brán ohled na zřizovatele škol, které školní kluby provozuje, ani jejich ředitele. Výsledkem byl výsledek, kde zadaným podmínkám vyhovuje 34 škol/zařízení v 34 právnických osobách. Největší koncentrace školních klubů v kraji připadá na okres Trutnov, který zastává 32 % celkového počtu klubů v kraji s jedenácti školními kluby. Následující graf ukazuje celkové rozdělení koncentrace školních klubů dle okresu místa působnosti v Královéhradeckém kraji.



Graf 01: Rozložení školních klubů dle okresů v Královéhradeckém kraji

Všechny kluby zapsané v rejstříku škol byly vypsány do tabulky v programu excel a bylo jim přiděleno číslo pro jejich další jednoduché zpracování. V dalším kroku byly pomocí internetového vyhledávání do tabulky přidány webové stránky škol spolu s prvními pocity a jednoduchými kódy pro další práci se seznamem klubů.

Prvním cílem pro práci s weby škol bylo nalezení informací o aktivním fungování školních klubů, jelikož jejich aktivitu a obsazenost z rejstříku škol nelze vyčíst, jelikož jsou zde poskytnuty pouze informace o datumu zápisu zařízení do rejstříku a datum zahájení činnosti. Dalším dílčím cílem bylo nalézt základní informace o školním klubu, kontakt na vedoucího či ředitele daného zařízení.

Hlavní cíl vyhledávání a zpracovávání informací o školních klubech byl ovšem nalézt a dále pracovat se ŠVP daného zařízení, jako základním a nosným dokumentem o práci a možné typologii daného školního klubu. Pokud nebyl ŠVP na stránkách poskytnutý (nebo nebyl k nalezení), informace o školním klubu jsem pokusil získat z ŠVP kombinovaného se školní družinou, ŠVP celé školy a v poslední možnosti také řádu školního klubu.

Výsledkem popsané práce s webovými stránkami škol a jejich školních klubů bylo ustanovení výzkumného vzorku v podobě jednadvaceti školních klubů, které budu dále zkoumat. Určené číslo vzniklo z vyřazení klubů, ke kterým chybí zásadní informace o jejich pravidelné činnosti a provozu, nebo chybí základní dokumentace ve formě ŠVP nebo provozních řádů. Takové kluby nelze dle mého názoru bez jejich přímého navštívení validně popsat. Takové návštěvy a pozorování není v již popsaných současných podmínkách možné. Z výběru byl vyřazen i klub, ve kterém osobně působím, aby nebyla ohrožena výzkumná objektivita práce. Již v této fázi je, dle mého názoru, vidět veliké rozdíly škol ve vnímání nejen školních klubů, ale také důležitých dokumentů organizace (například ŠVP) jejich buďto úplnou nepřítomností nebo na první pohled nedostatečným zpracováním.

Na základě provedeného předvýzkumu, který spočíval v analýze webových stránek zvolených škol a jejich školních klubů byly zvoleny dílčí výzkumné otázky:

1. Jakých specifických typů nabývají školní kluby v ČR?
2. Jak ovlivňuje klub a jeho specifika jeho členy?
3. Jaké faktory se nejvíce podílí na typologii klubu?

Otázky mi dovolí porozumět a popsat dosud nepopsané charakteristické typy školních klubů a jejich využití. V čem jsou specifické dané typy klubů a jak se liší jejich působení na vývoj a vzdělávání jejich členů.

6.2. Výzkumný design

Ve výzkumu bude využito dvou metod. Obsahové analýzy dokumentů (6.2.1) a polostrukturovaných rozhovorů (6.2.3). Jako primární technika pro sběr informací pro naplnění cíle práce bude provedena analýza dokumentů nashromážděných v první části výzkumu. Především se bude analýza týkat ŠVP jednotlivých školních klubů, ale také několika řádů školních klubů. U použitých řádů školních klubů můžeme ovšem pozorovat značnou podobu a blízkost s ŠVP. Těžko říct, zda se při zpracování těchto řádů postupovalo podle pravidel zpracovávání ŠVP, nebo byl dokument zařízením pouze špatně zařazen, nebo bylo zpracování dokumentu inspirováno ŠVP jiného zařízení stejného typu. Pro potřeby práce to ovšem znamená, že můžeme použité řady u zařízení bez ŠVP považovat za validní náhradu. Všechna poskytnutá ŠVP jsou zpracována dle zákona a obsahují všechny povinné informace.

U všech ŠVP bude provedeno tematické kódování dle Švaříčka (2014), které začne na úrovni otevřeného kódování všech ŠVP školních klubů. Další kategorizace bude ovšem provedena pouze v rámci jednotlivých školních klubů. Díky tomuto přístupu získám určitý rozdílný pohled na stejný jev – v mém případě školního klubu. Výsledkem bude tedy určitá, doposud nepopsaná, typologie školních klubů. Jednotlivé typy klubů, pokud výzkum nějaké potvrdí, budou charakterizovány a popsány s ohledem na výzkumné otázky.

Jako druhá metoda bude využito polostrukturovaných rozhovorů. Následně bude z každého typu školních klubů vybrán popsanou metodou jeden zástupce, se kterým bude veden polostrukturovaný rozhovor s cílem dále validovat získané závěry analýzy ŠVP.

6.2.1. Analýza dokumentů školních klubů

Celkem z 34 výsledků školních klubů získaných díky rejstříku škol bylo redukováno na 21 školních klubů z výše popsaných důvodů. Z těchto 21 případů zastával 12 případů dokument ŠVP, dalších 5 případů řád školního klubu s velkou podobností ŠVP a 4 případy pouze řádů školních klubů, ze kterých byly informace pouze omezené. Všechny dokumenty byly podrobeny otevřenému kódování podle Švaříčka (2014). Kódování a tvorba kategorií proběhla v programu ATLAS.TI, kde průběhem kódování vzniklo 142 kódů. Kódy byly v každém analyzovaném dokumentu kategorizovány. Jednotlivé kategorie všech analyzovaných dokumentů byly vyvinuty pro každý případ zvlášť. Jednotlivým případům poté bylo přiděleno krátká deskripce, která o případu informuje. Vyvinuté kategorie jednotlivých případů se dále sledovaly a hledají se stejné nebo podobné kategorie slučitelné do jedné nad-kategorie.

Výsledkem je tabulka nově definovaných typů klubů a jejich rozdílné přístupy k jednotlivým kategoriím. Typy klubů budou dále více popsány a proběhne zamyšlení nad jejich specifickým působením na členy, a nad vlivem pedagoga na daný typ klubu.

Případy – krátká deskripce:

- a. Školní klub s vlastním prostorem, pevně stanovenou strukturou a výběrem volnočasových aktivit. Aktivně vede členy ke kvalitnímu trávení volného času. Dle předem připraveného plánu, který pomáhají tvořit, jsou jim nabízeny volnočasové aktivity širokého spektra. Školní klub začíná denně v 13:00 a končí v 16:00, je určen pro děti od 4. do 9. třídy základní školy. Školní klub má dobře zpracované jak ŠVP tak řád klubu.
- b. Školní klub navštěvují především žáci dojíždějící do školy ze spádových obcí a čekají na autobusové spojení nebo odvoz ze strany rodičů. Při čekání a pobytu ve školním klubu mají možnost využívat vlastní místnosti i okolí školy.
- c. Dobře vybavený školní klub pro žáky druhého stupně. Bez vlastní místnosti. Nabízí širokou škálu volnočasových a zájmových aktivit, stejně jako kroužků. Účastníci jsou vedeni k osobnímu rozvoji, hodnotám a samostatnosti. Je kladen důraz na individuální přístup. Přehledně a dobře zpracované ŠVP.
- d. Školní klub pro žáky druhého stupně popsán pouze vnitřním řádem. Nabízí zájmové, odpočinkové a rekreační činnosti s cílem podporovat účastníky v efektivním využívání jejich volného času. Klade důraz na budování pozitivních vztahů a věkové a individuální potřeby a zvláštnosti jeho členů. Odkazují na ŠVP, které ovšem není na stránkách školy dostupné.
- e. Klub, který je v ŠVP popisován společně se školní družinou. Funguje podle plánovaného týdenního a denního rozvrhu. Pravidelně střídá klidné a pohybové činnosti, odpočinek. Střídá organizované a spontánní činnosti. Do klubu dochází žáci od 4. do 9. třídy a jsou podporováni a motivováni k smysluplnému trávení volného času a jejich všestrannému vývoji.
- f. Školní klub, řídicí se dle dokumentů pravidly volného času, zajišťuje náplň volného času jeho účastníků před a po vyučování. Jeho činnost se řídí podle denního plánu, ale klade důraz na střídání organizované činnosti s činností volnou a spontánní. Členové mají možnost oceňovat ostatní, přinášet své názory a zapojovat se do řešení různých situací.

- g. Klub primárně pro žáky od 4. do 9. třídy řídicí se podle svého ročního plánu. Zaměřuje se na kvalitní zájmové vzdělávání a podporu dětí v kvalitním trávení jejich volného času. Respektuje individuální potřeby jeho členů a přizpůsobuje tomu své prostředí i nabídku činností.
- h. Zajímavý koncept klubu pro první i druhý stupeň, kde mají přednost žáci 4. a 5. třídy spolu s žáky dojíždějícími. Primární náplní klubu jsou zájmové kroužky klubem nabízené, dále potom příprava na školní vyučování. Rekreační a odpočinková činnost má své místo v pozadí.
- i. Školní klub, jehož primární formou činnosti jsou zájmové kroužky, kterých má pestrou nabídku. Kompenzace jednostranné školní zátěže, osvojení nových dovedností a motivace k další zájmové činnosti jsou zde spolu se schopností respektovat práci jiných jedny z hlavních cílů.
- j. Klub, který poskytuje pouze omezené informace o jeho koncepci a cílech. Primárně pro své členy zajišťuje v odpoledních hodinách zájmové kroužky a dohled nad dětmi dojíždějícími.
- k. Kvalitně popsany a zajímavý školní klub bez vlastních prostor, který primárně provozuje řízenou organizovanou činnost a příležitostné akce k aktuálním tématům. Nabízí zájmové aktivity různých zaměření, dále také přípravu účastníků do sportovních tříd. Pedagog zde působí jako průvodce, který nabízí organizované aktivity a těmi je provází. Smysluplné trávení volného času účastníků je důležitým cílem klubu. Zajímavá je také nabídka spoluúčasti rodičům účastníků.
- l. Školní klub s vlastní místností, jehož činnost primárně vychází ze zájmu žáků a jejich specifických potřeb. Kultivuje sebepoznání, sociální vztahy ve skupině, samostatnost a zdravé sebehodnocení. Klub dává prostor jak nabídce širokého spektra aktivit, tak volné a spontánní činnosti. Účastníci mají možnost aktivně ovlivňovat a vybírat skladbu činností. Primárně je určen pro druhý stupeň základní školy.
- m. Klub s vlastními prostory a zaměřením na zájmovou činnost závislou na individuálních potřebách svých účastníků. Cílem je naučit smysluplnému využívání volného času, spolupráci a respektu sebe i druhých. Velká pozornost je směřována na prostředí, jeho estetiku a podnětnost.
- n. Školní klub s dlouhou otevírací dobou, většinu dnů funguje až do 18:00. Zaměřuje se na odpočinkové, relaxační a zájmové činnosti a přípravu na vyučování. Na tvorbě programu se podílí účastníci klubu a připravují týdenní plány.

- o. Klub sídlící v počítačové učebně, zaměřující se převážně na zájmové kroužky a zájmovým aktivitám v oblasti IT. Částečně poskytuje také další zájmové a rekreační aktivity žákům druhého stupně. Skladba činností je přizpůsobována individuálním možnostem každého účastníka.
- p. Školní klub, zaměřen ovšem pouze pro děti prvního stupně. Vnímají věkovou rozdílnost dětí a jejich docházku na kroužky jako překážky v jejich činnosti, která probíhá kombinací spontánních a organizovaných aktivit skupinových i individuálních. Zdá se, že činnosti připravují pouze z povrchně popsaného důvodu, “aby měly děti z čeho vybírat”.
- q. Stručně dokumentovaný školní klub pro druhý stupeň poskytující otevřenou nabídku organizovaných aktivit i prostor pro spontánnost ve vlastních prostorách. Motivují účastníka k variaci jeho činností, nezaměřovat svou aktivitu pouze na velmi omezený okruh stále stejných aktivit. Podporují komplexní osobnostní rozvoj dítěte.
- r. Školní klub s omezeným provozem a bez vlastní učebny, určen pro první i druhý stupeň. Formálně představuje pouze prostor pro členy klubu pro trávení času mezi 13:00 a 14:00. Pedagog slouží primárně jako dozor, podílí se spolu s účastníky ale také na tvorbě činnosti klubu.
- s. Klub sloužící jako překlenovací prostor pro žáky druhého stupně mezi dopoledním a odpoledním vyučováním. Primárně zajišťuje tedy pouze dohled nad žáky v této době. Klub dle dokumentů může zřizovat zájmové kroužky i další činnosti, pravděpodobně ovšem zřizovány nejsou.
- t. Zajímavý a kvalitně popsaný školní klub pro druhý stupeň základní školy. Nabízí jak organizovanou činnost, tak prostor pro volnou a spontánní aktivitu pro své členy. Dbá na princip dobrovolnosti a všestranný rozvoj svých členů. Zajímavostí je zapojení fungování školního klubu v době distanční výuky do ŠVP.
- u. Školní klub fungující pro 3. a 4. třídu základní školy. Účastníci mají možnost spolurozhodovat při formování činnosti klubu, podílet se na plánování akcí, diskutovat a přinášet nové podněty a námítky.

6.2.2. Výsledky analýzy

Po rozdělení kódů do kategorií pro každý případ, následné porovnání a řazení do nad-kategorií vypsalo v rozdělení zkoumaných klubů do čtyřech základních typů. Všechny typy klubů sdílí sice společné označení školní klub, a tím také dle zákona určitá pravidla činnosti a organizace. Tyto pravidla činnosti a organizace se ale jednoduše dají vyložit různými způsoby. Různými cestami se tedy pod stejným označením školní klub nalézáme různé typy školních klubů. U většiny klubů najdeme tedy velké podobnosti v některých kategoriích, stejně jako zásadní rozdíly v kategoriích jiných. Některé tyto rozdíly jsou svým způsobem tak zásadní, že rozdělení zkoumaných klubů do jednotlivých typů školních klubů bylo velice intuitivní. Vzniklá typologie klubů obsahující typy klubu

- komplexně rozvojový typ klubu
- družinový typ klubu
- kroužkový/zájmový typ klubu
- čekárenský typ klubu

Tabulka 2: typologie klubů dle vzniklých kategorií

	Formy činnosti	Práce pedagoga	Pravidla a požadavky	Prostředí	Přístup a podpora	Účastník zájmového vzdělávání
Komplexně rozvojový typ	kombinace organizovaných a spontánních činností, vychází ze zájmu účastníka	průvodce, parťák, mediátor	spolupráce na tvorbě a společné formování pravidel	vlastní prostory, různé druhy prostředí, možnost formování prostředí	individuální přístup, komplexní podpora rozvoje osobnosti, vysoká participace	druhý stupeň ZŠ
Družinový typ	kombinace organizovaných a spontánních činností, vychází ze zájmu pedagoga	dohled, vůdce, nositel pravidel a řešitel problémů	pevně stanovená pravidla, možnosti připomínek	vlastní prostory, různé druhy prostředí, možnost formování prostředí	Komplexní podpora rozvoje osobnosti	první stupeň ZŠ
Kroužkový typ	převážně organizovaná činnost	dohled, řízení aktivit, mistr zájmu	předem pevně stanovená pravidla	bez vlastní místnosti, omezená možnost formování prostředí	individuální přístup zaměřen na rozvoj v jedné oblasti/jednom zájmu	druhé stupně ZŠ, žáci stejných zájmů
Čekárenský typ	spontánní činnosti, krácení času čekání na dopravu/vyučování	dohled	pevně stanovená pravidla	bez vlastní místnosti	x	žáci dojíždějící / žáci s odpoledním vyučováním

6.2.2.1. Kluby komplexně rozvojového typu

Kluby komplexně rozvojového typu jsou prvním a nejvíce zastoupeným typem klubů. Jejich koncepce a provoz nejvíce kopíruje obraz školních klubů dle vyhlášky o zájmovém vzdělávání, drží se zásad výchovy ve volném čase a zájmového vzdělávání s ohledem na vývojové a individuální potřeby svého účastníka. Ve formách činnosti převažuje správná a zdravá kombinace spontánních a volných činností účastníků s nabídkou organizovaných činností vznikajících jak u pedagoga, tak u členů klubu. Oba druhy těchto činností vycházejí ze zájmů a potřeb účastníků a jsou vedeni a podporováni v těchto činnostech a nabídkách. Takové nabídky a propagace zájmů vede nejen k prohloubení daného zájmu u daného člena klubu, ale také rozšíření obzorů a objevení nových zájmů pro všechny ostatní členy klubu, kteří mají možnost se do takových aktivit připojit. Nabízením a řízením zájmových aktivit v klubu se také členové klubu učí, jak předávat informace a vést danou aktivitu, mají možnost vyzkoušet a naučit se novým vůdčím dovednostem. Formování nových a prohlubování nových sociálních vztahů můžeme také v nabídce a řízení jednotlivých aktivit formovat. K tématu náplně aktivit školního klubu se v tomto typu klubu silně váže také princip dobrovolnosti a volby. Kluby tohoto typu aktivně zapojují své členy do nabídky a přípravy aktivit školního klubu. Mají možnost nabízet činnosti, aktivity a dobrovolně se k nim připojovat anebo namítat. Tím vznikají příležitosti k debatám a hlasování. Zažijí demokracii, prohru i výhru, naučí se domlouvat a správně komunikovat se skupinou, argumentovat pro i proti názorům i návrhům. Dostávají tak možnost i účastníci, kteří excelují více v řečnických a vůdčovských dovednostech než v těch fyzických. Kluby dávají možnost plánování aktivit, činností a akcí také v dlouhodobém měřítku, učí tak své účastníky, jak plánovat a správně pracovat se svým časem. Kluby komplexně rozvojového typu nabízí také možnosti účastnit se zájmových kroužků, nikdy ovšem zájmové kroužky nenahrazují činnost klubu, fungují jako paralelní nabídka další činnosti vedené většinou externím pracovníkem. Klub funguje v průběhu kroužků dále pro účastníky, které se kroužku neúčastní.

Práce pedagoga je v tomto typu školního klubu oproti ostatním typům klubu, dle mého názoru, nejnáročnější. Pedagog má spoustu zodpovědnosti a úkolů ve školním klubu, ale zároveň se snaží co nejvíce předávat zodpovědnost členům klubu. V ideálních podmínkách pedagog sleduje a stále nacíťuje atmosféru ve školním klubu, individuální potřeby a rozpoložení jeho členů, nabízí a účastní se aktivit. Aktivně pedagogizuje prostředí. Dále buduje pozitivní, kamarádké ale respektující vztahy se členy klubu a zároveň zajišťuje a aktivně i pasivně hlídá bezpečnost prostředí ve kterém se klub právě nachází. Pokud se naskytne nějaký problém nebo

překážka, aktivně se snaží ne samostatně situaci vyřešit, ale pedagogizovat ji a využít členy klubu k jejímu vyřešení. V případě mezilidských vztahů, které dokáží v tomto vývojovém stádiu značně kolísat přebírá roli mediátora a snaží se účastníky dovést ke společnému řešení a pokud možno usmíření. Musí zároveň ale nést dostatečný respekt a autoritu, aby pokud situace jinak nedovolí, mohl jasně a rázně zasáhnout.

V kategorii pravidel a požadavků je v klubu komplexně rozvojového typu specifická vzájemná spolupráce pedagoga a účastníků klubu v tématu pravidel, jejich koncepci a dodržování. Tvorba pravidel často vychází ze spolupráce vedoucího pedagoga klubu a členů klubu, kteří mohou pravidla navrhnout, upravovat nebo některým pravidlům namítat. Pedagog by měl v tomto směru vycházet účastníkům vstříc, s ohledem na koncept školy a školní řád (popřípadě i ty je možné změnit). Přece jen jsou rozumně nastavená a srozumitelná pravidla jednou z hlavních podmínek pro společnou tvorbu příjemného a bezpečného prostředí. Pravidla by měla ve školních klubech být přizpůsobována potřebám účastníků a také moderní době a jejich technologiím. Místo zakazování mobilních telefonů a dalších elektronických zařízení spíše hledat cestu, jak využívat tyto zařízení smysluplně a bezpečně. To ovšem klade další požadavky na pedagoga, který by musel dané zařízení umět používat v takové míře, aby byl mohl těchto cílů schopen dosáhnout. Celková pravidla školního klubu by poté měla mít své jasné místo v prostorách klubu a jejich nositelem by měli být všichni účastníci školního klubu.

Kategorie prostředí byla u klubů komplexně rozvojového typu podobná s typem družinovým, kde jediné tyto typy měly ve většině případů luxus vlastního prostoru. Vlastní prostor klubu dovoluje vytvářet svou vlastní tvář a kulturu, účastníci mají nějaký vlastní bezpečný a podnětný prostor. Účastníci mohou tento vlastní prostor utvářet a formovat dle vlastních potřeb a stylu. Zároveň by ale měli přebírat odpovědnost za jeho čistotu a údržbu, máme tak možnost v nich budovat odpovědnost za prostor a věci, které nám patří. Uvědomují si potom nejen jejich cenu, ale také cenu lidské práce. Pestrost a diverzita vybavení školního klubu je také jedním z důležitých znaků tohoto typu klubů. Široká nabídka aktivit vyžaduje také velkou vybavenost. Již zmíněný dosah moderní doby, informačních a komunikačních technologií a sociálních sítí je i v této kategorii znatelný. Kluby mají ve svém arzenálu notebooky, počítače i tablety a mobilní telefony. U komplexně rozvojového typu klubů ovšem stále panuje jakýsi strach a často je práce s těmito prostředky silně omezována. Velký důraz u tohoto typu klubů je na bezpečné prostředí, a to jak z pohledu vybavení a fyzického prostoru, tak z pohledu psychosociální pohody a prevence sociálně patologických jevů. Tyto typy klubů také dávaly důležitost

cílenému a pravidelnému využívání venkovních prostor a přírody – hřišť, parků a lesů. Takové využití otevírá další možnosti aktivit, převážně tělovýchovným a přírodovědným. Aktivně pěstují u účastníků kladný vztah k přírodě a rozšiřují myšlenky ochrany životního prostředí a všech živých tvorů.

Kategorie přístupu a podpory se v klubech komplexně rozvojového typu nejvíce promítá ve značné míře individuálního přístupu k jednotlivým účastníkům a velké podpory jim poskytované. Podporu zde nachází účastníci ve všech oblastech jak jejich tělesného vývoje, sociálních tématech, tak ve školních a zájmových tématech. Podporuje se rozvoj jejich vlastních zájmů, jak už bylo zmíněno, tak v objevování nových zájmů. Budují se základy samostatnosti a průběžně se prohlubuje, přebírají odpovědnost a jsou schopni komunikace, domluvy a řešení problémů. Poskytuje se jim velká možnost participace v oblastech již výše popsanych (pravidla, činnost, prostředí). Všechny zmíněné přístupy jim v budoucnu dovolí být plnohodnotným a ceněným členem společnosti.

Kategorie účastníků zájmového vzdělávání se ukázala v jednoznačném zaměření komplexně rozvojových školních klubů na žáky druhého stupně základních škol. Pro celkovou dobrou funkci všech popsanych činností, práce, přístupů a pravidel je tato kategorie zásadní. Pokud chceme aplikovat výše zmíněné metody specifické pro školní kluby tohoto typu, musí naše práce směřovat právě na věkovou skupinu od konce mladšího školního období až hluboko do období dospívání. Pokud bychom chtěli některé specifické metody práce použít v práci s mladšími dětmi, výsledky by nemusely odpovídat očekávání a část z nich by ani nefungovala. Práce s touto věkovou skupinou je značně specifická.

6.2.2.2. Kluby družinového typu

Školní kluby tohoto typu mají s již popsáním komplexně rozvojovým typem školního klubu spoustu společných prvků. Nejvíce se ale rozchází ve velice zásadní kategorii – účastník zájmového vzdělávání. Jejich cílová skupina, a tedy celkové zaměření tohoto typu školních klubů, jsou pouze žáci prvního stupně základní školy. Tomu poté také odpovídají ostatní zkoumané kategorie typu školního klubu.

Ve formách činnosti se kluby družinového typu také převažuje zdravá kombinace spontánních a volných činností účastníků s nabídkou organizovaných činností. V klubech typu družinového ovšem tyto organizované činnosti převážně vznikají z iniciativy pedagoga, který dané činnosti celkově organizuje. Role dětí v tomto druhu klubu zůstává převážně u účastníka, nikoli

organizátora. Pokud se ale takové možnosti nebo potřeby naskytnou, je ideální s nimi pracovat a rozšiřovat i tyto dovednosti. Pokud je tedy organizátor vychovatel, vychází organizovaná a zájmová činnost v těchto typech klubů převážně z jeho osobních zájmů a dovedností. Výhody v tomto případě můžeme sledovat v představování nových a pro děti zatím neznámých zájmů a činností. Nevýhoda přichází ovšem v okamžiku, kdy se dítě věnuje zájmům takovým, které z různých důvodů nemůže pedagog poskytnout. V tu chvíli je pro děti ještě moc náročně aktivitu připravit a zorganizovat samostatně a pedagog může poskytnout pouze omezenou podporu. Ideální je tedy mít v týmu pedagogů lidi s různými a pestrými zájmy, které mohou nabízet. Další typickou věcí pro klub družinového typu je také určitá, i když omezenější, možnost volby a participace. Před děti jsou pokládány možnosti volby menšího měřítka, často v měřítku aktivit, o kterých mohou svobodně jako skupina rozhodovat. Tyto možnosti volby ale často nemají zásadnější nebo trvalejší dopad na průběh dne, týdne nebo klubu celkově. Důležitost i této omezenější možnosti volby a participace je ovšem velice vysoká a pomůže dítěti v dalším vývoji a cestě kupředu.

Kategorie práce pedagoga byla často popisována kódy jako dohled nad účastníky, zajišťování bezpečnosti. Celkově můžeme roli pracovníka v klubu družinového typu vnímat jako více vedoucí roli “náčelníka”, který se stává hlavním nositelem pravidel, hlavním soudcem a řešitelem vzniklých problémů a náročných situací. Navazuje také kladné a blízké vztahy s účastníky klubu, ale vzhledem k věku účastníků v tomto typu klubu si také více hlídá své hranice a snaží se nenahrazovat funkci a práci rodičů.

Pravidla a požadavky jsou v klubu družinového typu stanovena jasně a srozumitelně už od samotného začátku. Účastníci mají jen omezený prostor pravidla měnit, jejich prostorem se stává jejich právo na vyjádření námitek. To, co s takovými námitkami určitý pedagog nebo klub celkově naloží nejsou popsány. Na pravidla je v těchto typech klubů tedy kladen nejvyšší důraz v jejich srozumitelnosti. Pedagogové by měli být schopni reagovat na časté otázky “proč?” od dětí, pro které jsou některá specifická pravidla náročná na pochopení.

Vlastní místnosti jsou u družinových typů klubů standardem. Stejně tak v těchto typech klubů sledujeme snahu o střídání různých druhů prostředí, především vidíme střídání známého vnitřního prostředí za prostředí venkovních školních hřišť a školních zahrad. Sledujeme zde také jakýsi patent střídání těchto prostředí v předem plánovaném rozvrhu. Takový jasný rozvrh opět může pomoci jak rodičům v jejich očekávání od klubu a činnosti dítěte v něm, ale také dětem samotným. Může jim to přinést jasný důvod, proč se do družiny těšit, nebo naopak

dostatečný čas na smíření se s realitou nechtěné činnosti předem. Účastníci v družinovém typu klubu mají také částečnou možnost na formování a ovlivňování prostředí okolo nich. Tato možnost se týká v tomto typu klubu hlavně vystavováním nějakých výrobků a výkresů, které vznikly v rámci vlastní nebo zájmové činnosti klubu. Takové výrobky mají možnost vystavovat na různých k tomu určených místech, tím formují a podílejí se na tvorbě příjemného a podnětného prostředí. Na zachování vysokého standardu bezpečného prostředí v tomto typu klubu dohlíží hlavně pedagog. Dohlíží a zajišťuje bezpečí prostoru, manipulace s předměty, okny, dveřmi a dalšími potenciálně nebezpečnými prostředími nebo předměty. Soustředí se na sociální situaci a vztahy účastníků ve školním klubu, je jim oporou a pěstuje důvěru. Je důležité, že pokud se dostane účastník do náročné situace, bude si vědom nabídky a možnosti pomoci u pedagoga klubu.

Blízce svázaná je v tomto typu klubů s bezpečným prostředím také kategorie přístupu a podpory. Podpora dítěte v jeho všeobecném a rovnoměrném vývoji je v těchto typech klubu zmiňována nejvíce a je na ni směřována nejvyšší pozornost. Důležitou je také v těchto typech podpora dítěte v jeho nyní větším odpojení od rodiny a dlouhému trávení času ve škole, převážně u prvních tříd.

6.2.2.3. Kluby kroužkového/zájmového typu

Kluby tohoto typu se vyznačují svou odlišností od ostatních typů klubů v několika popsáných kategoriích. Zajímavá je také jejich společná vlastnost v rozpracovanosti ŠVP. Mimo jeden případ byly všechny kluby tohoto typu popsány pouze pomocí provozního řádu školního klubu, ŠVP nebylo součástí jejich dokumentace.

Formy činnosti tohoto typu klubu se skládají téměř zcela ze zájmových kroužků nebo z monotematické zájmové činnosti – zaměřené na jeden zájem/téma. Většinu času činnosti klubu se tedy účastníci věnují plně organizované činnosti, nebo částečně volné a spontánní práci v rámci jednoho zájmu nebo tématu. Účastník se tedy na začátku svého působení v klubu rozhoduje, do jakého zájmového kroužku se připojí a do klubu dochází jen právě na danou aktivitu v daný čas. Pro volnou a spontánní činnost v tomto typu klubů bývá možná jen v časech před a po vybraných zájmových aktivitách. Tento čas je ovšem velice omezený a často zaměřený jen na přípravu na nadcházející zájmovou činnost. Zájmové činnosti a kroužky vychází ze společného zájmu pedagoga a účastníků. Pokud by pedagog zájem nesdílel, kroužek by nebyl. Pokud by zájem nesdíleli účastníci, do klubu nechodí.

Předchozí myšlenky se také pojí s kategorií práce pedagoga, kdy v tomto typu klubů můžeme sledovat značné rozdíly od ostatních typů klubů. Školní klub často pořádá několik kroužků a zájmových aktivit za sebou, nebo i ve stejnou dobu. Pedagogové často dochází a organizují pouze jednu nebo dva zájmové kroužky a poté odchází a začíná kroužek jiný. Práce pedagoga v tomto typu klubu se blíží nejvíce práci učitele. Je to obvykle znalec nějakého zájmu nebo oboru, který prohlubuje zájem dětí v té stejné oblasti. Jeho hlavním posláním je tedy řízení jím připravených zájmových činností a obstarávání dohledu nad účastníky v průběhu kroužku.

Kategorie pravidel a požadavků se v tomto typu klubu formují také s ohledem na typy zájmových činností, které školní klub připravuje. Jsou proto pevně stanovena a účastníkům často připomínána. Účastníci nemají možnost pravidla nějakým způsobem a diskuzí upravovat nebo s nimi dále pracovat. Jsou jasně popsána v řádu školního klubu a jsou účastníkům na očích. Mají svoje pevné odůvodnění, ale účastníci s nimi nejsou jasně srozuměni. Často se dle typu dokumentu zdá, že jsou uvedena pouze jako jakási ochrana školy a pedagogů, pokud by mělo dojít k nějakému úrazu.

V kategorii prostředí bylo jasně znatelné, že kluby tohoto typu primárně využívají různých prostor školy, nemají vlastní místnost. Často je volba místnosti závislá právě na zájmu, kterému se daný klub věnuje. V některých případech se klub po každé zájmové činnosti přesouvá do jiných prostor, může probíhat i v několika místnostech současně. Účastníci také vzhledem k uvedeným důvodům nemají možnost prostředí okolo sebe nějakým způsobem formovat a přizpůsobovat ho vlastním představám.

Kluby kroužkového/zájmového typu se zaměřují na co největší zastoupení individuálního přístupu k účastníkům zájmového vzdělávání. Soustředí se, aby se účastník opravdu zlepšoval a rozvíjel v rámci svého vybraného zájmu, byl hrdý na své pokroky a mohl se zdravě hodnotit na základě jeho práce.

Účastníci zájmového vzdělávání v klubech tohoto typu jsou dle dokumentů spíše žáci druhých stupňů. Vybírání a přijímání jsou ale účastníci především dle typu zájmové činnosti. Často v tomto typu klubů tedy vznikají skupiny účastníků se sdílenými zájmy.

6.2.2.4. Kluby čekárenského typu

Posledním využívaným vzniklým typem klubů jsou kluby čekárenského typu. Tyto kluby tvořily ve výzkumném vzorku spolu s kluby družinového typu nejméně časté zastoupení. Jejich otevírací doba je značně omezená a obvykle trvá pouze pár hodin denně. Hlavní formu jejich

činnosti představují volné a spontánní činnosti klidové i aktivní, které organizují a vychází z účastníků samotných, pedagog má ovšem také možnost nabízet aktivity. Slouží pro zkracování času, kterou účastníci v klubu tráví při čekání na hromadnou dopravu, odpolední vyučování nebo rodiče.

Pedagog v tomto typu klubů funguje převážně jako dozor, je podporován k vlastní práci a nedává se mu nutnost přímé práce s účastníky. Nabízet činnosti z vlastní iniciativy může, není to ovšem požadováno. Spojená s prací pedagoga je také kategorie přístupu a podpory, která v tomto druhu klubu měla opravdu nízké kódové zastoupení. Jeden z mála přístupů, které se objevují jsou participativní přístupy, kde mají účastníci možnosti částečně rozhodovat o obsahu denní činnosti klubu, tyto přístupy se týkají hlavně místa trávení svého klubového času.

V kategorii pravidel a požadavků v tomto typu klubu sledujeme jasně stanovená a pevná pravidla, která z velké části kopírují školní řád a velice se tedy podobají těm školním. Účastníci mají sice, dle jejich práv, možnost předkládat námítky na existující pravidla, které se dále předkládají vedoucím pracovníkům klubu/školy. Další možnosti podílení se na tvorbě pravidel nemají. V obou případech zde sledujeme velkou pozornost dokumentů na požadavky na účastníka na dodržování pravidel, jinak může očekávat určité postihy.

Čekárenský typ klubů nedisponuje vlastní místností, využívá tak různých místností školy, převážně učeben, venkovních hřišť a zahrad. Můžeme tedy sledovat využívání jak vnitřních, tak vnějších prostor, i když není v jejich dokumentech popsán význam takového využívání a střídání prostor.

Účastník zájmového vzdělávání v klubech čekárenského typu může být žák prvního i druhého stupně základní školy. Hlavním ukazatelem v této typologii klubu je ovšem zaměření na žáky, kteří mají odpolední vyučování a na žáky dojíždějící. Žákům čekajícím na odpolední vyučování poskytuje prostor pro trávení volného času mezi předchozím vyučováním a odpoledním vyučováním. Žákům dojíždějícím poskytuje prostor pro trávení času mezi koncem vyučování a jejich cestou hromadnými prostředky domů, často do přilehlých vesnic.

6.2.3. Rozhovory s pracovníky klubů

Jako validační prostředek k provedené analýze dokumentů a vzniklé typologie klubů byly kontaktováni vedoucí a pracovníci klubů s žádostí o účasti na krátkém polostrukturovaném rozhovoru na téma jejich školního klubu. Cílem bylo upevnit výsledky analýzy a potvrdit existující typologii školních klubů. V rámci výběru výzkumného vzorku byly vybrané kluby záměrným výběrem (Gavora, 2010). Z každého typu klubu budou vybrány kluby na základě dostatečného a kvalitního zpracování dokumentů – zapadá nejlépe do typologie. A na základě nedostatečných a neúplných informací – pro doplnění informací z analýzy.

V průběhu oslovování vybraných školních klubů se ovšem u některých typů klubů ukázala značná náročnost dostat se přímo k vychovatelům a vedoucím školního klubu. Zajímavě se dá pozorovat jistá spojitost s kvalitou a kvantitou klubem poskytovaných informací a dokumentů s oslovitelností a dostupností daných klubů za účelem výzkumu. Kluby a školy, jejichž dokumenty a webové stránky klubu byly v dobrém stavu měli také dostupné přehledné kontakty na jednotlivé pracovníky. Kluby a školy s omezenými nebo chybějícími dokumenty pro školní klub často poskytovali pouze kontakty přímo na školy a jejich kanceláře, což hledání respondentů pro rozhovor značně ztížilo.

Celkově tedy bylo osloveno jedenáct škol a školních klubů s žádostí o poskytnutí rozhovoru na téma jejich školního klubu. Byly osloveny všechny kluby družinového typu (3), z těchto oslovení se podařilo získat pouze jeden možný rozhovor. Stejně tak byly osloveny všechny kluby typu čekárny (3), kde jsem byl schopen také domluvit pouze jeden rozhovor. U těchto typů klubů se tedy uplatnil výběr částečně dle dostupnosti (Gavora, 2010). V tomto konkrétním případě si ovšem nemyslím, že by Gavorou popsané nedostatky tohoto výběru platily v celém jejím rozsahu, jelikož v tomto případě oba vzorky vybrané dle dostupnosti splňují ve velké části také výběr záměrný. Tato situace je tedy nějakým způsobem specifická a jsou tím tak nedostatky výběru dle dostupnosti značně omezeny. Na komplexně rozvojový typ klubu se ovšem metoda záměrného výběru aplikovat podařila. Nepodařilo se ovšem nalézt možného respondenta ze zástupců kroužkového typu klubu. Je zde dle mého názoru vidět, že kroužkové typy klubu postrádají jeden záchytný bod ve vedoucím pracovníkovi. Celý klub je tak rozdělen mezi několik pracovníků a prostor, proto v případě úspěšného kontaktování se nepodařilo domluvit rozhovor.

Všechny rozhovory byly, stejně jako předchozí dokumenty, podrobeny otevřenému kódování podle Švaříčka (2014). Kódy byly opět v každém analyzovaném rozhovoru kategorizovány.

Jednotlivým rozhovorům byla opět přidělena krátká deskripce, která o rozhovoru informuje. Vzniklé kategorie byly poté porovnávány s kategoriemi daného typu klubu, do kterého byl v předchozí analýze klub zařazen a hledaly se podobnosti a spojitosti s cílem validace představené typologie.

Deskripce rozhovorů

- a) Rozhovor s vychovatelkou školního klubu, který byl dle analýzy dokumentů přiřazen do typu družinového. Již v první otázce právě na téma, kterou pozici ve školním klubu respondentka zastává, se vyskytly zásadní informace potvrzující očekávání o zařazení klubu v popsané typologii. Respondentka sama přirozeně v úvodu konverzace uvedla pro nás zásadní výrok, že jejich školou provozovaný školní klub *“funguje na principu školní družiny”* z důvodu nedostatku míst v reálné školní družině, které už kapacitně nepostačovala. Informace, zda bylo nebo nebylo nejdříve požádáno o zvýšení kapacity školní družiny nebylo možné získat. Zároveň popisuje strategii pro udržení podmínek školního klubu spočívající v možnosti druhostupňových žáků docházet do klubu v případě jejich potřeby čekat na hromadnou dopravu nebo na odpolední vyučování. Tito účastníci školního klubu ovšem nejsou přímo v ŠK zapsaní a vede se pouze docházková kniha, kam se jejich případná účast запиše. Na otázku, jakou část účastníků klubu skutečně tedy žáci druhého stupně v klubu tvoří byla odpověď 7 až 10 celkových návštěv dětí za měsíc. Oproti tomu stojí přes 30 pravidelně docházejících žáků třetí a čtvrté třídy. Poměr starších druhostupňových žáků je tedy zanedbatelný. Pro žáky druhého stupně zároveň žádné jiné možnosti trávení jejich volného času neexistují. Sama vychovatelka byla také v tomto klubu tvůrcem ŠVP, podle kterého se klub a jeho činnosti řídí. Důležitost přikládá ale také zájmům dětí a specifickým situacím. V samotné funkci klubu mluví o rozumném rozdělení a porcování činností organizovaných a spontánních, kde mají žáci možnost se samostatně rozhodnout, zda se budou účastnit organizovaných aktivit či preferují spontánní hry, za dodržení určitých pravidel a respektu k ostatním. Zároveň mluví o pravidelném a záměrném střídání prostředí a aktivním využívání rozlehlé školní zahrady k venkovním aktivitám se závislosti na počasí. Poměr organizované a spontánní činnosti popisuje převahu spontánních a volných činností 70 % času dětmi stráveného v klubu. Potvrzuje zde možnost volby do organizovaných činností se přidat. Její vlastní roly popisuje převážně

dohledovou činností vyplněnou občasnou účastí na aktivitách po žádosti a zájmu žáků. Na závěr potvrdila moji myšlenku z rozhovoru vyvedenou, že v jejich klub byl nejvíce formován potřebou školy rozšířit prostory a kapacitu družiny.

- b) Vychovatelka školního klubu doplňuje si úvazek asistentky pedagoga. Ve školním klubu pracuje třetím rokem. Klub zde dle dokumentů a webových stránek slouží dětem čekajícím na kroužky, ale také žákům vyhledávající prostor pro trávení volného času, první otázky byly zaměřeny právě na tento popis. Dle vychovatelky je tento popis stále relevantní a většinu dětí docházejících do klubu tvoří opravdu děti čekající na kroužky, hromadnou dopravu nebo rodiče. Uvádí ovšem, že vynakládá úsilí k určité změně. Jejím osobním cílem je přeměnit klub tak, aby se stal vyhledávaným místem pro dobrovolné trávení volného času pro děti druhého stupně jejich základní školy. Je vidět snaha mladé vychovatelky přinést do klubu něco nového a oživit jeho správnou činnost. Sama dodává že za poslední rok se jí povedlo zvýšit počet žáků docházejících do klubu z jiných důvodů než čekání na další činnosti. V rámci pravidelné činnosti dle vychovatelky výrazně převažují spontánní a volné činnosti. Zde také vychovatelka přidává své vlastní zapojení a pokusy přidávat a organizovat různé další aktivity. V přípravě těchto činností můžeme sledovat její vlastní zájmy. Jasně popisuje svoji pozici v klubu jako převážně dozorovou a posiluje svoji snahu organizovat a nabízet aktivity a činnosti - *“no hlavně tam dohlížím, protože to je tak postavený, ale snažím se jim víc nabízet různé věci co dělat”*. Pozitivně vnímá svou práci a celkové postavení a působení školního klubu na své členy. Popisuje kladnou úlohu jejich školního klubu v omezování sociálně patologických jevů a učení účastníků, jak lze trávit svůj volný čas mimo vyučování zajímavým způsobem. V otázkách o dokumentech klubu můžeme sledovat určité odpojení pracovníka vykonávající přímou práci v klubu a pracovníkem připravujícím ŠVP. Pracovnice o dokumentech ví, na jejich vzniku a úpravách se však žádným způsobem nepodílí. Jako největší činitele v procesu fungování klubu vidí v první řadě svojí práci, kterou do klubu vkládá. Popisuje jasné ukazatele, jak její práce změnila klub po dobu jejího fungování v něm. V druhé řadě popisuje také vliv školy jako zřizovatele klubu, protože původní záměr byl klub jako místo, kde děti čekají na jejich další aktivity.
- c) Rozhovor s vychovatelem klubu, který byl zařazen do komplexně rozvojové typologie klubu. Funguje zde jako vedoucí klubu a zároveň jako hlavní vychovatel. Stál také u vzniku klubu na jejich základní škole. Popisuje již ze začátku jakési pouto, které ke

školnímu klubu má. Jasně v tomto poutu můžeme sledovat i značný vliv, který na fungování klubu měl. K tomu se poutá jeho vztah a využívání dokumentů klubu, které on sám s asistencí ostatních pracovníků školy vytvořil. Využívá ŠVP a činnosti a aktivity v klubu ŠVP aktivně sledují. Dokument také každý rok dle nabytých zkušeností reviduje a upravuje dle potřeb. V každodenní činnosti klubu mají ovšem hlavní roli účastníci klubu, kteří jsou podněcováni a podporováni k nabízení a organizování činností, stejně jako mají dostatečnou příležitost k vlastnímu a volnému trávení jejich volného času v prostředí, které mohou samotné formovat a upravovat. Sám vychovatel poté popisuje svou roli především jako určitého průvodce a partnera účastníků školního klubu. Aktivně podporuje účastníky v nabídce a rozvoji jejich vlastních zájmů a sám také přichází s novými zajímavými aktivitami a zájmy. Pravidelně se také účastníci schází a mají možnost debatovat nad jak děním v klubu, tak děním ve světě. Aktivně také využívají mimo své vlastní klubové místnosti také ostatní podnětné prostory školy, a především také venkovní prostory díky blízkým hřištím a parkům. Jako hlavní, co by měl klub svým členům předat, popisuje hlavně jejich schopnost kvalitně trávit jejich volný čas, aby viděli spoustu různých a pro mladé atraktivních možností trávení volného času než jen online a telefonem. Zároveň ale tyto technologie přijímá a přidává názor, že je důležité naučit mladou generaci s těmito věcmi bezpečně pracovat. Klub má na jejich základní škole pouze malou kapacitu, ale je pravidelně plně naplněn dětmi, které chodí dobrovolně a za určitou prestiží klubu, kterou vychovatel vybudoval.

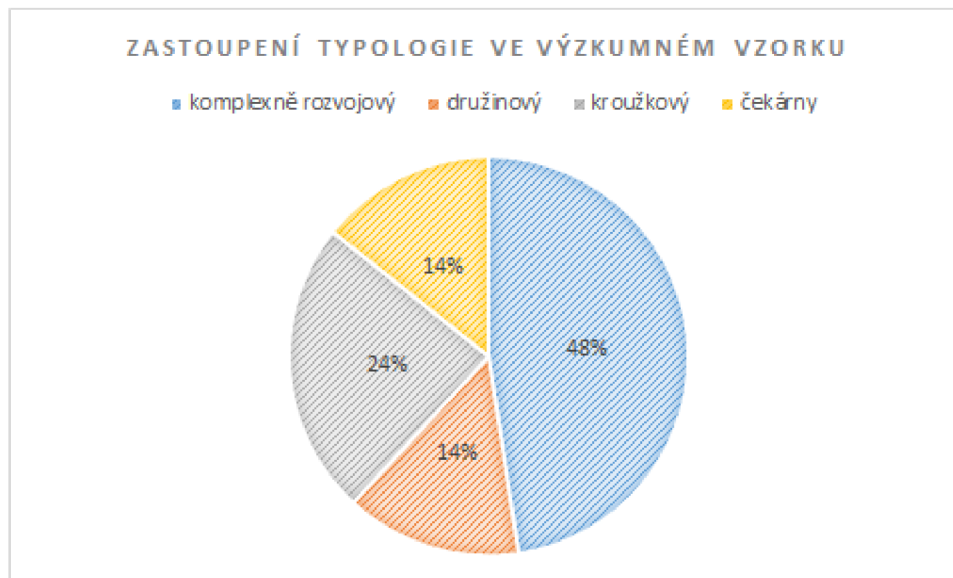
Po celkovém analyzování a dalším zpracování rozhovorů sledujeme zásadní shody určitých kategorií a kódů u rozhovorů jednotlivých vychovatelů klubů s jejich přiřazenou typologií klubu na základě předchozí analýzy. Rozhovory potvrzují přiřazení jednotlivých klubů, jejichž pracovníci se zúčastnili rozhovoru, k dané typologii klubu. Podrobněji z nich získáváme informace především k činitelům, které ovlivňují právě přiřazenou typologii klubu. Ve všech případech pozorujeme nejdůležitější roli školy v typu školního klubu. Původní záměr vedení školy k otevření školního klubu bývá rozhodující, jaký typ klubu vznikne. Dalším logickým a potvrzeným činitelem v typologii školního klubu sledujeme samotného pedagoga, který může školní klub zásadně ovlivnit vlastním aktivním přístupem, osobností a zájmy. Setkáváme se se situacemi, kde přichází pedagog vnímá školní klub a jeho potenciál silněji než vedení školy a neladí s jejich dosavadním vedením školního klubu. Změna, která potom s novým pedagogem přichází může trvat i několik let.

6.3. Vyhodnocení výzkumu

V následující kapitole proběhne kratší shrnutí celého výzkumu a poté celkové vyhodnocení výsledků, zhodnocení naplnění cílů a výzkumných otázek a možnosti dalšího zkoumání.

Celý výzkum probíhal relativně hladce a poskytnul spoustu nových informací a zajímavých výsledků. Po konzultacích s vedoucí práce a dalšími kvalifikovanými akademickými pracovníky byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu, která se nejvíce hodí a odpovídá cíli a prozkoumanosti vybraného tématu školních klubů a jejich forem. Jako lokalita pro výběr výzkumného vzorku byl vybrán z důvodu časových a situačních (pandemie covid19) královéhradecký kraj, ve kterém se procházením webových stránek klubů v kraji nalezených v rejstříku škol ukázalo různé uchopení a vedení školních klubů různých zřizovatelů. V Královéhradeckém kraji tedy celkově odpovídá podmínkám práce 34 školních klubů, které byly v rámci dalších předpokladů a podmínek popsaných v práci zredukovány na konečných 21 případů školních klubů. U vybraného vzorku školních klubů byly analyzovány jejich nejrelevantnější dokumenty obsahující co největší počet informací o reálném fungování školního klubu v daném zařízení, ŠVP a případně provozní řády. Jednotlivé případy byly krátce popsány. Otevřeným kódováním a kategorizováním vznikly čtyři typy klubů, které byly následně popsány podle jednotlivých vytvořených kategorií. Pro potvrzení vzniknuté teorie a pro získávání dalších informací byly realizovány rozhovory s vybranými nebo dostupnými vychovateli nebo vedoucími klubů spadající co jednotlivých kategorií.

Výsledkem výzkumu byla tedy nově popsána čtverná typologie provozu školních klubů obsahující typ klubu komplexně rozvojový, družinový, kroužkový a čekárenský. Pojmenováním této typologie a podrobné popsání jejich funkce, formy činnosti a přístupů považují výzkumné otázky 1. a 2. zodpovězeny podrobným popisem v hlavním výzkumu práce. Zde poskytnu závěrečné shrnutí těchto typů a jejich působení.



Graf 02: zastoupení typologie ve výzkumném vzorku

Komplexně rozvojový typ školního klubu se ukázal jako nejrozšířenější typ klubu zastupující 48 % celkového výzkumného vzorku. Tento typ klubu ve formách činnosti sebevědomě kombinuje organizovanou se spontánní a volnou činností vycházející převážně ze zájmů jeho účastníků. Práce pedagoga v tomto klubu spočívá hlavně v roli průvodce, partáka a mediátora. Pedagog i účastníci se aktivně podílejí na tvorbě pravidel a požadavků školního klubu, společně formují jejich vlastní prostředí. Využívají jak vlastního vnitřního prostředí, tak venkovního prostředí. Individuální přístup a komplexní podpora rozvoje účastníka s velkým podílem participace účastníka je základním stavebním kamenem klubu. Účastníci tohoto typu klubu jsou žáci druhých stupňů základních škol. U těchto typů školních klubů sledujeme zásadní pozitivní a komplexní vliv na jeho účastníky. Účastníci a školy, na kterých tyto kluby fungují z jejich fungování velice těží. Poskytuje bezpečný a podnětný prostor pro kvalitní trávení jejich volného času a pomáhá účastníkům v oblastí jejich zájmů, sociálního života i fyzického a duševního zdraví.

Kluby družinového typu zastoupeny 14 % celkového výzkumného vzorku nejsou tak rozšířenými druhy klubu, ale co se týče rozvoje dětí a jejich působení na ně jsou stále také celkem komplexní a podporující. Dochází také ke zdravé kombinaci organizovaných a spontánních činností, vychází zde ovšem převážně ze zájmů pedagoga. Toto vycházení ze zájmů pedagoga se silně pojí s nejdůležitějším ukazatelem tohoto typu – účastníci jsou žáci prvního stupně základní školy. Pravidla jsou pevně stanovena a pedagog je jejich hlavním nositelem. Aktivně využívají vlastního vnitřního prostředí i venkovních prostor. Tento druh

klubů dle dokumentů a rozhovorů funguje pouze jako náhrada nebo rozšíření školní družiny z různých důvodů, například nedostatečná kapacita družiny. Působí tedy na své členy stále velice pozitivně a komplexe při jejich rozvoji, ale jejich cílová skupina je rozdílná. Přístupy a postupy požadované na správnou podporu dětí v tomto typu školních klubů jsou rozdílné a vyžadují jiný typ pedagoga nežli ve školním klubu jiných typů. Sledujeme zde i nejsilnější ovlivňování školou, jelikož tento typ klubu vzniká jako rozšíření družiny z požadavku školy vycházejícího z nedostatečné kapacity školní družiny.

Kroužkový typ školních klubů, zastupující 24 % výzkumného vzorku, jsou specifické svou činností zaměřující se převážně na organizované a řízené aktivity převážně formou zájmových kroužků. Můžou to ale být také spontánní a volné aktivity kombinované s organizovanou formou, v tomto případě jsou ale zaměřené jen na jeden specifický zájem. Pedagog v tomto typu klubu řídí a organizuje aktivity a činnosti, je velice schopný a zdatný v daném zájmu a činnosti, dohlíží zároveň na pevně daná pravidla spojená většinou s prostorem a vybavením, které zrovna školní klub ve své činnosti využívá. Pedagog i účastníci se v tomto typu klubu často střídají podle zrovna probíhajícího zájmového kroužku, což omezuje navazování bližších sociálních kontaktů. Kroužkový klub tedy působí na své účastníky pozitivně v ohledu prohlubování a rozšiřování jejich zájmů, v ostatních směrech vývoje ovšem značně nevyhovuje.

Čekárenský typ klubů, zastupující 14 % výzkumného vzorku, se v jeho činnosti orientuje převážně na spontánní a volnou činnost účastníků s cílem poskytnutí bezpečného prostoru ve škole v době čekání na vyučování nebo na hromadnou dopravu či jinou formu dopravy z budovy školy. Pedagog působí čistě jako dohled nad účastníky, jeho aktivita směrem k účastníkům není od zřizovatele požadována, i tak ale můžeme pokusy o aktivity a další činnost sledovat. Kluby čekárenského typu převážně nemají vlastní místnosti na škole a svou činnost provozují ve sdílených prostorách školy nebo učebnách. Vliv na žáky u čekárenského typu klubu je nejomezenější ze všech popsaných typů klubů a možný potenciál na pozitivní pedagogické ovlivňování účastníků zde není zcela využit. Záleží poté jen na pedagogovi školního klubu na dalším klubovém rozvoji a změně typologie.

Všechny typy klubů sdílí s minimálně jedním dalším typem klubu jednu velice blízkou kategorii, ve které fungují téměř totožně. Stejně jako u analýzy jejich dokumentů ale také sledujeme minimálně jednu z kategorií, která je zcela odlišná a specifická pro daný typ klubu.

Co se týče faktorů ovlivňující typologii daného klubu na specifických školách, můžeme sledovat opakující se hlavní faktor zřizovatele, tudíž školy. Z rozhovorů je jasné že počáteční

rozhodnutí školy, z jakých důvodů klub pořizuje je nejzásadnější v typologii vzniklého klubu. Škola tedy sama přiřazuje klubu jeho typ již při jeho vzniku. Dalším zásadním faktorem je zde postava a charakter pedagoga pracujícího ve školním klubu. Jako vedoucí a denní vychovatel školního klubu má pedagog velkou možnost klub formovat určitým způsobem. Záleží tedy potom jen na pedagogovi, zda je dostatečně schopný a ochotný klub budovat a předávat odpovědnosti a ukazovat účastníkům, jak kvalitně trávit volný čas různými způsoby, nebo mu vyhovuje jen dohlížet a pracovat na jiné práci. Díky rozhovorům můžeme pozorovat, že snaha pedagoga transformovat klub na jinou typologii je možná a v praxi se děje. Může ale narážet na předchozí typologii.

Práci na výzkumu ovšem začaly také vznikat nové otázky, které mají potenciál stát se v budoucích výzkumech hlavními i vedlejšími výzkumnými otázkami. Proč jsou školní kluby stále zásadně v pozadí v porovnání se školními družinami? Jejich vliv na mladé dospívající jedince může být opravdu zásadní a dle mého názoru nejsou kluby školami dostatečně a efektivně využívány. Faktory jako nedostatek finančních prostředků, nedostatek personálu, špatná percepce pozice vychovatele, nevědomost o výhodách školního klubu nebo nezáměr žáků a rodičů mohou za tímto trendem stát. Co stojí také za častým nedostatečnou nebo úplně chybějící dokumentací klubu? Značná část školních klubů neměla dostupný ŠVP, často ani škola jako taková svou ŠVP na webových stránkách školy neposkytovala. Jsou si školy a školská zařízení vědoma potřeby zpracování ŠVP a jeho důležitosti v práci daného zařízení? Jaké důvody stojí za určitou nedostupností a upozaděním školních klubů oproti ostatním strukturám školy? Kluby často na stránkách školy i v ŠVP sdílí informace společně se školní družinou a často je klub brán jako “doplňek” školní družiny. Často se setkáváme také se zapsaným školním klubem v rejstříku a na stránkách školy ani v ŠVP školy školní klub a jeho činnost napsaná není. Funguje tedy klub, pokud ne, proč je stále zapsaný v rejstříku jako aktivní klub? Zmíněné otázky průběžně vznikaly v průběhu výzkumu a mohou být cílem dalšího zkoumání problematiky okolo školních klubů a jiných školských zařízení pro zájmové vzdělávání.

Závěr

Práce se věnovala problematice školních klubů a jejich možné typologii v českém školství. První část práce se věnovala historickým a současným pojetím volného času volného času jako zásadnímu pojmu, který zastřešuje celou problematiku. Popisuje výchovu ve volném čase a její vývoj v historii a pojetí v současnosti, její funkce a relevanci ke školnímu klubu. Pojednává o zájmovém vzdělávání a jeho různorodé zájmové činnosti jako nejbližší zastřešující pojem nejrozšířenějších školských zařízení pro zájmové vzdělávání – školní družiny a školnímu klubu. Školní klub byl popsán v jeho zákonném znění, byla popsána jeho činnost a funkce, jejich pozitivní ovlivňování jeho účastníků. Byl objasněn pojem a dokument ŠVP, jeho důležitost v celém fungování klubu. Důležité kapitoly byly věnovány účastníkům školního klubu, jejich specifickým vývojovým potřebám a specifickým.

V druhé části práce byl předveden a proveden výzkum kvalitativního designu založený z velké části na obsahové analýze značného množství ŠVP a případných vnitřních řádů. Výzkumný vzorek se skládal ze školních klubů královéhradeckého kraje. Celkový rozsah výzkumného vzorku pro analýzu dokumentů se skládal z 21 případů školních klubů. Z výsledků analýzy byla vytvořena a popsána typologie školních klubů. Klub komplexně rozvojového typu, který záměrně a komplexně působí na své členy s cílem jejich rozvoje fyzického, psychického i duševního. Komplexně rozvojový typ klubu je zároveň nejčastějším typem klubu, kterého školní kluby nabývají, což je dle mého názoru velice pozitivní výsledek. Klub družinového typu, který je zaměřený na děti prvního stupně a jeho působení a formy činnosti jsou tomu přizpůsobeny. Klub kroužkového/zájmového typu, který se v jeho činnostech a působení zaměřuje na rozšiřování a prohlubování určitého zájmu. Poslední typ klubu je klub čekárenského typu, který je svým působením na členy klubu nejomezenější vzhledem k jejich hlavnímu úkolu, kterým je pouze zajištění dozoru a místa pro čekání členů na další činnosti. Zástupci popsaných typů školních klubů byly osloveni s žádostí o účast na polostrukturovaném rozhovoru. Rozhovor se podařilo uskutečnit s téměř všemi typy klubů, avšak u klubu kroužkového/zájmového typu i přes mou značnou snahu nepodařilo rozhovor pořádit. Jako nejvýznamnějšími faktory ve formování typu jednotlivých klubů se ukázalo cílené ovlivňování školou a jejími potřebami a poté typem a působením pedagoga v klubu působícím. Celkově tedy provedený výzkum poukázal a popsal praktické využívání školních klubů v našem školství. Popsal různé typy školních klubů tak jak jsou využívány v našem školství a poukázal na klady a zápory v jejich činnosti. Ukazuje a upozorňuje na místy značně nedostatečnou

dostupnost a průhlednost funkce školských zařízení, hlavně školních klubů. Díky uskutečněným rozhovorům došlo k navázání nových kontaktů a cenné sdílení zkušeností z praxe s vychovateli klubů. Velice důležitá je osobní zkušenost a nabírání nových poznatků a zkušeností k vlastní práci ve vedení školního klubu. Částečně se také naplnily a ukázaly některé předpokládané limity práce. Potvrdila se již zmiňovaná nedostupnost a uzavřenost školních klubů a jejich vychovatelů, ukázalo se že kontaktovat i samotnou školu přes na webových stránkách poskytnutá telefonní čísla a emaily je někdy nemožné kvůli neaktualizovaným kontaktům a nedostupnosti čísla. V tomto ohledu dostupnosti opravdu nepomohlo ani v průběhu výzkumu uskutečněné uzavření škol a okresů.

Stanovený cíl diplomové práce se tedy podařilo naplnit a nově prozkoumat popsat, jakých podob nejčastěji nabývají školní kluby v české praxi zájmového vzdělávání. Podoby, kterých školní klub nabývá jsou reprezentovány vytvořenou typologií školních klubů. Vzniklá typologie školních klubů a výzkum jako takový může sloužit současným školním klubům k evaluaci jejich práce a případné změně přístupů a celkové typologie klubu tak, aby v plné míře škola využívala potenciál klubu. Pro nově vznikající kluby může sloužit jako určitá inspirace a ukázka praxe školních klubů v našem školství, může jim ukázat, jak správný klub nasměrovat a využívat pro nejlepší výchovný účinek a čemu se naopak vyhnout. Osobně mi práce rozšířila obzory v tématu školních klubů a dovolila mi navázat nové kontakty použitelné v další spolupráci v rámci školních klubů a možnost ovlivňovat jejich pozitivní proměnu. Inspirovala mě jako vedoucího školního klubu k další vlastní práci na školním klubu a vylepšování některých oblastí vlastního klubu.

Literatura

BLÁHA, Václav. *Školní klub – jedna z forem celodenní výchovné péče základní devítileté školy o žáky 6.-9. ročníku*. Ústí nad Labem: Ústav pro další vzdělávání učitelů a vých. prac. na Pedagog. institutu, 1963.

ERIKSON, Erik H. *Childhood and society*. 2nd ed., rev. and enl. New York: W.W. Norton, 1963.

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

HALL, G. Stanley. *Adolescence its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: D. Appleton, 1914.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

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

HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

HOFBAUER, Břetislav a Michal KAPLÁNEK. *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7394-240-3.

JANIŠ, Kamil. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, Ústav pedagogických a psychologických věd, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.

KAPLÁNEK, Michal. *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1250-8.

KAPLÁNEK, M. Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička? [online]. Pedagogika, 2010, roč. 60, č.1, s. 13 [cit. 2021-03-17]. Dostupné na WWW: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=957&lang=cs>.

KNAPÍK, Jiří. *Děti, mládež a socialismus v Československu v 50. a 60. letech*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Ústav historických věd, 2014. ISBN 978-80-7510-057-3.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Zájmové vzdělávání* [online]. c2013 – 2021 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *ŠKOLNÍ DRUŽINY* [online]. c2013 – 2021 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *ŠKOLNÍ KLUBY* [online]. c2013 – 2021 [cit. 2021-03-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-kluby>

MYERS, David G. *Sociální psychologie*. Přeložil Helena VAĐUROVÁ, přeložil Zuzana PASEKOVÁ, přeložil Milena BILDOVÁ. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-569-5.

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5., V nakl. Portál 4. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-263-8.

ŠPIČÁK, Jiljí. *Úvod do teorie a metodiky výchovné práce pro vychovatele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 8070670932.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Soupis příloh

Příloha A – kategorizování kódů a kategorií do společných hlavních kategorií

Příloha B – Příklad přepisu nahrávky rozhovoru

Příloha A: Kategorizování kódů a kategorií do společných hlavních kategorií

Title: ATLAS.ti - Code Report

Project: DP

User: Dominik Luksch

Date: 24.03.2021 - 11:26:58

	Group 1	Codes	Code Groups
<input type="radio"/>	bez vlastních prostor	3	PROSTŘEDÍ
<input type="radio"/>	bezpečí	2	PROSTŘEDÍ
<input type="radio"/>	cíl, motiv	5	PŘÍSTUP A PODPORA
<input type="radio"/>	individualizace	5	PŘÍSTUP A PODPORA
<input type="radio"/>	kvalitní trávení volného času	3	PŘÍSTUP A PODPORA
<input type="radio"/>	místo činnosti	7	PROSTŘEDÍ
<input type="radio"/>	možnost spontánní činnosti	1	FORMY ČINNOSTI
<input type="radio"/>	možnost volby	8	FORMY ČINNOSTI
<input type="radio"/>	nabízení aktivit	3	FORMY ČINNOSTI
<input type="radio"/>	nadřazená organizace	1	PROSTŘEDÍ
<input type="radio"/>	odkazování na kompetence	1	PŘÍSTUP A PODPORA
<input type="radio"/>	odkazování na zákon	2	FORMY ČINNOSTI
<input type="radio"/>	opsáno ze zákona	1	FORMY ČINNOSTI
<input type="radio"/>	organizovaná činnost	6	FORMY ČINNOSTI

○	personál	3	PRÁCE PEDAGOGA
○	plánování činnosti	3	FORMY ČINNOSTI
○	podpora samostatnosti	1	PŘÍSTUP A PODPORA
○	podpora účastníka	5	PŘÍSTUP A PODPORA
○	poplatky	3	PRAVIDLA A POŽADAVKY
○	požadavky/očekáváníí	8	PRAVIDLA A POŽADAVKY
○	práce pedagoga	2	PRÁCE PEDAGOGA
○	pravidla práce	6	PRAVIDLA A POŽADAVKY
○	přebírání odpovědnosti	2	PŘÍSTUP A PODPORA
○	prevence	2	PŘÍSTUP A PODPORA
○	příjemné prostředí	4	PROSTŘEDÍ
○	priorita druhého stupně	2	ÚČASTNÍK ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ
○	priorita prvního stupně	1	ÚČASTNÍK ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ
○	příprava na výuku	2	FORMY ČINNOSTI
○	relaxační a klidové činnosti	2	FORMY ČINNOSTI
○	rozvoj účastníka	2	PŘÍSTUP A PODPORA
○	široká nabídka aktivit	8	FORMY ČINNOSTI
○	specializace pedagoga	1	PRÁCE PEDAGOGA
○	specifické potřeby účastníků	5	PŘÍSTUP A PODPORA
○	spojení s reálným životem	3	PŘÍSTUP A PODPORA

○	spoluúčast rodičů	1	PŘÍSTUP A PODPORA
○	tělovýchovná činnost	5	FORMY ČINNOSTI
○	účastník	2	ÚČASTNÍK ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ
○	vybavenost	5	PROSTŘEDÍ
○	využití přístupů ped.vol.času	1	PŘÍSTUP A PODPORA
○	využívání venkovních prostor	5	PROSTŘEDÍ
○	zájmové kroužky	5	FORMY ČINNOSTI
○	zájmy účastníků	2	PŘÍSTUP A PODPORA
○	zaměření na hodnoty	3	PŘÍSTUP A PODPORA

Příloha B: Příklad přepisu nahrávky rozhovoru

Transkripce rozhovoru s vychovatelkou školního klubu

Datum realizace rozhovoru: 17. 3. 2021

Délka rozhovoru: 17 min

T: Mohu Vás ještě jednou požádat tedy o svolení k záznamu našeho telefonního hovoru pro potřeby mé diplomové práce se zachováním Vaší anonymity?

V: Ano, ano, samozřejmě.

T: Ještě jednou děkuji. Jak se Vám a Vašemu klubu daří v této, jak bych to řekl, nepříznivé době?

V: No teďka už vlastně od vánoc jsme zase zavřený a škola jede online tak je to hodně těžký, ale držíme se.

T: Máme to stejně, doufám že už nás zase brzy otevřou.

T: Jaká je tedy Vaše role ve školním klubu?

V: Takže já jsem vychovatelka školního klubu. My vlastně máme ve školním klubu dvě oddělení z potřeby, kdy nám nestačila školní družina protože rostl počet dětí ve třídách a školní družina měla pouze dvě oddělení, takže další postup byl takový, že v podstatě se požádalo o vznik školního klubu s tím, že teda funguje na principu školní družiny. Takže my to máme tak, že jedno oddělení je pro třetíáky a jedno pro čtvrtáky s tím, že aby jsme splnili podmínky toho školního klubu, tak mohou tehle školní klub navštěvovat i děti druhého stupně pokud mají potřebu čekat na autobus nebo na další kroužek tak mohou využívat tyhle naše prostory a být tam s námi. Tyhle děti které máme ve třetí a čtvrté třídě jsou zapsané natrvalo, takže máme trvalou školní docházku a ty děti které tam docházejí jenom v případě potřeby tak ty si zapisujeme jenom do docházkového sešitu a za úplatek 10 Kč za jednu návštěvu kterou tam jsou. Klub mohou využívat i děti o polední přestávce, takže i druhostupňáci o polední přestávce a v tu chvíli to mají zdarma.

T: Mohu se zeptat, jak jste se k práci ve školním klubu dostala?

V: Jak jsem se k tomu dostala, no. Já jsem tady nejdřív pracovala jako asistent pedagoga a v tu chvíli kdy byl potřeba otevřít školní klub tak mi to bylo nabídnuto.

T: Takže jste vlastně byla o vytvoření toho klubu?

V: (smích) Ano, ano, byla jsem u zrodu klubu.

T: Mluvila jste o možnosti, kdy mohou Váš klub navštěvovat i druhostupňový žáci, mohu se zeptat kolik jich klub navštěvuje?

V: Tento školní rok je hodně specifický v tom, že byl vlastně covid a byl klub zavřený skoro od začátku roku. Takže vlastně tento rok z druhého stupně nikdo.

T: A kdyby klub probíhal klasicky v normální školní rok, kolik z Vaší zkušenosti by jich bylo?

V: Ano ano, hmmm tak to si myslím, že by tam bylo tak 7 až 10 dětí za měsíc.

T: Myslíte to ve smyslu, že přijdou na jeden den, nebo že pravidelně chodí?

V: Ano ano, že přijdou na jeden den z druhého stupně. Oni to teda využívají děti i ráno, takže i ráno dojíždí děti tak využívají školní klub aby nemuseli čekat před školou když škola otevírá až o půl osmé. Ty si ale nějak nezapisuje takže ty tam nepočítám. Ale odpoledne jen málo.

T: Takže pokud správně rozumím tak žádné další možnosti než Váš školní klub pro žáky druhého stupně u Vás na škole nejsou.

V: Ano ano, to je správně, spíš takhle.

T: Můžu se zeptat jak pracujete s dokumenty klubu? ŠVP, řád klubu?

V: Tak určitě se jimi řídíme, je to teda samozřejmě i na improvizaci a zájmu dětí, ale takovou tu strukturu a to co chceme, jakoby čím se chceme zabývat, tak to tam máme zakomponovaný. Podle toho se řídíme. Ony se ty činnosti hodně opakují s tím že mám každý rok vlastně jiné děti jak přijdou třetíáci, takže to můžu hodně opakovat. Takže se tím řídíme.

T: Mohu se zeptat jestli a jak jste se podílela na tvorbě těchto dokumentů?

V: V podstatě jsem to byla já, jestli myslíte teda to ŠVP. Pokud beru vnitřní řád, to jsme dávali dohromady s ředitelem školy. Ale ŠVP jsem dělala sama.

T: Z vlastní zkušenosti vím, že to je pořádný kus práce, máte ŠVP ale opravdu dobře zpracované.

V: (smích) děkuji

T: Jak probíhá takový normální den ve Vašem klubu?

V: Takže děti přicházejí z oběda samotné, já už na ně v klubu čekám a nechám jim takových 20 minut, aby si po vyučování popovídali a pohrály. Měli nějaký svůj volný čas. Po té půlhodině je svolám a máme nějakou společnou aktivitu, máme většinou nějakou hru nebo nějaké řízené činnosti, což ale nechávám na dobrovolnosti, protože někdo se už po škole nechce zapojovat do činností. Takže pokud si tak tvoří nebo hrají se svojí skupinou a sami se zabaví tak my je prostě necháme. Potom hodně využíváme velkou školní zahradu a pokud počasí dovolí tak chodíme ven na zahradu.

T: Zeptám se na tu zmiňovanou organizovanou činnost. Jakou část dne Vám tvoří která forma oproti volné činnosti?

V: Z celého dne tak asi 30% organizovaná a 70% volná, ale jsou tam i když někdo chce hrát nějakou hru tak jdu s nimi ale ostatní si mohou udělat něco jiného.

T: Vnímám že děti mají tedy hodně volna a mohou si hodně vybírat činnosti, vnímám to správně?

V: Ano ano, v podstatě je to hodně na nich jak se zabaví já tam pak jen hlavně dohlížím a když někdo přijde že chce něco hrát tak si s ním zahraju nebo uděláme něco společného.

T: Z toho co jsem také od Vás slyšel si myslím, že největší vliv na formu a fungování měla škola a potřeba rozšíření míst pro první stupeň. Souhlasíte s tímto výrokem?

V: Ano určitě souhlasím.

T: Děkuji mockrát. To je z mých hlavních otázek pro Vás všechno. Chtěl bych říct že z Vašich dokumentů, fotek i rozhovoru věřím, že i když máte spíše družinu, nežli klub, tak děláte práci dobře.

T: Máte Vy nějakou otázku nebo nějaké doplňující informace ohledně našeho rozhovoru?

V: Ne, ne, nemám. Děkuji moc.

T: Já děkuji a přeji Vám krásný zbytek dne.