

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Diplomová práce

2006

Výchova mimo vyučování a její význam z pohledu učitele 1. st. ZŠ

Martina Krajíková

Katedra pedagogiky

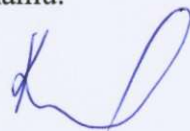
Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 1 9 9

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Výchova mimo vyučování a její význam z pohledu učitele pro 1. st. ZŠ“ vypracovala samostatně a veškerou literaturu, kterou jsem použila, uvádím v seznamu.

Marhina 

Děkuji vedoucímu mé diplomové práce,
Mgr. Radku Cvachovi, za cenné rady a
připomínky při metodickém vedení této práce.
Dále děkuji mé mamince, díky které jsem
mohla absolvovat toto studium.

Bibliografické údaje

Název školy: Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích,
fakulta pedagogická

Pracoviště: katedra pedagogiky a psychologie

Označení: Diplomová práce

Název práce: Výchova mimo vyučování a její význam z pohledu
učitele 1. st. ZŠ

Rok obhajoby: 2006

Jméno autora: Martina Krajíková

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

Anotace

Martina Krajíková

Výchova mimo vyučování a její význam z pohledu učitele pro 1. st. ZŠ

Diplomová práce

Tato diplomová práce by se měla především zaměřit na využívání kompenzační funkce výchovy mimo vyučování u méně úspěšných žáků.

V teoretické části na základě odborné literatury vymezím základní pojmy, především samotnou výchovu mimo vyučování, její funkce a školní úspěšnost žáků. Tato část bude obsahovat i nástin historie výchovy mimo vyučování.

V praktické části diplomového úkolu budu ověřovat, zda učitelé na 1. stupni základních škol chápou výchovu mimo vyučování jako významnou součást života každého dítěte. Dále budu zjišťovat, zda žáci, kteří jsou nějakým způsobem ve škole méně úspěšní, kompenzují své školní nedostatky ve volnočasových aktivitách.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Radek Cvach

Synopsis

Martina Krajíková

The extracurricular education in the view of the primary school teacher.

The presented thesis deals with the problem of the extracurricular education and its signification for education, above all from the view of the teacher.

In the theoretical part, on the basis of the specialistic literature, I'll delimitate the basic notions, mainly the extracurricular education on its own, I'll outline its history by us and describe its functions. Further on I'll specify the notion school success of the pupils.

In the practical part of the thesis by means of directed conversation I'll try to verify, if the primary school teachers comprehend the extracurricular education as very important part in the life of every child. Further on I'll try to find out, if at school of any reason less successful pupils compensate their school scarcities in their leisure time activities.

Head of dissertation: Mgr. Radek Cvach

Obsah

Úvod	9
I. Teoretická část.....	10
1. Volný čas a výchova mimo vyučování.....	11
1.1 Pojem volný čas.....	11
1.2 Pojem výchova mimo vyučování	13
1.3 Nástin historie výchovy mimo vyučování u nás a v celé Evropě.....	15
1.3.1 17. století	15
1.3.2 18. století	15
1.3.3 19. století	17
1.3.4 20. století	18
1.4 Základní pojmy výchovy mimo vyučování.....	26
1.4.1 Cíle a úkoly výchovy mimo vyučování.....	26
1.4.2 Funkce výchovy mimo vyučování.....	26
1.4.3 Formy výchovně vzdělávacích činností ve výchově mimo vyučování.....	28
1.4.4 Pedagogické požadavky na výchovu mimo vyučování.....	29
1.4.5 Zařízení a instituce výchovy mimo vyučování.....	31
A / Školské instituce a zařízení.....	31
B / Neškolské instituce	33
1.4.6 Základní dimenze výchovy mimo vyučování.....	34
A/ Obsah výchovy mimo vyučování	34
B/ Vztah a komunikace ve výchově mimo vyučování	38
C/ Prostředí výchovy mimo vyučování	42
2. Rodina a její podíl na výchově mimo vyučování	43
3. Pojem úspěšný / neúspěšný žák.....	44
3.1 Školní úspěšnost	44
3.2 Školní neúspěšnost	45
II. Praktická část	46
1. Cíle výzkumu.....	47

2. Stanovené hypotézy	48
3. Charakteristika výzkumného souboru	49
4. Užití metody výzkumu.....	51
5. Výsledky a interpretace	53
5.1. Hypotéza H 1	53
5.2 Hypotéza H 2	59
5.3 Hypotéza H 3	64
5.4 Hypotéza H 4	75
5.5 Hypotéza H 5	83
Závěr	90
Seznam literatury	93
Příloha č. 1	1
Příloha č. 2	4
Příloha č. 3	6
Příloha č. 4	7
Příloha č. 5	10
Příloha č. 6	12

Úvod

Tato diplomová práce se bude zabývat tématem Výchova mimo vyučování a její význam z pohledu učitele 1. st. ZŠ.

Volný čas je podstatnou součástí života dětí, kdy mohou rozvíjet své zájmy a záliby. Pokud však děti neumí tento čas smysluplně využívat, může to mít i destruktivní účinky. Je tedy velice nutné volný čas dětí citlivě pedagogicky ovlivňovat, formovat jejich zájmy a záliby a naučit děti tento čas smysluplně využívat. K tomu nám může sloužit výchova mimo vyučování, která zabezpečuje správné využívání volného času dětí.

Toto téma jsem si vybrala, protože sama jsem již od dětství navštěvovala mnoho volnočasových zařízení a v dospělosti jsem se potom stala i vedoucí v jedné organizaci. Zde si uvědomuji, jak je pro děti tato práce podstatná..

Jedním z mých úkolů v této práci bude zjistit, zda žáci, kteří jsou nějakým způsobem ve škole méně úspěšní, kompenzují své školní nedostatky ve volnočasových aktivitách. Chci se i zaměřit na to, zda tyto děti kompenzují svoje nedostatky v činnostech, ve kterých právě tyto nedostatky mají nebo naopak.

Dalším mým úkolem bude zaměřit se na samotné učitele na 1. stupni základních škol, jak oni chápou výchovu mimo vyučování i její kompenzační roli pro žáky – zda využívají poznatky žáků z volnočasových aktivit ve školním vyučování.

Má práce by mohla přinést poznatky a doporučení, jak efektivněji propojovat vyučování a volnočasové aktivity žáků 1. stupně základních škol a také by měla zjistit jak chápou význam volnočasových zájmových činností ve vztahu k výuce sami učitelé.

I. Volný čas a výchova mimo vyučování

1.1. Pojem volný čas

Začínáme tímto úvodem. Co je volný čas? Jak se využívá?
Co je volný čas?

Volný čas je čas, který člověk tráví mimo vyučování a práci. Je to čas, který může člověk trávit podle svého vlastního výběru.

Volný čas může být tráven různými způsoby. Může to být sport, hobby, studium, práce, nebo jen odpočinek. Volný čas je důležitou součástí života člověka a jeho zdraví.

Volný čas je čas, který člověk tráví mimo vyučování a práci. Je to čas, který může člověk trávit podle svého vlastního výběru.

I.

Teoretická část

Teoretická část se zabývá srozumitelností a jasností. Je to část, která se zabývá srozumitelností a jasností. Je to část, která se zabývá srozumitelností a jasností.

Volný čas je čas, který člověk tráví mimo vyučování a práci. Je to čas, který může člověk trávit podle svého vlastního výběru.

Když se člověk učí, musí být srozumitelný a jasný. Je to část, která se zabývá srozumitelností a jasností. Je to část, která se zabývá srozumitelností a jasností.

1. Volný čas a výchova mimo vyučování

1.1 Pojem volný čas

Začneme termínem VČ. Co vlastně označuje? Jak je vymezován?
Co je jeho podstatou?

Chceme-li vymezit oblast volného času, musíme nejprve od veškerého denního času odečíst:

- dobu strávenou ve škole či v práci (i cestou tam a zpět);
- odpočinek, chápáný jako regenerace duševních a tělesných sil;
- stravování, spánek, hygienickou, zdravotní a kosmetickou péči o sebe, pobyt na lůžku vynucený onemocněním;
- činnosti související se společenskou existencí člověka jako člena rodiny i širší společnosti (starosti s domácností, uložené práce v domácnosti. apod.);

Volný čas je tedy doba, která člověku zbývá po splnění svých povinností ve škole, na pracovišti, v rodinném i občanském životě. Začíná za hranicemi nutnosti společenského i biologického života. Tento čas má člověk sám pro sebe, může s ním volně disponovat. (Spousta, 1994)

Volný čas samozřejmě zahrnuje nezbytný oddech i zábavu, nemusí však být jen zahálkou, může skýtat pro mnohé příležitost ke svobodné tvorbě, k vynalézání, sebevzdělávání, cestování – k nevyčerpatelné řadě životních aktivit.

Když se nad tím vším zamyslíme, dojdeme k názoru, že pro děti a mládež je volný čas možností rozvíjení jeho zájmů a zálib. Pokud však dítě neumí tento čas smysluplně využívat, může to mít i destruktivní účinky –

zahálka a nuda může vést k nežádoucím projevům chování (uchylování se do pofidérních part, sekt, braní drog apod.). Je tedy velice nutné volný čas dětí citlivě pedagogicky ovlivňovat, formovat jejich zájmy a záliby a naučit děti tento čas smysluplně využívat. K tomu můžeme použít i poměrně známé heslo „Kdo si hraje, nezlobí“.

A tak je tu vyslovený obecný požadavek: zaměstnejte děti i po školním vyučování, zaměstnejte je užitečně a ušlechtilě, zaměstnejte je i výchovně. A pak už stačí jen lapidárně dodat: vychovávejte je i po vyučování a řečeno obecněji – vychovávejte je i mimo vyučování. A pojem **výchova mimo vyučování** je na světě. (Spousta, 1994, str. 165)

Potom je tu ještě jeden pojem, který bychom měli také objasnit **pedagogika volného času**. Je to disciplína pedagogiky, zaměřená na výchovné a vzdělávací prostředky, napomáhající autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých. (Průcha, 1995)

1.2 *Pojem výchova mimo vyučování*

Termínů, užívaných pro označení výchovy mimo vyučování, je mnoho: výchova ve volném čase, mimoškolní výchova, výchova pro volný čas, volnočasová výchova. U různých autorů bychom našli různé použití těchto termínů, různé interpretace s drobnými diferenciacemi v chápání, ale se zhruba stejnou podstatou. V poslední době se stále častěji objevuje i termín volnočasové aktivity. V této práci se ale budu dále držet pro mne nejvýstižnějšího termínu výchova mimo vyučování (dále VMV).

V rámci této práce vymezím pojem VMV podle J. Pávkové (Pávková 2002)

Výchova mimo vyučování

- o probíhá mimo povinné vyučování (vymezené schváleným učebním plánem);
- o probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny (tedy i mimo rodinnou výchovu);
- o je institucionálně zajištěná;
- o uskutečňuje se převážně ve volném čase.

Pokud jsou splněny všechny tyto podmínky, hovoříme v naší práci o VMV jako o pedagogickém ovlivňování volného času dětí.

VMV poskytuje jedinci příležitost formovat jeho hodnotné zájmy, uspokojovat a kultivovat významné lidské potřeby, rozvíjet jeho specifické schopnosti a upevňovat žádoucí morální vlastnosti.

V naší současné společnosti výrazně přispívá k prevenci společensky nevhodných a škodlivých forem chování (kriminalita mladistvých, delikvence apod.).

Ve VMV je kladen důraz na:

- o využití odbornosti a zájmů pedagogů,
- o respektování osobnosti dítěte,
- o propojení zájmových činností s vyučováním (využívání jejich výsledků pro zkvalitnění výuky i naopak),
- o princip dobrovolnosti,
- o využívání specializace vychovatelů,
- o vytváření heterogenních skupin s malým počtem účastníků,
- o využití zájmových činností pro budoucí uplatnění na trhu práce,
- o integrace jedinců s handicapem,
- o vytváření podmínek pro rozvoj tvořivosti a aktivity dětí,
- o vytváření nových typů zařízení a institucí pro volný čas podle regionálních podmínek a potřeb obyvatelstva.

(Pávková a kol., 2002, str.38-39)

1.3 *Nástin historie výchovy mimo vyučování u nás a v celé Evropě*

1.3.1 17. století

Pokud se chceme zabývat novodobou historií VMV, jeví se jako nejvhodnější začít v období baroka. Dominantní úlohu v oblasti vzdělávání a výchovy v Evropě hrála katolická církev a její řády. Významní byli například Jezuité a jejich výchovný systém.

Jezuitské střední školy zajišťovaly internátní ubytování studentů. Zde již vidíme jakýsi záměr výchovného působení na dospívající mládež mimo vyučování. Jezuité naplňovaly volný čas studentů např. školním divadlem. Protože se samozřejmě nedalo nacvičovat jen o době školní výuky, bylo třeba využít právě i volného času studentů.

Jan Amos Komenský (1592–1670) jako biskup Jednoty bratrské a učitel také působil na výchovu ve volném čase dětí a mládeže. Své zásady celodenního výchovného systému vytýčil v díle *Zákony školy dobře spořádané* (*Legem Scholae benae ordinatae*).

Zde nacházíme zajímavé doklady o pravidlech pro život v internátě, o žákovském divadle, hrách, spolupráci s rodiči atd. Jeho didaktické názory (které utřídil ve své *Didaktice velké*) jsou užívány dodnes. Patří mezi ně názornost, samostatnost, aktivita, spojení školy se životem, individuální přístup k žákům atd.

1.3.2 18. století

Toto století je stoletím racionalismu, který zasáhl celou Evropu i některé zámořské státy. Jeho nejznámějším představitelem je Francouz **Jean**

Jacques Rousseau (1712 - 1778). V pedagogice volného času a v pedagogice vůbec, přišel s novým pojetím přirozené a svobodné výchovy (upřesnil ho ve filozoficko-pedagogickém románu *Emil*).

Rousseau ale ve svých názorech přeceňuje osobní zkušenosti dítěte – dítěti má být podle něj ponechána svoboda v jeho rozhodování a jednání, ve volbě činností.

Jeho ideály přejímá mnoho pedagogů, mezi které patří i známý švýcarský klasik pedagogiky a výchovy **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827). Pestalozzi Rousseaua převýšil svou velikou láskou k dětem. Byl to učitel a vychovatel, který byl se „svými“ dětmi stále (všichni dohromady pracovali, odpočívali, učili se, chodili do přírody...). Usiloval o návrat společnosti k přírodě. Mezi jeho hlavní zásady patřila názornost, samostatnost, tvořivost, aktivita a spojení s prací. Svou teorii vyučování zakládal na jednotě výchovy ve škole i mimo ni.

Pestalozziho návratem k přírodě se pomalu začal měnit životní styl společnosti. Dokonce se objevují i první pokusy o ochranu přírody.

Názory J. J. Rousseaua i J. J. Pestalozziho měly sice veliký vliv na českou pedagogiku, ale dorazily k nám bohužel až velice opožděně – v dalším století.

U nás byly v tomto století zřizovány při některých českých obecných školách tzv. pracovny. Děti zaměstnávaly po dobu vyučování zemědělskými nebo řemeslnými pracemi. Byly zakládány i školní zahrady, které se stávaly zásluhou učitelů zařízením působícím i v době mimo vyučování

1.3.3 19. století

Pestalozzimu je v mnohém podobný **Giovanni Bosco** (1815-1888), který vývoj pedagogiky volného času ovlivnil v 19. století.

Giovanni Bosco byl prostý italský kněz, který se jako mladý ujal chudých a opuštěných chlapců a pomocí dobrodinců pro ně v Itálii vytvářel jakýsi pedagogický okrsek, kde jeho víra v Boha byla spojována s cítěním lásky a ohleduplností.

Jeho „pedagogika citu a praxe“ bývá charakterizována analogií role otce v rodině, preventivností před represivností, velkou citovostí vzájemných vztahů mezi chovanci a vychovateli, křesťanskou zbožností, principem radostnosti ve výchově i v životě a principem vzájemné pomoci. (Spousta 1994, str. 157)

Významným spouštěčem obrovských společenských a hospodářských změn byly revoluce probíhající po celé Evropě v roce 1848.

Společnost si brzy uvědomila, že je ve veřejném zájmu postarat se o náplň volného času pro děti a mládež.

„...dospívají zhusta malí nezbedové v neužitečné, ba škodlivé živly společnosti, jejichž žalářování a ošetřování v kázních pohlcuje pak ohromnou část důchodu státního“ (důvody pro přijetí návrhu na zřízení útulků pro chudou školní mládež a práci vychovatelů v útulcích uvedené v Rukověti školství obecného z roku 1892). (Pávková a kol. 2002, str.20)

U nás se na počátku tohoto století rozvíjely nové typy volnočasových aktivit a institucí, které můžeme vymezit takto:

1. aktivity a zařízení s původním jednoznačným určením pro dospělé

(Např. tělovýchovná organizace Sokol (viz níže), loutková divadla, knihovny,...)

2. sdružení a zařízení zaměřená pouze na děti a mládež

(Např. sdružení mladých mužů a žen YMCA a YWCA (viz níže), Junák (viz níže), kluby a sportovní zařízení při školách, dětské zahrádky, dětské útulky...)

V 80. letech 19. století byla v českých zemích jednoznačně dominantní organizací dětí a mládeže tělovýchovná jednota SOKOL, která byla založena **Jindřichem Fügnerem** (1822-1865) a **Miросlavem Tyršem** roku 1862. Tato organizace byla zprvu určena pro dospělé, postupem času však věnovala velkou pozornost dětem a mládeži.

Ze Sokola přebírá řadu prvků katolicky zaměřený **Orel** a **Dělnická tělovýchovná jednota** (DTJ). Tyto organizace však neměly tak početnou členskou základnu jako Sokol.

1.3.4 20. století

O 20. století se právem mluví jako o století dítěte. Do popředí vystupuje zájem o rozvoj osobnosti dítěte s důrazem na estetickou a tělesnou výchovu.

V Německu vzniká už na konci 19. století hnutí **Wandervogel**, které vyvádí mládež z měst a učí je vnímat krásy přírody.

Ve Spojených státech je situace velmi podobná – ve stejných letech zakládá **Daniel Carter Beard** organizaci „Boy Pioneers, Sons of Daniel Boone“, která se zabývá putováním chlapců po přírodě mimo města.

Ernst Thompson Seton (1860-1946) zakládá počátkem 20. století oddíly, jejichž činnost je inspirována životem indiánů. Jeho systém výchovy je

založen na umění žít v přírodě a s přírodou. Sestavuje komplexní výchovný systém.

Jeho systémem výchovy se inspiroval autor anglického skautingu sir **Robert Baden-Powell** (1857-1941). Šíření tohoto hnutí po Anglii je velice rychlé nejen díky vydání knihy *Skauting pro chlapce* roku 1909.

U nás se objevují první zmínky o skautingu kolem roku 1911 díky **Antonínu Benjaminu Svojsíkovi**. Tento středoškolský profesor vydává roku 1912 obsáhlou publikaci (725 stran) *Základy junáctví*, kde se vyjadřuje k významu skautingu pro mládež.

Jde v podstatě o jakousi první moderní ucelenou koncepci mimoškolní výchovy u nás. V létě 1914 byl ustaven samostatný skautský spolek Junák – český skaut. O rok později pak Odbor pro dívčí skauting spolku Junák. Tím se u nás skauting stává druhou nejuznávanější organizací vedle Sokola.

V roce 1919 nad skautským hnutím přebírá záštitu sám pan prezident T. G. Masaryk a jsou ustanoveny dvě hlavní skautské organizace Svaz junáků a skautek RČS a Federace československých skautů. (Přadka, 1999)

Prvky tzv. skautského systému zařazují do svých programů i jiné organizace – např. Sokol.

V tom samém roce se k nám, díky našemu tehdejšímu prezidentovi T. G. Masarykovi dostávají další organizace YMCA a YWCA, což jsou křesťanské organizace volného času mužů a žen, které vznikly v Anglii – YMCA (Young Men's Christian Assotiation) roku 1844 a YWCA o 50 let později. – Křesťanské sdružení mladých lidí).

Hlavním cílem těchto organizací je vychovávat člověka k sociálnímu citění – toleranci, nesobeckosti; pečovat a podporovat jak

fyzickou, tak psychickou stránku člověka (život v přírodě, duchovní a mravní rozvoj, sporty,...)

Období mezi světovými válkami

20. až 30. léta 20. století

Po 1. světové válce se v Evropě dále rozvíjely dosavadní typy zařízení i jejich aktivit. Ve Francii vznikl roku 1936 první sekretariát pro mládež a tělovýchovu.

V zemích tehdejšího Sovětského svazu, byla výchova volného času dětí a mládeže přímo spjata s vlivem státu. Pod jeho ideologií vznikaly sítě nových typů zařízení, zejména domy pionýrů a mládeže, stanice mladých techniků, přírodovědců nebo turistů. Neexistovala zde žádná alternativní řešení.

Naše země v těchto letech dosahovala hospodářského vrcholu. Dále se u nás rozvíjely existující organizace pro VMV. Na vrcholu byl Junák a Sokol. V ČSR však během těchto let nestačila vzniknout nějaká ucelená koncepce teorie výchovy ve volném čase. Proto také zůstávají nedoceněny podněty a snahy některých našich reformních pedagogů např. E. Štorcha, L. Havránka, E. Náprstka apod.

Situace za druhé světové války

V lednu 1939 se slučují nejdůležitější skautské organizace. V listopadu 1940 je však Junák rozpuštěn, stejně tak i Sokol v dubnu 1941. Na území protektorátu Čechy a Morava je veškerá dosavadní spolková činnost

prakticky zastavena. V květnu 1942 vzniklo úředním nařízením Kuratorium pro výchovu mládeže v Čechách a na Moravě. Všichni chlapci a dívky ve věku od deseti do osmnácti let museli pod jeho vedením podléhat „povinné službě mládeže“. Toto Kuratorium využívalo přirozeného zájmu dětí a mládeže o sport, organizovalo levné návštěvy divadel a koncertů. V tomto období obdobně fungovala i organizace Vlajka.¹⁾

Období po druhé světové válce

2. polovina 40. let - 60. léta

Po druhé světové válce se zařízení pro volný čas obsahově rozvíjela po celé Evropě. Ovšem, politickým rozdělením Evropy na blok západní a východní, na každé straně poněkud odlišně

Západní Evropa navazovala na své předválečné zásady. Rozšiřovala se paleta nabídek volnočasových aktivit pro děti a mládež (tělovýchovné, sportovní i turistické), stavěla se nová střediska volného času dětí a mládeže, nová hřiště a dalších.

V komunistických zemích pokračoval vývoj VMV dále především podle sovětského vzoru.

Situace u nás

Po osvobození naší republiky byla obnovena činnost zakázaných organizací Junák a Sokol, avšak po roce 1948 (kdy se k moci dostává KSČ) došlo opět k jejich potlačení. Skaut nedobrovolně vstupuje jako kolektivní člen

¹ Krtička K. - Mozaika Pionýra č.7, 2005-2006, str. 8

do **Svazu československé mládeže (SČM)** a Sokol se stává součástí **Československého svazu tělesné výchovy**.

Roku 1948 začaly v Junáku vznikat oddíly s názvem **Pionýrské oddíly Junáka (POJ)**, které byly budovány po vzoru Sovětské pionýrské organizace V. I. Lenina.

Už v roce 1946 začaly vznikat první pionýrské oddíly, které byly zatím neformální. V celostátním měřítku byla **Pionýrská organizace (PO)** založena v dubnu 1949 na slučovací konferenci mládeže v Praze. Název **Pionýrská organizace ČSM** přijímá až v roce 1950.

Ideově byla PO spjata s politikou KSČ. Její struktura byla totožná se strukturou školy, kde byla budována (škola tvořila pionýrskou skupinu, třída pionýrský oddíl). Ředitelé byli odpovědní za to, že na jejich školách vznikaly základní články PO, které měly mít 100% účast žáků. Tím se dá pochybovat o proklamované dobrovolnosti členství, na kterém by měly být založeny organizace pro výchovu dětí a mládeže ve volném čase. Právě nedodržování požadavku dobrovolnosti vzbuzoval u některých dětí negativní vztah k této organizaci.

Doba s názvem „Pražské jaro“ (1967-1968) poněkud uvolnila tvrdou politiku KSČ.

Došlo k rozštěpení mládežnického hnutí. Vzniklo nezávislé sdružení **Pionýr** a došlo k obnově činnosti Junáka.

Junák byl ihned společností kladně přijat a byly vyzdvihovány jeho principy práce s dětmi.

V roce 1970 však v rámci normalizace byl Junák i Pionýr zrušen. Opět došlo ke sjednocení organizací do jednotné organizace a byl vytvořen Socialistický svaz mládeže (SSM) a PO SSM se stala jeho jakousi relativně samostatnou součástí.

V období od konce druhé světové války do 60. let vznikalo také mnoho jiných volnočasových zařízení pro děti a dospívající mládež. Při školách například vznikaly z tehdejších útulků zařízení pro děti zaměstnaných rodičů - **Družiny pro školní mládež** (dnešní školní družiny - pro mladší školní věk a později školní kluby - pro starší školní věk). Vznikaly **Lidové školy umění** (dnes základní umělecké školy), objevily se též pokusy o vytvoření **škol s celodenní péčí** a **internátní školy**. Ty se však v našich podmínkách příliš neuplatnily.

70. – 80. léta

V **zemích západní Evropy** se začaly ve větším měřítku projevovat problémy mladé generace (drogová závislost, krize rodiny, agresivita některých mladých lidí, klesající zájem o volnočasové aktivity, AIDS, brutalita, xenofobie...). To vše vedlo k zvýšení pozornosti na sociální problémy dospívající mládeže. Vznikala také hnutí iniciovaná samotnou mládeží – jak hnutí ekologická, tak i například protiválečná.

V **zemích střední a východní Evropy** se stále rozšiřovaly dosavadní typy volnočasových zařízení se zřetelem na školní družiny a kluby, domy pionýrů a lidové školy umění. Koncepce a náměty vzniklé během pražského jara byly zlikvidovány a opět se vjelo do „starých kolejí“ direktivní závislosti volnočasových zařízení na státu jak už bylo uvedeno v předchozím.

V sedmdesátých letech vznikaly u nás pod hlavičkou PO SSM ekologicky orientované organizace (např. **Brontosaurus**), které se věnovaly výchově na ochranu přírody a životního prostředí.

V osmdesátých letech se postupně uvolňovalo nutné spojení PO SSM se školou.

Jedou z mála volnočasových aktivit, které nebyly organizovány přímo PO SSM byly **Turistické oddíly mládeže** tzv. TOM. Ty vznikaly např.

pod tělovýchovnými jednotami. apod. Zde se mohla významněji realizovat, byť skrytě, skautská výchova.

Negativní jevy trápící mladou populaci se u nás začaly výrazněji projevovat až v osmdesátých letech, nebyly však natolik alarmující, aby se jimi volnočasová sdružení zabývala.

Koncem osmdesátých let se čím dál více objevovala obrovská touha po odtržení od formálního SSM a snaha o odpolitictění VMV. Tato snaha byla naplněna koncem roku 1989, kdy došlo k Sametové revoluci a následnému rozpadu sovětského bloku.

90. léta

Díky zrušení bloků rozdělujících Evropu se zintenzívněly mezinárodní kontakty. Do popředí vstupují společné zřetele a cíle, jejichž společným východiskem se počátkem tohoto období stala *Úmluva o právech dítěte* (OSN, NEJW York, 20. listopadu 1989)

Celé období je možno charakterizovat jako období transformace naší společnosti ve všech oblastech. V oblasti volného času u nás došlo k opětnému obnovení organizací, působících před únorem 1948 a organizací, které krátce působily v období Pražského jara. Vznikla i některá zcela nová sdružení (**Duha** – výchova vztahu k přírodě, Asociace pro mládež, vědu a techniku – **AMEVET** apod.)

V činnosti dále pokračovaly školní družiny, školní kluby, základní umělecké školy.

Domy pionýrů a mládeže se transformovaly v domy dětí a mládeže a zaměřily se na organizačně náročnější zájmovou činnost.

Začaly se brát v úvahu další cílové skupiny (děti předškolního věku, zdravotně postižené, sociálně handicapované, z jiných etik).

Už i země bývalého východního bloku musely začít reagovat na negativní sociální jevy (kriminalita dětí, drogová závislost, závislost na počítačových hrách a další)

V současné době působí v ČR veliké množství volnočasových sdružení a zařízení, která používají nejrozličnější výchovné prostředky a principy. Jejich rozvoj podporuje stát a jeho orgány, obce, občanská sdružení dospělých i celá společnost. I školy se snaží dětem nabízet širokou škálu volnočasových aktivit prostřednictvím nepovinných předmětů a různých kroužků. Usnadňují tím rodičům výběr volnočasových aktivit pro jejich děti a také starosti s dojížděním dítěte do jiného zařízení. Tyto kroužky bývají také pro rodiče ekonomicky méně náročné než speciální volnočasová zařízení.

Rostoucí prostor působení dnešních sdružení volného času, potřeby života a výchovy dětí a mladých lidí ve volném čase i požadavky společnosti na jejich připravenost ve složitých podmínkách globalizace vyžadují, aby jejich dalšímu rozvoji byla nadále věnována trvalá a účinná pozornost. (Pávková a kol., 2002, str. 28)

V současné době, která jde rychle vpřed, prochází oblast výchovy mimo vyučování mnoho změnami.

1.4 *Základní pojmy výchovy mimo vyučování*

1.4.1 **Cíle a úkoly výchovy mimo vyučování**

Výchova mimo vyučování má důležité poslání a plní v nezastupitelné míře výchovně vzdělávací cíle a úkoly, které jsou spojeny s kulturou společnosti, s jejími hodnotami a postoji. Ty vyjadřují jakousi představu o nejlepším uspořádání společnosti.

Nejdůležitější cíle výchovy mimo vyučování: (Bláha 1982, Pávková 2002)

- všestranně a harmonicky rozvíjet celou osobnost dítěte;
- rozvíjet stránky osobnosti dítěte, které mají rozhodující význam pro výchovu k samostatnosti a vytváření návyků pro vhodné využívání volného času;
- pomáhat uspokojovat a rozvíjet zájmy a potřeby dětí, probouzet v nich zdravou fantazii a vychovávat je k zájmu o sebevzdělávání;
- pěstovat schopnost uplatnění a využití znalostí získaných z volnočasových aktivit v praktickém životě;
- umožňuje zvyšovat efektivitu výchovy a vzdělávání žáků se slabším prospěchem, žáků z méně podnětných prostředí, ale i žáků talentovaných.

1.4.2 **Funkce výchovy mimo vyučování**

V současném pojetí výchovy mimo vyučování se hlavně jedná o tyto funkce: **výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální_a preventivní.**(dle Pávkové, 2002) Cílem mé diplomové práce je také nastínit **kompensační** funkci výchovy mimo vyučování. Proto bych jí k výše jmenovaným funkcím přiřadila.

Výchovně-vzdělávací funkce

Zde se jedná především o rozvíjení schopností dětí a mládeže, uspokojování jejich potřeb a zájmů a formování postojů žádoucích pro společnost. Dítě motivujeme pomocí pestrých a dětem zajímavých činností, čímž je můžeme také ovlivňovat k žádoucímu využívání volného času. Úspěchy přinášejí dítěti pocit uspokojení a motivaci k další činnosti. Na základě praktických zkušeností si mladí lidé vytvářejí vlastní názor na život a na svět.

Zdravotní funkce

Výchova mimo vyučování přispívá k usměrňování režimu dne dětí a tím k vytváření zdravého životního stylu (dostatek pohybu na čerstvém vzduchu, střídání činností, dodržování hygieny atd.).

Sociální funkce

Výchova mimo vyučování pomáhá utvářet bohaté a žádoucí sociální vztahy, rozvíjí komunikační schopnosti. Díky ní se dítě může seznamovat s pravidly společenského chování.

Volnočasové organizace, zařízení a aktivity dítěti nahrazují dočasně nebo trvale funkci rodinného prostředí (školní družina, domov mládeže, atd.)

Preventivní funkce

Již v předchozích kapitolách jsem uvedla, že výchova mimo vyučování má preventivní funkci vůči negativním jevům jako je drogová

závislost, alkoholismus, kouření, kriminalita, delikvence, záškoláctví, šikanování, intolerance, virtuální drogy (PC, TV, video) apod.

Výchova mimo vyučování, tím že „zaměstnává“ děti ve volném čase, napomáhá zabraňování výskytu těchto jevů; pomáhá jedincům, kteří již tyto problémy mají, či jedincům u kterých je zvýšená pravděpodobnost „spadnutí“ do těchto „problémů“.

Kompenzační funkce

Dítě může pociťovat v organizacích, zařízeních či aktivitách výchovy mimo vyučování uznání, kterého se mu ve škole nemusí dostávat. Pokud je dítě méně úspěšné v nějakém oboru vyučování, může si svůj nedostatek kompenzovat ve volnočasových aktivitách, ve kterých je „dobrý“, tím zažít pocit úspěchu.

Kompenzace může být i ve změně činností – pokud v ykonávám práci duševně náročnou, ráda si odpočinu při práci fyzicky náročné, pokud v práci sedím, ráda se při činnostech ve volném čase hýbám apod.

1.4.3 Formy výchovně vzdělávacích činností ve výchově mimo vyučování

Formy výchovy mimo vyučování lze třídit podle různých hledisek. Velmi přehledné dělení nám nabízí (Schneiderová, 1988), která je dělí podle:

- o druhů aktivity (receptivní x aktivně tvořivé);
- o časové jednotky (dlouhodobé, pravidelné, stálé činnosti x krátkodobé, příležitostné, jednorázové akce);
- o druhu a obsahu činnosti (tělovýchovné a turistické, kulturní a umělecké, pracovní, technické a přírodovědné);

- o počtu účastníků (kolektivní, hromadné, individuální);
- o stupně organizovanosti (organizované – řízené x spontánní).

V praxi se toto dělení většinou kombinuje (Pávková, 2002)

Hlavními kritérii jsou potom

časová jednotka : pravidelná (činnost zájmových útvarů);
příležitostná (exkurze, besedy, vycházky, letní tábory,
soutěže aj.;

nebo **počet účastníků:** hromadné (festivaly, sportovní akce aj.);
skupinové (kroužky, soubory, kluby, oddíly aj.);
individuální (dopisovatelství, sběratelství aj.).

1.4.4 Pedagogické požadavky na výchovu mimo vyučování

Do této kapitoly patří souhrn jakýchsi zásad, požadavků a zkušeností, jejichž splňování vede ke zkvalitnění pedagogického procesu ve výchově mimo vyučování.

Podle J. Pávkové sem například patří
(Pávková, 2002)

Zásada soustavnosti, cílevědomosti – působení na děti musí být promyšlené; vycházíme z toho, co jsme již o dětech zjistili, tím postupně směřujeme k vytyčenému cíli.

Zásada přiměřenosti – zohledňování věku, schopností, znalostí dětí ve výběru činností.

Požadavek pedagogického ovlivňování volného času – vést děti k rozumnému využívání a naplňování volného času.

Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování – společné plnění výchovného cíle: rozvoj osobnosti dítěte, spolupráce pedagogů (i možná kompenzace těchto dvou oblastí výchovy)

Požadavek dobrovolnosti – dobrovolné navštěvování zájmových organizací. Pedagog má za úkol vytvářet podmínky a navozovat situaci tak, aby účastníci nabízený program přijímali dobrovolně.

Požadavek aktivity - jde o podporování aktivity a samostatnosti, o podporu samosprávných prvků ve výchově a o schopnost spolupráce.

Požadavek seberealizace – možnost uplatnění pro každého (i pro dítě, které je méně úspěšné ve škole).

Požadavek pestrosti a přitažlivosti – obsahy činností, metody i formy musí být pro účastníka přitažlivé, nesmí být fádní.

Požadavek zajímavosti a zájmovosti – uspokojování, podněcování, rozvíjení, prohlubování a kultivace zájmů je jedním z podstatných úkolů této výchovné oblasti.

Požadavek citlivosti a citovosti – působení dítěte na emocionální stránku dítěte, aby z vykonávané činnosti měly kladné emocionální zážitky.

Požadavek orientace na sociální kontakt – každý jedinec by měl být přijímán, mít ve skupině své místo.

Požadavek efektivity – dosahování správných cílů správnými prostředky, racionálně, hospodárně.

1.4.5 Zařízení a instituce výchovy mimo vyučování

A / Školské instituce a zařízení

Školní družiny

Zaměřují se na práci s dětmi na prvním stupni základní školy (tj. 1.-5.ročník). Ve školní družině jsou uplatňovány všechny uvedené funkce VMV. Pracují zde vychovatelé (označení profese ne pohlaví), kteří zajišťují bezpečnost a sociální péči v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Nejčastěji navštěvují toto zařízení žáci 1.-3. tříd, postupně s věkem zájem klesá. Školní družiny mohou organizovat zájmovou činnost také v kroužcích, které se v dnešní době stávají velice žádané. Čím více kroužků škola nabízí, tím lépe. Škola se tak určitým způsobem profiluje. Školní družiny fungují při základních školách a patří mezi nejnavštěvovanější výchovná zařízení ve volném čase dětí 1. stupně základních škol.

Školní kluby

Zaměřují se na práci s dětmi na druhém stupni základní školy (tj. 6.-9. ročník). Fungují též při školách jako školní družina a také by měly splňovat všechny výše uvedené funkce. Zaměřují se už na specifikovanější druhy zájmové činnosti. Vycházejí z věkových charakteristik žáků.

Školní kluby v naší republice nejsou tolik rozšířené, možná z důvodu nedostatku pracovníků, kteří by se dětem v této zájmové činnosti mohli věnovat.

Střediska pro volný čas dětí a mládeže

Sem patří domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností, které jsou již více specializované na různé zájmy dětí a mládeže. Aktivity v těchto institucích jsou zpravidla realizované pod odborným pedagogickým vedením. Svou činnost organizují v zájmových útvarech a to v různých organizačních podobách (pravidelná i nepravidelná forma činnosti).

Domovy mládeže

Zajišťují výchovnou péči, ubytování, stravování žákům středních škol, kteří mají místo svého trvalého bydliště vzdálenější od školy a nemohou tak denně dojíždět. Tyto domovy mají svůj denní řád (režim dne) – budíček, studijní dobu, vycházky apod. Pracují zde odborní pedagogové, kteří se starají o účelné využívání volného času mládeže tím, že pro ni buď sami organizují různé činnosti nebo vytvářejí podmínky pro smysluplné využití volného času.

Základní umělecké školy a jazykové školy

Tato zařízení jsou již více specializovaná. Poskytují seberealizaci dětem a mládeži, kteří mají o tyto obory vyhraněný zájem.

Základní umělecké školy nabízejí aktivity v oborech hudebních, hudebně-pohybových, výtvarných, literárně-dramatických. Tyto školy mohou dítě připravovat i ke studiu na středních, vyšších i vysokých školách s uměleckým zaměřením.

Jazykové školy se specializují na výuku cizích jazyků. Poskytují jazykové vzdělání, které děti mohou využít jak v běžném životě tak i při dalším studiu.

Dětské domovy

Jsou zařízení ústavní výchovy se specifickým postavením. Nejsou tedy prvoplánovitě určena pro výchovu mimo vyučování. Jsou zde umísťovány děti od 3 do 18 let, o které se z nějakého důvodu rodina nemůže, neumí či nechce starat. V těchto zařízeních pracují odborně kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, jejichž snahou je, aby děti, umístěné zde, prožívaly svůj volný čas podobně, jako děti žijící v rodinách.

B / Neškolské instituce

Sdružení dětí a mládeže

Tato sdružení pečují také o volný čas dětí a mládeže; mívají různá zaměření a podle toho si kladou různé cíle. Většinou je v nich obsažen jak výchovně vzdělávací tak rekreační prvek.

Mezi nejnavštěvovanější sdružení patří např. Junák, Pionýr, Česká tábornická unie, tělovýchovné a sportovní organizace (např. Sokol), Duha, Hnutí Brontosaurus atd.

Vedle výše vyjmenovaných organizací existuje i mnoho dalších zařízení, které se podílí na ovlivňování volného času dětí a mládeže: např. občanská sdružení, církve a náboženská společenství, kulturní a osvětová zařízení apod.

1.4.6 Základní dimenze výchovy mimo vyučování

V celém výchovném procesu se nejčastěji hovoří o třech základních dimenzích VMV: obsah, vztah, prostředí (vždy někdo dělá s někým někde něco).

Z toho můžeme vyvodit významné faktory při výchově ve volném čase a mimo vyučování

- o vychovatelé, kteří mají zájem o děti; ty zase vědí, že od nich mohou očekávat pomoc;
- o příležitosti ke smysluplné činnosti;
- o vytvoření prostředí, kde se děti cítí dobře a bezpečně.

V poslední době se stále více upřednostňuje význam vztahové roviny (to, co chci dítěti jako činitel výchovného procesu předat, záleží na tom, jaký máme k sobě vztah, jak na dítě působí moje osobnost.

Zaměříme se nyní na vymezené dimenze výchovy mimo vyučování

A/ Obsah výchovy mimo vyučování

(Pávková, 2002)

Hlavní obsahové okruhy činností dětí ve výchově mimo vyučování tvoří hlavně činnosti *odpočinkové, rekreační, zájmové, veřejně prospěšné*. Tyto činnosti, i když jsou svým způsobem organizované, mají dobrovolný charakter. Zvláštními činnostmi jsou *sebeobslužné činnosti a příprava na vyučování*, které svůj charakter dobrovolnosti trochu ztrácí.

Činnosti odpočinkové

Měly by být psychicky i fyzicky nenáročné. Do činnosti se zařazují dle potřeby, nejčastěji však po obědě. Mohou mít charakter *relativně opravdového klidu* (četba, ležení na koberci, lůžku, poslech, vyprávění apod.) nebo *klidového pohybu* (procházka apod.). Vhodné jsou též *individuální aktivity* jako je sběratelství, hudební činnosti apod. Tato činnost by měla odstranit únavu a zaktivizovat jejich síly.

Činnosti rekreační

Slouží k odreagování a odplavení únavy z vyučování. Jedná se o nezbytnou regeneraci duševních i fyzických sil vyčerpaných během vyučování. Tyto činnosti mají dostatečně kompenzovat práci během školního vyučování. Aktivity v tomto druhu činnosti jsou již pohybově náročnější např. tělovýchovné, sportovní činnosti, ale i manuálně pracovní činnosti.

Činnosti zájmové

Tvoří hlavní náplň volného času dětí a hlavní obsah výchovy mimo vyučování. Díky tomu, že pro dítě jsou zájmové činnosti oblíbené, je v něm nenásilně rozvíjena touha po novém poznání (která není v tomto případě motivována povinností) a po uplatnění získaných poznatků v praktickém životě.

Těmito činnostmi bychom neměly jen uspokojovat potřeby a zájmy dětí, ale i je rozvíjet a kultivovat. Tím dítěti můžeme umožnit najít „sama sebe“. Můžeme zde odhalit jeho skryté dispozice, rozvíjet jeho schopnosti, popř. odhalit jeho talent.

Nejčastěji se zájmové aktivity dělí na činnosti společenskovední, přírodovědné, pracovní-technické, tělovýchovné, sportovní a esteticko-výchovné. (Pávková, 2002).

Zájmové činnosti společenskovední zahrnují činnosti, které vedou jak k poznání aktuálního společenského dění, tak i některých historických poznatků. (Např. výchova k vlastenectví, k partnerství a k rodičovství a společenská výchova, sběratelství, zájmové studium cizích jazyků, publicistika, seznamování s filozofickými a náboženskými směry).

Zájmové činnosti pracovní-technické napomáhají k zdokonalování manuálních dovedností a obohacují vědomosti o technické poznatky (Např. modelářské činnosti, činnosti související s přípravou pokrmů, elektronikou, výpočetní technikou, videotechnikou, drobné opravy hraček, atd.)

Zájmové činnosti přírodovědné prohlubují vědomosti o dění v přírodě, pěstují vztah k její ochraně. (Např. chovatelství, pěstitelské práce, činnosti zaměřené na ochranu životního prostředí, rybářství, včelařství, spolupráce s institucemi – hvězdárna, botanická zahrada, ZOO atd.).

Zájmové činnosti estetickovýchovné –utvářejí a formují estetické vztahy dětí k přírodě, společnosti a jejím materiálním a kulturním hodnotám (činnosti výtvarné, dramatické, hudební, literární, hudebně-pohybové, společenskovýchovné, atd.).

Zájmové činnosti tělovýchovného, sportovního a turistického zaměření – přispívají k fyzické zdatnosti a psychické odolnosti. (např. sportovní hry, atletika, akrobacie, zdravotní cvičení, drobné pohybové hry, sezónní sporty a zábavy, turistika pěší, vodní, cykloturistika a také

seznamování s životem a úspěchy známých sportovců + návštěvy a sledování sport. soutěží).

(Pávková, 2002, str. 94-97)

Činnosti veřejně prospěšného charakteru

Neméně důležitou úlohu plní právě tyto činnosti, které vedou děti k dobrovolné práci v prospěch druhých lidí a tím i k formování kladných charakterových vlastností dítěte. Jako příklady můžeme uvést ochrana životních prostředí, pomoc slabým, kulturní a osvětová činnost apod.

Sebeobslužné činnosti

Jsou přirozenou součástí výchovy mimo vyučování. Vedou děti k samostatnosti a k péči o vlastní osobu a vlastní majetek. Díky nim můžeme pěstovat v dítěti návyky osobní hygieny, účelného a vkusného oblékání i návyky jednání s lidmi apod.

Důležitá je v této činnosti důslednost, pravidelnost a velká trpělivost.

Příprava na vyučování

Jde o takové činnosti, které souvisejí s plněním školních povinností. Patří sem jak plnění školou zadaných domácích úkolů, tak i rozšiřování a prohlubování poznatků z vyučování, jejich konkretizace a praktické využití.

Na této přípravě se jednotlivá zařízení výchovy mimo vyučování podílejí dle svých možností a věku dětí. Největší a přímý vliv mají školní družiny a školní kluby, ve kterých si žáci mohou vypracovávat domácí úkoly a

i jinak se připravovat, mají zde dokonce na ně vymezené místo ve svém denním plánu.

Důležité je, aby se tyto činnosti dělaly jinou – zábavnější – formou. Dobré jsou například didaktické hry apod. Vychovatelé zde mají povinnost vytvářet tomu vhodné podmínky a být také dětem nápomoci. Děti si mohou prakticky vyzkoušet znalosti nabyté ve výuce, event. je rozšířit a prohloubit.

B/ Vztah a komunikace ve výchově mimo vyučování

Vztahy a komunikace nejen mezi vychovatelem a dítětem, ale i mezi dětmi tvoří podstatnou složku výchovy.

Podstatných vztahů ve výchově mimo vyučování je mnoho – pro příklad

(Pávková, 2002, str.52)

vychovatel – dítě,

dítě – dítě,

dítě – dětská skupina,

vychovatel- vychovatel,

vychovatel – rodič,

vychovatel – učitel atd.

Tyto vztahy jsou vzájemné a navzájem se ovlivňují. Budují se pomocí komunikace, která je ve škole velmi důležitá nejen mezi vychovatelem a dítětem, ale i mezi vychovatelem a rodičem apod. Dobrými vztahy dáváme dětem pocity bezpečí a důvěry, které jsou důležité pro zdravý duševní vývoj osobnosti dítěte.

Každý vztah (hlavně vztah mezi dospělým a dítětem) musí ale mít také své mantinely. I dospělý má své potřeby (soukromí, intimitu, být někým

uznáván atd.) a má právo na jejich uspokojování – ovšem mimo pedagogický vztah!

V pedagogické a výchovatské profesi je velice nutné umět nejen jednat s lidmi, ale i ovládat své emoce a jít dětem příkladem.

Vztah mezi vychovatelem a dítětem

Osobnost vychovatele musí dítě zaujmout, pokud se tak stane, vzniká mezi nimi vztah. Dítě si buď vychovatele oblíbí nebo neoblíbí. Pokud přijme dítě vychovatele pozitivně, začíná od něj přebírat určité hodnoty, postoje, které jsou pro nás ve výchově podstatné. Navštěvuje danou zájmovou aktivitu rádo a tím prohlubuje a zdokonaluje své vědomosti a dovednosti.

Pokud ovšem si dítě pedagoga neoblíbí, vzniká mezi nimi vztah negativní. Jedince nebaví navštěvovat takové zájmové aktivity, kde se necítí dobře (z jakýchkoli důvodů), tím začne docházet do výchovného zařízení stále méně a brzy (pokud jsou rodiče benevolentní) s tím skončí úplně.

Z toho plyne, že záleží hlavně na osobě a kvalitách vychovatele, zda se v daném prostředí dítěti líbí, či nikoliv.

Čím menší je skupina, s níž vychovatel pracuje, tím přirozeněji a spontánněji vznikají vztahy. Vychovatel v ní rychleji zjistí, zda se dítěti zvolená práce líbí, zda je spokojený i jestli vztahy mezi dětmi jsou přátelské. Ve větší skupině musí vychovatel svou přípravu více plánovat, být předvídavější, nebýt přezíravý a lhostejný.

Role vychovatele, který má dobrý vztah k dětem, může být pro dítě velice důležitá (může dítěti částečně nahradit rodinu, pokud je nefunkční; pokud se v rodině vyskytují nějaké problémy, může mít pro dítě veliký přínos (alespoň někde (u někoho) se cítí v bezpečí a v klidu apod.). Ovšem je nutné

brát zřetel na to, že pedagog by se neměl jen rozdávat, ale také někde čerpat. Pokud člověk jen rozdává, nakonec zůstane prázdný a citově vyčerpaný. V pedagogické praxi se potom mluví o tzv. syndromu vyhoření. I pedagog musí pěstovat své koníčky a být spokojen (alespoň relativně) v soukromém životě.

Pro děti je důležitá pochvala (hlavně u méně úspěšných a problémových dětí), ke které by měl dobrý vychovatel vždy najít příležitost. Pocit úspěšnosti dává dětem morální podporu a povzbuzuje je k překonávání obtíží.

Vztahy mezi dětmi

Vztahy ve vrstevnické skupině jsou pro děti také velice důležité, dítě je rádo s ostatními dětmi, ani není tak důležité, jakou činnost při tom vykonává. Základní motivací pro ně je možnost strávit určitý čas s vrstevníky v uvolněné a přátelské atmosféře.

Druhá stránka věci je, že zde hrozí řada negativních jevů, ke kterým se v první řadě řadí šikana. Tyto jevy mohou naopak vést k duševnímu strádání šikanovaných dětí a tím i k závažným zdravotním problémům. Proto by vychovatel neměl být k takovýmto projevům lhostejný a ihned je řešit. Nesmíme opomenout říci, že již prvním stádiem šikany je to, že dítěti někdo dělá něco, co je mu nepříjemné a co se mu nelíbí. Proto je úkolem vychovatelů a pedagogů, vzhledem k jejich odborné přípravě, s dětmi o těchto problémech hovořit (i nechat děti samotné mluvit). Vychovatelé by měli dětem vysvětlovat, co je špatné, odměňovat žádoucí a trestat nežádoucí chování.

Komunikace

Postavení vychovatele je odlišné od postavení učitele. Vychovatel je pro děti spíše rádcem, přítelem, co méně poroučí a zakazuje. On spíše doporučuje a usměrňuje. Z toho vyplývá i různost komunikace ve škole a volnočasovém zařízení. Dítě je ve volnočasovém zařízení spontánnější, uvolněnější, tím může i přirozeněji projevovat své názory a postoje. Vychovatel má více času než učitel hovořit s dětmi o tom, co je zajímavé a všimnout si **mimoslovních sdělení**, které mají v komunikaci veliký význam.

Vychovatel by měl (Pávková, 2002)

- o využívat komunikačních kruhů, půlkruhů, menších skupin k povídání o problémech i věcech, které děti zajímají apod.;
- o být pouze iniciátorem rozhovorů (měly by mluvit spíše děti);
- o jen usměrňovat průběh komunikace a sledovat jí;
- o být při rozhovoru v úrovni - neměl by zaujímat nadřazenou pozici;
- o hlídat, aby v rozhovorech převažoval spíše dialog nad monologem;
- o využívat různé typy komunikace, ne jen komunikaci slovní.

Komunikace mezi dětmi má svůj veliký diagnostický význam a pedagog by ji měl už jen z tohoto důvodu podporovat.

Jako příklad uvádíme slova, která omezují komunikaci a která bychom tedy měli používat co nejméně. (Pávková a kol. 2002):

Ticho!	Tady bude klid!
To sem nepatří.	Tady rozhoduji já.
Až jindy.	Nevyrušujte, nekřičte, nemluvte.
Ted' na to není čas.	Příště raději mlč.
Na to jsi ještě moc malý.	Že se nestydíš, apod.

C/ Prostředí výchovy mimo vyučování

Prostředí pro výchovu mimo vyučování by mělo (Pávková, 2002)

- o vyhovovat požadavkům duševní hygieny – respektovat věkové a individuální zvláštnosti, poskytovat dostatek podnětů pro rozvoj osobnosti, působit esteticky a vyhovovat potřebám soukromí, klidu, pohodlí a bezpečí;
- o vyhovovat také potřebám pedagogů - vyhovující podmínky pro svou práci, což přispívá k pocitům spokojenosti (pouze klidný, spokojený a vyrovnaný vychovatel může dětem vytvářet pohodové prostředí, které je při výchově mimo vyučování tak významné);
- o být podnětné a příjemné;
- o materiálně vybavené;
- o dostatečně veliké (má to veliký psychologický význam);
- o útulné, čisté a osvětlené;
- o mít výhled do zeleně, v blízkosti přírody (kam děti mohou vyběhnout);
- o dodržovat hygienické návyky;
- o mít nábytek s odpovídajícím tvarem a rozměry příslušné věkové kategorii dětí;
- o být pravidelně uklízené a větratelné.

Na tvorbě a údržbě prostředí volnočasových aktivit se mohou podílet samy děti, tím mohou být splněny jejich požadavky a představy.

Na vědomí se musí brát, že prostředí je jeden z faktorů, které vytváří předpoklad k úspěšnému pedagogickému působení.

2. Rodina a její podíl na výchově mimo vyučování

Nesmím opomenout, že hlavní odpovědnost za výchovu dětí má rodina. Na ní dopadají všechny důsledky výchovy jejich dětí.

Rodiče, rodina a její okolí, se kterým je dítě v kontaktu, ovlivňují dítě především svým chováním, postoji a názory. Měli by usměrnit svůj vlastní život tak, aby dítě ovlivňovali pozitivním směrem.

Rodina může značně působit zejména při motivaci dětí k učení, při utváření názorů a postojů ke společnosti (Spousta, 1994) a zejména při vytváření podmínek pro volnočasové a zájmové aktivity svých dětí.

Především děti mladšího školního věku mají v rodičích svůj vzor, podle kterého se řídí a chovají – proto je důležité zejména v tomto věku na ně pozitivně působit a věnovat se jim. Na to bychom i při dnešní hektické době neměli zapomínat. Rodiče jsou ti, kteří ovlivňují způsob trávení volného času malých dětí, pokud dítě nevedou ke správnému využívání volného času, může to vést až k nežádoucím projevům chování.

Ve správném využívání volného času by měli jít rodiče dětem příkladem.

Dnešní velikou slabinou rodičů je čas. Mnoho času rodič stráví v práci. Pokud však dítěti nezajistí po vyučování nějakou vhodnou volnočasovou aktivitu, přijde dítě domů a svůj volný čas tráví hraním her na počítači nebo díváním se na televizi. To však může vést k určitým neg. výchovným situacím.

3. Pojem úspěšný / neúspěšný žák

Protože se v praktické části práce dotazuji učitelů na úspěšnost a neúspěšnost žáků ve škole, pokusím se na základě odborné literatury definovat tyto dva pojmy.

3.1 Školní úspěšnost

Školní úspěšnost žáka lze definovat tím, že

- a) žák plně využívá svých vnitřních psychických předpokladů a v jednotě s tím i vnějších možností, daných jeho určením programem pedagogické optimalizace²)
- b) toto plné využití má vliv na rozvoj původních psychických předpokladů a na produktivní uplatnění žáka ve výchovně vzdělávacím procesu; skýtá vnější ocenění i vnitřní uspokojení.
- c) ve svém úhrnu je takto chápaná školní úspěšnost klíčovým momentem realizace potenciální žákovy osobnosti v procesu výchovy a vzdělání.

(Helus, 1982, str.141)

Z toho plyne, že úspěšným žákem nemusí být premiant, ale může jím být žák prospěchově průměrný.

² pedagogická optimalizace je koncepce, která zahrnuje výběr, zdůvodnění a realizaci takového souboru opatření, jež umožní, aby pedagog dosáhl nejlepších výsledků s minimální spotřebou času a vynaloženého úsilí svého i žáků, s minimálními prostředky vynaloženými na dosažení stanovených cílů. (Průcha, Walterová, Mareš;1995)

Aby toto fungovalo, musí se ovšem tato definice prosadit v kooperaci učitelů a žáků, musí spoluvytvářet atmosféru dění ve škole i ve třídě. To znamená, že školní úspěšnost žáka není dílem samotného žáka, ale také dílem učitele. (Průcha a kol., 1995)

3.2 Školní neúspěšnost

Tento pojem je v pedagogickém slovníku charakterizován dvěma hledisky:

(1) Při pojetí tradiční pedagogiky a také laické veřejnosti to znamená podprůměrné až nevyhovující výsledky při školním hodnocení žáků („špatné známky“).

(2) Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska se mluví o selhávání dítěte v podmínkách školního vzdělávacího prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělávání vůbec, k učitelům aj.

Charakteristickým znakem školní neúspěšnosti bývá *strach ze školy*, který může vést až k ohrožení psychického stavu dítěte (adolescenta). To vše může být způsobeno jak faktory psychickými (učební obtíže některých žáků), tak sociálními (kulturní deprivace aj.). Školní neúspěšnost může ovlivňovat volbu vzdělávací dráhy jednotlivce a tím i jeho budoucí život. (Průcha a kol., 1995, str. 223)

I. Cíle výzkumu

Výzkum má za cíl zjistit, jaké faktory ovlivňují úspěšnost podnikání v České republice. Výzkum se zaměřuje na malé a střední podniky, které byly založeny v posledních deseti letech. Výzkum se zaměřuje na faktory, jako je vzdělání, zkušenosti, financování, marketing a konkurence.

Výzkum má za cíl zjistit, jaké faktory ovlivňují úspěšnost podnikání v České republice. Výzkum se zaměřuje na malé a střední podniky, které byly založeny v posledních deseti letech. Výzkum se zaměřuje na faktory, jako je vzdělání, zkušenosti, financování, marketing a konkurence.

II.

Praktická část

1. Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným záměrem praktické části diplomové práce bude ověřování, zda učitelé na 1. stupni ZŠ chápou význam VMV ve výuce a to i v její kompenzační roli.

Dalšími cíli jsou zjištění, zda učitelé na 1. stupni ZŠ využívají poznatků žáků z volnočasových aktivit ve vyučování, zda žáci kompenzují své školní nedostatky ve volnočasových aktivitách a zda učitelé a vychovatelé na 1. stupni ZŠ vzájemně koordinují svou výchovně vzdělávací činnost.

2. Stanovené hypotézy

Hypotéza H 1.

Učitelé většinou posuzují úspěšnost žáka podle prospěchu ve stěžejních předmětech.

Hypotéza H 2.

Mezi učiteli na 1. stupni a vychovatelkami školních družin panuje pravidelná a systematická spolupráce.

Hypotéza H 3.

Učitelé umožňují žákům pravidelně a systematicky vstupovat do výuky s poznatky, které získali při volnočasových aktivitách.

Hypotéza H 4.

Méně úspěšní žáci kompenzují své školní nezdary převážně v takových volnočasových aktivitách, které jim umožňují prožívat pocit úspěchu.

Hypotéza H 5.

Mezi nejnavštěvovanější zájmové aktivity méně úspěšných žáků patří tělovýchovné činnosti.

3. Charakteristika výzkumného souboru

Pro svůj výzkum jsem si vybrala dvě školy v Praze, jednu v Českých Budějovicích a jednu na Třeboňsku.

Dohromady jsem tedy navštívila 4 školy, které byly stejné velikosti (nad 500 žáků) až na školu na Třeboňsku, kde je v každém ročníku jen jedna třída.

Ve školách v Praze a na Třeboňsku jsem obešla 3., 4. i 5. třídy, ve škole v Českých Budějovicích jen 4. třídu a jednu 3. třídu.

Počet dotazovaných žáků

<u>Výzkumná oblast</u> <u>Ročník</u>	Praha	České Budějovice	Třeboňsko	Celkem v jednotlivých ročnících
3.	53	19	13	85
4.	71	42	13	126
5.	73	-	25	98
Celkem v jednotli- vých oblastech	197	61	51	309

Počet dotazovaných pedagogů

Výzkumná oblast	Počet učitelů	Počet vychovatelů
Praha	10	5
České Budějovice	3	2
Třeboňsko	3	2
Celkem	16	9

Celkem jsem tedy dotazovala 309 žáků z 3., 4. a 5. tříd, z toho 85 žáků z 3. tříd, 126 žáků z 4. tříd a 98 žáků z 5. tříd. Dále jsem dotazovala 16 učitelů (10 z Prahy, 3 z Českých Budějovic a 3 z Třeboňska) a 9 vychovatelů (5 z Prahy, 2 z Českých Budějovic a 2 z Třeboňska).

Výběr škol jsem určila metodou náhodného výběru. Ve všech školách byli ke mně vstřícní a umožnili mi bez jakýchkoli problémů provést výzkum.

Ve všech školách jsem žákům, kteří ten den byli přítomni ve škole, distribuovala dotazník osobně. Měli možnost klást mi otázky pokud něčemu nerozuměli.

S učiteli jsem vedla řízený rozhovor vždy po vyplňování dotazníků dětmi. Všichni učitelé znali zaměření mého výzkumu. Po řízeném rozhovoru mi učitelé nechali nahlédnout do pedagogických dokumentů, kde jsem se zaměřila hlavně na prospěch žáků.

4. Užité metody výzkumu

Dotazník

Pro naplnění stanovených cílů jsem užila jako hlavní metodu dotazníku. Touto metodou jsem dotazovala 309 žáků 1. stupně ZŠ. Dotazník jsem prováděla během vyučování vždy s žáky jedné třídy najednou. Žáci měli možnost, pokud něčemu nerozuměli, klást mi otázky. Všechny otázky dotazníku byly formulovány tak, aby byla možná forma volné odpovědi. Celým dotazníkem je provázela pohádková postava (syn kocoura Mikeše), který jim vždy uvedl příklad z jeho (kočičí) školy a pak se zeptal, jak to chodí v té lidské škole. Ještě před aplikací této metody jsem provedla zkušební dotazník v jedné třídě, abych zjistila, jak budou děti reagovat na otázky. Zde nebyly shledány žádné problémy.

Řízený rozhovor

Metodu řízeného rozhovoru jsem užila při dotazování učitelů a vychovatelů. Každého pedagoga jsem oslovovala jednotlivě. Většina kladených otázek umožňovala formu volné výpovědi.

Pokud to situace vyžadovala, mohla jsem klást doplňující otázky. Odpovědi jsem pečlivě zaznamenávala. Ještě před aplikací metody řízeného rozhovoru na výzkumný soubor, jsem provedla několik zkušebních rozhovorů, abych zjistila, jak budou učitelé reagovat na otázky. Ani zde nebyly shledány žádné problémy.

Touto metodou jsem dotazovala 16 učitelů z 1. stupně ZŠ a 9 vychovatelek školních družin..

Studium pedagogické dokumentace

Jako doplňující jsem užila metodu studia pedagogické dokumentace. Analyzovala jsem katalogové listy žáků, eventuálně další materiály (zprávy

z PP poradny apod.). Ze jsem se zaměřila hlavně na prospěch žáků a problémů s tím spojených.

Metoda obsahové analýzy základní dokumentační činnosti

K vyhodnocení jednotlivých údajů a dat jsem použila metodu obsahové analýzy, která byla doplněna grafy a průvodními zprávami k potvrzení a popření stanovených hypotéz.

5. Výsledky a interpretace

5.1. Hypotéza H 1

K ověření této hypotézy mi pomohla otázka z dotazníku pro učitele č.2.

Ve výpovědích na tuto položku jsem se setkala s mnoha odpověďmi, které jsem kategorizovala takto:

1.) Učitelé posuzují úspěšnost žáka podle stěžejních předmětů **(úspěšnost ve stěžejních předmětech – především ČJ, M, PRV, VL, PŘ);**

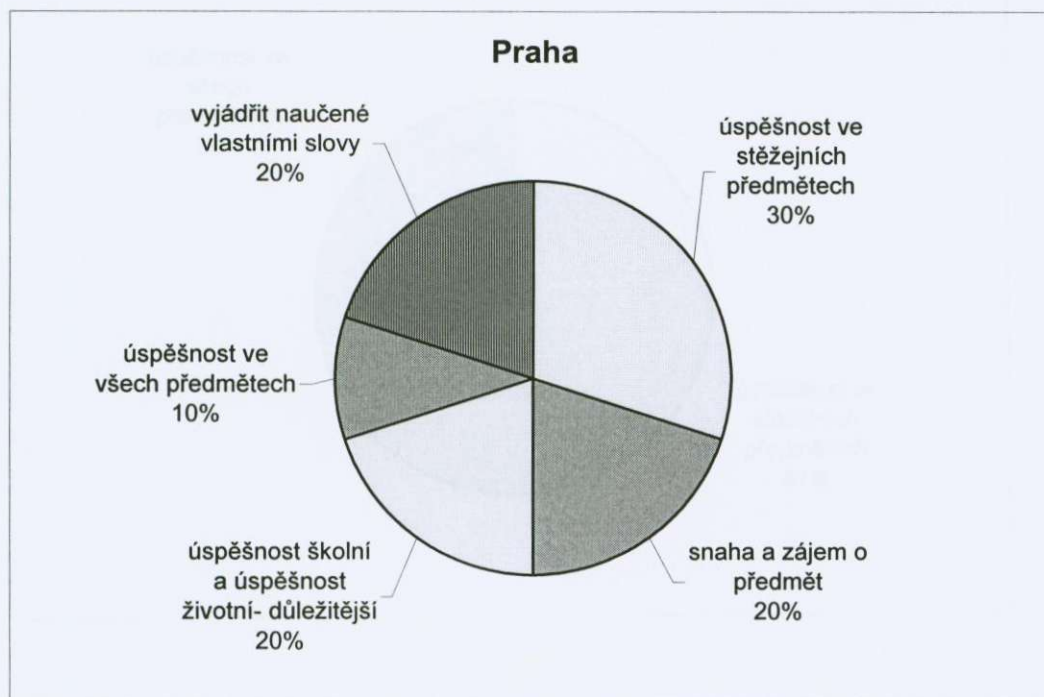
2.) Učitelé posuzují úspěšnost žáka podle úspěšnosti ve všech předmětech **(úspěšnost ve všech předmětech);**

3.) Učitelé posuzují úspěšnost žáka podle snahy a zájmu o předmět **(snaha a zájem o předmět);**

4.) Učitelé posuzují úspěšnost žáka podle toho, zda umí vyjádřit naučené vlastními slovy **(vyjádřit naučené vlastními slovy);**

5.) Učitelé posuzují dva typy úspěšnosti – úspěšnost školní a úspěšnost životní, která je důležitější **(úspěšnost školní a úspěšnost životní – důležitější).**

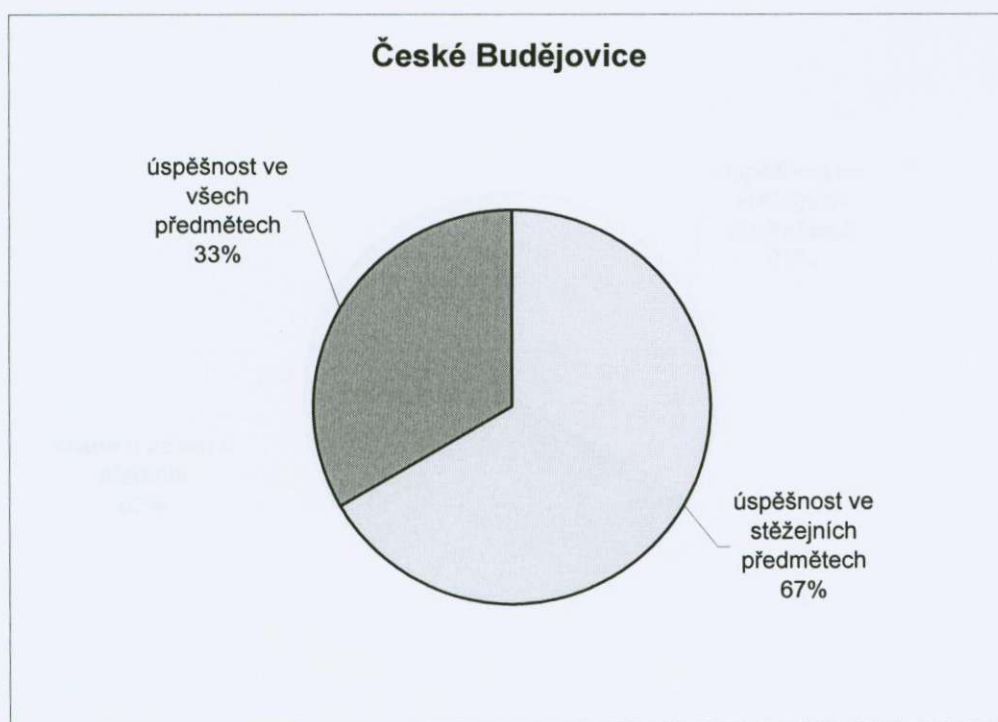
Graf číslo 1



V grafu č. 1 vidíme, že u dotazovaných učitelů z Prahy převažují jiná kritéria hodnocení (dohromady 70 %) než jsou stěžejní předměty. Mezi nimiž nejvíce převládají kritéria hodnocení podle snahy a zájmu o předmět (20%), dále zda žák umí vyjádřit naučené vlastními slovy (20%) a posuzování dvou typů úspěšnosti žáka (20%). Na druhém místě v jiných kritériích hodnocení je v této lokalitě posuzování úspěšnosti ve všech předmětech (10%).

Pokud se však podíváme na jednotlivé položky zvlášť, žádná z dalších – jiných - kritérií, jako je úspěšnost ve stěžejních předmětech, nedosahuje tak velkého koeficientu (30%).

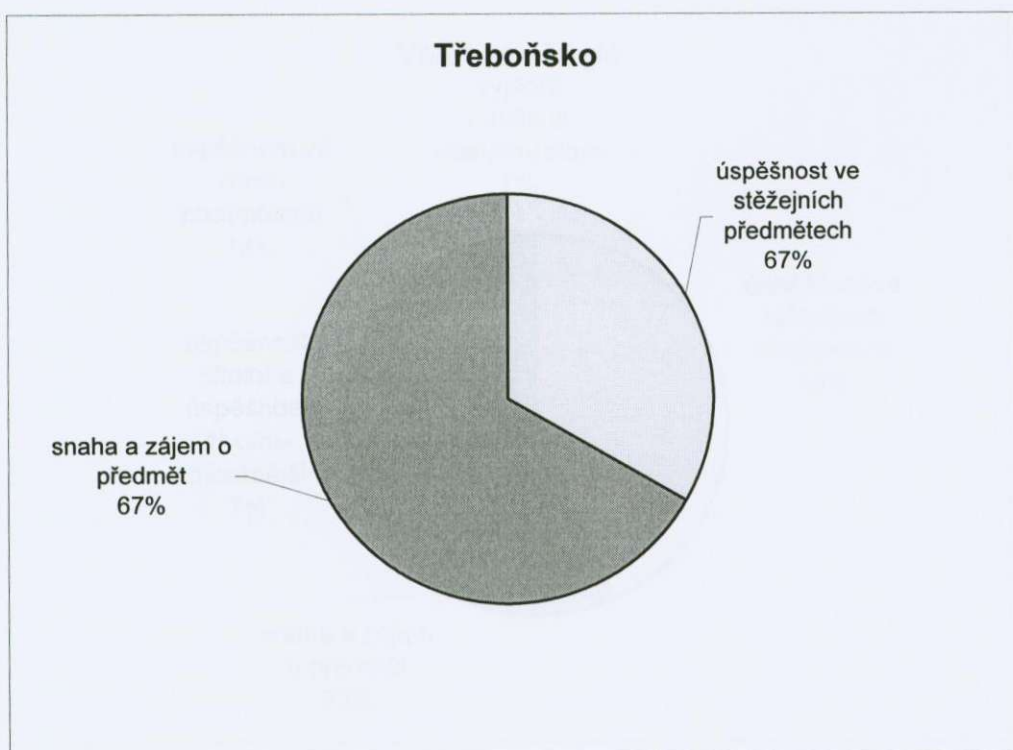
Graf číslo 2



Z grafu číslo 2, můžeme vyčíst, že u dotazovaných učitelů v Českých Budějovicích hodnocení podle úspěšnosti ve stěžejních předmětech převládá téměř dvojnásobně nad posuzováním úspěšnosti podle jiných kritérií. Za jiná kritéria mi zde učitelé uvedli, že hodnotí úspěšnost podle výsledků ve všech předmětech (33%).

Pokud výsledky porovnáme s grafem č.1, vidíme již veliký rozdíl v hodnocení podle úspěšnosti ve stěžejních předmětech. V Českých Budějovicích je to dvakrát více než v Praze. V grafu č. 1 se také mezi jinými kritérii vyskytuje mnohem více odpovědí než v grafu č. 2.

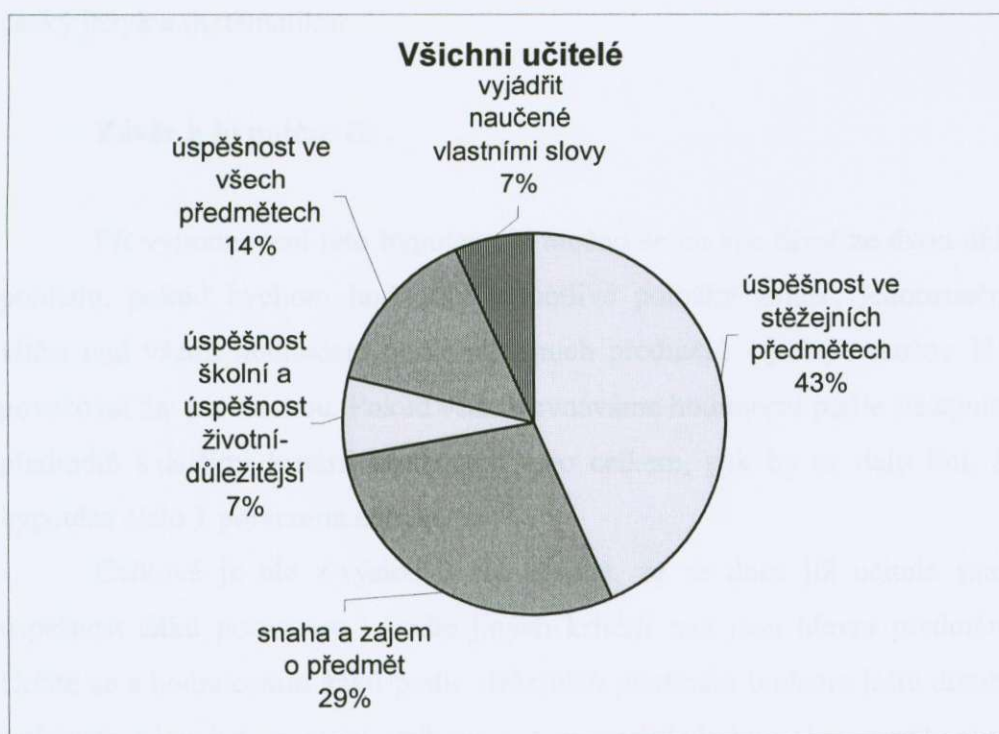
Graf číslo 3



Na Třeboňsku je to přesně naopak než v Českých Budějovicích. Zde mezi učiteli dvojnásobně převládá hodnocení podle jiných kritérií nad posuzováním úspěšnosti žáka podle výsledků ze stěžejních předmětů. V této lokalitě učitelé uvedli za jiná kritéria, že je pro ně úspěšný ten žák, který má snahu a zájem o daný předmět (67%).

Z uvedeného grafu vidíme, že se procento úspěšnosti ve stěžejních předmětech shoduje s grafem č. 1.

Graf číslo 4



Pokud sečteme výsledky odpovědí všech respondovaných učitelů, vyjde nám, že hodnocení úspěšnosti žáků podle jiných kritérií vítězí nad hodnocení úspěšnosti žáků podle stěžejních předmětů o 14 %, což zase takový rozdíl není. Nicméně z výsledků vyplývá, že učitelé většinou nepoužívají pro hodnocení úspěšnosti žáků výsledků ve stěžejních předmětech, ale že mají jiná (svá) kritéria, mezi která patří nejvíce posuzování snahy a zájmu žáků o předmět (29%) a dále potom úspěšnosti ve všech předmětech. Nejméně se vyskytovaly odpovědi o dvojí úspěšnosti a o hodnocení podle toho, zda žák umí naučené vyjádřit vlastními slovy.

Pokud se však opět podíváme na jednotlivé položky zvlášť, žádná z dalších kritérií, jako je úspěšnost ve stěžejních předmětech, nedosahuje tak velkého koeficientu (43%). I z výpovědí MÚŽ na otázku, jaké předměty jim

dělají ve škole problémy, jednoznačně převládaly předměty stěžejní (hlavně český jazyk a matematika)

Závěr k hypotéze H1.

Při vyhodnocení této hypotézy je možno se na věc dívat ze dvou úhlů pohledu, pokud bychom hodnotily jednotlivé položky zvlášť, jednoznačně vítězí nad všemi hodnocení podle stěžejních předmětů – pak je možno H 1 považovat za potvrzenou. Pokud však srovnáváme hodnocení podle stěžejních předmětů s dalšími kritérii hodnocení jako celkem, pak by se dalo říci, že hypotéza číslo 1 potvrzena nebyla.

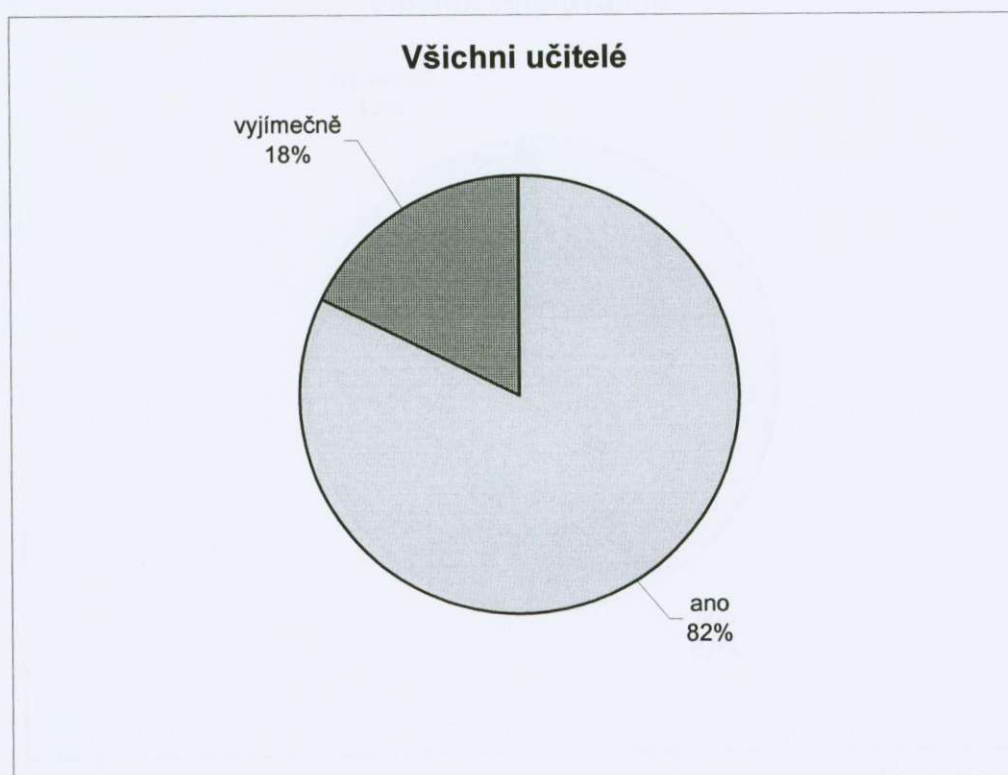
Celkově je ale z výsledků H1 zřejmé, že se dnes již učitelé snaží úspěšnost žáků posuzovat i podle jiných kritérií než jsou hlavní předměty. Určitě se s hodnocením žáků podle stěžejních předmětů budeme ještě dlouho setkávat, nicméně pomoci odbourat tento náhled by nám mohl nový vzdělávací program RVP.

5.2 Hypotéza H 2

K ověření této hypotézy jsem použila otázky č. 8 a 9 z řízeného rozhovoru s učiteli a otázky č. 4 a 5 z řízeného rozhovoru s vychovateli na jednotlivých základních školách.

Grafy č. 5 a 6 nám vypovídají o tom, zda si učitelé a vychovatelé předávají poznatky o žácích.

Graf číslo 5

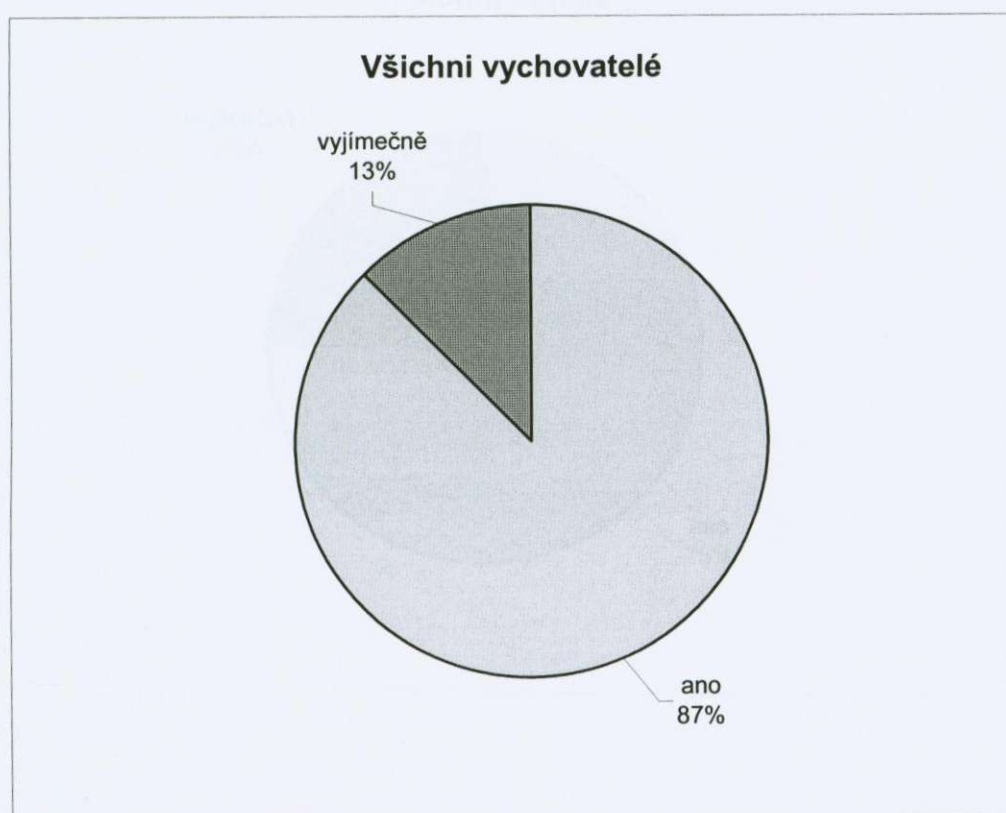


Učitelé při této otázce mohli odpovídat **ano**, **ne**, či **vyjíměčně**. Z grafu je patrné, že ani jeden učitel neodpověděl, že by si s vychovateli poznatky o žácích vůbec nepředávali. 18% učitelů se spíše uchýlilo k odpovědi

vyjímečně a zbytek (82%) odpovědělo, že si poznatky mezi sebou předávají. Metodou řízeného rozhovoru jsem mohla sledovat reakce učitelů na tuto otázku. Ti učitelé, co odpovídali **vyjímečně** chvíli při odpovědi váhali – jejich dodatky k odpovědi byli „spíše moc ne...jenom vyjímečně“. Podobnou formou odpovědělo všech 18% tázaných respondentů.

Všichni učitelé vypověděli, že si poznatky o žácích předávají ústní formou, což také o něčem svědčí. Sdělování poznatků o žácích je rychlé (při „předávání“ dětí) a může být méně promyšlené než u písemné formy.

Graf č. 6



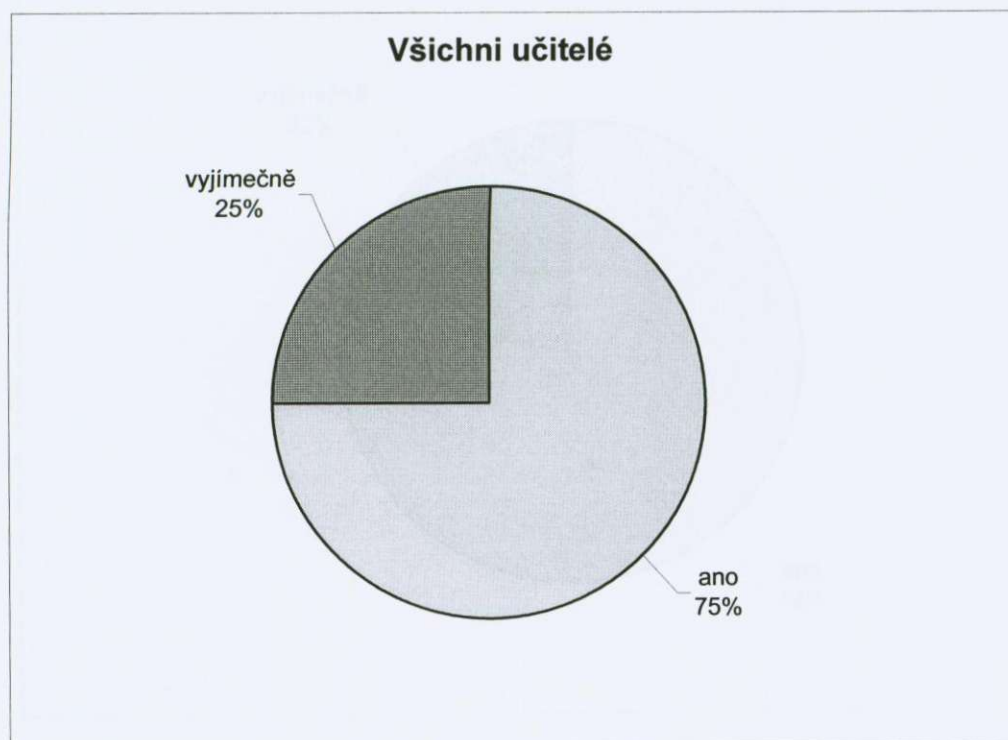
Pokud srovnáme tento graf č. 6 s grafem předešlým č. 5, vidíme, že odpovědi dotazovaných vychovatelů a učitelů jsou procentuálně skoro shodné. I zde odpovědělo nad 80% vychovatelů, že si s učiteli poznatky předávají. Ostatních 13% zvolilo odpověď **VYJÍMEČNĚ**. Také se tu

nevyskytla ani jedna odpověď, že by si poznatky mezi sebou nepředávali vůbec.

Všichni vychovatelé mi také odpověděli, stejně jako učitelé, že si tyto poznatky předávají ústní formou.

Grafy č. 7 a 8 – vypovídají o tom, jak se učitelé a vychovatelé zajímají o svěřené děti.

Graf č.7

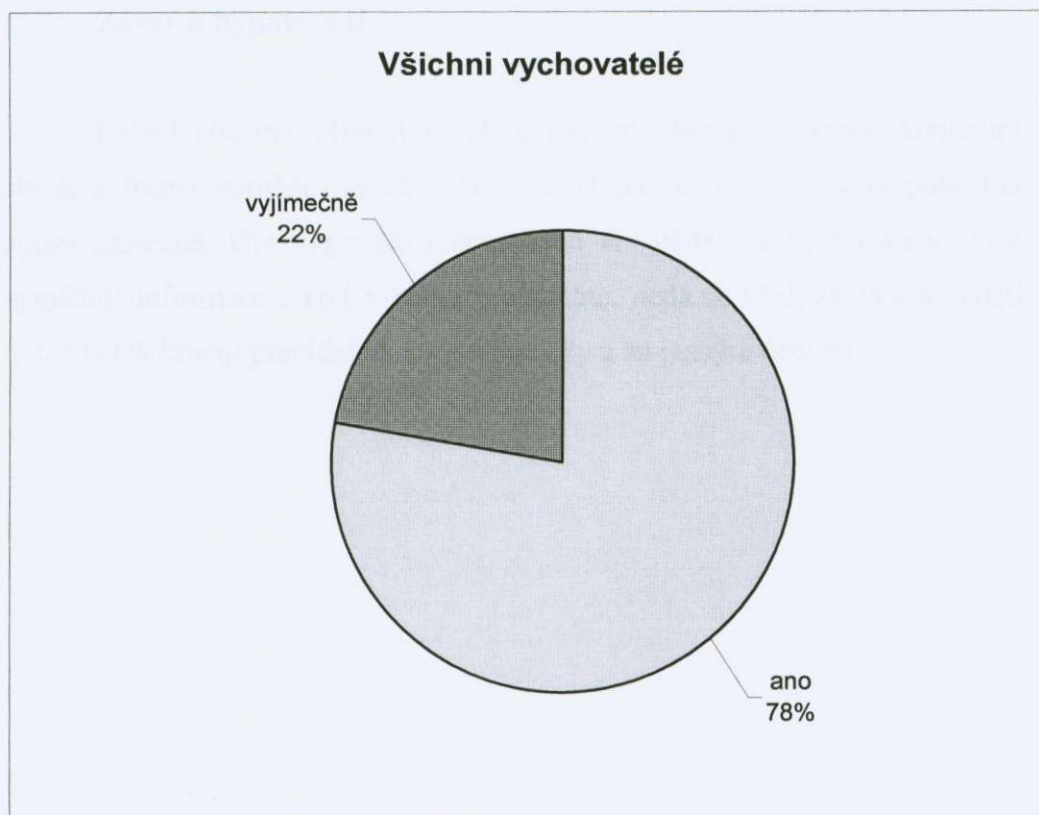


Ze všech zkoumaných lokalit mi jedna čtvrtina učitelů odpověděla, že se vychovatelky zajímají o zájmy jim svěřených žáků jen vyjimečně. Mnoho jich uvádělo, že jen pokud na „to“ přijde řeč.

Zbýlých 75% respondentů odpovědělo, že se jejich vychovatelé o zájmy svěřených dětí zajímají. Mnohokrát mi k tomu učitelé uváděli, že 90% volnočasových aktivit, které jejich žáci navštěvují, organizuje právě škola.

Ani jeden dotazovaný učitel neodpověděl, že by se vychovatelé nezajímali vůbec.

Graf č. 8



V celkovém pohledu na odpovědi vychovatelů vidíme skoro úplnou shodu s grafem učitelů (graf č. 7). I zde necelá čtvrtina vychovatelů vypověděla, že se učitelé zajímá o zájmy svěřených dětí jen vyjímečně. Zbýlých 78% bylo toho názoru, že se učitelé o zájmy svých žáků zajímají. (I zde zazněl často komentář, že je to proto, protože většinu volnočasových aktivit pořádá právě škola a učitelé a vychovatelé jsou ti, kteří tyto „kroužky“

vedou. Nikdo z dotazovaných respondentů neodpověděl, že by se učitelé nezajímali vůbec.

Z těchto dvou grafů je zřejmé, že mezi učiteli a vychovateli panuje jakási informovanost o jim svěřených dětech, často však jen díky tomu, že škola, ve které daní pedagogové pracují, sama organizuje pro děti volnočasovou zájmovou činnost.

Závěr k hypotéze H 2

Pokud chceme vyhodnotit H 2, pak zde zůstává otázkou konkrétní obsah a forma vyměňovaných informací. Hypotéza H 2, se tedy potvrdila pouze částečně. Dle výpovědí respondentů si učitelé a vychovatelé sice vyměňují informace a to i v celku pravidelně, nedá se však zcela s určitostí říci, zda tak konají pravidelně a systematicky a za jasným účelem.

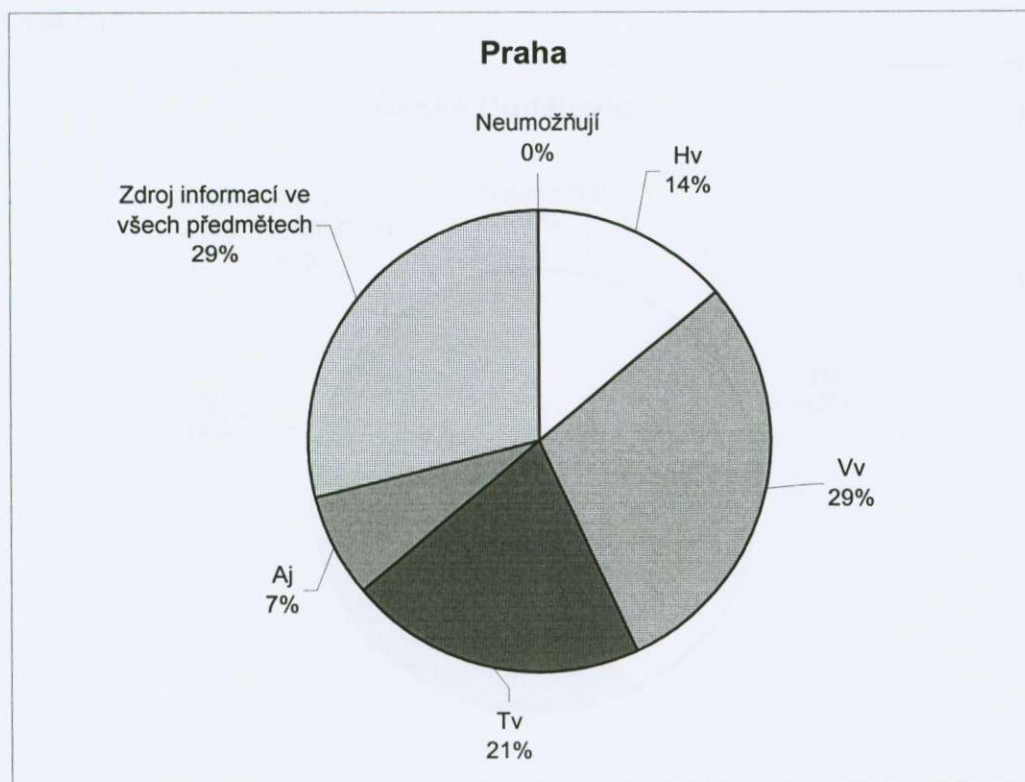
5.3 Hypotéza H 3

Pro zodpovězení této hypotézy jsem použila odpovědi učitelů na položky č. 3, 4, 5 v řízeného rozhovoru a také odpovědi žáků na otázku č.8 z dotazníku.

Všichni učitelé odpověděli, že umožňují všem žákům využívat poznatků z volnočasových aktivit ve výuce. Nejčastěji se vyskytovala odpověď, že učitelé umožňují uplatňování poznatků z VČ aktivit v konkrétních předmětech (nejvíce v naukových), ale objevila se i odpověď, že tyto poznatky využívají jako zdroj informací ve všech předmětech

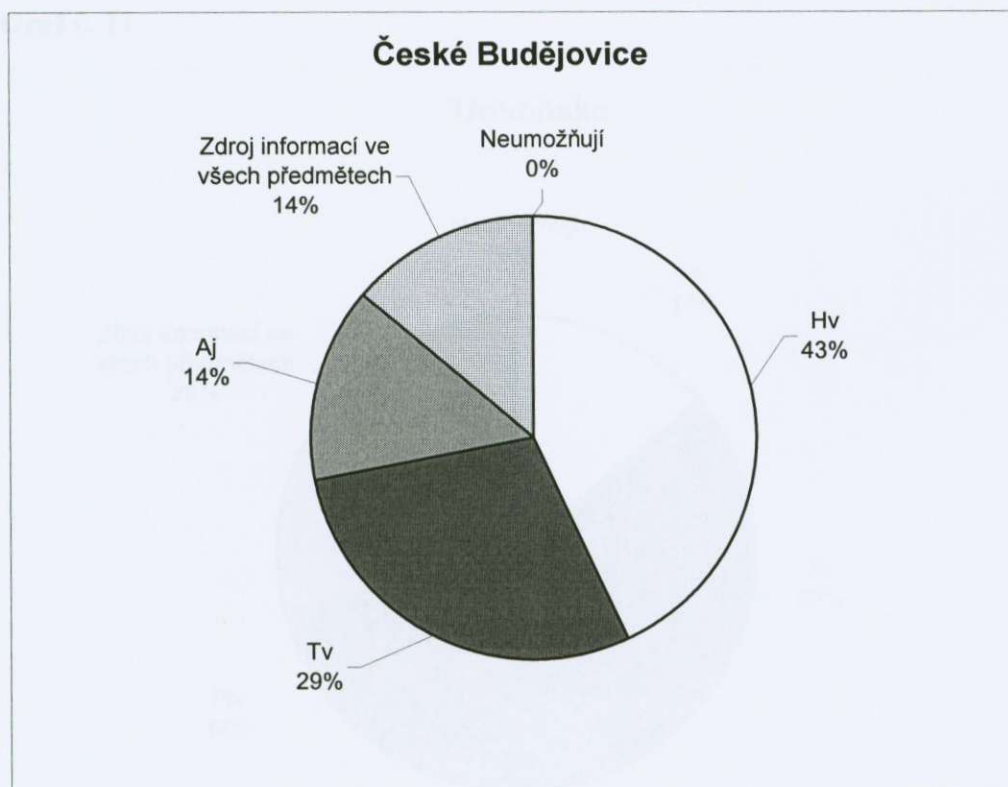
Graf odpovědí dětí je umístěn za výpověďmi učitelů (graf č. 13) a za ním graf s odpovědi na otázku č. 4 (graf č. 14).

Graf č. 9



29% dotazovaných učitelů z této lokality považuje získané poznatky z VČ aktivit jako zdroj informací ve všech předmětech. To samé procento učitelů umožňuje žákům uplatňovat poznatky především v předmětu výtvarné výchovy. V těsném závěsu za tím je tělesná výchova (21%). 14% učitelů využívá poznatků dětí z VČ aktivit nejvíce v hudební výchově a 7% respondentů v anglickém jazyce.

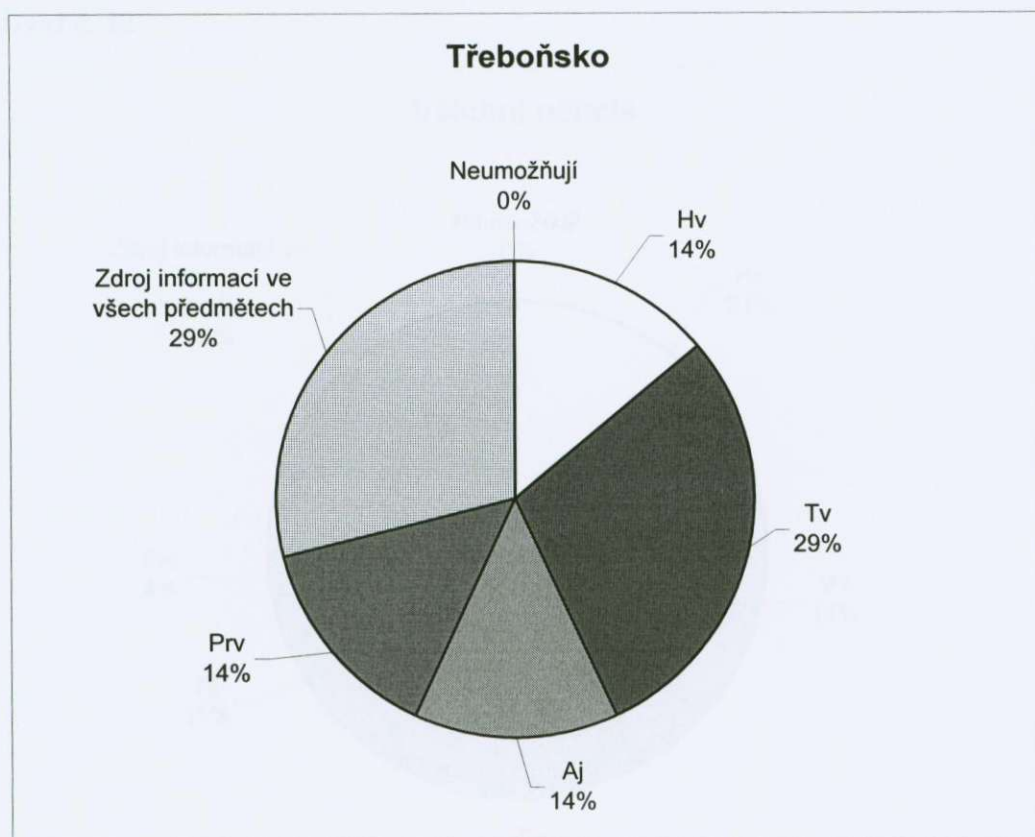
Graf č.10



V lokalitě Českých Budějovic učitelé vypověděli, že nejvíce využívají poznatků dětí v hudební výchově (43%), dále pak v tělesné výchově (29%). 14% dotazovaných respondentů odpovědělo, že nejvíce využívají poznatků žáků v anglickém jazyce a to samé procento učitelů je užívá ve všech předmětech.

Pokud bychom tento graf srovnali s pražskou lokalitou (graf č. 9), vidíme, že na prvním místě v grafu č. 9 je výtvarná výchova, která se ve výpovědích učitelů v Českých Budějovicích vůbec neobjevila. Zde převládá využívání poznatků dětí v hudební výchově, která je v grafu č. 9 až na předposledním místě.

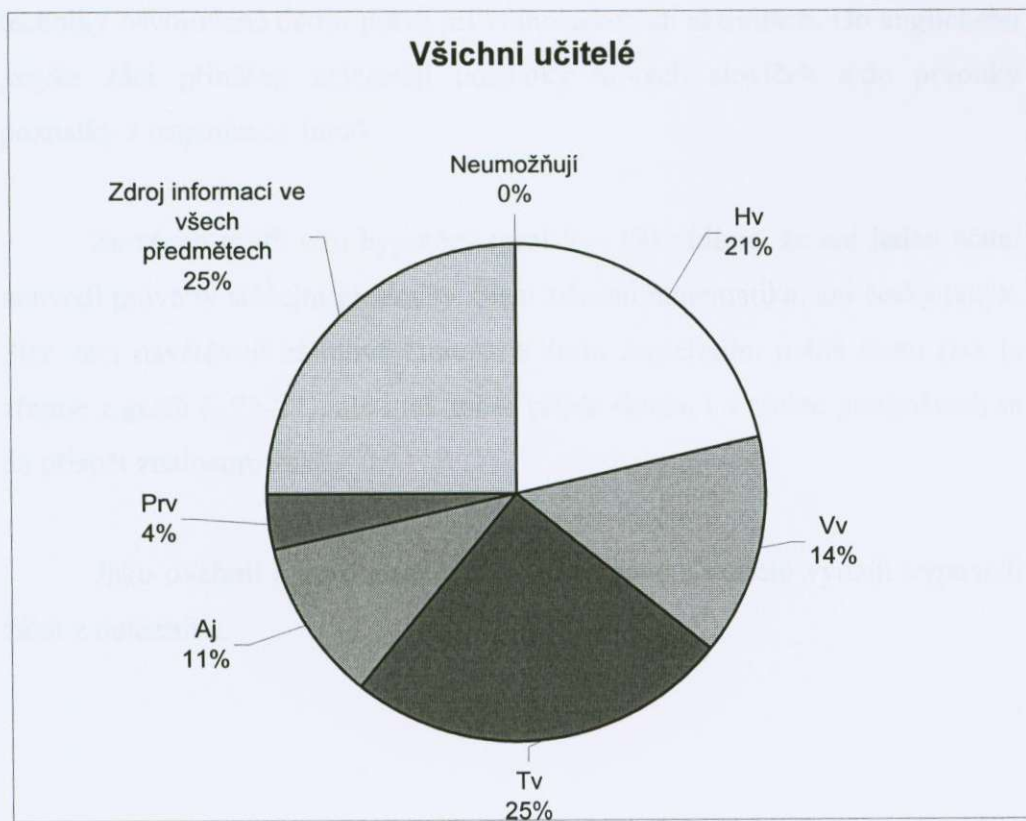
Graf č. 11



U dotazovaných učitelů na Třeboňsku převládají dva typy odpovědí: 1.) že poznatky žáků z volnočasových aktivit využívají jako zdroj informací ve všech předmětech (29%); 2.) že využívají poznatky žáků nejvíce v předmětu tělesná výchova (29%). Hudební výchova obdržela, stejně jako v pražské lokalitě, 14%. A anglický jazyk, stejně jako na Českobudějovicku, také 14%.

Jen v této lokalitě učitelé odpověděli, že poznatky žáků uplatňují také v předmětu prvouky či přírodovědy (14%), což je docela škoda.

Graf č. 12



Z celkového grafu vidíme, že učitelé uplatňují poznatky z volnočasových aktivit žáků hlavně ve výchovách – jsou zde uvedené všechny výchovy, které se v dotazovaných ročnících učí – v pořadí tělesná výchova (25%), hudební výchova (21%), výtvarná výchova (14%). Dále pak učitelé uvedli, že uplatňují poznatky v anglickém jazyce (11%) a prvouce (4%).

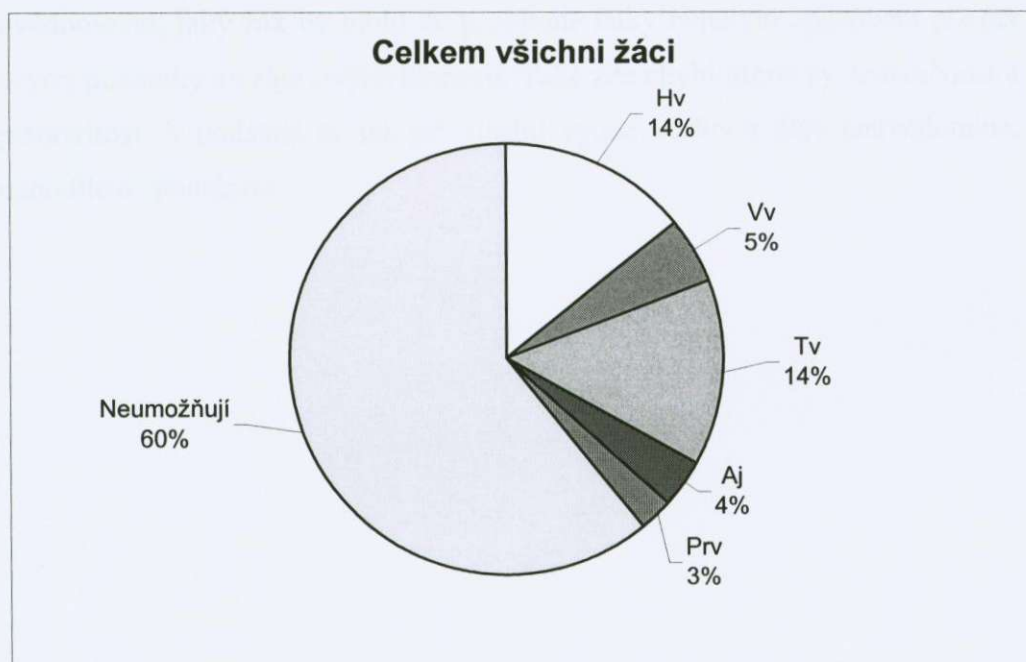
25% všech učitelů používá poznatků žáků jako zdroj informací ve všech předmětech.

V tělesné výchově učitelé umožňují dětem nejvíce předcvičovat, ukazovat různé cviky či vysvětlovat pravidla sportovních her. V hudební výchově potom nejčastěji uváděli hru na hudební nástroj, poznatky z hudební nauky a zpěv. Ve výtvarné výchově keramické dovednosti a různé výtvarné techniky osvojované dětmi právě při volnočasových aktivitách. Do anglického jazyka žáci přinášejí nejčastěji poznatky nových slovíček a do prvouky poznatky z organizace Junák.

Ze všech grafů této hypotézy (graf 9 – 12) vidíme, že ani jeden učitel neuvedl právě ty stěžejní předměty. Není zde ani matematika, ani český jazyk. Sice žáci navštěvují zájmové činnosti s tímto zaměřením méně často (jak je zřejmé z grafů č. 23-27), ale i tak mi to přijde škoda. I v těchto předmětech se dá přispět znalostmi žáků.

Jako ověření a porovnání informací výpovědí učitelů využiji výpovědi žáků z dotazníku.

Graf č. 13



Z výpovědi dětí vyplývá, že větší polovina dětí (60%) si neuvědomuje, že by jim učitelé někdy umožnili uplatnit své poznatky z volnočasových činností ve vyučování.

Možností vysvětlení takovéto neshody je mnoho. Nejpravděpodobnější může být ta, že děti si většinou ani neuvědomí (nebo nezaregistrují), že učitel se dětí zeptal na nějakou věc, kterou se žák dozvěděl ve volnočasových organizacích.

Další fakt je, že si děti na to během té chvíle, co vyplňovaly dotazník, nemusely ani vzpomenout.

Ovšem na druhou stranu bychom to neměli brát jako nic nevypovídající. Mnoho učitelů má pocit, že se snaží uplatňovat poznatky dětí

ze zájmových činností, ale možná by si mohli při přípravě na hodinu více uvědomovat, jaký žák by mohl do probírané látky nějakým způsobem přispět svými poznatky ze zájmových činností. Také zde chybí určitá systematicčnost a plánovitost. V podstatě se tak při vlastní výuce většinou děje neuvědoměle, nahodile a spontánně.



Ještě pro přesnější ověření hypotézy č.3 uvádím graf s výpověďmi méně úspěšných žáků.

Graf č. 14



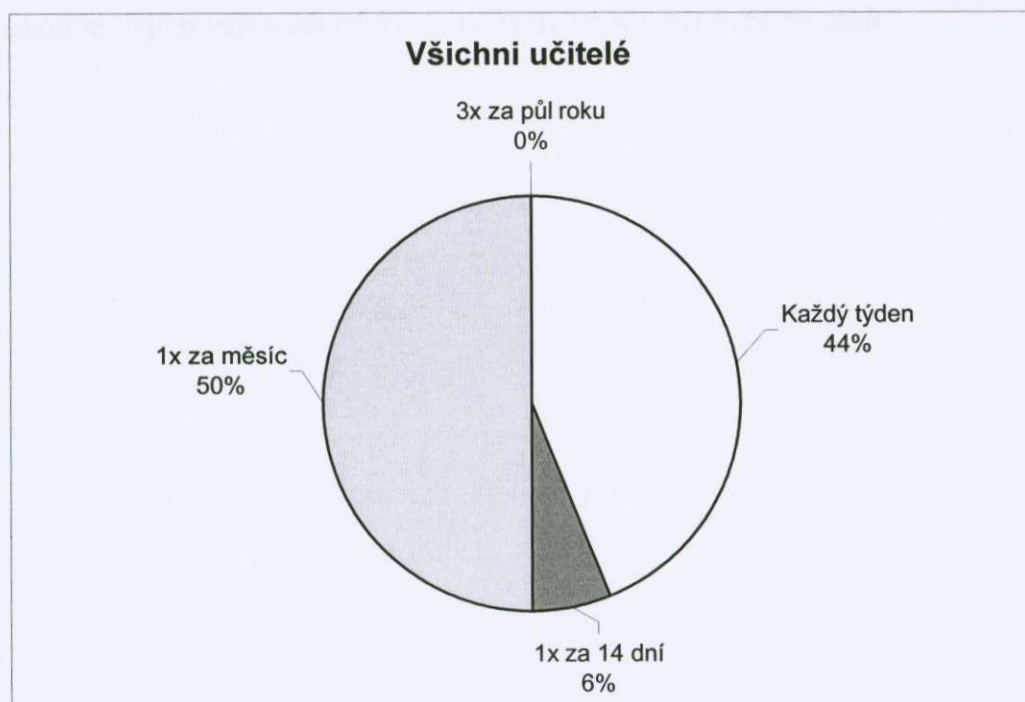
I zde vidíme velkou nadvládu výpovědi, že učitelé žákům neumožnili uplatnit jejich vědomosti a poznatky ze zájmových činností (66%).

Když se zaměříme na to, v jakých předmětech učitelé těmto žákům umožňují se angažovat svými poznatky, zjistíme, že opět převládají výchovy: nejvíce výchova tělesná (16%) a v těsném závěsu za ní výchova hudební (12%). Je pravdou, že v těchto předmětech se tyto poznatky uplatňují asi nejlépe. Prvouka a přírodopis mají zastoupení 4% a anglický jazyk s výtvarnou výchovou 1% výpovědí méně úspěšných žáků.

V položce č. 4 z řízeného rozhovoru pro učitele volili učitelé ze 4 předem stanovených odpovědí:

Každý týden; 1x za 14 dní; 1 x za měsíc; 3x za půl roku

Graf č. 15



Z grafu jasně vyplývá, že 100% učitelů využívá poznatků žáků z volnočasových aktivit minimálně jednou do měsíce (44% uvedlo každý týden; 6% 1x za týden a 50% 1x do měsíce). Žádný z dotazovaných učitelů neuvedl odpověď „3x do měsíce“. Není tedy nutné uvádět grafy jednotlivých oblastí.

Při této otázce se většina učitelů dlouze zamýšlela, říkali, že uplatňují poznatky dle potřeby a možností výuky. Tyto odpovědi na položenou otázku jsou tedy procentuelně zaokrouhleny.

Závěr k hypotéze H3

Z výše uvedených grafů k hypotéze vyplývá, že hypotéza H3 byla potvrzena pouze částečně. Učitelé se domnívají, že umožňují žákům (i méně úspěšným) pravidelně využívat své poznatky z volnočasových aktivit ve

výuce. Nicméně se tak většinou děje nikoli systematicky, ale spontánně a nahodile. Jejich výpovědi také nekorelovaly vždy s výpověďmi žáků.

Tuto hypotézu jsem ověřoval pomocí otázek 2, 3, 5 a 7 z dotazníku pro učky a také pomocí druhé pedagogické diskuse.

Pro představu, jak velký vliv mělo učitelství žáků jsem použil, ve dle grafů grafy jednoduše otáček a v nich procentuální podílů počtu úspěšných odpovědí žáků a učitelských (tab. 13, 14, 15, 16).

Graf č. 16



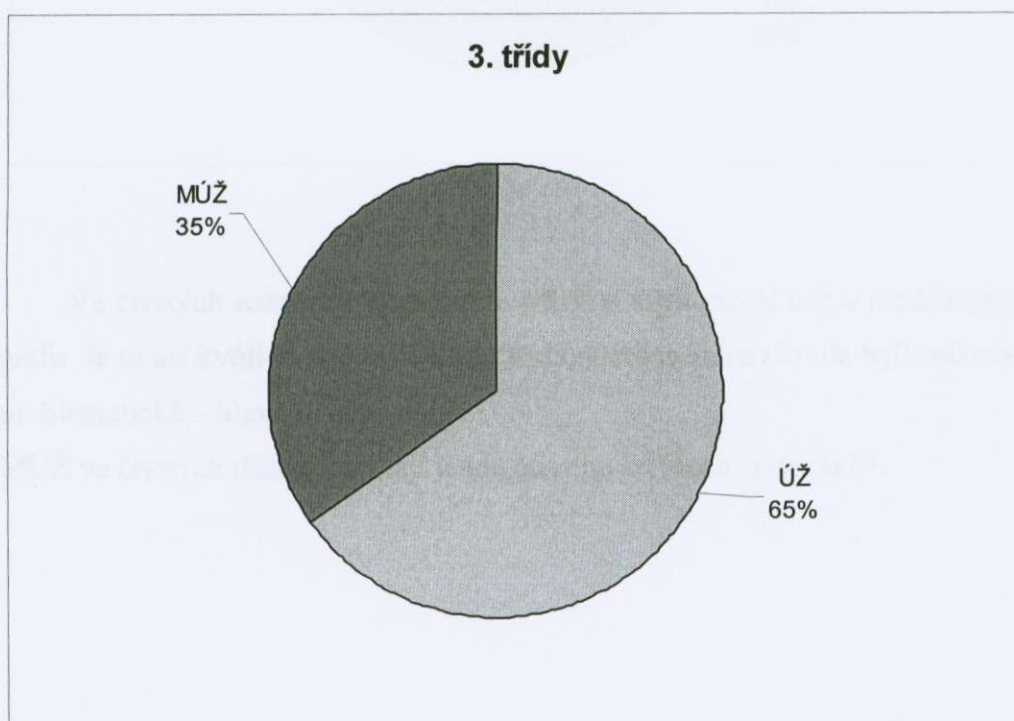
V tomto grafu vidíme, že ve třetí třídě je v procent 62% jedna třetina z celkového množství žáků byla do ročníku.

5.4 Hypotéza H 4

Tuto hypotézu jsem ověřovala pomocí položek č. 3, 5 a 7 z dotazníku pro žáky a také pomocí studia pedagogické dokumentace.

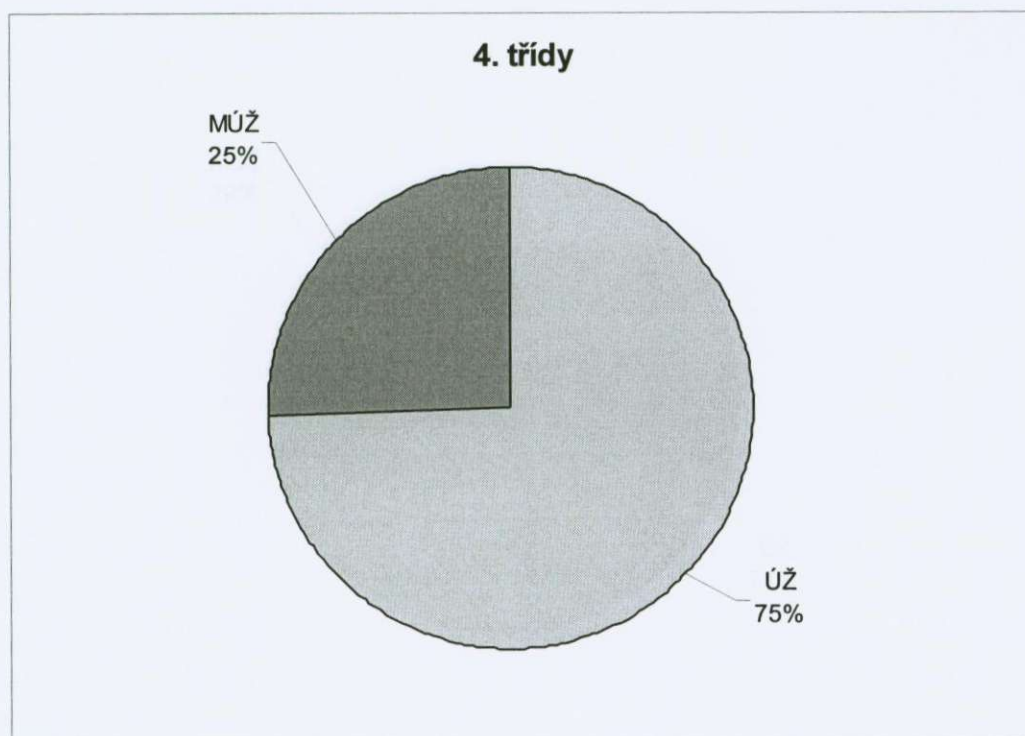
Pro představu, jak velký vzorek méně úspěšných žáků jsem použila, uvádím na začátek grafy jednotlivých ročníků a v nich procentuelní porovnání počtu úspěšných žáků(dále ÚŽ) a méně úspěšných žáků (dále MÚŽ).

Graf č. 16



V tomto grafu můžeme vidět, že ve třetích třídách je vzorek MÚŽ jedna třetina z celkového množství žáků tohoto ročníku.

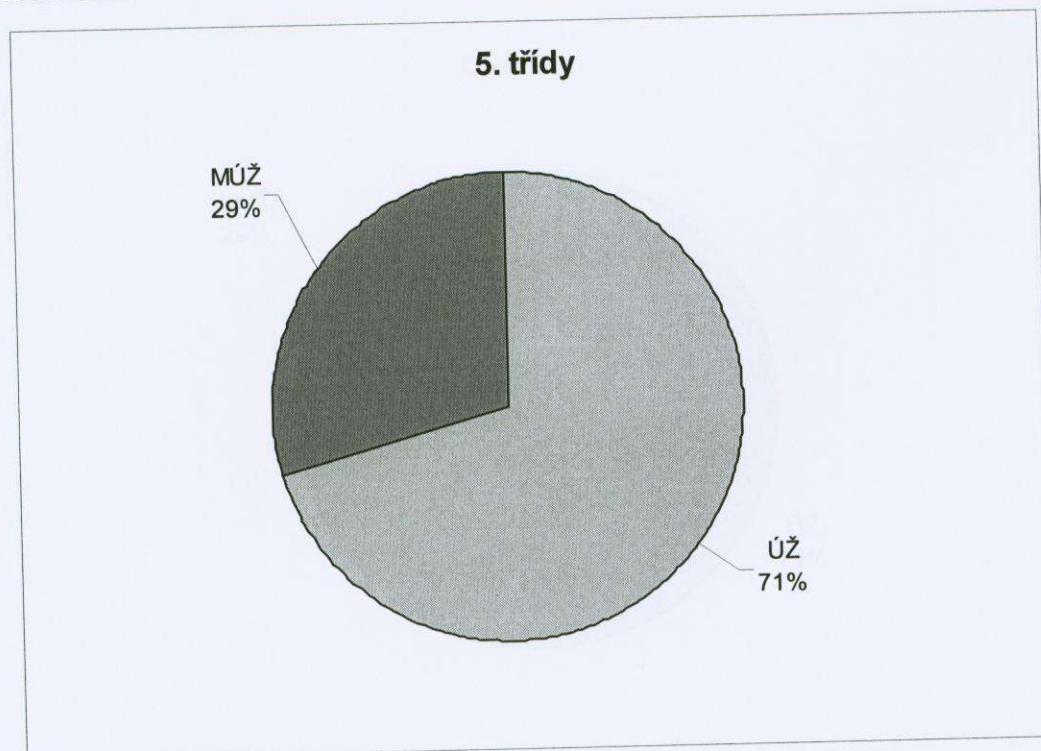
Graf č. 17



Ve čtvrtých ročnících je procento MÚŽ o 10% menší než v předchozím grafu. Je to asi kvůli tomu, že dvě třetí třídy, které jsem navštívila byli celkově problematické – hlavně v chování.

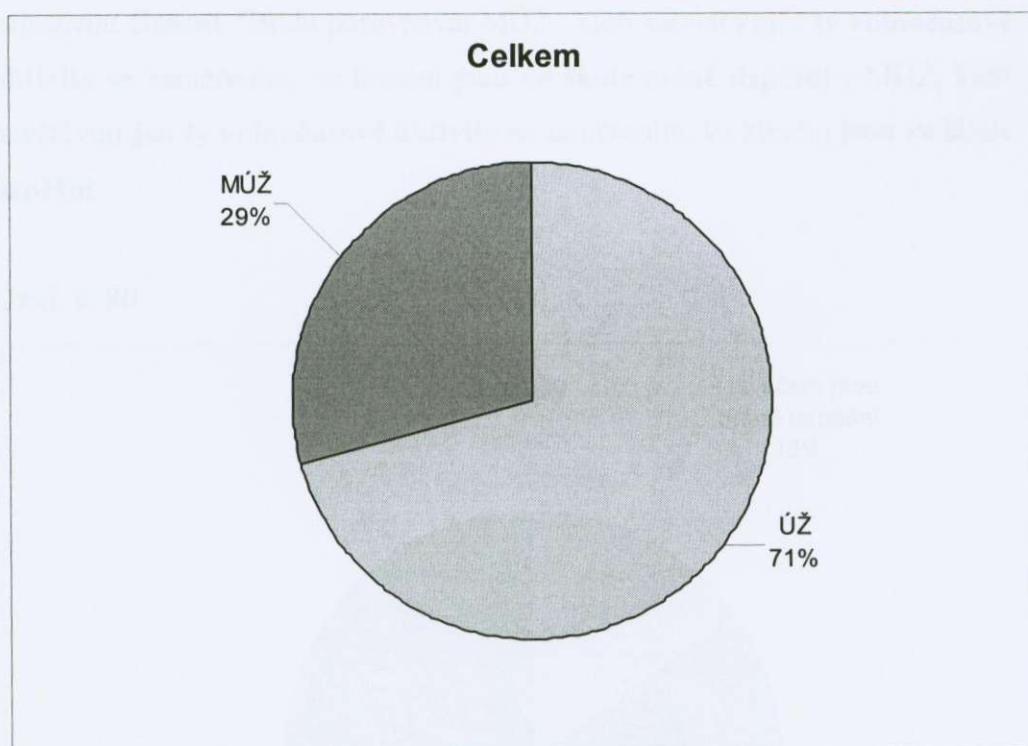
MÚŽ ve čtvrtých třídách zabírají jednu čtvrtinu ze všech „čtvrťáků“.

Graf č. 18



V pátých třídách je to podobné, jako u čtvrtých tříd. MÚŽ zde zabírají o 4% více než v grafu 17 (tj. 29%). 71% ze všech žáků jsou žáci úspěšní.

Graf č. 19

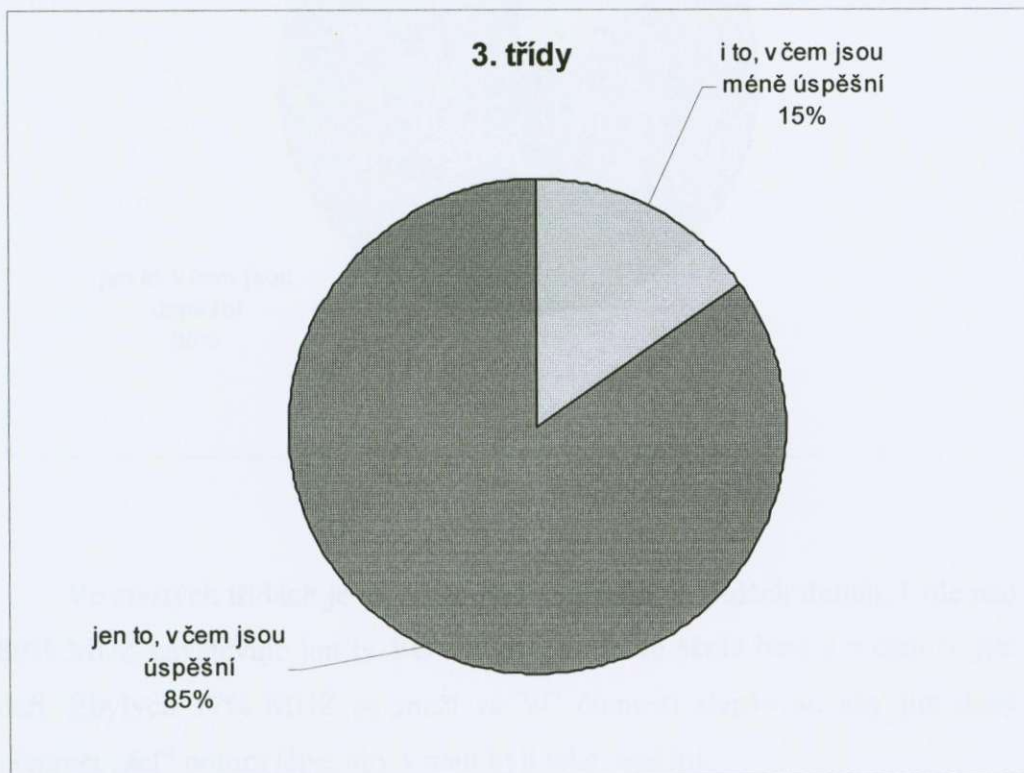


Celkové množství MÚŽ je shodné s grafem pátých tříd (29%). Vidíme, že si jsou grafy 17-19 velice podobné. Jediný graf, který se z toho vymyká, je graf 3. tříd (č. 16). Kde procento MÚŽ hodně zvýšily ty dvě problematické třídy.

Z toho plyne, že celkový počet MÚŽ je o 4% větší než jedna čtvrtina. Což zase není tak velké množství.

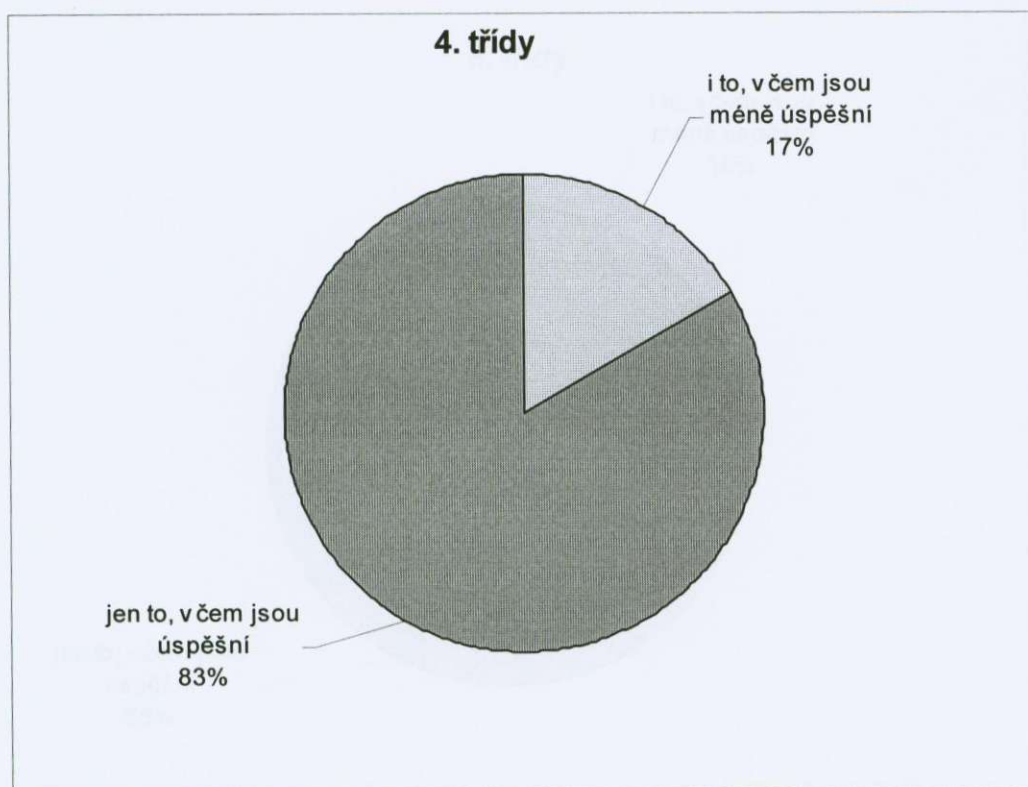
Nyní se zaměřím na MÚŽ, kteří navštěvují alespoň jednu zájmovou činnost. Budu porovnávat MÚŽ, kteří **navštěvují i ty volnočasové aktivity** se zaměřením, ve kterém **jsou ve škole méně úspěšní** s MÚŽ, kteří navštěvují **jen ty volnočasové aktivity** se zaměřením, ve kterém **jsou ve škole úspěšní**.

Graf. č. 20



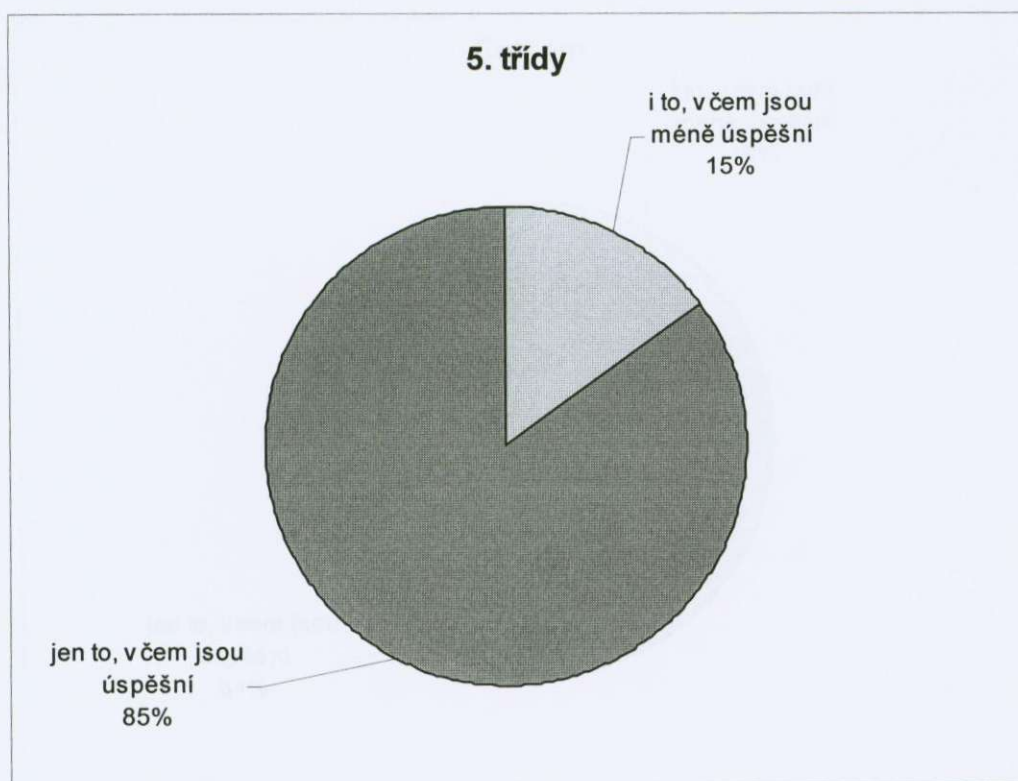
Ve třetích třídách vidíme, že jen 15% MÚŽ navštěvují i takové zájmové činnosti, které korespondují s předměty ve kterých jsou ve škole méně úspěšní. Zbylých 85% MÚŽ navštěvuje jen ty VČ aktivity se zaměřením, ve kterém jsou ve škole úspěšní.

Graf č. 21



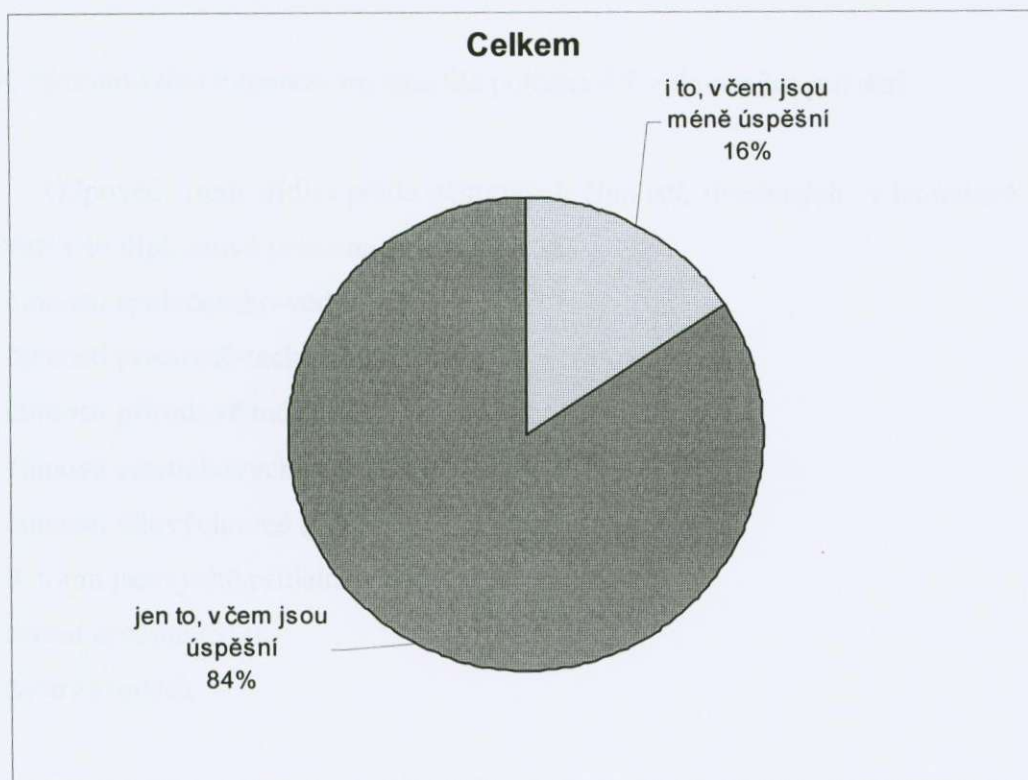
Ve čtvrtých třídách je to velice podobné jako ve třídách třetích. I zde nad 80% MÚŽ navštěvuje jen ty VČ aktivity, co je ve škole baví a v čem se jim daří. Zbýlých 17% MÚŽ se snaží ve VČ činnosti zlepšovat, aby jim daný předmět „šel“ potom lépe, aby v něm byli také úspěšní.

Graf č. 22



V pátých třídách je to také velice podobné jako v předchozích grafech (graf č. 19 a č. 20). 85% MÚŽ navštěvuje jen ty činnosti, ve kterých můžou zažít pocit úspěchu a 15% MÚŽ dochází i do takových zájmových činností, které jim ve škole „nejdou“.

Graf č. 23



Jak dopadne celkový graf, už napovídaly předchozí grafy(20–22).

Ve všech třídách je procento MÚŽ, kteří navštěvují takové zájmové činnosti, jenž jim přináší pocit úspěchu podobný. V celkovém náhledu je to 84% MÚŽ. Zbylých 16% MÚŽ se snaží tím, že navštěvují i ty činnosti, ve kterých jsou ve škole méně úspěšní, zlepšit a být úspěšní. Z výpovědi žáků jde hlavně o činnosti doučování

Závěr hypotézy H 4

Význam kompenzační funkce se z výše uvedeného zde zdá zcela patrný. Hypotéza H4 se v podstatě potvrdila, MÚŽ navštěvují většinou takové volnočasové činnosti, ve kterých mohou zažít pocit úspěchu.

5.5 Hypotéza H 5

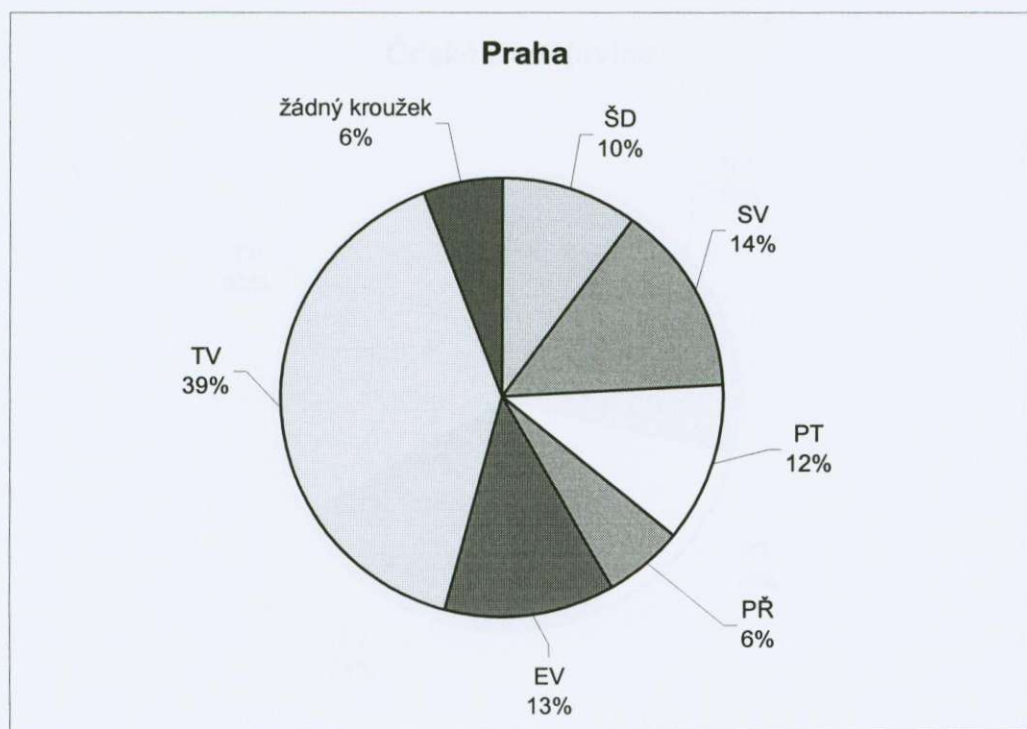
K výzkumu této hypotézy mi sloužila položka č.7 v dotazníku pro děti.

Odpovědi jsem třídila podle zájmových činností, uvedených v teoretické části této diplomové práce na straně 37 – 38.

- 1) činnosti společensko-vědní (SV)
- 2) činnosti pracovní-technické (PT)
- 3) činnosti přírodovědné (PŘ)
- 4) činnosti estetickovýchovné (EV)
- 5) činnosti tělovýchovné (TV)
- 6) K tomu jsem ještě přidala
- 7) školní družina (ŠD)
- 8) žádný kroužek

Grafy jsem rozdělila podle lokalit, ve kterých jsem prováděla výzkum.

Graf č. 24

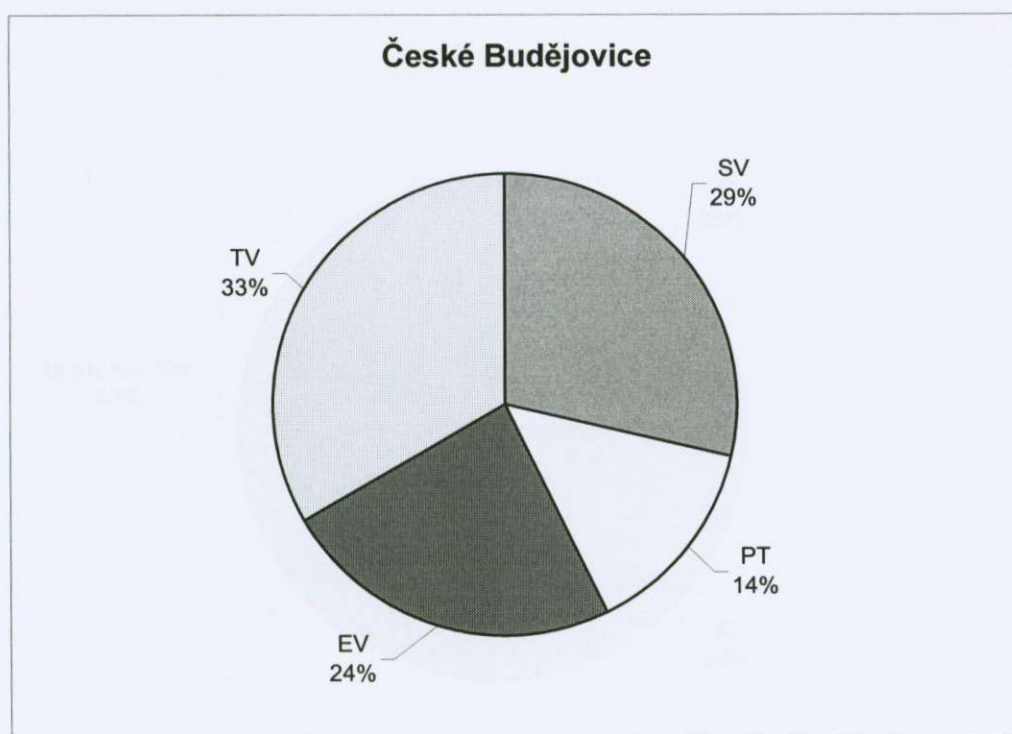


Je vidět, že v této lokalitě je zastoupení všech zájmových činností. Nejvíce však činností tělovýchovných (39%), dále pak společenskovedné činnost (14%), v těsném závěsu za nimi jsou estetickovýchovné činnosti (13%) a pracovní-technické činnosti (12%). S 10% navštěvovanosti je školní družina a s 6% přírodovědné činnosti.

Při výsledcích tohoto i následujících grafů (č. 25 – 28) je důležité si uvědomit, že by se ve školní družině všechny tyto zájmové činnosti měly také vyskytovat.

Bohužel se i vyskytují MÚŽ, kteří nenavštěvují žádný kroužek (6%).

Graf č. 25

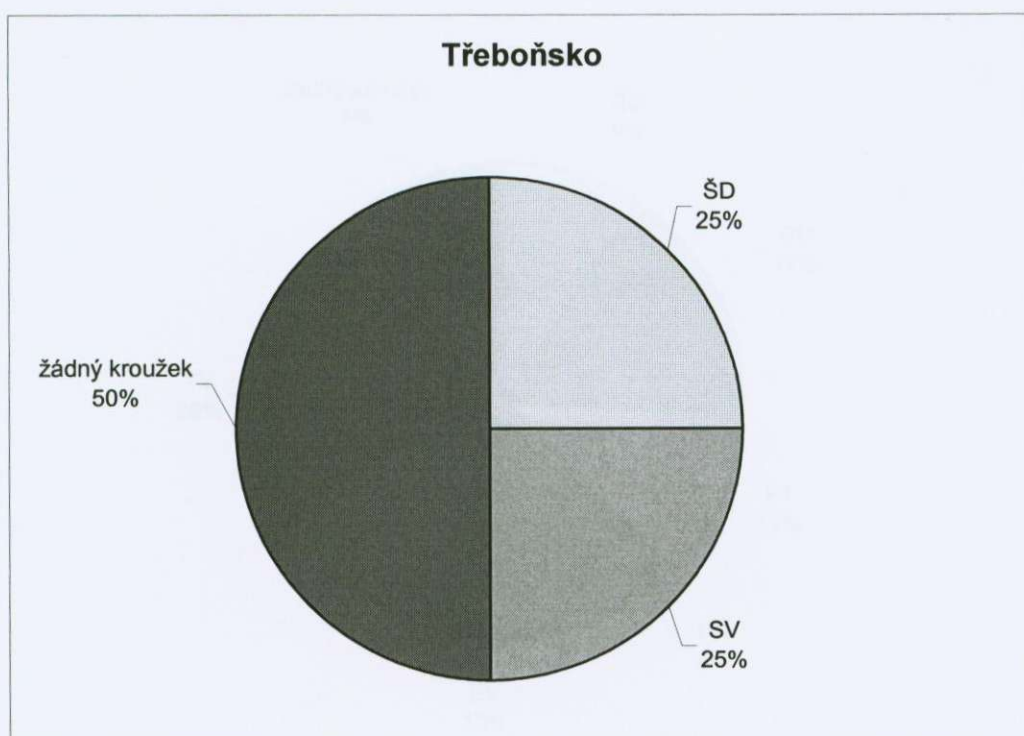


V Českých Budějovicích opět nejvíce žáci navštěvují tělovýchovné činnosti (33%), v těsném závěsu za nimi jsou činnosti společenskovední (29%), estetickovýchovné (24%) a pracovní-technické (14%). Vůbec zde není zastoupení činností přírodovědných a školní družiny.

Jinak zastoupení prvních třech se shoduje se zastoupením prvních třech v předchozím grafu (č. 23). 1. jsou TV, 2. SV a 3. EV.

V této zkoumané lokalitě není ani jeden žák, který by nenavštěvoval ani jednu zájmovou činnost, což je pozitivní zjištění.

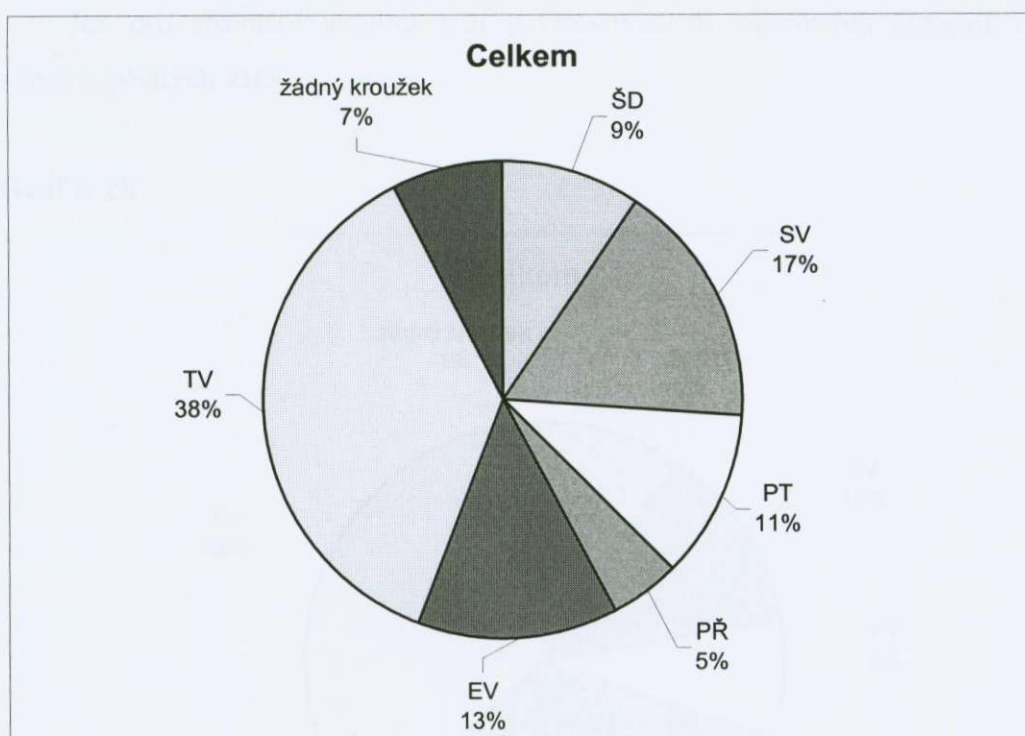
Graf č. 26



Na Třeboňsku je to úplně jiné než v ostatních lokalitách, ve kterých jsem prováděla výzkum. 50% MÚŽ nenavštěvuje žádný kroužek. Možná je to způsobeno tím, že škola v této lokalitě je umístěna na vesnici, kde žáci mají i jiné povinnosti ve svém volném čase (např. starost o hospodářství apod.). Také to ale může být způsobeno tím, že na vesnici je menší výběr zájmových činností. Děti z vesnice většinou musí za VČ aktivitami dojíždět do měst.

25% je zde zastoupena návštěvnost školní družiny a tím samým podílem (25%) činnosti společenskovední. (mezi ty děti z této oblasti často uváděly náboženství).

Graf č. 27

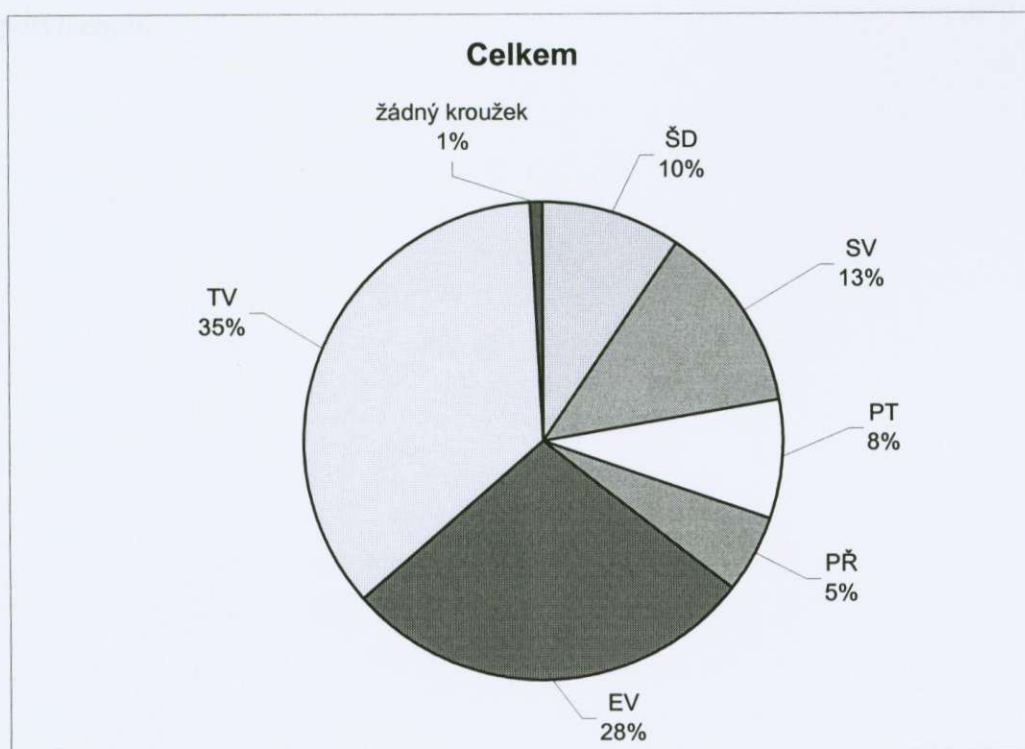


Z celkového pohledu jednoznačně vítězí činnosti tělovýchovné (38%), dále pak jsou to činnosti společenskovední (17%) – mezi nimi byl nejvíce zastoupen anglický jazyk. S 13% jsou na třetím místě činnosti estetickovýchovné, dále činnosti pracovní-technické (11%) – zastoupeny hlavně výukou na počítačích; 9% MÚŽ navštěvuje školní družinu; 5% MÚŽ navštěvují přírodovědné činnosti, mezi kterými byla nejvíce zastoupena organizace Junák.

7% veškerých MÚŽ nenavštěvuje žádný kroužek, což je hodně podmíněno lokalitou Třeboňska. Možná by bylo vhodné, aby se školy v této a jí podobných lokalitách pokoušely nabízet žákům nějaké volnočasové činnosti, i tím se může zmenšit procento méně úspěšných žáků nebo alespoň si tito žáci budou moci kompenzovat svoje nedostatky ze školy v jiných VČ aktivitách.

Jen pro srovnání uvádím graf navštěvovanosti zájmových činností i všech úspěšných žáků.

Graf č. 28



Na tomto grafu vidíme, že opět nejvíce žáků navštěvuje tělovýchovné činnosti (35%) – je to jen o 3% méně než u MÚŽ. S 28% jsou na druhém místě esteticko-výchovné činnosti. 13% ÚŽ navštěvuje společenskovo-vědní činnosti (opět nejvíce anglický jazyk), 10% ÚŽ chodí do školní družiny, 8% mají pracovně-technické činnosti a 5% přírodovědné činnosti. Jen 1% ÚŽ nenavštěvuje žádný kroužek, což mi přijde velice pozitivní zjištění.

Závěr hypotézy H 5

Ze srovnání grafů č.26 a č.27 lze jednoznačně vyčíst, že mezi nejnavštěvovanější zájmové činnosti všech žáků patří jednoznačně tělovýchovné činnosti. Hypotézu H 5 tedy můžeme tímto považovat za potvrzenou.

Závěr

Volný čas je podstatnou součástí života dětí, kdy mohou rozvíjet své zájmy a záliby. Pokud však děti neumí tento čas smysluplně využívat, může to mít i destruktivní účinky. Je tedy velice nutné volný čas dětí citlivě pedagogicky ovlivňovat, formovat jejich zájmy a záliby a naučit děti tento čas smysluplně využívat. K tomu nám může sloužit výchova mimo vyučování, která zabezpečuje správné využívání volného času dětí.

V teoretické části mé diplomové práce byly na základě odborné literatury vymezeny základní pojmy, především samotná výchova mimo vyučování, její funkce a školní úspěšnost žáků. Tato část obsahuje i nástin historie výchovy mimo vyučování.

Hlavním výzkumným záměrem praktické části diplomového úkolu bylo ověření, jestli učitelé na 1. stupni ZŠ chápou význam VMV ve výuce a to i v její kompenzační roli. Dále pak, zda využívají poznatků žáků z volnočasových aktivit ve vyučování a jestli učitelé a vychovatelé na 1. stupni ZŠ vzájemně koordinují svou výchovně vzdělávací činnost.

U žáků jsem zjišťovala, jestli kompenzují své školní nezdary ve volnočasových aktivitách.

K výzkumným cílům jsem si stanovila hypotézy a k jejich ověření jsem sestavila dotazník pro žáky, a řízené rozhovory pro učitele a vychovatele školní družiny.

Ze závěrů hypotézy H 1 je zřejmé, že je stále mnoho učitelů na 1. st. ZŠ, kteří posuzují školní úspěšnost žáků podle stěžejních předmětů (do kterých patří matematika, český jazyk, prvouka, vlastivěda a přírodověda). Vyskytují se však také jiná kritéria mezi nimiž převládá hodnocení podle

snahy a zájmu o daný předmět. Na potvrzení či vyvrácení této hypotézy tedy existují dvě různé varianty. Pokud bychom hodnotily jednotlivé položky zvlášť, jednoznačně vítězí nad všemi hodnocení podle stěžejních předmětů pak je možno H1 považovat za potvrzenou. Pokud však srovnáváme hodnocení podle stěžejních předmětů s dalšími kritérii hodnocení jako celkem, pak by se dalo říci, že hypotéza číslo 1 potvrzena nebyla.

Ze závěrů hypotézy H 2 vidíme, že dle výpovědí respondentů si učitelé a vychovatelé sice vyměňují informace a to i v celku pravidelně, ale nedá se však zcela s určitostí říci, zda tak konají pravidelně a systematicky a za jasným účelem. Hypotéza H 2, se tedy potvrdila pouze částečně.

Ze závěrů hypotézy H 3 vyplývá, že mezi výpověďmi učitelů a žáků je značný rozdíl. Žáci vypovídali většinou, že jim učitelé neumožňují uplatňovat své poznatky z VČ aktivit ve vyučování. Učitelé se však domnívají, že to žákům ve výuce umožňují. Z jejich výpovědí je zřejmé, že se tak děje pravidelně, ale bohužel většinou nesystematicky, spontánně a nahodile. Z výše uvedených faktů vyplývá, že hypotéza H3 byla potvrzena pouze částečně.

Ze závěrů hypotézy H4 je zcela patrný význam kompenzační funkce. Méně úspěšní žáci totiž většinou navštěvují takové VČ činnosti, které jim umožňují zažívat pocit úspěchu. Hypotéza H4 se tedy v podstatě potvrdila.

Ze závěrů poslední hypotézy H5 lze vyvodit, že mezi nejnavštěvovanější zájmové činnosti všech žáků patří jednoznačně činnosti tělovýchovné. Hypotézu H 5 tedy můžeme tímto považovat za potvrzenou.

Věřím, že tato práce může přinést poznatky a doporučení, jak efektivněji propojovat vyučování a volnočasové aktivity žáků 1. stupně ZŠ. Dále by také mohla přinést podněty pro práci s méně úspěšnými žáky.

Zpracovávání této diplomové práce bylo pro mne velmi přínosné, zvláště jsem si díky odborné literatuře rozšířila znalosti o tomto tématu, které

je v dnešní hektické době pro děti velice aktuální. Pokud žáci nenavštěvují takové volnočasové činnosti, ve kterých se mohou seberealizovat, může to vést až k sociálně patologickým projevům jedince.

Seznam literatury

- BLATNÝ L., JŮVA V. 1996: Kapitoly z dějin pedagogiky. Brno: MU
- BLÁHA V. 1977: Volný čas a socialistická výchova dětí v době mimo vyučování. Praha: UK
- BLÁHA V. 1984: Výchova mimo vyučování na základních školách. Praha: SPN
- HELUS Z. 1979: Psychologie školní úspěšnosti žáků. Praha: SPN
- HELUS Z. 1982: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha: SPN
- BLÁHA V. 1977: Volný čas a socialistická výchova dětí v době mimo vyučování. Praha: UK
- KRAUS B. 1998: Sociální aspekty výchovy. H. Králové: Gaudeamus.
- KRAUS B., VACEK P. 1992: K základním otázkám pedagogiky. H. Králové: Gaudeamus
- KRTIČKA K. - Mozaika Pionýra č.7, 2005-2006, str. 8
- PÁVKOVÁ J., HÁJEK B., HOFBAUER B., HRDLÍČKOVÁ V., PAVLÍKOVÁ A. 2002: Pedagogika volného času. Praha: Portál.
- PELIKÁN J. 1995: Výchova jako teoretický problém. Ostrava:
- PRŮCHA J. 2000: Přehled pedagogiky. Praha: Portál
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. 1995: Pedagogický slovník. Praha: Portál
- PŘADKA M. 1999: Kapitoly z dějin pedagogiky volného času. Brno: MU.
- SPOUSTA V. A KOL. 1996: Metody a formy výchovy ve volném čase. Brno: MU.
- SPOUSTA V. A KOL. 1994: Teoretické základy výchovy ve volném čase. Brno: MU.
- SPOUSTA V. A KOL. 1996: Kapitoly z pedagogiky volného času. Brno: MU.
- STEINIGER B. 1975: Přehled dětských organizací v českých zemích. Praha
- STŘELEČ S. A KOL. 1998: Kapitoly z teorie a metodiky výchovy. Brno: Paido
- VÁŽANSKÝ M., SMÉKAL V. 1995: Základy pedagogiky volného času. Brno: Paido.
- VÁŽANSKÝ M. 1993: Volný čas a pedagogika zážitku. Brno: MU

Příloha č. 1



1. Ahoj! Jmenuji se kocour Mikeš mladší – jsem syn známého kocoura Mikeše, o kterém napsal Josef Lada celou knížku. Chtěl bych si s tebou chvíli povídat a něco se o tobě dozvědět.
Je mi jeden rok a začal jsem chodit do první třídy kočičí školy. Jak se jmenuješ ty a do které třídy chodíš?
2. Ve škole se nejvíc těším na hodinu mňoukání, protože se mi moc líbí, jak naše paní učitelka mňouká, sice mi to zatím moc nejde, ale doufám, že brzy budu taky tak krásně mňoukat. A na které předměty se ve škole těšíš ty?
3. Sice mi mňoukání ještě moc nejde, ale zato jsem dobrý v psaní – paní učitelka mi říká, že škrábu přesně jako kočka – což u nás koček je pochvala. A v jakém předmětu jsi dobrý ty? Pokud jsi dobrý ve více předmětech, uveď všechny:
4. Za to se nejvíce ve škole netěším na hodinu kočičí chůze – sice mi i docela jde, ale prostě mě to vůbec nebaví – zdá se mi to pořádná nuda. Také tě nějaký předmět nebaví?

5. A například matematika mi vůbec nejde – nerozumím jí a mám z ní špatné známky. Ale doufám, že se to brzy zlepší – už se se mnou začal učit i tatínek. A co ty? Také máš z nějakého předmětu špatné známky a nerozumíš mu?

6. Mám člověčího kamaráda Káju, který mi povídal, že můžete po škole chodit buď do školní družiny nebo do nějakých jiných kroužků. To u nás vůbec není. Chodíš také do některého kroužku?

POKUD ANO, nemohl bys mi napsat kam? Udělal jsem takovou tabulku, do které mi to můžeš zapsat: kam chodíš, jak dlouho tam chodíš a od koho jsi se o tom kroužku dozvěděl. Uvedl jsem tam dva příklady, abys věděl, jak na to.

Kroužek	Jak často tam chodíš? (popř. který den v týdnu?)	Od koho jsi se o tom kroužku dozvěděl? (učitel, rodiče, kamarád, televize,...)
Např. hra na klavír	Jednou týdně (úterý)	Kamarád
Školní družina	Každý den (pondělí až pátek)	učitel

7. POKUD NE, mohl by jsi mi napsat, co děláš, když ti skončí vyučování? Já si například zalezu k nám na seno a spím...

Dotazník pro učitele

8. Také si vzpomínám, jak Kája vypravoval svému tatínkovi, že mu paní učitelka dovolila, aby doprovázel třídu při hudební výchově na klavír. Také si někdy mohl využít ve vyučování, to co umíš z kroužku? Pokud ANO, napsal by jsi mi jak?:

Příloha č. 2

Dotazník pro učitele

1) Proč si myslíte si, že je pro děti výchova mimo vyučování důležitá?

2) Jak posuzujete úspěšnost žáka? (je pro Vás úspěšný žák ten, co má dobré známky ze stěžejních předmětů jako je matematika a český jazyk nebo máte jiná kritéria)

3.) Umožňujete dětem využívat poznatky z volnočasových aktivit ve vyučování a jakým způsobem + uved'te příklady

4) Pokud ano, jak často? Každý týden,
1x za 14 dní,
1 x za měsíc,
3x za půl roku

5.) Umožňujete také méně úspěšným žákům uplatňovat poznatky z volnočasových aktivit? Jakým způsobem + uved'te příklady

6) Zjišťujete u svých žáků, do kterých zájmových kroužků chodí?

ANO – NE

7) Pokud ANO, jak často?

1 x za měsíc,

1x za půl roku

1x za rok

8) Předáváte si a jakou formou poznatky o žácích s paní vychovatelkou ŠD?

9) Zajímají se podle Vás paní vychovatelky ŠD o zájmy svěřených dětí?

Příloha č. 3

Dotazník pro vychovatele

- 1.) Provozujete ve školní družině kroužky? Jaké?
- 2.) Jaké činnosti u vás v programu školní družiny převažují? - je míněno pro
VŠECHNY DĚTI
- 3.) Zajímáte se o to, co dětem jde a snažíte se prohlubovat jejich dovednosti?
- 4.) Předáváte si a jakou formou poznatky o žácích s paní učitelkou?
- 5.) Zajímají se podle Vás paní učitelky o zájmy svěřených dětí?

Příloha č. 4



1. Ahoj! Jmenuji se kocour Mikeš mladší – jsem syn známého kocoura Mikeše, o kterém napsal Josef Lada celou knížku. Chtěl bych si s tebou chvíli povídat a něco se o tobě dozvědět.

Je mi jeden rok a začal jsem chodit do první třídy kočičí školy. Jak se jmenuješ ty a do které třídy chodíš?

Simča 3.A

2. Ve škole se nejvíc těším na hodinu mňoukání, protože se mi moc líbí, jak naše paní učitelka mňouká, sice mi to zatím moc nejde, ale doufám, že brzy budu taky tak krásně mňoukat. A na které předměty se ve škole těšíš ty?

Ma, Prv,

3. Sice mi mňoukání ještě moc nejde, ale zato jsem dobrý v psaní – paní učitelka mi říká, že škrábu přesně jako kočka – což u nás koček je pochvala. A v jakém předmětu jsi dobrý ty? Pokud jsi dobrý ve více předmětech, uveď všechny:

Prv, Ma

4. Za to se nejvíce ve škole netěším na hodinu kočičí chůze – sice mi i docela jde, ale prostě mě to vůbec nebaví – zdá se mi to pořádná nuda.

Také tě nějaký předmět nebaví? Vv,

5. A například matematika mi vůbec nejde – nerozumím jí a mám z ní špatné známky. Ale doufám, že se to brzylepší – už se se mnou začal učit i tatínek. A co ty? Také máš z nějakého předmětu špatné známky a nerozumíš mu? *Cj*

6. Mám člověčího kamaráda Káju, který mi povídal, že můžete po škole chodit buď do školní družiny nebo do nějakých jiných kroužků. To u nás vůbec není. Chodíš také do některého kroužku?

POKUD ANO, nemohl bys mi napsat kam? Udělal jsem takovou tabulku, do které mi to můžeš zapsat: kam chodíš, jak dlouho tam chodíš a od koho jsi se o tom kroužku dozvěděl. Uvedl jsem tam dva příklady, abys věděl, jak na to.

Kroužek	Jak často tam chodíš? (popř. který den v týdnu?)	Od koho jsi se o tom kroužku dozvěděl? (učitel, rodiče, kamarád, televize,...)
Např. hra na klavír	Jednou týdně (úterý)	Kamarád
Školní družina	Každý den (pondělí až pátek)	učitel
<i>hra na klavír</i>	<i>úterý</i>	<i>učitel</i>
<i>aerobik</i>	<i>úterý, čtvrtek</i>	<i>kamarádka</i>
<i>Angličtina</i>	<i>čtvrtek</i>	<i>Mamka</i>

7. POKUD NE, mohl by jsi mi napsat, co děláš, když ti skončí vyučování? Já si například zalezu k nám na seno a spím... *jsem na počítači, dívám se na VHS a DVD*

8. Také si vzpomínám, jak Kája vypravoval svému tatínkovi, že mu paní učitelka dovolila, aby doprovázel třídu při hudební výchově na klavír.

Také si někdy mohl využít ve vyučování, to co umíš z kroužku?

Pokud ANO, napsal by jsi mi jak?: *Hra na klavír při Hv.*

Příloha č. 5

Dotazník pro učitele

1) Proč si myslíte si, že je pro děti výchova mimo vyučování důležitá?

ABY DĚTI MOHLY SMYSLUPLNĚ VYUŽÍVAT VOLNÝ
ČAS

2) Jak posuzujete úspěšnost žáka? (je pro Vás úspěšný žák ten, co má dobré známky ze stěžejních předmětů jako je matematika a český jazyk nebo máte jiná kritéria)

↳ důležitá je pro mne snaha a zájem
o předmět

3.) Umožňujete dětem využívat poznatky z volnočasových aktivit ve vyučování a jakým způsobem + uveďte příklady AND

Tv - kroužek florbalu

Vv - kroužek keramiky

4) Pokud ano, jak často? Každý týden,

1x za 14 dní,

1 x za měsíc,

3x za půl roku

5.) Umožňujete také méně úspěšným žákům uplatňovat poznatky z volnočasových aktivit? Jakým způsobem + uveďte příklady

AND, STEJNĚ JAKO OSTATNÍM

6) Zjišťujete u svých žáků, do kterých zájmových kroužků chodí?

ANO - NE

7) Pokud ANO, jak často?

1 x za měsíc,

1x za půl roku

1x za rok

8) Předáváte si a jakou formou poznatky o žácích s paní vychovatelkou

ŠD? ANO - ústní forma

9) Zajímají se podle Vás paní vychovatelky ŠD o zájmy svěřených dětí?

ANO

Příloha č. 6

Dotazník pro vychovatele

1.) Provozujete ve školní družině kroužky? Jaké?

ŠIKOVNÉ RUCE, SPORT. HRY, TURIST. KROUŽEK
VÝTVARNÝ K. / RUČNÍ PRÁCE

2.) Jaké činnosti u vás v programu školní družiny převažují? - je míněno pro

VŠECHNY DĚTI

ZAJÍMOVÁ ČINNOST, ODPOČINKOVÁ Č., PRACOVNÍ
A VÝTVARNÁ

3.) Zajímáte se o to, co dětem jde a snažíte se prohlubovat jejich dovednosti?

ANO

4.) Předáváte si a jakou formou poznatky o žácích s paní učitelkou?

} VYJÍMEČNĚ

5.) Zajímají se podle Vás paní učitelky o zájmy svěřených dětí?