

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Kristýna Šmírová

**Možnosti práce vychovatele s chybou žáků
v rámci školní družiny**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Adéla Antlová

Olomouc 2020

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovávala samostatně pod vedením Mgr. Adély Antlové a veškerou použitou literaturu jsem řádně uvedla a citovala v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne

.....

Kristýna Šmírová

PODĚKOVÁNÍ

Mé největší poděkování patří vedoucí práce Mgr. Adéle Antlové za velkou trpělivost, vstřícnost a užitečné rady. Dále děkuji mé sestře a příteli za pomoc a podporu. A v neposlední řadě děkuji všem vychovatelům či vychovatelkám školních družin, díky nimž se mohl tento výzkum realizovat.

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Školní družina.....	9
2.1	Vymezení školní družiny.....	9
2.2	Cíle školní družiny.....	9
2.3	Činnosti školní družiny.....	10
2.3.1	Chyby žáků v různorodých činnostech.....	11
2.4	Volný čas.....	12
2.5	Vychovatel.....	13
2.5.1	Vztah mezi dítětem a vychovatelem.....	15
3	Chyba.....	16
3.1	Definice chyby.....	16
3.2	Druhy chyb.....	17
3.3	Fáze práce s chybou.....	17
3.4	Příčiny chyb v kázni.....	18
3.5	Úloha hodnocení.....	19
3.6	Zpětná vazba.....	19
3.7	Odměna a trest.....	20
3.7.1	Typologie odměn.....	21
3.7.2	Typologie trestů.....	21
3.8	Vnitřní řád.....	22
3.9	Motivace.....	23
4	Výzkum.....	25
4.1	Výzkumný cíl.....	25
4.1.1	Výzkumné otázky.....	25
4.1.2	Hypotéza.....	25
4.2	Kvantitativní výzkum.....	25
4.3	Výzkumná metoda.....	25
4.3.1	Dotazník.....	26
4.4	Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	27
5	Shrnutí.....	46
5.1	Vyhodnocení hypotézy.....	47
6	Závěr.....	48
	Seznam použitých zdrojů.....	49

Seznam tabulek.....	51
Seznam grafů.....	52
Seznam příloh.....	53

1 Úvod

Jedno krátké slovo složené ze čtyř písmen, a přece jen může být bráno z několika pohledů. Správně, bavíme se tu o pojmu chyba. Většina z nás vidí chybu jako negativum, něco, čemu se chce člověk vyhnout. Až při zamyšlení nad tímto pojmem si uvědomíme, že bez chyb, by se člověk neměl z čeho poučit. Každý přece chybuje, nikdo se tomu nevyhne, ať už se snaží, jak chce. Proto proč bychom se na chybu nepodívali i z druhé strany, a to v lepším světle?

Již když jsem přemýšlela nad výběrem tématu své bakalářské práce věděla jsem, že se chci zaměřit hlavně na děti školních družin či mladších dětí z důvodu časté praxe, kterou jsem si vždy užila. Jenže je těžké vstoupit do školního prostředí a najednou se ze žáka či dítěte stát učitelem nebo vychovatelem, který má působit jako vzor pro děti. Pokud jste zažili praxi ve školním prostředí a rozpomenete se na svou vůbec první praxi, určitě si vzpomenete, jak těžké bylo řešit různé situace, ať už v kázní, kde chyba nastávala nejčastěji, ale také například v hygieně, manipulaci se štětcem, nůžkami, chybou v řeči atd. Bylo toho spousty a já ze své zkušenosti vím, že jsem si nebyla jistá, jak tyto problémy řešit. Samozřejmě se člověk učí zkušenostmi, to znamená, čím více praxe, tím lépe. Postupem času jsem sama přicházela

na spousty možností komunikace, motivace a řešení právě problémových situací, které děti zvládly. Pociťuji vlastně sama na sobě potřebu pracovat s dětmi a učit se, jak reagovat na jejich tzv. chybování, které beru v kladném slova smyslu. Je nutné si uvědomit, že častokrát chybu dělají poprvé, tedy jim nikdo nevysvětlil, jak je to správně. Někdy může váznout jen komunikace, ale to je potom už úloha právě vychovatelky či učitelky, aby věděla, jak k chybě přistupovat a jak s ní pracovat. K této myšlence se pojí i věta, která mi padla do oka při pročítání knih k teoretické části. Barron (1957 in Kulič 1971, s. 13) říká: „Nestačí se ptát, kolik chyb subjekt udělá, ale jaké a proč.“

Hlavním cílem bakalářské práce tedy je zjistit, jak vychovatelé pracují s chybou. K tomuto hlavnímu cíli se pojí další dílčí cíle týkající se nejčastějších chyb žáků, kázně, příčin nekázně, práce s motivací, využívání družinových pravidel či zjištění, zda vychovatelé pracují s chybou pomocí nějakého určitého systému nebo pracují s chybou intuitivně. A v neposlední řadě mě také zajímalo, kde vychovatelé přichází na to, jak s chybou pracovat.

Teoretická část bakalářské práce se zabývá přiblížením pojmu školní družina – její cíle a činnosti. Dále se také práce věnuje vysvětlení pojmů, co je to volný čas, jak souvisí se

školní družinou, kdo je to vychovatel, jaké by měl mít charakteristiky a vztah s dítětem. Poté se zabývá definicí chyby a jejími druhy a fázemi. A jako poslední se věnuje také příčinami chyb kázně a dalšími pojmy jakou jsou zpětná vazba, odměna, trest či motivace.

Empirická část je věnována práci s chybou z pohledu vychovatelů ve školní družině pomocí kvantitativní výzkumné strategie, kde byla zvolena metoda dotazníku.

2 Školní družina

Kapitola se věnuje školní družině, jejímu vymezení, cílům a především činnostem, které ve školní družině probíhají, či ve kterých děti často chybují. Dále tato kapitola seznamuje čtenáře s volným časem ve spojitosti se školní družinou a v neposlední řadě roli vychovatele, díky kterému lze výchovně-vzdělávací proces uskutečnit.

2.1 Vymezení školní družiny

Školní družina je důležitá součást výchovně-vzdělávacího systému v České republice. Je definována ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a ve Vyhlášce č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání v části školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Přítomnost žáků ve školní družině je dobrovolná. O účasti žáků ve školní družině rozhodují rodiče. O výši poplatku za účast v tomto zařízení rozhoduje ředitel školy podle § 14 Vyhlášky č. 74/2005 Sb.

Počet žáků v oddělení tvoří maximálně 30 dětí, přičemž ředitel školy rozhoduje o nejvyšším počtu žáků na pedagoga. Základní formou školní družiny je činnost pravidelná, do které zahrnujeme každodenní práci vychovatelů v odděleních s žáky přihlášenými k pravidelné docházce, ale kromě pravidelné činnosti, školní družinu tvoří i příležitostné aktivity, do kterých zahrnujeme besídky, karnevaly či sportovní dny (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 144).

Zřizovatelem bývá nejčastěji základní škola nebo fungují jako samostatná zařízení, díky tomu je otevřena ve dnech, kdy je uskutečňováno vyučování. Výjimkou může být činnost školní družiny přes prázdniny v případě potřeby a zájmu rodičů. Toto zařízení slouží především žákům mladšího školního věku, a to v době ranní a odpolední, kdy rodiče žáků bývají v zaměstnání (Hájek, Pávková, 2011, s. 144; Bendl a kol., 2015, s. 134).

2.2 Cíle školní družiny

Podle Bláhy a kol. (1990, s. 63) si školní družina bere za hlavní cíle:

- Odstranění či zmírnění únavy dětí především ze školní výuky,
- pomáhá dětem se připravovat na školní vyučování,
- učí děti, jak naplnit svůj volný čas formou zájmových činností.

Nabídka a orientace v různorodých zájmových činnostech vede děti ke zhodnocení zájmů, které je baví, ve kterých se chtějí zdokonalovat a kterým chtějí věnovat svůj volný čas.

Mezi cíle školní družiny patří i prevence sociálně patologických jevů či další obecné cíle zejména ze školského zákona 561/2004 Sb. v § 2 odstavci 2:

- Mít povědomí o životním prostředí,
- mít povědomí o zásadách demokracie,
- získání znalostí o kulturních hodnotách a tradicích,
- rozvíjení individuální stránky osobnosti,
- rozvoj tolerance a respektu k jiné národnosti, kultuře, jinému jazyku či náboženství.

Školní družinu tvoří obecné cíle, které jsou splňovány konkrétně v činnostech školní družiny. Ty lze rozdělit do čtyř skupin.

2.3 Činnosti školní družiny

Všechny činnosti školní družiny jsou stanovené ve školním vzdělávacím programu pro školní družinu, který vychází z rámcového vzdělávacího programu. Tento školní vzdělávací program vytváří vychovatelé a musí být schválen ředitelem školy. Slouží jako příručka a pomocník pro vychovatele (Pospíšilová, Komínková, 2015, s. 36).

Hájek, Pávková a kol. (2011, s. 16) dělí činnosti školní družiny na odpočinkové, rekreační, zájmové a přípravu na vyučování.

- a) Odpočinkové činnosti – slouží především k odstraňování únavy, která vzniká po dlouhém vyučování dětí. Zařazuje se nejčastěji po obědě, ale po zvážení vychovatelky, se může zařadit i během dne, když je potřeba. Odpočinkovou činnost netvoří jen spánek na lehátku, ale také činnosti, které obsahují klidné hry, poslech hudby či předčítání pohádek. Pospíšilová, Komínková (2015, s. 42) zde zmiňují i diskuze ve skupinách, které pomáhají vychovatelkám děti lépe poznat a tím častokrát i odhalit jejich problémy či starosti.
- b) Rekreační činnosti – se uplatňují především k regeneraci sil, ale mají i pozitivní vliv na děti vzhledem k pohybovým činnostem. Podporují rozvoj fyzických dovedností, ale také znalosti různých pravidel v hrách a sportech. Zahrnují různorodé pohybové aktivity, které bývají náročnější. Nejčastěji jsou provozovány venku na čerstvém vzduchu, ale dají se realizovat i ve školní tělocvičně či větší třídě (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 16).

- c) Zájmové činnosti – uskutečňují zájmy dětí, rozvíjí jejich dovednosti a znalosti v oblasti společenskovední, estetickovýchovné, pracovní-technické, sportovní a turistické, přírodovědně-ekologické, tělovýchovné, které vedou k naplňování volného času (Pávková a kol., 2002, s. 93).
- d) Příprava na vyučování – slouží k procvičení či opakování školních vědomostí například formou pracovních listů nebo k plnění domácích úkolů. V této činnosti záleží na domluvě mezi rodičem a vychovatelkou. Je určena především pro děti, které odcházejí ze školní družiny v pozdních hodinách a nestihly by přípravu do školy doma. Také záleží na vybavení školní družiny z důvodu klidu a soustředění na plnění domácích úkolů (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 16, 17).

Každá z uvedených činností obsahuje určité množství spontaneity, která dovoluje žákům projevit své osobité vlastnosti a schopnosti. Spontánní činnost má důležitý význam jak při posilování samostatnosti, tak v posilování sebevědomí, utváří také vztahy ve skupině či vede k sebevýchově a sebevzdělání (Bláha a kol., 1990, s. 46, 47).

2.3.1 Chyby žáků v různorodých činnostech

Chyby u žáků ve školní družině nemusíme najít jen v chování nebo ve výše zmíněných činnostech. Skrývají se ve spoustě dalších různorodých činnostech. Tyto činnosti bychom dle Kuliče (1971, s. 15) mohli rozdělit na dvě skupiny:

1. *Vnější – chování, manipulace;*
2. *Vnitřní – poznávací a rozumová činnost, řešení problémů, rozhodování, zaujímání postojů atd.*

Zde bychom si měli ukázat jednotlivé příklady chyb dětí, které se mohou stát ve školní družině zaměřené na vnější a vnitřní činnosti.

Chování

Příklad: Při neposlechnutí příkazu vychovatele (nekřič, hlas se), dítě dělá opak, to znamená, křičí a nehlásí se. Dle mého názoru a zkušeností právě v oblasti chování děti nejčastěji chybují. V tomto případě je to každodenní věc, která se neustále opakuje, i když děti pravidla znají.

Manipulace

Příklad: Dítě si neumí zavázat tkaničku u bot. V tomto případě jde o dovednost, kterou se dítě musí teprve naučit, respektive rodič, vychovatel či kamarád, by ho to mělo naučit.

Poznávací a rozumová činnost

Příklad: Vychovatel si s dětmi ve školní družině povídá o stromech a jejich plodech, kdy se ptá, jaký plod má buk a dítě odpoví žalud. V tomto případě se jedná o chybu. Zde se opět jedná

o vědomost, kterou dítě ještě nemá osvojenou a musí být procvičena. Jeho odpověď je ale stejně brána jako chyba.

Řešení problémů

Příklad: Žáci staví domy ze stavebnice, kdy dostaly za úkol od vychovatele postavit domečky, které by byly co nejvíce podobné těm, ve kterých doopravdy bydlí. Žák řeší problém, jak postavit na podkladu čtverce špičatou střechu. Při pokusu spojit stavebnici k vytvoření střechy se mu dům rozpadl. I v tomto případě možná náhoda či nešikovnost je brána jako chyba. Dítě v tomto věku stále zkouší nové věci. Pokud člověk dělá nebo zkouší něco poprvé, nemůže vědět, jaký výsledek to bude mít.

Rozhodování

Příklad: Děti jdou po chodníku v řadě za sebou do školní jídelny či na výstavu, kdy první dvojice dojde k menší cestě a rozhodují se, jestli přejít cestu či počkat. Správná volba by byla počkat, než dojde vychovatel a dá jim svolení přejít cestu, ale pokud se dítě rozhodne přejít cestu i bez pokynu vychovatele, dopustil se tak chyby. Dítě má mít možnost rozhodnout se, ale jsou určitá pravidla, která se musí dodržovat zvláště, když se jedná o bezpečnost. Dítě musí vědět,

že za svá rozhodnutí má určitou zodpovědnost.

Zaujímání postojů

Příklad: Vychovatelka si s dětmi povídá o etnikum, kdy se zeptá jednoho žáka, zda mu přijde v pořádku se posmívat holčičce vietnamského původu. Pokud odpoví ano či s tím souhlasí, je to bráno jako chyba. Každý člověk zaujímá své postoje, které jsou většinou přebrány

od vzorů dětí, mezi které patří třeba rodič, slavná osoba, učitel či vrstevník, proto je důležité působit jako dobrý vzor.

2.4 Volný čas

Volný čas je doba, kdy se nezabýváme povinnostmi, ale pouze se věnujeme činnostem, které nás uspokojují a které si vybíráme podle své vlastní volby (Pávková, 1999, s. 15).

Již v názvu školní družina si většina lidí může představit pokračování školního vyučování čili žádné volno, spousta učení. Pravda je ale taková, že školní družina patří do školského zařízení, kde děti pouze tráví svůj volný čas, například když jsou rodiče ještě v práci. Svůj volný čas zde tráví rozmanitými činnostmi, do kterých by děti neměly být v žádném případě nuceni, jelikož znakem volného času je dobrovolnost, proto by s tím vychovatelé měli pracovat a děti do ničeho nenutit. K zapojení dětí k činnostem pomáhá motivace, která má za úkol probudit v dítěti zájem o danou činnost.

Už ve školní družině je pro žáky důležité naučit se hospodařit se svým volným časem, k tomu jim pomáhají výše zmíněné činnosti, ve kterých si žáci mohou vyzkoušet různorodou nabídku od hudby či malování až ke sportu a tím zjistit, co je baví a čemu by se mohli dále věnovat ve svém volném čase.

Zájmy dětí nejsou ještě upevněné, jsou nestálé a mohou se měnit, proto je důležité jim nabídnout co nejpestřejší či nejzajímavější nabídku činností (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 42).

Ke správnému využívání volného času nevychovávali děti pouze vychovatelé, ale další lidé jako jsou například rodina, která působí jako vzor či učitelé všech škol (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2010, s. 30).

2.5 Vychovatel

Slovo vychovatel může mít několik posláních, proto je důležité si vymezit jeho funkce. Hájek, Hofbauer, Pávková (2008, s. 68) definují vychovatele jako: *„pedagogického pracovníka, který vykonává přímou výchovně – vzdělávací činnost ve školských zařízeních, zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu, zařízeních zájmového vzdělávání nebo zařízeních sociální péče. Je způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost a je zdravotně způsobilý.“*

V zákoně 563/2004 Sb. v paragrafu 16 je určena i kvalifikace potřebná pro výkon práce na pozici vychovatel. Vychovatel musí mít:

- Vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu v pedagogických vědách nebo studium pedagogiky či vzdělání v celoživotním vzdělávání v pedagogických vědách na vysoké škole nebo vyšší odborné škole
- Vzdělání na vyšší odborné škole v oboru zaměřené na vychovatelství, pedagogiku volného času nebo na speciální či sociální pedagogiku
- Vzdělání na střední škole s maturitní zkouškou v oboru vzdělávání zaměřené na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času nebo v oboru předškolního vzdělání a provedením zkoušky, která bude shodná zkoušce z předmětu zaměřeného na vychovatelství

Když se zaměříme na vychovatele ve školní družině, v mnoha případech se vychovatelem stává člověk, který nemá k této práci zaměřené vzdělání, proto je důležité mít k roli vychovatele alespoň osobnostní předpoklady, které jsou častokrát důležitější než vzdělání v daném oboru. Mezi základní charakteristiku vychovatele podle Hájka, Hofbauera, Pávkové (2008, s. 133, 134) a Bendla a kol. (2015, s. 255, 256) patří:

- Trpělivost
- Komunikativnost
- Empatie
- Kladný vztah k dětem
- Tvořivost
- Jít pozitivním příkladem
- Působit dobře vzhledově
- Autorita
- Tolerantní vůči jiné rase či kultuře
- Mít základní vědomosti či dovednosti
- Být v dobrém zdravotním stavu

Některé z těchto vlastností se prolínají s dalším znakem, který dle mého názoru patří k profesi vychovatele, a to umět pracovat s chybou. Někteří vychovatelé mohou mít své postupy, jak s chybou pracovat a jiní zase ne. Volba těchto variant je na každém jedinci. Pokud si s tím vychovatel neví rady, může čerpat z různých zdrojů ať už z internetu, knihy či školeních, ale je důležité vědět, jak k chybě přistupovat a jak s ní dále pracovat či redukovat.

Od vychovatele se očekává spousta dalších pozitivních vlastností, ale ne vždycky je všechny vychovatel má. Každý člověk je originální, umí jiné dovednosti, má jiné návyky či jiné vlastnosti než zase jiný vychovatel, proto je důležité vědět v čem člověk vyniká a v čem má své mezery, aby s nimi mohl dále pracovat (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008, s. 133).

2.5.1 Vztah mezi dítětem a vychovatelem

Na průběh, ale také i na výsledku výchovy ve školní družině mají vliv vnitřní a vnější činitelé. Mezi vnitřní činitelé bychom mohli zahrnout věk a individualitu dítěte a mezi vnější činitelé bychom zařadili materiální prostředí a jedince, kteří dítě ovlivňují v jeho procesu výchovy. Z hlediska obou činitelů zde můžeme zařadit vztah mezi dítětem a vychovatelem. Velkou roli ve výchově hraje kladný vztah mezi dítětem a vychovatelem. Ke vzniku takového vztahu je nutné, aby dítě bralo vychovatele jako vzor a tím by uznával stejné vzorce chování, jednání či postoje (Bendl a kol., 2015, s. 125, 126).

Tento kladný vztah by neměl překračovat určitou hranici, která je daná mezi vychovatelem a žákem. Přílišná oblíbenost jednoho žáka může evokovat v jiných dětech pocit závidosti či nenávisti. Naopak přílišná nepřátelskost směrem k žákovi může vyvolat nežádoucí chování jedince.

Vychovatel je nejdůležitější složkou školní družiny, jelikož zastupuje hned několik rolí při výchově dítěte. Jeho základní rolí je učitel, ale měli bychom brát v potaz, že ve školní družině jde především o odpočinek či regeneraci sil po náročném vyučování, proto mezi další důležitou roli vychovatele patří funkce kamaráda ve slova smyslu rádce, utěšitele či pomocníka a v neposlední řadě bych zmínila roli náhradního rodiče, který se snaží dítě vychovávat v rovině vzájemného respektu a autority vychovatele.

3 Chyba

Tato kapitola zmiňuje definice chyb, druhy chyb a práci s chybou. Dále také popisuje pojmy jako jsou zpětná vazba, odměna a trest, motivace a vnitřní řád školní družiny. V neposlední řadě je zde zařazená i kapitola o hodnocení ve školní družině či příčiny chyb v chování.

3.1 Definice chyby

Každý člověk má svůj pohled na pojem chyba. Někteří lidé ji berou jako něco, z čeho se člověk může poučit, to znamená v pozitivním slova smyslu, naopak někteří lidé berou chybu jako něco špatného, čeho by se lidé neměli dopouštět. Dle mého názoru je role chyby důležitou složku v životě člověka právě proto, že představuje situaci či činnost, ze které se člověk poučí. Nadarmo se přeci neříká: „Chybami se člověk učí.“ V prostředí ať už rodinném, školním, pracovním či skupinovém je ve většině případů brána chyba jako negativum. Ve školním či pracovním prostředí je hodnocena dokonce prostřednictvím známky či mzdy nebo odměn. Proto bych zde chtěla poukázat na pár definic chyb z pohledů odlišných autorů.

Václav Kulič ve své knize Chyba a učení (1971, s. 5) definuje chybu jako: „...výkon, který se odchyľuje od předepsané výkonové normy či od řešení, které vede k danému cíli, nebo takové, které k němu vede oklikou, s příliš velkými ztrátami.“

Slavík (1999, s. 71) popisuje chybu jako: „rozpor odhalený hodnotícím srovnáním.“ Jinak řečeno současná situace je porovnávána s určitým ideálem či normou neboli jak to má správně být. Chybu lze zjistit pouze hodnocením, což znamená, chybu najdeme pouze při porovnávání toho, co je lepší či horší.

Ve velkém pedagogickém slovníku od Hartla a Hartlové (2010, s. 209) můžeme chybu najít v několika ohledech. Chyba jako *nesprávnost* tedy v negativním slova smyslu či kupříkladu chyba jako *výkon, který se odchyľuje od zadaného průběhu nebo cíle*.

Pokud bych se měla ztotožnit s některou z těchto definic, nejvíce se přikláním k definici od Kuliče, jelikož já si při pojmu chyba představuji provedení určité činnosti, která už vykazuje danou podobu či udává jasný cíl a pokud se nepřibližujeme k našemu danému cíli nebo k této podobě, vše je najednou pro nás či ostatní špatně.

3.2 Druhy chyb

Dělení chyb může být různé, jelikož každý autor vidí chybu z jiného pohledu. Zejména v knize Chyba a učení od Václava Kuliče můžeme najít celou tabulku pro rozdělení chyb podle různých autorů, kteří rozeznávají v podstatě dva základní druhy chyb.

Kupříkladu Selz dělí chyby na vnitřní a vnější. Vnější chybou jsou chápány chyby úplné neboli chyby z nepozornosti. A vnitřní chybou jsou chápány chyby tzv. oprávněné, které se dají zdůvodnit či vysvětlit (Selz in Kulič, 1971, s. 42).

Chyby můžeme dělit také na normativní a kreativní. Při normativní chybě je chybou brán jakýkoliv odklon od očekávaného výsledku či postupu, který vede k dosažení tzv. normy či vzoru. Zatímco při kreativní chybě není dán přesný postup či výsledek, který se má přibližovat k určitému vzoru. Zaměřuje se spíše do budoucnosti. Můžeme říct, že jde o náhodu či o takový cíl, který může být teprve objeven. Zezačátku je brán jako chyba, ale postupem času nám může přinést něco pozitivního (nový vynález, novou informaci...) a z chyby se stává „*správná součást nové soustavy*“ (Slavík, 1994, s. 120).

3.3 Fáze práce s chybou

Pokud si nevíme rady, ať už při konání různých činností, stavění věcí apod., většinou hledáme postupy, jak na to. V tomhle není rozdíl ani u chyby. I při práci s chybou je důležité se řídit určitým postupem, abychom věděli, jak s chybou pracovat či na ni reagovat. Proto jsem vybrala tzv. postup, který uvádí Kulič.

Kulič (1971, s. 100, 103, 104, 121, 124) rozděluje chybu na čtyři fáze:

2 Detekce chyby – v tomto kroku je nejdůležitější chybu nalézt.

Například pokud žák počítá matematický úkol, vychovatel či učitel ho upozorní na chybu. Jestliže žák dostane vzor či správné výsledky, je sám schopný si nalézt chybu. V případě, že nejsou výsledky či vzor umožněn, může si žák provést kontrolu příkladu pomocí zkoušky, pokud ani to není možné, celý příklad si projde několikrát sám, dokud na chybu nenarazí. Tento proces, se praktikuje v různých činnostech.

- 3 Identifikace chyby – zde už nejde jen o to chybu nalézt, ale hlavně o upřesnění dané chyby. Zjistit o jakou chybu se jedná tedy typ chyby či v jaké je vzdálenosti od cíle, z čehož vyplývá, aby žák věděl, v čem chyboval.

Je nutné podotknout, že první a druhý krok probíhá téměř najednou.

- 4 Interpretace chyby – v této části dochází k vymezení příčin dané chyby, což znamená, proč chyba vlastně vznikla. Častým problémem je nepochopení zadání. K dosažení cíle či úspěchu hraje roli také zájem či lhostejnost žáka.
- 5 Korekce chyby – jako poslední krok je oprava chyby (výsledku, činnosti, postupu...) a zabezpečení toho, aby se chyba už neopakovala (Slavík, 1999, s. 138).

Všechny fáze na sebe úzce navazují a zároveň se doplňují. Je důležité s chybou pracovat ať už ve školní družině či celkově ve škole. Pokud se vychovatel či učitel řídí například výše zmíněnými fázemi tedy určitým postupem práce s chybou můžeme hovořit o práci s chybou systematicky. Pro přiblížení slova systematicky, jde o promyšlený postup či plán, který si bere za cíl co nejlepšího výsledku, v tomhle případě nápravu chyby. Jestliže

ale vychovatel na chybu reaguje bez většího promyšlení či v rychlosti, jedná se o práci s chybou intuitivně.

3.4 Příčiny chyb v kázni

V této podkapitole bych se chtěla zaměřit na termín kázeň a její možné příčiny.

Pojem kázeň má celou řadu definic, proto jsem vybrala jednu, kterou uvádí Bendl. Bendl (2004, s. 37) určuje kázeň jako: „vědomé dodržování zadaných norem.“

Dítě se nerodí nevychované ani vychované. Je to děj, při kterém na něj působí řada faktorů, které způsobují nežádoucí chování.

Dělení příčin chování je mnoho. Pro svou práci jsem ale použila dělení podle Kalhousta, Obsta a kol. (2009) a Bendla (2004). Kalhoust, Obst a kol. (2009, s. 388) popisují tři základní faktory, které mají vliv na nekázeň žáků:

- Biologické faktory – *např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, vrozené, vzniklé úrazem.*
- Sociální faktory – mezi sociální faktory patří vliv ať už třídy, party či rodiny (vliv výchovy), médií.

- Situační faktory – zde bereme v úvahu především faktory, které se dějí v současnosti či blízké minulosti (předchozí hodina). Příkladem je atmosféra ve třídě, špatná situace, která se dětem teď stala či v předchozí hodině a stále má na něj vliv, nuda apod.

Další dělení faktorů, které ovlivňují nekázeň žáků popisuje Bendl (2004, s. 27, 28), který dělí příčiny nekázně na vnitřní, vnější či kombinace obou. Mezi vnitřní faktory zařazujeme biologickou stránku a mezi vnější faktory prostředí a výchovu.

3.5 Úloha hodnocení

Hodnocení je nedílnou součástí školy. Každý žák na hodnocení reaguje jinak. Na základních, středních ale i vysokých školách jsou žáci známkováni. Většina bere známku jako jejich zpětnou vazbu o jejich výkonu, ať už při zkoušení či testu. Ve školní družině ale neprobíhá žádné známkování pomocí čísel, proto zde hraje velkou roli formativní hodnocení.

Formativním hodnocením vyznačujeme průběžné cílené hodnocení především žáků (rada, poučení), které pomocí důležitých informací vychovatele zdokonalují žáky v jejich postupném dalším učení. Jde o individuální sdělení žákovi, které mu pomáhá se přibližovat k danému cíli (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 12, 19; Kalhous, Obst, 2009, s. 407).

Formativní hodnocení probíhá verbálním hodnocením, které můžou doprovázet grafy či obrázky. Nevýhodou je časová náročnost ve srovnání například se známkou (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 16).

Sumativní hodnocení je zaměřeno na určité období, což znamená, že není jako formativní hodnocení průběžné, ale *informuje o tom, co dotyčný žák zvládl na konci určitého období*. Slouží primárně pro rodiče či přijímací řízení středních a vysokých škol (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 19).

3.6 Zpětná vazba

V předchozí podkapitole jsme se věnovali formativnímu hodnocení, na které navazuje tato podkapitola zpětné vazby. Zpětná vazba hraje důležitou roli, jelikož je brána jako tzv. jádro formativního hodnocení. Proto bych zde chtěla zmínit, co je to vůbec zpětná vazba, v jaké formě se nachází či jak ji můžeme vyjádřit.

V obecném slova smyslu je zpětná vazba chápána jako informace ze zpětného pohledu, která pomáhá ke zlepšení výkonu (Starý, Laufková a kol., 2016, s. 60).

Pokud bychom chtěli zaměřit zpětnou vazbu více na práci s chybou, hodily by se nám více definice následující.

Zpětná vazba poskytuje žákovi zpětnou informaci o tom, jak si vedl v různých situacích či jaký dojem udělalo jeho chování na vychovatelku či ostatní (Hájek, Pávková a kol., 2011, s.87).

Podobně jako Hájek, Pávková a kol., (2011) popisuje zpětnou vazbu i Čapek (2008, s. 34), který říká, že v situaci, kdy se projeví u žáka nevhodné chování dostává od učitele zpětnou vazbu o tom, jaký dojem udělalo jeho chování.

Zde můžeme využít i definici od Reitmayerové, Broumové (2015, s. 10), které definují zpětnou vazbu jako: „*nástroj umožňující učit se ze svých chyb a opakovat úspěchy.*“

Pokud chceme vyjádřit žákovi zpětnou vazbu, je důležité si stanovit pravidla k účinnému vyjádření, proto jsem vybrala pár základních pravidel od Gillernové, Hermochové a Šubrt (1990, s. 58,59).

- 3 Je důležité sdělit své dojmy a názory danému jedinci v klidu,
- 4 měli bychom se vztahovat k určité situaci či chování,
- 5 poskytovat zpětnou vazbu jen když je jedinec schopný ji přijmout,
- 6 neposkytovat zpětnou vazbu pouze v negativních odezvách, ale využít i pozitivních reakcí,
- 7 zpětnou vazbu poskytnout v co nejkratším čase po chybném jednání.

Z následujících pěti pravidel vyznívá, že zpětná vazba existuje pouze ve slovní formě, proto bych zde chtěla zmínit dělení od Reitmayerové, Broumové (2015, s. 10), které popisují dva způsoby zpětné vazby:

- Verbálně – vyjádřena slovy,
- neverbálně – vyjádřena pomocí mimiky, gest či postojů.

Zpětná vazba může být předávána dítěti také formou pochvaly. Platí to ale pouze na chování, které splnilo očekávání, pokud se dítě nechová v souladu s očekáváním vychovatele, může být potrestáno (Čapek, 2008, s. 34).

3.7 Odměna a trest

Formy odměn a trestů se v dnešní době využívají dennodenně. Ve školní družině slouží především k usměrnění chování žáků, proto je důležité si nejprve vymezit, co to vůbec odměna či trest je.

Odměna je prostředek přinášející pozitivní vliv na chování jedince, který vede k uspokojení jeho potřeb. Trest je prostředek přinášející negativní vliv na chování jedince, který přispívá naopak k pocitu zklamání či nelibosti, což vede k neuspokojení jeho potřeb (Čapek, 2008, s. 31).

Podle Kopřivy a kol. (2008, s. 156) působí tresty a odměny jen z vnějšího chování žáka, a tudíž se nedostávají dovnitř. Pokud je nedostatek vnitřních podnětů, způsobené chování vydrží jen v době, když visí ve vzduchu odměna či hrozba trestu.

3.7.1 Typologie odměn

Pokud by se řeklo slovo odměna, každý člověk by si představil něco jiného. Typů odměn je mnoho, ale na každého platí jiná už kvůli jeho osobnosti či zájmům. Například mě by napadla pochvala či čokoláda, ale pro odbornou typologii odměn jsem vybrala členění od Čápa s Marešem (2007, s. 253), který uvádí odměny jako:

- *Pochvala, úsměv, projev sympatie, projev kladného hodnocení nebo kladného emočního vztahu,*
- *dárek věcný nebo peněžní,*
- *umožnění činnosti nebo zážitku, po kterých dítě silně touží: určitý výlet, návštěva sportovního utkání, zajímavá společná činnost s dospělým, který má většinou nedostatek času apod.*

Jestliže žák předpokládá, že za určité chování dostane odměnu, zvýší se přítomnost pozitivního a očekávaného chování. Naopak pokud žák předpokládá trest, sníží se přítomnost negativního či nechtěného chování jedince (Čapek, 2008, s. 31).

Vychovatel by měl vědět, jak pracovat s použitím odměn. Pokud nabídne žákovi za vyplnění pracovního listu, respektive za splnění daného úkolu například samolepku, nepřináší to žákovi v ohledu na jeho výkon nic, ale pokud vychovatel žákovi slíbí samolepku za vyřešení pracovního listu, tak už můžeme mluvit o pozitivním vlivu na výkon žáka (Lokšová, Lokša, 1999, s. 21).

Nejčastější odměnou vychovatele směrem k žákovi je pochvala. Vychovatel by měl ale brát v potaz, že nadměrné chválení také není dobré a může mít na žáka negativní efekt. Pochvala v tomto případě neplní motivační funkci, ale jakýsi cíl, kterého chce žák dosáhnout (Čapek, 2008, s. 43).

3.7.2 Typologie trestů

Trest může mít dvě formy:

- a) Psychický trest
- b) Fyzický trest

Dle mého názoru se tresty používají denně, ale je rozdíl, kde jsou využívány. Pokud bychom měli na mysli rodinné prostředí, zde jsou tresty pomalu každodenní záležitostí u většiny rodičů. Mohli bychom zde zařadit například zákaz počítače, mobilu, Facebooku či pohlavek. Pokud by se ale jednalo o prostředí školní, zde už to není na denním pořádku, a tak bych se zde chtěla pozastavit a trochu si přiblížit, v jaké podobě i zde mohou být psychické či fyzické tresty.

Mezi psychické tresty učitele či vychovatele směrem k žákovi bychom zařadili: „*chladné chování, negativní hodnocení či odepření přátelského vztahu.*“ (Čapek, 2008, s. 59).

Kdybychom se bavili o fyzických neboli tělesných trestech zařadili bychom zde pohlavky, tahání za vlasty či dřepy i mimo tělovýchovnou činnost.

Přestože jsou fyzické tresty dnes zakázané, většina z nás ví, již z vlastní zkušenosti ze základní školy, že jsou stále používány, jen v menším rozsahu. Například Bendl (2004, s. 116) uvádí, že z 959 žáků sedmé třídy dostalo pohlavek od učitele v 50,3 %, dalších 35,7 % žáků bylo vytaháno za vlasy. O klicích a dřepích hovořilo 35,2 % žáků, 29,4 % zaznamenalo úder učebnicí po hlavě, pevný stisk za nadloktí zaregistrovalo 25,3 % žáků a 24,7 % žáků konstatovalo, že byli udeření pravitkem či ukazovátkem. V dnešní době by se výsledky poněkud lišily, přesto si myslíme, že určitá procenta, avšak menší by stále zůstala.

Pokud bychom chtěli určit nejčastější trest vychovatele směrem k žákovi, asi by to už nebylo tak lehké. Každý jedinec je individuální a platí na něj něco jiného, zároveň každý vychovatel používá jiné tresty a ví, co si může dovolit. Trest by měl být vždy přiměřený a platit pro všechny při porušení pravidel.

Můžeme říct, že odměny a tresty souvisí s plněním a porušováním pravidel chování žáků v rámci školního řádu či vnitřního řádu školní družiny. K osvojení pravidel nám pomáhá vytvoření si vlastních pravidel chování ve třídě, která utváří žáci spolu s pedagogem či vychovatelem. Tuto sociální normu pak využíváme v každodenním životě třídy. Může zahrnovat formulace jako např. neublížujeme nikomu ve třídě, pomůžeme, když někdo potřebuje atd. Takto domluvená pravidla pak mohou být vystavena ve třídě a tím se každý den připomínat. K dodržování těchto pravidel chování nám pomáhá i motivace dětí (Čapek, 2008, s. 27, 28).

3.8 Vnitřní řád

Vnitřní řád určuje provoz školní družiny a tvoří jej ředitel školy. Měl by být obecný a stručný, aby se nemusel každý rok přetvářet. Tvoří ho základní oblasti, které se týkají provozní doby školní družiny, jaké mají žáci i zákonní zástupci práva či povinnosti, jaké jsou způsoby plateb, jak je zajištěna bezpečnost dětí, režim školní družiny a další. S vnitřním řádem jsou seznámeni jak zákonní zástupci, tak žáci (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 46, 47).

Ve vnitřním řádu můžeme najít obecnější pravidla toho, jak se žáci mají chovat ve školní družině. Pokud ale vychovatelé chtějí mít svá určitá pravidla specificky zaměřená na problémy ve školní družině, vytváří si společně vychovatel s žáky jejich družinová pravidla, která bývají vyvěšená ve třídě. Většinou jsou tvořena na začátku školního roku a připomínají se poté zpravidla celý rok.

3.9 Motivace

Motivace ve školní družině nám pomáhá probudit zájem žáka o danou činnost a k posilování žádoucího chování. Pokud pedagog motivuje žáka, vyvolává v něm potřebu, která reguluje jeho chování vzhledem k aktivitám, situacím či lidem a nabízí mu tím i cestu, jak ji uspokojit. Motivace zdůvodňuje žákům to, proč danou aktivitu mají provést a snaží se je udržet v aktivní činnosti. Vychovatel se vždy snaží žáky motivovat co nejvíce, aby danou činnost dokončili a tím i zjistili úspěšnost v dané činnosti. Pokud žák zjistí, ve které činnosti

je úspěšný, má sklon k jejímu opakování. Pokud neuspěje, přesouvá svou pozornost jinam. Zde hraje důležitost oceňování i průběhu činností k posilování vědomí úspěšnosti. Vychovatel by měl brát vždy v úvahu přiměřenost činností k věku a povaze dítěte (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 170, 171).

Motivace může mít dvě podoby:

1. Vnitřní motivace – pokud mluvíme o vnitřní motivaci, jde o jednání jedince, který neočekává žádnou odměnu či ocenění za danou činnost, ale jedná pouze kvůli potěšení z vykonané činnosti, vlastního zájmu a jejího výsledku, který ho uspokojuje (Deci, Ryan, 1985 in Lokšová, Lokša, 1999, s. 15).

Například pokud máme ve školní družině téma rostliny a přichází na řadu zájmová činnost, kde vychovatel naplánoval kreslení květin podle připravené předlohy, dítě, které má zálibu v kreslení, nepotřebuje motivaci prostřednictvím odměn (sbírání nálepek květin, může si odnést po dokreslení nakreslenou květinu atd.), protože ho kreslení baví a uspokojuje.

2. Vnější motivace – oproti vnitřní motivaci jde u vnější motivace o jednání jedince, který je motivován pomocí vnějších činitelů čili odměn a trestů (Čáp 1980; Helus, Hrabal 1982 in Lokšová, Lokša, 1999, s. 15).

Pokud bychom použili stejný výše zmiňovaný příklad, dítě ve školní družině by jednalo přesně opačně, tedy nakreslilo by danou květinu jen proto, aby si ji poté mohl vzít

či dostal nálepkou květiny.

U dětí mladšího školního věku převažuje účinnost vnější motivace což znamená pomocí odměn a trestů, až postupem času, kdy dítě dospívá prosazuje svou vůli či zájem a přechází

na vnitřní motivaci (Lokšová, Lokša, 1999, s. 18).

4 Výzkum

4.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, jak vychovatelé pracují s chybou žáků ve školní družině. Cílem je tedy prozkoumat, jak vychovatelé na chybu u žáků ve školní družině reagují, jestli se snaží chybám předcházet, zda s ní pracují pomocí určitého systému nebo na chybu reagují intuitivně. Dalším cílem bylo zjistit, jaké nejčastější chyby vychovatelé vnímají u žáků ve školní družině a co může být jejich příčinou. V neposlední řadě bylo zjišťováno, jak vychovatelé pracují s motivací a kázní pomocí družinových pravidel.

4.1.1 Výzkumné otázky

Ke zjištění, jak vychovatelé pracují s chybou u žáků ve školní družině, jsme použili tyto výzkumné otázky:

- 2 Jaký vliv má motivace žáků před činnostmi (zájmové, rekreační, odpočinkové) na množství výskytu chyb?
- 3 S jakou chybou žáků se vychovatelé ve školní družině nejčastěji setkávají?
- 4 Jaké jsou nejčastější příčiny chyb v oblasti kázně u dětí dle názoru vychovatelů?
- 5 Kde vychovatelé ve školní družině získávají informace o tom, jak pracovat s chybou?
- 6 Vytváří si vychovatelé spolu s dětmi svá družinová pravidla?
- 7 Pracují vychovatelé s družinovými pravidly při upozorňování na chybu u žáků?

4.1.2 Hypotéza

H₁: Vychovatelé pracují s chybou častěji systematicky než intuitivně.

4.2 Kvantitativní výzkum

Pro přiblížení kvantitativního výzkumu, jde o zjištění číselných údajů, které se dají zpracovat, tedy sčítat, vyjádřit v procentech, vypočítat průměr atd. Jde o výzkum, který je brán s odstupem od zkoumaných jevů, jelikož se zde nenavazuje bližší kontakt se zkoumanými osobami jako například v kvalitativním výzkumu a tím se docílí nestrannosti (Gavora, 2010, s. 35). Mezi metody kvantitativního výzkumu patří dotazník, který nám sloužil pro tuto výzkumnou část, proto si termín dotazník v další kapitole přiblížíme.

4.3 Výzkumná metoda

Jak už bylo výše zmíněno, pro tuto bakalářskou práci byla zvolena metoda dotazníku.

Abychom si zestručnili, co je to dotazník, použijeme definici od Gavory (2000, s. 121), který říká, že dotazník je: „*způsob písemného kladení otázek a získání písemných odpovědí.*“

Přednosti dotazníku jsou v tom, že shromažďuje data od velkého množství respondentů za poměrně krátký čas. Nevýhodou je ovšem to, že ne vždy se může vrátit dostatečné množství odpovědí od respondentů, zvláště pokud byl dotazník zasílán poštou. Jiným způsobem, než poštou lze předat respondentovi dotazník buď osobně či pomocí dalších osob. Z těchto tří způsobů je jasné, že osobní předání je nejspolehlivější, jelikož je zde záruka největší četnosti návratu dotazníků. Pokud dotazníky posíláme prostřednictvím jiné osoby, nejlépe nám známé osoby, četnost návratu bude také spolehlivá, ale pokud se jedná již o zmíněné zasílání dotazníku poštou, návratnost se uvádí zhruba od 30 % do 60 % (Chrásková, 2007, s. 174,175).

Mezi typy otázek, které mohou být obsaženy v dotazníku patří uzavřené, otevřené a polouzavřené položky. Uzavřené položky spočívají v nabídce hotových odpovědí, ze kterých respondent vyznačuje patřičnou odpověď. Otevřené položky nabízí respondentovi formulaci jeho vlastní odpovědi, respondent tedy není nucen vybírat z daných odpovědí. A jako poslední jsou polouzavřené položky, které se zakládají nejprve na alternativní odpovědi (ano/ne) a poté následuje podoba otevřené položky k objasnění dané odpovědi. Další alternativou polouzavřené položky je možnost „Jiné (prosím, popište)“ (Gavora, 2007, s. 124-126).

Před tím, než se dotazník začne rozesílat do světa je dobré uskutečnit předvýzkum. Předvýzkum je vyzkoušení vlastního dotazníku na malém vzorku respondentů, který zjišťuje, jak dotazník funguje. Ten pomáhá později dotazník vylepšit v rámci upravení, přidání či vypuštění položek (Chráska, 2007; Gavora, 2010, s. 84).

4.3.1 Dotazník

Ke sběru údajů jsme použili anonymní dotazník, ve kterém se nesnažíme o znalost identity respondentů, ale pouze nás zajímají demografické údaje týkající se věku respondentů, nejvyššího dokončeného vzdělání a počet roků v oboru vychovatelství. Dotazník je sestaven z poznatků teoretické části a také ze závěrů bakalářské práce Šindlerové (2019), která se pomocí rozhovorů s vychovateli zabývala tématem práce s chybou ve školní družině. V této práci dospěla k následujícím zjištěním, která se snažíme kvantitativním výzkumem ověřit:

- Vychovatelé s chybou pracují častěji systematicky než intuitivně;
- hlavní faktor, díky kterému děti chybují je dle názoru vychovatelů výchova či nevhodná výchova v rodině;
- celý proces práce s chybou provází pravidla (alternativou může být komunitní kruh, pohádky, hry či divadelní představení);
- důležitou částí práce s chybou je uvědomit si danou chybu a poté si o ní pohovořit (nejlepší možností je, když si na chybu dítě přijde samo).

Dotazník obsahuje 17 položek z toho 2 otevřené, 9 uzavřených a 6 polouzavřených položek. Tuto výzkumnou metodu jsme použili v rámci práce s chybou vychovatelů směrem k žákům

ve školní družině. Jak už jsme mohli pochopit, dotazník je určen jen pro vychovatele ve školní družině. Z důvodu zavření škol bohužel nebylo možné udělat předvýzkum osobně s paní vychovatelkou, proto jsme zvolily cestu přes email. Po vyplnění dotazníku paní vychovatelkou v rámci předvýzkumu, jsem se ujistila, že uvedená doba, za kterou lze dotazník

vyplnit

je dostatečná a položky i odpovědi jsou srozumitelné a nepotřebují přeformulovat.

Ze stejného důvodu, který jsme zmiňovali výše, nebylo možné rozesílání či osobní vyplnění dotazníků, proto jsme zvolili jen variantu pomocí internetových stránek zejména Email

a Facebook. Byl vytvořen elektronický dotazník pomocí formulářů Google, který byl rozeslán na emailové adresy různých školních družin či vychovatelů. Dále jsme také oslovili

vychovatele školních družin pomocí facebookových skupin s prosbou o vyplnění dotazníku. Šlo tedy o náhodný výběr 284 respondentů z celé České republiky.

Začátek dotazníku tvoří demografické údaje o respondentovi, kde zjišťujeme věk, nejvyšší dosažené vzdělání respondenta a počet roků, které pracuje v oboru vychovatelství. Dále byl dotazník rozdělen na práci s chybou u žáků ve školní družině a chyby týkající se porušení kázně, ke kterým byli přiřazeny náležité položky. Zde jsme čerpali, ze závěrů Šindlerové (2019).

4.4 Interpretace výsledků výzkumného šetření

V této podkapitole se budeme věnovat výsledkům, které jsme zjistili po realizaci našeho výzkumného šetření.

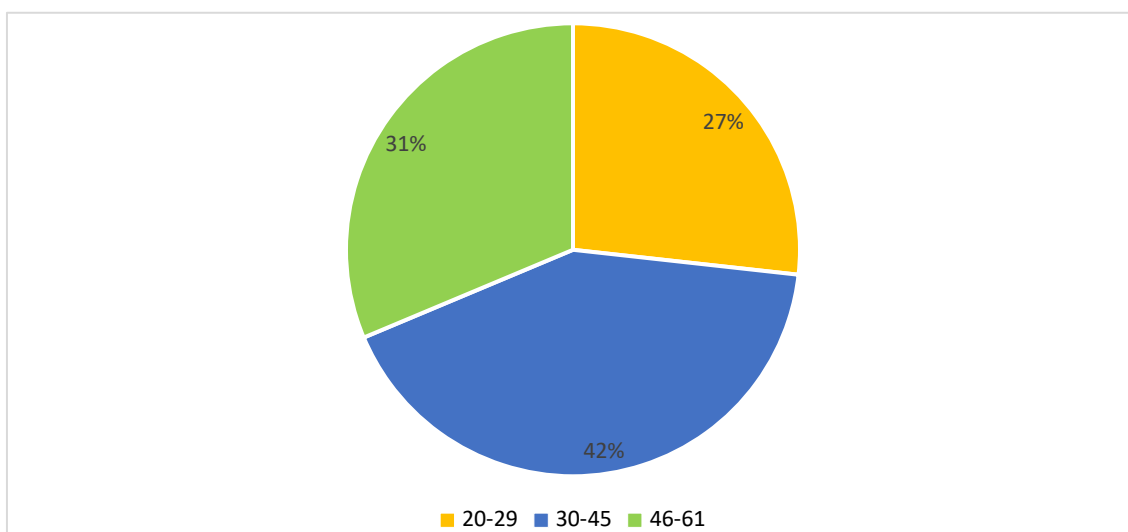
Dotazník vyplnilo celkem 284 vychovatelů. Získané výsledky jsou uvedeny v tabulkách a grafech vytvořených pomocí Microsoft Excel. Mezi grafy, které byly využity patří výsečový graf, skupinový sloupcový graf a skupinový pruhový graf. Výsečový graf byl zvolen v případě, že součet všech odpovědí byl 100 % a obsahoval jen pár odpovědí, abychom mohli dobře zachytit hodnoty úhlů. Skupinový sloupcový graf byl využit z důvodu porovnání hodnot v několika kategoriích, které se nemusí rovnat 100 % jako u výsečového grafu a nezáleží na jeho pořadí. A v neposlední řadě jsem byl použit pruhový graf k porovnání různých hodnot, který měl delší text kategorie, a i zde nezáleželo na pořadí.

Položka č. 1: Věk respondentů

První položka našeho výzkumného šetření zjišťovala věk respondentů. Nejvyšší četnost vyplněných dotazníků jsme zaznamenali respondenty střední dospělosti v rozmezí od 30-45 roku v počtu 119 (42 %), dále respondenty starší dospělosti v rozmezí od 46-61 roku s počtem 89 (31 %) a nejmenší četnost byla respondenty mladší dospělosti ve věku od 20-29 let v počtu 76 (27 %).

Tabulka č. 1: Věk respondentů

	Počet respondentů
20-29	76
30-45	119
46-61	89

Graf č. 1: Věk respondentů**Položka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů**

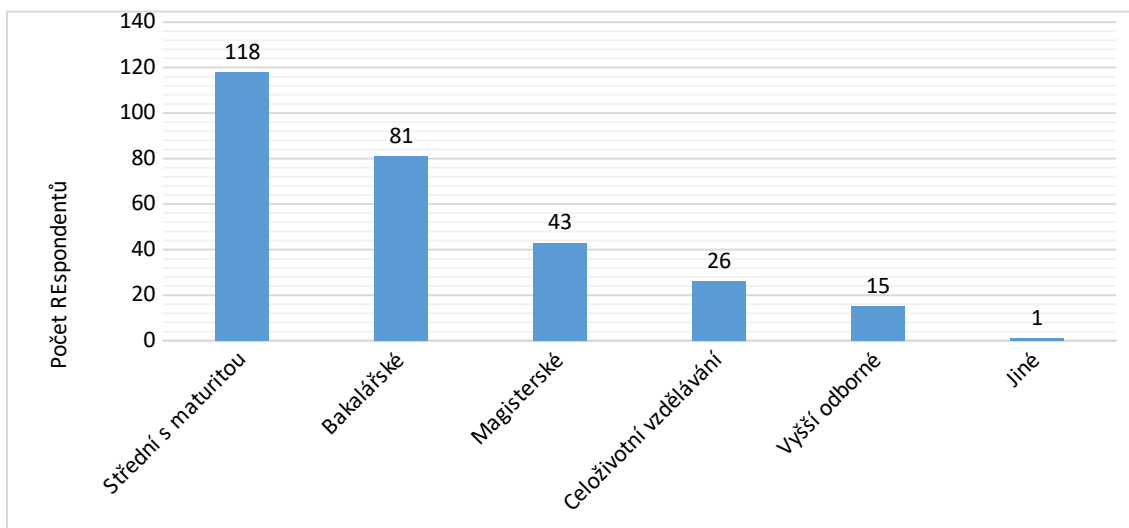
Druhou položkou dotazníku bylo zjišťováno nejvyšší dosažené vzdělání respondentů, přičemž největší četnost byla zaregistrována u respondentů, kteří zakončili své vzdělání střední školou s maturitou. Celkový počet respondentů u této položky bylo 118.

Tab. 2 Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

	Počet respondentů
Střední s maturitou	118
Bakalářské	81
Magisterské	43
Celoživotní vzdělávání	26
Vyšší odborné	15
Jiné	1

284

Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů



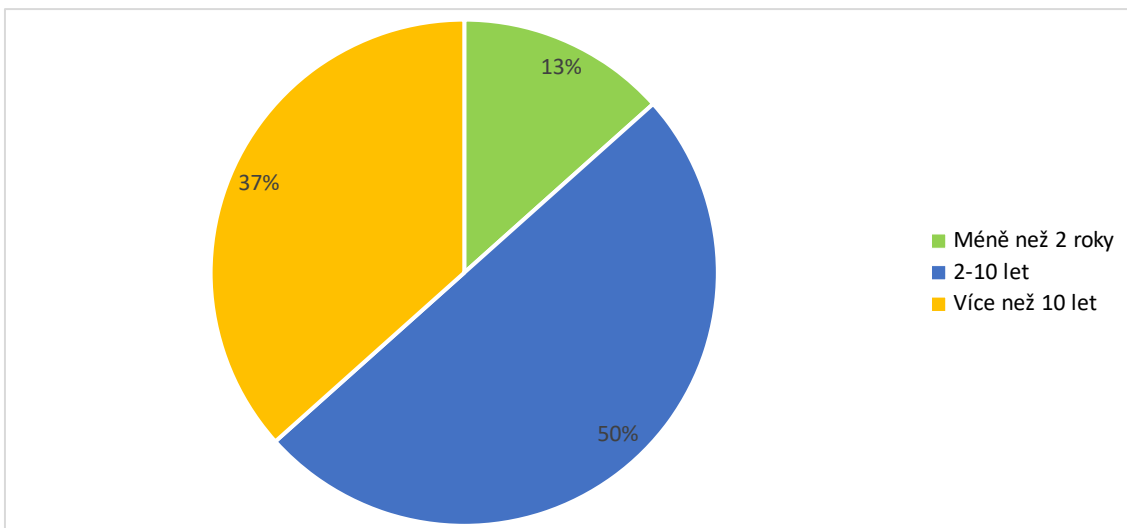
Položka č. 3: Pracuji v oboru vychovatelství

Naši třetí položkou jsme chtěli zjistit, jak dlouho pracují v oboru naši respondenti. Z výsledků uvedených v tabulce a v grafu je patřičné, že největší část respondentů tvoří vychovatelé, kteří pracují v oboru od 2–10 let (50 %) a vychovatelé, kteří pracují v oboru více než 10 let (37 %). Jen malou část tvoří vychovatelé, kteří pracují v oboru méně než 2 roky (13 %).

Tabulka č. 3: Počet let v oboru vychovatelství

	Počet respondentů
Méně než 2 roky	38
2-10 let	142
Více než 10 let	104
	284

Graf č. 3: Počet let v oboru vychovatelství



Položka č. 4: Máte nějaké informace o tom, jak pracovat s chybou?

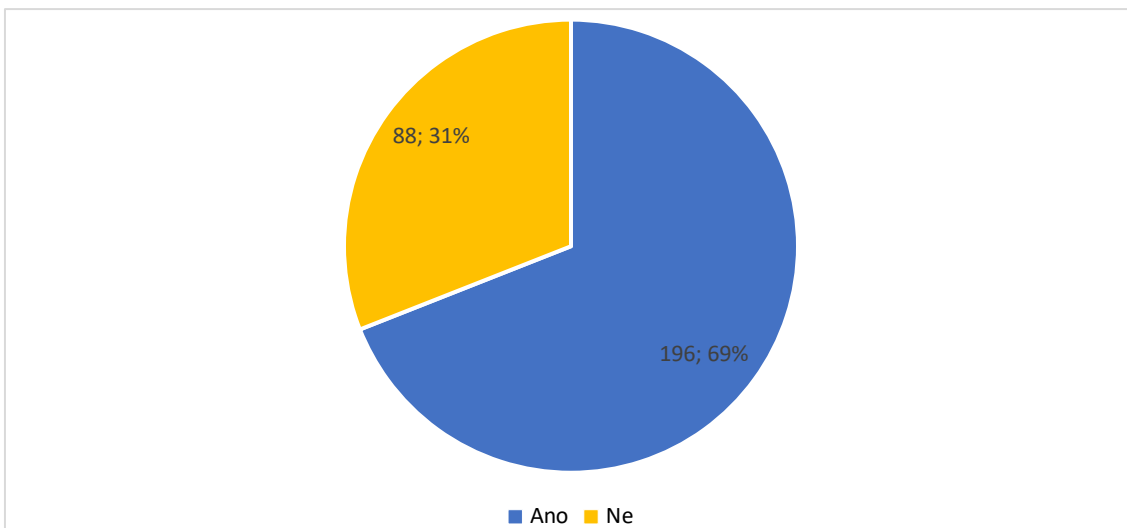
V této položce jsme se chtěli dozvědět, zda vychovatelé mají nějaké povědomí o tom, jakým způsobem s chybou ve školní družině pracovat. Překvapilo nás, že jen 69 % má určité informace o této problematice, a tedy mají povědomí o tom, jak s chybou pracovat a zbylou část tvoří poměrně vysoké procento vychovatelů (31 %), kteří nemají žádné informace o tom, jak s chybou pracovat.

Tabulka č. 4: Znalost informací o tom, jak pracovat s chybou

	Počet respondentů
Ano	196
Ne	88

284

Graf č. 4: Znalost informací o tom, jak pracovat s chybou



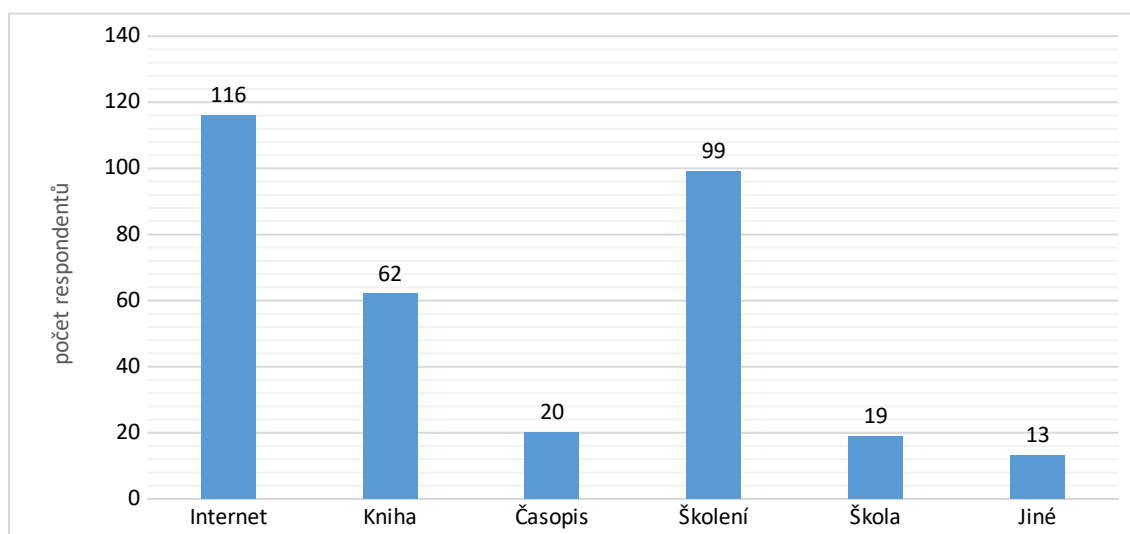
Položka č. 5: Kde jste získal/a tyto informace o tom, jak pracovat s chybou?

V páté položce navazujeme na předchozí otázku, která se týká stále informací o tom, jak pracovat s chybou s upřesněním, kde respondenti získali tyto dané informace. Touto položkou si odpovídáme na naši výzkumnou otázku. Zjistili jsme, že nejvíce informací o tom, jak pracovat s chybou získávají vychovatelé na internetu (116 odpovědí). V našem překvapení, jen o pár respondentů méně, mělo druhou nejvyšší četnost školení, kterých se vychovatelé zúčastňují (99 odpovědí). Mezi další položky, kde respondenti získali informace o práci s chybou bylo pomocí knih, časopisů, školy a jiné, mezi které patřilo například rada kolegyně či vlastní zkušenost.

Tabulka č. 5: Odkud respondenti získali informace o tom, jak pracovat s chybou

	Počet respondentů
Internet	116
Kniha	62
Časopis	20
Školení	99
Škola	19
Jiné	13

Graf č. 5: Odkud respondenti získali informace o tom, jak pracovat s chybou



Položka č. 6: Označte tři nejčastější oblasti chyb žáků ve školní družině

V této položce zjišťujeme, v jakých oblastech žáci nejčastěji chybují ve školní družině. Touto položkou si také odpovídáme na naši další výzkumnou otázku týkající se nejčastějších chyb žáků ve školní družině. Již z naší teoretické části si můžeme povšimnout, že se zaměřujeme často právě na chyby v oblasti kázně, díky výsledkům z výzkumu Šindlerové (2019), proto nejsme překvapeni, že právě tato položka byla označena respondenty jako nejčastější oblast chyb žáků ve školní družině (276 odpovědí). Druhou nejčastější oblastí, ve které žáci chybují je oblast poznávací a rozumová (167 odpovědí). A v neposlední řadě získaly třetí nejvyšší četnost tvořivé činnosti (139 odpovědí). Pokud by nás zajímaly odpovědi „jiné“, častou oblast tohoto výběru tvořily sociální dovednosti

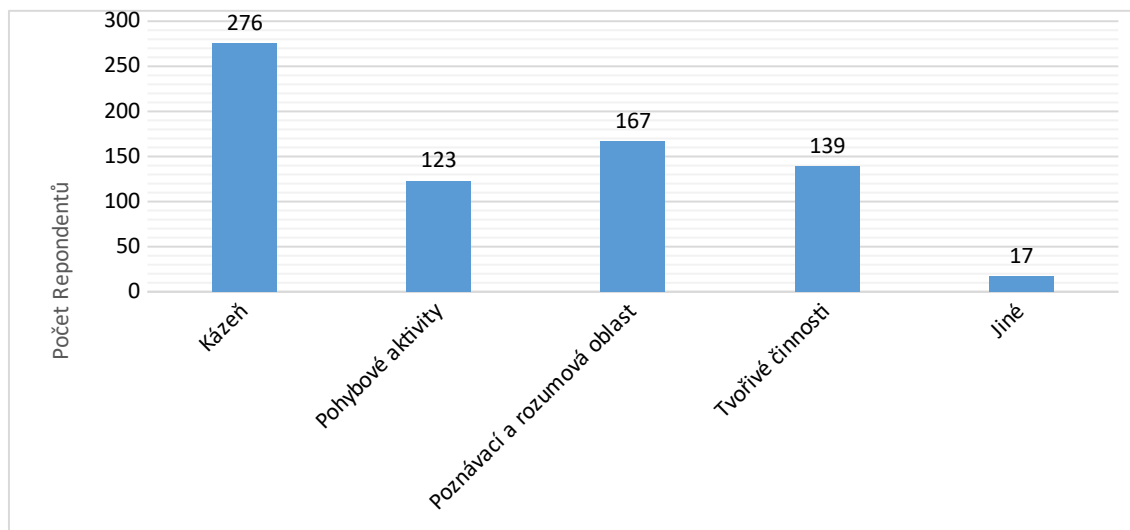
V naší teoretické části tyto oblasti také dělíme dle Kuliče (1971, s. 15) na vnější a vnitřní činnosti. Mezi vnější činnosti zařazujeme právě již výše zmiňovanou kázeň (chování), která získala největší četnost odpovědí (276). Druhou největší četnost poté získala druhá činnost a to vnitřní, do které zařazujeme poznávací a rozumovou oblast.

Tabulka č. 6: Nejčastější oblasti chyb žáků ve školní družině

	Počet respondentů
Kázeň	276
Pohybové aktivity	123

Poznávací a rozumová oblast	167
Tvořivé činnosti	139
Jiné	17

Graf č. 6: Nejčastější oblasti chyb žáků ve školní družině



Položka č. 7: Máte určitý systém (postup), jak pracovat s chybou žáků ve školní družině?

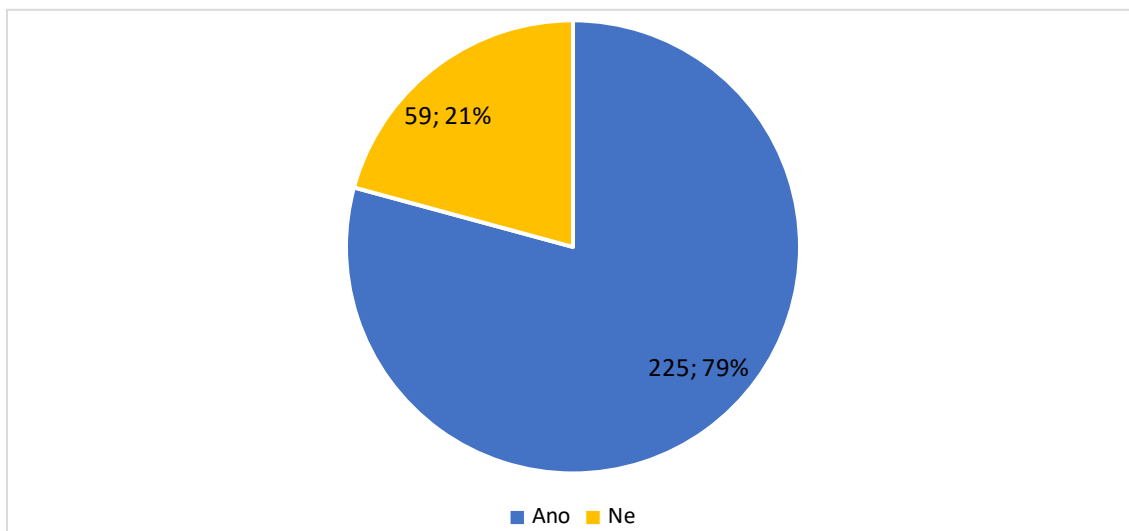
Sedmá položka zjišťuje, zda vychovatelé mají určitý systém či postup, kterým se řídí při pracování s chybou. Velká část tedy přesněji 79 % našich respondentů uvedlo, že pracují systematicky s chybou u žáků ve školní družině. Tedy jen malá část (21 %) nemá určitý systém, jak s chybou pracovat.

Tabulka č. 7: Použití určitého systému, jak pracovat s chybou žáků ve školní družině

	Počet respondentů
Ano	225
Ne	59

284

Graf č. 7: Použití určitého systému, jak pracovat s chybou žáků ve školní družině



Položka č. 8: Myslíte si, že se Vám na základě práce s chybou daří chyby redukovat?

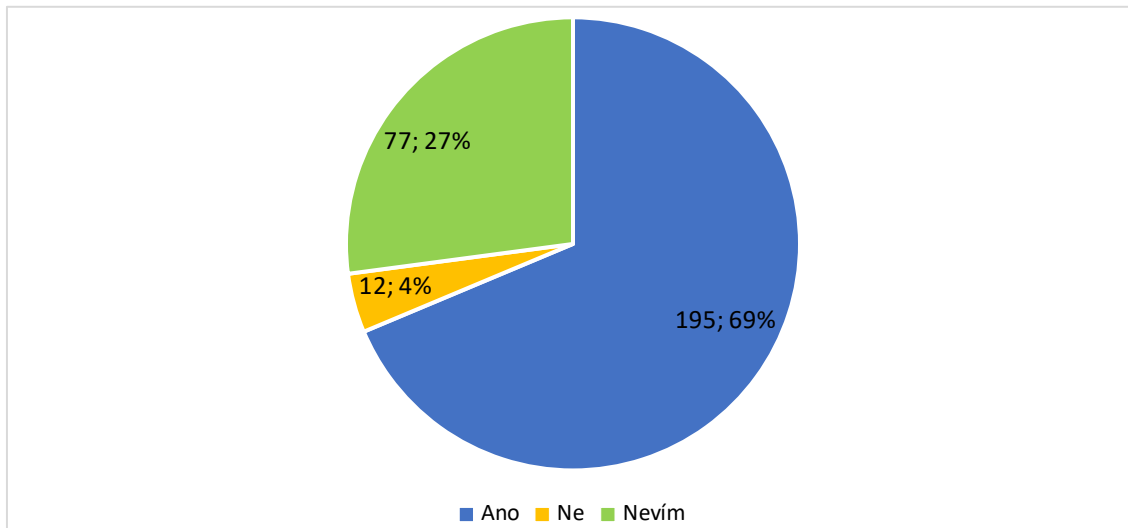
Již v předchozí položce jsme se zabývali systémy, které pomáhají pracovat s chybou. V návaznosti na tuto položku jsme zjistili, že 69 % vychovatelům se daří chyby redukovat, díky jejich práce s chybou, 27 % vychovatelů odpovědělo, že neví, tedy nejsou si jisti, zda jejich práce s chybou pomáhá redukovat chyby a jen 4 % vychovatelů uvedlo, že se jim nedaří chyby redukovat na základě jejich práce s chybou.

Tabulka č. 8: Redukce chyb na základě práce s chybou

	Počet respondentů
Ano	195
Ne	12
Nevím	77

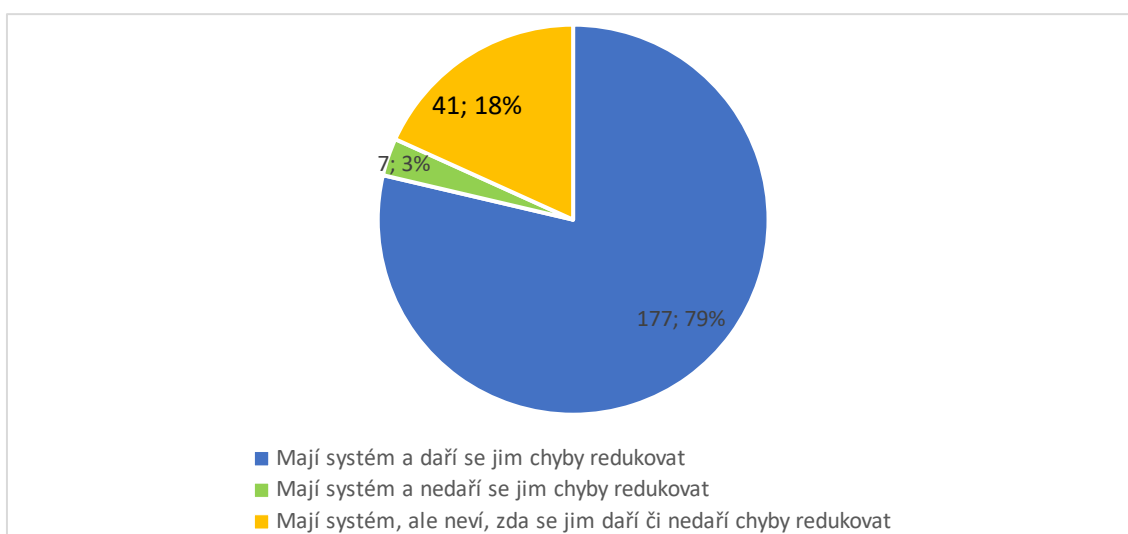
284

Graf č. 8: Redukce chyb na základě práce s chybou

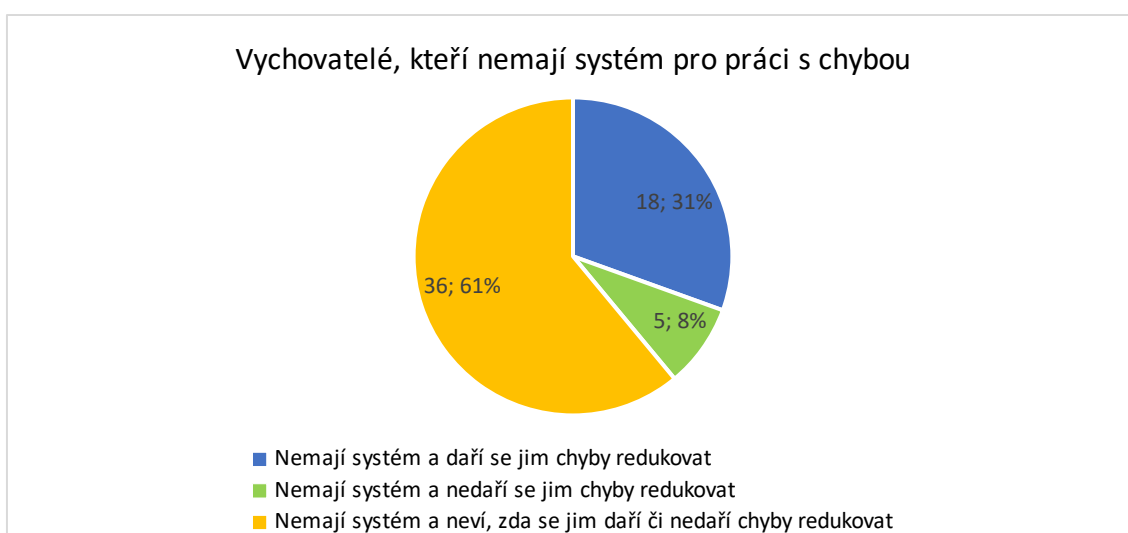


Jelikož se jednou z našich výzkumných otázek ptáme, zda vychovatelé pracují s chybou systematicky, nabízí se otázka, zda má tato systematická práce dopad na redukci chyb. Z tohoto důvodu jsme vyhodnotili položku č. 7 ve vztahu k položce č. 8 týkající se redukce chyb. Rozdělili jsme si tedy vychovatele na ty, kteří mají určitý systém na práci s chybou a na ty, kteří nevyužívají žádný systém pro práci s chybou. V těchto dvou kategoriích jsme poté vyčlenili vychovatele, kterým se daří chyby redukovat, kterým se nedaří chyby redukovat a na ty, kteří neví, zda se jim daří či nedaří chyby redukovat. Po spočítání těchto odpovědí jsme zjistili, že vychovatelů, kteří pracují se systémem a daří se jim redukovat chyby je 79 % a jen 3 % z této kategorie uvádí, že se jim nedaří chyby redukovat, zbylých 18 % zvolilo odpověď „nevím“. Naopak pokud se podíváme na vychovatele, kteří nemají systém pro práci s chybou, tak jen ve 31 % se jim daří chyby redukovat, v 8 % se jim nedaří chyby redukovat a velká část tedy 61 % vychovatelů neví, zda se jim daří či nedaří chyby redukovat, když jednají s chybou intuitivně. Pokud tyto výsledky porovnáme, zjistíme, že práce s chybou pomocí systému zajišťuje větší šanci redukovat chyby než intuitivní práce s chybou ve školní družině. Je dobré vědět, že vychovatelé mají chybu pod kontrolou, protože vědí, jestli se jim ji daří redukovat nebo ne a nevolí odpověď "nevím". Pro přehlednost a srovnání uvádíme následující grafy.

Graf č. 9: Vychovatelé, využívající systém pro práci s chybou



Graf č. 10: Vychovatelé, nevyžívající systém pro práci s chybou



Položka č. 9: Jaký způsob nápravy chyby využíváte častěji?

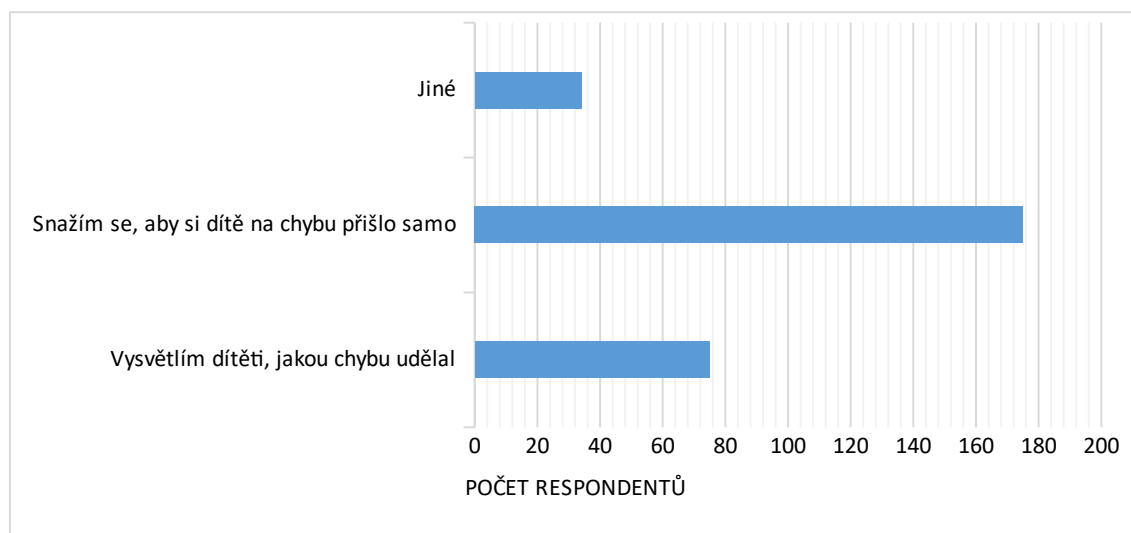
Tato položka zjišťuje, který způsob nápravy chyb využívají vychovatelé školních družin častěji. Nejčtenější odpověď jsme zaznamenali v reakci, kdy se vychovatelé snaží, aby

si dítě či děti na chybu přišly samy (175 odpovědí). Odezva, ve které se dítěti vysvětlí, jakou chybu udělalo měla o 100 odpovědí méně, tedy pouze 75 odpovědí. Velký počet patří i mezi skupinu „jiné“, kde respondenti volili obě varianty postupně či se shodly na střídání variant podle situace.

Tabulka č. 9: Způsob nápravy chyby

	Počet respondentů
Vysvětlím dítěti, jakou chybu udělal	75
Snažím se, aby si dítě na chybu přišlo samo	175
Jiné	34
	284

Graf č. 11: Způsob nápravy chyby



Položka č. 10: Pracujete s motivací u dětí ve školní družině?

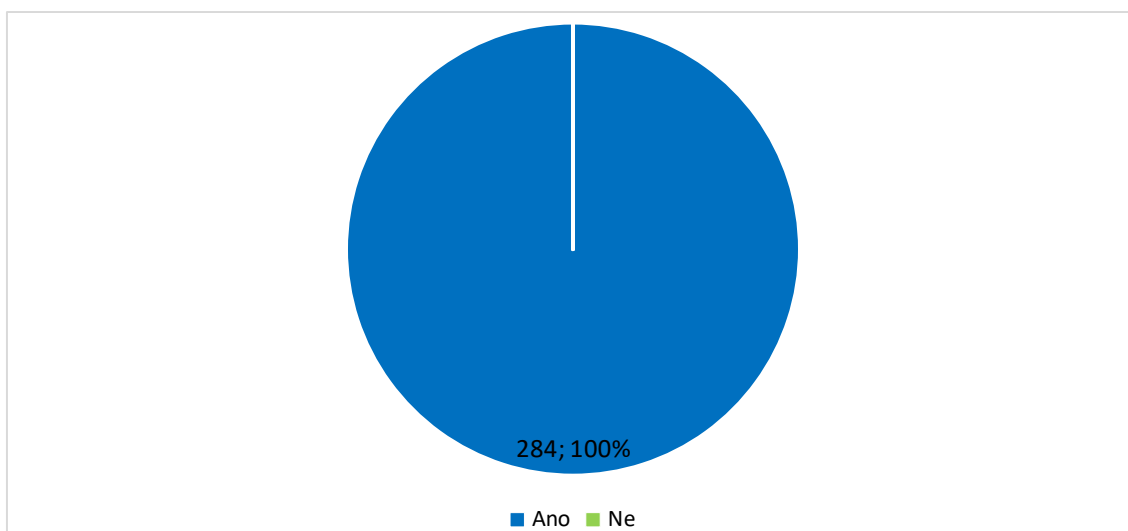
Motivace je důležitý prvek, jak při práci s chybou, tak k podnícení aktivity dětí při práci ve školní družině. V naší desáté položce jsme proto zjišťovali, zdali respondenti pracují s motivací u dětí ve školní družině. Je pozitivní, že můžeme vidět v tabulce či grafu, celých 100 % respondentů, kteří uvedli, že pracují s motivací.

Jelikož se jedná o mladší děti školních družin, jde převážně o vnější motivaci tedy pomocí odměn a trestů (Lokšová, Lokša, 1999, s.18).

Tabulka č. 10: Práce s motivací u dětí ve školní družině

	Počet respondentů
Ano	284
Ne	0
	284

Graf č. 12: Práce s motivací u dětí ve školní družině



Položka č. 11: Jak motivujete žáky ve školní družině k činnosti?

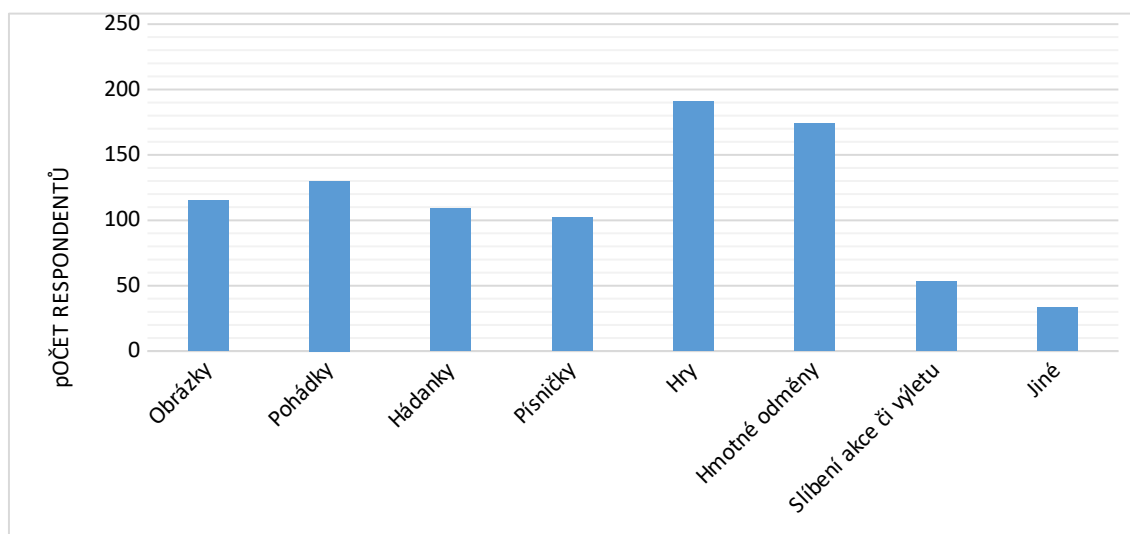
V návaznosti na předchozí položku, jsme chtěli v jedenácté otázce zjistit, jak respondenti motivují žáky ve školní družině. Dle dělení odměn podle Čápa a Mareše (2007, s. 253) můžeme říct, že nejčastější odměny, které využívají vychovatelé ke vnější motivaci žáků patří především umožnění činnosti, po které dítě touží (hry) a věcné dárky neboli hmotné odměny. V neposlední řadě občas motivují žáky slíbením akce či výletu a jiným (pochvala, celoroční hra, celoměsíční hra, výběr aktivit dle své volby).

Tabulka č. 11: Činnosti využívané respondenty k motivaci žáků ve školní družině

	Počet respondentů
Obrázky	115
Pohádky	130
Hádky	109
Písničky	102
Hry	191
Hmotné odměny	174

Slíbení akce či výletu	53
Jiné	33

Graf č. 13: Činnosti využívané respondenty k motivaci žáků ve školní družině



Položka č. 12: Myslíte si, že motivací můžete předcházet některým chybám u žáků ve školní družině?

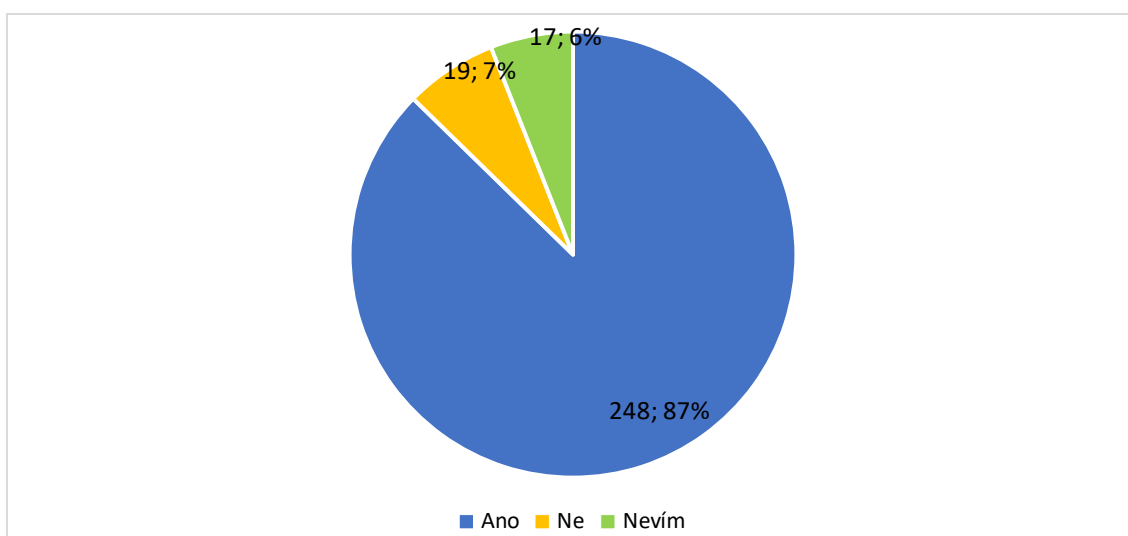
Dvanáctá položka nám navazuje na motivaci, kterou jsme se výše zabývali, abychom zjistili, zda motivace může předcházet některým chybám u žáků ve školní družině. Jak už jsme se dozvěděli v předcházející otázce, všichni naši respondenti pracují s motivací, proto můžeme brát jak pozitivní stránku to, že celých 87 % respondentů ze 100 % uvedlo, dle jejich názoru, že motivace může předcházet některým chybám u žáků ve školní družině. Touto otázkou si odpovídáme na naši výzkumnou otázku týkající se předcházení chyb pomocí motivace žáků před činnostmi.

Tabulka č. 12: Názor respondentů na předcházení některých chyb u žáků ve školní družině pomocí motivace

	Počet respondentů
Ano	248
Ne	19

Nevím	17
	284

Graf č. 14: Názor respondentů na předcházení některých chyb u žáků ve školní družině pomocí motivace



Položka č. 13: Jaké faktory podle Vás zapříčiňují chyby v dodržování kázně u dětí ve školní družině?

V této položce a dalších navazujících položkách jsme se zaměřili spíše na chyby týkající se porušení kázně, proto nás právě zde zajímalo, jaké jsou hlavní faktory, které zapříčiňují chyby a jejich dodržování u dětí ve školní družině dle názoru vychovatelů. A jelikož jsme v položce č. 6 zjistili také to, že kázeň je nejčastější oblast, kde žáci ve školní družině chybují, pomůže nám tato položka odpovědět, co zapříčiňuje právě tuto často zmiňovanou oblast. Dle názoru našich respondentů si odpovídáme na naši výzkumnou otázku týkající se nejčastějších příčin chyb, kdy jsme zjistili, že největším faktorem, který ovlivňuje chyby týkající se kázně u dětí je vliv výchovy (252 odpovědí). Dalším faktorem je poté parta, která má vliv na jednotlivce, nuda, únava a špatná nálada či jiné, mezi které můžeme zařadit například nedostatek informací, nepochopení, poruchy chování, velký počet dětí v družině či špatné klima školní družiny.

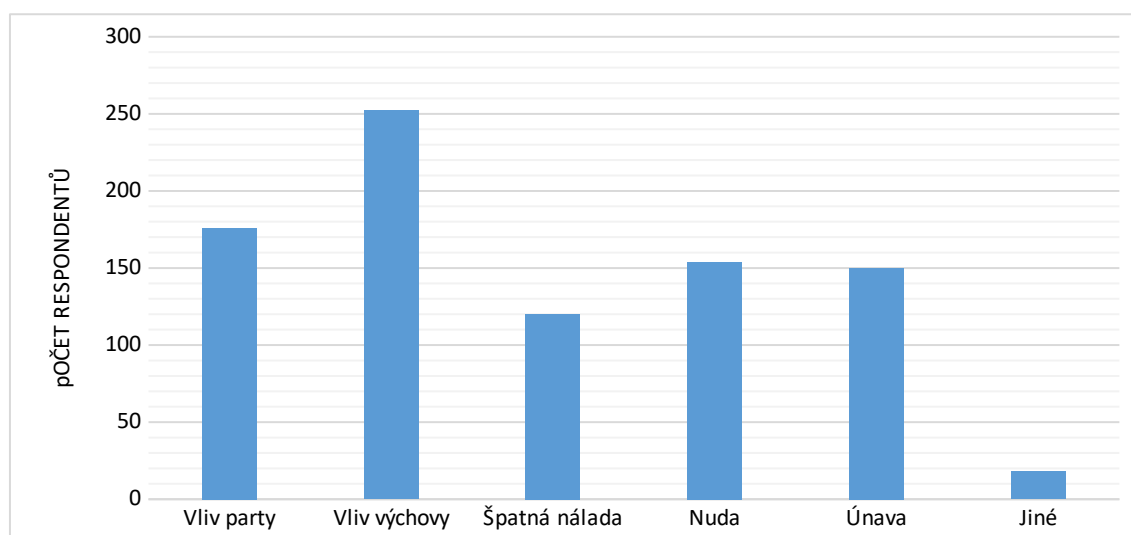
V teoretické části se zabýváme právě rozdělením podle Kalhousa, Obsta a kol. (2009, s. 388), kteří popisují tři základní faktory, které mají vliv na nekázeň žáků. Jsou to biologické faktory, sociální faktory a situační faktory. Dle našeho výzkumu můžeme tedy říct, že největší vliv na nekázeň žáků ve školní družině mají sociální faktory, kde zařazujeme vliv rodiny či party.

Pokud bychom to brali z pohledu Bendla (2004, s. 27, 28), který dělí příčiny nekázně na vnitřní faktory, vnější faktory či kombinaci obou. V tomto případě by převažovaly faktory vnější, kde zařazuje prostředí a výchovu.

Tabulka č. 13: Faktory zapříčiňující chyby v dodržování kázně u dětí ve školní družině

	Počet respondentů
Vliv party	176
Vliv výchovy	252
Špatná nálada	120
Nuda	154
Únava	150
Jiné	18

Graf č. 15: Faktory zapříčiňující chyby v dodržování kázně u dětí ve školní družině



Položka č. 14: Máte svá družinová pravidla?

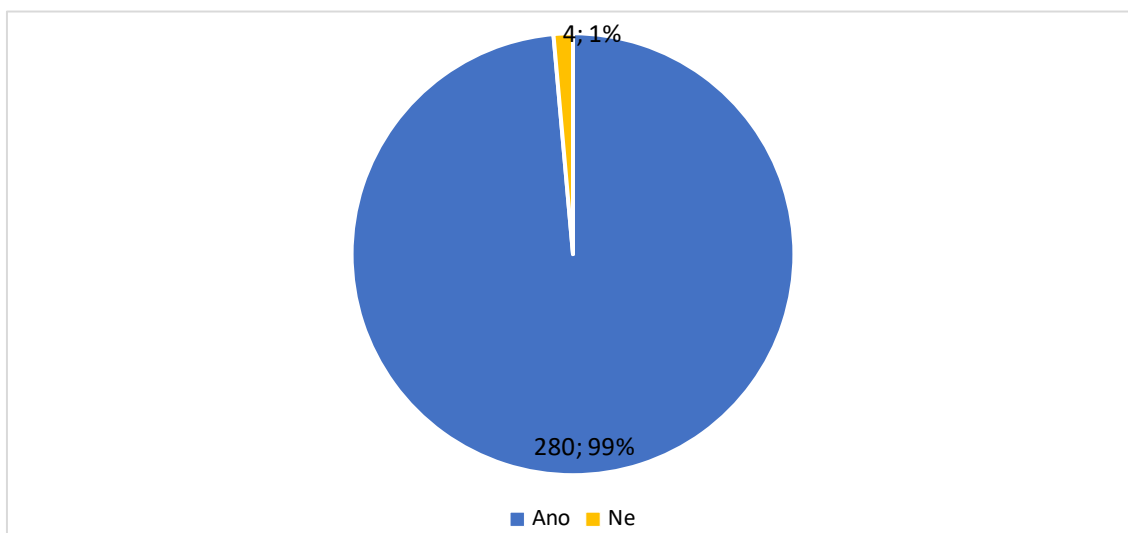
Pravidla hrají důležitou roli při práci s kázní, proto jsme zjišťovali v této položce, zda vychovatelé mají určitá pravidla ve školních družinách. Celých 99 % tedy 280 respondentů uvedlo, že mají nějaká družinová pravidla. Jen 4 respondenti uvedli, že nemají družinová

pravidla, to znamená, že je pro ně dotazník u konce. Z tohoto důvodu v následujících položkách č. 15, č. 16 a č. 17 budou tito respondenti označeni jako „nevyjádřili se“

Tabulka č. 14: Družinová pravidla

	Počet respondentů
Ano	280
Ne	4
	284

Graf č. 16: Družinová pravidla



Položka č. 15: Vytvářel/a jste si tyto družinová pravidla s dětmi?

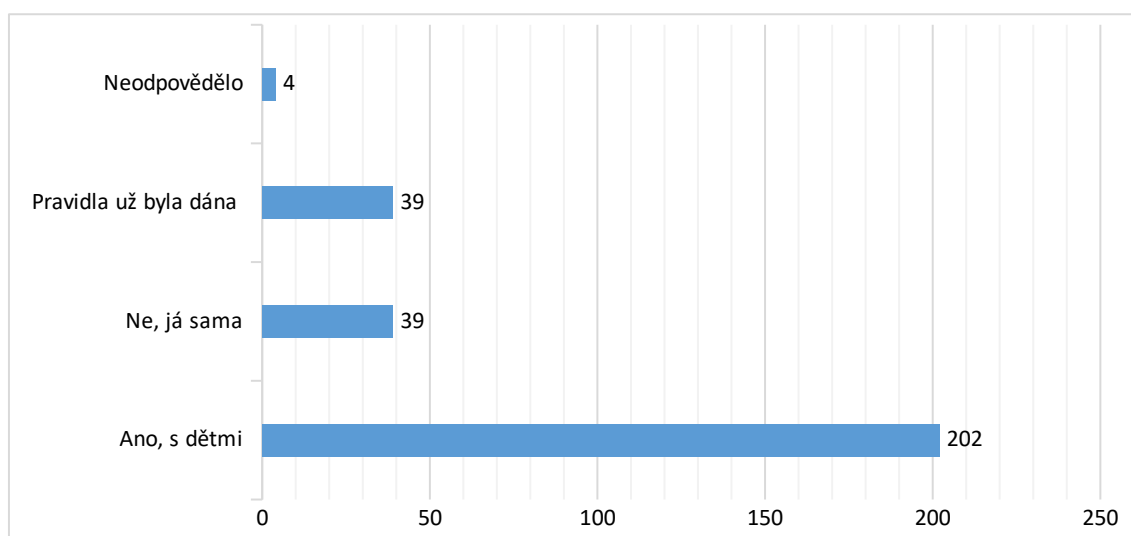
Jak už jsme zmiňovali v předchozí položce, družinová pravidla jsou důležitá, proto jsme si položili výzkumnou otázku, zda respondenti vytváří tyto družinová pravidla s dětmi, sami

či už byly vytvořeny někým jiným. Toto zjištění hodnotíme pozitivně, jelikož respondenti ve většině případů odpověděli, že si vytváří družinová pravidla s dětmi (202 odpovědí). Jen 39 respondentů odpovědělo, že si vytváří tyto pravidla sami a stejný počet, tedy i 39 respondentů uvedlo, že jejich družinová pravidla už byla dána.

Tabulka č. 15: Možnost tvoření pravidel s dětmi

	Počet respondentů
Ano, s dětmi	202
Ne, já sama	39
Pravidla už byla dána	39
Nevyjádřili se	4
	284

Graf č. 17: Možnost tvoření pravidel s dětmi



Položka č. 16: Kolik máte družinových pravidel?

V šestnácté otázce jsme zjišťovali hlavně počet družinových pravidel, které respondenti používají. Několik respondentů nám odpovědělo, že počet pravidel se mění podle věku

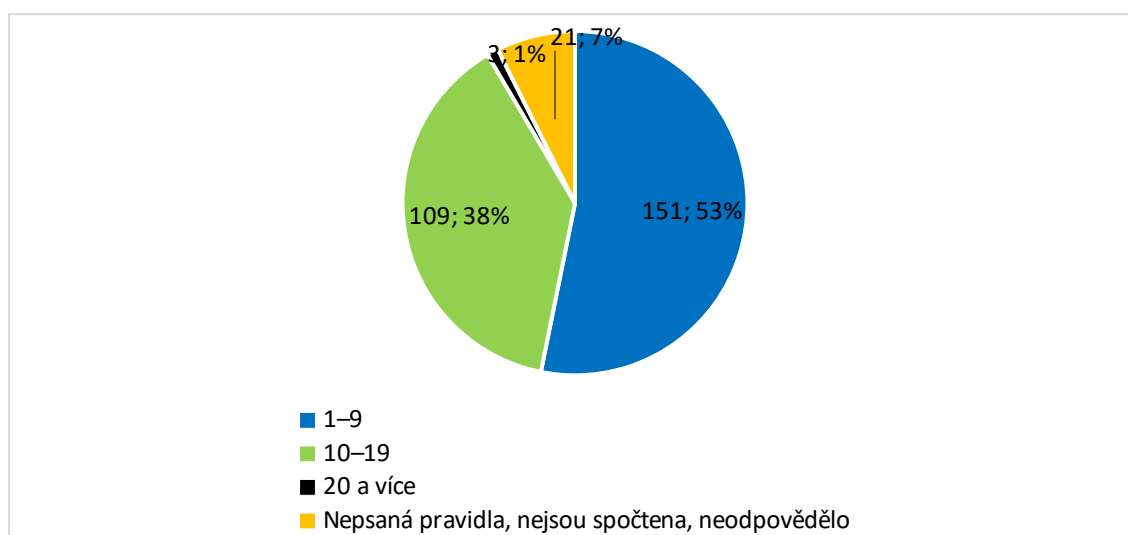
či individuality dítěte, ale poté zvolili číslo, se kterým pracují v momentální situaci. Zjistili jsme, že více než polovina tedy 52 % našich respondentů mají jen 1–9 pravidel, se kterými pracují ve školní družině. Poté se stále větším počtem (38 %) následovalo 10–19 pravidel a nakonec jen 3 respondenti uvedli, že mají více než 20 pravidel.

Tabulka č. 16: Celkový počet družinových pravidel

	Počet respondentů
1–9	151

10–19	109
20 a více	3
Nepsaná pravidla, nejsou spočtena, neodpovědělo	21
	284

Graf č. 18: Celkový počet družinových pravidel



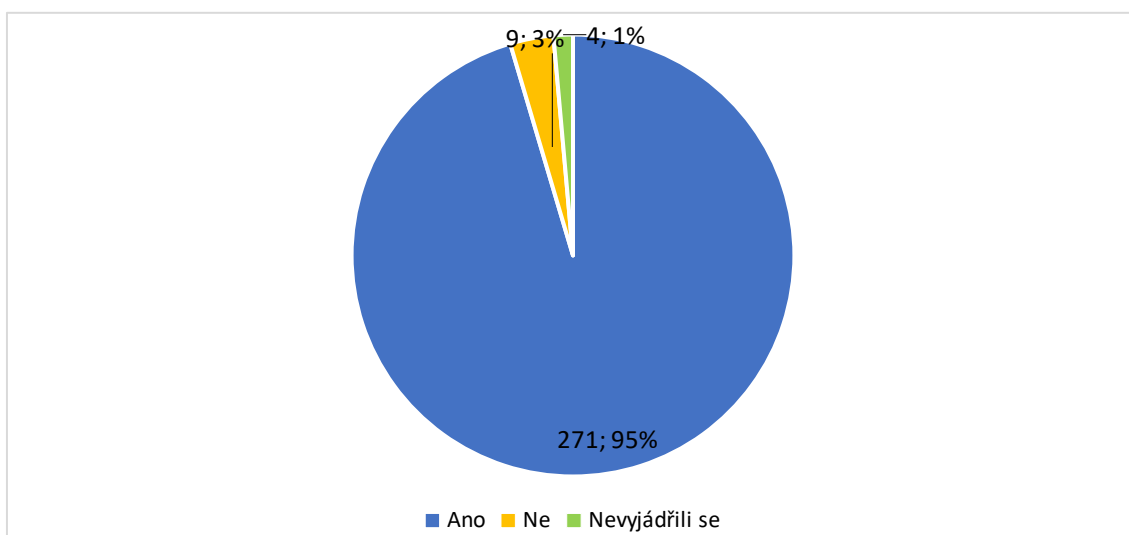
Položka č. 17: Pracujete při upozornění na chybu s družinovými danými pravidly?

Naše poslední položka se zaměřovala na práci s družinovými pravidly při upozornění na chybu. V této položce si odpovídáme na naši výzkumnou otázku, která došla k pozitivnímu zjištění, jelikož 96 % respondentů pracuje s chybou v návaznosti na jejich družinová daná pravidla.

Tabulka č. 17: Práce s družinovými pravidly při upozornění na chybu

	Počet respondentů
Ano	271
Ne	9
Nevyjádřili se	4
	284

Graf č. 19: Práce s družinovými pravidly při upozornění na chybu



5 Shrnutí

Na výzkumné otázky jsme si odpověděli výše a zpřehlednili je pomocí tabulek a grafů, přesto chceme zrekapitulovat naše výzkumné šetření.

Tohoto výzkumu se účastnilo celkem 284 respondentů. Pomocí výzkumného šetření jsme zjistili, že 69 % vychovatelů školních družin má informace o práci s chybou, kterou nejčastěji získali z internetu či ze školení. Proto nás překvapilo, že poměrně velká část vychovatelů (31 %) nemá žádné informace týkající se práce s chybou.

Nejčastější oblast chyb žáků ve školní družině vychovatelé zaregistrovali v kázni, kterou uvedlo 276 respondentů. Nejčastější příčinou nekázně byla výchova, kterou zvolilo 252 dotazovaných.

Celkem 225 vychovatelů také uvedlo, že mají určitý postup, jak s chybou pracovat. V souvislosti s touto otázkou nás také zajímalo, jestli nechávají děti na chybu přijít samy nebo dětem vysvětlí, jakou chybu udělaly. Tato otázka rozhodovala o tom, jaký postup práce s chybou může být ten správný. Zda nechat děti, aby si samy přišly na chybu nebo jim vysvětlit, jakou chybu udělaly. Největší četnost odpovědí měla možnost, aby si dítě na chybu přišlo samo, proto je zajímavé, že více než polovina vychovatelů (69 %) uvedlo, že na základě jejich daného postupu či systému se jim daří chyby redukovat. Je tedy šance, že pokud necháme děti, aby si na chybu přišly samy, může to být správná metoda, jak redukovat chyby. Což potvrzuje například i Kulič (1971, s. 127).

Další část našeho výzkumu se zaměřovala na práci s motivací ve školní družině. První položka v této oblasti se zabývala tím, zda vychovatelé vůbec využívají motivaci ve školní družině. Pozitivní stránkou našeho výzkumného šetření je, že 100 % vychovatelů pracuje

s motivací. Mezi nejčastější prostředky, kterými děti motivují uvádí hlavně hry a hmotné odměny. Dle názoru 87 % vychovatelů lze pomocí motivace předcházet některým chybám u žáků ve školní družině.

Poslední odvětví se vrací k oblasti kázně, jelikož se zabývá pravidly školní družiny. Jako první nás zajímalo, jestli vychovatelé mají nějaká pravidla ve svých školních družinách. Celých 98 % vychovatelů má určitá družinová pravidla, která si převážně ve velké části tvořili s dětmi. Nejčastější počet těchto pravidel se pohyboval v rozmezí od 1–9 pravidel. Na závěr bylo zjištěno, že 96 % vychovatelů s těmito pravidly pracuje při upozornění na chybu.

5.1 Vyhodnocení hypotézy

V neposlední řadě se budeme zabývat vyvrácením či potvrzením stanovené hypotézy.

H₁: Vychovatelé pracují s chybou častěji systematicky než intuitivně.

Tato hypotéza v první řadě navazuje na výsledky výzkumu bakalářské práce Šindlerové (2019), která se zaměřovala také na práci s chybou ve školní družině a došla k závěru,

že vychovatelé dle jejich názoru pracují častěji s chybou systematicky než intuitivně. Tuto hypotézu jsme také zkoumali následujícími otázkami: „Máte určitý systém (postup), jak pracovat s chybou žáků ve školní družině?“, „Myslíte si, že se Vám na základě práce s chybou daří chyby redukovat?“

První otázka zjišťující, zda mají na práci s chybou vychovatelé ve školní družině určitý systém odhalila, že 79 % respondentů využívá určitý postup, jak s chybou pracovat. Tedy jen 21 % respondentů uvedlo, že žádný systém na práci s chybou nemá.

Naše druhá otázka se zaměřovala na redukci chyb právě pomocí toho, jak vychovatelé s chybou pracují, tedy jestli mají či nemají určitý systém na práci s chybou. Tato položka zjistila, že 69 % respondentů zastává názor, že mít určitý postup či systém, jak s chybou pracovat, pomáhá redukovat chyby. Dalších 27 % respondentů odpovědělo, že neví a jen 4 % dotazovaných zastává názor, že na základě jejich práce s chybou se nedaří chyby redukovat.

Výše zmíněné výsledky tedy dokazují, že vychovatelé pracují s chybou častěji systematicky než intuitivně.

Hypotéza H₁ byla potvrzena.

6 Závěr

V začátku teoretické části jsme se zabývali školní družinou, abychom si přiblížili, jaké má cíle, jaké činnosti se v ní odehrávají a uvedli jsme si na příkladech, jaké chyby se můžou dít ve školní družině. Ke školní družině patří samozřejmě vychovatel, který slouží jako vzor, proto jsme zde nevynechali ani základní charakteristiku, kvalifikaci či jeho vztah s žákem. Ve školní družině nejde jen o povinnosti, tudíž jsme se věnovali také pojmu volný čas. Naše další hlavní kapitola se zaměřila na pojem chyba. Definovali jsme si tedy co je to chyba, jaké může mít druhy a fáze při práci s chybou. Poukázali jsme i na důležitost zpětné vazby, se kterou souvisí formativní hodnocení. Častý pojem, který se v této bakalářské práci objevuje je kázeň, se kterou souvisí další podkapitoly, jakou jsou odměny, tresty, vnitřní řád a motivace.

V praktické části jsme se zaměřili na náš hlavní výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézu, kterou jsme si stanovili. Představili jsme si také výzkumnou strategii a použitou metodu dotazníku. Na to byl popsán průběh výzkumné metody i vzhledem k mimořádné situaci koronaviru a následně byly uvedeny výsledky výzkumného šetření.

Cílem naší práce bylo zjistit, jak vychovatelé pracují s chybou. Ukázalo se, že 79 % vychovatelů má určitý systém na práci s chybou a 21 % vychovatelů pracuje s chybou intuitivně. Na základě jejich práce s chybou se jim v 69 % daří chyby redukovat. Informace o tom, jak s chybou pracovat získali nejčastěji pomocí internetu. Pokud se vrátíme k redukci chyb, ukázalo se, že motivace může být další součástí systému, který pomáhá redukovat chyby. Nejčastější chybu, kterou vychovatelé zaznamenali je v oblasti kázně, kterou dle jejich názoru zapříčiňuje hlavně výchova v rodině. Družinová pravidla, která lze využívat k usměrňování kázně má celých 99 % vychovatelů a z toho 96 % je opravdu využívá k práci s chybou.

Při zpracování teoretické části jsme narazili na problém literatury, které je v oblasti práce s chybou nedostatek. Z tohoto důvodu jsme byli nuceni využít i starší literaturu k vypracování této bakalářské práce.

Tato práce může být přínosná jak pro vychovatele, tak také pro odbornou veřejnost či další výzkumníky, kteří by se chtěli touto problematikou zabývat. Uvědomujeme si, že náš dotazník je založen pouze na názorech vychovatelů, zejména u položek č. 6, 8, 12 a 13, proto si jsme vědomi, že získané poznatky by bylo potřeba ještě v budoucnu ověřit například pomocí metody pozorování.

Seznam použitých zdrojů

Bibliografické zdroje

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika. ISBN 80-86642-14-3. Bendl, S., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*, Praha: Grada.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. V Praze: Triton, 2004. ISBN 80-7254-453-5.

BLÁHA, Václav a Vlasta NAVAROVÁ. *Výchova mimo vyučování 2: pro 4. ročník středních pedagogických škol, studijní obor: Vychovatelství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro střední školy. ISBN 80-04-24419-X.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1718-0.

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.

GILLERNOVÁ, Ilona, Soňa HERMOCHOVÁ a R. ŠUBRT. *Sociální dovednosti učitele: Cvičení z metod aplikované soc. psychologie*. Praha, 1990.

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

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

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

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

KULIČ, Václav. *Chyba a učení: funkce chybného výkonu v učení a v jeho řízení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971. Knižnice psychologické lit.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: [teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení]*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-205-X.

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

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

POSPÍŠILOVÁ, Helena a Lucie KOMÍNKOVÁ. *Svět školní družiny: etnografická studie*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4789-6.

REITMAYEROVÁ, Eva a Věra BROUMOVÁ. *Cílená zpětná vazba: metody pro vedoucí skupin a učitele*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0988-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-262-9.

STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠINDLEROVÁ, Jitka, 2019. *Práce s chybou ve školní družině*. Olomouc. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Fakulta pedagogická.

Internetové zdroje

SLAVÍK, Jan, 1994. Problém chyby v tvořivě výrazové výchově. In: *Pedagogika* [online]. 2(119-128) [cit. 8.3.2020]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?p=3287&lang=cs>

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

Školský zákon č. 561/2004., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání v části školských zařízení pro zájmové vzdělávání.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Věk respondentů

Tabulka č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Tabulka č. 3: Počet let v oboru vychovatelství

Tabulka č. 4: Znalost informací o tom, jak pracovat s chybou

Tabulka č. 5: Odkud respondenti získali informace o tom, jak pracovat s chybou

Tabulka č. 6: Nejčastější oblasti chyb žáků ve školní družině

Tabulka č. 7: Použití určitého systému, jak pracovat s chybou žáků ve školní družině

Tabulka č. 8: Redukce chyb na základě práce s chybou

Tabulka č. 9: Způsob nápravy chyby

Tabulka č. 10: Práce s motivací u dětí ve školní družině

Tabulka č. 11: Činnosti využívané respondenty k motivaci žáků ve školní družině

Tabulka č. 12: Názor respondentů na předcházení některých chyb u žáků ve školní družině pomocí motivace

Tabulka č. 13: Faktory zapříčiňující chyby v dodržování kázně u dětí ve školní družině

Tabulka č. 14: Družinová pravidla

Tabulka č. 15: Možnost tvoření pravidel s dětmi

Tabulka č. 16: Celkový počet družinových pravidel

Tabulka č. 17: Práce s družinovými pravidly při upozornění na chybu

Seznam grafů

Graf č. 1: Věk respondentů

Graf č. 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

Graf č. 3: Počet let v oboru vychovatelství

Graf č. 4: Znalost informací o tom, jak pracovat s chybou

Graf č. 5: Odkud respondenti získali informace o tom, jak pracovat s chybou

Graf č. 6: Nejčastější oblasti chyb žáků ve školní družině

Graf č. 7: Použití určitého systému, jak pracovat s chybou žáků ve školní družině

Graf č. 8: Redukce chyb na základě práce s chybou

Graf č. 9: Vychovatelé, využívající systém pro práci s chybou

Graf č. 10: Vychovatelé, nevyužívající systém pro práci s chybou

Graf č. 11: Způsob nápravy chyby

Graf č. 12: Práce s motivací u dětí ve školní družině

Graf č. 13: Činnosti využívané respondenty k motivaci žáků ve školní družině

Graf č. 14: Názor respondentů na předcházení některých chyb u žáků ve školní družině pomocí motivace

Graf č. 15: Faktory zapříčiňující chyby v dodržování kázně u dětí ve školní družině

Graf č. 16: Družinová pravidla

Graf č. 17: Možnost tvoření pravidel s dětmi

Graf č. 18: Celkový počet družinových pravidel

Graf č. 19: Práce s družinovými pravidly při upozornění na chybu

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Dotazník

Příloha č. 1 – Dotazník

Dobrý den,

Jsem studentka 3. ročníku bakalářského studia na pedagogické fakultě, Univerzity Palackého v Olomouci. Na výzkum k bakalářské práci shromažďuji informace týkající se práce s chybou ve školní družině. Tímto bych Vás chtěla poprosit o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní. Obsahuje 17 otázek, které Vám zaberou zhruba 10–15 minut. V dotazníku neexistují špatné či správné odpovědi, jde pouze o Vaše vlastní názory či pocity.

Děkuji za Váš čas. V případě dotazů mě můžete kontaktovat na K.Smirova@seznam.cz,

Kristýna Šmírová

Informace o respondentovi

1. Věk _____
2. Nejvyšší dosažené vzdělání
 - a) Střední s maturitou
 - b) Bakalářské
 - c) Magisterské
 - d) Celoživotní vzdělávání
 - e) Vyšší odborné
 - f) Jiné (prosím doplňte).....
3. Pracuji v oboru vychovatelství
 - a) Méně než 2 roky
 - b) 2-10 let
 - c) Více než 10 let

Práce s chybou u žáků ve školní družině

4. Máte nějaké informace o tom, jak pracovat s chybou?
 - a) Ano
 - b) Ne (při této variantě prosím přejděte na položku č. 6)
5. Kde jste získala informace o tom, jak pracovat s chybou?
 - a) Internet
 - b) Kniha
 - c) Časopis
 - d) Školení
 - e) Škola
 - f) Jiné(prosím doplňte)
.....
6. Označte tři nejčastější oblasti chyb žáků ve školní družině
 - Kázeň
 - Pohybové aktivity
 - Poznávací a rozumová oblast
 - Tvořivé činnosti
 - Jiné (prosím doplňte).....
7. Máte určitý systém (postup), jak pracovat s chybou žáků ve školní družině?
 - a) Ano
 - b) Ne
8. Myslíte si, že se Vám na základě práce s chybou daří chyby redukovat?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím
9. Jaký způsob nápravy chyby využíváte častěji?

- a) Vysvětlím dítěti, jakou chybu udělal b) Snažím se, aby si dítě na chybu přišlo samo c) Jiné (prosím doplňte)
-

10. Pracujete s motivací u dětí ve školní družině?

- a) Ano b) Ne (při této variantě prosím přejděte na položku č. 12)

11. Jak motivujete žáky ve školní družině k činnosti?

- a) Obrázky b) Pohádky c) Hádanky d) Písničky e) Hry f) Hmotná odměna (medaile, sladkost, nálepka...)
- g) Slíbení akce či výletu (kino, akce města...)
- h) Jiné (prosím doplňte)
-

12. Myslíte si, že motivací můžete předcházet některým chybám u žáků ve školní družině?

- a) Ano b) Ne c) Nevím

Chyby týkající se porušení kázně

13. Jaké faktory podle Vás zapříčiňují chyby v dodržování kázně u dětí ve školní družině? (Zde můžete vybrat více odpovědí)

- a) Vliv party b) Vliv výchovy c) Špatná nálada d) Nuda e) Únava
- f) Jiné (prosím doplňte)

14. Máte svá družinová pravidla (např. Neublížujeme druhým, nenosíme mobil do třídy...)?

- a) Ano b) Ne (při této variantě je pro Vás dotazník u konce)

15. Vytvářela jste si tyhle družinová pravidla s dětmi?

- a) Ne, já sama b) Ano, s dětmi c) Pravidla už byla dána (např. od jiné vychovatelky)

16. Kolik máte družinových pravidel?

.....

17. Pracujete při upozornění na chybu s družinovými danými pravidly?

- a) Ano b) Ne

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kristýna Šmírová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	Mgr. Adéle Antlová
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Možnosti práce vychovatele s chybou žáků v rámci školní družiny
Název v angličtině:	After School Club Teacher's Opportunities to Work With His or Her Pupils' Errors
Anotace práce:	Bakalářská práce je zaměřena na možnosti vychovatele při práci s chybou u žáků ve školní družině. Teoretická část vymezuje pojmy jako chyba, školní družina, vychovatel či kázeň. Praktická část navazuje na teoretický úsek a je uskutečněna pomocí metody dotazníku. Výzkum je zaměřen na vychovatele školních družin. Jeho hlavním cílem je zjistit, jak vychovatele pracují s chybou žáků ve školní družině.
Klíčová slova:	Chyba, školní družina, vychovatel, kázeň
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis is focused on after school club teacher's opportunities to work with his or her pupils' errors. The theoretical part defines concepts such as mistake, school club, tutor or discipline. The practical part follows the theoretical part. We use a questionnaire as a research method. The research is focused on after school club teachers. Its main aim is to find out how an after school club teacher works with his or her pupils' errors.
Klíčová slova v angličtině:	Mistake, school club, tutor, discipline
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník.
Rozsah práce:	53 stran
Jazyk práce:	čeština