

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

**Aktuální překážky vychovatelů školních družin k přímé
pedagogické činnosti**

Diplomová práce

Autor: **Bc. Jitka Kolářová**
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Jakub Holeček
Oponent práce: Mgr. Jiří Sýkora



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Jitka Kolářová

Studium: P16K0285

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Aktuální překážky vychovatelů školních družin k přímé pedagogické činnosti**

Název diplomové práce: Contemporary obstacles faced by Out of School Care and Recreation tutors in their performance of direct pedagogic activity
AJ:

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem mé práce je zjistit překážky vychovatelů školních družin k výkonu přímé pedagogické činnosti. Práce je teoreticko empirického charakteru, kdy empirická část má kvantitativní design. Sběr dat bude probíhat formou dotazníkového šetření.

Hadj-Mousová, Z. Pedagogická psychologie pro vychovatele. Vyd. 1. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2006. str. 77. ISBN 80-7290-243-1. Hájek, B., Hofbauer, B., Pávková, J. Pedagogika volného času. Vyd. 1. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. str. 105. ISBN 80-7290-128-1. Hájek, B., Pávková, J., a kol. 2011. Školní družina. Vyd. 3., aktualizované. Praha : Portál, s.r.o, 2011. str. 152. ISBN 978-80-7367-900-2 Říčan, P. 2004. Cesta životem. 2.vydání. Praha : Portál, 2004. str. 390. ISBN 80-7367-124-7.

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Jakub Holeček

Oponent: Mgr. Jan Sýkora

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Poděkování

Chtěla bych především poděkovat Mgr. Jakubu Holečkovi za odborné vedení práce, cenné připomínky, poskytnuté konzultace a podporu a trpělivost. Za trpělivost a podporu chci poděkovat také své rodině i kolegům v práci.

Anotace

KOLÁŘOVÁ, Jitka. *Aktuální překážky vychovatelů školních družin k přímé pedagogické činnosti*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 73 s. Diplomová práce

Práce se zabývá překážkami, které v současné době ztěžují přímou pedagogickou práci vychovatelům školních družin. V teoretické části jsou popsány základní pojmy jako vymezení práce vychovatele školní družiny z pohledu legislativy a vztahů k jednotlivým činitelům, které ovlivňují jejich práci a činnost a také pohled na vývoj vychovatelské profese. V empirické části je uveden kvantitativní výzkum zabývající se zkoumáním četnosti a vztahů jednotlivých překážek pro výkon vychovatelů ve školní družině v Praze.

Klíčová slova: vychovatel, vychovatelka, školní družina, žáci, základní škola

Annotation

KOLÁŘOVÁ, Jitka. *Current obstacles for educators of school clubs to direct pedagogical activities*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 73 pp.
Diploma Thesis

The work deals with obstacles which currently make direct pedagogical work difficult for educators of school clubs. In the theoretical part are described the basic concepts such as defining the work of the educator of the school association from the point of view of legislation and relations with the individual factors influencing their work and activity as well as the view of the development of the teaching profession. In the empirical part is presented a quantitative research dealing with the study of the frequency and relationships of individual obstacles for the performance of educators in the school clubs in Prague.

Key words: educator, school club, pupils, elementary school

Obsah

Seznam zkratk	8
Úvod	9
1 Vychovatel z pohledu legislativy	11
1.1 Definice vychovatele	13
1.2 Profesní předpoklady	14
1.3 Současná legislativa, práva a povinnosti vychovatele	16
1.3.1 Metodické pokyny ministerstva školství mládeže a tělovýchovy	19
1.3.2 Společné vzdělávání, inkluze ve školních družinách	20
1.4 Pravomoci vychovatele dle řádu školní družiny	20
2 Vnější nároky na vychovatele	22
2.1 Pozice zřizovatele školních družin směrem k vychovateli	22
2.2 Ředitel ve vztahu k vychovateli a jeho funkce	23
2.3 Spolupráce s učitelem	25
2.4 Pravidla pro vztahy mezi vychovateli a rodiči žáků	25
2.5 Žák družiny a jeho práva a povinnosti v družině	26
3 Vychovatel v proměnách školství a současné alternativní přístupy	36
3.1 Tradiční versus moderní vychovatel	36
3.1.1 Waldorfská pedagogika	38
3.1.2 Metoda Montessori	39
3.2 Současný stav školních družin	41
3.2.1 Ukázka školního vzdělávacího programu školní družiny	42
4 Empirický výzkum	45
4.1 Stanovení hypotéz	45
4.2 Obsahová stránka dotazníku	48
4.3 Metodologie vyhodnocení výzkumu	48
4.4 Vyhodnocení výzkumu na základě stanovených hypotéz	49
5 Diskuze	66
Závěr	70
Seznam zdrojů	75
Seznamy grafů, tabulek a obrázků	78
Seznam příloh	80

Seznam zkratek

aj. - a jiné

atp. - a tak podobně

AMI - Asociace Montessori

Bc. - titul bakalář

č. - číslo

č. j. - číslo jednací

kol. - kolektiv

Mgr. - titul magistr

MŠ - mateřská škola

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

např. - například

NIDM - Národní institut dětí a mládeže

OSPOD - odbor sociálně právní ochrany dětí

resp. - respektive

Sb. - sbírka zákonů

ŠD - školní družina

SŠ - střední škola

ŠK - školní klub

ŠVP - školní vzdělávací program

tzv. - tak zvaně

tj. - to je

VŠ - vysoká škola

vyd. - vydání

ZŠ - základní škola

Úvod

Školní družiny i školní kluby patří v současnosti k významným partnerům škol i rodin daných dětí, jelikož se pozitivně podílejí jak na výchově, tak i na formování a rozvoji osobnosti dítěte. V České republice dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy aktuálně působí více jak 4 tisíce školních družin a přibližně 600 školních klubů, které zvládají vytíženost u více jak 135 tisíc žáků, zejména z prvního stupně základních škol.

S ohledem na to, jak moc se jeví tato zařízení potřebná, jaký je o ně zájem a jak důležitá role a činnost je jim svěřena, je nezbytná vysoká kvalita pracovní náplně činnosti těchto zařízení směrem k dětem i charakter vztahu všech zúčastněných (dětí, vychovatelů, rodičů aj.) při této spolupráci. V návaznosti na to je práce zaměřena především na problematiku překážek k výkonu přímé pedagogické činnosti pohledem vychovatele družiny jak z legislativního, tak zkušenostního hlediska. Výzkumnou otázkou tak je, v čem spatřují vychovatelé ty nejzásadnější problémy při výkonu svého povolání.

Cílem této práce je tedy identifikovat problémy ve výkonu pedagogické činnosti, které považují vychovatelé družiny za největší překážky k výkonu svého povolání. Na práci jsou kladeny i další dva dílčí cíle, a to charakterizovat povolání vychovatele a nastítnit činnost vychovatele v průběhu času včetně zaměření se na současné alternativní přístupy.

První kapitola se zaměřuje na legislativní rámec a závazná opatření z něho vyplývající, které se týkají i vychovatelů, a podrobněji pak v tomto pojetí na předpisové podmínky vychovatelů samotných. Pro ucelenost teoretického základu této práce je nutné detailně definovat vychovatele z pohledu českého práva, tudíž první kapitola bude zpracována zejména popisnou metodou. Zde je pozornost zaměřena i na kompetence, které jsou v tomto kontextu svěřeny do rukou vychovatele jako osoby odpovědné za jejich profesní zvládnání, a pravomoci vychovatele odvíjející se od charakteru řádu školní družiny. Následně je vysvětlena pozice a postavení všech účastníků tohoto vzdělávacího a výchovného procesu zainteresovaných ve vztahu směrem k vychovateli. Třetí kapitola poukazuje na proměnu pojetí osoby vychovatele během vývoje vzdělávání a školství, přičemž neopomíjí otázku očekávaného stupně vzdělanosti od současných vychovatelů. Čtvrtá kapitola představuje praktickou část práce, je zpracována metodou empirického výzkumu.

V textu je pojata školní družina tak, jak ji chápe česká legislativa, tedy jako školské zařízení, které poskytuje zájmové vzdělávání žákům z jedné či několika základních škol dle vlastního vzdělávacího programu, jenž jim umožňuje výraznou profilaci podle jejich zájmů i potřeb. Školní družina slouží vzdělávání, výchově, rekreační, sportovní i zájmové činnosti žáků v době mimo jejich vyučování. Stále platí, že je přednostně určena pro nejmladší žáky (1. až 5. třída), případně i děti v přípravné třídě jedné či více základních škol a děti v přípravném stupni jedné či více základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce se mohou přijímat i žáci druhého stupně základní školy, žáci nižšího stupně šestiletého či osmiletého gymnázia či odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Nemohou však být přijati žáci, kteří už jsou přijati k činnosti klubu. Ve školních družinách je dnes pestrá nabídka zájmových aktivit v prostředí, které má dát dětem pocit bezpečí a současně je finančně dostupná pro běžnou rodinu.

Přesto, že školní družina je stále a priori určena nejmladším žákům 1. až 5. tříd¹, lze slovy Hájka, který již před lety věcně odhadnul budoucí proměnu školství, říci: „*Mění se koncepce i samo-výchovně vzdělávací působení škol i školských zařízení*“². Nyní se těchto změn dočkaly již i školní družiny.

Během posledních pěti let lze zaznamenat stabilitu v počtu školních družin (např. ve školním roce 2012/13 jich v České republice existovalo 3 974, ve školním roce 2014/15 bylo činných 4 004 školních družin). Zůstává skutečností, že počet žáků zapsaných ve školních družinách v konsenzu se zlepšující se demografickou situací na prvním stupni základní školy narůstá. Během školního roku 2014/15 narostl počet zapsaných žáků ve školních družinách přibližně o 18 tisíc v porovnání se školním rokem 2013/14. Během školního roku 2014/15 navštěvovalo školní družinu až 301 990 účastníků. Podíl žáků ve školních družinách vztažený k počtu žáků 1. stupně meziročně taktéž narůstá a během posledních pěti let překračuje hranici 50 % (57,0 % všech žáků 1. stupně v roce 2014/15 vůči 55,3 % roku 2012/13).³

Lze tedy vyslovit tezi o tom, že v budoucnosti bude potřeba dostatek kvalifikovaných vychovatelů těchto školských zařízení, a tak je potřeba včas řešit efektivitu tohoto

¹HEČKOVÁ, Lenka. *Školní družiny* [online]. 8. 12. 2016 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/search.php?s%5Bsort%5D=date&query=%C5%A1koln%C3%AD+dru%C5%BEiny>>

²HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

³HEČKOVÁ, Lenka. *Školní družiny* [online]. 8. 12. 2016 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/search.php?s%5Bsort%5D=date&query=%C5%A1koln%C3%AD+dru%C5%BEiny>>

vzdělávacího systému obdobně jako otázku, jaké mají pracovní podmínky vychovatelé a jak se oni sami v družinách cítí.

1 Vychovatel z pohledu legislativy

Osobnost i vymezení vychovatele školní družiny lze vnímat z více pohledů. Lidského a morálního, jako člověka, který pro výkon své profese potřebuje přiměřené podmínky s dostatečně vytvořeným svědomím i morální zodpovědností. Dále z pohledu jedince, který musí umět zvládat nároky spolupráce a komunikace jak směrem k dětem samotným, tak i jejich rodičům a nadřízeným osobám (např. ředitel aj.). V neposlední řadě vyplývá vymezení vychovatele z legislativy samotné, jak obecně platné pro všechny pedagogické pracovníky a vzdělávací a výchovná zařízení, tak z vnitřních předpisů, jimiž se vychovatel musí řídit, jelikož i od toho se odvíjí přirozeně nároky na jeho pedagogickou osobnost.

Jako jiní účastníci tohoto procesu musí akceptovat a dodržovat zákony a *právní předpisy vztahující se na školní družinu. Jmenovat lze především:*

- Zákon 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)⁴ - jehož osmá část hovoří § 111 o tzv. zájmovém vzdělávání, kam činnost školních družin spadá a jejichž prostřednictvím je tato aktivita u žáka naplňována.⁵
- Vyhlášku č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání⁶ - jejíž druhá část (ŠKOLSKÁ ZARÍZENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ) je zaměřena na činnost družiny v § 8, který zřetelně předkládá, že toto zařízení poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy, či několika školám nebo i dětem v přípravné třídě jedné, či více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné, anebo více základních škol speciálních. Družina dle této vyhlášky vykonává svoji aktivitu ve dnech školního vyučování, ale i o školních prázdninách. Po projednání se zřizovatelem má však ředitel možnost přerušit aktivitu družiny po dobu školních prázdnin. Vyhláška se zabývá řadou podstatných bodů jako např. kdy může družina svoji činnost vykonávat, stanovuje, pro koho je činnost družiny určena přednostně, jaký maximální počet žáků může ve

⁴ ČESKO. Zákon ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Esipa* [online]. 24. září 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?DR=SB&CP=2004s561>>

⁵ ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>>

⁶ ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. *Zákony pro lidi* [online]. 17. 2.2005 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2005-74/zneni-20050217#p16_p16-2>

stejnou dobu zařízení navštěvovat, vymezuje pravomoc ředitele (resp. vedoucího) družiny, stanovuje maximální počet jejich účastníků na jednoho pedagogického pracovníka dle činnosti, jež zde účastníci vykonávají (vyhláška bere v potaz i speciální vzdělávací potřeby žáků) aj.⁷

- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jelikož vychovatel školní družiny spadá dle zákona pod pedagogické pracovníky, které tento zákon obecně vymezuje v konání jejich pracovní činnosti a potřebnou odbornou kvalifikací pracovníků.⁸

Na školní družinu (dále jen ŠD) se dále vztahuje celé množství obecně závazných právních předpisů.⁹ Lze také hovořit např. o metodických pokynech MŠMT nebo vnitřních řádech školních družin, které jsou pro tato zařízení vždy povinně vytvořeny, jelikož patří mezi povinnou dokumentaci (dle § 28 školského zákona) školského zařízení¹⁰, jak blíže poukáže text práce níže, který vymezí osobnost vychovatele z pohledu legislativy podrobněji i s nároky na jeho profesi.

1.1 Definice vychovatele

Legislativně vyplývá definice vychovatele z rámce jeho pracovní aktivity z již zmíněného zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kam je kromě ostatních pedagogických pracovníků (speciální pedagog, pedagog volného času aj.) řazen také vychovatel pod pedagogické pracovníky.

V HLAVĚ I (OBEČNÁ USTANOVENÍ) se v § 2 uvádí, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou či přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávanou osobu,

⁷ ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. *Zákony pro lidi* [online]. 17. 2. 2005 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74#cast2>>

⁸ ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>>

⁹ Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. 13. červen 2002 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>

¹⁰ Často kladené dotazy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 28. 7. 2016 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy-2>>

příčemž vykonává výchovu i vzdělávání na podkladě zvláštního právního předpisu (dále jen „přímá pedagogická činnost“); je zaměstnancem právnické osoby, jež vykonává činnost školy, či pracovníkem státu, anebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu či není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je také pracovník, jenž koná přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.¹¹

V HLAVĚ II tohoto zákona jsou jasně stanoveny předpoklady pro vykonávání činnosti pedagogických pracovníků, které jsou platné i pro vychovatele. Detailněji je prezentuje text níže.

1.2 Profesní předpoklady

Mezi předpoklady a požadavky na odbornou kvalifikaci k výkonu činnosti vychovatele školní družiny lze na podkladě výše zmíněné HLAVY II (PŘEDPOKLADY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ) § 3 zákona č. 563/2004 Sb. řadit následující kritéria:

- vychovatel je zcela způsobilý k právním úkonům,
- oplývá odbornou kvalifikací pro přímou pedagogickou činnost, jež koná,
- je bezúhonný,
- splňuje zdravotní způsobilost,
- znalost českého jazyka, není-li dále určeno jinak.

Uznávání odborné kvalifikovanosti i splnění předpokladu bezúhonnosti, zdravotní způsobilosti u státních příslušníků členských států Evropské unie a státních příslušníků ostatních zemí, jež se nalézají v členském či jiném státě, a oprávnění vykonávat přímou pedagogickou činnost, se řídí již zvláštními právními předpisy.¹²

¹¹ ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>>

¹² ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>>

Část „Díl 2“ tohoto zákona zvaný „Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků“ v § 16 stanovuje, že vychovatel je považován za odborně kvalifikovaného, pokud disponuje:

- vysokoškolským vzděláním, které získal studováním akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogických věd,
- vysokoškolským vzděláním dle § 7 až 10, 12 a 14,
- vysokoškolským vzděláním, které získal ukončením jiného akreditovaného studijního programu nežli výše uvedených (hovořit lze o vzdělání v programu celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd uskutečněného vysokou školou, či studiem pedagogiky),
- vyšším odborným vzděláním, které získal zakončením akreditovaného vzdělávacího programu na vyšší odborné škole v oboru vzdělání, který byl zaměřen na vychovatelství či na pedagogiku volného času, anebo na speciální pedagogiku či na sociální pedagogiku,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou, které získal zakončením vzdělávacího programu na střední škole v oboru vzdělání, které bylo zaměřené na přípravu vychovatelů či pedagogů volného času,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou, které získal zakončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, které se zaměřovalo na přípravu pedagogů předškolního vzdělávání, jež svým obsahem i formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu, který se zaměřuje na vychovatelství, či středním vzděláním s maturitní zkouškou, které bylo získané zakončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání, jenž byl uskutečněn vysokou školou a který se zaměřovalo na vychovatelství či sociální pedagogiku, anebo pedagogiku volného času či přípravu pedagogů základní školy či střední školy.

Vychovatel, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském zařízení či nějakém jeho oddělení zřízeném pro děti i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává dle tohoto zákona odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním, které získal studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, jenž byl zaměřen na speciální pedagogiku či sociální pedagogiku,
- vyšším odborným vzděláním, které získal zakončením akreditovaného vzdělávacího programu na vyšší odborné škole v oboru vzdělávání, jenž byl zaměřen na speciální pedagogiku či vzdělání, které je určeno pro vychovatele podle odstavce 1 a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, jež zřídila vysoká škola, a byl zaměřen na speciální pedagogiku.¹³

Na závěr této podkapitoly je nutno podotknout, že současný vychovatel by měl oplývat dostatečnými znalostmi (minimálně základními) o zásadách, které se užívají při vzdělávání a výchově dětí s nějakým typem znevýhodnění, poruchami učení či s lehkou mozkovou dysfunkcí. Srozumitelně to ve své publikaci popisuje např. Žáčková a Jucovičová, které radí např. u hyperaktivních dětí střídat po doporučených intervalech činnosti a poskytnout jim pohybové uvolnění, předcházet afektivnímu chování dítěte odvedením pozornosti od předmětu afektu aj.¹⁴

1.3 Současná legislativa, práva a povinnosti vychovatele

Z výše uvedených informací vyplývá, že školský zákon zavedl nový termín zájmové vzdělávání, jenž substituoval dříve užívané pojmy mimoškolní výchova a vzdělávání (§ 111). Říká také, že zájmové vzdělávání je uskutečňováno především ve střediscích pro volný čas, ve školních družinách i klubech.

Do jedné vyhlášky zaměřené na zájmové vzdělávání byly tak sloučeny dřívější vyhlášky o střediscích pro volný čas (č. 432/1992 Sb.) i o školních družinách či klubech (č. 87/1992 Sb.).

Činnost dle nové vyhlášky by měla v daleko větší míře spočívat v systematické péči naplňování volného času žáků, aby rodičům nenabízela na určitou domluvenou dobu jen

¹³ ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>>

¹⁴ ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2001.

kvalifikovaný dohled nad dětmi, aby měla věcnější i pevnější řád. Kromě toho, že se pečuje o děti přihlášené k pravidelné každodenní docházce, tak je možné organizovat i činnosti pro ostatní žáky školy (jako např. například zájmové kroužky, rozličné příležitostné krátkodobé akce, kulturní i sportovní akce).

Podmínky nejsou sice všude zcela shodné, ale s příchozími změnami legislativy se počítá s tím, že se podaří vyčlenit v areálu školy také prostor pro spontánní aktivitu dětí, a to právě i v místnostech družiny, na hřišti či v tělocvičně tak, aby se děti mohly pod odborným vedením bavit tím, co zajímá je samotné. Je to více, než bylo po školních družinách vyžadováno dříve.

V souvislosti se zavedením těchto změn se však odborníci musí nezbytně zabývat i otázkou, zda budou všude vychovatelé na takový způsob práce připraveni. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy počítá s promítnutím nepřipravenosti vychovatelů družin v reakci na výše uvedené směřování činnosti, a tak organizuje ve svých přímo řízených organizacích profilované semináře i kurzy v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vyhláška vymezuje pouze to nezbytné a dává tak mnohem větší pravomoci ředitelům škol, kteří posléze rozhodují např. o tom, jak se budou děti přihlašovat či jaké náležitosti musí tato přihláška mít. Stanovuje dále také podmínky pro ostatní činnosti školní družiny. Stále stanovuje jen maximální počet dětí při jednotlivých aktivitách družiny. Novější verze vyhlášky pro školní družiny umožňuje, aby – budou-li si to rodiče přát – mohly děti psát v tomto zařízení i domácí úkoly či se připravovat na následující školní den. Pochopitelně po přiměřené době odpočinku a lze s tímto návrhem souhlasit či nikoliv. Do budoucna odborníci očekávají, že by družiny měly mít otevřeno po delší dobu (než doposud užívaných 16 hodin maximálně). I tato otázka je, z hlediska potřeb dítěte, velmi diskutabilní. V současnosti je snaha směřovat činnost družin i na dny, kdy zrovna neprobíhá školní vyučování.¹⁵

V kapitole o vztahu legislativy a činnosti vychovatele je potřeba se zastavit i u otázky finanční odměny za vykonanou práci. Z níže přiložené tabulky (obrázek č. 1) je zcela patrné, že finanční ohodnocení je výrazně odlišné od ohodnocení učitele, kdy společnost jasně dává najevo, že práce vychovatele není ceněna stejně a to přesto, že vychovatelé se podílí jak na vzdělávání, tak i na výchově žáků. I toto je důvod, proč vychovatelé vnímají výrazněji

¹⁵ Čím se řídí školní družiny a kluby. *Učitel'ské noviny* č. 07/2005 [online]. 2005 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3044>>

sníženou společenskou prestiž. Vzhledem ke stále stoupající náročnosti na úlohu vychovatele lze diskutovat nad otázkou, zda je středoškolské vzdělání pro výkon vychovatelské činnosti dostatečnou výbavou.

Nařízení vlády č. 341/2017 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě s účinností od 1. 11. 2017.¹⁶

Obrázek 1: Platové hodnocení

Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance uvedené v § 5 odst. 5 v Kč měsíčně)

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída										
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1	do 2 let	12310	13360	14450	15660	19850	24810	25020	25470	26020	26650	27640
2	do 6 let	12770	13840	15050	16300	20420	25030	25250	25910	26570	27460	28940
3	do 12 let	13570	14760	16010	17440	20960	25320	25640	26250	27630	28610	30500
4	do 19 let	14510	15760	17120	18530	21920	25850	26430	27230	28790	30710	33030
5	do 27 let	15430	16790	18230	19830	22900	26650	27270	28380	30580	33070	36290
6	do 32 let	16750	18210	19740	21450	24520	28010	28780	29950	33140	35800	39220
7	nad 32 let	17220	18700	20290	22050	25220	28650	29400	30760	33930	36700	40160

Zdroj¹⁷

Učitelky MŠ: 8. až 10. platová třída (obvykle 9.)

Ředitelky MŠ: 10. až 12. platová třída (obvykle 10.)

Učitelé ZŠ a SŠ: 11. až 13. platová třída (obvykle 12.)

Ředitelé ZŠ a SŠ: 12. nebo 13. platová třída (obvykle 13.)

Učitelé odborného výcviku: 9. až 12. platová třída (obvykle 9.)

Vychovatelky školní družiny: 8. nebo 9. platová třída (obvykle 9.)

Asistenti pedagoga: 4. až 9. platová třída (obvykle 7.)

¹⁶ Nová tarifní tabulka pro pedagogické pracovníky. *Pedagogická komora* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.pedagogicka-komora.cz/2017/11/nova-tarifni-tabulka-pro-pedagogicke.html>

¹⁷ Tamtéž.

1.3.1 Metodické pokyny ministerstva školství mládeže a tělovýchovy

V souvislosti s daným tématem nelze vynechat metodické pokyny od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Aktuálně se jedná o Metodický pokyn č. j.: 17 749/2002-51 (z roku 2002) týkající se postavení, organizace i činnosti školních družin.

Kromě jiných podstatných článků (jako např. poslání školní družiny, organizace, činnosti, prostředí aj.) se článek 6 zabývá pedagogickou činností družiny. Vychovatel by ho měl tedy dobře znát.

Článek 6 tohoto metodického pokynu je zaměřen na pedagogickou dokumentaci školní družiny, kterou má vychovatelka na starosti (Formulář určený pro *přehled výchovně vzdělávací práce* o skutečné denní výchovně vzdělávací činnosti) a dle něho provádí vychovatel zápisy o činnosti dětí a zaznamenává do tzv. *docházkového sešitu* docházku žáků přihlášených k občasné docházce, a to především u ranních a koncových družin.

Článek 7 se zaměřuje na samotné plánování činnosti dětí, přičemž se zpracovávají jak celoroční, tak měsíční plány školy. Při zpracovávání těchto plánů by mělo být přihlíženo také k přáním i požadavkům žáků (např. formou námětů). Do úkolů školní družiny spadají i přiměřené činnosti týkající se prevence sociálně patologických jevů, především v oblasti vytváření návyků účelného nakládání s volným časem (tj. výchovy k volnému času). Postupuje se dle Metodického pokynu Ministra školství mládeže a tělovýchovy určeného pro prevenci sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, č. j.: 14 514/2000-51. Doporučuje se vypracovávat i *týdenní plány aktivit jednotlivých oddělení ŠD* a uveřejňovat je na místě, které je přístupné i rodičům. Mají mít motivační charakter pro žáky a plnit informační funkci pro rodiče.¹⁸

Vnitřní řád školní družiny, o kterém se text doposud pouze zmínil, musí být také dobře propracován, jelikož zahrnuje práva i povinnosti žáků, dále podrobnosti o pravidlech vzájemných vztahů s pedagogickými zaměstnanci, práva i povinnosti zákonných zástupců žáků a pravidla o vzájemných vztazích zákonných zástupců žáků s pedagogickými

¹⁸ Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 13. červen 2002 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>

zaměstnanci. Pro vychovatele je tedy klíčový, jelikož z něho vyplývají i nároky na vychovatele, jak blíže popíše následující kapitola 2 (níže v textu).¹⁹

1.3.2 Společné vzdělávání, inkluze ve školních družinách

Velkou otázkou současnosti je i společné vzdělávání, které se dotýká i činnosti a provozu školních družin. Z pohledu MŠMT platí pro školní družiny novela školského zákona, která upravuje průběh vzdělávání žáků ve školách a ve školských zařízeních. Pokud speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují podpůrná opatření, může obdržet vybraná podpůrná opatření i za účelem pobytu v družině včetně asistenta pedagoga. Rozsah podpory je závislý na zvoleném stupni podpůrných opatření a tedy i na závažnosti obtíží žáka. Pokud je družina součástí jedné právnické osoby školy, pak doporučení ke vzdělávání žáka obsahuje i doporučení, které se bude vztahovat k družině. Pokud družina nebude součástí jedné právnické osoby, obdrží žák doporučení pro družinu ve specifickém dokumentu. Školské poradenské zařízení pak bude vystavovat doporučení družině a celý proces schválení podpory bude probíhat v družině. V případě, že je školské zařízení (např. družina) součástí školy (družina a škola je jedna právnická osoba), postačí pouze Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole, kde je v doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami toto zohledněno. Jestliže je školské zařízení (např. družina) jiná právnická osoba než škola, kterou žák navštěvuje, dokládá se navíc Doporučení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školském zařízení.²⁰

1.4 Právomoci vychovatele dle řádu školní družiny

Jak bylo již krátce zmíněno, pravomoci vychovatele školní družiny se řídí dle „Vnitřního řádu školních družin“.

Ten mimo jiné stanovuje i podmínky pro zajištění bezpečnosti i ochrany dětí vůči sociálně patologickým jevům a vůči projevům diskriminace, nepřátelství či nějaké formě násilí.

¹⁹ SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny* [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitri-rad-skolni-druziny>>

²⁰ Školní družiny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolni-druziny>

Kromě výše uvedeného má vychovatel tyto povinnosti:

- po ukončení vyučování (podle rozvrhu hodin) přijme a zkontroluje si od předávající učitelky žáky školní družiny dle lístku, který obsahuje počet přítomných a jména nepřítomných zapsaných dětí (docházka přihlášených žáků je totiž povinná), docházku vede vychovatel denně i s časy odchodu dětí z družiny a vše řádně zakládá,
- nepřítomnost daného žáka zapisuje vychovatel vždy do stanoveného přehledu – tzv. „Přehled výchovně vzdělávací práce“,
- žáky školní družiny (dále jen ŠD) z končícího oddělení předává vychovatel/ka pokaždé se seznamem osobně do určeného oddělení,
- v oblasti stravování vede vychovatel/ka žáky k dodržování základní hygieny před jídlem, zajišťuje ukázněný nástup i odchod celého oddělení do jídelny i při odchodu ze stravovací místnosti, vychovává žáky ke kultuře stolování a u žáků napomáhá s utužováním správných stravovacích návyků,
- vychovatel/ka má zodpovědnost při výběru aktivit dětí přihlížet k počasí, může přihlídnout také k zájmu dětí a žáků v daném oddělení. Pokaždé se ovšem řídí doporučeními školního vzdělávacího programu a jeho rozpracováním do konkrétních vzdělávacích plánů.²¹

²¹ SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny* [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitri-rad-skolni-druziny>>

2 Vnější nároky na vychovatele

Vnější nároky na vychovatele se odvíjejí již od samotného „Vnitřního řádu školní družiny“, ve kterém jsou zanesena jak práva a povinnosti žáků a podrobné informace o pravidlech týkajících se jejich vzájemných vztahů vůči pedagogickým pracovníkům, tak práva a povinnosti zákonných zástupců (obvykle rodičů) dětí i pravidla o vzájemných vztazích zákonných zástupců dětí vůči pedagogickým pracovníkům.²²

Vedoucí vychovatel má obvykle svoji práci zřetelně vymezenou, přičemž se řídí rozhodnutími ředitele (např. účastní se velkých porad aj.), je např. zodpovědnou osobou za výchovně vzdělávací činnost družiny, zajišťuje uvádění vychovatelů nových, kontroluje pracovní aktivitu vychovatelů i jejich hodnocení, řeší případné stížnosti ohledně činnosti vychovatelek aj.²³

Taktéž jednotlivé vazby všech účastníků, obdobně jako role, vymezuje zmíněný Metodický pokyn č. j.: 17 749/2002-51.²⁴ Text níže objasní pozici jednotlivých účastníků v tomto systému směrem k vychovateli.

2.1 Pozice zřizovatele školních družin směrem k vychovateli

Metodický pokyn vytvořený k vymezení postavení, organizování a aktivitám ŠD od Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, č. j.: 17 749/2002-51, vydaný v roce 2002 jasně vymezuje, že ŠD jsou zřizovány dle zákona č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a také dle vyhlášky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) č. 87/1992 Sb., o školních družinách i školních klubech.

Školní družiny se zřizují při základních školách či mohou být zřizovány jako samostatné školské zařízení. Jedna družina může dle svých charakteristik sloužit jedné či více školám (viz

²² SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny*. [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitri-rad-skolni-druziny>>

²³ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

²⁴ Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 13. červen 2002 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>

§ 1 odst. 2 vyhlášky č. 87/1992 Sb.), pokud se na tom však školy se souhlasem zřizovatele domluví a tato skutečnost bude uvedena v rozhodnutí MŠMT o zařazení do sítě škol, předškolních i školských zařízení.

Jelikož článek 2 (Řády školních družin) tohoto metodického pokynu jasně formuluje, že ředitel školy, jejíž součástí tvoří také ŠD, či ředitel samostatné družiny po projednání se zřizovatelem a obcí určuje provoz družiny a vydává Řád školní družiny²⁵, vymezuje vlastně a stanovuje tímto řádem roli vychovatelů dané družiny. Blíže pozici ředitele ŠD přiblíží čtenáři následující text.²⁶

2.2 Ředitel ve vztahu k vychovateli a jeho funkce

Dle výše uvedeného pokynu (Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin, č. j.: 17 749/2002-51) je právě ředitel osobou, která má pravomoc jmenovat také do pozice vedoucí(ho) vychovatelku(e) (podle § 2, odst. (6) dané vyhlášky č. 87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech a také podle § 8, odst. (1) vyhlášky č. 291/1991 Sb., o základní škole, dále nařízení vlády č. 68/1997 Sb., kterým se stanovuje míra vyučovací povinnosti pedagoga a míra povinnosti výchovné činnosti ostatních pedagogických zaměstnanců školství, dle znění nařízením vládou č. 153/1999 Sb.).

Vychovatel, kterému byla svěřena vedoucí pozice, se určuje ve školních družinách od dvou oddělení. Podle počtu oddělení dané družiny určuje také ředitel vedoucímu vychovateli snížený počet hodin přímé výchovné činnosti za týden.

Ředitel také schvaluje přehled výchovně vzdělávacích aktivit u týdenní skladby zaměstnání, jež obsahuje aktivity jak odpočinkové, tak zájmové i rekreační, dále pobyt venku a ostatní činnosti.

Od vychovatelů totiž potřebuje mít přehled o daných činnostech, jelikož aktivita je strukturovaná a pro jednotlivé činnosti jsou vyhrazeny časové dotace. Bezproblémová spolupráce mezi ním a vychovateli je tedy nutná. Struktura aktivit se smí měnit podle ročních

²⁵ Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 13. červen 2002 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>

²⁶Tamtéž.

období. Taktéž lze učinit po dohodě s rodiči i dle místních podmínek, které se vymezí v řádu družiny, doby odchodů zapsaných dětí (možné intervaly odchodů dětí nebo jejich vyzvedávání), aby strukturu aktivit bylo umožněno dodržovat a nebyl narušován odchod žáků. Rozsah pro denní provoz projednává ředitel s již zmíněným zřizovatelem výše v textu.²⁷

Rozhodnutí o přijetí k zájmovému vzdělávání je v kompetenci ředitele ŠD. Podmínkou přijetí je přitom řádně vyplněná přihláška i souhlas zákonných zástupců s ujednáními uvedenými na takové přihlášce. Doklady o přijímání žáků i uchazečů ke vzdělávání tvoří součást povinné dokumentace školského zařízení.

Pro přijetí účastníka do ŠD k pravidelné vzdělávací, výchovné i zájmové činnosti je nezbytná písemná přihláška, jejíž povinnou součástí tvoří i písemné sdělení zákonných zástupců účastníka o rozsahu docházky i způsobu odchodu dítěte ze ŠD.

Podmínky přijímání účastníků jsou součástí školního vzdělávacího programu školského zařízení. Vhodné je stanovit ve školním vzdělávacím programu i nejnižší a nejvyšší počet přijímaných žáků a dále určit povinnost placení úplaty ve stanovených termínech, pokud je tato úplata vybírána.²⁸

Ačkoliv dle Hájka²⁹ školní družiny nemají stanoveny závazné cíle a také nemají stanovenou povinnost autoevaluace, je vhodné tuto činnost „ohlédnutí se zpět“ a vyhodnocení činnosti pravidelně provádět, může je to posouvat dál a navíc mohou na základě zjištěných informací provádět změny ve svém ŠVP a vedení školy by ji v určité míře mělo vyžadovat. Vychovatelé musí rozpracovat své činnosti a promyslet propojení těchto aktivit s rozvojem kompetencí a Hájek dokonce uvádí, že součástí programu bude také evaluační plán – tj. cyklus hodnocení činnosti, kdy by se měla provádět vnitřní evaluace – tedy interní hodnocení činnosti, ale i vnější evaluace, což potvrzuje výše zmíněnou skutečnost, že by i ve školní družině měla být vedením školy vyžadována.

²⁷ Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 13. červen 2002 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>

²⁸ Často kladené dotazy. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2017 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy-2>>

²⁹ Hájek, B. a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 2007.

2.3 Spolupráce s učitelem

Jak výstižně uvádí ve své publikaci B. Hájek, žáci mladšího školního věku jsou velmi vnímaví a senzitivně reagují na vlivy z prostředí i výchovné působení. A i přesto, že se na výchovně vzdělávacím rozvoji dítěte podílí celá řada činitelů (rodiče, škola, družina, učitelé aj.), je potřeba, aby si všichni tito činitelé uvědomovali, že jejich cíl je společný – rozvoj osobnosti žáka s přihlédnutím na individuální osobnost každého dítěte.³⁰

Spolupráce učitelů s vychovatelkami předpokládá, že obě strany budou dostatečně informovány o povaze výchovné činnosti jak v družině, tak ve škole. Obě oblasti jsou hodnotné a využívají rozličných pedagogických prostředků.

Mezi učiteli a vychovatelkami je podstatná jak formální úroveň spolupráce (jako např. porady a metodická sdružení), tak neformální vztahy (rozhovory o dětech, konzultace ohledně problémů týkajících se dítěte aj.).³¹

2.4 Pravidla pro vztahy mezi vychovateli a rodiči žáků

Jak již bylo nastíněno, vnitřní řád školní družiny se zaměřuje i na práva a povinnosti zákonných zástupců žáků a pravidla o vztazích zákonných zástupců žáků vůči pedagogickým pracovníkům.

Aby se předešlo jakémukoli vztahovému problému s rodiči, je nutné již při zápisu dítěte rodiče včas o všem informovat. Pravidla jsou totiž nastavená např. i pro vyzvedávání a odchod dětí z družiny tak, aby nebyl narušován její chod.

Na zápisním lístku rodiče určují dobu pobytu žáka v tomto zařízení. Odchod žáka ze ŠD v jiný čas, nežli je na zápisním lístku, lze uskutečňovat jen při předložení písemné žádosti rodičů s datem, dále hodinou odchodu i informací, zda jde žák sám či v doprovodu s podpisem zákonných zástupců.

Z výše uvedených informací tedy vyplývá, že například telefonická či ústní dohoda nemůže být uznána. Pro vychovatelku je totiž závazný odchod žáka stanovený v zápisním lístku.

³⁰ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

³¹ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

Změny je nezbytné včas pokaždé písemně ohlásit. Rodiče mají nadále povinnost hlásit také změny kontaktních telefonních čísel pro situace, kdy se zjistí, že žák je pravděpodobně nemocný a na přihlášce mají také povinnost upozornit na zdravotní omezení dítěte či potřebu pravidelně užívat nějaké léky.

ŠD v současnosti nabízejí rodičům i možnost využití pobytu dětí i během prázdnin (obvykle je však nutné závazné přihlášení minimálně 5-15 žáků).

Podstatné je zdůraznit, že každý vychovatel by měl vědět, jak má reagovat, pokud si rodiče dítě včas nevyzvednou, neohlásí se.

Pokud dítě zůstane v družině i po ukončení pracovní doby, vychovatelka musí pochopitelně rodičům zavolat. Po dohodě s rodiči počká s dítětem v tomto zařízení, dokud si ho rodič nepřivezme. V případě, kdy není dohoda možná (např. nesežene vůbec rodiče) má povinnost zavolat zaměstnance Odboru sociální právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), jež mohou posléze zajistit péči o dané dítě.³²

Pro kvalitní spolupráci vychovatele a rodiče je dobré využívat vhodně všech dostupných forem spolupráce mezi rodiči a vychovateli (telefonické rozhovory, písemné kontakty, individuální rozhovory aj.) tak, jak situace vyžaduje.³³

2.5 Žák družiny a jeho práva a povinnosti v družině

Návštěva ŠD je pro dítě přínosná, jako navštěvování jiných výchovně vzdělávacích zařízení. V tomto kontextu hovoří Kraus hned o několika pozitivních funkcích, které se tímto dítěti dostávají: socializační (předávání kultury, přizpůsobení se společnosti aj.), výchovná, pečovatelská (psychická pohoda žáka) a rekreační (relaxační).³⁴

Z Vnitřního řádu školní družiny vyplývají také práva i povinnosti žáků a podrobnosti o jejich vztahu vůči pedagogickým pracovníkům. Jejich práva vyplývají z Úmluvy o právech dítěte,

³² SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny*. [online]. 21. prosince 2012 [cit. 12017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitri-rad-skolni-druziny>>

³³ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

³⁴ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

jež byla vyhlášena v roce 1989 Valným shromážděním OSN v New Yorku a k její ratifikaci došlo Českou a Slovenskou Federativní Republikou v roce 1991.

Úmluva o právech dítěte hovoří o čtyřech primárních právech, a to o:

- právu na přežití – které zaručuje zachování života a uspokojování primárních potřeb dítěte,
- právu na rozvíjení – tj. dítěti je umožněn harmonický rozvoj včetně práva na vzdělání, volného času, s možností svobodného myšlení i vyznání,
- právu na ochranu vůči násilí, všem druhům zneužívání i zanedbávání,
- právu na účasti – tj. dítě má možnost vyjádřit vlastní názor ve všech záležitostech, jež se ho týkají.³⁵

Práva a povinnosti, na které řád družiny pomýšlí, neslouží pro ulehčení situace vychovatelů družiny, jak by se na první pohled mohlo zdát. Plní svoji důležitou roli v procesu socializace, který se přirozeně odehrává i v tomto prostředí a ve kterém se má dítě učit, jak hovoří o socializaci Kraus, nejen poznatkům, jazyku a kultuře této společnosti, ale i respektovat dané normy, které jsou pro vzájemné společenské fungování nezbytné. Autor dále pojednává o tzv. rozvoji sociability, tj. navazování kontaktů a vztahů s jinými lidmi.³⁶ Právě prostředí ŠD tento rozvoj v současné době naplňuje.

Práva a povinnosti žáků vyplývají z jednotlivých Vnitřních řádů školních družin jednotlivých škol, tyto se mohou různě lišit. Práce vychází z všeobecných práv a povinností, které se vyskytují napříč těmito vnitřními směrnici, řády, a pro úplnost je zde uvedeno několik odkazů.

Mezi práva žáků družiny lze řadit:

- participaci na vzdělávacích, výchovných i zájmových, případně tematických akcích, které jsou družinou zajišťovány,
- právo svobodného myšlení, projevování, shromažďování, náboženského vyznání, odpočinku a právo na dodržení základních psychohygienických podmínek,

³⁵ SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny*. [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitri-rad-skolni-druziny>>

³⁶ KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

- možnost se vyjádřit u všech rozhodnutí, která se týkají podstatně výchovy a vzdělávání (žák má právo sdělovat jeho názor vychovateli/ce, ovšem přiměřenou formou, jež neodporuje zásadám slušného chování),
- žák má právo jak na dostatečný odpočinek, tak na hru i oddechové aktivity odpovídající věku žáka, dále i na svobodnou participaci v řízených zájmových aktivitách,
- právo na zajištění dostatečné bezpečnosti i ochrany jeho zdraví, na to, aby se nalézal ve zdravém životním prostředí,
- má právo být chráněn vůči jakékoli formě diskriminace i násilí, vůči zásahům do jeho privátního života, poškození pověsti a jeho cti,
- má právo být obeznámen se všemi směrnicemi, které se vztahují k jeho pobytu a aktivitě ve ŠD.^{37,38,39,40}

Kromě práv mají žáci také již zmíněné povinnosti. Obvykle jsou do této skupiny řazeny tyto povinnosti:

- dodržovat daný vnitřní řád školní družiny, dané předpisy i pokyny školy pro ochranu zdraví, bezpečnosti, s nimiž byli žáci obeznámeni,
- řídit se pokyny pedagogických zaměstnanců školy, které jsou vydané v konsenzu s právními předpisy i řádem školní družiny, dbát pokynů provozních zaměstnanců, chovat se takovým způsobem, aby neohrozili zdraví svoje ani dalších jednotlivců,
- svoje chování i jednání ve ŠD a na akcích pořádaných ŠD usměrňovat tak, aby nesnižoval svoji důstojnost či svých spolužáků, pracovníků školy a jednotlivců, se kterými přijdou do kontaktu,
- ztrátu nebo poškození osobní věci hlásit vychovatelce ŠD v ten den, kdy ke ztrátě nebo poškození došlo,
- chodit do ŠD dle zápisového lístku a podílet se na činnostech organizovaných ŠD,

³⁷ Vnitřní řád školní družiny. *Základní škola Smetanova* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <http://www.zssmetanova.cz/upload/pdf/radsd.pdf>

³⁸ Vnitřní řád školní družiny. *MÉTIS – ZÁKLADNÍ ŠKOLA* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: http://www.zsmetis.cz/docs/doc/rad_druzina.pdf

³⁹ Vnitřní řád školní družiny. *ZÁKLADNÍ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ A MATEŘSKÁ ŠKOLA LOGOPEDICKÁ* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: https://www.logopedickaskola.cz/dokumenty/2016-2/Rad_SD.pdf

⁴⁰ Vnitřní řád školní družiny. *Základní škola, Praha 4, V Ladech 6* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <https://zsseberov.cz/wp-content/uploads/2017/09/vnitri-rad-skolni-druziny-od-15-09-2017.pdf>

- chovat se k vybavení ŠD šetrně, udržovat svoje místo i ostatní prostory družiny v pořádku a čisté, chránit majetek vůči poškození,
- přezouvat se a přezůvky také udržovat ve stavu, který neohrožuje zdraví a bezpečný pohyb,
- při vycházce a pobytu venku má žák své oblečení i aktovku uložené v šatně. Cenné věci si bere s sebou, zpravidla je dle řádu školy ani nemá nosit do školy. Za mobilní telefony či přinesené hračky neručí družina, při odchodu z prostor družiny se žáci obouvají v šatnách,
- žák má povinnost chovat se ve ŠD takovým způsobem, aby neohrozil spolužáky či vychovatele.⁴¹

Pokud žáci závažně a opakovaně porušují Vnitřní řád školní družiny, mohou být rozhodnutím ředitele školy vyloučeni.

Povinnosti a požadavky na děti ve školní družině se přizpůsobily současnému 21. století, a tak např. žáci nesmějí pořizovat nahrávky (jako např. video, fotografie aj.) bez svolení nahrávané osoby či v prostorách družiny kouřit aj. Pochopitelně i za takové chování mohou být děti zapsané v družině vyloučeny.⁴²

Obecně je možné říci, že pro řešení vzniklých výchovných problémů je na místě nejprve zjistit jejich příčinu, až posléze stanovit způsob vhodné nápravy a v neposlední řadě dodržet potřebnou důslednost.

Hájek v tomto kontextu rozlišuje příčiny:

- vnější – povaha dítěte, zejména jeho temperament, dále emoční ladění, zda je žák více extrovert nebo introvert, jeho odolnost v zátěžových situacích, jeho schopnosti, jak žák vnímá sám sebe a současný stav jeho organismu,

⁴¹ Vnitřní řád školní družiny. *Základní škola, Praha 4, V Ladech 6* [online]. 2017 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <https://zsseberov.cz/wp-content/uploads/2017/09/vnitri-rad-skolni-druziny-od-15-09-2017.pdf>

⁴² SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny*. [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitri-rad-skolni-druziny>

- vnitřní – pojímá se tím rodinné zázemí žáka (ať již dlouhodobé nebo krátkodobé), sociální vztahy v jeho třídě (jeho pozice mezi spolužáky), dále pak přístup pedagogů k jeho osobě a v neposlední řadě také režim jeho dne.⁴³

Tyto příčiny se obvykle doplňují. Vychovatelka má k dítěti přistupovat objektivně a snažit se zbavit tzv. „nálepkování“ či „škatulkování“. Jednalo by se o předčasné odsouzení žáka, aniž by se ještě toto dítě stihlo jakkoliv projevit.

Obvykle je vychovatelka přirozeně v kontaktu s ostatními vychovateli a pedagogy, se kterými si o žácích povídá. Pro jednu vychovatelku může být žák „oříškem“, ale druhá vychovatelka v něm může objevit např. velmi nadaného žáka. Vychovatelka by měla být tedy vnímavá a snažit se proniknout k žákům, aby pochopila, proč dítě reaguje na daný impuls zrovna tak, jak reaguje. K nejdůležitějším předpokladům vychovatelky lze tak řadit i trpělivost. Velmi podstatné je také neodsoudit žáka za prohřešek, jež spáchal, ale odsoudit ten prohřešek.

Pokud žák poruší dohodnutá pravidla chování, musí očekávat (a to nejen ve školní družině) přiměřený trest. Obvykle se trestem stává to, že se žákovi odeberou určité výsady či dostane speciální úkol. Trest se ukládá proto, aby si žák uvědomil, že to, co udělal, není správné, a aby příště již takové věci nedělal. K nejčastějším druhům trestu patří:

- pokárání slovy,
- informování rodičů neposlušného dítěte,
- „zákon přirozených následků“.⁴⁴

Dítě má být trestáno bezprostředně po prohřešku, což vede k nejúspěšnější nápravě.

Zrovna tak je pro dítě podstatná i odměna (např. pochvala, získání důvěry aj.).⁴⁵ Vychovatelka by neměla opomíjet dítě chválit a odměňovat i za sebemenší zlepšení. Pro předcházení nevhodného chování je dobré mít dopředu stanovená pravidla, jimiž by se děti měly řídit. Převážná část badatelů se shoduje v tom, že výchova založená více na odměnách je efektivnější, nežli výchova užívající spíše trestů.⁴⁶

⁴³ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

⁴⁴ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

⁴⁵ ŠEDIVÁ, Pavlína. *Nejčastější výchovné problémy žáků ve školní družině a možnosti jejich řešení*. [online]. 31. 12. 2012 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16829/nejcastejsi-vychovne-problemy-zaku-ve-skolni-druzine-a-moznosti-jejich-reseni.html/>>

⁴⁶ ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

To, že děti mají ve ŠD nastavena nejen práva, ale i povinnosti, je pro efektivní spolupráci s vychovatelem nesmírně důležité.

Jak uvádí ve své publikaci Říčan, součástí výchovy je také řád. Tuto strategii pojmenovává jako metodu „cukru a biče“. Dále autor vysvětluje, že i přesto, že láska k dítěti je ve výchově to nejdůležitější, nelze si s ní vždy vystačit.⁴⁷ Aby se děti naučily respektovat společenská pravidla, uplatňují se ve výchově nejen odměny, ale i tresty, dohody a vnitřní motivace⁴⁸ (avšak je podstatné zmínit, že vychovatel musí hledat tzv. „optimální úroveň motivace“, jelikož i „přemotivovaný“ žák nepodá nejlepší ani obvyklý výkon).⁴⁹

Jako příklad dodržování pravidel a porušení lze uvést situaci, kdy si např. žák nesmí hrát s hračkou ŠD, pokud ji ničí, poškozuje aj. Žák se tak učí vážit si oné věci, respektovat řád družiny, nastavená pravidla a dohody. Obdobně až bude jednou v dospělosti např. chodit do zaměstnání, musí být schopen respektovat pravidla dané instituce.

V tomto kontextu lze navázat i na profesora Matějčka, který zdůrazňuje, jak důležité je, aby dítě mělo jistotu ve vztazích k lidem okolo sebe.⁵⁰ Nastavení pravidel ve ŠD pomáhá takovou jistotu dítěti získat, jelikož posléze ví, jak zde vztahy fungují, za jakých okolností a pravidel.

Pravidla chování ve ŠD lze považovat za jakési formální prohlášení, ve kterém jsou děti obeznámeny se všeobecnými pokyny požadovaného i zakázaného chování. U formulování pravidel je velmi podstatné dbát na správnost i přesnost formulací, aby nedošlo k chybné interpretaci. Dle J. S. Cangelosioho v publikaci Aleny Nelešovské by počet funkčně vyjádřených pravidel měl být spíše menší, přibližně do 10 pravidel.

A to z těchto důvodů:

- málo pravidel se lépe pamatuje,
- jednotlivé pravidlo se v malém počtu takových nařízení bude zdát jako podstatné s větší pravděpodobností nežli ve velkém počtu takových pravidel, funkční pravidla koncentrují pozornost spíše na účelné chování.⁵¹

⁴⁷ ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

⁴⁸ Tamtéž.

⁴⁹ MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

⁵⁰ MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-504-1.

Pravidla chování tvoří podstatný podpůrný prvek vychovatelům pro práci s dětmi ve ŠD, a proto by na ně měla být upřena dostatečná pozornost.

Pro plynulý chod ŠD je nutné zavádět pravidla chování. Mají za úkol podporovat i rozvíjet chování žáků ke spolupráci, zajišťovat nejen bezpečnost, ale i spokojenost dětí, udržovat vhodnou úroveň slušnosti mezi žáky a zamezit rušení dětí při jednotlivých aktivitách navzájem.

Pravidla chování ve ŠD jsou dvojí povahy:

- **stanovená zákonem** – Řád učebny, Vnitřní řád školní družiny aj.;
- **vyplývající z potřeb dané komunity** – jde o pravidla slušného chování.

Nutno zmínit, že ve věku, kdy děti navštěvují školní družinu, jsou již schopné rozlišit, za co budou pochváleny a za co potrestány.

Veškeré podněty od vychovatelek žáci (6 – 9 let) přijímají u převážného počtu nekriticky, bezprostředně. Jejich chování ovlivňuje skutečnost, že chtějí být od vychovatelek chváleny a odměňovány za své snažení.

Ve ŠD mají žáci nejvíce zájem si hrát i odpočívat. Při svých hrách ovšem mnohdy omezují jiné děti, a tím následně nastávají různé rozpory a konflikty.

Je tedy podstatné vytvořit s dětmi taková pravidla, jež je budou usměrňovat a povedou je i k toleranci vůči jiným dětem. Dodržovat takováto ustanovení je velmi podstatným a důležitým bodem, jelikož pouze tak je schopna celá skupina vhodně fungovat.

Pravidla chování se řídí centrálními pravidly každé ŠD (Řád školní družiny) i řádem místnosti, jež je doplňuje a není s nimi ani v rozporu. Vychovatelky mohou pravidla pochopitelně dodatečně doplňovat podle potřeby i situace, a to buď samostatně, či po vzájemné dohodě s žáky.

Při jejich sestavení se musí dbát jak na jejich funkčnost, tak i efektivitu. V případě, že jsou pravidla vytvořena společně s žáky, tak mají větší šanci na efektivní dodržování i přijetí. Záleží však taktéž na důslednosti vychovatelů při kontrolování dodržování takto určených

⁵¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. IBSN 80-247-0738-1.

pravidel. Starší děti (3. – 5. třída) si mohou navrhnout pravidla i částečně samostatně a posléze o nich hlasovat. Při tvorbě pravidel je nejlepší, aby podněty vycházely od dětí.

O takovýchto návrzích je posléze s žáky debatováno a hlasováno. Hlasování o pravidlech má vést vychovatelka nestranně a rozumně tak, aby byly přijaty podstatné návrhy dávající smysl. Po odhlasování je podstatné takováto pravidla obvykle dětem připomínat. Doporučuje se sepsat je a umístit na viditelné místo v prostoru ŠD.

Vytvořená pravidla chování jsou často ovlivněna i morálním vývojem u jednotlivých žáků a jeho znalost je tedy nezbytná.

Vývoj morálního vědomí i jednání je velmi podstatným faktorem v chování žáků. U každého dítěte se totiž vyvíjí morální vědomí individuálně, a to ovlivňuje jeho chování. Toto vědomí je dle R. Kohoutka úrovní kognitivní a racionální orientovanosti i přesvědčenosti o zlu a dobru, mravních idejích, dále hodnotách, vlastnostech, normách a cílech, principech, jež jsou podstatné pro žádané mravní jednání.⁵²

L. Kohlberg se v 60. letech zabýval Piagetovou teorií morálního vývoje. Žáci měli posoudit konkrétní čin, který se vztahoval ke konkrétním hodnotám i normám. Na tomto podkladě měli stanovit, zda daný čin by měl být trestán nebo odměněn. L. Kohlberg vyvodil závěr, že chování žáků je možné rozdělit do 3 primárních stádií morálního vývoje:

- **stadium tzv. předkonvenční úrovně** – za dané jednání jsou přijímány specifické následky (trest či odměna), lze hovořit o typu v heteronomním stadiu – poslechnutí či neuposlechnutí dospělého a posléze odměna či trest, ve stadiu naivního instrumentálního hedonismu – žák jedná tak, aby byl chválen, či předpokládá, že se takovým chováním vyhne nepříjemnostem,
- **stadium konvenční úrovně**, kdy se promítá snaha splnit sociální očekávání, dále lze hovořit o morálce „hodného dítěte“, kdy žák jedná dle toho, jak si myslí, že okolí očekává, či morálce svědomí a autority, kdy se dítě chová dle sociálních norem, aby se vyhnulo kritice od autorit a aby předešlo také pocitům viny (dle vlastního svědomí),
- **stadium tzv. postkonvenční či principiální úrovně**, kdy je jednání žáka ovlivněno principy, jež jedinec sám vědomě přijímá za svoje a o kterých se domnívá, že se na nich můžou dohodnout všichni ostatní lidé, či morálka je vnímána jako forma jisté

⁵² Morální vědomí. *Slovník cizích slov* [online]. 2017 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/moralni-vedomi>

společenské smlouvy a žák uznává, že práva jedinců a společnosti mají být akceptována, či morálka vychází z univerzálních etických principů a dítě jedná ve shodě s normami, aby samo sebe nemuselo odsuzovat. Obecné mravní principy jsou platné pro všechny, tak i pro něj.^{53,54}

Jednotlivá stadia probíhají u žáků odlišně a mohou se také prolínat. Není tedy striktně stanoveno, že dítě v určitém věku musí dosáhnout přesně daného stádia morálního vývoje. U každého žáka je morální vývoj individuální. A vychovatel by měl umět s vyspělostí jednotlivých jedinců pracovat.

Dle L. Kohlberga dosahuje postkonvenční úrovně pouze určitá část jednotlivců.

Žák je ve ŠD přesvědčen, že bude hodnocen stejně či velmi podobně jako v domácím prostředí. Hodnocení rodičů i vychovatelů/lek se ale může různit; obvykle pro tyto důvody:

- rodina hodnotí svoje dítě spíše více emocionálně – projevuje se zde citová vazba a je zde možný i subjektivní pohled na dítě,
- škola (vychovatelka) hodnotí žáka více kriticky a také ve vztahu k ostatním žákům (toto však nemusí platit univerzálně).

Pro žáka má značnou hodnotu hodnocení rodičů a vychovatelů/lek, jelikož má potřebu být druhými lidmi chválen a oceňován.

Taktéž potřebuje vědět, že si určitou pochvalu i ocenění za konkrétní jednání zaslouží. Eriksonova teorie pro období mladšího školního věku pojmenovává toto období fázi pýle a také snaživosti. Žák v něm potřebuje pocit citové jistoty i pozitivního hodnocení. Pro dítě je podstatné být v kontaktu se svými vrstevníky, jelikož si tím ověřuje i svoje schopnosti a dovednosti (obvykle prostřednictvím rozličných soutěží).⁵⁵

V případě pozitivní zkušenosti a výsledků, tím posiluje svoji sebedůvěru. Pomocí získaných úspěchů je pak schopné se lépe přizpůsobit a zvládat nároky, které klade okolní svět. Naopak

⁵³ PIAGET, J. *Morální úsudek u dětí*. 1. vyd. 1932. Pozn.: Kniha (podle kritiků předčasně publikované výzkumy) posloužila jako odrazový můstek L. Kohlbergovi. Bez ISBN.

⁵⁴ Kohlbergova stádia morálního vývoje. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2017 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Kohlbergova_st%C3%A1dia_mor%C3%A1ln%C3%ADho_v%C3%BDvoje

⁵⁵ Kohlbergova stádia morálního vývoje. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2017 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Kohlbergova_st%C3%A1dia_mor%C3%A1ln%C3%ADho_v%C3%BDvoje

pokud se mu však nedaří, jeho sebedůvěra klesne. Žák se stává nejistým, což může vést i ke ztrátě sebevědomí a nežádaným pocitům méněcennosti.

Vychovatelka by se pro výše uvedené důvody měla snažit u každého dítěte nalézt jeho přednosti a ty u něj vyzdvihnout.

Vhodnou motivací či formou pochvaly pro žáky (6 – 9 let) ve ŠD se jeví i drobné odměny např. formou nálepek. Za jednotlivé aktivity (pohybové, výtvarné, individuální, aj.) lepší vychovatelka žákovi do deníčku nálepkou. Žáci jsou rádi kladně hodnoceni a navíc svoji pochvalu mohou doma ukázat svým rodičům, kamarádům aj. Každý žák by měl zažívat pocity vítězství a prohry.⁵⁶

Pravidla ve ŠD tvoří důležitý a neopomíjený zdroj, jenž usměrňuje nesprávné chování i jednání žáka. Žije totiž v demokratické společnosti, kde svoboda jednoho člověka končí tam, kde začíná svoboda druhého jedince (J. S. Mill).⁵⁷

⁵⁶ Kohlbergova stádia morálního vývoje. In: *Wikipedia: the free encyclopedia* [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2017 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z:

https://cs.wikipedia.org/wiki/Kohlbergova_st%C3%A1dia_mor%C3%A1ln%C3%ADho_v%C3%BDvoje

⁵⁷ KUCHARIČOVÁ, P. *Chování dětí ve školní družině: tvorba a dodržování pravidel chování*. [online].

20. 2. 2013 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17071/tvorba-a-dodrzovani-pravidel-chovani-ve-skolni-druzine.html/>>

3 Vychovatel v proměnách školství a současné alternativní přístupy

Výchovná činnost vychovatele si žádá jeho celoživotní vzdělávání a zdokonalování svých dovedností,⁵⁸ jelikož jak uvádí ve své knize Prekopová, pochopení vývoje dítěte si žádá celostní hledisko. Osobnost daného dítěte není složena jenom z jednotlivých vloh, z přijímání a zpracovávání vzruchů, z citového a smyslového vnímání, z neurochemických procesů a schopnosti pohybovat se, ale z řady dalších složek, které jsou v jedinečném systému osobnosti dítěte provázány.⁵⁹

V tomto kontextu se jeví pozitivní, že tímto trendem se ubírá i současná doba. Během historie také došlo k proměně pohledu na výchovu a vzdělávání dětí, jak přiblíží následující text.

3.1 Tradiční versus moderní vychovatel

Během první poloviny 90. let nastala výrazná změna obsahu vzdělávání. Škola přestala být již prodlouženou rukou tehdejší komunistické propagandy. Všechny společenskovední předměty procházely „ideologickou očistou“ a i ze slovních úloh matematiky zmizely zmínky o plnění plánu aj. Změny se tehdy týkaly zejména učebnic.

Dle odborníků lze však i dnes zaznamenat ozvěny a stopy dřívějšího tradičního vyučování a přístupu k výchově a vzdělávání dětí. Problém nastává, pokud pedagog (v pojetí tohoto textu i vychovatel) změnil pouze obsah učiva, ale již ne způsoby prezentování, předávání i zvnitřňování potřebných informací.

Dřívější tradiční systém výchovy a vzdělávání se nejvíce dotýká zemí, kde stále není demokraticky myslící režim. V tomto kontextu lze hovořit o demokratické škole a družinách, a naopak škole a družinách s totalitním vedením. Obě vyznávají některé „tradiční“ hodnoty, avšak ty jsou naprosto rozdílné. V Čechách je totalitní tradice mnohem delší nežli demokratická, avšak vlivy historie ji proměnily v současný demokratický režim.

⁵⁸ HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

⁵⁹ PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran*. 6. rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-589-9.

Moderní metody dnešních škol a družin lze chápat jako metody „okopírované“ ze států s delší demokratickou tradicí než je v ČR, nelze však jednoznačně říci, že tyto metody nepoužívali, byť v omezené míře, vzhledem k době, někteří osvícení vychovatelé již v době totality.

Současné moderní vyučování nabízí spoustu námětů pro zajímavou výuku. Je zcela pochopitelné, že ovlivnilo i řadu družin a došlo tak postupně vlivem těchto změn i k proměně metod a postoje samotných vychovatelů, které ovlivnila moderní pedagogika neboli inovativní, či někdy označována jako alternativní. Termín alternativní (reformní) se obvykle užívá v kontextu se školou Waldorfskou, Montessori aj. Během začátku 20. století tyto školy začaly nabízet žákům i rodičům a společnosti něco zcela jiného, úplně nový systém.

Alternativní školství má již dlouholetou tradici. Za tu dobu podstatně ovlivnilo i tradiční školství. Tradiční školství řadu postupů i metod z alternativního školství převzalo do svého systému, i když dané alternativy jako systém zcela nepřijalo. Pro rodiče má být tedy i nadále možnost volby, ke kterému směru výchovy a vzdělání svého dítěte se přiklonit.

Docent Rýdl v tomto pojetí hovoří o inovativní škole. Dle něho takovou školu charakterizuje právě to, že je nakloněná změnám. Nezůstává tedy stejná, ale přizpůsobuje se požadavkům rodičů, společnosti, žáků, pedagogických pracovníků aj.

Škola, jež směřuje k určitému cíli, se dle něho kvůli tomu i reformuje. Takovou školu umožňuje vybudovat rámcový vzdělávací program. Na pomoc inovacím ve školství během let vznikla i řada časopisů (např. Učitelské listy, Moderní vyučování aj.).

Zavádění moderních vyučovacích metod nemá sloužit jako módní trend, ale má to být nalézání efektivnější cesty vzdělávání žáků, a to právě tradiční pojetí školy neumožňovalo. „Tradiční školství“ se jeví pro současné podmínky jako neefektivní a nedemokratické,⁶⁰ nabízí se tedy opět možnost k zamyšlení.

Klasická školní družina má jistě svou budoucnost, které ale budou pravděpodobně konkurovat různé alternativní formy pedagogických směrů, a to tedy např. stále více populární waldorfská pedagogika nebo metoda Montessori, které budou představeny v následujících podkapitolách.

60 SARKÓZI, Radek. Tradiční pedagogika versus moderní. [online]. 14. 3. 2005 [cit. 2017-06-18]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <<https://legacy.blisty.cz/art/22401.html>>

3.1.1 Waldorfská pedagogika

Waldorfská pedagogika je označení pro alternativní vzdělávací program, který zformuloval rakouský filosof, esoterik a sociální myslitel Rudolf Steiner. Waldorfská pedagogika se jeví samozřejmě vhodná i pro družiny, jelikož chce žáka rozvíjet tím, že bere ohled na jeho individuální tvůrčí síly, podporuje celkový rozvoj jeho osobnosti v oblasti rozumu, citu i vůle. Vzdělávání je v jejím chápání nejen intelektualizačním, ale zejména humanizačním procesem. Waldorfskou pedagogikou jsou inspirované i mateřské školy, vzorem často bývá kodaňská školka Nokken, která vychází ze zásad zmíněné pedagogiky. Je však třeba říci, že vzdělávací programy vycházející z waldorfské pedagogiky se liší dle země, kultury individuálního vzdělávacího přístupu atp.

Waldorfská pedagogika však staví především na pochopení vývoje lidské individuality, nabízí ochranu důstojnosti dětství a respekt k němu. Plně se přihlíží k vývojovým potřebám různých věkových skupin. Mezi charakteristiky přístupu patří milující zájem o každé dítě, dále se vychází z toho, že dítě se učí nejvíce prostřednictvím nápodoby, smyslové zkušenosti a pohybu a dítě je podporováno v budování zdravého vztahu se světem. Zdravý rozvoj představivosti se rozvíjí skrze vyprávění, malování, modelování, hudbu atp. nebo např. rozvrh dne má být předvídatelný.⁶¹

Jelikož waldorfská pedagogika odpovídá potřebám moderní společnosti, narůstá i počet těchto základních a mateřských škol.⁶² Např. lze jmenovat waldorfské třídy při ZŠ Dědina a jejich družinu, kde je voleno alternativní vzdělávání žáků.

Cílem waldorfské pedagogiky je tedy vychovat svobodného jedince, jenž dokáže s ostatními utvářet smysluplná společenství a pracovat také na jejich rozvoji. Každý žák se učí smysluplné spolupráci, toleranci, otevřené komunikaci, soužití i respektování odlišností.⁶³ Řady těchto cílů je v současných družinách dosahováno i nastavením pravidel jejich vnitřních řádů, kde mají i žáci svá práva i povinnosti a nesmí např. být diskriminován jakýkoli žák.

⁶¹ HECKMANN, Helle. *Pomalé rodičovství: vědomá péče o děti - inspirativní přístup školky Nøkken*. Praha: DharmaGaia, 2016. ISBN 978-80-7436-062-6.

⁶² Základní škola waldorfská. *Waldorfská pedagogika* [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://www.waldorfjinonice.cz/o-skole/waldorfska-pedagogika/>>

⁶³ VELJAČÍK, Pavel. *Co je WA?* [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://www.waldorfdedina.cz/waldorfska-aktivita/co-je-wa/>>

3.1.2 Metoda Montessori

Metodu Montessori vyvinula Dr. Montessori na podkladě vědeckého pozorování dětí, která se jeví efektivní díky hlubokému porozumění přirozeného dětského vývoje. Soudobé moderní výzkumy tyto tehdejší poznatky o chování dětí i způsobech, jimiž se učí, de facto potvrzují. Montessori výchovný proces se skládá ze třech základních elementů: přípravy na roli dospělého, připraveného prostředí a respekt vůči osobnosti každého dítěte.

Obdobné zájmy podporuje i ŠD.

Maria Montessori (1870–1952) byla osobností, jež revolučním způsobem proměnila vzdělávání. Byla skutečnou průkopnicí v oblastech vzdělávání i výuky dětí. Během celého života nepřestávala studovat. V její práci se navzájem ovlivňovala teorie i praxe.

Patřila k prvním lékařkám v Itálii, byla také univerzitní profesorka, zastánkyně rovnoprávnosti žen, uznávaná vědkyně, revoluční pedagožka, ale zejména bojovnice za dětská práva, přičemž úspěšně prosazovala změny v přístupu pedagogů, rodičů i rozličných společenských uskupení k žákům a k péči o ně. Výsledky snah, jež věnovala Montessori školám i žákům vůbec, jsou patrné po celém světě.

V současnosti jsou dostupné tzv. AMI Montessori výcviky pro pedagogy, které připravují dospělé na práci pomocníka u dětí v jejich růstu a také rozvoji do plného lidského potenciálu. Výcviky poskytují možnost studovat do hloubky Montessori pedagogiku a činnost, včetně vývojových specifík u dětí ve věkovém období od 0 do 12 let, jejich potřeb, jež v této fázi vývoje mají, ty potřeby i nástroje, kterými lze dítěti asistovat při jeho sebetvorbě.

Výcvikové programy připravují dospělé pro práci s žáky na třech úrovních:

Pro věkovou kategorii 0 až 3 roky (Assistantsto Infancy – Průvodce dětstvím), věkovou kategorií 3 až 6 let (PrimaryCourse – Předškolní výcvik), věkovou kategorií 6 až 12 let (ElementaryCourse – Základní škola).

V Montessori procesu není nejpodstatnějším článkem pedagogický pracovník, ale dítě, pedagog však poskytuje žákovi příležitost, aby mohl pracovat. Pomáhá rozvíjet i jeho vnitřní potenciál.

K nejdůležitějším úkolům „dobrého Montessori“ průvodce patří:

- připravit prostředí pro dítě tak, aby vyhovovalo jeho vývojovým potřebám,
- být opatrovníkem i správcem tohoto prostředí,
- vést i vědecky pozorovat žáka, aby pak mohla být podpořena jeho přirozenost i vývojové potřeby.

Do tzv. „dvanáctera“ pro Montessori průvodce spadá:

- Vychovatel vytváří dopředu připravené prostředí a pečuje o něj.
- Vychovatel umí pracovat s didaktickým materiálem a umí dětem zprostředkovat jeho používání.
- Vychovatel zaujímá aktivní postoj, když dítěti zprostředkovává vztah s jeho okolím, a naopak pasivní postoj, pokud je tento vztah již uskutečněn.
- Vychovatel děti stále pozoruje a také diagnostikuje, aby uměl pomoci ve chvíli, kdy je o pomoc žádán.
- Musí a smí podat pomocnou ruku, pouze tehdy, když je o pomoc požádán.
- Musí umět také naslouchat a až posléze se ptát.
- Má respektovat žáka, který pracuje a nerušit ho v této činnosti.
- Má respektovat, když žák dělá chyby a neopravuje ho.
- Má respektovat žáka, jenž odpočívá a přihlíží práci ostatních, aniž by je rušil a nutil do nějaké činnosti.
- Stále se pokouší motivovat žáka pro práci.
- Chová se tak, aby žáci cítili, že se na jeho pomoc mohou v případě potřeby spolehnout, ovšem svoji pomoc nesmí vnucovat.⁶⁴

Dá se tedy říct, že se mnohá z těchto pravidel dají využívat zejména při zájmové činnosti ve školní družině a tato pravidla mohou být pomocníkem i pro vychovatele v „tradičních“ školních družinách.

⁶⁴ Montessori Institute Prague. *Montessori pedagogika* [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://www.amiprague.cz/co-je-montessori>>

3.2 Současný stav školních družin

V současnosti se aktivně řeší tematika vzdělávání a kvalifikace vychovatelů. Celostátní semináře vychovatelek ŠD i školních klubů si kladou navíc za cíl také podporu této profese v jejím společenském uznání i ohodnocení.⁶⁵

Školním družinám i klubům jsou v současnosti nabízeny rozličné vzdělávací aktivity a poskytována metodická podpora. Soudobá úroveň podpory je výsledkem přibližně pětiletého vývoje. Jak uvádí Národní institut dětí a mládeže (dále jen NIDM), před několika lety se této oblasti nikdo metodicky nevěnoval. Vychovatelkám byla navíc zrušena i metodická centra v krajích.

Před časem z těchto důvodů NIDM vydal metodiku k tvorbě školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP) i pro oblast zájmového vzdělávání. Zákonem sice není dáno, že školní družina či klub musí vzdělávací program mít, avšak dle odborníků je to pro takové zařízení rozhodně velkým přínosem. ŠVP dávají vychovatelkám totiž větší volnost i v jejich práci, nežli měly před zavedením těchto programů, a školním družinám a klubům vytvářejí záruku skutečného vzdělávacího zařízení. Klíčové kompetence nezískává pochopitelně žák ve škole pouze tím, že sedí ve třídě, kde se učí, avšak i díky zájmovému vzdělávání. Školní družině či klubu to navíc tvoří i právní rámec aktivit. Ve chvíli, kdy totiž nastane nějaký problém (zejména v kontextu s bezpečností) u aktivit, které nejsou v ŠVP popsány, se dané zařízení vystavuje zbytečným potížím. ŠVP dané družiny či klubu nemusí být přitom nutně provázán s ŠVP dané školy. Je ovšem v zájmu pravděpodobně každé školy, aby mezi oběma programy byla jistá větší nebo menší propojenost.

V současnosti funguje přibližně čtyři a půl tisíce subjektů – přesněji cca 4 000 školních družin i 400 školních klubů. Kluby i družiny se staly de facto doménou základních škol a jsou i klíčovým faktorem při výběru školy – zejména ve větších městech.

Převážná část školních družin i klubů tvoří tedy součást daných škol, jen minimální počet družin či klubů má vlastní právní subjektivitu. Existují však také družiny, jež netvoří právně součást školy základní, ale např. mateřské.

⁶⁵HOLÍKOVÁ, Jana: *Školní družiny jako významný partner školy* [online]. 3. 6. 2016 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/skolni-druziny-jako-vyznamny-partner-skoly>>

Tyto zájmové instituce by neměly být místem, kde žáci pouze čekají na to, až si je vyzvedne rodič a kde je vychovatel jen ohlídká. Úkolem vychovatelů zde má být rozvíjení klíčové kompetence u žáků i navazovat na ŠVP.

Dnešní družiny i kluby se více zaměřují i na podchycování talentovaných žáků.

Otázkou zůstává, jestli družiny i kluby mají dostatek vychovatelek s žádanou specializací. V domech dětí a mládeže to funguje tak, že do nich docházejí obvykle vysoce kvalifikovaní znalci z dané disciplíny. Vychovatelka v družině ovšem musí obsáhnout více různorodých aktivit.

Ukazuje se také, že školní družiny i kluby jsou v současnosti do určité míry konkurencí i pro jiné subjekty nabízející volnočasové činnosti a některé z družin a klubů v dnešní době pořádají i různorodé akce mimo budovu školy či dokonce tábory. Významným zvýhodňujícím prvkem pro družiny vůči jiným zařízením je fakt, že jsou obvykle pro rodiče finančně dostupnější nežli další obdobné možnosti. Navíc u sportovních činností jsou družiny i kluby také ve výhodě, jelikož školní tělocvičny užívají zdarma. Míčové hry se tak přirozeně stávají běžnou činností družin i klubů. Stále více také tato zařízení provozují další jiné technicky náročnější činnosti jako např. keramické dílny.⁶⁶

Nutno dodat, že v současnosti místo zájmového vzdělávání ve ŠD má pochopitelně rodič také výběr zájmového vzdělávání od nestátních neziskových organizací, jejichž počet v rámci společenských potřeb narůstá.⁶⁷

S ohledem na přínosnost vytvoření ŠVP i pro školní družinu je níže uveden konkrétní příklad.

3.2.1 Ukázka školního vzdělávacího programu školní družiny

Pro lepší představu ŠVP pro školní družiny je představen ŠVP jedné ze základních škol, doplněn o podněty ze škol okolních s ohledem na přehledný popis a jeho propracovanost.

⁶⁶ DOUBRAVA, Lukáš. V DRUŽINÁCH NEJSOU DĚTI JEN HLÍDÁNY [online]. 2010 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5427>>

⁶⁷ NOVOTNÝ, Jiří a Martin. LUKÉŠ. *Faktory úspěchu nestátních neziskových organizací*. Praha: Oeconomica, 2008. ISBN 978-80-245-1473-4.

Školní vzdělávací program školní družiny ji popisuje následovně:

- ŠD je důležitým výchovným partnerem rodiny i školy,
- plní jak vzdělávací cíle, tak rozvíjí specifické nadání žáků,
- hraje roli v prevenci negativních sociálních jevů,
- napomáhá žákům překonávat i jejich hendikepy,
- rozvíjí významné osobní a sociální kompetence.

Při vytváření vzdělávacího programu pro ŠD tato základní škola navázala na motivační název školy ŠVP – SOUHRA a základní desatero v tomto obsažené. Uplatňuje tedy společný přístup, inovativní formy učení s užitím modelových situací. Náměty jsou seskupeny do bloků. Nutnou součástí ŠVP tvoří i očekávané výsledky, tj. kompetence a znalosti, dále dovednosti, postoje a také schopnosti.

Družina v ŠVP vymezila tyto cíle:

- vedení dětí k tvůrčímu myšlení, logickému uvažování i schopnosti řešit problémy,
- rozvíjet jejich osobnost,
- pomoci jim získat všeobecné vzdělání a přehled,
- pomoci žákům pochopit a naučit se uplatňovat zásady demokracie i právního státu, dále základních lidských práv i svobod, poskytnout znalosti o Úmluvě o právech dítěte, vymežit žákům práva i povinnosti,
- utvářet vědomí národní i státní příslušnosti a současně i respekt k etnické, národní, jazykové, kulturní či náboženské skupině,
- pomoci žákům pochopit a uplatňovat princip rovnosti žen a mužů,
- poskytnout dětem poznání světových i evropských kulturních hodnot a zvyků,
- pomoci žákům získat a uplatnit poznatky o životním prostředí i ochraně lidského zdraví,
- podněcovat žáky k poznání a rozvoji vlastních schopností v konsenzu s reálnými možnostmi a učit děti jejich uplatnění dohromady s osvojenými vědomostmi i dovednostmi při rozhodování o jejich vlastní životní i profesní orientaci.

Cílem ŠVP je tedy vytvořit zdravou osobnost, jež je odolná vůči negativním vlivům, připravená pro život v současné společnosti. Pomocí volnočasových činností je tak jedinec učen a vybavován žádoucími vědomostmi i dovednostmi, ale také potřebnými postoji.

Zájmové vzdělávání žáků probíhá v činnostech, jež jsou zpracovány vždy v týdenním plánu vychovatelek. Náleží sem:

- pravidelná činnost, která je dána týdenní skladbou aktivit, kterou si každá vychovatelka vytváří podle věkového složení i rozvrhu žáků daného oddělení,
- spontánní aktivita (např. poslechová činnost, čtení, relaxace na koberci aj.),
- odpočinková činnost – do které patří klidové hry a zájmové činnosti sloužící k odstranění únavy po obědě žáků,
- rekreační aktivity, kam je řazen aktivní odpočinek, dále tělovýchovné i pohybové činnosti, rukodělné, hudba, tanec, zpěv aj.,
- zájmové aktivity – lze dělit na řízenou kolektivní či individuální aktivitu, organizované či spontánní činnosti,
- příprava na výuku – tematické vycházky i didaktické hry,⁶⁸ příprava žáků na vyučování měla v náplni činností ŠD vždy hodnotné místo, v současnosti není „povinná“ (v 50 letech 20. století byl tento prvek pojmán více jako omezování rodinných práv, jelikož to byla dominující funkce ŠD), žákům tuto přípravu pouze umožňuje,⁶⁹
- příležitostné akce – jež nejsou zahrnuty do obvyklé týdenní skladby aktivit (např. výlety).

Školní družina rozhodně není pokračováním vyučování, má totiž svá specifika – odpočinek, rekreaci a také zájmové aktivity. Tomu odpovídá náplň odpoledních aktivit. Aktivity jsou motivovány jak potřebami žáků, tak i cíleně mířeny do rozličných oblastí.⁷⁰

⁶⁸ SVOZILOVÁ, Lenka. *Školní vzdělávací program školní družiny* [online]. 1. 9. 2016 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://www.zsfrydlantno.cz/SVP-skolni-druziny/>>

⁶⁹HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.

⁷⁰SVOZILOVÁ, Lenka. *Školní vzdělávací program školní družiny* [online]. 1. 9. 2016 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://www.zsfrydlantno.cz/SVP-skolni-druziny/>>

4 Empirický výzkum

Empirická část navazuje na část teoretickou, respektive rozšiřuje diplomovou práci o výzkum, jenž reflektuje současný vhlad do problematiky z pohledu pracovníků ve školní družině, přičemž poskytuje zároveň i představu o náročnosti a potřebách dle míry závažnosti jednotlivých problémů.

Pro dosažení cíle a získání adekvátních výsledků pro zhodnocení současné situace byla zvolena metoda kvantitativního výzkumu formou dotazníku s uzavřenými možnostmi odpovědí a škálou pro hodnocení na stupnici 1 až 5. Podrobněji popsáno níže.

Hypotézy a následný výzkum jsou zpracovány na základě teoretických východisek empirického výzkumu.

4.1 Stanovení hypotéz

Jak již bylo zmíněno v kapitole *1.3 Současná legislativa, práva a povinnosti vychovatele*, školský zákon zavedl nový termín zájmové vzdělávání, jenž substituoval dříve užívané pojmy mimoškolní výchova a vzdělávání (§ 111). Říká také, že zájmové vzdělávání je uskutečňováno především ve střediscích pro volný čas, ve školních družinách i klubech. Činnost dle nové vyhlášky by měla v daleko větší míře spočívat v systematické péči naplňování volného času žáků pod odborným vedením, aby se žáci mohli bavit tím, co je zajímá. V souvislosti se zavedením těchto změn se však odborníci musí nezbytně zabývat i otázkou, zda budou všude vychovatelé na takový způsob práce připraveni. Z výše uvedeného tedy vyplývá, že na vychovatele jsou novou vyhláškou kladeny vyšší nároky, přičemž legislativa zároveň stále stanovuje pro výkon povolání vychovatele podmínku minimálního dosaženého vzdělání středoškolské zakončené maturitní zkouškou. Tomu odpovídá také legislativou stanovené platové hodnocení dané pracovní pozice dle platových tříd, ale také nahlížení vedení škol a rodičů na danou profesi – tedy logicky jako na mimoškolní profesi, laicky řečeno jako „dohled na děti“. Současná situace představující závažné překážky pro výkon pedagogické činnosti vychovatele ve školní družině značně znesnadňuje výkon tohoto povolání.

Na základě výše uvedeného byla stanovena ústřední hypotéza, ze které následně vycházejí další dílčí hypotézy.

Dílčí hypotézy

Vzhledem k tomu, že legislativa nevyžaduje pro práci vychovatele povinné vysokoškolské vzdělání, minimálním požadovaným je středoškolské s maturitou, lze předpokládat, že vysokoškolsky vzdělaní vychovatelé se během svého studia měli možnost s pojmem inkluze již seznámit, mají tedy o této problematice více informací než vychovatelé se středoškolským vzděláním. Na základě těchto skutečností byla stanovena dílčí hypotéza 1:

- Dílčí hypotéza 1: S dosažením vyššího vzdělání roste pozitivní hodnocení inkluze.

Dle Šolcové a Kebzy délka praxe nemá v pomáhající profesi/práci s lidmi na syndrom vyhoření vliv, tuto teorii je možné zkoumat pomocí otázek, které zkoumají ochotu pracovat s dětmi a také možnosti psychosomatických obtíží, které respondenti vnímají po letech praxe.⁷¹ Druhá dílčí hypotéza ověřuje toto tvrzení.

- Dílčí hypotéza 2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe.

Legislativa určuje dle platových tříd a dalších nařízení podrobně uvedených v kapitole *1.3 Současná legislativa, práva a povinnosti vychovatele* finanční hodnocení práce vychovatele. Zda je toto nastavené hodnocení závažnou demotivující překážkou pro výkon profese vychovatele/vychovatelky, ověřuje třetí dílčí hypotéza.

- Dílčí hypotéza 3: Finanční odměnu a finanční podporu ŠD považují respondenti za větší problém než ostatní problémy.

Spolupráce učitelů s vychovatelkami předpokládá, že obě strany budou dostatečně informovány o povaze výchovné činnosti jak v družině, tak ve škole. Obě oblasti jsou hodnotné a využívají rozličných pedagogických prostředků.

⁷¹ KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ. *Syndrom vyhoření*. 2. roz. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. s. 23 ISBN 80-7071-231-7.

Mezi učiteli a vychovatelkami je podstatná jak formální úroveň spolupráce (jako např. porady a metodická sdružení), tak neformální vztahy (rozhovory o dětech, konzultace ohledně problému týkajících se dítěte aj.).⁷² Délka praxe a tedy i míra zkušeností související s věkem vychovatelů může ovlivňovat spolupráci mezi vychovateli a dalšími pracovníky. Tyto souvislosti zkoumá dílčí hypotéza 4.

- Dílčí hypotéza 4: Posuzování vzájemné spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů.

Vzhledem k tomu, že není autoevaluace ve školní družině povinná, je nanejvýš vhodné, aby se ve školních družinách prováděla pravidelně. V začátcích vychovatelské kariéry je předpoklad, že vedení školy bude s vychovatelkou pracovat více a vedoucí vychovatelka bude začínající pomáhat s uváděním teorie do praxe, s odstupem času a získanými dovednostmi a kompetencemi získává vychovatel/vychovatelka v pedagogické činnosti více sebevědomí a jistoty, kterou by měl/a navyšovat pravidelným doplňujícím sebevzděláváním. Lze tedy předpokládat, že s délkou praxe se zvyšuje kompetentnost vychovatele/vychovatelky v ŠD a mění se tak rovněž přístup a hodnocení jeho/její práce ze strany vedení školy. Tímto tvrzením se zabývá hypotéza 5.

- Hypotéza 5: S délkou praxe se pozitivně mění přístup a hodnocení práce ze strany vedení školy

Na výchovně vzdělávací rozvoj dítěte se podílí celá řada činitelů (rodiče, škola, družina, učitelé aj.). Cíl je společný – rozvoj osobnosti žáka s přihlédnutím na individuální osobnost každého dítěte.⁷³ Vyšší míra zapojování rodičů do rámcového vzdělávacího programu ŠD je známa spíše u alternativních systémů pedagogické činnosti. Zda jejich účast považují respondenti za přínosnou či nikoliv, potvrdí či vyvrátí hypotéza 6.

- Hypotéza 6: Zájem rodičů a zapojování se do chodu školní družiny je pro respondenty větší problém než nezájem rodičů a jejich nezapojování.

⁷² HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-751-5.

⁷³ Tamtéž.

4.2 Obsahová stránka dotazníku

Na základě stanovených hypotéz byl sestaven dotazník, který se jednotlivým hypotézám věnuje v tematických oddílech, ze stejného úvodu lze například vyčíst dvě zdánlivě stejné otázky, které se však dotazují na odlišný stav věci (např. otázka hluku – hluk, který se vyskytuje přímo v oddělení, protože žáci se potřebují v odpoledních hodinách uvolnit a relaxovat, a hluk, který souvisí celkově se školním prostředím). Hodnocení výsledků dotazníku lze provést z pohledu věku respondentů, vzdělání, pohlaví a délky praxe. Odpovědi na otázky jsou utříděny na základě škály, která odpovídá souhlasnému či nesouhlasnému stanovisku respondenta k uvedené skutečnosti. Dotazníky zpracované pro účely hypotéz byly zaslány na jednotlivé základní školy v Praze, zpět se jich vrátilo 122.

Dotazník obsahuje 36 tvrzení, viz příloha A, kde respondent určuje, do jaké míry s konkrétním tvrzením souhlasí, a to na následující škále hodnocení: 0 – nevnímám jako problém, 1 – malý problém, 2 – problém střední zátěže, 3 - velký problém, 4 – velmi palčivý problém, 5 – hlavní problém.

U respondentů nebylo rozlišováno pohlaví, věkové skupiny byly určeny v rozmezí 18 – 30 let, 31 – 40 let, 41 – 50 let, 51 – 60 let, 61+, počet odpracovaných let v rozmezí 0 – 3 roky, 4 – 5 let, 6 – 10 let, 11 – 20 let, 21+ a jejich nejvyšší dosažené vzdělání v kategoriích – středoškolské / bakalářské / magisterské / jiné vysokoškolské vzdělání.

4.3 Metodologie vyhodnocení výzkumu

Výsledky jsou prezentovány v tabulkách a grafech, které reflektují aktuální stav dané problematiky v rámci výzkumu. Bohužel původní kritérium *dle pohlaví* se ukázalo jako špatně hodnotitelné a měřitelné, protože se dotazníkového šetření zúčastnili pouze 2 muži, tento údaj tedy pozbyl relevantnosti výzkumu a nebyl dále hodnocen. Jako složitější pro zhodnocení se rovněž projevilo kritérium *dle vzdělání*, kdy z celkového počtu 122 respondentů dosáhlo vysokoškolského pouze 5 z nich.

K výpočtu hypotéz byla použita Paersonova korelace. Pearsonův korelační koeficient měří sílu lineární závislosti mezi dvěma veličinami, která pomáhá vypočítat, jak silná je tato vazba, vychází ze situace, kdy spolu dva jevy, veličiny, korelují, jsou tedy pravděpodobně spolu

provázané (tato provázanost ale nemusí nutně znamenat závislost jednoho jevu na druhém). Míru korelace pak vyjadřuje koeficient, který může mít hodnoty od -1 až po $+1$. Pakliže je hodnota koeficientu rovna nule, znamená to, že mezi veličinami není žádný korelační vztah ($r = 0$), pokud je vztah korelace kladný, hodnoty obou proměnných zároveň stoupají, v opačném případě hodnota jedné proměnné stoupá a druhé klesá.

Ve dvou případech (ve výpočtu dílčích hypotéz č. 3 a 6) je v práci použit jednovýběrový (Studentův) T-test, který vychází z porovnávání střední hodnoty ze základního souboru, který můžeme považovat za konstantu s výběrovým souborem, který pochází ze stejného základního souboru, a testujeme nulovou hypotézu odchylky.⁷⁴

4.4 Vyhodnocení výzkumu na základě stanovených hypotéz

Tato kapitola se věnuje jednotlivým hypotézám a jejich zpracování na základě odpovědí respondentů v dotazníku. U každé hypotézy je popsán postup zpracování, výpočet a závěr hypotézy, zároveň i grafické zpracování výsledků vztahujících se ke každé jednotlivé hypotéze.

V úvodu empirické části práce byla stanovena hlavní hypotéza, z níž vychází 6 dílčích hypotéz. K potvrzení či vyvrácení hypotéz byl realizován kvantitativní výzkum formou dotazníku s uzavřenými odpověďmi a pro zjištění závažnosti dané překážky pro výkon vychovatele/vychovatelky v ŠD měli respondenti možnost zvolit míru závažnosti překážky na hodnotící stupnici o škále 1 až 5, přičemž hodnocení 1 znamenalo nejnižší hodnotu a 5 nejvyšší hodnotu závažnosti.

Metodologie výpočtu vyhodnocování získaných odpovědí výzkumu je popsána v předchozí kapitole.

ÚSTŘEDNÍ hypotéza:

Současná situace představující závažné překážky pro výkon pedagogické činnosti vychovatele ve školní družině značně znesnadňuje či až znemožňuje výkon tohoto povolání a to v oblastech finančních, vztahových a legislativních.

⁷⁴ NEUBAUER, Jiří, Marek SEDLÁČÍK a Oldřich KRÍŽ. *Základy statistiky*. Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5786-5

Tato hypotéza bude potvrzena nebo vyvrácena v závěru práce na základě zhodnocení všech dílčích hypotéz.

Dílčí hypotéza 1: S dosažením vyššího vzdělání roste pozitivní hodnocení inkluze.

Operacionalizace H1: Inkluze je vyjádřena dvěma otázkami v prvním oddílu (obecné). Tsakiridou, Polyzopoulou uvádí, že stupeň vzdělání má statisticky významný vliv na hodnocení inkluze.⁷⁵

Z důvodu nepoměru zastoupení v jednotlivých kategoriích vzdělání musela být data vyvážena. Pro otestování této hypotézy byla použita Pearsonova korelace, hladina dosažené signifikance $p = 0,102$, výsledek testu $r = 0,135$ pro první test a pro druhý test byla dosažena hladina signifikance $p = 0,267$ a výsledek testu $r = 0,076$. Mezi testovanými proměnnými není statisticky významný vztah, viz tabulka č. 1 a 2.

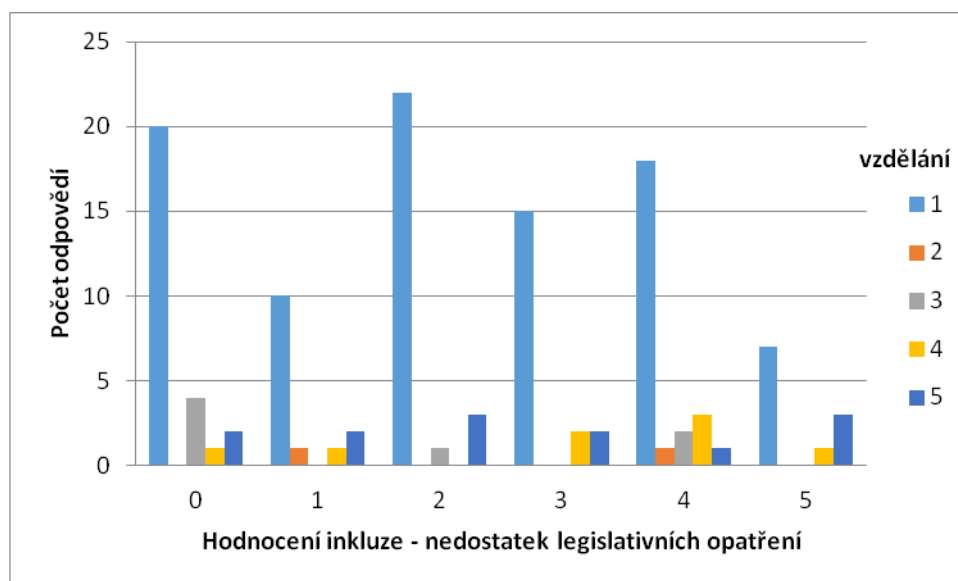
Tabulka 1: Vnímání nedostatku legislativních opatření pro školní družiny v rámci inkluze podle vzdělání respondentů

		Vzdělání				Celkem
		SŠ	Bc.	Mgr.	jiné VŠ	
Inkluze – nedostatek legislativních opatření pro ŠD	nevnímám jako problém	20	0	4	3	27
	malý problém	10	1	0	3	14
	problém střední zátěže	22	0	1	3	26
	velký problém	15	0	0	4	19
	velmi palčivý problém	18	1	2	4	25
	hlavní problém	7	0	0	4	11
Celkem		92	2	7	21	122

Zdroj: vlastní zpracování

⁷⁵ TSAKIRIDOU, H. a K. POLYZOPOULOU. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*. 2014, 2(4), 208-218. ISSN 2327-6126.

Graf 1: H1: S dosažením vyššího vzdělání roste pozitivní hodnocení inkluze.



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Vzdělání	1	20	10	22	15	18	7
	2	0	1	0	0	1	0
	3	4	0	1	0	2	0
	4	1	1	0	2	3	1
	5	2	2	3	2	1	3

Zdroj: vlastní zpracování

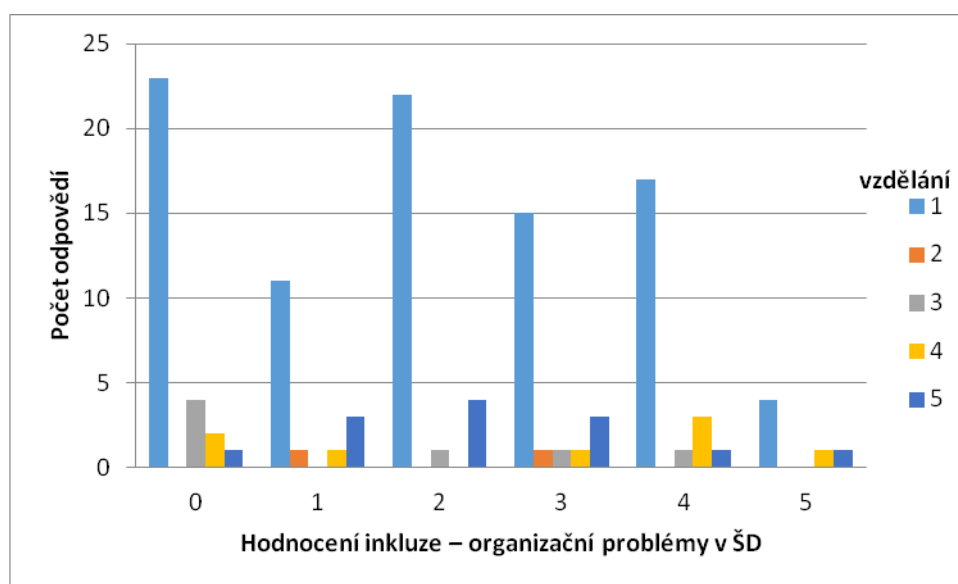
Z výše uvedeného grafu č. 1 je patrné, že největší zastoupení respondentů je v kategorii středoškolského vzdělání, což odpovídá legislativním požadavkům na výkon práce vychovatele/vychovatelky, z tohoto důvodu bylo třeba vyvážit pro výpočet vztahů tento poměr, kdy se následně ukázalo, že pozitivní či negativní vnímání inkluze není dosaženým vzděláním výrazně ovlivněno. Hypotéza nebyla potvrzena.

Tabulka 2: Vnímání organizačních problémů ve školní družině v rámci inkluze podle vzdělání respondentů

		Vzdělání				Celkem
		SŠ	Bc.	Mgr.	jiné VŠ	
Inkluze – organizační problémy v ŠD	nevnímám jako problém	23	0	4	3	30
	malý problém	11	1	0	4	16
	problém střední zátěže	22	0	1	4	27
	velký problém	15	1	1	4	21
	velmi palčivý problém	17	0	1	4	22
	hlavní problém	4	0	0	2	6
Celkem		92	2	7	21	122

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2: H1: Se zvyšujícím vzděláním roste pozitivní hodnocení inkluze



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Vzdělání	1	23	11	22	15	17	4
	2	0	1	0	1	0	0
	3	4	0	1	1	1	0
	4	2	1	0	1	3	1
	5	1	3	4	3	1	1

Zdroj: vlastní zpracování

I tento graf č. 2 podpořil výsledek hypotézy, který zobrazuje, že vztah mezi pozitivním vnímáním inkluze a jejího dopadu na organizaci ve školní družině nemá výraznou souvislost při dosažení vyššího stupně vzdělání. Vychovatelé/vychovatelky vnímají tyto problémy jako významné. I proto je dále možné se do budoucna zabývat otázkou, zda je v dnešní době středoškolské vzdělání dostatečné vzhledem ke stále stoupající náročnosti na výkon této profese.

Dílčí hypotéza 2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe.

Operacionalizace H2: Jako projevy syndromu vyhoření budou vyhodnoceny odpovědi na otázku: *Nebaví mne práce s dětmi* a na otázku *Zdravotní potíže v důsledku stresu*. Šolcová a Kebza píše, že délka praxe nemá v pomáhající profesi/práci s lidmi na syndrom vyhoření vliv.

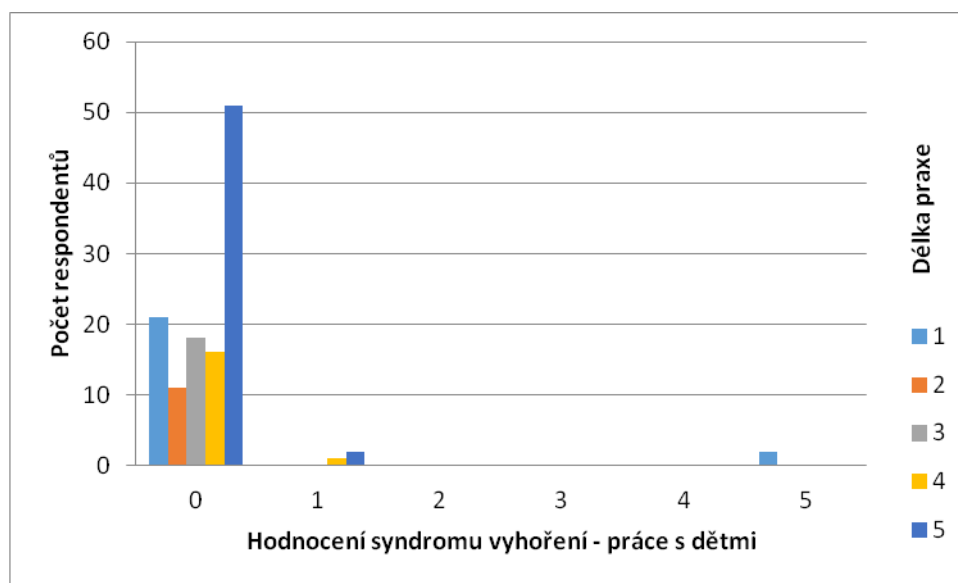
Pro otestování hypotézy 3 byla použita metoda Pearsonova korelace. Pro první test představovala dosažená hladina signifikance $p = 0,050$, a výsledek testu $r = 0,178$. Pro druhý test činila hladina signifikance $p = 0,269$ a výsledek testu $r = 0,101$. V případě otázky *Nebaví mě práce s dětmi* - byl nalezen statisticky významný vztah, kdežto u otázky *Zdravotní potíže v důsledku stresu v práci* nikoli, viz tabulky č. 3 a 4.

Tabulka 3: Souvislost mezi délkou praxe a prací s dětmi

		Praxe					Celkem
		0-3	4-5	6-10	11-20	21+	
Nebaví mě práce s dětmi	nevnímám jako problém	20	11	19	17	51	118
	malý problém	1	0	0	1	2	4
Celkem		21	11	19	18	53	122

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 3: H2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Délka praxe	1	21	0	0	0	0	2
	2	11	0	0	0	0	0
	3	18	0	0	0	0	0
	4	16	1	0	0	0	0
	5	51	2	0	0	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Z výsledků grafu č. 3 jednoznačně vyplývá, že nechuť pracovat s dětmi je u vychovatelů/vychovatelek naštěstí zcela ojedinělá a nemá žádnou souvislost s délkou praxe. Vzhledem k tomu, že tento problém označilo 5 respondentů z celého spektra dotázaných, lze spekulovat o tom, zda vnímání a tedy i negativní odpověď mohl ovlivnit momentální stav respondenta.

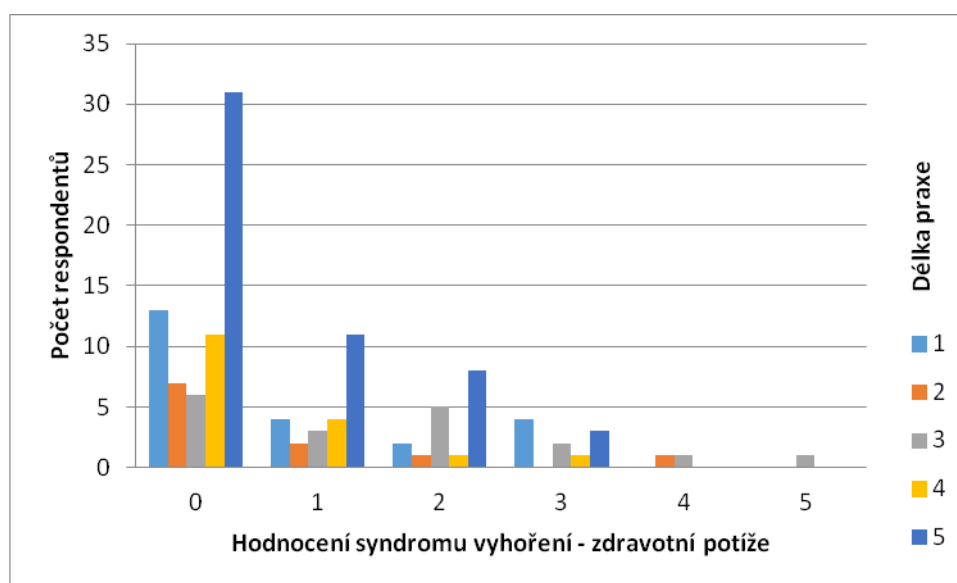
Tato hypotéza byla potvrzena jen částečně. S vyšším věkem a délkou praxe může docházet k psychosomatickým a tedy zdravotním komplikacím, nicméně tyto nemusí souviset pouze s délkou praxe, nýbrž mohou vzniknout v důsledku velké stresové zátěže plynoucí z daného povolání.

Tabulka 4: Zdravotní potíže v důsledku stresu v práci podle délky praxe

		Praxe					Celkem
		0-3	4-5	6-10	11-20	21+	
Zdravotní potíže v důsledku stresu v práci (léčené, neléčené)	nevnímám jako problém	13	7	6	11	31	68
	malý problém	4	2	3	4	11	24
	problém střední zátěže	2	1	5	1	8	17
	velký problém	4	0	2	1	3	10
	velmi palčivý problém	0	1	1	0	0	2
	hlavní problém	0	0	1	0	0	1
Celkem		23	11	18	17	53	122

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4: H2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Délka praxe	1	13	4	2	4	0	0
	2	7	2	1	0	1	0
	3	6	3	5	2	1	1
	4	11	4	1	1	0	0
	5	31	11	8	3	0	0

Zdroj: vlastní zpracování

Oproti předchozímu grafu je v grafu č. 4 možné nalézt částečnou souvislost mezi zdravotními problémy a délkou praxe, kdy 21 respondentů s délkou praxe nad 21 let uvádí, že již pocítují zdravotní problémy v důsledku výkonu svého povolání. Zdravotní problém nemusí být jasnou známkou syndromu vyhoření, ale je již signálem, že dochází k psychosomatickým změnám organismu.

Dílčí hypotéza 3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy.

Operacionalizace: Ekonomické problémy budou hodnoceny z odpovědí na otázky *Nedostatečné finanční ohodnocení* a otázky skupiny *Materiální vybavení*. Hypotéza vychází z výzkumu autorů Závodníkové a Mikoláše, kteří se zabývali hodnocením problematických oblastí pracovníků školních družin v oblasti Brno a Brno venkov.⁷⁶

Pro otestování hypotézy H3 byl použit jednovýběrový t-test. Pro otázku *Materiální vybavení oddělení ŠD* bylo dosaženo hladiny signifikance 0,000 a výsledku testu $t = 11,053$. U otázky *Nevhodné místnosti pro oddělení* hladina signifikance činila 0,000 a výsledek $t = 10,682$. A u otázky *Sdílení místnosti s třídní učitelkou* hladina signifikance dosáhla 0,000 a $t = 7,713$. Z výše uvedeného vyplývá, že mezi těmito testovanými proměnnými je signifikantně významný vztah, viz tabulky č. 5, 6 a 7 níže.

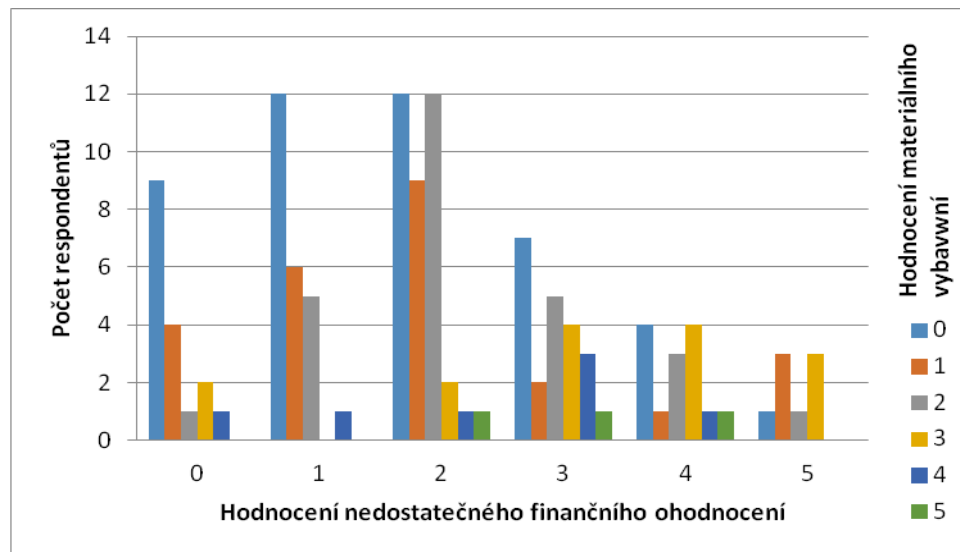
⁷⁶ ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ. *Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí*. *Pedagogická orientace*. 2000, 10(4), 81-92. ISSN 1211-4669.

Tabulka 5: Nedostatečné finanční ohodnocení versus materiální vybavení oddělení školních družin

		Nedostatečné finanční ohodnocení						Celkem
		nevnímám jako problém	malý problém	problém střední zátěže	velký problém	velmi palčivý problém	Hlavní problém	
Materiální vybavení oddělení ŠD	nevnímám jako problém	9	12	12	7	4	1	45
	malý problém	4	6	9	2	1	3	25
	problém střední zátěže	1	5	12	5	3	1	27
	velký problém	2	0	2	4	4	3	15
	velmi palčivý problém	1	1	1	3	1	0	7
	hlavní problém	0	0	1	1	1	0	3
Celkem		17	24	37	22	14	8	122

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 5: H3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy



		Nedostatečné fin. ohodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Materiální vyb.	0	9	12	12	7	4	1
	1	4	6	9	2	1	3
	2	1	5	12	5	3	1
	3	2	0	2	4	4	3
	4	1	1	1	3	1	0
	5	0	0	1	1	1	0

Zdroj: vlastní zpracování

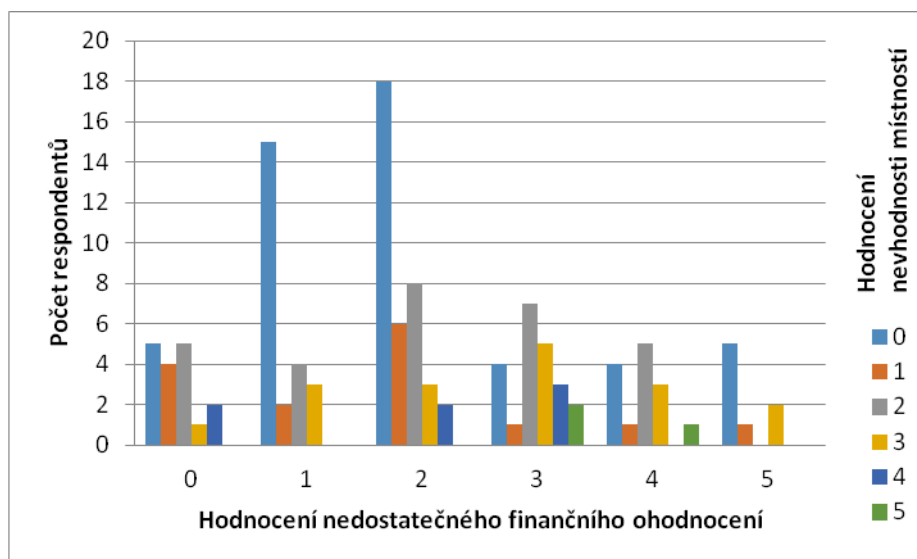
Ve vnímání ekonomických problémů vychovatelů/vychovatelek se hypotéza a graf č. 5 zaměřuje na vnímání ekonomických problémů, které se přímo dotýkají vlastní práce a pracovního prostředí. Celkem 74 respondentů vnímá v různé intenzitě problémy materiálního vybavení oddělení školních družin. Hypotéza byla potvrzena.

Tabulka 6: Nedostatečné finanční ohodnocení versus nevhodné místnosti pro oddělení

		Nedostatečné finanční ohodnocení						Celkem
		nevnímám jako problém	malý problém	problém střední zátěže	velký problém	velmi palčivý problém	Hlavní problém	
Nevhodné místnosti pro oddělení	nevnímám jako problém	5	15	18	4	4	5	51
	malý problém	4	2	6	1	1	1	15
	problém střední zátěže	5	4	8	7	5	0	29
	velký problém	1	3	3	5	3	2	17
	velmi palčivý problém	2	0	2	3	0	0	7
	hlavní problém	0	0	0	2	1	0	3
Celkem		17	24	37	22	14	8	122

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6: H3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy



		Nedostatečné fin. ohodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Nevhodné míst.	0	5	15	18	4	4	5
	1	4	2	6	1	1	1
	2	5	4	8	7	5	0
	3	1	3	3	5	3	2
	4	2	0	2	3	0	0
	5	0	0	0	2	1	0

Zdroj: vlastní zpracování

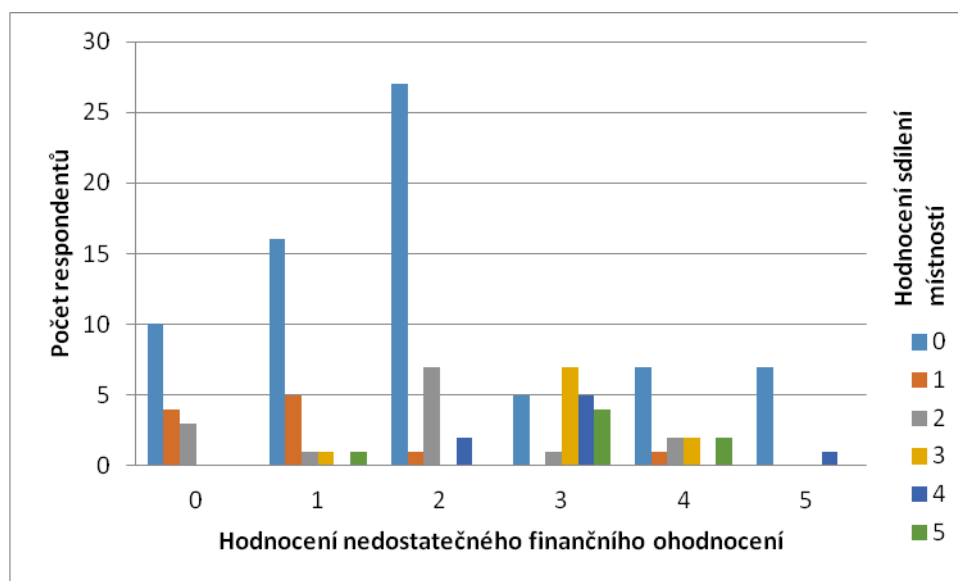
Prostory oddělení školních družin znamenají pro vychovatele/vychovatelky prostředí, kde, spolu s žáky prožívají nejdelsí část dne (s ohledem na dobu, kterou žáci ve školní družině pobývají, tzn. provozní dobu ŠD), není tedy bez zajímavosti, že 65 respondentů tyto prostory vnímá jako problematické a potvrzuje tím i výše uvedenou hypotézu (viz graf č. 6).

Tabulka 7: Nedostatečné finanční ohodnocení versus sdílení místností s třídní učitelkou

		Nedostatečné finanční ohodnocení						Celkem
		nevnímám jako problém	malý problém	problém střední zátěže	velký problém	velmi palčivý problém	hlavní problém	
Sdílení místností s třídní učitelkou	nevnímám jako problém	10	16	27	5	7	7	72
	malý problém	4	5	1	0	1	0	11
	problém střední zátěže	3	1	7	1	2	0	14
	velký problém	0	1	0	7	2	0	10
	velmi palčivý problém	0	0	2	5	0	1	8
	hlavní problém	0	1	0	4	2	0	7
Celkem		17	24	37	22	14	8	122

Zdroj: vlastní zpracování

Graf 7: H3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy



		Nedostatečné fin. ohodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Sdílení míst.	0	10	16	27	5	7	7
	1	4	5	1	0	1	0
	2	3	1	7	1	2	0
	3	0	1	0	7	2	0
	4	0	0	2	5	0	1
	5	0	1	0	4	2	0

Zdroj: vlastní zpracování

I graf č. 7 poukazuje na skutečnost, kterou vnímá 43 oslovených respondentů, jako problematickou. Z rozhovorů s vychovateli/vychovatelkami je sdílení společného prostoru s učitelkou/učitelem problematické pro obě strany, a to především z důvodu ztížení přípravy na vlastní pedagogickou činnost.

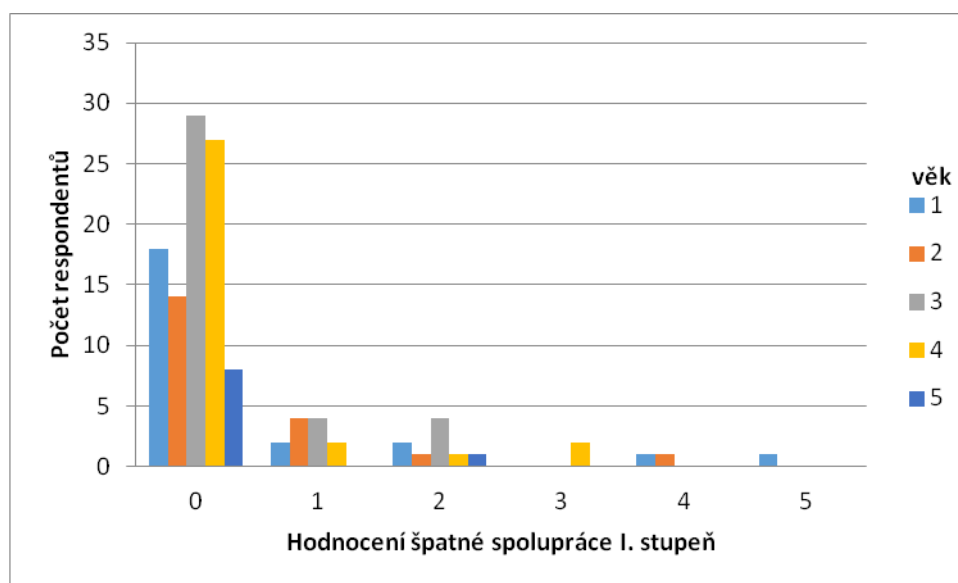
Hypotéza 4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů.

Operacionalizace H4: Spolupráci je věnovaný stejnojmenný samostatný úsek dotazníku, kde budou využity všechny otázky. Burke, Greenglass uvádí sociodemografické faktory, mezi

kteří patří i věk, jako jedny z proměnných významně ovlivňující vztahy mezi kolektivem ve škole.⁷⁷

Pro testování této hypotézy byla využita Pearsonova korelace. Mezi všemi testovanými proměnnými nebyl zjištěn statisticky signifikantní vztah.

Graf 8: H4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů.



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Věk	1	18	2	2	0	1	1
	2	14	4	1	0	1	0
	3	29	4	4	0	0	0
	4	27	2	1	2	0	0
	5	8	0	1	0	0	0

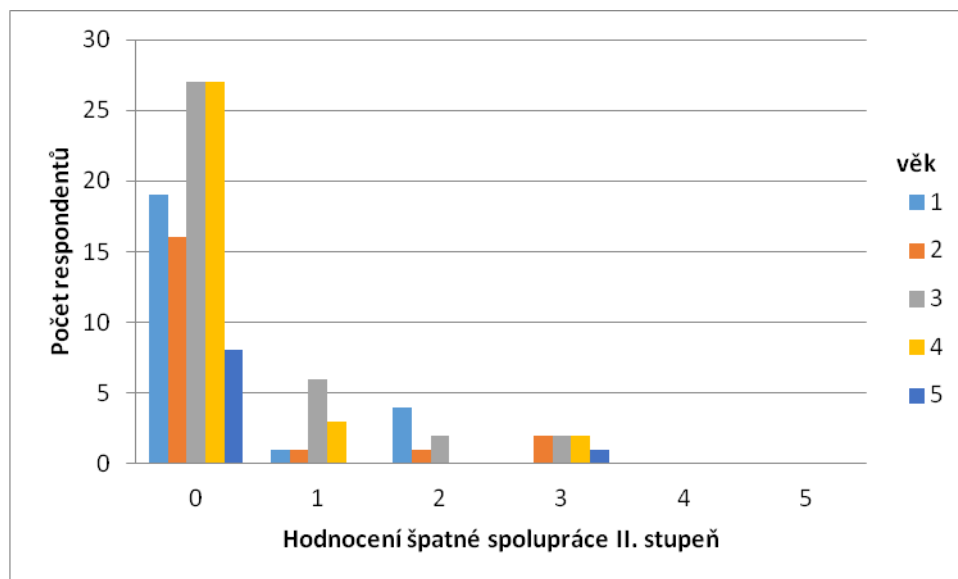
Zdroj: vlastní zpracování

Z výše uvedeného grafu č. 8 je možné vyčíst, že nebyla v tomto ohledu potvrzena hypotéza, která nastínila otázku možného zhoršujícího se vztahu mezi učitelkami/učiteli 1. stupně a vychovatelkami/vychovateli. Naopak, lze nahlédnout na skutečnost, že respondenti z nejstarší kategorie (nad 61 let) tento problém téměř nevnímají, vyjádřil jej pouze

⁷⁷ BURKE, Roland J. a Esther GREENGLASS. *Work Stress, Role Conflict, Social Support, and Psychological Burnout among Teachers. Psychological Reports.* 1993, 73(2), 371-380. ISSN 003-2941

1 respondent z této kategorie. Jako problém toto vnímají respondenti z věkové kategorie mezi 41 – 60 let. I zde je třeba ale přihlídnout k celkovému počtu respondentů v jednotlivých kategoriích. Ta je ve věku 41 – 60 let celkově nejpočetnější (celkem 69 respondentů, což představuje nadpoloviční většinu respondentů).

Graf 9: H4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Věk	1	19	1	4	0	0	0
	2	16	1	1	2	0	0
	3	27	6	2	2	0	0
	4	27	3	0	2	0	0
	5	8	0	0	1	0	0

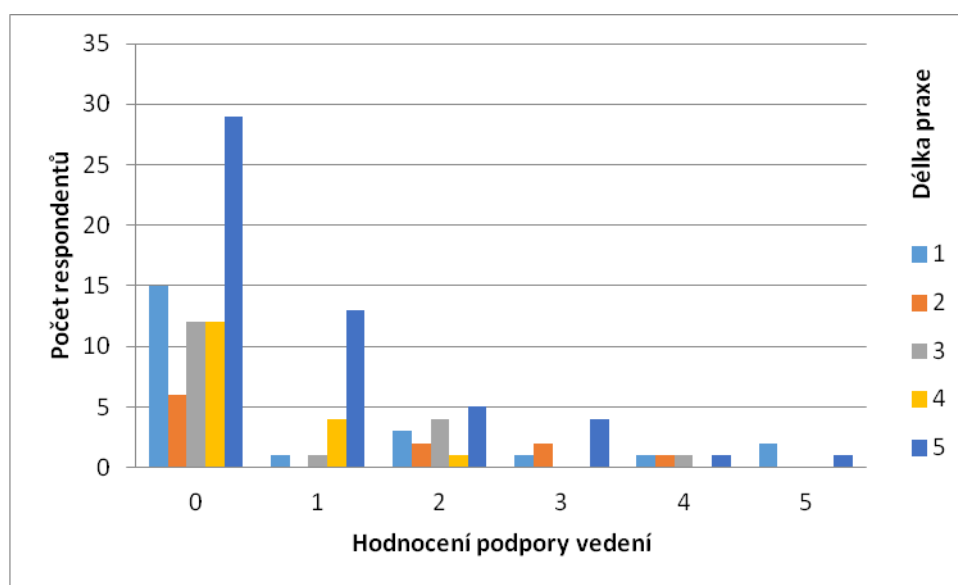
Zdroj: vlastní zpracování

Hodnocení spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky opět není významně ovlivněna věkem a vzhledem k celkovému počtu respondentů, kteří tento vztah označují za problematický (větší než malý problém uvádí pouze 14 respondentů), je tento problém pro práci vychovatelů/vychovatelek spíše zanedbatelný a výjimečný, jak dokazuje graf č. 9.

Hypotéza 5: S délkou praxe se mění pozitivně přístup a hodnocení práce ze strany vedení školy.

Operacionalizace H5: Podpora ze strany vedení je vyjádřena škálou otázek v části Vedení. Pro otestování hypotézy H5 byla použita Pearsonova korelace. Mezi všemi testovanými proměnnými nebyl nalezen žádný statisticky signifikantní vztah.

Graf 10: H5: S délkou praxe klesá negativní hodnocení podpory ze strany vedení



		Hodnocení					
		0	1	2	3	4	5
Praxe	1	15	1	3	1	1	2
	2	6	0	2	2	1	0
	3	12	1	4	0	1	0
	4	12	4	1	0	0	0
	5	29	13	5	4	1	1

Zdroj: vlastní zpracování

Při pohledu na výše uvedený graf č. 10 je možné vyčíst, že větší než malý problém uvádí cca čtvrtina respondentů (celkem 29), přesto ale není patrný vliv mezi délkou praxe a změnou podpory ze strany vedení, naopak tento problém jako nejpalčivější uvádí ve dvou případech respondent z kategorie s nejkratší praxí. Hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza 6: Zájem rodičů a zapojování se do chodu školní družiny je pro respondenty větší problém než nezájem rodičů a jejich nezapojování.

Operacionalizace H6: Aktivita a inaktivita rodičů je vyjádřena samostatnými otázkami v šestém okruhu *Rodiče*. Stejskalová ve svém výzkumu odhalila tendenci rodičů k tomu být aktivními.⁷⁸

Pro otestování této hypotézy byl použit t-test, kdy dosažená hladina signifikance činila $p = 0,000$. Pro první skupinu tvořila hodnota t-testu $t = 10,211$ a pro druhou skupinu $t = 6,730$. Z toho vyplývá, že mezi testovanými proměnnými je statisticky významný vztah a respondenti hodnotí jako víc problematickou nízký zájem a zapojování rodičů do chodu ŠD než přílišný, viz tabulka č. 8.

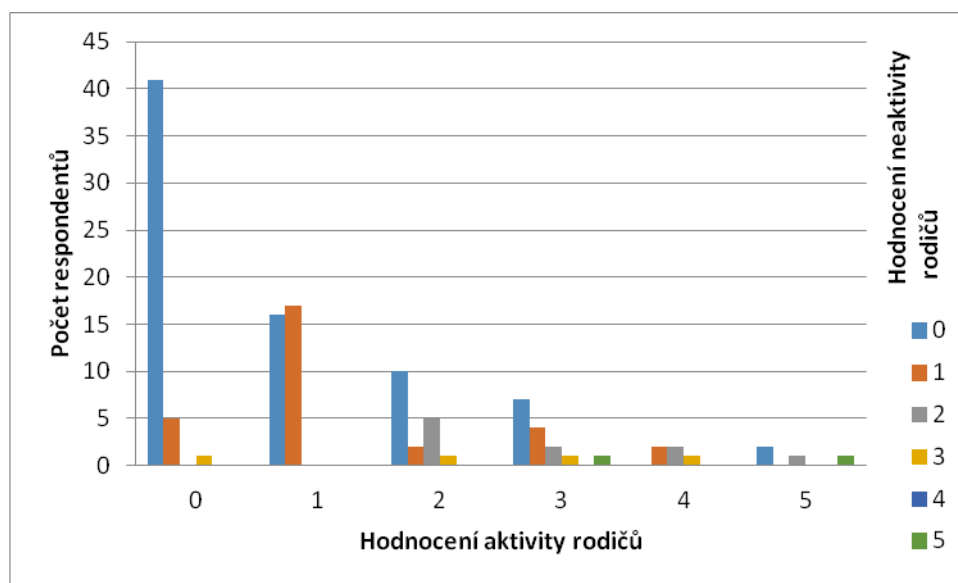
Tabulka 8: Malá aktivita rodičů versus přílišná aktivita rodičů

		Přílišná aktivita rodičů					Celkem	
		nevnímám jako problém	malý problém	problém střední zátěže	velký problém	velmi palčivý problém	Hlavní problém	
Malá aktivita rodičů	nevnímám jako problém	41	5	0	1	0	0	47
	malý problém	16	17	0	0	0	0	33
	problém střední zátěže	10	2	5	1	0	0	18
	velký problém	7	4	2	1	0	1	15
	velmi palčivý problém	0	2	2	1	0	0	5
	hlavní problém	2	0	1	0	0	1	4
Celkem		76	30	10	4	0	2	122

Zdroj: vlastní zpracování

⁷⁸ STEJSKALOVÁ, Andrea. *Školní družina pohledem dětí a rodičů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

Graf 11: H6: Aktivita rodičů je pro respondenty větší problém než inaktivita



		Aktivita rodičů					
		0	1	2	3	4	5
Neaktivita rodičů	0	41	16	10	7	0	2
	1	5	17	2	4	2	0
	2	0	0	5	2	2	1
	3	1	0	1	1	1	0
	4	0	0	0	0	0	0
	5	0	0	0	1	0	1

Zdroj: vlastní zpracování

Z grafu č. 11 je patrné, že zájem rodičů a zapojování se do chodu školní družiny respondenti jako překážku nevnímají. Jako žádný nebo malý problém uvádí přílišný zájem a zapojování celkem 80 respondentů (tedy dvě třetiny respondentů). Hypotéza nebyla potvrzena.

5 Diskuze

122 dotazníků, které byly použity pro práci, bylo rozděleno podle věku, délky praxe, vzdělání a pohlaví. Většina dotazníků byla vyplněna ženskými respondenty – celkem 120. Nejvíce vypovídající a odlišné odpovědi se naskytly z pohledu věku. Dle věku byli respondenti rozděleni podle klíčovací tabulky do těchto věkových skupin:

A 18-30 – 24 respondentů

B 31-40 – 20 respondentů

C 41-50 – 37 respondentů

D 51-60 – 32 respondentů

E 61+ – 9 respondentů

Všichni respondenti pocházeli ze základních škol v Praze.

Dotazník byl rozdělen do bloků, okruhů, které spolu souvisely, a jako celek dávají výpovědní hodnotu o závažnosti problémů. Pokud byl problém hodnocen číslem 3 a více, je považován za problém započítatelný.

Ze získaných odpovědí je jednoznačně velkým tématem k diskusi závislost věku, délky praxe a tedy i vnímání pedagogické činnosti v souvislosti s výkonem povolání vychovatele/vychovatelky ve školní družině ze strany vedení školy. Z výzkumu se jeví zajímavé i subjektivní hodnocení jednotlivých respondentů nedávných legislativních změn. Vzhledem k novelizaci vyhlášky mohlo být pokládáno toto téma za jedno z nejpálčivějších, což následně potvrdil také výzkum, a to napříč věkovými kategoriemi. Zde je tedy jistě velký prostor pro komunikaci mezi tvůrci zákona a odbornou veřejností (tuto cestu lze ale doporučit v naprosté většině řešení problémů).

Nejzásadnější problémy jsou spatřovány v rovině obecné a legislativní. Nejspíš není překvapením, že za nejzásadnější problémy považovali respondenti otázky týkající se inkluze, a to sice jak z pohledu legislativy, tak i z pohledu organizace v jednotlivých školách. Tyto problémy jsou vnímány jako závažné napříč věkovými kategoriemi (celkově respondenti na tyto otázky odpověděli 55krát k legislativě a 49krát k organizaci).

Za další velkou překážku pro výkon povolání je považován hluk, resp. hluk, který vychovatel musí respektovat vzhledem k samotné náplni práce, protože děti musí mít možnost odreagovat se po vyučování (problém vnímá celkem 50 respondentů), stejně tak jako hluk, tedy coby celkově hlučné prostředí ve škole (vnímá 45 dotázaných). Nepříliš velkým překvapením jsou otázky směřující na společenskou prestiž, kterou jako problematickou uvádí celkem 45 respondentů, a to nejvíce ze středního spektra věku dotazovaných (celkem 37). Podobně se jeví vnímání finančního ohodnocení, které hodnotila jako závažné téma tato skupina 36krát, a celkově ho zmiňuje 43 respondentů napříč věkovým spektrem.

Jako problematické jsou považovány také podmínky pro venkovní aktivity dětí, které jako nevyhovující zmiňuje celkem 34 respondentů.

Z organizačních záležitostí jednotlivých oddělení školní družiny pak jako jeden z hlavních problémů, s výjimkou inkluze, považují dotázaní nedostatek času na přímou práci s dětmi, a to narušováním práce odchody a příchody dětí z/na kroužky či jinou činnost mimo školní družinu. Tento problém zmiňuje 46 dotazovaných. Dalším problémem je nemožnost zástupnosti během dne (ve školní družině vychovatel nemá přestávky během dne a nemá tedy možnost na hygienické pauzy či na krátké jednání s rodičem mimo místnost), toto uvádí 32 respondentů, opět převážně ze středního věkového spektra.

Příjemným překvapením se jeví skutečnost, že je respondenty velmi bezproblémově vnímána spolupráce nejen mezi sebou, ale i spolupráce s učitelkami I. a II. stupně. Jediný problém, který lze vzít v úvahu je ten, že se 11 dotazovaných cítí jako „děvče pro všechno“.

Spolupráce s vedením je také celkově vnímána jako průměrná, za zmínku stojí odpověď 14 respondentů, kteří se necítí vedením dostatečně ohodnoceni, toto nedocnění vnímá nejvíce respondentů z nejmladší kategorie – celkem 5 dotazovaných. Ostatní odpovědi se pohybovaly v hodnotách kolem deseti dotazovaných.

Dalším nemilým překvapením se může jevit i jedna odpověď z nejmladší kategorie vychovatelek na otázku, zda ji baví práce s dětmi, kdy odpověděla číslem 5, což byla nejhorší možná odpověď. Dvě odpovědi, ale s malou závažností (číslo 1), byly získány i z nejstarší kategorie. Zde vzniká hypotetická možnost, že dvě starší kolegyně už by rády volily odpočinek a mladá kolegyně možná nevybrala správně své profesní zaměření.

Ohledně spolupráce s rodiči jako problematickou odpověděla zhruba čtvrtina dotazovaných, a to sice v podobě agresivního chování rodičů a malého zájmu o spolupráci.

Z pohledu věkových kategorií můžeme tedy závažnost problémů rozdělit následovně:

Kategorie A – nedostatečné finanční ohodnocení a inkluze – organizační záležitosti (13x)

Kategorie B – inkluze – legislativní záležitosti (17x), inkluze – organizační záležitosti (14x)

Kategorie C – hluk ve školním prostředí (17x), inkluze – nedostatečná legislativa (16x) a společenská prestiž (15x)

Kategorie D – byrokratická zátěž školství (4x), inkluze – legislativa (4x) a hluk (4x)

Dalším poučným výsledkem dotazníku byl i poměr žen a mužů 119:3, který poukazuje na feminizaci českého školství a je jistě námětem pro hledání motivace pro muže, aby se stali vychovateli školních družin a vyvážili ve volném čase našich dětí vzory podle genderu.

Vyhodnocení dílčích hypotéz

Hypotéza 1: S dosažením vyššího vzdělání roste pozitivní hodnocení inkluze. – Tato hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza 2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe. Tato hypotéza byla potvrzena jen částečně. S vyšším věkem a délkou praxe může docházet k psychosomatickým a tedy zdravotním komplikacím, nicméně tyto nemusí souviset pouze s délkou praxe, nýbrž mohou vzniknout v důsledku velké stresové zátěže plynoucí z daného povolání.

Hypotéza 3: Finanční problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy. – Tato hypotéza byla potvrzena.

Hypotéza 4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů. – Hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza 5: S délkou praxe se mění pozitivně přístup a hodnocení práce ze strany vedení školy. – Hypotéza nebyla potvrzena.

Hypotéza 6: Aktivita rodičů je pro respondenty větší problém než neaktivita – hypotéza nebyla potvrzena, naopak by vychovatelé uvítali větší zájem a spolupráci s rodiči.

Ústřední hypotéza zjišťovala závažné překážky pro výkon pedagogické činnosti vychovatele ve školní družině za stávající situace pomocí hypotéz dílčích, na základě těchto hypotéz lze

vyjádřit nejzásadnější a nejvíce zmiňované překážky. Jedná se o překážky v oblasti finanční, legislativní a vnímání této profese společností.

Oproti tomu nebyly potvrzeny hypotézy v oblasti spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky a ani s vedením škol, kdy délka praxe nemá vliv na kladné ani záporné změny. Proti původnímu předpokladu hovoří i hypotéza zachycující vztah rodičů k činnostem školní družiny, který se jeví spíše pasivně, což vychovatelé vnímají jako jednu z překážek.

Závěr

Hlavním cílem této práce bylo identifikovat největší překážky ve výkonu pedagogické činnosti vychovatele/vychovatelky školní družiny. Na práci byly kladeny i další dva dílčí cíle, a to charakterizovat povolání vychovatele a nastínit činnost vychovatele v průběhu času včetně zaměření na současné alternativní přístupy.

Charakteristice povolání vychovatele se věnují první dvě kapitoly. Hlavními zákony dotýkajícími se tohoto tématu jsou zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a dále vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Při zpracování tohoto tématu bylo čerpáno nejen z uvedených zákonů, ale také z metodických pokynů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, konkrétně se jedná o metodický pokyn č. j.: 17 749/2002-51 z roku 2002, který popisuje postavení, organizaci i činnosti školních družin. Práce také uvádí příklady vnitřních řádů školních družin.

Ve zmíněných zákonech je vychovatel řazen mezi pedagogické pracovníky, v teoretické části práce jsou uvedeny rovněž předpoklady a požadavky na odbornou kvalifikaci k výkonu činnosti vychovatele, na jeho práva a povinnosti atp. Následně se práce věnuje vnějším nárokům na vychovatele, a to ve smyslu jeho vztahu s žáky, vztahu k řediteli, ke zřizovateli, k rodičům, kteří jsou pro vychovatele v jeho práci hlavními klienty nebo partnery atp., přičemž jsou zde nastíněny opět práva a povinnosti některých ze subjektů a další záležitosti charakterizující povolání vychovatele.

Dá se říci, že během historie došlo k zásadním proměnám pohledu na výchovu a vzdělávání dětí obecně. Asi největší změna v obsahu vzdělávání se udála v první polovině devadesátých let, kdy škola přestala být již prodlouženou rukou tehdejší komunistické propagandy. Rozdíl ve vzdělávání a zároveň nesmírnou výhodu lze spatřit především v tom, že si v současné době mohou rodiče pro své dítě vybírat mezi tradičním vzděláváním a alternativními přístupy ve vzdělávání. Alternativní vzdělávání má sice dlouholetou tradici – rozhodně se nejedná o novinku ve vzdělávání – v současné době se ale charakterizuje rostoucím trendem v počtu nových mateřských / základních škol, proto se dostává stále více do podvědomí populace. Nejčastěji se hovoří o metodě Montessori nebo o waldorfské pedagogice. Ve třetí kapitole se pak práce věnuje tomu, jakou roli má v tomto přístupu sehrávat „průvodce Montessori“ resp.

vychovatel. Cílem práce však není sdělení, že v budoucnu by se měli všichni vychovatelé začít obracet výhradně k alternativnímu školství, jedná se pouze o poukázání na jednotlivé možnosti a trendy, které mohou přinášet mnoho dobrého, ale možná i nastiňují nové problémy, se kterými se dosud vychovatel tak často neshledával. Na historii pak nechme, co je či není správné.

Empirická část této práce se pak věnovala kvantitativnímu výzkumu, jehož cílem bylo identifikovat současné problémy pedagogické činnosti, které považují vychovatelé družiny za největší překážky k výkonu svého povolání. Za tímto účelem byly nejprve formulovány hypotézy vycházející ze současné legislativy a další literatury.

Ústřední hypotéza: Současná situace představující závažné překážky pro výkon pedagogické činnosti vychovatele ve školní družině značně znesnadňuje či až znemožňuje výkon tohoto povolání a to v oblastech finančních, vztahových a legislativních.

Ústřední hypotéza byla potvrzena v oblasti překážek finančních a legislativních, vztahové překážky potvrzeny nebyly, neboť z výsledků výzkumu dílčích hypotéz lze říci:

- 1) S dosažením vyššího vzdělání neroste pozitivní hodnocení inkluze.
- 2) Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe.
- 3) Finanční problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy.
- 4) Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně nesouvisí s věkem vychovatelů.
- 5) S délkou praxe se pozitivně nemění přístup a hodnocení práce vychovatele/ky ze strany vedení školy.
- 6) Aktivita rodičů není pro respondenty větší problém než neaktivita.

Výsledky výzkumu potvrzují, že současná situace, ať již v hodnocení práce vychovatele/vychovatelky ve školní družině, z pohledu vedení školy či rodičů, organizace aktivit a další překážky ve výkonu povolání značně znesnadňují pedagogickou činnost ve školní družině. Otevírá se zde prostor pro diskuzi pedagogických pracovníků a zákonodárců. Podrobněji se problematice věnují dílčí hypotézy vycházející z teoretické části práce.

Dílčí hypotéza 1: S dosažením vyššího vzdělání roste pozitivní hodnocení inkluze. Dílčí hypotéza 2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe. Dílčí

hypotéza 3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem než ostatní problémy. Dílčí hypotéza 4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů. Dílčí hypotéza 5: S délkou praxe se zvyšuje kompetentnost vychovatele/vychovatelky v ŠD a mění se také přístup a hodnocení práce ze strany vedení školy. Dílčí hypotéza 6: Zájem rodičů a zapojování se do chodu školní družiny je pro respondenty větší problém než nezájem rodičů a jejich nezapojování.

V dalším kroku byl zpracován dotazník, který vyplnilo 122 respondentů z pražských základních škol.

Z tohoto dotazníku poté vyšlo najevo, že jedním z nejpálčivějších problémů pro současné vychovatele je nedostatečná legislativa v oblasti inkluze, která by se zaměřila konkrétně na činnost školních družin, s níž se v praxi pedagogičtí pracovníci teprve seznamují a dokonce ani pracovníci s vysokoškolským vzděláním nejsou lépe informovaní a nemají větší zkušenosti než pracovníci se středoškolským vzděláním. Stejně jako hlučné prostředí, ve kterém se vychovatelé pohybují po celou dobu své přímé pedagogické práce. Tsakiridou a Polyzopoulou uvádí, že stupeň vzdělání má statisticky významný vliv na hodnocení inkluze.⁷⁹ Z výsledků, které se vztahují k první hypotéze vycházející z otázek č. 1 a č. 2, vyplývá, že respondenti považují legislativní opatření za nedostatečná. Jako problém ho nevnímá pouze 27 dotázaných ze 122 respondentů. Ostatní dotázaní pak přikládají rovnoměrný důraz důležitosti daného problému. S přihlédnutím k získaným datům však lze první hypotézu vyvrátit.

Šolcová a Kebza zmiňují, že délka praxe nemá v pomáhající profesi/práci s lidmi na syndrom vyhoření vliv. Toto tvrzení ověřovaly otázky týkající se chuti pracovat s dětmi a také možnosti psychosomatických obtíží, které respondenti vnímají po letech praxe.⁸⁰ Tato hypotéza se potvrdila pouze částečně, zdravotní obtíže pociťuje 21 respondentů, kteří mají praxi ve školní družině delší než 21 let. Tzv. nechut' pracovat s dětmi byla zaznamenána pouze ve dvou případech, což mohlo ovlivnit rozpoložení respondentů v momentu zodpovězení otázek dotazníku.

⁷⁹ TSAKIRIDOU, H. a POLYZOPOULOU, K. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*. 2014, 2(4), 208-218. ISSN 2327-6126

⁸⁰ KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření*. 2. roz. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. 23 s.. ISBN 80-7071-231-7

V oblasti ekonomických nedostatečností práce vychází z výzkumu autorů Závodníková, Mikoláš, kteří se zabývali hodnocením problematických oblastí pracovníky školních družin v oblasti Brno a Brno venkov, předpokladem bylo, že podobné výsledky se dají očekávat i v Praze, a to vzhledem k tomu, že se také jedná o velké město.⁸¹ Otázky proto směřovaly na oblast finančního ohodnocení, ale také na materiální vybavení družin. V připomínkách respondentů se zde objevuje i upozornění na nedostatečné částky na roční chod oddělení a také jistou nesvobodu ve výběru pomůcek pro práci s dětmi. Tato hypotéza byla potvrzena 43 respondenty v otázce finančního podhodnocení práce a 24 respondenty v otázce materiálního vybavení oddělení, dále respondenti v 27 případech poukazují i na nevhodnost místností pro školní družinu.

Další hypotéze byl věnován celý blok otázek, který se věnoval sociálním vztahům na pracovišti. Burke a Greenglass uvádí sociodemografické faktory, mezi které patří i věk jako jedny z proměnných významně ovlivňující vztahy mezi kolektivem ve škole.⁸² Předpokládalo se, že se tyto faktory významně promítnou do hodnocení. Tato hypotéza se však nepotvrdila a je možné, že s vyšším věkem jde ruku v ruce i zkušenost ve zvládnání pracovních vztahů a větší tolerance.

Do těchto vztahů můžeme započítat i vztahy s vedením školy. Tyto vztahy jsou však ovlivněny jinými proměnnými, proto jim je v práci věnován samostatný oddíl otázek, který hledal souvislost mezi délkou praxe a případnou změnou podpory vychovatelů ze strany vedení školy. Tato hypotéza se však také nepotvrdila a odpovědi respondentů byly nezávislé na délce praxe.

Spolupráci s rodiči mapuje poslední oddíl otázek, který zjišťuje, do jaké míry vychovatelé cítí tendenci aktivní spolupráce, kterou popisuje Stejskalová ve svém výzkumu, jako problematickou.⁸³ Tato hypotéza je nastolena tak, že zájem rodičů a zapojování se do chodu školní družiny je pro respondenty větší problém než nezájem rodičů a jejich nezapojování. Hypotéza nebyla potvrzena, naopak respondenti vnímají spíše rodičovskou pasivitu směrem ke spolupráci a mnohdy i agresivitu, tu vyjádřilo dokonce 25 dotazovaných. Zapojování a zájem rodičů vnímá pouze 6 respondentů jako problematickou.

⁸¹ ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a MIKOLÁŠ, Štěpán. *Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí. Pedagogická orientace*. 2000, 10(4), 81-92. ISSN 1211-4669

⁸² BURKE, Roland J. a Esther GREENGLASS. *Work Stress, Role Conflict, Social Support, and Psychological Burnout among Teachers. Psychological Reports*. 1993, 73(2), 371-380. ISSN 003-2941

⁸³ STEJSKALOVÁ, Andrea. *Školní družina pohledem dětí a rodičů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

Doporučení pro změnu či vylepšení těchto podmínek lze najít v zákonných opatřeních, které by se měly více zaměřit nejen na provoz školní družiny, ale také na péči o pedagogické pracovníky v těchto zařízeních, například formou stavebních úprav (odhlučňovací stropní panely, dostatečné osvětlení i prostory, které by byly uspokojivé pro normativní počet dětí v oddělení, kde by se mohl hluk více rozptýlit). Dotazník neřešil nedostatek vychovatelů ve školních družinách, stejně jako nedostatek učitelů, ale to je téma na další práci, stejně tak jako motivace absolventů, a to zejména motivace mužů – absolventů (jak vyplynulo jednoznačně z dotazníků – poměr žen a mužů činil 119:3) pro práci vychovatele školní družiny.

Zadání a cíl práce byly splněny jak v teoretické části podrobným uvedením do problematiky, tak i v části empirické, kde bylo vlastním výzkumem mapováno, jaké překážky znesnadňují práci vychovatele/vychovatelky při pedagogické činnosti ve školních družinách. Výzkum se dotýkal několika oblastí při výkonu tohoto povolání a na základě jeho výsledků byla předložena doporučení pro zlepšení situace. Práce zároveň otevírá prostor k dalšímu zpracování či využití pro pedagogickou veřejnost vzhledem k její dosažitelnosti v univerzitní knihovně.

Seznam zdrojů

Literatura

BURKE, Roland J. a Esther GREENGLASS, 1993. *Work Stress, Role Conflict, Social Support, and Psychological Burnout among Teachers. Psychological Reports. 73(2), 371-380.* ISSN 003-2941.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ, 2003. *Školní družina.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-751-5.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-473-1.

HÁJEK, Bedřich a kol. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny. 2. vyd.* Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7178-711-6.

HECKMANN, Helle, *Pomalé rodičovství: vědomá péče o děti - inspirativní přístup školky Nøkken.* Praha: DharmaGaia, 2016. ISBN 978-80-7436-062-6.

KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2003. *Syndrom vyhoření. 2. roz. a dopl. vyd.* Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-7071-231-7.

KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MATEJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují.* Vyd. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-504-2.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi, rozš. vyd.* Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.

NOVOTNÝ, Jiří a Martin LUKEŠ. *Faktory úspěchu nestátních neziskových organizací.* Praha: Oeconomica, 2008. ISBN 978-80-245-1473-4.

NEUBAUER, Jiří, Marek SEDLÁČÍK a Oldřich KŘÍŽ. *Základy statistiky,* Praha: Grada Publishing, 2016. ISBN 978-80-247-5786-5.

PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran. 6. rozš. vyd.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-589-9.

ŘÍČAN, Pavel. *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0343-8.

TSAKIRIDOU, H. a K. POLYZOPOULOU. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*. 2014, 2(4), 208-218. ISSN 2327-6126.

ZÁVODNÍKOVÁ, Klára a Štěpán MIKOLÁŠ, 2000. *Některé problémy školní družiny na prahu nového tisíciletí*. *Pedagogická orientace*. 10(4), 81-92. ISSN 1211-4669.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Metody práce s dětmi s LMD – především pro rodiče a vychovatele*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství D + H, 2001.

Internetové zdroje

DOUBRAVA, Lukáš: *V družinách nejsou děti jen hlídány* [online]. 2010 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z: <<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5427>>

HEČKOVÁ, Lenka: *Školní družiny* [online]. 8. 12. 2016, [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/search.php?s%5Bsort%5D=date&query=%C5%A1koln%C3%AD+dru%C5%BEiny.>>

HOLÍKOVÁ, Jana: *Školní družiny jako významný partner školy*[online]. 3. 6. 2016, [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/skolni-druziny-jako-vyznamny-partner-skoly>>

KUCHARIČOVÁ, P. *Chování dětí ve školní družině: tvorba a dodržování pravidel chování*. [online]. 20. 2 2013 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17071/tvorba-a-dodrzovani-pravidel-chovani-ve-skolni-druzine.html>>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Často kladené dotazy*[online]. 2017 [cit. 2017-06-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy-2>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: *Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin* [online]. 13. červen 2002 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>>

SARKÓZI, Radek. *Tradiční pedagogika versus moderní* [online]. 14. 3. 2005, [cit. 2017-06-18]. ISSN 1213-1792. Dostupné z: <<https://legacy.blisty.cz/art/22401.html>>

SMETANOVÁ, Jana. *Vnitřní řád školní družiny* [online]. 21. prosince 2012 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<https://www.klickevzdelani.cz/Management-%C5%A1kol/%C5%98editelna/Legislativa-pro-%C5%A1koly/ID/14426/Vnitrni-rad-skolni-druziny.>>

SVOZILOVÁ, Lenka. *Školní vzdělávací program školní družiny* [online]. 1. 9. 2016 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://www.zsfrydlantno.cz/SVP-skolni-druziny/>>

ŠEDIVÁ, Pavlína. *Nnejčastější výchovné problémy žáků ve školní družině a možnosti jejich řešení* [online]. 31. 12. 2012 [cit. 2017-06-23]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/16829/nejcastejsi-vychovne-problemy-zaku-ve-skolni-druzine-a-moznosti-jejich-reseni.html/>>

Učitel'ské noviny č. 07/2005: Čím se řídí školní družiny a kluby [online]. 2005 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <<http://ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3044.>>

VELJAČÍK, Pavel. *Co je WA?* [online]. 2017 [cit. 18. 06. 2017]. Dostupné z: <<http://www.waldorfdedina.cz/waldorfska-aktivita/co-je-wa//>>

Základní škola waldorfská. *Waldorfská pedagogika* [online]. 2017 [cit. 2017-06-18]. Dostupné z URL: <<http://www.waldorfjinonice.cz/o-skole/waldorfska-pedagogika/>>

Zákony a vyhlášky

ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. *Zákony pro lidi* [online]. 17. 2. 2005 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2005-74/zneni-20050217#p16_p16-2

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. *Zákony pro lidi* [online]. 10. 11. 2004 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#cast1>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. 17. 2. 2005 [cit. 2017-06-12]. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/nabidka/cs/2005-74/zneni-20050217#p16_p16-2

Akademické práce

STEJSKALOVÁ, Andrea. *Školní družina pohledem dětí a rodičů*. Praha, 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

Seznamy grafů, tabulek a obrázků

Seznam grafů

Graf 1: H1: S dosažením vyššího vzdělání roste pozitivní hodnocení inkluze.....	51
Graf 2: H1: Se zvyšujícím vzděláním roste pozitivní hodnocení inkluze.....	52
Graf 3: H2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe.....	54
Graf 4: H2: Projevy syndromu vyhoření statisticky významně nesouvisí s délkou praxe.....	55
Graf 5: H3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem	57
Graf 6: H3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem	58
Graf 7: H3: Ekonomické problémy jsou pro respondenty větším problémem	60
Graf 8: H4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů.	61
Graf 9: H4: Hodnocení spolupráce vychovatelů s dalšími pracovníky statisticky významně souvisí s věkem vychovatelů	62
Graf 10: H5: S délkou praxe klesá negativní hodnocení podpory ze strany vedení	63
Graf 11: H6: Aktivita rodičů je pro respondenty větší problém než inaktivita.....	65

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vnímání nedostatku legislativních opatření pro školní družiny v rámci inkluze podle vzdělání respondentů	50
Tabulka 2: Vnímání organizačních problémů ve školní družině v rámci inkluze podle vzdělání respondentů.....	52
Tabulka 3: Souvislost mezi délkou praxe a prací s dětmi	53
Tabulka 4: Zdravotní potíže v důsledku stresu v práci podle délky praxe.....	55
Tabulka 5: Nedostatečné finanční ohodnocení versus materiální vybavení oddělení školních družin	57
Tabulka 6: Nedostatečné finanční ohodnocení versus nevhodné místnosti pro oddělení.....	58
Tabulka 7: Nedostatečné finanční ohodnocení versus sdílení místností s třídní učitelkou.....	59
Tabulka 8: Malá aktivita rodičů versus přílišná aktivita rodičů.....	64

Seznam obrázků

Obrázek 1: Platové hodnocení.....	18
-----------------------------------	----

Seznam příloh

A - Dotazník	I
--------------------	---

Příloha A - Dotazník

Pohlaví:

- a) žena
- b) muž

Věk:

- a) 18-30 let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51-60 let
- e) 60 a více let

Počet odpracovaných let:

- a) 0-3 roky
- b) 4-5 let
- c) 6-10 let
- d) 11-20 let
- e) 21 a více let

Nejvyšší dosažené vzdělání:

- a) středoškolské
- b) vysokoškolské - Bc. stupeň
- c) vysokoškolské - Mgr. stupeň
- d) jiné

Hodnocení dotazníku

0	1	2	3	4	5
nevnímám	malý	problém	velký	velmi	hlavní
jako	problém	střední	problém	palčivý	problém
problém		zátěže		problém	

Obecné:

1. Špatná společenská prestiž profese
2. Nedostatečné finanční ohodnocení
3. Byrokratická zátěž
4. Příliš hlučné prostředí ve škole celkově
5. Inkluze – nedostatek legislativních opatření pro ŠD
6. Inkluze – organizační problémy v ŠD
7. Nebaví mě práce s dětmi

Organizace:

8. Časová organizace pracovní doby – rozdělená pracovní doba
9. Byrokratická zátěž
10. Velký počet dětí v oddělení
11. Komunikace s pracovníky školní jídelny
12. "Nerovné" suplování
13. Zdravotní potíže v důsledku stresu v práci (léčené, neléčené)
14. Nedostatek času na přípravu přímé pedagogické práce
15. Nedostatek času na práci
(roztržitost odchodů a příchodů dětí - kroužky)
16. Příliš hlučné prostředí v oddělení ŠD
17. Nedostatečné možnosti pro venkovní aktivity
18. Vyžadování práce, která není v pracovní náplni vychovatele
(úklid po dětech např. v jídelně, šatnách...)
19. Nemožnost zástupnosti během pracovní doby
(např. toaleta, akutní jednání s rodičem)

Materiální vybavení:

20. Materiální vybavení oddělení ŠD
21. Nevhodné místnosti pro oddělení
22. Sdílení místností s třídní učitelkou

Spolupráce (učitel x vychovatel):

23. Špatná spolupráce s učitelkami/li 1. stupně
24. Špatná spolupráce s učitelkami/li 2. stupně
25. Osobní problémy s vedoucí vychovatelkou/em
26. Osobní problémy s ostatními vychovateli/kami
27. Vnímám chování vedení školy i některých ostatních učitelů
k vychovatelkám ve stylu „děvče pro všechno“

Vedení:

28. Neochota vedení školy řešit problémy vychovatelek ŠD
29. Neochota vedení zastat se vychovatelek ŠD při jednání s rodiči
30. Nedocení ze strany vedení školy
31. Nedostatečná komunikace s vedením
32. Nemožnost podílet se na vedení a chodu školy

Rodiče:

- 33. Agrese ze strany rodičů
- 34. Malá aktivita rodičů
- 35. Přílišná aktivita rodičů

- 36. Jiný problém: