

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

JAK PROBÍHÁ ROZHODOVÁNÍ O VÝBĚRU
ORGANIZOVANÝCH VOLNOČASOVÝCH AKTIVIT
DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU?

Autor: Bc. Marie Petrová

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Obor: Pedagogika volného času (NMgr.)

Ročník: II.

2019

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala 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 diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

27. 3. 2019

.....

Velmi děkuji mému vedoucímu práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D., za jeho cenné rady, připomínky, trpělivost a metodické vedení mé diplomové práce.

Obsah

Úvod.....	5
1 Volný čas dětí.....	7
1.1 Faktory ovlivňující volný čas dítěte.....	8
1.2 Organizovaný volný čas.....	13
1.2.1 Kroužky poskytované školním klubem/družinou	14
1.3 Zájmová vzdělávání ve školských zařízeních	16
1.3.1 Zájmové činnosti.....	17
2 Mladší školní věk	19
2.1 Zralost dítěte mladšího školního věku	20
2.2 Dítě a komunikace s rodiči.....	23
2.3 Typy dětí	26
2.4 Chování	28
3 Rodina a její vliv na dítě	31
3.1 Funkce rodiny	32
3.2 Typy rodiny.....	35
3.3 Znaký současné rodiny.....	39
3.4 Výchovné styly	41
4 Škola jako socializační prostředí.....	45
5 Výzkumné šetření.....	49
5.1 Cíl výzkumu	49
5.2 Výzkumný vzorek	50
5.3 Metodologie výzkumu	50
5.4 Výsledky výzkumného šetření	53
5.4.1 Identifikované kategorie	53
5.4.2 Scénáře procesu rozhodování	56
5.5 Diskuse.....	58
6 Závěr	62
Literatura.....	65
Přílohy.....	68
Příloha 1: Transkript – ohnisková skupina 1.....	69
Příloha 2: Transkript – ohnisková skupina 2.....	78
Abstrakt.....	85
Abstract.....	86

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma, které dle mého názoru není zcela probádané. V rámci mého studia pedagogiky volného času jsem se setkala s velkým počtem prací, které se zabývají trávením volného času mládeže, dospělých a seniorů. Je velmi důležité vědět, jak jedinci tráví v moderním světě svůj volný čas, neboť jako pedagogové volného času se v této oblasti pohybujeme. Žádná z prací se však nezabývala tím, jak k tomuto trávení volného času dochází, co je tedy tím hlavním hybatelem, který je v této práci označován jako *rozhodování*. Konkrétněji jsem tuto skutečnost zaměřila na děti mladšího školního věku, a to kvůli svým vlastním zkušenostem z praxe, které jsem získala jako asistent pedagoga a vychovatel na ZŠ.

Cílem mé diplomové práce je tedy zjistit, jak probíhá rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit dětí mladšího školního věku. Domnívám se, že pokud zjistíme, co nebo kdo je v tomto ohledu hlavní jednotkou, dokážeme s tímto faktem dále pracovat. U dítěte, které nebaví určitá organizovaná zájmová činnost, pak snáze dokážeme pochopit příčinu.

Práce obsahuje teoretickou část, která se skládá z kapitol, které korespondují s tímto tématem a díky nimž dokážeme snáze pochopit složitost, která se rozhodování o výběru organizované volnočasové aktivity týká. V této práci tedy budou zmíněny kapitoly, jako je volný čas dětí, ve které dále budou podkapitoly, kde se zabývám faktory, které tento čas ovlivňují, a také organizovanou činností dětí. Tím přejdeme ke kapitole o mladším školním věku. V této kapitole se budu věnovat typickým znakům pro toto období, typům dětí a z toho vyplývajícím rozdílným znakům, které má dítě osvojené z vnějších vlivů. Nejdůležitější z těchto vlivů je rodina a z toho důvodu je jí věnována další kapitola. Zde jsou v podkapitolách zmíněny nejdůležitější informace, které pomohou v orientaci v tomto tématu. Tím se dostáváme k předposlední kapitole, která se týká školního prostředí. Byla zahrnuta z důvodu důležitosti školy v životě dítěte a důležitosti pedagoga, který na dítě působí. Jelikož je zde mnoho faktorů, které na dítě působí, včetně vlivu na volbu organizovaných volnočasových aktivit. Tím budou shrnu-

ty všechny teoretické kapitoly, které budou sloužit k pochopení další (páté) kapitoly, která se zaměřuje na empirický výzkum. V jednotlivých kapitolách se tedy nezabývám obecnými pojmy, ale každou z kapitol vztahuji k tématu této diplomové práce a popisuji skutečnosti, které mají spojitost právě s rozhodováním o výběru volnočasových aktivit. Práci jsem také doplnila svými zkušenostmi z praxe, které mohou poukázat na teorii, která se promítá do běžného školního života. Jsou to však mé osobní zkušenosti, které se nemusejí nutně shodovat se zkušenostmi někoho jiného. Mimo svých vlastních zkušeností jsem čerpala také ze základní literatury.

Výzkumné šetření, jehož výsledky uvádím v páté kapitole, má za úkol podat odpověď na otázku, jak probíhá rozhodování o organizovaných volnočasových aktivitách dětí mladšího školního věku. Jako metoda výzkumného šetření byla zvolena ohnisková skupina, neboť jsem se domnívala, že pouhé dotazníkové šetření u takto malých dětí neodkryje odpovědi, které jsou dle mého mínění komplikovanější, než by se mohlo zdát. Nechtěla jsem tedy děti svázat pouhými jednoduchými otázkami, ale naopak jsem je chtěla nechat samostatně o tématu hovořit.

Domnívám se, že teoretická část a výzkumné šetření může společně poskytnout odpovědi na mnoho otázek a umožní lépe porozumět tomu, co nebo kdo je u některých dětí hlavním hybatelem rozhodování.

1 Volný čas dětí

V této kapitole se budu zabývat volným časem. Ne však obecnou charakteristikou, ale již konkrétnějšími tématy, která se volného času týkají a mají spojitost s mým tématem. V podkapitolách budou zmíněny faktory, které ovlivňují volný čas dítěte, neboť těmito faktory může být ovlivňováno rozhodování. Obecněji už tedy můžeme nahlédnout na to, kdo nebo co může mít na rozhodování o výběru organizované volnočasové aktivity vliv. Další podkapitola bude věnována přímo organizovanému volnému času, abychom udělali přehled o tom, jakých aktivit se tato diplomová práce může týkat. V návaznosti na organizované volnočasové aktivity jsou zmíněny kroužky na školách. Podkapitola věnovaná kroužkům na školách byla vybrána, neboť ze své pracovní zkušenosti jsem vyzorovala, že velké množství dětí v mladším školním věku dochází právě na školní kroužky. Tuto podkapitolu jsem tedy pojala ze svých vlastních zkušeností a zkušeností mých kolegyň. Další podkapitola je věnována zájmovému vzdělávání ve školských a jiných organizacích. Na začátku kapitoly je pro přehled uvedeno legislativní zakotvení a následně kapitola přechází v rozbor pojmu zájem a je zde popsáno, jak by se k této činnosti měl jedinec, resp. dítě dle charakteristiky pojmu stavět. Následně je kapitola ukončena mým komentářem k danému tématu.

Podle Krause a Poláckové, „*volnočasové aktivity jsou ovlivněny biologickým zráním a jsou odrazem dosažené úrovně sociálního, mentálního a psychického zrání.*“¹ Je zřejmé, že volný čas dětí má stejný vliv na vývoj dětí jako tradiční vzdělávání. Pro jejich vývoj a rozvoj kognitivních a motorických dovedností má největší vliv v útlém věku. Je tedy vhodné, aby dítě mělo dostatek příležitostí k volnočasovým aktivitám, ať už se jedná o aktivity strukturované či nestrukturované.²

V dětství velmi záleží na rodině dítěte, dle zaměření rodiny dítě inklinuje k různě zaměřeným volnočasovým aktivitám. Tím, jak dítě dospívá, tato spojitost mezi dítětem a rodičem klesá. Dítě se mimo rodinné prostředí začíná napojovat na jiné osoby, ať už

¹ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk–prostředí–výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, str. 166.

² Srov. HUGHES, Z. *Children's Leisure Activities* [online].

jsou to spolužáci nebo přátelé, a tím se mění také jeho volnočasová orientace. Aby však v pozdějším věku nedocházelo ke společensky nežádoucímu chování, je zde důležitý způsob výchovy, kterou rodina praktikuje, a dále také, jaký postoj mají ke svému dítěti. V tomto případě je kritizována lhostejnost nebo naopak extrémní kázeň. Měli bychom brát na vědomí také určitou svobodu při rozhodování a dobrovolnost.³ „*Učení ve volném čase a pro volný čas by nemělo být doménou jen hlavy, ale také srdce a vůbec celého těla.*“⁴

1.1 Faktory ovlivňující volný čas dítěte

Neexistuje snad jediná věc, kterou by alespoň něco či někdo neovlivňoval. I pouhý kámen a jeho struktura je ovlivňována např. geologickými podmínkami. Pokud se tedy zaměříme na dítě, je jasné, že faktorů, které ovlivňují jeho volný čas, bude hned několik.

Faktory, které člověka ovlivňují, můžeme rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní podmínky zahrnují vše, co se týká jedince, jeho individuality a věkových zvláštností. Vnější podmínkou může být okolí jedince, prostředí, které na něho působí, nebo také sociální skupina. Věkovým zvláštnostem jedince musíme porozumět, abychom mohli dopomoci jeho rozvoji a vývoji.⁵

Vnitřní podmínky jedince nemůžeme zcela ovlivnit, avšak s vnějšími podmínkami můžeme pracovat, případně je měnit. Jak již bylo napsáno výše, vnějšími podmínkami můžeme chápat prostředí či okolí jedince. Prostor, ve kterém se uskutečňuje organizovaná zájmová činnost, se dá upravovat zejména ze strany vedoucího či lektora této činnosti. Prostor má vždy dva póly, a to stránku materiální a sociálně psychickou.⁶ V prostředí, ve kterém činnost probíhá, může být určité materiální vybavení, které by však mělo být upraveno na míru určité věkové kategorii. Ukažme si to na příkladu tělovýchovného zaměření. Pokud se děti mají naučit hod míčem, měl by být použit míč o tvrdosti, která odpovídá věku dané skupiny. Těžko dítě mladšího školního věku hodí

³ Srov. KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk–prostředí–výchova: k otázkám sociální pedagogiky*, str. 166–169.

⁴ Tamtéž, str. 170.

⁵ Srov. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*, str. 18.

⁶ Srov. KRAUS, Blahoslav; POLÁČKOVÁ, Věra a kol. *Člověk–prostředí–výchova*, str. 102.

mícem do delší vzdálenosti, pokud na něho bude moc těžký. Tím ho můžeme odradit od další podobné aktivity a zanedbat rozvoj případného talentu, který dítě mohlo mít.

Záleží také na vedoucím. Ten může mít dostatek materiálního vybavení, ale neodhadne schopnosti věkové skupiny účastníků. Zde jde právě o to, aby pedagog či vedoucí byl schopen těmto věkovým zvláštnostem porozumět. Pokud to tak není, stává se z vedoucího vnější faktor, který na dítě působí v tomto směru nepříznivě. Snadno můžeme poukázat na příklad z výtvarné výchovy, kde by dal učitel dětem druhé třídy namalovat například Monu Lisu dle předlohy. Tento příklad je sice extrémní, ale je na něm vidět ono neodhadnutí schopností dětí. Ty, ač by mohly být výtvarně nadané, mohou z této zkušenosti na výtvarnou činnost zanevřít. Z tohoto důvodu by měl pedagog vždy odhadnout, aby činnost nebyla přehnaně komplikovaná nebo naopak příliš primitivní. V obou takových případech se setkáme u dětí s neúspěchem.

Působí zde tedy také veřejná sféra, jako je škola. Dítě se dostává do kontaktu s novými kompetencemi, které se vztahují k nově získaným rolím. Dítě se zde musí orientovat ve více oblastech, jelikož škola není zaměřena pouze na výsledek. Jde také o sociální vazby, které jsou součástí školského zařízení. Mohou totiž nastat situace, kdy je dítě sice výtečným žákem, ale nezapadá do kolektivu. Tato skutečnost může mít na dítě opět negativní dopad. Avšak dostáváme se k tomu, že dítě samotné roli školáka klade na takové místo, na jaké ho kladou jeho rodiče.⁷

S vlivem školy budeme dále obeznámeni v následujících kapitolách, jelikož kapitoly se budou neustále prolínat. Dítě tedy s nástupem do školy získává novou roli, která pro něj byla doposud neznámá. Na rozdíl od mateřské školy je zde přísnější režim, který žák musí dodržovat. Žák musí udržet pozornost celé dopoledne a sám dohlédnout na to, kdy je čas svačiny. Jsou zde tedy určité normy a pravidla, na které si žák musí zvyknout a kterým se musí přizpůsobit. Setkává se zde také s novou autoritou učitele. Doposud dítě mělo jako hlavní autoritu rodiče. Autoritu učitele v jisté míře dítě poznává i v mateřské škole. Dítě se tedy setkává s mnoha novými podněty, které na něj působí.

Na dítě působí také klima školy, z toho se odvíjí, zda se dítě ve škole cítí příjemně či nikoli. Na utváření klimatu školy se podílejí učitel, spolužáci i složka materiální. V tomto prostředí jde o podporu a povzbuzování žáků, kteří jsou nějakým způsobem znevýhodněni, a u dětí nadaných o rozvíjení jejich kreativity. Školní prostředí má mimo jiné také rozvíjet celkovou osobnost jedince. V dnešní době má také za úkol učit děti

⁷ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 100–101.

k zodpovědnosti za své zdraví. Ačkoli má škola výchovně-vzdělávací funkci, měla by se také více zaměřovat na mravní výchovu, aby se podporovala sebedůvěra žáků a jejich tolerance vůči ostatním. Největší podíl pro rozvoj jedince má však jeho vlastní třída jako formální skupina. Ve školním prostředí se totiž můžeme setkat také s negativními prvky, a to například se šikanou, ať už jsme jejím objektem či subjektem.⁸

Škola je tedy pro žáka důležitým faktorem, ale nejdůležitější zde jsou individuální zkušenosti dětí. Každé dítě má ve škole jiné zkušenosti, například ohledně komunikace se spolužáky či učiteli. Z toho důvodu mohou být pro dítě větším přínosem tyto školní interakce než samotná škola jako instituce.⁹

Gutman a Feinstein¹⁰ uvádějí, že na děti také velmi působí výchova, kterou si přinášejí z jejich rodin. Potvrdilo se, že pokud osmileté dítě bude komunikovat se svými spolužáky a učiteli bez problému, bude tomu tak také o dva roky později, nebude-li to ještě lepší. Pokud má však dítě ve škole anti-sociální projevy, stejně tak tomu bude i v budoucnu. Dětské chování v tomto věku je tedy spojeno s chováním, které bude následovat další roky. Existují ale také změny, kdy se žáci i z takového chování dokáží vyvinout pozitivně. Stále také platí, že základem je dobrý vztah rodiče se školou, do které dítě dochází. Pokud rodič a škola vzájemně nevycházejí, má to negativní dopad na dítě.

Jak již bylo řečeno výše, dalším faktorem mohou být vztahy, které v prostředí panují, tj. vztahy mezi žáky i vztah pedagoga k nim. Důležitými osobami pro dítě mladšího školního věku jsou také kamarádi a spolužáci. Vágnerová¹¹ tvrdí, že spolužáci mají pro děti v mladším školním věku menší význam, než má pro ně například učitel. Dítě si v této skupině může zvyšovat své sebehodnocení, ale také se toto sebehodnocení může naopak snižovat. Děti svůj neúspěch či úspěch nejsou schopné zcela posoudit. Je zde brán v potaz názor dospělého s autoritou na spolužáka, ať už se jeho názor projeví vůči spolužákovi verbálně nebo neverbálně. Dítě názor autority akceptuje.

Pro skupinu je důležitá komunikace hlavně mimo vyučování. Děti se vzájemně posuzují dle verbálních i neverbálních projevů. Dítě by mělo rozeznat vhodný styl komunikace, který by mělo volit dle kontextu situace. Na tom, jak se dítě začlení do kolektivu třídy jako sociální skupiny, má velký vliv právě rodina, která dle svých zvyků

⁸ Srov. KOHOUTEK, Rudolf. *Školní a pracovní prostředí a vývoj osobnosti* [online].

⁹ Srov. GUTMAN, L. M.; FEINSTEIN, L. *Children's well-being in primary school: pupil and school effects*, str. 2.

¹⁰ Srov. tamtéž, str. 5–6.

¹¹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 125–127.

a postojů dítě předurčuje k určitému vzorci chování. Toto chování dítě ovlivní v sociální skupině buď pozitivně, nebo naopak negativně. Spolužáci mimo jiné také působí na sociální kompetence žáka. Učí se kooperaci a komunikaci mezi sobě rovnými. Dochází zde ale také k hierarchizaci skupiny. Čím je statut dítěte mezi spolužáky výše, tím se zlepšuje vnímání jeho vlastní osoby.

Vágnerová¹² naráží také na spolužáky, kteří mají specifické potřeby. Tvrdí, že pokud učitel dětem poukáže na problémy, které jejich spolužák má, ostatní se k němu budou chovat spíše negativně. Domnívá se, že děti těmto odchylkám nerozumí a nejsou tedy schopny je přijmout.

Ráda bych na toto tvrzení navázala, jelikož jsem byla zaměstnána také jako asistent pedagoga. Mohu říci, že tento názor nekoresponduje s praxí, kterou jsem mohla já sama pozorovat. Působila jsem jako asistent ve druhém ročníku, kde byla dívka s mentální retardací. Oproti ostatním dětem byla opravdu velmi dětská a její slovní zásoba neodpovídala ani prvnímu ročníku základní školy. Děti by tedy její odlišnost zaznamenaly. Pokud by si děti myslely, že tato dívka žádnou poruchu nemá, domnívám se, že by se k ní chovaly spíše negativně, jelikož její vystupování bylo opravdu primitivní. Učitel však děti obeznámil s poruchami této dívky a děti ve druhém ročníku byly schopny tuto skutečnost přijmout, a dokonce se dívky snažily všemožnými způsoby pomoci. Stejná situace byla také ve třetím ročníku téže ZŠ. Tato skutečnost mě u dětí velmi mile překvapila. Působí zde však také výchova těchto dětí. V jiném ročníku je dítě s podobnými poruchami, avšak je od rodičů vedené zcela volným stylem výchovy a k tomu je přesvědčené, že je ve všem nejlepší a na ostatní nemá hledět. Rodič zřejmě v dítěti buduje obranu proti možnému útoku na osobu dítěte, ale neuvědomuje si, že zároveň s tím v dítěti vybudoval chování, které vůči ostatním není přátelské, a dítě je velmi arogantní. K tomuto dítěti se spolužáci tedy nechovají ukázkovým příkladem, jelikož jejich snaha byla zmařena posměškem na jejich vlastní osobu ze strany dítěte se specifickými potřebami. Musím bohužel konstatovat, že za tuto skutečnost nemůže dítě a jeho porucha, ale rodič, který v dítěti toto chování a postoj vybudoval.

Tím se dostáváme k rodině. Ta je nejdůležitějším faktorem. Na dítě působí nejenom komunikace a výchova od rodiče, ale také struktura a podmínky celé rodiny. Detailněji se rodinou budeme zabývat ve třetí kapitole této diplomové práce.

¹² Srov. tamtéž, str. 125–127.

Dále zejména v mladším školním věku děti nejvíce ovlivňují média. Jednou z variant je televize. Jedná se zde hlavně o nápodobu. Pokud kamarádi dítěte či jeho rodina preferují určitý typ média, je pravděpodobné, že se k této variantě přikloní také ono samo. Pokud tedy rodič tráví většinu svého volného času u televize, měl by brát na vědomí, že stejně tak bude svůj čas trávit i jeho dítě. V mladším školním věku je dítě nejnáchylnější k přejímání určitých vzorců chování, které vidí, a není schopno samo posoudit, zda je tento obsah vůbec platný v reálném životě. Tento obsah může ovlivnit i jeho budoucí zájmy a vlastnosti. Některé děti sledují například určitý televizní program, aby nebylo narušeno jejich členství v dané skupině, neboť tento program sledují také jejich spolužáci. Tato masová komunikace s vrstevníky je nazývána *mainstreaming*. Nejen že je nutné sledovat nebo mít zájem o totéž, ale je také důležité spatřovat v obsahu stejný smysl. Je však dokázáno, že děti si v tomto věku zapamatují spíše vizuální obraz, než pokud by měly ten samý obsah zprostředkovaný například audiozáznamem. Nicméně to nemění ni na tom, že televize u dětí negativně působí na fantazii a tvořivost. Tato skutečnost byla prokázána experimentem, ve kterém byly děti rozděleny do dvou skupin. Jedna skupina sledovala část filmu bez zvukového doprovodu a druhá skupina měla zvukový doprovod bez vizuálního obrazu. Po této zkušenosti měly děti příběh dokončit. Děti, které film pouze slyšely, měly dokončení příběhu obsáhlejší, s více prvky a bohatší, než děti, které film sledovaly bez zvukového doprovodu. Dalším rizikem je právě nápodoba dítěte, která v identifikaci s negativním obsahem může být nebezpečná. Například násilí je prezentováno jako běžné chování, které není ničím výjimečné a ojedinělé.¹³

Pohovořili jsme o negativních vlivech, ze kterých může vznikat také antisociální chování. Ráda bych tedy o jednom takovém pojednala, neboť je stále aktuální, a to je šikana. Šikana může mít dopad na následný vývoj jedince, hlavně pokud je on sám ob-
jektem šikany. V tomto případě je možné, že i přes správný vývoj a výchovu z rodiny dítě začne postrádat svou vlastní identitu a nebude schopno dále normálně fungovat. V tomto případě bych znovu použila příklad z praxe, kde dítě docházelo na kroužek a svěřilo se mi, že by rádo odcházelo z kroužku o chvíli dříve než ostatní. Dítěte jsem se tedy doptávala, z jakého důvodu si žádá něco takového. Nutno říci, že toto dítě byla dívka. Bylo mi řečeno, že po skončení kroužku si chlapci z kroužku na dívku dovolují a napadají ji. Dívka byla v hodinách kroužku velmi zamlklá a neprůbojná. Bylo evi-

¹³ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 140–141.

dentní, že se bála i na cokoliv odpovídat, aby se nevystavovala výsměchu od chlapců. Nejsmutnější na tom byl fakt, že do té doby byla dívka velmi veselá a nebála se komunikovat. Z tohoto důvodu se domnívám, že pokud je dítě šikanované, je ovlivněná jeho psychická stránka natolik, že není schopno ani základních rozhodnutí, které pro něj dříve nebyly problémem. Uvedený příklad se týká šikany, jakou všichni známe, avšak dnešní mládež je natolik ovlivňována médii a sociálními sítěmi, že dětem hrozí šikana vlastně neustále. Šikana na sociálních sítích se nemusí týkat pouze starších dětí.

Pokud vejdete do místnosti, kde jsou malé děti, zřejmě všechny budou držet v ruce mobilní telefon. Na základní škole působím také jako vychovatelka a jeden den v týdnu mám na starost oddělení mé kolegyně, která má s dětmi pravidlo, že do tří hodin odpoledne nesmí děti vyndávat mobilní telefon z tašek a hrát si s ním. Byla jsem v šoku, když se každý týden opakovala ta stejná situace. Všechny děti před třetí hodinou odpolední sledovaly hodiny a odpočítávaly čas, který jim ještě schází k tomu, aby mohly vyndat své telefony z tašek. Následně se téměř každý den řeší urážlivé zprávy, které si děti odesílají. V jednom z případů dívka z druhého ročníku po této zkušenosti dokonce odmítala docházet do školy. Z tohoto důvodu vnímám sociální síť jako riziko šikany již u mladších dětí. Znovu však záleží jak na přístupu rodičů, tak na přístupu pedagogů.

Je evidentní, že jednotlivá prostředí se vzájemně ovlivňují a prolínají se. Z tohoto důvodu se nerozepisuji o jednotlivých vlivech. Na děti působí ještě mnohem více faktorů, ale tyto považuji za hlavní, které mimo rodiny, která je tím nejdůležitějším, děti ovlivňují. Je tedy zřejmé, že dítě si určitě vzorce chování a komunikace přináší do školního prostředí, kde nějakým způsobem dále komunikuje s učiteli a spolužáky. Tyto vzorce, které si dítě přináší z rodiny, následně ovlivňují jeho vztah s učitelem, ale také se spolužáky. Pokud je ještě k tomu dítě ovlivněno médii, například nevhodným televizním obsahem, nemusí být jeho začlenění jednoduché a nebude se dále správně rozvíjet.

1.2 Organizovaný volný čas

Co se týče organizovaného volného času, již v polovině devatenáctého století se v České republice objevovaly spolky, jako je například Sokol. Nejdříve však byla sdružení dospělých, kde se jednalo především o ochranu mladých lidí a dětí, až postupem času také pro volný čas a výchovné zaměření na mládež a děti. Vznik samostatného

sdužení dětí a mládeže byl zaznamenán zejména v polovině dvacátého století. Po druhé světové válce se tato sdružení obnovovala nebo vznikala úplně nová.¹⁴

V dnešní době můžeme v podstatě nalézt pět typů organizací, které jsou schopné tyto aktivity nabídnout.¹⁵

- Prvním takovým typem jsou **komerčními subjekty**. Ty nabízejí velký počet těchto aktivit. Tyto aktivity jsou postaveny tak, aby přitahovaly nejen děti, ale také rodiče.
- Dále jsou to **nestátní neziskové organizace**. Jde zde hlavně o dobrovolnost, samosprávu a nezávislost na státu. Dá se zde také hovořit o příslušnosti k nějakému oddílu, do kterého je většinou dítě začleněno dlouhodoběji, vnímá ho posléze jako svou určitou část. Tento oddíl je většinou zahrnut v klasickém sdružení (např. skauti).
- Dále jsou to **sportovní oddíly**. Ty jsou oproti výše zmíněným oddílům ve většině případů zaměřeny na výkon a jsou to například fotbalisté. V určité životní fázi má s tímto typem zkušenost mnoho dětí.
- Předposlední typem organizace jsou **školská zařízení pro zájmová vzdělávání** (školní družiny, školní kluby a střediska volného času). Patří sem nejenom pravidelná činnost, ale také jednorázové akce, jako jsou například tábory. Školní družina a školní klub se věnují dětem v době po vyučování.
- Posledním typem jsou **kroužky na školách**. Díky těmto kroužkům se začal více užívat pojem neformální výchova, jelikož kroužky ve většině případů vede přímo pedagogický pracovník, a to přímo v budově školy. Tyto kroužky mohou mít také podpůrnou funkci pro žáky, kteří v určité oblasti nevynikají.¹⁶

1.2.1 Kroužky poskytované školním klubem/družinou

Školní družiny a školní kluby vznikly po druhé světové válce jako zařízení pro péči o dítě a výchovu. Školní družiny a kluby reagují na podmínky a potřeby dané školy.

¹⁴ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, str. 99–100.

¹⁵ Srov. BOCAN, Miroslav a kol. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*, str. 43.

¹⁶ Srov. tamtéž, str. 43.

Uskutečňují aktivity jak příležitostné (ochrana životního prostředí, překážková jízda na kolech), tak pravidelné zájmové kroužky.¹⁷

Školní družiny v dnešní době nabízejí mnoho kroužků. Velmi často mají také inovativní názvy, ze kterých někdy rodič ani dítě nemusejí vytušit hlavní poslání kroužku. Kroužky na školách jsou však výhodné hned z několika hledisek:

- Dítě nemusí po konci výuky docházet do vzdálenějších středisek, ale zůstane v areálu školy, kde počká na svůj kroužek. Rodič se v tomto případě nemusí strachovat, zda dítě na místo dorazilo v pořádku, jelikož dítě stále zůstává na stejném místě.
- Kroužky nejsou relativně finančně náročné. Z tohoto důvodu se častokrát děti přihlašují do většího počtu kroužků. Zaprvé na tyto kroužky rodina finančně dosáhne a zadruhé se neobávají toho, že by přišli o vyšší obnos financí, pokud by jejich dítě po zaplacení přestalo na kroužek z nějakého důvodu docházet. Pokud ano, není to většinou pro rodinu zásadní problém. Posléze už v tomto ohledu záleží pouze na rodičích samotných, zda dětem ukončení kroužku povolí.
- Nižší zátěž na finance, a tudíž možnost volby více kroužků, jde ruku v ruce s časovou zaneprázdněností rodičů, kteří se z práce dostávají později. Rodiče děti nahlásí na kroužky, aby věděli, že je o děti dobře postaráno. Samozřejmě někteří rodiče z tohoto důvodu volí i školní družiny jako takové. Má zkušenost je však taková, že dítě je přihlášené do školní družiny, v jejímž rámci jde pouze na oběd a posléze se rovnou odpojuje na školní kroužky. Do školní družiny se vrací pouze v případě, pokud si jej rodiče po kroužku nestihnou vyzvednout.
- Další výhodou těchto kroužků je, že již nejsou zaměřené pouze kreativně, technicky, sportovně atd. Některé kroužky mají za úkol doplnit dětem znalosti, které jim chybí, slouží k procvičení látky z výuky k jejímu lepšímu ukotvení v paměti.

Tyto školní kroužky většinou upřednostňují rodiče, které mají dítě v mladším školním věku. Sama jeden takový kroužek vedu a je rozdělen na starší a mladší žáky. U starších žáků dochází do kroužku z přihlášených deseti dětí pouze pět či šest, a to ještě v nepravidelných intervalech. U mladších dětí je kapacita kroužku naplněna na maximum a stále by se chtěly hlásit další děti. Do kroužku jich tedy pravidelně dochází přibližně dvacet.

¹⁷ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, str. 76–77.

1.3 Zájmová vzdělávání ve školských zařízeních

Zájmové vzdělávání je součástí celoživotního učení. Je ukotveno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. O zájmovém vzdělávání se zde píše jako o možnosti naplnění volného času jedinců s obsáhlejší zaměřením v různých oblastech. Takové zájmové vzdělávání zprostředkovávají školská zařízení pro zájmové vzdělávání, například střediska volného času, školní družiny či školní kluby.¹⁸

Pokud mluvíme o zájmovém vzdělávání, lze jeho definici určit z rozdělení pojmů. Prvním pojmem by tedy byl zájem. O tom pojednává také Kaplánek¹⁹ ve své knize „*Čas volnosti – čas výchovy*“, kde přejímá definici zájmu od Mareše a Čápa. Jedná se o emoci, kterou vyjadřujeme vzhledem k určité věci či činnosti. Zájem jako takový se může dále rozlišovat např. hloubkou nebo délkou doby, po kterou zájem trvá. Můžeme také rozlišovat zájem z hlediska jeho formy, která může být aktivní, pokud sami vyvíjíme činnost s ohledem na něco, co nás zajímá, nebo také receptivní, kdy svůj zájem vnímáme, ale dále se na něm aktivně nepodílíme. Člověk má většinou více zájmů naráz. V některých případech se však může stát, že člověk nemůže více zájmů vykonávat, ať už z důvodu finanční nebo časové náročnosti. Z tohoto důvodu si tedy musíme uvědomit, jaký zájem je pro nás prioritou. Jde také o to, zda chceme pouze uspokojit nějakou potřebu, nebo nám jde o rozvíjení trvalejšího zájmu. Zájem může člověka tedy vnitřně uspokojit, dát smysluplnost životu nebo mít jiný přínos.

V předchozím odstavci narážím právě na problematiku mé diplomové práce. Zda si zájmovou činnost vybere dítě samo, zřejmě k tomu má určitý důvod, a to důvod pozitivní. Je zde nějaká potřeba nebo zájem danou činností vykonávat. Ovšem pokud za dítě rozhodne jiný jedinec, ať už se jedná o kohokoli, může zde nastat problém. Zde velmi záleží na tom, jaké důvody tento jedinec má. Pokud si je vědom, že dítě v něčem vyniká a mělo by k dané činnosti vztah, je pravděpodobně vše v pořádku. V dalším případě se jedná o to, že si například rodiče skrze dítě plní svá přání a skryté touhy, ačkoliv dítě se s takovou aktivitou neztotožňuje. V tomto případě je na dítě vyvíjen nátlak, který nemá špatný úmysl, bohužel má ale na dítě negativní dopad. Rodiče mohou podvědomě skrze své dítě uskutečňovat věci, kterých sami chtěli dosáhnout, a dělají vše pro to, aby dítě

¹⁸ Srov. MŠMT. *Zájmové vzdělávání* [online].

¹⁹ Srov. KAPLÁNEK, Michal a kol. *Čas volnosti–čas výchovy*, str. 133–134.

mohlo určitou činnost vykonávat. Samozřejmě ne vždy se setkáváme s takto vyhoceným stavem, ale základ zůstává stejný. Ne moc šťastně zvolená je i činnost pro dítě, která má sloužit pouze k tomu, aby dítě jakýmkoliv způsobem zaplnilo svůj volný čas, ale přitom bylo pod určitým dozorem. Může to být například i z důvodu náročné pracovní doby rodičů.

Pokud je člověk zaměstnán ve školství a je v kontaktu s rodiči, dokáže tento typ chování vypořádat. Jedno dítě se mi dokonce svěřilo, že by chtělo ve škole dosahovat lepších výsledků, ale nemá čas na učení. Jeho den se skládá z toho, že po vyučování má různé aktivity a domů se dostává kolem šesté hodiny. V tu chvíli je již natolik unavené, že nedokáže plnit povinnosti, které se pojí se školou. S maminkou dítěte jsem tuto skutečnost probírala a bylo mi řečeno, že škola je sice důležitá, ale nejdůležitější je, aby se dítě rozvíjelo. Rozhodnutí tedy byla dána ze strany rodiče s přesvědčením, že pro dítě je to nejlepším řešením.

1.3.1 Zájmové činnosti

Mezi volnočasovými aktivitami zájmové činnosti vynikají. Nejedná se zde o bezcílné trávení volného času, ale naopak o cílevědomé činnosti, které vedou k rozvoji. Nejen pro dítě jsou tyto činnosti důležité, protože zde dochází mimo jiné k seberealizaci, uspokojení sociálního kontaktu nebo k pocitu sounáležitosti s určitou sociální skupinou. U zájmového vzdělávání můžeme tedy dále rozvíjet naše schopnosti nebo je také nejprve objevit. Pokud se nám v činnosti daří, motivuje nás to v dalším úsilí. Samozřejmě je zde kladen důraz zejména na dobrovolnost.²⁰

Dělení zájmových činností, které je vázané zájmem, bylo popsáno výše, dále můžeme rozdělovat dle činnosti. Rozdělení činností je vázáno na obsah těchto činností. Takto je možné rozlišit např. zájmové činnosti estetickovýchovné, společenskovední nebo sportovní.

Některé se z obecného názvu dají ještě více konkretizovat, ale existují také oblasti, které se nedají zcela jasně zařadit, např. činnost hudebně-pohybová.²¹

Zájmové činnosti můžeme dále dělit například dle organizovanosti, ale vzhledem k tématu diplomové práce bych ráda uvedla pouze pravidelné zájmové útvary: zájmové kroužky, soubory, kluby, oddíly a kurzy.²²

²⁰ Srov. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*, str. 67.

²¹ Srov. tamtéž, str. 67.

Pravidelná zájmová činnost probíhá v celém roce, a to v pravidelném intervalu. Tuto činnost vede kvalifikovaná osoba. Tato činnost má za cíl osvojení nových dovedností a vědomostí, případně také prohloubit zájem o danou oblast. Tuto činnost je možné zakončit také osvědčením či vystoupením, které ukazuje výsledky práce z celého roku.²³

V první fázi mladšího školního věku by se měl klást důraz na pestrost činností. V tomto věku děti většinou nebyvají schopné odhadnout, co je bude opravdu bavit. Z tohoto důvodu není dobré děti zaměřit pouze jedním směrem. Děti bývají ještě nestálé a jejich zájem nesahá do hloubky, proto je velmi důležitá motivace. Pokud děti v tomto věku namotivujeme pomocí hry, je možné vzbudit zájem o různé činnosti. Po zkušenostech, které děti získají, později mohou rozvíjet svůj další potenciál. Tím se ve druhé fázi mladšího školního věku může stát, že děti jsou schopny rozhodnout, na co se budou dále zaměřovat.²⁴

Pestrost činností však nutně neznamená zahrnout děti nepřehledným množstvím kroužků. Spíše jde o možnost výběru, poukázat na určité činnosti a vysvětlit dětem, co takové činnosti obnášejí. Tím můžeme dětem otevřít cestu k samostatnému rozhodnutí, ke kterému dospěly pouze s naší pomocí. Pokud se dítě pro takovou aktivitu rozhodne samo, dá se předpokládat, že jeho zájem potrvá spíše, než pokud je do aktivity nuceno.

²² Srov. tamtéž, str. 69.

²³ Srov. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*, str. 21.

²⁴ Srov. PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*, str. 83–84.

2 Mladší školní věk

V této kapitole se budeme zabývat tím, jaká má být školní zralost dítěte a s tím spojené poznávacími procesy. Je velmi důležité vědět, zda je dítě na úrovni, na které by mělo v jeho věku být. Pokud si takové skutečnosti nebudeme vědomi, nemusíme chápat, z jakého důvodu nestačí na činnosti, které by pro něho neměly být problémem. Můžeme například nechat na dítěti rozhodnutí, kterých není schopno, přestože jiné děti ve stejném věku s tím nemají problém.

Dále bude zmíněna podkapitola, která se věnuje komunikaci. Je zřejmé, že není zcela možné dosáhnout jakéhokoli rozhodnutí bez určité komunikace. Komunikace probíhá u dětí neustále, a to zejména mezi dítětem a rodinou. Pokud rodič vyžaduje, aby dítě chodilo na nějaký kroužek, musí mu to oznámit. Stejně to funguje i v opačném případě. Z komunikace, která u dítěte probíhá, také můžeme vyčíst, zda je dítě s činností spokojeno, nebo zda by bylo potřeba určitá rozhodnutí změnit.

Z komunikace přejdeme k podkapitole, která se zabývá typem dětí a jejich chováním. Rozdělení dětí na určité typy nám umožní rozpoznat v dětech určité aspekty, kterými se mohou vyznačovat. Dle toho můžeme předpokládat, jak se dítě v určitých situacích zachová a zda je průbojné samo za sebe a dokáže se tedy rozhodovat samo, nebo je naopak závislé na rodičích a samo vyžaduje, aby za něho bylo rozhodováno. Pokud budeme vědět, jak se dítě běžně chová a čím se vyznačuje, můžeme také odhalit určité změny či problémy, kterými prochází, a poskytnout mu tak potřebnou pomoc k vyřešení daných skutečností, které mohou ovlivňovat i jeho rozhodování.

Matějček²⁵ mladší školní věk pokládá za přechod od dítěte, které stále inklinuje k hračkám k vyspělejšímu studentovi. Tomuto věku přisuzuje také fyzické změny, jako je růst dětí a s ním spojený úbytek váhy dětí. Tento jev označuje jako stadium první puberty. S tím je spojené oslabení nervové soustavy, kde se objevuje tendence k uvolnění energie. Tvrdí tedy, že není problém tyto děti něčemu naučit, ale dokázat je

²⁵ Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*, str. 239–241.

udržet v klidovém režimu. Koncentrace dětí trvá cca deset minut a soustředěnost je zaměřena pouze na jednu věc.

Oproti Matějčkovi Langmeier a Krejčíková²⁶ tvrdí, že tělesný růst je v této době plynulý. Tvrdí, že děti v dnešní době jsou naopak mohutnější a vyvinutější, než tomu bylo před třiceti léty. Domnívají se, že za to může zrychlený růst v předškolním věku. Dále hovoří zejména o motorice, která se dětem zlepšuje. Z tohoto důvodu předpokládají, že by děti samy od sebe mohly mít zájem o nějaké sportovní aktivity. Narážejí ale na fakt, že motorika závisí také na vnějších podmínkách, které by měly tuto motoriku podporovat, aby se mohla dále rozvíjet. V tomto případě jde opět buď o extrémní nátlak rodičů, aby jejich dítě svedlo určitou činnost dříve, než je toho schopné, nebo naopak se o dítě zoufale bojí a dítě se tím pádem nemůže rozvíjet vůbec. Tak či tak, není ani jedna z variant tou správnou. Jednou možností dítě přetěžujeme a druhou mu naopak nedáme ani možnost.

Rodič by měl brát v potaz, že děti se už musejí učit určité zodpovědnosti. Ve škole mají dané určité hranice a limity, se kterými se učí pracovat, a tím se vyvíjejí.²⁷

2.1 Zralost dítěte mladšího školního věku

V mladším školním věku dochází k vývoji centrální nervové soustavy. Dle této skutečnosti můžeme rozpoznat, zda je dítě schopno vůbec zvládat školní docházku. Dítě by mělo být více odolné a emočně by mělo být vyzrálejší. Může se ale také stát opak a v tomto případě dítě nemá zcela vyvinutou centrální nervovou soustavu a není tedy schopno ve škole normálně fungovat. Toto dítě je vyčerpané a unavené z pouhého docházení do školy. Poznáme ho také dle špatné koordinace nebo špatné výslovnosti. Dítě, které má CNS vyvinutější, nemá problém s koncentrací, a je tedy otevřena cesta jeho schopnostem, které dokáže využít.²⁸

Na základní škole je ale také stále více dětí, které nedokáží držet lžici. Může se to zdát jako banalita, avšak tyto děti mají poté problémy s obědem ve školní jídelně, který raději nejí. Pokud se dětem snažím pomoci, rozhlízejí se, zda je nikdo nesleduje, a jíst

²⁶ Srov. LEINGMAIER, Josef; KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*, str. 120.

²⁷ Srov. *School-age behaviour: what to expect* [online].

²⁸ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 102.

stejně odmítají. Zdá se, jako by si samy uvědomovaly, že je to dovednost, kterou by již měly v jejich věku ovládat.

U dítěte v mladším školním věku se projevují určité změny, díky nimž se snadněji sžívá se školním režimem. Děti se učí zejména skrze své zkušenosti. Z tohoto důvodu dávají přednost věcem či předmětům, ze kterých si mohou tuto zkušenost odnést. Také proto se u dětí mladšího školního věku doporučuje vykládané věci prokládat věcmi praktickými, které si mohou samy vyzkoušet. Děti by tedy i díky jejich objektivnějšímu vnímání, které se zlepšuje učením, měly být schopny logického myšlení. Dále tedy s využitím poznatků podle Vágnerové²⁹ shrneme změny, které se u dětí v uvažování projevují. Je přitom nutné si uvědomit, že každé dítě se vyvíjí jinak a, co zvládne jedno dítě, nemusí nutně zvládnout druhé.

Decentrace

Decentrace znamená, že dítě již dokáže vnímat více věcí než pouze jednu a dokáže si mezi těmito věcmi uvědomovat stálost i nestálost vztahů, která je jim přisuzována. Jsou zde respektována také různá kritéria. Jedno z kritérií nazýváme klasifikace a třídění. Děti již dokáží pohlížet na daný objekt z více hledisek. Například, že pan Strýc je osoba mužská, ale také je to tatínek Aničky, stejně jako má dítě svého vlastního tatínka. Dalším kritériem je zahrnutí (inkluze). Dítě dokáže rozlišovat prvky nižšího a vyššího řádu. Mělo by být schopno pod obecný výraz zařadit slova podřadná tomuto názvu a opačně. Posledním kritériem je řazení objektů dle nějakého pravidla. Dítě zde musí dokázat pochopit pravidla, dle kterých má objekty řadit. Děti mladšího školního věku zpravidla zvládají dva faktory, podle kterých jsou schopné zařazovat, například dle barvy a tvaru.

Konzervace

Dítě si uvědomuje podstatu a trvalost věci, i přes změny, jimiž věc může procházet. Vnímá stálost a dokáže změny pochopit, dokáže tedy chápat určitou fyzikální dimenzi změn (například voda a led). K vysvětlení toho, proč tomu tak je, používá Vágnerová tři argumenty. První z nich je reverzibilita. Známý je příklad se sklenicemi různého tvaru a množstvím vody, která je v každé sklenici v jiné míře, avšak dítě už rozpozná, že pokud vodu přelijeme zpět do původní sklenice, její množství se nezmění a zůstává stejné. V tomto případě dítě chápe vratnost věcí. Chápe, že pokud k nějakému množství něco přidáme, bude ho více. Chápe také to, že pokud přebývající množství, které jsme přida-

²⁹ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 109–111.

li, odebereme zpět, množství se vrátí k takovému, které bylo na počátku. Dalším argumentem je stejnost. Dítě vnímá, že množství je stále stejné, protože si je vědomo, že nikdo s množstvím nemanipuloval. Například mezi kostkami uděláme jednu velkou mezeru, která budí dojem, že je něco jinak než dříve. Dítě však pozná, že se zvětšila pouze mezeru, ale kostek je stále stejný počet. Poslední argument je pojmenován jako kompenzace. V tomto případě by dítě v příkladu se skleničkami dokázalo argumentovat tím způsobem, že chápe souvislost mezi šířkou sklenice a tím pádem ví, že množství vody bude vypadat menší, ale je to tím, že se rozlila ve větším prostoru.

Reverzibilita

I přes tyto argumenty však dítě nedokáže tyto zákonitosti přenést na vše, stále se opírá pouze o svou zkušenost. Existují zde také varianty, které reverzibilitu potvrzují. Jednou z nich je inverze. Zde můžeme poukázat na sčítání a odečítání v matematických úlohách. Demonstrujme si tuto variantu na jednoduchém příkladu. Pokud máme výsledek číslo dva a přidáme k němu další dvojku, vznikne nám nový výsledek čtyři. Pokud však stejný počet zase odečteme, tudíž číslo dvě, vznikne nám opět číslo dva, které jsme měli na počátku. Dva další odlišné pohledy na realitu nám zprostředkovává reciprocita. Dítě chápe manipulaci s různými symboly a znaky. Chápe například obsah slova, i když je používáno v jiných kontextech. Ve druhém pohledu jde o manipulaci s čísly. Zde by nám mohl posloužit příklad s kostkami a mezerou, který byl použit v posledním argumentu konzervace.³⁰

Pokud jsme ochotni dítěti dopomáhat, aby bylo schopno porozumět těmto změnám a následných argumentů a variant, zlepšíme tím jeho vnímání celkového času a dění ve světě. Dítě posléze dokáže rozlišovat čas nebo délku trvání určité situace. Uvědomuje si tak i průběh života, který plyne stále dopředu a nevrací se zpět. Nejedná se ale pouze o pochopení času, ale také o pochopení rolí člověka. Dítě mladšího školního věku dokáže pochopit, že jeden člověk zaujímá více postavení. Dovede se tedy oprostit pouze od pohlížení samo na sebe. Je si tedy vědomo toho, co má například jeho blízký rád nebo nerad, a dle toho dokáže jednat. Takového jednání si můžeme povšimnout, pokud například vidíme maminku s malým školákem, který v obchodě chce do košíku přihodit věc i pro svého sourozence, protože si je vědom toho, že by si to jeho sourozenec přál.³¹

³⁰ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 111–113.

³¹ Srov. tamtéž, str. 114–115.

Již na počátku této podkapitoly bylo zmíněno, že děti se učí zejména skrze zkušenosti. Z výše zmíněného lze tedy předpokládat, že vzhledem k rozhodování by bylo dobré, aby se dítě o svých kroužcích rozhodovalo samo a též si také samo vyzkoušelo, zda pro něho bude kroužek vhodnou volbou. Může však toto rozhodnutí projednat společně s rodiči, kteří mu poskytnou zkušenost s kroužkem, a tudíž budou schopni určitě reflexe kroužku, která poukáže na jeho vhodnost či nevhodnost. Nejideálnější variantou by tedy bylo to, aby si dítě mohlo činnost kroužku vyzkoušet a až posléze se pro něj rozhodnout.

2.2 Dítě a komunikace s rodiči

Rodiče by se měli zajímat nejenom o dítě, ale také o jeho vrstevníky a kamarády. Děti v tomto věku začínají přihlížet nejen k názoru rodičů, ale také k názoru kamarádů. Děti se totiž v tomto věku napodobují a dělají podobné věci jako jejich spolužáci, může to být i z důvodu, aby nevyčnívaly z kolektivu. Dostáváme se k tomu, že by zde rodič měl dítěti dávat určitý prostor pro rozhodování, ať už se to týká toho, jak bude vypadat jeho oslava narozenin, nebo i rozhodování o kroužku, na který bude dítě docházet.³²

Komunikace s dítětem je zde velmi důležitá i co se týče informací, kterým dítě nerozumí. Pokud dítě zaslechne informaci například o pohlavním styku, nemoci či něčem jiném, rodič by mu měl podat stručné a jednoduché vysvětlení věci. V tomto věku se dítě s jednoduchou odpovědí zpravidla spokojí a dále se nevyptává. Je však důležité, aby tyto informace dítěti byly poskytnuty právě od rodiče, protože je nutné, aby dítě v člověku vidělo autoritu a odpověď této osoby pro něj byla důvěryhodná. V mladším školním věku by dítěti měly být poskytnuty pravdivé informace, jelikož od konce předškolního věku je schopno vnímat lež a pravdu. A právě v mladším školním věku si má tuto schopnost pouze ustálit. Z tohoto důvodu se musí klást velký důraz nejen na pravdivou, ale také otevřenou komunikaci mezi rodičem a dítětem. Nemusíme dítěti vše vysvětlovat do podrobností, aby ho pravda vylekala, ale pouze mu poskytnout jasný náhled, ve kterém neporušíme pravdivost svých tvrzení.³³

³² Srov. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*, str.78–80.

³³ Srov. tamtéž.

Pokud vezmeme v potaz například téma smrti, děti v mladším školním věku se o toto téma zajímají a je dobré jim tedy vysvětlit, že konečnost života platí pro všechny, tudíž i pro ně samotné. Špaňhelová³⁴ přímo uvádí její vlastní zkušenost z poradny. Rodiče nechtějí své dítě vyděsit, proto na otázky ohledně smrti odpovídají, že jejich děti se to netýká, že jsou ještě malé. V tomto případě rodič zvolil takzvanou milosrdnou lež a jeho důvody se dají i pochopit. Dítěti však tato odpověď nepřijde dostatečná, nabourává se tedy důvěra rodiče a dítěte. Z tohoto důvodu Špaňhelová doporučuje vyhnout se milosrdným lžím i v otázkách, jejichž téma je nepříjemné.

Z výše zmíněného je tedy jasné, že komunikace je důležitým aspektem. Jakmile si totiž rodič s dítětem vytvoří vztah postavený na komunikaci, kde se rodič neobává odpovídat i na nepříjemné dotazy, které jeho samotného mohou uvádět do rozpaků, může s dítětem navázat takový vztah, ve kterém může dle komunikace dítěte odvodit i situace či stavy, ve kterých se dítě nachází. Těmito situacemi nebo také stavy dítěte, které rodič může rozpoznat z komunikace, je myšleno například první zamilování, ale také např. šikana. Samozřejmě tento princip funguje i opačně. Rodič má mluvit s dítětem i o svých problémech, aby dítě vědělo, proč se například rodič chová jinak než obvykle. Dozvídá se tedy, co je rodiči příjemné a co nepříjemné. Z toho vyplývá, že si dítě udělá náhled na postoje rodiče a od toho se posléze odvíjí jeho žebříček hodnot, který se posléze dále utváří.³⁵

Ašenbrennerová³⁶ poukazuje právě na to, že bychom se měli vyvarovat extrémů, jako je odebrání veškeré odpovědnosti z dítěte, a veškerá rozhodnutí nepřebírat na sebe, ale naopak svému dítěti nechat volnou cestu v rozhodnutí. Je přesvědčena, že pokud dítěti naložíme na bedra mnoho, nebude ve výsledku stíhat nic. Dále píše o tom, že i dítě, které se pro určitý kroužek rozhodlo samo, může časem říci, že do něj nadále nechce docházet. Nejlépe rodič udělá, pokud se bude doptávat na důvody, které k tomuto rozhodnutí dítě dovedly. Zároveň si musíme uvědomit, že důvod také žádný být nemusí. U takto malých dětí je možné, že už pouze neudrží koncentraci na daný typ kroužku. Dítě by se do kroužku nutit nemělo, ale nejlepší variantou by bylo motivovat dítě, aby samo o kroužku opět uvažovalo. Stačí dětem dát i různé domácí povinnosti, i když pouze drobné, zejména školní přípravu, tím děti učíme hospodařit i se svým volným časem a mohou se lépe rozhodovat ve volbě kroužku, který je pro ně vhodný.

³⁴ Srov. tamtéž, str. 78–81.

³⁵ Srov. tamtéž, str. 81.

³⁶ Srov. AŠENBRENEROVÁ, Ivana. *Já tam chodit nebudu*.

Abychom však dítě rozvíjeli, bylo by dobré, pokud by za svá rozhodnutí neslo následky. Necháme-li na něm rozhodování o kroužcích, případně jejich následné opuštění, měli bychom po něm žádat, aby si na kroužek našetřilo samo (např. z kapesného, narozenin aj.). Tím si dítě bude uvědomovat, že za svá rozhodnutí nese odpovědnost a bude tak určité možnosti více promýšlet.

Ačkoliv víme, že komunikace mezi dítětem a rodičem by měla být otevřená a zároveň pravdivá, není tomu vždy tak. Každý má specifický způsob, kterým komunikuje. Špaňhelová³⁷ pojednává o třech hlavních stylech komunikace.

Pasivní styl komunikace se projevuje tak, že rodič je uzavřený sám do sebe a nekomunikuje. Tento postoj u většiny případů přejímají i jeho potomci. Rodič dítěti pouze vysvětlí, co je správné a co nikoli, nehledí však na názor dítěte ani na jeho přání. K dítěti se tedy rodič staví pasivně. Na první pozici rodič většinou klade, aby rodina vypadala v očích okolí spořádaně. Tím si však neuvědomuje následky, které jeho chování může později vyvolat. Dítě se v pubertálním věku může projevovat více vzdorovitě, a to jen kvůli nedostatečnému prostoru pro svá přání a názory v dětství. Tím narážíme na to, že dítě se od mládí učí pouze podřizování se jinému a vždy souhlasit. Ne vždy se však s názory ostatních ztotožňuje, čímž může docházet k vnitřnímu rozporu. Dítě, se kterým je tímto způsobem komunikováno, má určité charakteristiky, např. za každou cenu se snaží něčeho dosáhnout; přestože zná odpovědi na určité otázky, raději mlčí z pocitu nejistoty; při konfliktu raději volí cestu úniku; bojí se odmítavé reakce okolí. Z tohoto důvodu je důležité, aby rodič dítě podporoval a zvyšoval mu tak sebedůvěru. Pokud se dítěti něco nepovede, není nutné ho pokárat, ale naopak mu vysvětlit, co nebylo správné. Rodič, který si je vědom toho, že má osvojený tento styl komunikace, by se měl stát dítěti příkladem a snažit se o otevřenou komunikaci.

Agresivní styl komunikace používá dítě, které je zvyklé dostat vše, co si žádá, nebo naopak vyrůstá ve velmi přísné domácnosti, kde vládne tvrdá výchova. Dítě posléze nemusí na své okolí reagovat, a dokonce neprojevuje ani respekt. Neuvědomuje si tedy ani svůj vlastní neúspěch, ale neúspěch dává za vinu svému okolí. Tento jedinec si nezíská ani přátele, jelikož s ním nikdo nechce přicházet do kontaktu. Dítě se posléze cítí rozzlobeně, protože je osamoceně, přitom však na ostatní útočí a je vůči nim nepřátelské. Je tedy vhodné, aby rodič dítěti vysvětlil, jak se svým hněvem pracovat a ukázal mu mantinely, které by dítě nemělo vůči ostatním překročit.

³⁷ Srov. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*, str.41–49.

V asertivním stylu komunikace se rodič snaží, aby si dítě uvědomovalo jak svoji vlastní hodnotu, tak i hodnotu druhých. Vede ho k odpovědnosti za své činy, ale také k upřímnosti. Dítě je tedy schopno srozumitelné komunikace, kde vyslechne názor druhého, ale dokáže vyjádřit i svůj vlastní názor, za odlišný názor jiné nesoudí. Snadněji nalézá přátele, kterým rádo pomůže, a samo se nebojí o pomoc požádat, pokud si je vědomo, že je něco nad jeho síly. Dítě s tímto stylem komunikace nemá v budoucnu větší problémy, které by vycházely z jeho chování. Je však důležité dítě tomuto stylu komunikace učit.

Je tedy zřejmé, že styl komunikace je jedním ze základních aspektů výchovy. Komunikace dítěti napomáhá hlavně v socializaci, která je součástí celého jeho života.

2.3 Typy dětí

V této podkapitole se zaměříme na typy dětí, se kterými se můžeme setkat. Dle toho, do jakého typu bude dítě více spadat, můžeme odvodit jeho jednání. Můžeme tedy předpokládat, jak bude dítě reagovat v určitých situacích a zda se dokáže samo rozhodovat nebo rozhodnutí přesouvá na někoho jiného. Je mnoho zdrojů, které nám mohou poskytnout různá dělení dětí, do této diplomové práce byla vybrána typologie dle Hubatky, a to z toho důvodu, že je kniha aktuální, a tudíž počítá se všemi změnami a aktualizacemi dnešní doby.

Dle Hubatky³⁸ můžeme rozlišit tři typy dětí: výkonově založené, sociálně založené a duchovně založené. Žádné dítě nepatří pouze k jednomu typu a může mít v sobě zahrnuty všechny tyto typy, avšak pokaždé v jiném poměru. Záleží vždy na dominantním typu, který u dítěte převládá. K určité změně nám může dopomoci i výchova, která by v tomto směru měla mít za cíl, aby v osobnosti dítěte byly tyto složky v rovnováze.

Výkonový typ „V“

- Výkonově-sociální „VS“
- Výkonově-duchovní „VD“

Sociální typ „S“

- Sociálně-výkonový „SV“
- Sociálně-duchovní „SD“

³⁸ Srov. HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*, str. 34–36.

Duchovní typ „D“

- Duchovně-sociální „DS“
- Duchovně-výkonový „DV“³⁹

Výkonově zaměřené děti

Tyto děti jsou velmi orientovány na výsledek. Chtějí být chválené za vše, co udělají, a většinou jsou i lídry skupiny, kteří mají hlavní slovo. V negativním smyslu ale mohou tyto děti jít pouze za svým cílem a neohlížet se na druhé. Prostředek, kterým svého cíle dosáhnou, je tedy tolik nezajímá, důležitý je pro ně především onen cíl. K charakteristice tohoto typu patří také to, že se děti rády rozhodují samy, chtějí mít možnost volby a svobodu. Tyto děti mají spoustu pozitiv, která by jim mohla předurčovat skvělou budoucnost, bohužel v praxi je to s těmito dětmi horší. Děti jsou totiž úspěšní nejenom v pozitivních věcech, ale bohužel také v těch negativních. Pokud dítěti nepomůžeme nalézt jeho zájem a dále ho nepodporujeme, dítě si může vyhledat nějakou skupinu, která ho v tomto ohledu podpoří a ve které si vybere negativní zájem, ale je spokojené, protože skupina ho uznává. Negativa tohoto typu dětí se dále liší dle jejich zařazení do podskupin.

Sociálně zaměřené děti

Jelikož je člověk tvor společenský, dá se předpokládat, že ve skupině sociálně zaměřených se bude objevovat nejvíce dětí. Pro výkonově zaměřené děti byl důležitý výkon, pro tuto je naopak nejdůležitější sdílení zážitků a sociální kontakt. Tyto děti raději obětují své výsledky pro příznivější klima, bývají oblíbené. Jsou tedy schopné svůj názor odsunout do pozadí, pokud věří, že jejich okolí bude spokojenější. Bohužel je toto i jejich negativní stránkou, neumějí si stát za svým rozhodnutím, protože většinou nejsou schopné druhému říci „ne“.

Duchovně zaměřené děti

Tyto děti přistupují k dění okolo sebe pomocí svých vlastních pocitů a intuice. Jejich zaměření se týká tedy hlavně sebe sama. V dnešní době těchto dětí přibývá právě díky volnějšímu nebo alternativnímu stylu výchovy. Jelikož dítě jedná vzhledem ke svým pocitům, nemusí jednat ve stejné situaci stejně, ale naopak může zareagovat jinak dle aktuálního pocitu. Je tedy pravděpodobné, pokud je za něco potrestáno, že to udělá znovu. Domnívá se, že podruhé či potřetí už to může být správné. Pokud toto dítě s něčím nesouhlasí, zřejmě si za tím bude stát, i přes žádosti okolí o opak.⁴⁰

³⁹ Srov. tamtéž, str. 38.

⁴⁰ Srov. HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*, str. 39–52.

Okolo padesáti procent osobnosti je založeno na genetice (temperamentu). Životní prostředí nás tedy do jisté míry formuje, avšak experiment s dvojčaty, která žila v jiných prostředích, poukázal na to, že i přes odlišné prostředí jsou u dvojčat pozorovány podobnosti v jejich osobnosti. Již Hippokrates rozdělil osobnost na čtyři typy, a to: melancholik, cholerik, sangvinik, flegmatik. Jeden typ je vždy dominantní a ostatní typy ho mohou doplňovat. Sangvinik bývá považován za milou bytost, která je společenská, přátelská a velkorysá. Může se však u činností začít velmi brzy nudit. Dítě sangvinik je také velmi otevřené a zvědavé. Oproti tomu cholerický typ je velmi výbušný a přeje si být autoritou. Miluje výzvy a chce být oceňován, je sebevědomý. Třetím typem je flegmatik. Ten je velmi klidný a bezstarostný, snadno si dělá přátele a je emocionálně stabilní. Potřebuje podporu, aby nezanedbával své povinnosti. Má velmi rád pohodu a klid. Posledním typem je melancholik, který je nejraději sám. Dítě, které je melancholik, potřebuje svolení, aby mohlo věci organizovat po svém. Potřebuje více prostoru, aby mohlo být samo.⁴¹

U těchto typů dětí je nutné, abychom jim porozuměli. Neměli bychom se je snažit změnit, neboť to k ničemu nepovede. Pokud však pochopíme jejich základní rysy, dokážeme pochopit jejich jednání a snáze s nimi pracovat. Můžeme předpokládat, že dítě, které se vyznačuje jako melancholik, samo nerozhodne o volbě kolektivního kroužku, ale spíše se zaměří na činnosti individuální.

Nelze však dítě jednoznačně zařadit do nějaké skupiny, ale musíme počítat s jeho jedinečností a osobitostí.

2.4 Chování

V této podkapitole se zaměříme na určité znaky v chování u dětí mladšího školního věku. Jsou zde popsány spíše negativní znaky chování, které k mladšímu školnímu věku patří. Zmíněny jsou z důvodu, že děti mohou být za své chování trestány i v rámci rozhodování o výběru volnočasové aktivity. Rodičům či pedagogům se může chování dítěte zdát nevhodné, a pokud dítě přijde s návrhem určité činnosti, může mu být za jeho chování rozhodnutí zamítnuto a nahrazeno rozhodnutím někoho jiného.

⁴¹ Srov. WARD, P. *Personalities: understanding yourself and your child* [online].

Vágnerová⁴² parafrázuje Kohlberga a tvrdí, že děti mladšího školního věku uzpůsobují své chování, aby byly kladně hodnoceny a akceptovány. To sama nazývá „morálkou hodného dítěte“. Dítě tedy dle Vágnerové rozpozná, kdy je rodič či jiný dospělý s jeho chováním spokojený, a tomu tedy své chování přizpůsobuje. Nejde jim přitom o hmotnou odměnu či trest, ale o názor, který dospělý má. Pokud tedy dítě něco pokazí, je většinou schopné nápravy a je si vědomo toho, jak by u většiny případů mohlo vzniklý problém napravit. Vágnerová zde tedy hovoří již o sebehodnocení. Dítě vzniklé problémy nenapravuje pouze kvůli dospělému, ale také samo pro sebe. Jde o pocit viny, který se snaží dítě napravit.

V mladším školním věku však lze očekávat určité znaky chování. Pro děti jsou typické zlozvyky, které však ničemu neškodí a dítě většinou nijak neomezují (například dloubání v nose). Dítě se těchto zlozvyků velmi snadno zbaví. Pokud ale špatný návyk trvá a začíná překážet v každodenních činnostech, je nutné tento zlozvyk dítě odnaučit.

V tomto věku se u dětí může projevit také úzkostné chování. Je dobré dítě povzbuzovat a pochopit jeho strach. Pochválit ho, pokud tento strach překoná. Úzkost patří k rozvoji dětí, neměla by se však zaměňovat s psychickou poruchou, která by již potřebovala odbornou pomoc. Dalším typickým chováním je lhaní. K dětskému věku lhaní patří a prochází si tím asi každé dítě. Je tedy na místě, snažit se mu vysvětlit, že lhát se nemá, a komunikovat s ním pravdivě. Dalším typickým znakem v chování je nadávání. Není to pravidlem, ale s dětmi, které nadávky používají, se můžeme setkat. Toto chování by se nemělo ignorovat, jelikož děti jsou schopné pochopit, že pokud nadávku použijí, může to druhého ranit. Dokáží tedy pochopit, že slova mohou ubližovat.

Dalším znakem může být obtěžování druhých. Tento typický znak dětí bývá nepříjemný jak pro rodiče, tak pro jejich okolí. Je tedy nutné, aby se dítěti jasně vysvětlilo, jestliže se slušně nezeptá, nedostane odpovědi a nikdo se mu nebude věnovat.

Pokud má dítě sourozence, můžeme za další znak chování považovat sourozenec-kou rivalitu nebo soupeření mezi spolužáky. Tento znak ovlivňují také různé faktory, například temperament.⁴³

Můžeme tedy vyznívat, že typ dítěte, jeho chování a vývoj se prolínají a nelze oddělit jedno od druhého. K těmto aspektům se dále připojují vnější vlivy a až posléze můžeme předpokládat, jak u takového dítěte probíhá rozhodování. Pokud bychom byli

⁴² Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 121.

⁴³ Srov. *School-age behaviour: what to expect* [online].

obeznamení pouze s jednou z těchto charakteristik, nemohli bychom tvrdit ani s minimální přesností, jaké dítě je a zda je schopné samo rozhodovat o svých vlastních aktivitách, či je nutné rozhodnutí přenechat na někom jiném.

3 Rodina a její vliv na dítě

*„V dětech jsou uloženy všechny naše vlastní velké možnosti.“
Lev Nikolajevič Tolstoj*

Jelikož má rodina na dítě poměrně velký vliv, je zřejmé, že tento vliv bude promítnut i do rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit dětí. V této kapitole jsou tedy zahrnuty podkapitoly, které s rodinou úzce souvisí. První podkapitola je nazvána jako funkce rodiny. V té se dozvíme, jaké funkce by měla rodina plnit a jak tyto funkce souvisí se členy rodiny. Funkčnost rodiny tedy ovlivňuje celý její chod a tím pádem také rozhodování, které se v kontextu určitých funkcí může měnit. Druhou podkapitolou jsou typy rodin. Rozhodování, které v rodině probíhá, se může odvíjet také od typu rodiny. Jsou zde rozdílné finanční prostředky a časová flexibilita, což může mít vliv na rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit. Třetí podkapitola se zabývá současnými znaky rodiny. Existuje mnoho faktorů, které rodinu ovlivňují, a mění se tak celkově rodina jako taková. Mohou nás ovlivňovat média či různé moderní alternativní styly, které mají vliv na všechny členy. Tím se dostáváme ke čtvrté podkapitole, která se zabývá výchovnými styly. Výchovný styl, který rodič zaujímá, má velký význam pro rozhodování. Je možné, že rodič s určitým stylem výchovy nebude přenechávat na dítěti žádná rozhodování, nebo dítě naopak nechá svobodně volit to, co uzná samo za vhodné. Je tedy zřejmé, že všechny tyto kapitoly na sebe navazují a vzájemně se prolínají.

Rodina jako primární skupina je pro dítě důležitá ve všech ohledech, jedním z nich je také trávení volného času. Rodina dítěti dává určité zázemí, ochranu a dítě zde získává určitý hodnotový žebříček. Jakmile se dítě dostává do školy, bývá to pro něho nová zkušenost. Nastává zde porovnávání, a to především porovnávání učitele s rodičem, porovnávání jeho vlastní osoby se spolužákem a dále může následovat porovnávání vlastní rodiny s rodinou někoho jiného. Rodina má většinou na dítě vysoké nároky, co se týče jeho klasifikace. V tomto případě může docházet k přehnaným nárokům na dítě, které není schopno požadovaných výsledků dosáhnout. Rodič v některých

případech po dítěti ke školním aktivitám požaduje také docházení do zájmových činností, na které dítě není připraveno nebo není schopno tuto činnost zvládat v souvislosti s povinnou školní docházkou. Naproti tomu jsou někteří rodiče, kteří naopak s nástupem dítěte do školy ponechávají jak výchovnou, tak vzdělávací funkci na školském zařízení. Rodiče by měli dětem zajišťovat většinu potřeb, které jsou pro děti nezbytné, a být pro dítě autoritou. Pro funkčnost rodiny je důležité, aby dítě vědělo, kde jsou jeho hranice.⁴⁴

Dále by dítě mělo s rodinou prožívat zážitky, díky nimž si rodina tvoří svou společnou historii. Díky této společné historii dává rodině pocit sounáležitosti a jedinečnosti. Z tohoto důvodu je důležité, aby rodiče o dítě jevili zájem a byli mu k dispozici, pokud to dítě potřebuje. Také se někdy v rodině objevuje známý mýtus, že rodiče vždy ví, co je pro jejich dítě nejlepší, to však může automaticky děti předurčovat k něčemu, co je jim samotným vzdálené.⁴⁵

3.1 Funkce rodiny

Rodina se i v měnící se době považuje stále za jednu z nejdůležitějších institucí v životě člověka. Člověk v ní může najít oporu a „ukrýt se“ před vnějším světem. Funkce rodiny se však v čase mění.

Biologicko-reprodukční funkce

Reprodukce je důležitá nejenom pro rodinu, ale také pro stát. Společnost potřebuje, aby se rodil počet dětí, který podpoří stabilní reprodukční základnu.⁴⁶ V moderním světě je v této funkci rozdíl oproti létům minulým viditelný pro každého. Dříve se lidé snažili o potomstvo co možná nejdříve, oproti tomu dnes mladí lidé prahnou po kariéře a plození potomstva odkládají na později, pokud o něm vůbec uvažují.

Sociálně-ekonomická funkce

V rámci rodiny jde v této funkci také o přidělování úkolů, například dětem. Tímto způsobem je formujeme pro pozdější pracovní pozice.⁴⁷ Rodina je však významná také pro ekonomický systém společnosti. Nejenže členové rodiny vykonávají různá povolání

⁴⁴ Srov. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, str. 62–72.

⁴⁵ Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, str. 129–130.

⁴⁶ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str. 81.

⁴⁷ Srov. DELGADO, Jennifer. *Functional Family vs. Dysfunctional family: 10 characteristics that differentiate them* [online].

a tím do této sféry přispívají, ale sami jsou také spotřebiteli. Dle toho se dále může odvíjet nezaměstnanost či zdražování. Po období, kdy byly zrušeny rodinné podniky, po roce 1989 opět nastává návrat rodinných firem.⁴⁸

Ochranné funkce (zaopatřovací, pečovatelské)

Zde můžeme též pozorovat změny na rozdíl od dřívějších let. Před rokem 1989 měl z větší části tuto funkci na starosti stát, např. pojištění, po roce 1990 se však většina těchto biologických, hygienických a zdravotních povinností přenáší na rodinu. Nemocní, kteří nejsou ještě zcela uzdraveni, se z nemocnic propouštějí dříve a rodina se má o nemocného postarat sama. S tím je spojená také vyšší finanční účast rodin vzhledem k nemocnému a k jeho potřebám.⁴⁹

Socializačně-výchovná funkce

Jak už z názvu vyplývá, rodina je první sociální skupinou, která má dítě začlenit do společnosti. Rodič by měl dítě připravit na praktický život. V dnešní době technologií se však skrze počítače a internet angažují spíše mladší jedinci než ti starší. Z toho důvodu v dnešní době můžeme zdůraznit také působení právě mladší generace na starší. Bohužel se také můžeme setkat s tím, že rodič výchovu přenechává školským zařízením. Může to být také z důvodu, že volí špatný styl výchovy (viz výše). Výchovu si však dítě odnáší z rodinného prostředí a škola dítěti nedokáže poskytnout přípravu pro praktický život, ne zcela.⁵⁰

Rekreace, relaxace, zábava

Tato funkce se týká celé rodiny, avšak na dítě má největší vliv. Do této funkce patří zejména to, jak rodina tráví svůj volný čas, tedy kolik času tráví rodina pohromadě, jakým zájmovým činnostem dávají přednost.⁵¹ Není tomu tak dávno, co jsem četla zajímavý článek, že lidé, například maminky na mateřské, s dětmi tráví mnohem více času, než tomu bylo dříve. To zní sice krásně, ale bohužel v praxi je to horší. Maminky s dětmi sice tráví veškerý čas, ale nejsou jim zcela k dispozici. Zde narážíme právě na dnešní svět plný technologií a sociálních sítí. Maminky místo péče o dítě kontrolují své sociální sítě, inspirují se jinými maminkami a jejich různými „vychytávkami“. Maminky jsou v tomto směru spokojené, že pro dítě dělají maximum, ale neuvědomují si, že dítěti tyto věci přinášejí zřejmě pouze lepší sociální status.

⁴⁸ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str.81–82.

⁴⁹ Srov. tamtéž, str. 82.

⁵⁰ Srov. tamtéž, str. 82–83.

⁵¹ Srov. tamtéž, str. 83.

Emocionální funkce rodiny

Tato funkce se považuje za zásadní. Rodina by pro dítě měla být „bezpečným přístavem“, kde má pocit jistoty a zázemí.⁵² Měl by být kladen důraz na emocionální a intelektuální potřeby jednotlivců v celé rodině, aby se každý její člen cítil respektován.⁵³

Funkční rodina by tedy měla plnit nejenom potřeby jednotlivých členů, ale zároveň musí poskytovat emoční podporu, která jim má pomoci k maximalizaci jejich potenciálu.⁵⁴ Ačkoliv bych raději tvrdila něco jiného, ze své praxe ze zaměstnání mohu říci, že některé děti jsou opravdu nějakým způsobem emočně nevyrovnané (škrábají se, trhají si vlasy, neustále pláčou bez zjevné příčiny). Velké množství navštěvuje pravidelně psychologa (cca jedna třetina žáků prvního stupně) a v těch těžších případech dojíždí do různých léčebných zařízení (do léčebného zařízení nastoupily dvě děti). Množství dětí, které již na prvním stupni, kde pracuji, potřebuje psychologa, je alarmující.

Abychom tedy zcela porozuměli, čím se funkční rodina vyznačuje, uvedeme několik charakteristik, které rodina má:

- plní svou ekonomickou funkci;
- uplatňuje spravedlivé rozdělení povinností;
- zlepšuje pocit sounáležitosti a zároveň stimuluje identitu a autonomii každého jedince;
- zajišťuje určité hranice, které by žádný z členů neměl překračovat;
- všichni členové mají určité role a s nimi spojená pravidla, která následně umožňují snazší řešení problémů;
- volnost komunikace, každý může sdělit svůj názor a je tolerován bez poškození druhého;
- rodina tvoří bezpečný emoční zdroj;
- rodina se z chyb učí společně a tím se posiluje;
- rodina má schopnost adaptace, pokud je to potřeba (pokud ne, změní se na dysfunkční rodinu).⁵⁵

⁵² Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str. 83.

⁵³ Srov. DELGADO, Jennifer. *Functional Family vs. Dysfunctional family: 10 characteristics that differentiate them* [online].

⁵⁴ Srov. tamtéž.

⁵⁵ Srov. DELGADO, Jennifer. *Functional Family vs. Dysfunctional family: 10 characteristics that differentiate them* [online].

Tato kapitola tedy měla posloužit jako vhled, který může ukázat, jak má rodina správně fungovat, aby zde byl prostor pro vyjádření všech jejích členů. Aby nebyl brán ohled pouze na názor jednoho ze členů, ale aby byly brány v potaz také názory a rozhodnutí ostatních.

3.2 Typy rodiny

Rodinné prostředí je pro dítě jedním z nejdůležitějších. Vliv má rodina na dítě téměř ve všech ohledech, ať už se jedná o matku nebo otce. Každý z rodičů zaujímá v rodině své místo, které jedinci napomáhá orientaci ve světě. Rodiny však nemusí být vždy zcela kompletní nebo jim chybí funkčnost. Proto následující podkapitola bude věnována typům rodin. Dle tohoto typu můžeme zjistit, jaké mohou být důvody rodiny v oblasti rozhodování. Rodina může být například natolik početná, že není možné, aby každé dítě mohlo o svých aktivitách rozhodovat a věnovat se všemu, čemu by chtělo. Rodina, která se rozpadla, může také jako kompenzaci dítěti nechávat volnost, která mu umožní svobodné rozhodování. Na rozhodování však může mít velký vliv dysfunkčnost rodiny. Pokud bychom dysfunkčnost rodiny vztahovali přímo na rozhodování o volbě organizované volnočasové aktivity, může být dle typu dysfunkce rodiny rozhodování přenecháno pouze rodiči, nebo pouze dítěti.

Prvním ze způsobů rozlišení typů rodin může být členění dle soužití rodiny, a to na základní, nukleární nebo vícegenerační rodinu. Dále můžeme rozlišovat podle stylu výchovy rodinu autoritativní, liberální či demokratickou. v tomto směru lze také rozlišovat, zda rozhoduje otec či matka (patriarchální nebo matriarchální rodina). Můžeme také rozlišit rodinu úplnou, neúplnou a doplněnou rodinu. Jedním z dělení také může být rozdělení rodiny dle její funkčnosti. Rozlišujeme tedy rodinu funkční, dysfunkční a nefunkční.⁵⁶

Podíváme se na základní struktury rodiny, které dle Blessing⁵⁷ můžeme sledovat dnes. První takovou rodinou je rodina **nukleární**. Tato rodina se skládá z obou rodičů a dětí. Děti mají oba rodiče, a pokud jsou zaměstnaní, měla by mít rodina dostatek financí na chod rodiny. Tato rodina je brána jako ideál. Děti, které se narodí do nukleární

⁵⁶ Srov. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*, str. 199.

⁵⁷ Srov. BLESSING, Michelle. *Types of Family Structures* [online].

rodiny, mají větší stabilitu. Je dobré, pokud dítě vidí oba rodiče ve vzájemné podpoře a spolupráci. Díky finančně lepší situaci si rodiče mohou dovolit dítě poslat do různých kroužků, po kterých dítě touží.

Dalším typem je **neúplná** rodina. V této rodině funguje jeden rodič na vše, ať už je to tím, že jde o rozvedené manželství, úmrtí jednoho z rodičů nebo jde o matku samoživitelku. Blessing poukazuje na to, že dokonce průměrně jedno ze čtyř dětí je narozeno právě matce samoživitelce. Je zde vyšší finanční náročnost na jednoho rodiče, který musí docházet do zaměstnání, ale v případě nemoci dítěte nastává problém, který lze těžko řešit, pokud nejsou ochotni pomoci příbuzní.

Dále můžeme hovořit o **rozšířené** rodině. Tato rodina se skládá z více příslušníků, než jsou pouze rodiče a děti. Může se jednat o prarodiče, ale také o tety, strýce a další příbuzné, kteří žijí společně. Rozšířená rodina může vznikat z důvodu finančních obtíží nebo z neschopnosti příbuzných postarat se sami o sebe.

Dalším typem rodiny je rodina **bezdětná**. Ačkoliv pokud někdo řekne pojem „rodina“, mnoha lidem se vyjeví právě obraz rodičů s dětmi či dalšími příbuznými. Nemusí tomu tak však být vždy. Tato rodina se skládá z manželů. Ti se mohli rozhodnout nemít dítě kvůli vlastnímu kariernímu vzestupu či děti mít vůbec nemohou. Velmi často si tito lidé pořizují domácí mazlíčky, kteří jim zaplňují prostor místo dítěte.

Předposledním typem je rodina **náhradní**. K těmto situacím dochází po rozpadu jednoho manželství a následném vstupu do manželství jiného. Tato skutečnost vyváří smíšenou rodinu, ve které nalezneme dvě samostatné rodiny, které se však spojily v jednu. Je zde nutné, aby spolu i bývalí manželé komunikovali bez problému a děti tak netrpěly zbytečnými konflikty mezi rodiči.

Typem rodiny může být také rodina **prarodičů**. Blessing zde odkazuje na americké sčítání lidu, kde vyšlo najevo, že v průměru jedno ze čtrnácti dětí je vychováváno právě svými prarodiči. Může jít o různé důvody, jako úmrtí rodiče, opuštění dítěte nebo výkon trestu odnětí svobody. Prarodiče v této situaci zastávají nelehkou úlohu, kvůli níž stále musí pracovat, aby měli dostatek financí k chodu rodiny s vnoučaty.

Výše zmíněné základní struktury rodiny jsou popsány pouze stručně pro představu. Nikdo ale nemůže tvrdit, že jsou takto jasně charakterizovány. Každá má svá negativa i pozitiva. Nukleární rodina nemusí být tak pozitivní, jak zní její charakteristika. Pokud rodiče nebudou schopni fungovat, jak mají, a bude mezi nimi docházet k častým střetům, nemůžeme tvrdit, že by pro dítě byla tato rodina ideálním místem. Z tohoto důvodu přejdeme k charakteristice dysfunkční rodiny.

Ve funkční rodině jde o interakci mezi všemi členy a jejich vztah je tak úzký, že jakákoliv změna, která se přihodí jedinci, může nějakým způsobem ovlivnit všechny členy. Z tohoto důvodu můžeme na dysfunkční rodinu pohlížet tak, že členové rodiny nekoexistují společně jako jeden celek. V této rodině nejsou dána jasná pravidla, může zde také existovat velká závislost na jednom ze členů nebo zde může být celkově špatně postavená hierarchie rodiny. Většinou zde vážne komunikace, tím se můžeme dostat až k tomu, že členové vůči sobě nejsou tolerantní a jsou schopni i jeden druhého ponižovat. Není zde tedy pouze jeden člen, který stojí za dysfunkčností celé rodiny, ale jde o celkovou síť vztahů, které v rodině jsou. Je tedy možné, že pokud bude funkční rodina čelit problému, může se z ní také stát nefunkční rodina, a to z toho důvodu, že se její členové nedokáží s problémem vypořádat. Pokud však v takové rodině bude jedinec dále setrvávat, může si do dospělosti přenést psychické poruchy jako úzkost, depresi či závislost.⁵⁸

Pro lepší orientaci v rodinách si následně uvedeme několik typů dysfunkčních rodin, o kterých se zmiňuje Čábalová.⁵⁹ Jako první typ dysfunkční rodiny zmiňuje rodinu nezralou. Ta je typická mladým věkem rodičů, kteří jsou stále závislí na svých vlastních rodičích. Mladí rodiče většinou nejsou ještě zcela vyzrálí, nemají zkušenosti a mají ekonomické problémy. Problémy, které mladí rodiče mají, posléze přerůstají v konflikty a narušení klidné atmosféry v rodině, může zde být problémem, že jejich dítě bylo nechtěné. Druhým typem je přetížená rodina. Přetíženost rodiny je dána jejími konflikty, které se odehrávají uvnitř rodiny. Může se jednat o narození dalšího dítěte, nemoci v rodině nebo také náročným zaměstnáním rodičů. Za třetí typ dysfunkční rodiny je považována rodina ambiciózní. Děti strádají, neboť rodiče cítí potřebu větší seberealizace a vše se tak děje na úkor dětí, kterým chybí láska, porozumění či nějaká jistota. Čtvrtým typem je perfekcionista rodina. Rodiče kladou na dítě vysoké nároky, kterých dítě není schopno dosáhnout, neboť to nedovolují jeho schopnosti, ani možnosti. Tento nátlak, který je na dítě vyvíjen se na něm podepisuje negativně, například úzkostí, vyčerpaností a depresemi. Pátým typem je rodina autoritářská. Po dítěti je požadovaná poslušnost, která je často získávána tresty ze strany rodičů. Rodiče tak vytvářejí atmosféru napětí a strachu. Opakem autoritářského typu je šestý typ protekcionista rodina. V tomto typu rodiče extrémně ochraňují své dítě před jakýmkoliv vnějšími vlivy okolí

⁵⁸ Srov. DELGADO, Jennifer. *Functional Family vs. Dysfunctional family: 10 characteristics that differentiate them* [online].

⁵⁹ Srov. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*, str. 200–201.

a snaží se dítěti ve všem vyhovět. V protekcionistickém typu je také možné, že se sám rodič stane podrženým dítěti. Sedmým typem dysfunkční rodiny je rodina liberální a improvizující. Není zde většinou žádný řád a organizovanost. Dítě nemá žádné výchovné cíle, je mu dána bezprostřední svoboda. Děti většinou této svobody neumí využít, což může vést k negativnímu chování (lenost, asociální chování). Předposledním typem dysfunkční rodiny je odkládající rodina. Rodiče často přenechávají své děti příbuzným či známým. Tím je však narušeno emocionální zrání dítěte, které si hůře vytváří vztah k otci a matce. Posledním typem je disociovaná rodina. U této rodiny jsou narušeny vnitřní i vnější vztahy. Mohou zde probíhat konflikty mezi rodinou a vnějším okolím, ale také konflikty uvnitř rodiny, které mohou být zapříčiněny strachem z rozpadu rodiny či alkoholismem jednoho ze členů.

Dysfunkční rodiny negativně působí na dítě, podle Delgado⁶⁰ se u dětí také mohou projevovat poruchy chování. Děti posléze přebírají určité role, např. *rebel*. Takové dítě je často označováno za problematické, vzpouzí se proti jakékoliv autoritě. Dále se z dítěte může stát *obětní beránek*. Do takového stavu se dítě dostane, pokud jsou všechny problémy rodiny přesunuty na jeho osobu nebo pokud si příčiny problémů dítě vztáhne k vlastní osobě. V ten moment dítě získává velký pocit viny a dítě si tedy nechá vše líbit. Dítě také může převzít iniciativu a odpovědnost za řešení problémů dospělých a ve většině případů v těchto problémech být také prostředníkem a přebrat tedy roli dospělého již v dětství. Dítě, kterému byly upírány jeho potřeby, může začít skrývat své emoce a názory. Toto dítě bývá velmi tiché a plaché, v dospělosti nemá potřebné sebevědomí a neváží si samo sebe. Dítě ale také může využívat chyb a slabostí ostatních členů rodiny ke svému vlastnímu prospěchu. Nezáleží mu tedy na ničem jiném než na jeho vlastní spokojenosti.

V této podkapitole si můžeme všimnout, že ačkoliv má být zaměřena na rodinu, vrátili jsme se také zpět k chování dětí. Chování, které je typické pro mladší školní věk, jsme popsali v druhé kapitole, v této kapitole jsme se však zabývali funkcí a dysfunkcí rodiny, v jejíž návaznosti jsme dospěli k poruše chování dětí. Můžeme tedy vidět, že rodina dítě velmi ovlivňuje a může jeho typické vlastnosti měnit. Tuto skutečnost zmiňuji právě s ohledem na rozhodování, které se dle dysfunkce rodiny může přesouvat z jednoho člena rodiny na druhého.

⁶⁰ Srov. DELGADO, Jennifer. *Functional Family vs. Dysfunctional family: 10 characteristics that differentiate them* [online].

3.3 Znaky současné rodiny

Většina rodičů chce pro své dítě to nejlepší. Co je však tím nejlepším, co jim mohou předat, je diskutabilní. Rodiče totiž zpravidla kopírují výchovu a chování svých vlastních rodičů, kterou posléze uplatňují dál na svých dětech. Ačkoliv v dnešní době jsou trendem různé alternativní styly, kdy rodič chce jít jinou cestou, než šli jeho vlastní rodiče. Shledává chybu v jejich výchově a chce být tedy rodičem lepším a pro své dítě dělat maximum. Někdy si bohužel ani neuvedomíme, že naše snaha dát dětem maximum není úplně nejlepším řešením a bohužel se to projeví až v pozdějším věku dětí. Rodič tedy může tápat, jak má své dítě vychovávat a co je pro něho to nejlepší. Je pravděpodobné, že za tím stojí právě změny, které v rodině nastaly.

Podle Hubatky⁶¹ jsou rodiny velmi ovlivněny médii, která jim dávají různé rady, jak by měly se svými dětmi zacházet. Rodiči však posléze dochází, že tyto rady nefungují a jeho nedůvěra se tím prohlubuje. Rodiči však nedochází, že podvědomě ví, co má dělat a jak má své dítě vychovávat, jelikož stále hledá jednoduchá řešení, která hlásají různé moderní zdroje. Především u dětí mladšího školního věku mají rodiče největší vliv a měli by si uvědomit chyby, které nastanou, pokud oni sami nebudou jednat ve svém nejlepším zájmu a přesvědčení. Nejsou většinou schopni ani reflexe svého vlastního jednání. Toto chování rodičů je zřejmě zapříčiněno nadměrou informací, které se k nim dostávají ze všech stran a radí, co a jak mají dělat.

S postupem času se znaky rodiny mění. Tyto znaky zprostředkovává například Kraus.⁶² Je to způsobeno hlavně tím, že muž už neplní takovou funkci, která mu náležela dříve. Tudíž nejen žena, která již získala určitá práva a povinnosti, které ji dříve nenáležely, se podílí na organizaci rodiny, ale jsou to také děti, které se do chodu domácnosti zapojují. Není to však myšleno v negativním smyslu, rodiče se stále ve svých rolích doplňují a jsou stále pro děti vzorem. Rodina je samostatná jednotka, která má tendenci oddělit se od všeho ostatního a zažívat tak klidný rodinný život. Tato samostatnost rodiny je také další znak současné rodiny. Dalším znakem, který se od minulosti liší, je zmenšování rodiny. Tento znak zasahuje i do dalších oblastí. Nehovoříme zde pouze o rodině s jedním dítětem, ale také o matkách samoživitelkách. Pokud si spojíme znak samostatnosti rodiny a znak zmenšené rodiny, zjistíme, že dnešní rodina nemusí mít

⁶¹ Srov. HUBATKA, Miloslav. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*, str. 10–11.

⁶² Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str. 83–86.

vnější ukotvení a v krizových situacích tato skutečnost může rodinu ohrozit a tím může docházet právě k rozvratu rodiny.

K rizikovým situacím může přispívat i další znak, který Kraus⁶³ nazývá dezintegrace. Tento znak vychází z nízké interakce rodiny. Kraus tvrdí, že rodina v dnešní době nahrazuje společně strávený čas pouhým pozdravem bez další komunikace, která má rodinu sbližovat. Naráží se zde také na manželství, které si manželé obohacují dalším svým vlastním životem, naplněným vlastními zálibami. Tím mohou být odsunuty děti, které se musejí spoléhat pouze samy na sebe a vzniká tak automatizace života v rodině. S dezintegrací rodin však úzce souvisí pracovní zatížení rodičů a tím i časová vytíženost. Tím se dostáváme k problematickému jednání rodičů (špatné svědomí), kteří se tento nedostatek času snaží dětem vynahradit materiálními prostředky. To však dále působí na dítě a na jeho žebříček hodnot a charakter. Méně času, který rodina na dítě má, může zapříčiňovat také dvoukariérový model dnešní rodiny. Nejen otec, ale také matka se snaží vybudovat svou vlastní kariéru a zde může být právě onen kámen úrazu.

Jako znak současné rodiny se dá také považovat míru rozvodovosti. Prakticky se v České republice rozvádí téměř každé druhé manželství.⁶⁴ Pokud by se brali v potaz také kohabituující partneři, je možné, že by se poměr ještě zvýšil. Děti, které ztrácí bezprostřední kontakt s jedním z rodičů, je ročně přes třicet tisíc. Ve většině případů rozvod neprobíhá klidnou formou, a je tedy pravděpodobné, že děti si z tohoto období odnáší spíše negativa pro jejich další rozvoj. To, že spolu rodina přestává fungovat, může být důsledkem finančních problémů. Zadluhuje se vysoký počet mladých rodin s dětmi a deprivace z finančních problémů může vyústit až k rozpadu rodiny.⁶⁵

Se stejnými změnami se můžeme setkat i v knize „Děti, mládež a volný čas“, kterou napsal Břetislav Hofbauer, a v knize „Rodina jako instituce a vztahová síť“ od Oldřicha Matouška. Hofbauer navíc těmto změnám udává i statistiky, jak se rodina mění v číslech. Naráží také na otázku, jak má rodina dítěti naplňovat volný čas, pokud trpí nedostatkem financí a žijí „od výplaty k výplatě“ a snaží se dítěti zajistit alespoň potřebné pomůcky pro školní vzdělávání.⁶⁶ Matoušek se v tomto směru odvolává spíše na historicky důležité momenty v jednotlivých proměnách rodiny.⁶⁷ Můžeme tedy sledovat, že změny jsou zaznamenány již delší dobu a mění se pouze čísla vykazující tyto změny, jako je například rozvodovost.

⁶³ Srov. tamtéž, str. 83–86.

⁶⁴ Srov. ČSÚ, *Úhrnná rozvodovost v letech 1950–2017* [online].

⁶⁵ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str. 83–86.

⁶⁶ Srov. HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*, str. 60.

⁶⁷ Srov. MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*, str. 21–26.

Na začátku kapitoly byl zmíněný velký přísun informací ze strany médií. Je pravděpodobné, že tento aspekt u mnoha rodičů vytváří právě jejich styl výchovy (viz následující kapitola). Pokud si představíme dobu našich prarodičů, rozhodně zde nebyla přecitlivělost vůči dětem. Děti od malička směly samy na zahradu, směly si hrát s ostatními, běhat po vsi, aniž by jejich rodiče panikařili, co se s jejich dětmi stane. Dnes jsou ale rodiče zahlceni tragickými informacemi z médií, takže se domnívají, že na jejich děti všude číhá nebezpečí. Není divu, pozitivních zpráv o tom, jak jsou některá hřiště krásná a děti si na nich užijí spoustu zábavy, bychom hledali jen těžko, zato zprávy o pedofilech, injekčních stříkačkách a dalších různých nástrahách jsou demonstrovány všude kolem nás. Z tohoto důvodu není divu, že se se změnami okolí proměňuje také rodina.

Tyto znaky nám poskytnou náhled, jak některé rodiny mohou žít a zda mohou rodinu ovlivňovat. V jednom ze znaků bylo zmíněno špatné svědomí rodičů, které vyplývá například z jejich časově náročné pracovní doby (nedostatek času na dítě). Posléze se rodiče snaží dětem čas, který tráví v práci, vynahradit, a to zejména materiálními prostředky. Tato náhrada však může být také ve formě volného rozhodování a svobody, která je přenechána dítěti. Velká pracovní zátěž může také ovlivňovat celkové postavení dítěte v rodině, neboť matka nemusí být schopna zvládat povinnosti, které se týkají chodu domácnosti a dětí. Dítě v tomto případě může být vedeno k celkové samostatnosti a samo může volit, jak bude trávit svůj volný čas.

3.4 Výchovné styly

„Vychovávání je největší a nejtěžší problém, který je možno člověku uložit.“

Immanuel Kant

Výchovný styl je poměrně často užívaný termín. Nehledí se zde však na fakt, že probíhá nejen ze strany rodičů, ale že také děti samotné nějakým způsobem působí na rodiče. Pokud se však budeme soustředit pouze na rodiče, můžeme dle Brejlové⁶⁸ uvažovat o třech základních typech výchovy, které pocházejí od Čápa. Tyto styly výchovy mohou úzce souviset právě se styly komunikace rodiče, které byly zmíněny výše.

⁶⁸ Srov. BREJLOVÁ, D. *Jak to dítě vychováváš?* [online].

Autoritářský styl výchovy

V tomto výchovném stylu je rodič dominantní. Nehledí na přání, která má dítě, ale rozhoduje sám. Je považován za tvrdý styl výchovy, kde je dítě potrestáno i při projevu nesouhlasu. Samostatnost dítěte se zde nepřipouští. Dá se říci, že rodiče vše vnímají pouze „černobíle“.⁶⁹ Domnívám se, že dle chování dítěte mohu rozpoznat tento styl výchovy i bez přítomnosti rodiče. V zařízení, kde pracuji, jsou děti samozřejmě různé a každé je něčím osobité, avšak děti mají určité typické znaky, které si mohou odnášet právě z výchovného stylu, který je u nich v rodině praktikován. U těchto dětí stačí, pokud pohrozíte, že si promluvíte o jejich chování s rodiči, nebo jim pohrozíte zápisem do notýsku. Dítě jako by v tu chvíli pocítilo panický strach a začne žádat, abyste to nedělali. Ne zřídka se takové dítě i strachy rozpláče. Pokud však pedagog ustoupí vícekrát, dítě nabývá dojmu, že ho vždy obměkčí a bere výhrůžky jako plané. Zdá se, že děti si chování, které si nemohou dovolit doma, kompenzují právě v prostoru mimo domov.

Liberální styl výchovy

V liberálním stylu výchovy rodič zasahuje do výchovy velmi zřídka. Z toho vyplývá, že děti nemají dostatečně vymezené hranice a mají velkou volnost. Rodič je tedy spíše na úrovni přítele a není výjimkou, že je dítětem oslovován křestním jménem.⁷⁰ Je zřejmé, že takové dítě si je vědomo toho, že má v rodiči oporu, i když samo dobře ví, že jeho chování není v pořádku. Z praxe mohu tvrdit, že takové rodiče dokážeme snadno identifikovat. Ve školní družině jsou děti drzé, domnívají se, že si mohou dovolit vše. Po konfrontaci s rodiči je však jasné, že dítě moc dobře ví, co si může dovolit, neboť bude rodičem omluveno. Rodič většinou odvěti slovy: „On už je prostě takový. On je jiný. Musíte ho brát takového, jaký je.“ Dítě není pokáráno. V tomto případě je velmi těžké na dítě nějakým způsobem působit či ho umravňovat, jelikož si je vědomo toho, že jeho hranice jsou téměř neomezené.

Demokratický styl výchovy

Rodič si je vědom své zodpovědnosti, ale také bere v potaz individualitu dítěte, podporuje tedy vlastní iniciativu dítěte. Má dané určité hranice a cíle, kterých se má dítě držet, avšak dává dítěti možnosti výběru a otevřený prostor pro diskuzi. Dítě v tomto stylu výchovy dostává možnost svobodného rozhodování. Hranice a zodpovědnost, které dítě má, se odvíjí od jeho věku. Z tohoto důvodu je tento výchovný styl považován jako op-

⁶⁹ Srov. tamtéž.

⁷⁰ Srov. BREJLOVÁ, D. *Jak to dítě vychováváš?* [online].

timální.⁷¹ U většiny dětí a jejich konverzací o rodičích by se mohlo zdát, že takových rodičů, kteří dětem dávají možnost výběru, je nejvíce. Je zde však otázka, zda není někdy možné, aby se za zdánlivě demokratickým stylem ukrýval styl jiný.

Tyto styly výchovy úzce souvisí s tématem této diplomové práce. Právě styl výchovy, který rodič preferuje, odráží posléze rozhodování o výběru volnočasových aktivit. V každém z těchto stylů je totiž dáno, kdo má největší podíl na rozhodnutích, která se dítěte týkají. Samozřejmě by byl omyl si myslet, že existují pouze tyto tři styly, kterých se rodič bezmezně drží. Nikdy není styl konkrétně vymezen, ale je kombinací více stylů nebo je pouze v umírněné formě.

Koucká⁷² tvrdí, že porovnáním uplynulých let až dosud, můžeme pozorovat značné rozdíly. V dobách mládí současných prarodičů, jejich rodiče mohli být zaneprázdnění stejně či více než dnes, s tím rozdílem, že pokud dítě potřebovalo pomoc, rodič neváhal a byl pro své dítě dostupný. Koucká tím naráží například na práci na polích, kde lidé trávili celé dny, ale přesto byli dětem k dispozici, pokud bylo třeba. Tím se dostáváme k hlavnímu rozdílu. Na rozdíl od dostupnosti rodičů v minulosti je v dnešní době téměř nemožné některého z rodičů zastihnout. Někteří rodiče mají práci vzdálenou od místa bydliště natolik, že je dítě nevidí i celý týden. Tím se u většiny rodičů vynoří pocit viny, který se snaží zmírnit přehnanou péčí. Přehnanou péčí můžeme mít na mysli jak drahé dárky, výlety, tak například také péči o dítě, která je k jeho věku neúměrná.

Ze zkušenosti vím, že pokud je dítěti ve škole nevolno, často se stává, že se učitel rodiči dítěte nedovolá. Bohužel se v tomto ohledu někdy učitelé rozčilují, neboť nevědí, co s žákem dělat. Je však pochopitelné, že ne všichni rodiče jsou během pracovní doby dostupní na telefonu a mohou se z práce uvolnit. Jiný případ je ten, kdy je známo, že je rodič doma (např. maminka na mateřské), ale přesto není k dispozici. Tím většinou trpí pouze samo dítě, které očekává, že si ho někdo vyzvedne.

Tuto kapitulu bych tedy shrnula tím, že se nedomnívám, že existují zcela jasně vymezené typologie výchovy, ale výchova rodičů může spíše k určitému typu inklinovat. Ve výchově dle mého působí také již dříve zmíněné špatné svědomí rodičů, které se dále v jejich výchově odráží. Domnívám se, že také u autoritářského stylu výchovy, který je jasně vymezen poslušností dítěte, které zde nemá právo svobodné volby, může svědomí rodiče způsobit, že bude dítěti dávat více prostoru v otázkách rozhodování

⁷¹ Srov. tamtéž.

⁷² Srov. KOUCKÁ, P. *Mýtus kvalitního času* [online].

a vlastní volby. Rodič tedy může po dítěti požadovat poslušnost, která je pro něj prioritou, ale ve chvílích svého vlastního pochybení, může dítěti dělat ústupky. To samé platí i v liberálním stylu výchovy. Rodič dle tohoto stylu dává dětem ve všem volnost. Znovu se však domnívám, že i na rodiče působí vnější vlivy, jako například vyhazov z práce nebo mnoho povinností. V okamžiku, kdy je rodič vystaven negativním vlivům okolí a jeho dítě se dožaduje všeho možného, rodič dítěti dokáže určité hranice nastavit a jeho svobodné rozhodování omezit.

Jak už jsem tedy psala výše, domnívám se, že stylů výchovy je mnohem více a žádný není striktně ohraničen. Spíše se domnívám, že styl výchovy většinou rodič přizpůsobuje daným okolnostem.

4 Škola jako socializační prostředí

Vzhledem k tomu, že v předchozích kapitolách byla v kontextu volného času, rodiny a dítěte samotného zmíněna škola, ráda bych na ni touto kapitolou stručně navázala. V této kapitole tedy pojednám o prostředí školy, ale také o učitelích, kteří na žáky působí. Učitel na žáky může působit motivačně vzhledem k výběru volnočasových aktivit, ale také může žáky svým jednáním odradit od jakékoliv aktivity, neboť pokud se pedagog pro dítě nestane vhodným vzorem a osobností, které může dítě důvěřovat, ztratí tak dítě zájem o cokoliv, co mu bude pedagog předkládat jako vhodné.

Dle Procházky⁷³ se dítě ve školním prostředí setkává se dvěma systémy, a to se systémem světa dospělých a se systémem světa vrstevníků. Z toho vyplývá, že dítě se stává nejenom žákem, ale zároveň se stává spolužákem, kde získává prostor pro přirozenou socializaci. Aby školní prostředí působilo pozitivně na rozvoj dítěte, musí zde být prostor, který dítěti dává příležitosti. Tím je myšleno, že dítě potřebuje reálné šance, které mu mohou pomoci k dosažení úspěchu a prožívání pocitu sounáležitosti. Procházka⁷⁴ dále uvádí posilující socializační a výchovné mechanismy školního prostředí:

- důraz kladen na význam vrstevnických vztahů, které mají být pozitivní,
- jednoznačný postoj vůči negativním vlivům, jako je šikana, násilí a z toho vyplývající preventivní opatření,
- dále musí být pozitivní komunikační a sociální klima třídy, ale také celé školy,
- zejména spolupráce s rodiči,
- škola má mít ve výchovně-vzdělávacím programu multikulturní aspekty.

Do školního prostředí spadá také sociálně-psychické klima. To je bráno jako stálější sociální a emocionální naladění všech přítomných, kteří jsou v neustálé interakci. Ve školním prostředí jsou určité vzorce chování, ze kterých se postupem času staly téměř

⁷³ Srov. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogiky*, str. 127.

⁷⁴ Srov. tamtéž, str. 128.

závazné normy, hodnoty a postoje, které jsou ve škole všeobecně platné. Školní prostředí je tvořeno jedinci, kteří zaujímají své sociální postavení, a tudíž i sociální role. Charakteristiky těchto jedinců posléze dotvářejí vztahy. Jedním ze základních vztahů je vztah učitel a žák. Dalším základním vztahem, který se v prostředí školy objevuje, je vzájemný vztah mezi žáky. Žáci si díky vzájemné interakci budují klima své třídy, ve kterém by se měl pedagog orientovat, aby žákům mohl lépe porozumět. Pokud by se vyskytl problém, dokáže pedagog žákům pomoci, měl by se pro ně v krizových situacích stát sociální oporou.⁷⁵

Sociální oporu, kterou může učitel žákovi poskytnout, můžeme dle Krause⁷⁶ rozdělit na tyto typy:

- nabízená – učitel dává najevo, že je v případě nouze ochoten pomoci;
- vyhledávaná – sám žák vysílá signály, kterými žádá učitele o pomoc;
- poskytovaná – v tomto případě učitel nečeká na vyzvání žákem k pomoci, ale ihned jedná.

Třídní učitel by tedy ke svým žákům měl být otevřený a měl by jim dát také možnost participace ve věcech, které nutně nemusí rozhodovat on sám. Měl by děti učit určité odpovědnosti a v rozhodnutích, u kterých je to možné, tuto volbu přenechat jim samotným. V tomto ohledu je důležitá komunikace mezi žáky a učitelem. Učitel by tedy neměl zneužívat svého postavení a s dětmi manipulovat, komunikace by měla být postavena na partnerské úrovni. Je také důležité, aby pedagog dokázal svými slovy nejen předat znalosti, ale také dokázal svými slovy žáky zaujmout a komunikace tak byla pro žáky optimální. Aby mohla tato interakce mezi žákem a pedagogem fungovat, je nutné, aby pedagogové a vychovatelé žákům byli vzory, které budou respektovat. Učitel by tedy neměl pouze předávat dětem poznatky, neboť děti vnímají také jeho chování a osobnost. Učitel by měl budovat ve třídě pozitivní klima a snažit se o soudržnost vztahů nejen mezi žáky, ale také mezi ostatními pracovníky a s vedením školy. Pokud dětem bude předkládat, jak by se měly chovat, měl by on sám být vzorem tohoto chování.⁷⁷

Procházka⁷⁸ v tomto kontextu odkazuje na své výzkumné šetření, ve kterém se doptával studentů, zda někdy v okolí viděli osobu, která požívá alkohol nebo kouří

⁷⁵ Srov. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*, str. 106–113.

⁷⁶ Srov. tamtéž, str. 113.

⁷⁷ Srov. PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogiky*, str. 128–129.

⁷⁸ Srov. tamtéž, str. 29.

a kdo je pro ně tedy negativním příkladem. Přesně 263 studentů (23,8 %) označilo jako osobu, která na ně má negativní vliv, učitele, a to z toho důvodu, že byli několikrát svědky toho, jak učitel požívá alkoholické nápoje. Nejhorší zaznamenané výsledky výzkumného šetření byly zjištěny v jihočeském kraji. Procházka dodává, že tento jev se v jihočeském kraji objevoval zejména na vesnických školách.

Bohužel jsem byla také svědkem toho, že na jedné nejmenované škole alkohol není výjimkou ani v pracovní době. Nejhorší je na tom fakt, že se tím určití jedinci chlubí a zřejmě jim nedochází následky, které z jejich jednání mohou vzejít. Po takové zkušenosti se nelze divit, pokud jsou rodiče vůči některým pedagogům nedůvěřiví, neboť jeden takový pedagog může ovlivnit pohled okolí na většinu pedagogů a celé školní prostředí. Jak tvrdí Vališová,⁷⁹ učitelem by se měl stát pouze ten člověk, jenž je ochoten vzdělávat sám sebe, vychovávat se a chovat se tak, jak požaduje od jiných. Také dodává, že výchova dětí není tak složitá a potřebná jako výchova dospělých a samotných učitelů. Pedagog by měl myslet na to, že nemá dítě připravovat pouze pro budoucí pracovní příležitosti, ale že formuje také jeho osobnost, předává mu určité vzorce chování, tradice a hodnoty.

Důvodů, proč někteří učitelé nejednají tak, jak by měli, může být jistě mnoho, avšak můžeme poukázat na zvláštnosti, které se v učitelské profesi objevují. Vališová⁸⁰ tvrdí, že jedním z nejrozšířenějších omylů týkající se učitelské profese, je mýtus nízké prestiže tohoto povolání. Uvádí, že výzkumy, které se zabývají jednotlivými povoláními, jsou stále poměrně stabilní. Na prvních příčkách jsou uváděni lékaři, poté vědci, vysokoškolští učitelé a posléze učitelé základních škol. Vališová se domnívá, že je mýtus nízké prestiže učitelů zapříčiněn nižším finančním ohodnocením učitelů a dále sebepodceňováním učitelů.

K tomu bych ráda uvedla, že většina pedagogů, se kterými jsem hovořila, takto opravdu smýšlí. Domnívám se, že za to mohou také sociální sítě, kde lidé veřejně projevují názor. V tomto ohledu je na sociálních sítích povolání učitele velmi častým tématem. Bohužel většina komentářů, které se na internetu objevují, jsou spíše negativní. Nejedná se však o negativní kritiku, která by mohla školství nějakým způsobem přispět, a člověk by se z ní mohl poučit, ale jde spíše o komentáře, které bývají většinou opravdu nenávistné. To dle mého může být také důvodem přispívajícím k sebepodceňování učitelů.

⁷⁹ Srov. VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*, str. 15–16.

⁸⁰ Srov. tamtéž, str. 15–16.

Tato stručná kapitola měla poukázat na to, jak je školní prostředí pro děti významné a jak pedagog může celý tento proces dětem ulehčit, nebo naopak ztížit. Pokud se u dítěte vyskytnou problémy, které mění jeho chování, měl by pedagog dítěti dokázat pomoci. Pedagog by si měl větších změn u dítěte všimnout, aniž by dítě o problému samo mluvilo, neboť pokud má žák vážnější problémy, promítají se zejména v jeho chování. Dítě, které bylo dominantní a prosazovalo si svá rozhodnutí, bude náhle tiché bez jakékoliv iniciativy, může to být následek šikany nebo rozvodu rodičů, pedagog by však mohl být tím, kdo dítěti pomůže a navrátí mu tak jeho sebejistotu.

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl výzkumu

V této kapitole diplomové práce se zaměřím na hlavní cíl práce, zkoumání toho, kdo rozhoduje o výběru organizovaných volnočasových aktivit u dětí mladšího školního věku. Jelikož je tato oblast stále neprobádaná a nikde nenalezneme výzkumy zabývající se tímto tématem, které by mohly sloužit jako odrazový bod dalšího výzkumu, rozhodla jsem se tomuto tématu více věnovat.

V mnoha pracích můžeme nalézt výzkumy zabývající se otázkami, jak děti tráví svůj volný čas, jaké kroužky děti navštěvují, jak se změnilo trávení volného času oproti dřívější době atd. Dokážeme si tedy z výzkumů udělat představu o volném čase i o organizovaných aktivitách dětí, ale nemáme vlastně podchycen důležitý faktor, a to, kdo nebo co zapříčiňuje, že děti tráví svůj volný čas právě takto, respektive, že využívají právě ty či ony nabízené organizované volnočasové aktivity (kroužky). Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro empirický výzkum, který by mohl na tuto otázku odpovědět.

Zaměřila jsem se na mladší školní věk. K tomuto rozhodnutí mě vedla skutečnost, že i za mě samotnou v tomto věku přebírali zodpovědnost rodiče a domnívali se, že oni vědí, v čem vynikám, co by mě mohlo bavit a co je naopak pouhý rozmar. Vzhledem ke změně doby, kde rodiče vymýšlejí různé alternativní styly výchovy, nechávají své děti volnému vývoji a takříkajíc vlastnímu utváření osobnosti bez různých omezení, bylo mým cílem zjistit, jakým způsobem probíhá rozhodování o zájmové činnosti právě u takto malých dětí. Dále k tomuto rozhodnutí přispěly příklady z praxe, kdy děti docházely do kroužku a byla na nich znatelně viditelná nechuť k činnosti, ale také ony samy říkaly, že na kroužek chodit nechtěly, ale že musejí.

S ohledem na to, že je toto téma neprobádané, potřebujeme provést první „průzkumnou sondu“, která by následně umožnila sestavit výzkumný nástroj pro šířeji pojatý kvantitativní výzkum. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla pro kvalitativní výzkum.

5.2 Výzkumný vzorek

Vzhledem k cíli diplomové práce byly vybrány děti z druhého a třetího ročníku. Výzkumný vzorek byl heterogenní a skládal se ze dvanácti dětí v rovnoměrném zastoupení chlapců a dívek. Byly zde děti z odlišných sociálních prostředí – sociálně slabší, jedináčci, žijící bez matky aj. Tato různorodost dětí byla předpokladem pro rozmanitější výsledky výzkumu. Domnívala jsem se, že tyto sociální faktory by pro výzkum mohly hrát významnou roli. Výzkum byl prováděn na ZŠ v menším městě. Respondenti byli vybráni dle toho, zda docházejí na nějaký kroužek.

5.3 Metodologie výzkumu

Jako metodologický rámec jsem zvolila zakotvenou teorii a jako metodu získání kvalitativních dat ohniskové skupiny. Důvodem bylo, aby děti nebyly omezené otázkami a stručnými odpověďmi, ale aby samy mohly o tématu diskutovat a vzájemně se podněcovat k hlubšímu popisu zkoumaných skutečností. Ohnisková skupina je jednou z metod kvalitativního výzkumu. Používá se hlavně, pokud není jasné, jaké odpovědi jsou v daném tématu důležité, proto se nechává volný prostor účastníkům. Jde o získání dat, které probíhá skrze interakci členů skupiny. V rámci tématu se zde projevují mimo názory také postoje a pocity respondentů. Oproti jiným interview je zde nechána volnost při vzájemné interakci účastníků. Výzkumník tedy může sledovat diskuzi, která probíhá mezi účastníky, a vnímat tak jejich názory, které se buď shodují, nebo si vzájemně opouňují.⁸¹

Posléze proběhla analýza, kdy jsem transkript záznamu diskuze pomocí metody tužka a papír zvýrazňovala jednotlivé kódy, ze kterých se tvořily obecnější kategorie. Tyto kategorie byly následně ještě uspořádány dle vzájemných vztahů, které se mezi nimi utvořily. Tento postup se několikrát opakoval, aby kategorie byly co nejpřesnější. Takto vyvstaly do popředí určité kategorie, které jsem se pokusila zachytit ve vzájemných vazbách v podobě určitého „příběhu“ či „scénáře“, který odráží výsledky výzkumného šetření a zachycuje proces výběru organizovaných volnočasových aktivit.

⁸¹ Srov. KADERKA, Petr. *Moderované skupinové diskuze (focus groups)* [online].

Další volbou tedy byla zakotvená teorie, kde ponecháváme zkoumanou oblast, aby se vynořilo to, co je pro náš výzkum významné. Není nám tedy známa teorie, kterou bychom mohli ověřovat, ale naopak takovou teorii pomalu získáváme z údajů, které se nám podaří shromáždit. Nezapomínáme zde ale ani na tvořivost, která umožňuje hledat různé vztahy a vazby mezi jednotlivými údaji. Jelikož rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit nemá doposud žádný teoretický základ, musela být zjištěna teorie, která by danému tématu odpovídala.⁸²

Jako metoda sběru dat byla zvolena ohnisková skupina. David Morgan pojednává o ohniskové skupině jako o výzkumné technice, díky které se prostřednictvím interakce, která vzniká v debatě, jejíž téma je předem dáno badatelem, dochází ke shromáždění údajů.⁸³ Aby bylo více prostoru pro diskuzi, byly zvoleny dvě ohniskové skupiny v zastoupení šesti dětí. Jejich výpovědi však byly analyzovány souhrnně. Vzhledem k věku respondentů byla zvolena polostrukturovaná forma. Domnívala jsem se, že nestrukturovaná forma by v tomto případě nepřinesla žádné informace, které by pomohly mému výzkumnému šetření. Děti by bez určitého vedení zřejmě nevěděly, o čem mají hovořit. Strukturovanou formu jsem nezvolila, protože by nevyhovovala záměru kvalitativního výzkumu. Nechtěla jsem děti přerušovat kvůli odchýlení se od tématu, ale naopak jsem je chtěla nechat rozmluvit a poté si z toho vybrat to nejdůležitější. Jak jsem i později zaznamenala, nejdůležitější výpovědi pro můj výzkum byly zachyceny právě v průběhu nepřerušovaných pasáží.

Téma pro ohniskovou skupinu bylo dáno tak, aby korespondovalo s cílem diplomové práce. Dotazy, které byly dětem pokládány, byly jednoduché, aby se děti mohly více angažovat, ale stručné, aby se děti nemohly příliš odchýlit od hlavního tématu. Nejdůležitějším aspektem tedy bylo, aby respondenti ve svých výpovědích uvedli, kdo nebo co vedlo k volbě určité volnočasové aktivity. Byla jim tedy předložena otázka: Jaké kroužky navštěvujete? Jak se stalo, že tyto kroužky navštěvujete? Tyto dvě otázky měly respondentům otevřít volné pole v jejich výpovědích. Pokud se přece jen stalo, že by respondenti odbočili od vymezeného tématu, byli improvizovanou formou navedeni zpět.

Jelikož jsem se obávala, jak děti budou schopné spolupracovat, úvodem, který jsem si připravila, bylo detailně dětem vysvětlit celý průběh výzkumného šetření. Volila

⁸² Srov. ŠVARÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 14.

⁸³ Srov. MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*, str. 17.

jsem laické výrazy, aby děti vše chápaly a nedostávala jsem je tak do rozpaků. Byly nadšené hlavně z nahrávání, protože v dnešní době „youtuberů“ je to dle jejich slov nezbytnost a samy prý různá videa a záznamy nahrávají. V tomto ohledu jsem tedy byla potěšena, protože to byla také jedna z mých obav, zda přítomnost diktafonu či audiozáznamu s pomocí mobilního telefonu nebude působit rušivě.

Po představení výzkumného šetření jsem tedy dětem zopakovala otázku a upozornila je na to, že bude odpovídat vždy jeden, mohou na kamaráda navázat, ale nikdo nikoho nebude přerušovat. Zasahovat do nekázně jsem musela pouze dvakrát, a to když jedno z dětí bouchalo řemínkem u záznamníku. Nemuselo se však jednat ani o nekázeň, nýbrž si samo dítě nemuselo uvědomovat, že ruší ostatní, protože bylo zdumané nad diskuzí, která ve skupině probíhala. Děti byly jinak velmi ukázněné a do průběhu jsem nemusela razantněji zasahovat.

Dále jsem se při volbě výzkumné metody vzhledem k věkové kategorii respondentů obávala, zda děti budou schopny spolupracovat a diskutovat k věci, nebo zda naopak své výpovědi nebudou měnit dle jiného respondenta. Tato obava se nepotvrdila. Děti sice mluvily například i o svých sourozencích a příbuzných a jejich kroužcích, ale bylo to až poté, co jsem jim poděkovala za účast. Zdálo se, že nejsou ještě dostatečně vypovídané a že jsou rády, že jejich názory a myšlenky někoho zajímají. Po dobu nahrávání však většinou mluvily zcela jasně k tématu.

Díky tomu, že na ZŠ pracuji, bylo pro mě zorganizování ohniskové skupiny snazší. Po pracovní době jsem s dětmi pracovala ve volné třídě, která nám byla k dispozici. Jelikož jsem nevěděla, jak budou takto malé děti reagovat a zda budou mluvit dostatečně nahlas, připravila jsem raději dva diktafony, které mi umožnily fixaci kvalitativních dat. Dětem bylo předem vysvětleno, co bude v následující hodině následovat, aby nedošlo k případnému řešení problémů během nahrávání.

Po získání audio záznamů z obou ohniskových skupin jsem provedla jejich transkripci. Transkript poté prošel otevřeným kódováním, metodou papír a tužka. Jak už z názvu otevřeného kódování vyplývá, jde o rozdělení textu na určité kódy. Z těchto kódů posléze vznikají kategorie, a to studiem vztahů mezi jednotlivými kódy.⁸⁴ Postupovala jsem tedy tak, že jsem transkripty několikrát přečetla, abych dokázala uchopit to, co v textu bylo nejpodstatnější pro můj výzkum. Pomocí podtrhávání a značení jsem

⁸⁴ Srov. STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, str. 211.

tedy transkript rozčlenila na jednotlivé kódy, určila jsem kategorie a následně je pojmenovala. Do těchto kategorií byly zahrnuty části výpovědí, které se jevily jako významově shodné.

Další část analýzy představovalo axiální kódování. Axiální kódování následuje po otevřeném kódování. Jde o postupy, kde se utváří určité spojení mezi kategoriemi. Toto nové uspořádání se ohlíží na kontext, strategie jednání, podmiňující vlivy atd.⁸⁵ Dle tohoto postupu jsem hledala určité souvislosti a vazby mezi kategoriemi. Ze souvislostí, které jsem v kategoriích nacházela, jsem jako výstup výzkumu skládala jednotlivé analytické příběhy, jimiž jsem se snažila vyjádřit proces výběru zájmové aktivity a formulaci výzkumných závěrů.

5.4 Výsledky výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno výše, z otevřeného kódování vyvstaly určité kategorie, se kterými jsem posléze pracovala dále. V následujícím textu tyto kategorie představím a uvedu příklady kódů, které je ve výpovědích ohniskových skupin reprezentovaly. Kódy nejsou vypsány všechny, ale je jich uvedeno pouze několik, aby reprezentovaly danou kategorii. Poté představím scénáře procesu rozhodování, které jsem formulovala na základě analýzy vztahů mezi kategoriemi.

5.4.1 Identifikované kategorie

kroužek, na který chodí (robotický kroužek, parkour, aerobic, gymnastika, rybářský kroužek, angličtina, šikulka, tee-ball, veselé pohybové hry, doučování, stavíme si a hrajeme)

Tato kategorie sloužila k tomu, abych získala přehled o kroužcích, na které děti dochází.

kdy (určení času, jak dlouho): (potom/pak, ve 3. třídě, první rok, dlouho, na začátku šk. roku, 2 roky, od školky, v 1. třídě)

Před výzkumem jsem nebyla obeznámena s tím, jak dlouho děti do kroužku docházely, kdy byly přihlášeny nebo jak dlouho po kroužku toužily, než do něj byly přihlášeny.

⁸⁵ ŠVARČÍČEK, R., ŠEDOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, str. 70.

K zodpovězení těchto otázek sloužila tato kategorie, která zachycovala časové souvislosti jevů uvedených v dalších kategoriích.

kdo (osoba): (mamka, Dejav (kterej chodí do devátý), já, rodiče, taťka, on, Áďa, kámoš/ka, kamarádi/ky, ostatní, pí. učitelka.)

Tato kategorie byla zvolena jako jedna ze zásadních. Osobu děti označovaly vždy ve vztahu k nějakému rozhodnutí nebo činnosti, což vzhledem k zaměření výzkumu byl významný prvek.

interakce s respondentem (řekla; ona mi to dovolila; řekla, ať chodím; dostali jsme papírky; doporučila mi to; mi přečetla ten papír; mi nějaký navrhla; mi to řekl; mi začal říkat; souhlasili; mi je všechny přečetl; mi to pustil na počítač; to odsouhlasil; mi řekla, že se tam cvičí a hrajou se tam hry; mi na ty kroužky dovolí.)

Interakce s respondentem je důležitou kategorií, ve které můžeme sledovat, jak bylo v procesu rozhodování s dítětem komunikováno. Jako partneři této interakce (komunikace) byly uváděny osoby zmíněné v předchozí kategorii.

interakce respondenta s jinou osobou (já to řekl mamce; já jsem řekla, že tam taky chci chodit; jsem to oznámil jako hotovou věc; já jsem se zeptala, co je to aerobic; já se zeptala, jestli tam můžu chodit taky; já se zeptala, co se na tom dělá; já potom jenom řeknu taťkovi, že jsem si vybrala.)

V této kategorii se ukazuje zapojení dítěte do procesu rozhodování o kroužku, resp. sdělení zájmu jiné osobě.

příčina, důvod, účel (protože mamka řekla; mamka mi to navrhla; já jsem si ho vybral; abych se naučil něco postavit; já si vybral ten kroužek; bylo to hezký; mě to zaujalo; jsem tam chtěla chodit; mně se líbilo, že je tam nějaký kroužek, na kterým se vyrábí; já hrozně ráda se jako učím ty nové jazyky; chci se hejbat; se mi to líbilo na tom počítači; chtěla jsem to umět taky; protože tam mám hodně kámošů; jsem chtěl dostat povolenku, abych mohl jít chytat s kámošema; chtěly jsme chodit spolu (s kámoškou); hlavně kamarádi.)

Jak již z pojmenování kategorie vyplývá, je zde vyjádřena hlavní příčina, která byla rozhodujícím hybatelem ve volbě kroužku. Mohl zde být samozřejmě zakomponován stejný kód, který byl již zaznamenán v jiné kategorii, např. v kategorii “kdo?” nebo v kategorii “interakce s respondentem”.

příčina mimo respondenta (samotného by mě to nenapadlo; paní učitelka to navrhla mamce; chtěla, abych to uměl dopředu.)

V této kategorii rozpoznáme, že dítě nebylo hlavním aktérem, ze kterého vzešla příčina.

návrh (jestli na to nechci chodit; abych se tam šla podívat; dávala mi ještě na výběr; jestli chceme chodit na nějaký kroužek; mi to doporučila; mi to navrhla.)

Kódy v této kategorii mohou ukázat, zda v rámci interakce dostalo dítě i určité možnosti či otevřené podněty, které mohly mít význam pro pozdější rozhodnutí.

hodnocení návrhu (vlastně jsem zjistila, že by to pro mě bylo dobrý; líbilo se mi to; vybrala jsem si teda tohle.)

Tato kategorie byla utvořena v návaznosti na kategorii „návrh“. Zda se respondent stavěl k návrhům odmítavě, nebo naopak je kladně hodnotil.

další kroužky na výběr (pohybovky; šikulka; ještě nějaké kroužky, kde se vyrábí.)

Tato kategorie zahrnuje výpovědi, které vyjadřují, zda dítě mělo šanci svobodného rozhodnutí z určitého množství kroužků.

kde (tam; ve třetí třídě; tady ze školy; tu; na tom počítači.)

V této kategorii zjistíme, kde se dítě mohlo dozvědět o kroužku samotném či získat informace týkající se kroužku.

vztah (můj kamarád; paní učitelka; tři kamarádi; kámošky; moje mamka; znal; kamarádka; spousta kamarádů.)

Kategorie zahrnuje charakteristiky osob, o nichž se respondenti v souvislosti s rozhodováním o kroužku zmiňovali, resp. vyjádření vztahu k nim.

postoj ke kroužku (mně se to líbilo; bylo to hezký; mě to zaujalo; mě to zajímalo; pak mě to začalo bavit; pro mě jako fakt dobrý kroužek; to mám ráda; líbí se mi tam; miluju hlavně ten parkour; já jsem ho chtěl/a; já jsem si ho sám vybral; taky jsem tam chtěl; chtěla jsem to umět taky; takže jsem to chtěla; chtěla jsem tam chodit; já se rozhodla.)

V této kategorii můžeme vidět sympatie dětí k určitému kroužku, resp. projev vůle, který děti vztahovaly vzhledem ke kroužku.

jednání osoby bez ohledu na respondenta (ta na to chodila; chytá ryby; tancuje podle nějaký pani; jde zase dělat; ostatní tam chodí; tam chodil můj kamarád.)

Tato kategorie se může zdát pouze okrajová, avšak propojením s dalšími kategoriemi můžeme pozorovat její smysl v rozhodování (jako vzor, inspirace apod.).

jednání respondenta v procesu rozhodování (já jsem se tam podívala; tak jak jsem to viděl; jsem začala vyrábět; já se zeptala, co se na tom dělá.)

V této kategorii můžeme vidět, jaké jednání respondenta předcházelo závěrečnému rozhodnutí.

jednání jiné osoby ohledně kroužku (to řekla mamce; se podívala na internet na nějaký obrázky a videa; vybrala; mě tam teda přihlásila.)

V této kategorii jde o angažovanost jiných osob ohledně kroužku, jaké bylo jejich podílení se na výběru a následném rozhodování.

Na počátku se zdálo, že kategorií bude ponecháno více. Postupně se ale ukazovalo, že některé kategorie lze slučovat, jelikož v podstatě vyjadřují totéž. Některé výpovědi jsem nekategorizovala, protože pro výzkumnou otázku nebyly relevantní. U výše vypsanych kategorií je představeno několik příkladů z transkriptu. Všechny výše uvedené kategorie byly zvoleny tak, aby opisovaly příběhy dětí a vzájemně tvořily celek, který objasní výzkumný problém.

Po analýze jednotlivých kategorií, kódů a samozřejmě propojením transkriptu, ke kterému byla potřeba se vrátit, aby se určité prvky objevily v kontextu, na povrch vyvstaly určité „scénáře“ procesu rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit (kroužků), které se u dětí opakovaly.

5.4.2 Scénáře procesu rozhodování

Kdo o docházení do kroužku rozhodne, se liší, avšak vždy působí nějaké vnější podněty. Následující scénáře jsou od konkrétních výpovědí respondentů převedeny do obecné roviny.

U většiny rozhodnutí na počátku všeho stojí nabídka jako taková. Může se jednat o nabídku ze strany spolužáků, rodičů či nabídky, kterou zprostředkuje například škola v podobě informačního letáčku. Další dění je pak možné shrnout v podobě tří „scénářů“ s několika dílčími variantami.

1) U dítěte probíhá ve školním prostředí (obvyklá) interakce s jeho spolužáky/kamarády. Ta je samozřejmě pro dítě důležitá, a jakmile se doslechne o jakémsi trendu, který spolužáci často opakují, má většinou potřebu zapojení. Od spolužáků je většinou dán přímo jakýsi návrh, aby se něčeho takového dítě účastnilo, a dítě má zájem. Ačkoliv neví, co přesně to obnáší, chce být zajedno se skupinou. Z tohoto důvodu podává informace rodičům, kteří nad tímto nápadem uvažují, případně si dohledávají

různé informace, které by jim osvětlily, co chce jejich dítě vlastně dělat, např. vyhledávají si videa na internetu. Důvody, které rodiče nutí k přemýšlení, mohou být, např. finanční náročnost, nebezpečí úrazu, kroužek rodiči nepřijde pro dítě dost atraktivní. Posléze již dochází k různým variantám scénářů dle rodiny a dítěte.:

1. a – S dítětem je kroužek prodiskutován a volba je přenechána dítěti.

1. b – Dítě si stojí za svým a o kroužek stojí, rodiče však trvají na tom, že kroužek pro dítě není vhodný a jeho rozhodnutí zamítají. Rodič své rozhodnutí dítěti většinou vysvětlí. Příklad z ohniskové skupiny: „Mamka se bojí, že bych si tam něco udělal, třeba něco zlomil.“ Pokud rodič dítěti kroužek nepovolí, zpravidla ho hned nezamítá, ale přesvědčuje dítě o jeho nevhodnosti a dítěti podsouvá myšlenky, zda je kroužek, který si vybralo, opravdu tím pravým.

1. c – Dítě si stojí za svým, názor rodičů pro ně není přesvědčivý. Rodiče dítěti kroužek posléze povolují.

1. d – Dítě rodičům neodporuje a respektuje jejich verdikt, i když samo nemusí být stejného názoru.

2) Volba kroužku je ovlivněna nabídkou, např. v podobě lístečku doneseného ze ZŠ. Dítě však nemá předem vybráno. Rodiče s dítětem vybírají společně z většího počtu nabídek.

2. a – Dítě se rozhodne pro určitý kroužek. Rodiče si případně dohledávají informace, které vedou k pozitivní či negativní reakci.

2. b – Rodič vybere dítěti kroužek a přesvědčí ho o jeho výběru, ať už se jedná o atraktivitu kroužku nebo o jeho praktičnost do budoucna.

2. c – Případně dá rodič dítěti na výběr kroužky, jejichž počet je již zredukovaný předchozím výběrem rodiče. V tomto případě jsou hlavními aktéry volby a rozhodování rodiče, i když se na první pohled může zdát, že dítě si volí kroužek samo.

3) Dítě se samo rozhodne pro nějaký kroužek, ať už na základě doporučení nebo na základě toho, že si kroužek vyhledá. Svoji volbu však nemá potřebu s nikým projednávat, stojí si pevně za svým rozhodnutím a přihlášení do kroužku je pro něj samozřejmostí. Rodičům tuto skutečnost pouze oznámí. V mém výzkumném šetření byla tato varianta spíše ojedinělá, avšak abych zahrnula všechny případy, které se ve výpovědích objevily, také tento uvádím jako poslední scénář rozhodování.

5.5 Diskuse

Před realizací ohniskové skupiny s takto mladou věkovou skupinou jsem měla obavy, zda děti budou schopny spolupracovat. Obavy byly zejména z toho, zda budou mluvit, aniž bych je stále musela navádět, zda se nebudou překřikovat či jinak vzájemnou komunikaci narušovat, takže bych do ní musela příliš zasahovat a výzkumné šetření by na tomto aspektu ztroskotalo. K mému překvapení však děti byly velmi vstřícné a mluvily k věci. Mohu se pouze domnívat, zda to bylo způsobeno faktem, že mě znají ze školního prostředí. Má obava vyplývala také z toho, že děti se velmi rády předhánějí se spolužáky a ztotožňují se i s jejich názory. Z tohoto důvodu jsou pak schopné své výpovědi pozměňovat a ve výsledku si protiřečit. Žádná z obav se však nepotvrdila. Děti se nenechaly ani strhnout mým občasným zbrklým reagováním a podsunutím určité věci. Považuji za pozoruhodné, že děti ve věku osmi a devíti let svým chováním a komunikací připomínaly spíše vyšší věkovou kategorii.

Co se týče metodologie výzkumu, jsem se svým výběrem spokojena. Na počátku jsem se rozhodovala, zda nebude lepší rozhovor či pouhý dotazník, ale jsem ráda, že byla zvolena ohnisková skupina. Je možné, že rozhovor by byl pro dítě nepříjemný a nebylo by tedy schopno se více otevřít. Dotazník je pro dítě dost omezující. Děti v mladším školním věku sice již umí psát a číst, ale trvá jim to delší dobu a stejně otázky nemusejí pochopit ve správném kontextu. Mohlo by se také stát to, že bych dětem nedala otevřenější prostor pro vyjádření nebo jim ho naopak dala příliš mnoho. Jsem tedy ráda, že u ohniskové skupiny jsem mohla její průběh korigovat a případně do ní zasáhnout.

Před výzkumným šetřením jsem očekávala, že mnoho dětí bude navštěvovat ZUŠ, bylo pro mě tedy překvapením, že ani jedno dítě, které se výzkumu účastnilo, takovou zkušenost nemělo. Všechny kroužky, na které děti docházely, tedy zprostředkovává škola nebo jsou děti informované od spolužáků. ZUŠ je sama o sobě finančně náročná, je tedy možné, že rodiče raději nejdříve vyzkouší, co jejich děti bude bavit, a následně je přihlásí do kroužku, ve kterém se jim někdo budě věnovat individuálně.

Ráda bych také dodala, že na obecné rovině popisuji jako subjekt v procesu rozhodování rodiče, ale nerozlišuji, zda jde o otce nebo matku. Ve výpovědích však byl zmiňován pouze jeden rodič, a to matka. Výjimkou byla dívka, která maminku nemá, takže všechny funkce matky přebírá otec. Tato skutečnost mě zaujala natolik, že jsem se v závěru ohniskových skupin dětí zeptala, zda kroužky řeší s oběma rodiči, či pouze

s jedním. Jejich odpovědi byly téměř totožné. Matka s dětmi řeší všechny jejich kroužky a věci týkající se školy, otci je v některých případech pouze oznámeno, na který kroužek dítě bude v následujícím školním roce docházet. Děti bylo v některých případech přímo řečeno: „Tátu to nezajímá.“

Dalšími osobami byli spolužáci nebo přátelé. S těmi se děti většinou domlouvaly na atraktivitu určitého kroužku a možném společném docházení na tento kroužek. V mnoha případech na popud přátel šly děti s prosbou právě za rodiči. Byla zde také zmíněna babička. Ta ale vzhledem ke kroužkům není podstatná a její názory jsou pouze dítěti předloženy, ale pokud dítě nechce, dále se jimi nikdo nezabývá.

Osoba, která kromě rodičů byla zmiňována nejčastěji, byla sama osoba respondenta. Ačkoliv dítě mluvilo o někom jiném, vždy do věty zahrnulo slovo *já*. Bylo tedy evidentní, že si velmi cení vlastního významu a cítí se být zodpovědné za vše, o čem mluví. V tomto ohledu bylo tedy náročnější dostat se do hloubky problému a zjistit, kdo je tedy hlavním činitelem v rozhodování.

Pro srovnání níže uvádím výpovědi respondentů z výzkumného šetření mé kolegyně M. Pischekové, která zkoumala zájem o volnočasové aktivity na téže ZŠ pro svou závěrečnou práci. Jedna z otázek pro žáky třetího ročníku zněla: Kroužek jsem si vybral?

- sám 33
- kamarád 2
- rodič 12
- učitel 0

Pokud se podíváme na tyto výpovědi, nekorespondují zcela s mým výzkumným šetřením. Domnívám se, že je to zapříčiněno rychlou odpovědí dětí. Děti se totiž domnívají, že si kroužek vybírají samy a nehledají impuls, který je k tomu vedl. Rozhodnutí rodičů si posléze přivlastní jako své vlastní rozhodnutí a ztotožní se s ním. Rovněž z procesu rozhodování v podstatě vylučují učitele, byť často je to právě učitel, který dítěti nebo rodiči zprostředkovává nabídku školy, z níž si následně rodiče a děti vybírají.

V mém výzkumném šetření všechny děti odpovídaly totožně, a to, že si kroužek vybraly samy. Až po dalším doptávání a diskuzi se děti dostávaly hlouběji. Odpověď na výzkumnou otázku se tedy vytríbila až po analýze transkriptu. Děti by však při pouhé otázce: „Kdo nebo co rozhodlo, že na tento kroužek chodíš?“ odpověděly zřejmě stejně

stále stejným slovem, a to „JÁ“. Toto tvrzení se mi potvrdilo při realizaci ohniskové skupiny.

Jelikož jsem nenašla žádný výzkum, který by se zabýval stejnou otázkou rozhodování, dohledávala jsem různé výzkumy, které by alespoň v určité části korespondovaly s mým výzkumným šetřením. Narazila jsem na studii *Hodnotové orientace dětí ve věku 6-15 let*.⁸⁶ Z této studie jsem použila pouze informace, které jsou k danému tématu této diplomové práce relevantní. Vytažením údajů o mladší věkové kategorii s ohledem na volný čas nám může poskytnout další výzkumný pohled na rozhodování ohledně volnočasových aktivit. Můžeme tedy porovnat výsledky této studie s výzkumným šetřením této diplomové práce a určit tak, zda se liší nebo si naopak odpovídají.

V uvedené studii byla dětem položena otázka: „Řekni mi, kdo si myslíš, že tě nejvíce ovlivňuje?“ Byly také poskytnuty možnosti výběru jako: rodiče, kamarád/i, nikdo-sám/a, časopisy a televize, učitel, sourozenec, vedoucí kroužku, někdo jiný. Ve výsledcích výzkumu děti odpovídaly, že je nejvíce ovlivňují kamarádi, rodiče nebo nikdo. Byly jim tedy položeny další otázky, které se zaměřovaly na to, v čem je daná osoba ovlivňuje nejvíce. Z této části opět uvedu pouze ovlivňování volného času, a to u věkové kategorie 6–9 let.

Na otázku „V čem tě ovlivňují rodiče?“ odpovědělo padesát procent dětí, že cítí vliv rodičů na jejich volný čas. V otázce ovlivňování volného času rodiči studie ukazuje, že rodiče, kteří jsou ze špatně situovaných rodin, mají menší vliv na trávení volného času svých dětí a čím vyšší má rodič vzdělání, tím více roste i jeho vliv na volný čas.

Dále se výzkum věnoval kamarádům, jelikož i ti pro děti slouží jako inspirace. Dětem tedy byla položena stejná otázka s ohledem na kamarády. Z výzkumu vyplynulo, že se přibližně 20 % dětí cítí být ovlivňováno kamarády v otázce volného času. Autoři výzkumu dodávají, že právě díky vyššímu vzdělání rodičů u dětí klesá vliv kamarádů na trávení volného času.

Poslední položenou otázkou byla otázka zaměřena na to, v čem se tedy dítě rozhoduje samo a nikdo jej neovlivňuje. Necelých dvacet procent dětí uvedlo, že si rozhodují o svém volném čase samy.

⁸⁶ Srov. MAŘÍKOVÁ, Hana; ZAJÍC, Jiří. *Kdo má v životě děti rozhodující vliv a jaký?* [online].

Nevýhodou v této studii dle mého bylo to, že děti neměly možnost vlastní odpovědi, ale už měly dané možnosti výběru, pro které se v rámci výzkumu musely rozhodnout. Ze zkušenosti ze svého výzkumu také vím, že se některé děti domnívaly, že o svých volnočasových aktivitách rozhodují samy, avšak po dalším doptávání vyplynulo, že jsou v tomto ohledu ovlivňovány rodiči. Dle mého se děti nad tímto ovlivňováním nezamýšlejí a tvrdí spíše to, co jim přijde v danou chvíli vhodné. Sami autoři článku polemizují nad otázkou, zda se dítě pouze mylně nedomnívá, že je hlavním činitelem rozhodování o volném čase. Pokud tedy tento výzkum porovnám s mým výzkumným šetřením, odlišuje se zejména v rozhodování samotného dítěte. Sami autoři však na problematiku dotazování u malých dětí odkazují a též se domnívají, že by mohly být výsledky věkem dětí ovlivněny.

6 Závěr

V teoretické části mé diplomové práce se v jednotlivých kapitolách zaměřuji zejména na různé vlivy a faktory, které na dítě působí. Jsou zde zmíněni činitelé, díky nimž se můžeme dozvědět, kdo nebo co je v rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit tím nejdůležitějším hybatelem. Z tohoto důvodu jsou v práci zmíněny i různé role a typy dětí a dále navazují typy rodin, výchovné styly a funkce rodiny. Tyto kapitoly se velmi prolínají a vzájemně doplňují, neboť to, jaké dítě je, ovlivňuje právě typ rodiny a její výchovný styl. To samé platí o komunikaci, kterou děti přebírají od svých rodičů. Tyto kapitoly tedy dávají smysl až vzájemným propojením, které pomůže v jednoduchém termínu *rozhodování* najít určitou hloubku a poukázat na složitost tohoto jevu. Teoretická část by tedy neměla sloužit pouze k popisu určitých daností, ale zejména k zamýšlení se nad vlivy jednoho tématu na druhé. Domnívám se, že pouze tehdy můžeme v této diplomové práci spatřovat její přínos pro dané téma.

Dle poznatků z teoretické části jsem dospěla k názoru, že největší vliv na dítě v mladším školním věku má rodina samotná. Záleží na zázemí rodiny a její funkčnosti, která se dále odráží na tom, jaká je osobnost dítěte. Osobnost dítěte se také utváří výchovou, která v rodině probíhá a která dítěti dává určitou svobodu volit, nebo naopak dítěti stanovuje hranice, které jeho vlastní volbu znemožňují. Musíme zde brát v potaz vnější faktory, jako je například finanční stránka rodiny. Rodina bez finančních prostředků může rozhodování o volném čase přenechat dítěti, avšak rozhodnutí dítěte není možné zohlednit, pokud rodina nemá dostatek financí. Neexistuje zde žádný rámec, který by mohl jasně vypovědět, jak bude v určité rodině probíhat rozhodování o výběru volnočasových aktivit, i když budeme znát styl výchovy, který rodina preferuje a její určité znaky. Vždy zde může zapůsobit vnější vliv, například nemoc, který může tuto skutečnost zcela změnit. Pokud však dokážeme propojit většinu faktorů a vlivů u konkrétní rodiny, v ten okamžik bychom snad mohli předpokládat, že porozumíme tomu, jak rozhodování v rodině probíhá.

Na základě výzkumného šetření jsem tedy dospěla k závěru, že má u dětí velký význam nabídka. Ta může přijít ze strany rodiče, spolužáka či školy, například v podobě letáčku. Tato nabídka u respondentů mého výzkumu pocházela zejména ze školního prostředí. Všem dětem byly na začátku roku rozdány lístečky s nabídkou školních kroužků. Tyto kroužky se také ukázaly jako nejvíce využívané.

Dále v tomto směru působili na děti právě rodiče a spolužáci. Ve výsledcích mého výzkumného šetření je již možné sledovat podíl dětí na rozhodování o jejich vlastních aktivitách. Z výzkumného šetření bylo zřejmé, že se děti mylně domnívají, že o svých volnočasových aktivitách rozhodují samy, avšak pouze pár dětí si v průběhu výzkumného šetření v tomto ohledu neodporovalo a tuto skutečnost potvrdilo. U dětí, které si dále odporovaly, vyšla najevo skutečnost, že rozhodování o jejich volném čase je vázané na rodiče. Mnoho rodičů omezilo nabídku pro děti tak, aby vyhovovala jejich vlastním představám o zájmové činnosti, ale aby děti měly alespoň pocit spoluúčasti na tomto rozhodnutí. Jiní rodiče argumentovali tak, aby dítě pochopilo, že kroužek pro něho není vhodný.

Další ze „scénářů“ poukazuje na vliv spolužáků/kamarádů. Dítě je interakcí se spolužáky ovlivněno a touží s nimi docházet do stejného kroužku. V tomto rozhodnutí figurovali spolužáci dítěte, avšak dítě toto rozhodnutí musí znovu prodiskutovat s rodiči. Jen velmi malá část dětí z mého výzkumného šetření si o svém kroužku mohla skutečně rozhodovat sama a rodičům své rozhodnutí pouze oznámila.

U „scénářů“, které z výzkumného šetření vyplynuly, nerozdělují matku a otce, ale hovořím o rodičích. Zajímavostí však je, že všechny děti, kromě jednoho dítěte, které nemá maminku, hovořily pouze o matce. U žádného z dětí v rozhodování o kroužku nebyl otec zmíněn. Z toho důvodu se domnívám, že muži v tomto směru přenechávají iniciativu ženám a do zájmových činností dětí téměř nezasahují. Další zajímavostí byla absence vlivu prarodičů. Děti uvedly, že nikdo jiný, kromě maminky, do volby kroužku nezasahuje.

Děti také samy dokázaly uvádět možné důvody, z jakého důvodu jim byl kroužek odepřen. Vypovídaly o možnostech úrazu, o strachu rodičů, ale také o finanční stránce. Některé z dětí dokonce uvedlo, že si samo šetří na kroužek, neboť ví, že mu rodiče vše nemohou zaplatit. Tato skutečnost mě u dětí mladšího školního věku velmi překvapila.

Domnívám se, že nejenom pedagogům volného času mohou tyto informace posloužit také v praxi. Pokud dojdeme ke zjištění, kdo byl u dítěte hlavním aktérem v rozhodování, můžeme tento poznatek přenést na rovinu doporučení ohledně toho, jak

může například škola, učitel či vychovatel ovlivnit volbu volnočasových aktivit dětí. Jelikož většina respondentů vypověděla, že navštěvují školní kroužky, přičemž ne všechny děti se pro kroužek rozhodly samy, mohlo by na toto výzkumné šetření navázat další, které by se například zabývalo spokojeností dětí na těchto kroužcích a s tím spojeným přístupem pedagogů k těmto kroužkům. Výzkum by také mohl probíhat na stejné bázi jako výzkumné šetření v této diplomové práci, ale mohl by být směřován přímo na pedagogy či rodiče a zkoumat skutečnost z jejich pohledu. Poté by mohl být zajímavý prostor pro zkoumání toho, jak jednotlivé skupiny (pedagogové, děti, rodiče) ohledně rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit odpovídají. Můžeme tedy pozorovat, že v jednoduchém termínu *rozhodování* je ukryta také určitá charakteristika dítěte a rodiny i jeho širšího okolí.

Domnívám se, že tato diplomová práce může vyvolat i řadu dalších otázek, které by mohly toto téma doplnit, a z toho důvodu také doufám, že poslouží jako jakýsi „odrazový můstek“ a bude přínosem pro další bádání v této oblasti.

Literatura

- AŠENBRENEROVÁ, I. *Já tam chodit nebudu*, Moje psychologie, roč. 7, č. 1.
- BLESSING, M. *Types of Family Structures* [online]. [cit. 6. 3. 2019]. Dostupný na WWW: <https://family.lovetoknow.com/about-family-values/types-family-structures>.
- BOCAN, M. a kol. *Děti v ringu dnešního světa: hodnotové orientace dětí ve věku 6 až 15 let*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2012, ISBN 978-80-87449-24-0.
- BREJLOVÁ, D. *Jak to dítě vychováváš?* [online]. [cit. 19. 2. 2019]. Dostupné na: <http://www.vitalia.cz/clanky/jak-to-dite-vychovavas/>.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Úhrnná rozvodovost v letech 1950-2017* [online]. [cit. 17. 3. 2019]. Dostupný na WWW: <https://www.czso.cz/csu/czso/uhrnna-rozvodovost-v-letech-1950-2017>.
- DELGADO, J. *Functional Family vs. Dysfunctional family: 10 characteristics that differentiate them* [online]. [cit. 6. 3. 2019]. Dostupný na WWW: <https://psychology-spot.com/functional-family-dysfunctional-family/>.
- GUTMAN, L. M.; FEINSTEIN, L. *Children's well-being in primary school: pupil and school effects*. Londýn: Wider Benefits of Learning Research Report č. 25, 2008, ISBN 978-0-9552810-5-1.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- HUBATKA, M. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0551-5.
- HUGHES, Z. *Children's Leisure Activities*. [online]. [cit. 19. 2. 2019]. Dostupné na WWW: <http://everydaylife.globalpost.com/childrens-leisure-activities-5039.html>.
- KADERKA, P. *Moderované skupinové diskuze (focus groups)* [online]. [cit. 2. 3. 2019]. Dostupný na WWW: <https://www.czechency.org/slovník/MODEROVAN%C3%89%20SKUPINOV%C3%89%20DISKUSE>.

- KAPLÁNEK, Michal a kol. *Čas volnosti - čas výchovy*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KOHOUTEK, R. *Školní a pracovní prostředí a vývoj osobnosti* [online]. [cit. 6. 3. 2019]. Dostupný na WWW: <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/kolni-pracovni-a-dalsi-prostredi-s-vlivem-na-vyvoj-osobnosti>.
- KOUCKÁ, P. *Mýtus kvalitního času*. [online]. [cit. 21. 2. 2019]. Dostupné na WWW: <http://psychologie.cz/mytus-kvalitniho-casu/>.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- LEINGMAIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- MAŘÍKOVÁ, H.; ZAJÍC, J. *Kdo má v životě dětí rozhodující vliv a jaký?* [online]. [cit. 6. 2. 2019]. Dostupný na WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/N/11517/KDO-MA-V-ZIVOTE-DETI-ROZHODUJICI-VLIV-A-JAKY.html/>.
- MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. 3. vyd. Praha: Vyšehrad, 2017. ISBN 978-80-7429-797-7.
- MATOUŠEK, O. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-85850-24-9.
- MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Tišnov: Scan, 2001, ISBN 80-85834-77-4.
- MŠMT. *První rok společného vzdělávání – hlavní závěry 2. analýzy* [online]. [cit. 6. 2. 2019]. Dostupný na WWW: <http://www.msmt.cz/prvni-rok-spolecneho-vzdelavani-hlavni-zavery-druhe-analyzy>.
- MŠMT. *Zájmové vzdělávání* [online]. [cit. 6. 2. 2019]. Dostupný na WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>.
- Non-Formal Education* [online]. [cit. 6. 3. 2019]. Dostupný na WWW: <http://www.yeu-international.org/en/non-formal-education>.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál, 2008, ISBN 978-80-7367-423-6.
- PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3470-5.
- School-age behaviour: what to expect* [online]. [cit. 25. 2. 2019]. Dostupný na WWW: <https://raisingchildren.net.au/school-age/behaviour/understanding-behaviour/school-age-behaviour>.

- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Komunikace mezi rodičem a dítětem: styly a techniky komunikace, komunikace rodiče ve vztahu k dítěti, vývojová období dítěte, komunikace v náročných situacích*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2698-4.
- STRAUSS, A.; CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- VALÍŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-308-0.

Přílohy

Příloha 1: Transkript – ohnisková skupina 1

Příloha 2: Transkript – ohnisková skupina 2

Příloha 1: Transkript – ohnisková skupina 1

Na jaký chodíte kroužek a jak se vůbec stalo, že na tento kroužek chodíte?

Stáník – Na robotický kroužek a na parkour. Na robot'ák , protože na začátku školního roku mi to mamka řekla, jestli na to nechci chodit.

Mamka ti to navrhla, ano?

S- Ano

A tobě se to líbilo?

S- Jo

Ty jsi tam chtěl chodit?

S- Ano

A samotného by tě to nenapadlo?

S – Ne

A dala ti maminka na výběr z více kroužků?

S- Jo, pohybovky a takhle..jako šikulka

Takže ti mamka dala na výběr z více kroužků a ty sis vybral právě robotiku?

S- Jo, jo.

A co ten parkour?

S – Na ten jsem přišel tak, že jsem znal tady ze školy Dejva, kterej chodil do devátý a pak mi začal říkat, že tu má i kroužky.

Aha, takže ti to řekl ten kamarád. A chtěl jsi tam chodit kvůli tomu, že jsi chtěl umět parkour nebo kvůli tomu kamarádovi, abys tam s ním mohl být?

S- No tak nějak oboje.

Dobře. A koho jsi se ptal, jestli tam můžeš chodit? Nebo jsi se neptal a oznámil to doma? Jak to bylo?

S- Já jsem to oznámil jako hotovou věc.

A rodiče souhlasili?

S – Jo.

Tereška (3) – Já chodím na aerobic a na gymnastiku. Na aerobic chodím, že na začátku roku jsme dostali ty papírky a já jsem nebo taťka mi je všechny přečetl a potom já jsem se zeptala, co je to aerobic a on mi to pustil na počítači a mně se to líbilo, takže jsem to chtěla a taťka to odsouhlasil.

Aha, takže ty jsi nevěděla, co je to aerobic, ale zaujal tě ten název?

T- Jo, jo. A gymnastika.. Já mám kamarádku Áďu. Ta na to chodila a já jsem se zeptala, jestli tam můžu chodit taky, ona mi to dovolila, teda jako jí to bylo jedno a tak řekla,

abych se tam šla podívat, tak já jsem se tam podívala a bylo to hezký, takže tam chci chodit a chodím tam už.

A tam už chodíš dlouho?

T- 2 roky

Takže už před dvěma lety jsi se rozhodla kvůli kamarádce?

T- jo a že se mi to líbilo.

Martin (3) – Já chodím na kroužek rybářskej, že vlastně jsem tam chtěl chodit, protože kámoš chytá ryby, tak jak jsem to viděl, tak mě to zaujalo a chtěl jsem tam chodit.

Takže jsi se rozhodl sám, když jsi to viděl a líbilo se ti to?

M- Jo

A líbí se ti to pořád?

M- Ano.

A rozhodoval někdo doma, jestli tam můžeš chodit?

M- No mamka o tom přemýšlela, ale potom mi to dovolila.

Takže mamka se rozhodovala, zda svolit, ale s návrhem kroužku jsi přišel ty?

M- Jo.

Verča (2) – Já chodím na angličtinu a na gymnastiku. Na gymnastiku chodím, protože jsem tam chtěla chodit už od školky, ale mamka nevěděla, že jsem tam chtěla, teda že to bylo od školky a myslela si, že to bylo od první třídy.

Aha a mamka tě tedy přihlásila v první třídě?

V- Ano.

A říkala jsi to tedy ty mamce, že chceš chodit na gymnastiku nebo za tebou s tímto návrhem přišla mamka?

V- Chtěla jsem já. A angličtinu jako já jsem...no jako když mi to mamka přečetla na tom papírku, tak mě to zajímalo.

A kdo ji tedy nakonec vybral?

V- Vybrala jsem si ji z toho papírku.

Verunka K. (2) – A já chodím na šikulku. Doma jsem totiž začala pomalu vyrábět a pak mě to začalo bavit.

Aha, takže ty už sis začala doma takhle vyrábět. A kdo přišel s návrhem přímo „šikulky“?

V- No že jsme dostali ten papír a tam mi to mamka všechno přečetla a mně se líbilo, že tam je nějaký kroužek, který jako..no ve kterým se dá vyrábět.

A líbí se ti tam?

V- Jo, jo.

A chodí tam s tebou i nějakí kamarádi?

V – Jo, Kája Krátkejch.

Karolínka (2) – Já mám kroužek angličtinu, aerobic a veselé pohybové hry. No na veselé pohybové hry mě přihlásila mamka.

A ptala se tě, zda tam chceš chodit?

K- Jo, to my jsme dostali ty papírky a mamka mi jako všechny přečetla a já jsem se jako zeptala, co se na tom dělá..jako jestli se tam cvičí nebo jako se tam tancuje.. no a mamka řekla jako že se tam cvičí a hrajou se tam hry.. no a mě to jako zaujalo a chtěla jsem tam chodit.

Dobře a dávala ti mamka na výběr ještě z jiných kroužků?

K- Dávala mi ještě na výběr, ale já jsem si vybrala teda tohle no.

A co další kroužky?

K- Na angličtinu jsem chtěla chodit proto, protože jako já hrozně ráda se jako učim ty nový jazyky, takže jsem na ní chtěla chodit.

Takže jsi si angličtinu vybrala sama?

K- Ano. A na aerobic chodím, protože jako ono se tam tancuje podle jako nějaký pani a jako je to pro mě jako fakt dobrej kroužek.

Baví tě to, jo?

K- Jo, jo.

Tak a vy jste všichni většinou mluvili o tom, že Vám byly přečteny listěčky. Tedy kromě Martase a parkouru u Stánika.

T- A ještě gymnastiky u mě!

Ano a gymnastiky u Terezky. To znamená, že jinak všechny kroužky jste si vybrali kvůli tomu, že vám je rodiče četli z toho papírku?

Kolektivně – Ano, ano.

A vy jste si je z těch papírků vybrali úplně sami, jo?

Kolektivně – Jo, jo.

A mamka vám všechny schválila? Protože většinou jste mluvili pouze o mamce.

Terezka – Já nemám mamku.

Já vím, Terezko. Ty to probíráš s tatškou, ale jinak všichni mluví, co se týče kroužků, pouze o mamce. To znamená, že kroužky probíráte s mamkou? Protože nikdo z Vás neřekl, že to probírá s tatškou. Kromě Terezky teda, ta má tatínka.

S- Tatškovi je to volný.

Takže věci, co se týkají kroužků a třeba i školy řešíš pouze s mamkou?

S- Jo.

Verunka K. – To já řeším taky.

Také s mamkou?

V- Jo, jo.

M- Já taky

Tatka se tedy také nezapojuje do debaty o kroužcích?

M- Ne.

Kolektivně (bez Terezky) – Ne, né.

K- Mamka totiž mi na ty kroužky, jak se mi to chce, tak já potom řeknu jenom tatškovi, že jsem si ty kroužky vybrala a ten se na to jenom podívá a jde zase dělat.

Takže přijdeš za tatškou, že už jsi řešila kroužky s mamkou, že je máš vybraný a on se na to podívá, řekne „dobrý“ a zase jde?

K- Jo, jo.

A co bylo tedy úplně nejdůležitější, ale opravdu nejdůležitější v tom vašem rozhodnutí, že budete na nějaký kroužek chodit? Opravdu to nejdůležitější.

S- Já miluju hlavně ten parkour. Protože tam mám hodně kámošů a chci se hejbat.

A kdyby tam chodili pouze cizí lidé a kamarádi by tam nebyli?

S – Tak bych asi stejně šel. Ale už by mě to tolik nelákalo.

T- No já jako hlavně tu gymnastiku, tam mám taky spoustu kamarádů.

Takže jsi se rozhodla také na základě toho, že tam máš spoustu kamarádů?

T- Jo a areobic, protože se mi to líbilo na tom počítači. Fakt hodně.

M- Já vlastně proto, že jsem chtěl dostat povolenku, abych mohl jít chytat s kámošema.

Jo aha, takže kamarádi chodí chytat ryby a ty jsi chtěl chodit s nimi?

M- Jo, jo.

Verča – Já hlavně tu gymnastiku teda.

T- To já taky a možná jsem ještě spíš záviděla.

Záviděla?

T- No že ostatní tam chodí a já ne.

A že si třeba o tom holky povídají?

T- Jo a chtěla jsem to umět taky.

Verča – No u mě tam taky chtěla chodit kámoška.

Jo kámoška? Tak jste chtěly chodit spolu?

K- Jo.

V- Já teda šikulku. Už ten název mi říkal, že se tam hodně vyrábí.

Takže to nebylo kvůli kamarádům, ale že ty sama jsi se rozhodla, že chceš vyrábět?

V- Ano. Já se totiž rozhodla, jak to mamka přečetla, tak jsem řekla, že pokud tam nebude ještě nějaký kroužek, který nebo jako na kterém se vyrábí.

K- Mě nejvíc zaujala ta angličtina, protože já jako se fakt ráda učím ty nové jazyky.

Takže to pro tebe bylo nejdůležitější? Žádní kamarádi nebo tak?

K- Ne, ne. Já sama. To mám ráda. Jako zaujal mě i aerobic a veselé pohybové hry, ale jako ne tolik. Nejvíc ta angličtina. Jako ten aerobic řekla mamka a taky tam mám kamarádky.

Takže hlavně kvůli mamce nebo kamarádkám?

K- Asi ty kamarádky.

Dobře, mluvíte tedy krásně. A máte i nějaký kroužek, na který byste rádi chodili, ale rodiče vám to nedovolí?

M- Já na parkour. A mamka řekla ne.

A tat'ka by to dovolil?

M- Ne, tat'ku to nezajímá.

A proč mamka řekla „ne“?

M- Protože se bojí, že spadnu a zlomím si něco.

No a z jakého důvodu by jsi tam chtěl chodit?

M- Kamarádi.

A mamku nepřemluvíš?

M- Ne, ne.

T- Já bych chtěla na šikulku. Tat'ka říká, že bych měla špinavý všechno oblečení.

Tak bys musela mít zástěru, ne?

T- Tu mám do školy na výtvarku.

Ahá a tam by jsi tedy chtěla chodit hodně?

T- Jo, protože tam se vyrábí a já pořád musím něco vyrábět i doma.

V- To je jako já.

T- Pořád беру papír a něco vyrábím.

A tat'ka tedy nechce kvůli tomu, aby ses nezamazala?

T – Noo..

Ještě někdo by chtěl chodit na nějaký kroužek , který se mu moc líbí?

K- Já bych chtěla chodit s Verčou na šikulku, protože Verča tam chodí a já bych tam chtěla chodit s ní. Jenže mamka mi to nechce dovolit.

Jakto?

K- No.. protože...já nevím.

Neříkala ti tedy důvod? Pouze řekla, že ne, jo?

K- No.

T- Já bych chtěla ještě na rybky.

Jaké rybky?

T- No rybářskej.... Kvůli rybkám. Já je miluju.

Ty miluješ rybky?

T- Jo a tat'ka to neví.

Aha a říkala jsi mu o tom kroužku?

T- Ne, ne.

Tak to přece musíš nejdříve říct.

T- Já vím.

A co ty Veru? Ty nemáš žádný takový kroužek?

Verča- Ne, já chodím na co chci.

A druhá Verunka?

V- Já žádný takový kroužek nemám.

Stáníku a ty si myslíš, že by ti na nějaký kroužek rodiče řekli, že ne?

S- Ne. Všechno by odsouhlasili.

Takže jenom Terezka, Karolínka a Mart'as se setkali s tím, že na nějaký kroužek chtěli a rodiče řekli, že ne?

Kolektiv- No.

A co třeba babičky? Ty vám někdy nějaký kroužek nenavrhnou?

T- Jí je to jedno.

S- Mě babička chtěla do Budějce, abych dojížděl na nějaký míčový hry a já jsem nechtěl dojíždět.

A babička to řešila i s maminkou?

S- Jo, jo. A mamka řekla, že jí je to jedno, že neví, jak bych tam jezdil, ale to by se nějak to, ale já jsem nechtěl.

Takže si rozhoduješ o kroužcích úplně sám?

S- Jo.

T- Já půl sama a půl i tat'ka.

K- Babička se do těch kroužků vůbec neplete.

Vůbec? Takže to řešíš pouze s mamkou?

K- Jo.

A s návrhem vždy přijdeš ty a mamka to buď odsouhlasí nebo ne?

K- Jo, jo.

V- Mně to odsouhlasí vždycky.

Tak Verunka si vybrala jeden kroužek a ten pro ní byl jasnou volbou. No ale co jiný kroužek, Veru? To tě neláká?

V- Jo, že chci chodit na angličtinu a mamka ale s tat'kou jako řekli jo, protože už mi to začalo pomalu jít. Že jsem jako začala počítat do dvanácti. Tak před několika dny mi to jako to odsouhlasili.

Takže budeš chodit na angličtinu?

V- Možná jo.

A rodiče nechtěli, abys tam chodila, protože jim přišlo, že je to brzy?

V- Jo a teď už je to dobrý.

Verunko a ty rozhoduješ sama nebo to probíráš s rodičema?

Verča- Já jsem se jí zeptala, jestli můžu a ona mi to dovolila.

A myslíš, že by ti mamka dovolila všechny kroužky, se kterými by jsi přišla?

Verča- To já nevím.

Dobře no a máte ještě něco, co byste chtěli o kroužcích prodiskutovat?

K- No můj bráška chodí na kroužek a je ještě ve školce.

Tak to za něj asi rozhodují ještě rodiče, vid'?

K- Ne, to on sám. On hrozně rád hraje fotbal a pak jednoho dne mamce a tat'kovi řekl, že chce chodit na fotbal, tak mamka s tat'kou o tom přemýšleli a pak řekli teda, že jo. Ale to už se tat'ka tomu věnuje víc.

Verča- Můj brácha chodí na badminton.

A v jaké je třídě?

Verča- Ve stejný jako já.

A ten se rozhodl sám?

Verča – To už si nepamatuju.

M- Můj brácha chodí na nohejbal. A 20. února mu bude 15. Ten už se rozhoduje úplně sám.

S- Já mám mladší ségru, která chodí na gymnastiku. A ta už se taky rozhodla sama.

Dobře a víte třeba o někom ze třídy, ze spolužáků, co by chtěli chodit na nějaký kroužek, ale rodiče mu vždy řeknou, že ne?

T- Helča! Na gymnastiku!

S- Honza Kollar by chtěl na rybářák. A rodiče mu to nedovolí, ale nevím proč.

V- Kája na kroužek šikulky. (Ta, co je s ní dělán rozhovor)

To máš pravdu. A třeba obráceně o někom víte? Že naopak chodí na kroužek, na který chodit nechce?

V- To já jsem chodila v první. Na mluvení.

Ale tak tam jsi asi musela, vid'?

V- Jo.

T- Takže já mám sebe a zase Helču. Na náboženství Helča. Já, když jsem byla v první třídě a v druhý na angličtinu.

Aha a Helča nemá ráda náboženství a musí tam chodit?

T- Jo a to samý Tom.

Tom tam také nechce chodit? Já vím, že už chodili minulý rok. To se jim ještě na kroužku líbilo?

T- Asi tak a teď už ne, ale nevím proč.

A co s tou angličtinou? Tebe to ze začátku bavilo a potom už ne nebo jak?

T- Přesně.

No to se občas stává. A myslíte si, že je možné, že se vám to stane i u kroužků, na které teď chodíte?

T- Stane se mi to, stane. S aerobikem. A pak asi ještě s gymnastikou.

V- Mně se to teda nestane.

T- Ale mně už se to jednou stalo.

V- Ale já vyrábím furt.

S- Mně se to brzy stane. Asi s parkourem. Teď už dávám /beko/ na kolena a až ho dám na nohy. Tak už budu z toho.

Proto se ti tam už nebude chtít chodit?

S- Ne, já už nebudu mít proč. Budu to už umět.

K- Asi možná na ty pohybovky už asi nebudu dlouho chodit.

Nebaví tě to?

K- Ne, ne.

Takže tě to bavilo jenom ze začátku?

T- To je totiž nejlepší den vždycky na začátku.

Tak se vám stává, že jste nadšení z kroužků první den?

Kolektivně- Jo a hodně třeba.

A řeknete pak rodičům i to, že už tam třeba nechcete chodit?

Kolektivně – Jo.

A odhlásí vás rodiče?

T- Ne. Celej rok musím chodit.

V- Mě by asi odhlásili.

K- Já jako o tom pořád jako přemýšlím, aby mi to zase nebylo líto.

Aha, aha a myslíš, že mamka by tě odhlásila z kroužku?

K- No to jako si nemyslim úplně.

Tak rodiče i kroužky přece zaplatí, tak by se to třeba někomu nelíbilo, že se po chvíli rozhodnete, že tam chodit nechcete, to je normální.

T- Mě by neodhlásil.

K- No jako já si někdy řeknu, protože tam někdy děláme žumpu na těch kruhách a ta mě hrozně baví, TAK SI VŽDYCKY ŘEKNU, že na to zase budu chodit, že mě to jako baví.

Že ji budete hrát třeba i příště, vid'?

K- Jo, jo.

T- To je dobrý. Vždycky když se stane něco dobrýho na tom kroužku, tak je to vždycky „já chci chodit, já chci chodit“. To je nejhorší. Jednou jsem tat'kovi řekla, že nechci na angličtinu, tak jsem tam na chvíli nemusela, jako a jeden den a potom „tatí, já chci chodit“ a potom zase „nechci chodit“

Tak to už byl tat'ka z toho asi taky jelen, vid'? Tak třeba už mu potom jde o to, že ví, že si to vždy rozmyslíš.

T- Asi jo.

S- Mě by odhlásili. Mně se jednou na kroužek nechtělo, protože jsme ještě v létě běželi 4 km běh.

A kvůli tomu se ti tam nechtělo?

S- Jo, jo. Dva tejdny jsem nešel a pak už jo.

Tak dobře a ještě někdo chce něco říct?

Příloha 2: Transkript – ohnisková skupina 2

Na jaké kroužky chodíte a jak se vůbec stalo, že na tyto kroužky docházíte?

Kubík (3) – Tak já chodím na doučování a další je „stavíme a hrajeme si“.

Aha a to je asi s nějakou stavebnicí, vid’?

K- Ano.

A jak se tedy stalo, že na ten kroužek chodíš? Ty jsi si ho vybral sám nebo jak jsi se k němu dostal?

K- Já jsem si ho vybral. Já jsem ho chtěl, tak mi mamka řekla, ať tam chodím.

No a jak jsi se o tom kroužku dozvěděl? Že vůbec nějaký takový existuje?

K- Protože jsme dostali takový papíry, jestli chceme chodit na nějaký kroužek.

A to sis četl sám ten lísteček nebo s mamkou společně?

K- Jako přečetla, ale já jsem si ho sám vybral.

Dobře a maminka ti dovolila, že tam smíš chodit?

K- Ano. A taky jsem tam chtěl proto, že tam chodil můj kamarád.

Aha, takže vy jste dostali ty lístečky a mamka ti to přečetla. Ale teď nevím, jestli sis vybral kroužek, protože se ti zamlouval nebo protože jsi věděl už dřív, že tam chodí tvůj kamarád.

K- No... protože už jsem věděl, že tam chodí kamarád. Ale jako taky jsem tam chtěl, abych se naučil třeba něco postavit.

Dobře. No a to doučování, to asi není úplně jako kroužek, ne? To ti asi domluvila maminka?

K- No ona mi to doporučila paní učitelka, tak to říkala mamce.

Takže to navrhla přímo paní učitelka mamince, abys chodil, jo?

K- Ano.

A v těch kroužcích se ti tedy líbí zatím?

K- Ano, líbí.

No a kdybys řekl mamce, že chceš chodit na nějaký kroužek, myslíš, že by ti maminka všechny odsouhlasila? Nebo že by ti na nějaký kroužek řekla, že ne?

K- No to by mi jako mamka klidně řekla, že na nějaký chodit nebudu.

Takže pokud by se mamince ten kroužek nepozdával, tak by ti řekla, že na ten chodit nebudeš?

K- Jo, jo.

No a pokud by ti maminka navrhla nějaký kroužek, ale ty bys na něj opravdu chodit nechtěl, myslíš, že bys stejně musel?

K- Ne, to zase ne.

Dobře, dobře.

Kačenka(3) – Já chodím na gymnastiku.

Aha a tam chodíš prvním rokem?

K- Jo. Mamka mi právě přečetla ten papír a potom já si vybrala ten kroužek.

Dobře a to sis vybrala sama?

K- Sama, ale mamka nějaký navrhla.

Takže mamka nějaký navrhla a ty sis vybírala z těch?

K- Jo, jo.

A chodily tam i nějaké kamarádky?

K- Ne. Já tam prostě chtěla chodit.

A jiný kroužek se ti nelíbil?

K- Ne, ne.

A třeba z kroužků, které ti mamka nenavrhla, se ti nějaký nelíbil?

K- Ne.

Takže maminka už asi věděla, co máš ráda, tak ti asi navrhla ty, které si myslela, že se ti budou líbit.

K- Jo, jo.

A na gymnastice se ti líbí?

K- Ano.

A myslíš si, že pokud by ti maminka vybrala kroužek a tobě by se tam nechtělo chodit, že bys na něj musela docházet i tak?

K- No já si myslím, že ne. Ne, nemusela bych.

A kdyby to bylo naopak? Že by jsi chtěla na nějaký kroužek, ale maminka by ti řekla ne?

K- Kdyby to bylo něco jako třeba...něco jako že se tam škrtí nebo tak.

Že se tam škrtí? Tak to doufám, že se v žádném kroužku neděje. Ale co třeba ten parkour? Ten je teď hodně populární, tam by ti mamka dovolila chodit nebo by se o tebe bála?

K- No to nevím.

Kubík – Tak to já bych chtěl chodit na kroužek karate.

A myslíš, že by ti ho mamka povolila?

Kubík- Jo, já myslím, že jo.

Matyáš (3)- Já zase chodím na T-ball.

Na T- ball? A co to je?

M- To je jako baseball akorát že pro menší a pak je softball, to už je pro větší a pak už je normálně baseball.

Aha a jak se stalo, že na ten kroužek chodíš?

M- Protože on mi to vlastně řekl můj kamarád, že tam chodí... tři kamarádi vlastně a já to řekl mamce, že chci chodit na kroužek T-ball a mamka se podívala na internet na nějaký obrázky, videa a tak a vlastně zjistila, že by to pro mě bylo dobrý. Že bych se tam vlastně naučil novy věci a tak.

Takže mamka zkontrolovala na internetu, jestli to vypadá dobře a podle toho se rozhodlo, zda budeš chodit?

M- Jo, jo.

Ale rozhodl jsi se sám kvůli kamarádům hlavně? Chápu to dobře?

M- Jo, jo.

A líbí se ti tam?

M- Jo.

Tak to je super. No a myslíš, že by existoval takový kroužek, na který by ti mamka řekla ne?

M- To si myslím, že jo.

Takže pokud by se mamce kroužek nelíbil, ale ty by jsi tam chtěl moc chodit, tak že i tak by ti maminka řekla ne?

M- Hmmm.

A stalo se třeba to, že by tě naopak maminka přihlásila na kroužek, na který jsi nechtěl?

M- Ano, na atletiku.

Tam tě maminka přihlásila a tobě se tam nelíbilo?

M- Jo.

A odhlásila tě z něj mamka nebo jsi musel chodit dál?

M- Musel jsem chodit celý rok, ale teď už budu furt chodit na ten T-ball.

Tak jsi mamince řekl, že už nechceš na atletiku, že už chceš raději na T-ball a maminka souhlasila, protože zřejmě chtěla, abys chodil na nějaký sport, aby ses trochu vyřádil, vid'?

M- Tak, tak.

Honzík (2)- Já chodím na angličtinu.

A jak jsi k tomuto kroužku přišel?

H- Protože mamka mi to navrhla. Protože ve třetí třídě budeme mít angličtinu, tak abych prostě uměl líp.

Aha, takže maminka chtěla, abys uměl už něco dopředu, než se to budete povinně učit ve škole, jo?

H- Jo.

K- Já nepotřebuju angličtinu.

Honzíku a ty jsi s tou angličtinou souhlasil?

H- Ano, souhlasil jsem. Líbí se mi tam.

To je dobře. A myslíš, že by se stalo, kdybys tam náhodou nechtěl chodit, že by jsi musel chodit i tak?

H- To si myslím, že ne.

Myslíš, že ne, dobře. A co obráceně? Myslíš, že by ti maminka zakázala nějaký kroužek, na který by jsi chtěl chodit? Třeba že by se o tebe bála nebo by to bylo třeba i drahé, protože některé kroužky na ZUŠ mohou být finančně náročné. A pokud rodiče neví, zda vás to bude bavit, tak by se jim to nechtělo platit, protože by nevěděli, zda za týden nepřijdete, že už chodit nechcete, že vás to nebaví. Myslíš tedy Honziku, že by takový kroužek existoval?

H- Myslím, že by řekla na nějaký kroužek, že nebude.

Takže co by se mamince nelíbilo, tak by ti to nedovolila.

H- Hmm.

Dobře a co Adélka?

Adélka (2)- Já chodím na gymnastiku a na angličtinu. My jsme dostali papír a tam tu angličtinu jsme vybrali.

A na angličtinu chodíš první rok?

A- Ano.

A na gymnastiku?

A- To už nevím, protože tam už jsem dlouho.

A jak se to stalo, že jsi se dostala k té gymnastice?

A- Protože tam byly kámošky.

Aha, takže kámošky ti to řekly a ty jsi se rozhodla, že tam chceš chodit?

A- Jo, jo.

A ty jsi to tedy navrhla rodičům?

A- Jo, jo.

A ti souhlasili?

A- Ano.

A s tou angličtinou?

A- No tam jsme dostali ten papír.

No to ano, ale angličtinu vybral kdo z toho papírku?

A- Mamka.

Dobře a když to vybrala mamka, chtěla jsi na tu angličtinu chodit?

A- Chtěla!

A líbí se ti tam teda, jo?

A- Jo, jo.

No a myslíš si, že by existoval nějaký kroužek, který by ti mamka zakázala, i kdybys na něj chtěla chodit?

A- To nevím.

Nevíš, ještě se to nestalo, dobře. A co obráceně zase? Kdyby ti maminka vybrala kroužek a ty bys na něj chodit ale nechtěla. Myslíš, že bys na něj musela i tak?

A- To si myslím, že jo.

Dobře.

Eliška (3)- Já chodím na angličtinu.

A líbí se ti tam?

E- Líbí.

A jak se stalo, že jsi začala chodit zrovna na angličtinu?

E- My jsme dostali papír s těma kroužkama a moje mamka mi to navrhla a já jsem řekla, že tam taky chci chodit a mamka mě tam teda přihlásila.

Takže mamka to navrhla a ty jsi zjistila, že by se ti to asi líbilo, tak jsi začala chodit?

E- Jo.

A co kdybys mamce řekla, že tam nechceš chodit? Myslíš, že i tak bys musela?

E- Ne, ne. Já si myslím, že bych nemusela.

Dobře a myslíš, že existuje nějaký kroužek, který by mamka neodsouhlasila?

E- No tak to nevím.

Nevíš, nevadí. No a jistě jste si všimli, že většina z vás mluví tedy o tom, že kroužek navrhli kamarádi a nebo maminka. Nikdo ale nemluvil třeba o tatškovi. Tatkové se u kroužků neangažují?

Kolektivně – Ne.

Opravdu u nikoho?

Kolektivně- Ne.

Nikdy?

Kolektivně- ne.

Matyáš- U mě jednou. Právě na ten T-ball.

Aha, takže T- ball jsi řešil s tatškou? A musela to na závěr odsouhlasit i mamka nebo jsi to probíral jen s tatškou?

M- Mamka.

Takže mamka má u kroužků hlavní slovo?

M- Ano.

A to platí u vás všech?

Kolektivně – Ano.

A co třeba babičky?

Kolektivně- Né. Ty jsou mimo. Ne.

Takže je to většinou kvůli kamarádům a mamkám?

Kolektivně- Ano.

K- No jako ono to bylo, že mamka chtěla, abych se skamarádil s novým kamarádem a tak chtěla, abych se ho zeptal, jestli chodí na nějaký kroužek. Tak jsem se ho zeptal a pak jsem mamce řekl doma, že chodí, takže jsem na něj chtěl taky chodit.

Hm, takže mamka ti nejdříve řekla, ať se zeptáš kamaráda, kam chodí na kroužek a podle toho se rozhodovala jak mamka tak i ty?

K- Jo, jo.

A takhle to třeba u nikoho jiného nebylo? Že by mamka řekla, ať se nejdříve zeptáte kamarádů a domluvíte se podle toho, kam budete chodit?

Kolektivně- Ne.

H- U mě jo. S Honzíkem Kazdů.

M- Tak u mě taky s Pavlem.

A mamka ti řekla, ať se s nim domluvíš? Nebo jsi se zeptal nejdřív Páji a pak až jsi šel za mamkou?

M- Jo, řekla.

Dobře. A byl někdy nějaký kroužek, klidně už dříve, na který jste chodili, ale vůbec se vám tam nelíbilo? Kromě té atletiky u Matyáše.

H- Ne, i ve školce se mi líbilo.

Ale to ti vybrala asi mamka ještě ve školce, vid'?

H- Jo, to já si sám nevybíral ještě.

A znáte tedy nějakého kamaráda, který to tak má? Který chodí na kroužek, na kterém se mu nelíbí?

M- Můj kámoš Filip. Ten chodí na ten T-ball.

A jemu se tam nelíbí, ale chodit musí?

M- Jo, aby se trochu rozpohyboval. Ale příští rok bude chodit na jinej, kterej si může vybrat. Jeden rok vybírají rodiče a další rok co bude chtít on a pak zase mamka.

Tak mají takovou domluvu, jo? Že se střídají po roce ve výběru kroužků?

M- Jo.

Dobře. No a vy si tedy myslíte, že by vám rodiče tedy nezakázali nějaký kroužek?

M- Mně by to nezakázala, to vim, protože já bych na to rád chodil.

K- Mně by to zakázali.

A- Já nevím.

E- Mně by to nezakázali asi.

Aha, no třeba by to bylo opravdu drahé a rodiče by nevěděli, zda vás to bude bavit.

M- Tak se musí kouknout na ten internet.

Dobře, a když by vám to tedy dovolili, myslíte, že byste tam museli chodit už celý rok nebo by vás odhlásili?

K- Ne, protože by to stálo hodně peněz.

E- Asi jo

A- Asi jo.

K- Asi jo.

H- Jo, odhlásili, protože mně se to už stalo a odhlásili mě.

M- Já bych musel mamce pak přidat nějaký peníze.

Aha, takže Matyáše by odhlásili, ale musel by si to nějak vykompenzovat, jo?

M- Jo.

Abstrakt

PETROVÁ, M. Jak probíhá rozhodování o výběru organizovaných volnočasových aktivit dětí mladšího školního věku? České Budějovice 2019. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Klíčová slova: Mladší školní věk, rodina, škola, organizované volnočasové aktivity, rozhodování

Hlavním cílem této diplomové práce je objasnit skutečnost, kdo nebo co rozhoduje u dětí mladšího školního věku o jejich organizovaných volnočasových aktivitách. V teoretické části se zabývám faktory a vlivy, které na dítě mohou působit a ovlivňovat jej. Dále se zabývá styly výchovy a rodinou jako takovou, která má jako jeden z činitelů na dítě významný vliv ve všech směrech. Teoretická část poskytuje náhled, který umožní propojit a pochopit jednotlivé aspekty, které mohou mít na rozhodování vliv. Výzkumná část v podobě kvalitativního výzkumu (zakotvená teorie, dvě ohniskové skupiny) představuje scénáře rozhodování.

Abstract

Decision-making about organized leisure activities for children of primary school age

Key words: Primary school age, family, school, organized leisure activities, decision making

The main aim of this thesis is to clarify the fact who or what decides for primary school-aged children about the organized leisure activities. The theoretical part is focused on factors and effects which can influence and have an impact on the child. Also, the thesis outlines education styles and the family itself, which has, as one of the factors, a great influence in all directions. The theoretical part provides a preview which can help to connect and understand individual aspects which can influence the decision. The thesis presents qualitative research findings (grounded theory, two focal groups) in the form of decision-making scenarios.