

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociální studií

Diplomová práce

Bc. Dana Krejčířová

**Nespecifická primární prevence rizikového chování dětí jako klíčový úkol
pro školní družiny**

Olomouc 2015

vedoucí práce: PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Nespecifická primární prevence rizikového chování dětí jako klíčový úkol pro školní družiny zpracovala samostatně a použila jsem literaturu uvedenou v seznamu literatury a elektronických zdrojů, který je součástí této diplomové práce.

V Olomouci dne

podpis.....

Poděkování:

Děkuji PhDr. Vladimíře Kocourkové, Ph.D., za odbornou pomoc a konzultace k mé diplomové práci a za vstřícnost, se kterou ke mně po celou dobu přistupovala.

Anotace

Jméno a příjmení:	Dana Krejčířová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Vladimíra Kocourková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Nespecifická primární prevence rizikového chování dětí jako klíčový úkol pro školní družiny
Název v angličtině:	Nonspecific primary prevention of risk behavior among children as a key task for school clubs
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na nespecifickou primární prevenci rizikového chování dětí ve školní družině. Teoretická část práce obsahuje vymezení pojmů, které s danou tematikou souvisejí. Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem, který analyzuje zkušenosti vychovatelů školní družiny v oblasti realizace nespecifické prevence rizikového chování dětí ve školní družině při základní škole v Boskovicích.
Klíčová slova:	Nespecifická primární prevence, volný čas, rizikové chování, vychovatel, zařízení pro volný čas, školní družina
Anotace v angličtině:	The thesis is focused on non-specific primary prevention of risk behavior of children in a school club. The theoretical part contains definitions that are related to the theme. The practical part deals with the qualitative research that analyzes the experiences of school club educators in the implementation of general prevention of risk behavior among children in school club at a primary school in Boskovice.

Klíčová slova v angličtině:	Nonspecific primary prevention, leisure time, risk behaviour, educator, leisure time organisation, school club
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	72 stran
Jazyk práce:	český jazyk

Obsah

Anotace	4
Úvod	8
1 Rizikové chování dětí	12
1.1 Rizikové chování dětí a jeho členění	12
1.2 Etiologie rizikového chování dětí	14
1.3 Prevence rizikového chování	16
1.3.1 Prevence rizikového chování ve školách a školských zařízeních	18
2 Volný čas a volnočasová zařízení	20
2.1 Pojetí volného času	20
2.1.1 Požadavek pedagogického ovlivňování volného času	20
2.2 Výchova ve volném čase	21
2.2.1 Oblasti zaměření v rámci nespecifické primární prevence ve volném čase	22
2.2.2 Volný čas a rodina	23
2.2.3 Volnočasová zařízení	23
2.2.4 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání	25
2.3 Školní družina	27
2.3.1 Účastníci vzdělávání ve školních družinách	28
2.3.2 Úloha režimu zařízení v prevenci rizikového chování	29
2.3.3 Pohybová aktivita	31
2.3.4 Úloha vztahu vychovatel – dítě v prevenci rizikového chování	33
2.3.5 Sociální učení	34
2.3.6 Rozvoj sociálních dovedností	36
2.3.7 Nácvik sociálních dovedností	37
3 Výzkumné šetření	42
3.1 Cíle kvalitativního výzkumu	42
3.2 Výzkumné otázky	43

3.3	Výzkumný design a výzkumné metody.....	43
3.4	Výzkumný soubor	44
3.5	Analýza a interpretace dat	45
3.5.1	Kategorie 1: Agrese ve školní družině	45
3.5.2	Kategorie 2: Krádeže	47
3.5.3	Kategorie 3: Teasing versus agrese nebo šikanování	49
3.5.4	Kategorie 4: Kompetentnost vychovatelek k řešení projevů rizikového chování.....	50
3.5.5	Kategorie 5: Další vzdělávání vychovatelek	51
3.5.6	Kategorie 6: Dodržování pravidel ve školní družině.....	52
3.5.7	Kategorie 7: Dostatek různorodých aktivit.....	54
3.5.8	Kategorie 8: Komunikace ve školní družině	56
3.5.9	Kategorie 9: Počty dětí	57
3.5.10	Kategorie 10: Spolupráce s ostatními pedagogy	58
3.5.11	Kategorie 11: Postoj rodičů k prevenci rizikového chování z pohledu vychovatelek	61
3.6	Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu	63
	Závěr	65
	Seznam zkratk.....	67
	Zdroje	68

Úvod

Téma mé diplomové práce nevzniklo náhodně. Dvacet dva roků pracuji ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, konkrétně ve školní družině. Za tuto dobu zařízení poměrně zásadně změnilo celou svoji koncepci. Svého času byla školní družina vnímána jako jakási „hlídárna“ pro děti, kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, převážně ženy, byly nazývány „družinářkami“. Přesto tady děti trávily mnoho času, protože nemohly svůj volný čas prožívat v tolika rozličných volnočasových zařízeních jako v současnosti. Prevence rizikového chování dětí ve školních družinách nebyla akcentována také z toho důvodu, že v minulosti na děti nepůsobilo takové množství rizikových faktorů jako v současnosti.

K zásadnímu obratu došlo v době, kdy školy začaly zpracovávat svůj školní vzdělávací program. Ten musí mít ze zákona vypracováno také každé školské zařízení pro zájmové vzdělávání. Konečně tak byl těmto zařízením přiznán význam, který jim již dlouhou dobu náležel. Školní vzdělávací program má kromě funkce legislativní, pedagogické, evaluační a společenské také funkci preventivního působení ve vztahu k rizikovému chování dětí.

Děti tráví především ve školních družinách a střediscích volného času poměrně velkou část svého volného času. Vychovatelé na tuto situaci okamžitě zareagovali a do svých školních vzdělávacích programů začali zapracovávat množství aktivit, jejichž cílem je právě prevence rizikového chování. Nemusí se jednat pouze o konkrétní programy, ale výrazným podílem se na prevenci rizikového chování podílí také promyšlené uspořádání činností, klima prostředí a posilování sociálních a personálních kompetencí dětí. Pedagogové v těchto zařízeních mají významné možnosti v oblasti nespécifické primární prevence. Je to dáno nejen množstvím času, který zde děti tráví, ale také znalostmi a schopnostmi mnohdy vysokoškolsky vzdělaných odborníků, kteří s dětmi pracují.

Práce může poskytnout především začínajícím vychovatelům představu možností prevence rizikového chování dětí ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Přestože se postavení školní družiny v mnohém zlepšilo, odborných pramenů, které by se zabývaly nespécifickou primární prevencí rizikového chování ve školní družině, je stále poskrovnu. Práce by mohla být také informačním zdrojem pro rodiče, kteří se snaží alespoň částečně proniknout do oblasti prevence rizikového chování dětí ve školní družině.

Hlavním cílem práce je charakterizovat možnosti nespécifické primární prevence ve školních družinách. Hlavní cíl doplňují cíle dílčí:

- operacionalizovat relevantní pojmy
- seznámit se s konkrétními oblastmi rizikového chování dětí, s příčinami takového chování
- orientovat se v otázce školských zařízení pro zájmové vzdělávání, konkrétně v problematice školních družin
- charakterizovat zkušenosti vychovatelů školní družiny v oblasti realizace nespécifické prevence rizikového chování dětí ve školní družině
- popsat možnosti preventivního působení a realizované aktivity ve školní družině

Diplomová práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První kapitola teoretické části pojednává o rizikovém chování dětí. První z podkapitol je věnována členění rizikového chování, druhá podkapitola nahlíží do problematiky etiologie rizikového chování a třetí podkapitola obsahuje otázky prevence ve školách a školských zařízeních.

Druhá kapitola se orientuje na volný čas a volnočasová zařízení. První podkapitola se zabývá tematikou volného času, kde je akcentován požadavek pedagogického ovlivňování volného času. Druhá z podkapitol objasňuje výchovu ve volném čase, seznamuje se zařízeními volného času. Pozornost je ve třetí podkapitole věnována především školním družinám, protože ty zaujímají mezi ostatními školskými zařízeními specifické postavení. Je zde objasněna charakteristika účastníků vzdělávání ve školních družinách, tedy především dětí mladšího školního věku a možnosti nespécifické primární prevence rizikového chování ve školní družině.

V diplomové práci jsou užívány následující termíny pro dané jevy: rizikové chování i sociálně patologické jevy, neboť autoři zabývající se touto tematikou používají různá označení a rovněž v praxi se setkáváme s prolínáním obou termínů. Přestože ve volnočasových zařízeních pracují většinou ženy, jsou zde užívány termíny vychovatelka i vychovatel.

Praktická část ve třetí kapitole prezentuje kvalitativní výzkumné šetření v oblasti nspecifické primární prevence rizikového chování dětí ve školní družině při základní škole v Boskovicích. V jednotlivých podkapitolách je zahrnuto teoretické ukotvení výzkumu a rovněž kategorie vzniklé analyzováním rozhovorů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Rizikové chování dětí

Práce se zabývá možnostmi nespecifické prevence rizikového chování dětí při aktivitách ve volnočasových zařízeních. Na tomto místě je proto vhodné objasnit si základní problematiku rizikového chování, především u dětí školního věku. Na místě je také komparace pojmů rizikové chování a sociálně patologické jevy.

1.1 Rizikové chování dětí a jeho členění

Pojmem rizikové chování se zabývá řada autorů. Miovský (2010) například popisuje rizikové chování jako takové, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost. Pojem rizikové chování nahrazuje doposud používaný termín sociálně patologické jevy. Podle tohoto autora je pojem sociálně patologické jevy především pro oblast školní prevence koncepčně překonaný, protože je jednak stigmatizující, normativně laděný a klade příliš velký důraz na skupinovou (společenskou) normu. Vzorce rizikového chování autor považuje za soubor fenoménů, jejichž existenci a důsledky je možno podrobit vědeckému zkoumání a které lze ovlivňovat preventivními a léčebnými intervencemi.

Hadj Moussová (2007) uvádí, že v literatuře a v praxi se setkáváme s prolínáním, tedy oba termíny jsou používány pro označení týchž projevů. Každý z těchto termínů má své přednosti i nevýhody. Označení jevu jako sociálně patologický znamená, že již překračuje danou sociální normu a představuje ohrožení pro společnost. Sociální patologie je v odborné terminologii primárně vymezena ve vztahu k druhým lidem - společnosti, sekundárně k jedinci. Rizikové chování vidí autorka jako obsahově mnohem širší pojem. Jedná se v zásadě o chování, které se vymyká běžným zvyklostem, nemusí však jít o chování odsouzeníhodné. Obsahuje méně dehonestující aspekt, dokonce lidé často riskujícího jedince obdivují.

Další pojetí rizikového chování uvádí Jessor, Donovan, Costa (1991), kdy je rizikové chování chápáno jako aktivity, při kterých jsou porušovány obecně přijímané sociální normy. Takové chování je problematické, znepokojující, nežádoucí vzhledem k normám konvenční společnosti, jejím autoritám a institucím.

Členění oblastí rizikového chování není jednoduché a je nutno si tuto nehomogenitu uvědomovat. Například Miovský (2010) obecně rozlišuje tyto oblasti rizikového chování:

- *Záškoláctví* je jev, kdy dochází k neomluvené nepřítomnosti žáka základní nebo střední školy ve škole. Je to přestupek žáka, který úmyslně zanedbává školní docházku. Záškoláctví je nezřídka často spojeno s dalšími typy rizikového chování, které mají neblahý vliv na vývoj osobnosti.
- *Šikana a extrémní projevy agrese* je kategorie, do níž řadíme jakékoliv extrémní formy agresivního chování namířené proti druhé osobě, proti sobě nebo proti věcem. Šikana je z tohoto hlediska pouze jedním z mnoha různých podob extrémně agresivního chování.
- *Extrémně rizikové sporty a rizikové chování v dopravě* je relativně nová forma rizikového chování. Jedná se o záměrné vystavování sebe nebo druhých nepřiměřeně vysokému riziku újmy na zdraví nebo dokonce přímého ohrožení života v rámci sportovní činnosti nebo v dopravě.
- *Rasismus a xenofobie* zahrnuje soubor projevů směřujících k potlačení zájmů a práv menšin.
- *Negativní působení sekt:* Tato oblast je chápána jako soubor psychologických, sociálních, ekonomických a dalších důsledků působení sekty. Sektu v tomto kontextu chápeme jako určitou ohraničenou sociální skupinu, jejíž členové sdílí ideologický koncept, jehož prostřednictvím se skupina vymezuje vůči svému okolí. Tímto dochází k postupné sociální izolaci, manipulaci a dalším extrémním zásahům do soukromí participujících osob.
- *Sexuální rizikové chování* považujeme za soubor projevů doprovázejících sexuální aktivity a vykazujících prokazatelný nárůst zdravotních, sociálních a dalších rizik. Je nutno sem zařadit také nové trendy jako je například zveřejňování intimních fotografií na internetu, jejich zasílání mobilním telefonem.
- *Závislostní chování* zahrnuje oblast užívání a uživatelů návykových látek a rizika s tím spojená.

K těmto oblastem Miovský (2010) zařazuje v rámci širšího pojetí ještě další dva okruhy, které se z hlediska výskytu v populaci začínají stávat velkými ohnisky pro preventivní práci. Nelze je ovšem do konceptu rizikového chování jednoznačně zahrnout:

- *Okruh poruch a problémů spojených se syndromem týraného a zanedbávaného dítěte* je oblast, kam řadíme veškeré projevy spojené s následky týrání, zanedbávání či zneužívání.
- *Spektrum poruch příjmu potravy* je skupina, kterou chápeme jako poruchy způsobené rizikovými vzorci chování ve vztahu k příjmu potravy založeném většinou na negativním sebehodnocení odvozeném od zkresleného vnímání vlastního těla s důsledky jak výrazné podváhy, tak nadváhy a jejich dalších komplikací zdravotních, sociálních a psychologických.

1.2 Etiologie rizikového chování dětí

Proč se vlastně s rizikovým chováním u dětí setkáváme? Kde jsou příčiny vzniku takového chování? Mluvíme o multifaktoriálním podmínění. Jedním z faktorů majících vliv na případné rizikové chování dětí jsou podle Vágnerové (2008) vrozené dispozice. Souhrn všech dědičných informací – genotyp je vlastně předpokladem ke vzniku různých vlastností organismu. Ale rozvoj dědičných předpokladů závisí na působení celého komplexu vnějších vlivů. Interakce vrozených dispozic a vnějších vlivů je vždy individuálně variabilní. Z toho plyne, že vývoj není nikdy úplně stejný, dokonce ani u jednovaječných dvojčat, která nemusí být stimulována zcela totožně.

Podle Pešatové (2007) se dítě od prenatalního období integruje se svým prostředím. Negativní vlivy představují frustrace v uspokojování potřeb, a to od biologických až k potřebám bezpečí a mezilidské vztahovosti. Pozitivní vztah, který se vytváří u dítěte v prvních letech života k matce, otci, sourozencům, širší rodině, se později projeví v pozitivních vztazích k vrstevníkům v předškolním a školním věku, ale také v adolescenci, k partnerům a poté i k vlastním dětem.

Rodinné prostředí je prvním a základním životním prostředím člověka, zároveň ale odráží problémy doby. Rodina stále zůstává primární sociální skupinou v procesu socializace dítěte a zásadně se podílí na formování osobnosti mladého člověka. Sociálně zralé vzory rodičů umožňují dítěti spolehlivou orientaci v sociálním prostředí. Je nutno ale upozornit na

posun v hodnotové orientaci v rodinách, na honbu za ekonomickým standardem. Výrazně vzrostla diferencovanost rodin v oblasti ekonomické a oblasti životní úrovně. Tyto průvodní jevy jsou označovány za desinstitucionalizaci moderní rodiny (Pešatová, 2007, s. 123 – 126). Vágnerová (2008) upozorňuje na hlavní rizika rodinného prostředí:

- Rodina neplní veškeré svoje funkce, přestože jde o rodinu úplnou a rodiče nejsou jednoznačně anomální osobnosti. Můžeme zde hovořit o subdeprivačním působení rodiny nebo také o nudě, nedostatku životního smyslu a adekvátních cílů.
- Rodina se zařazuje do určité subkultury nebo sociální skupiny, které mohou mít stimulační vliv na rozvoj některých nežádoucích forem chování. V těchto rodinách mohou být děti vychovávány naprosto odlišně a jako žádoucí mu jsou prezentovány jiné normy a hodnoty.
- Životní prostředí, ve kterém rodina žije. Tímto je myšlena například anonymita velkých sídlišť.

Na vzniku rizikového chování se může podle Navrátila, Mattioli (2011) podílet také osobní pojetí výchovy rodičů ovlivňované preferovaným požadavkem světového společenství tohoto století, jímž je zajištění svobodné volby každého jedince. Ve vztahu k tomuto požadavku se stává klíčovým výstupem výchovy samostatné rozhodování dětí a mládeže o výběru alternativ řešení všech situací společenského života, tedy i těch, v nichž výběr osobně přijatelných způsobů chování může vést k negativním důsledkům pro jedince, skupinu i celou společnost. Naopak ale zase mnoho rodičů má podle Kast-Zahn (2008) na své dítě tak vysoké požadavky, že v podstatě není možno, aby jim vyhovělo. Není vhodné volný čas dítěte naplánovat do poslední minuty, ale přenechat část odpovědnosti za volbu činností ve volném čase na dítěti.

Významným faktorem ovlivňujícím rozvoj jedince je vrstevnická skupina. Vrstevnická skupina získává v průběhu dětství stále větší vliv. Narůstání významu souvisí s celkovým vývojem dítěte, jeho osamostatňováním a odpoutáváním se z vázanosti na rodinu. Již v předškolním a mladším školním věku představují vrstevníci důležitou skupinu, která slouží k rozvoji určitých schopností a dovedností a ke sdílení společných zážitků. V takové skupině nemá dítě své postavení jisté, musí se umět prosadit, ale zároveň musí umět ostatní získat k tomu, aby jej byli schopni akceptovat. Pokud se dítě s vrstevníky nenaučí jednat přijatelným způsobem, může si tyto nefunkční způsoby jednání zafixovat. V období dospívání se mění

charakter členů skupiny, tvoří se vlastní normy a hodnoty, jejichž respektování je vyžadováno. Protože se zároveň zvyšuje potřeba přijetí touto skupinou, mohou se pod jejím vlivem někteří dospívající chovat rizikovým způsobem (Vágnerová, 2008, s. 46).

Z hlediska celkového vývoje je podle Vágnerové (2008) třeba brát v úvahu také význam jednotlivých životních období člověka a jejich vzájemnou souvislost. Každá vývojová fáze lidského života má specifický smysl a je nutno ji chápat jako výsledek předcházejícího vývoje a základ pro další rozvoj. Ne vždy všechny tyto fáze proběhnou tak, jak mají, a potom odchylky v psychickém vývoji modifikují další vývoj jedince. Určité vlivy prostředí nepůsobí stejně v různých vývojových fázích. Nejsou totiž pokaždé stejně zpracovány, mohou mít jiný význam. Nelze opomenout ani kritická období v průběhu života, kdy je jedinec zvýšeně citlivý k různým vnějším vlivům. K těmto kritickým obdobím řadíme například dítě v raném věku, v době dospívání.

1.3 Prevence rizikového chování

V diplomové práci se pojednává především o nescifické primární prevenci, protože ve volnočasových zařízeních bývá preferován převážně tento typ. Termín prevence pochází z latinského *praevenire*, tedy předcházet. Průcha, Waltrová, Mareš (1995) vidí prevenci jako soubor opatření, která jsou zaměřena na předcházení nežádoucích jevů. V oblasti pedagogiky je kladen důraz na prevenci násilného jednání, užívání návykových látek, vzniku závislostí, ale rovněž na prevenci například úrazů. Pro pochopení celého systému prevence je na základě odborné literatury nutno objasnit všechny základní úrovně:

- *Primární prevence* je pojem pro veškeré aktivity, které cíleně předcházejí problémům a následkům spojeným se sociálně patologickými jevy, případně minimalizuje jejich dopad a zamezuje jejich rozšíření.
- *Sekundární prevence* zahrnuje aktivity, které mají zachytit a zabránit vzniku poruch sociálního a psychického vývoje v počátečním stadiu. Zabývá se tedy již ohroženými nebo přímo postiženými osobami.
- *Terciární prevence* se využívá v okamžiku již existujících sociálně patologických jevů. Má předcházet zhoršení stavu, recidivám a snižovat veškeré důsledky těchto jevů. Nejedná se přímo o řešení, ale o volbu jakéhosi „menšího zla“ (Poláček, Forýtková, 2006, s. 8).

- *Nespecifická primární prevence* zahrnuje rozvoj harmonické osobnosti a zdravého životního stylu, a to včetně možnosti rozvíjet nadání, zájmy, pohybové a sportovní aktivity. Nespecifické programy v sobě odrážejí především různé volnočasové aktivity, které nejsou v přímém kontaktu s určitým fenoménem. Náplň těchto programů je spíše obecná, například kroužky při školách a školských zařízeních, sportovní aktivity (Poláček, Forýtková, 2006, s. 9).
- *Specifická primární prevence* je takovým typem prevence, který vidí Poláček, Forýtková (2006) v systému aktivit a služeb, které se zaměřují na určitou cílovou skupinu, jevící se jako ohroženější či rizikovější než skupiny jiné (ať z hlediska ekonomického, věkového nebo sociálního).

Kraus (2008) tyto základní úrovně rozšiřuje, připomíná také:

- *Plošnou prevenci*, která se vztahuje na celou společnost.
- *Skupinovou prevenci* zaměřující se na určité skupiny, např. mládež.
- *Individuální prevenci* soustředující se na konkrétního jednotlivce.

Miovský, Zapletalová, Skácelová (2010) uvádějí v této souvislosti pojem denormalizace. Primární prevence má pomáhat budovat takové sociální klima, které není příznivé k podpoře a rozvoji rizikového chování. Pojem denormalizace znamená, že se normy a hodnoty určitého společenství změní tak, aby lidem nepřipadalo rizikové chování jako žádoucí, ale ani jako neutrální sociální norma. Cílem denormalizace je zvýšit v daném společenství povědomí o daném typu rizikového chování, morálku a účast na řešení problému.

Autoři rovněž zastávají názor, že osobnostní orientace, názory a postoje se formují již v nejranějším dětství. Jednoznačně se ukazuje, že čím dříve prevence začíná, tím je ve výsledku efektivnější. Formy působení musí být ovšem přizpůsobeny věku dětí a personál musí pro tyto aktivity mít odpovídající vzdělání a zkušenosti.

Pokud prevence nepřináší kýžený efekt, je podle Krause (2008) nutno zhodnotit, zda byly dodrženy nezbytné zásady a principy. Za klíčový pokládá princip systémovosti, tedy že veškeré činnosti a snahy musí tvořit systém. Tento systém by měla tvořit škola, rodina, volnočasová zařízení, církve, ale také například policie. Bez významu není ani legislativa, média a celková společenská atmosféra. Druhým zásadním principem je systematičnost.

Poměrně často se organizují různé jednorázové akce, které jsou již předem odsouzeny k neúspěchu. Veškeré působení musí být průběžné. Nelze opomenout zásadu komplexnosti, která je chápána jako provázanost prevence primární, sekundární, terciární, specifické i nespecifické. Termín komplexnost je nutno chápat také v jiné rovině. Například poměrně často je primární prevence zastoupena pouze informováním nebo poučováním, tedy působením na složku kognitivní. Ze správně vedeného poučení má totiž vyplývat přesvědčení o škodlivosti a nebezpečnosti daných jevů. To lze zajistit působením na složku emotivní. Cílem pak je vytvoření potřebných návyků k efektivnímu využívání volného času a tedy působení na složku konativní.

1.3.1 Prevence rizikového chování ve školách a školských zařízeních

Prevence rizikového chování ve školách a školských zařízeních se odvíjí od požadavků na vytváření podmínek pro zdravý vývoj žáků a pro předcházení vzniku rizikového chování, které stanovuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.) Na prevenci rizikového chování se ve školách a školských zařízeních podílí několik aktérů na různých úrovních. Na státní úrovni se problematikou prevence rizikového chování dětí zabývá oddělení prevence a speciálního vzdělávání, odbor vzdělávání Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). MŠMT odpovídá především za koncepci, obsah a koordinaci v oblasti specifické primární prevence rizikového chování dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy. Dalším úkolem MŠMT je zpracování metodických, koncepčních a dalších materiálů souvisejících s problematikou primární prevence rizikového chování, příprava materiálu legislativní povahy této problematiky, průběžné plnění úkolů vyplývajících z vládních usnesení, strategií a koncepcí a z nich vyplývajících akčních plánů jednotlivých resortů, na základě analýz a realizovaných evaluací přijímání opatření k efektivní primární prevenci a další (<http://bit.ly/1IrruFd>, citováno dne 10. 10. 2014).

Podle Pilaře, Budinské, Holické (2010) však v koordinaci primární prevence rizikového chování existuje určitá vícekolejnost. Kromě tzv. školní prevence, která spadá do gesce MŠMT, existují paralelně další úrovně preventivních opatření realizované jinými subjekty. Mezi ty největší patří Ministerstvo vnitra, Ministerstvo zdravotnictví. Ve školní prevenci na horizontální úrovni MŠMT s těmito subjekty aktivně spolupracuje. Na vertikální úrovni MŠMT metodicky vede a koordinuje školské koordinátory. Těmi jsou krajští školští koordinátoři prevence, tedy pracovníci odborů školství, mládeže a tělovýchovy krajských

úřadů, metodici prevence pedagogicko – psychologických poraden a školní metodici prevence na jednotlivých školách.

Na úrovni škol jsou vypracovávány dokumenty s názvem Minimální preventivní program. Je to konkrétní dokument školy zaměřený zejména na výchovu a vzdělávání žáků ke zdravému životnímu stylu, na jejich osobnostní a emočně sociální rozvoj a komunikační dovednosti. Minimální preventivní program je založen na podpoře vlastní aktivity žáků, pestrosti forem preventivní práce s žáky, zapojení celého pedagogického sboru školy, tedy i vychovatelů školních družin a školních klubů a spolupráci se zákonnými zástupci nezletilých žáků školy. Jeho úkolem je naplánování, realizování a evaluace souboru aktivit pro jednotlivé cílové skupiny žáků. Při kvalitní oficiální i neoficiální spolupráci učitelů a vychovatelů školních družin mohou být zrealizovány aktivity, které se budou efektivně podílet na nespecifické primární prevenci rizikového chování dětí.

Minimální preventivní program vychází z preventivní strategie školy, je zpracováván na jeden školní rok školním metodikem prevence, podléhá kontrole České školní inspekce, je vyhodnocován průběžně a na závěr školního roku je hodnocena kvalita a efektivita zvolených strategií primární prevence. Dané hodnocení je součástí výroční zprávy o činnosti školy (<http://bit.ly/1H8szTw>, citováno 10. 10. 2014).

Nezanedbatelnou aktivitu ve školách vykazují také školní poradenská pracoviště, která spadají do oblasti poradenských služeb ve škole. Pracovníky těchto pracovišť jsou výchovný - kariérní poradce, školní metodik prevence, školní psycholog/školní speciální pedagog. Na poradenských službách se ale podílejí a konzultační tým spoluvytvářejí také třídní učitelé, učitel - metodik pro přípravu školního vzdělávacího programu (úprava učiva pro nadané žáky), případně další pedagogové, zejména učitelé výchov. V rámci primární prevence rizikového chování dětí se školní poradenská pracoviště zabývají zejména spoluprací se všemi subjekty školy a vytvářením tak široké základny primární prevence školní neúspěšnosti sociálně nežádoucích jevů. Úkolem je také sledování účinnosti preventivních programů aplikovaných školou a vytváření metodického zázemí pro jejich tvorbu a realizaci a rovněž vybudování příznivého sociálního klimatu pro integraci kulturních odlišností a přijímání sociálních odlišností na škole (<http://bit.ly/1dTJXir>, citováno 10. 11. 2014).

2 Volný čas a volnočasová zařízení

Volnočasová zařízení nabízejí aktivity jedincům v jejich volném čase. Cílem této kapitoly je shrnout pojetí volného času v souvislosti s možnostmi realizace nespecifické primární prevence rizikového chování dětí.

2.1 Pojetí volného času

Na volný čas v současnosti nahlížíme jako na dobu, která nám zbývá po splnění povinností. Je to oblast naší volby a zahrnuje činnosti, které vykonáváme dobrovolně, rádi, přinášejí nám radost a uspokojení (Pávková, 2002, s. 31). Podle Saka, Sakové (2004) je nutno na volný čas nahlížet jako na úhrn reálných a duchovních aktivit lidí, který ve společenském systému plní řadu funkcí. Právě ve sféře volného času jsou nastartovány společenské inovace, jež zpočátku narážejí na rigidnost společenských a ekonomických institucí. Přestože primitivní ekonomický kalkul vidí volný čas dětí jako zbytkovou a zbytnou oblast, podrobnější ekonomický pohled, který počítá s efektivitou a produktivitou potenciálu mladé generace získaného volnočasovými aktivitami a s prostředky ušetřenými na případné následné kriminalitě mládeže, uznává ekonomický význam kvalitního trávení volného času mladé generace. Hájek (2011) také upozorňuje na uplatňování pojmu polovolný čas, který zahrnuje hraniční činnosti na pomezí času povinného a vázaného. To jsou aktivity přinášející radost a současně i případný praktický užitek.

Volný čas a volnočasové aktivity dětí a mládeže mají svá specifika. V tomto životním období se utváří hodnotový systém jedince a hledají se cesty jeho uplatňování a objektivizace reálným chováním a činnostmi. Dynamizace hodnotového systému a jeho promítnutí do sociálního časoprostoru lze považovat za základ utváření životního stylu. Jeho významnou součástí je způsob trávení volného času a propojení pracovních a volnočasových činností (Sak, Saková, 2004, s. 59).

2.1.1 Požadavek pedagogického ovlivňování volného času

Požadavek pedagogického ovlivňování volného času můžeme chápat jako nutnost citlivého pedagogického vedení dětí k účelnému využívání volného času. Každému dítěti má být dána příležitost k naplňování volného času (Hájek, Pávková 2003, s. 23). Relativně mladá oblast

volného času, systému aktivit a institucí, která se v současnosti rychle rozvíjí a je stále ještě oblastí pouze částečně zmapovanou, je předmětem zkoumání vědy o volném čase pedagogiky volného času. Věda o volném čase se zabývá vznikem volného času, rozvojem jeho rozsahu, funkcemi i podmíněností společenským kontextem. Řeší jeho pronikání mezi mladou generaci, pro kterou je významnou podmínkou jejího života. Pedagogika volného času zkoumá pojetí a cíle, obsah a způsoby výchovného zhodnocování volného času, organizace a instituce, které tyto aktivity uskutečňují nebo pro ně vytvářejí podmínky (Hájek, 2011, s. 14).

Pedagogické ovlivňování volného času se rozvíjí jako specifická součást systému výchovy a vzdělávání. Podle Hájka (2011) je zásadní, aby společnost k volnému času svých nejmladších příslušníků a jeho pedagogickému zhodnocování přistupovala ve všech směrech a na všech úrovních citlivě a promyšleně. Bláha (1980) nepochybuje o tom, že u mladé generace je výchovná intervence nutná a zákonitá, jak z hlediska potřeb rozvoje jejich osobnosti, tak z hlediska potřeb společnosti.

2.2 Výchova ve volném čase

Označení výchova ve volném čase podle Hájka, Hofbauera, Pávkové (2011) zohledňuje specifické podmínky výchovy. Je součástí výchovného působení v té části života, o které může člověk relativně svobodně rozhodovat. Kromě termínu výchova ve volném čase se v současnosti často používá také pojem výchova mimo vyučování. Tyto pojmy v literatuře bývají používány i jako synonyma, přestože nejsou totožné. Bláha (1980) upřesňuje, že za sféru výchovy mimo vyučování nepovažujeme celou takto vymezenou oblast volného času žáků, ale pouze pedagogické ovlivňování volného času žáků tráveného buď ve škole v době mimo vlastní vyučování, nebo ve veřejném společenském prostředí mimo rodinu. Do oblasti a pojmu výchova mimo vyučování nezahrnuje volný čas dětí v rodině a rodinnou výchovu, protože problematika rodinné výchovy má svá vlastní specifika a tvoří vedle oblasti výchovy ve vyučování a vedle oblasti výchovy mimo vyučování samostatnou oblast výchovné činnosti. V tomto smyslu hovoří o výchově mimo vyučování jako o pedagogickém ovlivňování volného času dětí.

Ve starší literatuře se lze setkat také s pojmem mimotřídní výchova, která zdůrazňovala aktivity realizované školou mimo povinnou školní výuku. Zahrnovala mimo jiné činnost školních družin a školních klubů, pokud byly součástí školy. Dalším termínem

vyskytující se ve starší odborné literatuře je výchova mimoškolní. Ta představuje výchovné působení jiných institucí než škol, například středisek volného času, domovů mládeže, sdružení dětí a mládeže a dalších subjektů. Oba uvedené pojmy je obtížné vymezit a odlišit, protože například školní družina je zařízení pro zájmové vzdělávání, výchovné ovlivňování dětí sice probíhá po vyučování, ale i dnes stále ještě poměrně často ve školních třídách. Z tohoto důvodu se oba pojmy příliš nepoužívají.

V novější odborné pedagogické literatuře se můžeme setkat také s trojicí pojmů: výchova formální, neformální, informální. Formální výchova zahrnuje působení škol nebo jiných odborných vzdělávacích zařízení. Ukončení se potvrzuje dokladem – vysvědčením, osvědčením. Neformální výchova zahrnuje cílené aktivity člověka, které probíhají mimo vyučování, ve volném čase. Jejich zakončení nemusí být stvrzeno dokladem. Do neformálního vzdělávání spadá celoživotní výchova a vzdělávání, je respektován požadavek dobrovolnosti, demokraticismu, participace. Informální výchova obsahuje učení záměrné, cílené, ale i nahodilé v běžných životních situacích (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 70).

2.2.1 Oblasti zaměření v rámci nespecifické primární prevence ve volném čase

Při realizaci volnočasových aktivit je vhodné zaměřovat pozornost na určité oblasti, které hrají v nespecifické primární prevenci zásadní roli. Jako určité východisko by edukátorům působícím v oblasti volného času dětí mohly sloužit například základní typy programů pro preventivní praxi. Uvádí je Gabrhelík (2010), který akcentuje zahrnování aktivit zaměřených především na posilování rozhodovacích schopností dětí. Jedná se o zvyšování schopnosti dětí racionálně se rozhodovat v rizikových situacích. Děti by měly být schopny rozpoznat problémovou situaci a rovněž volit vhodné strategie řešení. Toho lze docílit diskuzemi, přednáškami, hraním rolí. Významnou oblastí jsou také aktivity zaměřené na schopnost čelit tlaku. Edukátoři pracující s dětmi v jejich volném čase by měli při plánování činností upřednostňovat takové, které děti vybaví schopností asertivně odolávat negativním tlakům z okolí.

Gabhelík (2010) rovněž zdůrazňuje aktivity zaměřené na intrapersonální rozvoj dětí. Při volnočasových aktivitách lze efektivně rozvíjet uvědomování si osobních hodnot, preferování pozitivních hodnot a přijímání následků svého chování. S tím úzce souvisejí činnosti zaměřené na budování pozitivního sebehodnocení. Rozvoj pozitivního sebehodnocení, zvyšování sebeúcty a také oceňování vlastní vrozené i rozvíjené jedinečnosti

sníží pravděpodobnost rizikového chování. Současně je také vhodné zařazování činností zaměřených na stanovování norem, kam lze zahrnout i stanovení jasných norem ve vztahu k rizikovým formám chování. Nutno je ovšem připomenout, že uváděné aktivity vykazují nízkou efektivitu, pokud jsou uváděny samostatně a krátkodobě.

2.2.2 Volný čas a rodina

Ve starší literatuře se lze dočíst, že podle tehdejších výzkumů je převážná část volného času trávena v kruhu rodiny (Filipcová, 1974, s. 89). Toto tvrzení je v současné době přinejmenším diskutabilní. Rodina je neustále primární sociální skupinou a pro rozhodující většinu dětí je také prvotním prostředím volnočasového života a výchovy (Hofbauer, 2004, s. 56). Společným východiskem je dostatek času věnovaný rodiči dětem, jejich poučený a aktivní přístup k tomu, aby se děti učily svůj volný čas využívat k rozvoji sebe i ve prospěch druhých. Tento přístup však v současnosti není zdaleka vlastní každé rodině, poměrně častý je naopak nezáměr o to, čím se děti ve volném čase zabývají (Hofbauer, 2004, s. 62).

Otázkou výchovy v rodině se tato práce nezabývá, nicméně alespoň ve zkratce je nutno si připomenout a uvědomit, že současná rodina bývá označována jako „postmoderní rodina“. Toto označení v sobě často nese podle Heluse (2009) znaky destabilizace. Autor si uvědomuje, že dřívější „stabilní“ rodina nebyla vždy a ve všem všudy dobrodiním. Současný stav uvolnění rodinné stability přináší nejen možnost nových, lepších počátků vzájemného soužití, ale také oslabení jistot, které dítě nezbytně pro svůj vývoj potřebuje, nemluvě o kolizích, jež mohou tento nový počátek učinit z hlediska dítěte velmi náročným a citově zátěžovým.

2.2.3 Volnočasová zařízení

Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) připomínají, kde všude se kromě rodinného prostředí v současnosti volný čas zhodnocuje. Jsou to prostory a zařízení v přírodě jako například turistické a cyklistické trasy, prostory a zařízení v obcích a městech. Sem lze zařadit různá zařízení neziskového a nízkoprahového charakteru, prostory sportovních organizací, ale také školská výchovná a ubytovací zařízení a školská zařízení pro zájmové vzdělávání, která jsou co do počtu účastníků nejvyhledávanější.

Právě zařízení, která pravidelně děti sdružují a pracují s nimi, mají velké možnosti ovlivnění využívání volného času dětí. Nestátní neziskové organizace jsou výraznými subjekty, které se věnují dětem a mládeži. Sem můžeme zařadit zařízení s dlouholetou tradicí a celorepublikovou působností jako je Junák, Pionýr, Duha, Sokol, Hnutí Brontosaurus a také různá sdružení, která mají pouze místní působnost. Do této oblasti spadají také programy přímo na podporu činnosti s dětmi a mládeží se zaměřením na prevenci rizikového chování. Tyto programy vypisuje ministerstvo vnitra, ale také orgány veřejné správy, kterými jsou přidělovány granty účelově vázané na přijatý program.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež mají především sociální poslání a jsou určena klientům, kteří se nacházejí v obtížné životní situaci. Kromě volného pobytu v zařízení, realizaci volnočasových aktivit, nabídky sociálních služeb jsou prioritou těchto zařízení aktivity a činnosti zaměřené na prevenci snížení rizikového chování. Pro tato zařízení je charakteristická orientace na sekundární prevenci (Hájek, Hofbauer, Pávková 2011, s. 152 – 153).

Volný čas dětí se podle Němce (2002) snaží hodnotně naplňovat rovněž účelová zařízení církví. Ta zahrnují subjekty, které jsou podřízeny některé z církví, která je spravuje. Účelová zařízení církví nelze jednoznačně charakterizovat, protože jsou církev od církve odlišné. Jako příklad ale mohou posloužit salesiánská střediska mládeže, zřizovaná Salesiánskou provincií Praha. Podléhají obecným církevním směrnicím a salesiánským ustanovením, jsou však zařazena do sítě školských zařízení MŠMT jako střediska volného času dětí a mládeže.

Významným poskytovatelem aktivit volnočasového charakteru jsou základní umělecké školy. Hofbauer (2004) zdůrazňuje především dlouholetou tradici těchto zařízení, která poskytují náplň volného času v oblasti hudební, taneční, výtvarného umění a literárně-dramatické. Základní umělecké školy jsou součástí systému uměleckého vzdělávání.

Školská výchovná a ubytovací zařízení podle Hájka, Hofbauera, Pávkové (2011) zahrnují domovy mládeže, internáty a školy v přírodě. Domov mládeže zajišťuje žákům středních škol a studentům vyšších odborných škol vzdělávání, sportovní a další zájmové činnosti v době mimo vyučování, celodenní výchovu, stravování a ubytování. Role vychovatele tady může mít několik rovin. Časté je pouhé zajišťování dozoru, ale vychovatel může zastávat rovněž funkci konzultanta a organizátora volnočasových aktivit.

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání zahrnují střediska volného času, školní družiny a školní kluby a jsou co do počtu nejčetnější.

Hofbauer (2004) uvádí jiné dělení sdružení dětí a mládeže. Tato sdružení člení jednak podle celkové orientace a jednak podle obsahu činnosti. Mezi základní zahrnuje sdružení všestranného obsahu se základním posláním výchovy k občanství. Sem zahrnuje například již zmíněné sdružení Junák, Pionýr. Dalšími zařízeními jsou sdružení zájmová, veřejně prospěšná, sdružení odborů a politických stran a sdružení orientovaná nábožensky. Posledními jsou samosprávné struktury dětí a mládeže zahrnující žákovské samosprávy, fóra, sněmy, parlamenty ve školách.

2.2.4 Školská zařízení pro zájmové vzdělávání

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání uskutečňují zájmové vzdělávání, které poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Činnosti školských zařízení pro zájmové vzdělávání mají tzv. nízkoprahový charakter, jsou otevřena všem zájemcům, kteří se chtějí účastnit zájmového vzdělávání. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech (zákon č. 561/2004 Sb). Středisko volného času má podle Heřmanové, Macka (2009) tyto typy:

- dům dětí a mládeže, který uskutečňuje činnost ve více oblastech zájmového vzdělávání
- stanice zájmových činností zaměřující se na jednu konkrétní oblast zájmového vzdělávání.

Školní družina sdružuje přednostně žáky prvního stupně základní školy a organizuje zájmové vzdělávání především pro žáky přihlášené k pravidelné denní docházce. Podrobněji je problematika školní družiny řešena v dalším oddíle. Činnost školního klubu je určena žákům druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Účastníkem může být ale také žák prvního stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do školní družiny.

Povinností školských zařízení pro zájmové vzdělávání je vytvoření školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP). Heřmanová, Macek (2009) tuto povinnost pokládají za jedinečnou příležitost reagovat na změny, které se kolem nás každý den odehrávají a které zásadním způsobem mění potřeby nás všech, tedy i účastníků zájmového vzdělávání. ŠVP umožňuje výraznou profilaci školských zařízení podle zájmů a potřeb dětí, ale také pedagogů. ŠVP rovněž stanovuje, čím se bude školské zařízení zabývat, jakých cílů chce dosáhnout, jak bude řízena jeho činnost, aby bylo zvolených cílů dosaženo co nejefektivnější cestou. Vydává jej ředitel školy nebo školského zařízení. Například školní družiny nebo školní kluby podle Hájka (2007) tvořily svůj ŠVP jako samostatný dokument nebo jako součást ŠVP školy. Přestože jej vydává ředitel, autorem je většinou tým vychovatelů, pedagogů volného času. Je to otevřený dokument, který je možno doplňovat a upřesňovat podle potřeb konkrétních zařízení.

Pro školská zařízení pro zájmové vzdělávání nebyly vydány rámcové vzdělávací programy, podle kterých by bylo možno ŠVP sestavit. Proto může program vycházet z konkrétních podmínek toho kterého zařízení (Hájek, 2007, s. 7). Přesto ale musí splňovat ustanovení školského zákona a tedy obsahovat určité povinné a nepovinné položky. Například klíčové a odborné kompetence povinnou položkou nejsou, je ale vhodné je do ŠVP zařadit. Především odborné kompetence. Jak tvrdí Heřmanová, Macek (2009), odborné kompetence, které si vytvoří účastník zájmového vzdělávání, jsou specifikem tohoto vzdělávání. Autoři navrhují stanovit odborné kompetence ve dvou úrovních:

- kompetence k realizaci zájmové činnosti
- kompetence k aktivnímu využívání volného času

Tyto odborné kompetence by měly zajistit, že účastník po ukončení zájmového vzdělávání bude mimo jiné schopen posoudit vhodnost či nevhodnost nabízené aktivity a také bude umět říci „ne“ na nevhodné aktivity.

Zájmové vzdělávání lze podle vyhlášky o zájmovém vzdělávání (č. 74/2005) uskutečňovat především těmito formami:

- příležitostnou výchovnou, vzdělávací, zájmovou a tematickou rekreační činností nespojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání

- pravidelnou výchovnou, vzdělávací a zájmovou činností
- táborem a další činností spojenou s pobytem mimo místo, kde právnická osoba vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání
- osvětovou činností včetně shromažďování a poskytování informací pro děti, žáky a studenty, popřípadě i další osoby a vedení k prevenci sociálně patologických jevů
- individuální práci, zejména vytvářením podmínek pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů
- využitím otevřené nabídky spontánních činností

2.3 Školní družina

Školní družinu považuje Hájek, Pávková (2003) za zařízení, které je mezi ostatními zařízeními určenými pro volný čas dětí nejčetnější, zaměstnává nejvíce vychovatelů a jeho odděleními prošlo nejvíce dětí. Školní družina ve dnech školního vyučování tvoří pro děti jakýsi přechod mezi výukou ve třídách a pobytem doma, ale může být v provozu také o prázdninách a ve spolupráci s dalšími subjekty organizovat akce ve volných dnech. Práce školní družiny se řídí specifickými požadavky a pravidly pedagogiky volného času. Ve školních družinách probíhá pestrá nabídka zájmových činností ve známém prostředí, které dává dětem pocit bezpečí. Pro rodiče je velkým přínosem také to, že je finančně dostupná.

Podle výše zmíněných autorů část rodičů stále vnímá školní družinu jako zařízení plnící jen sociální funkci. Mnoho rodičů si však naopak uvědomuje možnosti edukace ve školní družině a také možnosti prevence rizikového chování dětí. Rodiče jsou si vědomi, jaké nástrahy současná společnost připravuje, a od školní družiny očekávají, že děti vybaví vědomostmi, dovednostmi a postoji pomáhajícími těmto nástrahám úspěšně odolávat.

Školní družina je obvykle součástí školy, proto by měla probíhat spolupráce vychovatelů školní družiny s učiteli, výchovným poradcem, školním psychologem a metodikem prevence školy. Aktivity zaměřené na nespécifickou ale také specifickou prevenci rizikového chování dětí pak mohou být připravovány a realizovány společně a objevovat se také v minimálním preventivním programu školy (komentář autorky).

Zájem rodičů o umístění dětí do tohoto zařízení totiž neustále stoupá, a to nejen z důvodu současného populačního „boomu“. Důvodem je také pracovní vytíženost rodičů i prarodičů, ale i pestré a kvalitní činnosti, kterých se zde mohou účastnit i děti staršího školního věku. Počet školních družin zůstává v posledních pěti letech stabilní – ve školním roce 2012/13 jich existovalo v České republice 3 974. Počet žáků zapsaných ve školních družinách v souladu se zlepšující se demografickou situací na prvním stupni základní školy roste. Ve školním roce 2012/13 navštěvovalo školní družiny 269,9 tis. žáků, tj. o 18,3% více než ve školním roce 2007/08. Podíl žáků ve školních družinách vzhledem k počtu žáků prvního stupně meziročně postupně roste a v posledních pěti letech překračuje hranici 50 % (<http://bit.ly/1F5qDc8>, citováno dne 10. 10. 2014).

2.3.1 Účastníci vzdělávání ve školních družinách

Školní družina je přednostně určena žákům mladšího školního věku (1. až 5. třída), případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce mohou být přijati také žáci druhého stupně základní školy, žáci nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. K pravidelné denní docházce nemohou být přijati žáci, kteří jsou přijati k činnosti školního klubu (<http://bit.ly/1F5qDc8>, citováno 10. 10. 2014).

Oddělení školních družin jsou tedy převážně tvořena dětmi mladšího školního věku. Toto období Langmeier, Krejčířová (2006) charakterizuje jako období střízlivého realismu. Realismus školáka je zprvu závislý na tom, co mu autority (rodiče, učitelé, vychovatelé) povědí, teprve později se dítě stává kritičtější. Dítě je v tomto věku poměrně dobrým a stále častěji také kritickým pozorovatelem. Co se týká hodnotové orientace, dítě si už s sebou do školy přináší zvnitřněné elementární normy sociálního chování a rovněž základní hodnoty, které jsou ale zatím velmi labilní a závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postoji dospělých autorit. Zatímco na začátku školní docházky je pro dítě určujícím modelem učitelka, vychovatelka, v dalších letech školního období stále více roste vliv dětské skupiny. Prozatím je dětská skupina málo diferencovaná, vztahy k druhým dětem jsou v této době ještě velmi nahodilé.

Školní družina je však určena dětem celého prvního stupně základní školy. Děti pátých tříd už mnohdy procházejí fází prepuberty. Dítě v této fázi hledá způsob, jak postupně

dosáhnout potřebné samostatnosti a uvolnění se z pout rodiny. Zároveň vztah k vrstevníkům dostává jiný rozměr. Také tohoto dokáže zkušený vychovatel v rámci prevence rizikového chování využít. Miovský, Zapletalová, Skácelová (2010) doporučují využití „peer“ prvku, důrazu na interakci a aktivní zapojení. Pro děti ve fázi prepuberty jsou již vrstevníci často výraznou autoritou při utváření jejich názorů a postojů. Aktivní účast dětí, jejich iniciativa a spontánní výměna názorů zvyšují pravděpodobnost úspěšnosti preventivních aktivit.

2.3.2 Úloha režimu zařízení v prevenci rizikového chování

Jednou z metod prevence rizikového chování ve školní družině je metoda režimová. Školní družiny mají předpoklad k pravidelnému, každodennímu a soustavnému pedagogickému ovlivňování volného času dětí, protože vychovatelé jsou se žáky v každodenním styku, mohou být v pravidelném kontaktu s rodiči a tím pádem případné problémy řešit ihned. Vychovatelé školních družin mají pro své výchovné působení příslušnou kvalifikaci, jsou členy pedagogické rady, spolupracují s ostatními pedagogickými i nepedagogickými pracovníky i s vedením školy (Krejčířová, 2013, s. 10).

Ve školní družině se podle Hájka, Pávkové (2003) časové rozvržení a uspořádání řídí požadavky psychohygieny. Kromě správně sestaveného časového režimu hraje roli prostředí a dobrá kvalita vztahu mezi dětmi, vychovateli a všemi zainteresovanými osobami. Důležitým prvkem je právě interakce všech zúčastněných činitelů.

Podle vyhlášky o zájmovém vzdělávání (č. 74/2005) školní družina účastníkům umožňuje odpočinkové činnosti, přípravu na vyučování. Činnost se uskutečňuje příležitostnou a pravidelnou formou a také využitím otevřené nabídky spontánních činností. Nutno zdůraznit, že veškeré činnosti jsou dětem ve školní družině nabízeny, důsledně je dodržována zásada dobrovolnosti a záleží na pedagogickém mistrovství vychovatele, zda děti k činnostem vhodně namotivuje.

Pravidelné činnosti jsou podle Hájka, Hofbauera, Pávkové (2011) základní formou činností a jedná se o každodenní pedagogickou práci v odděleních s žáky přihlášenými k pravidelné docházce. Do oblasti pravidelných aktivit lze zahrnout také práci zájmových útvarů - kroužků, které jsou v rámci školních družin organizovány. O účast v zájmových útvarech je mezi rodiči i dětmi stále větší zájem. Jednak se děti nemusejí přesunovat do jiných zařízení, jednak nejsou zpoplatněny vůbec nebo jen symbolickou částkou. Jak budou útvary

zaměřené a jaká bude jejich náplň, je většinou v kompetenci jednotlivých vychovatelů a vychovatelek. Kromě sportovního, rukodělného a uměleckého zaměření kroužků je nutno z hlediska preventivního působení upozornit na možnosti kroužků orientovaných na práci na počítačích. I v současné době ještě existují rodiny, které počítač nevlastní. Jedná se však o fenomén, se kterým se děti dříve nebo později setkají. Vychovatel – vedoucí kroužku může připravit takový obsah činnosti, který dětem tento handicap zmírní a současně je také vhodnou formou průběžně informuje o potenciálním nebezpečí rizikového chování při práci s internetem (komentář autorky).

Příležitostné aktivity jsou chápány jako akce jdoucí nad rámec jednoho oddělení, popřípadě určené pro rodiče i širší veřejnost. Právě příležitostné aktivity poskytují možnost k bližší spolupráci nebo „pouhému“ setkávání se s rodiči a prarodiči a tím přispívají k otevřenosti zařízení a celkovému pozitivnímu klimatu.

Odpočinkové a spontánní činnosti mají odstranit únavu, plní psychohygienické poslání. Nejsou v žádném případě méně důležité než pravidelné a příležitostné aktivity. K aktivnímu odpočinku náleží také pobyt venku, kde se děti věnují různým pohybovým aktivitám. Právě ty umožňují dětem seberealizaci, další poznávání a rozvoj dovedností. Vychovatelka dětem vymezí prostor, stanoví časovou délku a určí signál pro jejich ukončení. Sleduje aktivity a všechny děti má ve svém zorném poli. Tady pak má možnost diagnostického pozorování chování dětí při spontánní činnosti. Při kreativních činnostech může spontaneita dětí překračovat běžná hlediska, která jsou uplatňována při hodnocení kázně během školního vyučování (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 147).

Při plánování činnosti ve školní družině vychovatelka vychází z obecných pedagogicko-psychologických poznatků, z podmínek konkrétní školní družiny, ale také ze znalosti individuálních zvláštností dětí. Vychovatelka na dítě působí v době zvýšené únavy, snížené psychické aktivity a menší výkonosti. Psychická únava se u dětí projevuje různě, často zvýšenou pohybovou aktivitou. Tyto potřeby dětí musí vychovatelky v organizaci činností zohledňovat (Hájek, Pávková, 2003, s. 65).

Dětem je třeba nechat dostatek prostoru pro rozvoj. Na jednu stranu je nutno dětem ponechat čas, který si mohou samy utvářet, na stranu druhou jsou nutné i rituály a rutina v průběhu dne. Pěstují totiž zvyky, které vytvářejí jistotu a spolehlivost, spojují svobodu s řádem. Rutiny zmírňují chaos všedního dne, společně sestavená pravidla a postupy zabraňují hádkám a výbuchům hněvu, přispívají k domluvě. Rituály dodávají dětem jistotu, sebedůvěru

a odvalu, aby se spolehlo na vlastní schopnosti. Ukazují cesty, jak se stát nezávislým na druhých a autonomně hledat samostatná řešení (Rogge, 1996, s. 77).

2.3.3 Pohybová aktivita

Pohyb a sport jsou součástí činností zařízení ve volném čase, školní družiny nevyjímaje. Pohybové aktivity nejsou podle Slepíčkové (2000) ve většině případů pouze fyzickou činností. Jedná se o pohybovou činnost od mírné až po vysokou intenzitu fyzického zatížení, kombinovanou s činnostmi mentálními a emocionálními. Autorka také zdůrazňuje, že pohybové aktivity mají nabízet především příjemné prožitky. Ve školní družině, jako i v ostatních volnočasových zařízeních se nejedná o orientaci na výkon, ale na zdraví, pohodu, uvolnění. To umožňuje velmi intenzivní zapojení všech, zejména méně fyzicky zdatných a aktivních dětí. Vhodné je také zapojení dětí například do tvorby nové pohybové aktivity i pravidel. Veškeré pohybové aktivity mají výrazný preventivní charakter. Lze do nich cíleně, vhodně a nenásilně zabudovat multikulturní výchovu, ekologickou výchovu, environmentální a protidrogové aspekty výchovy. Pohybová hra je pro děti aktivita, ve které se cítí dobře, a je to také určitý druh řešení konfliktu. Dovoluje každému z dětí redukovat neřešitelná napětí v normální zkušenosti a přenášet je do rovin, v nichž řešitelná jsou (Hájek, Pávková, 2003, s. 91-96).

Obezřetní by měli být pedagogové, a to nejen volnočasoví, v otázce soutěží. Nováčková (2007) vyjadřuje myšlenku, že v soutěžích nevidí pedagogové žádné větší ohrožení. Nežádoucí důsledky se připouštějí v bezprostředních projevech. Jednak v emocích, kdy u dětí může soutěž vyvolat stresující situaci, a jednak v sociální oblasti. Tady se mohou objevit hádky, podvody, obviňování členů družstva. Pedagogové, kteří soutěže používají, se proto soustřeďují na zmírnění těchto dopadů. Negativní důsledky soutěží se ale mohou dostavit až po určitém čase a jejich vysvětlení se potom hledá obtížněji. Rizika soutěží spočívají právě především v jejich dlouhodobých důsledcích:

- V popředí stojí vnější motivace k výkonu. Vnější motivace je využívána v těch případech, které neuspokojují potřeby člověka, ale ten je dělá jen proto, aby se vyhnul nepříjemnostem nebo získal odměnu. Čím častěji je dítě vystavováno situacím s vnější motivací, tím rychleji se vytváří na tuto motivaci návyk. Snahou pedagogů je při jejich působení vytvářet u dětí návyk na motivaci vnitřní. Právě z této motivace jedinec dělá to, co sám chce, co jej zajímá nebo to, co pokládá za správné, potřebné.

- Děti se učí odvozovat pocit vlastní hodnoty především od výkonu, tedy od toho, jestli podá lepší či horší výkon než ostatní. V této souvislosti je nutno se zmínit o pojmech sebeúcta a sebevědomí. Zatímco sebevědomí vychází především ze srovnávání se s druhými, sebeúcta se vztahuje spíše k tomu, jakou máme hodnotu jako lidé. Právě sebevědomí mohou soutěže významně ovlivňovat, zvyšovat ho při vítězstvích a snižovat při prohrách. Pro úspěch, štěstí člověka, pro řešení obtížných situací je výrazně důležitější jeho sebeúcta. Jedinec s dobrou sebeúctou nemá potřebu povyšovat se nad ostatní a dokazovat jim, že jsou horší než on.
- Dochází k vytváření specifických postojů k druhým lidem, k návyku vidět ostatní především jako soupeře. To se může negativně projevit v situacích, kdy je potřebná hlavně spolupráce. Objevuje se skrývání informací, které by k řešení problému mohly přispět, nízká důvěra, permanentní vyčerpávající ostražitost a napětí. Lze pozorovat také neschopnost i nepatrného ústupku, obviňování druhých z neúspěchu.
- Soutěže jsou překážkou k osvojení si dovedností potřebných ke spolupráci. Sociální kompetence děti získávají především v situacích spolupráce. Spolupráce je východiskem pro větší citlivost k potřebám druhých, pro schopnost vidět situaci z perspektivy jiných lidí, pro důvěru, otevřenost, férovost.
- Soutěže mohou ohrožovat morální vývoj dětí. Poskytují totiž příležitosti k podvodům a podrazům a pedagog nemá možnost všechny projevy takového chování odhalit. Tyto neodhalené morální přestupky vedou k tomu, že děti nemají možnost uvědomit si nepřijatelnost svého chování a také nedostanou možnost věc napravit.
- Jedním z cílů pedagogického působení je prevence projevů agresivity. Soutěže ze své podstaty ale agresivitu zvyšují a tak zasahují do vztahů, klimatu kolektivu. V době, kdy se rizikové chování mezi dětmi vyskytuje poměrně často, je nutno si připomenout výsledky výzkumů, které potvrdily, že odstranění soutěží ve všech otevřených, ale i skrytých formách vede ke zlepšení vzájemného chování dětí v kolektivu.

Naopak Hájek, Pávková (2003) jsou v otázce soutěží optimističtější. Uvádějí, že děti soutěží rády a pro školní družinu jsou vhodné především krátkodobé soutěže. Také tito autoři však upozorňují, že při soutěžích jsou nejen radostní vítězové, ale také smutní poražení. I tito by však měli být za některou složku činnosti pochváleni. Soutěžení má být prostředkem, ne cílem výchovně – vzdělávací činnosti. Podporuje volní vlastnosti jako je cílevědomost,

houževnatost, rozhodnost, schopnost ovládat svoje emoce. Současně dodržování společně stanovených pravidel pěstuje morální vlastnosti.

Za zmínku zajisté stojí názor Hájka, Pávkové (2003), kteří upozorňují, že pedagogové si někdy neuvědomují, jak důležitý, silný a až nebezpečný nástroj mají v pohybových aktivitách k dispozici. Uvádějí vhodnou „pedagogickou terapii“, kterou lze v praxi v rámci pohybových her uplatnit. Například lze do hry pozvat dítě, kterému se ten den nedaří, a zařadit je do takového funkce, v níž vyhraje. Vychovatelka má možnost tímto umožnit dítěti prožití úspěchu, štěstí. Tento pocit nekončí po ukončení hry, ale v podvědomí hráče zůstává ještě dlouho. Zrovna tak lze pomoci dítěti sociálně příliš jistému, terorizujícímu ostatní, které se domnívá, že mu patří svět. Lze vybrat pohybovou hru a svěřit mu funkci i s vědomím, že nemá šanci uspět. Po zkušenosti z neúspěchu se často tyto děti začnou chovat jinak, skromněji a jejich vrstevníci je také začnou lépe akceptovat.

V otázce sportovních a pohybových aktivit je nutno zmínit důležitý, velmi vhodný rys. Tyto aktivity lze uskutečňovat i za poměrně skromných materiálních podmínek. Podle Lokajíčkové (1974) býváme svědky paradoxního efektu, kdy aktivity realizované za poměrně „chudých“ podmínek jsou atraktivnější a efektivnější než aktivity používající složitých a nákladných zařízení.

V každém případě činnosti tělovýchovného a sportovního charakteru také pomáhají řešit problém klesající tělesné zdatnosti dětí a přispívají k tomu, aby se pohyb stal i v dospělosti nezbytnou potřebou (Pávková a kol. 2002).

2.3.4 Úloha vztahu vychovatel – dítě v prevenci rizikového chování

Jedním z klíčových úkolů vychovatele ve školní družině je vytvoření kvalitních mezilidských interpersonálních vztahů. Hájek, Pávková (2003) připomínají, že mezi vychovatelkou a žáky se každodenním stykem a vzájemným poznáváním vyvíjí vztah, který výrazně ovlivňuje úspěšnost pedagogického působení i vývoj osobnosti dítěte. Autoři ovšem zdůrazňují, že tuto úspěšnost může ovlivňovat kladně, ale také záporně. Právě pozitivní vztah dítěte k vychovateli vyvolává u dětí důvěru a citovou odezvu, která může být základem při případném projevu rizikového chování.

Pávková a kol. (2002) upřesňuje, že pokud vychovatel dokáže dítě zaujmout, vzniká vztah a výchovné působení tohoto vztahu se projeví tak, že postupně přivádí žáka k poznání

a přijetí určitých hodnot, o které ve výchově jde. Pokud dítě nezaujme vychovatel, nezaujmou je ani jeho hodnoty. Ve školní družině je vybudování kvalitních vztahů obtížné, protože vychovatel pracuje obvykle s početnou skupinou. Čím je skupina, se kterou vychovatel pracuje, menší, tím přirozeněji a spontánněji vztahy vznikají. Čím je skupina větší, tím více musí vychovatel vztahovou dimenzi strukturovat a plánovat. Autorka zároveň zdůrazňuje, že vychovatel, který má k dětem dobrý vztah, může částečně nahradit nefunkční rodinu nebo její působení doplnit tam, kde je funkční jen omezeně. V době postupného odpoutávání se od rodiny a hledání nových vzorů může být právě vychovatel tou osobou, která se stane vzorem.

Podle Kyriacou (1996) závisí vytvoření kvalitních vztahů na tom, zda je tento vztah obousměrný. Ale hlavní vliv na vytvoření harmonických vztahů má přece jen pedagog. Aby mohl vychovatel příznivé prostředí vůbec utvářet, musí disponovat určitými vlastnostmi, které toto umožňují. Hájek, Hofbauer, Pávková (2011) se zabývají vlastnostmi vychovatele, jež jsou pro schopnost vytvoření pozitivních vztahů se žáky nezbytné. Zdůrazňují především schopnost přizpůsobit se proměnlivým podmínkám a řešit neočekávané situace, aktivitu, iniciativu, průbojnost a schopnost prosazovat svoje názory a požadavky. Nezbytnými jsou rovněž tvořivost, nápaditost, fantazie, hravost, smysl pro humor. Mezi žádoucí vlastnosti se řadí také pochopení pro věkové zvláštnosti i při práci s věkově heterogenními skupinami a zvládnutí dovedností a technik účinného jednání.

Za neúčinné považují výše uvedení autoři pasivní jednání vychovatele. Příliš liberální přístup je totiž dětmi chápán jako nezáměr. Stejně tak příliš autoritativní jednání rovněž prostředí důvěry nezajistí. Děti mají nedostatek osobní svobody a prostoru pro vlastní rozhodování.

Hájek (2007) shrnuje, že vychovatel zajišťuje takové vztahové prostředí, které je důležité pro další rozvoj žáka, tedy pro zdravé sebevědomí, sebejistotu, schopnost být sám sebou, přizpůsobit se životu v sociální skupině i v multikulturní společnosti.

2.3.5 Sociální učení

Sociálním učením nazývá Nakonečný (2009) to učení, které je určováno sociálními podněty nebo vztahy a odehrává se v sociálním prostředí. Sociálním prostředím školní družina bezesporu je. Sociální učení je ovlivněno vrozenou konstitucí jedince, jeho specificky

lidskými druhovými vlohami a dědičností. Je to komplexní proces, probíhá od nejranějšího dětství, pokračuje ve škole, je determinován médií i příslušností k různým zájmovým skupinám. Proces sociálního učení probíhá dále po celý život jedince. Řezáč (1998) vnímá sociální učení jako osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci. To, jak si jedinec osvojuje nové zkušenosti a dovednosti, se odvíjí od forem sociálního učení. Čáp (1990) uvádí tyto základní formy:

- *Učení se posilováním*: jedná se vlastně o jednu z nejjednodušších forem sociálního učení, které je založeno na odměně a trestu. O této formě hovoříme tehdy, jestliže dochází k posilování chování nebo jednání jedince druhým člověkem nebo sociální skupinou. Obecně pak lze shrnout, že určité chování jedince je buďto posíleno na základně sociální odměny, nebo potlačeno na základně záporného sociálního hodnocení. Sociální odměnu může v této souvislosti představovat například pochvala, uznání, projev sympatie, úsměv či ochota ke kontaktu. Lze sem také zahrnout nepřítomnost trestu jako určitý druh odměny. Sociálním trestem pak chápeme projev nesouhlasu, zamítnutí, vyloučení z kolektivu, urážky. Sociální trest může mít dopad v několika rovinách. Jednak může tlumit nežádoucí chování, ale také nemusí mít žádné účinky. Naopak může vést k úniku, předstírání nebo negativistickému zesílení způsobu chování potrestaného, a také způsobit dezorganizaci chování a jednání. Dokonce se může podílet na patologickém vývoji dítěte.
- *Učení se napodobením*: touto formou se učíme nejjzákladnější dovednosti jako je řeč, mimika, gestikulace, projevování citů, různé antipatie a sympatie, ale také způsob života, společenské názory a postoje. Nelze opomenout ani to, jak se chováme k ostatním lidem, okolí, přírodě.
- *Učení se identifikací* je podle Řezáče (1998) jakousi vyšší formou sociálního učení napodobováním. Rozdíl od předchozího učení je v tom, že dítě nepřebírá výběr určitého chování či jednání, ale celek chování či jednání určitého modelu. Jedná se o jakési ztotožnění se s modelem. Tímto modelem může být jen osoba, ke které má jedinec silný citový vztah.

Formy sociálního učení jsou v práci uváděny z prostého důvodu. Vychovatelé v zařízeních pro volný čas si musí uvědomit, že jsou pro děti vzorem a jejich chování, jednání, vystupování je dětmi neustále sledováno. A nejedná se pouze o vnímání vztahu vychovatel – dítě. Dítě bývá často svědkem jednání vychovatele s rodičem, vychovatele s učitelem,

vychovatele s provozním zaměstnancem, vychovatele se studenty pedagogických škol, vychovatelů navzájem. Vstřícná a efektivní komunikace všech dospělých osob v okolí dítěte je předpokladem pro pozitivní klima celého zařízení (komentář autorky).

2.3.6 Rozvoj sociálních dovedností

Sociální dovednosti se podle Řezáče (1998) odvíjejí od mezilidských vztahů. Školní družina je v současnosti podle Hájka, Pávkové (2003) chápána jako místo, kde dochází k pedagogickému působení a kde je možno se formou vedení a nácviku sociálních dovedností výrazně zaměřit na aspekty různého problémového chování dětí. Vychovatel ve školní družině je v poněkud jiné roli než učitel. Důležitou součástí práce v tomto zařízení není školní výkon žáka, ale především kvalita jeho sociálních vztahů k vrstevníkům. Osvojení si sociálních dovedností jako je například:

- schopnost vyjádřit odlišný názor, než jaký je zastáván vrstevníky, rodiči nebo učiteli
- schopnost požádat o jakoukoli laskavost osoby v sociálním okolí
- schopnost zahájit rozhovor s druhým spolužákem nebo dospělým
- schopnost odmítnout návrh, se kterým dítě nesouhlasí
- schopnost pozvat vrstevníka k účasti na nějaké aktivitě nebo hře
- schopnost pochválit druhého
- schopnost přijmout pochvalu
- schopnost požádat o pomoc při řešení určitého problému
- schopnost odolat tlaku vrstevníků chovat se nevhodným způsobem

vede k vytvoření sociálních kompetencí dětí a může výrazně preventivně působit ve všech oblastech rizikového chování. Jedním z cílů edukace ve školní družině je nejen nácvik sociálních dovedností, ale především to, jak je žák při každodenním pobytu v zařízení užívá. Přenos nově osvojených sociálních dovedností lze výrazně usnadnit:

- repertoárem sociálních her zaměřených na určitou formu sociálního chování
- vhodným prostředím

- systémem hodnocení žáků
- systematickým vedením kolektivu žáků

2.3.7 Nácvik sociálních dovedností

Nácvik sociálních dovedností může nejen ve školní družině nenásilnou formou probíhat průběžně, každodenně. Podle Hájka, Pávkové (2003) bylo výzkumy prokázáno, že nedostatky v oblasti sociálních dovedností mají velmi úzký vztah ke školní nedostačivosti, delikvenci a sociální izolaci dětí, které tyto dovednosti nemají osvojeny. Jedinci s nedostatečnými interpersonálními zkušenostmi jsou ve srovnání se svými sociálně kompetentními vrstevníky daleko problémovější skupinou v dětství i v dospělosti.

Pro nácvik potřebných sociálních dovedností lze ve všech zařízeních pro zájmové vzdělávání využít různé výchovné metody, nevyjímaje ty klasické. Metoda rozhovoru může mít podle Krause (2008) různý účel, například diagnostický, výchovný, poradenský, terapeutický. Křivohlavý (1988) upozorňuje, že rozhovor je charakteristickým znakem osobního styku člověka s člověkem. Je projevem oboustranného přiznání a uznání lidství, protože s neživým předmětem se rozhovor nevede. Proto pokud jedinec někomu rozhovor odepře nebo ho druhému znemožní, „degraduje ho na věc“. V rámci rozhovorů mezi vychovatelem a žákem autor dále upozorňuje na pojem nekongruence – nesouhlasu a nesouladu v sebepojetí a v tom, jak jedince vidí ostatní. Tam, kde jedince někdo vidí v lepším světle, než se vidí on sám, jedinec se snaží být tohoto obrazu hoden. Je tedy vhodné vidět toho, kdo je vychováván, ne, jaký je, ale jakým by měl být. Jedinec se pak tomuto obrazu bude přece jen blížit.

Aby rozhovor v praxi plnil požadovaný účel, je nezbytnou nutností vychovatelova schopnost aktivního naslouchání. Podle Hájka, Pávkové (2003) je schopnost aktivního naslouchání jednou z vysoce odborných kompetencí vychovatele. Aktivní naslouchání, v tomto případě dítěti, v sobě nese poněkud jiné charakteristiky, než je tomu u běžného poslechu, zahrnuje v sobě totiž mnohem větší podíl pozornosti, osobní aktivity a angažovanosti. Při rozhovoru s dítětem vychovatel nejen naslouchá jedinci, který s ním hovoří, ale zaujímá vůči němu tzv. dotazovací postoj. Tady není tak podstatné, zda s dítětem souhlasí nebo nesouhlasí, důležité je především to, aby vychovatel pochopil, jak se dítě v daném okamžiku cítí a co si skutečně myslí.

Inscenační metoda se řadí mezi ty, při kterých se navozují modelové sociální situace, v nichž probíhá sociální učení. Kraus (2008) navrhuje metodu využívat v různých preventivních programech, ve kterých se děti učí odmítat nabízená řešení, reagovat na různé ohrožující situace. Hájek, Pávková (2003) vysvětlují metodu tak, že dítě je požádáno, aby převzalo určitou přesně definovanou roli, která mu není právě vlastní. Pokud mu vlastní je, aby ji hrál v jiném prostředí, než ve kterém ji obvykle hraje. Cílem je pomoci dítěti změnit jeho chování nebo jeho vlastní postoje. Podle Krause (2008) přijetí role nutí děti porozumět prožitkům a jednání partnerů a vede je tedy k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a poté i k alternativnímu řešení problémů.

Řezáč (2008) upozorňuje, že tyto modelové situace musejí v každém případě respektovat individuální možnosti dítěte, souviset s jeho vnitřní situací – prožitky, motivací, umožňovat vývoj sebeprojevení a jeho pedagogické zvládnutí. Současně vyžadují:

- vytvoření akceptujícího klimatu skupiny
- možnost svobody projevu, včetně respektování neúčasti na určitém dění
- odbornou připravenost a osobnostní zralost pedagoga

Podstatou práce se skupinou je využití skupinového mínění na jednotlivce, případně na skupinu jako celek. Kraus (2008) zastává názor, že názory, postoje, které se uvnitř skupiny utvářejí, mohou být důležitým výchovným prostředkem, pokud ho vychovatel dokáže využít. Na formování těchto postojů mají největší vliv tzv. názoroví vůdci, tedy jedinci s největší prestiží ve skupině. Pokud vychovatel přichází s nějakým záměrem, může se stát, že se skupina postaví proti němu a dokonce někdy musí vychovatel i rezignovat. Je tedy vhodné, aby svůj úmysl nejprve probral s názorovými vůdci a snažil se je přesvědčit o správnosti záměru a potřebě ho prosadit. Pokud se mu to podaří, pak je vysoce pravděpodobné, že bude schopen svůj záměr prosadit.

O situační metodě Kraus (2008) hovoří, pokud vychovatel případnou situaci vhodně uchopí a v souladu se stanoveným záměrem ji převede na situaci výchovnou. Všechny situace mají svoji strukturu. Ti, kdo ji vytvářejí, jsou buď přímými aktéry, nebo jen pasivními účastníky. Každá situace má nějaký obsah a individuálně vnímaný smysl a každá situace také víceméně připravuje vznik dalších situací. Návaznost mezi situacemi vytváří jejich kontinuitu.

Nácvik sociálních dovedností lze ve volnočasových zařízeních uskutečňovat pomocí zážitku. Touto otázkou se zabývá pedagogika zážitku. Výchovné postupy, které jsou založené na prožitku a zkušenosti, představují podle Hájka (2007) širokou škálu znovuobjevených nebo nových metod edukace ve volném čase. Jsou založeny na intenzivních zážitcích získaných aktivní účastí v programu, který zahrnuje fyzické činnosti často spojené s určitou mírou navozeného, kontrolovaného subjektivního pocitu rizika. Při těchto aktivitách je rozvíjeno sebepoznání a sociální vztahy ve skupině. Vážanský, Smékal (1995) nazývají pedagogiku zážitku výchovným prostředkem vysokého kalibru. Upozorňují na principy zážitkově pedagogických prostředků, které jsou výrazně odlišné ve srovnání s limitujícími hledisky „normální“ pedagogiky volného času:

- Zážitková pedagogika umožňuje v prostředí chudém na podněty získávat bezprostřední, celistvé zkušenosti. Tyto zkušenosti obsahují racionální i emocionální aspekty a současně prezentují volnost v jednání.
- Získané zkušenosti mají konkrétní všední vztah a nejsou odtrženy od životní reality.
- Prožitá zkušenost navazuje na dřívější zážitky, je zachycena pevně a objektivně, ale současně je jedincem zvnitřněna a prohloubena. To vytváří předpoklad trvalého vlivu zážitků.
- Nově získané zkušenosti mají „charakter vážnosti“. Požadavky na člověka jsou skutečné, protože situace vyžadují okamžité rozhodnutí a jednání. Neexistuje možnost se situace zbavit.
- Klíčovým momentem jsou při těchto aktivitách příznivé předpoklady k učení se sociálnímu chování. Eventuální skupinové konflikty jsou patrné ihned, jsou ihned poznány a pochopeny a mohou být tedy bezprostředně vyřešeny.
- Zážitkově pedagogické činnosti se podílejí na osobním rozvoji získáním limitních zkušeností. K tomu náleží střetnutí se s vlastním organismem, reflexe běžných vzorců rolí a schémat chování, vypořádání se s méně známými životními situacemi.
- Zásadním momentem je důraz na jednání a přímou empirii proti „pouhému mluvení“, na aktivizaci lidských potřeb i pomoc při jejich uspokojování, na pomoc při vytváření zcela nových vztahů mezi dětmi a vychovateli.

- Zážiteková pedagogika se jednoznačně odlišuje od ryzích extrémních dobrodružství. Dodržuje se zde demokratická spolupráce účastníků, učení se na důsledcích vlastního jednání, tvorba vlastních, společných i individuálních názorových soustav, společné zdolávání úkolů místo konkurence a principu soutěživosti.

Zážitekově pedagogickými aktivitami jsou všechny činnosti, které umožňují získání přímé zkušenosti a přirozené prožívání. Úplné zapojení dětí do činnosti, jejich aktivita a kreativita umožňuje odhalit nové dimenze fyzických a psychických stránek a přesvědčuje o neúplně vnímaných dispozicích dítěte pro kontakt s ostatními dětmi, přírodním i sociálním prostředím. Schopnost empatie prožitku objevuje latentní prostory v dětech. Současně tímto intenzivním, emocionálně bohatým prožíváním situací spojených s poznáváním vlastních schopností, dochází k lepšímu chápání druhých, porozumění potřebám ostatních, toleranci (Vážanský, Smékal, 1995, s. 136-137). Je tady tedy velký prostor pro záměrné působení proti rizikovému chování dětí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 Výzkumné šetření

Třetí kapitola diplomové práce navazuje na teoretickou část a zahrnuje kvalitativní výzkum v oblasti možností prevence rizikového chování dětí ve školní družině. Kvalitativní výzkum podle Maňáka, Švece (2004) označuje různé přístupy ke zkoumání pedagogických jevů, kdy rozhodujícím momentem není kvantifikace empirických dat, ale jejich podrobná kvalitativní analýza. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu kvalitativní výzkum zachází do hloubky zkoumaných fenoménů, které se ale zároveň pokouší začlenit do širšího kontextu. Další odlišností kvalitativního výzkumu je, že během realizace výzkumník nezaujímá velkou distanci od zkoumaných subjektů. S těmito subjekty je v bližší, spíše neformální interakci.

Také Gavora (2000) připomíná, že kvalitativní výzkum vyjadřuje zjištění ve slovní podobě, kdy se jedná o výstižný, plastický a podrobný popis. Výzkumník se při realizaci kvalitativního výzkumu snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, v nichž vystupují, neboť jen tak jim může rozumět a popsat je. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je tedy porozumění člověku, chápání jeho vlastního hlediska. Podle zásad kvalitativního výzkumu je každý člověk nebo skupina jedinečná a má vlastnosti, kterými se podstatně liší od jiného člověka nebo skupin. Zkoumání má probíhat holisticky.

3.1 Cíle kvalitativního výzkumu

Hlavní výzkumný cíl:

- Charakterizovat zkušenosti vychovatelů školní družiny při základní škole v Boskovicích v oblasti realizace nespecifické prevence rizikového chování dětí.

Dílčí výzkumné cíle:

- Odkrýt, zda a jak na jednotlivých pracovištích probíhá spolupráce vychovatelů školní družiny s ostatními pedagogy v rámci minimálního preventivního programu.
- Zjistit, jakým způsobem probíhá v jednotlivých odděleních školní družiny nespecifická prevence rizikového chování dětí.
- Zjistit, jaké typy aktivit zaměřených na nespecifickou prevenci rizikového chování vychovatelé školních družin organizují.
- Porozumět tomu, jak vychovatelé vnímají vlastní kompetence v oblasti nespecifické prevence rizikového chování dětí.

- Prozkoumat, jak dotazovaní vychovatelé hodnotí efektivitu svého působení v oblasti nespecifické prevence rizikového chování.

3.2 Výzkumné otázky

- Jak se nejčastěji projevuje rizikové chování u dětí ve školní družině?
- Jak vychovatelky vnímají svoji kompetentnost v oblasti působení nespecifické prevence rizikového chování dětí?
- Jaké metody jsou v oblasti nespecifické prevence rizikového chování ve školní družině využívány?
- Jaké možnosti vzdělávání v oblasti nespecifické primární prevence rizikového chování vychovatelky školních družin mají a jak je těchto možností využíváno?
- Jak vychovatelky školní družiny vnímají spolupráci s ostatními pedagogy, se školním metodikem prevence, výchovným poradcem a psychologem v oblasti nespecifické primární prevence?
- Jakých zpětných reakcí ze strany rodičů se vychovatelkám školních družin na uplatňování nespecifické prevence rizikového chování v těchto zařízeních dostává?

Odpovědi na výzkumné otázky se prolínají analýzami, které jsou zpracovány v celé třetí kapitole.

3.3 Výzkumný design a výzkumné metody

Výzkumným designem kvalitativního výzkumu je v diplomové práci případová studie. Tento design umožňuje proniknutí do zkušeností vychovatelek školní družiny. Výzkum probíhal na případu školní družiny při základní škole v Boskovicích. V případové studii vidí Švaříček, Šedřová (2007) empirický design, jehož smyslem je podrobné zkoumání a porozumění jednomu nebo několika málu případů. Tato strategie patří v pedagogickém výzkumu ke stále frekventovanějším postupům.

Metodou sběru dat byl zvolen hloubkový rozhovor, konkrétně polostrukturovaný rozhovor, tedy vycházející z připravených otázek. Švaříček, Šedřová (2007) tuto metodu

definují jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek, a to hlavních, navazujících a pátracích. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru lze zkoumat členy určitého prostředí, určité sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.

3.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořilo pět respondentek, vychovatelek školní družiny při základní škole v Boskovicích. Tento soubor byl vybrán záměrně, vzhledem ke specifčnosti školy. Základní škola v Boskovicích se totiž řadí, co do počtu žáků, mezi největší základní školy v republice. Vznikla v roce 2005 sloučením tří základních škol a ve školním roce 2014/2015 školu navštěvuje 1180 žáků v 52 třídách. Z toho lze vyvodit také vysoké počty dětí umístěných do školní družiny. Děti navštěvují celkem třináct oddělení školní družiny. Přestože se jedná o jednu školu, tedy jeden právní subjekt, tři pracoviště si určitá specifika zachovala. Například školní družina pracuje podle jednoho školního vzdělávacího programu, ale ten si každé pracoviště rozpracovává do různých plánů. Jednotlivá pracoviště si také podle svých potřeb vypracovala odlišné vnitřní řady. Současně minimální preventivní program je vypracován jeden společný, ale metodici prevence jej dále upřesňují pro jednotlivá pracoviště. Také spolupráce mezi vychovatelkami a školními metodiky prevence je popisována různě.

Vychovatelky byly v úvodu ubezpečeny o anonymitě a požádány o souhlas rozhovor nahrávat. Rozhovory probíhaly po dobu padesáti až šedesáti minut. Byly nahrávány na diktafon, poté přepsány do písemné formy. Respondentkám byl poskytnut dostatečný prostor pro promyšlení odpovědí. Otázky byly pokládány srozumitelně, případně byly zopakovány. Informantky jsou z důvodu nutnosti základní identifikace v rámci interpretace vedeny pod smyšlenými jmény.

Informant 1: Jana

Informant 2: Zuzana

Informant 3: Draha

Informant 4: Zina

Informant 5: Kristýna

3.5 Analýza a interpretace dat

Při zpracovávání rozhovorů byla pozornost zaměřena na opakující se kategorie. Metodou otevřeného kódování a následným seřazením kódů podle podobností a vnitřních souvislostí byly vytvořeny takové kategorie, které je možno považovat za relevantní, protože se objevují v rozhovorech většiny respondentek. V této podkapitole je pozornost věnována také kategoriím, které se objevují sice s menší frekvencí, ale lze je považovat za rovněž důležité. V textu je na ně upozorněno. Rozhovory byly nahrány do diktafonu a poté přepsány do textové podoby. Doslovné rozhovory byly vypáleny na CD disk a jsou uloženy u vedoucí diplomové práce. Úryvky z rozhovorů jsou uvedeny kurzívou.

3.5.1 Kategorie 1: Agrese ve školní družině

Tato kategorie obsahuje informace o projevech agresivního chování dětí ve školní družině. Znepokojujícím faktem jsou pro vychovatelky projevy agresivity ve spojitosti s ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder - porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou). S nějakou formou agresivního chování dětí se vychovatelky ve školní družině setkávají stále častěji.

Já vlastně nevím, proč tak reagoval. Prostě někdo ho třeba trochu požduchnul, on se otočil a dal mu normálně ránu pěsti! Podkopával ostatním nohy. Jednoho chytl pod krkem, že jsem musela okamžitě zakročit. Sakra, furt musím být ve střehu. (Jana)

Všechny diriguje, musí být po jejím, a když není, dostane se do takovýho afektu, že se nestačím divit. V ten okamžik před sebou vidím hysterickou třicetiletou ženskou. Křičí na děcka, je schopná je i praštit. Pokud já jí něco vytknu, naštve se, urazí. (Draha)

Ale v té první jako by vůbec nerespektoval dospěláky, dovoloval si na mě, ostatní vychovatelky, učitelku. A k děckám byl taky hnusnej. Ukazoval na nás pěsti, prostředníček, občas někoho prostě praštil. Ublížoval holkám, klukům, nedělal v tom rozdíl. Stačilo, když někdo řekl něco, s čím on nesouhlasil, co se mu nelíbilo a okamžitě vystartoval. Na mě teda ukazoval jen ty gesta. (Zuzana)

Ale každou chvíli mi někdo přišel žalovat, že Tonda ho praštil, Tonda mu rozbil stavbu z kostek. Pořád jsem to řešila dokola, vysvětlovala, stanovovali jsme si společně pravidla,

všechno marný. Prostě jsem měla pocit, že už to není takový to běžný škádlení se děti navzájem. (Draha)

V ten moment začal rvát, že na mě zavolá tátu a ten mě zabije. V družině byl okamžitě klid a děcka na nás koukaly s otevřenýma pusama. Teda spíš na mě, co jako že udělám. Popravdě řečeno mě jeho jednání hodně zaskočilo, nečekala jsem takovej výlev, takovej slovník a zlobu, se kterou na mě řval. (Draha)

Respondentky si kladly otázku, z jakého důvodu se děti v mladším školním věku agresivně chovají. Říčan (1995) uvádí, že agrese je stejně jako většina lidského chování naučená, tedy že si ji jedinec osvojí na základě zkušenosti nebo zprostředkovaně, na základě toho, co vidí kolem sebe. Člověk je agresivní proto, jelikož se naučil, že se to vyplácí. Zejména je možno se agresí zmocnit žádoucího předmětu nebo si od druhých vynutit určité služby. Také Hamer a Copeland (2003) upozorňují, že ačkoliv geny a jimi ovlivňované chemické procesy v mozku jsou důležité, nejedná se o jediné faktory určující zlost a agresivitu. Učit se ovládat a usměrňovat zlost je celoživotní úkol. Projevy agresivity se objevují už v poměrně útlém věku a velmi závisí na tom, jak lidé na rozzlobené dítě reagují. Pozitivní rodičovská výchova má zcela odlišný účinek než hrubé a negativní zacházení s dětmi. Děti se učí pozitivním emocím, jestliže je rodiče berou do náručí, tisknou k sobě. Toto vřelé chování přenášejí na děti, které pak lépe vycházejí s ostatními dětmi.

Pepa je hodně divokej. Když pro něho do družky přijde maminka, tak ho okamžitě srovná do latě. Působí to na mě, že ho doma drží hodně zkrátka. A teď si uvědomuju, že když jdu k němu a chcu mu něco říct, tak se kryje, jako by jednu čekal. (Zuzana)

Já si říkala, že takový chování musel někde odkoukat. A nejenom toto chování, ale i prostý slova, kterých má dost velkou zásobu a taky je hojně užívá. (Draha)

Vychovatelky jako velký problém vidí agresivní chování, které je spojeno s poruchou ADHD. Podle Traina (2001) bývají hyperkinetické děti často impulzivní a mnohdy se dostávají do disciplinárních nesnází kvůli disociálnímu chování. Jedná se však spíše o neúmyslné přestupky než úmyslné porušování pravidel.

Tato porucha se objevuje poměrně často a dítěti je po nutných vyšetřeních obvykle přiřazen asistent pedagoga, který se mu věnuje během vyučování. Do školní družiny však už asistent pedagoga, ale ani osobní asistent dítě obvykle nedoprovází.

Hodně jsme řešili asistenta. On ho ve vyučování má. Maminka se ptala, jestli by dosáhli na peníze od sociálky na osobního asistenta a to by prý nedosáhli. Oni by si ho museli platit sami a na to nemají. A vlastně ani nevím, jestli bych chtěla, aby v družině asistent byl. Nevím, jestli by tomu děcku zbytečně moc neulehčoval život. Vím, že děcko s ADHD to má v mnoha směrech těžší, ale mělo by se taky snažit zařadit mezi ostatní samo. Nevím, jestli by mu asistent spíš nedělal sluhu. Ale nemám to v sobě vyřešený. Asistenta jsem nikdy v družině k žádnému děckovi neměla, tak v tom nemám jasno. (Zina)

On má ADHD a je výbušnej. Loni, to byl v první třídě, to bylo dost hrozný, teď je ve druhé a zlepšilo se to. Prostě ho dokážu usměrnit. Ale v té první jako by vůbec nerespektoval dospěláky, dovoloval si na mě, ostatní vychovatelky, učitelku. A k děčkám byl taky agresivní. Ukazoval na nás pěsti, prostředníček, občas někoho prostě praštil. Ubližoval holkám, klukům, nedělal v tom rozdíl. (Zuzana)

Prostě jsem dřív netušila, že k ADHD patří nějaká impulzivita, vzdorovitý a opoziční chování, agresivita. Třeba jsme šli ven. Šli jsme do šatny, já se šla taky oblíct, za tři minuty se vracím a on se válí po zemi, mládí bundama kolem sebe, i děcka. (Zina)

V rozhovorech se všechny respondentky pozastavovaly nad agresivními projevy chování dětí. Tento projev chování vychovatelky zmiňovaly v každém rozhovoru. Podívovaly se nad tím, že se děti mladšího školního věku agresivně chovají nejen k vrstevníkům, ale i k nim samotným. Současně se přiznávají, že bývají zaskočeny intenzitou těchto projevů vzhledem k věku dětí.

3.5.2 Kategorie 2: Krádeže

V této kategorii jsou soustředěny názory na formu projevu rizikového chování, jakým jsou krádeže. Jednalo se jednak o poměrně závažnou formu, ale také o situaci, kterou vychovatelky vyhodnotily jako nevýznamnou. První zmiňované chování nebylo možno vnímat jako jednorázový, nevinný projev, neboť se jednalo o promyšlené, nikoliv zkratkovité jednání, které se stupňovalo. Od krádeží sladkostí, přes drobné finanční částky až po krádež mobilního telefonu a monitoru. Podle slov vychovatelky chlapec mladšího školního věku, který se krádeží dopouštěl, pociťoval nedostatek pozornosti, a to především v rodině. Podle Vágnerové (2008) lze o krádeži mluvit teprve tehdy, když je dítě rozumově tak vyspělé, že je

schopno pochopit pojem vlastnictví a akceptovat normu chování, která vymezuje odlišný vztah k vlastním a cizím věcem.

Tak on si odešel na záchod a po cestě někomu vzal tu aktovku. Na tom záchodě ju prohrabal, sebral, co se mu hodil, a zase to vrátil zpět. On si to jídlo třeba schovával za záchod! Táhlo se to až do druhé třídy. To se ztratilo Fruko, dvacetikoruna, panácci z lega. Prostě nezůstalo jen u toho jídla. (Jana)

Začal zneužívat, že se mu věnuju, maminku přemlouval, že chce být v družině dlouho. Byl vděčný, že se mu věnuju, protože samozřejmě ke konci provozu už těch dětí v družině moc není. Chtěl mít někoho jen pro sebe, nevím, asi se mu toho doma nedostávalo. No jo, jenomže to vygradovalo tím, že ukradl mobil. (Jana)

Byl věčně doma sám, matka doma moc nefungovala. Tatínek si ho odmítl k sobě brát, vyjádřil se o synovi, že je to smrad. Krádeže se stupňovaly, vyvrcholilo to teď ve čtvrté třídě, kdy kolegyni ukradl monitor od počítače. Počkal si, až odejde většina dětí a prostě ho ukradl. A samozřejmě na tom stole nenechal ani oplatky. (Jana)

Další zmiňované případy byly vychovatelkami vyhodnoceny jako poměrně málo závažné projevy dítěte mladšího školního věku, kdy si dítě přivlastní drobnost, která ho jednoduše zaujme. Děti sice odcizily kromě hraček také drobný finanční obnos, vychovatelky situaci řešily jen ve spolupráci s rodiči dětí, popřípadě s třídními učitelkami. Vágnerová (2008) tento typ krádeží nazývá příležitostnými krádežemi, které jsou výsledkem impulzivní reakce, nezvládnutelné aktuální potřeby vlastnit nějakou věc, jež se dítěti líbí.

To mi děcka přišly nahlásit, ale někdy mi řekly, že to pak druhý den našly doma, že si to ten den ani do školy nedonesly. To se stává dnes a denně. No ale tenkrát to bylo podezřele často a toto období jedna holčička vždycky strašně spěchala z procházky nebo se pro něco vracela. Jednou mi to nedalo a ona fakt probírala aktovky. (Zina)

Byly to fakt drobnosti, ale ani nad tím se nedá jen tak mávnout rukou. Zjistily jsme prostě, že to braly tyto holčičky. Byly z finančně dobře zabezpečených rodin, ze sociálně kvalitních rodin a jejich rodiče vůbec nebyli ochotni přijmout, že by jejich dcerky něco podobného mohly provést. Holky se nakonec samy přiznaly. (Kristýna)

Tam leželo něco kamarádovo, jemu se to líbilo, tak si to vzal, tam leželo něco na mém stole, líbilo se mu to, tak si to vzal. Ale tady jsem viděla problém ve výchově. Kluk byl vychovávaný

tak, že co prostě chce, to má, to si může vzít. A v té škole a družině prostě nedokázal pochopit, že tady to tak prostě nejde. Takže než člověk vynese nějaký postih, musí se opravdu zajímat, co je všechno za tím. A někdy taky napravovat, co zanedbala rodina. (Kristýna)

Otázka dětských krádeží není pro vychovatelky tolik zásadní jako předchozí kategorie agrese. Jednak se nevyskytuje tak často a jednak se ve většině případů nejedná o závažný čin. Případy drobných krádeží se po včasné a vhodné intervenci již dále neopakují.

3.5.3 Kategorie 3: Teasing versus agrese nebo šikanování

V této kategorii jsou shrnuty názory na problematiku hranic mezi škádlením a agresí nebo šikanou. Vychovatelky si uvědomují, že děti si už v mladším školním věku budují svoje postavení ve skupině a zkoušejí „kam až mohou zajít“. K projevům škádlení mezi dětmi se nicméně staví spíše jako k možným varovným signálům.

Prostě absolvent nějaké školy, třeba i specky, kde je těmto problémům určitě věnováno hodně času, prostě není schopný okamžitě třeba odlišit takový to nevinný škádlení od fakt nebezpečných projevů. Nebo prostě nepozná, kdy se z tohoto škádlení může něco horšího vyvinout.... Prostě se teď cítím zkušenější a dokážu třeba líp vysledovat nějaký náznaky ne zrovna moc košer chování a tím pádem okamžitě zakročit a hned v počátku to potírat. (Zuzana)

Popravdě řečeno i dneska dost váhám, jestli to, jak si děcka hrají, je ještě škádlení, nebo už je to za hranicí a jedná se o nějaký záměrný ubližování. Dost často kluky napomínám, když se po sobě válejí nebo se „perou“, a oni sami mně řeknou, že je to jenom hra. A mně už se to třeba nelíbí. (Draha)

No, to je právě to, co i po tolika letech práce v družině nejsem úplně stoprocentně schopna odhadnout. Prostě s určitostí najít tu hranici, kdy jde pořád o takový to neškodný pokoušení se a kdy už o něco horšího. Řídím se hlavně tím, že prostě ta hra musí vyhovovat oběma, všem. Ale každý děcko je jiný a některý se nechá i takhle zmanipulovat, že vlastně neprotestuje. A to cítím, že musím zakročit. (Draha)

Dneska jsou totiž děcka takový dravější, živější a hlavně mají ty hranice nastavený někde jinde. Někdo by se o takovým chování vyjádřil jako o agresivním. Ale já když se podívám na kreslený příběhy pro děti, co dávají v televizi, tak to je pro mě agresivní chování. A to, co pak

vidím u dětí v družině, vlastně nevím, jestli je to agresivní chování. Proti těm pohádkám ne. (Kristýna)

Je to taková moje strategie. Nějak mám vysledovaný, kdy se takový to nevinný pošťuchování začíná měnit ve rvačku, a hned zakročím. Důrazně děckám připomenu, jak se mají v družině chovat a co už nehodlám akceptovat. Zatím to vždycky mělo úspěch. Ale je to o tom pořád děcka sledovat, kontrolovat. (Zina)

Respondentky se vyjadřovaly o obtížném rozlišení běžného dětského škádlení od závažnějších forem chování. Kolář (2011) o této otázce hovoří jako o fenoménech mimořádně komplikovaných. Zjednodušeně popisuje, že při škádlení se očekává, že bude legrace na obě strany. Pokud je patrné, že ten druhý to jako legraci nebere, pak iniciátor škádlení pocíťuje lítost, omluví se mu a v činnosti dál nepokračuje. V případě agrese chce agresor druhému ublížit, chce ho ranit a pocíťuje z toho radost. Pokud někdo někoho škádlí a dotyčný se vyjádří, že se mu to nelíbí, aby toho nechal, je nutno to respektovat. Jinak můžeme hovořit o porušování práv druhého člověka.

Respondentky se vyjadřovaly v tom smyslu, že je efektivnější zakročit raději dříve, přestože mnohdy ještě o agresivních projevech přímo hovořit nelze. Často raději zasáhnou do nevinné hry, která by se pravděpodobně ani v problémové chování nevyvinula. Uvedený problém zřejmě nesouvisí s délkou praxe vychovatelek v zařízení, protože tímto způsobem reagují i zkušené vychovatelky.

3.5.4 Kategorie 4: Kompetentnost vychovatelek k řešení projevů rizikového chování

V této kategorii jsou názory respondentek soustředěny na to, jak vnímají svoji kompetentnost k řešení projevů rizikového chování. Přestože je diplomová práce zaměřena na nspecifickou primární prevenci rizikového chování dětí ve školní družině, při rozhovorech se všechny respondentky zmiňovaly rovněž o kompetentnosti k řešení projevů rizikového chování dětí.

Nikdo nám neřekl, třeba když tenhle zlobí, udělej, plácnu, udělej deset dřepů, uklidni se, běž na chodbu, pojď, budeme spolu něco dělat, udělit nějaký trest. Nikdo nás nenaučil žádný tresty. (Jana)

Naučila jsem se to jaksi sama. Víš, já si ani nevybavuju, že by nás někdo tenkrát ve škole učil, jak se mám zachovat, když děcko něco provede. Jak mám zasáhnout. Tenkrát se mluvilo akorát tak o šikaně na vojně a to ještě jen tak potajmu. Ale tolik agresivního chování mezi malými dětma jako je teď fakt nebylo, takže opravdu asi nebyl důvod to studenty učit. (Zina)

No, vlastně ani nevím, jestli to dělám dobře. Nikdo mě to neučil. Na škole to spíš bylo tabu, o tom, jak řešit rizikový projevy, nás nikdo neučil. (Kristýna)

Respondentky shodně konstatovaly, že klíčovým aspektem v případě řešení projevů rizikového chování je zkušenost. Pokud hovořily o řešení projevů rizikového chování, tak připouštěly, že profesní příprava byla v této oblasti naprosto nedostatečná. Vychovatelky, které se na své povolání připravovaly před delší dobou, dokonce hovořily, že „tenkrát“ se snad ani žádné závažné problémy mezi dětmi nepřipouštěly. Nebo se o nich jen nehovořilo. Stejně také prevence rizikového chování se při studiu nezdůrazňovala. V současnosti je již situace odlišná, přesto si respondentky cení především již zmiňované zkušenosti.

3.5.5 Kategorie 5: Další vzdělávání vychovatelek

Tato kategorie poskytuje informace k dalšímu vzdělávání vychovatelek školní družiny. Všichni pedagogičtí pracovníci mají podle zákona o pedagogických pracovnících (č. 563/2004 Sb.) po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.

Škola mě na řešení takových situací nepřipravila, ale podle mě na to žádná škola nemá. To fakt chce praxi. Taky se pořád učím, není to tak, že bych všechno znala. Máme dobře zásobenou městskou knihovnu, studovnu, tam se dá najít dost knížek a mě to i baví číst. (Zuzana)

Když někam jedu, musí za mě někdo do družiny. Snažíme se to různě pospojovat, aby nemusely chodit učitelky, ale pak to mají náročný ostatní vychovatelky. Ale naše nadřízená chce, abychom jezdily na školení, nikdy neřekne, že nesmíme. Taky mně přeposílá různé nabídky. Nicméně teď jsem byla nedávno na školení. Bylo to ohledně legislativy a taky jak být dobrým pedagogem. K té druhé části jsme se moc nedostali, protože ohledně té legislativy bylo hodně co řešit. No a paní školitelka, je to zkušená paní, ale svoje téma začala příkladem řešení agresivního chování chlapce. Popsala jeho příběh a zakončila to tím, že je nutno stanovit a sepsat pravidla chování tak, aby je děti měly v družině pořád na očích.

Vychovatelka, která seděla vedle mě, se uchichtla, že toto vyprávěla na nějakým minulým školení, na úplně jiný téma. (Draha)

Respondentky pociťují jako dostatečné možnosti svého dalšího vzdělávání v oblastech výtvarných, rukodělných, hudebních nebo pohybových činností. Dostatek těchto možností přisuzují především množství informací dostupných na internetu nebo v odborné literatuře. Organizace a realizace volnočasových aktivit ve školní družině je ostatně podle vychovatelek základem jejich práce. Další vzdělávání zaměřené konkrétněji k nespécifické primární prevenci rizikového chování dětí již vnímají jako problematičtější, a to především z provozních důvodů. Na tuto problematiku orientované semináře jsou organizovány v době jejich zaměstnání. Ve vzdělávání jsou sice podporovány nadřízenými osobami, přesto narážejí na mnohé problémy. Především se jedná o problematiku zastupování v jednotlivých odděleních školní družiny v případě nepřítomnosti vychovatelky. Rovněž další vzdělávání v oblasti řešení případných projevů rizikového chování vychovatelky vnímají jako problematiku, a to vzhledem k mnohdy nepřilíš kvalitnímu a převážně teoretickému přístupu školitelů.

Vychovatelky vypovídaly, že každá problémová situace je jiná a nelze ji řešit konstantně. Proto se tedy nebrání dalšímu vzdělávání, ať už institucionální formou nebo sebevzděláváním. Studují různé obory na vysokých školách nebo si svoji kvalifikaci prohlubují také na středních školách.

3.5.6 Kategorie 6: Dodržování pravidel ve školní družině

V této kategorii jsou uvedeny zkušenosti vychovatelek se stanovováním, ale především s dodržováním pravidel ve školní družině.

Na tom hřišti jsem ale nereagovala, celkem mě zajímalo, jak otčima Tonda poslechne. Otčím ho vyzýval asi pětkrát a Tonda pořád nic. Otčím šel k němu, asi že ho chytne za ruku a dotáhne ke mně nebo nevím co. Ale milej Tonda začal utíkat po hřišti, otčím za ním. Chvilku se honili kolem skluzavek a tím to vlastně ten den skončilo. Otčím Tonda dohonil až někde u šaten. Neřekli mi, ani jeden, ani na shledanou a zmizeli. Tak jsem si říkala, jak to asi u nich doma musí vypadat, když šestiletý děcko neposlechne. (Draha)

V rodinách mohou podle Bendla (2001) existovat odlišné normy chování nebo byly děti ve svých rodinách z tohoto hlediska výchovně zanedbávané. Dítě se tedy nenaučilo, jak

se správně chovat. Většina dětí se časem, vstupem do školy, adaptuje a začíná se chovat přiměřenějším způsobem. Tady lze hovořit o drobnějších problémech nezralého a nedostatečně socializovaného chování.

Školní družina je zařízením pro zájmové vzdělávání a děti zde tráví značnou část svého volného času. Oslovené vychovatelky si tuto skutečnost uvědomují a snaží se dětem poskytnout pestrou nabídku činností. Základním předpokladem pro úspěšnou realizaci těchto aktivit je respektování pravidel, která si vychovatelky spolu s dětmi společně stanovují.

Vždycky na začátku roku stanovuju pravidla spíš přísnější. Když tak během roku můžu trochu povolit. Ale přitom si nemyslím, že bych děcka nějak moc omezovala. Prostě trvám na pravidlech. Sice děcka by to měly mít naučený z domu, ale není to tak. (Zina)

Když hrajeme nějaký společný hry a ten dotyčný nevyhraje, začne se dost vztekat a fakt se to projeví i nějakým agresivním výpadem, nejenom slovním. Mám pocit, že buď nejsou z domu zvyklí si hrát vůbec, nebo naopak je rodiče nechávají vyhrát a to děcko pak prostě prohru nesnese. To mě strašně štve. Jako by těm rodičům nedocházelo, že to děcko nebude v životě taky pořád jenom vyhrávat. (Jana)

Nesnesl prohru, a když kvůli tomu, že prohrával, chtěl hru vzdát, tak to byla ta lepší varianta. Protože někdy taky začal rvát, mlátit kolem sebe a občas, jakože „omylem“, trefil i někoho z děcek. Pak jsem si uvědomila, že u volných her, když se mu nedaří, tak prostě odejde, ostatním se to třeba nelíbí, ale nechají ho být. Ale když jsem trvala na dodržování pravidel, tak to bylo pro něho nestravitelný. (Zuzana)

Tím myslím to, že si hlavně prvňáci po příchodu do tohoto zařízení musí zvykat na nějaký pravidla. Pro ně je to totiž fakt změna. Přijdou ze školky, kde se vůbec nemají používat negace – teda to nesmíš, to se nedělá a tak. Toho nejsem zastáncem. Děcka přijdou do školy a tam se po nich nějaký řád samozřejmě požaduje. Pak přechází do družiny, jsou utahaný a zpočátku si myslí, že v družině mi můžou skákat po hlavě. Já jim sice umožním ledasco, ale o těch hranicích jsem už mluvila. Takže si musí zvyknout, že tam nejsou sami a určitý pravidla platí i tady. (Draha)

Bendl (2001) upozorňuje, že člověk musí dodržovat jistá pravidla a normy, aby ve společnosti nezavládla anarchie a libovůle. Svobodu, kterou v rámci těchto norem a pravidel jedinec má, musí spojovat s odpovědností, určitou mírou povinností. Má respektovat jistou

společenskou nutnost, zákonitost, tedy i určité normy a pravidla, která vyjadřují stupeň svobody člověka.

Jako zásadní aspekt v otázce nespécifické prevence rizikového chování respondentky popisovaly kázeň ve školní družině. Současne si postěžovaly, že je poměrně náročné dodržování nějakých pravidel od dětí vyžadovat. Tento návyk si totiž z rodiny mnohdy nepřinášejí. Podle respondentek chybí v některých rodinách především důslednost ve výchově. Rodiče sice na dítě nějaký požadavek vnesou, ale netrvají na jeho splnění. Respondentky v dodržování pravidel vidí základ pro vytváření pozitivního a přátelského klimatu ve školní družině.

3.5.7 Kategorie 7: Dostatek různorodých aktivit

V této kategorii je popsán jeden ze základních principů nespécifické primární prevence, kterým je dostatek a pestrost volnočasových aktivit, do kterých se mohou zapojit všechny děti.

Družina je vlastně jedno velký hraní. Ale pomocí těch her se dá mnohýho dosáhnout. (Kristýna)

Myslím, že mám v družině hodně různých her, který ty děcka baví. To ale taky znamená neustále sledovat novinky na trhu. Protože jak se někdy něco objeví v reklamě v televizi, hned by to všichni chtěli. No ale pak mě překvapí, že mi třeba někdo do družiny přinese staré dřevěné kostky a děcka si s tím vyhraji víc než s LEGEM. (Zina)

Oni si utvoří skupinky, ale než si je utvoří, tak někdo třeba ostatní vyzývá ke hře dost nevhodně, jakoby jim nedocházelo, že když budou na ostatní hnusní, tak ti si s nima hrát nebudou. (Jana)

Velmi důležité je sportovní vyžití, při kterém mohou děti aktivně odpočívat po dopoledním vyučování. Vychovatelky dětem nabízejí dostatek pohybových aktivit, při kterých lze případné nahromaděné napětí uvolňovat sociálně přijatelným způsobem. Zařazují i aktivity zaměřené na soupeřivost, kterou Šimanovský, Šimanovská (2005) považují za přirozenou a je nutno děti naučit, jak s ní zacházet. Uměle vytvořené nesoupeřivé prostředí dětem brání ve vývoji. Ty se potřebují naučit nekolabovat jen proto, že je někdo v něčem lepší.

Mám tam dost hyperaktivních děček, takže vím, že každé den potřebuji i v té družině pohyb, sport. Chodíváme na hřiště, děčka milujou vybišku, to je zajímavý, to je hra k neomrzení, tolik generací to už hraje. A zrovna na té vybišce je spousta možností, jak je učit férovosti, ohleduplnosti, pravidlům. Tam jsem na ně dost tvrdá. Pokud někdo dělá, co nemá, upozorním ho jednou a pak je prostě vyloučenej. (Draha)

Chodíme často ven. Byli jsme takhle v přírodě a jeden z té skupinky kluků chtěl pořád lézt po stromech. (Kristýna)

Respondentky si uvědomují, že prvním impulsem k případnému odmítavému chování skupiny k jednotlivci mohou být výrazné odlišnosti dětí. Ať už se jedná o nějaký zdravotní handicap, příslušnost k určitému etniku, barva pleti, odlišný mateřský jazyk. Tuto odlišnost lze využít jako výchozí bod pro zajímavé výchovně vzdělávací akce.

To jsem fakt měla obavy, že by mohla být třeba vyloučená z kolektivu ostatních, protože měla výrazný přízvuk. Děčka ji sice nijak přímo nenapadaly, ale všimla jsem si, že často sedává sama, sama si kreslí. Tak když si pro ni přišel tatínek, všechno jsem s ním probrala a domluvila jsem s ním něco jako besedu. (Draha)

Volná hra patří mezi spontánní aktivity, které mají ve školní družině svoje pevné místo. Podle Caiatiové, Delačové, Müllerové (1994) volná hra zahrnuje pedagogickou koncepci, vyžadující od vychovatelky velkou odbornou zkušenost, skutečnou angažovanost a intenzivní pozornost. Autorky upozorňují, že volná hra dětí úplně vylučuje, aby vychovatelka dělala něco jiného, než sledovala, případně zasáhla a ochotně pomohla.

Respondentky dětem ve školní družině poskytují k volné hře dostatek času a prostoru. Uvědomují si, že během těchto aktivit dochází k posilování personálních a sociálních kompetencí. Nezanedbatelným přínosem volných her je také učení se řešit konflikty. Caiatiová, Delačová, Müllerová (1994) doporučují konflikty mezi dětmi nepřehlížet a nesnažit se je rychle sprovodit ze světa jako „rušivý faktor“. Děti by měly konflikty vnímat jako normální součást života a k jejich řešení přistupovat produktivně. Úloha vychovatelky při řešení konfliktů spočívá v tom, že podává pomocnou ruku, ale přitom umožňuje dětem jednat a učit se samostatnosti ve styku s ostatními.

Realizací rozličných aktivit se vychovatelky snaží předcházet nudě, která by mezi dětmi mohla případně přispívat k projevům nežádoucího chování. Různorodostí činností sledují především možnosti zapojení se opravdu všech dětí. Pokud jsou nabízené aktivity

dostatečně pestré, usnadňuje to vychovatelkám motivování dětí. Důraz kladou na vzdělávací aktivity, pohybové, ale také spontánní aktivity.

3.5.8 Kategorie 8: Komunikace ve školní družině

Tato kategorie zahrnuje názory vychovatelek na důležitost efektivní komunikace ve školní družině. Vychovatelky hovořily o nutnosti kvalitní, otevřené komunikace. Děti v jednotlivých odděleních vytvářejí sociální skupiny, kde se realizují jednak vztahy společenské, jednak interpersonální, a proto je školní družina místem posilování komunikativních kompetencí dětí. Děti jsou vedeny ke schopnosti vzájemného naslouchání, formulování svých myšlenek a názorů, k projevování se před ostatními. Respondentky konstatovaly, že děti zvláště rády a ochotně komunikují, pokud je do diskuse zapojena i vychovatelka. Podle Šimanovského, Šimanovské (2005) je mluvení s dětmi o sobě, svých pocitech, radostech a stresech projevem důvěry. Projevem profesionality je sdělení jen toho, co nás neohroží a dětem pomůže pochopit to, čím se zrovna společně zabýváme. Nabídnout dětem občas osobní zkušenost může vzájemný vztah obohatit.

Ty, my si hodně povídáme, jsme zvyklí si často sednout a udělat si třeba klubičko přátelství. Sedneme si do kruhu a podáváme si klubičko. Dáme si nějaký téma. Třeba vybrat kamaráda, který mi třeba s něčím pomohl, udělal radost a tomu to klubičko předat. Je moc hezký se dozvědět, čeho jsem si třeba já ani nevšimla, ale ty děcka to prožily a tak silně to na ně zapůsobilo, že si to tak pamatují. (Jana)

Každý pondělí, když děcka přijdou po víkendu do dužiny, si sednem na koberec a povídáme si. Co kdo zažil, jak prožili víkend. Snažím se s nima taky dělat klasickéj komunitní kruh, třeba právě na témata: co bych dělal, kdyby mně někdo ubližoval, co bych dělal, kdybych viděl, že někdo ubližuje druhému a tak. (Zuzana)

Osvědčilo se mně, když třeba přijdeme z oběda, vezmeme si nějakou knížku a já jim třeba čtu, ale i oni se se mnou střídají. Třeba nějaký příběhy o kamarádství. Tak pak se třeba u nějakýho odstavce zastavím a zeptám se jich na jejich názor, nebo co by třeba udělali oni. (Kristýna)

Taky spolu hodně mluvíme. Někdy je to cílenej rozhovor třeba po nějakým incidentu, kdy to prostě rozebíráme, říkáme si, jak by se to dalo řešit jinak. (Draha)

Respondentky se shodovaly, že je jejich zájmem, aby byly děti ochotny a schopny hovořit o nejrůznějších tématech. Ostatně tím dochází k posilování komunikativních kompetencí dětí, které mají stanoveny ve školním vzdělávacím programu pro školní družinu.

3.5.9 Kategorie 9: Počty dětí

Do této kategorie se promítl problém, který tíží všechny oslovené vychovatelky. Tímto problémem jsou vysoké počty dětí zařazených do jednotlivých oddělení školní družiny.

No, ty počty dětí jsou fakt dost velký. Ale každý den si všechny děcka obejdu. Třeba tam si skupinka staví, tak jdu a sednu si za nima. Povídáme si o té stavbě, kdo co dělá, jak spolupracují. Víš a třeba už u tohoto je možný si všimnout, kdyby byl třeba někdo nějak odstrkovaný nebo tak. Nebo si sednu ke skupince kreslicích holčiček. A to obzvlášť miluju. Sednu si k nim, a pokud teda zrovna nemusím řešit nic akutního, tak si jen tak povídáme. Takhle mám možnost ty děcka hodně poznat. (Zina)

No není to jednoduchý, když máš tolik děcek v oddělení, ... (Jana)

Ale celkem málo se mluví o tom, že děti sice dokážou pomáhat postiženému nebo prostě s nějakou odlišností, ale dokážou být vůči němu taky dost zlý. A fakt záleží na učitelce, vychovatelce, jak to ukočírujou. A že to není jednoduchý. U nás se nenajde třída pod dvacet dětí a taky já mám oddělení naplněný do třiceti. (Draha)

A hlavně v takovém počtu dětí by vůbec nebylo lehký třeba odhalit nějaký začínající projevy šikany. (Zuzana)

Respondentky jako problém nevnímají to, že v určitý okamžik mají jednotlivé děti vykonávat odlišné aktivity. Uspokojení různých potřeb dětí vychovatelky pokládají za základ každodenní výchovatelské práce.

Dotazované vychovatelky se často řeší obtíže, které přinášejí vysoké počty dětí v odděleních školní družiny. Podle vyhlášky MŠMT o zájmovém vzdělávání (č. 74/2005 Sb.) se jednotlivá oddělení naplňují nejvýše do počtu třiceti dětí a tyto počty jsou v jednotlivých odděleních školní družiny opravdu běžné. To znesnadňuje možnosti individuálního přístupu. Tento problém se jeví ještě palčivějším, pokud oddělení školní družiny navštěvuje dítě se zdravotním postižením nebo znevýhodněním či sociálním znevýhodněním. Jak je již uvedeno výše, v takovýchto případech jsou učitelkám po dobu vyučování často nápomoci asistenti

pedagoga. Ve školní družině je toto spíše výjimkou. Vychovatelky se přesto snaží každé dítě dobře poznat jednak jako individualitu, ale také jako součást skupiny.

3.5.10 Kategorie 10: Spolupráce s ostatními pedagogy

V této kategorii jsou shrnuty informace k tématu spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky. Vychovatelky si uvědomují, že spolupráce s ostatními pedagogy, ale také s nepedagogickými pracovníky je nezbytná k zajištění prevence, ale také k řešení již vzniklých problémů vycházejících z rizikového chování dětí. Za nejdůležitější informantky považují především spolupráci s ostatními vychovatelkami. Odůvodňují to tím, že kolegyně jednak znají děti i z ostatních oddělení, znají klima jednotlivých oddělení a jsou ochotny a schopny zasáhnout okamžitě.

Co je podle mě největší přínos, tak to jsou zkušený kolegyně. Už jsem říkala, že si myslím, že se prostě musím naučit různé problémy mezi dětma řešit. Takže když mám starší kolegyni, která už ty zkušenosti má a hlavně je ochotna mně poradit, tak to je k nezaplacení. (Zuzana)

No nejlepší je asi spolupráce s kolegyněmi. Jsme na jedné chodbě, takže když se něco vyskytne, můžeme to řešit hned. Takže tato spolupráce je nejefektivnější. (Kristýna)

Snažíme se vlastně všechny vychovatelky na našem pracovišti k sobě chovat nadstandardně hezky. Tím myslím, že mezi sebou nemáme jen kolegiální, ale i přátelské vztahy. To děcka okamžitě vycítí. Prostě když po nich mám chtít laskavý chování a doma to třeba některé z nich nevidí, tak musím být schopná jim to ukazovat. (Draha)

V rozhovorech se objevily také stesky nad nekvalitními vztahy mezi kolegyněmi. Nekvalitní vztahy znemožňují tvorbu pozitivního klimatu na pracovišti a z toho se následně odvíjejí i další komplikace.

Jednak se teď u nás vychovatelky dost střídají, takže je dost nemožné utvořit kvalitní kolektiv. A taky mám za kolegyni vychovatelku, která má na výchovu dost jiný názory než já. Jak jsem ti říkala, tak já ty děcka držím celkem dost zkrátka. Ona jim dala poměrně velkou volnost. Takže její děcka lítají po chodbě, já to svým zakazuju a ony se mě pak ptají, proč ti druzí můžou a oni ne. (Zina)

Mám mladší kolegyně a mě mrzí, že bych třeba tu zkušenost chtěla předat jim, ale ony, jako by se toho bály, nemají zájem. (Jana)

Školní družina je součástí základní školy v Boskovicích. Takže na prevenci i řešení rizikového chování v tomto zařízení mohou participovat rovněž učitelé, metodik prevence, výchovný poradce školy i školní psycholog. Respondentky nejčastěji zmiňovaly spolupráci s učiteli.

Ale hlavně si představuju lepší spolupráci s učitelkami na prvním stupni. Myslím, že si dost jedou po svých kolejích. Já se třeba často ptám učitelky, jak se to který děčko chová ve třídě, ale nikdy se mě nepřišla zeptat učitelka. Někdy mně připadá, že nejsme pro učitelky rovnocenný partnerky. (Zuzana)

Myslím, že spolupráce s učitelkami se dost zhoršila. Nevím, každéj má asi svých starostí dost. Když se občas připletu k nějakému rozhovoru učitelek, tak si většinou nestěžujou na děcka, ale na papíry. Pořád něco sepisujou, vyplňují. Ale je to individuální, každá učitelka to bere jinak. (Draha)

Ale ty moje miniproblémy, teda v oddělení, o tom vždycky informuju příslušnou učitelku. To si myslím, že je důležitý. Ona to děčko vidí během vyučování zase trochu jinak než já v družině. A z čeho mám radost je to, že když jsou třídní schůzky, tak ty učitelky se zmiňujou i o družině. Prostě když řeší třeba ona s rodičem nějaký problém z hodin nebo přestávek, tak ho informuje i o prohřešcích v družině. (Zina)

Proškolenými odborníky v oblasti prevence rizikového chování jsou ve škole metodici prevence a výchovní poradci. Škola má tři pracoviště, tedy také tři metodiky prevence a tři výchovné poradce. Ve spolupráci s těmito odborníky respondentky vidí určité nedostatky.

Třeba s výchovnou poradkyní spolupracuju v pohodě, ona taky dělala ve zvláštní, takže je v obraze. Ona mi taky řekla o možnosti pomoci ze strany kurátora, no, pomoci, ten teda moc nepomohl. (Jana)

Vím třeba, že metodička prevence je dost aktivní na druhým stupni, organizuje různé besedy a tak. A je fakt, že se nikdy nestalo, že by mě metodička třeba zastavila na chodbě a nabídla případnou pomoc. (Zuzana)

Než nastoupila do této funkce jiná učitelka, tak ta původní se jednou za rok přišla do družiny zeptat, jaký aktivity děláme. To si pak zapsala do toho programu. No, je fakt, že to bylo všecko. Žádná nabídka spolupráce nebo tak. Ale nová metodička nedělá ani to. Prostě si myslím, že si řeší svoje problémy na druhým stupni. (Draha)

Výchovná poradkyně je ochotná, přístupná, když si přijdu pro radu, tak mi ji fakt dá. Metodička prevence je fajn ženská. Vím, že si z našeho plánu celodružinovek zapisuje některý do toho svého ročního programu. Vybírá si akce, při kterých jsou děcka vedeny k nějaké spolupráci. A to je tak všechno. (Kristýna)

Je fakt, že kdyby se objevilo fakt něco hodně závažného, šla bych s tím za nadřízeným a ten by se určitě snažil pomoci. Ale myslím, že by mě nejspíš poslal za výchovnou poradkyní, protože je to zkušená učitelka a ledasco už řešila. (Draha)

Ve škole je zřízena pozice školního psychologa. Také tady vidí respondentky nevyužití možnosti spolupráce. Přiznávají však, že si uvědomují složitost práce školního psychologa, zvláště ve škole s tak vysokým počtem žáků.

Má svoje povinnosti na třech budovách a je nás prostě moc. Myslím, že tady by se užívali i dva psychologové. Psycholožka pak přišla ještě dvakrát, do ostatních oddělení. Jenomže sama přišla s tím, že jí to časově nevyhovuje. Bodejť, jen těch oddělení školní družin, co tu je a pak taky ty počty tříd. Vlastně se fakt nedivím. (Kristýna)

Ona však nemá čas a já si myslím, že to chce dělat systematicky. Vůbec si myslím, že takový ty nárazový akce moc význam nemají. Máme psycholožku asi na dvanáct set žáků, tak jak to má dělat? Úžasný by bylo, kdyby mohla s děckem pracovat hned, jak se nějak agresivně projeví, prostě to řešit aktuálně. (Zuzana)

Nebo třeba psycholožka, máme ju, ale na tolik žáků! Nějaký čtyři setkání ročně při podle mě neúčinných hrách jsou k ničemu. (Jana)

Ona má snahu pomoci, ale vlastně neví, jak dlouho bude ještě ve škole pracovat. To se odvíjí od peněz z nějakého projektu. To se mně moc nelíbí. Jednak škola s tolika žákama by podle mě měla mít psycholožku určitě a taky ona, aby měla nějakou motivaci k práci, by měla mít nějakou jistotu. A ne každého půl roku čekat, jestli bude zaměstnaná, nebo ne. (Draha)

Respondentky vidí ve spolupráci s dalšími pedagogickými i nepedagogickými pracovníky značné rezervy. Především by bylo pro účinnější nespécifickou primární prevenci vhodné zintenzívnit spolupráci se školním psychologem a jednotlivými metodiky prevence. Vychovatelky vnímají, že tito odborníci se realizují spíše na druhém stupni základní školy a problematiky nespécifické primární prevence ve školní družině pro ně není příliš aktuální a nutná.

3.5.11 Kategorie 11: Postoj rodičů k prevenci rizikového chování z pohledu vychovatelek

Poslední kategorie shrnuje postoj rodičů k nespecifické primární prevenci rizikového chování dětí ve školní družině z pohledu vychovatelek.

V posledních letech vzrůstá zájem rodičů o umístování jejich dětí do školní družiny. Z toho důvodu byla od nového kalendářního roku při základní škole v Boskovicích zprovozněna další oddělení. Celkový počet je tedy třináct. Vychovatelky se snaží být s rodiči v kontaktu, spolupracovat s nimi. Často s rodiči hovoří nejen o chování jejich dětí ve školní družině, ale také o připravovaných aktivitách. Podle Hájka, Pávkové (2003) je nutno považovat spolupráci vychovatelů a rodičů za velmi důležitou, protože vychovatelky a rodiče jsou při výchově dětí partnery. Je běžné, že se v různých prostředích dítě chová odlišně.

Rodiče si pomaličku, ale přece, začínají uvědomovat, že ta družina už není žádná hlídárna, ale že tady snažíme s těma děčkama fakt pracovat. Když jsem třeba řešila přijímání dětí do družiny, tak rodiče byli nešťastní, když jsem jim řekla, že nemůžeme přijmout všechny čtvrtáky a pátáky. Rodiče se děsili, co že ty jejich děcka budou po odpolednách dělat. Že tady budou pobíhat po městě a dělat lumpárny, ještě se chytanou nějaké party. (Jana)

Když se s nima bavím, tak z nich třeba vyleze, že jsou rádi, že zrovna to jejich děcko si v družině hraje, soutěží, maluje, zpívá. Protože když šli z práce, tak viděli na městském hřišti, že děcka ve věku jejich dětí, teda třeba už desetiletý, sedí na lavičkách a kouří. (Zuzana)

No, předně se družina jen horko těžko zbavuje nálepky hlídárny. Pořád se setkávám s tím, že mi rodiče děkují za to, jak jim ty děti hlídám. Z toho teda rostu, i když si říkám, že oni to tak ani nemyslí. Lidí z branže ví, že v družině fakt provádíme zájmový vzdělávání, ale do podvědomí lidí se to dostává jen pomalu. To se snažíme zlepšovat i tím, že rodiče na naše akce zveme. (Draha)

To je taková ta skupina rodičů, kdy, školo, tady máš moje děcko, starej se. A pak je ta druhá půlka, kterou zajímá, jak jejich děcko tráví volný čas. Zajímají se o aktivity a uvědomují si, co pro ně děláme. Ale třeba loni mně jenom jeden rodič přišel poděkovat. (Zina)

Já tam mám dost osvícený rodiče! Takže od rodičů slyším, že je fajn, že jejich děti jsou ve svém volnu v družině, že se tam pro ně připravuje spousta aktivit a fakt pestrých. Že ty činnosti pro ně připravují kvalifikovaný a zkušený vychovatelky. Ale rodiče si uvědomují, že

děcka potřebují i určitou volnost a tu jim tady taky poskytujeme. Zkrátka já mám takovou zpětnou vazbu od rodičů, že jsou s činností družiny spokojeni a taky si uvědomují, že ten hodnotně strávený volný čas je prevencí proti rizikovému chování (Kristýna).

V rozhovorech se objevil také ojedinělý, avšak závažný případ zcela nevhodného chování rodiče dítěte, kdy matka nejenomže záměrně podřývala autoritu vychovatelky, ale současně také učitelky doprovázející studentky na praxi v dotyčném zařízení.

Jeden z těch kluků, při odchodu do šatny za maminkou, na chodbě začal hulákat, že se na to může vys... Já to samozřejmě slyšela a nejenom já. Kluk odešel do šatny a my pořád všichni v družině slyšeli, jak nadává, že ta kráva mu furt cosi vykládala. No a mě zaskočil přístup maminky, která se ho zeptala: „Kdo, ta stará baba?“ Bylo mně dost trapně, protože ta učitelka to slyšela. Nedalo mi to a šla jsem do šatny vychovávat i maminku. (Kristýna)

Respondentky hovořily o tom, jakou mají zpětnou vazbu od rodičů dětí, co se týká preventivní funkce školní družiny. Názory se lišily. Velká část rodičů stále školní družinu vnímá jen jakési „odkladiště“ dětí. Velmi pomalu, ale přesto se tento pohled u některých rodičů mění a uvědomují si, že nespecifická prevence rizikového chování ve školní družině probíhá, a to především metodou realizace kvalitních aktivit a tvorby pozitivního klimatu.

3.6 Shrnutí výsledků kvalitativního výzkumu

Z výzkumu vyplývá, že školské zařízení pro zájmové vzdělávání, konkrétně školní družina při základní škole v Boskovicích se významně podílí na nesespecifické primární prevenci rizikového chování dětí. Význam spočívá především v tom, že toto zařízení navštěvuje stále větší počet dětí prvního stupně základní školy.

Ve školní družině při základní škole v Boskovicích pracují plně kvalifikované vychovatelky, které se nadále vzdělávají a snaží se, aby toto zařízení plnilo všechny svoje funkce, včetně preventivní. K plnění právě preventivní funkce přispívají činnostmi, které dětem umožňují hodnotné využívání volného času.

Vychovatelky se shodují v tom, že se u dětí mladšího školního věku v jejich jednotlivých odděleních setkávají s narůstajícími projevy především agresivity stále častěji a rovněž přibývá agresivity spojené s ADHD. Na to musejí reagovat a seznamovat se s novými postupy, které umožňují těmto projevům předcházet. Jako poměrně častý projev rizikového chování, ale ne příliš závažný vychovatelky vyhodnotily krádeže. Krádeže se převážně týkají drobností a především se jedná o jednorázové příhody. Vychovatelky si uvědomují, že je pro ně obtížné někdy rozlišit nezávadné pošťuchování od projevů agrese. Hranice mezi těmito druhy chování je velice nepřesná, takže takovou situaci vychovatelky řeší raději včasným zákrokem.

K provádění nesespecifické primární prevence se respondentky cítí kompetentní, vidí ji především v organizaci a realizaci aktivit pro děti přitažlivých a pestrých. Pokud vychovatelky hovořily o realizaci aktivit pomáhajících potlačovat rizikové projevy, vždy se zmínily o řešení projevů rizikového chování, se kterými se setkávají stále častěji. V otázce kompetentnosti řešení projevů rizikového chování je však situace poněkud odlišná. Vychovatelky cítí jako nedostatečnou profesní přípravu na středních odborných školách. Proto se dále vzdělávají, jednak formou vysokoškolského studia, jednak samostudiem.

Jako zásadní aspekt při nesespecifické primární prevenci rizikového chování dětí vnímají vychovatelky dodržování pravidel chování ve školní družině. Současně vidí problém v tom, že teprve po vstupu na první stupeň základní školy, potažmo do školní družiny, se děti mnohdy setkávají s tím, že po nich bude dodržování pravidel vyžadováno. Nicméně důsledností a spoluprací při jejich vytváření lze dosáhnout úspěchu. Situaci komplikují

vysoké počty dětí v jednotlivých odděleních, které znesnadňují možnosti individuálního přístupu.

Dostatek různorodých aktivit je předpokladem pro naplnění potřeb a zájmů dětí ve školní družině. Vychovatelkám se osvědčily především aktivity sportovní, při kterých mohou děti případně ventilovat napětí nashromážděné během dopoledního vyučování. Velký prostor dávají vychovatelky také volným hrám dětí. Zde vidí možnosti posilování sociálních i personálních kompetencí, které jsou nezbytné ke spolupráci, toleranci a vzájemnému respektu, stejně jako ke zdravému sebevědomí a reálnému sebehodnocení. Také dostatečně kvalitní komunikace se velkou měrou podílí na vytváření prostředí důvěry a tedy pozitivním klimatu.

Při preventivním působení vychovatelky považují za nezbytnou spolupráci s ostatními vychovatelkami i učitelkami. Spolupráce se školním metodikem prevence, výchovným poradcem a psychologem je podle vychovatelek na nedostatečné úrovni. Toto si vysvětlují jednak malým zájmem těchto odborníků, vysokým počtem dětí na dané škole a také předpokládaným podceňováním důležitosti preventivního působení ve školní družině.

Nakonec se respondentky vyjadřovaly také k přístupu rodičů ve vztahu k nespécifické primární prevenci. Pouze velmi pomalu se školní družina zbavuje nálepky „hlídárny“ dětí, přestože má vypracovaný školní vzdělávací program a v něm podrobně rozpracovány okruhy a podokruhy zájmového vzdělávání. Přes současnou složitou situaci v oblasti nutnosti zabezpečení školy jsou rodiče zváni na společné aktivity a školní družina se snaží být otevřeným zařízením.

Ze zjištěných dat vyplynulo, že školní družina při základní škole v Boskovicích má významné možnosti, jak se podílet na nespécifické primární prevenci rizikového chování dětí. Současně však nejsou plně využívány všechny eventuality. Tímto se otevírají možnosti k dalšímu zkoumání v této oblasti. Například by bylo přínosné dále se zabývat souvislostmi mezi konkrétními aktivitami ve školní družině a výskytem rizikových projevů chování. Rovněž lze tuto oblast obohatit ověřením, zdali existuje vztah mezi množstvím času, který děti ve školní družině stráví, a případnými výskyty rizikového chování na druhém stupni základní školy.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit možnosti nespécifické primární prevence ve školní družině. V teoretické části byly objasněny relevantní pojmy, se kterými bylo operováno dále v části praktické. V praktické části byla pozornost zaměřena konkrétně na školní družinu při základní škole v Boskovicích.

K dosažení cíle byl proveden kvalitativní výzkum, kdy byly v rámci polostrukturovaných rozhovorů s vychovatelkami školní družiny charakterizovány jejich zkušenosti v oblasti nespécifické primární prevence rizikového chování dětí ve školní družině. Rozhovory byly vedeny s pěti vychovatelkami všech tří pracovišť tohoto zařízení. Na základě rozhovorů byly metodou otevřeného kódování vytvořeny kategorie, které se v rozhovorech objevovaly často a je tedy možno je pokládat za relevantní.

Respondentky hovořily jednak o nejčastějších projevech rizikového chování, jednak o metodách nespécifické primární prevence ve školní družině. Vyjadřovaly se rovněž o aspektech, které jejich snahy o preventivní působení znesnadňují.

Přínos diplomové práce lze spatřovat především v následujících zjištěních:

- Pojmenováním nejfrekventovanějších projevů rizikového chování dětí ve školní družině a poukázáním na ně si lze lépe uvědomit stávající situaci v tomto zařízení.
- Alarmujícím faktem se jeví skutečnost, že nejčastěji popisovaný rizikový jev, agresivní chování, se objevuje u stále mladších jedinců a odráží se také ve vztahu k vychovatelkám.
- Jako velice pozitivní lze vnímat fakt, že přestože všechny vychovatelky mají příslušnou odbornou kvalifikaci, nadále se v oblasti možnosti nespécifické primární prevence rizikových projevů dětí vzdělávají, a to institucionální formou, ale také samostudiem.
- Určité nedostatky lze spatřovat ve spolupráci s ostatními pracovníky ve škole. Nejsou zcela využívány veškeré možnosti, které by mohly oblast nespécifické primární prevence rizikového chování dětí ve školní družině obohatit a posílit.
- Poukázáním na existující rezervy v realizaci aktivit zaměřených na nespécifickou primární prevenci rizikového chování dětí ve školní družině lze hledat cesty nápravy.

- Bylo zjištěno, že vychovatelky školní družiny při základní škole v Boskovicích realizují v rámci nespecifické primární prevence rizikového chování dětí pestré aktivity a vhodně tak zvolenými metodami uplatňují nespecifickou primární prevenci rizikového chování dětí, což působí na celkové příznivé klima ve školní družině.
- Velmi pozvolna, ale přesto se mění pohled rodičů dětí navštěvujících školní družinu na realizaci preventivních opatření v zařízení. Přibývá rodičů, kteří si preventivní funkci školní družiny uvědomují a kladně hodnotí aktivity, které dětem hodnotně naplňují jejich volný čas.

Seznam zkratek

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ŠVP	Školní vzdělávací program
ADHD	Attention deficit hyperactivity disorder - porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou

Zdroje

BENDL, Stanislav. *Školní kázeň: Metody a strategie*. Praha: ISV nakladatelství, 2001. ISBN 80-85866-80-3.

BLÁHA, Václav. *Volný čas, výchova a sociální formování žáků základní školy v době mimo vyučování*. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-476-82.

CAIATIOVÁ, Maria, Světlana DELAČOVÁ a Angelika MÜLLEROVÁ. *Volná hra*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-011-1.

ČÁP, Jan. *Psychologie mnohostranného vývoje člověka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-042-2967-0.

FILIPCOVÁ, Blanka. *Volný čas a kultura v průmyslovém městě*. Praha: Dílo, 1974. ISBN 59-156-74.

GABRHELÍK, Roman. Teoretické modely v primární prevenci a základní typy preventivních programů. In: MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Petr NOVÁK. *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, s. 43-52. ISBN 978-80-87258-47-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HADJ MOUSSOVÁ, Zuzana. *Aktuální otázky sociální politiky – teorie a praxe: Sborník příspěvků*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-025-5.

HÁJEK, Bedřich. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007, 125 s. ISBN 978-807-3672-331.

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

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

HAMER, Dean a Peter COPELAND. *Geny a osobnost: Biologické základy psychiky člověka*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-779-5.

- HELUZ, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
- HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5
- JESSOR, Richard, John. E. DONOVAN a Frances M. COSTA. *Beyond adolescence. Problem behavior and young adult development*. New York: Cambridge university Press, 1991. ISBN 0-521-39417-1.
- KAST-ZAHN, Annette. *Jak naučit děti pravidlům*. Brno: Computer Press, 2008. ISBN 978-802-5120-422.
- KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3673-833.
- KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Školní vzdělávací program jako klíčový dokument zájmového vzdělávání ve školní družině*. Olomouc, 2013. Bakalářský projekt. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Helena Pospíšilová, Ph.D.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak si navzájem lépe porozumíme*. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1988. ISBN 25-095-88.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8022-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LOKAJÍČKOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z teorie volného času*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta v Hradci Králové, 1974. ISBN 60-201-74.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MIOVSKÝ, Michal, Lenka SKÁCELOVÁ, Jana ZAPLETALOVÁ a Petr NOVÁK. Historie a současné pojetí primární prevence rizikového chování v České republice: Základní pojetí a cíle programů primární prevence rizikového chování. In: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010, s. 23-28. ISBN 978-80-87-258-4-7.

MIOVSKÝ, Michal, Jana ZAPLETALOVÁ a Lenka SKÁCELOVÁ. Zásady efektivní prevence rizikového chování u dětí a mládeže. In: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010, s. 39-41. ISBN 9788087258477.

Manuál pro tvorbu MPP. *Pražské centrum prevence* [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://bit.ly/1H8szTw>

Metodický portál RVP. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2011 [cit. 2014-11-10]. Dostupné z: <http://bit.ly/1dTJXir>

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9

NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-802-4736-723.

NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-012-3.

NOVÁČKOVÁ, Jana. Rizika soutěží ve škole. In: *A nebo...: Sborník příspěvků ze vzdělávacího soustředění 5. 6. února 2007*. Olomouc: František Šalé - ALBERT, 2007, s. 47-55. ISBN 80-7326-117-0.

PÁVKOVÁ, Jiřina, Bedřich HÁJEK, Břetislav HOFBAUER, Vlasta HRDLIČKOVÁ a Alena PAVLÍKOVÁ. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PEŠATOVÁ, Ilona. *Sociálně patologické jevy u dětí školního věku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2007. ISBN 978-807-3722-913.

PILAŘ, Jiří, Martina BUDINSKÁ a Nad' a HOLICKÁ. Organizační rámec školské prevence v ČR. In: *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: TOGGA, 2010, s. 62-75. ISBN 978-80-87258-47-7.

POLÁČEK, Michal a Dana FORÝTKOVÁ. *Systém prevence sociálně patologických jevů*. Olomouc: HANEX, 2006. ISBN 80-85783-65-7.

Prevence. 2015. *MŠMT* [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://bit.ly/1IrruFd>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

ROGGE, Jan-Uwe. *Děti potřebují hranice*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-088-X.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-859-3148-6.

ŘÍČAN, Pavel. Agresivita a šikana mezi dětmi: Jak dát dětem ve škole pocit bezpečí. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9.

SAK, Petr a Karolína SAKOVÁ. *Mládež na křižovatce: Sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda servis, spol. s r. o., 2004. ISBN 80-86320-33-2.

SLEPIČKOVÁ, Irena. *Sport a volný čas*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0044-7.

ŠIMANOVSKÝ, Zdeněk a Barbara ŠIMANOVSKÁ. *Hry pro rozvoj zdravé osobnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-024-0.

Školní družiny. 2015. *MŠMT* [online]. [cit. 2015-05-09]. Dostupné z: <http://bit.ly/1F5qDc8>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TRAIN, Alan. *Nejčastější poruchy chování dětí: Jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-503-2.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

Vyhláška MŠMT č. 74/2005 Sb. *O zájmovém vzdělávání ze dne 9. února 2005*, ve znění pozdějších novel

Zákon č. 561/2004 Sb. *O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 1. ledna 2005*, ve znění pozdějších novel.

Zákon č. 563/2004 Sb. *O pedagogických pracovnících a změně některých zákonů*, ve znění pozdějších předpisů