

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce



Sociální klima ve školní družině a jeho diagnostika

Vedoucí práce: Mgr. Iva Žlábková

Autor práce: Lucie Neshybová

Studijní obor: Pedagogika volného času

Ročník: třetí

2008

Prohlašuji, že svoji bakalářskou – diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

18. června 2008

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Ivě Žlábkové
za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Obsah

Úvod	6
1 Sociální klima ve školní družině	8
1.1 Sociální klima	8
1.2 Lidské vztahy z pohledu sociální psychologie	9
1.3 Proces socializace z hlediska vývojové psychologie	11
1.4 Sociálně významné rysy osobnosti a interindividuální vztahy	12
1.5 Školní družina, její cíle, poslání a funkce	14
1.5.1 Cíle výchovy ve školní družině	15
1.5.2 Funkce školní družiny	16
1.6 Sociální klima – školní družina v sociálně psychologickém kontextu	17
1.6 Utváření klimatu ve školní družině	22
2 Diagnostika sociálního klimatu ve školní družině	24
2.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika, a její využití	24
2.1 Strategie a postupy pedagogicko-psychologické diagnostiky	26
2.1.1 Metodologická pravidla a jejich hlediska	27
2.2 Metody zaměřené na zkoumání sociálního klimatu ve skupině	28
2.3.1 Sociometrický test	28
2.3.2 Diagnostický dotazník SO-RA-D	29
2.3.3 Dotazník Naše třída – MCI	31
2.4 Doplnující diagnostické metody pro diagnostiku sociálního klimatu	32
2.4.1 Metoda založená na pozorování	32
2.4.2 Metoda založená na rozhovoru	34
2.5 Hlavní směry využití diagnostických závěrů	36
3 Praktická část	38
3.1 Vytvoření dotazníku	38
3.2 Doplnování dotazníků s dětmi	39
3.3 Vyhodnocení dotazníků	40
Závěr	43

Seznam použité literatury	44
Seznam příloh	46
Přílohy	47
Abstrakt	51
Abstract	52

Úvod

K výběru tématu sociální klima ve školní družině mě motivovala souvislá praxe ve školní družině a předmět pedagogická diagnostika. Jelikož mým úkolem v rámci předmětu, který jsem výše zmínila, bylo v rámci praxe vyzkoušet si metodu pedagogické diagnostiky. Má volba diagnostické metody směřovala k dotazníkům, ke kterým jsem nastudovala knihy od Dvořákové – Pedagogicko-psychologická diagnostika, díky níž jsem vytvořila dotazník pro děti ve ŠD. Z důvodu bližšího poznání školní družiny a pedagogicko-psychologické diagnostiky, mě napadlo tyto informace spojit, rozšířit a napsat na toto téma bakalářskou práci. Z odborné literatury jsem nastudovala a vytvořila celou teoretickou část. Praktická část bude vycházet z dotazníků.

Chtěla bych bakalářskou práci rozdělit na tři části, z toho obsah prvních dvou by měl mít asi čtrnáct stránek, třetí část čtyři stránky. Svou práci bych chtěla směřovat na základě knihy Dvořákové pedagogicko-psychologická diagnostika a doplňovat literaturou, která se zabývá mým tématem.

V první části přiblížím problematiku sociálního klimatu, především co tento termín obsahově zahrnuje. Dále objasním tři dimenze skupin v sociálním klimatu, pojmy prostředí, klima, atmosféra a termíny s nimi spojené. První podkapitola je zaměřena na lidské vztahy z pohledu sociální psychologie, kde se dozvíme základní informace o socializačních činitelích, sociálních vztazích i sociální komunikaci. Druhá podkapitola zahrnuje proces socializace z vývojového hlediska, zachycuje socializační vývoj od prenatálního období po dospělost. Sociálně významné rysy osobnosti a interindividuální vztahy budou vysvětleny ve třetí podkapitole. První část obsahuje také informace o školní družině, její cíle, poslání a funkce. Sociální klima – školní družina v sociálně psychologickém kontextu. Tato podkapitola řeší postoj vychovatele k dětem i možnost pozitivního ovlivňování klimatu vychovatelem.

Druhá část práce objasňuje téma pedagogicko-psychologické diagnostiky, co znamená a jak ji můžeme využít. Dále popisuje strategie i postupy pedagogicko-psychologické diagnostiky. Poté už bude následovat diagnostika

sociálně významných rysů osobnosti a interindividuálních vztahů, která se zkoumá pomocí osobnostních dotazníků, testů sociální interakce, testů pro děti a mládež, testů pro zjišťování sociálních rysů a stavů. Další podkapitola se zabývá metodami zaměřenými na zkoumání sociálního klimatu ve skupině, mezi něž patří sociometrický test, diagnostický dotazník SO-RA-D, dotazník MCI a jejich využití. Dalšími diagnostickými metodami, kterými můžeme doplnit diagnostiku sociálního klimatu je pozorování, rozhovor, metody analýzy pedagogické dokumentace, anamnestická a retrospektivní metoda. Hlavní směry využití diagnostických metod zakončují druhou část práce.

Cílem bakalářské práce je zpracovat problematiku sociálního klimatu ve školní družině a její diagnostiky. Cílem praktické části je sestavit diagnostickou metodu – dotazník, aplikovat ho ve školní družině a vyhodnotit. Nástrojem dosažení cíle je diagnostika sociálního klimatu ve školní družině za pomoci dotazníku, který jsem sestavila.

Odborná literatura, z níž jsem především čerpala:

DVOŘÁKOVÁ, M. *pedagogicko-psychologická diagnostika II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2. Z této odborné knihy jsem čerpala nejčastěji, jak v teoretické části, tak při tvoření dotazníků. V první části práce o sociálním klimatu a školní družině měly velkou převahu knihy ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-463-X. a HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*. Praha: portál 2003. ISBN 80-7178-751-5. V druhé části, kde bylo zaměření na pedagogicko-psychologickou diagnostiku, jsem často čerpala z odborné knihy SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogicko-psychologická diagnostika v primární škole I*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci 2003. ISBN 80-244-0568-7.

1 Sociální klima ve školní družině

Je to dlouhodobý jev, který vzniká po vzájemné interakci mezi dětmi a vychovatelem školní družiny navzájem. Patří sem prožívání, vnímání, hodnocení a postoje všech účastníků tohoto zařízení. Sociální klima školní družiny také zahrnuje prostředí i atmosféru družiny. Klima školní družiny ovlivňuje socializaci a vývoje dítěte, které se mohou odrážet v celém jeho životě.¹

1.1 Sociální klima

Sociální klima je jev dlouhodobý, relativně stálý. Vzniká po vzájemných interakcích po několik měsíců či let. Za jeho tvůrce jsou označováni jedinci celé skupiny, menší skupinky i jednotlivci. Každý účastník klima vnímá, prožívá, hodnotí a reaguje na to, co se ve skupině děje.²

Obsahově zahrnuje klima ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů dané skupiny na to, co se ve skupině odehrálo, právě odehrává nebo se bude v budoucnu odehrávat. Důležité je jak aktéři klima vnímají a interpretují sami.

„Náš pohled na toto téma je bližší Platonovovi (1983), který přímo konstatuje, že atmosféra se podobá klimatu, ale odlišuje se od něj menší stabilitou, a proto si jí ne vždy jasně uvědomuje, obdobně charakterizuje i Bublín (1986).“³

Klima vnímáme jako jev sociální, skupinový, který je poután recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a také na ně působí. Klima má tři dimenze skupin. **První je dimenze vztahová**, ta je charakteristická interpersonálními vztahy a kvalitou vzájemných vazeb, mírou kooperace v rovině mezilidských vztahů, přitažlivostí skupiny pro její členy, vzájemnou pomocí a umožněním projevů pocitů a názorů. **Další dimenzi nazýváme dimenzí osobnostních vztahů**. Ta se zabývá tím, co se odehrává uvnitř skupiny. Např. procesy, které se týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst. Možnosti

¹ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 138.

² Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 138-142.

Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 567-568.

³ LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, s. 42.

rozhodovat sám za sebe a konat dle svého uvážení, orientovat se na úkoly, vytvářet možnosti pro diskuzi, přenos informací vně skupiny a toleranci vůči nevhodným projevům člena. **Poslední dimenze se týká udržování a změny systému.** Zde se řeší otázka mechanismů organizace a vedení skupiny, realizovaná systémem a typem kontroly, ke schopnostem členů uskutečnit nové činnosti, přijímat jiné role a schopnosti i ochotě ke změně. Tyto tři dimenze se nachází ve všech skupinách, charakterizující její klima i sociální prostředí.

Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se pouze aspektů sociálně-psychologických. Prostředím se myslí také **aspekty architektonické**, které se zabývají umístěním organizace v obci, architektonickým řešením organizace a jejího okolí či vybavení. Právě architektonické aspekty mohou mít na členy skupiny značný vliv. Také sem patří **aspekty hygienické**. Ty zahrnují osvětlení, větrání, vytápění, akustiku, prašnost, provozní podmínky. Dále bezpečnost a nezávadnost stavebních materiálů či vnitřního vybavení. Nesmíme opomenout ergonomické aspekty, jako je vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně. **Aspekt organizační** řeší provozní situaci, využití prostorů atd. Poslední **aspekt akustický** se zabývá výškou šumu a hluku, dozvuku a podobně.⁴ Termín atmosféra je užšího rozsahu než prostředí. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Jelikož je to jev krátkodobý, situačně podmíněný, může se měnit v průběhu činnosti, jelikož tento jev trvá minuty až hodiny. Atmosféra pozitivní se mění v atmosféru negativní, což nazýváme tzv. kritickým momentem. Atmosféra je proměnlivá, její působení je silně prožíváno, interpersonální působení má emoční náboj, který atmosféra vyvolává.

⁴ Srov. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, s. 36 – 40.
Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 582 – 583.
Srov. DVORÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 138.

1.2 Lidské vztahy z pohledu sociální psychologie

Člověk je často nazýván sociální bytostí, jelikož přichází na svět jako bezmocná a závislá bytost, která v průběhu svého života získává své lidské vlastnosti. Tyto vlastnosti jsou ovlivňovány jeho sociálním prostředím, ve kterém žije. Jeho sociální začlenění je z počátku jednoduché, ale v průběhu života se stává složitějším i v jeho sociálních vztazích a postupně se stává jedinečnou osobností ve skupině či společnosti.

Osobnost člověka je ovlivněna socializačními činiteli, které jsou výrazem nároků nějakého společenství na jeho osobnost. Společensko kulturní systém lze vnímat jako dynamický komplex některých činitelů. K těmto činitelům se řadí sociální hodnoty, normy, přesvědčení a ideologie společnosti. Členové společnosti se s nimi seznamují, do nějaké míry je přijímají či se s nimi přímo ztotožňují.

Dále mezi socializační činitele řadíme mezilidské vztahy. Tím jsou myšleny interakce jedince s jinými jedinci, jeho společnou mezilidskou činnost i sociální komunikaci.⁵ Při socializaci jedince hrají důležitou roli osobnostní činitelé, kteří mají vliv na vztah k jiným lidem či k sobě samému, styl jednání s lidmi, na charakter činností.

Sociální vztah je v sociální psychologii nejdůležitější aspekt života. A co se týče sociokulturního prostředí a vztahů v něm, vzniká sociální vztah skrze sociální interakce. Velmi důležitá součást sociálních vztahů je sociální akt a to při nějakém chování směřovaném na sociální objekt, což ovlivňuje sociální vývoj, vztahy k lidem i jeho sociabilitu.⁶

V sociálních vztazích se neobejdeme bez sociální komunikace neboli výměně informací mezi lidmi. Sociální komunikaci dělíme na slovní (verbální) a mimoslovní sdělování. Za pomoci slovní komunikace sdělujeme svému okolí své zkušenosti, poznatky, vedení nějaké činnosti či směřování jiných lidí. Mimoslovní komunikace, do níž patří mimika, která vyjadřuje např. radost,

⁵Srov. DVORÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 111 – 113.

⁶Srov. tamtéž

smutek, zlost a další. Dále sem patří gesta (souhlas, vyhrožování), oční kontakt, haptika, proxemika a jiné. Neverbální komunikací dáváme najevo své city. Sociální komunikace vzniká mezi matkou a dítětem, v rodině ve škole, při hře a nesčetné spoustě situací.⁷

1.3 Proces socializace z hlediska vývojové psychologie

Pojmem socializace osobnosti vyjadřujeme proces přetváření a vývoj jedince, respektive rozvoj jeho osobnosti vlivem sociálního působení i vlastních činností jedince, které vytvářejí reakci na tyto vlivy. Jedinec se s nimi vyrovnává mění je a zvládá.“ Co socializace znamená pro konstituování člověka v jeho nejzákladnějších druhových charakteristikách nám nejlépe přiblíží obraz dítěte nedotčeného socializací, to znamená vyrůstajícího v extrémní sociální izolaci – mimo kontakty s lidmi, lidskou civilizací a kulturou.“⁸ S takovými případy se setkáváme velmi zřídka a ještě vzácněji se na ně můžeme spolehnout.

Na socializaci jedince má vliv i prenatální období, kdy se jedinec vyvíjí v těle matky. Zkoumání v tomto období je ale velmi obtížné. V posledních měsících intrauterinního období dítě vnímá všemi smysly, je schopno učit se, je v interakci s matkou, jelikož jsou pozorovatelné reakce dítěte na změnu polohy matky, její stres, ale i změnu jejích nálad. Ovlivňuje ho i emocionální reakce matky na jeho pohyby. Její emoce působí na vytváření vzorců zvláštních podnětových situací. Pro sociální rozvoj dítěte má největší vliv interakce před narozením.⁹

V chování novorozence je velmi dobře pozorovatelné rychlé učení novorozenců, jejich způsob přijímání a zpracování získaných informací ze svého okolí. Dobře to můžeme vypořádat, když se dítě vyhýbá nepříjemnému

⁷Srov. ČÁP, Jan., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 57.
Srov. VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. s. 64-66, 85-86.

⁸Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 21.

⁹Srov. DVORÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 114 – 116.
Srov. ČÁP, Jan., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 221 - 224

a vyhledává příjemné. Když se hovoří o novorozenci nemůžeme opomenout ani „protosociální“ chování novorozence. Zde se jedná o citlivou reakci dítěte na lidský hlas, sílu úchopového reflexu při kontaktu s lidským prstem, jeho citlivost na pach matky. Proto je velmi důležitá citlivá reakce matky na chování dítěte. Důležitou roli hrají interakce matky k dítěti. Mezi tyto interakce se řadí vysoké výrazové projevy k dítěti, to je např. zvýšená mimika, blízkost obličeje, hovoří se pomaleji. Počet výrazových projevů by měl být menší a také by měla matka tyto projevy opakovat, aby dítě mělo možnost si začlenit tyto sociální interakce.

Sociální vztahy v prvním roce života. Začínají se utvářet nepřímé první sociální vztahy k jinému jedinci. Období prvního roku života mají dle R. Spitze tři stádia. Jako první se zmiňuje o „preobjektálním“ stadiu (od narození asi do tří měsíců). Znamená, že dítě ještě nemá jasno ve svých vztazích k objektům ve svém okolí, to vysvětluje, proč se jeho chování k věcným objektům příliš neliší od chování k sociálním objektům. Další stádium se nazývá „předběžného objektu“ (od třetího měsíce do šestého až osmého měsíce). Zde můžeme pozorovat počátek smysluplné komunikace. Jako poslední máme stádium „objektu“ (začíná mezi šestým a osmým měsícem). Dítě už pozná známou tvář od cizí a přitom dává najevo své emoce. V tomto období vzniká nezastupitelná role matky v citovém vývoji dítěte.

Sociální vztahy dítěte mezi prvním a třetím rokem. V tomto věku je pouto dítěte k matce ještě silnější a navíc je schopno navazovat diferencované vztahy k otci, starším sourozencům. Na jeho sociální vývoj má vliv utváření sociální role v rodině.¹⁰

Dítě je většinou ve dvou letech schopno navazovat sociální kontakty se svými vrstevníky, podá mu hračku, ale také o ni bojuje. Ve dvou letech je hra spíše ještě paralelní, až kolem třetího roku hra mezi dětmi je společná. V tomto věku se setkáváme u dětí s „dětským vzdorem“, který souvisí se samostatností dítěte.

¹⁰Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 116 – 120.
Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 226 – 238, s. 158.

V předškolním věku probíhá socializace stále zejména prostřednictvím rodiny. Rozvíjí se jeho emoční vztahy k lidem. Přijímá normy, příkazy, zákazy a svou sociální roli.

Při vstupu dítěte do školy se začínají prohlubovat jeho sociální vztahy, nepůsobí na něj pouze rodina, ale také škola a volnočasová zařízení. Dále se vyvíjí jeho morálka. Její vývoj je dobře zpracován v teorii Kohlbergové. Má tři stádia. První stádium nazýváme předkonvenční úroveň, kdy dítě vnímá hodnocení za pomoci odměn a trestů. Druhé stádium se týká konvenční úrovně. Zde se dítě ztotožňuje se společensky uznávanými hodnotami. Poslední stadium se nazývá pojmem postkonvenční úroveň. Dítě vnímá morálku jako formu společenské smlouvy a snaží se chovat dle společenských norem.

Dospělý člověk by měl dosáhnout osobní zralosti. To znamená být schopen vykonat přiměřené množství práce, udržovat dlouhodobé přátelství, nepostrádat sebedůvěru. Nesmí mu chybět ohleduplnost, zajímat se o své blaho, schopnost smysluplného odpočinku, mít zájem o předávání zkušeností a spousta jiných důležitých věcí.¹¹

1.4 Sociálně významné rysy osobnosti a interindividuální vztahy

Osobnost je chápána jako soustava rysů. Rys osobnosti je psychická vlastnost. Ta se promítá v našem chování, jednání a prožívání. Právě skrze tyto rysy můžeme zjistit přesnou charakteristiku sociálnosti a vysvětlit zvláštnosti začleňování jedince do sociálních i interindividuálních vztahů.¹²

Rys osobnosti je psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování a prožívání. Je příznačný pro určitého člověka (odlišuje ho od ostatních lidí) a v průběhu života je poměrně stálý. Rysy osobnosti odpovídají tomu, co se v hovorovém jazyce nazývá „povahové vlastnosti“.¹³

¹¹Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 119 – 120.

Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 226 – 238.

¹² NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*, s. 114.

¹³ ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 91.

Sociální rysy osobnosti většinou nevnímáme samostatně. Je ale nezbytné vnímat je spolu s charakterem interakce s jiným člověkem i k sociálnímu prostředí v němž jedinec žije.

Pojem sociální rysy je vnímán podobně. Jsou jím označovány vlastnosti člověka, které jsou pozorovatelné v interpersonálním chování. Často se užívá Eysenkovy dvojice rysů: extroverze-introverze, stabilita-labilita, dominance-submise. Každý termín vyjadřuje nějakou formu chování, které souvisí s určitým faktorem, za jehož pomoci můžeme člověka charakterizovat.¹⁴

1.5 Školní družina, její cíle, poslání a funkce

Toto výchovné zařízení se nachází většinou v prostorách školy. Školní družina nabízí dětem seznámení se s možnou škálou zájmových činností, s jejich obsahem a formami, v čase kdy jsou rodiče v zaměstnání a to v průběhu roku a dle domluvy i o prázdninách. Navštěvují ji žáci první až páté třídy. Jak už bylo výše uvedeno, školní družina probíhá mimo vyučování, to znamená, že zde nepokračuje školní vzdělávání. Toto zařízení tvoří funkci sociální, děti mají možnost odpočinku i zájmové činnosti. Školní družina je speciální výchovné zařízení a zahrnuje vzdělávací činnosti, které jsou vedeny požadavky a pravidly pedagogiky volného času.¹⁵

Pro správnou funkčnost tohoto zařízení jsou dána pravidla, do kterých patří za prvé **personální** – pedagog (vychovatel) s odborným vzděláním v této oblasti a správným přístupem k dětem i činnosti. Za druhé **materiální** - místnosti s vybavením, tělocvičny, prostor pobytu venku, herny aj. Třetí je **řídící a kontrolní** – zde se obracíme na právní předpisy této činnosti i v ustanoveních vztahujících se k činnosti s dětmi.

Srov. ¹⁴ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 158.

¹⁵ Srov. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, s. 41.

Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 11 - 12.

Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 112.

Školní družiny jsou zřizovány podle zákona č.76/1978 Sb., o předškolních zařízeních o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. Řídí se vyhláškou MŠMT ČR č.87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech.

Družina má několik oddělení po 25 dětech. Někdy může být i o pět dětí víc. Oddělení se sestavují podle toho, jak děti odcházejí domů, na kroužky a dle věku. Děti se musí do družiny přihlásit k pravidelné docházce.

1.5.1 Cíl výchovy ve školní družině

Edukace vede dítě k socializaci. Socializací je myšleno zapojení do společnosti, skupiny, osvojení si normy a hodnoty, naučit se sociálním rolím a důležitým dovednostem a znalostem, což je pro společnost velmi nezbytné. Za všeobecný cíl edukace považujeme „všestranně harmonicky rozvinutého člověka. To platí i pro školní družinu a to skrze výchovu rozumovou, mravní, tělesnou, estetickou a pracovní. Tato výchova by měla reagovat na nástrahy, kterými jsou drogová závislost, nesnášenlivost, agresivita a jiné. Proto je nezbytné výchovu i ve školní družině vnímat jako primární prevenci sociálně patologických jevů.

Preventivní výchovné programy a jejich témata ve školních družinách

Prvním tématem je výchova ke zdravému životnímu stylu, tím se myslí odpovědnost za svou osobu, své zdraví, správné stravovací návyky, správný pitný režim, osobní hygiena, správně rozvržený režim dne, osobní hygiena, posilování tělesné zdatnosti, rozvoj citové stránky osobnosti a spousta důležitých výchovných odpovědností.

Druhým tématem je posilování komunikačních dovedností nebo-li vývoj základních sociálních dovedností. Do těchto dovedností patří např. kultivovaný projev verbální i neverbální, komunikace v různých sociálních prostředích, vývoj slovní zásoby a umění ji správně používat.¹⁶

Třetí tématem je, zvyšování sociálních kompetencí skrze správné postoje, vědomosti a dovednosti v sociálních vztazích, být schopen zodpovědnosti za své

¹⁶ Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 12 – 14.
Srov. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času*, s. 112 – 117.

chování, pravdomlupnost a morální kvality, umět objektivně hodnotit své chování a připouštět si jeho důsledky a další stejně důležité sociální kompetence.

Výchova k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování – zvládnání svých záporných citových reakcí, překonávat stres a těžké životní situace, pěstování autoregulace je **čtvrté téma**.

Páté téma se týká schopnosti nalezení svého místa ve skupině a ve společnosti (objektivně vnímat svoji osobnost, vyhledávání správné sociální skupiny, objektivní hodnocení činnosti každého člena ve skupině).

Poslední, velmi důležité, je **šesté téma**, formování životních postojů. Mezi ně se řadí pěstování vhodných orientací pro společnost, úcta k daným hodnotám, vytváření vlastního sebevědomí a nepodléhání negativním vlivům z okolí.

Za pomoci činnosti a úkolů ve školní družině, se snaží vychovatel, připravit jedince pro život ve společnosti, ve které žije a to žádoucími vědomostmi, dovednostmi, ale i postoji. Výsledky této snahy jsou pro zařízení velmi těžce kontrolovatelné, proto je velmi důležitá prevence. Prevence sociálně patologických jevů ohrožujících děti už ve školní družině, které jsou zařazeny do několika okruhů a v činnosti by se na ně nemělo zapomínat. Do těchto okruhů patří: nikotinismus, alkoholismus i závislost na drogách, delikvence či virtuální drogy (televize, počítač). Nebezpečné je také gamblerství, záškoláctví, šikanování a jiné chování s přítomností agrese, v neposlední řadě sem patří i rasismus a intolerance.

1.5.2 Funkce školní družiny:

„Den dítěte můžeme rozdělit do tří časových úseků: **dobu tzv. pracovní** (tj. doba, kterou dítě stráví ve škole při vyučování a přípravu na vyučování), **dobu mimopracovní** (doba, kterou jedinec potřebuje na regeneraci sil a nezbytné životní úkony – jídlo, spánek, hygiena, ale u dítěte také doba, kdy je objektem sociálních služeb).“¹⁷ Posledním časovým úsekem je doba **tzv. volného času**, tuto oblast můžeme vnímat jako čas, kdy se dítě věnuje činnostem podle vlastní volby.

¹⁷ HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 16.

Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 12 – 14.

Školní družina se podílí na výchově, vzdělání i rekreaci dětí. Svou funkci plní v činnostech odpočinkových, rekreačních, zájmových, a přípravě na vyučování. Skrze odpočinkové činnosti se odstraňuje únava, za pomoci odpočinku na lůžku či klidné námětové a stolní hry.

Rekreační činnost má za úkol regeneraci sil, která probíhá jako aktivní odpočinek s náročnějším pohybem. Je dobré, aby tato činnost probíhala venku., jelikož hry a spontánní činnosti bývají velmi hlučné. Dále máme činnosti zájmové, kdy děti rozvíjí svou seberealizaci, pohybové dovednosti atd. V této činnosti dominuje vlastní tvorba dítěte, která jej uspokojuje a dělá mu radost. Důležitá je také příprava na vyučování, kdy děti vypracovávají domácí úkoly, procvičují učivo pomocí her nebo získávají úplně nové poznatky.

Ve školní družině se setkáváme se spoustou režimových momentů, ať jsou to přechody, převlékání či sebeobslužné činnosti aj. Úkolem vychovatele je tyto činnosti zkrátit, aby děti tyto režimové momenty vnímaly automaticky bez velkého úsilí a stresu.¹⁸

1.6 Sociální klima – školní družina v sociálně psychologickém kontextu

Školní družiny jsou zařízení, která naplní významnou funkci na prvním stupni základní školy. Patří do školského výchovně-vzdělávacího systému a zabezpečují žákům vhodné trávení volného času před i mezi školním vyučováním, v odpoledních hodinách před odchodem domů nebo do zájmových aktivit.¹⁹

Zde se také děti mladšího školního věku mají možnost seznámit se spoustou zájmových aktivit, s jejich obsahem a formami. Na základě nabídky různých aktivit dodávají dětem potřebnou aktivitu, prohlubují jejich školní znalosti, skrze zájmové činnosti rozvíjí osobnost dítěte a zdokonalují jejich

¹⁸ Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 16 – 18.

¹⁹ Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 14 – 15.

sociální kompetence. Školní družina má svoji funkci i v oblasti sociální. „Specifičnost práce ve školní družině umožňuje vychovatelům citlivě a aktuálně reagovat na stavy, nálady i sociální potřeby dětí ve svém oddělení. Program školní družiny koncipovaný bez závazných témat a programů umožňuje, aby vychovatelka s dětmi plánovala a realizovala také činnosti, které děti nejen zaujmou, ale mohou jim i pomoci naplňovat jejich potřeby úspěchu, kladného hodnocení, citové odezvy, poznání atd.“

Školní družina je zvláštním druhem sociální skupiny a řadí se po rodině a školní třídě do významné části sociálního prostředí dítěte. V tomto zařízení se děti učí přebírat svou sociální roli za pomoci her. Cílem hraní rolí je prostřednictvím dítěte změnit jeho chování nebo jeho vlastní postoj. Je velmi důležité osvojit si svoji roli, adaptovat se na prostředí a včleňování do struktury skupinového života, jeho prosazování, emoční prožitky a zkušenosti.

Ve školní družině, jelikož tvoří sociální skupinu, probíhá sociální interakce, sociální percepce a komunikace. Většinová část procesu v tomto zařízení se odehrává skrze sociální interakci, jelikož vychovatel a děti mezi sebou při činnostech vstupují do meziosobních vztahů. Tyto vztahy nám napomáhají k lepší společné činnosti.²⁰

Termín sociální interakce můžeme chápat jako jev, v němž se v průběhu činnosti vytvářejí meziosobní vztahy. Skrze právě tyto vztahy se při činnosti jedinci ovlivňují a působí na sebe. Při mezilidské interakci probíhá mezi jedinci vzájemnost. Vzájemnost znamená, že mezi osobami při interakci dochází k propojování aktů chování i k výměně obsahu.

V sociální interakci nemůžeme opomenout stimulaci. V průběhu interakce vzniká vzájemné podněcování aktivit a chování. Z toho vyplývá, že pokud vztah není stimulován, slábne. Interakce se také vyznačuje tím, že v ní probíhá ovlivňování jedinců navzájem. Účastníci interakce modifikují své chování podle reakcí a vlivů toho druhého.

²⁰Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 120, 130 – 131.
Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 88 – 89.

Sociální percepci vnímáme jako děj, kde vnímá člověk člověka.“ Když se setkáme, tak se uvidíme – vnímání jiných osob je podstatným problémem teorie sociální percepce (sociální vnímání).“²¹ Toto vnímání jedince je děj subjektivní a důležitost klademe na úroveň smyslů jedince. Právě vnímání bývá často složité, kvůli rozporu mezi vnímaným objektem a jeho vnitřním obrazem.

Nesmíme opomenout, že druhý člověk nás může vnímat s očekáváním nějakého chování či vlastnosti, to znamená možnosti ovlivnění emocemi. K dalším nebezpečím se řadí přisuzování osobní charakteristiky, haló-efekt, předsudky apod.

Prostřednictvím komunikace, ať je to verbální, neverbální či grafická, se odehrávají vzájemné kontakty ve skupině. Čeho si všimnout při komunikaci ve školní družině? Komunikace vypovídá o vztazích k druhým i sobě samému, ale je vždy subjektivní. Dále si vychovatel všimá objemu komunikace, kolik času to dítěti zabere. Pozorovat podíl dětí na komunikaci, průběh jejich komunikace, povaha interakce.

Pedagogická komunikace je jeden z typů sociální komunikace. Pedagogická komunikace má většinou určený obsah, sociální role účastníků a komunikační pravidla. Tato komunikace se neodehrává pouze ve škole a školní družině, ale i v rodině, volnočasových či výchovných zařízeních. Má na děti působit intencionálně, kognitivně, motivačně a regulačně.

Když pojmem pedagogickou komunikaci v užším slova smyslu, kde jsou dvě skupiny a to vychovávající a vychovávaný, vychovávající je dospělý s pedagogickou kvalifikací a vychovávaný bývá dítě ve školní družině.²²

1.6.1 Klima ve školní družině a vychovatelovy postoje k dítěti

Společná činnost dětí a vychovatele vytváří přirozené podmínky pro jejich vzájemné působení a také vzájemné ovlivňování. V prostředí, ve kterém probíhá

²¹ NEVŘALA, J. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 11.

²²Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 131 – 133.

Srov. PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*, s. 147.

Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 35.

výchova, se můžeme setkat s více podobami interpersonální interakce např. rodiče s dětmi a pro nás hlavně vychovatel školní družiny s dětmi.

Pedagogická interakce je zajímavá tím, že se dotýká všech účastníků pedagogického procesu. Dominantní roli v této interakci má vychovatel, který má za úkol pozitivně ovlivňovat osobnost dítěte. Vychovatel by měl mít „posazený hlas“, aby zvládl skupinu bez křiku, ale také působil důvěryhodně. V tomto zařízení jsou pro vychovatele děti partnery, proto nepoužívat zdobnělyny, ironie či zesměšňování dětí. Také by měl umět dětem naslouchat a poradit. Vychovatel by neměl zapomínat na oční kontakt.

Gesta a mimika jsou též velmi důležité. Napomáhají dětem srozumitelněji pochopit verbální projev vychovatele. Někdy děti rozumí vychovateli lépe, když vychovatel správně zapojí gesta a mimiku než dlouhá souvětí. Úsměvem vychovatel může vyjádřit svůj souhlas s činností dítěte, úsměvem ho může pochválit.

Mezi vychovatelem a dětmi se postupně každodenním kontaktem vyvíjí vztah, který může kladně či negativně ovlivňovat pedagogické působení i rozvoj osobnosti dítěte. Připomeneme si tedy ještě některé percepční stereotypy, které při vnímání druhých způsobují více či méně naši subjektivitu vnímaného.²³

Jako první z těchto stereotypů je **haló-efekt**, který ovlivňuje celkové hodnocení člověka podle jeho vlastností, projevu, výkonu, která natolik vstupuje do popředí, že vychovatel nebere v úvahu další jeho vlastnosti a celou osobnost dítěte. Když se snaží pedagog haló-efektu vyhnout, tvořivě hledá a využívá psychické potence dítěte, lépe pozná jeho pozitivní úsilí, i přes viditelnou vlastnost. Když vychovatel zjistí, že dítě má rodiče vědce, jsou přesvědčení, že dítě žije ve všestranné intelektuální péči. Z toho se může vyvinout řetězec jakoby samozřejmých věcí směřujících k dotyčnému dítěti. Vychovatel má pocit, že o něm ví vše, nepochybuje o jeho nadprůměrné inteligenci. Nebo naopak může školní družinu navštěvovat dítě neupravené, špinavé a jeho otec byl ve výkonu trestu. I zde pod vlivem informací si vychovatel vytvoří řetězec dojmů, postojů

²³Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 35.

Srov. DVORÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 134 – 135.

Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 84.

a předpovědí, že se dítě bude nevhodně chovat a nebude na něj spolehnout. Tento efekt může způsobit oslabení pedagogické funkčnosti interakce s dítětem.

Další stereotyp nazýváme **efekt novosti**, ten ovlivňuje dojem o druhém jedinci dle nejnovějších informací. **Třetím efektem je shovívavost či naopak efekt přísnosti.** Vychovatel čeká od dětí kladné odezvy, těší se na ně a doufá v ně. U některých dětí je vyvinuta schopnost dodávat vychovateli citovou oporu. To se projevuje tak, že dítě ho sleduje, přikyvuje, snaží se mu udělat radost a podobně.

Mezi další se řadí **efekt působení kontrastu.** Výše jsme si u haló-efektu uvedli dva příklady dětí. Když ještě tyto dvě děti necháme spolupracovat při činnosti, hned je to dobré prvního dítěte ještě lepší a to špatné druhého ještě horší. Hned tedy vzniká nadhodnocování i podceňování dětí. Z toho vznikají stížnosti dětí na nespravedlnost směrem k vychovateli. Máme ještě další efekty, které ovlivňují naše vnímání druhých např. **předsudky, efekt prvního dojmu a jiné.** ²⁴

Na pedagogickou interakci velmi působí postoje vychovatele k dětem. K typickým postojům vychovatele patří výběrovost, orientovanost ta může být kladná, záporná či neutrální. Dále postoj intenzity, který dosahuje různé síly. Zobecněnost je postoj, který vychází z dříve předcházejících postojů. Důležitý postoj máme také v přenosu, kdy vychovatel přenáší postoj i do situace. Jako poslední známe postoj relativní stálosti, tento se příliš nemění.

Vyhraněný postoj vychovatele znamená, že se vychovatel zajímá o některé děti více. Vychovatel má tendenci podle svých vztahů k dětem hodnotit. Kladný postoj k dětem mají většinou ti vychovatelé, kteří mají možnost děti poznávat intenzivněji. Jeho postoj také ovlivní představa o ideálním dítěti či vlastnosti dítěte, komunikativními schopnostmi a dovednostmi.

Vychovatel může zaujímat k dítěti postoj výrazně kladný, mírně kladný, neutrální až záporný. Pedagogickou interakci ovlivňuje očekávání vychovatele, které by mělo být racionální. Významnou součástí očekávání vychovatele je stanovisko, zda se dítě může zlepšit. Toto očekávání bývá často nepřesné,

²⁴Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 35.

Srov. DVORÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 134 – 138.

Srov. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 84 – 85.

neodpovídá reálnému stavu nebo dochází k podceňování dítěte ze strany vychovatele.

Vychovatelovo očekávání bývá zaměřeno na jedno dítě, se kterým jedná, tak aby jeho očekávání bylo uskutečnitelné. Očekává-li vychovatel u dítěte zlepšení v určité činnosti, ovlivní to působení vychovatele na dítě, tak aby bylo splněno jeho očekávání.

Někdy působení vychovatele podle jeho očekávání, může mít opačnou odezvu, kdy se dítě místo zlepšení zhorší. Proto je důležité, aby vychovatel při svých očekáváních zhodnotil své schopnosti.²⁵

1.6.2 Utváření klimatu ve školní družině

Klima školní družiny může vychovatele pozitivně ovlivňovat, jelikož stejně jako v každé sociální skupině probíhá mezi jedinci velmi intenzivní vzájemná interakce, která se velmi těžce datuje.

V zařízení, jako je školní družina, vzniká spousta sociálně-psychologických jevů, které jsou vysvětlovány různými termíny jako např. prostředí, klima, atmosféra, charakter, jenž má spojitost s tímto zařízením.²⁶

Na klima ve skupině školní družiny má vliv také její vychovatel, proto je velmi důležitá autodiagnostika a sebereflexe vychovatele. Negativní hodnocení dětí k vychovateli samotnému by měli vést k sebereflexi vychovatele. Tím je myšleno hlubší zamyšlení nad negativním zjištěním, snaha odhalení negativního stavu a vyhledání vhodného opatření k lepšímu.

Když si položíme otázku, kdo nebo co je hlavním zdrojem utváření klimatu, tak jsou názory odlišné. Jedni zastávají názor, že nejdůležitější jsou děti a ti druzí tvrdí, že klima ovlivňují vychovatelé. Dobrý průběh určitého klimatu ve školní družině se realizuje komunikačními postupy, strukturami participace dětí při činnosti, preferencemi a očekáváními vychovatelů k dětem a klimatem celého zařízení.

²⁵Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 43 – 44.

²⁶Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 138-142.
Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 567-568.

Jak může vychovatel pozitivně ovlivnit sociální klima ve školní družině. Úspěšná výchova může probíhat v prostředí, kde je klid, radost, pohoda, porozumění a kladné emoce. Vychovatel skrze své postoje a motivaci působí na klima ve skupině. To, zda jeho působení má kladnou odezvu rozhoduje jeho schopnost přiměřeně a funkčně reagovat v každé situaci.

Podmínkou aktivity, aktivní účasti na činnostech družiny je probuzení zájmů dítěte. To vyvolává uspokojení potřeb např. sebevyjádření, uznání, potřeby poznání a jiné. Vychovatel se má snažit uspokojit potřebu bezpečí, lásky, seberealizace, získávat nové zkušenosti, poznání.²⁷

Klima ve školní družině ovlivňuje vychovatel svými postoji, kterými působí na děti. Postoje jsou motivační dispozice, které regulují chování k jiným subjektům, situacím či činnostem. Každý vychovatel si může klást reflexní otázky.

Zájem o sociální klima v zařízeních pro děti, jako je např. školní družina, stoupá. Jelikož výzkumníci, vychovatelé i rodiče jsou si vědomi vlivu klimatu v zařízení na dítě, své sociální zážitky, zkušenosti, vztahy s vychovateli a dětmi si fixují a odnáší do života. Školní družina, jiné volnočasové zařízení a hlavně školy, které dokáží vytvořit příjemné sociální klima, napomáhají dětem k rozvoji jejich osobnosti. Naopak zařízení, která působí negativním sociálním klimatem, mohou osobnost dítěte vážně pozměnit. Právě proto jsou velmi nezbytné diagnostiky sociálního klimatu, které by měly vést ke zlepšování chodu.²⁸

²⁷Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s.142 – 143.
Srov. HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. *Školní družina*, s. 35 – 36.

²⁸Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 595 – 596.

2 Diagnostika sociálního klimatu ve školní družině

Diagnostika sociálního klimatu v tomto zařízení lze provést za pomoci diagnostických metod, které jsou zaměřeny na školní třídu, tyto metody musíme přizpůsobit zařízení školní družiny. Dotazník Naše třída – MCI je po úpravě pro diagnostiku školní družiny, velmi vhodnou metodou pro zjištění sociálního klimatu ve školní družině.

2.1 Pedagogicko-psychologická diagnostika, a její využití

Nároky na zvědečtění řídící, výchovné a vzdělávací práce učitelů, výchovných poradců a školy vůbec směřují k diagnostické práci. V rámci pedagogických disciplín se první informace o diagnostických činnostech ve spojení se zlepšováním výchovně-vzdělávacího procesu se objevovaly dříve v minulosti. Nepoužíval se pojem pedagogická diagnostika, ale v rámci prověřování, zjišťování a hodnocení dítěte.

Termín pedagogická diagnostika je úzce spjat s pojmem psychologická diagnostika. Psychologové zastávají spíše termín pedagogicko-psychologická diagnostika, psychologové to tak vnímají pro využití psychologických poznatků a podobných disciplín v pedagogické situaci. Měli bychom si vztah mezi těmito diagnostikami ujasnit. Cílem pedagogické i psychologické disciplíny je stanovit diagnózu duševního stavu osobnosti jedince, jeho psychických zvláštností. Z toho plyne, že pedagogika a psychologie jsou úzce spjaty.

V psychologické diagnostice se zabýváme poznáním úrovně a kvality individuálních zvláštností pozorovaného jedince z hlediska nynějšího stavu i stavu budoucího vývoje. Obecně můžeme tedy říci, že psychologická diagnostika je zjišťující, konstatující stav a příčiny a naznačující pravděpodobnou prognózu vývoje.²⁹

²⁹Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*, s. 7 - 8.

CHRÁSKÁ, M. *Metody pedagogické diagnostiky*, s. 5.

Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 7 – 8.

Činnost pedagogické diagnostiky se liší od psychologické diagnostiky, tím že její úkoly jsou přizpůsobeny pedagogickému záměru. Vychází z pedagogických norem, hledisek plnění cílů a úloh výchovně-vzdělávacího procesu. Pedagogická diagnostika vede k vypracování hypotézy následného pedagogického postupu a pedagogického opatření.

V odborné literatuře pedagogiky se často pedagogická diagnostika vymezuje jako: „speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnějších a vnitřních podmínek i průběhu a výsledky výchovně vzdělávacího procesu. Na základě těchto zjištění jsou potom vyslovovány prognostické úvahy a navrhována pedagogická opatření.“

Pedagogicko-psychologická diagnostika ve škole nebo v mimoškolní pedagogice není většinou nárazová činnost zjištění osobnostních vlastností dětí, ale soustavná práce a spolupráce všech pedagogických pracovníků.³⁰

Pedagogicko-psychologická diagnostika se rozšířila i o diagnostiku třídy jako sociální skupiny a diagnostiku vztahů mezi dětmi a také o autodiagnostiku vychovatele. Z tohoto můžeme vyvodit, že předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je: Prvním centrálním předmětem je dítě v interakci s výchovnými a vzdělávacími činiteli. Dále daná výchovná skupina např. školní družina jako malá sociální skupina. Důležitým předmětem je výchovná instituce, jednotliví vychovatelé a pedagogické jevy s touto problematikou spojené. Jako poslední zmíníme autodiagnostiku vychovatele – vlastní pedagogická činnost vychovatele. Tento předmět má za cíl optimalizaci rozvoje každého dítěte, vztahů ve skupině a řízení výchovně-vzdělávacího procesu v zařízení.

³⁰ Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 8 – 11.
Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 9.
Srov. HRABAL, V. *Pedagogicko –psychologická diagnostika*, s. 9.

2.1 Strategie a postupy pedagogicko-psychologické diagnostiky

Ve dvou směrech jde vymezit ty nejpřesnější a nejobjektivnější informace o jedinci. Do těchto směrů patří dvě strategie a to:

První strategie je kazuistika – co nejpřirozeněji diagnostikující osobnost jedince. Druhou strategií nazýváme psychometrie – zejména kvantifikace informací s pomocí matematických metod.³¹

Znalost těchto dvou směrů je velmi významná ze strany osobní inklinace k určité z nich, ale také z hlediska výběru metod pro diagnostikování. Z pohledu vychovatele je velmi přirozená strategie kazuistická. Psychometrickou strategií využijeme zase spíše při práci s didaktickými testy. Jaké máme metodologické postupy v diagnostice.

Nejdříve je důležité seznámit se s etapami diagnostického postupu. Tento postup musí být logický a didakticky uspořádán. V úvodní etapě vymezujeme, upřesňujeme a formulujeme diagnostického cíle a předmětu diagnostické činnosti. Vychovatel si přibližně stanoví otázky a dopředu odhadne výsledky diagnostiky. Je velmi důležité, aby si vychovatel promyslel, o jaké informace mu jde, jelikož v průběhu diagnostiky se mohou dostavit problémy, jako je třeba nevhodně zvolená diagnostická metoda.

Další etapa, která následuje je záměrné a zaměřené získávání diagnostických údajů prostřednictvím vybrané metody. Vychovatel má možnost využít již vytvořených metod, ale měl by být schopen sám vytvořit svou vlastní pedagogickou diagnostiku. Některé metody je třeba doplnit jinými, jelikož mohou být velmi neobjektivní.

Velmi podstatná metoda je zpracování, utřídění a analýza získaných dat. Kvalitativní a kvantitativní obsah analýzy je ovlivněn zvolenou metodou, která nám pomáhá stanovit diagnostický závěr a opatření.

³¹ Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 8 – 11.
Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 9.
Srov. HRABAL, V. *Pedagogicko –psychologická diagnostika*, s. 9.

Tyto informace musí být srozumitelné, přesné, jasné, musí korespondovat s položenou diagnostickou otázkou nebo hypotézou. Hodnocení může mít různou formu a to známku, hodnotící soud, písemnou formou a jiné. Syntéza informací o osobě i jejím prostředí, což nám umožní další etapu.

Stanovení diagnostických závěrů a z toho návrhy pedagogického opatření. Tím vlastně naše diagnostika nekončí, je třeba jedince dále sledovat v jeho vývoji či znovu diagnostikovat pedagogické opatření a případně ho upravit. Sledování vývoje je zejména důležité v mladším školním věku, kdy se dítě vyvíjí.³²

V pedagogické diagnostice jsou nezbytná metodologická pravidla, která nám napomáhají k validitě a přirozeně stabilním informacím. Tyto pravidla se dají chápat jako pravidla předznamenávající další kroky s dětmi po stránce poradenské a diagnostické.

2.1.1 Metodologická pravidla a jejich hlediska

Etiologické hledisko – z toho hlediska je na prvním místě, hledat příčinu nastávajících problémů u dítěte. Objevení příčiny problému se řadí k nejtěžší části diagnostické činnosti. Příčiny může ovlivňovat více činitelů a vlivů. Často se stává, že daný základ problému vznikl v předchozím vývoji dítěte, které je pro vychovatele těžko zjištělné, např. příčiny LMD mohou vznikat v období perinatálním apod.

Komplexní hledisko – příčiny daných jevů, zajímavostí je vždy velmi nejednotné, četné, často i protikladné. V praxi se nesmíme nechat svést, subjektivní anamnézou nebo subjektivním popisem rodičů, kdy se nám nabízí jednoduchá možnost řešení. Náš rozbor by měl být jak analytický, tak syntetický. Máme možnost systémového přístupu, z toho vyplývá, že žádný jev není chápán izolovaně. Proto případ problému dítěte, není jen problém samotného dítěte, ale celé skupiny.

Hledisko dlouhodobého sledování – diagnostický závěr z krátkodobého pozorování není téměř vždy dostatečně přesný, komplexní, vhodný k diagnóze či

³²Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 11 – 12.
Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 9 – 12.

k stanovení nápravnému opatření. Z toho plyne, že vychovatel ve školní družině má výhodu, jelikož může téměř nepřetržitě dítě pozorovat. Ve věku kdy dítě navštěvuje školní družinu, se jeho vývoj neustále mění, proto vychovatel nemůže z diagnostických údajů, vycházet jako z definitivních. Jelikož děti školní družinu navštěvují poměrně intenzivně až do konce prvního stupně, má vychovatel možnost dlouhodobého zaznamenávání.

Hledisko individuálního přístupu k problematice dítěte je v prostorách v našem případě ve školní družině těžší uplatnit než v pedagogicko-psychologické poradně, ale mělo by to být splněno. Velmi důležitý je kladný vztah mezi vychovatelem a dítětem pro správné pedagogické opatření.

Výše již byla uvedena zmínka o určení strategií a dodržování základních metodologických pravidel nás směřuje k výběru vhodných metod. V pedagogické diagnostice je nezbytné využití několika diagnostických metod a kombinovat je.³³

2.3 Metody zaměřené na zkoumání sociálního klimatu ve skupině

Při diagnostice sociálního klimatu se využívá zejména dotazníků, s nimiž se níže seznámíme. Tyto metody jsou zaměřeny na vztahy mezi jedinci ve skupině, založené na sympatiích a antipatiích, zjištění sociálních pozic dětí ve skupině školní družiny, struktury skupiny (podskupiny, oblíbenost a vliv členů skupiny).

2.3.1 Sociometrický test

Sociometrické metody umožňují studium vztahů vně skupiny. Zakladatelem této metody je J. L. Morena, americký psychiatr. Tento test se většinou využívá ve formě dotazníků, které obsahují otázky, na jejichž základě dítě udělá preferenční volbu. Volby mohou být pozitivní, negativní a indiferentní. Pozitivní volby směřují k osobám, ke kterým má dítě kladný vztah, negativní volba je opak pozitivní. Sociometrická volba může být aktivní, to se týká osoby,

³³Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 13.

Srov. SPAČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 12 – 13

Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 119 – 120

kteřá volí. Dále máme volbu pasivní, to se týká osoby, kteřá je volena. Na tomto podkladě zjistíme počet odevzdaných a získaných voleb.³⁴

Dítě odpovídá například na otázky: Se kterými kamarády ve školní družině si nejraději hraješ? Kterého kamaráda by jsi vybral za vedoucího, kdybychom jeli na výlet? Doporučuje se, aby dotazník obsahoval také negativní otázky. Např. S kým by jsi nechtěl jít na vycházku? Koho by jsi nechtěl mít na výletě ve společné chatě? Jiná forma sociometrických testů je rozhovor, kdy se vychovatel postupně všech dětí dotazuje na své výběry. Zde je velmi důležité, aby měl vychovatel připravený arch, do kterého výběry dětí hned zaznamenává.

J. L. Moreno stanovil několik základních pravidel pro konstrukci sociometrického dotazníku:

První pravidlo - vymežit hranici skupiny, ve které se test bude provozovat. **Druhé pravidlo** - počet voleb by neměl být omezován počtem možností, nechat dítě se vyjádřit. **Třetí pravidlo** - negativní i kladné volby mají být udrženy v tajnosti. **Čtvrté pravidlo** - kladná i záporná volba má být provedena na základě přesně specifikovaného kritéria. **Páté pravidlo** – výsledky by měly sloužit k rekonstrukci skupiny. Poslední, **šesté pravidlo** - otázky musí být položeny jasně, přiměřeně a srozumitelně.

2.3.2 Diagnostický dotazník SO-RA-D

Sociabilitu dítěte zkoumá vychovatel za pomoci diagnostického dotazníku SO-RA-D (sociometrický-ratingový dotazník). Skládá se z různých diagnostických postupů. Pro vychovatele je snadno dostupný, pomáhá k diagnostice sociability dětí, zejména ke zjištění informací o míře vlivů a oblíbě dětí ve skupině. Jde o snadné techniky, kterými vychovatel zjišťuje vztahy dětí ve skupině a ujasňuje kladné a negativní reakce mezi dětmi ve skupině. Jak se diagnostický dotazník zpracovává, uvedu níže.

³⁴ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 128.
Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 48 – 49.
Srov. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 29.
Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 128.
Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 16

Zadávání dotazníku SO-RA-D:

Dotazník je lepší zadávat spíše starším dětem. Nejprve děti motivujeme a vysvětlíme důležitost práce. Poté nadiktujeme jména podle seznamu, který je jednotný, zprvu jména chlapců, následně jména dívek. Nejprve děti odpoví na otázku, jaký mají vliv děti ve skupině podle stupnice, kterou jim vychovatel napsal na tabuli. Stupnice má škálu od jedné do pěti, kdy jednička znamená nejméně vliv dítěte skupiny, dvojka patří mezi několik nejméně vlivných, trojka má průměrný vliv jako většina dětí, čtyřka má slabý vliv a pětka nemá žádný vliv či téměř žádný vliv.

Podle této stupnice děti napíší ke každému dítěti (mimo svého) číslo rovnající se vlivu daného dítěte. Nesmíme zapomenout děti upozornit, aby neopisovaly, neradily si a osvětlit jim proč. U mladších dětí vysvětlíme termín vliv. Při hodnocení nejde o kladný či negativní vliv, ale o jeho sílu.

Poté vychovatel zadá další otázku stejným způsobem, která se bude dotýkat sympatie mezi dětmi. Opět napíše na tabuli stupnici od jedné do pěti, kdy jedna znamená velmi sympatický, dvojka sympatický, trojka ani sympatický ani nesympatický, čtyřka spíše nesympatický a pětka nesympatický. Dětem vysvětlíme pojem sympatický a vysvětlíme jim, že sympatie jsou u každého individuální, a proto nemá smysl se domlouvat. Poslední otázka je spojena s motivací sympatií. Děti napíší důvod svých sympatií a antipatií ke kamarádům, nejdříve ke kamarádům stejného pohlaví, poté opačného. Vychovatel zdůrazní, aby se děti nad tím co napíší skutečně zamysleli. Pokud se stane, že dětem zbývá málo času, mohou to vyjádřit čísly 1 – 2 – 3.

Zpracování dotazníků:

Vychovatel může dotazníky vyhodnotit buď formou matice (číselně), nebo formou sociogramů (graficky). Do tabulky, kterou si vychovatel vytvořil, zapíše vodorovně i svisle jména dětí a doplní údaje, které od jednotlivých dětí získal. Tím vytvoří dvě matice - vlivu a oblíbenosti.

2.3.3 Dotazník Naše třída - MCI (My Classe Inventory)

Tento dotazník slouží pro diagnostiku klimatu třídy na základní škole. Jelikož mé zaměření práce je na školní družinu, vysvětlím tuto diagnostiku, jako by měla být využita ve školní družině.

Patří mezi další diagnostické materiály ke zkoumání sociálních vztahů ve skupině mezi dětmi třetí až šesté třídy základní školy. Autory této diagnostiky jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher. Tato diagnostika má dvě formy. Formu aktuální, která zjišťuje nynější klima skupiny a formu preferovanou, která se zabývá přáními dětí, vztahujícími se ke klimatu jejich skupiny. Metoda je zaměřena na věkovou kategorii osm až dvanáct let. Dotazník se skládá z pětadvaceti položek, které zkoumají pět proměnných klimatu ve školní třídě viz. PŘÍLOHA - 2.³⁵

Mezi těchto pět proměnných patří **spokojenost ve skupině**, kde se zjišťuje vztah dětí k jejich skupině, hodnota spokojenosti dětí z pobytu ve školní družině (Otázky číslo 1, 6, 11, 16, 21). **Třenice ve skupině** řeší spory i sváry ve skupině, komplikace ve vztazích, rvačky, konflikty apod. (otázky číslo 2, 7, 12, 17, 22). Třetím bodem zkoumání je **soutěživost ve skupině**. Zde se zabýváme konkurenčními vztahy mezi dětmi, snahou o vyniknutí a prožíváním neúspěchů při činnosti (otázky číslo 3, 8, 13, 18, 23). Dále **obtížnost činnosti**, tedy jak děti prožívají činnost ve školní družině a její výši nároků na dítě (otázky číslo 4, 9, 14, 19, 24). Poslední proměnnou klimatu známe pod termínem **soudržnost skupiny**. Pro tento bod jsou stěžejní přátelské a nepřátelské vztahy mezi dětmi, míra pospolitosti ve skupině (otázky číslo 5, 10, 15, 20, 25).

Každé dítě má svůj vlastní dotazník a vyplňuje ho samostatně. Odpovídá dichotomicky Ano – Ne. Doporučuje se nejprve zadávat formu Preferovanou, po asi čtrnácti dnech formu Aktuální. Před vyplňováním dotazníků dá vychovatel pokyny, které by měly být jasné a přesné, jelikož dotazníky nejsou anonymní. Pokud dítě nechá nezodpovězenou otázku, vychovatel nenuť dítě k vyplnění otázky.

³⁵ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 123 - 124.
Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*, s. 16.
Srov. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, s. 53 – 54.

Dotazník se vyhodnocuje za pomoci odpovědí, které jsou převáděny na čísla. Každá odpověď dítěte Ano se rovná 3 bodům, odpověď Ne 1 bodu.

Pokud dítě na otázku neodpoví nebo zakroužkuje obě, má 2 body. Jiné hodnocení máme u otázek 4, 9, 14, 19, 24, které jsou označeny písmenkem R, zde se hodnotí naopak. V tomto případě odpověď Ano = 1, Ne = 3. Výsledky získáme tak, že spočítáme u dětí každou pětici zvlášť. Hodnoty každé pětice by se měly pohybovat od pěti do patnácti bodů. Z této hodnoty zjistíme výši spokojenosti s klimatem ve školní družině.³⁶

2.4 Doplnující diagnostické metody pro diagnostiku sociálního klimatu

Diagnostika sociálního klimatu má několik objektivních diagnostických metod. Ty se často doplňují metodami, které mohou být sice subjektivní, ale diagnostice ve školní družině velmi pomohou. Tyto metody se musí přizpůsobit tomuto zařízení, aby splňovaly diagnostiku ve školní družině. Právě mezi tyto metody patří pozorování, rozhovor, analýza pedagogické dokumentace nebo anamnestické a retrospektivní metody.

2.4.1 Metoda založená na pozorování

Pozorování patří mezi nejběžněji užívané pedagogicko-psychologické metody. “Pozorováním rozumíme záměrné a systematické vnímání a registraci objektivních jevů – je základní metodou poznávání i v sociální psychologii.“³⁷ Výchova a vzdělávání umožňují veliké možnosti při pozorování. Vychovatel se může soustředit na práci jednotlivce, skupinky či na všechny děti společně. Tato metoda se dá využít v různém prostředí a situacích. Předmětem pozorování mohou být děti, sám vychovatel, rodiče atd. Diagnostika má dva způsoby – pozorování jiných (extrospekce) a sebepozorování (introspekce). U této metody je

³⁶ Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika*, s. 124 – 125, 127

Srov. LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, s. 54

Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 48.

³⁷ HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 65.

nebezpečí působení subjektivních vlivů, kterými jsou např. předsudky, Haló efekt, tendence k průměrnému hodnocení a jiné.

Máme několik druhů pozorování. Nejčastěji je využíváno krátkodobé pozorování, často pro potřeby každodenní praxe. Při dlouhodobé každodenní práci s dětmi, ať je to působení určitých metod, změn či jiného jevu. Při práci vychovatele je také vhodné přímé skryté pozorování, jelikož se dítě ocitá v přirozeném prostředí a je zvyklé na svého vychovatele. Nemůžeme opomenout ani nepřímé pozorování, které probíhá prostřednictvím jiného pozorovatele.

Existují dva přístupy při pozorování - strukturované a nestruturované:

Strukturované pozorování je dopředu velmi promyšlené a zpracované. Přesně se stanoví předmět pozorování, identifikuje a zaznamenává vypořádané jevy. Toto pozorování je časově náročnější, ale o to je kvantitativněji.

Při nestruturovaném pozorování není předem stanoven systém. Jsou určeny jen konkrétní události, jevy a jedinci. Je vhodný pro hlubší diagnostiku jednotlivce a vztahů ve skupině.

Další z druhů je participační pozorování, tento druh je velmi dlouhodobý a intenzivní. Pozorovatel se snaží proniknout do osobnosti dítěte a pochopit ho. Je třeba, aby dítě mělo k vychovateli důvěru a přirozeně ho přijalo do činnosti. Vychovatel si dělá podrobné záznamy, třeba i konkrétních výroků jedince, na jejichž základě vypracuje závěr a stanoví výchovné opatření.³⁸

U všech druhů pozorování jsou velmi důležité zápisy z pozorování, které se dobře zpracovávají za pomoci schémat pozorování, nebo pozorovací protokoly.

Na vlastní pozorování navazuje analýza získaných dat. Může být zaznamenána pomocí bodů, záznamu na magnetofonu, videu apod. Záznam by měl být stručný, výstižný, funkční a objektivní. Je třeba se vyhnout subjektivnímu zobecnění, srovnávání s ostatními dětmi. Záznam těchto údajů je velmi důležitý nejen pro vychovatele, ale i učitele a rodiče.

³⁸Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 14.
Srov. DVORÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 127
Srov. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 103 – 106.
Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 151- 152.

2.4.2 Metoda založená na rozhovoru

Další diagnostickou metodou je rozhovor. Je to přirozená diagnostická metoda, ale i ona vyžaduje specifické dovednosti a zkušenosti. Diagnostický rozhovor mezi dítětem a vychovatelem nám přináší nejen informace o dítěti, ale také o spolužácích, skupinkách nebo o vychovateli samotném. Rozhovor je často využíván jako doplňující metoda jiných. Tato metoda je také často ovlivňována spoustou subjektivních faktorů. Zde se často využívá magnetofonu, který zachytí celý rozhovor - nejen přesnou výpověď, ale také tón a barvu hlasu.³⁹

Rozhovor se člení podle standardizace a strukturovanosti na:

Rozhovor standardizovaný – tento typ je strukturovaný, má danou strategii a taktiku, které se přesně drží. Odpovědi se zapisují do již připraveného formuláře. Není příliš vhodný při rozhovoru s dítětem, jelikož psaní při rozhovoru není pro dítě příjemné. Využití je vhodnější třeba u rodičů dítěte. **Rozhovor částečně standardizovaný** – tento je dosti podobný výše uvedenému, má pevnou strategii, ale taktika je volnější. **Rozhovor nestandardizovaný** – rozhovor je téměř volný, podobá se přirozené komunikaci. Otázky musí být také připravené. Rozhovor působí na dítě přirozeněji a vychovatel se může vracet k nejasnostem či zajímavým datům. Při metodě rozhovoru nemůžeme opomenout **tři základní techniky kladení otázek**: Za prvé jde o otázky **přímé**, které se dotýkají konkrétně zkoumané věci. Otázky **nepřímé** opisem snižují nebezpečí sugesce. Třetí technikou je kladení otázek **projektivních**, které předpokládají identifikaci dítěte se skupinou nebo osobou, v tomto typu můžeme využít techniku nedokončených vět.⁴⁰

Otázky také můžeme dělit na:

Otevřené otázky, v tomto případě dáváme dítěti možnost se rozhovořit, říci vlastní názor a vyjádřit svůj názor. **Uzavřené otázky** jsou kladeny tak, aby

³⁹Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 14.

Srov. DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 127

Srov. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 103 – 106.

Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 151- 152.

⁴⁰Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 43.

Srov. ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 154.

vedly ke stručné odpovědi, např. ano x ne či odpověď jedním slovem. Jejich zaměření je spíše na získání nějakých faktů.

Velmi důležitá je přiměřená interpretace výsledků diagnostického rozhovoru. Při této diagnostické metodě také působí mnoho subjektivních faktorů, proto by se mělo dítě dále sledovat a neměly by se dělat ukvapené závěry. Z toho důvodu lze stejně jako u pozorování tuto metodu doplnit jinou.

Metoda analýzy pedagogické dokumentace

Pedagogická dokumentace o dítěti se využívá při sledování vývoje dítěte a jeho výchovně – vzdělávacích problémech, zejména tehdy, potřebujeme-li zpět nahlédnout do vývoje dítěte a jeho výchovných a vzdělávacích obtíží. Informace, které z dokumentace zjistíme, bychom měli konfrontovat s pohledem rodičů. Proto je dobré, aby byla školní družina v kontaktu s pedagogy školy, kterou dítě navštěvuje.

Anamnestické a retrospektivní metody

Tato metoda funguje skrze anamnestický rozhovor a písemné dotazování. „Za jejich pomoci zjišťujeme data o samotném dítěti, rodinou anamnézu (za pomoci rodičů), vlastní vývojovou anamnézu dítěte. Záznam se provádí podle určité struktury: rodiče – dosavadní somatický a psychický vývoj – výchovné vlivy a podmínky výchovy v rodině – vliv školy – vliv vrstevníků, atd.“⁴¹ Anamnéza se užívá zejména u dětí s výchovnými a vzdělávacími problémy. Při této diagnostické metodě je velmi důležitá spolupráce školní družiny se školou, kterou dítě navštěvuje, i s jeho rodiči.

2.5 Hlavní směry využití diagnostických závěrů

Má vliv na vývoj výchovných skupin, jejich kontrolu struktury, podporu jejího rozvoje a korigování skupiny. Vědomost vychovatele o vztazích mezi dětmi, jejich sociálních a morálních zásadách, umožňuje vychovateli kladně ovlivnit vztahy ve skupině, jejich postoje a také ovlivnění jejich rozvoje.⁴²

⁴¹ DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, 16.

⁴²Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 10 – 11.

Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 8 – 9.

Jedno z nejdůležitějších využití diagnózy je výchovné řízení sociálního a morálního vývoje dítěte, když vezmeme v potaz jeho individuální zvláštnosti. Je viditelné zejména při výchovné interakci s vychovatelem a to buď přímo při činnosti nebo mimo ni. Dobrý příklad se ukazuje, kdy se pedagog intenzivně přibližuje k sociálně a morálně vyspělým dětem, které si od něj udržovaly odstup, jelikož by hrozilo narušení vztahu s vrstevníky ve skupině.

Když je dítě sociálně vyspělejší, může se k němu vychovatel přiblížit. Proto také vychovatel má větší možnost zasahovat do výchovy jedince, a tím rozšiřovat jeho sociální perspektivy a mezilidské strategie.

Často je nevyhnutelný i poučný zásah od vychovatele do rodiny jako skupiny, a to zejména v oblasti výchovy dítěte. Vychovatel může dát doporučení. Případné požadavky vychovatele vůči rodičům mívají často negativní odezvu, nezná-li vychovatel jedincovu povahu, jeho sociální stránku a jeho vztahy v rodině.

Školní družina a vychovatel mají veliký vliv na některých rozhodnutích dítěte a rozhodnutích o něm, která mají dlouhodobý vliv na jeho život a přípravu na něj. Tato rozhodnutí jsou závislá na úrovni sociálního a morálního vývoje dítěte. Setkáváme se s tím zejména ve dvou situacích. První z nich je přechodný nebo trvalý přechod z rodiny do výchovné instituce. Školní družina zde poskytuje nezávislé informace, zná-li vztahy dítěte k pedagogovi, spolužákům a částečně i k rodičům a byly-li zjištěné vztahy analyzovány z hlediska struktury motivace, sociální emocionality, sociálního a morálního poznávání a hodnocení integrace osobnosti. Zde je třeba i spolupráce s psychologem či lékařem a využití jeho diagnózy.

Druhou oblastí vážných rozhodnutí s podílem informací o sociabilitě žáka je volba směrů přípravy na povolání a jeho volbu. Odpovědnost, schopnost spolupracovat a žít při tom v harmonii se spolupracovníky je předpokladem úspěšnosti a spokojenosti i prospěšnosti a efektivnosti příštího pracovníka. Jsou

pracovní místa, kde rozvoj a úroveň sociability obzvláště důležitý, např. lékař, učitel, prodavačka a další.⁴³

⁴³Srov. SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*, s. 10 – 11.
Srov. DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*, s. 9.
Srov. HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*, s. 25 – 26.

3 Praktická část

V celé praktické části se budu věnovat diagnostické metodě ve formě dotazníků, kterou jsem měla možnost si vyzkoušet. Zaměřím se zejména na zpracování dotazníku ve školní družině, kde jsem měla možnost realizace, samotného vyplňování s dětmi a vyhodnocení dotazníků.

3.1 Vytvoření dotazníků

Bližší informace o pedagogické diagnostice jsem získala v letním semestru třetího ročníku v oboru PVČ, v povinném předmětu Pedagogická diagnostika. V letním semestru jsem též měla průběžnou praxi ve školní družině, kde byla možnost zkusit si prakticky některou z diagnostických metod. Před nástupem na praxi jsem prostudovala metodu dotazníků z literatury od Spáčilové Pedagogická diagnostika v primární škole.

Když probíhala praxe, seznámila jsem se s cílovou skupinou dětí, které byly ve věku sedm až jedenáct let. Jelikož v této škole byla možnost navštěvovat jen první stupeň a nebyla zde první třída, byly děti spojeny do dvou tříd. Školní družinu tedy navštěvovalo pouhých osm dětí. Myslím si, že z důvodu malého počtu dětí a spojených tříd byly jejich vztahy velmi blízké. Z počtu osmi dětí zde byli čtyři chlapci a čtyři děvčata.

Prostory, ve kterých školní družina probíhala, byly k dispozici v ranních i odpoledních hodinách. Tvořila je herna mateřské školy, dětské hřiště a místnost přímo pro školní družinu. V této místnosti byla spousta stolních her, stavebnic, dětská literatura, televize, video, spousta hraček a prostor pro méně prostorově náročné pohybové hry. Tato školní družina se nachází ve vesnickém prostředí.

Po kratším seznámení s dětmi i zařízením jsem se rozhodla vytvořit dotazníky (viz. Příloha). Mým cílem bylo vyzkoušet si prakticky diagnostickou metodu pomocí dotazníku. Ty jsem vypracovala s využitím dotazníku Naše třída – MCI viz. PŘÍLOHA - 2. Využila jsem otázek otevřených, uzavřených i posuzovacích škál. Dále jsem si zařadila specifický typ položek, tzv. projektivní. Např. Děti u nás ve školní družině se mají mezi sebou rádi jako přátelé.

Snažila jsem se formulovat položky přiměřeně věkové skupině ve školní družině, jasné, srozumitelné a jednoznačné. Otázky byly tvořeny tak, aby nebyly sugestivní, ale spíše neutrální. Místa, kde vznikala možnost nepochopení položky ze strany dětí, jsem slovně vysvětlila při doplňování dotazníků.

Cílem mé diagnostiky ve školní družině bylo zkoumání vztahů dětí ve školní družině a jejich spokojenost v zařízení. Dotazník má anonymní formu, v identifikačních údajích se ptám na pohlaví, věk a třídu. Počet hlavních otázek je jedenáct. Dotazník byl vypracován tak, aby trval maximálně patnáct minut.

3.2 Doplňování dotazníků s dětmi

Jelikož děti v ranních hodinách přicházejí do školní družiny postupně, začala jsem vyplňovat dotazníky pouze se dvěma dětmi, postupně se k nám připojily ještě čtyři děti. Protože zbylí dva chlapci navštěvují družinu pouze odpoledne, vyplnili jsme dotazníky v odpoledních hodinách. Děti se mě často ptaly, jaký věk mají napsat, když budou mít za jeden měsíc narozeniny. Vždy jsem jim odpověděla, že platí ten vyšší, což dětem dělalo radost. Téměř s žádnou otázkou neměly problém, pouze u otázky poslední: „Kdyby jste mohli cokoliv změnit ve školní družině (vychovatele, prostory, průběh), co by to bylo?“ Mladší děti si neuměly představit, jak by cokoli měnily, a to zejména vychovatele. U této položky jsem uváděla příklady změn, které děti nasměrovaly.

V průběhu vyplňování bylo velmi těžké komunikovat s dětmi a zároveň hlídat, aby se navzájem neovlivňovaly v odpovědích. Celkově se děti cítily velmi dobře, že se zajímám o jejich názor a vyslechnu jejich příběhy k dané otázce. Jednu dívenku jsem musela ujišťovat o anonymitě jejího dotazníku, z důvodu negativního vztahu k jiné dívce. Při celé činnosti s dotazníky byly klidné, velmi dobře spolupracovaly.

3.3 Vyhodnocení dotazníků

K vyhodnocení mám k dispozici osm dotazníků od dětí ze školní družiny, o které jsem se výše zmiňovala, tedy čtyři dívky, čtyři chlapci. Diagnostikovaní dosahují věku osm až jedenáct let a navštěvují druhou až pátou třídu.

Na první hlavní otázku „Jak často navštěvuješ školní družinu?“, s možnostmi jedenkrát až pětkrát týdně. Zněli odpovědi: pět dětí – pětkrát týdně, dvě děti – třikrát týdně a jedno jedenkrát týdně. Vyšší počet účasti ve školní družině se vyskytuje u dětí nižších ročníků.

Ve druhé otázce jsem se ptala formou doplnění daných možností. „Ve školní družině se mi“, Byla možnost výběrů : velmi líbí, líbí, je mi to jedno, nelíbí velmi nelíbí.

Na tuto otázku větší dětí odpověděli, že se jim v zřízení líbí. Pouze jeden starší chlapec odpověděl je mi to jednou. Tento chlapec se tváří, jako by ho tato problematika nezajímala, což se odrazilo v jeho odpovědi.

Třetí otázka zní „Zde mezi sebou kamarádi často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší“, na kterou měli vybrat možnost ano nebo ne. Sedm dětí odpovědělo ne, pouze jedna dívka čtvrté třídy zakřížkovala ano. Z tohoto výsledku jsem usoudila, že zde děti nesoutěží z důvodu, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší. Odpověď jedné dívky, mě vede k zamyšlení, jestli nesoutěží dívka s ostatními, což v ní vyvolává tento pocit.

„Ve školní družině je každý mým kamarádem“ patří mezi další otázky dotazníku.

Zde byla opět možnost výběru ano nebo ne, z těchto možností si šest dětí vybralo ano a dvě ne. Volbu ne zakřížkovali dva starší chlapci, kteří tvrdí, že když si s malými dětmi nehrají, ani nepovídají, nejsou to jejich kamarádi, i přes to že k nim mají kladný vztah.

„Některé děti ve školní družině jsou lakomí.“ K této položce máme opět volbu odpovědí ano nebo ne. Zde bylo pět odpovědí ano a tři ne. Tato otázka byla ovlivněna ranním konfliktem při hře, kdy jedna dívka se nechtěla podělit o plastová zvířátka. Bylo to znatelné, jelikož obě děti, co doplňovaly dotazník odpoledne, odpověděly ne.

Šestá položka zní: „Kamarádi si zde mezi sebou dělají naschvály.“ U tohoto bodu byla možnost výběru z odpovědí určitě ano, ano, nevím, spíše ne, ne. Čtyři děti si stály za odpovědí spíše ne, dvě děti – ano a jedno – ne. U této položky mně děti velmi překvapili, jelikož jsem čekala odpovědi ne.

„Určité děti chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily“ Zde byla varianta odpovědí opět ano nebo ne. ano odpovědělo pět dětí a dvě děti ne. Posléze mi děti vyložily, že i ve škole si vždy jedna z dívek prosadí, to co chce u vychovatele i učitele, díky svému prospěchu ve škole.

„ Děti u nás ve školní družině se mají mezi sebou rádi jako přátelé“ V této položce měli děti výběr z odpovědi ano nebo ne. Všechny děti zvolily možnost ano, což vypovídá o dobrém vztahu mezi dětmi. V celé skupině ve školní družině nemá žádné dítě nepřítele, ani nevznikají vážně konflikty mezi dětmi a společně si všechny děti dokáží hrát bez negativní odezvy. Toto jsem měla možnost vypořádat v průběhu praxe.

Na otázku „Máš ve školní družině svou oblíbenou hru či jinou věc, pokud ano jako? Krom jednoho dítěte odpověděli děti ano. Mezi oblíbené věci děti řadí stavebnice, stolní hra Žížala, encyklopedie, jedna dívenka odpověděla děti, s odůvodněním, to tak že je doma sama a nemá si s kým hrát.

„Líbí se ti v místnostech, kde probíhá školní družina.“ Zde byla opět možnost výběru z následujících odpovědí určitě ano, ano, je mi to jedno, spíše ne, ne. Z těchto variant vybralo pět dětí určitě ano a zbylé tři děti ano. Z toho vyplývá spokojenost dětí s prostory školní družiny. Jen bych chtěla dodat, že při mé praxi nebyl možný přístup na hřiště, což se dětem nelíbilo.

V poslední otázce jsem se tázala „Kdyby jsi mohl něco změnit ve školní družině (průběh, prostory, vychovatele...), co by to bylo?“ Každé z dětí by něco změnilo, většinou se vše vázalo k hračkám, přemístění, dokoupení, atd. Další ze zajímavých návrhů bylo, více chodit ven, více si hrát v herně mateřské školy, namalovat obrázky na stěnu, více pohybových her či větší zapojení vychovatele do činnosti.

Spolupráce s dětmi byla velmi dobrá. Když celý dotazník shrnu, mám pocit kladných vztahů mezi dětmi s občasnými konflikty, které nemají velkou

váhu a nenarušují vztahy. Prostory školní družiny dětem v celku vyhovují, i když chtějí více chodit ven. Z celé diagnostiky mi vyplývá pasivita jejich vychovatele. Jinak se dětem ve školní družině líbí, je pravda, že jsou věci, které by děti změnili. Ale po zhlédnutí dotazníků se vychovatel pokusí vyzdobit stěny obrázky a více chodit s dětmi do venkovních prostorů.

Dotazník s jeho využitím jsem přiblížila v praktické části. Za jeho pomoci byla možnost získat informace o pohled dětí na některé body sociálního klima v jejich družině. Myslím si, že můj dotazník by bylo možné využít i v jiných podobných zařízeních, aby vychovatel zjistil, spokojenost dítěte s vybavením, prostory a vztahy mezi dětmi i k vychovateli samotnému.

Závěr

Mým cílem bylo vyzkoušet si diagnostickou metodu – dotazník, aplikovat ho ve školní družině a vyhodnotit. Cíl jsem plnila skrze dotazník, který obsahuje cíl (Vztahy dětí ve školní družině a jejich spokojenost se zařízením.). Jelikož jsem měla možnost spolupráce se školní družinou, dotazníky jsem spolu s dětmi vyplnila i vyhodnotila. Vyhodnocením mi dalo informace o vztazích dětí a jejich spokojenosti se zařízením. Z těchto informací jsem zjistila, že děti mezi sebou mají velmi dobré vztahy, které doplňují běžné dětské konflikty (např. pře o hračku). Z vyhodnocení usuzuji spokojenost dětí se zařízením školní družiny. Jediné co dětem schází byla malá návštěvnost venkovních prostorů a výzdoba stěn jejich obrázky.

Při vypracovávání bakalářské práce jsem měla problém s literaturou. K tématu sociální klima a jeho diagnostika, vychází odborná literatura zaměřena pouze na školu a školní třídu, proto vycházím z této literatury, kterou přizpůsobuji školní družině. Tento fakt mi dělal časté obtíže při vypracování bakalářské práce. Jsem přesvědčena o velikých mezerách pedagogicko-psychologické diagnostiky k tématu školních družin.

Problematiku s nedostatkem odborné literatury na téma pedagogicko-psychologická diagnostika, jsem konzultovala s vychovatelem školní družiny, který se mnou sdílel názor, že metoda pozorování či rozhovoru není dost objektivní a s objektivními materiály pro diagnostiku tohoto typu zařízení se nesešel.

Myslím si, že by doplnění odborné literatury v pedagogicko-psychologické diagnostice se zaměřením na školní družiny, by mohlo vést ke kladné změně činnosti, prostředí i vztahů ve školní družině.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vyd. Praha: HaH, 1992. ISBN 80-85467-60-0.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika II*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1999. ISBN 80-7040-282-2.

HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J. a kol. *Školní družina*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

HELUS, Z. *Sociální psychologie pro učitele I*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-605-6.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele II*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-382-202-91.

HRABAL, V. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1988.

LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradce Králové, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

NAKONEČNÝ, M. *Obecná psychologie*. 1. vyd. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-922-3.

NEVŘALA, J. *Sociální psychologie pro učitele*. 1. vyd. Ostrava: Repronis, 1994. ISBN 80-7042-419-2.

PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 3. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole I*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0568-7.

VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

Seznam příloh

Příloha I - Dotazník

Příloha II – Dotazník Naše třída

Příloha I - DOTAZNÍK

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta

DOTAZNÍK

Jméno zadávajícího: Lucie Neshybová

Cíl dotazníku: **Vztahy dětí ve školní družině a jejich spokojenost se zařízením**

Anonymní dotazník

- Pohlaví muž žena
- Věk

- Třída

2.) Otázky:

- Jak často navštěvuješ školní družinu? (vybranou možnost zakroužkuj)
1x týdně 2x týdně 3x týdně 4x týdně 5x týdně

- Ve školní družině se mi..... (vybranou možnost zakroužkuj)
velmi líbí líbí je mi to jedno nelíbí velmi nelíbí

- Zde mezi sebou kamarádi často soutěží, aby se dozvěděli, kdo je nejlepší.
 ano ne

- V družině je každý mým kamarádem.
 ano ne

- Některé děti v naší družině jsou lakomí.

ano ne

- Kamarádi zde dělají spolužákům naschvály.(vybranou možnost zakroužkuj)
určitě ano ano nevím spíše ne ne

- Určité děti chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobili.
 ano ne

- Děti u nás ve školní družině se mají mezi sebou rádi jako přátelé.
 ano ne

- Máš ve školní družině svou oblíbenou hru či věc, pokud ano jakou?
 ano ne

Jakou?

.....

- Líbí se ti v místnostech, kde probíhá školní družina?(vybranou možnost zakroužkuj)
určitě ano ano je mi to jedno spíše ne ne

- Kdyby jste mohli cokoli změnit ve školní družině (vychovatele, prostory, průběh), co by to bylo?

.....
.....

Děkuji za vypracovaný dotazník?

Příloha II

Dotazník Naše třída

Autoři:

B.J. Fraser (Westwrn Australien Institute of Technology) – D.L. Fisher (Tasmania College of Advanced Education)1986.

Se svolením autorů přeložil a upravil: PhDr. Jan Lašek (Pf Hradec Králové 1988)

Jméno:

Třída:

Škola:

- | | |
|--|-----------|
| 1. V naší třídě baví žáky práce ve škole. | Ano – Ne |
| 2. V naší třídě se žáci mezi sebou pořád perou. | Ano – Ne |
| 3. V naší třídě mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je lepší | Ano – Ne |
| 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. | Ano – Ne |
| 5. V naší třídě je každý mým kamarádem. | Ano – Ne |
| 6. Někteří žáci nejsou v naší třídě šťastní. | Ano – NeR |
| 7. Někteří žáci v naší třídě jsou lakomí. | Ano – Ne |
| 8. Mnoho žáků z naší třídy se přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. | Ano – Ne |
| 9. Mnoho žáků z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci. | Ano – NeR |
| 10. Někteří žáci v naší třídě nejsou mými kamarády. | Ano – NeR |
| 11. Žáci z naší třídy mají svou třídu rádi. | Ano – Ne |
| 12. Mnoho žáků z naší třídy dělá spolužákům naschvály. | Ano – Ne |
| 13. Některým žákům v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. | Ano – Ne |
| 14. V naší třídě umí dobře pracovat jen bystří žáci. | Ano – Ne |
| 15. Všichni žáci z naší třídy jsou mí důvěrní kamarádi. | Ano – Ne |

- | | |
|--|-----------|
| 16. Některým žákům se v naší třídě nelíbí. | Ano – NeR |
| 17. Určití žáci z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní žáci přizpůsobili. | Ano – Ne |
| 18. Někteří žáci z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní. | Ano – Ne |
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano – Ne |
| 20. Všichni žáci v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. | Ano – Ne |
| 21. V naší třídě je legrace. | Ano – Ne |
| 22. Žáci z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. | Ano – Ne |
| 23. Několik žáků v naší třídě chce být pořád nejlepší. | Ano - Ne |
| 24. Většina žáků v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit. | Ano – NeR |
| 25. Žáci z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako kamarádi. | Ano – Ne |

Pokyny pro vyplňování:

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré nebo špatné odpovědi. Každý odpovídá podle svého vlastního názoru, u druhého dotazníku podle vlastního přání. Pozorně si přečtete každou položku. V případě, že s ní souhlasíte, zakroužkujte Ano. Nesouhlasíte-li, zakroužkujte NE.

Příklad: (souhlas)

- | | |
|---------------------------------|----------|
| 19. Práce ve škole je namáhavá. | Ano – Ne |
|---------------------------------|----------|

U druhého souboru položek (Jakou bych si přál(a) mít naši třídu) postupujte obdobně.

Poznámky pro vyhodnocování:

Poznámky označené R se skórují obráceně.

Abstrakt

NESHYBOVÁ, L. *Sociální klima ve školní družině a jeho diagnostika*. České Budějovice 2008. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Iva Žlábková.

Klíčová slova: socializace, sociální vztahy, sociální komunikace, sociální klima, školní družina, pedagogicko-psychologická diagnostika, diagnostické metody

Cílem bakalářské práce bylo vyzkoušet si pedagogicko-psychologickou diagnostiku – dotazník, aplikovat ho ve školní družině a vyhodnotit. V první části bakalářské práce jsem se teoreticky zabývala termíny, které se dotýkaly praktické části, mezi tyto termíny patří sociální klima, sociální vztahy, sociální komunikace a socializace. Součástí této části je seznámení se školní družinou, jejími cíly, posláním a funkcí. V další části se věnuji problematice pedagogicko-psychologické diagnostiky, co to je a jak ji můžeme využít. Dále popisuji strategii a postupy diagnostiky, samotné metody i jejich využití.

Praktická část se věnuje pedagogicko-psychologické metodě formou dotazníku, který má za cíl zjištění vztahu dětí ve školní družině a jejich spokojenost se zařízením. Za pomoci vyplněných dotazníků dětmi a jejich vyhodnocením jsem dospěla k závěru, že děti mají mezi sebou dobré vztahy i s prostředím jsou téměř spokojeny.

Abstract

Social Climate at Youth Clubs and its diagnostic

Key words: socialization, social relations, social communication, social climate, youth club, pedagogically-psychological diagnostic methods

The purpose of my bachelor work was to try in practice the pedagogically-psychological diagnostic – a questionnaire which has been applied in a school youth club and analyzed.

In the first part of my work I deal with the terms which I use in the practical part. These are: social climate, social relations, social communication and socialization. It also contains information about the school youth club, its aims and functions. In the following part I deal with the questions of pedagogically-psychological diagnostic, what it is and how we can use it. Then I describe strategies and methods of the diagnostic and methods of its utilization.

The practical part deals with the pedagogically-psychological method which uses questionnaires. The aim is to find out the relations among children in the school youth club and their satisfaction with the environment. Thanks to the filled-in questionnaires I have found out that the relationships among children are good and they are almost satisfied with the environment.