



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

Bakalářská práce

Pedagogická spolupráce školní družiny a základní školy

Vypracovala: Alena Nováková
Vedoucí práce: Mgr. Lukáš Laibrt

České Budějovice 2024

Prohlašuji,

že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracoval(a) pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne 19. dubna 2024

Alena Nováková

Poděkování

Velmi děkuji svému vedoucímu bakalářské práce Mgr. Lukášovi Laibrtovi za jeho ochotu, trpělivost, čas, důvěru a přínosné rady při psaní práce. Také bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotni vyplnit dotazníkové šetření k mé bakalářské práci.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje pedagogické a metodické spolupráci školních družin a základních škol. Konkrétně je celé téma vztažené na spolupráci vychovatelů školních družin a učitelů na prvním stupni základních škol. Tyto dva subjekty jsou společně s rodiči velmi důležitými osobami ve výchově a vzdělávání dětí mladšího školního věku. Silně utvářejí osobnost dítěte a formují ho pro další vzdělávání. Jejich společná činnost přináší pozitivní výsledky v budování dalších generací společnosti. Práce zkoumá existenci spolupráce, její rozsah, konkrétní formy a vzájemnou kooperaci obou institucí jako takových. Teoretická část se zabývá fungováním školní družiny a základní školy se speciálním přihlédnutím k prvnímu stupni. Dále je věnována pozornost vychovateli a učiteli (jejich profesním kompetencím, osobnostním rysům a předpokladům pro výkon jejich povolání). V závěru teoretické části jsme se zaměřili na spolupráci těchto subjektů navzájem, a také spolupráci vychovatelů s rodiči žáků. V praktické části jsme pomocí dotazníkového šetření ověřovali následující výzkumné předpoklady:

Metodická a pedagogická spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá v nedostatečné míře.

Spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá především v rámci organizace a přípravy školních výletů a školních akcí.

Učitelé i vychovatelé spatřují překážky v navázání pedagogické a metodické spolupráce.

Dotazníkové šetření bylo určeno pro vychovatele školních družin a učitele na prvním stupni základních škol. Z výsledků výzkumného šetření můžeme vypožorovat, že pedagogická i metodická spolupráce probíhá zhruba v polovině případů dotazovaných respondentů a je orientovaná spíše na pedagogickou práci učitelů a vychovatelů. Pro realizaci spolupráce potřebují shodně učitelé i vychovatelé vstřícnost druhé strany, dostatek času a podporu vedení.

Klíčová slova: školní družina, první stupeň základní školy, učitel, vychovatel, pedagogická spolupráce, metodická spolupráce, spolupráce s rodiči

Abstract

This bachelor's thesis is devoted to the pedagogical and methodical cooperation of school clubs and elementary schools. Specifically, the whole topic is related to the cooperation of educators of school clubs and teachers at the first level of elementary schools (primary school). Together with parents, these two subjects are very important in the upbringing and education of children of younger school age. They strongly help to create the child's personality and shape him for further education. Their joint activity brings positive results in building the next generations of society. The thesis examines the existence of cooperation, its scope, specific forms and mutual cooperation of both institutions as such. The theoretical part deals with the function of the school group and elementary school with special attention to the first grade (primary school). In addition, attention is paid to educators and teachers (their professional competences, personality traits and prerequisites for the performance of their profession). At the end of the theoretical part, attention is paid to the cooperation of these subjects with each other and also to the cooperation of educators with the parents of pupils. In the practical part, we used a questionnaire survey to verify the following research assumptions:

Methodological and pedagogical cooperation between teachers and educators takes place to an insufficient extent.

Cooperation between teachers and educators takes place mainly in the framework of the organization and preparation of school trips and school events.

Teachers and educators see obstacles in establishing pedagogical and methodical cooperation.

The questionnaire survey was intended for educators of school groups and teachers at the first level of elementary schools (primary school). From the results of the research investigation, we can observe that pedagogical and methodical cooperation takes place in roughly half of the cases of interviewed respondents and is oriented more towards the pedagogical work of teachers and educators. To implement cooperation, both teachers and educators need the friendliness of the other party, enough time and management support.

Keywords: school club, first grade of elementary school (primary school), teacher, educator, pedagogical cooperation, methodical cooperation, cooperation with parents

Obsah

Úvod	6
1 Školní družina	7
1.1 Cíle školní družiny	8
1.2 Funkce školní družiny	9
1.2.1 Funkce výchovně-vzdělávací.....	10
1.2.2 Funkce zdravotní	10
1.2.3 Funkce sociální.....	11
1.2.4 Funkce preventivní	11
1.3 Činnosti ve školní družině	11
1.3.1 Odpočinkové činnosti	12
1.3.2 Rekreční činnosti.....	12
1.3.3 Příprava na vyučování.....	13
1.3.4 Další činnosti školní družiny.....	14
1.4 Vychovatel	15
1.4.1 Osobnost vychovatele	17
1.4.2 Profesní příprava vychovatele	18
1.5 Vybraná legislativa školních družin.....	19
2 První stupeň základní školy.....	23
2.1 Cíle výchovy a vzdělávání na základní škole	24
2.2 Obsah vzdělávání	28
2.3 Učitel základní školy	30
2.3.1 Osobnost učitele.....	32
2.3.2 Profesní příprava učitele.....	33
2.4 Vybraná legislativa základních škol.....	34
3 Spolupráce vychovatele školní družiny s učiteli a rodiči.....	38
3.1 Spolupráce vychovatelů s učiteli	38
3.2 Spolupráce vychovatelů s rodiči	39

4 Metodologie	41
4.1 Dotazníkové šetření	41
4.1.1 Druhy položek v dotazníku	41
4.1.2 Způsob tvorby dotazníku	42
4.1.3 Analýza dotazníku	43
4.2 Stanovení cíle.....	43
4.3 Výzkumné předpoklady	43
4.4 Charakteristika souboru	43
5 Vyhodnocení dotazníkového šetření	45
6 Závěrečné vyhodnocení a diskuze	65
Závěr	68
Seznam použité literatury	69
Seznam příloh	71

ÚVOD

Téma školních družin a základních škol je vzhledem k vlivu na vývoj osobnosti dětí mladšího školního věku skloňováno velmi často. Tato práce má však za cíl prohloubit poznání o těchto dvou institucích a zmapovat jejich vzájemnou spolupráci. Konkrétně se chceme podívat na spolupráci učitelů prvního stupně základních škol a vychovatelů školních družin. V současné době je toto téma prozatím upozaděné a pozornost je věnována především samostatným institucím jako celkům. Tyto dva celky však spolu nejen koexistují, ale také spolupracují a společnými silami se podílejí na optimálním rozvoji dalších generací naší společnosti. Jelikož zřejmě neexistuje žádná rozsáhlejší práce o této spolupráci na území České republiky, je nasnadě, že z toho důvodu jsme zvolili toto téma a považujeme ho za velmi důležité. Cílem práce je zjistit, zda mezi organizacemi (a potažmo subjekty) probíhá spolupráce a v jakém rozsahu. Zda se jedná pouze o formu pedagogické nebo i metodické spolupráce, jaké formy učitelé a vychovatelé používají, a jak je spolupráce opravdu realizována. V teoretické části se zabýváme jednotlivými institucemi, jejich funkcí, činnostmi, vybranou legislativou a také stěžejními pracovníky (tj. vychovatel a učitel na prvním stupni základní školy). Následně se věnujeme přímo spolupráci učitelů prvního stupně základní školy a vychovatelů školních družin a také spolupráci mezi vychovatelem školních družin a rodiči žáků. Praktická část užívá kvantitativní výzkumnou metodu: dotazníkové šetření s uzavřenými, škálovými a otevřenými otázkami. Dotazníkové šetření je zaměřeno na vychovatele školních družin a učitele prvního stupně základních škol. Jejich odpovědi budou porovnány a následně z nich vyvodíme závěry, kterými se budeme snažit potvrdit či vyvrátit výzkumné předpoklady.

Teoretická část

1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

Školní družiny patří spolu s dalšími zařízeními, jako je například školní klub nebo střediska pro volný čas dětí a mládeže, do oblasti zájmového vzdělávání. Tato oblast se zaměřuje na výchovně vzdělávací činnosti, které vedou k efektivnímu naplňování volného času (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001). Jejich vznik můžeme pozorovat od konce druhé světové války, kdy sloužily jako instituce pro výchovu a péči o děti zaměstnaných rodičů (Hofbauer, 2004). Hájek a Pávková (2003, s. 11) uvádějí, že školní družiny zajišťují výchovu po skončení vyučování a vytvářejí přechod mezi pobytem žáka ve školním prostředí a domovem. Jak dále píší, je třeba si uvědomit, že školní družiny, jsou ale důležitou součástí pro formování naší společnosti.

Toto zařízení pro volný čas mimo školu je obvykle zřizováno při základní škole. Ve výjimečných situacích může být zřizováno i samostatně a slouží pro více škol najednou. Jelikož není součástí školního vyučování, vytváří si vlastní školní vzdělávací program, který zahrnuje mimo jiné cíle školní družiny (Bendl, 2015). „Školní družina je školské zařízení pro výchovu mimo vyučování pro žáky prvního stupně základní školy, zvláštních, speciálních a pomocných škol“ (Průcha et al., 2008, s. 239). Pro žáky druhého stupně je určen školní klub. Za speciálních podmínek však lze přijmout žáka druhého stupně do docházky školní družiny (Hájek et al., 2008). K pravidelné denní docházce do školní družiny mohou zákonní zástupci své děti přihlásit v podobě písemné přihlášky, která definuje například rozsah docházky žáka a způsob žákova odchodu. O přijetí žáka do školní družiny rozhoduje ředitel dle podmínek školního vzdělávacího programu. Žáci se ve školní družině rozdělují do jednotlivých oddělení. Ředitel také rozhoduje o konečném počtu žáků v odděleních na jednoho pedagogického pracovníka. Tento počet však nesmí přesáhnout hranici třiceti žáků. Hlavním zřetelem tohoto uspořádání je bezpečnost. Školní družina je provozována zpravidla za úplaty (Heřmanová & Macek, 2009). Provoz školních družin probíhá hlavně během školních dnů, ale také o prázdninách (Pávková & Hájek, 2003). Mimo odpoledního provozu může probíhat i provoz před vyučováním (tzv. ranní družina) (Bendl, 2015). Kromě běžných činností školní družiny se mohou žáci účastnit i dalších zájmových aktivit, které zařízení nabízí

(například kroužky, zájmové útvary). Těchto aktivit se mohou účastnit i žáci, kteří nejsou přihlášení k pravidelné docházce školní družiny (Pávková & Hájek, 2003).

Bendl (2015, s. 123) uvádí, že školní družina poskytuje žákům možnost odpočinku a přípravy na vyučování. Dále píše, že příprava na vyučování může probíhat různými formami (vyplňování domácích úkolů, opakování probírané látky, didaktické hry apod.). Zájem dítěte je dle jeho slov v družině na prvním místě a žáci zde mohou objevit své záliby a nadání.

Školní družiny se v dnešní době často potýkají s problémem financování. Nejednou nemají vlastní prostory a žáci tak tráví volný čas ve stejné třídě, kde se dopoledne konala výuka. Ve třídách se často nemůže hýbat s lavicemi a prostor nevyhovuje požadavkům práce školní družiny. Vychovatelé spatřují řešení situace ve výstavbě oddělené budovy určené pro školní družinu. Součástí komplexu by měl být dostatečně velký pozemek, kde by děti mohly trávit čas venku. Toto východisko podporuje v dětech pocit, že opustily školu a mohou začít využívat volný čas (Svobodová, 2006).

1.1 Cíle školní družiny

„Cíl je základním a nezbytným předpokladem každého pedagogického působení“ (Heřmanová & Macek, 2009, s. 61). Jak formuluje Hájek, (2007, s. 18) cíl činnosti udává směr pedagogického působení a v ideální situaci predikuje i jeho výsledek. Dále zdůrazňuje důležitost jasného vytyčení cílů, díky nimž lze snadněji vybrat vhodné metody a prostředky pro realizaci zvoleného cíle. Cíl činnosti je nutné stanovit přiměřeně s ohledem na podmínky, ve kterých výchovný proces probíhá (Bendl, 2015).

Školní družiny se řídí obecnými cíli vzdělávání, které definuje školský zákon (č. 561/2004 Sb.) v §2, odst. 2. Školní družina by však tyto cíle neměla doslovně přebírat, neboť se jedná o zájmovou výchovu a vzdělávání, která je zaměřena na odlišné priority než školní vyučování (Hájek, 2007). Tyto obecné cíle vzdělávání jsou závislé na společnosti a době, ve které se vzdělávání uskutečňuje. Konkrétní cíl školní družiny bychom mohli popsat jako výchovu všestranně rozvinutého člověka, který je připraven na život ve společnosti. Tuto výchovu uskutečňujeme pomocí jednotlivých složek výchovy (mravní, rozumová, pracovní, estetická a tělesná) (Pávková & Hájek, 2003). Dalším konkrétním cílem školních

družin je podle Bendla (2015, s. 124) naučit jednotlivce, jak hospodařit s volným časem, vhodně ho využívat a cenit si ho jako významné životní hodnoty.

Ve volnočasovém výchovném působení uplatňujeme kromě obecných cílů také cíle dílčí a specifické, které se odvíjejí právě od cílů obecných. Vychovatel poté promýšlí specifické a dílčí cíle vzhledem k plánovaným činnostem (Bendl, 2015).

Podle Hájka a Pávkové (2003, s. 13) je potřeba nahlížet na cíle výchovy ve školní družině také jako na formu primární prevence sociálně patologických jevů. Dále píše, že tento faktor si uvědomují i rodiče, kteří se na základě nabídky volnočasových aktivit rozhodují, zda své dítě přihlásit do školní družiny. V rámci této prevence vznikly ve školách preventivní programy, zaměřující se na různé dílčí oblasti. Můžeme například uvést výchovu ke zdravému životnímu stylu, ke kterému vede většina výchovných aktivit. Další oblasti, do kterých můžeme zařadit schopnost najít své místo ve skupině a ve společnosti, jsou naplňovány bezděčně při realizaci jiných činností a není jim věnována dostatečná pozornost.

1.2 Funkce školní družiny

Školní družiny plní funkce, které vycházejí z funkcí výchovy mimo vzdělávání (Pávková, 2002). Z těchto funkcí vycházejí i další instituce volného času a různé funkce naplňují v rozdílné míře podle zaměření daného subjektu (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008; Pávková, 2002). Obsah jednotlivých funkcí se v průběhu dějin měnil. První organizace, které vznikaly za účelem poskytnutí péče dětem mladšího školního věku v době po skončení vyučování, se zaměřovaly na funkci sociální a preventivní. Tento způsob zaměření se dodnes změnil a pro dnešní dobu je kladen důraz zejména na funkci výchovně-vzdělávací (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008). Podle Hájka (2003, s. 16) slouží školní družina především ke vzdělávání, výchově a odpočinku žáků a svou funkci plní prostřednictvím činností.

Ačkoliv různí autoři definují funkce školní družiny různými způsoby, většinou se shodují v těchto třech funkcích: funkce výchovně-vzdělávací (popř. výchovná), funkce zdravotní a funkce sociální (Bendl, 2015; Němec, 2002; Hájek et al., 2008; Pávková, 2002). Někteří autoři zahrnují do hlavních úloh školních družin také funkci preventivní (Bendl, 2015), která je podle Pávkové (2002, s. 41) v posledních letech na vzestupu. Nejvýznamnější roli

ve školní družině pak nese funkce sociální, jelikož školní družiny zajišťují bezpečnost dětí (Bendl, 2015; Němec, 2002). Všechny tyto funkce se navzájem prostupují (Bendl, 2015).

1.2.1 Funkce výchovně-vzdělávací

Tato funkce je autory popisována jako velmi stěžejní a považují ji v aktuální době za nejdůležitější (Hájek et al., 2008; Pávková, 2002). Principem je záměrné a cílevědomé působení na osobnost daného jedince ve výchovně-vzdělávací instituci. Umožňuje ovlivňovat všechny složky osobnosti (tělesnou, psychickou a sociální). Pro uskutečňování této funkce je důležité volit náležité pedagogické prostředky. (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008). V rámci této funkce dochází ke zdokonalování potřeb a zájmů vychovávaných. Také umožňuje objevovat a prohlubovat žákovo schopnosti, dovednosti a vědomosti (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008; Pávková, 2002). Skrze výchovně-vzdělávací činnosti můžeme žáky motivovat k plnohodnotnému naplnění volného času a získávání nových vědomostí i dovedností. Tento proces také podporuje vznik kladného vztahu k celoživotnímu vzdělávání. Úspěchy v zájmovém vzdělávání přinášejí vychovávaným pocit radosti, možnost seberealizace a prostor pro kladné sebehodnocení. Díky zkušenostem z různých činností získává účastník volnočasového vzdělávání vlastní obraz o světě a společnosti, jež ho obklopuje (Hájek et al., 2008; Pávková, 2002).

1.2.2 Funkce zdravotní

Zdravotní funkce má za cíl podporovat zdravý tělesný, duševní i sociální vývoj jedinců. Tohoto výsledku lze dosáhnout různými způsoby. První možností je upravování denního režimu podle biorytmů člověka. Tyto úpravy zajistíme pravidelným obměňováním a střídáním činností s různým charakterem. Například můžeme uvést střídání odpočinkových činností a činností sportovních a pohybových. Nebo střídání činností individuálních a skupinových. Dále je velmi důležité dopřát žákům pohyb ideálně venku na čerstvém vzduchu. Tento pohyb vyrovnává dobu ve škole, kdy má dítě pohybu nedostatek. Pohybové aktivity jsou tak nutnou součástí mimoškolní výchovy a jsou klíčové pro zdravý vývoj dítěte. Neméně důležitá je stabilizace hygienických návyků žáků. Konkrétně se to může týkat osobní hygieny, péče o osobní věci a oděv nebo kulturního stravování. Důležitý je zde také důraz na dodržování zásad bezpečnosti činnosti. V potaz je brán i ohled na rozvoj duševní pohody, kterou zajišťuje příjemné a bezpečné prostředí pro trávení volného času. Součástí tohoto prostředí jsou i účastníci výchovného procesu

mezi nimiž by měly panovat kladné a příjemné vztahy. V některých mimoškolních institucích, kde probíhá stravování žáků lze cílit také na upevňování zdravých stravovacích návyků, odbourávání zlovyků a kontrolu pitného režimu (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008; Pávková, 2002).

1.2.3 Funkce sociální

Na sociální funkci ve školních družinách můžeme nahlížet z různých perspektiv. Nejobvyklejší interpretace je zajištění bezpečnosti, péče o děti a vhodné využití jejich volného času v době, po skončení vyučování, kdy jsou rodiče v zaměstnání. Školní družiny mají v rámci této funkce také příležitost kompenzovat nestejně materiální a psychologické podmínky dětí z problematických rodin (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008; Pávková, 2002). V neposlední řadě dochází ve školních družinách k mnohým sociálním interakcím, během kterých si žáci mohou zlepšit komunikační dovednosti, zlepšit své schopnosti sociální percepce a navazovat nové vztahy se svými vrstevníky ale i s autoritami. Toto prostředí napomáhá také k sociálnímu učení a socializaci jedince (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008). Sociální funkce je ve školní družině zvláště významná (Bendl, 2015; Pávková, 2002).

1.2.4 Funkce preventivní

Této funkci je v poslední době věnována zvláště velká pozornost (Pávková, 2002). Jejím hlavním úkolem je předcházet negativním jevům jako jsou například krádeže, lhaní, záškoláctví, drogové závislosti, gamblerství a další. V této oblasti je nejefektivnější využívat nesespecifické primární prevence vhodnou volbou výchovných a vzdělávacích aktivit. Efektivita primární prevence se ukazuje v její nízké ceně a vysoké účinnosti. Je totiž levnější i jednodušší naučit žáky vhodně využívat jejich volných čas a předejít tak výše zmiňovaným negativním vlivům (Bendl, 2015; Hájek et al., 2008).

1.3 Činnosti ve školní družině

Jak už bylo výše zmíněno Hájek (2003, s. 16) uvádí, že funkce školní družiny je realizována především v činnostech, které se v ní odehrávají. Tyto činnosti určitým způsobem navazují na školní vzdělávání, avšak nejsou jeho nahrazením. Činnosti jsou sestavovány do týdenních a denních rozvrhů a respektují zájmy žáků, podmínky psychohygieny a vedou k realizaci výchovných zájmů vychovatele. Z důvodu časového omezení nelze

zařadit do denního rozvrhu všechny druhy činností (Pávková, 2002). Níže definované činnosti se navzájem propojují a ovlivňují a nelze mezi nimi vést jednoznačnou hranici (Pávková & Hájek, 2003).

1.3.1 Odpočinkové činnosti

Hlavním účelem odpočinkových činností ve školní družině je odstranění únavy a plnění psychohygieny (Pávková & Hájek, 2003; Hájek et al., 2008). Prostřednictvím těchto činností lze vyvažovat jednostranné zatížení žáků ve škole. Únava se u žáků projevuje jak na fyzické úrovni (z dlouhého sezení, z psaní), tak na úrovni psychické (cílené zaměřování pozornosti, myšlenkové operace). Jelikož děti mladšího školního věku jsou snadněji unavitelné, je důležitým úkolem mimoškolní výchovy, naučit žáky kvalitně a smysluplně odpočívat (Pávková, 2002). Odpočinek může ve školní družině probíhat různými způsoby: odpočinek na koberci nebo podložce, klidové hry (stolní hry, námětové hry), poslechové činnosti (poslech hudby, předčítání) nebo i klidové zájmové činnosti (Hájek et al., 2008). Zájmová činnost poskytuje žákům možnost seberealizace a objevování a rozvoj jejich dovedností. V průběhu těchto činností žáci zažívají úspěch, který může kompenzovat školní neúspěchy. Důležitým aspektem je vlastní aktivita žáků a jejich zapojení. Užíváním těchto činností odstraňujeme u žáků nudu a dáváme jim pocit, že jejich čas je plně zhodnocen. Tento fakt napomáhá plnění primární prevence, jelikož žáci, kteří mají pocit nenaplnění volného času, mohou tento pocit kompenzovat náhražkovými aktivitami jako je gamblerství, agresivita nebo drogová závislost (Pávková & Hájek, 2003). Odpočinkové činnosti se obvykle začleňují do denního programu po obědě nebo v tzv. ranní družině pro žáky, kteří velmi brzy vstávají. Dále jsou pak zařazovány dle potřeby a aktuálního stavu žáků (Hájek et al., 2008). V souvislosti s odpočinkovými činnostmi se často setkáme i s pojmem rekreačních činností. Tato dvě sousloví však musíme zvláště v případě mimoškolní výchovy diferencovat, jelikož mají jiný účel i charakter (Pávková, 1999).

1.3.2 Rekreační činnosti

Na rekreační činnosti bychom měli nahlížet jako na formu aktivního odpočinku (Hájek, 2007). Obvykle mají podobu pohybových aktivit v ideálním případě venku na čerstvém vzduchu. Nejvíce se promítají do podoby pohybových her a rekreačního sportování (Pávková, 2002). Hlavním cílem při těchto činnostech je regenerace sil, která probíhá

díky již zmiňovanému aktivnímu odpočinku. Do činnosti bývají zařazovány náročnější pohybové, sportovní, turistické nebo manuální prvky. Průběh může být organizovaný (např. ve skupinách) nebo probíhat jako spontánní činnosti. Spontánní činnost může být živější, nemusí to však nutně být znak nekázně, ale znak uvolnění dětí (Pávková & Hájek, 2003). Spontánní pohyb je pro děti mladšího školního věku velmi důležitý a určitě by měl být v rámci rekreačních činností zařazován (Tůma, 2018). Zařazení rekreačních činností do denního režimu je podobné jako u činností odpočinkových. Oba druhy těchto činností by vždy měly být zahrnuty v denním režimu školní družiny (Pávková, 2002).

1.3.3 Příprava na vyučování

Tento druh činnosti byl dříve hlavním posláním školních družin. Dnes už tento požadavek neplatí a žáci tak mají pouze možnost, a ne povinnost realizovat ve školní družině přípravu na vyučování (Hájek et al., 2008). Při pohledu na téma přípravy na vyučování bychom neměli zapomínat, že jednou ze základních dispozic školních družin je zásada dobrovolnosti a příprava na vyučování zde má jinou podobu. Dále je nutné si uvědomit, že jedním z hlavních pedagogických nástrojů školních družin je hra a činnost, která žákům přináší prožitek (Hájek, 2006). Jedná se o oblast činností, při které žáci plní své školní povinnosti. Můžeme pozorovat různé formy, jako jsou didaktické hry, při kterých si žáci upevňují a ověřují poznatky, které se naučili ve škole. Dále je to získávání dalších doplňujících poznatků při praktických činnostech, které lze uskutečňovat např. na vycházkách nebo při práci s literaturou (Pávková & Hájek, 2003). Při těchto činnostech mohou žáci přenášet již získané vědomosti do praktických souvislostí, učivo si zopakovat a lépe tak pochopit danou problematiku. Další variantou je samozřejmě vypracování písemných domácích úkolů (Hájek et al., 2008). Bendl (2015, s. 134) uvádí, že pro vypracování domácích úkolů ve školní družině je nutné žákům zajistit vhodné a klidné prostředí. Dále specifikuje, že pokud domácí úkoly vypracovává jen část žáků je nutné, aby ostatní žáci měli zajištěnou jinou nerušivou aktivitu. Důležitým aspektem je zařazení přípravy na vyučování do denního rozvrhu. Tato vcelku náročná činnost by se měla zařazovat až po 15 hodině (Pávková, 2002). Tůma (2018, s. 42) zdůrazňuje, že aktivitě spojené s přípravou na vyučování by měly předcházet odpočinkové a rekreační činnosti, aby dítě mělo dostatek času a prostoru na kvalitní relaxaci. Před zvolením této činnosti je nutná domluva s rodiči žáků. Školní družinu navštěvují i žáci, u kterých je domácí

příprava ve školní družině nezbytná. Tito žáci mají doma špatné podmínky k učení nebo jsou z problematické rodiny. Příprava na vyučování mimo domov může u těchto žáků zlepšit školní výsledky. Žádoucí je školní příprava ve školní družině i pro žáky dojíždějící. Po jejich návratu domů totiž nemusí mít dostatek času na přípravu doma. Vliv má také to, jak dlouhou dobu žáci ve školní družině tráví. Role vychovatele při vyplňování domácích úkolů je jiná než role učitele. Vychovatel by se nejprve měl ubezpečit, zda žáci rozumí zadání a nechat je samostatně pracovat. Úkoly vychovatel neopravuje, měl by žáky vést ke kontrole správnosti a vlastnímu nalézání chyb a jejich zdůvodnění (Hájek et al., 2008). Zařazování těchto činností má důležitou roli zejména protože žáci si lépe osvojují některé části vyučovacího procesu mimo školu. Je to zapříčiněno novými způsoby práce a zajímavými technikami a aktivitami, které vychovatelé využívají a odlišují tak přípravu ve školní družině od školního vyučování (Pávková, 2002).

1.3.4 Další činnosti školní družiny

Obecnou činností, kterou školní družina provozuje, je činnost pravidelná. Tato pedagogická činnost se uskutečňuje každý den v odděleních s žáky, kteří jsou přihlášení k pravidelné docházce (Hájek et al., 2008). Reprezentuje hlavně aktivity zájmového a tělovýchovného charakteru. Pod tyto činnosti spadá i práce zájmových útvarů, kterou může školní družina poskytovat svým žákům, ale i žákům nepřihlášeným k pravidelné docházce (Hájek, 2007).

Příležitostné činnosti jsou mimo běžnou sféru působení školních družin a jsou přístupné rodičům nebo i širší veřejnosti (Hájek et al., 2008; Hájek, 2007). Na přípravě těchto aktivit se obvykle podílejí všechna oddělení a mohou to být například besídky, slavnosti nebo výlety (Hájek, 2007).

Důležité jsou také spontánní činnosti, které obvykle navazují na řízené činnosti. Mohou se uskutečňovat prostřednictvím individuální klidové činnosti po obědě, při pohybu venku nebo formou spontánních her. Během těchto činností zajišťují vychovatelé především bezpečnost žáků (Hájek, 2007). Příkladem takových činností jsou neorganizované hry v ranní družině a hry při pobytu venku v tzv. koncové družině (Hájek et al., 2008).

Hájek a Pávková (2003, s. 85-126) ve své publikaci zmiňují i další činnosti, které jsou zde uvedeny pouze v krátkosti. Jako první uvádějí sociální učení, které prostupuje celý pobyt žáků ve školní družině. Zahrnuje schopnost komunikačních dovedností mezi vrstevníky nebo zlepšování schopnosti vhodně řešit konfliktní situace se spolužáky. Následují pohybové a tělovýchovné aktivity, které jsou zahrnuty v dalších typech činností. Výběr těchto aktivit závisí na zájmu žáků a možnostech vychovatele a prostorových podmínkách prostředí. Dopomáhají k získávání pohybových dovedností jako je běh, chůze, práce s míčem nebo jiným nářadím. Zároveň dochází k vytváření pozitivního přístupu k pohybovým činnostem. I do této oblasti se prolíná oblast sociálního učení, jelikož žáci často musí spolupracovat v týmech a díky příjemné a veselé atmosféře snadněji probíhá proces socializace. Určitě je nutné zmínit i výtvarné činnosti nebo rukodělné činnosti, které napomáhají rozvíjet estetické cítění žáků a rozvíjejí praktické dovednosti. Dále jsou zde také literárně-dramatické činnosti, rozvoj komunikačních dovedností, využití hudby a tance, přírodovědné a vlastivědné zájmové činnosti nebo aplikování výpočetní techniky do činností žáků ve školní družině.

1.4 Vychovatel

Pedagogický slovník definuje vychovatele jako „pedagogického pracovníka působícího ve školách a školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy a v oblasti výchovy mimo vyučování“ (Průcha et al., 2008, s. 279). Tato kapitola bude pojednávat především o vychovatelích působících ve školních družinách. V kapitole bude používán termín vychovatel jako zástupný pojem pro všechna pohlaví.

Jak jsme již stanovili vychovatel je pedagogický pracovník. Vykonává přímou výchovně vzdělávací činnost, která se realizuje ve školní družině. Tím pádem se výchovná činnost uskutečňuje ve volném čase vychovávaných (Hájek et al., 2008). Rozsah přímé pedagogické činnosti je pro vychovatele stanoven rozmezím (28-30 hodin týdně, 1 hodina = 60 minut). Objem přímé pedagogické činnosti určuje v tomto rozmezí ředitel, se zřetelem na potřeby školského zařízení. Avšak u všech vychovatelů nemusí být objem stejný (Macek, 2007). Nepřímá výchovná činnost doplňuje přímou tak, aby dohromady daly 40 hodin týdně. Do nepřímé výchovně vzdělávací činnosti můžeme zařadit přípravu na výchovnou práci, vedení pedagogické dokumentace, péči o svěřený materiál, styk s rodiči nebo účast na seminářích, školeních, pedagogických poradách či třídních

schůzkách. Vychovatel provádí žáka volnočasovými činnostmi, které navozuje, motivuje k nim, přímo nebo nepřímo je řídí a hodnotí je. Snaží se v žákovi probudit jeho vlastní iniciativu a porozumění k jeho okolí, sociálním kontaktům a komunikaci. Podporuje a rozvíjí u žáků jejich přirozenou zvědavost, chuť objevovat a vůli věnovat pozornost podnětům z blízkého i vzdáleného okolí. Zároveň dodává odvalu k vlastnímu projevu. Všechny tyto žákovy snahy následně vychovatel přiměřeně hodnotí a chválí (Hájek, 2007). Vede žáky k jejich aktivní činnosti a zájmu o chod programu ve školní družině. Bere v úvahu návrhy a podněty žáků, diskutuje s nimi a přiměřeně ovlivňuje jejich požadavky. Vychovatel se nerovná učitel. Žáky nevyučuje, ale svými podněty ho vede k aktivnímu a smysluplnému zhodnocování volného času (Pávková, 2002). Základním pilířem práce vychovatele je ovlivňování pozitivních rysů osobnosti žáka a preventivní výchovné působení. Ukazuje žákům, že volný čas může být naplněn i aktivní činností a nejen odpočinkem (Hofbauer & Kaplánek, 2010). Tůma (2018, s. 25) pojednává o vhodné motivaci k činnostem ze strany vychovatele. Podle něj je základním prvkem práce vychovatele schopnost správně děti motivovat do činností ve volném čase. To lze provádět změnou nebo úpravou prostřední, náležitou volbou aktivit, pomůcek, vlastní aktivitou, zkušenostmi nebo ukázkou výsledků jejich činnosti.

Autorita vychovatele je částečně složena z formální a neformální složky (Hájek et al., 2008). V neformální složce by měl být mezi vychovatelem a vychovávaným přátelský vztah, kdy si obě strany vzájemně důvěřují a mohou spolu sdílet žákovy radosti i strasti. Vychovatel dokáže žáka podpořit a objektivně zhodnotit jeho činnost. Vychovatel buduje svou autoritu z náklonnosti k dětem, svých odborných a metodických znalostí a schopností. Pokud má vychovatel rozsáhlé všeobecné vzdělání, je schopen se orientovat v zájmech dětí, a být úspěšný ve vlastní zájmové činnosti, děti si ho cení a respektují ho (Pávková, 2002). Vztah mezi vychovatelem a žákem může kladně i záporně ovlivnit výsledek pedagogické práce a osobnost žáka. Rodiče hodnotí školní družinu na základě hodnocení žáka. Žákovo kladné hodnocení tak může přinést úspěch celé instituci (Pávková & Hájek, 2003).

Každý v životě zastává určitou roli, které se snaží dostát. Stejně je to i s rolí vychovatele. Je třeba se na roli přichystat, upevňovat ji a zlepšovat. Základním prvkem zdařilé práce školní družiny je především vychovatel. Společnost klade určité nároky na osobnost

vychovatele, která nevzniká nahodile ale na základě osobnostních vlastností, zralosti osobnosti, vzdělání a odhodlání do dalšího sebevzdělávání (Pávková & Hájek, 2003). Otázka vychovatelů a pracovníků ve volném čase se díky rozvoji společnosti dostává stále více do popředí. Potřebou se tak stává lépe popsat smysl působení, charakter a uspořádání těchto pracovníků (Hofbauer & Kaplánek, 2010). Náplň práce vychovatele zahrnuje široké spektrum činností. Primárně jde o zájmové vzdělávání podle školního vzdělávacího plánu se zřetelem na psychohygienu a denní režim. Vychovatel vybírá z nejrůznějších výchovně vzdělávacích aktivit a vytváří z nich pestré denní a týdenní rozvrhy. U dětí dbá na dodržování hygienických pravidel a pravidel slušného chování, navozuje ve školní družině příjemnou atmosféru a povzbuzuje děti a posiluje tak jejich sebevědomí. Vychovatel by se také měl obeznávat s probíraným učivem žáků ze svého oddělení. Na toto učivo pak navazovat, procvičovat ho a doplnit o nové poznatky. Neméně důležitá je také prezentace výsledků školní družiny na veřejnosti a spolupráce s rodiči, třídními učiteli a výchovným poradcem školy (Hájek, 2007). V zájmu vychovatele je také zajištění bezpečnosti dětí. Vychovatel je povinen znát bezpečnostní předpisy daného zařízení a poučit žáky o pravidlech bezpečného chování. Pokud bylo možné bezpečnostnímu riziku přímo zabránit nebo mu předejít preventivním opatřením nese vychovatel za vzniklou škodu odpovědnost. Proto je v jeho zájmu rizikům předcházet. Škola, jež spravuje školní družinu je povinna vychovatele v oblasti bezpečnosti práce pravidelně proškolenat (Tůma, 2018). Někteří pohlížejí na vychovatele školních družin s opovržením a neuznávají jejich práci za dostatečně důležitou. Přitom ve školních družinách, kdy děti nejsou ve stresu kvůli špatné známce nebo trestu se mohou chovat hrubě a být ukřičené (Svobodová, 2006). Ačkoliv se vychovatelská práce od učitelské významně odlišuje, má stejný význam a je neméně náročná (Hájek et al., 2008).

1.4.1 Osobnost vychovatele

Na osobnost vychovatele jsou společností kladeny hojně požadavky. Příčinou může být, že vychovatel spadá do tzv. pomáhajících profesí, ve kterých je významná psychická odolnost a vyrovnanost. Osobnost vychovatele je složena z vlastností dobrého člověka, vlastností příznačných pro výkon pedagogického povolání a specifických vlastností typických pro vychovatele (Hájek et al., 2008). Hofbauer s Kaplánkem (2010, s. 91) označují tyto nároky za neformální a řadí k nim například vlastní aktivitu, přívětivost

nebo hledání nových a zajímavých postupů. Značný vliv mají také individuální kvality osobnosti vychovatele. Jako první podstatnou kompetenci je dobré zmínit schopnost vychovatele věnovat pozornost tomu, co protějšek říká. Aktivně naslouchat a snažit se pochopit, co druhá strana cítí nebo co si myslí. Vychovatel by také měl zvládnout efektivní zacházení s dětmi v rámci vztahu dvou společníků. Výhodou je zajisté smysl pro humor, hravost a fyzická zdatnost vychovatele (Pávková & Hájek, 2003). Mezi další vlastnosti vhodné pro vychovatele patří značná míra empatie, láska k dětem, schopnost vytvořit ve školní družině příjemné klima, organizační schopnosti, podněcování k činnosti a jak již bylo výše zmíněno také podpora a rozvoj zdravého sebevědomí, znalost bezpečnostních předpisů a rozvoj pozitivních charakterových rysů dětí. (Hájek, 2007). Pokud bychom odhlédli od vlastností směřujících k vychovávaným a přihlédli k vlastnostem k sobě samému, správnému vychovateli by dozajista neměl chybět smysl pro spravedlnost, pracovitost, sebeovládání, odolnost vůči náročným situacím, osobní stabilita, zdravý optimismus nebo radost ze života. Takových vlastností a schopností je ještě celá řada, ale tento výčet pro základní představu stačí (Hájek et al., 2008). Co se týče vzhledu, hovoří Hájek s Pávkovou (2003, s. 34-35) o praktickém a pohodlném oblečení, výběru šperků s ohledem na bezpečnost dětí, spíše kratších nehtech kvůli riziku škrábnutí dítěte a přirozeném líčení. Vychovatel by měl také být zblhlý v jedné konkrétní zájmové oblasti a ovládat z ní dostatečné vědomosti a dovednosti, aby byl sám schopen vést v této oblasti zájmový kroužek (Pávková, 2002). Při komunikaci s dětmi by se měl vyvarovat parazitických slov, využívat spisovný jazyk, volit vhodné tempo řeči a srozumitelná slovní spojení vzhledem k věku dětí, vyhnout se zdobnělinám, ironii a především zesměšňování. Kladný vztah dětí podporuje, když si vychovatel pamatuje jejich jména a při práci se usmívá (Pávková & Hájek, 2003). Tyto požadavky na osobnost mohou působit nereálně a jako zveličené. Všichni lidé mají své pozitivní i negativní rysy osobnosti, zásadní ale je znát své vlastnosti, dokázat s nimi pracovat a žádoucí vlastnosti zdokonalovat a nežádoucí se snažit potlačit. Těchto vysokých požadavků lze dosáhnout, ale jsou k tomu nutné určité vrozené predispozice (Hájek et al., 2008).

1.4.2 Profesionální příprava vychovatele

Vychovatelé mohou profesionální přípravu absolvovat na vysokých školách v oborech stanovených v zákoně o pedagogických pracovnících. Další možností je vyšší odborná

škola s obory souvisejícími s pedagogickou prací a vychovatelstvím. Přijatelné je i studium na střední pedagogické škole zakončené maturitní zkouškou. Pokud ani jednu z těchto možností hypotetický vychovatel nesplňuje, ale má střední školu s maturitní zkouškou je možné si vzdělání doplnit v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogiky (Hájek et al., 2008). Z výše zmíněného studia vyplývá nutnost znalosti věkových odlišností dětí mladšího školního věku. Vychovatel by se tak měl orientovat ve vývojové psychologii a sociální psychologii a využívat tyto teoretické poznatky pro svou pedagogickou praxi. Další vyplývající znalosti jsou z oblasti metod, postupů a zásad pedagogické práce. Nutná je i znalost biologie dítěte. Také je vychovatel seznámen s osnovami, učebními plány a metodikou výuky žáků z jeho oddělení (Pávková & Hájek, 2003). Optimální situací je, pokud je skladba skupiny vychovatelů různorodá. Vychovatelé s různým zaměřením se vzájemně doplňují a vytvářejí tak tým s rozmanitými podněty (Hájek, 2007). Pro výkon výchovně-vzdělávací činnosti je potřeba pokračovat v celoživotním vzdělávání a doplňování vědomostí a znalostí. Tento požadavek platí i pro práci vychovatele. Při nerespektování hrozí syndrom vyhoření a stereotypizace činnosti (Pávková & Hájek, 2003).

1.5 Vybraná legislativa školních družin

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy sestavilo seznam nejdůležitějších právních předpisů vztahujících se k zájmovému vzdělávání. Tento přehled je možný k nahlédnutí na webových stránkách ministerstva (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cca 2013]). Některým předpisům je zde věnována větší pozornost. U zbylých předpisů jsou zmíněny pouze jejich čísla a názvy.

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 (Zákon č. 561/2004 Sb., část osmá, §111, odst. 1).

Školní družina se organizačně člení na oddělení; členění ostatních školských zařízení pro zájmové vzdělávání stanoví ředitel. (Zákon 561/2004 Sb. část osmá, § 111a, odst. 2)

Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem nejnižší a nejvyšší počty dětí a žáků v oddělení školní družiny (Zákon č. 561/2004 Sb. část osmá, § 111a, odst. 3).

Zřizovatel může povolit výjimku z nejnižšího počtu dětí a žáků stanoveného prováděcím právním předpisem za předpokladu, že uhradí zvýšené výdaje na zájmové vzdělávání ve školní družině, a to nad výši stanovenou normativem. Zřizovatel školy může povolit výjimku z nejvyššího počtu dětí a žáků stanoveného prováděcím právním předpisem do počtu 4 dětí a žáků za předpokladu, že toto zvýšení počtu není na újmu kvalitě zájmového vzdělávání ve školní družině a jsou splněny podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví (Zákon č. 561/2004 Sb. část osmá, § 111a, odst. 4).

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání zajišťují podle účelu, k němuž byla zřízena, výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, zajišťují osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby (Zákon č. 561/2004 Sb. část desátá, § 118).

Výši úplaty podle odstavců 1 až 3 stanoví v případě škol a školských zařízení zřízených státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí za poskytování předškolního vzdělávání a zájmového vzdělávání ve školní družině a školním klubu zřizovatel a v ostatních případech ředitel školy nebo školského zařízení. Výši úplaty podle odstavců 1 až 3 stanoví v případě škol a školských zařízení zřízených jinou právnickou osobou nebo fyzickou osobou právnická osoba, která vykonává činnost těchto škol a školských zařízení. O snížení nebo prominutí úplaty, zejména v případech uvedených v § 27 odst. 5 a v případě dětí, žáků a studentů uvedených v § 16 odst. 9, rozhoduje ředitel školy nebo školského zařízení (Zákon č. 561/2004 Sb. část jedenáctá, § 123, odst. 4).

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 (Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 8, odst. 1).

Družina vykonává činnost ve dnech školního vyučování a o školních prázdninách. Po projednání se zřizovatelem může ředitel přerušit činnost družiny v době školních prázdnin. Ředitel po projednání se zřizovatelem může po dohodě s řediteli jiných družin zprostředkovat možnost poskytování zájmového vzdělávání účastníků v jiné školní družině po dobu přerušování provozu, především v době školních prázdnin. Ředitel zveřejní na vhodném veřejně přístupném místě informaci o přerušování provozu družiny

a popřípadě také informaci o možnosti a podmínkách zajištění vzdělávání v jiné družině (Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 8, odst. 2).

Družina umožňuje účastníkům přihlášeným k pravidelné denní docházce i odpočinkové činnosti (Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 8, odst. 4).

Činnost družiny je určena přednostně pro žáky prvního stupně základní školy přihlášené k pravidelné denní docházce (Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 9, odst. 1).

K pravidelné denní docházce lze přijímat i děti z přípravných tříd základní školy nebo přípravného stupně základní školy speciální, žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře (Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 9, odst. 2).

Podmínkou pro přijetí uchazeče k činnosti družiny uvedené v § 2 odst. 1 písm. a) nebo c) je písemná přihláška. Součástí přihlášky k činnosti družiny uvedené v § 2 odst. 1 písm. a) je písemné sdělení o rozsahu docházky a způsobu odchodu účastníka z družiny (Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 9, odst. 5).

Vyhláška č. 74/2005 Sb., část druhá, § 10 o organizaci a financování činnosti družiny.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

Vyhláška č. 16/2005 Sb. o organizaci školního roku.

Vyhláška č. 17/2005 Sb. o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti.

Vyhláška č. 55/2005 Sb. o podmínkách organizace a financování soutěží a přehlídek v zájmovém vzdělávání.

Vyhláška č. 64/2005 Sb. o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů.

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 54/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 274/2009 Sb., o školských zařízeních, u nichž se nejvyšší povolené počty dětí, žáků a studentů nebo jiných obdobných jednotek vedených v rejstříku škol a školských zařízení neuvádějí.

Vyhláška č. 364/2005 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení).

Vyhláška č. 310/2018 Sb. o krajských normativech.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě.

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 263/2007 Sb. kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

2 PRVNÍ STUPEŇ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Z předškolního vzdělávání a z výchovy v rodině, dítě plynule pokračuje ve vzdělávání na základní škole. Základní škola se rozlišuje na dva na sebe navazující stupně – 1. stupeň a 2. stupeň (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023). První stupeň základní školy můžeme anglicky označit za primary school. Tato terminologie vychází z mezinárodní normy ISCED (International Standard Classification of Education, volně přeloženo jako Mezinárodní úroňová klasifikace vzdělávání), která slouží pro charakteristiku a komparaci vzdělávacích systémů z různých zemí. Aktuální verze je z roku 2011 (Bendl, 2015). První stupeň tedy odpovídá úrovni ISCED 1. Zahrnuje děti ve věku od 5 až 6 let do 10 až 12 let (*viz obrázek 1*) (Kolláriková & Pupala, 2010).

Obrázek 1: Úroveň ISCED 1

Úroveň	Česky/anglicky	Popis, délka, typický věk vstupu	Zařazení úrovně vzdělávání v českém systému
ISCED 0	Preprimární vzdělávání = Preprimary education	Tyto programy jsou určeny především pro uvedení dětí raného věku do prostředí školního typu. Po dokončení těchto programů děti pokračují ve svém vzdělávání na úrovni 1. Typický věk vstupu: alespoň 3 roky. Horní věková hranice závisí na typickém věku pro primární vzdělávání. Hlavní hlediska: – výchovný charakter programu – škola nebo jiné zařízení mimo rodinu – minimální věk dětí, o které zařízení pečuje – horní věková hranice dětí	– v mateřské škole – ve speciální mateřské škole – v přípravném stupni (pomocné školy) – v přípravném ročníku speciální základní školy a zvláštní školy – v přípravné třídě pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí <i>Pokud jde o zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel, zařazují se do této skupiny také: osoby bez vzdělání</i>
ISCED 1	Primární vzdělávání nebo první stupeň základního vzdělávání = Primary education or first stage of basic education	Obsah vzdělávání této úrovně je obvykle určen k zahájení základního vzdělávání. Typický věk vstupu: 5–7 let. Typická délka: 4–6 let. Hlavní hledisko: primární vzdělávání je charakterizováno jako počátek systematického studia, např. čtení, psaní a matematiky	– na 1. stupni základní školy (1.–5. ročník) – na 1. stupni speciální základní školy (1.–5. ročník) – ve zvláštní škole (stupeň 1 a 2) – v pomocné škole <i>Pokud jde o zjišťování dosažené úrovně vzdělání obyvatel, zařazují se do této skupiny také: osoby s nedokončeným základním vzděláním (při dokončení 1. stupně základní školy)</i>

Zdroj: (Průcha, 2009)

První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem. Svým nástupem do první třídy začínají děti plnit svou devítiletou povinnou školní docházku. Základní školy jako celek obvykle zřizují obce, ale mohou být zřizovány i jinými subjekty. V České republice bychom aktuálně našli více než 4000 základních škol (Bendl, 2015). Typickým rysem pro první stupeň je, že výuku většinu předmětů zajišťuje obvykle jeden učitel. Žáci zde získávají základní složky gramotnosti jako je čtení, psaní, počítání nebo komunikační a sociální dovednosti (Průcha et al., 2008). Na prvním stupni získávají děti základy pro celoživotní vzdělávání, osvojují si základní kulturní dovednosti, utvářejí si úsudek o okolním světě, kultivují svou osobnost a rozvíjí svůj potenciál. Zároveň jim škola vytváří vhodný podklad pro následný přechod na druhý stupeň. Děti jsou vedeny k získávání univerzálních

hodnot, a to jak občanských, tak hlavně mravních (Kolláriková & Pupala, 2010). Přechod z předškolní a rodinné výchovy může být pro žáky velmi náročný, z toho důvodu je první stupeň didakticky velmi specifický. S přechodem na základní školu přichází mnoho změn. Z volnějšiho rodinného zázemí se dítě najednou setkává s novými lidmi, změní se jeho stravovací, pitný a pohybový režim a je po něm vyžadována systematická práce (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001). Pro žáka jsou nové i různorodé vyučovací činnosti. Součástí nástupu do školy je také zařazení přípravy na vyučování do volného času žáků. Při přípravě na vyučování ve volném čase si žák osvojuje například smysl pro povinnost, snaživost a poctivost, které jsou nutné pro jeho další rozvoj. Zásluhou těchto činností získává žák správné návyky a kladný vztah k dalšímu vzdělávání (Tůma, 2018). Rozhodně nesmíme opomenout důležitost individuálního přístupu k dětem a respektování dětské osobnosti. To zahrnuje rozvoj individuálních potřeb žáků a podporu jejich specifických zájmů, a to i s ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané a mimořádně nadané. Pro takovou podporu je nutné udržovat ve škole příjemné a podnětné prostředí, kdy žák může zažít úspěch a nebojí se udělat chybu (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023). Avšak jak můžeme vidět u Kollárikové a Pupaly (2010, s. 151) první stupeň se v České republice v posledních dekadách přiklání spíše k výkonovému pojetí, což znamená, že je kladen větší důraz na vzdělávací výsledky a výkon a mírně odstupuje od rozvoje osobnosti. Toto pojetí má samozřejmě pro děti i přínos, jelikož snaha dosáhnout úspěchu, žáka podněcuje k dalšímu rozvoji a práci. Nesměli bychom však zapomínat, že na žáky vždy musíme klást přiměřené požadavky.

2.1 Cíle výchovy a vzdělávání na základní škole

Cíle mají ve vzdělávání významné postavení. Už Jan Amos Komenský ve svém spise *Didaktika* připisuje cílům ve výchově a vzdělávání velkou důležitost. Velký vliv mají cíle především na kvalitu a efektivitu výchovného procesu (Čábalová, 2011). Do cílů je přenesen celospolečenský pohled jednotlivců i skupin na to, co by mělo být dosaženo, co se od žáků očekává, co je bráno jako norma a jaké změny je třeba připustit. Cíle školního vzdělávání předepisuje školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) a dále jsou upravovány Národním programem vzdělávání (tzv. Bílá kniha z roku 2001). Oba tyto dokumenty jsou celostátní a navazují na ně více individuální rámcové vzdělávací

programy, které konkrétně stanovují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání jednotlivých oborů vzdělávání (Vališová & Kasíková, 2011). Na cíle školního vzdělávání je potřeba nejprve nahlédnout v obecné úrovni. Můžeme tvrdit, že výchozím cílem je mnohostranný rozvoj osobnosti vychovávaného s důrazem na některé specifické vlastnosti a dovednosti. Předním zájmem je zejména vyváženost a všestrannost rozvoje osobnosti. Dítě by tak mělo být vedeno k rozvoji nejen intelektuální, ale i k emocionální, sociální, volní, etické a estetické stránky osobnosti. Opomenut by neměl být ani rozvoj samostatnosti, zodpovědnosti, respektu a tolerance, soudržnosti, empatie, spolupráce nebo sebedůvěry. V rámci občanské společnosti cílí vzdělávání u žáků i na rozvoj demokratických hodnot, utváření národního vědomí, výchovu k lidským právům a multikulturní toleranci (Kolláriková & Pupala, 2010). Prostřednictvím cílů, které udávají obsah a průběh vyučovacího procesu, se u žáků snažíme podnítit růst jejich vývojových a individuálních možností. V rámci těchto snah dáváme dítěti prostor pro vytvoření vlastní identity, budování sebejistoty, objevování a prohlubování zájmů dítěte a nalezení pozitivního vztahu ke škole a dalšímu vzdělávání. Skrze školu mohou žáci poznávat svět a vytvářet si o něm vlastní představu, také se učí základním společenským hodnotám a kulturním dovednostem, které je provázejí po celý život (Spilková, 2005).

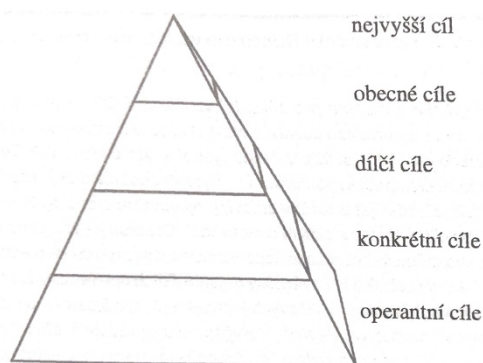
Rámcový vzdělávací program uvádí, že základní vzdělávání má žákům napomáhat vytvářet a prohlubovat klíčové kompetence (to je například kompetence k učení, kompetence k řešení problémů nebo digitální kompetence) a dát jim základy všeobecného vzdělání zaměřeného na život a praktické situace. Dále Rámcový vzdělávací program definuje řadu cílů základního vzdělávání, které se instituce snaží naplňovat. Z těch, které ještě nebyly popsány můžeme uvést podporu tvořivého a logického myšlení a řešení problémů, podněcování k otevřené a účinné komunikaci, rozvoj empatie a vytváření kladného vztahu k lidem a prostředí, podporu a ochranu fyzického, psychického a sociálního zdraví, sebeznalost na základě vlastních dovedností a schopností a následné rozhodování o vlastní životní a profesní dráze nebo podporu v informovanosti v digitálním světě a bezpečné využívání digitálních technologií pro vlastní potřeby (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023).

Zaměříme-li se konkrétně na cíle prvního stupně základních škol, vidíme, že cíle z obecné roviny se nám s konkrétními cíli prvního stupně relativně prolínají. První stupeň vede

žáky k vytváření předpokladů pro celoživotní učení, neboť žáci se učí základním návykům a dovednostem, které jsou pro ně využitelné i mimo školní prostředí. V této souvislosti si žáci rovněž budují motivaci k učení a utvářejí si celkový obraz na svět s ohledem k životnímu prostředí, který by měl směřovat k ohleduplnému a aktivnímu přístupu a jeho ochraně. Jelikož první stupeň je pro žáka prvním místem s trvale a přesně zavedeným řádem, osvojuje si zde i základní gramotnosti v rámci jednotlivých předmětů. Podstatným cílem učitelů na prvním stupni je také včasná korekce a podchytení konkrétních znevýhodnění žáka. Tato regulace se týká i zájmů a nadání žáků. Pokud je tento cíl naplňován učitel je schopen částečně zabránit vyčleňování žáků s různými talenty nebo problémy (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001). Spilková (2005, s. 102) formuluje vzhledem k historickým změnám určitou změnu v řazení cílů. Podle její publikace jsou v čele žebříčku cíle zaměřené na postoje, především k přírodě, sobě samému lidem nebo vzdělání. Za ně řadí hodnoty, a to zejména univerzální mravní hodnoty jako jsou solidarita, tolerance, respekt k lidským právům a hodnoty občanské. Následují dovednosti, kam řadí například práce s informacemi (jejich třídění, vyhledávání apod.), dovednost komunikovat a spolupracovat s dalšími lidmi nebo řešit problémy. Na posledním místě jsou pak vědomosti, které ale mají být vzájemně propojené, pochopené (nejen naučené), vytvořené a vyzkoušené samotným žákem v praxi.

Zatím byly popisovány jen cíle základního vzdělávání a potažmo prvního stupně, ale cíle můžeme samozřejmě dále členit. Toto rozdělení může být například podle zaměření sledovaných činností a očekávaných výstupů (zařazujeme sem cíle konkrétní, abstraktní, strategické nebo taktické). Další dělení je na cíle horizontální a vertikální. V horizontální rovině máme cíle výchovné a vzdělávací. V rovině vertikální mluvíme o cílech s různou úrovní (cíle obecné, konkrétní, dílčí apod.). Tímto způsobem vznikla tzv. pyramida cílů (viz Obrázek 2).

Obrázek 2: Pyramida cílů



Zdroj: (Janík et al., 2009)

Z nejvyšších cílů, které jsou velmi obecné se utvářejí cíle nižší a vzájemně se tak prostupují. Tímto propojením cíle následně ovlivňují konkrétní obsah vzdělávání a potažmo náplň jednotlivých předmětů. Nejvyšší cíl je v tomto případě odrazem společenského ideálu a jelikož není neměnný, ale vyvíjí se spolu se společností, zobrazuje budoucí zaměření. Jako poslední z dalšího možného dělení bychom rozhodně měli uvést Bloomovu taxonomii cílů vzdělávání, ke které se po revizi k cílům kognitivním přidružují cíle afektivní a psychomotorické (Janík et al., 2009). Těmito taxonomiemi se v kapitole dále zabývat nebudeme, ale pro vytvoření základního přehledu slouží obrázek (viz obrázek 3).

Obrázek 3: Taxonomie kognitivních, afektivních a psychomotorických cílů



Zdroj: (Čábalová, 2011)

Při vytváření cílů musíme pamatovat na určitá pravidla, která zajišťují, že cíl bude účinný a výchova a vzdělání efektivní. V první řadě cíl musí být formulován přesně a konkrétně,

dále musí obsahovat požadovanou změnu osobnosti, zahrnovat podmínky a prostředí, kterými lze změny dosáhnout a má kontrolovatelné výstupy. Opominuta by neměla být ani konzistentnost cíle (tzn. návaznost na cíle vyšší a nižší), reálná splnitelnost a přiměřenost k danému věku nebo třídě (Čábalová, 2011).

2.2 Obsah vzdělávání

S cíli vzdělávání se úzce pojí obsahy vzdělávání. Hlavním nástrojem pro naplňování výše zmíněných cílů je právě obsah vzdělávání (Vališová & Kasíková, 2011). Obsah vzdělávání můžeme definovat jako soubor vědění, který je oficiální, schválený a odsouhlasený státem a veřejností. Základem vzniku obsahů vzdělávání je výběr a hledání vhodných, důležitých a ceněných věcí ve společnosti, které se vyplatí vzdělávat (Janík et al., 2009). Při formování obsahu je brán zřetel především na společenské potřeby, které tvoří například nároky společnosti na práci jedinců, jejich společenský a rodinný život, další vzdělávání nebo využití volného času. Vliv na utváření obsahu má také vývoj vědy a praxe spolu se schopnostmi, potřebami a zálibami žáka (Vališová & Kasíková, 2011). Dále jako zdroj pro tvorbu obsahů slouží i kulturní oblasti a jejich rozvoj. Je to například umění, věda, náboženství, politika nebo technika. Volbou obsahu vzdělávání odpovídáme na dotaz, čemu žáky učit. Řešením na problematiku, proč daný obsah učit je jeho schválení (Janík et al., 2009). Pokud se zaměříme na obsahy vzdělávání pro první stupeň základních škol je nutným požadavkem také ohled na specifické věkové zvláštnosti a vývojové dispozice dětí mladšího školního věku. Hlavní proměnou jsou poznávací procesy dětí (Kolláriková & Pupala, 2010). S ohledem na různé kulturní, vědní a společenské zájmy je obsah vzdělávání rozdělen do jednotlivých oborů či disciplín. Do oborů spadají odborné poznatky, jejich následná strukturalizace a specifické činnosti či úkoly, které tyto oblasti obsahují. V souvislosti s obory následně vznikají jednotlivé vyučovací předměty a vzniká jejich konkrétní obsahová náplň (Janík et al., 2009). Tyto předměty jsou charakterizovány v kurikulárních dokumentech (Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program). V obecném měřítku napříč evropskými zeměmi mají kurikulární dokumenty neměnné a společné prvky a obvykle obsahují tyto obory: mateřský jazyk, cizí jazyk, matematiku, hudební výchovu výtvarnou výchovu, tělesnou výchovu, náboženství nebo mravní nebo občanskou výchovu, základy společenských věd a základy přírodních věd (Spilková, 2005). Rámcový vzdělávací program pro základní školy planý

od 1.9. 2023 rozčleňuje vzdělávací obsah do devíti vzdělávací oblastí. Oblasti obsahují jeden nebo více významově blízkých oborů:

Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk), Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace), Informatika (Informatika), Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět), Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství), Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis), Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova), Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova), Člověk a svět práce (Člověk a svět práce)

(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023, s. 14).

Při tvorbě obsahu je vhodné neopomíjet provázání učiva s praktickým životem, osobními prožitky, názory, a zkušenostmi žáků. Aby žák měl příležitost vybudovat si k učení pozitivní vztah, je třeba do obsahů vmezeřit i žákův osobní pohled. Primární snahou je poskytovat žákům komplexní a celistvé informace ze vzdělávacích oblastí. Žák by měl pochopit a znát strukturu daných informací a vyznat se ve vzájemných vztazích (Spilková, 2005). Ačkoliv se jednotlivé obory zdají být od sebe odděleny, tvoří provázanou a jednotnou strukturu na úrovni jednotlivých témat či tematických okruhů. Toto provázání nesmí narušovat logiku koncepce jednotlivých vzdělávacích oborů. Klíčový je pro toto propojení kvalifikovaný učitel, který při tvorbě školního vzdělávacího programu spolupracuje s dalšími pedagogy a snaží se hledat společná témata a propojovat tak jednotlivé předměty a podporovat tím mezipředmětovou provázanost (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023). Při tvorbě obsahů není záměrem poskytnout žákovi všechny oborové obsahy, ale vybrat z nich pouze takové části, které jsou pro žáka užitečné. Užitečnost pro žáka se projevuje v rozvoji jeho dovedností, znalostí, postojů či kompetencí. Školní vzdělávání není schopno zprostředkovat žákům veškeré vědění, proto je nutné vhodně vybírat čemu budeme žáky učit (Janík et al., 2009). V této souvislosti je důležité si uvědomit základní otázku, kterou si při výběru učiva musíme uvědomit, a ta zní: Proč je daná část obsahu pro žáka důležitá, co se tím naučí a zda to má pro žáka smysl? I z tohoto důvodu je dobré podávat žákům informace v širších souvislostech, a ne pouze jednotlivá fakta, která si nepropojí (Spilková, 2005). V posledních letech vidíme tendence, které povzbuzují k širšímu pojetí obsahu

vzdělávání a snaží se zabránit plochosti vzdělávacího systému. Na základě obsahů a oblastí vzdělávání se formují základní pedagogické dokumenty (např. profil absolventa, učební osnovy, učebnice aj.). Z této tzv. makrostrukturní úrovně se následně posouváme do úrovně mikrostrukturní, která zahrnuje vlastní práci učitele s učivem (Vališová & Kasíková, 2011). Učivo chápeme jako vzdělávací obsah, který je přenesen do vyučování/výuky. Až v procesu vyučování se žák setkává s obsahem vtěleným do učiva ve formě nároků na jeho výkon a učení. Nároky na učení mají různé možnosti. Mohou to být například úlohy, které napomáhají učivu transformovat se do žákových dovedností, vědomostí, znalostí a kompetencí (Janík et al., 2009). Rámcový vzdělávací program sestavuje učivo do konkrétních tematických okruhů, témat či činností a je nástrojem ke splnění očekávaných výstupů. Učivo v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy slouží školám k dalšímu rozdělení do jednotlivých ročníků a časových úseků. Po zapracování učiva do Školních vzdělávacích programů se učivo stává povinným (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2023). Průcha a kol. definují (2008, s. 142), že obsah vzdělávání by měl pojímat široké oblasti z nichž můžeme uvést například kritické myšlení, efektivní komunikaci, zpracování informací nebo osobní kompetence.

2.3 Učitel základní školy

Pro potřeby této práce bude v následující kapitole a podkapitolách používán termín učitel, který bude zástupný pro všechna pohlaví.

Toto použití vychází z toho, že pojmenování „učitelka“ se používá především pro učitelky mateřských škol. Pro další stupně vzdělávání se pro ženy i muže používají termíny „učitel“ nebo „učitelé“. To je výsada České republiky v zahraničí se, pokud to jazyk dovoluje, obvykle využívá rodového rozlišení (Průcha et al., 2008). Označení učitel je používáno i přes fakt, že pedagogické povolání je silně feminizováno. Tento pojem označuje, že množství žen pedagožek silně převyšuje množství mužů pedagogů. Existuje domněnka, že tak nepoměrně značná feminizace na úrovni základních škol má negativní dopady na duševní a sociální vývoj mladistvých. Jednoznačné příčiny jevu zatím nejsou známy, avšak můžeme se domnívat, že za vznikem feminizace stojí následující jevy. Prvním je historicky zavedená dělba práce mezi ženou a mužem. Dále zde hraje roli nízká finanční přitažlivost učitelské profese pro muže. Tento jev je nejobvyklejší, jelikož pro ženy je plat přijatelný k hlavnímu platu muže. Posledním faktorem je údajná nižší

obtížnost studia na pedagogických fakultách, jelikož studium na pedagogické fakultě mnoho lidí považuje díky veřejnému mínění za náhradní (Bajtoš & Honzíková, 2007). Podle Průchy a kol. (2008, s. 261) je učitel výchozí determinant vzdělávacího procesu. Dále uvádějí, že je profesně způsobilý pedagogický pracovník, s vysokým podílem zodpovědnosti za řízení, přípravu, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu. Vzdělávací proces je bez vzdělavatele tedy učitele nepředstavitelný. Povolání učitele můžeme považovat za jedno z nejstarších, kdy již v antickém Řecku bylo toto povolání jasně vymezeno od ostatních povolání (Průcha, 2009). Učitelé tvoří největší skupinu pedagogických pracovníků. Podle zákona (Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) jsou rozděleni do různých kategorií, obvykle podle stupně a typu školy, kde působí (Bendl, 2015).

Společnost učitelům na základě jejich vzdělání a zákonů ukládá mít vliv na postoje, hodnoty a ideje vzdělávaných. Učitelé mají funkci zprostředkovatelů vědomostí, hodnot, návyků, kulturních vzorců chování, dovedností a tradic dané společnosti. Nejsou náhradou za rodiče žáků, ale jsou silně odpovědní za výchovu a vzdělávání dalších generací, jelikož jim napomáhají začlenit se do společnosti a být plnohodnotným člověkem. Úspěšnost či neúspěšnost jejich působení vede k rozvoji a rozkvětu společnosti nebo v horším případě k její stagnaci (Vališová & Kasíková, 2011). Práci učitele provází mnoho druhů různých činností – vytváří obsah vyučovacích hodin (v souvislosti s výchozími pedagogickými dokumenty), vybírá vhodné metody, formy a prostředky pro výchovu a vzdělávání, hodnotí výkony žáků a upravuje výchovně-vzdělávací proces s ohledem na individuální zvláštnosti jedinců (Bajtoš & Honzíková, 2007). Zásadní je učitelova práce při výběru učiva a jeho strukturace do vyučovacích hodin. Měl by vybírat stěžejní koncepty a principy, které napomohou k lepšímu pochopení učiva. Žáci nemají být zahlcováni informacemi a jednotlivými fakty, proto je pro učitelkou profesi žádoucí, dokázat rozlišit podstatné a okrajové informace a umět s nimi vhodně nakládat (Spilková, 2005). Požadavky na práci učitelů se v průběhu let mění spolu s měnící se společností. Nic však nemění na tom, že splnění těchto požadavků se z daného jedince automaticky nestane dobrý učitel. Splnění vysokoškolského vzdělání pro vykonávání této profese je nutné, ale nezaručuje validní výsledky. Mnoho učitelů tak přijímá svou profesi jako poslání. Stávají se z nich ideály

vzdělanosti, a především osobnosti. Těmto věcem se nelze jednorázově naučit, proto se učitel svým dalším vzděláváním a vychováváním sebe sama neustále zlepšuje a dokáže splňovat to, co vyžaduje po svých žácích (Vališová & Kasíková, 2011). Toto téma se dostává do popředí, jelikož efektivní formování žákovy osobnosti může probíhat pouze za předpokladu, že se procesu účastní skutečná pedagogická osobnost. Žáci a jejich okolí si kvalitních pedagogů více váží a vnímají je jako přirozené autority. Žák však přichází do styku i s učiteli, kteří nedosahují určitých morálních kreditů, vyskytují se u nich nedostatky ve vzdělání a snižuje se tak jejich přirozená autorita. Takoví učitelé se uchylují k vynucování autority, mají skony k elitářskému chování a u žáků nemají úspěch (Bajtoš & Honzíková, 2007). Nicméně i Fromm (1967, cit. in (Spilková, 2005, s. 56)) zdůrazňuje budování přirozené a vnitřní autority založené na sdílené odpovědnosti. Učitel je pro žáky důležitý také pro dotváření klimatu třídy a vhodného učebního prostředí (Průcha et al., 2008). Pro kvalitní vzdělávání je pro žáky příjemná atmosféra ve škole a vřelý lidský kontakt mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem žádoucí. V takovém prostředí, kde všichni společně dodržují nastavená pravidla a navzájem se respektují, je prostor pro efektivní činnosti, spolupráci a žáci mají možnost se projevit, naslouchat si a nebát se chybovat. V potaz musíme vzít také celkové klima školy. Učitelé z obou stupňů základních škol by měli spolupracovat a mít své zastání i u vedení. Nutností je také spolupráce s rodiči a dalšími výchovnými činiteli dítěte (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha, 2001). I když je učitelská profese jednou z nejpočetnějších, rozhodně se nejedná o psychicky nenáročnou práci. Právě naopak, mnoho učitelů upozorňuje na fakt, že psychická zátěž práce neustále roste. Příčinnou mají být více neukáznění a agresivnější žáci, disrespekt a snižování autority ze strany rodičů nebo mediální obraz školství. V rámci tohoto tématu byly provedené výzkumy, zaměřené na podmínky práce učitelů, které zvyšující se psychickou zátěž potvrdily (Bendl, 2001; Blížkovský, Kučerová, Kurelová a kol., 2000) (Průcha, 2009).

2.3.1 Osobnost učitele

Osobnostní kvality učitele mají silný vliv na efektivitu školního vzdělávání. Osobnost učitele tak reprezentuje komplikovaný fenomén jako souhrn fyzických, psychických a sociálních prvků. Nejkomplikovanější strukturou osobnosti se jeví hodnotový systém učitele, který je formován různými činiteli a neustále se proměňuje. Hodnotový systém

zrcadlí kvality duševního života a osobní zkušenosti. Učitelovy hodnoty se propisují do jeho životního stylu a zobrazují konkrétní životní postoje (Spousta, 2003). Chování učitele je nedílnou součástí jeho osobnosti ovlivňující žáky ve škole i mimo ni. Učitel je stále i po opuštění školy na konci vyučování brán jako vzor a měl by na to pamatovat. Mezi charakterové vlastnosti, které by u učitele neměly chybět můžeme považovat svědomitost, spravedlivost, trpělivost, důslednost, sebeovládání, iniciativu, tvořivost, systematickosti myšlení, sebereflexe, smysl pro humor nebo čestnost (Bajtoš & Honzíková, 2007). Při socioprofesionální přípravě učitelů je pozornost věnována také mravnímu vědomí a morálním principům. Mezi další dovednosti a schopnosti také patří empatie, schopnost navázat kontakt, ochota ke spolupráci a vztah k učitelskému povolání (Spousta, 2003). Velká část z těchto vlastností učitelovi napomáhá k budování kvalitního vztahu s žáky. Tyto vztahy mají být budovány na vzájemné důvěře, respektu, pochopení, úctě a pochopení žákových potřeb. Respektováním specifického vývoje dítěte dostávají žáci prostor být sami sebou. Žák i učitel mají svým způsobem „svůj svět“, který se od toho druhého liší. Důležité je nehledat odlišnosti, ale nalézat společná témata a kompromisy pro pochopení toho druhého. Učitel není jen ten, co neustále určuje směr, má spíše dítě inspirovat, provázet a pomáhat mu objevovat svět. Nic z toho ale neznamená, že by se učitel měl dítěti podřídit a zřeknout se autority, spíš jde o to, najít kompromis mezi dvěma přístupy – respektovat a zároveň být respektován (Spilková, 2005).

2.3.2 Profesionální příprava učitele

Soubor profesionálních znalostí a dovedností pro učitele není konkrétně definován, a proto jsou nároky vysokých škol na budoucí pedagogy velmi rozdílné. V rámci této problematiky vznikají diskuze o délce a způsobu přípravy pro učitele prvního stupně základních škol (Průcha, 2009). Pojetí přípravy učitelů se tak liší napříč všemi vzdělávacími institucemi. Společný jim je pouze legislativně vymezený rámec, který určuje, že má jít o vysokoškolské vzdělání s rozčleněním na aprobační předměty, základy pedagogiky a psychologie a vykonávání praxí (Vališová & Kasíková, 2011). Součástí by mělo být i základní všeobecné vzdělání učitele. Jak již bylo zmíněno příprava probíhá na vysokých školách na jejichž práci slyšíme často kritiku. Hlavním bodem je, že příprava učitelů nedopovídá reálným požadavkům povolání a neposkytuje absolventům přípravu

na některé administrativní nebo manažerské činnosti, které tato práce obnáší. Odborníci sestavují teoretické koncepty, které mají popisovat další kompetence nutné pro výkon povolání učitele. Tyto modely zahrnují jednak práci ve vyučování ale i činnosti mimo něj, jako je například práce s rodiči nebo dalšími spolupracovníky. Teoretické představy se s postupem času neustále rozrůstají a zahrnují další a další kompetence, ale neberou v úvahu fyzickou ani psychickou dosažitelnost pro učitele (Průcha, 2009).

2.4 Vybraná legislativa základních škol

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na stránkách edu.cz zveřejnilo soupis školní legislativy, ze kterého jsou čerpány následující zákony, vyhlášky a nařízení vlády související se školním vzděláváním (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, [cca 2023]). Některým předpisům je zde věnována větší pozornost. U zbylých předpisů jsou zmíněny pouze jejich čísla a názvy.

Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. (Zákon č. 561/2004 Sb., část třetí, Hlava II, § 44)

Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem

a) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

b) v akreditovaném magisterském studijním programu studijního oboru pedagogika, případně v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a studiem k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

c) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a studiím k rozšíření odborné kvalifikace zaměřeným na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,

d) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,

e) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti umění s umělecko-pedagogickým zaměřením, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu,

f) v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření druhého stupně základní školy nebo střední školy jen pro výuku odpovídajících předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření,

g) v akreditovaném vysokoškolském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na vychovatelství jen pro výuku předmětů tělovýchovného nebo uměleckého zaměření,

h) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka, nebo

i) podle odstavce 2 písm. a) nebo b).

(Zákon č. 563/2004 Sb., Hlava II, díl 2, § 7, odst. 1)

Průběžné vzdělávání podle § 24 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících je zaměřeno na teoretické a praktické otázky související s procesem vzdělávání a výchovy, na výkon práce pedagogických pracovníků a na jejich jazykové vzdělávání. (Vyhláška č. 317/2005 Sb., část první, § 10)

Žáci mohou mít v dopoledním vyučování nejvýše 6 vyučovacích hodin a v odpoledním vyučování nejvýše 6 vyučovacích hodin. Konkrétní počet vyučovacích hodin stanoví škola s přihlédnutím k charakteru vzdělávací činnosti a k základním fyziologickým potřebám žáků. (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 1, odst. 3)

Počet vyučovacích hodin týdně v jednotlivých ročnících a předmětech stanoví školní vzdělávací program. (Vyhláška č. 48/2005 Sb., § 1, odst. 4)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Zákon č. 26/2022 Sb., o mimořádném ředitelském volnu a mimořádném vzdělávání distančním způsobem pro období epidemie onemocnění COVID-19 a o změně zákona č. 520/2021 Sb., o dalších úpravách poskytování ošetrového v souvislosti s mimořádnými opatřeními při epidemii onemocnění COVID-19

Nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků

Nařízení vlády č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)

Vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 161/2018 Sb., o předkládání údajů o předpokládaných počtech pedagogických pracovníků a jejich platovém zařazení

Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů

Vyhláška č. 17/2005 Sb., o podrobnějších podmínkách organizace České školní inspekce a výkonu inspekční činnosti

3 SPOLUPRÁCE VYCHOVATELE ŠKOLNÍ DRUŽINY S UČITELI A RODIČI

Na dítě kromě jeho bezprostředního okolí působí i další činitelé jako je vrstevnická skupina nebo sousedé. Dítě je ovlivňováno i nepřímými vlivy jako je prostředí města, ve kterém žije nebo ulice jeho bydliště. Mnoho subjektů mají na dítě přímý vliv. S velkou částí těchto subjektů školní družina může i musí spolupracovat. Škola zajišťuje výchovu dětí během vyučování a v zařízení pro volný čas. Rodina, škola a školní družina se vzájemně doplňují, utvářejí společně výchovnou práci a ovlivňují osobnost dítěte. I přes různé rozdíly mají společný cíl, kterým je optimální vývoj osobnosti dítěte s ohledem na individuální zvláštnosti každého jedince. Pro naplňování tohoto cíle jsou nutné pozitivní vztahy, vzájemný respekt a porozumění (Pávková & Hájek, 2003).

3.1 Spolupráce vychovatelů s učiteli

Školy se mimo umožnění vzdělávání žáků soustředí i na vzdělávání ve volném čase. Nejedná se o hlavní cíl školy, ale návaznost školního vyučování na volný čas je žádoucí a prospěšná. Toto spojení podporuje žákovy dobré výsledky v obou oblastech. Úspěch ve školní družině dítě motivuje a kladně se projevuje ve školním vyučování (Bendl, 2015). Jednotlivé pedagogické profese toho mají mnoho společného a nelze je rozdělovat podle míry významu. Všichni pedagogové, kteří přijdou s dítětem do styku ovlivňují utváření osobnosti dítěte, ať se jedná o učitele nebo vychovatele. Kritérii pro jejich společný úspěch je především informovanost, vzájemná podpora a respekt. Konflikty a disrespekt mezi pedagogickými pracovníky jsou nepříznivé a škodlivé a působí v neprospěch výchovně vzdělávací činnosti (Hájek et al., 2008). Pro plnohodnotné ovlivňování žáka je důležité při přípravě na vyučování a tvorbě denního plánu do školní družiny pamatovat na kooperaci obou institucí, aby nedocházelo k opakování některých činností a program pro žáky byl co nejrozmanitější (Pávková, 2002). Vychovatel každý den spolupracuje s třídním učitelem při předávání dětí, konzultaci výchovných problémů nebo při plánování tematických procházek. Učitelé a vychovatelé jsou partneři a jejich vzájemné informování může probíhat neformální cestou ale i oficiální podobou (např. jednání pedagogické rady). Podstatnou je především neformální spolupráce realizovaná například rozhovory, konzultacemi nebo vzájemnou výměnou zkušeností. Učitel

informuje vychovatele o průběhu vyučování, klíčových událostech dne a fyzickém a psychickém stavu dětí. Vychovatel naopak zpravuje učitele o zájmovém směřování dětí, specifických schopnostech nebo případně o kázeňských problémech a jejich řešení. Nejvíce prostoru pro vzájemné informování je během předávání dětí (Pávková & Hájek, 2003). Aby mohla práce vychovatele probíhat kvalitně musí znát rozvrh hodin svého oddělení. Především je dobré vědět, kolik měli děti vyučovacích hodin, jestli bylo učivo náročné a zda byla v rozvrhu zařazena tělesná výchova. Díky tomu vychovatel vybírá a zařazuje do denního programu vhodné aktivity (Pávková, 2002). Povinnost informovat se nenáleží pouze vychovateli, ale jak tvrdí Bendl (2015, s. 133) také učitel je povinen zabývat se tím, jak jeho žáci tráví volný čas. Ačkoliv spolupráce je prospěšná určitě by během ní nemělo docházet k převádění řešení problémů vzniklých ve škole nebo školní družině. Možným způsobem spolupráce je také společné pedagogické působení při školních akcích jako jsou například exkurze nebo výlety. Kooperace poskytuje oběma stranám přesnější a obsahově bohatší pohled na dané dítě a dává možnost volit vhodné pedagogické prostředky (Pávková & Hájek, 2003).

3.2 Spolupráce vychovatelů s rodiči

Rodina je pro dítě specifickým druhem sociální skupiny, kde působí silný formativní efekt. V rodině panuje jedinečné klima a prostředí pro seberozvoj dítěte (Tůma, 2018). Ve výchovné roli, která je v rodině významná pokračuje škola a školská zařízení (tj. školní družina) (Pávková, 2002). Spolupráce obvykle probíhá mezi vychovatelem a zákonným zástupcem případně jiným rodinným příslušníkem, který je pro výchovu dítěte důležitý. Kritérii pro úspěšnou spolupráci jsou pravidelnost, systematické informování, vhodná komunikace, respekt a vzájemnou důvěru. Vychovatel rodiče informuje o aktivitě dítěte ve školní družině. Při informování o žákově práci by měl vychovatel začít úspěchy, pochvalou kladných stránek žákovy osobnosti nebo neutrálními informacemi. Pokud se vyskytne s dítětem problém je třeba ho konkretizovat a nezobecňovat ho pro celou žákovu osobnost. Obě strany by měly pro dítě chtít to nejlepší a při řešení problémů se snažit najít vhodný kompromis. V případě kritiky dítěte je třeba pamatovat na pedagogický takt a slušnost (Pávková & Hájek, 2003). Cílem školní družiny není vytrhnout dítě z rodiny, naopak si kladou za cíl navázat s rodiči spolupráci a zapojit je do činností dětí ve volném čase (Pávková, 2002). Můžeme spatřovat různé formy komunikace jako

jsou individuální rozhovory, telefonické rozhovory, písemné kontakty nebo třídní schůzky. Avšak obvykle se při těchto setkáních řeší pouze informace organizačního charakteru. Při společné interakci je důležité domluvit se na režimu školní družiny, době vyzvedávání dětí a způsobu přípravy na vyučování. V nejlepším případě dochází k navázání neformálních přátelských vztahů a následně rozšíření spolupráce. Rodič se například účastní dnu otevřených dveří, ovlivňuje svými návrhy program školní družiny nebo je ve školní družině přítomen během jejího provozu. Za kvalitu vztahu je odpovědný především vychovatel. Má příslušné vzdělání potřebné pro jeho práci a měl by vědět jak i rodiči pracovat. Důležitost této partnerské spolupráce je spatřována především v utváření celkového obrazu o dítěti, jelikož dítě se doma i ve školní družině chová odlišně. (Pávková & Hájek, 2003)

Praktická část

4 METODOLOGIE

Pro výzkum této bakalářské práce bylo použito kvantitativní výzkumné měření.

V takovém měření pracujeme především s číselnými hodnotami. Mapujeme četnost výskytu jevu, jeho míru, množství a rozsah a matematicky data vyhodnocujeme (Čábalová, 2011). Kvantitativní výzkum můžeme využít na velkou část průzkumných šetření a získané výsledky snáze převádíme do univerzální roviny (Gulová & Šíp, 2013). Na začátku tohoto výzkumu si výzkumník stanovuje výzkumné otázky, které následně vhodnými metodami ověřuje a ze získaných dat vyvozuje závěry s předpokládaným zobecněním výsledků na celý základní soubor (Průcha, 2009).

4.1 Dotazníkové šetření

Z kvantitativních výzkumných metod jsme pro tuto práci vybrali dotazníkové šetření.

Jedná se v podstatě o standardizované interview v písemné formě (Bajtoš & Honzíková, 2007). Metoda dotazníku je pro získávání dat v pedagogickém výzkumu hojně využívána. Při vyhodnocování dat získaných z dotazníku musí být výzkumník velmi opatrný a musí rozlišovat mezi objektivními poznatky a subjektivním hodnocením (Chráska, 2016). K nesporným výhodám dotazníku patří úspora času. Ve velmi krátkém čase je výzkumník schopen oslovit velký počet respondentů. Nevýhodou jsou pak snížená pružnost dotazníku (respondentům není možné pokládat doplňující otázky) a respondentovo přizpůsobení se záměru výzkumníka (Bajtoš & Honzíková, 2007). Dotazník byl rozeslán formou emailové korespondence a byl anonymní. S tím se pojí předpoklad nízké návratnosti odpovědí respondentů (literatura uvádí od 30 % do 60 %) (Chráska, 2016).

4.1.1 Druhy položek v dotazníku

Podle toho, jaké má respondent možnosti odpovědi dělíme položky v dotazníku na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). Otevřené položky nenabízejí respondentovi žádnou variantu odpovědí. Stanovují pouze téma, ke kterému se mají respondenti vyjádřit. Vyhodnocování otevřených položek je často časově náročné, ale na druhou stranu pomáhají výzkumníkovi proniknout hlouběji ke sledovanému předmětu (Chráska, 2016). V tomto dotazníkovém šetření bylo použito otevřené otázky

u položek č. 8, 15 a 16. U strukturovaných položek předkládáme respondentovi určitý počet předem nachystaných odpovědí. Pokud lze na položku odpovědět pouze dvěma vzájemně se odporujícími odpověďmi jedná se o dichotomickou položku (Chráska, 2016). V dotazníku se takové dichotomické položky objevují u otázek č. 1, 2, 3, 4, 11 a 13 a je jich tím pádem nejvíce. Další možností jsou polytomické položky, u kterých má respondent na výběr z více odpovědí, ale může vybrat pouze jednu. My jsme konkrétně využili polytomické položky výběrové (Chráska, 2016). Konkrétně u položek č. 6, 9, 12 a 14. Poslední druh otázek použitých v dotazníku jsou škálové. V našem případě se jedná o výčtové položky. Respondentovi je nabídnuto několik odpovědí, a respondent může zatrhnout více než jednu odpověď, která odpovídá realitě zkoumaného jevu (Chráska, 2016). Specifiky jde o položky č. 5, 7 a 10.

4.1.2 Způsob tvorby dotazníku

Dotazník byl vytvořen v softwaru Google Forms (Google Formuláře) a následně rozeslán prostřednictvím emailové korespondence. Položky pro sestavení dotazníku byly vybírány především s ohledem na návaznost na stanovené výzkumné předpoklady. Dotazník se skládá z 16 otázek. První položka přesměrovala respondenta podle volby jeho odpovědi na příslušnou verzi dotazníku. Kvůli lepší přehlednosti byl dotazník rozdělen na část pro učitele prvního stupně základní školy a na část pro vychovatele. Obsah otázek se v obou verzích shodoval, jednalo se pouze o konkrétní formulaci pro danou skupinu respondentů (např. verze pro učitele – „*Víte, kdo je vychovatelem Vaší třídy?*“, verze pro vychovatele – „*Víte, kdo je učitelem třídy, kterou máte v družině?*“). Položky č. 2 a 3 byly obecného charakteru pro základní zmapování úrovně vztahů učitelů na prvním stupni základních škol a vychovatelů. Následující položky (č. 4, 5, 6, 7, 8, 11, 13) se vztahují především k prvnímu předpokladu, tj. reálný průběh spolupráce a jeho intenzita. Některé z těchto zmíněných položek se vztahují i k druhému předpokladu (konkrétně otázky č. 6, 8). Dále se k nim připojují ještě položky č. 9 a 10. Jejich hlavním cílem bylo zjistit na čem se učitelé a vychovatelé domlouvají. K poslednímu předpokladu, který zkoumá, zda jsou ve spolupráci určité mezery či problémy se vztahují položky č. 12, 14, 15 a 16)

4.1.3 Analýza dotazníku

Pro vyhodnocení získaných dat jsme použili tabulkový procesor Microsoft Excel, ve kterém jsme data převedli do výsečových grafů a histogramů (sloupkových grafů).

Při vyhodnocování otevřených otázek jsme použili dodatečnou kategorizaci, která nám umožnila roztřídit velké množství různých odpovědí do jednotlivých menších kategorií (Chráska, 2016).

4.2 Stanovení cíle

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, zda mezi vychovateli školních družin a učiteli na prvním stupni základních škol probíhá pedagogická a metodická spolupráce. V případě průběhu spolupráce je dílčím cílem zmapování jejího rozsahu.

4.3 Výzkumné předpoklady

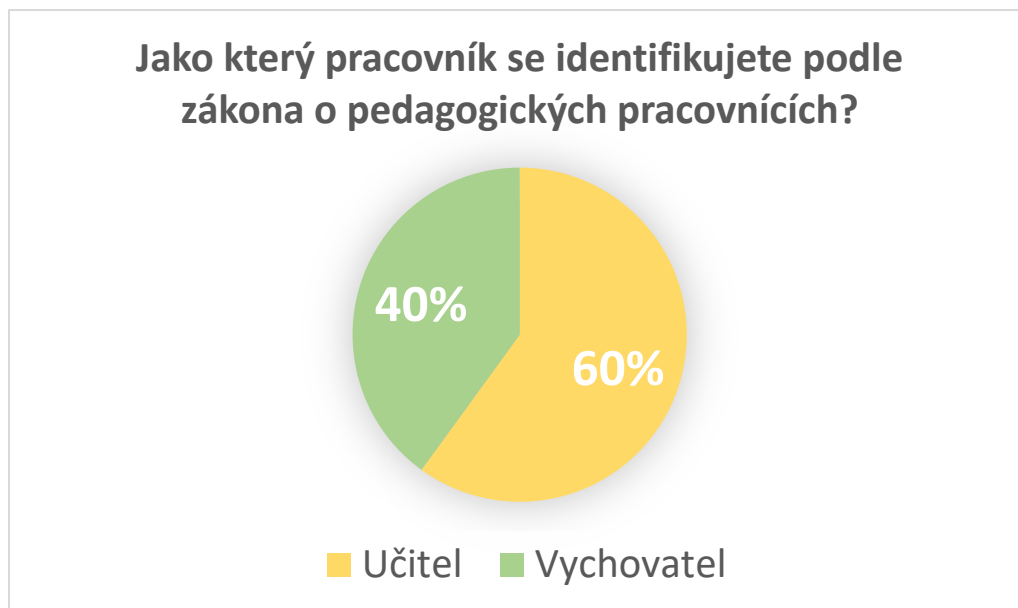
Před sestavením samotného dotazníku jsme stanovili tři stěžejní výzkumné předpoklady. Po analýze odpovědí výzkumného šetření budou tyto předpoklady vyvráceny či potvrzeny.

1. Metodická a pedagogická spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá v nedostatečné míře.
2. Spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá především v rámci organizace a přípravy školních výletů a školních akcí.
3. Učitelé i vychovatelé spatřují překážky v navázání pedagogické a metodické spolupráce.

4.4 Charakteristika souboru

Odkaz na online formu dotazníku byl rozeslán do 96 základních škol napříč celou Českou republikou. V každém okrese republiky byly náhodně vybrány 1 až 2 základní školy. Výběr bral v potaz pouze existenci školní družiny při základní škole. Dotazník by zaměřen na vychovatele školních družin a učitele na prvním stupni základních škol. Výzkumu se celkem zúčastnilo 45 respondentů, z nichž 27 (60 %) bylo učitelů na prvním stupni základních škol a 18 (40 %) vychovatelů ve školních družinách. Tento stav dokládá výsečový graf č. 1.

Graf č. 1: Poměrové zastoupení učitelů 1. stupně základních škol a vychovatelů školních družin



Zdroj: Vlastní zpracování

5 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Celá tato kapitola pojednává o analýze výsledků výzkumného šetření. U každé položky budeme zvlášť vyhodnocovat a následně porovnávat, jak odpověděli učitelé prvního stupně základních škol a jak vychovatelé školních družin.

Grafy číslo 2 a 3 zobrazují odpovědi učitelů a vychovatelů na druhou položku dotazníku, tj. zda se vzájemně znají.

Graf č. 2 a 3 Znají se učitelé a vychovatelé navzájem?

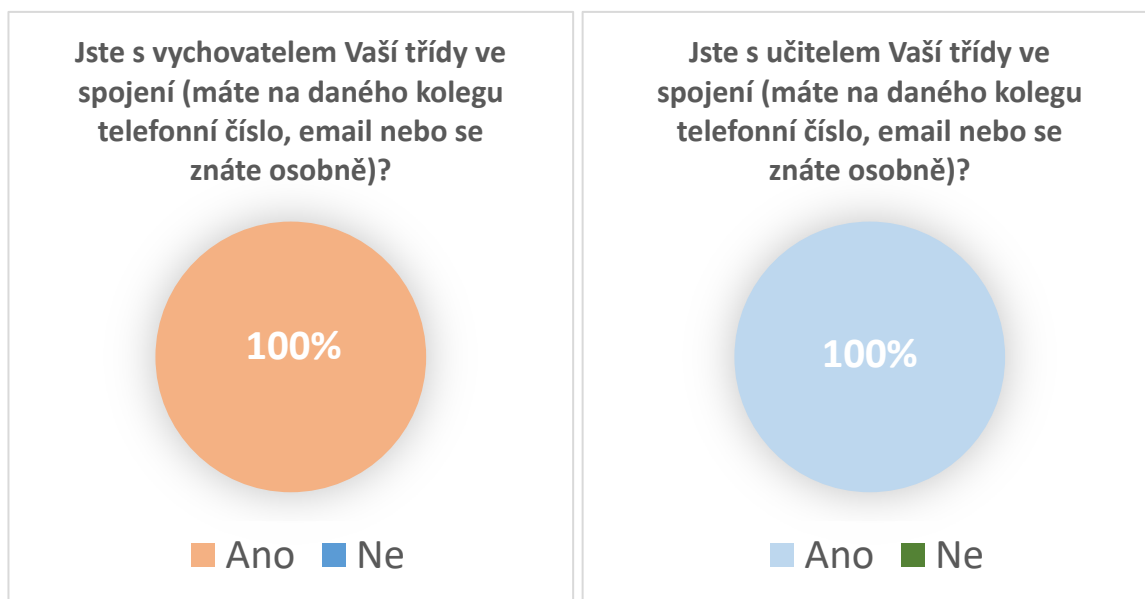


Zdroj: Vlastní zpracování

Z učitelů na prvním stupni 27 (100 %) uvedlo, že vědí, kdo je vychovatelem třídy, kterou vyučují ve škole. Stejně je to u vychovatelů, 18 (100 %) zvolilo, že znají učitele třídy, kterou mají v družině. Z těchto odpovědí můžeme usuzovat, že učitelé a vychovatelé se navzájem znají a není to tedy překážkou pro navázání jejich spolupráce. U vychovatelů může situace být poněkud komplikovanější, jelikož vychovatel má v odděleních často žáky z různých tříd s odlišnými třídními učiteli. Vychovatelé by se tak měli o žácích informovat u několika učitelů.

Další položkou bylo, zda jsou vychovatelé a učitelé ve vzájemném kontaktu. To popisují grafy č. 4 a 5.

Graf č. 4 a 5 Kontakt mezi učiteli a vychovateli

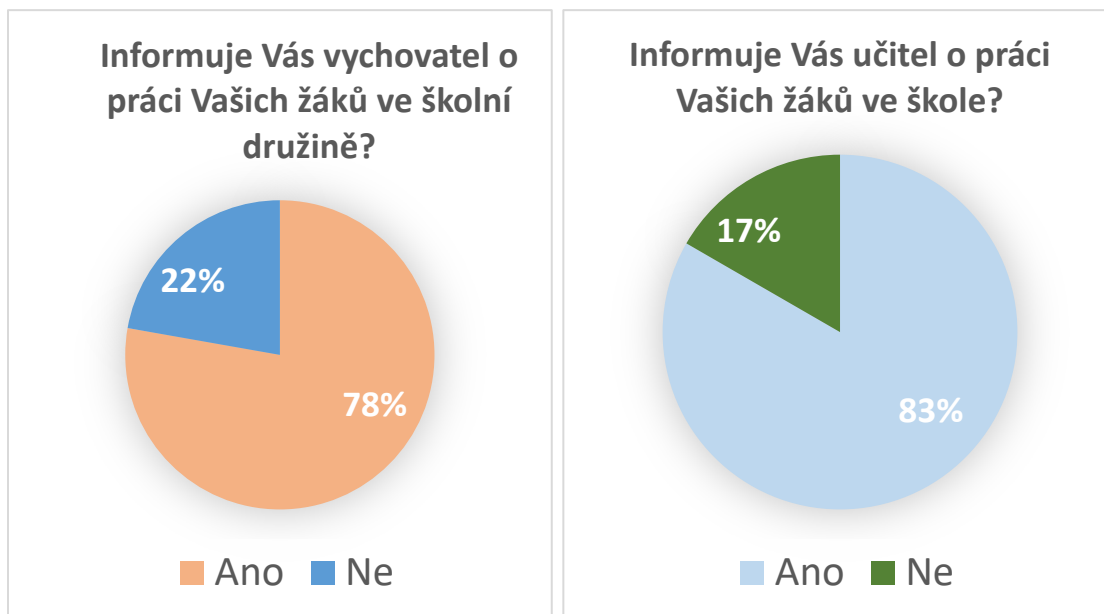


Zdroj: Vlastní zpracování

U této položky se ukazuje stejný jev jako u předchozí dvojice grafů. 27 (100 %) učitelů i 18 (100 %) vychovatelů na položku odpověděli ano. Vidíme tedy, že obě strany spolupráce na sebe mají určitým způsobem kontakt a v případě potřeby se mohou domlouvat na různých způsobech spolupráce. U vychovatelů opět musíme vzít v potaz, že žáci v jejich oddělení mohou být z různých tříd od jiných učitelů a vychovatel by měl udržovat kontakt se všemi těmito učiteli.

Grafy číslo 6 a 7 podávají přehled o míře informovanosti jednotlivých subjektů. V této a následující položce byla použita jiná formulace otázky, která se neptá na samotného respondenta, ale právě na jeho spolupracovníka. Touto formulací jsme se snažili o dosažení, co nejpravdivějších odpovědí od respondentů.

Graf č. 6 a 7 Míra informovanosti učitelů a vychovatelů



Zdroj: Vlastní zpracování

Graf č. 6 zobrazující odpovědi učitelů ukazuje, že 21 (78 %) učitelů je o práci žáků ve školní družině informováno. Naproti tomu 6 (22 %) učitelů odpovědělo, že vychovatel je o práci jejich žáků ve školní družině neinformuje. U vychovatelů je situace velmi podobná. Z celkového počtu je 15 (83 %) vychovatelů informováno učiteli o práci dětí ve škole. 3 (17 %) vychovatelé informování učitelem nejsou. Zde se již dostáváme k prvnímu výzkumnému předpokladu. Ze vzájemné neinformovanosti jednotlivých aktérů spolupráce může vyplívat určité riziko nefunkčnosti či neexistence spolupráce. Velká část všech respondentů (80 %) však uvedlo, že jejich protějšek je informuje, což je první krok k navázání kvalitní a efektivní spolupráce, která napomáhá všestrannému rozvoji žákovy osobnosti.

Grafy č. 8 a 9 navazují na předchozí položku v dotazníku a zobrazují konkrétní intervaly v jakých se učitelé a vychovatelé informují. Ze stejných důvodů je položka formulována podobně jako ta předchozí. Tato položka umožňovala respondentům zvolit více než jednu odpověď.

Graf č. 8 Intervaly informování učitelů



Zdroj: Vlastní zpracování

Na grafu číslo 8 vidíme odpovědi učitelů. Dva učitelé (7 %) využili možnost označit více než jednu odpověď a zvolili odpovědi každý den a 1x týdně. Další dva učitelé (7 %) zvolili samostatnou možnost nikdy. Samostatnou odpověď každý den zvolilo nejvíce učitelů, tj. 10 (37 %). Odpověď 1x týdně zvolilo 8 (30 %), 1x za měsíc 2 (7 %), 1x za čtvrtletí 2 (7 %) a jedenkrát za školní rok 1 (5 %) učitelů. Odpovědi 1x za 14 dní a 1x za pololetí nevybral žádný z dotazovaných. Zde vidíme, že frekvence se u jednotlivých respondentů velmi různí, ale nejvíce převažuje interval každý den, což naznačuje, že spolupráce u velké části respondentů funguje.

Graf č. 9 Intervaly informování vychovatelů

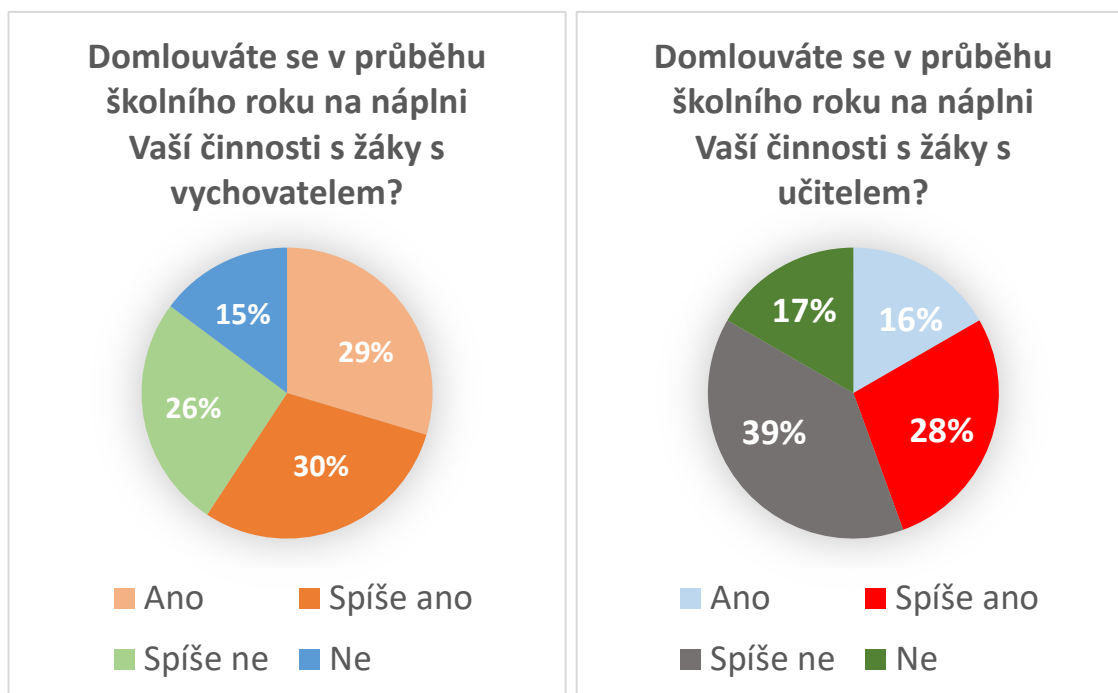


Zdroj: Vlastní zpracování

Graf číslo 9 zachycuje odpovědi vychovatelů. Žádný z vychovatelů nezvolil více než jednu možnost. Avšak 5 vychovatelů využilo možnosti jiné a vypsaly vlastní interval. Těchto 5 odpovědí bylo vyhodnoceno za pomoci dodatečné kategorizace. Odpovědi jsme porovnali a rozřadili je do 3 kategorií, ve kterých se odpovědi shodovaly. Jednou z nich je kategorie příležitostně, kterou zastupuje 1 (6 %) respondent. Konkrétně uvedl: „Příležitostně, většinou několikrát týdně“. Další kategorie se nazývá při problému. Tu také zvolil 1 (6 %) respondent, specifiky napsal: „Jen, když je s žákem problém“. Poslední z kategorií jiné zde máme dle potřeby. Sem jsme zařadili 3 (16 %) respondenty. Jejich odpovědi zněly: „Dle potřeby“, „Pouze v případě, že je třeba spolupráce při procvičování učiva v ŠD“, „Podle potřeby, záleží na příslušném žáku, zda je to potřeba“. Z předem připravených odpovědí bylo nejvíce vychovatelů pro možnost každý den, celkem 7 (38 %). Další v pořadí byla odpověď 1x týdně, dohromady 3 (16 %). Odpovědi nikdy, 1x za 14 dní a 1x za čtvrtletí zvolilo po jednom (6 %) vychovateli. Odpovědi 1x do měsíce, 1x za pololetí a 1x za školní rok nezvolil žádný z respondentů. U odpovědí vychovatelů vidíme podobnou tendenci jako u odpovědí učitelů, což vede k úsudku, že učitelé i vychovatelé se z velké části informují nejčastěji každý den. Z odpovědí vychovatelů nám však vyplývá, že někteří učitelé je informují velmi nepravidelně a pouze v případě problémů nebo nutnosti. Může se tedy zdát, že vychovatelé jsou v informování učitelů mírně pečlivější a berou spolupráci a informovanost učitele jako běžnou a důležitou součást své práce. U učitelů se tak může jevit, že spolupráci více vnímají jako prostředek pro řešení problémů a aktuálních situací než jako každodenní rutinu.

Na grafech č. 10 a 11 můžeme vidět, zda se učitelé a vychovatelé v průběhu roku domlouvají na náplni činností, které s žáky realizují.

Graf č. 10 a 11 Domluva učitelů a vychovatelů na náplni činností



Zdroj: Vlastní zpracování

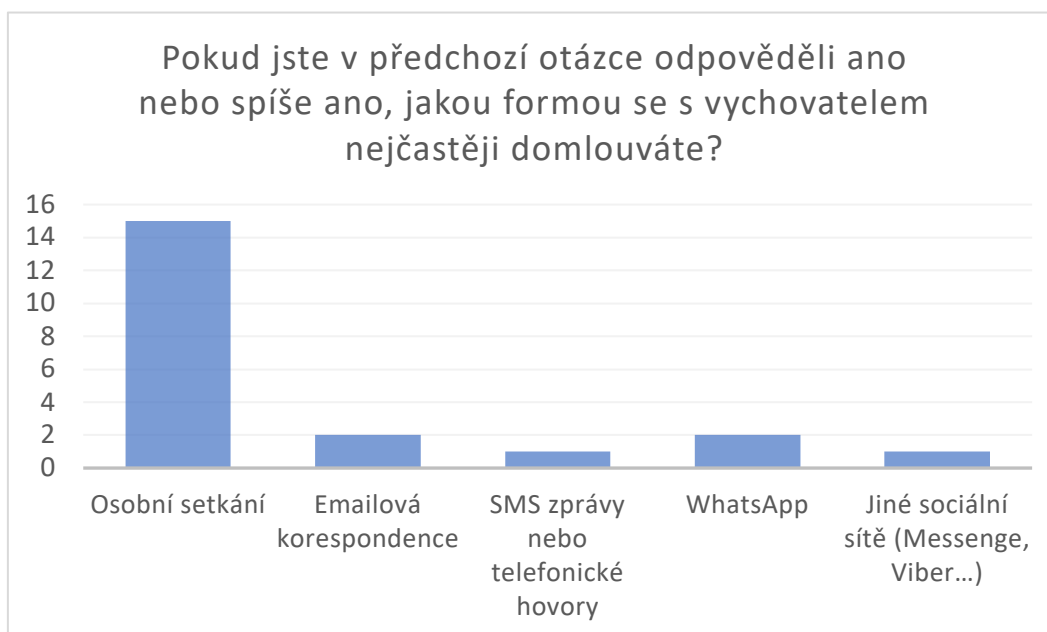
U odpovědí učitelů na grafu číslo 10 vidíme, že 8 (29 %) učitelů se domlouvá s vychovateli na náplni realizovaných činností. Dalších 8 (30 %) označilo spíše ano, což může značit častou spoluprací. 7 (26 %) označilo spíše ne, z čehož můžeme vyvodit, že domluva na činnostech probíhá sporadicky. Zbýlí 4 (15 %) učitelé zvolili možnost ne a předpokládáme tedy, že se s vychovateli nikdy nedomlouvají. Pokud bychom spojili odpovědi ano a spíše ano uvidíme, že 16 (59 %) učitelů se s vychovateli alespoň někdy domlouvá, to značí, že ze strany učitelů je snaha o fungování spolupráce nadpoloviční. Zbýlých 11 (41 %) odpovědí dokládá, že je zde i prostor na zlepšení.

Na grafu zobrazujícím odpovědi vychovatelům vidíme, že pouze 3 (16 %) vychovatelé se domlouvají s vyučujícími. Dalších 5 (28 %) uvádí odpověď spíše ano, čímž se situace mírně vylepšuje. Nýbrž 7 (39 %) vychovatelů uvedlo, že s učitelem se spíše nedomlouvají. Poslední 3 (17 %) vychovatelé uvedli, že domluva vůbec neprobíhá. U vychovatelů celkem 10 (56 %) respondentů uvedlo, že spolupráce probíhá velmi málo nebo vůbec. To je oproti učitelům opačný stav a může se zdát, že vychovatelé nejsou ke spolupráci nakloněni tolik, jako učitelé. Celkově, zde vidíme, že spolupráce na úrovni náplně činností v obou zařízeních není příliš rozsáhlá, ačkoliv bychom čekali, že zvláště co se týče aktivit ve školní družině budou učitelé i vychovatelé více komunikovat a snažit se

propojovat učivo získané ve škole s volným časem dětí. Díky tomu si totiž žáci mohou uvědomit některé souvislosti, které jim ve škole mohly uniknout a převést získané poznatky do praktického života.

Následující graf (č. 12) zobrazuje pouze odpovědi respondentů, kteří v předchozí otázce zvolili ano nebo spíše ano. Graf nám ukazuje, jakými formami učitelé s vychovateli komunikují. Respondenti u této položky mohli zvolit více než jednu odpověď.

Graf č. 12 *Formy komunikace učitelů s vychovateli*

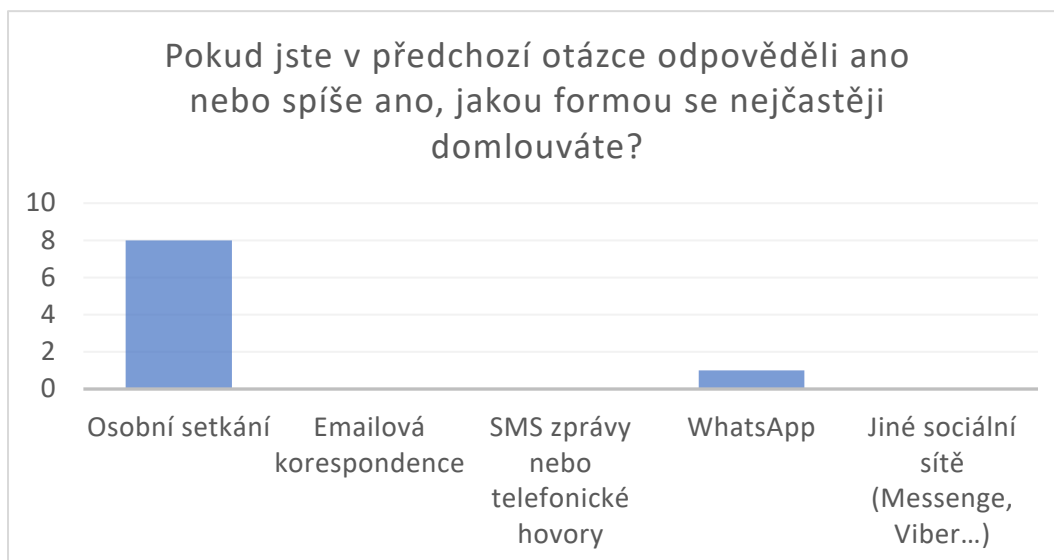


Zdroj: Vlastní zpracování

Na položku odpovídalo celkem 16 respondentů ze strany učitelů. Nejvíce z nich tj. 12 (75 %) označilo samostatnou odpověď osobní setkání. Další samostatnou odpověď (emailová korespondence) označil 1 (6 %) z dotazovaných. Zbylí 3 (19 %) respondenti označili kombinaci více odpovědí. Z odpovědí nám vyplívá, že učitelé s vychovateli nejvíce komunikují při osobním kontaktu. Tato forma předávání informací je sice často časově a prostorově náročnější než zbylé formy, avšak ukazuje se, ve většině případů jako nejlepší řešení. Při osobním kontaktu nedochází tak často k nepochopení určitého kontextu nebo komunikačnímu šumu, který může vzniknout při komunikaci např. přes SMS zprávy. Učitelé navíc mají v tomto ohledu větší prostor poznat osobnost vychovatele a navázat s ním hlubší kontakt.

Graf č. 13 mapuje odpovědi vychovatelů na tutéž položku. Opět zde odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí položce zvolili ano či spíše ano a opět měli možnost volby více odpovědí.

Graf č. 13 *Formy komunikace vychovatelů s učiteli*



Zdroj: Vlastní zpracování

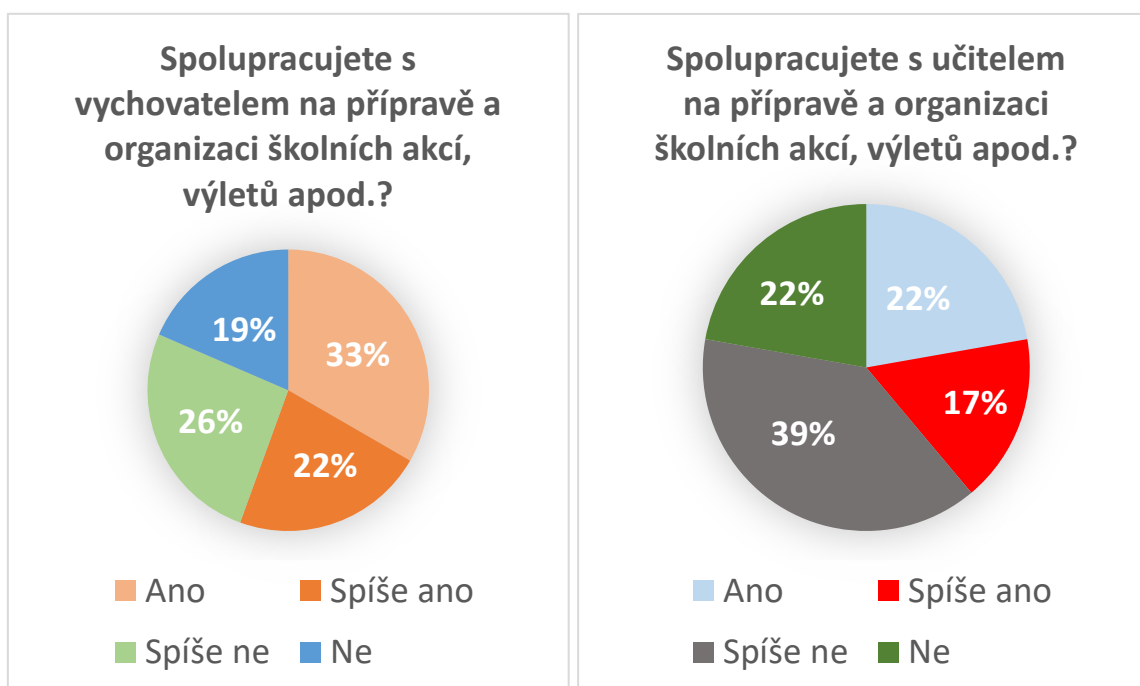
Na položku odpovědělo celkem 8 respondentů. Pouze jeden (12 %) zvolil kombinovanou možnost osobní setkání a WhatsApps. Zbylých 7 (88 %) zvolilo samostatnou možnost osobní setkání. Zde vidíme stejnou tendenci jako u učitelů. I vychovatelé dle odpovědí nejvíce využívají pro komunikaci formu osobního setkání. Otázkou zde pak zůstává, zda si učitelé a vychovatelé vyhražují pro svou domluvu speciální čas nebo je jejich komunikace velmi zkratkovitá a rychlá a probíhá během předávání dětí např. na obědě. Je pochopitelné, že učitelé i vychovatelé jsou jistě velmi vytížení svými dalšími pracovními povinnostmi a na společná setkání jim pravděpodobně nezbývá příliš času a mohou se snažit tuto možnou situaci kompenzovat alespoň komunikací při předávání dětí. Ideální by, ale bylo, kdyby si vychovatelé i učitelé vyčlenili určitý čas, během kterého by si v klidu mohli předat veškeré potřebné informace o dění v dané třídě v konkrétním dnu nebo týdnu. Každodenní setkávání na takové bázi je pravděpodobně nereálné, ale týdenní schůzky by mohly pomoci vychovatelům i učitelům pro navázání společného vztahu jako partnerů při výchově a vzdělávání dětí a zároveň ke zlepšení práce s dětmi v obou institucích.

Následující položkou byla otevřená otázka s dobrovolnou odpovědí. Učitelé i vychovatelé tak měli prostor se vyjádřit k danému tématu, ale nebyli do toho nuceni. Otázku se pokusíme vyhodnotit pomocí dodatečné kategorizace. Znění položky bylo: *„Pokud s vychovatelem/učitelem spolupracujete na tvorbě a přípravě náplně Vaší činnosti s žáky, prosím upřesněte tuto spolupráci (na čem se konkrétně domlouváte...)“*. Jednotlivé odpovědi učitelů a následně i vychovatelů jsme roztřídili do jednotlivých kategorií, které respondenti v otevřených odpovědích zmiňovali nejčastěji. Ze strany učitelů na tuto položku odpovědělo 10 respondentů. Dle odpovědí učitelů můžeme celkově konstatovat, že učitelé se snaží celkově propojovat chod školní družiny a prvního stupně základní školy. Nejvíce respondenti psali, že s vychovateli spolupracují v oboru všech výchov (tělesná, výtvarná, hudební, pracovní). To zahrnuje tvorbu výrobků (např. na tematiku ročního období) a další výtvarné činnosti (např. výzdoba třídy nebo školy), opakování písniček nebo básniček ze školy, tělovýchovné hry venku a pracovní činnosti (např. zacházení se zahradními pomůckami). Další často zmiňovanou kategorií byla provázanost učiva s činnostmi ve školní družině. Objevovaly se zde odpovědi typu: *„Pokud je to možné, domlouváme se, aby odpolední činnost navazovala na probírané učivo v prvouce...“* nebo *„...tematické propojení činností...“*. S tím souvisí i další častá odpověď a tou je procvičování učiva ze školy ve školní družině. Někteří učitelé uváděli i zapojení asistentky do pomoci s procvičováním či přímo doučováním dětí. V rámci procvičování učiva byly zmíněny i didaktické hry (např. jazykové). Nesmíme opomenout ani spolupráci v rámci školních akcí, výletů nebo projektů. Z odpovědí můžeme vybrat např. projekt Už jsem čtenář, akci přespávání ve škole, propojení karnevalu ve škole a ve školní družině nebo přípravu představení pro rodiče. Učitelé dále uváděli, že s vychovateli spolupracují na tvorbě různých her pro děti třeba i na stmelení kolektivu. Po málu se poté objevovali odpovědi, které zahrnovali spolupráci ohledně řešení chování žáků, jejich hodnocení a následné spolupráce s rodiči. Z těchto odpovědí vidíme, že v základních ohledech spolupráce probíhá ale najdeme zde i témata u kterých by spolupráce mohla být rozšířena. Zároveň musíme vzít v potaz, že na tuto otevřenou otázku odpovědělo z 27 respondentů pouze 10, což není ani polovina. Můžeme se tak pouze domnívat, jestli zbylí respondenti pouze nechtěli odpovídat nebo u nich spolupráce funguje v mnohem menší míře.

Z řad vychovatelů odpovědělo na otevřenou položku 8 respondentů. Zde byli odpovědi více strohé a méně obsáhlé. I přesto jsme z nich vyzdvihovali, že nejvíce vychovatelé s učiteli spolupracují na propojení činností ve škole a školní družině. Zmiňovali, že se snaží, aby žáci měli pestrý denní rozvrh a aktivity byly různorodé. Druhým nejčastějším tématem bylo opět procvičování učiva ve školní družině (formou her, procházek, cvičení...). Do odpovědí byly, jako u učitelů, začleněny výtvarné práce a pracovní činnosti. V neposlední řadě vychovatelé uváděli spolupráci na školních či třídních akcích, projektech nebo soutěžích. I u vychovatelů vidíme podobné tendence jako u učitelů. Snaží se dětem zpestřovat program a naplňovat jejich volný čas smysluplnými činnostmi. Opět ale musíme zmínit, že odpověď poskytlo pouze 8 vychovatelů. V poměru k celkovému počtu respondentů jsou na tom vychovatelé sice lépe, ale jejich odpovědi byly na druhou stranu méně rozsáhlé. Při porovnání odpovědí učitelů i vychovatelů vidíme, že společně usilují o stejné věci a na mnoha odpovědích se shodnou. Musíme si však uvědomit, že jejich spolupráce by měla zahrnovat i další okruhy jako je řešení chování žáků nebo vzájemnou spolupráci při komunikaci s rodiči.

Grafy č. 14 a 15 se týkají spolupráce učitelů a vychovatelů na přípravě a organizaci školních akcí, výletů a podobných projektů.

Graf č. 14 a 15 Spolupráce na organizaci a přípravě školních akcí, výletů apod.

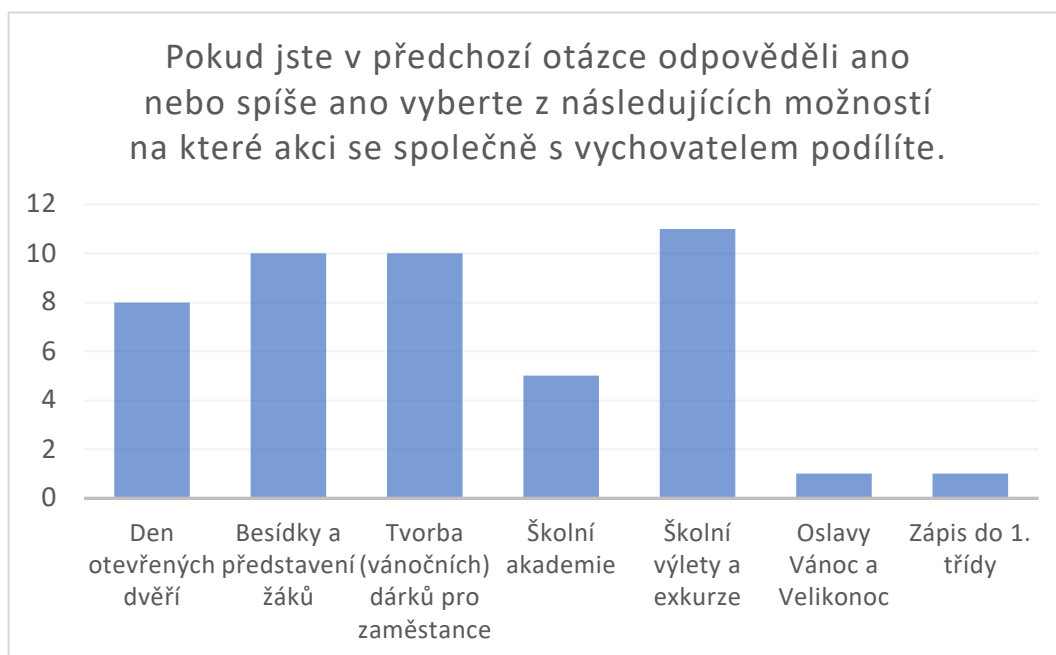


Zdroj: Vlastní zpracování

U učitelů vidíme, že 9 (33 %) respondentů s vychovateli na přípravě a organizaci školních akcí spolupracují. Dalších 6 (22 %) spíše souhlasilo, 7 (26 %) spíše nesouhlasilo a 5 (19 %) nesouhlasilo vůbec. Vidíme, že graf učitelů se u této položky celkem shoduje s grafem č. 10 (viz výše). Můžeme tedy usoudit, že spolupráce podle učitelů probíhá přibližně stejnou měrou jak v organizaci pedagogické činnosti, tak v organizaci ohledně školních a třídních akcí. Z grafu vychovatelů čteme, že 4 (22 %) respondentů odpovědělo ano, 3 (17 %) spíše ano, 7 (39 %) spíše ne a 4 (22 %) ne. Určitou posobnost s grafem č. 11 (viz výše) vidíme i zde. Když ale grafy č. 14 a 15 porovnáme vidíme, že u učitelů je poměrně vyšší podíl odpovědí ano a spíše ano. Z toho vyplývá že učitelé dle odpovědí s vychovateli spolupracují na organizaci školních akcí a výletů více než vychovatelé.

V následujícím grafu (graf č. 16) jsou zaznamenány odpovědi učitelů, kteří v předchozí otázce odpověděli ano nebo spíše ano. Položka se vztahuje ke konkrétním akcím, na kterých se učitelé s vychovateli podílí. Respondenti u této položky mohli zvolit více než jednu odpověď.

Graf č. 16 Konkrétní školní akce s podílem spolupráce učitelů



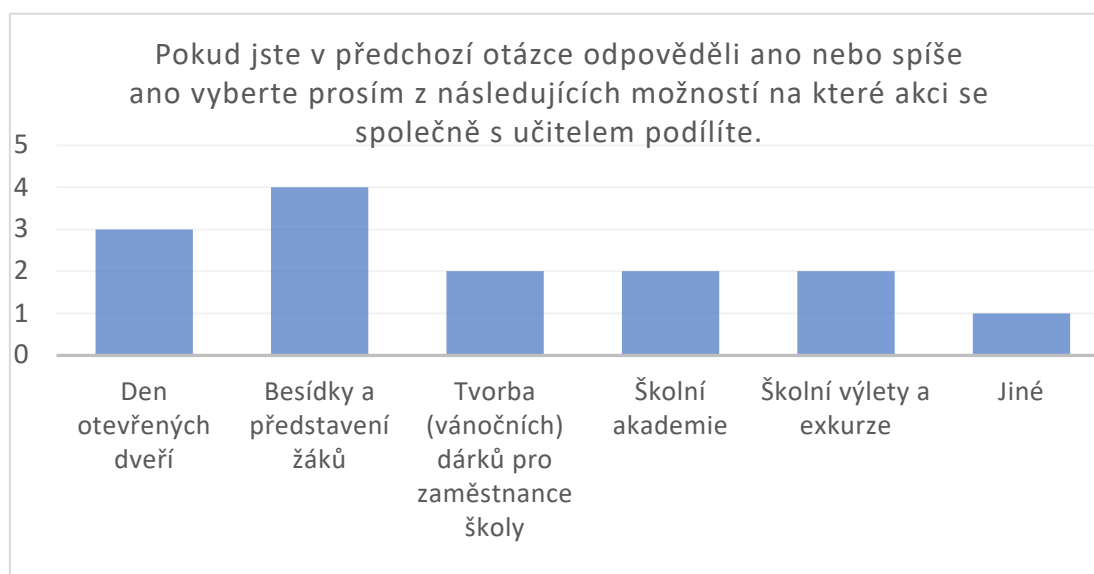
Zdroj: Vlastní zpracování

V celkem 15 odpovědích se objevovaly různé kombinace možností. Souhrnně však vidíme, že nejvíce respondentů se přiklonilo k odpovědi školní výlety a exkurze. Časté byly i odpovědi zmiňující besídky a představení žáků a tvorbu (vánočních) dárků pro zaměstnance, obě tyto odpovědi měli po 10 odpovědích. 8 respondentů poté označilo

dyn otevřených dveří a 5 jich zahrlo školní akademie. U položky byla také možnost jiné kam učitelé doplnili po jedné odpovědi možnost oslav Velikonoc a Vánoc a zápis do 1. třídy. Z toho nám vyznívá, že učitelé se s vychovateli podílejí na relativně široké škále společných projektů a akcí. Tato snaha je v prostředí školy a školních družin velmi vítaná a potřebná. Učitelé i vychovatelé jsou často velmi časově vytíženi už přípravou hodin a týdenních plánů. Když jim k tomu přibude ještě příprava například vystoupení s dětmi je pro ně výhodnější si tuto činnost rozdělit a společně se na přípravě podílet. Pozitivní vliv také může mít rozdílný pohled učitele a vychovatele na daný program a vzájemně si tak jsou velmi nápomocní.

Zde zobrazený graf č. 17 zobrazuje odpovědi vychovatelů na stejnou otázku. Opět odpovídali pouze respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli ano nebo spíše ano a mohli si vybrat z variant více odpovědí.

Graf č. 17 Konkrétní školní akce s podílem spolupráce vychovatelů

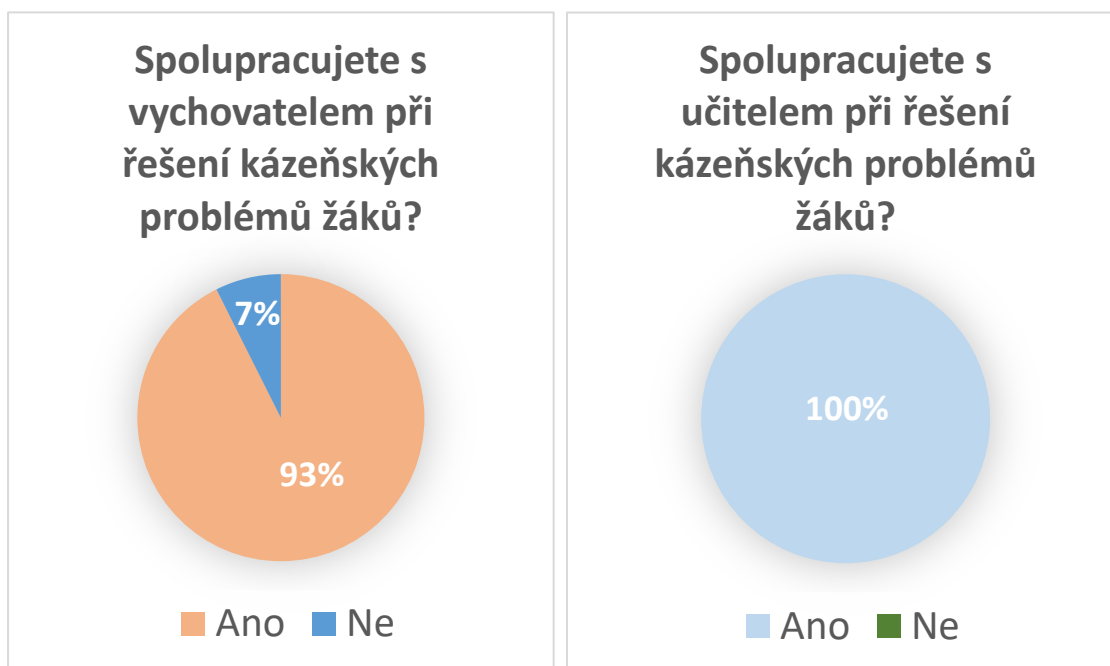


Zdroj: Vlastní zpracování

Celkových 7 respondentů vychovatelů volilo různé kombinace odpovědí. Vidíme, že nejvíce (4) u nich převažovaly odpovědi besídky a představení žáků. Hned na druhém místě jsou dny otevřených dveří se třemi odpověďmi a v závěsu jsou zbylé tři nabízené možnosti každý po 2 odpovědích. Jeden z vychovatelů uvedl položku jiné, avšak nevedl konkrétní příklad činnosti. Odpovědi vykazují podobnost s odpověďmi učitelů a můžeme tedy usuzovat, že činnosti, na kterých se vychovatelé a učitelé společně podílejí jsou opravdu různorodé a oběma subjektům to přináší pozitivní výsledky.

Následují grafy č. 18 a 19 na kterých můžeme vidět, zda spolu učitelé a vychovatelé spolupracují při řešení kázeňských problémů žáků.

Graf č. 18 a 19 Spolupráce při řešení kázeňských problémů



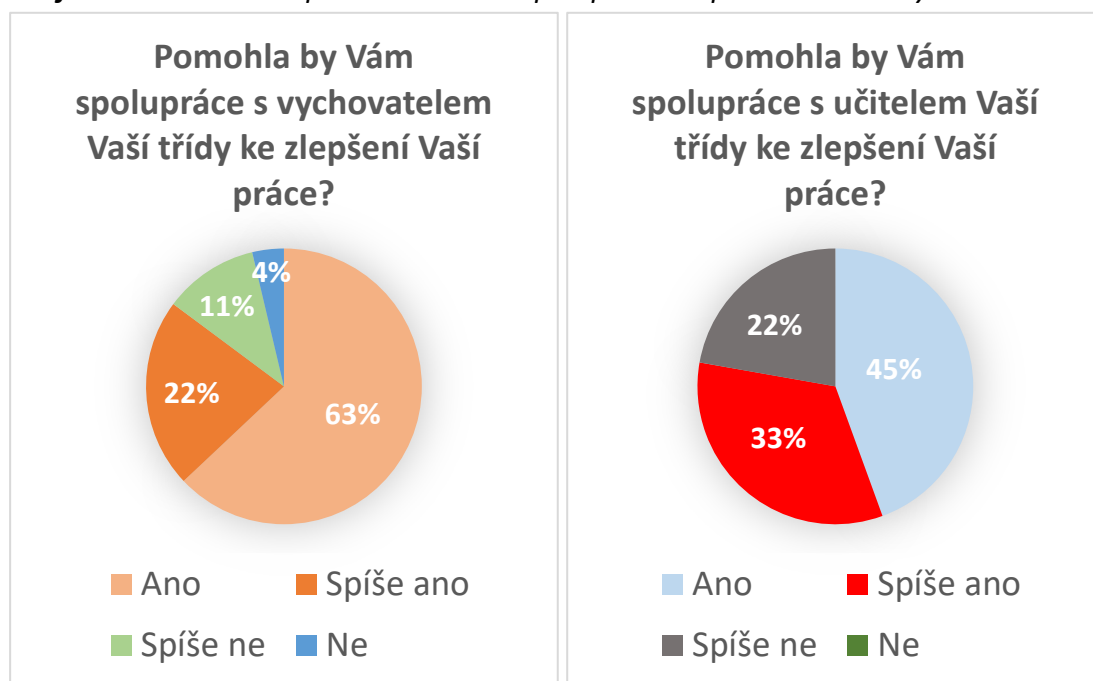
Zdroj: Vlastní zpracování

Když začneme u učitelů vidíme, že 25 (93 %) respondentů odpovědělo ano a pouze 2 (7 %) respondenti zvolili ne. U vychovatelů vidíme, že všech 18 (100 %) odpovědělo ano. Vidíme tedy, že v tomto ohledu je spolupráce vynikající a vzniká tak vysoká šance, že vychovatelé společně s učiteli mohou včas zachytit vznikající problém a vhodně ho řešit.

Společné řešení kázeňských problémů žáků by se dalo považovat za ožehavé téma. Je totiž nutné si uvědomit, že učitelé ani vychovatelé by jeden na druhého neměli přehazovat problémy, které se dějí v jejich pracovní sféře. Je tedy pochopitelné, že pokud žák vykazuje známky neposlušnosti ve škole ale ne ve školní družině, je v kompetenci učitele vyřešit problém na poli školy a nepřenášet tento problém i do školní družiny. Pokud ale mají žáci určité kázeňské problémy v obou institucích, ukazuje se jako nejlepší řešení společná konzultace problému a následná snaha situaci vyřešit. Tato položka byla důležitá i kvůli následné komunikaci s rodiči. Když se učitel i vychovatel shodnou na určitém stanovisku ohledně řešení problému, které následně předkládají rodičům působí jako partneři, kteří se snaží rodičům být nápomocní a chtějí naplno rozvíjet potenciál dítěte.

Grafy č. 20 a 21 nám předkládají, zda si učitelé a vychovatelé myslí, že by jejich spolupráce měla pozitivní přínos pro jejich práci.

Graf č. 20 a 21 Otázka pozitivního vlivu spolupráce na práci učitelů a vychovatelů



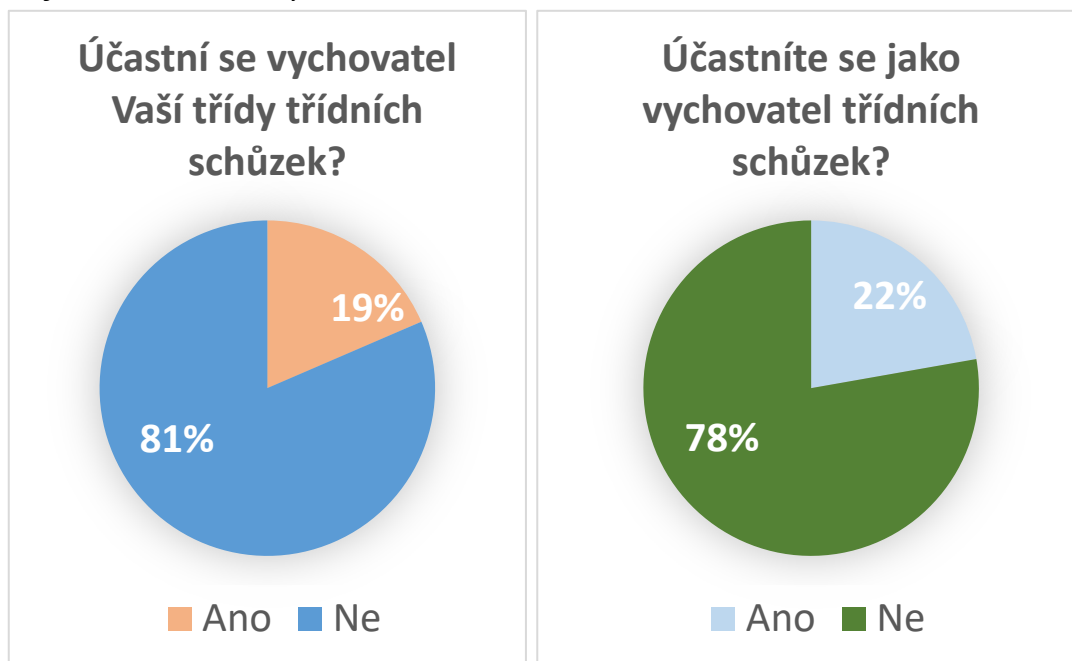
Zdroj: Vlastní zpracování

Z respondentů učitelů jich 17 (63 %) odpovědělo ano, 6 (22 %) zvolilo spíše ano, 3 (11 %) vybrali spíše ne a pouze jeden učitel (4 %) odpověděl ne. Z toho můžeme vyvozovat, že učitelé mají o spolupráci vcelku vysoký zájem a myslí si, že spolupráce je pro ně prospěšná a pomáhá jim. U vychovatelů máme 8 (45 %) odpovědí ano, 6 (33 %) odpovědí spíše ano a 4 (22 %) odpovědi spíše ne. Žádný z vychovatelů si tedy ne zvolil odpověď ne. To naznačuje podobnou situaci jako u učitelů. Obě strany spolupráce si ve větší míře myslí, že jejich spolupráce by přispěl k lepšímu a kvalitnějšímu výkonu jejich zaměstnání. Je tedy zajímavé, že i když si přes 75 % respondentů z obou skupin myslí, že spolupráce by jim pomohla zlepšit jejich práci tak z předchozích grafů (např. grafy č. 10, 11, 14, 15) vyplývá, že spolupráce reálně funguje pouze zhruba u 50 % respondentů. Nyní se můžeme pouze domnívat z jakého důvodu není spolupráce realizovaná i když si respondenti myslí, že by mohla být přínosná.

Další položka dotazníku se týkala účasti vychovatelů na třídních schůzkách, což zachycují grafy č. 22 a 23. Otázka týkající se účasti vychovatelů na třídních schůzkách se může jevit jako zcestná. Jak jsme ale již v teoretické části uvedli, mezi nepřímou pedagogickou

činnost vychovatele patří také účast na třídních schůzkách. Z tohoto důvodu, jsme se rozhodli i tento jev zmapovat a zjistit, jak si v tomto ohledu spolupráce stojí.

Graf č. 22 a 23 Účast vychovatele na třídních schůzkách



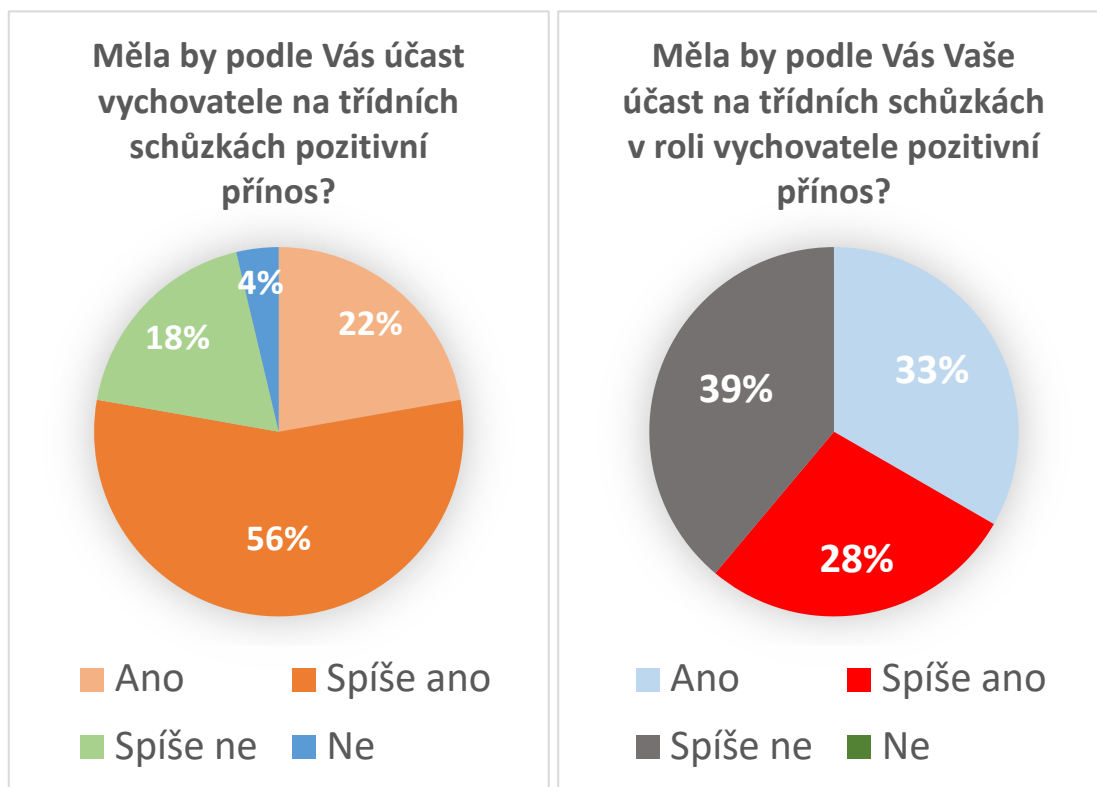
Zdroj: Vlastní zpracování

Jak vidíme, u odpovědí vychovatelů i učitelů vychovatelé se třídních schůzek spíše neúčastní. Konkrétně u učitelů pouze 5 (19 %) respondentů uvedlo ano a ostatních 22 (81 %) uvedlo ne. Situace je podobná i u vychovatelů. Zde vidíme 4 (22 %) kladných odpovědí a 14 (78 %) záporných. Z našeho hlediska je účast vychovatele na třídních schůzkách vhodná a příznivá. Vychovatel zná žáka z jiného úhlu pohledu než učitel a rozhodně by mohl přispět ke společné konverzaci o žákových úspěších ve školní docházce. Vychovatelé také často lépe odhalí žákovy zájmy nebo nadání a formou třídních schůzek by mohli s rodičem vést rozhovor, jak žákovy nadání podpořit a prohloubit. Konverzace vychovatele s rodičem je pro rozvoj žáka stejně podstatná jako rozhovor rodiče s učitelem. Aktuální situace napovídá faktu, že komunikace rodiče a vychovatele probíhá především při předávání dítěte do družiny nebo při odpoledním vyzvedávání. Při těchto setkání však mnohokrát nemají vychovatelé dostatek času ani prostoru probrat s rodiči úspěchy jejich dítěte ve školní družině. Třídní schůzky by tak mohly být vhodným prostředkem pro realizaci této konverzace. Dalším důvodem pro účast vychovatele na třídních schůzkách by mohlo být řešení případných kázeňských

problémů žáků. Tento předpoklad je však nutně navázán na spolupráci vychovatelů a učitelů při řešení takových situací.

V souvislosti s předchozí položkou jsme se respondentů zeptali, zda by podle nich měla účast vychovatele na třídních schůzkách pozitivní přínos. Odpovědi nám mapují grafy č. 24 a 25.

Graf č. 24 a 25 Možný pozitivní přínos vychovatele při účasti na třídních schůzkách



Zdroj: Vlastní zpracování

Na grafu č. 24 vidíme odpovědi učitelů z nichž si 6 (22 %) respondentů myslí, že účast vychovatele na třídních schůzkách by byla přínosná. Nejvíce respondentů (tj. 15, 56 %) zvolilo odpověď spíše ano. Dalších 5 (18 %) respondentů odpovědělo spíše ne a pouze jeden (4 %) respondent zvolil ne. Vypovídá to o tom, že více než 75 % respondentů učitelů je nakloněno k účasti vychovatele na třídních schůzkách. Můžeme se tedy domnívat, že ta část učitelů, která odpověděla ano nebo spíše ano považuje vychovatele za své plnohodnotné partnery, vnímají jejich spolupráci jako přínosnou a ocenili by její rozšíření v rámci třídních schůzek. V grafu č. 25 zobrazujícího odpovědi vychovatelů vidíme, že respondenti své odpovědi rozdělili do přibližně stejných třetin. Zhruba jedna třetina (6, 33 %) zvolila ano, další necelá třetina (5, 28 %) zvolila spíše ano a poslední třetina (7, 39 %) zvolila spíše ne. Žádný z respondentů neoznačil odpověď ne. I když jsou

zde poměry hlasů velmi vyrovnané vidíme, že o jeden bod převažuje odpověď spíše ne. Dává to signál o tom, že vychovatelé nemají zájem o podílení se na třídních schůzkách a považují svou potencionální přítomnost za nepříliš důležitou nebo až zbytečnou. Nelze to však takto jednoznačně vyvodit, jelikož pouze o jeden bod méně měla odpověď ano, která dokládá opačný pohled na problematiku. Jisté je to, že pokud bychom porovnali grafy č. 24 a 25 s grafy č. 22 a 23 vyjde nám nepoměr v tom, kolik vychovatelů se reálně účastní třídních schůzek a toho kolik z nich svou potencionální přítomnost považuje za přínosnou. Je tedy vhodné zamyslet se nad tím, proč se vychovatelé třídních schůzek neúčastní. Zda je to problém vzniklý ve vedení, které vychovatele na schůzky nezve, nebo problém ze strany učitelů, kteří vychovatele na schůzkách nechtějí (což podle grafu č. 24 nevypadá na hlavní příčinu), nebo zda se jedná o samotný přístup vychovatele k třídním schůzkám.

Předposlední položka byla otevřená, avšak udávala respondentům přibližnou formu pro formulaci jejich odpovědí. Zeptali jsme se učitelů i vychovatelů, zda spatřují ve spolupráci školních družin a základních škol potenciál. Do závorky byla přidána již zmíněná přibližná forma a to: *ano/ne a proč*. Formu jsme k této otázce přidali kvůli následnému snazšímu vyhodnocování odpovědí. Vyplnění položky bylo pro respondenty dobrovolné. U učitelů činí počet odpovídajících respondentů 74 % z celkového počtu respondentů. U vychovatelů je to 78 % ze všech respondentů.

Z učitelů odpovědělo 20 respondentů, z nichž 19 ve spolupráci potenciál spatřují a 1 nikoliv. Tento jeden respondent, který odpověděl ne, svou odpověď zdůvodnil tím, že do oddělení družiny nechodí všechny děti ze třídy a ve družině tak vzniká smíšená skupina dětí. Vychovatelky si podle daného respondenta sami připravují pro žáky spíše odpočinkový program a zařazují do programu především spontánní hry. U zbylých 19 odpovědí respondentů jsme provedli dodatečnou kategorizaci a vyhodnotili několik témat, která byla pro učitele stěžejní a určitých obměnách se opakovala. Nejvíce se učitelé shodovali na tom, že potenciál spolupráce tkví v různém pohledu na děti. Uváděli, že učitel i vychovatel vidí žáka jinak a v jiném prostředí, čímž ho poznává z trochu jiné perspektivy. Pokud spolu následně spolupracují mohou oba žáka poznat jako komplexní osobnost a podporovat jeho konkrétní nadání. S tímto pohledem souvisela i další často zmiňovaná odpověď, ve které učitelé uváděli, že vychovatel má na

daného žáka jiný pohled a dokáže odhalit i některé mimoškolní souvislosti. Tento fakt se učitelům jeví jako pozitivní, jelikož když s žákem nastane nějaký konkrétní problém sám učitel nemusí vědět jak nebo proč problém vznikl. Vychovatel na druhou stranu může znát zákulisí dané problematiky a navrhnout jiné řešení. Společně tak dospějí k optimálnímu a rychlému řešení téměř jakékoli situace. Učitelé dále zmiňovaly, že právě tyto dva rozdílné pohledy na dítě mohou zapříčinit včasné odhalení či prevenci určitých problémů. Také vidí přínos v tom, že vychovatel lépe pronikne do kolektivu dětí a má tak výhodnější postavení pro pozorování rolí, vztahů, dynamiky a hierarchie ve skupině. Po jedné odpovědi pak učitelé uváděli potenciál v podpoře dobrých vztahů mezi dětmi, prohlubování znalostí ze školy ve školní družině, získávání jiných vědomostí ve školní družině než ve škole nebo komunikaci s rodiči. Tento poslední zmíněný potenciál (tj. komunikace s rodiči) je velmi důležitý ale není mu podle našeho vyvozování věnována dostatečná pozornost. Ať už učitelé svou kladnou odpověď zdůvodnili, či ne z jejich názorů vyplývalo, že si uvědomují celkovou důležitost spolupráce s vychovateli a potažmo školní družinou, že pro ně má vysokou prioritu a považují ji za nutnou a důležitou.

Totožnou otázku jsme položili i vychovatelům, kterých odpovědělo 14. Dva z nich se spíše přikláněli k možnosti, že zde potenciál spatřují a hlavním důvodem je podle nich lepší poznání dětí a následná kvalitnější práce s nimi. Uvědomují si totiž, že ve školní družině se děti často více niterně otevřou, jelikož ve škole na to při výuce není příliš prostoru. Dalších 12 respondentů potenciál spolupráce spatřuje naprosto jasně a zřetelně. V odpovědích se ve stejné míře kombinovaly důvody od lepšího poznávání žáků, napomáhání jejich rozvoji a naplnění potřeb, přes jiný úhel pohledu na osobnost dítěte, získávání vzdělávacích kompetencí odlišnými způsoby než ve škole, možnosti společného řešení problémů až ke snaze individuálního přístupu ke každému žákovi. Je tedy zřejmé, že odpovídající vychovatelé si uvědomují nutnost a potřebu spolupráce podobným způsobem jako učitelé. Ve chvíli, kdy přes 70 % respondentů z obou povolání vidí ve spolupráci potenciál, je to vhodný základ pro reálné budování takové spolupráce a její následné prohlubování. Pokud respondenti ve spolupráci potenciál nespátřují nemá jistě význam je přesvědčovat nebo nutit k tomu spolupráci budovat. Pokud sami

aktéři spolupráce nejsou přesvědčeni o její důležitosti, spolupráce nikdy nebude fungovat dostatečně a může být výhodnější ji ukončit než ji vést špatně.

Poslední položka byla také otevřená a pro všechny respondenty dobrovolná. Zeptali jsme se učitelů i vychovatelů na to, co potřebují, aby jejich spolupráce fungovala. Učitelů odpovědělo celkem 16 (57 % z celkového počtu). Učitelé se nejvíce shodli na tom, že při spolupráci jim aktuálně schází zájem a chuť spolupracovat ze strany vychovatele. Jak je již výše zmíněno tato skutečnost vytváří základní stavební kámen celé spolupráce. Pokud oba subjekty nejsou do spolupráce plně pomořeni a nevěnují jí stejné úsilí je nevyhnutelné, že tento pracovní vztah se brzy rozpadne. Dříve či později totiž jedna strana přestane chtít vydávat tolik času a energie na něco, o co protějšek ani nejeví zájem a vztah je tak jednostranný. Dalším faktorem je čas. Učitelé velmi často uváděli, že pro spolupráci nemají dostatečné časové podmínky. Těmito odpověďmi se dá pravděpodobně potvrdit již dříve zmíněna teze, že aktuální spolupráce probíhá zřejmě z velké části při předávání dětí do odpolední družiny. Pro zajištění vhodných časových podmínek je nutná respektující komunikace mezi učiteli a vychovateli. Je pochopitelné, že najít společnou volnou chvíli je velmi těžké, ale dozajista ne nemožné. Při vzájemném respektu a toleranci hledání takových chvil rozhodně probíhá jednodušeji. S tím je spojena i další velmi častá odpověď, a to je údajná nedostatečná vstřícnost ze strany vychovatelů, která učitelům aktuálně schází pro fungování spolupráce. Pokud jeden ze subjektů spolupráce není schopen přistoupit na určitý kompromis nebo udělat vstřícný krok je jisté, že spolupráce nikdy nemůže fungovat dostatečně kvalitně nato, aby splňovala, to, k čemu je předurčena. Dalším spojujícím prvkem, který učitelé dle odpovědí postrádají je konstruktivní komunikace s vychovateli. I kdyby jejich vzájemný vztah byl sebelepší bez takové komunikace se nikdy nikam neposunou a jejich jednání tak zůstane na bodě mrazu. Posledním také důležitým faktorem je podpora vedení a přátelský pracovní kolektiv. Pokud vedení školy a potažmo družiny spolupráci nepodporuje či sabotuje je pro učitele i vychovatele velmi časově i psychicky náročné spolupráci udržovat a rozvíjet. Ze strany učitelů v závěru vyplynulo, že nejvíce potřebují mít s vychovatelem kladný vztah, kde se oba vzájemně tolerují, respektují, dokáží společně konstruktivně komunikovat, cítí za spolupráci odpovědnost a mají o ni zájem a celý tento proces je podporován vedením školy. O celé situaci celkem jasně vypovídá

fakt, že pouze jeden respondent učitel uvedl, že spolupráce jim funguje a nic nepotřebují.

Na tutéž otázku odpovědělo 10 (56 %) vychovatelů z celého souboru. Vychovatelé uváděli zcela totožné problémy, které jim brání ve vytváření a prohlubování spolupráce. Nejvíce zmiňovali nedostatek času, nezájem o spolupráci ze strany učitelů, nekomunikativnost učitelů, neochotu protějšku vyjít si vzájemně vstříc, nepodporující atmosféru na pracovišti, nespolehlivost nebo nedostatek empatie. Opět pouze jeden respondent odpověděl, že po domluvě jim vše funguje, jak má. Vidíme tedy, že učitelé a vychovatelé vnímají nedostatky pro fungování spolupráce stejně a chtějí po sobě navzájem totožné věci (vstřícnost, ochotu spolupracovat aj.). Můžeme tak vznést pozitivní prognózu, že pokud se takoví učitelé a vychovatelé setkají budou na sebe klást stejné nároky a spolupráce má velkou šanci na své rozšíření.

6 ZÁVĚREČNÉ VYHODNOCENÍ A DISKUZE

Před celkovým vyhodnocením je nutné upozornit, že závěry vycházející z dotazníkového šetření je nutné brát s určitou rezervou, jelikož k vytvoření univerzálních tvrzení je nutné mít větší počet respondentů. V této kapitole nyní vyvrátíme nebo potvrdíme předem stanovené výzkumné předpoklady a vyhodnotíme provedený výzkum.

První předpoklad: Metodická a pedagogická spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá v nedostatečné míře.

Z provedeného výzkumu vidíme, že spolupráce učitelů a vychovatelů reálně na některých školách probíhá. Spolupráce na přípravě činností a na organizaci školních akcí se k sobě procentuálně velmi blížila. Celkově bychom tak mohli říct, že zhruba v 50 % případů pedagogická a metodická spolupráce probíhá. Toto procento jistě není zcela uspokojivé, avšak také není zcela zlé. V grafech jsme mohli vidět, že existence spolupráce převažovala spíše v odpovědích učitelů. Avšak ani u vychovatelů zcela jistě není nulová. To nám napovídá, že je zde určitě prostor pro její zlepšování a prohlubování, ale máme již na čem stavět a už v této době existují školy a školní družiny, kde spolupráce dle respondentů funguje skvěle a bez problémů. To nám dodává jistotu o tom, že budování takové spolupráce má smysl a přináší to chtěné pozitivní výsledky.

Druhý předpoklad: Spolupráce mezi učiteli a vychovateli probíhá především v rámci organizace a přípravy školních výletů a školních akcí.

Tento předpoklad byl poměrně jednoznačně vyvrácen. Na grafech porovnávající míru spolupráce na přípravě činností s žáky a na organizaci školních akcí vidíme zcela jistě nepoměr, který se mírně naklání směrem k přípravě aktivit pro děti. U učitelů spolupracuje nebo spíše spolupracuje na přípravě činností 59 %, u vychovatelů je to 44 %. Oproti tomu na organizaci školních akcí spolupracuje nebo spíše spolupracuje 55 % učitelů a 39 % vychovatelů. Dle odpovědí je tedy spolupráce o trochu více zaměřena na přípravu činností realizovaných s žáky. Tento nepoměr však není nijak zásadní a mohli bychom vyvozovat, že ve spolupráci jsou přibližně stejnocenně zastoupeny jak situace organizačního charakteru, tak plánování činností.

Třetí předpoklad: Učitelé i vychovatelé spatřují překážky v navázání pedagogické a metodické spolupráce.

Tento předpoklad můžeme zcela jistě potvrdit. Nejenže někteří respondenti ve spolupráci potenciál nespátřují, ale navíc uváděli i stejné překážky, které jim jejich spolupráci znemožňují nebo ztěžují. Nejvíce dle odpovědí potřebují dostatek času, zájem o spolupráci a chuť spolupracovat, podporu vedení a příjemnou pracovní atmosféru, vstřícnost, empatii, konstruktivní komunikaci, respekt a toleranci. Všechny tyto požadavky jsou přiměřené a realizovatelné. Nevidíme tedy zásadní důvod, proč by spolupráce nemohla fungovat ve větší míře než doposud.

Z dalších odpovědí můžeme vyvodit, že při řešení kázeňských problémů je spolupráce téměř stoprocentní a můžeme usuzovat, že je tedy prospěšná pro obě strany. Z tohoto hlediska jsou však zajímavé odpovědi týkající se návštěvnosti třídních schůzek ze strany vychovatelů. I když učitelé a vychovatelé společně řeší kázeňské problémy, vychovatelé se třídních schůzek účastní přibližně v jedné čtvrtině případů. V této souvislosti jsme se respondentů zeptali, zda by účast vychovatele na třídních schůzkách uvítali. Přes 50 % vychovatelů a 75 % učitelů považuje potenciální přítomnost vychovatele na třídních schůzkách za přínosnou nebo spíše přínosnou. Je tedy otázkou, z jakého důvodu je účast vychovatelů tak malá, i přesto, že učitelé i vychovatelé se ve tři čtvrtině případů navzájem informují, řeší společně kázeňské problémy a žáka díky své spolupráci znají z různých úhlů pohledu. Věříme, že i rodiče by mohli ocenit přítomnost vychovatele na třídních schůzkách a znát tak další pohled na vývoj jejich dítěte.

Celkově tedy vidíme, že spolupráce v určitém měřítku probíhá, ale má své rezervy a jak vyplývá z teoretické části je jistě vhodné ji podporovat a navazovat. Ohledně řešení této problematiky se nabízejí různá podpůrná opatření. Jedním z nich je dostatečná informovanost studentů učitelství prvního stupně a vychovatelství o přínosu takové spolupráce. Pokud by studenti přicházeli do zaměstnání již s představou o tom, jak má spolupráce vypadat, mohli by mít větší šanci ji realizovat. Další podporu může pracovníkům poskytnout vedení školy. Z výzkumného šetření vidíme, že pracovníci se sice navzájem znají, ale pořádání společných teambuildingů pro učitele i vychovatele by jistě bylo přínosné pro všechny strany. Pokud by se učitel a vychovatel dané třídy lépe poznali a vytvořili by si partnerské pouto pro výchovu a vzdělávání jejich žáků, mohla by jejich spolupráce být efektivnější. Celá práce i její výzkum má jistě potenciál do budoucna. Jedním z východisek rozšíření je oslovení většího počtu respondentů

a zapojení rodičů žáků do výzkumu. Mohli bychom tak dostat širší pohled na celou problematiku a podrobněji zkoumat, jak jednotlivé subjekty výchovy a vzdělávání dětí mladšího věku kooperují. Další rozšíření je možné formou obnovy dat zhruba za 5 let. Cílem by mohlo být zmapovat situaci v základních školách a družinách a porovnávat, zda se situace zlepšila, stagnuje nebo má regresivní postus. Dalším rozměrem je poté navrhnout nápravných opatření pro řešení překážek spolupráce. Také by se mohli navrhnout konkrétní formy, způsoby a průběh spolupráce tak, aby fungoval celoplošně a všichni učitelé prvního stupně a vychovatelé školních družin ho mohli bezproblémově implementovat do své práce.

ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, zda mezi školními družinami a prvním stupněm základních škol probíhá pedagogická a metodická spolupráce. Cíl byl vztažen konkrétně na spolupráci vychovatelů a učitelů prvního stupně základních škol. V teoretické části práce jsme se zaobírali školní družinou a základní školou. U školní družiny jsme popsali její funkce, činnosti, které realizuje, cíle a vybranou legislativu vztahující se k mimoškolnímu vzdělávání. Ohledně základní školy jsme se zaměřili na první stupeň základního vzdělávání. Pozornost jsme věnovali základní charakteristice, cílům, obsahům a vybrané legislativě vzdělávání na základní škole. Dále jsme se u obou institucí zaměřili na hlavní aktéry vzdělávání (tj. učitel a vychovatel). Vyložili jsme jejich celkovou charakteristiku, profesní přípravu a osobnostní rysy nutné pro výkon povolání. V posledním úseku teoretické části jsme popsali spolupráci vychovatelů školní družiny jednak s učiteli ale také s rodiči. V praktické části jsme si stanovili již výše zmíněné výzkumné předpoklady a pomocí kvantitativního výzkumného šetření (konkrétně dotazníkového šetření), jsme některé předpoklady vyvrátili a jiné potvrdily.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bajtoš, J., & Honzíková, J. (2007). *Vybrané statě školní pedagogiky*. Západočeská univerzita v Plzni.
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Grada.
- Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada.
- Gulová, L., & Šíp, R. (Eds.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada.
- Hájek, B. (2006). Domácí úkoly a školní družina. *Informatorium, XIII.*(10), 27.
- Hájek, B. (2007). *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Portál.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2008). *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Portál.
- Heřmanová, J., & Macek, M. (2009). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání* (2., aktualiz. a rozš. vyd). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Portál.
- Hofbauer, B., & Kaplánek, M. (2010). *Kapitoly z pedagogiky volného času: soubor pojednání o volném čase a jeho výchovném zhodnocování*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta.
- Chráška, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Janík, T., Maňák, J., & Knecht, S. (2009). *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Paido.
- Kolláriková, Z., & Pupala, B. (2010). *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika* (2.nd ed.). Portál.
- Macek, M. (2007). *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. NIDM.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ([cca 2013]). *Přehled nejdůležitějších právních předpisů*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved February 13, 2024, from <https://www.msmt.cz/mladez/prehled-nejdulezitejsich-pravnich-predpisu>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ([cca 2023]). *Školská legislativa*. Edu.cz. Retrieved March 17, 2024, from <https://www.edu.cz/dokumenty/skolska-legislativa/>
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. (2001). Tauris.
<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

Němec, J. (2002). *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium*. Paido.

Pávková, J. (1999). *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy mimoškolní výchovy a zařízení volného času*. Portál.

Pávková, J. (2002). *Pedagogika volného času* (Vyd. 3., aktualiz.). Portál.

Pávková, J., & Hájek, B. (2003). *Školní družina*. Portál.

Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.

Průcha, J. (2009). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru* (3., aktualiz. vyd). Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]). Portál.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. (2023). Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>

Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.

Spousta, V. (2003). Axiologická dimenze osobnosti učitele a jeho hodnotový systém. *Pedagogická orientace*, 13(1), 12-16. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6704/6184>

Svobodová, E. (2006). Co trápí školní družiny? *Informatorium*, XIII.(10), 6-7.

Tůma, J. (2018). *Pedagogika volného času*. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele na prvním stupni základní školy

1. Jako který pracovník se identifikujete podle zákona o pedagogických pracovnících?
 - Učitel
 - Vychovatel
2. Víte, kdo je vychovatelem Vaší třídy?
 - Ano
 - Ne
3. Jste s vychovatelem Vaší třídy ve spojení (máte na daného kolegu telefonní číslo, email nebo se znáte osobně)?
 - Ano
 - Ne
4. Informuje Vás vychovatel o práci Vašich žáků ve školní družině?
 - Ano
 - Ne
5. Jak často Vás vychovatel informuje o práci Vašich žáků ve školní družině?
 - Nikdy
 - Každý den
 - 1x týdně
 - 1x za 14 dní
 - 1x do měsíce
 - 1x za čtvrtletí
 - 1x za pololetí
 - 1x za školní rok

- Jiné (doplnění odpovědi)
6. Domlouváte se v průběhu školního roku na náplni Vaší činnosti s žáky s vychovatelem?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano nebo spíše ano, jakou formou se s vychovatelem nejčastěji domlouváte?
- Osobní setkání
 - Emailová korespondence
 - SMS zprávy nebo volání
 - WhatsApp
 - Jiné sociální sítě (Messenger, Viber...)
 - Jiné (doplnění odpovědi)
8. Pokud s vychovatelem spolupracujete na tvorbě a přípravě náplně Vaší činnosti s žáky, prosím upřesněte tuto spolupráci (na čem se konkrétně domlouváte...).
9. Spolupracujete s vychovatelem na přípravě a organizaci školních akcí, výletů apod.?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
10. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano nebo spíše ano vyberte z následujících možností na které akci se společně s vychovatelem podílíte.
- Den otevřených dveří

- Besídky a představení dětí
- Tvorba vánočních dárků pro zaměstnance školy
- Školní akademie
- Školní výlety a exkurze
- Jiné (doplnění odpovědi)

11. Spolupracujete s vychovatelem při řešení kázeňských problémů žáků?

- Ano
- Ne

12. Pomohla by Vám spolupráce s vychovatelem Vaší třídy ke zlepšení Vaší práce?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

13. Účastní se vychovatel Vaší třídy třídních schůzek?

- Ano
- Ne

14. Měla by podle Vás účast vychovatele na třídních schůzkách pozitivní přínos?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

15. Spatřujete ve spolupráci školních družin a základních škol potenciál (ANO/NE a proč)?

16. Co potřebujete, aby z Vašeho pohledu spolupráce fungovala?

Příloha č. 2: Dotazník pro vychovatele školních družin

1. Jako který pracovník se identifikujete podle zákona o pedagogických pracovnících?
 - Učitel
 - Vychovatel
2. Víte, kdo je učitelem Vaší třídy?
 - Ano
 - Ne
3. Jste s učitelem Vaší třídy ve spojení (máte na daného kolegu telefonní číslo, email nebo se znáte osobně)?
 - Ano
 - Ne
4. Informuje Vás učitel o práci Vašich žáků ve škole?
 - Ano
 - Ne
5. Jak často Vás učitel informuje o práci Vašich žáků ve škole?
 - Nikdy
 - Každý den
 - 1x týdně
 - 1x za 14 dní
 - 1x do měsíce
 - 1x za čtvrtletí
 - 1x za pololetí
 - 1x za školní rok
 - Jiné (doplnění odpovědi)

6. Domlouváte se v průběhu školního roku na náplni Vaší činnosti s žáky s učitelem?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

7. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano nebo spíše ano, jakou formou se s učitelem nejčastěji domlouváte?

- Osobní setkání
- Emailová korespondence
- SMS zprávy nebo volání
- WhatsApp
- Jiné sociální sítě (Messenger, Viber...)
- Jiné (doplnění odpovědi)

8. Pokud s učitelem spolupracujete na tvorbě a přípravě náplně Vaší činnosti s žáky, prosím upřesněte tuto spolupráci (na čem se konkrétně domlouváte...).

9. Spolupracujete s učitelem na přípravě a organizaci školních akcí, výletů apod.?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

10. Pokud jste v předchozí otázce odpověděli ano nebo spíše ano vyberte z následujících možností na které akci se společně s učitelem podílíte.

- Den otevřených dveří
- Besídky a představení dětí
- Tvorba vánočních dárků pro zaměstnance školy

- Školní akademie
- Školní výlety a exkurze
- Jiné (doplnění odpovědi)

11. Spolupracujete s učitelem při řešení kázeňských problémů žáků?

- Ano
- Ne

12. Pomohla by Vám spolupráce s učitelem Vaší třídy ke zlepšení Vaší práce?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

13. Účastníte se jako vychovatel třídních schůzek?

- Ano
- Ne

14. Měla by podle Vás Vaše účast na třídních schůzkách v roli vychovatele pozitivní přínos?

- Ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne

15. Spatřujete ve spolupráci školních družin a základních škol potenciál (ANO/NE a proč)?

16. Co potřebujete, aby z Vašeho pohledu spolupráce fungovala?