

Sociální vztahy mezi dětmi ve školní družině

Barbora Kandráčková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Barbora Kandráčková**
Osobní číslo: **H22309**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Sociální vztahy mezi dětmi ve školní družině**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sociální psychologie, školního prostředí a školní družiny.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

NOVOTNÁ, Eliška, 2010. Sociologie sociálních skupin. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2022. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

ŽENATOVÁ, Zdenka, 2018. Vztahy a nástrahy ve školní třídě. Praha: RAABE. ISBN 978-80-749-6391-9.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **13. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 13. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce se věnuje sociálním vztahům mezi dětmi v prostředí školní družiny. Práce se skládá z teoretické a praktické části. Teoretická část se zabývá popisem školní družiny a sociální skupiny. Dále vymezuje socializaci v období mladšího školního věku, především se zaměřením na socializaci ve vrstevnické skupině. Praktická část za pomoci dotazníkového šetření a doplněním poznatků z pozorování zkoumá vztahy dětí uvnitř vybrané školní družiny. Výsledky výzkumného šetření jsou prezentovány v podobě sociogramů, grafů a tabulek. Na základě výsledků získáme představu o vztazích ve skupině a můžeme tak díky nim předcházet případným negativním jevům, jako jsou vyloučení z kolektivu nebo šikana.

Klíčová slova: školní družina, sociální vztahy, vrstevnická skupina, mladší školní věk, sociometrie

ABSTRACT

The present bachelor thesis focuses on social relations in the environment of an after-school club. This thesis is consisting of theoretical and practical parts. Theoretical part is devoted to the description of after school club and the social group. It also defines socialization in the younger school age, focusing mainly on socialization in the peer group. Practical part using questionnaire survey and supplementing the findings from observation analyze children's relationships inside selected after-school club. The results of the research investigation are presented in the form of sociograms, graphs and tables. Based on the results we get an idea of relationships inside group and can thus prevent possible negative phenomena such as exclusion from collective or bullying.

Keywords: after-school club, social relations, peer group, younger school age, sociometric

Ráda bych poděkovala paní Mgr. Janě Martinové, Ph.D., MBA za odborné vedení mé práce, a především za cenné rady, které mi v průběhu jejího zpracovávání poskytla. V neposlední řadě patří mé poděkování všem blízkým za podporu během celého studia.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ŠKOLNÍ DRUŽINA.....	13
1.1 LEGISLATIVA A DOKUMENTACE	14
1.2 CÍLE ŠKOLNÍ DRUŽINY	16
1.3 FUNKCE ŠKOLNÍ DRUŽINY	17
1.4 PROSTORY A MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ.....	19
1.5 ČINNOSTI	20
1.6 OSOBNOST VYCHOVATELE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ	22
2 SOCIÁLNÍ SKUPINA	25
2.1 SKUPINOVÁ STRUKTURA	27
2.2 KOMUNIKACE VE SKUPINĚ	30
3 SOCIALIZACE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU	34
3.1 RODINA.....	34
3.2 ŠKOLA.....	35
3.3 VRSTEVNICKÁ SKUPINA	36
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	39
4 DESIGN VÝZKUMU	40
4.1 CÍLE VÝZKUMU	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	41
4.3 DRUH VÝZKUMU	41
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	42
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	43
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	44
5 ANALÝZA DAT.....	46
6 INTERPRETACE DAT.....	56
DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	60
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	69
SEZNAM TABULEK.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	71
SEZNAM PŘÍLOH	72

ÚVOD

Školní družina je neodmyslitelnou součástí základních škol, ve které děti mladšího školního věku tráví velké množství času. Mnohdy zde děti tráví podobně dlouhou dobu jako v samotném školním vyučování. Dle Vágnerové a Lisé (2022) dochází v mladším školním věku zahájením povinné školní docházky k budování vztahů mimo rodinu. Právě školní družina slouží jako opak k formálnímu vyučování, kde si děti mohou odpočinout a zároveň pro ně může být zdrojem nových přátelství. Často se zde setkávají děti, které nejsou v rámci školních tříd spolužáky. Tento kontakt s dětmi podobného věku může být velmi obohacující především v oblasti sociálních interakcí a má také vliv na následný vývoj dětí. Důležité je ale nezapomínat na to, že stejně jako ve školní třídě, tak i ve školní družině se můžeme setkat s negativními jevy, jako je například odmítání a vyloučení některých jedinců z kolektivu a v krajních případech může docházet i k šikaně. Analyzováním vztahů mezi dětmi ve školní družině můžeme těmto jevům předcházet a přispívat k tomu, aby prostředí školní družiny bylo pro děti co nejvíce pozitivním místem, kam nemusí chodit s nechutí či dokonce strachem.

Hlavním cílem této práce je analyzovat vztahy dětí v prostředí vybrané školní družiny. Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola charakterizuje školní družinu jako součást systému základního vzdělávání, především její cíle a činnosti. Rovněž se zaměřuje na její působení z hlediska legislativního ukotvení a věnuje se i specifikům osobnosti vychovatele. Druhá kapitola pojednává o sociální skupině, se zaměřením na její strukturu a popisuje důležitost komunikace uvnitř sociálních skupin. Třetí kapitola vymezuje socializaci v mladším školním věku s důrazem na přijetí ve vrstevnické skupině a popsáním specifik v utváření přátelství v tomto vývojovém období, což hraje klíčovou roli k pochopení zkoumané problematiky.

Praktická část práce se věnuje analýze vztahů mezi dětmi v oddělení školní družiny. Naším výběrovým výzkumným souborem jsou žáci třetích ročníků vybrané základní školy, kteří společně navštěvují oddělení školní družiny. Pro realizaci výzkumného šetření využijeme metodu standardizovaného dotazníku, který je v praktické části podrobně popsán. Získaná data z dotazníků zároveň doplňujeme o poznatky ze zúčastněného pozorování. Zjištěné výsledky mohou být vybranému oddělení školní družiny přínosné pro následnou práci s kolektivem i jednotlivci.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Výchova mimo vyučování, jejíž součástí jsou i školní družiny, má v naší zemi mnohaletou tradici, ačkoli ne vždy zastávala institucionální podobu. Dříve byla výchova mimo vyučování výsadou rodin s vyšším socioekonomickým statusem. Po skončení nevolnictví a zavedení povinné školní docházky se mnoho rodin odstěhovalo z venkova do měst, kde rodiče nacházeli uplatnění v továrnách a manufakturách s dlouhou pracovní dobou a vyvstával tak společenský a výchovný problém v péči o děti po skončení vyučování. S tímto problémem nejprve vypomáhaly dobročinné spolky a roku 1885 vznikl v Praze na Vyšehradě útulek, který měl za cíl především dohled nad dětmi. Se zřizováním útulků se později přidávaly další obce. Od roku 1931 nesly útulky název družina mládeže. Důležitou změnu s sebou nesl rok 1960, jelikož byla školským zákonem ustanovena činnost družin pro děti mladšího školního věku do 5. třídy, žáci 6. – 9. třídy měli navštěvovat školní klub. Obě zmíněné zařízení se od tohoto roku staly součástí základních škol (Pávková, 2007, s. 19-21). V současnosti pod pojmem školní družina rozumíme školské zařízení, které je určeno pro zájmové vzdělávání. Školní družina bývá zpravidla součástí základních škol, může ale existovat i samostatně. Toto zařízení je určeno žákům prvního stupně základní školy, kteří zde tráví čas po skončení, i před samotným začátkem vyučování. Za hlavní poslání družiny můžeme označit poskytnutí přípravy na vyučování a umožnění odpočinku dětem. Podmínkou pro navštěvování školní družiny je vyplnění přihlášky zákonným zástupcem dítěte a také informace, kdo bude dítě vyzvedávat, případně v kolik hodin může odcházet samo. Školní družina bývá rozdělená do oddělení. Počet dětí, který připadne na vychovatele závisí na rozhodnutí ředitele školy, tento počet by však neměl přesáhnout více než 30 žáků. (Bendl, 2015, s. 567).

Taktéž se jedná o zařízení, která jsou součástí vzdělávacího systému a poskytují žákům hodnotné trávení volného času. Žáci mladšího školního věku mají možnost se zde zapojit do aktivizačních činností, které pomáhají prohloubit získané školní znalosti a skrze zájmové činnosti zde mohou rozvíjet svou osobnost a kompetence (Hájek, 2007, s. 7).

Janiš (2009, s. 29) na školní družinu pohlíží jako na místo, které navštěvují žáci prvního stupně základní školy, ale ve výjimečných případech ji mohou navštěvovat i žáci druhého stupně. Někdy bývá školní družina vnímána jako instituce, která slouží k vypracování domácích úkolů, které žákům zůstanou ze školního vyučování. Tuto skutečnost autor doplňuje o poznatek, že by k plnění domácích úkolů nemělo docházet dříve než po 15. hodině s ohledem na výkonnostní křivku dne. Ve školní družině mohou žáci procvičovat

i dosavadně naučené znalosti z vyučování. Procvičování by mělo probíhat pouze formou didaktických her. Pokud zřizovatel povolí činnost družiny o letních prázdninách, je žákům k dispozici i v tomto období.

Rozdílně na školní družinu pohlíží Balková (2006, s. 9), která ji vnímá jako školské zařízení výchovy mimo vyučování. Cílem tohoto zařízení není pokračovat ve školním vyučování ani chápat ho jako místo, kde se pouze hlídají děti. Školní družina dětem slouží jako prostor pro odpočinek, rekreaci a poskytnutí zajímavě stráveného volného času. V tomto prostředí se děti učí spolupráci a toleranci k individualitám ostatních jedinců. Družina by měla napomoci posilovat osobnost každého jedince, pomoci mu najít se, profilovat a dosáhnout úspěchu.

Dle autorek Pospíšilové a Komínkové (2015, s. 5) školní družina nabízí dětem širokou škálu volnočasových aktivit a snaží se dětem pomoci rozvinout jejich dovednosti. Zároveň může vhodnými způsoby rozvíjet klíčové kompetence dětí, dopomoci jim v utváření hodnot a zdokonalení sociálních a komunikačních kompetencí. Školní družina je místem, kde děti z prvního stupně základní školy nalézají pomoc při adaptaci na nové prostředí a navazování nových vztahů.

1.1 Legislativa a dokumentace

Z hlediska legislativního ukotvení se na školní družinu vztahuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání neboli školský zákon. Tento zákon v § 111 specifikuje zájmové vzdělávání následovně: *Zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti. Zájmové vzdělávání se uskutečňuje ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, zejména ve střediscích volného času, školních družinách a školních klubech* (Česko, 2004).

Dle § 111a, který se zabývá organizací činností můžeme zjistit, že na vzdělávací hodinu v zájmovém vzdělávání se z hlediska časové dotace nahlíží rozdílně oproti vyučovací hodině, která má 45 minut. V zájmovém vzdělávání hodina představuje 60 minut. Jak bylo již v předchozí kapitole zmíněno u autora Bendla (2015), musí být školní družina rozčleněna na oddělení a ministerstvo prováděcím předpisem stanovuje nejnižší a nejvyšší počet dětí v oddělení školní družiny (Česko, 2004).

Dalším legislativním dokumentem je vyhláška 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. V druhé části v § 8 nalezneme činnost školní družiny, kterou vyhláška stanovuje takto:

Družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. V § 14 se také dozvídáme, že navštěvování školní družiny je zpoplatněno, výši úplaty stanovuje zřizovatel družiny (Česko, 2005).

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících upravuje, kdo může zastávat pozici vychovatele. Dle § 16 je to osoba, která získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Rovněž může tuto pozici zastávat osoba s vyšším odborným vzděláním, které je zaměřeno na vychovatelství, pedagogiku volného času, či speciální pedagogiku. Dále je tato pozice možná pro osoby se středoškolským vzděláním ukončeným maturitní zkouškou se zaměřením na přípravu vychovatelů a pedagogů volného času nebo studiem zaměřeným na přípravu učitelů předškolního vzdělávání nebo jiným středním vzděláním s maturitou a studiem pedagogiky. Dle § 22 odst. 1. se zmíněným studiem pedagogiky rozumí vzdělání získané studiem ve vzdělávacím programu akreditovaném pro další vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňovaném vysokou školou v programu celoživotního vzdělávání nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Česko, 2004).

Činnost školní družiny se neobejde bez vedení dokumentace, která je důležitá pro evidenci aktivit a organizaci. Velkou část práce vychovatelů zahrnuje zajištění a správa následujících dokumentů:

- Evidence dětí a žáků
- Doklady o přijímání dětí, žáků a uchazečů
- Školní vzdělávací program
- Výroční zprávy o činnosti školní družiny
- Třídní kniha s údaji o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu
- Vnitřní řád školní družiny
- Kniha úrazů a záznamy o úrazech dětí, případně lékařské posudky.

Vedení povinné dokumentace stanovuje školský zákon v § 28 (Česko, 2004). Jelikož je školní družina školským zařízením, s ohledem na zákon se tato povinnost vztahuje i na ni a je povinna vést všechny uvedené dokumenty.

1.2 Cíle školní družiny

Čas strávený ve školní družině má obohatit den dítěte a co nejvíce podporovat jeho individuální rozvoj. Cílem družiny je poskytnout dítěti místo, ve kterém se cítí bezpečně po fyzické, emocionální i sociální stránce. *Ve školní družině se může dítě pod přímým či nepřímým pedagogickým vedením přirozeným dětským způsobem projevovat, zaměstnávat se i bavit* (Hájek, 2007, s. 11).

Pro přesné cíle, které mají školní družiny naplňovat, je třeba nahlédnout do školského zákona, který vymezuje obecné cíle vzdělávání. Protože je školní družina školským zařízením pro zájmové vzdělávání a je součástí základních škol, vztahují se tyto cíle i na ni (Holeyšovská, 2009, s. 13).

Dle § 2, odstavce 2 školského zákona je v obecných cílech stanoveno naplňovat rozvoj osobnosti člověka v oblasti poznávacích, sociálních, mravních a duchovních hodnot, které jsou důležité pro osobní i občanský život a výkon povolání. Jedincům má být umožněno získat všeobecné nebo odborné vzdělání. Dále by měli pochopit zásady demokracie a právního státu, i se základními lidskými právy a odpovědností a chápat rovnost žen a mužů ve společnosti. Dalším cílem je budovat v jedincích vědomí národní a státní příslušnosti s důrazem na respektování jiných etnických, národnostních, kulturních, jazykových a náboženských skupin. Rovněž má v rámci naplnění cílů docházet k poznání kulturních hodnot a tradic z Evropy a světa a osvojení pravidel a zásad evropské integrace, které jsou nezbytné pro soužití v národní i mezinárodní sféře. V rámci vzdělávání si jedinci mají také osvojit vědomosti týkající se životního prostředí a jeho ochrany a také bezpečnosti a ochrany zdraví (Česko, 2004).

Školní družina by měla rovněž naplňovat získání určitých kompetencí, které můžeme chápat jako souhrn schopností a znalostí a s nimi souvisejících postojů i hodnotových orientací, které jsou předpokladem k výkonu činností (Hájek, 2007, s. 12). Tyto kompetence vycházejí z klíčových kompetencí základního a předškolního vzdělávání, které družina prohlubuje a navazuje na ně. Jedná se o **kompetence k učení**, což znamená, že žák již zahájenou práci dokončí, zvládne kriticky ohodnotit svůj výkon a pro učení dokáže zvolit vhodné způsoby. V souvislosti s učením si všímá souvislostí mezi jevy a sám si klade otázky, na které hledá odpovědi. Dosud získané zkušenosti umí využít prakticky i v dalším učení. **Kompetence k řešení problémů** se u žáka projevuje tím, že věnuje pozornost svému okolí a problémům, o kterých uvažuje a zjišťuje jejich příčiny a zvládne promyslet vyřešení

problému. Žák také chápe, že vyhýbání se problémům není správná cesta a je schopen si obhájit své jednání. **Komunikativní kompetence** umožňuje žáku vhodně ovládat řeč i prostřednictvím neverbálních prostředků. Umí formulovat věty a vyjadřovat své myšlenky. Vhodně komunikuje s dospělými i svými vrstevníky a zapojuje se do diskusí, komunikace je kultivovaná. Žák si uvědomuje, že k zásadám komunikace patří i naslouchání ostatním. **Sociální a interpersonální kompetence** znamená, že žák zvládá plánovat a organizovat, ke svým povinnostem přistupuje zodpovědně a má na paměti, že za ně nese odpovědnost. Svým chováním projevuje ohleduplnost a citlivost a chápe rozdíl mezi vhodným a nevhodným chováním. Žák zvládá spolupráci v týmu a umí se v něm prosadit, podřídit a přijmout kompromis. Zároveň respektuje odlišnosti ostatních a vytváří si pozitivní postoj k sobě samému. **Občanské kompetence** se u žáka odrážejí v tom, že má na paměti svá práva a povinnosti, i ostatních jedinců. Umí rozpoznat agresivní chování, šikanu a nespravedlivost a dokáže se bránit. Chová se se zodpovědností s ohledem na zdraví své i ostatních. Respektuje tradice a kulturu, má kladný postoj k umění a bere ohled na životní prostředí. Poslední je **kompetence k trávení volného času**, jejím osvojením si žák zvládne sám zvolit zájmovou činnost dle jeho vlastních předpokladů. Zájmovou činností rozvíjí své vlastní zájmy buď ve skupině nebo jako jednotlivec. Žák dokáže odmítnout nevhodné nabídky k trávení volného času (Hájek, 2007, s. 12–13).

Hájek (2007, s. 14) také zmiňuje, že má školní družina působit jako místo prevence před sociálně patologickými jevy. Výchovné působení v oblasti prevence by mělo dětem předat vědomosti a postoje, které dětem napomohou být odolné vůči tomuto rizikovému chování. Preventivní činnost by měla zohledňovat oblasti jako jsou závislost na návykových látkách (drogy, alkohol, nikotin), netolismus, delikvence, gamblerství, šikana, záškoláctví, vandalismus, násilné chování a nesnášenlivost vůči ostatním rasám a etnickým skupinám.

1.3 Funkce školní družiny

Z hlediska časových úseků dne je možno den dítěte rozdělit na tři části. Jedná se o **dobu pracovní**, což je čas strávený ve vyučování a příprava na něj. Dále je to **doba mimopracovní**, kterou rozumíme čas nezbytný pro regeneraci sil a životní úkony, kterými jsou jídlo, spánek, hygiena a také čas, kdy je dítě objektem sociálních služeb. Posledním úsekem je **doba volného času**, ve které se dítě věnuje dle své svobodné vůle zájmovým činnostem. Čas, který dítě tráví ve školní družině se nachází na pomezí doby volného času a doby mimopracovní (Hájek, 2007, s. 15).



Obrázek 1 Části dne dítěte

(Hájek, 2007, s. 15, vlastní zpracování)

Dle Hájka (2007, s. 16) školní družina plní svou funkci především aktivitami odpočinkového charakteru, kterými mohou být klidové činnosti a rekreační a zájmové aktivity. Cílem odpočinkových aktivit je eliminovat únavu u dětí. Tento druh aktivit nemusí probíhat pouze formou odpočinku na lůžku, ale například prostřednictvím her nebo předčítání. Nemělo by se zapomínat ani na důležitost aktivního odpočinku. Skrze sportovní aktivity také dochází k regeneraci sil. K odpočinku pozitivně přispívají i zájmové činnosti rozvíjející osobnost a seberealizaci. Dětem je taktéž umožněno připravovat se na vyučování prostřednictvím plnění úkolů nebo procvičováním učiva skrze hry. V tomto případě hrají klíčovou roli požadavky rodičů, učitelů, individuální zvláštnosti dětí, délka pobytu ve školní družině a také počet dětí.

Dle Šance dětem (2017) by školní družina rovněž měla naplňovat výchovně-vzdělávací funkci, která má za úkol rozvoj psychické, fyzické a sociální stránky prostřednictvím sociálních vztahů, seberealizace a objevování. Zdravotní funkce představuje uzpůsobení režimu dne na základě věku, stravovacích návyků, správného pitného režimu, hygieny, psychohygieny a bezpečného uzpůsobení pracovních postupů. Důležitou roli hraje také sociální funkce, jejím smyslem je zajistit dohled na bezpečnost dětí mimo vyučování a navazování sociálních vztahů a postavení dětí ve skupině. Skrze tuto funkci má docházet k podněcování sociálních dovedností. Jako poslední je uváděna preventivní funkce, jejímž

cílem je předejít negativním jevům jako jsou různé typy rizikového chování např. záškoláctví, závislosti, netolerance vůči ostatním.

1.4 Prostory a materiální vybavení

Školní družiny využívají pro své působení vlastní prostory, které interiérem připomínají herny. Je důležité, aby bylo prostředí vhodně vybaveno a uzpůsobeno s ohledem na mladší školní věk dětí. Prostor by měl v dětech vzbuzovat pocit bezpečí a radosti a poskytovat jim jak dostatek soukromí pro individuální činnosti, tak i možnost pro skupinové aktivity. Nábytek by měl být lehce omyvatelný a svou výškou odpovídat vzrůstu dětí, aby nedocházelo například k tomu, že děti sedí na židličkách u stolů, které jsou pro ně příliš vysoké. Rozmístění nábytku má být takové, aby usnadňovalo komunikaci mezi dětmi a vychovatelem/kou. Při kreativních činnostech je vhodné stoly a židle umístit tak, aby na sebe všichni viděli a mohli mezi sebou komunikovat. Při umístění nábytku v prostoru hraje klíčovou roli bezpečnost, aby nedocházelo k úrazům a byl zde dostatek prostoru na pohyb. Část podlahy je vhodné pokrýt kobercem, na kterém si děti mohou hrát. Zbytek podlahy by měl být pokryt linoleem, které svým materiálem umožňuje bezproblémové umývání povrchu. Pokud bychom chtěli s dětmi v družině cvičit, můžeme k tomuto účelu využívat podložky. Zároveň je vhodné prostory vyzdobit, aby byly co nejútulnější, vhodné je použít i obrázky a výtvary dětí. Vychovatelé děti učí správnému zacházení s majetkem školy, aby nedocházelo k jeho poškození (Hájek, 2007, s. 42).

Z hlediska materiálního vybavení školních družin zde můžeme nalézt stolní hry a stavebnice různých typů. Pro aktivity sportovního charakteru, které se odehrávají ve venkovních prostorech, může být družina vybavena míči nebo švihadly. Je možné se setkat i s družinami, které vlastní koloběžky a semaforey se značkami pro dopravní výchovu. K naplnění výtvarných činností družiny využívají tabule, křídly, sady pastelek, štětce, nůžky se zaoblenými hranami, lepidla a čisté i barevné papíry. Pokud s dětmi vytváříme, musíme je vést k tomu, aby neplýtvaly s materiálem. Důležité je i zařazení různých knih a časopisů pro rozvoj četby, které jsou uzpůsobeny věku a čtenářským dovednostem dětí. Dalším vybavením mohou být i hudební nástroje, jejichž využití najde uplatnění jako doprovod u zpěvu nebo pohybových aktivit. V družinách můžeme rovněž nalézt elektronická zařízení jako jsou televize, počítače nebo projektory. Pasivní sledování pořadů z médií nelze považovat za optimální naplňování výchovně-vzdělávacího poslání zařízení výchovy mimo vyučování. Z toho důvodu je doporučeno zařazovat elektroniku v družinách zcela

výjimečně. V závislosti na místě zřízení jsou součástí některých školních družin i zahrádky s náradím pro zahradnickou činnost (Hájek, 2007, s. 43). Již zmíněný autor Hájek také podotýká, že veškeré vybavení družin by mělo být voleno s ohledem na věk, a především bezpečnost dětí.

1.5 Činnosti

Čas strávený ve školní družině nemá představovat další pokračování školního vyučování. Specifičnost družin spočívá v umožnění rekreace a odpočinku. Dětem zároveň dává příležitost k rozvoji jejich zájmů a poskytuje jim smysluplné naplnění volného času (Holeyšovská, 2009, s. 14).

Činnosti realizované ve školních družinách by měly být především zábavné a děti se mají skrze ně cítit spokojeně. Pokud budeme zařazovat zajímavé aktivity, podpoříme jimi dobré jméno družiny a děti se do ní budou těšit nejen v první třídě, ale i ve vyšších ročnících. Při realizaci aktivit je klíčová příprava. Ani nejlépe vymyšlené aktivity a soutěže nám bez kvalitní přípravy a promyšlené organizace nemusí vyjít podle plánu (Balková, 2006, s. 149).

Malach (2007, s. 76) shrnuje činnosti školní družiny do pěti skupin. Podotýká, že mezi jednotlivými skupinami nelze vést přesnou hranici a tyto činnosti rovněž naplňují funkce školní družiny. Jedná se o **odpočinkové činnosti**, které bývají často zařazeny například po obědě nebo v ranních hodinách, kdy děti brzo vstávají. Plní převážně psychohygienickou funkci. Takovými činnostmi mohou být například různé klidové hry, poslechové aktivity a zájmové činnosti. Jako další jsou uváděny **rekreační činnosti**, jejichž cílem je znovu nabrat síly. Činnosti probíhají formou aktivního odpočinku ve smyslu náročnějších pohybových prvků. Může se jednat o uvolňovací cviky, turistiku, hudebně pohybové aktivity nebo vycházku. K realizaci rekreačních činností je možno využívat přírodu, tělocvičnu, hřiště nebo různé areály zdraví (Pávková, 2014, s. 65). Větší skupinu tvoří **zájmové činnosti**, skrze ně se rozvíjí osobnost jedince a umožňují mu seberealizaci. Mohou probíhat jak v kolektivu, tak individuálně. Aktivity se také mohou odehrávat napříč odděleními družin. Pokud se žák potýká se školní neúspěšností, může seberealizace skrze zájmovou činnost kompenzovat neúspěch. Typy zájmových činností lze rozlišit do několika skupin:

- **Společenskovední.** Jejich cílem je orientovat se ve společenských událostech, kultivovat kladný postoj ke kultuře a tradicím a pěstování pozitivních mezilidských vztahů.

- **Pracovně-technické.** Snahou je rozvíjení pohybových schopností, manuální zručnosti a vytváření kladného vztahu k práci. Nedílnou součástí je také získání vědomostí o různých materiálech, technice, technickém myšlení a nářadí.
- **Přírodovědně-ekologické.** Skrze tyto činnosti má docházet k rozšiřování znalostí o přírodě, a především k uvědomění si odpovědnosti za její ochranu a vytvoření si citového vztahu k přírodě samotné i všemu živému.
- **Esteticko-výchovné.** Těmito činnostmi se snažíme dosáhnout toho, aby se děti zvládly projevit skrze umění, zastávaly kladný postoj k umění a rozvíjely svou fantazii a kreativitu.
- **Tělovýchovné a sportovní.** Cílem těchto činností je zvýšit fyzickou zdatnost a zdravotní stav jedinců. Zároveň má také dojít k osvojení si pohybových dovedností, mít z nich radost a chápat je jako jedny ze základních potřeb v životě (Pávková, 2014, s. 70–74).

Za další činnost ve školních družinách můžeme považovat i přípravu na vyučování. Tyto činnosti mají spojitost s plněním školních povinností. Není ale povinnost tuto činnost zahrnovat do běžného chodu družiny, jelikož ji nestanovuje legislativa. Vypracovávání úkolů z vyučování lze v družině plnit se souhlasem rodičů (Česko, 2002). Pokud by vychovatelé chtěli s dětmi plnit školní povinnosti, určitě není v jejich kompetenci opravovat chyby, pouze by měli děti vyzvat k tomu, aby chyby samy našly, opravily a zdůvodnily si je. Veškeré procvičování dosavadně naučeného učiva má probíhat prostřednictvím zábavných didaktických her. Jako poslední jsou zmiňovány získávání dalších doplňujících poznatků při průběžné činnosti. Děti si mohou rozšířit své vědomosti například při vycházce, poslechovými aktivitami nebo četbou knihy (Malach, 2007, s. 76).

Pávková (2014, s. 66) zdůrazňuje, že druh činností, kterými se ve školní družině budeme s dětmi zabývat a kdy je zařadíme do průběhu dne závisí na typu zařízení, a především na složení skupiny, se kterou pracujeme. Nesmíme zapomínat správně vybalancovat činnosti organizované a spontánní. Rovněž je velmi důležité mít na paměti přání a potřeby dětí, jelikož navštěvování družiny, jakožto zájmového vzdělávání, spočívá v dobrovolnosti a jejím respektováním můžeme přispívat k pozitivnímu klimatu.

1.6 Osobnost vychovatele ve školní družině

Dle zákona 563/2004 Sb. § 2 odst. 1 a 2, je vychovatel pedagogickým pracovníkem, který vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě právního předpisu (Česko, 2004).

Bendl (2015, s. 11) pohlíží na osobu vychovatele jako na někoho, kdo zodpovídá za bezpečí a vývoj vychovávaných jedinců. Zároveň má tato osoba povědomí o zákonitostech procesu výchovy, vývoje osobnosti a je si vědoma dopadu vnějších vlivů na vývoj vychovávaného. Důležité je také zdůraznit, že vychovatel by měl být schopen pracovat se skupinami a jejich odlišnými dynamikami.

Na roli vychovatele můžeme dle Hadj-Moussové (2006, s. 44) nahlížet dvojím způsobem. Chápeme jej jako pedagogického pracovníka, který se díky svému vzdělání, kompetencím a působením na své svěřence může přibližovat roli učitele. Druhým pohledem je psychologická dimenze, která je nesmírně důležitá, jelikož se jedná o pomáhající a poradenskou roli, kterou poskytuje dětem.

Vychovatelé si s dětmi na bázi každodenního setkávání skrze vzájemné poznávání se mezi sebou budují vztah, který může kladně i záporně ovlivňovat osobu dítěte. Vytvořením si kladného vztahu k vychovateli může na straně dítěte dojít k pozitivnímu hodnocení celého zařízení. Vychovatelé svými postoji a naladěním vytvářejí atmosféru ve školní družině. Pokud chtějí svou roli naplnit pozitivně neměli by zapomínat vyjadřovat dětem uznání a ocenění, důležité je také nezapomínat být veselý a mít úsměv na tváři a přinášet s sebou dětem zábavu (Hájek, 2007, s. 32–35). Skrze své působení se vychovatelé podílejí na utváření hodnot, postojů, chování a formování osobnosti každého z dětí. Klíčové je vytvořit si s dětmi vztah vybudovaný na vzájemné důvěře, umět je vyslechnout, porozumět jim a v problémových situacích podat pomocnou ruku (Hadj-Moussová, 2006, s. 44–45).

Autorky Pospíšilová a Komínková (2015, s. 97) ve své etnografické studii uvádějí, že při správném naplnění role vychovatele mohou na konci školního roku vzniknout vztahy mezi vychovateli a dětmi na velmi pozitivní a důvěrné úrovni. Díky těmto pevným vztahům se na sebe těší i na počátku nového školního roku. Z jejich výzkumu rovněž vyplynulo, že i když děti přešly do jiných oddělení družiny nebo do vyšších ročníků, ve kterých již nenavštěvovaly družinu, jejich kladné vztahy i nadále přetrvávaly při různých akcích školy nebo i při běžném setkání.

Hájek (2007, s. 32–33) uvádí několik základních předpokladů, které jsou dle jeho názoru stěžejní pro zdárné vykonávání pozice vychovatele. Hlavní jsou osobnostní dispozice, kterými rozumí především kladný vztah k dětem, schopnost empatie a vytváření pozitivního sociálního klimatu. Vychovatelé by měli mít povědomí o mravních zásadách, které odpovídají společenským požadavkům a dle nich by také měli jednat. Nezbytná je i schopnost organizace a motivace dětí k činnostem, které družina nabízí. Vychovatel má mít smysl pro hru, je pozitivně naladěn a má smysl pro humor. Neobejde se ani bez fyzické zdatnosti, která je nesmírně důležitá při tělovýchovných činnostech a vycházkách. Již zmiňovaný autor také hovoří o tom, že vychovatel školní družiny je posuzován i podle vzhledu, který působí jak na děti, tak i ostatní dospělé, především rodiče. Jako důležité uvádí **oblečení**, které vytváří první dojem a je také vizitkou člověka. U vychovatelů je vhodné, aby byli oblečení pohodlně a při činnostech s dětmi se cítili komfortně. Pokud nosí šperky, měli by brát v úvahu, zda s nimi při kontaktu nemůže dojít k úrazu. To samé platí i pro dlouhé nehty, které by mohly dětem způsobit škrábnutí. Líčení by také nemělo být přehnané. Pro podpoření autority je vhodné i správné držení těla. Dalším významným předpokladem je **způsob komunikace**, především hlas vychovatele by měl být takový, aby i bez křiku byl schopen usměrnit svou skupinu dětí. Řeč má být klidná, ale určitě ne monotónní a tempo řeči nesmí být příliš rychlé ani pomalé. Sdělené informace musí být pro děti jasné a stručné. Pro kontrolu je vhodné zařazovat i otázky, kterými se ujistíme, že děti vše správně pochopily. Vychovatel má také rozsáhlou slovní zásobu a při projevu se vyvaruje slov, které autor Hájek nazývá jako „parazitní“, což mohou být slova – vlastně, ehmm atd. Důležitá je i spisovnost a užívání slov a slovních spojení, která jsou známá dětem mladšího školního věku. Při komunikaci se nedoporučuje používat zdrobněliny a když děti oslovujeme používáme jejich křestní jména. Zvýšenou pozornost by měli vychovatelé věnovat tomu, aby jejich projevem nedocházelo k ironickým sdělením nebo jakémukoliv zesměšnění dětí. **Gesta a mimika** hrají taktéž důležitou roli, skrze ně lze vhodnými způsoby podpořit účinnost komunikace. Úsměvem mohou vychovatelé dítě pochválit a podpořit jej v činnosti. Zároveň díky gestům a výrazu ve tváři může dítě pochopit, že dělá něco špatně. V neposlední řadě musí vychovatelé disponovat jistými dovednostmi. Především by měli mít osvojených co nejvíce volnočasových aktivit, které jsou vhodné pro děti mladšího školního věku a tyto aktivity i doplňovat a obměňovat. Rovněž je vhodné mít dovednosti z různých zájmových činností (Hájek, 2007, s. 34). Mnoho vychovatelů vede i různé zájmové kroužky, které mohou být zaměřeny na výtvarnou, hudební, tělesnou, řemeslnou i jinou oblast, nebo je možné pořádat výlety a kulturní a poznávací akce. Skrze tyto činnosti se vychovatelé snaží rozvíjet osobnost

a schopnosti dětí (Bendl, 2015, s. 17). Pokud v družině nastanou konfliktní situace a kázeňské problémy, měl by si je vychovatel řešit sám, případně se poradit s výchovným poradcem nebo situaci prokonzultovat s třídním učitelem nebo ředitelem školy. Spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky školy je důležitá, ale není vhodné přesouvat na ně problémy, které vyvstaly v družině. Předat řešení problému někomu dalšímu poukazuje na vychovatelovu neschopnost řešit problémy a snižuje to jeho autoritu (Hájek, 2007, s. 34).

Hájek (2007, s. 32) zdůrazňuje nutnost přípravy na roli vychovatele. Přípravou je myšleno svou roli stále posilovat, prohlubovat své poznatky a dovednosti a stále se ve své profesi zdokonalovat. Právě kvalitní příprava vychovatele může zajistit, že chod družiny bude úspěšný. Osobnost vychovatele nevzniká sama od sebe, ale tvoří se na základě osobnostních dispozic, vzděláním, osobnostním zráním a dalším sebevzděláváním. Dle autora Sekery (2009, s. 45) pouhé vystudování oboru zaměřeného na vychovatelství nestačí na to, aby byla osoba ideálním vychovatelem. Ačkoli je odborná kvalifikace jedním z nejdůležitějších předpokladů, nemělo by se zapomínat na osobnostní charakteristiky. Vychovatel svým působením formuje vychovávané jedince, kteří ho považují za vzor a přejímají jeho chování, je tedy nesmírně důležité, aby byla jeho osobnost především dostatečně vyzrálá pro výkon této profese.

2 SOCIÁLNÍ SKUPINA

Na sociální skupinu můžeme obecně nahlížet jako na sociální útvar, pro který je typické seskupování jedinců, kteří se navzájem ovlivňují a probíhají mezi nimi sociální interakce. Každý z nás je členem určitých sociálních skupin, ve kterých se uskutečňují naše přátelství i konflikty. Správné fungování sociálních skupin vyžaduje vzájemnou pomoc a spolupráci mezi členy (Novotná, 2010, s. 5–6).

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky je sociální skupina uskupení, které tvoří více než dva členové. Jedince v tomto uskupení spojuje společný cíl nebo zájem, který může být dočasný i dlouhodobý charakteru. *Sociální skupina je dynamický a významný prostředek působení na rozvoj osobnosti. V systému výchovy chápána jako významný formativní činitel, ale může působit i jako faktor destabilizace* (Kolář, 2012, s. 363).

S dalším pojetím chápání výrazu sociální skupina se setkáváme u autorů Průcha, Mareš, Walterová (2013, s. 265), kteří za sociální skupinu považují minimálně dva a více členů, mezi kterými panují buď náhodné a volné vztahy (cestující v hromadné dopravě) nebo těsné a intenzivní vztahy (rodina).

Sociálními skupinami mohou být pracovní nebo sportovní týmy, party kamarádů a také školní třídy, za které můžeme považovat i školní družiny, které děti navštěvují v rámci jednotlivých oddělení. Jedinci uvnitř sociálních skupin jsou propojeni vzájemnými interakcemi, především vzájemnou komunikací. Účelem komunikace uvnitř skupin je dosažení skupinového cíle, jako je například vzájemné spoléhání se na sebe navzájem nebo plnění zadaných úkolů (Helus, 2015, s. 69).

Členství v sociální skupině je pro každého z nás nesmírně důležité. Dochází tím k uspokojení sociálních potřeb, kterými jsou sounáležitost s ostatními lidmi, potřeba být akceptován svým okolím a získávání uznání a seberealizace (Řezáč, 1998, s. 159).

Vývoj sociální skupiny

Ve všech sociálních skupinách se odehrávají procesy a změny, které ovlivňují jak její členy, tak i skupinu jako celek. Nejznámějším modelem vymezení vývoje skupiny je koncepce B. W. Tuckmana (1977), který vývoj skupiny uspořádal do následujících pěti fází:

1. **Formování.** Jedná se o první fázi, pro kterou je typická závislost a orientace. Jednotliví členové se nejprve v kolektivu seznamují a jejich členství ve skupině je provázáno nejistotou, zda ke skupině opravdu patří.
2. **Bouření.** Jednotliví členové se v kolektivu snaží prosadit a jejich hlavním záměrem je, aby skupina uspokojovala především jejich osobní potřeby. Tím dochází ke střetům a konfliktům mezi členy.
3. **Normování.** Typickým znakem této fáze je soudržnost a výměna. Členové vyvíjí snahu řešit vzniklé konflikty a utváří se skupinová pravidla chování, postoje a hodnoty.
4. **Optimální výkon.** V této fázi každý z členů zastává určitou roli. Skupina řeší problémy a úkoly a vzájemně spolupracuje. Vztahy mezi jednotlivými členy jsou již stabilní.
5. **Ukončení.** Jedná se o závěrečnou fázi existence skupiny. Členové skupiny se již nezaměřují na plnění společných úkolů.

Časové trvání jednotlivých fází je pro každou skupinu odlišné, ale jejich sled je vždy stejný, v některých případech se může vývoj skupiny i vrátit do některé z předchozí fáze, ale vždy jen do té, která je nejbližší aktuální fázi (Lovaš, 2008, s. 326–328).

Typy skupin

Kategorizace sociálních skupin do jednotlivých typologií má mnoho kritérií, dle kterých je rozdělujeme. Mohou jimi být například vznik skupiny, podmínky členství ve skupině, délka trvání nebo efektivita dosahování cílů (Epstein, 2019, s. 29–30).

Autorka Novotná (2010, s. 170-195) vymezuje typologii několika sociálních skupin. Prvními z nich jsou **spontánní a záměrné skupiny**. Tyto dvě skupiny jsou jedna k druhé protikladem. Záměrnou skupinu představují uskupení, která jsou vytvořena uměle, někdo o složení skupiny rozhodl. Spontánní skupiny si lidé vytváří ze své vlastní vůle, mohou vznikat i uvnitř záměrných skupin. **Trvalé a situační skupiny** jsou uskupení, která se rozlišují dle doby trvání. Častější je označení krátkodobé a dlouhodobé. Za členy trvalých skupin můžeme považovat rodinné příslušníky, situační sociální skupiny vznikají a zanikají nějakou situací, která nemá dlouhé trvání. **Dobrovolné a povinné skupiny** jsou vymezovány členstvím. Členem dobrovolných skupin se stáváme ze své vlastní iniciativy,

např. chceme si zahrát hru se skupinkou. Oproti tomu členové povinných skupin se nemohou rozhodnout, zda chtějí do skupiny patřit, typickým příkladem je školní třída na základní škole. Skupiny lze rovněž posuzovat dle jejich míry otevřenosti vůči interakcím zvenčí, především jde o vstupování nových členů, v tomto případě hovoříme o **otevřených a uzavřených skupinách**. Dalšími jsou **formální a neformální skupiny**, u nich autorka uvádí, že sociální skupiny bývají vždy neformální. Formálnost vzniká v případech, když se skupina rozhodne vytvořit organizaci. Ve skupině pak i nadále přetrvávají původní neformální vztahy a procesy. Skupiny dále dělíme jako **malé a velké**. V rozdělení skupin dle počtu jejich členů jsou uváděny dvě hlediska, jsou jimi psychologické a sociologické. Z hlediska psychologie se rozlišují tři skupiny, malé (2-6 členů), střední (7-15 členů), velké (16-35 členů). Sociologie vymezuje pouze dvě skupiny a to malé (3-19 členů) a velké (20-39) členů (Novotná, 2010, s. 187). Ve vymezení počtu členů můžeme mezi autory najít rozpor. Dopita (2014, s. 2) jako horní hranici pro malou sociální skupinu uvádí až 40 jedinců a jako typický příklad malé sociální skupiny je dle něj školní třída. S podobným názorem se můžeme setkat i u Nakonečného (2020, s. 409), který stejně jako Dopita za malou sociální skupinu považuje školní třídu, kterou může dle vyhlášky č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky navštěvovat nejvýše 30 žáků. Stejný maximální počet dětí platí i pro jedno oddělení školní družiny (Česko, 2005). Typy skupin lze rozlišovat i na **primární a sekundární skupiny**. Pro primární skupiny je typická intenzivní socializace, důvěrné vztahy, stálost a malý počet členů, nejčastější primární skupinou je rodina. Za sekundární skupinu bývá považována skupina přátel. Jako poslední jsou uváděny **referenční skupiny**. Pro náležitost ke skupině je nutné, aby se jedinec se svou skupinou identifikoval a cítil se v ní členem. Referenčními skupinami rozumíme ty, se kterými se identifikujeme, sdílíme stejné názory, členové skupiny jsou pro nás vzorem, ale přesto jejími členy nejsme.

2.1 Skupinová struktura

Pod pojmem skupinová struktura si můžeme představit složení uvnitř skupiny, které představuje **přiřazení statusů, pozic a rolí** jednotlivým členům. Jednotliví členové skupiny se od sebe liší vlastnostmi a dalšími znaky, a právě tyto odlišnosti vedou k přiřazování statusů a rolí. Kromě statusů, pozic a rolí se skupinovou strukturou také souvisejí pojmy **skupinové normy a koheze skupiny**. Struktura skupiny vzniká rychle a bývá stabilní po celou dobu existence skupiny (Lovaš, 2008, s. 323–324).

Slaměník (2019, s. 237) doplňuje, že struktura skupiny se vytváří již v prvotních chvílích vzniku. Velký vliv na utváření skupiny a dění v ní mají její členové a jejich specifické charakteristiky.

Novotná (2010, s. 88–93) rozlišuje horizontální a vertikální uspořádání struktury skupiny. Horizontální uspořádání spočívá v rozmanitosti pozic ve skupině a jedinci si jsou mezi sebou rovni. Toto uspořádání je často nazýváno i jako rolová struktura. Naproti tomu vertikální uspořádání je založeno na nerovnosti členů. Skupina má svého vůdce a zbytek členů je rozvrstvených do jednotlivých strat, ze kterých je poté jedincům přisuzován jejich status.

Status jedince ve skupině je možné chápat jako míru autority, prestiže a také jeho uznání vůči ostatním ve skupině. Jinými slovy lze říct, že status je rozdělení moci mezi jednotlivé členy skupiny. K připsání statusu dochází již v prvních chvílích. Nejvyšší status bývá zpravidla připsán jedincům, ze kterých vyzařuje pozitivní očekávání v oblasti dosahování skupinových cílů. Lidé často hodnotí ostatní na základě vzhledových charakteristik a chování. Není tomu jinak ani u přiřazování statusu, nejsilnějším a nejslabším jedincům bývá status připsán nejdříve. Ostatním jedincům se utváří až skrze následující interakce ve skupině (Slaměník, 2019, s. 239).

Skupinové pozice jsou místa obsazená členy skupiny, která jsou pro její fungování důležitá. Zastávání určité pozice ve skupině s sebou nese práva a povinnosti, které musí jedinec v rámci skupiny plnit. Skupinové pozice a role spolu úzce souvisí. Jedinec může zastávat i více pozic a rolí. Autorka Novotná (2010, s. 87–92) rozděluje pozice do osmi obecných skupin, které zpravidla nalezneme v každé skupině. Tyto obecné skupinové pozice jsou popsány v následující tabulce:

Tabulka 1 Obecné skupinové pozice

Skupinová pozice	Charakteristika
Úkolový vůdce	Má pravomoc, a především povinnost vést skupinu k naplnění jejích potřeb a zájmů.
Socioemoční vůdce	Jeho úkolem je starat se o další osoby ve skupině a vztahy mezi jednotlivci.
Myslitel	Můžeme ho označovat za hlavu skupiny, vytváří cíle, který chce skupina dosáhnout a také strategie k jejich dosažení.

Skupinová pozice	Charakteristika
Skupinový kritik	Svým působením dostává oprávnění ke kritice myslitelových nápadů a snaží se o podporu skupinové koheze.
Organizátor	Stará se o to, aby činnost skupiny byla relevantní k jejím záměrům. Zároveň organizuje činnosti členů.
Dokončovatel	Spolupracuje s organizátorem při ukončování akcí, jedná se o činnosti, kterých se ostatní většinou neúčastní.
Šašek	Tento jedinec je vtipný a pro skupinu je důležitý pro odlehčení v její činnosti.
Extrovert	Tato pozice je jedinou, která je spojena s vnějším okolím skupiny a udržuje s ním dobré vztahy.

(zdroj: Novotná, 2010, s. 92, vlastní zpracování)

Každý člen má ve skupině určitou sociální roli a jedná v rámci skupinové pozice. Zároveň je důležité zmínit, že jedna osoba může být obsazena i ve více pozicích a některé pozice mohou být neobsazené, to znamená, že počet členů skupiny neovlivňuje počet pozic (Novotná, 2010, s. 92).

Skupinové role jsou očekávání skupiny, jak se má konkrétní člen ve své pozici chovat vůči ostatním a jak má přistupovat k plnění úkolů (Lovaš, 2008, s. 324). Role ve skupině lze rozlišit následovně:

- **Alfa**, jedná se o neformálního vůdce skupiny. Většina členů ho akceptuje a ve skupině se projevuje aktivně.
- **Beta**, nebo také expert, je charakterizovaný jako jedinec, který má vlohy na rozvíjení různých řešení, která jsou prezentována ze strany vůdce.
- **Gama** pozici zastává většina členů skupiny, dokážou se přizpůsobit vedení skupiny a zpravidla se identifikují s vůdcem. Ve skupině se spíše neprojevují a jsou pasivní.
- **Omega** je označení pro outsidera skupiny. Ačkoliv fyzicky je členem skupiny, není většinou členů oblíbený a bývá izolovaný.
- **P role** neboli obětní beránek, který symbolizuje představitele nepřátelské skupiny (Inkluzivně, Řízení a výuka v inkluzivní škole, 2019).

Skupinová role se začíná utvářet v průběhu vzniku skupiny a její členové upřednostňují chování, které je spojeno s kladnými důsledky pro celou skupinu. Pro přiřazení určité role je určující míra prestiže, sebeprosazení a sociální přitažlivost jedince (Lovaš, 2008, s. 324).

Skupinové normy slouží jako kontrola chování jedinců ve skupině, zda skrze ně směřují ke skupinovým cílům. Plnění skupinových norem je oceňováno pozitivními sankcemi, jako jsou například uznání a souhlas. Porušování norem je trestáno negativními sankcemi, například posměšky, někdy i fyzickým napadením. Ačkoli jsou skupinové normy kontrolovány uvnitř skupiny, mohou mít vliv na jedincovo chování i mimo skupinu (Nakonečný, 2020, s. 416). Každá skupina si vytváří své vlastní normy, jaké to budou se odvíjí od jejích cílů (potřeby členů, kterých chce skupina dosáhnout) a hodnot (požadavky skupiny na dosahování cílů). Vznik norem je výsledkem společné činnosti členů skupiny (Slaměník, 2019, s. 240).

Na **kohezi skupiny** dle Nakonečného (2020, s. 424) nahlížíme jako na míru soudržnosti skupiny, která je nesmírně důležitá pro její výkon. Tento pojem lze také vystihnout souslovím „táhnout za jeden provaz“. U autora Lovaše (2008, s. 325) se můžeme setkat s podobným vymezením. Zmíněný autor chápe kohezi skupiny jako sjednocení a vzájemnou spjatost členů a způsob, do jaké míry drží pospolu. Novotná (2010, s. 77) říká, že jednotlivé skupiny mohou mít různou úroveň koheze, od malé až po velkou. Ve skupinách, které se vyznačují vysokou mírou soudržnosti se setkáváme s vzájemnou a důvěrnou interakcí jedinců, kteří si jsou blízcí a mají stejné potřeby.

2.2 Komunikace ve skupině

Komunikace hraje důležitou roli v životě každého jedince, skrze schopnost komunikace je možné předávat si specifické významy mezi jedinci a skupinami. Tato dovednost je klíčová pro naše upevňování a udržování vztahů. Člověk je bytost společenská a je pro něj typické být v kontaktu s dalšími lidmi, se kterými při nejrůznějších aktivitách komunikuje (Boukalová, 2023, s. 14–15).

Komunikace je chápána jako sociální interakce mezi jedinci, představuje proces přímého i nepřímého sociálního kontaktu, kdy dochází ke sdělování informací a významů. Skrze komunikaci je jedinec spojen se světem a navzájem se dorozumívá s ostatními (Kraus, 2010, s. 120). V lidské komunikaci nejde pouze o přenos informací, ale i o sebe prezentaci,

sebepotvrzení, sdělení svých postojů, vyjádření pocitů nebo nálad. Komunikační proces bývá rozdělován na verbální a neverbální (Kolář, 2012, s. 185).

Verbální komunikace je způsob vyjadřování myšlenek prostřednictvím specifických kódů, kterými je jazykový znak. Těmito znaky je vytvářena řeč, jejíž primární funkcí je sdělování informací. Zároveň je sociální interakcí dorozumívání se skrze mluvenou řeč nebo její zaznamenání v podobě psaných znaků. Skrze verbální komunikaci dochází k prezentaci myšlenek mluvenou řečí (Leško, 2008, s. 21).

Neverbální komunikace má velkou provázanost s verbální komunikací. Skrze neverbální projev může komunikátor¹ podpořit, doplnit či dokonce odporovat svému obsahu mluveného sdělení. Způsob neverbálního projevu má velký vliv na přijetí našeho sdělení. Často může být brána jako věrohodnější než komunikace verbální. Mezi projevy neverbální komunikace můžeme zařadit haptiku (dotyky – fyzický kontakt), proxemiku (vzdálenost, blíže při komunikaci stojíme u lidí, se kterými se dobře známe), mimika, gesta, postoj těla, paralingvistika (zvukové projevy doprovázející řeč), a také pohyby očí, které jsou velmi významným komunikačním kanálem (Boukalová, 2023, s. 20).

Komunikace uvnitř jakékoli skupiny zastává velmi důležité místo, jelikož přispívá k pozitivnímu klimatu a utváření pozitivních vztahů mezi jedinci. V rámci školního prostředí je důležitá komunikace nejen mezi žáky samotnými, ale i mezi žáky a pedagogem. Pedagogická komunikace je rozdělována na odbornou komunikaci, jejímž cílem je žáky vzdělávat a sociální komunikaci, která je nesmírně důležitá pro pozitivní vztahy. Díky přátelské, trpělivé a podporující komunikaci si pedagog získává své svěřence. V rámci školní družiny si může vychovatel s dětmi například sednout do kroužku a povídat si s nimi o zážitcích z víkendu. I takový způsob komunikace může přispívat k tomu, že děti nemají strach mluvit se svým vychovatelem a přirozeně s ním komunikují, svěřují se mu nebo se zeptají na radu (Čapek, 2010, s. 50–52). Tentýž autor vymezuje devět typů komunikace, které dle něj připívají k pozitivním vzbábám mezi jednotlivými členy v kolektivu a jejich pedagogem. Komunikace by především měla být **přátelská**, což podporuje pozitivitu v kolektivu. Jejím cílem je rozvíjet komunikační dovednosti žáků a ukázat jim, že mohou svému pedagogovi věřit. Důležité je, podporovat **nestresující** komunikaci, díky které může žák sám beze strachu mluvit a vyjadřovat se. Pedagog za něj nedokončuje věty a neskáče mu do řeči. Zároveň žáku odpovídá bez ironie. **Svobodná** komunikace je taková, kde je

¹ Osoba, která předává informaci.

každá odpověď žáka brána jako hodnotná a důležitá. Každý má prostor se svobodně vyjádřit a sdílet svůj názor, který ale musí být slušný. Rovněž je důležité nastavení pravidel, v čemž vypomáhá **korigovaná** komunikace. Mezi nejzákladnější patří nepřekřikovat se, nevyrušovat ostatní, když mluví a nemluvit vulgárně. **Vyvážená** komunikace bere v úvahu, že všechny odpovědi mají mít stejnou váhu a nemělo by docházet k tomu, že pedagog upřednostňuje odpovědi pouze od některých žáků a má dávat možnost k vyjádření se všem. Komunikace pedagoga s dětmi by také měla být **zajímavá**, především zábavná a aktivizující k odpovědím. Nemělo by se zapomínat na humor jak ze strany pedagoga, tak i ze strany žáka, což vede k lepší náladě a soudržnosti kolektivu. Důležitou roli hraje i **nepovýšená** komunikace. Jak bylo již řečeno, pedagog je hlavním aktérem komunikace, neznamena to ale, že by se měl nad své žáky povyšovat a pokud má možnost se upozadit, dá přednost v komunikaci žákům, aby se mohli projevit. Vnucování vlastních názorů a postojů žákům by nemělo být obsahem správné komunikace. Úkolem pedagoga je vést **nemanipulující** komunikaci a žáky podněcovat k tomu, aby si utvářeli své vlastní názory. V neposlední řadě by se nemělo zapomínat na to, aby komunikace byla **rovná**, jelikož upřímnost hraje klíčovou roli. Není vhodné lhát a vymýšlet si. Pokud pedagog lže svým žákům, nemůže čekat upřímnost ani od nich Čapek (2010, s. 53–54).

Pokud bychom se zaměřili na komunikaci uvnitř skupin, které jsou tvořeny dětmi mladšího školního věku, nalezneme zde velmi vyhraněný způsob komunikace, která často zahrnuje slangová označení, větší přemíru užívání citoslovců a zjednodušování slov, časté je i používání cizích slov, nejčastěji převzatých z angličtiny. Při komunikaci je typická i vyšší míra hlučnosti a podporování mluveného projevu neverbálními gesty (Vágnerová a Lisá, 2022, s. 933). Takto můžeme obecně popsat komunikaci, která je častá pro obě pohlaví v mladším školním věku. Chlapecká a dívčí komunikace má svá specifika, na tyto rozdíly upozorňuje Janošová (2008, s. 142). Pokud jsou chlapci v přítomnosti dalších dětí, je typické, že se více prosazují a jsou průbojnější v konverzaci. Časté je také skákání do řeči a při plánování společných aktivit s ostatními užívají direktivní způsob komunikace. U dívek je v konverzaci s ostatními dětmi obvyklé, že začnou mluvit výše položeným hlasem, především pokud děti neznají, příliš se neprojevují a hovořit nechávají spíše ostatní, zatímco vyčkávají, kdy bude nejvhodnější chvíle pro zapojení se do konverzace. (Vágnerová a Lisá, 2022, s. 929) podotýkají, že komunikace dětí mladšího školního věku se zpravidla liší na základě toho, pokud dítě komunikuje s vrstevníkem nebo dospělým. Často se můžeme setkat

s tím, že dítě mluvící s pedagogem se oproti slangu a zkráceným výrazům snaží užívat celé věty a mluví zdvořile.

3 SOCIALIZACE V MLADŠÍM ŠKOLNÍM VĚKU

Definici pojmu socializace můžeme v odborné literatuře nalézt mnoho. Všichni autoři se ale shodují v tom, že jde o proces. Dle Mareše (2013, s. 41) můžeme na socializaci pohlížet jako na složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Jedinec si tímto procesem nejprve osvojuje chování v rodinném prostředí, následně v malých sociálních skupinách a v neposlední řadě ve společnosti.

Kraus (2010, s. 59) výše zmíněnou definici doplňuje o poznatek, že socializace probíhá nahodile po celou dobu života jedince, který si *osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk a normy, tedy kulturu dané společnosti*. Proces socializace vždy probíhá v určitém prostředí, kde jedinec rozvíjí svou sociabilitu neboli schopnost navázat vztahy s dalšími lidmi.

Proces socializace neznamená, že by se jedinec pouze přizpůsoboval svému sociálnímu okolí, ale jde o působení, které vzájemně probíhá mezi jedincem a ostatními lidmi, společností a kulturou. *Je to formování sama sebe jako samostatné osobnosti a současně jako představitele společnosti a nositele její kultury*. (Kolář, 2012, s. 367).

V procesu socializace hrají velkou roli její činitelé, kterými mohou být jednotlivci, skupiny, ale i organizace. Tito činitelé mají za následek jedincovo chování, který si skrze jejich působení vytváří, co je pro něj vlastní. Nejvýznamnější etapy socializace se uskutečňují v malých skupinách, kde se jedinci setkávají tváří v tvář. Za takovou malou skupinu můžeme považovat například rodinu, školní třídu nebo vrstevnickou skupinu. Zde dochází k zprostředkovávání určitých vzorců chování, myšlení, zvyků a pravidel. Dítě je tak ovlivňováno svými vzory ve svém každodenním životě (Jedlička, 2015, s. 113).

Vágnerová a Lisá (2022, s. 837) období mladšího školního věku z pohledu socializace chápou jako velmi významné v zahájení povinné školní docházky. Dítě nástupem do školy začíná rozvíjet vztahy i mimo rodinu. Především s učiteli, vrstevníky a spolužáky ve třídě.

3.1 Rodina

Rodina je chápána jako nejdůležitější a nejpřirozenější lidská skupina. Často je na ni nahlíženo jako na malou, neformální a primární skupinu (Reichel, 2008, s. 177–179). Prostředí rodiny je místem, kde probíhá primární socializace dítěte. Vzniká již v prvních chvílích života jedince identifikací s matkou, následně s dalšími členy rodiny, kteří jsou pro dítě prvotním kontaktem s danou společností a kulturou. *Rodina tím, jak s dítětem jedná,*

jaké k němu zaujímá postoje, jakou vytváří oporu pro jeho vývoj, jakou citlivostí je zahrnuje, mu zprostředkovává zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení. Právě působením rodiny si dítě následně utváří vztah ke své vlastní osobě, druhým lidem, širšímu okolí, věcem a úkolům (Helus, 2015, s. 555).

Autorka Gross-Manos (2014, s. 7) podotýká, že výzkumy byl zjištěn značný vliv rodiny na utváření budoucích vrstevnických vztahů dětí. Pokud se dítěti dostávalo sociální podpory, utváří si pozitivní vrstevnické vztahy. Naproti tomu děti z problémových rodin, kde bylo časté špatné zacházení s dítětem a nedostatečná sociální podpora mělo za následek problémy v utváření vrstevnických vztahů, často spojené s nižší mírou oblíbenosti a odmítáním ze strany vrstevníků.

3.2 Škola

Škola je místem sekundární socializace. Odehrávají se zde důležité socializační vlivy ze strany pedagogických pracovníků (učitelů, vychovatelů, vedoucích zájmových kroužků), tak i vrstevníků ve třídě nebo dalších žáků školy. Škola je pro socializaci člověka důležitá tím, že ovlivňuje žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě (Gillernová a Hoskovcová, 2012, s. 40–41). U všech dětí neprobíhá socializace stejným způsobem. Proto je úkolem školy, aby pro žáky vytvořila příjemné a pozitivní prostředí, které respektuje individuální zvláštnosti jedinců (Havlík a Kořa, 2002, s. 137).

Zahájením povinné školní docházky je dítěti přidělena role školáka, která v sobě zahrnuje dvě sociální role, jedná se o roli žáka a spolužáka. Být školákem s sebou nese nutnost podřídit se autoritě, kterou je v tomto případě učitel a školní řád. Menší školáci nedokážou na učitele pohlížet neutrálním způsobem. Vytváří si k němu citovou vazbu, která v nich vyvolává pocit bezpečí a jistoty. Můžeme se setkávat s dětmi, které se k učitelům chovají příliš familiárně, což ale neznamená, že by nerespektovali autoritu. Právě vytvoření si vazby k učiteli pomáhá dětem překonávat nejistotu z neznámého prostředí (Vágnerová a Lisá 2022, s. 913–919). Janošová (2008, s. 122) podotýká, že pokud se dítě ocitne v takové situaci, očekává se od učitele, že dětem poskytne psychosociální podporu, aby si děti byly jisty jeho náklonností a emoční podporou.

3.3 Vrstevnická skupina

Přátelství hraje pro dítě stejně důležitou roli jako pro dospělého jedince. Skrze něj si vytváří sociální a emocionální podporu a rovněž je pomocníkem pro začlenění se ve skupině dětí (Palatinová, 2009). V mladším školním věku zahrnuje kontakt s vrstevníky přibližně 30 % sociálních interakcí. Děti se v tomto období začínají stýkat s větším počtem vrstevníků, než tomu bylo dosud v předchozích vývojových obdobích. Utváření sociálních vztahů hraje klíčovou roli v rozvoji sociálních dovedností (Robin, Bukowski a Parker, 1998 in Blatný, 2017, s. 93).

Přátelství v tomto věku získává velkou důležitost. Děti svým kamarádům věnují velké množství času. Pouto přátelství je o mnoho silnější než v nižším věku. Může však stále docházet k tomu, že po neshodách se mohou kamarádství rozpadat (Baumeister a Leary, 1995 in Blatný, 2017, s. 93). Ve vrstevnických skupinách se vytvářejí skupinky kamarádů, ve kterých mezi sebou sdílejí nejružnější zážitky, ať už z výletů, filmů nebo svěřování tajemství. Spolčují se především chlapci, dívky nejčastěji tvoří skupinky po dvou až třech (Jedlička, 2017, s. 531–532).

Pro kamarádské skupinky chlapců je výstižnější výraz parta. Tato parta se skládá z vůdce skupiny, jeho blízkých kamarádů a dalších členů, kteří tvoří okrajově toto uskupení, jedná se tedy o početnější skupiny. V chlapeckých skupinách panuje hierarchické uspořádání a členové s vyšším sociálním statutem prosazují svá přání, přičemž zbytek členů se jim podřizuje. V hrách mají chlapci potřebu si mezi sebou dokazovat svou sílu a dovednosti. Časté je rovněž napodobování některého z hrdinů, například z filmů, ke kterým chlapci vzhlíží a považují je za svůj vzor. Svého hrdinu mohou do her i zapojovat imaginárním způsobem. Pokud mezi chlapci nastanou neshody, obvykle je řeší tváří v tvář. Využití fyzické síly a výhružek také patří mezi časté řešení konfliktů v chlapeckých skupinách (Janošová, 2008, s. 143).

Co se týká přátelství v kolektivu děvčat, nesetkáváme se zde s tak velkým hierarchickým uspořádáním jako u chlapců. Oproti chlapeckým skupinám spolu dívky více sdílí své zážitky a představy o budoucím životě. Bližší vztah mezi děvčaty je vysvětlován potřebou být si co nejpodobnější. Pokud však nastane, že mají dívky rozdílné názory, může tato skutečnost vést k rozpadu přátelství. Pro řešení vzniklých konfliktů je v dívčích skupinách typické nepřímé řešení, většinou pomlouváním za zády. Důvodem pro nepřímé jednání je strach z toho, že přímým řešením konfliktu by mohlo přátelství zaniknout.

V dívčích skupinách jsou časté intriky, které mohou vyvstat, pokud se poblíž vyskytne jiná dívka, která by mohla kamarádku „přebrat.“ Situaci, kdy vznikají nová přátelství vnímají dívky jako ohrožující pro jejich dosavadní vztahy s kamarádkami. Tato skutečnost je odlišná od chlapeckých skupin, kteří příchod nového chlapce jako ohrožující nepovažují (Janošová, 2008, s. 143–144).

Být přijímaný mezi svými vrstevníky patří mezi jednu z nejvýznamnějších potřeb období mladšího školního věku. Pro akceptaci vrstevnickou skupinou a získání přijatelné pozice je potřeba přijmout její pravidla, která uvnitř ní panují. Pokud je dítě vrstevnickou skupinou přijato, dochází k naplňování potřeb, které mohou kromě vrstevníků rovněž vykonávat rodiče a sourozenci dítěte. Konkrétně se jedná o **potřeby citové jistoty a bezpečí**. Především by měla být naplňována v rodinném prostředí, ale naplňovat ji mohou i vrstevníci, kteří si v různých situacích poskytují emoční podporu. Často se jedná o situace, které jsou obtížně řešitelné s rodiči. Ve společnosti vrstevníků se dítě cítí odvážnější a může tímto vlivem docházet k pozitivním, ale i negativním událostem. Významná je i **potřeba učení**, jelikož skrze kontakt s vrstevníky si děti osvojují nové poznatky a zkušenosti. Novým dovednostem se lépe učí v kolektivu vrstevníků než pod vedením dospělých. Důvodem mohou být symetričtější vztahy mezi dětmi a podobná úroveň kompetencí. Odlišná bývá i motivace k osvojení si nových dovedností a znalostí. Jako užitečnější děti vnímají dovednosti, které mohou využít v kontaktu s vrstevníky. V rámci vrstevnické skupiny se děti učí komunikovat, spolupracovat, ale i soupeřit a poskytnout případnou pomoc a podporu. Poslední potřebou je **sebeuplatnění**. Ve skupině vrstevníků je jednodušší se sebeuplatnit než v kolektivu dospělých, zejména proto, že vrstevníci představují rovnocennou referenční skupinu. Děti se mezi sebou často podporují v oblastech schopností a dovedností, které většinou se školou nemají souvislost (Vágnerová a Lisá, 2022, s. 937–938).

Každé z dětí v kolektivu zastává určité postavení a je svými vrstevníky různě přijímáno. Utvořením kategorií dle akceptace svými vrstevníky v kolektivu se ve své studii zabývali autoři Carter a Nutbrown (2016, s. 3–4), kteří vymezují 5 základních kategorií:

1. **Oblíbené děti** – tito jedinci zaujímají vysoké sociální postavení v rámci vrstevnické skupiny, ostatní jedinci tyto děti vnímají pozitivně a jsou v kolektivu řazeny mezi oblíbenější.
2. **Kontroverzní děti** – v této kategorii hraje klíčovou roli skupina, která provádí volby. V některých kolektivech jsou tito jedinci vnímáni jako oblíbení, v jiných jsou vrstevníky označeny za neoblíbené.

3. **Odmítnuté děti** – ostatními vrstevníky ve skupině jsou nejméně oblíbeny a jsou spojeny s negativními volbami.
4. **Přehlížené děti** – nezapadají do kategorie oblíbené ani neoblíbené. Často jsou v kolektivu ignorovány a přehlíženy.
5. **Průměrné děti** – nezapadají do žádné z výše uvedených kategorií. Ve vrstevnické skupině nepatří mezi oblíbené děti, lze ale říct, že mají v kolektivu lepší postavení než děti, které jsou odmítané.

Stejně jako autorky Vágnerová a Lisá (2022), tak i autoři Carter a Nutbrown (2016, s. 5) zdůrazňují potřebu přijetí vrstevnickou skupinou. Dle jejich názoru utváření přátelství hraje v mladším školním věku důležitou roli, jelikož přispívá k sociálnímu a emocionálnímu vývoji a celkové pohodě dětí. Pokud je dítě svými vrstevníky ve školním prostředí kladně přijímáno, má tato skutečnost pozitivní dopad na studijní výsledky i na postoj ke škole samotné. Tyto tvrzení potvrzuje i studie *Children's peer relationships, well-being, and academic achievement* (Tepordei, Zancu a kol., 2023), která zkoumala přijetí vrstevníky a vnímaný počet kamarádů v kontextu studijních výsledků a životní spokojenosti. Výzkumu se zúčastnilo 650 rumunských žáků základních škol ve věku 9-12 let. Výzkumným šetřením bylo zjištěno, že přijetí vrstevnickou skupinou je pozitivně spojeno s již zmiňovanými studijními výsledky. Naproti tomu vnímaný počet přátel měl pozitivní spojitost s životní spokojeností.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Výzkumným problémem jsou **sociální vztahy dětí ve školní družině**. Školní družina je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího systému. Rovněž je místem, ve kterém si děti osvojují své mnohé životní dovednosti, především toleranci odlišností a spolupráci s dalšími lidmi. Děti zde tráví velké množství času po skončení vyučování, občas i ráno před samotným zahájením výuky (Balková, 2006, s. 9). Dosavadní výzkumy zaměřující se na vztahy ve školních kolektivech jsou soustředěny především na školní třídy. Vzhledem k tomu, že čas strávený ve školních družinách může mít obdobnou délku jako čas strávený ve školním vyučování, je důležité se tomuto tématu věnovat. Vytváření a podporování pozitivního prostředí školní družiny je nesmírně důležité. Pokud se děti budou cítit v bezpečí a budou důvěřovat svému vychovateli a ostatním dětem, přispívá to k lepšímu budování pozitivních vztahů a celkové pohodě dětí. Právě analýzou sociálních vztahů mezi dětmi můžeme odhalit a taky předcházet negativním jevům, které se mohou v kolektivu odehrávat. Jedná se zejména o šikanu a vyloučení z kolektivu. Díky analýze sociálních vztahů můžeme odhalit jedince, kteří se nacházejí na okraji skupiny a vychovatel jim tak může poskytnout potřebnou pomoc při začleňování se. (Naše družina, 2024).

Zároveň autoři Holder a Coleman (2015) upozorňují na to, že vazby vzniklé v dětském období mají trvalý dopad na jedince, díky nim si děti osvojují pravidla pro sociální interakce, a právě toto sociální učení má velký vliv na jejich následný vývoj. Děti, které byly obklopeny pozitivními přátelskými vztahy mají nejen lepší výsledky ve studiu, ale v budoucnu mají i vyšší míru sebeúcty. Oproti tomu děti, které nezažívaly pozitivní vrstevnické vztahy a nezapadaly příliš do kolektivu se v dospělosti mohou potýkat se svým životním postavením i duševním zdravím. Pokud se budeme zabývat analýzou vztahů dětí ve školní družině, můžeme tím přispívat k vytvoření příjemného prostředí pro všechny děti, aby pro ně čas strávený ve školní družině nebyl stresující povinností, ale příjemnou a obohacující zkušeností.

4.1 Cíle výzkumu

Kvantitativní hlavní výzkumný cíl:

1. Analyzovat vztahy dětí v prostředí vybrané školní družiny.

Kvantitativní dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit kvalitu kolektivu školní družiny.
2. Zjistit emoce dětí, které vyjadřují ve vztahu ke školní družině.
3. Zjistit emoce dětí, které vyjadřují ve vztahu ke svému vychovateli/ce.

Kvalitativní hlavní výzkumný cíl:

1. Popsat, jak se výsledky dotazníků a pozorování navzájem doplňují.

4.2 Výzkumné otázky

Z již sestavených výzkumných cílů vychází i výzkumné otázky práce.

Kvantitativní hlavní výzkumná otázka:

1. Jaké jsou vztahy mezi dětmi v prostředí vybrané školní družiny?

Kvantitativní dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je kvalita kolektivu školní družiny?
2. Jaké emoce děti vyjadřují ve vztahu ke školní družině?
3. Jaké emoce děti vyjadřují ve vztahu ke svému vychovateli/ce?

Kvalitativní hlavní výzkumná otázka:

1. Jak se výsledky dotazníků a pozorování navzájem doplňují?

4.3 Druh výzkumu

Vztahy v kolektivu lze zkoumat kvalitativním i kvantitativním způsobem. Kvalitativní zkoumání obvykle slouží jako doplnění a ověření získaných odpovědí z dotazníků. V tomto výzkumu volíme kombinaci obou zmíněných přístupů, přičemž jako nástroj kvantitativní metody využijeme dotazníkové šetření, které doplníme a poznatky ze zúčastněného pozorování, které je zaměřeno na zkoumané oblasti z dotazníku. Tento výzkum má tedy charakter smíšeného výzkumu, konkrétně je využito schéma *QUAN+qual*, což znamená, že kvantitativní metoda je nadřazená kvalitativní metodě, která zde slouží pouze pro vyjasnění a doplnění některých jevů, které kvantitativní metodou nelze zachytit (Hendl, 2023, s. 303). Konkrétně využijeme sociometrický dotazník, ve kterém jednotlivci vybírají ostatní členy skupiny dle určeného kritéria, což nám na základě kladných a záporných výběrů umožní zjistit vztahy mezi nimi. Díky této metodě je možné sestavit sociometrické matice, vytvořit

sociogramy nebo vypočítat sociometrické indexy. Na základě těchto zjištění můžeme odhalit skupinky, které se v kolektivu vytvářejí a také zjistit, zda není některý z členů ostatními odmítán či zcela vyloučen.

Realizace výzkumného šetření proběhne ve vybrané školní družině formou tužka – papír. Respondenty jsou žáci 3. ročníků navštěvující školní družinu. Před samotným vyplňováním byly děti informovány o tom, za jakým účelem budou data z dotazníku použita, zároveň byly ubezpečeny, že jejich odpovědi budou udrženy v anonymitě a využity pouze pro účel této práce.

4.4 Výzkumný soubor

Ve výzkumu jsme využili záměrný výběr úsudkem, zvolili jsme konkrétní základní školu. Vzhledem k zachování anonymity nebudu zveřejňovat název základní školy, kde se výzkum uskutečňoval. Ve vybrané základní škole bylo během osobní schůzky vedení školy představeno, za jakým účelem sběr dat proběhne. Vybraná škola se sběrem dat souhlasila a poté jsme se domlouvali na následné spolupráci. Škola rovněž projevila zájem o výsledky výzkumného šetření.

Základní výzkumný soubor jsou všichni žáci prvního stupně základních škol, kteří navštěvují školní družinu. Dle dat Českého statistického úřadu bylo ke školnímu roku 2023/2024 evidováno přes čtyři tisíce školních družin, které navštěvovalo **361 566 žáků**. Tento soubor byl tvořen 177 622 dívkami a 183 944 chlapci (Český statistický úřad, 2024). Ke školnímu roku 2024/2025 statistiky stále nejsou veřejně dohledatelné, lze ale předpokládat, že počet žáků navštěvující školní družiny se bude pohybovat v podobných číslech.

Naším **výběrovým výzkumným souborem** jsou žáci třetího ročníku zvolené základní školy, kteří navštěvují školní družinu. Oddělení družiny třetích ročníků je tvořeno celkem 25 žáky, z toho 14 dívkami a 11 chlapci. U sociometrických šetření je nutné, aby se vyplňování dotazníků účastnilo alespoň 80 % jedinců z výběrového výzkumného souboru. Náš sběr dat proběhl v lednu 2025, kterého se **zúčastnilo 23 dětí** z původních 25, což je 92 % a splňujeme tak podmínku počtu zúčastněných jedinců.

4.5 Výzkumný nástroj

Jako výzkumný nástroj pro tuto práci jsme zvolili standardizovaný dotazník. Konkrétním výzkumným nástrojem je Dotazník B-4. Tento dotazník byl vytvořen pražským psychologem Richardem Braunem v roce 2000. Účelem dotazníku je analyzování vztahů v třídním kolektivu a je určen pro děti 2. – 3. třídy. Koncepce tohoto dotazníku vychází z již sestavených amerických a australských dotazníků. Kromě Česka se Dotazník B-4 využívá i v zemích jako je Německo a Polsko. Rovněž se můžeme setkat i s variantou Dotazník B-3, který je doporučeno používat od 4. ročníku základní školy (Smolík, 2020). Dotazník B-4 oproti němu představuje zjednodušenější verzi, která je vhodná pro nižší ročníky, z tohoto důvodu byl pro účel výzkumu vybrán právě tento dotazník. K původním čtyřem otázkám dotazníku jsme přidali dvě své vlastní. Zároveň bylo upraveno znění prvních dvou otázek, aby lépe korespondovaly s tématem práce. Cílem úpravy znění otázek také bylo, aby si děti mohly lépe představit situaci, ve které provádí volbu.

Struktura dotazníku B-4 se skládá ze čtyř otázek. První dvě otázky využívají sociometrii a spočívají v tom, že na volné řádky děti zapisují tři jména ostatních dětí z družiny, které jim jsou sympatické a tři jména dětí, ke kterým tak velké sympatie už nemají, konkrétně v našem případě se rozhodují, se kterými dětmi by chtěly a nechtěly jít ve dvojici na vycházku. Důležité je podotknout, že není nutností napsat pokaždé tři jména a záleží na pořadí napsaných jmen, protože jsou ke jménům přiřazovány body v závislosti na uvedeném pořadí. Z prvních dvou otázek můžeme zjistit postavení jednotlivých dětí v kolektivu, a to tím způsobem, že sestavíme sociogramy. Díky nim získáme představu o tom, jaké jsou v kolektivu utvářeny skupinky dětí, které děti patří mezi nejoblíbenější a zda nejsou někteří jedinci vyčleněni.

Třetí otázka v dotazníku obsahuje celkem šest vlastností, pozitivních i negativních. Úkolem dětí je k předepsaným vlastnostem napsat jméno někoho z kolektivu, na koho se daná vlastnost nejvíce hodí. Stejně jako u prvních dvou otázek zde platí, že pokud je některé z dětí přesvědčeno, že nikdo z ostatních v kolektivu nemá určitou vlastnost, nemusí k ní žádné jméno přiřazovat a řádek pouze proškrtné. Když z prvních tří otázek u každého dítěte odečteme od kladných bodů body záporné, získáme hierarchii kolektivu. Získáním dat z prvních tří otázek odpovíme na hlavní výzkumnou otázku.

Čtvrtá položka se skládá ze čtyř dichotomických tvrzení, na které respondenti volí odpověď ano/ne. Jejich cílem je zjistit, jak děti hodnotí kvalitu kolektivu školní družiny. Získanými odpověďmi z této položky odpovíme na první dílčí výzkumnou otázku.

Pátá položka v dotazníku zjišťuje, jak se děti ve školní družině cítí. Aby bylo vyplňování pro děti zajímavější vybírají odpověď ze smajlíků, které vybarvují na základě toho, jaký zaujímají postoj k otázce. Tato položka odpovídá na druhou dílčí výzkumnou otázku.

Na poslední výzkumnou otázku získáme odpověď šestou položkou v dotazníku. Cílem této položky je zjistit, jak se děti v prostředí družiny cítí se svým panem vychovatelem nebo paní vychovatelkou. Osobnost vychovatele je velmi důležitá a může mít značný vliv na vztahy, které v kolektivu panují, i na samotné hodnocení celého zařízení. Z tohoto důvodu byla tato otázka zařazena do výzkumného šetření. Děti opět vybírají odpověď ze smajlíků.

Dalším výzkumným nástrojem jsou poznámky ze zúčastněného pozorování v oddělení školní družiny, které zahrnují poznatky ze zkoumaných oblastí v dotaznících. Pozorování bylo realizováno v období dvou týdnů. Pro zúčastněné pozorování je typické, že pozorovatel je v přímé interakci s pozorovanými jedinci. V případě tohoto výzkumu to znamenalo, že jsem byla zapojována do běžných aktivit, které se v oddělení školní družiny odehrávají. S dětmi jsem si hrála, komunikovala s nimi a byla jsem tak součástí kolektivu, což mi poskytlo vhled do interakcí nejen mezi dětmi, ale i mezi nimi a jejich paní vychovatelkou, což by jen za pomoci dotazníkového šetření nebylo možné. Záznamy z pozorování byly zapisovány bezprostředně po odchodu ze školní družiny a byly vedeny formou reflektivního deníku, ve kterém byly zapsány popisy pozorovaných situací, postřehy a dojmy. Získaná kvalitativní data slouží jako doplnění ke kvantitativním datům z dotazníkového šetření a umožňují nám hlubší porozumění a vysvětlení některých jevů, které bychom pouze z dotazníků nemohli vyčíst.

4.6 Způsob zpracování dat

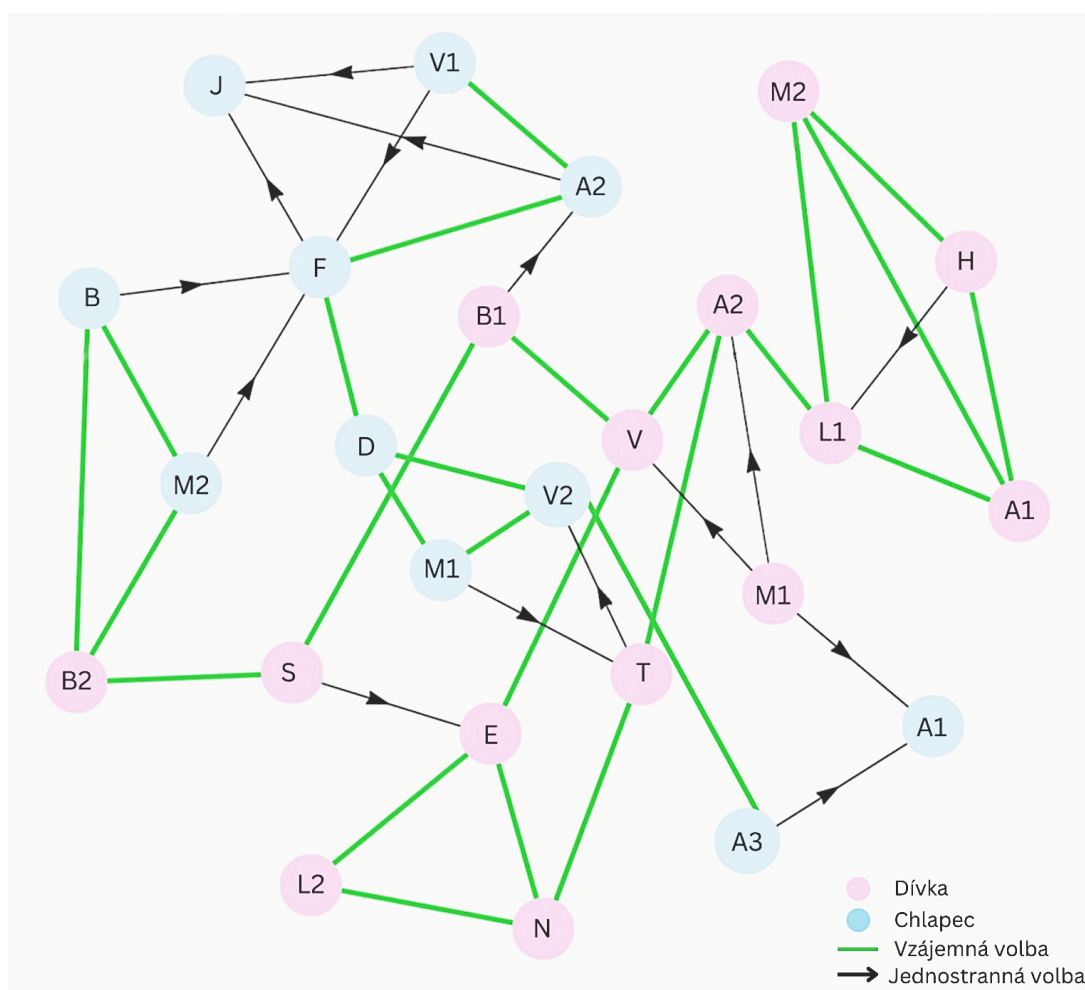
Posbíraná data v dotaznících nejprve zkontrolujeme, zda jsou kompletní, abychom mohli vyřadit dotazníky s případnými nesrovnalostmi, které by pro analýzu dat nebyly vhodné. Po této kontrole se zaměříme na samotné vyhodnocení položek v dotazníku. Z prvních dvou

otázek vytvoříme sociogramy kladných a negativní voleb, díky kterým získáme představu o struktuře vazeb v kolektivu. Dále budeme pro vyhodnocení zbylých dotazníkových položek využívat MS Excel, který nám ze získaných dat vytvoří grafy a tabulky. Pro prezentaci dat budeme využívat popisnou statistiku, která dle Chrásky (2016) získaná data popisuje takovým způsobem, aby získané informace o datech byly co nejvíce názorné, přesné a přehledné. Takto zpracovaná data následně uvedeme do kontextu se zjištěními z pozorování, abychom lépe porozuměli vztahům v kolektivu.

5 ANALÝZA DAT

V této kapitole budeme analyzovat získané odpovědi, které vyplynuly z výzkumného šetření v oddělení školní družiny, rovněž je uvedeme do kontextu s poznatky z pozorování. V jejich analýze budeme postupovat dle posloupnosti položek z dotazníku. Z hlediska zachování anonymity nejsou jména respondentů nikde napsána a ve výzkumu vystupují pouze pod uvedenými kódy.

Položka č. 1: Napiš jména 3 dětí, se kterými bys chtěl/a jít ve dvojici na vycházku:



Obrázek 2 Sociogram kladných voleb

(vlastní výzkum, 2025)

V uvedeném sociogramu můžeme vidět **pozitivní volby** mezi dětmi. Chlapci A1 a J v době vyplňování dotazníků nebyli přítomni, od ostatních dětí ale mohli získávat volby. Celkový počet vzájemných kladných voleb je dvacet šest. Po prohlédnutí sociogramu si můžeme všimnout, že všem dětem se alespoň jednou vrátila nazpět jejich kladná volba.

Výjimkou je dívka M1, která neobdržela žádnou kladnou volbu od dětí. Z hlediska skupinek, které jsou v kolektivu školní družiny utvořeny si lze na první pohled všimnout skupiny dívek, kterou tvoří A1, H, M2 a L1. Dívky se všechny volily navzájem s výjimkou L1, která jednu ze svých kladných voleb dala dívce A2, která kladnou volbu opětovala. Druhou dívčí skupinu utváří členky L2, N a E, které se stejně jako v předchozím případě volily navzájem. Dívka E jednu ze svých voleb dala dívce V, která její volbu opětovala. Zároveň ze stejné skupinky dívka N kladně zvolila dívku T, která jí volbu také vrátila. Jedna z chlapeckých skupin je tvořena kluky M1, D a V2, přičemž V2 jednu ze svých kladných voleb přiřadil chlapci A3, pro kterého je to jeho jediná kladná volba. Chlapec D zvolil za kamaráda do dvojice i chlapce F, kterému bylo od ostatních chlapců přiřazeno celkem pět kladných voleb. Přátelství, které je utvořeno mezi chlapcem a dívkou můžeme vidět u dívky B2 a chlapců M2 a B, kdy se všichni tři členové zvolili navzájem. Dívka B2 také měla vzájemnou volbu s dívkou S.

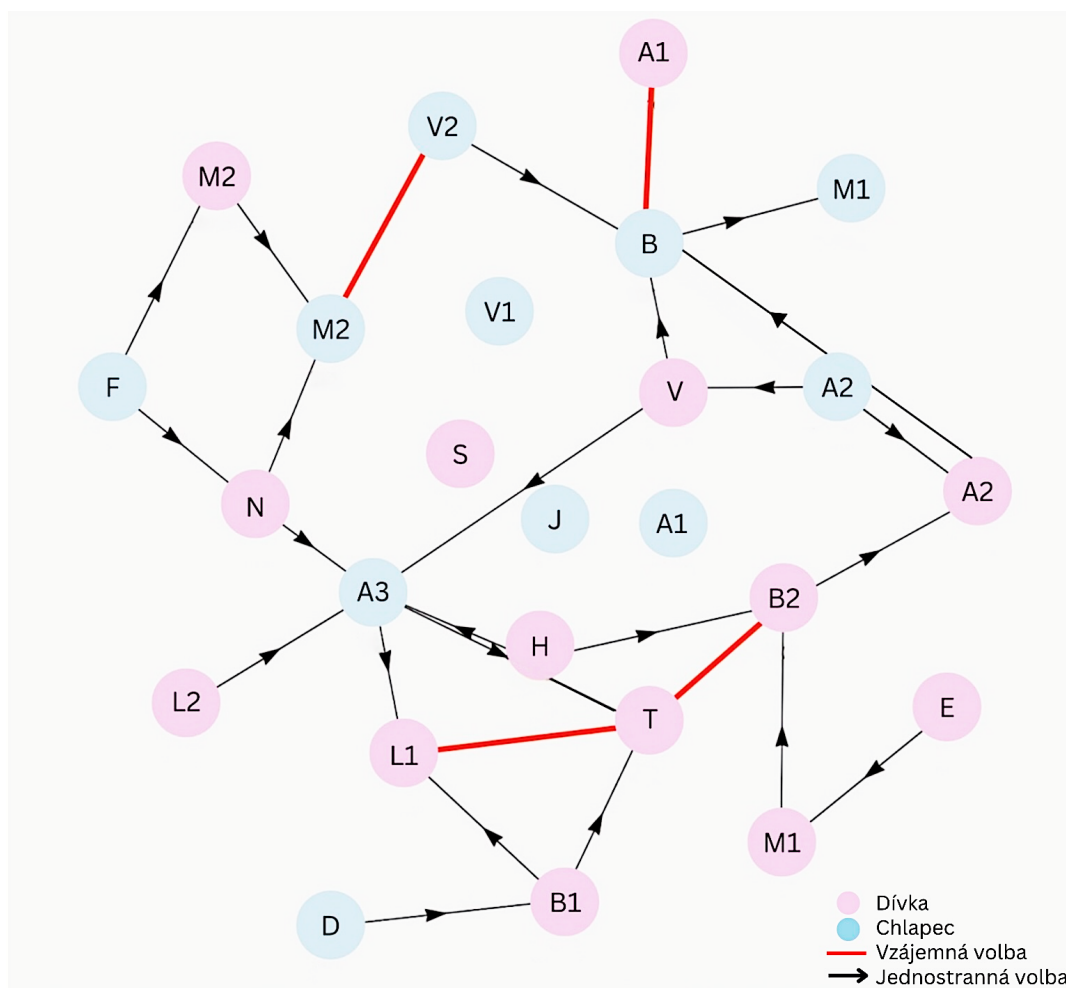
V rámci pozorování v oddělení školní družiny bylo zaznamenáno, že děti byly převážně rozděleny na dvě skupinky – dívky a chlapce, což lze vyčíst i z uvedeného sociogramu a nedocházelo mezi nimi k příliš časté interakci. Stejně jako je znázorněno v sociogramu, tak k nejvíce interakcím mezi oběma pohlavími skutečně docházelo mezi dívkou B2 a chlapci B a M2. Často se tato skupinka zdržovala především v zadní části místnosti na koberci, kde si hrála s různými stavebnicemi. Ke zmíněné skupince se občasné připojovala i dívka S, která má s dívkou B2 vzájemnou kladnou volbu. Kladně však nebyla volena od chlapců a sama dívka jim žádnou kladnou volbu také nepřidala.

Obecně lze říct, že interakce mezi chlapci byly dynamičtější. Více mezi sebou komunikovali a byli mnohem hlasitější než děvčata, což vedlo k častějšímu usměrňování od paní vychovatelky, která chlapce napomínala, aby se ztišili. Chlapci byli mezi sebou více propojení než děvčata a nebyly mezi nimi tak často utvářeny skupinky. Někteří z chlapců byli zároveň spoluhráči z fotbalového týmu, což se projevovalo i ve způsobech hry, ve kterých se často snažili o inscenaci fotbalového zápasu. Rovněž bylo možné si všimnout, že chlapec A3 se ostatním klukům spíše stranil, ačkoli byl přizván k nim do hry, raději si sám sedl ke stolku a věnoval se kreativní činnosti a do dění ve školní družině se příliš nezapojoval.

Dívky mezi sebou nebyly tak vzájemně propojeny, bylo možné si povšimnout, že se zdržují ve skupinkách. Časté bylo, že se více dívek věnovalo stejné činnosti, zpravidla se jednalo o kreativní činnosti, jako bylo kreslení nebo vytváření různých výrobků, a seděly

společně u stolku. Ke komunikaci však docházelo především mezi dívkami, které byly kamarádkami. Pokud spolu hovořily dívky, které se za kamarádky nepovažovaly bylo možné si v jejich vzájemné komunikaci všimnout jisté opatrnosti, která tyto dvě komunikace od sebe odlišovala. Dívka M1, která nezískala žádnou pozitivní volbu bývala také v přítomnosti ostatních děvčat, ale do konverzace se nijak nezapojovala a spíše byla v roli „tichého pozorovatele“. Pár děvčat s ní výjimečně navázalo řeč, ale jinak se o její zapojení příliš nesnažily.

Položka č. 2: Napiš jména 3 dětí, se kterými bys nechtěl/a jít ve dvojici na vycházku:



Obrázek 3 Sociogram negativních voleb

(vlastní výzkum, 2025)

Druhý sociogram znázorňuje **negativní volby** mezi dětmi. Na první pohled je jasné, že negativních voleb děti udělovaly méně než kladných, což je ukazatel spíše dobrých vztahů v kolektivu. Chlapec V1 a dívka S dokonce nepřiradili nikomu negativní volbu. Počet

negativních vzájemných voleb mezi dětmi jsou čtyři. Konkrétně se jedná o chlapce M2 a V2, dívku A1 a chlapce B. Dvě poslední negativní volby jsou ze strany dívky T, která volila dívky B2 a L1 a obě její volbu opětovaly. Dívky B2 a L1 se ale navzájem nevolily. Za důvod vzájemných negativních voleb mezi dívkou T a zmíněnými dvěma dívkami můžeme považovat konflikty, které mezi nimi vyvstávaly. Nejčastěji se jednalo o dohadování se o různé vybavení, kterým školní družina disponuje, jako jsou hračky, pastelky atd. Tyto situace pak vyústily v žalování paní vychovatelce, dělání si naschválů nebo vzájemné pomlouvání se mezi děvčaty. Nejvíce negativních voleb, přesně čtyři obdržel od dětí chlapec A3 a dívka T. Rovněž si můžeme povšimnout, že negativní volby směřovaly nejčastěji od jednoho pohlaví ke druhému. Důvodem může být skutečnost, že interakcí mezi děvčaty a chlapci bylo skutečně méně.

Položka č. 3: K vlastnostem napiš jméno někoho z družiny, kdo je:

Tabulka 2 Vlastnosti

	Spolehlivost	Zábavnost	Přátelskost	Protivnost	Nespolehlivost	Osamocenost
A1	0	1	3	0	0	0
A1	0	2	1	0	0	0
A2	2	0	0	0	0	0
A2	4	0	0	1	0	0
A3	0	0	0	0	0	6
B	0	0	0	2	0	0
B1	0	1	0	1	2	1
B2	3	0	0	1	0	2
D	0	3	3	0	0	0
E	0	2	1	0	1	0
F	0	2	5	0	1	0
H	0	1	0	0	0	0
J	0	2	0	0	0	0
L1	3	2	1	0	0	0
L2	2	0	0	0	0	0

	Spolehlivost	Zábavnost	Přátelskost	Protivnost	Nespolehlivost	Osamocenost
M1	0	0	0	1	2	2
M1	2	0	4	0	0	0
M2	0	1	0	0	1	0
M2	0	2	0	1	1	1
N	1	1	0	0	0	0
S	3	0	2	0	0	1
T	0	1	0	1	2	0
V	0	1	0	1	3	0
V1	1	0	0	0	0	0
V2	1	1	1	0	0	0

(vlastní výzkum, 2025)

Ve třetí položce v dotazníku bylo úkolem dětí k nadepsaným vlastnostem přiřadit jméno někoho z družiny, pro koho je konkrétní vlastnost nejvíce typická. Růžová barva opět značí dívky, modrá barva chlapce. Ze znázorněných dat v tabulce můžeme vyčíst, že děti především přiřazovaly jména k pozitivním vlastnostem. Dívka M1 a chlapci A3 a B byli spojeni pouze s negativními vlastnostmi. Ostatní děti obdržely volby vždy alespoň v jedné z pozitivních vlastností. Nejvyšší bodové zisky u kladných vlastností jsou znázorněny zelenou barvou, u negativních vlastností červenou. Jako nejvíce spolehlivá byla označena dívka A2, která získala čtyři volby. Se třemi body jsou hodnoceny jako spolehlivé hned za ní dívky B2, L1 a S. Za nejvíce zábavného děti zvolily chlapce D, který obdržel 3 volby. S přátelskostí si děti nejvíce spojují chlapce F, kterého zvolilo celkem pět dětí. Se čtyřmi volbami za ním byl zvolen chlapec M1. První negativní vlastností je protivnost, která byla připsána osmi dětem, nejvyšší bodový zisk zde byly dvě volby, které obdržel chlapec B. Stejnému počtu dětí byla připsána i následující vlastnost nespolehlivost. Za nejvíce nespolehlivou byla zvolena dívka V se třemi volbami. Šest dětí z družiny jsou ostatními vnímány jako osamělé. S větším rozdílem voleb, konkrétně šesti vnímají děti jako nejvíce osamělého chlapce A3, což je zajímavým zjištěním, jelikož v sociogramu kladných voleb měl vzájemnou volbu s chlapcem V2, zatímco dívka M1 neměla vzájemnou volbu s nikým a osamělost jí byla přiřazena jen dvěma volbami. Tato skutečnost by mohla být vysvětlena tím, že chlapec A3 býval přizván do společných her chlapců, ale ve většině případů tyto nabídky odmítal a dával přednost trávení času o samotě a věnování se kreativním činnostem.

Z tohoto důvodu mohl být ostatními dětmi vnímán jako osamělý. Naproti tomu dívku M1 bylo možno spatřovat v kolektivu ostatních děvčat, nejčastěji poblíž dívek A2 a V, které spolu kamarádily. Zmíněná dívka poté ale nevyvíjela snahu o zapojení se mezi děvčata a spíše přihlížela okolnímu dění.

První tři otázky jsou bodově hodnoceny a můžeme z nich sestavit hierarchii kolektivu. Zjištěním hierarchie získáme představu o tom, koho lze považovat ve skupině za oblíbené, které děti jsou spíše průměrné a kdo se nachází na okraji kolektivu. Děti, které byly v první položce z dotazníku napsány na prvním řádku získávají tři kladné body, na druhém řádku dva body a na třetím řádku jeden bod. Druhá položka v dotazníku je hodnocena zápornými body, jména dětí, která byla zapsána na prvním řádku tedy získávají tři záporné body, na druhém řádku dva body a na třetím jeden bod. Označení ve třetí položce v pozitivní vlastnosti znamená jeden kladný bod a v negativní vlastnosti jeden záporný bod. Abychom zjistili postavení jednotlivých dětí musíme u každého z nich odečíst od kladných voleb volby záporné. Výsledné hodnoty pak sestupně seřadíme v tabulce.

Tabulka 3 Hierarchie kolektivu

Jméno	Hierarchie	Kladné volby	Záporné volby
D	15	15	0
F	13	14	1
S	9	10	1
E	8	9	1
J	8	8	0
L1	8	16	8
L2	8	8	0
M1	8	10	2
N	8	10	2
V2	8	11	3
A1	7	7	0
A1	7	10	3
A2	7	7	0
A2	6	11	5

Jméno	Hierarchie	Kladné volby	Záporné volby
H	5	5	0
V1	4	4	0
V	4	10	6
M2	2	6	4
B1	-1	6	7
M2	-2	7	9
B2	-3	7	10
B	-7	4	11
M1	-8	0	8
T	-11	3	14
A3	-14	3	17

(vlastní výzkum, 2025)

Nejvýše je v hierarchickém uspořádání chlapec D, který obdržel v součtu 15 kladných voleb a žádnou zápornou. Hned za ním je chlapec F s 14 kladnými a 1 zápornou volbou, tedy celkovými 13 body. O těchto chlapcích můžeme říct, že se jedná o nejoblíbenější jedince ve školní družině. Z děvčat nejvyššího bodového zisku dosáhla dívka S, konkrétně obdržela 10 kladných voleb a 1 zápornou volbu, celkově tedy získala 9 bodů a v hierarchickém uspořádání je na třetí příčce. Nejčastější počet bodů byl 8, které získalo hned sedm dětí, z toho čtyři děvčata a tři chlapci. S žádnou kladnou volbou a osmi zápornými volbami je na třetí nejnižší pozici dívka M1. Za ní už je jen dívka T, která má celkový počet bodů -11 a chlapec A3 s -14 body, tyto děti lze označit za nejméně oblíbené. Celkem u sedmi dětí převažovaly negativní volby nad kladnými a nachází se v záporném bodovém hodnocení. Můžeme si povšimnout, že dívky B2, L1 a T, mezi kterými probíhají nejvýraznější dohady, získaly od ostatních dětí v celkovém součtu větší počet záporných bodů. Důvodem mohou být právě hádky, které mezi nimi vyvstávají.

Položka č. 4: U každé věty vyber tvrzení ano/ne:

Tabulka 4 Kvalita kolektivu školní družiny

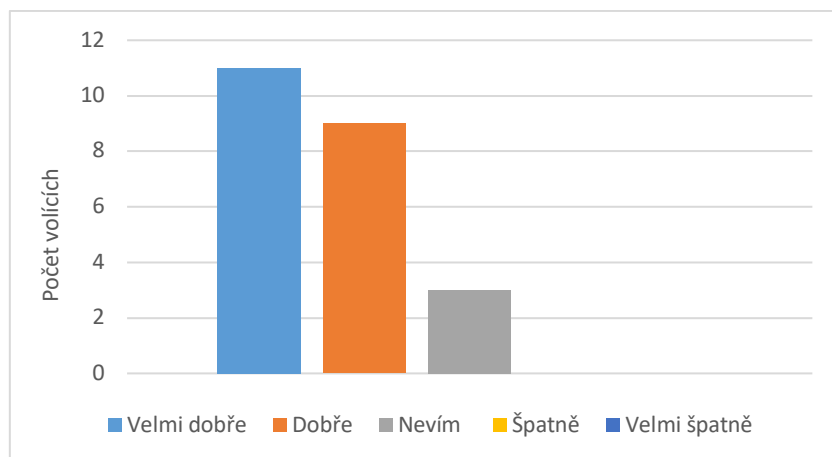
	ANO	NE
Hádání se	4	19
Těšení se	20	3
Ublíží se nám	0	23
Ublíží se někomu	0	23

(vlastní výzkum, 2025)

Čtvrtým úkolem dětí bylo vybrat odpověď ano/ne dle uvedených výroků, výsledné odpovědi jsou vepsány v tabulce. V oblasti hádek se většina, konkrétně devatenáct dětí shoduje, že hádky v kolektivu neprobíhají. Zbylé čtyři děti se ztotožňují s názorem, že se ve školní družině hádají. Jak bylo již zmíněno u předchozích položek, nejčastěji se do střetu konfliktů dostávaly dívky B2, L1 a T, které se velmi často hádaly o vybavení školní družiny a ve spojitosti s tím si dělaly různé naschvály. Co se týká hádek u ostatních dětí, bylo v rámci pozorování zaznamenáno, že při uklízení hraček se začaly některé děti mezi sebou dohadovat, kdo co bude uklízet nebo se vymlouvaly, že si s danými hračkami vůbec nehrály. Ačkoli nedocházelo k výrazným hádkám, musela zde ve většině případech zasahovat paní vychovatelka, aby děti přiměla k vzájemné domluvě. Na docházku do školní družiny se dvacet dětí těší, další tři děti uvedly, že navštěvování školní družiny nemají spojeno s těšením. Jelikož se počet voleb pro netěšení se na docházku téměř shoduje s počtem souhlasů ohledně hádek v družině, vyvstává zde otázka, zda je netěšení dětí spojeno právě s hádkami, které mohou v kolektivu probíhat. Poslední dvě tvrzení zjišťují, zda se v kolektivu vyskytuje agresor a oběť. Děti se jednohlasně shodly, že v družině jim nikdo neubližuje a nikomu není ubližováno. S ohledem na pozorování lze tyto tvrzení potvrdit, jelikož nebylo zaznamenáno, že by se některé z dětí projevovalo vůči ostatním agresivně nebo byl někdo terčem takových útoků.

Položka č. 5 Vybarvi smajlíka podle toho, jak se v družině cítíš:

Tabulka 5 Jak se děti cítí v družině

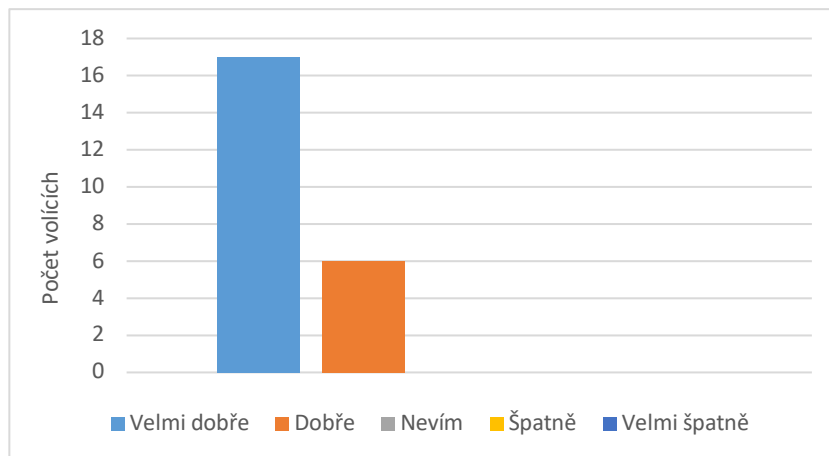


(vlastní výzkum, 2025)

V uvedeném grafu můžeme vidět znázorněné volby dětí dle toho, jak se cítí v prostředí školní družiny. Nejvíce zaznamenanou odpovědí je, že se zde cítí velmi dobře. Tuto odpověď celkem zvolilo 11 dětí, což je téměř polovina z počtu zúčastněných (47,83 %). Druhou nejvíce zaznamenanou odpovědí je dobře, kterou označilo 9 dětí. Zároveň se setkáváme se třemi hlasy pro odpověď nevím, což značí neutrální postoj ke školní družině. Je důležité, že žádné dítě negativní odpovědi špatně a velmi špatně nezaznamenalo. Vzhledem k poznatkům z pozorování působily děti v prostředí školní družiny uvolněným a spokojeným dojmem. Velká většina dětí se aktivně zapojovala do dění a nabízených činností, které byly převážně kreativního charakteru a vykazovala při nich pozitivní emoce, především radost a nadšení. Skutečnost, že se děti ve školní družině cítí dobře může naznačovat i to, že už při příchodu se mezi sebou domlouvaly, čemu se budou společně věnovat.

Položka č. 6 Vybarvi smajlíka podle toho, jak se v družině cítíš s panem vychovatelem/paní vychovatelkou:

Tabulka 6 Jak se děti cítí s vychovatelem



(vlastní výzkum, 2025)

Poslední položka v dotazníku byla cílená na vztah dětí k osobě vychovatele školní družiny. V konkrétním oddělení školní družiny, kde se výzkum uskutečňoval, působí paní vychovatelka. Děti na tuto položku ve velké většině zvolily odpověď velmi dobře, kterou vybralo 17 dětí, což značí silný a pozitivní vztah mezi nimi. Zbýlých šest dětí označilo odpověď dobře, i tuto odpověď můžeme stále považovat za pozitivní. Důležité je vyzdvihnout, že se zbylými odpověďmi se žádné z dětí neztotožnilo, což naznačuje, že paní vychovatelka je v očích dětí vnímána jako přívětivá osoba, která má se svými svěřenými dětmi vybudované pozitivní vztahy. Z dětí šlo vycítit, že se na svou paní vychovatelku těší a mají k ní vybudovaný vztah založený na důvěře a cítí se s ní bezpečně, o čemž také vypovídalo to, že děti s paní vychovatelkou sdílely své zážitky i problémy, které se jim přihodily. Zejména u děvčat si bylo možné povšimnout, že svou paní vychovatelku po příchodu do družiny obejmuly nebo jí kreslily obrázky. Také ze samotné paní vychovatelky vyzařovalo nadšení pro její profesi, k dětem přistupovala s respektem a laskavostí. Paní vychovatelka děti vždy vyslechla a nezapomínala je chválit. Zároveň ale v situacích, které to vyžadovaly, dokázala děti napomenout a udržet si tak v oddělení školní družiny kázeň.

6 INTERPRETACE DAT

V poslední kapitole získané výsledky výzkumného šetření interpretujeme s ohledem na stanovené výzkumné otázky práce. Především se snažíme zjistit, **jaké jsou vztahy mezi dětmi v prostředí vybrané školní družiny**. Na zodpovězení této hlavní výzkumné otázky získáme odpověď z první, druhé a třetí položky v dotazníku. První dvě otázky byly sociometrického charakteru a děti zde prováděly volby, s kým ze školní družiny by chtěly či nechtěly jít ve dvojici na vycházku. Jak bylo již zmíněno v analýze dat, vyskytovaly se zde převážně kladné volby než ty záporné. Zároveň jsme si mohli ze sociogramu kladných voleb povšimnout, že kamarádská uskupení bývají spíše čistě dívčí nebo chlapecká. Vysvětlení tohoto faktu můžeme najít u autorky Janošové (2008, s. 145), která říká, že období od předškolního věku až po střední školní věk se vyznačuje výběrem kamarádů stejného pohlaví z toho důvodu, protože dívky a chlapci tráví svůj volný čas odlišnými způsoby. Dalším důvodem dle zmíněné autorky může být také to, že dívky i chlapci mají v tomto období pocit nadřazenosti vůči druhému pohlaví, a tak vytváří homogenní skupinky. S těmito tvrzeními můžeme uvést do souvislosti i negativní volby, které byly ve většině případech směřovány od jednoho pohlaví směrem ke druhému. Zároveň dle sociogramu kladných voleb zjišťujeme, že chlapci jsou v kolektivu více propojeni vzájemnými volbami než dívky, které utváří menší skupinky. Ani tento jev není nijak neobvyklý, jak popisuje sám Jedlička (2017, s. 531–532), který hovoří o tom, že pro chlapce je typické spolčování se, zatímco dívky nejčastěji tvoří uskupení o dvou či třech. Tuto skutečnost můžeme potvrdit i z pozorování, kdy jsme zaznamenali, že u chlapců dochází k více interakcím i mezi těmi, kteří se vzájemně neoznačili za kamarády a více si hrají všichni společně. Zatímco když se více děvčat společně věnovalo stejné činnosti, k nejvíce interakcím docházelo právě mezi těmi, které se označily za kamarádky. Interakce mezi dívkami, které se za kamarádky nepovažují byly méně intenzivní. Každé z dětí mělo alespoň jednu vzájemnou volbu s někým dalším z družiny, což značí, že zde mají všichni minimálně jednoho kamaráda. Výjimkou v tomto případě byla dívka M1, která vzájemnou volbu s nikým neměla a zároveň nebyla spojována ani s pozitivními vlastnostmi. V závislosti na pozorování můžeme konstatovat, že dívka se po většinu času nacházela vždy v některém z dívčích kolektivů, avšak se dostatečně nezapojovala. Až na občasný náznak interakce ze strany některých dívek si jí ostatní příliš nevšíмали. Z hlediska akceptace vrstevnickou skupinou dle Carter & Nutbrown (2016, s. 3–4), ji lze považovat za přehlíženou, jelikož je pro tyto jedince v kolektivu typické, že jsou ostatními ignorováni a není jim věnována přílišná pozornost.

Z hlediska hierarchického uspořádání v kolektivu lze za nejoblíbenější jedince považovat chlapce D a F, kteří v celkovém součtu získali nejvíce kladných bodů. Kladné volby získávali z velké většiny od ostatních chlapců, lze tedy předpokládat, že jsou považováni za vzor a ostatní chlapci k nim vzhlíží. V tomto případě tedy můžeme hovořit o hierarchickém uspořádání v rámci chlapeckého uskupení, které Janošová (2008) ve své publikaci rovněž zmiňuje. Také je možné si povšimnout udělování negativních voleb dívkám B2, L1 a T, které se mezi sebou hádají. Tato skutečnost naznačuje, že ostatní děti vnímají jejich spory, a proto je hodnotí negativně. Sedm dětí se v bodovém hodnocení z těchto otázek nachází v záporných číslech a jedná se tedy o neoblíbené děti. Ostatních osmnáct dětí se nachází v kladném bodovém hodnocení, což je většina a je to ukazatelem toho, že děti se v kolektivu navzájem vnímají spíše pozitivně, na což poukazuje i skutečnost, že vzájemných kladných voleb bylo zaznamenáno dvacet šest, zatímco vzájemné negativní volby byly čtyři.

Dále se zaměřujeme na to, **jaká je kvalita kolektivu školní družiny**. Odpověď získáme ze čtvrté položky, kde jsme se zaměřovali na dílčí oblasti, které mohou o výsledné kvalitě kolektivu vypovídat. Konkrétně se jedná o hádky v kolektivu, těšení se na docházku do školní družiny, zda dětem někdo ubližuje nebo zdali je někomu ubližováno. V oblasti hádek devatenáct dětí (83, 61 %) volilo odpověď, že hádky mezi nimi neprobíhají. Zbylé čtyři děti (16, 39 %) jsou toho názoru, že se hádají. K neshodám nejčastěji docházelo mezi dívkou T a dalšími dvěma dívkami L1 a B2, které si velmi často dělaly naschvály a dohadovaly se o vybavení. Cillessen a Bellmore (2022, s. 526) hovoří o tom, že děti předškolního i mladšího školního věku vnímají hádku jako přijatelný způsob řešení vzniklého nedorozumění. Tyto konflikty ale mohou vyústit v závažnější projevy chování a negativně ovlivňovat ostatní. V analýze dat z pozorování rovněž vyplynulo, že hádky neprobíhají pouze mezi třemi zmíněnými dívkami, ale i některými dalšími dětmi. Tyto hádky vycházely z neschopnosti dětí vzájemně se mezi sebou domluvit, především v úklidu hraček. Na docházku do školní družiny se celkem dvacet dětí těší, další tři děti projevily negativní postoj ve vztahu k navštěvování školní družiny, což může naznačovat souvislost s hádkami. Všechny děti se shodly na tom, že ve školní družině jim nikdo neubližuje a zároveň není nikomu ubližováno. Dle Janošové a Říčana (2010, s. 22) se na formu chování, kdy se ubližuje někomu, kdo se nemůže nebo nedokáže bránit nahlíží jako na šikanu, přičemž hlavními aktéry jsou agresor a oběť. Na základě zjištění z dotazníků i pozorování vyplývá, že se v kolektivu agresor a oběť nenachází a můžeme vyloučit, že by zde probíhala šikana. Celkově lze konstatovat, že kolektiv ve školní družině můžeme vnímat jako zdravý

a pozitivní, s výjimkou výskytu probíhajících hádek mezi některými dětmi, které mohou negativním způsobem ovlivnit soužití a měla by se jim věnovat pozornost. Za klíčový faktor v určení dobré kvality kolektivu lze považovat absenci šikany, díky čemuž se zde děti mohou cítit v bezpečí. Ukazatelem dobré kvality kolektivu je pro nás také skutečnost, že velká většina dětí se na docházku do školní družiny těší.

Druhá dílčí výzkumná otázka zjišťuje, **jaké emoce děti vyjadřují ve vztahu ke školní družině**, k tomuto zjištění nám slouží pátá položka. Na základě získaných dat bylo nejčastěji označenou odpovědí, že se zde děti cítí velmi dobře, což naznačuje, že je školní družina místem, které je příjemné a bezpečné. Tuto odpověď volila téměř polovina (47,83 %). Zároveň jsme se setkali se třemi neutrálními odpověďmi, které mohou naznačovat, že tyto děti nemají jednoznačný vztah ke školní družině. Významné zjištění je, že žádné dítě si nespojilo školní družinu s negativitou. Skutečnost, že děti plánují již při samotném příchodu aktivity naznačuje, že v nich školní družina vyvolává pozitivní emoce a pobyt v ní vnímají jako příjemnou část svého dne. Toto tvrzení podporuje i projevovaná radost a nadšení dětí při aktivitách.

Poslední dílčí výzkumnou otázkou zjišťujeme, **jaké emoce vyjadřují děti ve vztahu ke své paní vychovatelce**. Stejně jako v předchozí otázce zde velká většina dětí uvedla pozitivní odpověď, s neutrální ani negativní odpovědí se zde vůbec nesetkáváme. Tyto odpovědi můžeme potvrdit i z realizovaného pozorování, kterým bylo zjištěno, že se děti na přítomnost paní vychovatelky těší, na což poukazují gesta dětí v podobě objetí paní vychovatelky nebo věnování jí obrázků. Hadj-Moussová (2006, s. 44–45) považuje se klíčové, aby mezi vychovateli školních družin a dětmi byl vztah založený na vzájemné důvěře. Za stejně důležité označuje i naslouchání dětem a poskytnutí jim pomoci v situacích, které se pro ně jeví jako problémové. Tyto skutečnosti můžeme potvrdit i ve vybraném oddělení školní družiny, ve kterém se děti nebály svěřovat paní vychovatelce s různými problémy i radostmi a paní vychovatelka jim vždy poskytla zpětnou vazbu. V závislosti na našich zjištěních můžeme tedy říct, že děti ve vztahu ke své paní vychovatelce vyjadřují pozitivní emoce.

Na závěr zodpovíme **hlavní kvalitativní výzkumnou otázku**, která zjišťovala, **jak se výsledky dotazníků a pozorování navzájem doplňují**. Tato otázka byla průběžně zodpovídána v analýze dat u jednotlivých dotazníkových položek. Pozorováním se nám naskytl pohled na vztahy mezi dětmi z odlišné perspektivy, než jak je můžeme vnímat pouze z dat získaných v dotaznících. Sociogramy znázorňovaly vzájemné volby omezené na

konkrétní počet výběrů, zatímco z pozorování vyplynulo, že i děti, které se vzájemně nevolily za kamarády spolu i přesto tráví čas a zapojují se do společných aktivit. Tato skutečnost se projevila především u chlapců, kteří byli více propojeni a jejich interakce byly dynamičtější i přes absence vzájemných voleb v sociogramu. Dívky byly spíše uzavřené do svých skupinek a komunikace mezi dívkami, které se neoznačily za kamarádky byla poznamenána jistou opatrností, což bychom na základě dotazníkových odpovědí nemohli konstatovat. Určitý rozpor v datech z dotazníků a pozorování můžeme zaznamenat v oblasti hádek mezi dětmi. V rámci dotazníkového šetření pouze čtyři děti zvolily odpověď, že mezi nimi dochází k hádkám. Za hlavní aktérky hádek lze považovat již zmíněné tři dívky B2, L1 a T. Na základě pozorování však bylo zjištěno, že k hádkám docházelo i mezi dalšími dětmi, především při úklidu hraček, kdy se objevovaly neshody ohledně toho, kdo co bude uklízet. Díky pozorování jsme také lépe popsali emoce ve vztahu ke školní družině a paní vychovatelce, přičemž bylo patrné, že se děti s nadšením zapojovaly do nabízených činností, projevovaly při nich pozitivní emoce a udržovaly kladné vztahy se svou paní vychovatelkou. Tato zjištění korespondují s výsledky dotazníkového šetření, ve kterém většina dětí uvedla odpověď, že se v družině i s paní vychovatelkou cítí velmi dobře. Celkově můžeme konstatovat, že pozorování nám umožnilo lepší vhled do vztahů v kolektivu a zároveň nám pomohlo potvrdit většinu zjištění, které vyplynuly z dotazníkového šetření. Rozdílnost v oblasti hádek tak podporuje významnost použití kombinace obou metod, která nám umožnila širší kontext vztahů mezi dětmi, což by za použití jen jedné metody nebylo možné zachytit.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě našich výsledků bylo zjištěno, že kamarádská uskupení dětí silně tíhnou k utváření homogenních skupinek dle pohlaví. Ačkoli tento jev v období mladšího školního věku není nijak neobvyklý, bylo by jistě vhodné zaměřit se na vzájemnou interakci dívek i chlapců. Toho lze dosáhnout skrze týmové aktivity, ať už hry nebo soutěže různých druhů, které by probíhaly ve smíšených skupinách. Díky tomuto přístupu by bylo možné dosáhnout častějších vzájemných interakcí mezi chlapci a děvčaty. Jelikož bylo zaznamenáno, že některé z dětí jsou spojovány více s negativními volbami než s těmi pozitivními a nachází se na okraji kolektivu, je zavedení skupinových aktivit vhodným řešením i v tomto případě. Děti se tak více dostanou záměrným způsobem do kontaktu s ostatními a mohou si vytvořit pevnější vazby v kolektivu. Ačkoli mohou skupinové aktivity těmto dětem pomoci, nemělo by se zapomínat přistupovat k nim individuálně a snažit se zjistit příčiny jejich odstupu od ostatních dětí v kolektivu. Mezi příčiny může patřit například nízká sebedůvěra nebo strach z neúspěchu v navazování kontaktu s ostatními. V těchto případech by bylo vhodné konkrétním dětem ukázat svou podporu a podpořit je v interakcích s dalšími dětmi.

Ačkoli se většina dětí shodla, že hádky v kolektivu neprobíhají, víme ale, že ke konfliktům dochází zejména mezi třemi dívkami a je důležité těmto občasným konfliktům věnovat pozornost, aby v budoucnu nedošlo k jejich eskalaci. Hádky ostatních dětí vyvstávaly z jejich neschopnosti vzájemné domluvy. Z hlediska výchovného působení bych navrhovala zabývat se prevencí konfliktů i jejich řešením skrze stanovení pravidel chování, na jejichž tvorbě se s paní vychovatelkou mohou podílet i děti. K prevenci hádek a podpoření zdravějších vztahů by mohlo i pozitivně přispívat naučit děti zvládat konfliktní situace prostřednictvím vhodného vyjadřování jejich pocitů a nasloucháním ostatním.

ZÁVĚR

V bakalářské práci jsme se zabývali sociálními vztahy mezi dětmi ve školní družině. Naším hlavním cílem bylo tyto vztahy analyzovat v prostředí vybraného oddělení školní družiny, které navštěvují žáci třetího ročníku základní školy. Dalšími dílčími oblastmi, kterými jsme se zabývali byly kvalita kolektivu školní družiny a emoce dětí ve vztahu ke školní družině a paní vychovatelce.

Teoretická část je rozčleněna do tří kapitol, které čerpají především z poznatků odborné literatury a také legislativních dokumentů vydaných MŠMT. Konkrétně se jednotlivé kapitoly zaměřovaly na popsání školní družiny a sociální skupiny. Poslední kapitola se soustředila na socializaci v období mladšího školního věku, především ve vrstevnickém prostředí.

Praktická část navazuje na popsaná teoretická východiska první části práce. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí dotazníků, které byly dětem v oddělení školní družiny rozdány. Součástí výzkumného šetření bylo rovněž zúčastněné pozorování, které nám pomohlo lépe pochopit získaná data z dotazníků. Na základě výsledků výzkumu jsme zjistili, že jsou v kolektivu uspořádány různé malé skupinky, které jsou z velké většiny tvořeny dle pohlaví – jedná se tedy o dívčí nebo chlapecká uskupení, která jsou pro mladší školní věk typická, což jsme rovněž vyčetli z prostudované odborné literatury. Zároveň bylo zjištěno, že některé z dětí se dají považovat za přehlížené jedince. Jistě by bylo vhodné se zaměřit na tyto jedince a vhodnými postupy pracovat s nimi i zbytkem kolektivu, aby byli mezi ostatními dětmi lépe začleněni. Pozitivním zjištěním bylo, že se v kolektivu nenachází nikdo, kdo by se projevoval agresivně ani zde není nikdo, kdo by byl terčem podobných útoků a můžeme tak vyloučit, že by se v kolektivu vyskytovala šikana. Několik dětí uvedlo, že mezi nimi probíhají hádky, což by byla možnost pro další výchovné působení, aby se děti naučily lépe zvládat konfliktní situace a také jim předcházet. Důležité je také vyzdvihnout, že ve vztahu ke školní družině jako celku a k osobnosti paní vychovatelky volily děti velmi kladné odpovědi. Můžeme tedy usoudit, že školní družina a jejich paní vychovatelka v nich vyvolává pozitivní emoce.

Výsledky výzkumného šetření mohou posloužit vybranému oddělení školní družiny pro následnou práci s jednotlivci i celým kolektivem dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BALKOVÁ, Krista, 2006. *Náměty pro školní družinu*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-064-X.
- BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- BLATNÝ, Marek, 2017. *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3462-3.
- BOUKALOVÁ, Hedvika, 2023. *Psychologie komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-1388-0.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- GILLERNOVÁ, Ilona a HOSKOVCOVÁ, Simona, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana, 2006. *Pedagogická psychologie pro vychovatele*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-243-1.
- HÁJEK, Bedřich a PÁVKOVÁ, Jiřina, 2007. *Školní družina*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav, 2002. *Sociologie školy a výchovy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- HENDL, Jan, 2023. *Kvalitativní výzkum: Základní metody, teorie a aplikace*. 5. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1968-2.
- HOLEYŠOVSKÁ, Anna, 2009. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-586-8.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- JANIŠ, Kamil, 2009. *Úvod do problematiky volného času*. Opava: Slezská univerzita. ISBN 978-80-7248-530-7.

- JANOŠOVÁ, Pavlína a ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Jak na šikanu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2991-6.
- JANOŠOVA, Pavlína, 2008. *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JEDLIČKA, Richard, 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5447-5.
- JEDLIČKA, Richard, 2017. *Psychický vývoj dítěte a výchova*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2010. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LEŠKO, Ladislav, 2008. *Náhled do sociální komunikace*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-7399-466-2.
- LOVAŠ, Ladislav. Malé sociální skupiny. In: VÝROST, Josef a SLAMĚNÍK, Ivan a kolektiv, 2008. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- MALACH, Josef, 2007. *Teorie metodiky výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- NAKONEČNÝ, Milan, 2020. *Sociální psychologie*. 2. vydání. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-842-0.
- NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.
- POSPÍŠILOVÁ, Helena a KOMÍNKOVÁ, Lucie, 2015. *Svět školní družiny*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4789-6.

PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška, 2013. *Pedagogický slovník*. 7. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-271-0096-5.

REICHEL, Jiří, 2008. *Kapitoly systematické sociologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 802-47-2594-9.

ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.

SEKERA, Ondřej, 2009. *Identifikace profesních aktivit vychovatelů výchovných ústavů a dětských domovů*. Ostrava: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-728-1.

SLAMĚNÍK, Ivan a SOLLÁROVÁ, Eva, 2019. *Sociální psychologie*. Grada. ISBN 978-80-247-5775-9.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2022. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

Legislativní dokumenty

ČESKO. Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. Online. In: *Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy 2013 – 2024*. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>. [cit. 2024-11-14].

ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Online. In: *Zákony pro lidi 2010 – 2024*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>. [cit. 2024-12-10].

ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání. Online. In: *Zákony pro lidi 2010 – 2024*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74?text=zajmové+vzdělávání>. [cit. 2024-11-08].

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Online. In: *Zákony pro lidi* 2010 - 2024. Dostupné

z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561?text=561%2F2004>. [cit. 2024-11-08].

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Online. In: *Zákony pro lidi* 2010 - 2024. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [cit. 2024-11-08].

Internetové zdroje

CARTER, Caron a NUTBROWN Cathy, 2016. *A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them*. Online. Dostupné

z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2016.1189813>. [cit. 2025-01-21].

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 2024. *Školy a školská zařízení – školní rok 2023/2024*. Online. Dostupné z: <https://csu.gov.cz>. [cit. 2025-01-30].

CILLESSEN, A. H. N; BELLMORE, A. D.; SMITH, Peter K. a HART, Craig H., 2022.

Social competence in interactions with peers. Online. In: *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. 3. vydání. Wiley-Blackwell, s. 520-537. Dostupné z: <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/251035/251035.pdf?sequence=1>. [cit. 2025-03-28].

DOPITA, Miroslav, 2014. *Školní třída jako malá sociální skupina*. Online. FF UPOL.

EPSTEIN, Brian, 2019. *What are social groups? Their metaphysics and how to classify them*. Online. Dostupné

z: https://www.researchgate.net/publication/315973440_What_are_social_groups_Their_metaphysics_and_how_to_classify_them. [cit. 2024-12-06].

GROSS-MANOS, Daphna, 2014. *The Role of Peers in Children's Lives and Their Contribution to Child Well-Being: Theory and Research*. In: Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., Korbin, J. (eds) *Handbook of Child Well-Being*. Springer, Dordrecht. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/286929193_The_Role_of_Peers_in_Children's_Lives_and_Their_Contribution_to_Child_Well-Being_Theory_and_Research. [cit. 2025-02-20].

HOLDER, Mark a COLEMAN, Ben., 2015. *Children's friendships and positive well-being*. Online. Springer Science. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/283672244_Children's_Friendships_and_Positive_Well-Being. [cit. 2025-02-19].

INKLUZIVNĚ, ŘÍZENÍ A VÝUKA V INKLUZIVNÍ ŠKOLE, 2019. *Pozice a role žáka ve školní třídě*. Online. Dostupné z: <https://www.inkluzivne.cz/33/pozice-a-role-zaka-ve-skolni-tride-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4EhT98LCN1JJ9kfu9M30t4mc/?query=role%20a%20pozice%20ve%20t%F8%EDd%EC&serp=1>. [cit. 2024-12-14].

NAŠE DRUŽINA, 2024. *Aby nám spolu v družině bylo dobře: Podpora sociálních vazeb*. Online. Dostupné z: <https://www.nasedruzina.cz/2024/09/24/aby-nam-spolu-ve-druzine-bylo-dobre-podpora-socialnich-vazeb/>. [cit. 2025-02-19].

PALATINOVÁ, Alžběta. Dítě a jeho postavení ve skupině. *Metodický portál: Články* [Online] 2009. Dostupné z www: <https://clanky.rvp.cz/clanek/2948/DITE-A-JEHO-POSTAVENI-VE-SKUPINE.html>. ISSN 1802-4785. [cit. 2025-01-19].

ŠANCE DĚTEM, 2017. *Školní družiny nabízejí dětem nejen zábavu*. Online. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/skolni-druziny-nabizeji-detem-nejen-zabavu>. [cit. 2024-11-25].

SMOLÍK, Arnošt, 2020. *Skupinová dynamika, klima a sociální koheze třídy*. Online. PF UJEP.

ȚEPORDEI, Ana-Maria a ZANCU, Alexandra S., a kol., 2023. *Children's peer relationships, well-being, and academic achievement: the mediating role of academic competence*. Online. *Educational Psychology*. Roč. 14. Dostupné

z: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1174127/fu>

11. [cit. 2025-02-19].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Části dne dítěte	18
Obrázek 2 Sociogram kladných voleb	46
Obrázek 3 Sociogram negativních voleb	48

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Obecné skupinové pozice	28
Tabulka 2 Vlastnosti	49
Tabulka 3 Hierarchie kolektivu.....	51
Tabulka 4 Kvalita kolektivu školní družiny.....	53
Tabulka 5 Jak se děti cítí v družině.....	54
Tabulka 6 Jak se děti cítí s vychovatelem.....	55

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
s.	Strana
např.	Například
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Odst.	Odstavec
č.	Číslo
Sb.	Sbírka

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: NÁZEV PRVNÍ PŘÍLOHY

Ahoj děti!

Mé jméno je Barbora a studuji vysokou školu. Ve své práci zkoumám vztahy mezi dětmi ve školní družině. Chtěla bych vás tedy poprosit o vyplnění jednoduchého dotazníku. Neexistují správné ani špatné odpovědi, jen pište pravdivě. Odpovědi jsou tajné, nemusíte se při vyplňování ničeho bát. Děkuji vám za pomoc!

1. Napiš 3 jména dětí, se kterými bys chtěl/a jít ve dvojici na vycházku:

1. _____

2. _____

3. _____

2. Napiš 3 jména dětí, se kterými bys nechtěl/a jít ve dvojici na vycházku:

1. _____

2. _____

3. _____

3. K vlastnostem napiš jméno někoho z družiny, kdo je:

a) Spolehlivý

d) Protivný

b) Zábavný

e) Nespolehlivý

c) Se všemi kamarád

f) Osamocený

4. U každé věty vyber odpověď ANO nebo NE:

a) Často se v družině hádáme

ANO NE

b) Do družiny se těším

ANO NE

c) V družině je někdo, kdo nám ubližuje

ANO NE

d) V družině je někdo, komu se ubližuje

ANO NE

5. Vybarvi smajlíka podle toho, jak se v družině cítíš:



Velmi dobře



Dobře



Nevím



Špatně



Velmi špatně

6. Vybarvi smajlíka podle toho, jak se cítíš, s panem vychovatelem/paní vychovatelkou v družině:



Velmi dobře



Dobře



Nevím



Špatně



Velmi špatně