

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Hana Chlopčíková

Dopravní výchova ve školní družině

Olomouc 2022

vedoucí práce: doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a čerpala jsem výhradně z literatury a zdrojů, které jsou řádně uvedeny v seznamu na konci diplomové práce.

V Přerově dne 1. 4. 2022

.....

Bc. Hana Chlopčíková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala především doc. PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup, které mi poskytovala při zpracování této diplomové práce. Další poděkování patří mé rodině za podporu po celou dobu studia.

Obsah

Úvod.....	6
1 Charakteristika žáka mladšího školního věku.....	8
1.1 Tělesný a emoční vývoj žáka v mladším školním věku.....	9
1.2 Socializace žáka mladšího školního věku.....	10
1.3 Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku.....	13
1.3.1 Vnímání.....	13
1.3.2 Pozornost.....	14
1.3.3 Paměť a učení.....	15
1.3.4 Myšlení.....	16
2 Kurikulární dokumenty.....	18
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	19
2.2 Školní vzdělávací program školní družiny.....	21
2.2.1 Obsah vzdělávacího programu školní družiny.....	23
3 Školní družina.....	26
3.1 Činnost školní družiny.....	26
3.2 Rozvíjení osobnosti vychovávaných.....	28
3.3 Osobnost vychovatele školní družiny.....	30
3.3.1 Legislativní ukotvení pracovní pozice.....	32
3.3.2 Přímá a nepřímá výchovná činnost.....	32
4 Dopravní výchova.....	34
4.1 Historie dopravní výchovy na našem území.....	35
4.2 Dítě jako účastník silničního provozu.....	36
4.2.1. Dopravní nehody dětí.....	37
4.3 Cíle dopravní výchovy.....	38
4.4 Dopravní výchova na 1. stupni základní školy.....	39
4.4.1 Obsah učiva dopravní výchovy.....	40
4.4.2 Dětská dopravní hřiště.....	41
5 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky.....	43
6 Výzkumné šetření.....	45
6.1 Popis a cíle výzkumného šetření.....	45
6.2 Výzkumné problémy a hypotézy výzkumného šetření.....	46
6.3 Metoda výzkumného šetření.....	47

6.4 Charakteristika respondentů	48
6.5 Analýza získaných dat	49
6.6 Důkazy hypotéz	57
6.7 Zhodnocení a diskuze výsledků	62
Závěr.....	65
Seznam použité literatury a zdrojů	67
Seznam zkratk	72
Seznam obrázků	73
Seznam grafů.....	74
Seznam tabulek	75
Seznam příloh.....	76

Úvod

Lidé se od nejútlejšího věku stávají účastníky silničního provozu. Vzhledem ke stále se zvyšujícímu provozu na komunikacích je nezbytné, aby se děti postupně seznamovaly s pravidly, která jim umožní bezpečný pohyb v silničním provozu, například při cestě do školy. Zpočátku mají významný vliv při osvojování si těchto pravidel rodiče dětí, později získáváme znalosti a dovednosti v rámci výchovně vzdělávacího procesu v mateřských, základních a středních školách a také v autoškole, pokud chceme získat řidičské oprávnění.

Tématem této diplomové práce je Dopravní výchova ve školní družině. Žáci základních škol sice mají dopravní výchovu zařazenou v některých vyučovacích předmětech, nicméně tomuto tématu je jistě vhodné se věnovat více a důkladněji, protože zdraví a život je tím nejcennějším, co máme. Velký prostor pro realizaci výuky dopravní výchovy nabízí právě školní družiny. Cílem diplomové práce je analyzovat výuku dopravní výchovy ve školní družině.

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikami žáka mladšího školního věku, jeho tělesným, emočním a kognitivním vývojem a rovněž jeho socializací. V tomto věku také většina žáků navštěvuje školní družinu, kde po vyučování tráví svůj volný čas. Druhá kapitola se věnuje kurikulárním dokumentům, zejména rámcovému vzdělávacímu programu pro základní vzdělávání, ze kterého vychovatelé vycházejí při tvorbě školního vzdělávacího programu školní družiny. Třetí kapitola popisuje školní družinu, její činnosti, vliv na osobnost vychovávaných jedinců a také osobnostní předpoklady samotných vychovatelů. Závěrečná čtvrtá kapitola se zaměřuje na dopravní výchovu v prostředí prvního stupně základních škol. Stručně popisuje historii dopravní výchovy na našem území, charakteristiku dítěte jako účastníka silničního provozu a uvedena je zde také statistika dopravních nehod dětí. V závěru kapitoly uvedeme cíl dopravní výchovy a její zařazení do výuky na prvním stupni základní školy.

Empirická část diplomové práce začíná pátou kapitolou, ve které zhodnotíme aktuální stav zkoumané problematiky. Šestá kapitola se již zabývá samotným výzkumným šetřením. Popíšeme výzkumné šetření, stanovíme jeho cíle a následně se zaměříme na výzkumné problémy, deskriptivní a relační, a formulujeme hypotézy. V dalších podkapitolách se budeme zabývat metodou výzkumu a charakteristikou respondentů, kteří se výzkumného šetření

zúčastnili. Následuje analýza získaných dat a ověřování samotných hypotéz. V závěru kapitoly zhodnotíme výsledky výzkumu a provedeme diskuzi.

V příloze diplomové práce je uveden dotazník, který jsme použili pro sběr dat ve výzkumném šetření.

1 Charakteristika žáka mladšího školního věku

V této kapitole se budeme věnovat tělesnému a emočnímu vývoji žáka mladšího školního věku a jeho socializací. V poslední podkapitole se budeme zabývat kognitivním vývojem žáka mladšího školního věku.

S nástupem do základní školy získává dítě novou významnou sociální roli, stane se z něj školák, což je považováno za důležitý sociální milník. Školní prostředí má výrazný vliv na rozvoj osobnosti dítěte, jeho sebehodnocení, ale také na jeho celkové budoucí směřování. Vstupem do základní školy se dítě zařazuje do vrstevnické skupiny, která má vytvořenou vlastní hierarchii, ve které platí určitá pravidla (Vágnerová, 2012). Od školáka se očekává větší kázeň, plnění školní práce a povinností a celkově se jedná o období radikální životní změny (Říčan, 2004).

Období povinné školní docházky lze dle Vágnerové rozdělit do tří etap: raný (mladší) školní věk, střední školní věk a starší školní věk.

Raný (mladší) školní věk je období od nástupu do školy, tedy zhruba od 6 do 9 let. Dítě získává nové sociální postavení, dochází k rozvoji jeho dovedností, schopností a vzdělanosti. V tomto období se naučí číst, psát a počítat (Vágnerová, 2012). Jedná se o klidné a šťastné období bez bouří, které budou následovat. Říčan (2004) toto období zasazuje mezi 6 až 11 let věku dítěte a navazuje na něj období pubescence od 11 do 15 let.

Střední školní věk plynule navazuje na předchozí etapu a trvá přibližně do 11 – 12 let. Jedná se o poměrně klidné a vyrovnané období, ve kterém si dítě buduje pozici ve škole i ve vrstevnické skupině. Dochází k plynulému rozvoji ve všech oblastech a „*začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, která zatím probíhá jenom na psychické úrovni.*“ (Vágnerová, 2012, s. 255).

Starší školní věk je obdobím, kdy dítě navštěvuje 2. stupeň základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky, tedy zhruba do 15 let. Jde o období první fáze dospívání, pubescenci. Dítě prochází změnami na psychické úrovni, v prožívání a uvažování a má zároveň tendence odpoutat se od rodiny, být samostatným (Vágnerová, 2012). Toto období patří k nejdramatičtějším z celého života. Dítě se vyvíjí tělesně i psychicky, čeká jej často složitá volba povolání nebo studijního oboru a dochází u něj i ke změnám v citovém vývoji (Říčan, 2004).

Matějček (1996) rozděluje školní věk rovněž na tři časové úseky. Mladší školní věk je obdobím nástupu do školy a trvá zhruba do osmi let. Střední školní věk je vymezen osmi až dvanácti lety a starší školní věk od dvanácti do patnácti let.

1.1 Tělesný a emoční vývoj žáka v mladším školním věku

V období mladšího školního věku se dítěti začínají měnit jeho tělesné proporce. Protahuje se postava, prodlužují se končetiny, zmenšuje se velikost hlavy. Tělesnou zralost a vyspělost nejčastěji posuzujeme právě podle výšky a hmotnosti dítěte. Při posuzování školní zralosti dítěte jsou však tyto hodnoty nejméně přesvědčivé (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V mladším školním věku dětem dorůstá druhý chrup, mění se i rysy obličeje, jejich tváře se stávají rozmanitějšími. Růst mozku se kolem 10 let zpomaluje, jeho vývoj je téměř dokončen, avšak některá spojení mezi mozkovými buňkami se vyvíjejí až do jedenadvaceti let. Děti v tomto věku jsou neobyčejně výkonné a i přes špatné hospodaření s energií dokáží velmi rychle obnovit své síly. Děti mají velkou potřebu pohybu, jejich pohyby „*jsou rychlejší, přesnější, vytrvalejší, rozmanitější, vytvářejí se předpoklady pro organizovanou tělovýchovu*“ (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 27). Získávají také větší obratnost ve sportu, například ve skoku přes švihadlo, při jízdě na kole nebo při házení. Zdokonalování těchto dovedností přináší dětem radost a věnují jim častokrát větší úsilí než teoretické školní výuce. Růst síly a zdokonalování hrubé motoriky je v mladším školním věku na vzestupu u obou pohlaví. Výkonnost potom klesá u dívek po 14. až 15. roce. Nepřesné jsou však ještě pohyby drobných svalů, neboť se koordinace mezi zrakem a pohyby prstů teprve dotváří. Názorným příkladem je učení se psaní v prvním ročníku, se kterým mají některé děti velké potíže (Říčan, 2004).

Děti mladšího školního věku bývají optimisticky naladěné s pozitivním náhledem na různé situace. Příčinou je především zrání centrální nervové soustavy, které se projevuje vyšší odolností vůči zátěži a zvýšenou emoční stabilitou. Dochází k propojení emočního hodnocení s racionálním uvažováním, což vede k lepšímu porozumění svým pocitům. Školáci již dokáží rozpoznávat a chápat emoce jiných lidí, stávají se empatičtějšími. O emocích jiných lidí již dokáží mluvit, neboť jim lépe rozumějí a dokáží je lépe popsat (Vágnerová, 2012).

Ve školním věku se rovněž rozvíjejí sebehodnotící emoce, k čemuž přispívají nové zkušenosti ze srovnávání vlastního výkonu a výkonu jiných dětí, z hodnocení ostatních vrstevníků i dospělých. Mezi sebehodnotící emoce patří pocity viny, zahanbení, hrdost a tvoří jednu ze složek sebepojetí. Školák si již buduje lásku a úctu k sobě samému. Pokud se školák hodnotí jako úspěšný, přijímá sám sebe. V opačném případě se může cítit méněcenný (Vágnerová, 2012).

Emoce mají vztah ke všem psychickým procesům, zejména k motivaci a učení. Emoce provází uspokojování potřeb, rozhodují o tom, co se školák naučí a jaký vztah k naučenému bude mít (Nakonečný, 1997).

Školou povinné děti již dovedou lépe ovládat své vnitřní prožitky i jejich vnější projevy, umějí tedy ovládat svoje emoce. Tato schopnost je důležitá pro společensky požadovaný způsob chování a projeví se ve zlepšení sociální adaptace. Dítě zároveň očekává zpětnou vazbu, díky níž pochopí význam svého emočního reagování. Emoční regulace se nejvíce projeví při kontaktu s vrstevníky. Vrstevnická skupina je zdrojem důležitých emočních zkušeností a dítě se v této skupině učí dodržovat nastavená pravidla. Mezi nežádoucí emoce patří vztek, škodolibost, závist, strach a úzkost. Dítě se snaží tyto emoce potlačovat, aby bylo vrstevníky ve skupině akceptováno (Vágnerová, 2012). Negativní emoce, zejména úzkost a strach, může v dětech vyvolat právě nástup do školy. Školák si zvyká na nový režim, větší požadavky ze strany rodičů i školy, musí plnit nové povinnosti, za které je klasifikováno. Postupné nabývání zkušeností a také přesvědčení, že i neúspěch lze napravit, jsou důležité pro regulaci pocitů nepohody a nespokojenosti (Vágnerová, 2012).

1.2 Socializace žáka mladšího školního věku

Vstup do základní školy je významným socializačním mezníkem. Dítě se odklání od výlučného vlivu rodiny, musí se naučit podřídit se instituci, jejíž hodnoty a normy bude sdílet. Ve školním věku se dítě připravuje na život ve společnosti a na svou pozdější profesní roli.

Školák postupně rozvíjí vztahy s různými lidmi mimo svoji rodinu a získává různé role a postavení v rámci různých sociálních skupin. Nejvýznamnějšími sociálními činiteli dítěte školního věku jsou rodina, škola a vrstevnická skupina (Vágnerová, 2012).

V rodině se v rámci rodinné výchovy uskutečňuje primární socializace člověka. Způsob této výchovy výrazně ovlivňuje rysy osobnosti dítěte (Nakonečný, 1997). Rodinu dítě považuje

za samozřejmou součást své identity, tvoří jeho emoční zázemí a uspokojuje většinu jeho potřeb. Rodinné teritorium je pro dítě známou a bezpečnou oblastí, kam se denně vrací. Rodiče rovněž ovlivňují potřebu seberealizace svých dětí. Činí tak například výběrem aktivit, svými požadavky na dítě a zejména svým hodnocením. V mladším školním věku děti posilují identifikaci s rodičem stejného pohlaví, dcery s matkami, synové s otci. Tímto zprostředkovaně uspokojují vlastní potřebu seberealizace. (Vágnerová, 2012).

Dítě mladšího školního věku rodinu potřebuje jako útočiště, kde si může v klidu hrát, může se však i pohádat, dostane zde radu, podporu, důvěru. Vztahy v rodině jsou pro dítě velmi důležité a rodinné prostředí by mělo být upřímné, otevřené a vzájemné (Říčan, 2004).

Vstupem dítěte do základní školy se mění jeho postavení v rodině, rodiče začínají mít k dítěti nové požadavky a to na dobré výsledky ve škole. Škola je rodiči chápána jako místo učení a výkonu, mnohdy ji dětem prezentují jako povinnost, nutnost, případně i jako zátěž, které není možné se vyhnout. Zároveň je pro rodiče školní úspěšnost důležitá i pro budoucnost svých dětí. Dítě však stejným způsobem nepřemýšlí. O svém budoucím uplatnění zatím neuvažuje, ale současný život chápe jako autentické žití (Vágnerová, 2012).

Školu dítě vnímá jako velmi mocnou instituci, jejíž rozhodnutí musí respektovat i rodiče. Škola významně rozvíjí dětskou osobnost a přispívá k integraci dítěte do společnosti. Dítě je zde vystaveno „*přiměřenému a důležitému stresu denních povinností a musí se tu naučit odsunout stranou své momentální potřeby, být trpělivé, soustředit se, nerušit ostatní a spoustu dalších dovedností*“ (Jungwirthová, 2013, s.103). Škola stimuluje rozvoj schopností, dovedností a osobních vlastností dítěte nutných k dosažení žádoucího cíle. Škola také přispívá k socializaci dítěte a to způsobem odlišným od rodiny. Dítě získává nové potřeby a přijímá nové hodnoty. Významné místo v hodnotové orientaci školáka má zaměření na dobrý výkon (Vágnerová, 2012). Musí se však také naučit vyrovnat se s nezdarem, s překážkami a také se smířit s horším výsledkem (Říčan, 2004). Školák se učí respektovat normy instituce, učí se sociální konformitě a jiným způsobům chování. Nástupem do základní školy se dítě odpoutává ze závislosti na své rodině a vliv na něj začínají mít i jiné sociální skupiny a instituce (Vágnerová, 2012).

Dítě vstupem do základní školy získává nové role, které mu mohou přinášet uspokojení, ale i zátěž. Jedná se o roli školáka, díky níž získává určité sociální postavení a dílčí role žáka a spolužáka, které jsou více diferencované.

Roli školáka si dítě nevybírání, ale získává ji v automaticky v určitém věku při dosažení odpovídající vývojové úrovně. Jedná se o roli formální a převážně podřízenou, kdy se dítě podřizuje autoritě učitele a školnímu řádu. Dítě tuto roli může chápat v pozitivním i negativním významu a v průběhu školní docházky se jeho postoj může změnit (Vágnerová, 2012).

Roli žáka dítě získává zařazením do určité třídy a vztahem ke konkrétnímu učiteli. Dítě musí respektovat učitelovy požadavky k výuce i k chování žáka. Tato role dítěti přináší změnu životního stylu a nové zátěže, které musí zvládnout. Jednou ze zátěží může být i podřízení se autoritě učitele. Ze školy dítě nemůže odejít, i když jej subjektivně neuspokojuje, musí se osamostatnit a přijmout zodpovědnost za vlastní jednání i následky z něj plynoucí. Dítě mladšího školního věku se snaží prosadit se ve třídě, upoutat pozornost učitele, někdy i negativními projevy, jako jsou žalování nebo chlubení. Důležité je pozitivní hodnocení a akceptování dítěte učitelem, neboť dítě mladšího školního věku má k učiteli vztah osobního charakteru. Dítě od učitele očekává podobnou oporu jako od svých rodičů a pokud se mu této opory dostává, bude pravděpodobně ve škole lépe pracovat (Vágnerová, 2012). Dítě mladšího školního věku ke svému učiteli vzhlíží, snadno se s ním identifikuje, touží se mu podobat. V prvních dvou letech školní docházky by učitelé měli využít této identifikační pohotovosti jako základní strategie výchovy. Později totiž začne být školák i k učiteli více kritický (Říčan, 2004).

Role spolužáka má pro školní dítě značný význam, jelikož potřeba kontaktu a přijetí vrstevníky patří k nejdůležitějším potřebám školáka. Dítě musí přijmout pravidla vrstevnické skupiny, aby jej tato skupina akceptovala. Sdílí zde své životní zkušenosti, ideály, hodnoty, učí se spolupráci, sebeovládání a specifické komunikaci. Zkušenosti z různých vztahů ve školní skupině jsou předpokladem pro rozvoj přátelství a intimních vztahů v adolescenci (Vágnerová, 2012).

Školák získává mezi vrstevníky jiné zkušenosti než v rodině ze soužití se sourozenci. Kamarády si, na rozdíl od sourozenců, může vybrat. V mladším školním věku je pro děti kamarádem ten, s kým sdílejí žádoucí aktivity, s kým si mohou hrát a mají podobná očekávání. Kamarádství je v tomto věku dosti egocentrické. K posunu od egocentrismu k sociocentrismu dochází ve středním školním věku, kdy děti začnou klást důraz i na solidaritu a vzájemnou pomoc (Vágnerová, 2012). V mladším a středním školním věku se děti stále více genderově diferencují. Ztotožňují se se skupinou dětí stejného pohlaví, což jim umožňuje rozvíjení se typickým způsobem pro danou skupinu. Dívky a chlapci se vyhýbají vzájemným kontaktům, každá skupina dává demonstrativně najevo svoji odlišnost (Vágnerová, 2012). Říčan (2004)

v této souvislosti uvádí, že vznik izosexuálních (stejnopohlavních) skupin je důležitou ochranou před předčasným sexuálním zájmem.

Specifickou vrstevnickou skupinou je školní třída, do které se dítě zařadí nástupem do základní školy. Třída je uzavřená skupina, děti jsou přibližně stejného věku a nelze z této skupiny libovolně odcházet ani do ní přicházet. V prvních letech školní docházky vzniká ve třídě hierarchizovaná struktura, ve které má každý člen danou pozici. Na přelomu mladšího a středního školního věku se ve skupině uplatňuje zákon skupinové konformity, děti se se skupinou identifikují, brání ji před ostatními (Vágnerová, 2012). Typickým znakem třídy je věková vyrovnanost jejích členů, jejichž kompetence se výrazněji neliší. Školní třída se projevuje jinak v době vyučování a jinak o přestávkách. Ve středním školním věku už děti učitelům drobnější přestupky nesdělují, přestávají žalovat, což je typické pro mladší školní věk (Vágnerová, 2012). Dle Říčana (2004) přestávají děti žalovat kolem desátého roku a příkoří, která jim učinil spolužák, si vyřizují mezi sebou.

1.3 Kognitivní vývoj žáka mladšího školního věku

Dynamický rozvoj poznávacích procesů probíhá u dítěte od nástupu do základní školy až po začátek dospívání. Rozvoj kognitivních funkcí je potřeba podněcovat aktivním cvičením. Při školní práci je však důležité klást na dítě přiměřené nároky, vzhledem k obecným vývojovým možnostem (Čačka, 1994).

1.3.1 Vnímání

Nakonečný (2003, s. 131) definuje vnímání jako „*aktivní vytváření smyslového obrazu vnějšího světa, které se uskutečňuje v mozku za zprostředkování činnosti smyslových orgánů a pamětních stop obrazů věcí a dějů.*“ Obsahem vnímání jsou objekty z vnějšího světa, ale také vnitřní stavy organismu a dojmy z povrchu těla. Vnímání vytváří jednotu s ostatními psychickými procesy a je jednou složkou komplexní psychické činnosti (Nakonečný, 1997).

Vnímání u dítěte mladšího školního věku se stává více diferencovanějším a integrovanějším a probíhá v interakci s vývojem všech dalších rozumových schopností. Dochází k rozvoji kompetencí ve zrakové a sluchové percepci, které jsou složkami školní zralosti (Vágnerová, 2012).

Ve zrakovém vnímání je důležité zlepšení vidění na blízko, neboť je potřebné pro výuku čtení a psaní. Dítě již je schopné rozpoznat rozdíly vertikální polohy, nicméně schopnost rozpoznat rozdíl horizontální polohy je obtížnější a rozvíjí se právě v průběhu mladšího školního věku. Další významnou součástí zrakové percepce je vizuální sekvenční percepce. Jde o schopnost správného vnímání pořadí písmen a číslic a je závislá na zralosti příslušných oblastí mozku. U dítěte mladšího školního věku se již rozvíjí percepční strategie, v interakci s vývojem dalších kognitivních procesů. Dítě je schopné systematicky postupovat při prohlížení, na rozdíl od předškolních dětí, které postupují nahodile a nemají při svém poznávání žádný systém (Vágnerová, 2012). Důležitou schopností, která se v této době rozvíjí a má vliv na kvalitu školní práce, je senzomotorická koordinace, zejména pohybů ruky a oka. „*Vnímání poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti různých aktivit a podporuje tak rozvoj mnoha dovedností.*“ (Vágnerová, 2012, s. 263).

V mladším školním věku dozrává schopnost rozlišovat zvukovou podobu mluvené řeči, kterou označujeme jako fonologickou senzitivitu. Tato schopnost se rozvíjí i na základě zkušeností, neboť dítě denně mluvenou řeč slyší a soustředí se na ni, protože potřebuje lidem rozumět. Zlepšuje se rovněž schopnost rozlišování znění hlásek a slabik, neboli fonologická diferenciací. Dítě již umí diferencovat délku samohlásek, úplně přesně však ještě nerozliší znělé a neznělé hlásky (Vágnerová, 2012). Pod vlivem výuky českého jazyka se u dětí rozvíjí také fonologická sekvenční percepce. Jedná se časové vnímání posloupnosti sluchových podnětů. Dítě již je schopné rozlišovat hranice slov, řazení hlásek ve slově nebo diferencovat pořadí slov ve větě. Kvalita fonologické percepce je závislá i na pozornosti dítěte (Vágnerová, 2012).

1.3.2 Pozornost

K regulaci psychické aktivity a to zejména zaměřenosti poznávacích procesů slouží pozornost. Na pozornosti závisí možnost získávat informace nebo úroveň orientace v prostředí. Součástí pozornosti je i schopnost zabývat se aktuálně důležitými věcmi. V průběhu školní docházky se flexibilita pozornosti zlepšuje a to díky zrání mozkových struktur a také na základě zkušeností a naučených strategií (Vágnerová, 2012). Čačka (1994, s. 60) pozornost definuje jako „*nespecifický duševní proces, podílející se nejen na vnímání, ale i myšlení, prožívání či chtění.*“

Jednotlivé pozornostní funkce se vyvíjejí rozdílným tempem a žádanou úroveň dosahují v různém věku. Na počátku školního věku již dozrává schopnost soustředit se žadoucím

směrem neboli koncentrovat pozornost. Žák mladšího školního věku se dokáže soustředit zhruba 7 – 10 minut a s věkem tato schopnost roste. Zároveň s věkem klesá citlivost k rušivým vlivům (Vágnerová, 2012). Čačka (1994) udává délku koncentrace pozornosti u dítěte od 8 do 10 let nanejvýš na 20 – 30 minut u méně poutavé činnosti. Postupně se zlepšuje schopnost pozornost ovládat, přesouvat a rozdělovat, což je pro školní práci neméně důležité. Náročnější pro dítě je koncentrovat pozornost na sluchové podněty, protože zvuk většinou rychle zmizí. Vizuální podněty dítě vnímá delší dobu, může se tedy lépe soustředit a koncentrace pozornosti není tak náročná (Vágnerová, 2012).

1.3.3 Paměť a učení

Paměť je duševním procesem, který umožňuje vstípení, uchování a vybavení dřívějších vjemů (Čačka, 1994).

Mezi 6 – 12 lety se intenzivně rozvíjejí paměťové funkce, které jsou předpokladem učení. Dochází ke zvyšování kapacity paměti, rychlosti zpracování informací, dítě si osvojuje paměťové strategie a efektivněji je využívá, rozvíjí se metapaměť (Vágnerová, 2012).

Způsoby sloužící k lepšímu zapamatování a uchování informací nazýváme paměťové strategie. Důležité pro jejich rozvoj je nejen zrání, ale také učení příslušným postupům. Dítě mladšího školního věku již umí používat základní paměťovou strategii, jako je například opakování. Později je schopný užívat strategie uspořádání informací. Ve středním školním věku se přidává i strategie vybavování, např. na základě asociací. Paměťovými strategiím se dítě nejlépe učí v situaci, která je mu známá nebo při práci se známým materiálem. Cítí se jistější a může se tedy soustředit na nový způsob zpracování informací (Vágnerová, 2012).

V mladším školním věku se u dítěte rozvíjí metapaměť, která „*zahrnuje znalosti a zkušenosti se zapamatováním i schopnost o fungování paměti uvažovat a hodnotit ji.*“ (Vágnerová, 2012, s. 295). Dítě v 6 – 7 letech již chápe základní mechanismus paměti jako zásobník informací. Přetrvává však u něj neadekvátní očekávání vlastních možností, neboť dítě ještě nepozná, kdy je naučené, což může dospělý vyhodnotit jako lajdáctví. Osmi až devítileté dítě dovede lépe rozlišovat, ví, že někteří lidé jsou schopni si lépe zapamatovat než jiní, neumí však často některé paměťové strategie používat. Tuto schopnost začíná mít dítě ve středním školním věku (Vágnerová, 2012).

V prvních letech školní docházky u dítěte převažuje mechanické učení osvojované látky. Mechanická paměť se uplatňuje pro osvojení abecedy nebo násobilky. Ve vyšším věku

však tato mechanická paměť přestává být pro dítě využitelná v praxi a přechází k paměti logické a jejímu rozvoji (Čačka, 1994).

1.3.4 Myšlení

Myšlení, jako vývojově vyšší forma poznávání, se vyvinulo z vnímání ve spojení s praktickou činností a komunikací mezi lidmi. Jde o způsob poznávání, kdy jedinec umí překračovat vnímanou skutečnost a dokáže ji uspořádat do organizovaných významových struktur. Nakonečný (2003, s. 153) definuje myšlení jako „*chápání a řešení problémů.*“

Myšlení dítěte mladšího školního věku prochází obrovským vývojem. Dochází u něj ke změně způsobu uvažování, používá strategie uvažování, při kterých využívá zákony logiky a zároveň respektuje vlastnosti poznávané reality (Vágnerová, 2012). Piaget toto období nazval stadiem konkrétních operací, které u dítěte trvá od 7 do 11 let a je charakterizováno rozvojem organizovaného a racionálního myšlení. Piaget tuto vývojovou fázi považoval za bod obratu v kognitivním vývoji dítěte, neboť dítě je již dostatečně zralé na to, aby používalo logické myšlení nebo operace, avšak aplikuje je pouze na fyzické objekty. Přesto však dítě ještě není obvykle schopno myslet abstraktně nebo hypoteticky (McLeod, 2018).

V tomto věku ještě u dítěte dochází k výkyvům uvažování, dítě může občas použít intuitivní způsoby myšlení, pokud se mu nějaký úkol zdá obtížný. Dítě mladšího školního věku se zaměřuje na poznání skutečného světa, jeho myšlení je vázáno na realitu. Upřednostňuje takové poznávání, při kterém se může přesvědčit o pravdivosti určitého tvrzení (Vágnerová, 2012).

V období od 6 do 11 let dochází v důsledku nárustu znalostí k rozvoji schopnosti induktivního uvažování. Školou povinné dítě již dokáže zobecňovat, zpřesňuje se chápání různých vztahů a souvislostí. Myšlení je konkrétní a realistické, uvažuje o tom, co zná. Skutečnost přijímá takovou, jaká je, stejně jako názory dospělých, o kterých v tomto věku ještě většinou nepochybují (Vágnerová, 2012).

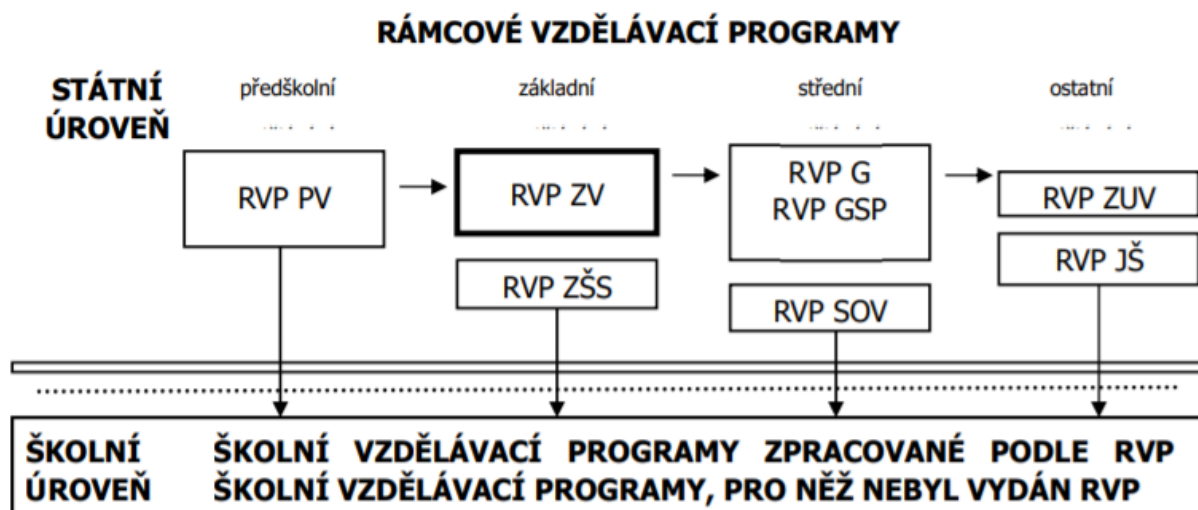
Nástup do základní školy je významnou událostí v životě dítěte mladšího školního věku i jeho rodiny. Dítě prochází nejen fyzickými, ale i psychickými změnami, postupně se začíná odpoutávat od své rodiny a získává řadu nových sociálních rolí. Základní devítileté vzdělávání je v České republice povinné pro všechny děti a je tedy vymezeno zákonem, který mimo jiné stanovuje podmínky, podle kterých se vzdělávání uskutečňuje. Základní vzdělávání je

organizováno do dvou stupňů a součástí škol jsou i školní družiny a školní kluby, které žákům poskytují zájmové vzdělávání, které však již povinné není.

2 Kurikulární dokumenty

Kapitola je zaměřena na kurikulární dokumenty, zejména rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a z něj vycházející školní vzdělávací program školní družiny. Kurikulární dokumenty jsou v souladu s kurikulární politikou zařazeny do systému vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Na státní úrovni kurikulárních dokumentů se jedná o rámcové vzdělávací programy (dále i RVP), které vymezují závazné rámce vzdělávání pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále i ŠVP), které si každá škola vytváří podle svých potřeb a zároveň vycházejí z RVP pro danou etapu vzdělávání (MŠMT, 2021).

Podle Průchy, Walterové, Mareše (1995, s. 106) má kurikulum tři základní významy: „1. vzdělávací program, plán, 2. průběh studia a jeho obsah. 3. obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.“



Obrázek č. 1: Schéma kurikulárních dokumentů (zdroj: MŠMT, 2021, s. 5)

Rámcové vzdělávací programy jsou vydávány pro následující etapy a typy vzdělávání:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)
- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia (RVP G)
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia se sportovní přípravou (RVP GS)
- Rámcový vzdělávací program pro dvojjazyčná gymnázia (RVP DG)
- Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání (RVP SOV)
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (RVP ZUV)
- Rámcový vzdělávací program pro jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (RVP JŠ)

Rámcové vzdělávací programy se zaměřují na zdůraznění klíčových kompetencí, uplatnění vědomostí a dovedností v praktickém životě a formulují očekávanou úroveň vzdělání absolventů jednotlivých etap. Posilují autonomii škol a podporují odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (MŠMT, 2021).

„Pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 3). Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejně přístupné dokumenty.

2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Pro realizaci základního vzdělávání je v souladu se školským zákonem vydáván Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Základní vzdělávání je povinné dle § 36 až 43 školského zákona a je tedy jedinou etapou vzdělávání, kterou absolvují všichni žáci. Realizuje se ve dvou stupních, které na sebe navazují obsahově, organizačně a didakticky. Žáci do základního vzdělávání přecházejí z předškolního vzdělávání a rodinné péče. Pojetí vzdělávání na 1. stupni ZŠ jim tento přechod usnadňuje a připravuje je na povinné, pravidelné

a systematické vzdělávání, které respektuje a rozvíjí individuální potřeby, možnosti a zájmy žáků (MŠMT, 2021).

„Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života“ (MŠMT, 2021, s. 10). Klíčové kompetence jsou určitým souhrnem vědomostí, dovedností, hodnot a postojů, které vedou k rozvoji jedince a jeho uplatnění ve společnosti. Veškeré činnosti, aktivity a vzdělávací obsahy přispívají k jejich utváření a rozvoji. V základním vzdělávání mezi klíčové kompetence patří:

- Kompetence k učení.
- Kompetence k řešení problémů.
- Kompetence komunikativní.
- Kompetence sociální a personální.
- Kompetence občanské.
- Kompetence pracovní.
- Kompetence digitální.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV) je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, které jsou tvořeny jedním nebo více vzdělávacími obory. Vzdělávací oblasti jsou vymezeny charakteristikou vzdělávací oblasti, která mimo jiné charakterizuje vzdělávací obsahy jednotlivých oborů vzdělávací oblasti. Cílové zaměření vzdělávací oblasti vymezuje, k čemu vést žáky, aby dosahovali klíčových kompetencí a to prostřednictvím vzdělávacího obsahu. Vzdělávací obsah vzdělávacích oborů tvoří očekávané výstupy a učivo, kdy očekávané výstupy jsou zaměřeny prakticky a v běžném životě jsou využitelné a ověřitelné a učivo je v RVP ZV členěno do tematických okruhů a lze jej chápat jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů. Každá škola ve svém ŠVP rozčlení vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů do vyučovacích předmětů tak, aby bylo docházelo k rozvoji klíčových kompetencí žáků (MŠMT, 2021).

2.2 Školní vzdělávací program školní družiny

Školní družina je školským zařízením, které poskytuje zájmové vzdělávání žákům především 1. stupně základního vzdělávání podle vlastního vzdělávacího programu. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále i MŠMT ČR) nevydává pro školská zařízení rámcové vzdělávací programy, podle kterých by tato zařízení odvozovala vlastní školní vzdělávací programy. Školská zařízení přesto musí svůj ŠVP vytvářet, jedná o závazný pedagogický dokument, který vychází z konkrétních místních podmínek daného zařízení (Hájek, 2007). Tato povinnost je dána školským zákonem, který zároveň určuje nejmenší přípustný obsah ŠVP (Heřmanová, Macek, 2009).

Školní družiny by svou činností měly navazovat na program školy, a proto vychovatelky při tvorbě ŠVP mohou vycházet ze vzdělávacího programu školy, při které školní družina působí. Rovněž budou vycházet z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, případně se mohou inspirovat i rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (Hájek a kol., 2007).

Na tvorbě ŠVP školní družiny se podílejí všechny vychovatelky, ideálně ve spolupráci s učiteli 1. stupně základního vzdělávání, aby se v činnostech školní družiny neopakovaly aktivity vhodné spíše do vyučování. Za ŠVP školní družiny zodpovídá ředitel školy, případně ředitel školní družiny, pokud je tato samostatným právním subjektem. ŠVP školní družiny musí být zveřejněn na přístupném místě, aby bylo možné z něj pořizovat opisy nebo výpisy. Před samotnou tvorbou ŠVP je vhodné provést hodnocení podmínek pro činnost školní družiny, k čemuž můžeme použít například SWOT analýzu. Hodnotíme při ní vnitřní podmínky, jejich silné a slabé stránky a vnější podmínky, které představují příležitosti a hrozby (Hájek a kol., 2007). Kvalitní ŠVP školní družiny můžeme sestavit za předpokladu hodnocení výchozích podmínek pro realizaci zájmového vzdělávání (Heřmanová, Macek, 2009).

SWOT analýza školní družiny může obsahovat následující příklady:

SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
<ul style="list-style-type: none"> • kvalitní tým pedagogů • vzájemné citové vazby žáků a vychovatelek • příznivá sociální skladba žáků • dobrá spolupráce s většinou rodičů • dobré materiální vybavení (hřiště, knihovna, keramická dílna) 	<ul style="list-style-type: none"> • časté krácené úvazky • nemotivující finanční ohodnocení vychovatelek při práci nad rámec jejich povinností • stereotypní činnosti, nechuť ke změnám • problém sociální skladby žáků
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
<ul style="list-style-type: none"> • vytvořit atraktivní nabídku volnočasových aktivit • využívat příslušné granty • spolupracovat s širší veřejností obce, sponzory • výrazněji prezentovat výsledky práce školní družiny 	<ul style="list-style-type: none"> • snižování počtu žáků • nedostatek financí na činnost • nekázeň, agresivita, násilí ve školách • nízká priorita zájmového vzdělávání v dané škole • odchod kvalitních vychovatelek ze zařízení a z rezortu

Obrázek č. 2: Příklad SWOT analýzy školní družiny (zdroj: Hájek a kol., 2007, s. 12 - 13)

Školský zákon 561/2004 Sb., v § 5, odst. 2 stanovuje podmínky pro tvorbu školního vzdělávacího programu pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program a to zejména „konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.“ Dále pak může obsahovat i identifikační údaje, vlastní stručnou charakteristiku školní družiny, popis organizace a její činnosti nebo strukturu tematických celků jednotlivých činností (Heřmanová, Macek, 2009).

2.2.1 Obsah vzdělávacího programu školní družiny

Při tvorbě ŠVP školní družiny můžeme vycházet z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a ze ŠVP školy, při které školní družina působí. Reflektujeme přitom dané vzdělávací oblasti a tematické členění, jež odpovídá potřebám a vzdělávacím možnostem žáků mladšího školního věku. Vzdělávací program však musí vycházet z podmínek příslušné školní družiny. „*Pro každou oblast se stanovují dílčí cíle, okruhy činností, akcí či aktivit, popř. se formulují kompetence, které by měl žák získávat*“ (Hájek a kol., 2007, s. 39).

Nejvíce inspirativní bude při tvorbě ŠVP školní družiny vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, která je jako jediná koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Vzdělávací oblasti se týkají člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí (MŠMT, 2021). Vychovatelka při své práci volí taková témata, která podněcují prožitky žáků a při kterých lze herní činnosti propojit s reálnými situacemi. Výběr činností by měl zároveň reflektovat podmínky lokality, kde družina působí. Důvodem, proč činnosti ve školní družině neplánujeme podle výchovných složek (výtvarné, hudební, dramatické), ale podle témat, je ten, že každé téma lze uchopit různými didaktickými nástroji (hrou, kvízem, četbou atd.), ale také právě různými prostředky výchovných múzických složek, tělovýchovnými nebo turistickými prostředky (Hájek a kol., 2007).

Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Člověk a jeho svět je tvořen pěti tematickými okruhy: Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví. „*Potřebné vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím oboru Člověk a jeho svět získávají žáci především tím, že pozorují názorné pomůcky, přírodu a činnosti lidí, hrají určené role, řeší modelové situace atd.*“ (MŠMT, 2021, s. 47).

Tematický okruh Místo, kde žijeme

Do tohoto okruhu patří poznávání okolí, život v rodině, ve společnosti, v obci. Vychovatelky mohou s dětmi podnikat tematické vycházky do okolí školy, důležitá bude také znalost cesty do školy a ze školy pro nejmladší žáky. Žáci prakticky poznávají své okolí vytváří si kladný vztah k místu svého bydliště (MŠMT, 2021). Mohou navštívit i některé služby, například knihovnu nebo policii a zúčastnit se besedy s danými pracovníky. Téma je možné následně zpracovat nejen výtvarně, ale také tematickou hrou nebo vyprávěním, při kterém posilujeme vztah k českému jazyku kultivovaným projevem a rozvíjením slovní zásoby.

Téma je velmi vhodné i pro dopravní výchovu, při které vychovatelky s dětmi mohou navštívit dopravní hřiště, kde zařadí řízené i spontánní hry, v družině potom didaktické hry s dopravními značkami, kreslení dopravních prostředků apod. (Hájek a kol., 2007).

Tematický okruh Lidé kolem nás

V rámci tematického okruhu se žáci učí komunikovat a jednat s ostatními lidmi, osvojují si základy slušného chování, získávají povědomí o svých právech a povinnostech. Vychovatelky tyto znalosti žákům předávají při své každodenní práci, tedy přivítání se s žáky při příchodu do družiny, rozloučení se při odchodu nebo dodržování pravidel při společném stolování. Žáci také rozvíjejí své vyjadřovací schopnosti, učí se naslouchat druhým a tolerovat jiné názory. Vychovatelka může zařadit i modelové hry, například pohoštění návštěvy a také hodnotící aktivity (Hájek a kol., 2007). Žáci se rovněž seznamují se světem financí, ale také se společenskými a světovými (globálními) problémy (MŠMT, 2021).

Tematický okruh Lidé a čas

Hlavní náplní tohoto okruhu bude budování správného režimu dne ve školní družině. Režim dne by měl plynulý, bez zbytečných prodlev a aktivity by měly probíhat v příjemné atmosféře. Žáci se učí využívat nejen svůj čas, ale také respektovat čas druhých. Vytváří si návyky, které jim pomohou účelně využívat čas při přípravě na vyučování a smysluplně využívat volný čas. Žáci získávají povědomí o nejdůležitějších okamžicích historie svého regionu i naší země (MŠMT, 2021). Pokud učitelé nezahrnou do výuky návštěvy muzeí nebo historických míst, mohou tyto aktivity naplánovat vychovatelky v rámci tohoto tematického okruhu (Hájek a kol., 2007).

Tematický okruh Rozmanitost přírody

Žáci se seznamují s rozmanitostí živé i neživé přírody, proto vychovatelky mohou naplánovat vycházky a pobyty v přírodě, kde budou společně pozorovat změny, ke kterým v přírodě dochází. Téma lze rovněž zpracovat výtvarně, při didaktických hrách a také při každodenní péči o pokojové rostliny v oddělení družiny. Vhodné je zařadit jednoduché pokusy biologické či fyzikální (Hájek a kol., 2007). Důležité je také uvědomění si, že Země a život na ní jsou ve vzájemném souladu a rovnováze, které člověk může svým jednáním narušit. Zaměřujeme se proto i na otázky ochrany přírody a životního prostředí a učíme se, jak přispět k trvale udržitelnému rozvoji (MŠMT, 2021).

Tematický okruh Člověk a jeho zdraví

V tomto okruhu žáci získávají vědomosti o zdraví a nemocech, o prevenci chorob, poznávají sami sebe. V družině je možno naplánovat aktivity, které se zaměřují na osobní hygienu, prevenci úrazů a nutnost dodržovat bezpečnost při všech činnostech. Důležitou součástí pobytu ve školní družině jsou tělovýchovné a pohybové aktivity, které žáci provozují ideálně venku (Hájek a kol., 2007).

Osvojují si bezpečné chování a pomoc v různých životních i mimořádných situacích (MŠMT, 2021). Jednou z možností je i nácvik jednoduchého ošetření poranění a nácvik telefonického volání na tísňové linky, jako součást dopravní výchovy (Hájek a kol., 2007).

„Struktura obsahu ŠVP pro školská zařízení není závazně stanovena. Obsahem ŠVP jsou konkrétní činnosti, jejichž skladba může být strukturována podle tematického celku základního vzdělávání Člověk a jeho svět. Vzhledem k tomu, že do družiny docházejí žáci různého věku, není nutné, aby činnosti byly určovány pro jednotlivé věkové stupně nebo pro žáky konkrétních ročníků“ (Hájek., 2007, s. 44). Při výběru činností vycházíme z kurikulárního přístupu, podle nějž nejsou činnosti osamocené, ale tvoří propojený celek, jež vede k posilování kompetencí žáků (Hájek a kol., 2007).

Práce ve školní družině je specifická, nemá dáno závazné členění činností. Vychovatelka žákům nabízí nejrůznější aktivity, ke kterým je vhodně motivuje, aby předešla jejich stereotypnosti. Všechny činnosti by žáci měli vykonávat dobrovolně a měly by být přiměřené jejich věku a momentálnímu stavu. Činnosti by měly být pro žáky atraktivní a měli by se v nich uplatnit a být přiměřeně úspěšní všichni žáci. Zároveň by měly přinášet žákům kladné emoce a vést k seberealizaci jedince, který objevuje sám sebe a vytváří si v oddělení žádoucí sociální kontakty (Hájek a kol., 2007).

3 Školní družina

V této kapitole se budeme zabývat popisem školní družiny a práce vychovatelů, neboť právě k nim a k jejich pracovnímu prostředí se tato diplomová práce vztahuje. Pojem školní družina je obecně znám širokou veřejností. Téměř každý toto zařízení navštěvoval nebo do školní družiny umístil své děti. Obecně je toto zařízení chápáno jako prostředí, kde si děti po vyučování hrají a kde jsou hlídány vychovatelkami. Školní družiny však jsou pevnou součástí systému vzdělávání a žákům prvního stupně ZŠ zabezpečují náplň volného času (Hájek, Pávková a kol., 2011). Zpočátku školní družiny plnily spíše sociální funkci, později byl však kladen důraz na funkci výchovnou, kdy sloužily jako knihovny, čítárny nebo jednoduchá hřiště (Hofbauer, 2004).

„Školní družina je školským zařízením pro zájmové vzdělávání. Specifickými prostředky naplňuje obecné cíle vzdělávání dané školským zákonem. Zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností a dalšími aktivitami se zaměřením na různé oblasti. Školní družina se zaměřuje na výchovu, která posiluje komunikační dovednosti, podporuje schopnosti uplatnit se ve skupině i společnosti a přijímat důsledky svého chování a jednání. Snaží se o formování životních postojů, předkládá množství námětů k rozvíjení nadání a ke kvalitnímu prožívání volného času“ (Holeyšovská, 2009, s. 13). ŠD poskytuje služby žákům jedné nebo několika škol a to ve dnech školního vyučování a školních prázdnin. Účastníky činnosti ŠD jsou přednostně žáci prvního stupně ZŠ, kteří jsou přihlášení k pravidelné denní docházce. Jednotlivá oddělení ŠD se naplňují nejvýše do počtu 30 účastníků (Vyhláška 74/2005 Sb., § 8, §9, § 10). Počty přítomných žáků se mění v průběhu dne, neboť někteří mohou odcházet do kroužků a také doba odchodu domů je různá. Zájmové kroužky mohou být školní družinou zřizovány a činnost v nich poskytována za úplaty (Hájek, Pávková a kol., 2011).

3.1 Činnost školní družiny

Činnost školní družiny navazuje na vzdělávání v základní škole, avšak není přímým pokračováním vyučování, ani jej nenahrazuje. Skladba činností je sestavena s ohledem na požadavky duševní hygieny a věkové zvláštnosti účastníků ŠD. Dochází tedy ke střídání činností klidných a pohybově náročných, práce a odpočinku, organizovaných a spontánních aktivit (Pávková a kol., 1999). Přestože je školní družina školské zařízení výchovy mimo

vyučování, neměla by být chápána pouze jako sociální služba, tedy hlídání dětí. Pedagogická práce ve školní družině je specifická a zajišťuje dětem odpočinek, rekreaci a zajímavé využití volného času. Děti se zde naučí spolupráci a toleranci ostatních, získají žádoucí vědomosti, dovednosti a postoje prostřednictvím aktivit výchovy mimo vyučování (Balková, 2006). „*Tato činnost je dlouhodobá, obtížná, mravenčí. Výsledky jsou vedením škol obtížně kontrolovatelné, a proto také často nedoceňované*“ (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 14).

Ve školní družině se uskutečňují činnosti zájmové, rekreační, odpočinkové, sebeobslužné a je také umožněna příprava na vyučování. Pávková a kol. (1999) uvádí ještě činnosti společensky prospěšné, kam řadí dobrovolné práce ve prospěch druhých, k ochraně životního prostředí. Žáci se při těchto činnostech podílejí na úklidu družiny, pomáhají mladším spolužákům nebo starším lidem, případně se zúčastňují prací při zvelebování obce apod.

Zájmové činnosti rozvíjejí osobnost dítěte, umožňují seberealizaci, další poznávání a rozvoj dovedností. Jedná se o činnosti skupinové i individuální, mohou být organizované i spontánní (Hájek, Pávková a kol., 2011). Podle pravidelnosti lze rozlišit pravidelné zájmové činnosti, například činnost zájmových útvarů a nepravidelné zájmové činnosti, kam můžeme zařadit exkurzi, návštěvu divadelního představení, oslavy Vánoc, Velikonoc apod. Zájmové činnosti umožňují odpočinek, relaxaci, zábavu a jako ostatní volnočasové aktivity musí být dobrovolné (Pávková, 2014).

Školní družina má za úkol poskytnout žákům odpočinek a rekreaci po vyučování, které způsobuje fyzickou i psychickou únavu. Rekreační činnosti představují aktivní odpočinek a slouží k regeneraci sil. Jejich úkolem je kompenzace nedostatku pohybu a nerovnoměrného svalového zatížení (Pávková, 2014). Jedná se zejména o pohybové, sportovní, turistické nebo manuální činnosti, které by se měly realizovat převážně venku ve skupinách. Činnosti mohou být organizované nebo spontánní a často bývají rušné, což nechápeme jako nekázeň, ale jako možný druh relaxace po soustředění ve vyučování (Hájek, Pávková a kol., 2011). Měli bychom mít na mysli, „*že dítě, které právě absolvovalo školní vyučování, netouží potichu sedět a „být hodné“!*“ (Balková, 2006, s. 9). Odpočinkové činnosti jsou většinou klidné, pohybové a psychicky nenáročné. Jedná se o klid na koberci, klidné hry, společné předčítání, rozhovory, procházky nebo relaxační cvičení s hudbou (Pávková, 2014). Tyto činnosti se do režimu dne zařazují nejčastěji po obědě, v ranní družině před vyučováním a také kdykoli během dne podle aktuální potřeby. „*Jejich zařazení do denního režimu ŠD je velmi důležité, jejich organizace a náplň plní psychohygienické poslání*“ (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 16).

Sebeobslužné činnosti vedou žáky k samostatnosti v péči o vlastní osobu, svoje osobní věci, vystupování ve společnosti. Dochází k získání žádoucích dovedností a návyků, jejich automatizaci. Mezi sebeobslužné návyky patří např. osobní hygiena, kultura stolování, úprava zevnějšku, péče o čistotu a udržování pořádku prostředí, společenské chování a jednání s lidmi, práce s informacemi nebo návyky hospodaření s penězi. Ze strany pedagoga je při utváření návyků nutná důslednost, vytrvalost a působení kladných vzorů, vychovávaným jedincům však přináší velký výchovný efekt (Pávková, 2014).

Příprava na vyučování představuje okruh činností, které souvisejí se školním vyučováním. V užším smyslu se jedná o plnění úkolů zadaných vyučujícími. Jejich plnění by měly předcházet odpočinkové nebo rekreační činnosti. Vychovatel v žádném případě žáky nedoučuje, pouze na požádání poradí, motivuje k pečlivému vypracování úloh nebo upozorní na případné nedostatky. V širším slova smyslu příprava na vyučování zahrnuje didaktické hry, které slouží k opakování, prohloubení i rozšíření učiva. Patří sem i prohlubování a rozšiřování vědomostí a jejich využívání v praxi (Pávková, 2014). Vypracování domácích úkolů ve školní družině je možné jen se souhlasem rodičů (Hájek, Pávková a kol., 2011).

Činnosti ve školní družině lze rozdělit podle toho, zda spadají do volného času, nebo do sféry povinností. Zájmové, rekreační, odpočinkové a veřejně prospěšné činnosti řadíme do oblasti volného času, účast na nich je dobrovolná. Princip dobrovolnosti je ve výchově ve volném čase klíčovým (Kratochvílová, 2004). „*Příprava na vyučování a sebeobslužné činnosti patří mezi dětské povinnosti a požadavek dobrovolnosti pro ně neplatí*“ (Pávková, 2014, s. 81). V průběhu jednoho odpoledne není možné z časových důvodů zařadit všechny druhy činnosti. Často se prolínají, nicméně odpočinkové a rekreační činnosti by v režimu dne chybět neměly (Pávková a kol., 1999). Vychovatel ve školní družině může činnosti měnit dle aktuální situace, například podle počasí nebo únavy dětí, má možnost reagovat na přání dětí, což ve školním vyučování úplně možné není (Bendl a kol., 2015).

3.2 Rozvíjení osobnosti vychovávaných

Zájmové vzdělávání účastníkům poskytuje naplnění volného času. Osvojují si tedy různé poznatky a dovednosti k naplnění volného času, ale také vytvářejí způsobilosti potřebné pro život, což označujeme pojmem kompetence. „*Chápeme jim ohraničené struktury schopností a znalostí a s nimi související dovednosti, postoje a hodnotové orientace, které jsou*

předpokladem pro výkon absolventa zájmového vzdělávání ve vymezené činnosti (vyjadřují jeho způsobilost nebo schopnost něco dělat, jednat určitým způsobem)“ (Heřmanová, Macek, 2009, s. 55). Jedná se tedy o souhrn určitých vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které všichni jedinci potřebují pro svoji realizaci a uplatnění se ve společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit účastníky kompetencemi na úrovni pro ně dosažitelné. Osvojování kompetencí je složitý a dlouhodobý proces, který začíná již v předškolním vzdělávání. „*Úroveň kompetencí, které účastníci dosáhnou na konci zájmového vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané kompetence tvoří neopomenutelný základ pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu*“ (Heřmanová, Macek, 2009, s. 55). Stanovení kompetencí v zájmovém vzdělávání můžeme chápat jako cíle tohoto vzdělávání. Účastník se naučí, rozvine, posílí či rozšíří naučené, získané a osvojené dovednosti, schopnosti a vědomosti a dosáhne vyšších klíčových kompetencí, než na začátku zájmového vzdělávání (Heřmanová, Macek, 2009). Pro stanovení kompetencí účastníků činnosti školní družiny můžeme vycházet z formulace klíčových kompetencí, které dítě nebo žák získá po ukončení předškolního nebo základního vzdělávání, a na které školní družina navazuje a dále je rozvíjí (Hájek, Pávková a kol., 2011). Mezi tyto kompetence můžeme zařadit následující: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů., kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence k trávení volného času, která je specifická pro zařízení zájmového vzdělávání, kdy žák si umí vybrat zájmovou činnost dle vlastního uvážení, své zájmy rozvíjí jak individuálně, tak ve skupinách, umí se vymezit vůči nevhodným nabídkám na využití volného času (Hájek, Pávková a kol., 2011).

Heřmanová a Macek (2009) kompetence v zájmovém vzdělávání rozlišují na klíčové a odborné. Klíčové kompetence jsou shodné s kompetencemi, které dítě nebo žák získá po ukončení předškolního, základního nebo středního vzdělávání, avšak jejich obsah je v zájmovém vzdělávání poněkud odlišný. „*Odborné kompetence, které si vytvoří účastník po ukončení zájmového vzdělávání, představují specifiku tohoto vzdělávání,*“ (Heřmanová, Macek, 2009, s. 57). Autoři navrhují stanovit odborné kompetence po ukončení povinné školní docházky následovně:

- Kompetence k realizaci zájmové činnosti, kdy účastník rozvíjí své zájmy a nadání, umí realizovat zájmovou činnost na odborné úrovni, přiměřeně a přesně se v dané zájmové činnosti vyjadřuje, umí spolupracovat, efektivně hospodařit s prostředky, orientuje se v právní úpravě oblasti zájmové činnosti, dbá na bezpečnost a ochranu zdraví při realizaci zájmové činnosti.

- Kompetence k aktivnímu využívání volného času, kdy účastník umí rozlišit dobu pro plnění pracovních a dalších povinností a volný čas, dovede volný čas aktivně využívat, plánuje, organizuje a řídí svůj volný čas, umí říci „ne“ na nevhodné aktivity, má vytvořené návyky k zdravému životnímu stylu, vyhledává a třídí informace vedoucí k výběru vhodných aktivit k seberealizaci, orientuje se v právní úpravě oblasti volného času a je schopen vyhledat a pracovat s příslušnými právními předpisy, umí efektivně hospodařit s prostředky při aktivitách ve volném čase, dbá na bezpečnost a ochranu zdraví při aktivitách ve volném čase.

Školní družinu je možné chápat i jako místo sociálního učení.. Žáci jsou zde vedeni k osvojování sociálních dovedností, které by měly vést ke zkvalitnění sociálních vztahů k vrstevníkům. „*Sociální učení je forma pedagogicko-psychologického přístupu, která má tyto specifické části: 1. modelování, 2. hraní rolí, 3. zpětnou vazbu a 4. přenos získaných sociálních zkušeností do každodenního chování žáka*“ (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 85). Každá složka sociálního učení je kolektivně diskutována účastníky školní družiny pod vedením poučené vychovatelky.

3.3 Osobnost vychovatele školní družiny

Pedagogickým pracovníkem působícím ve školní družině je vychovatel. Osobnost vychovatele ve velké míře ovlivňuje průběh a výsledky výchovy a jsou na ně kladeny určité požadavky. Kratochvílová (2004) mezi tyto požadavky řadí všeobecné vzdělání a kulturní rozhled, profesně odbornou připravenost a osobnostní předpoklady. Hájek, Pávková a kol. (2011) uvádějí osobnostní dispozice, dovednosti a vzdělanostní předpoklady a také další vzdělávání vychovatele.

Všeobecné vzdělání a kulturní rozhled představují úroveň všeobecných poznatků, orientaci v historii i současnosti a rovněž přehled v aktuálních společenských otázkách.

Profesně odborná připravenost je souborem odborné teoretické přípravy v oblasti výchovy a vzdělávání, ideálně v oboru vychovatelství. Od vychovatele se očekává zejména tvořivý přístup ve všech etapách výchovné činnosti. Měl by být zároveň dobrým manažerem, neboť tyto schopnosti využije v každodenní spolupráci se školou, s rodiči, s odborníky z pedagogicko-psychologické poradny, se sociálními pracovníky a dalšími institucemi, které se

podílejí na výchově ve volném čase. Nezbytným předpokladem je dobrá úroveň sociální komunikace a společenského vystupování, hlavně ve vztazích k žákům, učitelům, spolupracovníkům, rodičům, ale také široké veřejnosti. Vychovatel se orientuje v jednoduchých metodách pedagogického výzkumu, což mu umožňuje sledovat a hodnotit úrovně a výsledky výchovně-vzdělávací činnosti a rovněž se seznamuje s aktuálními potřebami a zájmy žáků. Zdokonalování pedagogických a jiných odborných kompetencí je u vychovatele zajištěno celoživotním vzděláváním (Kratochvílová, 2004). Dle Hájka, Pávkové a kol. (2011) má vychovatel také vědomosti z psychologie, zejména dětí mladšího školního věku a umí tyto poznatky využít v praxi. Dále má znalosti z biologie dítěte, speciální pedagogiky a dbá na bezpečnost práce s dětmi. Mezi dovednosti vychovatele autoři řadí ovládání široké škály volnočasových aktivit a také dovednosti v různých zájmových oblastech. Důležité však je zejména umět tyto dovednosti naučit děti, tedy znát metodiku jejich vedení (Hájek, Pávková a kol., 2011).

K osobnostním předpokladům vychovatele patří zejména pozitivní vztah k dětem, tvořivost a flexibilita, schopnost empatie, asertivity a porozumění. Žádoucími charakterovými vlastnostmi jsou mravnost, čestnost, spravedlnost, zodpovědnost, pracovitost, slušnost a další. Důležitými předpoklady úspěšné práce vychovatele jsou také schopnosti sebereflexe a autodiagnostiky, které odrážejí vztah člověka k sobě samému (Kratochvílová, 2004). Pro Hájka, Pávkovou a kol. (2011) je základem úspěšné výchovně vzdělávací činnosti vychovatele pozitivní vztah k dětem, umět se vcítit a vytvářet v oddělení ŠD příznivé sociální klima. Vychovatel má rovněž organizační schopnosti, s dětmi jedná jako s partnery a je pozitivně naladěný. Děti dokáže správně namotivovat k činnosti, podporuje jejich sebevědomí a v neposlední řadě je vychovatel fyzicky zdatný, aby zvládl i tělovýchovné aktivity.

Další vzdělávání vychovatelů je nezbytným předpokladem jejich úspěšné práce. „*Výchovná činnost vyžaduje celoživotní vzdělávání, obohacování a doplňování vědomostí, rozšiřování dovedností, a to nejen teoretickými přednáškami, ale i dlouhodobými výcviky*“ (Hájek, Pávková a kol., 2011, s. 35). Oblasti vzdělávání vychovatelů by se měly týkat právního vědomí, komunikačních dovedností, bezpečnosti při zájmových aktivitách, nových trendů v zájmové činnosti, obecných pedagogických zásad, osobního rozvoje, psychohygieny a prevence sociálně patologických jevů. Další vzdělávání tedy může významně přispět k prevenci syndromu vyhoření vychovatelů (Hájek, Pávková a kol., 2011). Povinnost dalšího vzdělávání ukládá pedagogickým pracovníkům zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kdy si tímto vzděláváním dle § 24, odst. 1 „*obnovují, upevňují a doplňují svou kvalifikaci.*“ Bendl

a kol. (2015, s. 15) uvádí, že povinnost dalšího vzdělávání u pedagogických pracovníků „je ještě umocněna požadavkem, aby tito pracovníci vedli k celoživotnímu učení i své svěřence.“

3.3.1 Legislativní ukotvení pracovní pozice

Vychovatel školní družiny je pedagogickým pracovníkem a jeho odborná kvalifikace je dána zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 16 takto:

a) „vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném vysokou školou, nebo studiem pedagogiky

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

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo studiem pedagogiky

d) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů nebo pedagogů volného času,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku nebo pedagogiku volného času nebo přípravu učitelů základní školy nebo střední školy.“

Kvalifikaci vychovatele získávají dle tohoto zákona i absolventi magisterských učitelských oborů, například učitel prvního stupně základní školy, učitel druhého stupně základní školy, učitel střední školy nebo učitel náboženství.

3.3.2 Přímá a nepřímá výchovná činnost

Vychovatelé školních družin jsou pedagogickými pracovníky, jejichž týdenní rozsah práce se dělí na přímou výchovnou činnost a nepřímou výchovnou činnost. Dle Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně

pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků je při plném pracovním úvazku 40 hodin týdně přímá výchovná činnost stanovena na 28-30 hodin. Vedoucí vychovatel školní družiny má přímou výchovnou činnost sniženou podle počtu oddělení dané školní družiny. Při počtu 2 až 3 oddělení je přímá výchovná činnost stanovena na 25 hodin týdně, při počtu 4 až 6 oddělení je to 23 hodin týdně a při více jak 7 odděleních je přímá výchovná činnost stanovena na 21 hodin týdně. Přímá výchovná činnost zahrnuje práci s dětmi, kdy si vychovatel převezme žáka od rodičů nebo učitele po jeho odchod domů, včetně doprovodu žáků do školní jídelny (Hájek, Pávková a kol., 2011).

Nepřímá výchovná činnost zahrnuje především vedení pedagogické dokumentace, přípravu na výchovnou činnost, tvorbu plánů výchovné činnosti, účast na poradách, školeních nebo třídních schůzkách a rovněž komunikaci s rodiči (Hájek, Pávková a kol., 2011).

Ve školních družinách v České republice působí, stejně jako ve školství obecně, převážně ženy, vychovatelky. Pedagogičtí pracovníci se řadí mezi tzv. pomáhající profese, u kterých hrozí vyšší riziko vzniku syndromu vyhoření. „*Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává atd.*“ (Průcha, 2002, s. 28). U pedagogických pracovníků se projevuje i obavami ze styku s rodiči žáků, odporem k inovacím či nezájmem o další sebevzdělávání. Průcha (2002) dále uvádí, že intenzita emočního vyčerpání se zvyšuje u pedagogů nad 51 let, respektive s praxí delší než 26 let. I přes nespornou náročnost pedagogické profese je o studium na středních i vysokých pedagogických školách stále velký zájem.

4 Dopravní výchova

Ve čtvrté kapitole vymezíme obecné pojetí dopravní výchovy a budeme se věnovat i historii dopravní výchovy na našem území. Rovněž se zaměříme na charakteristiku dítěte jako účastníka silničního provozu a zmíníme statistiku nehod dětí. Třetí podkapitola popisuje cíle v dopravní výchově a v závěru se věnujeme zařazení dopravní výchovy do výuky na 1. stupni základní školy, odkud mohou vychovatelé čerpat inspiraci pro realizaci dopravní výchovy ve školní družině.

Dopravní výchova je nedílnou součástí vzdělávání nejen dětí a mládeže, ale také dospělých, neboť jsme po celý svůj život účastníky silničního provozu. Dopravní výchovou se kromě škol a školských zařízení věnují i další instituce, například Policie ČR, městské policie, kraje, obce, některé nevládní organizace nebo Ministerstvo dopravy (Límová, 2006). Činnosti těchto subjektů však nejsou koordinovány. Autorka v publikaci (s. 5) dále uvádí, že *„dopravní výchovu nelze zužovat pouze na znalosti pravidel provozu na pozemních komunikacích, ale je důležitá také výchova morálních a volních vlastností, které jsou z hlediska bezpečnosti provozu na pozemních komunikacích nezbytné.“*

Provalilová (2009) uvádí, že dopravní výchova je součástí socializačního procesu, nejedná se tedy pouze o umění vyučovat. Školy by se do dopravně výchovných aktivit měly zapojit a účastnit se jich. Dopravní výchova by se měla u dětí aplikovat již v nejtětlejším věku, neboť tím můžeme velmi výrazně ovlivnit jejich další sociální chování. Důležitou roli ve výuce dopravní výchovy mají rodiče a jejich postoje. Oni rovněž učí dítě, že se nesmí porušovat daná pravidla silničního provozu a za všech okolností by měli být dětem dobrým příkladem. Votruba (2001) v tomto směru uvádí, že děti patří k nejvíce ohrožené skupině účastníků silničního provozu, na druhé straně jsou však nejsnadněji ovlivnitelné. Velký vliv v tomto směru mají na děti jejich rodiče, kteří je už od nejmladšího věku připravují na chůzi nebo jízdu v provozu.

„Dopravní výchova má vést k jednání, které zabrání vystavit sebe nebo své okolí riziku nehody. Mimo to by měla nabádat k uvědomění si faktu, jak doprava ovlivňuje život, zdraví, přírodu i životní prostředí v našich městech“ (Provalilová, 2009, s. 78).

4.1 Historie dopravní výchovy na našem území

Negativní dopady motorizace na společnost, kterými jsou jednak její ekologické projevy, ale zejména dopravní nehodovost, by měla řešit právě dopravní výchova. Již ve 30. letech 20. století se začaly s rozvojem motorismu objevovat velmi podrobné policejní statistiky nehod a úrazů, které byly způsobeny provozem vozidel. Jelikož nehodovost stále stoupala, bylo zapotřebí tuto situaci řešit. V té době se výchovou k bezpečnosti silničního provozu zabývaly instituce Autoklub republiky Československé, Elektrické dráhy a autobusy hlavního města Prahy a Dopravní úřad policejního ředitelství v Praze. Okruhy jejich zájmu byly podobné těm současným:

- Nehodovost dětí a mládeže, která by se měla řešit dopravně výchovným vzděláváním ve škole i mimo školu.
- Problém přípravy řidičů, zejména v soukromých autoškolách bez koncese.
- Nedostatečná metodika a náročnost zkoušky řidičů.
- Alkohol, který stojí za nehodami.
- Nutnost zjišťovat duševní způsobilost žadatelů o řidičské oprávnění.

V roce 1932 byla dopravně výchovní problematika poprvé představena veřejnosti prostřednictvím výstavy, která se zaměřovala na bezpečnost v různých oblastech lidské činnosti. Autoklub republiky Československé se na výstavě zabýval pouze tématem dopravní výchovy a mimo jiné postavil na státních silnicích tisíce výstražných značek. Za tři roky, v době konání „Výstavy dopravní bezpečnosti“, došlo k velkému posunu myšlení lidí v otázkách dopravy. Autoklub na této výstavě rovněž prezentoval výuku dopravní výchovy dětí a mládeže ve školách a také v rámci vlastních kurzů. Tato výuka pod názvem „hodinky bezpečnosti“ byla velmi pečlivě připravena, prováděna s maximální názorností a F. A. Elsner zde poprvé použil termín dopravní výchova. Prvky dopravní výchovy se začaly zařazovat do obsahu vyučovacích předmětů obecné školy (Límová, 2006). „*V první a druhé třídě byly prvky dopravní výchovy soustředěny do obsahu prvouky, ve třetí třídě do vlastivědy, ve čtvrté třídě do občanské nauky a kreslení*“ (Provalilová, 2009, s. 77). Do roku 1986 se v Československu dařilo snižovat počty smrtelných nehod v silničním provozu, avšak později se začal tento příznivý trend obracet. Strmý nárůst nehodovosti byl zaznamenán mezi lety 1989 a 1994, kdy opět začal mírně klesat, ale i přesto patří Česká republika k zemím s nejvyšší úrovní dopravní nehodovosti v rámci EU i OECD. Ze studií provedených v posledních letech vyplývá, že závažným problémem se stává zejména bezohlednost a narůstající agrese účastníků silničního provozu (Provalilová, 2009).

4.2 Dítě jako účastník silničního provozu

Proces výuky dopravní výchovy probíhá u každého jedince po celý jeho život. Vliv na něj mají rodiče, mateřská škola, základní škola, autoškola nebo sdělovací prostředky. Důležité v tomto procesu je uvědomění, že znalosti pravidel silničního provozu, které má řidič neodpovídají znalostem, které má dítě v roli chodce nebo cyklisty. Dítě je více spontánní, impulzivní, nezaměřené na budoucnost, nepředvídá možné následky. To vše vede k bezprostředním reakcím dítěte, například k náhlé změně směru chůze nebo jízdy, které jsou však pro ostatní účastníky silničního provozu nepředvídatelné.

Vnímání dítěte je závislé na zorném poli a orientováno zejména na jednotlivé objekty. Zároveň se prodlužuje čas pro vnímání a rozpoznání, jako následek nedostatku zkušeností. Šestileté dítě ještě většinou není schopné bezpečně rozeznat směr zvuku a neumí odhadnout rychlost příjíždějících vozidel (Límová, 2006).

„Pozornost se těžko rozděluje. S tím by mohlo souviset, že děti hledí často jen jedním směrem“ (Límová, 2006, s. 9). Pozornost dítěte může být ovlivněna i rozptýlením, což může vést až ke tragickým důsledkům, například při jízdě na kole, kdy zdroj rozptýlení dítě natolik upoutá, že může následovat náhlá změna směru jízdy (Límová, 2006). Dítě neumí pozornost zaměřit cíleně, většinou téká od jednoho k druhému a často jeho pozornost připoutá něco, co s bezpečností v dopravě nesouvisí (Votruba, 2001).

U dětí se pohybová obratnost získává postupně a bezpečná orientace vpravo-vlevo se buduje po sedmém roce života (Límová, 2006). Votruba (2001, s. 8) uvádí, že *„zcela bezpečně rozlišovat pravou a levou stranu jsou děti schopny až v devíti letech.“* Malí cyklisté mívají často problémy s nasedáním a sesedáním z kola, není vždy schopen naznačit směr jízdy a zároveň se neohlédne, aby se přesvědčil, že skutečně může změnu směru jízdy provést.

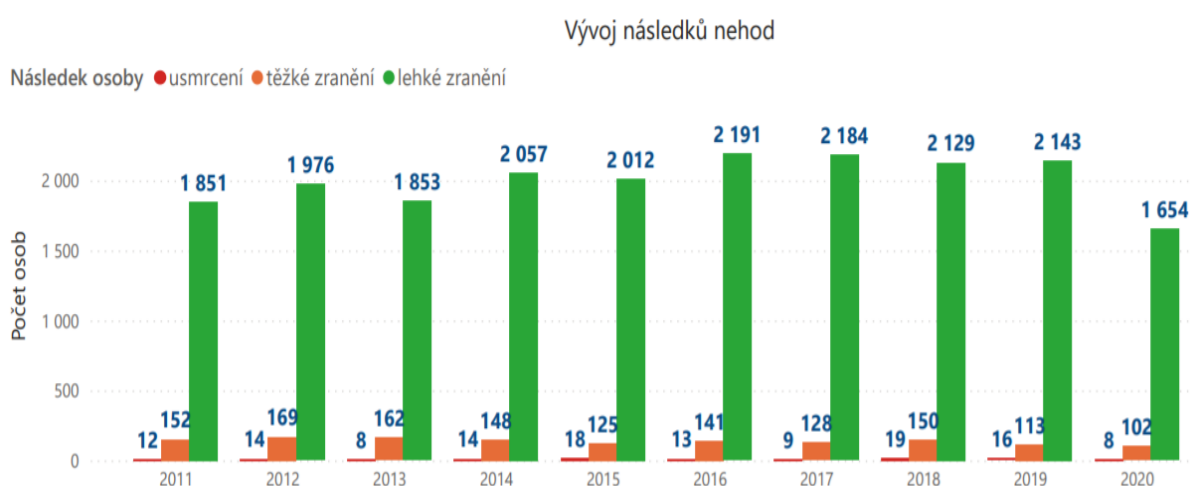
Desetileté dítě má stále ještě velké mezery v dopravních znalostech. Vlastní bezpečné chování, zejména na přechodech pro chodce, je nižší u chlapců než u dívek. Podíl chlapců na nehodách je téměř dvojnásobný, oproti děvčatům. Děti obecně mají velký podíl na dopravních nehodách a to zejména mezi sedmým a devátým rokem. *„Za příčiny nepřiměřeného dopravního chování specifické pro tento věk je třeba považovat afektivní řízení chování, snížení vnímání, nerozdělenou pozornost, nedostatečné rozlišení situací hry od skutečných situací, jakož i chybné hodnocení bezpečnostních podmínek“* (Límová, 2006, s. 9).

4.2.1. Dopravní nehody dětí

Nežádoucím průvodním jevem dopravy jsou dopravní nehody. Nehody způsobují zdravotní, sociální, ekonomické a etické škody a ty nejtragičtější nehody přináší ztráty nenahraditelné. Příčinami nehod jsou většinou kombinace chyb v rozhodování, nežádoucího chování účastníků provozu, může se jednat i poruchy dopravního prostředku, závadu na komunikaci, špatné povětrnostní podmínky atd.

V řadě rozvinutých evropských zemích jsou dopravní nehody v příčinách úmrtnosti dětí na prvním místě. Přestože v řadě zemí OECD se v posledních letech dětská bezpečnost v dopravě značně zlepšila, stále je situace velmi neuspokojivá. Ubývá podíl dětí – chodců a naopak přibývá dětí – spolujezdců v autě, s čímž souvisí i zvyšující se počet smrtelných nehod dětí při jízdě v autě. Účinnou prevencí dopravní nehodovosti dětí, kterou státy OECD zavedly, jsou především omezení rychlosti vozidel v obcích, používání bezpečnostního vybavení a komplexní dopravní výchova nejen dětí, ale také jejich rodičů a řidičů (Stojan, 2007).

„Současná situace dopravní nehodovosti s těžkými zdravotními následky v České republice je dlouhodobě dramatická“ (Stojan, 2007, s. 11). Většina dopravních nehod vzniká lehkomyšlností a podceněním rizik ze strany řidičů. Přestože v roce 2020 počet dětí s lehkým a těžkým zraněním i počet dětí usmrcených při dopravních nehodách klesl oproti letům předchozím, stále je Česká republika na předních místech dopravních úrazů a mortality, včetně dětí.



Obrázek č. 3: Vývoj následků nehod u dětí (zdroj: BESIP, Statistiky nehodovosti v České republice, 2022)

Řešit dopravní nehodovost je možné na jedné straně legislativními zásahy, např. snížením povolené rychlosti v místech zvýšené dopravní intenzity, povinností používat zádržné systémy a přilby, a technickými prostředky, zejména zlepšením stavu a vybavení komunikací. Na druhé straně jsou to preventivní opatření a to především všechny formy dopravní výchovy. Školy všech typů a stupňů, autoškoly a masová média by se měli zásadním způsobem podílet na „*prohloubení teoretických poznatků o problému a jejich aplikaci v adekvátní dopravní výchově*“ (Stojan, 2007, s. 13).

4.3 Cíle dopravní výchovy

Cílem dopravní výchovy je připravit účastníky silničního provozu na bezpečný pohyb na komunikacích tak, aby neohrozili sebe, ani ostatní. Děti by měly získávat povědomí o obecně platných pravidlech a naučit se dodržovat předpisy, díky kterým se mohou bezpečně pohybovat na chodníku nebo na silnici. Kromě znalostí přispívá dopravní výchova i k získávání dovedností a návyků, například povinnou výbavou jízdního kola, správnou jízdou na kole a použití cyklistické přilby.

Cíle dopravní výchovy na 1. stupni základních škol uvádí Límová (2006) následovně:

- Praktické uplatňování obecných zásad účelného a bezpečného chování a jednání v roli chodce i cyklisty a používání základních principů taktiky pohybu v provozu na pozemních komunikacích.
- Samostatné používání prostředků hromadné dopravy osob.
- Znalost obecných příčin nesprávného chování a jednání chodců i řidičů, odpovědnost za své vlastní chování a jednání v dopravním provozu.
- Pochopení významu dobrého technického stavu vozidla a jeho udržování.
- Uvědomění si odlišností jízdy a zastavení na suché, mokré, zledovatělé nebo zasněžené vozovce, ukázněnost a ohleduplnost k ostatním účastníkům silničního provozu.
- Umět přivolat pomoc při nehodě a poskytnout první pomoc.
- Respektování a chápání významu řízení provozu dopravní policií.

Heinrichová (2009, s. 53) vymezuje cíle dopravní výchovy prostřednictvím projektových dnů a soutěží, kterých se žáci prvního i druhého stupně základních škol mohou účastnit. Cílem takových aktivit je „*naučit žáky vnímat různá rizika v dopravním prostředí a*

vnímat možné nebezpečí.“ Zároveň děti těmito aktivitami zjistí, že informace získané vlastní prací a zkušeností, bývají cennější než ty, které nám předávají dospělí.

4.4 Dopravní výchova na 1. stupni základní školy

Dopravní výchova se v základním vzdělávání neobjevuje jako samostatný vyučovací předmět. Každá škola si dopravní problematiku zařazuje do svých školních vzdělávacích programů, k čemuž jim pomáhá rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Základní školy tedy mohou zařadit dopravní výchovu do různých vyučovacích předmětů, například do prvouky, výchovy ke zdraví, tělesné výchovy, v různých ročnících tak, aby *„žáci zvládli základní pravidla pro chodce nejpozději do třetí třídy a od čtvrté třídy pak základní pravidla pro cyklisty“* (Stojan, 2007, s. 111). Znalosti problematiky chodce a řidiče vozidla se velmi prolínají a žáci na prvním stupni základní školy je aktivně a vědomě využívají při pohybu v dopravě.

V učivu jsou tedy zařazeny okruhy: doprava a cestování, chodec a cyklista, bezpečnost silničního provozu, péče o zdraví, ošetření úrazu, dopravní nehoda apod. Vzdělávání v této oblasti vede žáky k tomu, aby dokázali hodnotit situace v silničním provozu, hledat souvislosti, zaujímat postoje a vytvářet společensky žádoucí vzorce chování. Rovněž si vytvářejí hygienické a zdravotní návyky a osvojí si základní úkony předlékařské první pomoci. Samozřejmostí by měla být znalost pravidel silničního provozu pro chodce i pro cyklisty a pochopení nutnosti být v silničním provozu ohleduplný, slušný a zdvořilý (Stojan, 2007).

Jakým způsobem učitel dané téma využije, závisí jen na něm. Stojan (2007, s. 182) uvádí možnosti dopravně výchovného působení na děti ve škole:

- *„Předměty v rámci školského vzdělávacího programu navazujícího na RVP.*
- *Výuka, hra, pozorování, soutěžení.“*

A dále zmiňuje prostředí, kde je možné působit na děti mimo školu:

- *„Rodina, družina, dětská dopravní hřiště.*
- *Zábavné akce, supermarkety.*
- *Dětské pořady v TV, rozhlasu, dětské časopisy.“*

Pedagogové mají k výuce dopravní výchovy k dispozici celou řadu různých pomůcek. Rozvoj výpočetní techniky umožňuje ve školách využívat multimediální technologie. Školní

třídy jsou v dnešní době často vybaveny počítači a dataprojektory, přehrávači DVD s výukovými programy apod. Žáci mají k dispozici počítače připojené na internet, kde mají možnost si vyzkoušet programy a hry s dopravní tematikou. Děti tak nejsou pouze pasivními příjemci informací, ale stávají se součástí komunikačního systému.

Vizuální pomůcky představují učebnice, metodické materiály BESIPU, pracovní sešity a propagační materiály různých organizací. Mezi trojrozměrné pomůcky patří například modely dopravních značek, cyklistické helmy, autosedačky apod. (Stojan, 2007).

4.4.1 Obsah učiva dopravní výchovy

Obsah učiva dopravní výchovy na 1. stupni základní školy lze rozdělit na dvě období. První období zahrnuje 1. – 3. ročník, navazuje na učivo probrané v mateřské škole a zabývá se zejména tématem chodce. Druhé období představuje 4. a 5. ročník základního vzdělávání a zaměřuje se více na téma cyklisty.

Okruhy učiva v jednotlivých obdobích uvádí ve své publikaci Stojan (2007):

1. období 1. část

- Dítě jako účastník provozu na pozemních komunikacích.
- Bezpečná cesta do školy.
- Chůze po chodníku a po stezce pro chodce.
- Přecházení po přechodu pro chodce i mimo něj, význam světelných signálů pro chodce.
- Reflexní barvy a pestré oblečení za snížené viditelnosti.
- Povinnosti cestujících, bezpečné a ukázněné chování v prostředcích hromadné dopravy.
- Bezpečná jízda v autě, zádržné systémy, jízda na předním sedadle.
- Místo pro bezpečné hry, hřiště, obytná zóna.
- Vybrané dopravní značky, které by děti měly znát a chápat jejich význam.

1. období 2. část

- Opakování vědomostí a návyků z prvního ročníku – správné chování chodce.
- Chůze po silnici, jednotlivec po levé straně, útvar po pravé straně vozovky.
- Přecházení železničního přejezdu bez a se závorami.
- Druhy hromadné dopravy – automobilová, železniční, letecká, říční.
- Pravidla slušného chování v městské hromadné dopravě, pomoc starým lidem.
- Kázeň a ohleduplnost k ostatním účastníkům silničního provozu.

- Základní výcvik jízdy na kole, rozjíždění, zastavování, změna směru jízdy.
- Opakování dopravních značek z první části a poznávání značek nových.

1. období 3. část

- Místa a úseky, kam chodec nesmí – dálnice, silnice pro motorová vozidla, stezka pro cyklisty, zákazové značky pro chodce.
- Světelné signály na semaforech, řízení křižovatky policistou.
- Bezpečná jízda na kolečkových bruslích a skateboardu.
- Vozidla s výstražnými znameními a reakce na toto znamení.
- První pomoc při dopravní nehodě, přivolání pomoci, ošetření drobných zranění.
- Dopravní prostředky v minulosti, dějiny dopravy.
- Význam dopravy pro společnost, negativní vlivy – nehodovost, ekologie.
- Pravidla, základní úkony a dovednosti při jízdě na kole – na dopravním hřišti.
- Další dopravní značky, jejichž význam by děti měly chápat.

2. období

- Výuka a výcvik cyklistů, doplňování dříve získaných vědomostí.
- Jízda u pravého okraje vozovky, zastavení, vyhýbání, předjíždění, odbočování, jízda křižovatkou.
- Povinná výbava jízdního kola, základní údržba jízdního kola.
- Dopravní značky – opakování z předchozích ročníků a značky nové, například: Zákaz předjíždění, Zákaz stání, Zákaz zastavení, Přejezd pro cyklisty, Kruhový objezd a další.

4.4.2 Dětská dopravní hřiště

Součástí výuky dopravní výchovy na základních školách je výcvik na dětském dopravním hřišti (dále DDH). Děti si na dopravním hřišti zábavnou formou procvičí získané poznatky v praxi. Límová (2006) uvádí výhody tohoto výcviku, především možnost procvičovat prvky a pravidla provozu na pozemních komunikacích na bezpečném místě, opakování situací, individuální přístup učitele k žákům a přitažlivost této formy práce pro děti, které ji chápou jako hru. Děti díky tomuto výcviku postupně přivyknou dopravnímu ruchu a získávají jistotu pro samostatný pohyb ve skutečném provozu.

Výcvik na DDH je rozdělen na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se děti seznamují s dopravními značkami, s povinnou výbavou jízdního kola nebo řeší dopravní

situace. Praktický výcvik probíhá na samotném hřišti na jízdních kolech, případně mladší děti využívají i koloběžky. Žáci 4. ročníku základní školy mohou získat Průkaz cyklisty, pokud úspěšně složí zkoušky. BESIP na svých webových stránkách nabízí pedagogům DDH Tematický plán dopravní výchovy pro žáky 4. tříd základních škol, který stanovuje minimální rozsah teoretické výuky a praktického výcviku vedoucí k získání Průkazu cyklisty.

Dopravní hřiště nejsou určena jen pro žáky základních škol, ale využívají je i školy mateřské, rodiče s dětmi, případně další organizace, které s dětmi a mládeží pracují. Česká republika disponuje jednou z nejrozvinutějších sítí dopravních hřišť v Evropě. V současnosti je na našem území více než 160 dopravních hřišť (BESIP, Dětská dopravní hřiště, 2022).

Přestože je dopravní výchova součástí vzdělávání na základních školách, jistě by bylo vhodné, se tomuto tématu více věnovat. Výchovně vzdělávací působení školní družiny nabízí prostor k realizaci výuky dopravní problematiky, aby u žáků došlo k prohloubení a rozšíření znalostí a dovedností získaných ve výuce ve škole nebo na dopravním hřišti. Jelikož vychovatelé při tvorbě ŠVP školní družiny nejčastěji vycházejí z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a také ze ŠVP základní školy, při které školní družina působí, je na místě, aby témata dopravní výchovy zařadili do svých ŠVP. Školní družiny mohou rovněž navštěvovat DDH, pokud se nacházejí v obci a využívat řadu pomůcek k realizaci výuky dopravní výchovy. Vychovatelé mají možnost se seznámit s problematikou dopravní výchovy prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v takto zaměřených kurzech. Další možností je navštívit webové stránky BESIPU, který připravil Metodiku dopravní výchovy pro družiny a jiná mimoškolní zařízení, ze které vychovatelé můžou čerpat rady a návody pro výuky dopravní výchovy (BESIP, Metodika dopravní výchovy pro družiny a jiná mimoškolní zařízení, 2022).

5 Zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky

Před samotným výzkumným šetřením jsme provedli zhodnocení aktuálního stavu zkoumané problematiky.

Centrum dopravního výzkumu (2022) zveřejnilo tiskovou zprávu Evropské rady bezpečnosti dopravy, která se týkala dopadů pandemie Covid-19 na výuku dopravní výchovy v 11 evropských zemích. Tato zpráva byla zpracována za pomoci odborníků z Rakouska, Belgie, České republiky, Dánska, Finska, Řecka, Nizozemska, Norska, Portugalska, Skotska a Španělska. Vyučování na základních školách bylo od března 2020 významně ovlivněno probíhající pandemií Covid-19. Vzdělávání v oblasti bezpečnosti a mobility v této době absolvovalo méně dětí než před rokem 2020. Vzdělávání se přeneslo do on-line prostředí a zejména u žáků mladšího školního věku byly vyučovány jen nejdůležitější předměty (Centrum dopravního výzkumu, 2022). Výuka dopravní výchovy tedy byla v této době odsunuta opomíjena, neboť učitelé v rámci on-line výuky upřednostňovali jiné, z jejich pohledu podstatné, předměty. Rovněž byly na určitý čas zakázány volnočasové aktivity, proto například střediska volného času nemohla nabízet výuku na dopravních hřištích.

Dopravní výchovou na základních školách se ve školním roce 2018/2019 zabývala Česká školní inspekce (ČŠI), která v Tematické zprávě stručně hodnotí dopravní výchovu ve školní družině. ČŠI uvádí, že školní družina může významně přispět k realizaci dopravní výchovy žáků a v daném školním roce se dopravní výchově věnovaly školní družiny téměř na všech školách. Nicméně tato výuka měla v 69 % případů pouze charakter příležitostných aktivit, 25 % školních družin uvedlo, že se dopravní výchově věnují systematicky a 6 % školních družin se výuce dopravní výchovy nevěnují vůbec. Většina aktivit spojená s dopravní výchovou pak probíhala formou praktického výcviku během vycházek mimo areál škol (Česká školní inspekce, 2019).

Na téma dopravní výchovy v základních školách bylo napsáno několik diplomových prací, které se však zaměřují na výuku v rámci vyučování, nikoliv školní družiny. Výzkumná šetření prováděná v rámci těchto diplomových prací se zaměřují na zjištění znalostí v oblasti dopravní výchovy žáků prvního stupně, případně se zabývají tvorbou projektů pro výuku dopravní výchovy. Zajímavý výzkum ve své diplomové práci z roku 2011 s názvem Dopravní výchova na základních školách provedla Petra Smítalová, absolventka Univerzity Palackého v Olomouci. V rámci výzkumného šetření porovnávala úroveň znalostí žáků 3. a 5. ročníku dvou základních škol, přičemž žáci jedné základní školy navštěvují ve školní družině kroužek

dopravní výchovy. Formulovaná hypotéza, že tito žáci budou v testu dosahovat lepších výsledků, se však nepotvrdila (Smítalová, 2011).

Ladislav Petráš z Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně se ve své bakalářské práci Dopravní výchova ve střediscích volného času v Přerově zaměřil na dopravní výchovu jako volnočasovou aktivitu, která může vhodně doplňovat výuku dopravní výchovy ve školách. Ve své práci navrhuje realizaci dopravního tábora pro děti a mládež a zkoumá, zda děti i jejich rodiče budou mít o tento typ tábora ve městě Přerově zájem. Výzkumné soubory tedy byly dva, děti a mládež a rodiče dětí a mládeže, kteří v době realizace výzkumu žili v Přerově. První výzkumný soubor obsahoval 103 respondentů. Většina dětí (82 %) považuje dopravní situaci v Přerově za špatnou, zároveň 52 % dětí uvedlo, že se neúčastní žádné formy dopravní výchovy. Zájem o rozšíření dopravní výchovy ve městě formou dopravního tábora vyjádřilo 69 % respondentů. Druhou výzkumnou skupinu tvořili rodiče dětí a mládeže žijící v Přerově, jichž bylo celkem 104. Velká část respondentů (76 %) uvedla, že dopravní situaci ve městě vnímají jako špatnou. Úroveň dopravní výchovy v Přerově požaduje 80 % z dotázaných za nedostačující. Respondenti se rovněž vyjádřili k realizaci dopravního tábora a 92 % z nich by tábor s tímto zaměřením ve městě uvítalo (Petráš, 2015).

Tato práce se svým zaměřením už více blíží volnočasovému pojetí dopravní výchovy, neboť středisko volného času je stejně jako školní družina školským zařízením pro zájmové vzdělávání.

6 Výzkumné šetření

V empirické části diplomové práce se věnujeme výzkumnému šetření dopravní výchovy v prostředí školní družiny. Výzkumné šetření je realizované pomocí kvantitativního výzkumu.

Kapitola je rozdělena do několika podkapitol, ve kterých nejdříve popíšeme výzkumné šetření a stanovíme jeho cíle. Dále jsou stanoveny výzkumné problémy, které jsou rozděleny na deskriptivní a relační. K relačním výzkumným problémům jsme formulovali věcné hypotézy. Následně popisujeme metodu výzkumného šetření, kterou jsme použili při sběru dat a rovněž charakterizujeme respondenty. Na konci kapitoly analyzujeme získaná data, provedeme ověření hypotéz a v závěru zhodnotíme výzkumné šetření společně s diskuzí.

6.1 Popis a cíle výzkumného šetření

Při kvantitativním výzkumu jsme použili dotazník, který byl distribuován on-line formou přímým oslovením respondentů prostřednictvím jejich pracovních e-mailových adres. Chráska (2016, s. 11) vymezuje kvantitativně orientovaný výzkum v pedagogice jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.*“

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda vychovatelé školních družin realizují výuku dopravní výchovy v rámci svého výchovně vzdělávacího působení.

Hlavní cíl je tedy formulován následovně: Cílem výzkumného šetření je analyzovat výuku dopravní výchovy v prostředí školní družiny.

K hlavnímu cíli jsme formulovali tři dílčí cíle:

1. Zjistit, zda profesně starší vychovatelé zařazují dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky.
2. Zjistit, zda jsou školní družiny, které mají dopravní výchovu jako součást ŠVP, vybavené pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy.
3. Zjistit, zda má dosažené vzdělání u vychovatele vliv na účast v kurzech zaměřených na dopravní výchovu.

6.2 Výzkumné problémy a hypotézy výzkumného šetření

Podle výše formulovaných cílů jsme stanovili výzkumné problémy. Výzkumné problémy patří mezi hlavní body při plánování výzkumu a jsou formulovány v tázací větě (Skutil a kol., 2011). Gavora (2000) rozlišuje tři typy výzkumných problémů: deskriptivní (popisné), relační (vztahové) a kauzální. V našem výzkumném šetření jsme formulovali šest problémů deskriptivních a tři problémy relační.

Deskriptivní problémy výzkumného šetření byly formulovány následovně:

1. Jaké procento vychovatelů mužů působí ve školní družině?
2. Jaké je věkové složení vychovatelů školní družiny?
3. Podílejí se vychovatelé na tvorbě ŠVP ŠD?
4. Jsou v obcích zřízena dopravní hřiště?
5. Využívají vychovatelé dopravní hřiště v obcích?
6. Jak se žáci zapojují do výuky dopravní výchovy?

Relační problémy výzkumného šetření jsme stanovili tyto:

1. Jaký je rozdíl v zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky u profesně mladších a starších vychovatelů?
2. Jaký je rozdíl ve vybavenosti pomůckami pro dopravní výchovu u školních družin, které mají dopravní výchovu zařazenou v ŠVP a u školních družin, které dopravní výchovu v ŠVP zařazenou nemají?
3. Jaký je rozdíl v účasti na kurzech s dopravní tematikou u vychovatelů se středním a vyšším vzděláním?

Následně jsme ke každému relačnímu problému formulovali věcnou hypotézu podle tří základních požadavků, které někdy bývají označovány jako zlatá pravidla hypotézy. Hypotéza je tvrzení vyjádřené oznamovací větou, vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými a musí být možné ji empiricky ověřovat (Gavora, 2000). Věcné hypotézy stanovujeme na začátku výzkumu a nelze je statisticky ověřovat. Proto je nutné ke každé věcné hypotéze vymezit

statistické hypotézy, nulovou a alternativní (Chráska, 2016). Tyto hypotézy jsou uvedeny a ověřovány v podkapitole věnované důkazu hypotéz.

Věcné hypotézy byly formulovány v tomto znění:

H1: Profesně starší vychovatelé nezařazují dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky.

H2: Vybavenost pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy je vyšší u školních družin, které mají dopravní výchovu zařazenou v ŠVP.

H3: Vychovatelé s vyšším vzděláním (VOŠ, VŠ) se častěji vzdělávají v kurzech zaměřených na dopravní výchovu.

6.3 Metoda výzkumného šetření

Pro realizaci kvantitativně orientovaného výzkumného šetření jsme použili dotazníkovou techniku sběru dat. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazené a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráska, 2016, s. 158). Dotazník patří k nejpoužívanějším metodám zjišťování údajů a slouží k získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Je nástrojem ekonomickým, protože umožňuje v krátkém čase získat velké množství informací (Gavora, 2000).

Ke sběru údajů jsme použili nestandardizovaný anonymní dotazník, který obsahuje 12 otázek. Otázky v dotazníku se dělí podle stupně otevřenosti na uzavřené, polouzavřené a otevřené. V dotazníku jsme použili jedenáct otázek uzavřených, které předem nabízejí odpovědi, a jednu otázku otevřenou, kde respondenti uváděli svůj věk.

Jednotlivé otázky v dotazníku by měly být formulovány co nejstručněji, měly by být respondentům jasné a srozumitelné. Zároveň otázky v dotazníku nesmějí být sugestivní, tedy formulovány tak, že již respondentům napovídají, jak mají být zodpovězeny. Dotazník by neměl být příliš rozsáhlý, příliš dlouhé a náročné dotazníky snižují ochotu spolupráce respondentů. Doporučené je rovněž řadit nejdůležitější otázky do střední části dotazníku (Chráska, 2016).

Dotazník byl sestaven a zpracován elektronicky v aplikaci Google Forms. Takto vytvořený dotazník jsme vytisknuli a v rámci předvýzkumu jsme jej vyzkoušeli na vzorku respondentů, což ve své publikaci doporučuje Chráska (2016). Pět vychovatelek školní družiny vyplňovalo tištěný dotazník, čímž jsme zjišťovali, zda všem otázkám v dotazníku porozuměly. Na základě tohoto předvýzkumu jsme upravili otázku č. 12, kde jsme přidali možnost odpovědi: „*Dopravní výchovu nerealizují*“, která v první verzi dotazníku nebyla uvedena.

Upravený dotazník jsme distribuovali elektronickou poštou na e-mailové adresy vychovatelů školních družin. Sběr dat probíhal v období od 28. ledna 2022 do 1. března 2022. U anonymních dotazníků rozesílaných poštou je poměrně malá návratnost, která se udává zhruba v intervalu od 30 % do 60 %. Chráska (2016, s. 169) uvádí, že „*u dotazníků rozesílaných poštou je třeba rozesílat alespoň dvojnásobek dotazníků ve srovnání s požadovaným rozsahem výběru.*“ Rozeslali jsme celkem 432 dotazníků, vrátilo se nám 168 dotazníků, návratnost tedy byla 39 %.

6.4 Charakteristika respondentů

Výzkumného šetření se zúčastnili vychovatelé školních družin, kteří byli osloveni prostřednictvím on-line dotazníku, který jsme zaslali na jejich pracovní e-mailové adresy. Základní školy, respektive školní družiny, které při těchto školách působí, jsme vybírali náhodně tak, aby byly zastoupeny školní družiny ze všech částí České republiky. Některé základní školy neměly na svých webových stránkách uvedeny e-mailové kontakty na své zaměstnance.

Při výběru respondentů jsme nerozlišovali, zda se jedná o vedoucího vychovatele, ani zda vychovatel zároveň pracuje na pozici asistenta pedagoga. Podstatné bylo, že u jména zaměstnance bylo uvedeno, že pracuje jako vychovatel školní družiny. Na malých základních školách jsme několikrát narazili i na učitelku 1. stupně ZŠ, která zároveň v odpoledních hodinách působila jako vychovatelka ve školní družině.

6.5 Analýza získaných dat

Tato podkapitola se věnuje analýze získaných dat, která byla zpracována v programu Excel a následně prezentována prostřednictvím tabulek s grafů. Nejprve provedeme analýzu deskriptivní, ve které zodpovíme deskriptivní výzkumné problémy a v následující podkapitole se zaměříme na analýzu relačních výzkumných problémů a ověření námi formulovaných hypotéz.

Deskriptivní problém č. 1

Jaké procento vychovatelů mužů působí ve školní družině?

V rámci první otázky dotazníku jsme se zajímali o pohlaví respondentů. Vzhledem k tomu, že v českém školství působí obecně více žen než mužů, předpokládali jsme, že i ve školních družinách bude zastoupení žen výrazně vyšší. Z grafu č. 1 i z tabulky č. 1 je zřejmé, že z celkového počtu 168 respondentů jsou ženy zastoupeny v 97 %, tedy 163 respondentů, zatímco muži jsou zastoupeni ve 3 %, což představuje 5 respondentů.



Graf č. 1: Pohlaví respondentů (zdroj: vlastní zpracování)

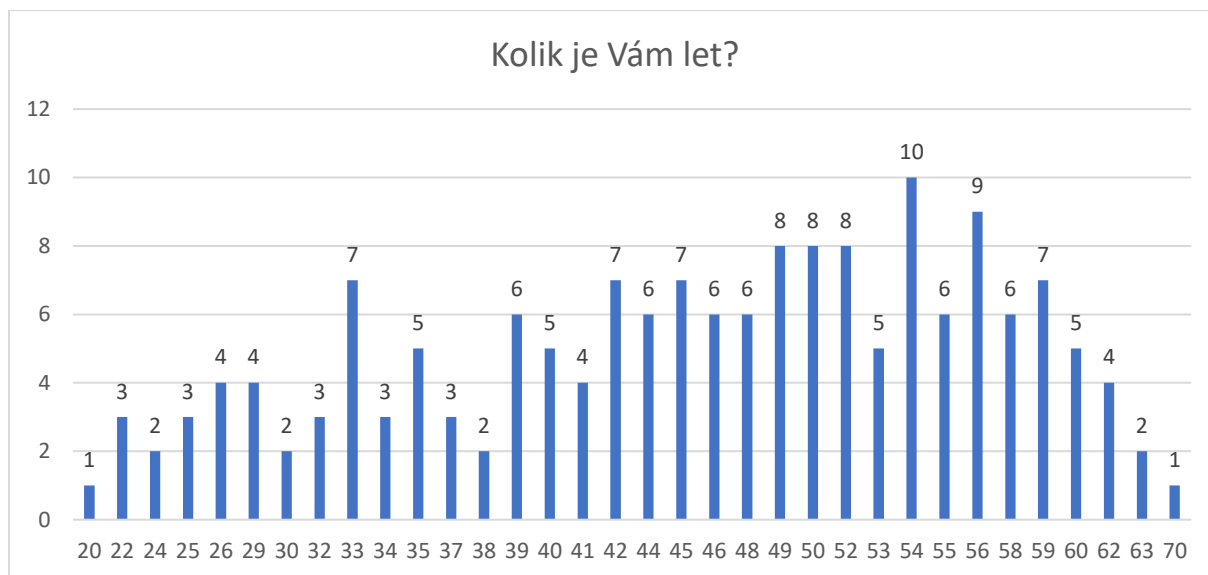
	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
žena	163	97 %
muž	5	3 %
celkem	168	100 %

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů (zdroj: vlastní zpracování)

Deskriptivní problém č. 2

Jaké je věkové složení vychovatelů školní družiny?

Druhou otázkou jsme zjišťovali věkové složení vychovatelů školních družin. Otázka byla otevřená, respondenti tedy uváděli cifrou svůj věk. Věkový rozptyl byl 50 let, kdy nejmladší respondent uvedl věk 20 let, nejstarší respondent byl ve věku 70 let. Nejvíce respondentů bylo zastoupeno ve věku 54 let a to deset a ve věku 56 let, kde jich bylo devět.



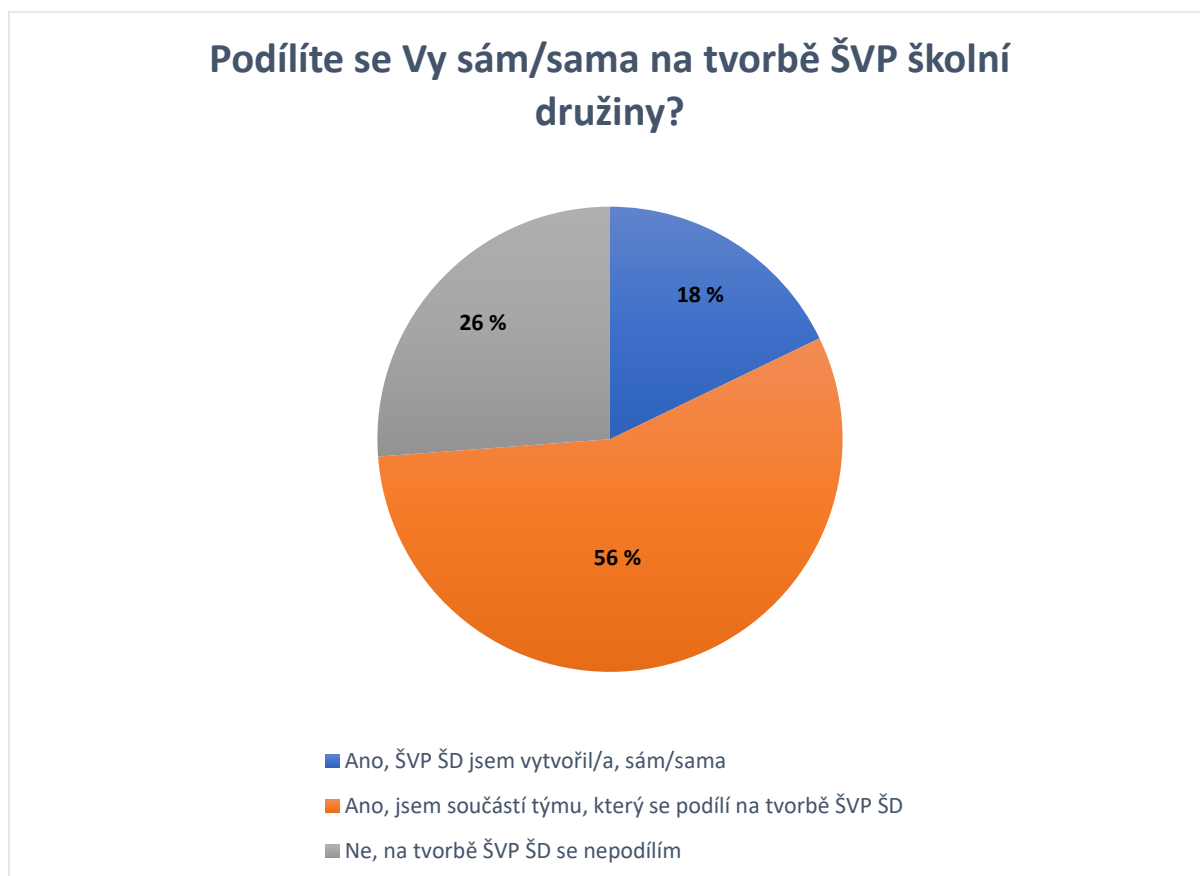
Graf č. 2: Věkové složení vychovatelů školní družiny (zdroj: vlastní zpracování)

Deskriptivní problém č. 3

Podílejí se vychovatelé na tvorbě ŠVP ŠD?

Třetí deskriptivní problém se zabývá podílením se na tvorbě ŠVP školní družiny. Odpovědi jsme získali v rámci páté otázky dotazníku, kde respondenti vybírali ze tří možných odpovědí. Nejvíce respondentů, 56 %, odpovědělo, že se na tvorbě ŠVP ŠD podílejí jako součást týmu. Odpověď „ne, na tvorbě ŠVP ŠD se nepodílím“ zvolilo 26 % dotazovaných. Nejmenší skupinu respondentů (18 %) představují ti, kteří ŠVP ŠD vytvořili sami.

Výsledky se shodují s doporučením, podle kterého se na tvorbě ŠVP ŠD mají podílet všichni vychovatelé, ideálně i ve spolupráci s učiteli 1. stupně ZŠ, jak doporučuje například Hájek (2007).



Graf č. 3: Podílení se na tvorbě ŠVP ŠD (zdroj: vlastní zpracování)

	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
ano, ŠVP ŠD jsem vytvořil/a, sám/sama	30	18 %
ano, jsem součástí týmu, který se podílí na tvorbě ŠVP ŠD	94	56 %
ne, na tvorbě ŠVP ŠD se nepodílím	44	26 %
celkem	168	100 %

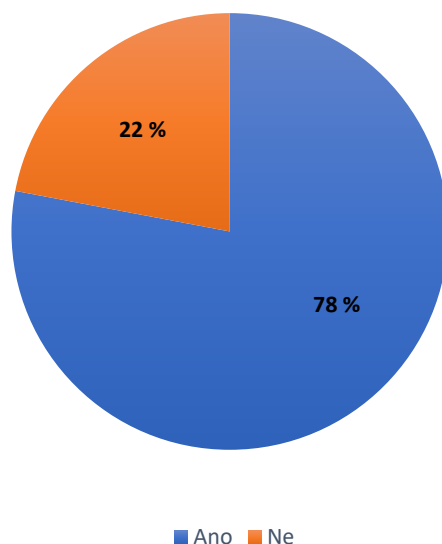
Tabulka č. 2: Podílení se na tvorbě ŠVP ŠD (zdroj: vlastní zpracování)

Deskriptivní problém č. 4

Jsou v obcích zřízena dopravní hřiště?

Devátá otázka dotazníku zjišťovala výskyt dopravních hřišť nebo středisek volného času s dopravním hřištěm v obcích, ve kterých se nachází družina oslovených respondentů. Ti mohli volit pouze z odpovědí ano nebo ne, přičemž 78 % respondentů uvedlo kladnou odpověď. Pouze 22 % respondentů uvedlo, že se v obci nenachází dopravní hřiště ani středisko volného času s dopravním hřištěm. Výsledek koresponduje s informacemi BESIPU (2022), který uvádí, že Česká republika má jednu z nejrozvinutějších sítí dopravních hřišť v Evropě.

Je v obci, kde se nachází vaše školní družina, dopravní hřiště nebo Středisko volného času s dopravním hřištěm?



Graf č. 4: Výskyt dopravních hřišť v obcích (zdroj: vlastní zpracování)

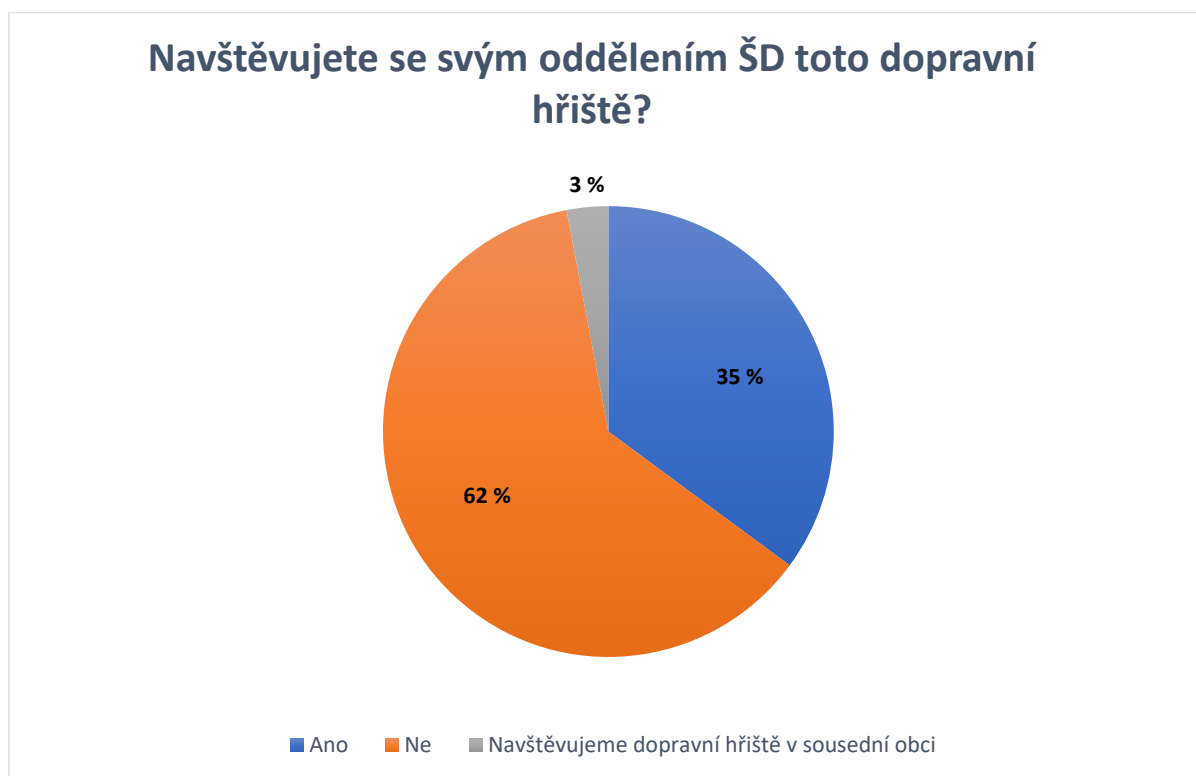
	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
ano	131	78 %
ne	37	22 %
celkem	168	100 %

Tabulka č. 3: Výskyt dopravních hřišť v obcích (zdroj: vlastní zpracování)

Deskriptivní problém č. 5

Využívají vychovatelé dopravní hřiště v obcích?

Desátá otázka v dotazníku byla zaměřena na zjištění, zda vychovatelé školních družin navštěvují dopravní hřiště v obcích. Z uvedených odpovědí respondentů vyplývá, že velká část z nich, přesněji 62 %, dopravní hřiště v obci se školní družinou nenavštěvují. Odpověď ano zvolilo 35 % respondentů a 3 % z dotazovaných (tj. 5 respondentů) uvedlo, že navštěvují dopravní hřiště v sousední obci.



Graf č. 5: *Návštěvnost dopravních hřišť v obcích (zdroj: vlastní zpracování)*

	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
ano	59	35 %
ne	104	62 %
navštěvujeme dopravní hřiště v sousední obci	5	3 %
celkem	168	100 %

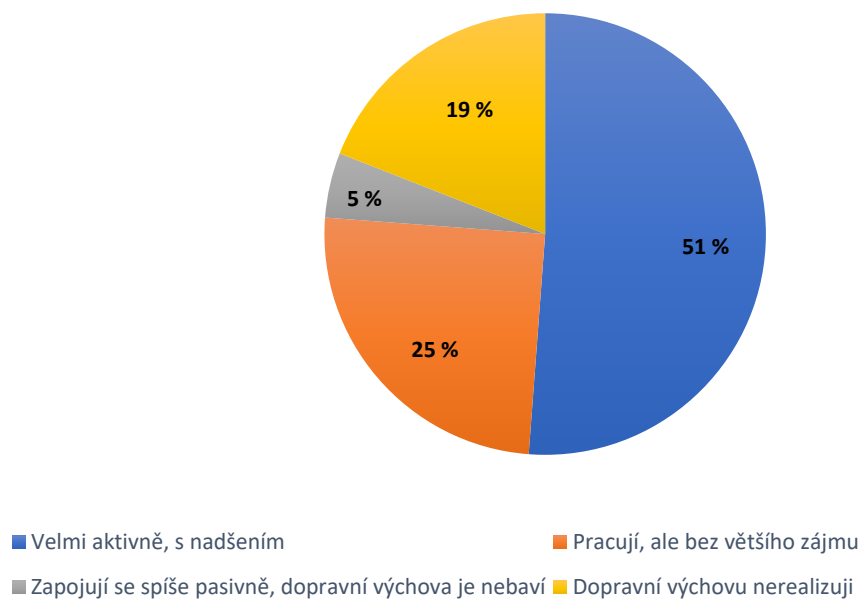
Tabulka č. 4: *Návštěvnost dopravních hřišť v obcích (zdroj: vlastní zpracování)*

Deskriptivní problém č. 6

Jak se žáci zapojují do výuky dopravní výchovy?

Poslední dvanáctou otázkou dotazníku jsme zjišťovali, jak se žáci zapojují do výuky dopravní výchovy ve školní družině. V rámci předvýzkumu jsme v dotazníku doplňovali možnost odpovědět „*dopravní výchovu nerealizují*“, což uvedlo 19 %, tedy 32 respondentů. Nadpoloviční většina respondentů (51 %) uvedla, že se žáci do výuky dopravní výchovy zapojují velmi aktivně, s nadšením. Čtvrtina z oslovených respondentů (25 %) uvedla, že žáci v rámci výuky dopravní výchovy pracují, ale bez většího zájmu a nejmenší skupinu respondentů (5 %) tvoří ti, kteří uvedli, že jejich žáky dopravní výchova nebaví a tudíž se zapojují spíše pasivně.

Pokud realizujete výuku dopravní výchovy, jak se žáci do těchto aktivit zapojují?



Graf č. 6: Zapojení žáků do výuky dopravní výchovy (zdroj: vlastní zpracování)

	ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST
velmi aktivně, s nadšením	86	51 %
pracují, ale bez většího zájmu	42	25 %
zapojují se spíše pasivně, dopravní výchova je nebaví	8	5 %
dopravní výchovu nerealizují	32	19 %
celkem	168	100 %

Tabulka č. 5: Zapojení žáků do výuky dopravní výchovy (zdroj: vlastní zpracování)

6.6 Důkazy hypotéz

V následující podkapitole se budeme věnovat relační analýze, kterou provedeme důkazy hypotéz. Hypotézy jsme formulovali k relačním výzkumným problémům v podkapitole 6.2. Tyto hypotézy byly formulovány jako věcné hypotézy. Aby bylo možné věcné hypotézy statisticky ověřovat, je nutné je převést na hypotézy statistické. Chráska (2016, s. 62) uvádí, že „*statistickou hypotézu neověřujeme přímo (samu o sobě), nýbrž vždy proti nějakému jinému tvrzení, obvykle proti tzv. nulové hypotéze.*“ Stanovíme tedy statistickou hypotézu nulovou (H_0) a statistickou hypotézu alternativní (H_A), které budeme vzájemně ověřovat a rozhodovat, zda věcnou hypotézu můžeme přijmout nebo odmítnout.

Pro ověření hypotéz jsme použili metodu test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Podle Chrásky (2016) je čtyřpolní tabulka zvláštním typem kontingenční tabulky a používáme ji tehdy, když jevy, které ověřujeme nabývají pouze dvou alternativních kvalit. Čtyřpolní tabulka má jeden stupeň volnosti a zvolenou hladinou významnosti je 0,01. Vypočítanou hodnotu testového kritéria χ^2 budeme tedy srovnávat s kritickou hodnotou pro jeden stupeň volnosti a zvolenou hladinou významnosti 0,01, která je ve statistických tabulkách $\chi^2_{(0,01)(1)} = 6,635$.

Pro výpočet hypotéz jsme použili vzorec, do kterého jsme dosazovali hodnoty ze čtyřpolní tabulky vztahující se k jednotlivým hypotézám.

$$\chi^2 = n \cdot \frac{(a d - b c)^2}{(a + b) \cdot (a + c) \cdot (b + d) \cdot (c + d)}$$

	a	$non\ a$	
β	a	b	$a + b$
$non\ \beta$	c	d	$c + d$
	$a + c$	$b + d$	

Tabulka č. 6: Schéma čtyřpolní tabulky (zdroj: Chráska, 2016, s. 77)

Relační problém č. 1

Jaký je rozdíl v zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky u profesně mladších a starších vychovatelů?

První relační problém výzkumného šetření se zaměřuje na zjištění, zda profesně mladší vychovatelé častěji zařazují dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky ve školní družině. Předpokládáme, že profesně starší vychovatelé budou v této souvislosti méně aktivní než jejich profesně mladší kolegové.

Věcná hypotéza č. 1:

H: Profesně starší vychovatelé nezařazují dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : Zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky se neliší u profesně starších a mladších vychovatelů.

Alternativní hypotéza H_A : Zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky se liší u profesně starších a mladších vychovatelů.

Pro ověření stanovené hypotézy jsme získali data z odpovědí na otázky č. 4 a 7 dotazníku, která jsme následně dosadili do čtyřpolní tabulky. Profesně mladší vychovatele jsme určili do 26 let praxe ve školní družině, profesně starší vychovatelé jsou s praxí nad 26 let. Sloupce ANO a NE znázorňují odpovědi na otázku, zda vychovatelé zařazují výuku dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky.

	ANO	NE	Σ
profesně mladší vychovatelé	83	21	104
profesně starší vychovatelé	57	7	64
Σ	140	28	168

Tabulka č. 7: Čtyřpolní tabulka k testování 1. hypotézy (zdroj: vlastní zpracování)

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 2,44$.

Hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, která je pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti $\chi^2_{(0,01)}(1) = 6,635$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu H_0** . Zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky se neliší u profesně starších a mladších vychovatelů.

Na základě testování 1. hypotézy musíme konstatovat, že věcná hypotéza nebyla potvrzena. Délka profesní praxe vychovatelů nemá vliv na zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky.

Relační problém č. 2

Jaký je rozdíl ve vybavenosti pomůckami pro dopravní výchovu u školních družin, které mají dopravní výchovu zařazenou v ŠVP a u školních družin, které dopravní výchovu v ŠVP zařazenou nemají?

Druhým relačním problémem se pokoušíme zjistit, zda školní družiny, které mají dopravní výchovu zařazenou ve svém ŠVP jsou rovněž i dostatečně vybavené pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy.

Věcná hypotéza č. 2:

Vybavenost pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy je vyšší u školních družin, které mají dopravní výchovu zařazenou v ŠVP.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : Vybavenost pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy se neliší v závislosti zařazení dopravní výchovy do ŠVP školní družiny.

Alternativní hypotéza H_A : Vybavenost pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy se liší v závislosti zařazení dopravní výchovy do ŠVP školní družiny.

Otázkami č. 6 a 11 v dotazníku jsme získali data pro ověření druhé hypotézy. Tato data jsme dosadili do čtyřpolní tabulky.

	pomůcky ANO	pomůcky NE	Σ
dopravní výchova součástí ŠVP	84	33	117
dopravní výchova není součástí ŠVP	14	37	51
Σ	98	70	168

Tabulka č. 8: Čtyřpolní tabulka k testování 2. hypotézy (zdroj: vlastní zpracování)

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 28,73$.

Hodnota testového kritéria je vyšší než kritická hodnota, která je pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti $\chi^2_{(0,01)}(1) = 6,635$, proto **odmítáme nulovou hypotézu H_0 a přijímáme hypotézu alternativní H_A** . Vybavenost pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy se liší v závislosti zařazení dopravní výchovy do ŠVP školní družiny.

Testováním 2. hypotézy jsme dospěli k závěru, že věcná hypotéza byla potvrzena. Školní družiny, které mají dopravní výchovu zařazenou ve svém ŠVP jsou lépe vybaveny pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy.

Relační problém č. 3

Jaký je rozdíl v účasti na kurzech s dopravní tematikou u vychovatelů se středním a vyšším vzděláním?

Třetím relačním problémem chceme zjistit, zda dosažené vzdělání vychovatelů má vliv na jejich účasti na kurzech s dopravní tematikou. Předpokládáme, že vychovatelé s vyšším vzděláním, tedy VOŠ nebo VŠ, se častěji účastní dalšího vzdělávání v tomto oboru.

Věcná hypotéza č. 3:

Vychovatelé s vyšším vzděláním (VOŠ, VŠ) se častěji vzdělávají v kurzech zaměřených na dopravní výchovu.

Statistické hypotézy:

Nulová hypotéza H_0 : Účast na vzdělávacích kurzech s dopravní tematikou se neliší u vychovatelů se středním a vyšším vzděláním.

Alternativní hypotéza H_A : Účast na vzdělávacích kurzech s dopravní tematikou se liší u vychovatelů se středním a vyšším vzděláním.

Data pro ověření třetí hypotézy jsme získali z odpovědí na otázky č. 3 a 8 v dotazníku. Vychovatelé, kteří uvedli jako své nejvyšší dosažené vzdělání SŠ, tedy středoškolské, tvoří první skupinu. Do druhé skupiny jsme zařadili vychovatele, kteří jako své nejvyšší dosažené vzdělání uvedli VOŠ, VŠ bakalářské nebo VŠ magisterské.

	DVPP ANO	DVPP NE	Σ
vzdělání SŠ	22	63	85
vzdělání VOŠ, VŠ	25	58	83
Σ	47	121	168

Tabulka č. 9: Čtyřpolní tabulka k testování 3. hypotézy (zdroj: vlastní zpracování)

Vypočítaná hodnota testového kritéria je $\chi^2 = 0,37$.

Hodnota testového kritéria je nižší než kritická hodnota, která je pro hladinu významnosti 0,01 a jeden stupeň volnosti $\chi^2_{(0,01)}(1) = 6,635$, proto **nezamítáme nulovou hypotézu H_0** . Účast na vzdělávacích kurzech s dopravní tematikou se neliší u vychovatelů se středním a vyšším vzděláním.

Na základě testování 3. hypotézy musíme podotknout, že věcná hypotéza byla vyvrácena. Výše dosaženého vzdělání vychovatelů nemá vliv na jejich účasti na dalším vzdělávání v kurzech s dopravní tematikou.

6.7 Zhodnocení a diskuze výsledků

V této podkapitole se budeme věnovat zhodnocení a diskusi výzkumného šetření, které bylo zaměřeno na analyzování výuky dopravní výchovy ve školní družině.

Dotazníkové šetření probíhalo on-line formou, kdy jsme dotazník zaslali na vybrané pracovní e-mailové adresy vychovatelům školních družin. Z celkového počtu 432 dotazníků se nám jich vrátilo 168, což představuje 39 % návratnost. Dotazník byl vytvořen v aplikaci Google Forms a obsahoval celkem 12 otázek, z nichž 11 bylo uzavřených a jedna otázka (č. 2) byla otevřená, kde respondenti uváděli svůj věk. Sběr dat probíhal od 28. ledna 2022 do 1. března 2022, potom byl dotazník uzavřen a nebylo možné jej dále vyplňovat. Pro účely našeho výzkumu jsme stanovili 6 výzkumných problémů deskriptivních a 3 problémy relační. K relačním výzkumným problémům jsme následně formulovali hypotézy, které jsme ověřovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Čtyřpolní tabulku jsme použili z důvodu, že v každé proměnné se jednalo vždy o dvě dimenze.

Prvním dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, zda profesně starší vychovatelé zařazují dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky. Stanovili jsme tedy relační výzkumný problém, ke kterému jsme formulovali hypotézu. Testováním této první hypotézy jsme zjistili, že naše věcná hypotéza nemohla být potvrzena neboť výsledkem testování je nezamítnutí nulové hypotézy, která tvrdí, že zařazování dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky se neliší u profesně starších a mladších vychovatelů. Délka praxe vychovatelů školních družin nemá vliv na to, zda tito vychovatelé zařazují dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky. Náš předpoklad, že profesně starší vychovatelé výuku dopravní výchovy nerealizují byl mylný.

Druhý dílčí cíl výzkumu se zaměřil na zjištění, zda jsou školní družiny, které mají dopravní výchovu jako součást ŠVP, lépe vybavené pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy. Stanovenou hypotézu jsme opět testovali testem nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku a dospěli jsme k závěru, že tuto hypotézu potvrzujeme, neboť jsme díky testování mohli přijmout hypotézu alternativní a zamítnout hypotézu nulovou. Výsledkem je tedy zjištění, že školní družiny, které mají dopravní výchovu zařazenou ve svém ŠVP, jsou lépe vybaveny pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy.

Prostřednictvím třetího dílčího cíle jsme zjišťovali, zda má dosažené vzdělání u vychovatele vliv na účast v kurzech zaměřených na dopravní výchovu. Testováním třetí hypotézy jsme dospěli k potvrzení nulové hypotézy, což vedlo k vyvrácení věcné hypotézy.

Závěrem je tedy zjištění, že dosažené vzdělání vychovatelů nemá vliv na jejich účast na dalším vzdělávání v kurzech s dopravní tematikou.

Ze tří námi stanovených hypotéz se podařilo potvrdit hypotézu druhou, která souvisí a dopravní výchovou zanesenou do ŠVP školní družiny a vybaveností pomůckami pro výuku dopravní výchovy.

Výzkumného šetření se zúčastnilo 168 anonymních respondentů z řad vychovatelů školních družin, z nichž 97 %, tedy 163 respondentů, tvořily ženy a pouhá 3 %, tedy 5 respondentů, představovali muži. Tento výsledek koresponduje s obecně známou feminizací českého školství. Věkové zastoupení respondentů bylo rozmanité, od 20 let až po 70 let, tedy se v tomto případě jedná o pedagogického pracovníka v důchodovém věku.

Dále jsme se zajímali, zda se vychovatelé podílejí na tvorbě ŠVP školní družiny. Ze tří nabízených odpovědí nejvíce respondentů uvedlo, že jsou součástí týmu, který se podílí na tvorbě ŠVP ŠD. Konkrétně se jednalo o 56 % odpovědí, tedy 94 respondentů. Na tvorbě ŠVP ŠD se nepodílí 26 %, tedy 44 respondentů. Nejmenší skupinu představuje 18 %, tedy 30 respondentů, kteří uvedli, že ŠVP ŠD vytvořili sami.

Čtvrtý a pátý deskriptivní problém se zabýval dopravními hřišti. Zjišťovali jsme, zda v obci, kde se nachází daná školní družina je dopravní hřiště nebo středisko volného času s dopravním hřištěm a zda vychovatelé toto dopravní hřiště se svým oddělením ŠD navštěvují. Ze získaných dat je zřejmé, že pokrytí dopravními hřišti je v České republice značné. Více než $\frac{3}{4}$ respondentů, tedy 131, uvedlo, že v obci, kde se nachází školní družina, ve které působí, je dopravní hřiště. Pouze 22 %, tedy 37 respondentů, uvedlo, že v obci dopravní hřiště nemají. Bohužel však tato dopravní hřiště nejsou ze strany vychovatelů školních družin příliš využívána. Celých 63 %, tedy 105 respondentů, uvedlo, že dopravní hřiště v obci nenavštěvují. Kladnou odpověď, tedy navštěvování dopravního hřiště v obci, uvedlo 35 %, což je 58 respondentů. Pouze 3 %, tedy 5 respondentů, uvedlo, že navštěvují dopravní hřiště v jiné obci.

Poslední deskriptivní problém byl zaměřen na zapojení žáků do výuky dopravní výchovy ve školní družině. Velmi aktivně a s nadšením se do výuky dopravní výchovy zapojují žáci podle 51 % respondentů, což představuje 85 odpovědí. Odpověď, že žáci ve výuce dopravní výchovy pracují bez většího zájmu uvedlo 26 %, tedy 43 respondentů. Další volbou byla odpověď, že žáci se zapojují spíše pasivně a dopravní výchova je nebaví, kterou uvedlo 5 %, tedy 8 respondentů. Poslední skupinu 19 %, což představuje 32 respondentů, tvoří ti, kteří dopravní výchovu ve školní družině nerealizují.

Výsledky našeho výzkumu korespondují s Tematickou zprávou České školní inspekce ve školním roce 2018/2019, ve které se uvádí, že většina škol, jejichž součástí je školní družina, realizuje výuku dopravní výchovy v době mimo vyučování. V našem výzkumu uvedlo 83 % respondentů, že výuku dopravní výchovy do výchovně vzdělávací práce s žáky zařazují. Přesto však vybavení pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy ve školní družině není příliš dobré. Z celkového počtu 168 respondentů jich 70, tedy 42 %, uvedlo, že jejich školní družina těmito pomůckami vybavena není.

Závěr

Školní družina poskytuje žákům 1. stupně základní školy smysluplné naplnění volného času po skončení školního vyučování. Zároveň však ve svém výchovně vzdělávacím působení navazuje na školní vyučování a vhodně jej doplňuje nebo rozšiřuje. Jednou z možností je i realizace výuky dopravní výchovy ve školní družině. Cílem této diplomové práce tedy bylo analyzovat výuku dopravní výchovy v prostředí školní družiny. Zajímali jsme se o to, zda školní družiny mají ve svém ŠVP dopravní výchovu zanesenou, zda vychovatelé realizují výuku dopravní výchovy v rámci svého výchovně vzdělávacího působení na žáky a také, zda se vychovatelé v oblasti dopravní výchovy vzdělávají.

Obsah diplomové práce byl členěn na teoretickou a empirickou část. Teoretická část byla rozdělena na čtyři kapitoly, kdy v první kapitole jsme charakterizovali žáka mladšího školního věku a to konkrétně jeho tělesný, emoční, kognitivní vývoj a také jeho socializaci. Druhá kapitola se zabývala kurikulárními dokumenty, zejména rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ze kterého vychovatelé školních družin čerpají při tvorbě školního vzdělávacího programu ŠD. Školní družiny jsou školskými zařízeními, které poskytují žákům prvního stupně zájmové vzdělávání. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR pro tato školská zařízení nevydává rámcové vzdělávací programy. Přesto však školní družiny musí mít svůj školní vzdělávací program, který se většinou inspiruje a navazuje na školní vzdělávací program základní školy, při které školní družina působí. Ve třetí kapitole jsme se věnovali školní družině, její činnostem a působením na rozvoj osobnosti vychovávaných žáků. Dále jsme charakterizovali osobnost vychovatele školní družiny, legislativní ukotvení této pracovní pozice a rozsah přímé a nepřímé výchovné činnosti. Čtvrtá kapitola se zabývala dopravní výchovou, nastínili jsme stručně historii dopravní výchovy na našem území a dále jsme se věnovali dítěti v silničním provozu, definovali jsme cíle dopravní výchovy a popsali dopravní výchovu na 1. stupni základní školy.

Na teoretickou část práce navazovala část empirická, na jejímž začátku jsme v páté kapitole zhodnotili aktuální stav zkoumané problematiky. Šestá kapitola se věnovala výzkumnému šetření, u kterého jsme stanovili cíle, výzkumné problémy a formulovali tři věcné hypotézy. Rovněž jsme popsali metodu výzkumného šetření a charakterizovali respondenty, kterými byli vychovatelé školních družin v České republice. Následovala analýza získaných dat, kdy jsme pomocí grafů a tabulek vyhodnotili deskriptivní výzkumné problémy a v následující podkapitole jsme se pokusili statisticky ověřit stanovené hypotézy pomocí testu

nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Testováním hypotéz se nám podařilo první a třetí věcnou hypotézu vyvrátit a potvrdili jsme hypotézu druhou, tedy že vybavenost pomůckami pro realizaci výuky dopravní výchovy je vyšší u školních družin, které mají dopravní výchovu zařazenou v ŠVP ŠD. V závěru kapitoly jsme zhodnotili výsledky výzkumného šetření.

Diplomová práce se zabývala stále aktuálním tématem dopravní výchovy. Dopravní situace se každým rokem zhoršuje, zároveň byli žáci od března 2020 vlivem pandemie Covid-19 vyučováni v on-line prostředí a tudíž se méně pohybovali v silničním provozu. Je zřejmé, že jejich správné návyky v dopravních situacích se neupevňovaly a neprohlubovaly jako před rokem 2020. V rámci školního vzdělávání nemá dopravní výchova takový prostor, jaký by si zajisté zasloužila, neboť životy a zdraví našich dětí jsou to nejdůležitější, co máme. Školní družiny představují významnou součást vzdělávacího systému, kde se může výuka dopravní výchovy realizovat a navázat tak na znalosti a dovednosti získané v rámci školní výuky. Cílem diplomové práce však nebylo zjišťovat úroveň dopravních znalostí žáků 1. stupně ZŠ, ale chtěli jsme získat informace od pedagogických pracovníků, tedy vychovatelů školních družin, kteří mohou v rámci svého výchovně vzdělávacího působení na žáky realizovat výuku dopravní výchovy a přispět tak k větší bezpečnosti svých žáků. Ačkoliv má velká část školních družin ve svých školních vzdělávacích programech dopravní výchovu zanesenou, jistě by bylo vhodné tuto výuku zintenzivnit a například i více využívat dětská dopravní hřiště pro praktický nácvik dovedností dětí v silničním provozu.

Seznam použité literatury a zdrojů

BALKOVÁ, Krista, 2006. *Náměty pro školní družinu: deset projektů s konkrétními činnostmi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7367-064.

BENDL, Stanislav a kol., 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4248-9.

BESIP, 2022. *Dětská dopravní hřiště* [online]. [cit. 20. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.ibesip.cz/Tematicke-stranky/Dopravni-vychova-deti/Detska-dopravni-hriste>

BESIP, 2022. *Metodika dopravní výchovy pro družiny a jiné mimoškolní zařízení* [online]. [cit. 20. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.ibesip.cz/Tematicke-stranky/Dopravni-vychova-deti/Zaci-zakladnich-skol/Methodika-dopravni-vychovy-pro-druziny-a-jina-mimos>

BESIP, 2022. *Statistiky nehodovosti v České republice* [online]. [cit. 14. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.ibesip.cz/getattachment/0a68bca3-c36c-40f6-9350-669f71d5a23d/attachment.aspx>

Centrum dopravního výzkumu. 2022. *Milióny dětí přišly o výukubezpečnosti silničního provozu během pandemie* [online]. [cit. 27. 2. 2022]. Dostupné z: <https://www.cdv.cz/tisk/miliony-deti-prisly-o-vyuku-bezpecnosti-silnicniho-provozu-behem-pandemie/>

ČAČKA, Otto, 1994. *Psychologie dítěte*. Tišnov: Sursum. ISBN 80-85799-03-0.

Česká školní inspekce, 2019. *Dopravní výchova na základních školách ve školním roce 2018/2019*. In: *Tematická zpráva* [online]. [cit. 14. 3. 2022]. Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/TZ_dopravni_vychova_2018-2019.pdf

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

HÁJEK, Bedřich a kol., 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-233-1.

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

HEINRICHOVÁ, Jitka, 2009. Dopravní výchova – aktivní prevence. In: STOJAN, Mojmir et al. *Škola a zdraví 21 : aktuální otázky dopravní výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-5125-6.

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

HOFBAUER, Břetislav, 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna, 2009. *Zájmová činnost ve školní družině*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-586-8.

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

JUNGWIRTHOVÁ, Iva, 2013. *Mezi školkou a pubertou: výchova školáka*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0473-2.

KRATOCHVÍLOVÁ, Emília, 2004. *Pedagogika voľného času: výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Vyd. 1. Bratislava: Vydavateľstvo UK. ISBN 80-223-1930-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-1284-0.

LÍMOVÁ, Lucie, 2006. *Teorie dopravní výchovy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1157-0.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-085-5.

McLEOD, S. A., 2018. Concrete operational stage. In: *Simply Psychology* [online]. [cit. 20. 7. 2021]. Dostupné z: <https://www.simplypsychology.org/concrete-operational.html>

MŠMT ČR, 2021. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, změny, 2021, In: *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. [cit. 15. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54865/>

NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.

NAKONEČNÝ, Milan, 2003. *Úvod do psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia. ISBN 80-200-0993-0.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. [online]. [cit. 29. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina a kolektiv, 1999. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-295-5.

PETRÁŠ, Ladislav, 2015. *Dopravní výchova ve střediscích volného času v Přerově* [online]. Zlín [cit. 14. 3. 2022]. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií. Dostupné z: <https://theses.cz/id/0mr9p5/>

PROVALILOVÁ, Iva, 2009. Vývoj dopravní výchovy. In: STOJAN, Mojmír et al. *Škola a zdraví 21 : aktuální otázky dopravní výchovy*. Brno: Masarykova Univerzita. ISBN 978-80-210-5125-6.

PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.

ŘÍČAN, Pavel, 2004. *Cesta životem: vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.

SKUTIL, Martin a kol. 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

SMÍTALOVÁ, Petra, 2011. *Dopravní výchova na základních školách* [online]. Olomouc [cit. 14.03.2022]. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://theses.cz/id/1z412t/>

STOJAN, Mojmir, 2007. *Dopravní výchova pro učitele 1. stupně ZŠ*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4251-3.

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

VOTRUBA, Josef, 2001. *Dopravní výchova v rodině*. Vyd. 1. Praha: Fortuna. ISBN 80-7168-790-1.

Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 20. 11. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. [cit. 15. 8. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakony.cz/zakon-SB2004561-63>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online].
[cit. 19. 12. 2021]. Dostupné z: <https://www.zakony.cz/zakony/2004/501/zakon-563-2004-Sb-SB2004563>

Seznam zkratek

ČŠI – Česká školní inspekce

DDH – Dětské dopravní hřiště

EU – Evropská unie

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SŠ – Střední škola

ŠD – Školní družina

ŠVP – Školní vzdělávací program

VOŠ – Vyšší odborní škola

VŠ – Vysoká škola

Seznam obrázků

Obrázek č. 1: Schéma kurikulárních dokumentů

Obrázek č. 2: Příklad SWOT analýzy školní družiny

Obrázek č. 3: Vývoj následků nehod u dětí

Seznam grafů

Graf č. 1: Pohlaví respondentů

Graf č. 2: Věkové složení vychovatelů školní družiny

Graf č. 3: Podílení se na tvorbě ŠVP ŠD

Graf č. 4: Výskyt dopravních hřišť v obcích

Graf č. 5: Návštěvnost dopravních hřišť v obcích

Graf č. 6: Zapojení žáků do výuky dopravní výchovy

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Pohlaví respondentů

Tabulka č. 2: Podílení se na tvorbě ŠVP ŠD

Tabulka č. 3: Výskyt dopravních hřišť v obcích

Tabulka č. 4: Návštěvnost dopravních hřišť v obcích

Tabulka č. 5: Zapojení žáků do výuky dopravní výchovy

Tabulka č. 6: Schéma čtyřpolní tabulky

Tabulka č. 7: Čtyřpolní tabulka k testování 1. hypotézy

Tabulka č. 8: Čtyřpolní tabulka k testování 2. hypotézy

Tabulka č. 9: Čtyřpolní tabulka k testování 3. hypotézy

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník

Příloha č. 1: Dotazník

Dopravní výchova ve školní družině

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku na téma Dopravní výchova ve školní družině, který je součástí mé diplomové práce v oboru Řízení volnočasových aktivit na Univerzitě Palackého v Olomouci. Všechny odpovědi jsou zcela anonymní.
Děkuji za spolupráci
Hana Chlopčíková, vychovatelka školní družiny

1. Jaké je Vaše pohlaví?

- Žena
- Muž

2. Kolik je Vám let?

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- SŠ
- VOŠ
- VŠ bakalářské
- VŠ magisterské

4. Jak dlouho pracujete ve školní družině?

- Do 10 let
- 10 – 26 let
- Více než 26 let

5. Podílíte se Vy sám/sama na tvorbě ŠVP školní družiny?

- Ano, ŠVP ŠD jsem vytvořil/a, sám/sama
- Ano, jsem součástí týmu, který se podílí na tvorbě ŠVP ŠD
- Ne, na tvorbě ŠVP ŠD se nepodílím

6. Je součástí ŠVP školní družiny, ve které působíte, dopravní výchova?

- Ano
- Ne

7. Zařazujete dopravní výchovu do výchovně vzdělávací práce s žáky?

- Ano
- Ne

8. Účastníte se v rámci DVPP seminářů/kurzů zaměřených na dopravní výchovu?

- Ano
- Ne

9. Je v obci, kde se nachází vaše školní družina, dopravní hřiště nebo Středisko volného času s dopravním hřištěm?

- Ano
- Ne

10. Navštěvujete se svým oddělením ŠD toto dopravní hřiště?

Ano

Ne

Navštěvujeme dopravní hřiště v sousední obci

11. Má vaše školní družina pomůcky pro realizaci výuky dopravní výchovy? (např. dopravní značky, pracovní sešity, výuková videa)

Ano

Ne

12. Pokud realizujete výuku dopravní výchovy, jak se žáci do těchto aktivit zapojují?

Velmi aktivně, s nadšením

Pracují, ale bez většího zájmu

Zapojují se spíše pasivně, dopravní výchova je nebaví

Dopravní výchovu nerealizují

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Hana Chlopčíková
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Martina Fasnerová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Dopravní výchova ve školní družině
Název v angličtině:	Traffic education in school club
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na výuku dopravní výchovy ve školní družině. Teoretická část se věnuje charakteristice žáka mladšího školního věku, kurikulárním dokumentům, školní družině a dopravní výchově. Praktická část analyzuje výuku dopravní výchovy ve školní družině prostřednictvím výzkumného šetření mezi vychovateli.
Klíčová slova:	žák, vychovatel, školní družina, školní vzdělávací program (ŠVP), dopravní výchova
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on teaching traffic education in school club. The theoretical part deals with the characteristics of the pupil of younger school age, curricular documents, school group and traffic education. The practical part analyzes the teaching of traffic education in the school club through a research survey among educators.
Klíčová slova v angličtině:	pupil, educator, school club, school training program, traffic education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Dotazník
Rozsah práce:	76 stran
Jazyk práce:	český