

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2022

Robert Jakim

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav sociálních studií

**Školní vzdělávací program školní družiny jako efektivní
nástroj pro vychovatele**

Diplomová práce

Autor: Bc. Robert Jakim
Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika
Vedoucí práce: Mgr. Václav Havelka
Oponent práce: Mgr. Alena Knotková



Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta

Zadání diplomové práce

Autor: Robert Jakim

Studium: P17K0326

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: Školní vzdělávací program pro školní družiny jako efektivní nástroj pro vychovatele ŠD

Název diplomové práce AJ: School education program for school clubs as an effective tool for school educators

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem práce je zjistit, zda a v jaké míře plní školní vzdělávací program pro školní družinu v praxi svou deklarovanou úlohu závazného dokumentu a efektivního metodického nástroje pro vychovatele školních družin. Výzkum bude prováděn dotazníkovým šetřením mezi vychovateli školních družin na základě předchozí analýzy vybraných školních vzdělávacích programů pro školní družinu.

Zadávací pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Václav Havelka

Oponent: Mgr. Alena Knotková

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucího práce Mgr. Václavem Havelkou samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 15. 6. 2022

Bc. Robert Jakim

Poděkování

Na tomto místě bych rád poděkoval panu Mgr. Václavu Havelkovi za trpělivost a vstřícný přístup při vedení této diplomové práce. Rovněž bych rád poděkoval všem osobám, které se zúčastnily výzkumného šetření a poskytly tak cenný materiál pro tuto kvalifikační práci.

ANOTACE

JAKIM, Robert. *Školní vzdělávací program školní družiny jako efektivní nástroj pro vychovatele*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 131 s.
Diplomová práce

Diplomová práce se zabývá školním vzdělávacím programem školní družiny a zaměřuje se na jeho aktualizaci a zvýšení efektivity pro praxi vychovatelů konkrétní školní družiny. Teoretická část se věnuje uvedení do tématu družiny a vytváří myšlenkový rámec školní družiny. Pozornost je věnována současně akcentovaným funkcím školní družiny a jejím aktérům – vychovatelům a dětem mladšího školního věku. Pozornost je rovněž věnována aktuálním kurikulárním dokumentům, které jsou uváděny v kontextu se školní družinou. Praktická část obsahuje kvalitativní strategii a výsledky výzkumného šetření, které odhalují aktuální požadavky kladené na školní družinu a také specifika konkrétní školní družiny vnímaná ze strany vychovatelů.

Klíčová slova: školní družina, školní vzdělávací program, vychovatel, školská dokumentace, zájmové vzdělávání

ANNOTATION

JAKIM, Robert. *School educational program of the school club as an effective tool for educators*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 131 pp. Diploma thesis

The diploma thesis addresses the school educational program of the school club and focuses on its updating and increasing the effectiveness of the work of educators of a particular school club. The theoretical part is devoted to the introduction to the topic of the club and creates a framework for the school club. Attention is paid to the simultaneously emphasized functions of the school club and its actors – educators and children of younger school age. It is focused as well on current curricular documents, which were presented in the context of the school club. The practical part contains a qualitative strategy and research results, which reveal the current requirements for the school clubs and furthermore, the specifics of a particular school club perceived by educators.

Key words: school club, school educational program, educator, school documentation, hobby education

Prohlášení

Prohlašuji, že diplomová práce je uložena v souladu s rektorským výnosem č. 13/2017 (Řád pro nakládání s bakalářskými, diplomovými, rigorózními, disertačními a habilitačními pracemi na UHK).

Datum: _____

Podpis studenta: _____

OBSAH

ÚVOD	9
1 ŠKOLNÍ DRUŽINA	12
1.1 Historický kontext.....	12
1.2 Charakteristika školní družiny	14
1.3 Funkce školní družiny	16
1.4 Vychovatel školní družiny	19
1.5 Dítě mladšího školního věku.....	21
2 DOKUMENTACE ZASAHUJÍCÍ ŠKOLNÍ DRUŽINU	28
2.1 Legislativní dokumenty	28
2.2 Školské dokumenty	33
2.2.1 Strategické a koncepční dokumenty.....	34
2.2.2 Státní úroveň.....	37
2.2.3 Školní úroveň.....	39
3 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ VÝZKUMNÝCH AKTIVIT	50
3.1 Metody výzkumného šetření	52
3.2 Charakteristika prostředí a výzkumného souboru	56
3.3 Průběh výzkumného šetření a zpracování dat	61
3.4 Kvalitativní obsahová analýza dokumentů	64
3.5 Kvalitativní analýza rozhovorů – vzniklé kategorie	83
3.6 Odborná reflexe vychovatelů	96
3.7 Presentace výsledků výzkumného šetření	106
ZÁVĚR	123
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	125
SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT	131
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá školní družinou, blíže se zaměřuje na její dokumentaci, konkrétně na školní vzdělávací program školní družiny. Tento program je závazným dokumentem družiny a slouží jak pro potřeby vychovatelů, tak jako prezentační materiál pro veřejnost.

Diplomová práce je zaměřená převážně prakticky. Jejím cílem je návrh nové podoby školního vzdělávacího programu školní družiny za účelem aktualizace potřeb školní družiny a zvýšení efektivity školního vzdělávacího programu. Tento záměr se liší od původního zadání práce, ve kterém jsme chtěli postihnout vnímání a úroveň práce se školním vzdělávacím programem v různých školních družinách ze strany vedoucích vychovatelů. Po dohodě s vedoucím práce jsme se rozhodli zvolené téma zpracovat úžeji a věnovat se pouze jedné školní družině a jejímu školnímu vzdělávacímu programu. Tomu odpovídá i změna zvolených výzkumných metod, kdy jsme namísto dotazníkového šetření zvolili kombinaci polostrukturovaných rozhovorů, obsahové analýzy dokumentů a analýzy odborné reflexe vychovatelů technikou SWOT. Získaná data nám přinesla odpovědi na dané výzkumné otázky, které měly zajistit aktualizaci a zvýšení efektivity stávajícího školního vzdělávacího programu družiny, na kterou bylo výzkumné šetření zaměřeno.

Z vlastní zkušenosti vychovatele ve školní družině, i ze zkušenosti mých kolegyně a kolegů, jsme nabyli přesvědčení, že školnímu vzdělávacímu programu není v praxi věnován dostatečný prostor, nahlíží se na něj spíše s nezájmem, nebo je mezi vychovateli patrná jeho značná neznalost. Kvalitně a svědomitě zpracovaný školní vzdělávací program družiny má však potenciál vytvořit u vychovatelů družiny hmatatelnou podporu pro praxi.

Předkládaná diplomová práce je pomyslně rozdělena na část teoretickou a obsáhlejší část praktickou. Teoretická část vymezuje školní družinu jako plnohodnotnou entitu v rámci vzdělávacího systému, věnuje se účastníkům školní družiny a předkládá a komentuje nejdůležitější dokumenty, které se ke školní družině vztahují. Cílem teoretické části je vytvoření uceleného pojmového a myšlenkového rámce pro část praktickou.

Praktická část práce se zabývá aktuálností a efektivitou školního vzdělávacího programu pro konkrétní školní družinu. Cílem praktické části je tedy získání informací a

podkladů pro návrh nové podoby školního vzdělávacího programu školní družiny za účelem aktualizace potřeb družiny a zvýšení efektivity jejího vzdělávacího programu.

V praktické části jsme pracovali se třemi způsoby získávání dat. Nejdříve jsme analyzovali aktuální školskou a legislativní dokumentaci za účelem získání současných požadavků, které jsou na školní družinu kladeny. Především jsme se zaměřili na části dokumentů pojednávající o záměrech a cílech vzdělávání. Pro analýzu jsme soustředili soubor vybraných školských dokumentů, pokrývající úroveň legislativní, státní i školní.

Analýza dokumentů nám poskytla pevný rámec pro další části výzkumného šetření. Druhým, paralelně uskutečněným krokem bylo provedení hloubkových polostrukturovaných rozhovorů s vybranými vychovateli a získání informací o současných potřebách konkrétní školní družiny. Rozhovory nám v rámci výzkumného šetření pomohly proniknout do hloubky chodu školní družiny a odhalily vnímání družiny očima vychovatelů. Ti v rámci interview odhalili také některá specifika družiny, která by bylo možné v budoucnu optimalizovat či pozměnit.

Třetím krokem praktické části bylo vytvoření Manuálu školní družiny, který byl podroben odborné reflexi ze strany vychovatelů. Podnětem pro vytvoření Manuálu byla vnímaná potřeba uceleného dokumentu, který by shrnoval fungování družiny a fungoval by jako interní příručka pro vychovatele. Vytvoření Manuál byl podroben odborné reflexi vychovatelů družiny a byl posléze analyzován technikou SWOT. Odborná reflexe Manuálu nám v rámci výzkumného šetření poskytla obraz vnímání družiny očima všech vychovatelů a pokryla mezery, které jsme zaznamenali po provedení obsahové analýzy a polostrukturovaných rozhovorů.

Na základě dat získaných výzkumným šetřením jsme poté sestavili návrh nového školního vzdělávacího programu družiny, který respektuje aktuální závazné kurikulární dokumenty, důsledně sleduje specifika konkrétní školní družiny vnímaná vychovateli a svou strukturou respektuje metodiku vydanou k jeho vypracování.

Navrhovaný školní vzdělávací program byl po vypracování představen řediteli školského zařízení, pro nějž byl vypracován, a od školního roku 2022/2023 se stane oficiálním školním vzdělávacím programem školní družiny. Spolu s ním vejde do praxe také

vytvořený Manuál pro práci se školním vzdělávacím programem, který bude předáván nově nastupujícím vychovatelům a bude sloužit jako uváděcí dokument.

Aspekt sociální pedagogiky vnímáme v diplomové práci jako zásadní. Téma prostředí – sociálního, emocionálního i fyzického – je protkáno takřka celým předkládaným textem a z výzkumného šetření je patrné, že vychovatelé vnímají svůj principiální vliv na jeho utváření.

1 ŠKOLNÍ DRUŽINA

V první kapitole vymežíme školní družinu v systému výchovy a vzdělávání a zmíníme některé související pojmy. Dále uvedeme její organizaci a funkce, které výchova v družině plní. Následně se kapitola zabývá vymezením role vychovatele družiny a jeho profesními předpoklady. Závěr kapitoly pojednává o účastnících školní družiny – dětech mladšího školního věku. Cílem první kapitoly je vymežit základní rámec školní družiny na výše zmíněných úrovních.

1.1 Historický kontext

Abychom charakterizovali postavení školní družiny (dále také ŠD) v systému výchovy a vzdělávání, zmíníme nejdříve některé pojmy, které se školní družinou souvisejí, či s ní byly dříve spojovány. Jedná se o pojmy mimotřídní (mimoškolní) výchova, výchova mimo vyučování, zájmové vzdělávání a neformální vzdělávání. Vytvoříme tak ucelený konceptuální rámec družiny. Demonstrujeme také posun vnímání školní družiny na příkladu z historie.

Pojmy mimoškolní výchova a výchova mimo vyučování se v souvislosti se školní družinou používaly spíše v minulosti, v osmdesátých letech 20. století. V publikacích, jež termín uvádějí, jsou často znatelné ideologické tendence (srov. s Schneiderová, Martínek, Dvořáček, 1982; Kuranda, Lišková, Hazuková, 1984; Myslivcová, 1989).

Mimoškolní výchova znamenala celodenní systém výchovy, který je uváděn již od 18. století a jehož těžiště leží převážně v činnostním a pracovním zaměstnání dětí a mládeže (Myslivcová, 1989). Od 50. let 20. století se termín vyskytuje v souvislosti s organizací různých zájmových činností – exkurzí, návštěv knihoven nebo sportovních činností - které měl na starosti třídní učitel ve spolupráci s ostatními pedagogy.

Termín výchova mimo vyučování se objevuje v 60. letech 20. století. Jedná se o systém podobný mimotřídní výchově s větším přesahem do oblasti zájmů dítěte ve volném čase. „*Výchova mimo vyučování je podle většiny publikací vydaných před rokem 1989 charakterizována jako veškerá veřejná činnost s dětmi a mládeží prováděná mimo povinné vyučování*“ (Kaplánek, 2012, s. 83). Zde už není patrný vymežovací termín „mimo“ ve

smyslu vně třídy nebo školy jako místem výuky. Vymezení se týká procesu vyučování jako funkčního celku. „*Na realizaci této činnosti měly spolupracovat školy, dětské a mládežnické organizace, dále různé státní instituce a organizace pracujících pomáhajících škole i dětské a mládežnické organizace ve výchovném úsilí*“ (Kaplánek, 2012, s. 83).

Zájmové vzdělávání bychom mohli, stejně jako výchovu mimo vyučování, zařadit do oblasti pedagogiky volného času s těžištěm v dobrovolnosti a zařazením do neformálního vzdělávání: „*Termín vyjadřuje různé edukační aktivity, které probíhají mimo školní prostředí, tedy jako neformální vzdělávání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 377). Zájmové vzdělávání podrobněji definuje vyhláška o zájmovém vzdělávání č. 74/2005 Sb.

Pávková (2011) uvádí, že název „družina“ přineslo až 20. století Od 30. let nejdříve nahradilo do té doby zažitý název útulek pojmenování družina pro školní mládež, později družina mládeže. Souběžně se změnou pojmenování se začaly objevovat snahy o změnu funkcí družiny. Před funkcí sociální se do popředí začíná více dostávat funkce výchovná.

Školní družina je zpravidla integrální součástí školy a navazuje na školní výuku. Dnes je však více než dříve kladen důraz na stránku výchovnou, a to nejen ve smyslu upevnování základních společenských pravidel, ale také působením na dítě ve smyslu posilování jeho tzv. „soft skills“ - sebedůvěry, spolupráce v kolektivu, zvnitřňování základních společensky očekávaných hodnot a norem nebo zprostředkování úspěchu.

Srovnání současnosti s nedávnou minulostí můžeme demonstrovat na příkladu, který uvádí Hájek: „*V padesátých letech 20. století, kdy družina plnila především sociální funkci, to bylo poslání téměř dominující a požadavek, aby žáci celou přípravu na vyučování vykonávali v dužině, byl chápán jako výraz specifického omezování rodinného působení na žáky*“ (2008, s. 145). Tato poznámka dokumentuje tehdejší politickou situaci, kdy vychovatelky byly směřovány k takové pedagogické činnosti, která měla omezit vliv rodiny na výchovu dítěte a posílit vliv školy jako důležitého formativního činitele ve vývoji dítěte.

1.2 Charakteristika školní družiny

Školní družina se spolu se středisky volného času a školními kluby řadí do kategorie školských zařízení pro zájmové vzdělávání. Její charakteristika se z větší části odvíjí od legislativních předpisů a školských dokumentů. U nás se tomuto tématu v posledních letech nejvíce věnují autoři Hájek, Pávková a Hofbauer.

Školní družina – zařízení pro neformální vzdělávání

Výchovu a vzdělávání lze nahlížet v několika různých sférách závislých na několika kritériích. Z hlediska typů výchovy a vzdělávání (dále jen výchovy) řadíme ŠD do neformálního vzdělávání, které stojí vedle vzdělávání formálního a informálního.

Rozdílnost mezi těmito typy lze definovat na základě tří kritérií:

- zacílení vzdělávání,
- struktury průběhu vzdělávání (učení),
- certifikace vzdělávání.

Tabulka 1 - Typy vzdělávání

	Formální	Neformální	Informální
Záměrné	Ano	Ano	Ano
Strukturované	Ano	Ano	Ne
Certifikované	Ano	Ne	Ne

Zpracováno dle: Clarijs (2008)

Tabulka 1 znázorňuje naplnění kritérií dílčích typů výchovy: řádky tabulky nám znázorňují jednotlivá kritéria, ve sloupcích tabulky jsou uvedeny dílčí typy výchovy. Vzdělávání formální zde splňuje všechna tři kritéria, neformální dvě a informální učení pouze kritériem záměrnosti.

Vzdělávání formální můžeme tedy sledovat převážně ve škole při výuce, Jeho obsah, funkce, cíle a způsoby hodnocení jsou přesně legislativně vymezeny a jednotlivé dosažené

stupně vzdělání na sebe plynule navazují. Bočková (2000) uvádí, že toto vzdělávání má jasně dané cíle, funkce, obsah a prostředky vzdělávání, požadavky na trvání, registrační požadavky apod. Jeho výsledkem je dosažení určitého stupně vzdělání.

Neformální vzdělávání nezaručuje dosažení stupně vzdělávání a bývá často chápáno například jako doplňování kvalifikace ve vzdělávání dospělých. Nese tak oproti vzdělávání formálnímu větší míru dobrovolnosti, zájmu ze strany jeho účastníků, či rozšiřování jejich dosavadních kompetencí (srov. Žagar, Kelava, 2014). Tento typ vzdělávání nabízí organizované volnočasové aktivity pro děti, mládež a dospělé, kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale také krátkodobá školení a přednášky. Podmínkou je účast odborného lektora či proškoleného vedoucího. Neformální vzdělávání doplňuje a navazuje na formální vzdělávání. Doplňkový charakter neformálního vzdělávání uvádí také Mc Cowan, „*přestože se člověk v neformálním vzdělávání může mnoho naučit, s ohledem na nabyté znalosti, dovednosti a porozumění nejsou konkrétní příležitosti ve většině společností bez certifikace dostupné. To znamená, že právo na vzdělání musí nějakým způsobem uznat „třídící“ aspekt formálního vzdělávání*¹“ (2013, s. 80-81).

Informální učení je v odborné literatuře často spjato s neformálním vzděláváním (srov. Žagar, Kelava, 2014; Singh, 2015). Pávková pojem učení popisuje „*jako proces přijímání informací, jejich zpracování a na základě toho regulace chování*“ (Pávková, 2011, s. 16). Tato změna signalizuje určitou samostatnost jedince v informálním učení, schopnost vyhledávat nové poznatky pomocí zkušenosti, často bez ověřování skutečného stavu (jazykové kurzy na youtube apod.). Informální učení zahrnuje také samostudium bez možnosti ověření nabytých znalostí

¹ However much one learns through non-formal education, and whatever the knowledge, skills and understanding one has, these opportunities are not available in most societies without this certification. This means that the right to education must acknowledge in some way the ‘sorting’ aspect of formal education.

1.3 Funkce školní družiny

Školní družina plní ze své podstaty několik funkcí, mezi hlavní funkce řadíme funkci sociální a výchovnou (Bláha, 1984). Funkci socializační vnímáme jako součást funkce výchovné (srov. Kraus, 2001).

Nežli zmíníme a blíže popíšeme samotné funkce školní družiny, pokusíme se zasadit čas strávený ve školní družině do celkového rozdělení dne z perspektivy pedagogiky volného času. Hájek s Pávkovou (2011) hovoří o rozdělení školákova dne do tří částí: části pracovní, mimopracovní a volnočasové. Poukazují na to, že čas strávený dětmi ve školní družině se nachází na pomyslné hranici mezi časem volným a časem mimopracovním. Graf 1 znázorňuje zasazení času školní družiny do školákova dne a pomůže nám lépe uchopit funkce, které školní družina plní.

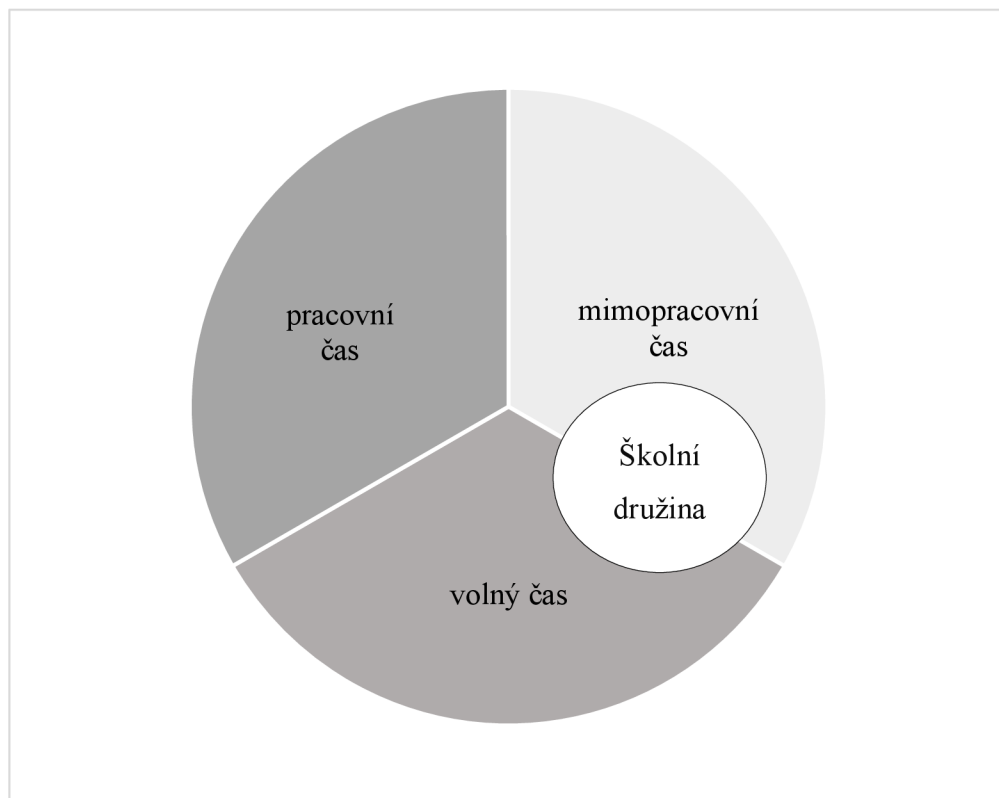


Schéma 1 – Časové úseky dne (zpracováno dle Hájka a Pávkové, 2011)

Dle Pávkové (2011) chápeme funkci sociální jako naplnění požadavků rodičů, kteří chtějí, aby bylo dítě pod dohledem po školním vyučování. Narůstající pracovní vytížení rodičů a stále vysoký počet matek/samoživitelek přesouvá organizaci a naplnění volného času dítěte z rodin do školských zařízení, školní družiny nevyjímaje (Bánovčanová, Bieliková, 2019).

Funkce školní družiny implicitně uvádí také Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin vydaný roku 2002 MŠMT. Vedle funkce sociální hovoří o skupinách činností, kterými školní družina své funkce naplňuje. Tyto činnosti chápeme převážně v rámci funkce výchovné. Jedná se o činnosti:

- odpočinkové (relaxační),
- rekreační,
- zájmové,
- spojené s přípravou na vyučování,
- spojené s dalším získáváním poznatků.

(Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin, 2002)

Činnosti rekreační a relaxační mají ve ŠD nezastupitelné místo v každodenním programu družiny. Žáci jsou po dopoledním vyučování často unaveni a potřebují dostatečný prostor k načerpání nové energie.

Činnost **relaxační** (pasivní odpočinek, tělesné i duševní uvolnění) se uskutečňuje prostřednictvím klidových činností navazujících bezprostředně po skončení vyučování, po obědě nebo před začátkem odpoledního vyučování. Jedná se například o poslech, předčítání a jiné klidové aktivity a hry.

Rekreační činnosti mají aktivizační charakter. Za účelem nabrání nových sil jsou voleny aktivity, které mají psychohygienickou funkci. Hlavním cílem není kreativní proces. Jako příklad bychom mohli uvést společenské hry skupinové i deskové, pohybové hry apod (srov. Hájek, Pávková, 2011).

Mezi jednotlivými skupinami činností přitom nelze vést přesnou hranici. Výběr **zájmové** činnosti závisí na charakteru oddělení družiny a poptávce účastníků. Zájmové

činnosti by měly rozvíjet osobnost dítěte a nabízet prostor pro seberealizaci. Jedná se o činnosti kolektivní či individuální; sportovní či výtvarné; plánované i spontánní.

Činnosti spojené s **přípravou na vyučování** jsou zařazovány s důrazem na atraktivitu daného tématu a dobrovolnosti dětí se dané činnosti zúčastnit. Vychovatel spolupracuje s třídním učitelem a volí činnosti, které volně navazují a rozvíjejí aktuálně probíranou látkou. Funkce přípravy na vyučování zahrnuje také vypracovávání domácích úkolů. Kladem je časová úspora při stále nabitějším programu rodičů i dětí. Záporům může být nevhodné (hlučné, méně organizované) prostředí družiny.

Bánovčanová a Bielíková (2019) hovoří na dané téma v širším kontextu s přesahem českých a slovenských hranic: „*Príprava na vyučovanie ako výchovno-vzdelávacia činnosť nie je tak špecifická len v našich ŠKD alebo v českých školních družinách a kluboch. Podobne zamerané poškolské programy existujú v zahraničí, najmä v USA [...] Dieťa je vedené k samostatnosti, zodpovednosti a k systematickej príprave na vyučovanie, pričom je súčasťou kolektívu a pod dozorom dospelých, kvalifikovanej osoby. Avšak, v USA sú tieto poškolské programy zriaďované najmä ako sociálna služba v problémových komunitách, kde je potreba zvýšenia školskej úspešnosti detí a ich začlenenia sa spoločnosti. U nás poskytuje ŠKD akýsi komplex služieb, ktorý sa orientuje na potreby a záujmy dieťaťa*“ (Bánovčanová, Bielíková, 2019, s. 43).

Při vyplňování domácích úkolů ve školní družině hrají roli také v různé časové úseky dne: „*Děti, které odcházejí ze ŠD brzy odpoledne, mají na přípravu na vyučování dostatek času doma. Pravděpodobně i podmínky domácího prostředí jsou vhodnější. Pokud děti odcházejí domů v pozdních odpoledních až podvečerních hodinách, měly by mít z časových důvodů přípravu na vyučování ukončenou z větší části před odchodem domů*“ (Hájek, 2011, s. 17).

Proměnnou pro začleňování činností souvisejících se školní výukou může být celková rozmanitost vedení jednotlivých oddělení i školních družin jako školského zařízení. Záleží na velikosti a materiálních možnostech družiny nebo na filosofii školského zařízení či školy a aktuální poptávce rodičů.

1.4 Vychovatel školní družiny

Vychovatel školní družiny je pedagogem se specifickým posláním a náplní práce. Jeho pedagogická činnost se značně odlišuje od činnosti učitele. Vychovatel by měl v rámci svého působení naplňovat osobnostní a vzdělanostní předpoklady a měl by přijmout sociální roli s profesí spojenou. Kraus (2001) uvádí, že pojem profese chápeme jako spojení dlouhé teoretické přípravy spjatou s přijetím očekávané sociální role, včetně přijetí etického kodexu dané profese.

Dle Kohoutka (1998) vymezuje sociální psychologie tři druhy sociálních rolí – role základní, profesní a role ve volném čas, přičemž role profesní je spojena s dosaženou kvalifikací. Sociální role jako taková je soubor chování, který je většinou společností očekávaný, a který se odvíjí od úrovně empatie, sociální inteligence a schopnosti sebereflexe.

V rámci sociální role vychovatele řadíme mezi **osobnostní předpoklady** vysokou úroveň empatie a schopnosti naslouchat. Očekává se, že vychovatel bude mít kladný vztah k dětem a bude znát jejich svět a aktuální trendy. Vysoká míra sociální inteligence mu napomáhá vytvořit kladné sociální klima. V komunikaci umí pracovat se svým hlasem, který dokáže být silný, ale na děti nekřičí. Hájek (2011) uvádí další aspekty profese vychovatele, tentokrát v oblasti vzhledu. Naráží na disproporci pohlaví mezi vychovateli školních družin, která je stále velmi znatelná². Konkrétně uvádí správnou úpravu oblečení, líčení a vystupování.

Vzdělanostní předpoklady pro výkon profese vychovatele určuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Připomeňme, že pojmem vychovatel je chápán širší rámec profesí, ve kterém je vychovatel školní družiny pouze jednou z možností. Dle výše zmíněného zákona získává vychovatel odbornou kvalifikaci:

- dokončeným vysokoškolským vzděláním v oblasti pedagogických věd (zahrnuje učitelství, vychovatelství, speciální pedagogiku, sociální pedagogiku a další),

² Podle dat ČSU bylo ve školním roce 2020/2021 v České republice zaměstnáno 15 198 vychovatelů školní družiny, z toho bylo 14 674 žen, to je 96,4 % (ČSU, školská zařízení, 2021, online).

- vysokoškolským vzděláním v jiné oblasti s doplněním kvalifikace v akreditovaném kurzu celoživotního vzdělávání vedeném vysokou školou v oblasti pedagogických věd,
- vyšším odborným vzděláním v oboru vychovatelství, pedagogika volného času, speciální pedagogika nebo na sociální pedagogiku,
- vzděláním středním s maturitní zkouškou a následným doplněním kvalifikace v akreditovaném kurzu zaměřeném na pedagogiku,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou v oboru vzdělávání zaměřeném na vychovatelství nebo pedagogiku volného času,
- vzděláním středním s maturitní zkouškou v jiném oboru s doplněním kvalifikace v akreditovaném kurzu vedeném vysokou školou v oblasti pedagogických věd³ (Zákon č. 563/2004 Sb. – zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů).

Náplň práce a platové ohodnocení vychovatele je závislé na platové třídě, do které je zařazen. Podrobnější popis platového zařazení podává Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. o katalogu prací ve veřejných službách a správě. Vychovatel obecně (včetně vychovatele v zařízení ústavní a ochranné péče) je zařazen do platové třídy 8-12. Vychovatele ve školní družině je možné zařadit – vzhledem k pracovní náplni jednotlivých platových tříd – do platové třídy číslo 11. Podrobnější formulace pracovní náplně a širě odpovědnosti nabízí Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací, Č.j.: MSMT-71/2020-4 z roku 2021. V kontextu diplomové práce, zaměřené na školní vzdělávací program

³ V kontextu těchto požadavků by bylo zajímavé prozkoumat motivaci vychovatelů pro tuto profesi. Z naší vlastní zkušenosti je v posledních letech častým způsobem naplnění kvalifikace vychovatele poslední uvedený případ, tedy středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou v nepedagogickém oboru s doplněním kvalifikace v akreditovaném kurzu vedeném vysokou školou v oblasti pedagogických věd. Do školních družin nastupují ženy-matky dětí mladšího školního věku, které si kvalifikaci doplňují v akreditovaných kurzech. Tento způsob s sebou nese několik benefitů, především blízkost matky vlastnímu dítěti ve škole a blízkost místa práce bydlišti ve spádové oblasti školy. Výzkum na podobné téma zatím nebyl realizován a mohl by přinést zajímavá zjištění.

školní družiny, uvádíme fakt, že určité platové třídy se odvíjejí od metodické přípravy a úprav školských dokumentů souvisejících se školní družinou.

Osmá platová třída je určena pro vychovatele začátečníky, kteří nemají v náplni práce tvorbu nebo aktualizaci pedagogické dokumentace. Od 9. platové třídy výše je již tato činnost do pracovní náplně zahrnuta (Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků, 2021).

Vedoucí vychovatelka

Pracovní pozice vedoucí vychovatelky přebírá zodpovědnost za chod školní družiny. Bývá vybírána z kolektivu vychovatelek a je přímo podřízená řediteli školy. Zúčastňuje se provozních porad vedení školy, organizuje a uzpůsobuje činnosti jednotlivých oddělení, kontroluje a zaštiťuje naplňování zásad školní družiny. Dále navrhuje vedení školy nákup nového vybavení, organizuje zápis účastníků do družiny a provádí evaluaci práce jednotlivých vychovatelek. Hájek (2011) uvádí také vedení metodických sdružení, komunikaci s rodiči žáků a aktualizaci dokumentů družiny, jako je vnitřní řád ŠD či školní vzdělávací program ŠD.

1.5 Dítě mladšího školního věku

Do školní družiny docházejí zpravidla děti mladšího školního věku, tedy děti prvního stupně ZŠ v rozmezí 1.-5. třídy. V kontextu tématu diplomové práce zde pokládáme za nutné stručně shrnout specifika této věkové skupiny.

Dítě prvního stupně základní školy bývá autory někdy nazýváno střízlivým realistou (srov. Říčan, 2014; Langmeier, 1998). Přerod do střízlivého realismu přichází s velkou životní změnou, kterou je nástup do školy, a s ní spojeným očekáváním, které ze školní docházky plyne. Dítě mladšího školního věku opouští svět fantazijních představ předškoláka a přijímá do svého života několik nových rolí, které na něj klade škola, přinejmenším roli žáka a spolužáka. Dítě v tomto věku získává nové dovednosti a s nimi spojené zájmy. Jeho tělesný vývoj postupuje. Velmi důležitou roli hrají vztahy, které si dítě v tomto věku vytváří, a to jak síť vztahů, kterou postupně buduje, tak vztah k své vlastní osobě.

Ucelenější obraz nám poskytuje přehledová Tabulka 2, která nabízí náhled této životní etapy čtyřmi českými autory. Přehledová tabulka nabízí srovnání mladšího školního věku ve čtyřech kategoriích, kterým jsou přisuzována podřazená témata. V hlavní části tabulky je uveden přehled akcentovaných specifík, které uvádějí monografie vybraných autorů.

Tabulka 2 – Přehledová tabulka vývojové etapy mladšího školního věku

Kategorie	Téma	Langmeier, Krejčířová, (1998)	Matějček, Pokorná (1998)	Vágnerová (1996)	Říčan (2014)
Věkové rozhraní	-	Od vstupu do školy do 11-12 let	6-10 let	Od 6 až 7 do 11 až 12 let	6-11 let
Tělesná oblast	Tělesný vývoj	Vývoj rychlosti a svalové hmoty	Střídání růstu do výšky a šířky; sekulární akcelerace	-	Rychlé vyčerpání a opětovné nabrání sil
	Pohlavní rozdíly	-	Malé, chlapci nevykazují zásadní rozdíly v porovnání s dívkami	-	Nevykazují větší rozdíly, dívky o zlomek větší a těžší
	Zdraví	Pojetí hry a práce při hospitalizaci a nemoci - uzpůsobení	Imunologické zrání, zvyšování „nespecifické imunity“ obezita;	-	-

Kategorie	Téma	Langmeier, Krejčířová, (1998)	Matějček, Pokorná (1998)	Vágnerová (1996)	Říčan (2014)
Psychická oblast	Kognice	Realismus naivní → realismus kritický; schopnost logických operací	-	Rozvoj logických operací; myšlení operuje se skutečností; třídění informací; změna chápání času; vnímání kauzality	Škola učí pracovat a myslet logicky; praktický, realistický pohled na svět; vnímání sexuality je utlumeno
	Sebepojetí	Důležitost dobrých školních výsledků vs. oblíbenost ve skupině	Sociální inteligence vs. školní prospěch; vytváření mužské a ženské identity	Zátěž jako stimulant; vytváření identity na základě srovnání s jinými a hodnocení dospělými	Extraverze, orientace navenek; kladné citové ladění, bezstarostnost ;
	Struktura času	Rozdělení mezi školní práci, hru a ostatní zájmy	Volný čas vs. výkonnost		Škola vytváří novou kvalitativní oblast volného času (v protikladu ke školní práci a nutným prostojeům)

Kategorie	Téma	Langmeier, Krejčířová, (1998)	Matějček, Pokorná (1998)	Vágnerová (1996)	Říčan (2014)
Sociální oblast	Sociabilita	Sebekázeň a konformita	Vysoká touha po začlenění se; skupinky mají hlubší jádro; heterogenní skupiny; strach z ostrakizace	Socializační požadavky školy, vliv skupiny vrstevníků na utváření identity; běžné sociální normy jako vnitřní regulativ; přijetí role spolužáka	Klesající vliv dospělých; postupná strukturalizace školní třídy; kamarádská solidarita; nové sociální soutěžní prostředí třídy
	Oceňované atributy	Obratnost, odvaha, schopnost navazovat sociální vztahy	Tělesná zdatnost, obratnost, dovednosti	Hodnocení zevnějšku a chování na základě stereotypů, odvaha, sebedůvěra; školní výsledky	Tělesná zdatnost; kamarádské a solidární jednání
	Nové školní dovednosti	Čtení z vlastní iniciativy, složitost slovně-pojmového vyjadřování	Záměrné soustředění, pozornost (10 min.), analytické vnímání, mechanická paměť	Hodnocení školní práce jako součást identity	Práce s nezdarem, překonávání překážek;

Kategorie	Téma	Langmeier, Krejčířová, (1998)	Matějček, Pokorná (1998)	Vágnerová (1996)	Řičan (2014)
Sociální oblast	Nástup do školy	Vedle hry se objevuje školní práce	1. a 2. třída – meziobdobí, období <i>přestavby</i> , přechod od hry k práci, plnění úkolů	Škola jako determinanta profesního úspěchu, vrstevnická role jako determinanta sociálního úspěchu; částečná ztráta jistoty a bezpečí	Školní návyky je složité pochopit v kontextu jejich cíle – dlouhodobost dopadu; nutnost tlumení impulzů ke hře; vytváření vztahu k práci
	Vztahy	Váhu získávají učitelé a vrstevníci	Povrchní přátelské vztahy; vnitřní motivace přátelství	Diferenciace komunikačních stylů; identifikace s dětmi stejného pohlaví (komunikace, velikost, typ vztahu), konformita v kolektivu za účelem jistoty a bezpečí	Vytváření tajných skupinek; izosexuální skupiny
	Zájmy	Knížky poskytující věcné informace, pořady v televizi, výlety	Přitažlivost přírody, techniky, sportu; sběratelství; vnímání vztahů ve společnosti; zájem o chovatelství zvířat; zájmy dětí vs. rodičů	Chovatelství zvířat	Objevení „světa knihy“, technické hračky, hra se zvířaty, týmové sporty

Věkové rozhraní je autory chápáno podobně, nástup této etapy je shodně mezi 6. a 7. rokem, tedy v době nástupu do školy. Větší odchylky vidíme u horní hranice tohoto období – mezi 10.-12. rokem. Někteří autoři rozdělují etapu školního věku do více podskupin. Například Matějček (1998) dělí školní věk na fázi mladšího, středního a staršího školního věku přičemž mladší školní věk se překrývá s 1. a 2. ročníkem, střední se 3. až 5. ročníkem a starší s druhým stupněm základní školy a obdobím puberty. Toto dělení odůvodňuje velkými rozdíly a rychlým vývojem v jednotlivých letech.

V tělesné oblasti dochází k pokračování v předchozím vývoji, kdy se zdokonalují jednotlivé dovednosti. Mezi pohlavími zatím nedochází k větším fyzickým odlišnostem. V monografii Langmeiera a kol. (1998) a Matějčka s Pokornou (1998) je více prostoru věnováno možným zdravotním potížím a jejich optimálnímu řešení.

Psychická oblast dítěte mladšího školního věku zahrnuje kognitivní stránku, jeho sebepojetí a změnu vnímání času. Autoři se shodují na změně v myšlení dítěte, které přechází ze světa fantazie do světa logických myšlenkových operací, kdy je dítě zakotveno více v realitě a pracuje s konkrétními pojmy. Sebepojetí žáka začíná záviset na jeho školních výsledcích a na zpětné vazbě sociálního okolí, kterou mu na základě školních výsledků dává. Langmeier a kol (1998) se také rozpor mezi školní úspěšností a úspěšností sociální, která souvisí se stále sílícím vlivem vrstevníků převážně ve školní třídě na úkor dospělých. Vnímání času se mění, mnohem více je nyní akcentován volný čas, který vystupuje v kontrastu pracovního času ve škole.

Vývoji **v sociální oblasti** je mezi autory věnován široký prostor. Nástup do školy a první roky v ní znamenají pro děti mnoho společenských změn. Matějček s Pokornou (1998) nazývají období nástupu do školy jako „období přestavby“, tedy jako přechod ze světa hry do světa práce a pracovních povinností. Pro sociabilitu jedince v této etapě je charakteristická vysoká touha po začlenění do kolektivu, vzrůstající vliv vrstevníků a přijetí sociální role žáka a spolužáka. Ve shodě s Jandourkem chápeme sociabilitu jako „*formovatelnost člověka prostřednictvím sociálních vlivů nebo schopnost přizpůsobit se jiným lidem nebo sociálním podmínkám*“ (Jandourek, 2001, s. 219). V souvislosti se sociální rolí jedince a jeho hierarchií v kolektivu uvádějí autoři atributy, které děti mladšího školního věku vzájemně uznávají. Jedná se na jedné straně o tělesnou zdatnost, sílu a rychlost; na druhé straně děti oceňují

kamarádské, vstřícné chování a vysokou míru sociální inteligence. Vágnerová (1996) poukazuje na hodnocení zevnějšku a chování na základě aktuálních sociokulturních stereotypů.

2 DOKUMENTACE ZASAHOJÍCÍ ŠKOLNÍ DRUŽINU

Ústředním tématem předkládané práce je školního vzdělávacího programu školní družiny – jeho aktuálnost a efektivita. Školní vzdělávací program školní družiny je pro vychovatele „finální produkt“, který se odvíjí od řady dalších dokumentů vyššího řádu. V této kapitole uvedeme, blíže popíšeme a utřídíme některé důležité dokumenty a poukážeme na jejich důležitost v kontextu ŠVP ŠD. Text kapitoly je rozdělen na dvě části – část věnující se dokumentům legislativním a dokumentům školským.

2.1 Legislativní dokumenty

Oblasti školní družiny se věnuje několik důležitých právních předpisů. Samotné heslo školní družina se však nevyskytuje příliš často. Při analýze těchto dokumentů jsme se tedy soustředili na pojmy s družinou související - zájmové vzdělávání, neformální vzdělávání, výchova mimo vyučování, školské zařízení a další.

Během rešerše jsme postupně vybrali deset právních předpisů. Kritérii pro výběr předpisů byla zaměřenost na školní družinu a praktický dopad na školní vzdělávací program družiny. Zaměřili jsme se na následující dokumenty:

- zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) č. 561/2004 Sb.,
- zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.
- zákoník práce č. 262/2006 Sb.,
- nařízení vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků č. 75/2005 Sb.,
- vyhláška o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků č. 317/2005 Sb.,
- vyhláška o zájmovém vzdělávání č. 74/2005 Sb.,
- vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných č. 27/2016 Sb.,

- vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí č. 263/2007 Sb.,
- vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých č. 410/2005 Sb.,
- vyhláška Ministerstva zdravotnictví o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti č. 106/2001 Sb.

Výčet a komentář jednotlivých textů je řazen dle pořadí právní síly zmiňovaných dokumentů – (ústavní zákony), zákony, nařízení vlády, vyhlášky ministerstva, (vyhlášky krajů, vyhlášky obcí).

561/2004 Sb. - školský zákon

Školský zákon vešel v platnost roku 2005 a je pokládán za významný mezník kurikulární reformy. Školská zařízení pro zájmové vzdělávání vymezuje § 118, zájmové vzdělávání v § 111-112,. V této části je školní družina zasazena do vzdělávacího systému jako místo pro naplňování volného času zájmovou činností spolu se středisky volného času a školními kluby. Jsou zde zmíněny některé organizační aspekty – vnitřní dělení ŠD do oddělení, počet účastníků v jednotlivých odděleních a výjimky při umístění žáků do ŠD. V souvislosti se ŠD školský zákon dále uvádí:

- obecné cíle vzdělávání,
- systém vzdělávacích programů,
- zveřejňování dlouhodobých záměrů vzdělávání,
- vzdělávání cizinců,
- vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,
- povinnosti školské dokumentace,
- zásady bezpečnosti práce a ochrany zdraví.

563/2004 Sb. - zákon o pedagogických pracovnících

Zabývá se definicí a odbornou kvalifikací pedagogických pracovníků. Uvádí zde stupeň dosažené a požadované kvalifikace k vykonávání konkrétní pracovní pozice. Zákon definuje pracovní dobu, pracovní poměr a náležitosti dalšího vzdělávání. Termín vychovatel není v zákoně chápán a priori ve spojitosti se ŠD. Je zde chápán jako souhrnné označení pedagogického pracovníka v různých typech zařízení – výchovných, ubytovacích, pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Paradoxně se u výčtu možného působení vychovatele neobjevuje oblast školských zařízení pro zájmové vzdělávání, která se objevuje §17 věnovanému pedagogovi volného času a v § 20 (asistenta pedagoga).

62/2006 Sb. - zákoník práce

Pro vychovatele družiny je zákoník práce důležitý vymezením čerpání dovolené a systémem přesčasů a příplatků pro pracovníky školských zařízení. Zabývá se také zásadami bezpečnosti práce a ochrany zdraví.

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

Právní předpis nabízí rozsah přímé pedagogické činnosti pro konkrétní pedagogické profese. V příloze nabízí předpis tabulku, která určuje týdenní rozsah hodin přímé výchovné činnosti v závislosti na typu zařízení, typu pedagogického pracovníka a rozsahu oddělení/zařízení. Školní družina je v tabulce pod číslem 6,.

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

Vyhláška navazuje na zákon č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovnících), uvádí povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a jeho druhy. V příloze vyhlášky nalezneme kariérní systém pro jednotlivé pedagogické profese. U každé profese je uveden kariérní stupeň, základní činnost, nutnost specializace, odkaz na odbornou kvalifikaci

dle zákona č. 563/2005 Sb. a další kvalifikační předpoklady pro výkon činnosti (např. nutnou délkou praxe) v konkrétním pedagogickém oboru. Vychovatelům je určena příloha č. 4.

27/2016 Sb. - vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Tato vyhláška definuje podpůrná opatření žáků, dělí je do pěti skupin podle závažnosti a uvádí jejich finanční náročnost. Vyhláška stanovuje postupy poskytování podpůrných opatření a rámuje roli školských poradenských zařízení. Dále se vyhláška zabývá žáky nadanými, jejich definicí a sestavením individuálního vzdělávacího plánu (stejně tak u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami). V příloze vyhlášky jsou k dispozici zevrubně zpracované tabulky s popisem jednotlivých stupňů podpůrných opatření, obsahující:

- obecnou definici opatření,
- podmínky k zajištění podpůrných opatření,
- organizaci poradenské pomoci školy,
- normovanou finanční náročnost opatření,
- upřednostňovanou formu vzdělávání,
- konkrétní příklady podpůrných opatření (metody výuky, úpravy obsahu a výstupů vzdělávání, organizaci výuky, hodnocení a způsob intervence školy).

V kontextu školní družiny zdůrazňujeme skutečnost, že první stupeň podpůrných opatření zahrnuje pouze mírné potíže se vzděláváním žáka na základě různých faktorů (akutní zdravotní či psychické obtíže, dlouhodobější potíže menší intenzity apod.). Škola v tomto případě komunikuje s žákem (jeho zákonným zástupcem) a výchovným poradcem školy a situaci žáka monitoruje. Vyhláška doporučuje konzultaci žákova stavu se školským zařízením pro zájmové vzdělávání, které může pomoci při žákově lepší integraci.

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

Dokument se zabývá pracovní dobou pedagogických pracovníků, kterou dělí na přímou pedagogickou činnost a další činnost, dále určuje čerpání dovolené, možnosti

samostudia a dohled nad žáky. Pracovní činnost přímo vychází z § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Vyhláška dále definuje tzv. další práci spojenou s přímou činností, do které zahrnuje např. přípravu učebních pomůcek, dohled nad dětmi, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky apod. Jedná se tedy zpravidla o takovou činnost, která přímo nesouvisí s prací s dětmi ve smyslu výchovy a vzdělávání.

74/2005 Sb. - vyhláška o zájmovém vzdělávání

Školní družina realizuje zájmové vzdělávání, proto je tento předpis v kontextu družiny jedním z nejdůležitějších. Tato vyhláška společně se školským zákonem tvoří dva hlavní legislativní pilíře školní družiny.

Vyhláška o zájmovém vzdělávání určuje:

- účastníky zájmového vzdělávání,
- formy zájmového vzdělávání,
- druhy zájmového vzdělávání,
- typy zařízení pro zájmové vzdělávání a jejich činnosti,
- činnost, účastníky, organizaci a financování činnosti školní družiny
- tabulka PHmax (počet oddělení ŠD/maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti).

Mezi typy školských zařízení pro zájmové vzdělávání patří střediska volného času, školní kluby a školní družiny. Co se týče školní družiny, vyhláška je obsahově nejširší v otázce financování a maximálního naplňování oddělení družin. Na pozadí několika novelizací je zajímavé, že vyhláška po poslední novelizaci uvádí mezi činnostmi v zájmovém vzdělávání také přípravu na vyučování.

410/2005 Sb. - vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých

Dokument se dotýká ŠVP školní družiny v oblasti materiálních podmínek ŠD. Vyhláška stanovuje některé hygienické standardy pro školská a vzdělávací zařízení včetně výjimek. Hovoří například o prostorových podmínkách v různých typech zařízení, vybavení

nábytkem a rozsazení žáků, podrobnostech o osvětlení a větrání, mikroklimatických podmínkách či četnosti úklidu.

106/2001 Sb. - vyhláška Ministerstva zdravotnictví o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti

Vyhláška se podobá dříve uvedenému předpisu, je však zaměřena na zotavovací akce pro děti – v případě školní družiny jde převážně o školu v přírodě. Předpis definuje zejména umístění zařízení pro zotavovací akce a jeho prostorové podmínky, stravování a denní režim.

2.2 Školské dokumenty

Na počátku kapitoly věnující se školským dokumentům se stručně zmíníme o kurikulární reformě českého školství z přelomu tisíciletí. Kurikulární reforma, spadající do druhé poloviny devadesátých let, vrcholící v roce 2004, zasahuje jak do oblasti legislativy, tak do oblasti školské dokumentace. Její dlouhá příprava vyvrcholila vznikem školského zákona se souběžnou podporou dalších koncepčních dokumentů vzdělávací politiky.

Dle Tupého (2018) můžeme z hlediska cílů reformy vnímat následující změny:

- rozvoj vzdělávací politiky a rovnost v přístupu ke vzdělání,
- změny v pojetí a obsahu vzdělávání i charakteru školy,
- změny ve struktuře vzdělávací soustavy,
- obrat v postavení učitelů a přístupu k ekonomickému zajištění vzdělávací soustavy (Tupý, 2018, s. 55).

Důležitým koncepčním dokumentem kurikulární reformy se stala tzv. Bílá kniha z roku 2001, která rozpracovává cíle stanovené novým školským zákonem. Na Bílou knihu v souvislosti s reformou nově navazují rámcové vzdělávací programy pro konkrétní stupeň vzdělávání, které udávají zejména povinný obsah vzdělávání, jeho rozsah a podmínky (Vališová, Kasíková, 2007). V návaznosti na změny dle Tupého uvedené výše se jedná o zesílení autonomie jednotlivých stupňů škol, které vycházejí z jim určených rámcových vzdělávacích programů. Tato autonomie se projevuje vytvořením vlastních školních vzdělávacích programů.

Koncepční dokumenty jsou ze své podstaty termínované. Bílá kniha tedy již pozbyla platnosti, nicméně školský zákon v § 9 ukládá v periodicky daném období zpracování dlouhodobých záměrů a strategií pro aktuální období. Toto platí pro úroveň celostátní a krajskou. Strategickým dokumentem platným pro aktuální období je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023. Dlouhodobé záměry a strategie mohou být formulovány i pro aktuálně naléhavá témata (Záměr rozvoje čtenářské a matematické gramotnosti v základním vzdělávání 2013-2018 aj.). V současné době se však takový dokument nevyskytuje. Schéma 2 znázorňuje aktuálně platnou hierarchii školských dokumentů.

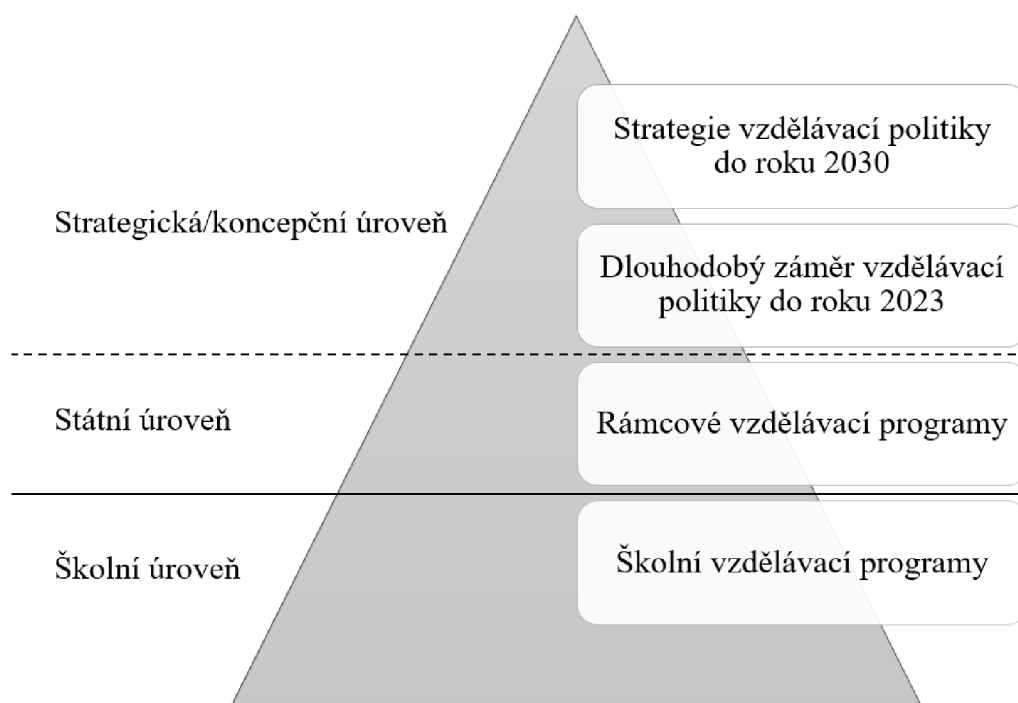


Schéma 2 – Hierarchie školských dokumentů

2.2.1 Strategické a koncepční dokumenty

Před tím, než uvedeme podstatné koncepční a strategické dokumenty vzdělávací politiky, zaměříme se na uvedenou dokumentaci v kontextu kurikularity, jejíž pochopení chápeme jako velmi důležité v souvislosti s tématem diplomové práce.

Pojmy kurikulární/kurikulum chápeme v několika rovinách. Průcha, Walterová a Mareš (2013) definují kurikulum následovně: „Rozlišují se 3 základní významy pojmu: 1 *Vzdělávací program, projekt, plán.* 2 *Průběh studia a jeho obsah.* 3 *Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 137). Zmíněné významy pojmu kurikulum lze chápat v určité postupné souvislosti s transformací českého školství, reprezentovanou zavedením školského zákona. V nejširší rovině jako 1 (dlouhodobý) plán, vzdělávací program obecně, dále jako 2 (v něm obsažený) průběh studia s jeho obsahem, nakonec 3 jako hmatatelnou, uvědomovanou zkušenost, kterou jeho prostřednictvím žáci ve škole a přidružených zařízeních získávají.

Strategie vzdělávací politiky do roku 2030

Strategie vzdělávací politiky do roku 2030 (MŠMT, 2020), neboli Strategie 2030+, navazuje na Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 a zabývá se výzvami pro navazující desetiletí. Strategie 2030+ si stanovuje dva hlavní cíle. Prvním cílem je proměna obsahu vzdělávání, druhým cílem je snižování sociálních nerovností ve vzdělávání. Ve svém textu dále rozvíjí témata podpory pedagogických pracovníků a jejich profesní přípravy, zvýšení efektivity pedagogů a financování.

Strategie se na několika místech věnuje oblasti neformálního vzdělávání. V rámci proměny obsahu vzdělávání akcentuje nabídku pestrých, kvalitních a dostupných aktivit organizací neformálního vzdělávání a potřebu využívání zážitkové pedagogiky. Zdůrazňuje také rozvíjení prosociálního chování formou dobrovolnictví, participace a přímého kontaktu s přírodou. Strategie dává do kontrastu neformální a formální vzdělávání, když akcentuje narůstající potřebu pro smysluplné trávení volného času v neformálním vzdělávání. Role neformálního vzdělávání je také nahlížena z pohledu záchranné sítě pro žáky neúspěšné ve formálním vzdělávání.

Zájmové vzdělávání ve školních družinách a školních klubech by podle Strategie mělo více navazovat na formální vzdělávání ve školách v důsledku změn v RVP ZV, což je jednou z klíčových aktivit uvedené Strategie.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023

Tento dokument tvoří překlenovací část mezi Strategií vzdělávací politiky do roku 2020 a Strategií 2030+. Konkrétněji rozvádí a popisuje cíle a vize vzdělávací politiky. Záměr se věnuje oblasti rozvoje vzdělávání a uvádí kontext současného stavu pomocí množství různě zaměřených grafů vzdělanosti a zaměstnanosti. Dále se zaměřuje na strategii rozvoje regionálního školství. Konkrétnějšími záměry jsou zvýšení financování kvalitní práce pedagogů, revize kurikula a podpora implementace nových rámcových vzdělávacích programů a zefektivnění spolupráce mezi ministerstvem školství a kraji.

Zájmovému vzdělávání se Záměr věnuje v oblasti vytváření lepších podmínek pro školská zařízení pro zájmové vzdělávání (podmínek prostorových, materiálních, personálních, metodických a jiných). Přímou podporou poukazuje na přednost zřizování samostatných družinových heren naproti využívání učeben. Dále záměr zohledňuje provázanost formálního a neformálního vzdělávání a věnuje se také zápisu nových zařízení a zvyšování stávajících kapacit školských zařízení (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024

Na výše uvedený Dlouhodobý záměr navazují dílčí Záměry jednotlivých krajů, které konkretizují vzdělávací strategii na základě svých specifických podmínek. Podle § 9 odstavce 3 školského zákona uvádí Záměr hlavního města Prahy současný stav v regionu a bilancuje dosažené výsledky vycházející z předchozího strategického cyklu.

Dále se věnuje stanovování nových cílů na jednotlivých vzdělávacích úrovních. V oblasti zájmového vzdělávání se Záměr věnuje převážně domovům dětí a mládeže. U školní družiny je uvedena statistika nárůstu účastníků v posledních pěti letech⁴ v návaznosti na demografický vývoj v regionu. Jedním z cílů Záměru je proto navyšování

⁴ Nárůst je sledován mezi školními roky 2015/2016 a 2018/2019, kdy v Praze došlo k 7% navýšení účastníků školních družin - 42.665 oproti 46.129 účastníkům (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020).

kapacit školních družin a zřizování nových školských zařízení pro zájmové vzdělávání, kdy Záměr uvádí podmínky tohoto navyšování. Dalším z uvedených opatření Záměru je zkvalitňování mimoškolního života dětí a mládeže, přičemž pro školní družiny je uvedena možnost zřizování školních oddělení vně školy na školních zahradách mimo jiné za účelem uvolňování prostoru pro učebny kmenových tříd.

2.2.2 Státní úroveň

Dokumenty státní úrovně tvoří závazné předpisy pro školy a školská zařízení. Ohraničují jednotlivé typy vzdělávání a blíže rozvádí jejich zaměření. Stanovují také základní strukturu pro tvorbu dokumentů na školní úrovni.

Rámcový vzdělávací program

Pro každý stupeň vzdělání – pro základní a střední vzdělávání, pro předškolní a základní umělecké a jazykové vzdělávání – se vydávají rámcové vzdělávací programy. Tyto programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí, žáků a studentů, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše přidělovaných finančních prostředků. *„Rámcové vzdělávací programy stanoví zejména konkrétní cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání, a to všeobecného a odborného podle zaměření daného oboru vzdělání, jeho organizační uspořádání, profesní profil, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání a zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, jakož i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nezbytné materiální, personální a organizační podmínky a podmínky bezpečnosti a ochrany zdraví. Podmínky ochrany zdraví pro uskutečňování vzdělávání stanoví ministerstvo v dohodě s Ministerstvem zdravotnictví“* (školský zákon, § 4 odst. 1).

Rámcový vzdělávací program je výchozím dokumentem pro dílčí typy a stupně škol. Stanovuje základní body a oblasti, které hlouběji rozvádí v rámci pro konkrétní typ školy.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Rámcovým vzdělávacím programem, který zasahuje do tématu diplomové práce je rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále též RVP ZV). Školní družina se zpravidla zřizuje na prvním stupni základních škol s možným připuštěním některých žáků druhého stupně.

Jak sám název dokumentu signalizuje, RVP ZV vytváří pro základní školy závazný rámec, podle něhož by se měly ve své práci řídit. Měl by být také metodickou oporou pro další dokumenty, které má škola za povinnost vydat, především pro školní vzdělávací program školy a také školní vzdělávací program školní družiny jakožto školského zařízení. RVP ZV v principu navazuje na rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Závazný je také pro žáky víceletých gymnázií.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:

- navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol,
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání,
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi,
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání (Příloha), jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV,
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků,
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných,

- je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků,
- přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání
(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, 2021, s.6).

RVP ZV je rozdělen do čtyř částí: v první části vymezuje svou působnost v rámci kurikulárních dokumentů, v části druhé charakterizuje základní vzdělávání, ve třetí části se věnuje pojetí, cílům, funkcím a jednotlivým vzdělávacím oblastem, klíčovým kompetencím a průřezovým tématům. Čtvrtá část je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěru RVP ZV uvádí strukturu pro zpracování školního vzdělávacího programu.

2.2.3 Školní úroveň

Školní úroveň dokumentů obsahuje písemnosti, které vytváří každá škola či školské zařízení na základě svých specifických podmínek. Školám a školským zařízením je zde ponechána jistá autonomie při jejich zpracování. Při vytváření dokumentů školní úrovně však musí školy a školská zařízení respektovat závazně stanovené části dokumentů vyšší úrovně, především rámcových vzdělávacích programů.

Školní vzdělávací program

Z posloupnosti uvedené na předchozích stránkách vyplývá, že školní vzdělávací program školy je dalším krokem ve vytváření pedagogické dokumentace školy. Školní vzdělávací program si tvoří každá škola na základě rámcového vzdělávacího programu, který jí přísluší.

To platí však pouze v případě, pokud byl takový RVP pro konkrétní typ vzdělávání vydán. Pokud pro určitý typ vzdělávání RVP vydán nebyl, školské zařízení si zpracovává svůj ŠVP podle metodiky vydané ministerstvem, přičemž akcentuje a přiklání se k tomu RVP, který se nejvíce přibližuje orientaci tohoto školského zařízení.

Základní škola tedy vytváří svůj školní vzdělávací program dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Školní družina, která jako školské zařízení funguje v této škole, vytváří školní vzdělávací program školní družiny dle metodiky vydané

ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, přičemž má na zřeteli rámcový vzdělávací program, podle něhož zpracovávala ŠVP škola a zároveň se cíleně přibližuje samotnému ŠVP školy.

Pro tvorbu ŠVP školy jsou jako základní dokumenty chápány Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a Školský zákon. Oba dokumenty se shodují v tom, že výchozím dokumentem pro tvorbu ŠVP má být příslušný RVP. Školský zákon hovoří o vzdělávání, pro nějž RVP vydán nebyl a stanovuje jeho základní osnovu. RVP ZV se více zaměřuje na aspekty, jichž má být dosaženo spíše implicitně. Zároveň akcentuje možnou autonomii škol, což je jedno z vnímaných pozitiv při zpracovávání školního vzdělávacího programu.

RVP ZV stanovuje pro zpracování ŠVP následující zásady. Školní vzdělávací program:

- je zpracováván v souladu s RVP ZV podle stanovené struktury pro celé období základního vzdělávání nebo pro jeho část, tj. pro ročníky, ve kterých daná škola realizuje základní vzdělávání,
- zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky s povinností školní docházky a přihlíží k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem,
- umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky nadané a mimořádně nadané pokud to vzdělávání těchto žáků vyžaduje,
- vytváří předpoklady pro realizaci vzdělávacího obsahu s ohledem na věkové zvláštnosti žáků a jejich individuální předpoklady, a tím pro postupné utváření a rozvíjení klíčových kompetencí,
- vede k naplňování cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a k naplňování cílového zaměření vzdělávacích oblastí stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacích předmětů,
- je zpracován tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí z konkrétních potřeb žáků a ze zkušeností učitelů s efektivními způsoby výuky (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, MŠMT, 2021, s. 160).

Školský zákon hovoří o školním vzdělávacím programu následovně:

- školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž je podle § 3 odst. 2 vydán rámcový vzdělávací program, musí být v souladu s tímto rámcovým vzdělávacím programem; obsah vzdělávání může být ve školním vzdělávacím programu uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených částí učiva (například modulů),
- školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje,
- školní vzdělávací program vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Školní vzdělávací program ředitel školy nebo školského zařízení zveřejní na přístupném místě ve škole nebo školském zařízení; do školního vzdělávacího programu může každý nahlížet a pořizovat si z něj opisy a výpisy, anebo za cenu v místě obvyklou může obdržet jeho kopii. Poskytování informací podle zákona o svobodném přístupu k informacím tím není dotčeno
(školský zákon, § 5).

Školní vzdělávací program pro školní družinu

Školní vzdělávací program pro školní družinu má potenciál být velmi variabilním, pestrým a flexibilním dokumentem. Tato autonomie se u programu družiny projevuje ještě značněji než u programu školy.

Zpracování školního vzdělávacího programu školy je ukotveno ve školském zákoně, kde je stanovena povinnost školy vytvořit školní vzdělávací program na základě státem vydaného rámcového vzdělávacího programu. Tento RVP stanovuje škole jasně definované cíle vzdělávání, žákem získané klíčové kompetence, závaznou délku vzdělávání a také

způsob hodnocení osvojených kompetencí. Pro školská zařízení zájmového vzdělávání není žádný zvláštní RVP vydán.

Škola a školní družina však tvoří ve většině případů jeden celek, což umožňuje provázat ŠVP družiny se ŠVP školy. Školní ŠVP totiž může být zájmovým vzděláváním rozšířen, doplněn, a prohlouben. V Tabulce 3 je přehledně srovnán předepsaný obsah ŠVP školy a školní družiny.

Tabulka 3 – Srovnání ŠVP školy a ŠVP družiny

ŠVP školy	ŠVP družiny
identifikační a formální náležitosti (název, předkladatel, zřizovatel, platnost)	-
-	konkrétní cíle vzdělávání
-	formy vzdělávání
-	podmínky přijímání uchazečů a podmínky průběhu vzdělávání
charakteristika školy (úplnost, velikost, materiální, prostorové, technické a hygienické vybavení), charakteristika pedagogického sboru (velikost, kvalifikovanost)	popis materiálních, personálních, ekonomických a BOZP podmínek
zaměření školy, dlouhodobé projekty, spolupráce s partnery	-
zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
zabezpečení výuky žáků mimořádně nadaných	-
učební plán	délka a časový plán vzdělávání, podmínky ukončování vzdělávání
začlenění průřezových témat učební osnovy (názvy, obsahové, časové a organizační vymezení vyučovacích	obsah vzdělávání

ŠVP školy	ŠVP družiny
předmětů, vzdělávací obsah vyučovacích předmětů)	
autoevaluace školy	-

Pro tvůrce školního vzdělávacího programu pro školní družiny byla MŠMT vydána Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (Heřmanová a Macek, 2009). Tato metodika nabízí rozsáhlý a zevrubný návod pro tvorbu uvedeného programu.

Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání

Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání je členěna do čtyř dílů. V prvním díle je vymezení právních předpisů, práv a povinností, vymezením zájmového vzdělávání a jejich pedagogických pracovníků. V druhém díle autoři hovoří o východiscích zpracování ŠVP – analyzování stavu školského zařízení, fázemi přípravy, hledání smyslu a účelu zpracování školního vzdělávacího programu. Otázku smyslu a účelu zpracování chápeme jako velmi důležitou. Hájek upozorňuje na předchozí „*analýzu vstupních podmínek, v nichž dosud naše družina pracovala (materiální podmínky, personální stav ve školní družině, věkové a demografické složení žáků apod.)*“. Až po důkladném zhodnocení této situace můžeme zodpovědně tvořit reálné ŠVP školní družiny“ (Hájek, 2007, s. 11) Třetí díl je věnován metodice tvorby školního vzdělávacího programu – struktuře školního vzdělávacího programu pro školní družinu a jeho obsahu.

Na tomto místě uvedeme v bodech navrhovanou strukturu školního vzdělávacího programu družiny tak, jak ji uvádí Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. Ke každému bodu uvedeme krátký komentář.

1. Identifikační údaje (nepovinné)

První bod plní formální úlohu. V případě družiny jsou identifikační údaje identické se školou, v rámci které družina funguje. Metodika uvádí, že „*je vhodné uvést i jméno ředitele a kontakty včetně webových stránek*“ (Heřmanová a Macek, 2009, s. 46). Lze také uvést jméno vedoucí vychovatelky s kontaktními údaji a jména vychovatelek. Tyto informace mohou být uvedeny také v oddíle personálních podmínek školní družiny.

2. Charakteristiku zařízení (nepovinné)

Tato část nabízí obecné informace o školském zařízení. Lze uvést vize, poslání a záměry a další specifikace konkrétního zařízení. Metodika doporučuje uvést také „*velikost zařízení, jeho umístění, zapojení do projektů mezinárodních aktivit, spolupráce s rodiči a s dalšími spolupracujícími subjekty*“ (Heřmanová a Macek, 2009, s. 59-60).

3. Konkrétní cíle vzdělávání (povinné)

Stanovení cílů má ve vzdělávání zásadní postavení. Dle Hájka je „*existence a vědomí cíle základním a nezbytným předpokladem každého pedagogického působení*“ (Hájek, 2007, s. 18). Cíle by měly být formulovány celým sborem vychovatelů a měly by korelovat s aktuálními trendy ve vzdělávání. Východiska pro stanovení cílů by měla být zakotvena v závazných školských dokumentech a právních předpisech ministerstva. Při vyjádření cílů bychom měli hledět na jejich správnou formulaci: „*Činnosti je tedy vhodné formulovat v 1. osobě množného čísla, aby se tak navozovala představa, že jde o společné činnosti žáků a vychovatelky, která je průvodkyní a iniciátorkou řízených volnočasových aktivit*“ (Hájek, 2007, s. 20).

4. Délku a časový plán vzdělávání (povinné)

Do školního vzdělávacího programu školní družiny je povinně zařazena kapitola popisující délku a časový plán vzdělávání. Školní družina má možnost vybrat období podle svých specifických podmínek a časový plán dle toho rozvrhnout například na víceleté cykly.

5. Formy vzdělávání (povinné)

Dle vyhlášky o zájmovém vzdělávání existuje pro školská zařízení pro zájmové vzdělávání forma příležitostná, pravidelná, táborová, osvětová, individuální a další. Školní družina by měla ve svém programu zdůrazňovat ty formy, které jsou charakteristické pro její zájmové vzdělávání. V případě ŠD je to především forma:

- příležitostná (karnevaly, sportovní dny, společná tematická odpoledne s rodiči),
- pravidelná (pro ŠD asi nejvíce charakteristická – do ŠD docházejí zpravidla denně předem přihlášení žáci)
- táborová (školy v přírodě, příměstské tábory při kmenové škole)

6. Obsah vzdělávání (povinné)

Vzdělávací obsah může ve školním vzdělávacím programu družiny volně navazovat na školní vzdělávací program školy – na jeho vzdělávací oblasti či průřezová témata. Program družiny by však neměl obsah vzdělávání programu školy přímo kopírovat. Program školy by měl spíše rozvíjet a zdůrazňovat zájmový charakter vzdělávání.

7. Podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (povinné)

Školní družina je prostor, ve kterém dochází k sociálnímu kontaktu mezi dětmi v neformálním prostředí. Školní vzdělávací program družiny by měl popisovat podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, aby i jim umožnil co nejširší možnost zapojení do aktivit v denním programu. Integrace může mít stanovené různé formy (individuální/skupinovou) a může být v ŠVP popsána v různých oblastech (personální, technické, materiální, organizační atd.). Tento bod by měl být uveden i v případě, že do zařízení žádný žák se specifickými vzdělávacími potřebami aktuálně nedochází.

8. Podmínky pro vzdělávání žáků nadaných (nepovinné)

Tento bod může být propojen s bodem předchozím, jedná se opět o vytyčení speciálních potřeb. V tomto oddílu může ŠD prokázat svou připravenost pro práci s těmito

žáky v nabídce a možnostech nad rámecových aktivit, profesní připravenosti vychovatelů nebo komunikací se školskými poradenskými zařízeními.

9. Podmínky přijímání uchazečů a podmínky průběhu a ukončování vzdělávání (povinné)

Pro přijímání účastníků uplatňuje školní družina princip nízkoprahovosti, tzn. umožnění docházky co nejširšímu okruhu zájemců, kteří mají pro školní družinu zájem, přičemž se obvykle jedná o žáky prvního stupně základní školy.

Doklad k ukončení zájmového vzdělávání se obvykle nevydává, školní družina takovou možnost většinou nevyužívá. Dokument o absolvování je žádoucí, pokud by posloužil pro další stupeň vzdělávání v určitém odvětví. Dokument však nesmí kopírovat doklad používaný školou (vysvědčení, výuční list apod.).

10. Popis materiálních podmínek (povinné)

Oddíl zahrnuje deskripci vybavení zařízení zájmové vzdělávání včetně prostorových podmínek. Kromě současného stavu může zmínit i plánované změny. Jedná se především položky, které zahrnují *„bezpečnost, snadné udržování pořádku a čistoty, dostatek prostoru, přiměřené vybavení odpovídajícím nábytkem a dalším zařízením, splňování estetických kritérií (která jsou však proměnlivá), inspiraci pro sociální kontakty a komunikaci“* (Heřmanová a Macek, 2009, s. 54)

Předpisy pro odpovídající prostředí stanovuje vyhláška Ministerstva zdravotnictví č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých.

Do popisu materiálních podmínek uvádíme informace pro zájemce o zájmové vzdělávání, tak také možnosti a limity pro vlastní potřebu i podporu pro nově příchozí kolegy.

11. Popis personálních podmínek (povinné)

Školní vzdělávací program pro školní družinu zahrnuje také uvedení osob, které se na výchově podílejí. Osobnostní a profesní předpoklady pro vychovatele ve školní družině blíže stanovuje zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

V tomto oddílu je možné uvést seznam vychovatelů a jejich zaměření s příslušnými absolvovanými kurzy. Zmínění dalšího vzdělávání napoví o směřování pedagogického sboru a je zde takřka nutností.

12. Popis ekonomických podmínek (povinné)

Poskytování zájmového vzdělávání ve školních družinách se účastníkům poskytuje za úplatu. Do ekonomických podmínek je tedy vhodné uvést výši a způsob platby, frekvenci platby nebo jiná pravidla s úplatou spojená (vrácení platby při odhlášení účastníka). Je možné uvést také způsob využití vybraných prostředků nebo přehled nákladů na prostory využívané zájmovým vzděláváním (Heřmanová a Macek, 2009, s. 73).

13. Popis podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví (povinné)

Povinnou součástí ŠVP ŠD je také shrnutí zásad bezpečnosti práce a ochrany zdraví. Družina informuje o možných rizicích a uvádí jejich prevenci. Nejedná se pouze o zajištění fyzické a hygienické, ale také psychosociální. Základní pravidla bezpečnosti práce a ochrany zdraví vycházejí z pokynů uvedených v rámcovém vzdělávacím programu a vyhlášky ministerstva zdravotnictví č. 410/2005.

Specifika bezpečnosti práce a ochrany zdraví ve školní družině vycházejí z povahy výchovné činnosti. Informujeme zde o potencionálních rizicích v klíčových situacích, která mohou během denního režimu nastat. Vychovatelé školní družiny by měli být se zásadami bezpečnosti práce prokazatelně seznámeni vedením školy.

Některé příklady BPOZ ve fyzické a hygienické rovině:

- nábytek a pomůcky přiměřené věku účastníků,
- pravidelný pitný a stravovací režim,
- dostupnost první pomoci, kontakt na zdravotnické zařízení.

Některé příklady BPOZ v psychosociální rovině:

- vytváření příznivého psychosociálního klimatu,
- ochrana před sociálně patologickými jevy,
- informovanost zákonných zástupců o činnostech v zařízení.

Hájek upozorňuje na uvedení specifík konkrétního zařízení: „*Vychovatelky by proto také měly dbát, aby ředitel do seznamu možných rizik zahrnul také ta, která vyplývají z provozu školní družiny. Často se jedná o problémy s předáváním žáků rodičům, přechody žáků do zájmových útvarů (pokud si je z družiny nevyzvedávají vedoucí kroužků), neúměrný počet žáků ne vychovatelku při některých běžných „režimových momentech“, o rizika spojená s pobytem venku (pokud škola nemá vlastní zahradu, či hřiště), nedostatečné prostory pro zapsaný počet žáků v oddělení, nábytek neodpovídající výšce žáků atd.*“ (Hájek, 2007, s. 56-57)

14. Zveřejnění školního vzdělávacího programu (povinné)

Školní vzdělávací program pro školní družinu vydává ředitel školy či školského zařízení a umísťuje jej na viditelném místě, pokud to rozsah ŠVP ŠD dovoluje. Může být také umístěn na internetových stránkách školy. Lze do něj volně nahlížet a provádět opisy.

Vnitřní řád školní družiny

Vnitřní řád školní družiny je závěrečnou částí pedagogické dokumentace a nabývá spíše provozního charakteru. Bývá zpravidla součástí jednotlivých školních vzdělávacích programů družiny a působí jako výtah nej důležitějších provozních informací. Svým charakterem doplňuje a navazuje na školní řád.

V Metodice pro podporu tvorby školních vzdělávacích programů ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání je vnitřnímu řádu věnována samostatná podkapitola, která shrnuje zásadní body jeho vypracování.

Vnitřní řád upravuje:

- podrobnosti k právům a povinnostem žáků a jejich zákonných zástupců,
- provoz a vnitřní režim školní družiny,

- zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí a jejich ochrany před sociálně patologickými jevy a před projevy diskriminace, nepřátelství nebo násilí,
- podmínky zacházení s majetkem školského zařízení ze strany dětí,
- způsob evidence účastníků zájmového vzdělávání

(Heřmanová a Macek, 2009, s. 15).

3 METODOLOGICKÉ UKOTVENÍ VÝZKUMNÝCH AKTIVIT

Poslední kapitola je věnována kvalitativní strategii, jež byla zaměřena na otázku efektivity a aktualizace školního vzdělávacího programu konkrétní školní družiny. Budeme se zabývat stanovenými cíli výzkumného šetření, charakteristikou výzkumné strategie, jejími metodami a technikami sběru dat, které byly využity. Uvedeme také výběr výzkumného souboru dílčích částí výzkumného šetření. V závěru kapitoly se pomocí nashromážděných dat pokusíme navrhnout nový školní vzdělávací program školní družiny.

Cíle výzkumného šetření a výzkumný problém

Cílem diplomové práce je získat údaje, které poslouží pro návrh aktuálního a efektivního školního vzdělávacího programu školní družiny. Výzkumné šetření se zaměřuje na zkoumání konkrétní školní družiny, jejich současných možností a specifických podmínek. Výzkumné šetření se na jedné straně zabývá současnými požadavky stran **aktuálních** legislativních a koncepčních dokumentů, na straně druhé zkoumá specifické prostředí a fungování konkrétní školní družiny ze strany vychovatelů. Vychovatelé školní družiny podávají hlubší náhled do své každodenní praxe a tím vytvářejí podklady pro **zefektivnění** konkrétního školního vzdělávacího programu družiny. . Níže je definován výzkumný problém, hlavní cíl a dílčí cíle výzkumného šetření a k nim přidružené výzkumné a dílčí výzkumné otázky.

Výzkumný problém: efektivita a aktuálnost školního vzdělávacího programu školní družiny.

Hlavní cíl: získat údaje, které povedou k aktualizaci a zefektivnění školního vzdělávacího programu školní družiny.

První dílčí cíl: analyzovat současné legislativní a koncepční předpisy za účelem aktualizace jejich stanovených požadavků.

VO1: Jakým způsobem ovlivňují aktuální koncepční a legislativní dokumenty současnou školní družinu?

- Jak analyzované dokumenty definují oblast školní družiny z hlediska cílů vzdělávání?
- Ve kterých oblastech se analyzované dokumenty shodují a ve kterých se rozcházejí?

Druhý dílčí cíl: zjistit, které oblasti práce ve školní družině jsou vychovateli v praktické rovině vnímány jako nejvíce relevantní.

VO2: Které oblasti práce ve školní družině jsou vychovateli v praktické rovině vnímány jako nejvíce relevantní?

- Kterou oblast vzdělávání ve školní družině vychovatelé nejvíce akcentují?
- Jak vychovatelé vnímají cíle vzdělávání ve školní družině?
- Jaké formy vzdělávání ve školní družině vychovatelé nejvíce využívají?
- Jakým způsobem vychovatelé pracují s obsahem vzdělávání ve školní družině?
- Jak vychovatelé družiny vnímají otázku BOZP?
- Do jaké míry vychovatelé pracují se školním vzdělávacím programem školní družiny?

Třetí dílčí cíl: zjistit, jaké výhody a nevýhody vychovatelé u ŠD vnímají.

VO3: Jak vychovatelé vnímají školní družiny?

- Jaké vnímají vychovatelé silné stránky školní družiny?
- Jak vychovatelé vnímají limity školní družiny?
- Jaké chápou vychovatelé příležitosti družiny do budoucna?
- Co by mohlo dle vychovatelů v budoucnu školní družinu ohrozit?

3.1 Metody výzkumného šetření

Téma diplomové práce je zaměřeno na zkoumání sociální reality v úzce definovaném a specifickém prostředí konkrétní školní družiny s relativně nízkým počtem informantů. Výzkumné šetření nemá ambice popsat obecně platné jevy, ale spíše proniknout co nejvíce do hloubky v konkrétním prostředí a přinést poznatky, které se k onomu prostředí váží a popisují jej v aktuální podobě. **Kvalitativní výzkumná strategie** byla vybrána jako vhodná varianta pro vybrané zkoumání daného výzkumného problému.

Reichel chápe kvalitativní výzkum jako „*paletu rozdílných postupů, které však vycházejí z jednoho základního principu – zkoumat určitý prvek, proces, fenomén ad. v přirozených podmínkách, snažit se mu porozumět a vytvořit pokud možno jeho komplexní obraz*“ (Reichel, 2009, s. 62). Kvalitativní výzkum bývá někdy chápán v kontrastu s výzkumem kvantitativním, kdy je kvalitativní strategie chápána jako nenumerická, nepřinášející číselná data (Disman, 2000). Níže uvádíme některé vybrané aspekty kvalitativního výzkumu dle Reichla:

- intenzivní šetření zkoumané skutečnosti,
- indukce – nejprve sběr dat, pak formulace vztahů,
- zkoumání mnoha aspektů u mála objektů,
- získávání údajů značně nestandardizované,
- sběr a analýza údajů jsou většinou časově náročné,
- sběr dat končí po teoretickém nasycení,
- vyhodnocování dat v průběhu jejich sběru,
- využití statistiky minimální až nulové,
- výpověď nekvantifikovaná, jedinečná, obrazná,
- zobecnění výsledků problematické, spíše nemožné,
- výsledky mohou být ovlivněny výzkumníkem,
- pomáhá porozumět zkoumanému problému,
- dobré poznání konkrétních podmínek a situací

(Reichel, 2009, s. 41).

Předkládané výzkumné šetření odpovídá právě uvedeným kritériím kvalitativního výzkumu.

První použitou technikou v kvalitativním výzkumu pro získávání dat byla **analýza dokumentů**. Hendl uvádí, že „*dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňují data získaná pozorováním a rozhovory*“ (Hendl, 2012, s. 204). Dle Miovského chápeme tuto techniku v užším pojetí jako „*výzkumnou strategii založenou na analýze již existujícího materiálu*“ (Miovský, 2006, s. 98). V procesu výzkumu se tedy nevytváří nová data, ale pracujeme s již existujícími materiály. Mezi dokumenty můžeme dle Hendla zařadit veškeré stopy lidské existence, jako jsou knihy, časopisy, předpisy, deníky, obrazy (Hendl, 2012, s. 130). Hendl dále uvádí výhody této techniky:

- rozmanitost dokumentů,
 - data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení
- (Hendl, 2012, s. 130).

Účelem provedené analýzy dokumentů je zjištění aktuálních požadavků pro tvorbu školního vzdělávacího programu. Analyzované dokumenty se skládají výlučně z aktuálních právních a koncepčních předpisů z oblasti výchovy a vzdělávání. Právě úřední listiny a akta uvádí Hendl (2012) jako jeden z nejjistějších typů dokumentů pro analýzu.

Další použitou výzkumnou technikou je **polostrukturovaný rozhovor** s použitím otevřených otázek. Základ zde tvoří jádro interview, které je podstatou každého rozhovoru a mělo by být předem promyšlené a vymezené. Jedná se o „*minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat*“ (Miovský 2006, str. 160). Jádrové otázky tazateli zaručí, že veškerá (pro výzkumné šetření) důležitá témata budou opravdu probrána. Jádro interview je dále doplňováno dílčími tématy a otázkami, které jádrová témata vhodně doplňují či smysluplně prohlubují (Miovský 2006). Rozšiřující témata a otázky můžeme posléze využít, či nechat stranou. Miovský však uvádí prospěšnost těchto otázek, které se „*ukazují být velmi užitečné a přinášejí mnoho kontextuálně vázaných informací, které nám mohou pomoci mnohem lépe uchopit problém, který nás zajímá*“ (Miovský, 2006, str. 160).

Poslední využitou technikou byla **analýza SWOT**, která podle Sedláčkové (2000) představuje koncepční rámec pro systematickou analýzu, vyhledávající klíčové činitele chodu organizace. Název SWOT představuje zkratku anglických slov *strengths, weaknesses,*

opportunities a *threats* (silné stránky, slabé stránky, příležitosti a hrozby). Velmi silně je SWOT analýza využívána ve strategickém plánování firem či v podnikovém managementu. Možnosti využití však nachází ve všech typech organizací.

Analýza pracuje s tabulkou rozdělenou do čtyř kvadrantů. Jádro této techniky spočívá „v klasifikaci a taxonomickém ohodnocení čtyř skupin faktorů, přičemž analýzou vzájemné interakce jednotlivých faktorů silných a slabých stránek na jedné straně vůči příležitostem a nebezpečím na straně druhé lze získat nové kvalitativní informace“ (Michalko, 1998, s. 126). Díky vhodně zpracované SWOT analýze jsme schopni dosáhnout relevantní informační základny pro stanovení vize organizace a definovat nejdůležitější rozvojové směry (Krbová, 2017).

Publikace věnující se SWOT analýze a jejímu využití se zabývají převážně obchodním prostředím a strategickým managementem. Horní dva kvadranty – silné a slabé stránky – zde vnímají jako analýzu vnitřního prostředí, zatímco dva spodní kvadranty – příležitosti a hrozby – popisují jako analýzu externího prostředí (srov. Bárta, 1997).

Jelikož se ve výzkumném šetření nepohybujeme v obchodním prostředí a SWOT analýzu využíváme v kontextu sféry vzdělávání, pojmáme čtení výsledné tabulky odlišným způsobem. V našem pojetí chápeme horní dva kvadranty jako analýzu současného stavu školní družiny, naproti tomu dva spodní kvadranty nahlížíme jako na možný budoucí stav. Námí vypracovaná analýza tak nabývá zcela jiné dynamiky, kdy hrozby mohou v budoucnu ohrozit současné silné stránky a příležitosti mohou pozvednout současné slabé stránky do nově zformovaných silných stránek.

Vytvořená SWOT analýza odhaluje pohledy vychovatelů na současný chod školní družiny v ZŠ0. Konkrétní body uvedené v tabulce jsou syntézou pohledů jednotlivých vychovatelů. Pro shrnutí do uvedené tabulky byly operacionalizovány do myšlenkově shodných či blízkých pojmů. V dalším textu jednotlivé body tabulky blíže popíšeme a přidáme komentář, který vloží vyjádření do kontextu družiny ZŠ0.

Kvalitativní **analýza získaných dat** využívá prvky metody zakotvené teorie. Jak uvádí Strauss a Corbinová, zakotvenou teorií je „*teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*

Nezačínáme teorii, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné“ (Strauss a Corbinová, 1999, str. 14). Mezi značné výhody zakotvené teorie řadí Miovský *„její schopnost integrovat v rámci kvalitativní analýzy data získávaná odlišným způsobem a využít tak nejen více různých metod získávání dat (interview, existující dokumenty, pozorování, kvalifikovaný odhad apod.)“* (Mioviský, 2006, s. 226). V souvislosti se zakotvenou teorií uvádí Mioviský (2006) tzv. teoretickou citlivost, kterou je myšlena dovednost hlubokého vhledu do problematiky a vnímání kontextu zkoumaného fenoménu. Jedná se o *„schopnost dát údajům význam, oddělit související od nesouvisejícího, podstatné od nepodstatného a porozumět tomu. Je to schopnost rozpoznat, co je v získaných údajích důležitého, a umět v údajích nacházet smysl“* (Mioviský, 2006, s. 227). Také Hendl upozorňuje na kontext objevování, *„protože při ní [metodě] jde především o exploraci a rozvíjení nových teorií [...] takový proces nelze algoritmizovat nebo vymežit pevnými pravidly, protože v sobě vždy nese prvky intuice a nejistoty“* (Hendl, 2012, s. 125).

Mezi prvky zakotvené teorie řadíme **koncepty, kategorie a propozice** (tvrzení). Koncepty jsou *„základní jednotky analýzy, protože teorie se navrhuje pomocí konceptualizace dat, ne přímo z dat“* (Hendl, 2012, s. 244). Koncepty je myšleno základní pojmenování sledovaných jevů, kdy se konceptualizace stává prvním krokem analýzy (Strauss a Corbinová, 1999). Po identifikaci dostatečného množství nashromážděných pojmů je možné tyto pojmy shlukovat do abstraktnějších tematických okruhů, kdy vnímáme tzv. pojmovou přitažlivost (Mioviský, 2006) – dochází ke kategorizaci pojmů.

Nasbíraná data se v zakotvené teorii analyzují pomocí **kódování**. *„Kódování v zakotvené teorii označuje analytické operace, které rozbíjejí data do fragmentů [...] ty potom rozřazují k příslušným konceptům“* (Švaříček, Šedová a kol., 2014, s. 91). V zakotvené teorii rozlišujeme tři typy kódování: kódování **otevřené, axiální a selektivní**. Dle Hendla kódování chápeme jako *„rozkrutí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci“* (Hendl, 2012, s. 246). Jednotlivé způsoby kódování jsou vytvořeny uměle a mohou mezi sebou dle potřeby volně přecházet (Strauss a Corbinová, 1999). Při analýze nashromážděných dat jsme se nicméně snažili držet kódování otevřeného.

Při **otevřeném kódování** určuje výzkumník témata a přiřazuje k nim v textu značky. Strauss a Corbinová zdůrazňují, že „*bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace*“ (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43). Na základě označení pojmů jsme schopni vytvářet určité kategorie, což je „*třída pojmů, která vzniká tím, že vzájemně porovnáváme a třídíme významové jednotky a v nich obsažené pojmy a snažíme se zjistit, zda náleží jinému podobnému jevu (významové jednotky se z různé části překrývají), nebo jinému jevu nenáleží, a tvoří tedy samostatný odlišitelný celek*“ (Miovský, 2006, s. 228).

3.2 Charakteristika prostředí a výzkumného souboru

Prostředí výzkumného šetření – ZŠ0

Níže uvádíme stručný popis prostředí, ve kterém probíhala značná část výzkumného šetření. Autor práce ve zmíněné škole pracoval několik let jako vychovatel školní družiny, v dalších letech zde působil a působí jako třídní učitel na prvním stupni. Skutečnost vykonávání obou zmíněných pracovních pozic nám dala možnost nahlédnout do vnitřních procesů a fungování školní družiny. Umožnila nám také vnější pozorování chodu školní družiny a práce s dětmi při spolupráci s vychovatelkou družiny.

Výzkumné šetření probíhalo ve školní družině základní školy (dále ZŠ0) v Praze. Devítiletá ZŠ0 pokrývá všechny ročníky v rozsahu tří tříd (1.A, 1.B, 1.C, 2.A, 2.B atd.). Budova školy sestává ze dvou velkých kvádrových segmentů, přičemž v prvním z nich se nacházejí dvě velké tělocvičny a školní jídelna, ve druhém potom místnosti pro kmenové učebny tříd, specializované učebny, oddělení družiny a zázemí pro pedagogy a vedení školy. Z přední části vede ke škole rozlehlé dvouúrovňové schodiště, zadní část školy nabízí rozměrnou školní zahradu. Školní zahrada se skládá z několika samostatných volně průchozích celků, konkrétně pak z atletického hřiště s běžeckým oválem, místem pro skok daleký a skok vysoký; středním fotbalovým hřištěm s umělou trávou; architektonicky pojatého dětského hřiště s prolézačkami, skluzavkami, bludišti a místy k výuce (dřevěné stoly a lavice); tzv. „lesíku“ – prostoru s porosty jehličnatých a listnatých stromů. Dále se na zahradě nachází menší tartanové hřiště, pískoviště s houpačkami a větší lanovou

prolézačkou, vybetonovaný prostor obklopený „garážemi“ pro uložení herních a sportovních pomůcek a nakonec část zahrady sloužící dříve pro účely mateřské školy, kterou ZŠO provozovala. Celý areál školy včetně školní zahrady je oplocený.

Školní družina pokrývá v posledních letech 1.-4. ročník, tzn. dvanáct družinových oddělení. Každá třída má tedy své vlastní oddělení. Pro 1. a 2. ročník je zpravidla poskytnuta samostatná místnost školní družiny, pro oddělení vyšších ročníků dochází v posledních letech k rušení samostatných oddělení a jejich přesunu do kmenových tříd, které žáci využívají během dopolední výuky. Důvodem tohoto trendu je vyčerpaná prostorová kapacita budovy související se vznikem nových specializovaných učeben (učebna informatiky, přírodopisu ad.). Samostatná oddělení družiny jsou vybavena pro své účely odpovídajícím nábytkem, prostorovým uspořádáním, hračkami a dětskými knihami.

Ve školní družině pracuje v současné době dvanáct vychovatelů s různým věkovým rozložením, délkou praxe a specializací. V rámci zachování anonymity pojem „vychovatel“ zahrnuje pracovníky mužského i ženského pohlaví. Bližší přehled vychovatelů nabízí část věnující se výzkumnému souboru.

Výzkumný soubor

Výzkumné šetření se zaměřuje na dvě zcela odlišné skupiny – dokumenty a vychovatele. Z toho důvodu bylo použito několik typů výzkumného souboru, což není v případě kvalitativního výzkumného šetření ojedinělé a velmi často se jedná právě o kombinaci různých výběrových metod (Mioviský, 2006).

Výzkumným souborem pro **obsahovou analýzu** je skupina legislativních a koncepčních dokumentů různých úrovní zaměřená na oblast vzdělávání. Jelikož se na základě kurikularity školských dokumentů jedná o závazné, veřejně dostupné předpisy, **hlavním a jediným kritériem pro jejich výběr byla jejich aktuálnost**. Metoda výběru výzkumného souboru na základě kritérií sledujících účel výzkumného šetření je nazývána **prostý záměrný výběr** (Mioviský, 2006). Jak dále dodává Mioviský, u „*analýzy dokumentů můžeme opět u jednodušších studií menšího rozsahu uvažovat o využití prostého záměrného výběru, který je časově a ekonomicky nejefektivnější strategií výběru dokumentů*“ (Mioviský, 2006, s. 136). Při skladbě výzkumného souboru jsme vycházeli z pravidla graduální

konstrukce vzorku, tedy procesu, kdy „vzorek není vytvořen v jednom momentě, nýbrž je v souladu s cirkulární logikou v průběhu sběru dat a jejich analýzy stále rozšiřován a redefinován“ (Švaříček a Šedová, 2014, s. 73). Takový způsob rozšiřování výzkumného souboru bychom měli provádět do té doby, dokud nedojde k tzv. teoretické saturaci (Mioviský, 2006). Níže uvedená Tabulka 4 uvádí závěrečnou skladbu analyzovaných dokumentů.

Tabulka 4 – Přehled dokumentů pro obsahovou analýzu

Název dokumentu	Typ dokumentu	Platnost od
Strategie 2030+	Strategický	2020
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023	Strategický, koncepční	2019
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024	Strategický, koncepční	2020
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	Koncepční	2021
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	Koncepční	2021
Školní vzdělávací program ZŠ0	Koncepční (školní úroveň)	2021

Název dokumentu	Typ dokumentu	Platnost od
Školský zákon 561/2004	Legislativní	2022 (aktuální znění)

Pro **polostrukturované rozhovory** byla zvolena metoda prostého záměrného výběru. Tato fáze výzkumného šetření má za cíl odhalit oblasti, které jsou v rámci školního vzdělávacího programu družiny pro vychovatele v praktické rovině nejvíce relevantní (viz výzkumná otázka č. 2) Pro tuto část výzkumného šetření byli vybráni tři vychovatelé z celkového počtu dvanácti. Kritériem výběru informantů pro rozhovory bylo co nejširší rozpětí zkušeností, které by mohlo odhalit různé pohledy na oblasti, jež v pojetí vychovatelů nabývají největšího významu.

Tabulka 5 uvádí přehled vychovatelů ZŠ0 – jejich označení pro účely výzkumného šetření, věk, délku praxe a jejich specializaci. Polostrukturované rozhovory byly v rámci výzkumného šetření vedeny s vychovateli V1, V4 a V6, kteří jsou blíže představeni pod tabulkou.

Tabulka 5 - Přehled vychovatelů ZŠ0

Vychovatel	Věk	Délka praxe	Další zkušenosti a specializace
V1	50 let	30 let	Loutkoherectví
V2	52 let	29 let	-
V3	54 let	32 let	-
V4	24 let	2 roky	Výtvarná činnost
V5	46 let	15 let	Učitel MŠ
V6	38 let	9 let	Asistent ve škole speciální

Vychovatel	Věk	Délka praxe	Další zkušenosti a specializace
V7	42 let	1 rok	Výtvarná činnost
V8	41 let	1 rok	Dramatická činnost
V9	33 let	1 rok	Pohybová činnost
V10	38 let	5 let	Učitel v MŠ
V11	47 let	4 roky	Keramika
V12	71 let	2 roky	Učitel 1. stupeň

Vychovatel V1

Jako vychovatel družiny pracuje 30 let, přičemž během této doby družinu na 2 roky opustil, aby se věnoval umělecké činnosti, která patří do rodinné tradice. Během své praxe působil na dvou školách, působení na obou školách by se dalo rozdělit na dvě stejně dlouhá období. Vzdělání získal na střední škole se zaměřením na vychovatelství a jako vychovatel nastoupil ihned po dokončení školy v osmnácti letech. Mezi jeho zájmy patří kromě autorské umělecké činnosti také provozování hudební skupiny. Obě tyto aktivity provádí profesionálně. V současné školní družině působí 12 let. Zaměření na konkrétní věkovou skupinu dětí v družině se v její práci neobjevuje – pokrývá dle potřeby děti od 1. do 4. ročníku. V současném školním roce vede třídu druháčků. Posledních 5 let působí jako vedoucí vychovatelka družiny.

Vychovatel V4

Pochází z učitelské rodiny. V současné škole pracuje druhým rokem. Předtím strávil jeden školní rok v jiné školní družině ve větším městě. Vzdělání získal na střední škole se zaměřením na vychovatelství. Jeho studentské praxe probíhaly v mateřských školách, kam

také chtěl původně po dokončení školy nastoupit. Mezi jeho záliby patří grafika a kreslířství, což hojně uplatňuje při práci s dětmi v družině. Souběžně s prací vychovatele vykonává v dopoledních hodinách práci asistenta pedagoga u žáka v 1. ročníku. Ve školním roce 2021/2022 vede oddělení třetího ročníku.

Vychovatel V6

Vychovatel V6 pracuje v současné školní družině devátým rokem a v rámci školní družiny se jedná o jeho první a jedinou zkušenost. Vzdělání získal bakalářským studijním programem se zaměřením na speciální pedagogiku. Po dokončení studií pracoval několik let jako asistent ve škole speciální, konkrétně se jednalo o práci se středně až těžce mentálně postiženými dětmi. Po ukončení působení ve škole speciální pracoval několik měsíců v rodinném centru s dětmi batolecího věku. Ve školní družině směřuje k výtvarné a manuální činnosti. V aktuálním školním roce je vychovatelem ve třídě 1.B.

3.3 Průběh výzkumného šetření a zpracování dat

Pro dosažení stanovených cílů bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření. Použitou výzkumnou technikou byla analýza školské a právní dokumentace a následná syntéza údajů vztahujících se ke školní družině. Souběžně s analýzou dokumentů byl na základě hlubokého studia tématu družiny vyhotoven soubor otázek, které byly předloženy vychovatelům v rámci hloubkového polostrukturovaného rozhovoru.

Vybrané **dokumenty** byly analyzovány s důrazem na jejich **cíle, záměry, opatření a priority**. U každého předpis byly uvedené cíle a záměry zaznamenávány do přehledného schématu. V posledním kroku byly nahromaděné cíle zaneseny do přehledové srovnávací tabulky, ve které jsme se snažili nahlédnout synergii získaných dat pro potřeby nového školního vzdělávacího programu školní družiny.

Polostrukturované **rozhovory** byly vedeny na půdě ZŠO. Rozhovory proběhly během ledna až března 2022, přičemž s každým informantem došlo ke dvěma setkáním. Po domluvě času a místa rozhovoru jsme před zahájením interview ubezpečili informanta o anonymitě rozhovoru, o elementárním smyslu a zaměření výzkumného šetření a o možnosti ptát se na nejasnosti kdykoliv během rozhovoru i po něm. Rozhovory byly nahrávány na záznamník

v mobilním telefonu výzkumníka, s čímž byli informanti taktéž řádně seznámeni a s touto skutečností výslovně souhlasili.

Z výzkumné otázky byly vytvořeny podrobnější „pevné“ tazatelské otázky. Ty byly informantům pokládány v různém pořadí v závislosti na specifickém směřování rozhorů. Tazatelské otázky byly dle situace doplňovány rozšiřujícími „ad hoc“ otázkami, které prohlubovaly dané téma. Pro upřesnění odpovědí informantů byla jejich tvrzení reflektována a parafrázována. Tím jsme se snažili zajistit jasnost a správné pochopení výpovědi informantů. Postupovali jsme v souladu s Miovským, kdy „*si necháváme například vysvětlit, jak [informant] danou věc myslí. Ověříme si, že jsme ji správně pochopili, klademe různé doplňující otázky a téma rozpracováváme do hloubky, do jaké je to užitečné vzhledem k cílům a definovaným výzkumným otázkám*“ (Miovský, 2006, s. 160).

První sada nahraných rozhovorů byla následně převedena z audiozáznamu do psané podoby. Při přepisu rozhorů jsme provedli selekci, která oddělila zjevně nadbytečné či nevhodné části nahraných výpovědí (nedokončené věty, častou „slovní vatu“, informace bez jakéhokoliv vztahu k tématu, přechytlivost apod.). Po přepsání a opakovaném přečtení textu jsme vyhodnotili místa vhodná k dalšímu prohloubení a vytvořili jsme k nim doplňující otázky, které byly informantům položeny v rámci druhého rozhovoru. Druhé interview s doplňujícími otázkami bylo taktéž nahráno jako audiozáznam a posléze transkribováno.

Po přepsání všech rozhovorů do počítače a jejich vytištění došlo k analyzování rozhovorů pomocí otevřeného kódování, během kterého byly barevně zvýrazňovány určité společné myšlenkové jevy. Dle Miovského „*můžeme v textu barevně označovat pasáže, které se týkají určitých tematických celků (které odpovídají základním výzkumným otázkám)*“ (Miovský, 2006, s. 211). Tento postup jsme uplatnili u všech provedených rozhovorů, přičemž barevná škála se během analýzy rozšiřovala na další témata. Pojmy, které vykazovaly podobný myšlenkový obsah byly následně seskupovány do kategorií. Axiální ani selektivní kódování nebylo během analýzy použito.

Po obsahové analýze dokumentů a proběhlých rozhovorech jsme stále vnímali nedostatek dat k sestavení optimálního školního vzdělávacího programu. Z rozhovorů navíc vyplynulo, že v rámci zkoumané školní družiny panuje značná neznalost dosavadního školního vzdělávacího programu. **Proto jsme se před finálním návrhem nového školního**

vzdělávacího programu rozhodli vytvořit manuál pro práci se školním vzdělávacím programem školní družiny (dále jen Manuál), který byl podroben odborné kritické reflexi ze strany vychovatelů. Ukázka Manuálu je součástí Přílohy A této diplomové práce.

Manuál jsme sestavili na základě dlouhodobého pozorování fungování školní družiny. Rozvádí a vysvětluje povinné položky školního vzdělávacího programu pro školní družinu s odkazem na Metodiku pro podporu tvorby ŠVP ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (Heřmanová a Macek, 2009). Manuál dále uvádí příklady řešení konkrétních situací a náročnější postupy při cyklicky se opakujících situacích organizačního charakteru. Manuál je také obohacen o odborně-legislativní kompendium vztahující se ke školní družině. Připravený Manuál byl posléze vytištěn a předán všem dvanácti vychovatelům k odborné reflexi. Připojen byl také průvodní dopis, který uváděl instrukce, jakým způsobem do Manuálu zaznamenávat poznámky. V rámci anonymity byla vychovatelům dána možnost, aby opoznámkovaný Manuál uložili na předem dohodnutém místě v ZŠO. Této možnosti využila polovina z nich. Návratnost Manuálu byla 100%. Výsledky odborné reflexe Manuálu jsme znázornili a objasnili pomocí SWOT analýzy.

Závěrečná fáze výzkumného šetření byla věnována syntéze nashromážděných a vyhodnocených dat za účelem návrhu nového školního vzdělávacího programu školní družiny ZŠO. Schéma 3 znázorňuje posloupnost jednotlivých kroků výzkumného šetření.

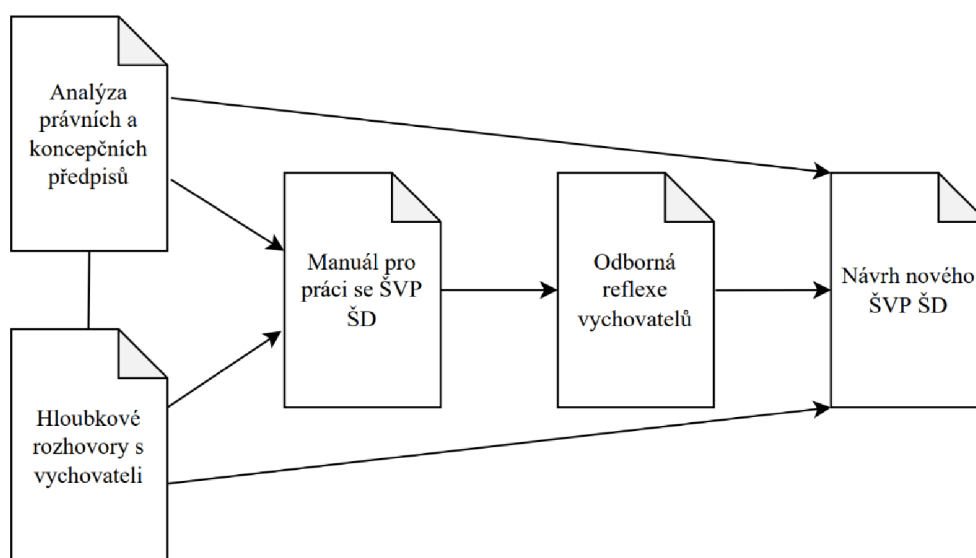


Schéma 3 – Postup výzkumného šetření

3.4 Kvalitativní obsahová analýza dokumentů

Cílem analýzy vybraných dokumentů bylo vymezení základního rámce pro působnost družiny s důrazem na aktuálnost analyzovaných předpisů. Z důvodu velkého rozsahu analyzovaných předpisů jsme se zaměřili na oblasti cílů, které jednotlivé dokumenty uvádějí. Každý analyzovaný dokument byl zaznamenán do schématu, k němuž jsme přidali krátký komentář. Jednotlivé dokumenty jsou pro svá relativně dlouhá pojmenování uváděna pod zkratkami, které uvádí Tabulka 6:

Tabulka 6 - Pracovní názvy analyzovaných dokumentů

Zkratka	Celý název
561/2004	Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
Strategie 2030+	Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+
DZ ČR	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023
DZ HMP	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP ZŠ0	Školní vzdělávací program ZŠ0

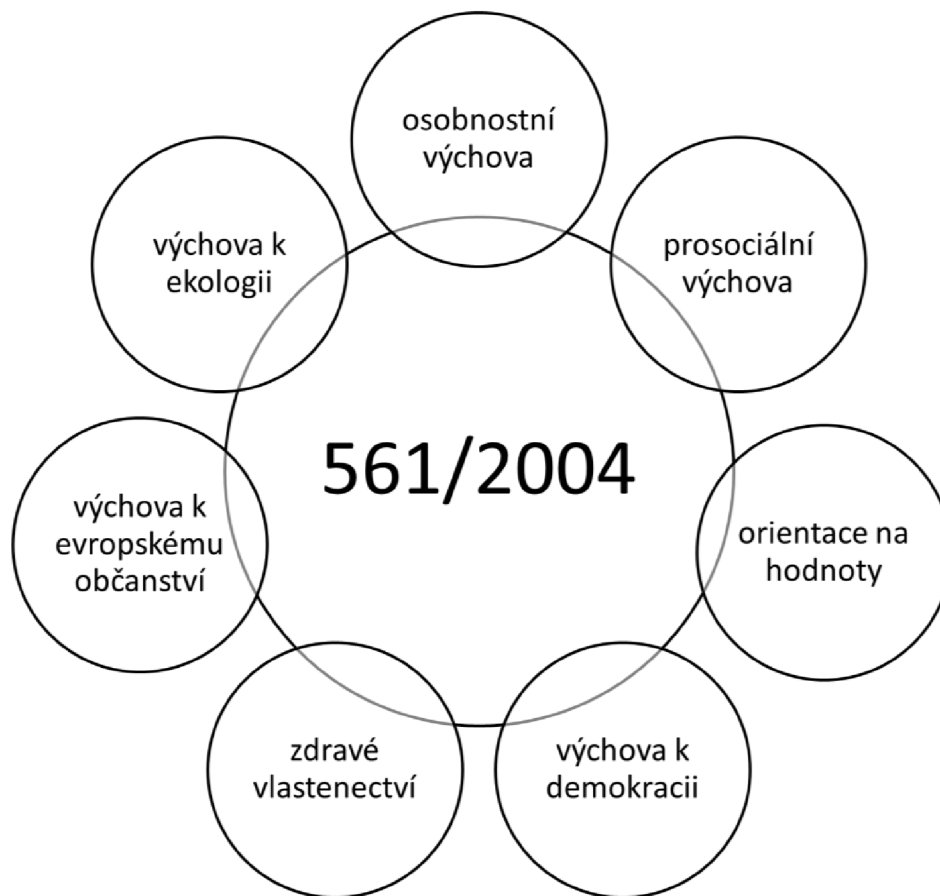


Schéma 4 – Cíle zákona 561/2004 Sb.

V rámci naší analýzy byl jako jediný legislativní dokument zkoumán **zákon č. 561/2004 Sb. – školský zákon**. Školský zákon definuje obecné cíle vzdělávání ve druhém odstavci paragrafu 2 v jasné a stručné podobě a dále se k nim odkazuje. V textu zákona je dále předepsána povinnost uvádění konkrétních cílů pro dlouhodobé záměry vzdělávací politiky, rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé typy vzdělávání a školní vzdělávací programy. Konkrétněji jsou formulovány také cíle pro některé typy vzdělávání (pro předškolní, základní a střední vzdělávání, pro vzdělávání v konzervatoři a pro vyšší odborné vzdělávání).

V rámci cílů kategorie **prosociální výchova** zákon uvádí: „*rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život*“ (§ 2 odst. 2 písm. a) zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon).



Schéma 5 – Cíle Strategie 2030+

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 (Strategie 2030+) uvádí hned devět stěžejních cílů. Jedním z hlavních cílů je **snižování objemu učiva** a **proměna obsahu vzdělávání**. Zaměřuje se také na **individualizaci výuky** a **práci v různých kolektivech**: „*Současně s proměnou obsahů a způsobů vzdělávání dojde k vytvoření dostatečného prostoru pro individualizaci výuky*“ (Strategie 2030+, 2020, s. 28).

Strategie věnuje prostor také různým formám vzdělávání a jejich propojování. Strategie deklaruje dlouhodobou finanční podporu pro organizace poskytující neformální vzdělávání, přičemž vyzdvihuje formy vzdělávání vedoucí k přínosným hodnotám a postojům. **Propojováním formálního a neformálního vzdělávání** nabízí možnost pro ty, kteří nedosáhli ve formálním vzdělávání dostatečné úrovně a neformální vzdělávání je vnímáno jako preventivní opatření: „*Smysluplné využívání volného času je dlouhodobě*

osvědčenou a efektivní formou prevence vůči negativním vlivům. Neformální vzdělávání zároveň plní roli 'záchranné sítě' pro ty, kteří jsou neúspěšní ve formálním vzdělávání (ať už tím, že jej předčasně opouštějí, nebo tím, že nezažijí úspěch)“ (Strategie 2030+, 2020, s. 40).

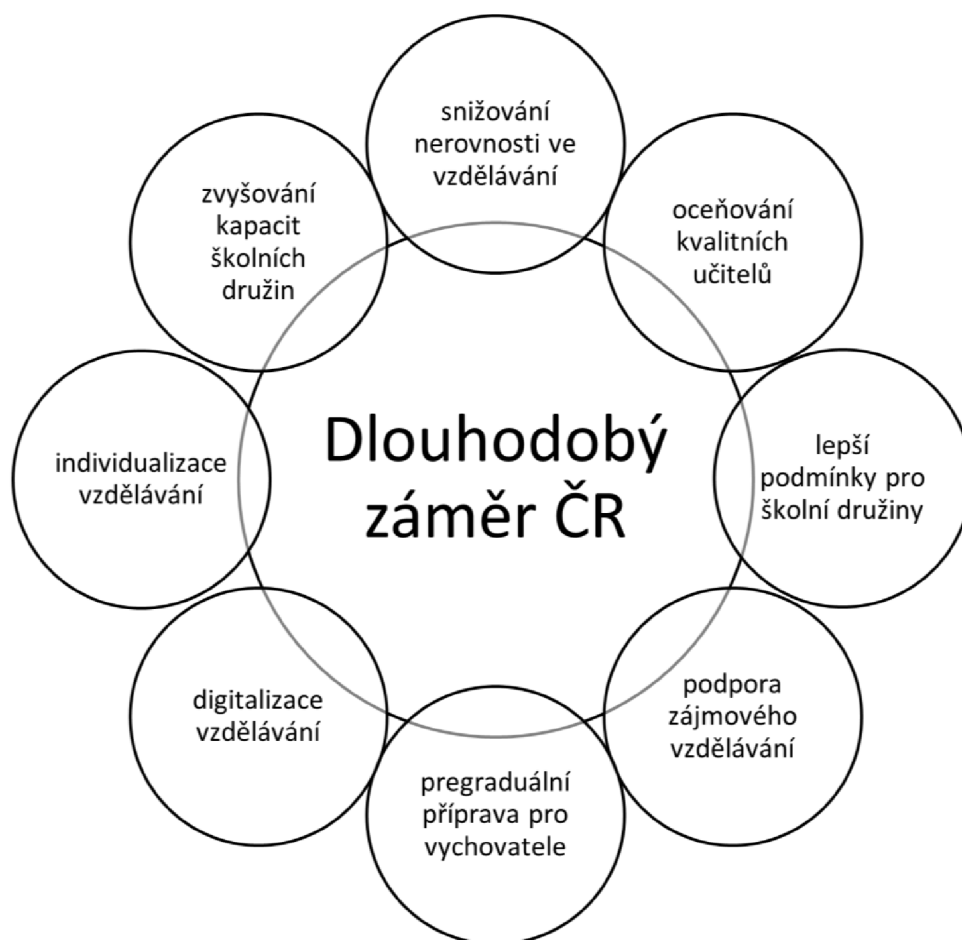


Schéma 6 – Cíle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023

Dalším analyzovaným dokumentem z řad koncepčních předpisů byl **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023**. Záměr zdůrazňuje tři klíčové strategické cíle, k nimž přidává další dílčí cíle k různým typům vzdělávání a dalším tématům. Jedním ze zmiňovaných typů vzdělávání je také základní umělecké, jazykové a zájmové vzdělávání. Záměr v této pasáži udává cíl „vytvářet lepší podmínky pro činnost školských zařízení pro zájmové vzdělávání a pro vybraný typ školských výchovných a ubytovacích zařízení (podmínky prostorové, pokud možno samostatné herny, nikoli učebny; materiální [vybavení heren]; personální, metodické atp.)“

(Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023, 2019, s. 23). Naplnění tohoto cíle dle Záměru zajistí „užší spolupráce škol všech stupňů a školských zařízení pro zájmové vzdělávání a dalších mimoškolních organizací a odborných pracovišť“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023, 2019, s. 81).

Stejně jako Strategie 2030+ uvádí **podporování „zájmového vzdělávání a jeho kurikulárně využitelné vazby na formální vzdělávání“** (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023, 2019, s. 23). Z pohledu cílů souvisejících se zájmovým vzděláváním Záměr uvádí ještě **přípravu pedagogických pracovníků v zájmovém vzdělávání** pro práci s nadanými dětmi. V závislosti na demografickém vývoji poté Záměr uvádí také možnost **zvyšování kapacit školních družin a zápis nových školních družin** za uvedených podmínek: „Zápis nebo zvýšení kapacit školních družin a školních klubů budou umožněny pouze v návaznosti na naplněnost školy žadatele, přiměřeně k počtu žáků 1. stupně“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023, 2019, s. 29).

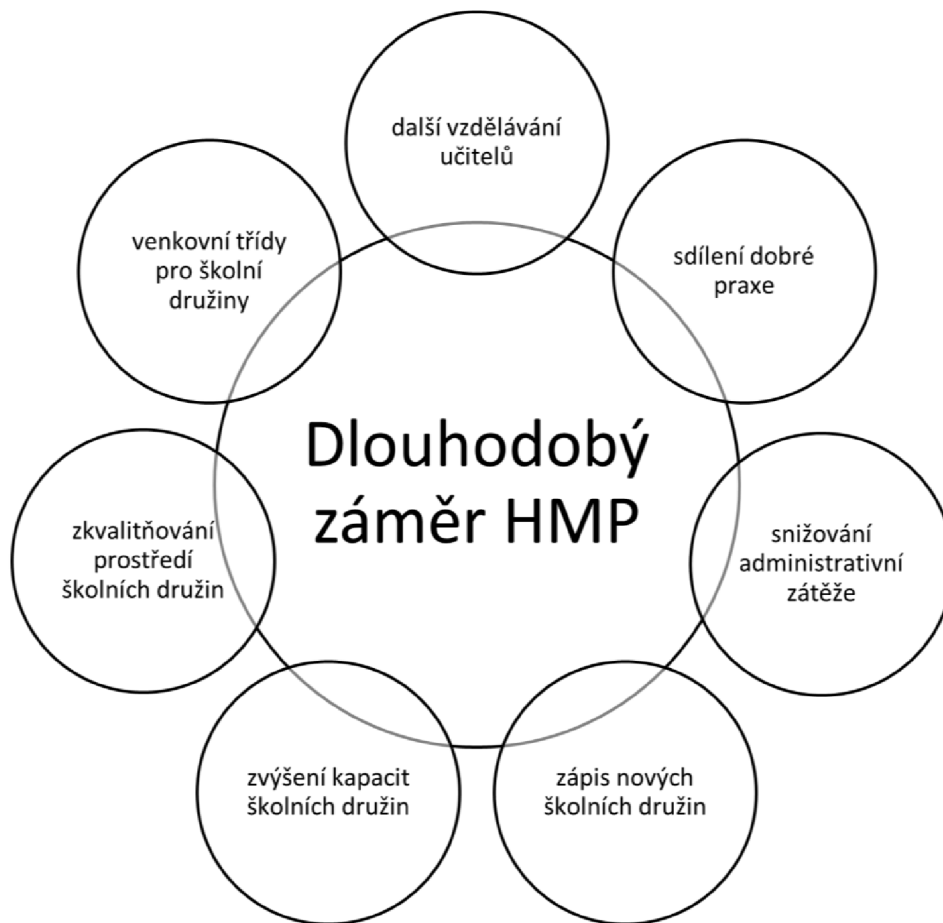


Schéma 7 – Cíle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024

Dalším stupněm v hierarchické posloupnosti koncepční dokumentace byl **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy na období 2020-2024**. Dokument prohlubuje a přibližuje předchozí Záměr pro celou ČR a uvádí své specifické cíle v oblasti rozvoje vzdělávání. Předpis – stejně jako Dlouhodobý záměr ČR – uvádí mezi své cíle zápis nových školních družin a zvyšování kapacit stávajících školních družin. Hlavní město sleduje nárůst zájmu o účast ve školních družinách a ve vymezeném časovém období 2020-2024 predikuje jeho další pokračování. Důvodem tohoto nárůstu jsou dle Záměru „*populačně silné ročníky, které se vzdělávají na základních školách*“. Dalším důvodem je snaha škol a jejich zřizovatelů zajistit volnočasové aktivity dětí v době mimo vyučování většinou z požadavku rodičovské veřejnosti s ohledem na bezpečnost dětí v

odpoledních hodinách po vyučování“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 32).

Jednou z dílčích aktivit v rámci opatření v oblasti zájmového vzdělávání je **zkvalitňování prostředí školních družin**. Uváděnou formou zkvalitňování prostředí je na jedné straně zřizování venkovních tříd pro účely školní družiny a dále *„zpracování koncepce využití prostor v rámci základních škol s cílem řešit problematiku potřeby zázemí školních družin ve vztahu (souvislosti) k potřebě dlouhodobého uvolňování (využívání) kmenových tříd pro základní vzdělávání“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 82).*

V rámci svých priorit uvádí tento Dlouhodobý záměr také **snížování administrativní zátěže** škol a školských zařízení. Hlavní město Praha deklaruje *„maximální možnou snahu o snížení administrativní zátěže u škol a školských zařízení zavedením odborného poradenství a metodického vedení pro management škol“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 45).*

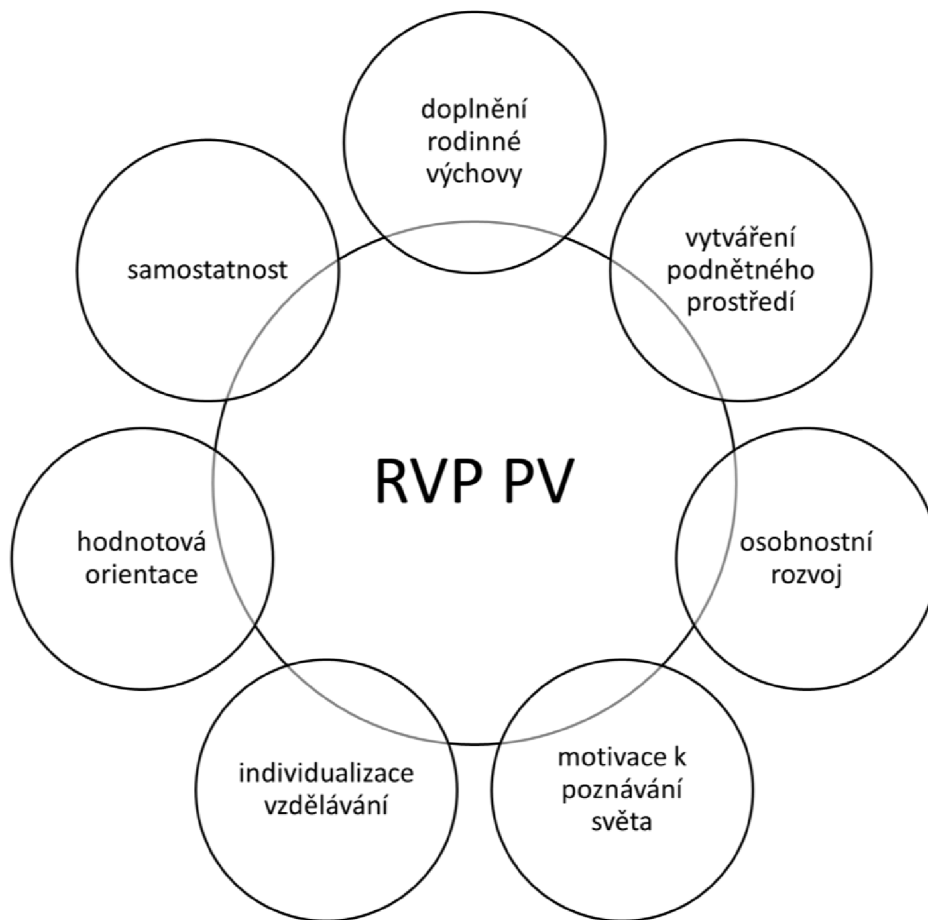


Schéma 8 – Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání

Školní družina je zařízením převážně pro první stupeň základní školy. **Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)** však může nabídnout výchozí body z oblasti předškolního vzdělávání, na které může školní družina navázat především v prvním a druhém ročníku základní školy. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání prosazuje jako svůj úkol důraz na **individuální přístup** a **osobnostní rozvoj dítěte**. Individuální rozdíly mezi předškolními dětmi a jejich inkluzivní vnímání je uvedeno právě v kontextu přechodu mezi předškolním a základním vzděláváním: „*V zájmu zajištění propojenosti a plynulé návaznosti předškolního a základního vzdělávání a z důvodu maximálního využití a uplatnění výsledků dosažených v etapě předškolního vzdělávání je nutné, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s těmito přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala, brala v úvahu*

psychologická a didaktická specifika vzdělávání dětí této věkové skupiny a promítala tyto zřetele náležitě do svých forem a metod vzdělávání“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 7).

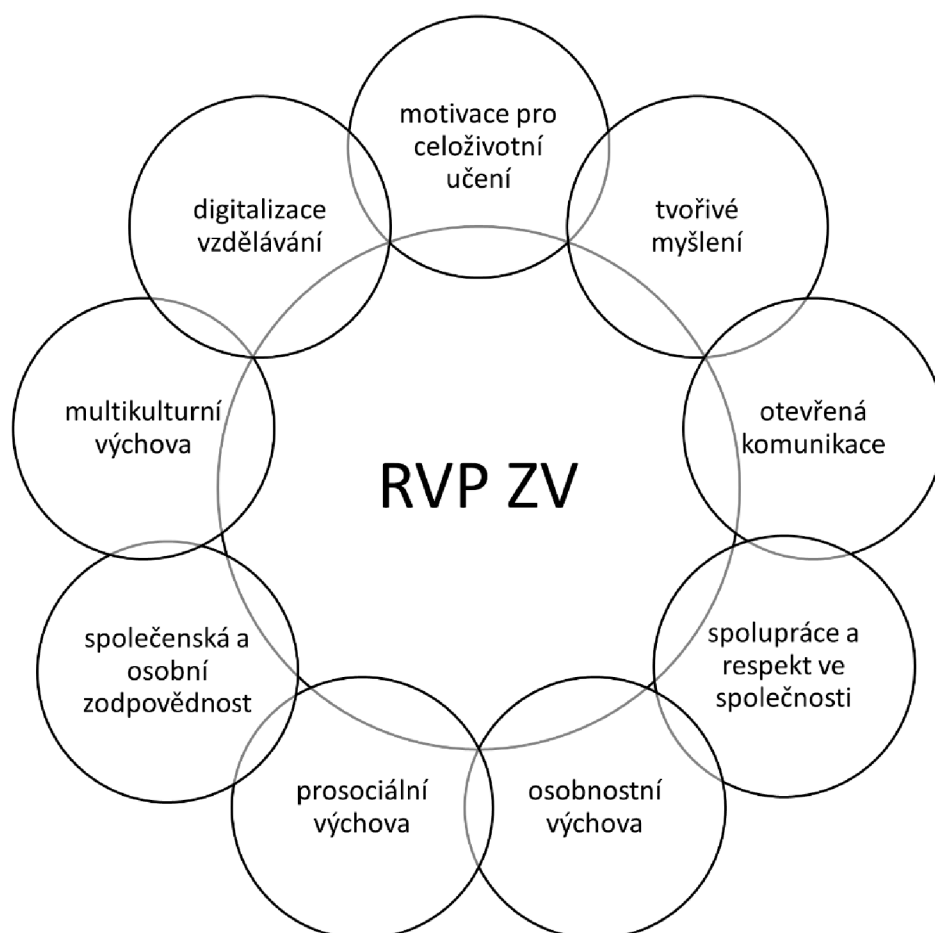


Schéma 9 – Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) představuje spolu se školním vzdělávacím programem školy stěžejní koncepční oporu pro tvorbu školního vzdělávacího programu školní družiny. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání – podobně jako Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – uvádí své stěžejní cíle v bodech, které později konkretizuje a rozvádí v rámci dílčích klíčových kompetencí.

Jedním z analyzovaných cílů je snaha o **prosociální jednání** jedince, které se projevuje schopností školy „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“ a „rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 8).

Dalším uvedeným cílem je důraz na **osobnostní výchovu**, formulovanou jako schopnost školy „pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“

Důraz je kladen také na rozvíjení **motivace pro celoživotní učení** a **tvorivého myšlení**, při kterém by škola měla „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení“ a „podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 8).

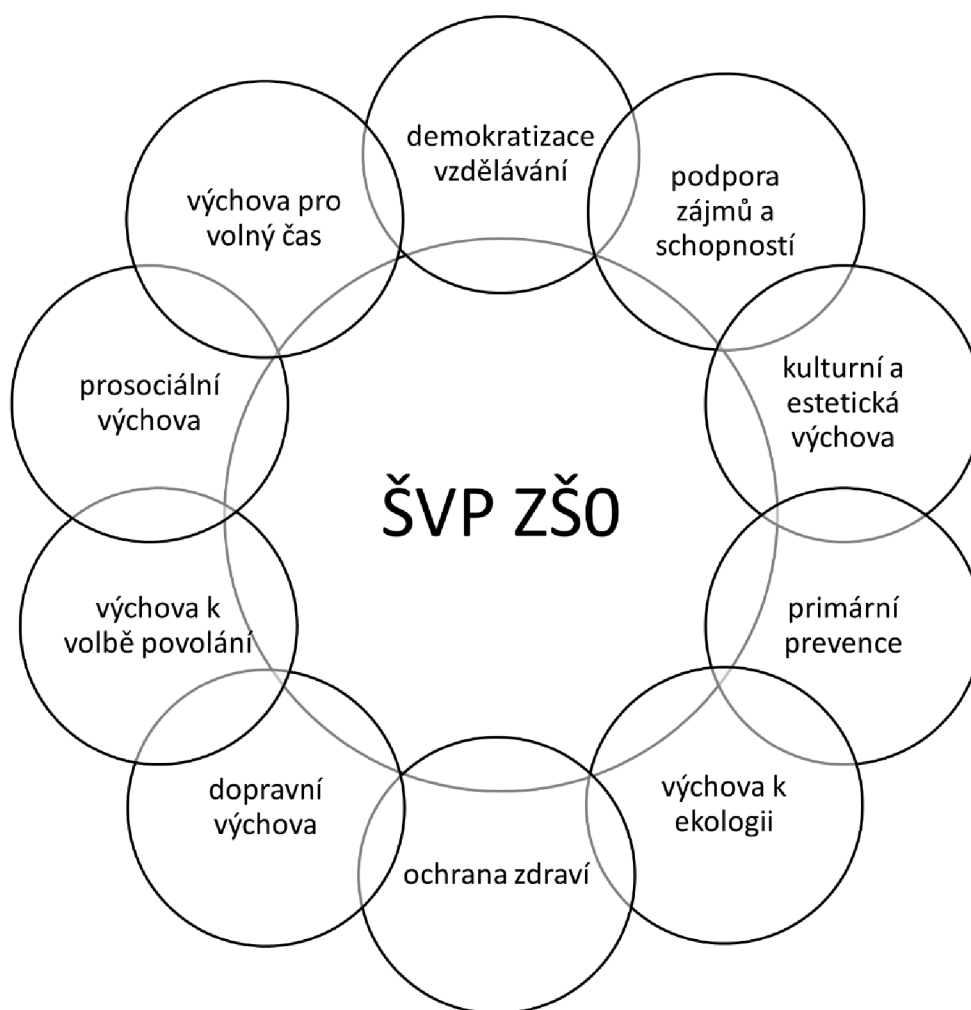


Schéma 10 – Cíle školního vzdělávacího programu ZŠ0

Školní vzdělávací program ZŠ0, v rámci které funguje školní družina podrobená výzkumnému šetření, formuluje celkem deset stežejních vzdělávacích cílů, které blíže rozvádí v rámci jednotlivých klíčových kompetencích.

V oblasti **prosociální výchovy** uvádí školní vzdělávací program ZŠ0 cíle spojené s aktuálními celospolečenskými otázkami a jejich správné uchopení. Cílem školy je „*podpořit a vychovávat k zodpovědnému a společensky akceptovatelnému chování, které rozvíjí a obohacuje společnost prostřednictvím vysoké míry empatie a neagresivního chování*“ (školní vzdělávací program ZŠ0, 2021, s 5). V oblasti kompetencí sociálních a personálních je uvedeno zacílení na spolupráci, týmovost a respekt. Učitelé „*rozvíjejí u všech*

žáků schopnost spolupracovat, pracovat v týmu, respektovat a hodnotit práci vlastní i druhých“ (školní vzdělávací program ZŠ0, 2021, s 12).

Srovnání shody cílů analyzovaných dokumentů

Na základě konceptualizace cílů jednotlivých analyzovaných dokumentů, jejich schématickému znázornění a bližšího popisu pro výzkumné šetření důležitých cílů jsme pro optimální přehlednost celé analýzy uspořádali nashromážděná zjištění do Tabulky 7 na následující stránce. Tabulka v horní části vyznačuje analyzované předpisy, v příslušných sloupcích jsou potom uvedeny konceptualizované cíle. Barevně jsou v tabulce vyznačeny cíle, ve kterých se analyzované předpisy překrývají. Naším záměrem bylo v tomto kroku nalézt:

1. místa, ve kterých se analyzované dokumenty shodují v co největší šíři,
2. oblasti, které co nejvíce inklinují k tématu školní družiny, a které bude posléze vhodné uvést ve školním vzdělávacím programu školní družiny ZŠ0.

V návaznosti na výše uvedené záměry jsme v rámci analýzy zaznamenali největší překryv cílů v oblastech:

- **prosociální výchovy,**
- **individualizace vzdělávání,**
- **osobnostního rozvoje,**
- **přímého zaměření na neformální a zájmové vzdělávání.**

V těchto oblastech byla nalezena přímá souvislost u tří ze sedmi analyzovaných dokumentů. Text uvedený za Tabulkou 7 obsahuje komentář k nalezeným shodám.

Tabulka 7 - Srovnání cílů analyzovaných dokumentů

		Analyzované dokumenty						
		2030+	DZČR	DZHMP	RVP PV	RVP ZV	ŠVP Š	561/2004
Operacionalizované cíle	Proměna obsahu vzdělávání	Snižování nerovnosti	Vzdělávání učitelů	Doplnění rodinné výchovy	Motivace pro celoživotní učení	Demokratizace vzdělávání	Osobnostní výchova	
	Snižování sociální nerovnosti	Oceňování kvalitních učitelů	Sdílení dobré praxe	Podnětné prostředí	Tvořivé myšlení	Podpora zájmů a schopností	Prosociální výchova	
	Vyšší úroveň kompetencí	Lepší podmínky pro družiny	Snižování administrativy	Osobnostní rozvoj	Otevřená komunikace	Kulturní a estetická výchova	Orientace na hodnoty	
	Individualizace vzdělávání	Podpora zájmového vzdělávání	Zápis nových družin	Motivace k poznávání světa	Spolupráce a respekt ve společnosti	Primární prevence	Výchova k demokracii	
	Snižování objemu učiva	Pregraduální příprava pro vychovatele	Zvýšení kapacit družin	Individualizace vzdělávání	Osobnostní výchova	Ekologická výchova	Zdravé vlastenectví	
	Rozvoj participace a autonomie škol	Digitalizace vzdělávání	Zkvalitňování prostředí družin	Hodnotová orientace	Prosociální výchova	Ochrana zdraví	Výchova k Evropanství	
	Omezení segregace	Zvyšování kapacit družin	Venkovní třídy pro družiny	Samostatnost dítěte	Společenská i osobní zodpovědnost	Dopravní výchova	Ekologická výchova	
	Propojování forem vzdělávání	Individualizace vzdělávání	-	-	Multikulturní výchova	Výchova k volbě povolání	-	
	Podpora neformálního vzdělávání	-	-	-	Digitalizace vzdělávání	Prosociální výchova	-	
	-	-	-	-	-	Výchova pro volný čas	-	

Cíle v oblasti **prosociální výchovy** jsme zaznamenali u dokumentu 561/2004, ŠVP ZŠ0 a RVP ZV. Formulace uvedené ve zmíněných dokumentech odkazují na dosažení schopnosti spolupráce, empatie a vnímání rozdílností mezi lidmi. **RVP ZV** uvádí tendenci „*vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 6) a dále „*zaujímání hodnotových postojů a rozhodovacích dovedností pro řešení problémů v mezilidských vztazích; pomáhající a prosociální chování*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 101). V rámci etické výchovy potom RVP ZV uvádí očekávaný výstup, kdy žák „*zvládá prosociální chování: pomoc v běžných školních situacích, dělení se, vyjádření soucitu, zájem o spolužáky*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 122). V rámci osobnostní a sociální výchovy je morální rozvoj jedince definován jako „*pomáhající a prosociální chování (člověk neočekává protislužbu); dovednosti rozhodování v eticky problematických situacích všedního dne*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 135).

Zákon **561/2004** uvádí prosociální chování v rámci obecně definovaných cílů jako „*rozvoj osobnosti člověka, který bude vybaven poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti, získávání informací a učení se v průběhu celého života*“ (§ 2, odst. 2, písm. a) zákona č. 561/2004). V oblasti cílů základního vzdělávání uvádí dokument 561/2004 rozvíjení schopností žáků „*účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti*“ (§ 44 zákona č. 561/2004).

Školní vzdělávací program ZŠ0 zohledňuje faktor prostředí, ke kterému uvádí záměr „*vytvořit ve škole příjemné prostředí pro všechny žáky, vést všechny žáky proti projevům rasismu, xenofobie, intolerance*“ (školní vzdělávací program ZŠ0, 2021, s. 4). V oblasti sociálních a personálních kompetencí je dále uvedeno: „*učíme všechny žáky pracovat v týmech, učíme je vnímat vzájemné odlišnosti jako podmínku efektivní spolupráce*“ a „*podporujeme vzájemnou pomoc žáků, vytváříme situace, kdy se žáci vzájemně potřebují*“ (školní vzdělávací program ZŠ0, 2021, s. 8).

Častým jevem v rámci analýzy byl také důraz na **individualizaci vzdělávání**, který byl popsán v ve Strategii 2030+, DZ ČR a RVP PV. **Strategie 2030+** například uvádí záměr rozvíjení potenciálu každého dítěte v kontextu proměny obsahu vzdělávání, *„klíčové je zároveň i hledání cest k vnitřní motivaci žáků, osvojení si systematické práce s chybou a v neposlední řadě vytvoření podmínek umožňujících individualizaci vzdělávání ve snaze o rozvoj potenciálu všech žáků“* (Strategie 2030+, 2020, s. 32). V oblasti zaměřené na školní klima Strategie 2030+ deklaruje rozvíjení dobrých vztahů jako základ pro rozvíjení vzájemné důvěry: *„Zaměříme se proto na posílení individuální práce se žáky, prevenci rizikového a nežádoucího chování“* (Strategie 2030+, 2020, s. 34). V rámci podpory předškolního vzdělávání je uvedena také pevnější spolupráce se zákonnými zástupci dítěte za účelem odhalení individuálních možností dítěte. Strategie 2030+ proto uvádí, že *„sledovat a podporovat pokroky dětí je také potřeba v partnerské spolupráci se zákonnými zástupci. Žádoucí je důsledně zohledňovat individuální potřeby a odlišnosti jednotlivých dětí v průběhu vzdělání“* (Strategie 2030+, 2020, s. 81).

Dokument **DZ ČR** se otázce individualizace věnuje v souvislosti s dopadem vzdělávání na duševní zdraví a efektivní rozvíjení možností každého jedince. Uvádí, že *„individualizace výuky a maximální rozvíjení potenciálu všech osob ve třídě představuje klíčový faktor, vyučující se nezaměřují pouze na měřitelné výsledky ve vzdělávání svých žáků a studentů, ale i na jejich ‘well-being’, tedy duševní pohodu“* (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019, s. 8).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání se věnuje individualizaci vzdělávání v nebyvalé šíři. Mezi své hlavní principy řadí jak vzdělávání jedince v rámci jeho možností a potřeb, tak také individualizaci a užší profilaci jednotlivých mateřských škol (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 5). RVP PV dále zdůrazňuje důležitost přístupu k jedinci na základě jeho individuálních kvalit v kontextu specifík jeho věku. Mezi dětmi v předškolním vzdělávání můžeme spatřovat větší spektrum rozdílů, mateřská škola však nemá za úkol tyto rozdíly vyrovnávat, ale nabídnout všem dětem rovnocenné příležitosti (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021). Je tedy třeba, *„aby vzdělávací působení učitele vycházelo z pedagogické diagnostiky – z pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte, ze znalosti aktuálního stavu jeho vývoje, konkrétní životní a sociální situace, pravidelného sledování jeho vývoje a*

vzdělávacích pokroků“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 7).

Téma blízké individualizaci vzdělávání je téma **osobnostního rozvoje** dítěte, které se však v analyzovaných dokumentech objevovalo opakovaně jako samostatně rozpracované téma a byla mu tak v rámci analýzy věnována samostatná kategorie. Cílům v oblasti osobnostního rozvoje se blíže věnovaly dokumenty RVP PV, RVP ZV a 561/2004. Jedním z rámcových cílů **RVP PV** je rozvoj osobnosti každého dítěte, které bude v této oblasti optimálně vybaveno na svou další životní dráhu. Úmyslem RVP PV je dosáhnout toho, aby dítě bylo vzhledem ke svému věku „*samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně čekají*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 10). Faktor osobnostního rozvoje je uveden také v rámci úkolů předškolního vzdělávání, kde je opět zdůrazňována příprava na navazující typy vzdělávání. Úkolem předškolního vzdělávání je podle RVP PV „*rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu, napomáhat mu v chápání okolního světa a motivovat je k dalšímu poznávání a učení, stejně tak i učit dítě žít ve společnosti ostatních a přibližovat mu normy a hodnoty touto společností uznávané*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 7).

RVP ZV, který navazuje na RVP PV, se otázce osobnostního rozvoje věnuje úžeji a dále jej rozvádí. Osobnostní rozvoj je chápán jako základ pro další aspekty základního vzdělávání. V rámci základního vzdělávání dosahují žáci „*takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu, zdokonalovat se ve zvolené profesi a během celého života se dále vzdělávat a podle svých možností se aktivně podílet na životě společnosti*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 8). Tématu osobnostní (a sociální) výchovy je v rámci RVP ZV věnováno celé průřezové téma. Povahou konceptu průřezových témat je propojení vzdělávacích obsahů konkrétních vyučovacích předmětů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

RVP ZV sleduje následující přínosy osobnostní a sociální výchovy:

- *„vede k porozumění sobě samému a druhým,*
- *napomáhá ke zvládnutí vlastního chování,*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni,*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti,*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci,*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů),*
- *formuje studijní dovednosti,*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny“*
(Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 134).

Zákon **561/2004** uvádí osobnostní rozvoj jedince v rámci obecných cílů vzdělávání. Stejně jako RVP ZV je faktor osobnosti člověka vnímán jako výchozí oblast pro rozvoj dalších oblastí v průběhu celého života, například pro oblast mravní, hodnotovou, duchovní, občanskou nebo pracovní (§ 2, odst. 2, písm. a) zákona č. 561/2004). Zákon dále výslovně uvádí důležitost osobnostního rozvoje v rámci předškolního vzdělávání (§ 33 zákona č. 561/2004). Význam osobnostního rozvoje ve vzdělávání je patrný také z toho, že je jedním z kritérií hodnocení školy Českou školní inspekcí, *„přičemž základním kritériem hodnocení je zejména účinnost podpory rozvoje osobnosti dítěte, žáka a studenta a dosahování cílů vzdělávání ze strany škol a školských zařízení“* (§ 174, odst. 8 zákona č. 561/2004).

Poslední kategorií, která byla v rámci rozboru odhalena ve větším množství analyzovaných dokumentů, bylo přímé **zaměření na neformální nebo zájmové vzdělávání**. Tomuto tématu se blíže věnovaly dokumenty koncepční – Strategie 2030+, DZ ČR a DZ HMP. **Strategie 2030+** se věnuje neformálnímu vzdělávání v rámci strategické linie 1. V rámci této linie je pokládáno za podstatné, *„aby v systému neformálního vzdělávání existovala nabídka pestrých, kvalitních a dostupných aktivit organizací, které nabízejí neformální vzdělávání“* (Strategie 2030+, 2020, s. 38). Dále jsou uvedeny oblasti, které jsou výsadou neformálního vzdělávání, a které mohou vhodně doplňovat vzdělávání formální. Jedná se o oblasti, které jsou *„v dnešní době velmi potřebné a žádané a často v oblasti formálního vzdělávání chybí. Je to mj. výchova prožitkem (zážitková pedagogika), výchova k*

zodpovědnosti za sebe i za druhé, výchova formou přímého kontaktu dětí a mladých lidí s přírodou, výchova k dobrovolnictví, vedení k participaci apod.“ (Strategie 2030+, 2020, s. 39). Propojování formálního a neformálního vzdělávání se Strategie 2030+ věnuje i dále, přičemž zohledňuje reciproční charakter tohoto sblížení: „Propojování formálního a neformálního vzdělávání je prospěšné pro obě oblasti vzdělávání, ale zejména pak pro děti a mládež“ (Strategie 2030+, 2020, s. 40). Strategie uvádí také zájmové vzdělávání, a to v kontextu budoucích změn RVP ZV, na základě kterých „se promítne nové pojetí provazování činností a vzdělávacích aktivit, které se uskutečňují v rámci formálního vzdělávání v základní škole a zájmového vzdělávání uskutečňovaného ve školních družinách a školních klubech“ (Strategie 2030+, 2020, s. 40).

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023 uvádí, podobně jako Strategie 2030+, silnější propojení různých forem vzdělávání. V rámci cílů v oblasti zájmového vzdělávání uvádí DZ ČR snahu „*podporovat zájmové vzdělávání a jeho kurikulárně využitelné vazby na formální vzdělávání především pro skupinu dětí a žáků od 6 do 15 let*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019, s. 23). DZ ČR se také ohlíží na demografický vývoj populace a mezi své cíle řadí navyšování kapacit školních družin a zápis nových školních družin (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019). Jedním z dílčích cílů je také věnování větší pozornosti zájmovému vzdělávání, především pak jeho podmínkám. Cílem zde je: „*Vytvářet podmínky pro rozvoj činnosti školských zařízení pro zájmové vzdělávání a vybraný typ školských výchovných a ubytovacích zařízení (podmínky prostorové, pokud možno samostatné herny, nikoli učebny; materiální [vybavení heren]; personální, metodické atp.)*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019, s. 81).

Na Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky navazují dlouhodobé záměry jednotlivých krajů. **Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024** se tedy rovněž věnuje zájmovému a neformálnímu vzdělávání. DZ HMP se v rámci zájmového vzdělávání věnuje domům dětí a mládeže, školním družinám a školním klubům. Stejně jako DZ ČR uvádí výhled do budoucna a jako jednu ze svých aktivit uvádí zřizování nových školních družin a zvyšování kapacit stávajících školních družin (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací

soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020). V rámci zkvalitňování mimoškolního života dětí a mládeže uvádí DZ HMP aktivity, ve kterých je zájmové vzdělávání chápáno jako místo pro předcházení nežádoucích společenských jevů: „*Zapojování žáků ZŠ do zájmového vzdělávání jako prevence negativních jevů a rozvoje osobnostně sociálních dovedností v rámci neformálního vzdělávání*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 82). DZ HMP se také konkrétně věnuje školním družinám, když bere na zřetel zvyšující se zájem o školní družiny a klade si za cíl podporu a řešení nedostatku prostorových kapacit školní družiny. Aktivitou k naplnění cíle zkvalitňování mimoškolního života dětí a mládeže je „*podpora zkvalitňování prostředí školních družin, např. přesunem třídy družiny z budovy školy do budov na školních zahradách – venkovní třídy. Podpora trávení volného času po školním vyučování na čerstvém vzduchu. Zpracování koncepce využití prostor v rámci základních škol s cílem řešit problematiku potřeby zázemí školních družin ve vztahu (souvislosti) k potřebě dlouhodobého uvolňování (využívání) kmenových tříd pro základní vzdělávání*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 82).

3.5 Kvalitativní analýza rozhovorů – vzniklé kategorie

KATEGORIE 1 – SUBJEKTIVNĚ DŮLEŽITÉ ASPEKTY ŠKOLNÍ DRUŽINY

- Individuální přístup
- Týmovost
- Motivace
- Dobrovolnost
- SVP
- Cit, citlivost

Všichni dotazovaní vychovatelé souhlasně a hned od počátku napříč celým interview zdůrazňovali cit, který při práci ve školní družině projevují a snaží se co nejvíce empaticky působit v dětském kolektivu družiny. Emoční rozměr a zaměření na dítě se projevoval nejvýrazněji právě při otázce *“Co pro tebe školní družina znamená?”* V3 například uvádí: *„Je to důležitý v tom, říct si, s kým pracuji. S jakou věkovou kategorií pracuji“*, V6 potom uvádí: *„Pro mě to znamená, aby ty děti byly spokojené.“* Empatický přístup vychovatelů vnímáme jako **prohlubování citových vazeb**. Vychovatelé v této oblasti souborně zdůrazňovali přátelský a nedirektivní přístup k dětem. Vychovatel V1 v tomto kontextu jadrně porovnává svou zkušenost se svými vychovatelskými začátky - se situací, kdy sledoval své tehdejší kolegyně *„...a mě přišlo hrozné, že ty děti nemohly ani hlesnout, uprdnout a nebylo to takové to kamarádské.“*

Vychovatelé také častěji zdůrazňovali **faktor týmovosti**, který se cíleně snaží ve školní družině rozvíjet. Vychovatel V6 uvádí schopnost dětí týmové práce a fungování v kolektivu jako jeden ze základních smyslů družiny vůbec: *„Základem je to, abychom v tom kolektivu fungovali spolu, aby to fungovalo – jak jako individuality, tak jako skupina..., aby oni respektovali sami sebe.“* Podobně chápe rozvoj tvoření týmu v družině i vychovatel V1, když uvádí, že je pro něj velmi důležité *„to, jak vycházet s lidmi ve skupině, jak si cením sám sebe, že mám také určité schopnosti a můžu ostatním něco dát.“* Vychovatel V6 zdůrazňuje důležitost kolektivních aktivit: *„Je důležité hrát s nimi hry, s celou tou třídou, aby se naučili spolu fungovat.“*

Následně však vychovatelé uvádějí také vnímanou důležitost **individuálního přístupu** k dětem, kdy nechávají na jedné straně a v určitých momentech prostor pro utužení kolektivu formou skupinových a týmových aktivit, na straně druhé potom nechávají prostor pro individuální stránku dítěte. V4 k tomu uvádí: „*Takže něco chci jako týmově a něco jednotlivě, protože spousta dětí ani nechce pracovat v týmu.*“ Vychovatel V1 se více rozhovořil o individuální podpoře nadání dítěte a jeho sdílení s rodiči: „*...ale ten starší, ten ani moc nemluvil, on se nevyjadřoval, ale všimla jsem si, že hrozně hezky a zvláště maluje - úplně jinak než normálně děti malují. Dělá takové stylizované věci. Děti malují do detailů a on to prostě udělal tak jak by to namaloval skutečný malíř umělec. Tak podpořit tohle nadání a říct to rodičům, protože třeba doma se tak neprojeví. Přijít za rodiči a říct: Hele on teda skvěle maluje zkuste ho dát tímhle směrem.*“ Vychovatel V6 však vnímá určité potíže s individuální prací s dítětem v rámci družinového oddělení: „*Ale tady nemůžeš mít individuální přístup, ty máš naopak obecný, velice obecný, protože jsou jedna třída jedna tlupa, ale ty se snažíš ty individuality podporovat, ale zároveň je zapojit do toho týmu.*“

Další důležitou oblastí, na kterou vychovatelé hojně poukazovali, byl **aspekt dobrovolnosti** ve školní družině společně s **vůlí motivovat** děti. Informanti vnímají odlišné nastavení dětí po dopoledním vyučování a jejich možnou vyčerpanost, a proto svůj připravený program přizpůsobují aktuálnímu naladění dětí. Vychovatelé V4 a V6 přitom uvádí svou vůli dětí k aktivitám co nejdéle motivovat: „*Já je do těch soutěží nechci nutit, zároveň se je do poslední chvíle snažím motivovat. Někdo do těch týmových soutěží nikdy nejde, ale zase v těch individuálních, tam hraje vždycky naplno.*“ (V4) a „*Já jim třeba něco vymyslím, nějaký výrobek, a teď půlka třídy řekne 'já to dělat nechci' a teď já jim k tomu řeknu nějakou pohádku nebo něco a oni se pro to nadchnou. Takže taky si myslím, že je důležité, aby je člověk uměl nadchnout*“ (V6). Vychovatel V6 v rámci dobrovolnosti účastníků také pracuje na aktivitách v menších zájmových skupinkách: „*Protože zrovna ti prvňáčci, ti toho mají tolik naloženo, že si potřebují opravdu i sami hrát. To si myslím já, že opravdu dělat s dětmi, které to v tu chvíli baví, vzít si jich méně a věnovat se v tu chvíli jim a dělat nějaký výrobek.*“

Odlišně chápou dotazovaní vychovatelé otázku žáků se **speciálními vzdělávacími potřebami**. Zatímco vychovatelé V1 a V4 chápou tuto otázku jako velmi blízkou individuální práci s dítětem, vychovatel V6 poukazuje na svou předchozí zkušenost ve škole

speciální: „*Tady nejsou žádné děti se SVP, oni nemají žádné vzdělávací potřeby. To dostaneš přece z poradny. Ale tady je to o té individualitě úplně něco jiného.*“

KATEGORIE 2 – KAŽDODENNÍ ASPEKTY PRÁCE VYCHOVATELE

- Dynamika
- Režim/zvyklost/chaos
- Rozmanitost
- Neformální vztah s dospělým
- Únava
- Kázeň

Z výpovědí vychovatelů vyplynula témata, se kterými se ve své každodenní praxi setkávají často a cítí nutnost se jimi zabývat. Jedná se jak o potencionálně rizikové aspekty, tak o oblasti, v rámci kterých mohou rozvíjet zájmovou činnost a budovat vztah s dětmi v rámci družinového oddělení. Na pomezí obou uvedených pólů spatřujeme **dynamiku a rozmanitost družiny**. Vychovatel **V4** poukazuje na svou zkušenost s dynamikou svého oddělení: „*Takže se snažím k tomu přistupovat v klidu a ohleduplně, ale je to strašně rychlé, takže se může stát, že mám třeba dobře připravený program, děti jsou naladěné dobře, ale pak prostě něco do toho vejde a v tom případě je to potom strašně rychlé.*“ **V6:** „*Já sem i hodně spontánní. Takže já všechno беру i ze situace. Mám něco připravené, ale v podstatě vidím, když děti jsou takové a takové, tak to беру i spontánně. Když mám něco připravené třeba v pondělí a mám něco v hlavě třeba na celý týden, tak pak z toho čerpám. A buď to stihnu nebo ne.*“

Jako každodenní téma vnímají vychovatelé také organizační stránku v propojeném vztahu **režim-zvyklost-chaos**, která je v úzkém vztahu s předchozí kategorií, avšak více akcentuje přístup jednotlivých vychovatelů k organizaci dne. Vychovatelé **V4** a **V6** přímo poukazují na potřebu pravidelného režimu. **V6:** „*Každý den si teda čteme, že já chci, abychom si po obědě četli, aby si sedli nebo si malují a čteme si.*“ **V4:** „*Já jsem vždycky třeba u sebe vnímala to, že nejsem úplně moc důsledná, že bych chtěla být důslednější na ty děti. Ne jako že by ze mě cítily nějaké rozzlobení nebo že bych na ně chtěla být hnusná. Ale dbát na to mít nějaké rituály.*“ Ve výpovědích se objevila také implicitní otázka, jak vytvořit

pomyslný balanc mezi stanoveným režimem a možným odchýlením a rozvolněním k chaosu. Vychovatel **V4** o této otázce přemýšlí nahlas: „*A já jsem furt přemýšlel, jak to udělat nejlíp, aby mě samotnému to sedlo, aby v tom nebyl chaos a přišlo mi, že jsem si to tím dělal snad i složitější, než to bylo předtím.*“ Vychovatelé také téma volnějšího režimu porovnávají s dopoledním vyučováním, **V4** hodnotí náročnost rozvolněné atmosféry v družině: „*A potom mi teda říkají tak super věci, že z tohohle hlediska mi to teda přijde náročnější, že třeba v té třídě, jak jsou v lavicích, tak je v tom nějak větší pořádek.*“ Vychovatel **V1** tuto skutečnost pokládá za situaci, která k družině ze zásady patří: „*Paní učitelka je učí a tady už je družina a to už je anarchie.*“

Vychovatelé hovořili o tématu režimu a chaosu. V tomto kontextu se dotýkali také **faktoru kázně** a vhodného nastavení hranic. Vychovatel **V1** poukazuje na svou počáteční zkušenost s vychovatelstvím v družině a dává ji do kontrastu se svým současným působením: „*třeba když jsem nastoupil v osmnácti na tu první školu, tak jsem tam byl úplně nejmladší, a měl jsem tam kolegyně ve věku mé babičky, tak to bylo 'HLAVNĚ KÁZENĚ' a oni tam ty děti chodily v šikách a mě to přišlo hrozný“ a „Ty děti si musíš vycvičit a jde to si je vycvičit v dobrém.*“ Vychovatel **V6** uvádí svou zkušenost s kázní dětí při přebírání družinového oddělení v předminulém školním roce: „*Já měla hrozný problém, když jsem si je přebírala, tak to už byli druháčci a byli trochu takoví zlobiví a myslím, že jsem to podcenila a nesjednala jsem si tolik respektu a byla jsem hrozně hodná. Takže chce to už na začátku si říct, co chceš ty od dětí a oni od tebe. Udělat si ty hranice. Já si myslím, že jsou hrozně důležité ty hranice. Aby ti nepřerostly ty děti přes hlavu. A aby znaly ty hranice. Co si můžou dovolit. Jak ty, tak oni samozřejmě. No s tím já jsem měl tenkrát problém a všechno jsem hrozně dovoloval.*“

Část dne patřící školní družině vychovatelům přináší další aspekt, se kterým musí každodenně pracovat. V období poledne, či v brzkém odpoledni, přichází děti s různou úrovní energie. Některé z nich projevují **známky únavy**. Vychovatel **V4** a **V6** se snaží s touto skutečností vědomě pracovat: „*Někdy mám v hlavě nějakou myšlenku, že si říkám 'to už je na mě moc', že měly předtím hodiny, ať už si jako odpočinou, a nebudu jim tady říkat prostě nějaký výklad“ a „U některých dětí to chápu, že v tom dopoledni už toho mají tolik a jsou přehlcené těmi informacemi, že je ještě potom zahlcovat i v té družině je zbytečné vlastně.*“ Vychovatel **V1** reflektuje častou únavu hlavně u mladších dětí a poukazuje na náročné tempo

současného života: „*Ted' si vezmi, co se na ty malé v tom světě hrne ze všech stran.*“ **V6:** „*Já si myslím, že odpoledne jsou už unavené, že už nechtějí nic dělat, když mají třeba něco vyrábět, tak se snažím, že si jich беру třeba jenom pár.*“

Ve shonu každého družinového odpoledne se vychovatelé snaží nacházet prostor pro vzájemnou interakci s dětmi. Pokouší se tak rozvíjet **neformální vztahy** dítěte s dospělým mimo okruh rodiny. **V4:** „*No a pak si povídáme a mám ráda si na ně udělat ten čas. Pak poznám to dítě víc. Pak o něm třeba i víc vím, vím jak ty věci našroubovat na sebe, nebo jak s tím pracovat, ale ten společný čas je pro mě strašně důležitý.*“ Vychovatel **V6** chápe téma v podobném duch, přičemž reflektuje navazování neformálních vztahů ve školní družině v kontrastu s dopoledním časem vyučování: „*V družině se můžeš těm dětem věnovat a můžeš si s nimi popovídat. A tam je důležitý i tohle - oni si v té třídě s paní učitelkou nepopovídají, tam furt sedí a já si s nimi chci naopak povídat. Takže já si s nimi povídám, říkáme si, jak se cítíme... prostě popovídat si s nimi.*“ Snahu o citlivé navázání neformálního vztahu vychovatele s dítětem je možné vysledovat také ve výpovědi vychovatele **V1**, který popisuje situaci, kdy spatřil na školním hřišti smutné dítě: „*Třeba při hře ho vyzorovat, a když ho vidíš, že se někde potuluje sám, tak přijít a říct 'tak co, všechno v pohodě?', a tímhle v podstatě způsobem 'á la debil' to někdy strašně funguje... v tu chvíli se pocitově snížit na jeho kamarádskou úroveň a pokecat s ním jako s kámošem tu a tam.*“

KATEGORIE 3 –PRACOVNĚ OSOBNOSTNÍ STRÁNKA

- Sebenaplnění
- Evaluace
- Konzultace
- Sebereflexe
- Reflexe
- Rizika – vychovatel
- Psychohygienu

V rámci tazatelského okruhu ***Jakým způsobem vnímají vychovatelé (auto)evaluaci při práci ve školní družině?*** se dotazovaní vychovatelé dotkli několika vzájemně blízkých témat, která byla tazatelem dále prohloubena. Jedním takovým tématem je **pocit**

sebenaplnění, který v družině získávají. Vychovatelé **V4** a **V1** pokládají sebenaplnění za důležité, je pro ně doslova zdrojem energie. **V4**: „*Pro mě je důležité, co mně samotnému ta práce dává, a hlavně si říkám, že je to především to, co to dává těm dětem a co to dává mně.*“ nebo „*Když jsem začal pracovat, tak jsem do toho dával víc času, tak teď vidím, jak je člověk třeba zvyklý a ví, co jeho baví, co ty děti baví, že je víc na té koleji než na tom začátku.*“ Vychovatel **V1** hovoří o zkušenosti, kdy se na základě jeho intervence dvojice dětí-sourozenců přihlásila do profesionálního dětského pěveckého souboru, ve kterém se i po letech úspěšně drží: „*O tom tady hovořím, že to je to blaho, který mi to působí, když vidím, že například doporučím ta dvě děvčata, řeknu těm rodičům - zkráceně - 'OK, dobře zpívají, heleďte, dejte je tam' a já vidím, že prostě v tom pokračují, a že jsou v tom vynikající – to je satisfakce jak hovado! Když vidím, že něco vymyslím pro ně a daří se to - nějaká hra – už v tu chvíli mě to baví, že oni mají radost a já mám radost z toho, že oni mají radost.*“ Vychovatel **V1** uzavírá tuto epizodu, kde explicitně akcentuje svůj pozitivní pocit nad dosaženým úspěchem: „*A mně je to úplně jedno, jestli za mnou přijdou a řeknou 'dik'.* Ne. *Já když je vidím, tak si říkám: „DOBRÝ, KURŇA, DOBRÝ!“*“

Do rozhovorů se také propsala stránka vnímání působení školní družiny, a to jak vnímání zvnějšku, tak zevnitř. Všichni vychovatelé vnímají vnější **hodnocení ze strany rodičů** a přikládají mu značnou váhu. **V4** se zamýšlí nad obecným vnímáním družiny ze strany veřejnosti, která, dle jeho mínění, stále chápe jako nejvýraznější funkci sociální: „*Mě vlastně hrozně mrzí, když se lidi koukají na družinu tak, že je to jenom nějaké vyplácnutí času než si pro ně přijde rodič, ale v družině je tolik možností, co ty děti můžou dělat, co můžou dělat s vychovatelem, co můžou dělat samy... Já strašně často narážím na to, že bych je měla furt něčím zaměstnávat a pak venku mají čas a mají ho i tady.*“ Vychovatel **V1** poukazuje na skutečnost, kdy si rodiče stěžovali na práci jeho kolegyně: „*Ale taky se jí stalo, a to si myslím, že ji poučilo, že jí chodilo spousta hnusných mailů od těch rodičů. Třeba jí poslali mail, že by se na to měla vykašlat na tu práci a dělat něco jiného, když je na ty děti taková.*“ **V1** dále hovoří o viditelném dopadu hodnocení rodičů: „*A ti rodiče šíleně hodnotí, oni to vidí, oni to i skrz ty děti, když tě ty děti mají rády, nebo oni to děti i řeknou. A to hodnocení těch rodičů má velkou váhu, že jo.*“ Jemnějším způsobem vnímá hodnocení rodičů vychovatel **V6**: „*A že i ty rodiče, že vidíš, že se na tebe usmějí.*“ V tématu hodnocení oddělovali vychovatelé také oblast vnitřní, vzájemnou. **Vnitřní hodnocení** uvádí **V1** v kontextu pozice vedoucího

vychovatele, jejíž součástí je hodnotit a kontrolovat své kolegy, popřípadě v nutnou chvíli zakročit. Vychovatel hovoří o svých pocitech: „Patří to k tomu bohužel - ne vždy se to daří - někomu něco řekneš a já vždycky strašně přemýšlím nad tím, abych to řekl tak, jak si to ty lidi zaslouží a mně to dá hrozného přemýšlení a kolikrát kvůli tomu nemůžu spát, když je potřeba někomu sdělit něco nepříjemného, a to teda sakra tenhle rok bylo, to jsem měla velké trable s jednou kolegyní. Tam byla jedna chyba za druhou.“ Vychovatel V1 také uvádí vnímané hodnocení své práce ze strany svých kolegů, konkrétně při plánování a realizaci sportovního odpoledne pro všechna oddělení družiny: „A potom když jsou nějaké akce, které vymyslím – ale pozor, letos jsem to neslyšel – ale vždycky se najde někdo, kdo by to udělal mnohem líp a bylo by to lepší. To jsou pak ta hodnocení nepříjemná, která pak slyším. Letos ne, všechno perfektní.“ Vychovatel V4 zatím vnímá hodnocení ze strany vedoucího vychovatele, potažmo ostatních kolegů, při vyplňování a kontrole třídní knihy: „Vedoucí dělá tu kontrolu za nějaký čas té třídní knihy, jednou za půl roku nebo za rok, nevím jak často, a to je taky dobré, že do toho nahlédne někdo, kdo je jako dlouho, komu to jde, a tak...já se kvůli tomu i snažím psát, aby to mělo nějakou formu, a když to pak vedoucí čte, aby to vypadalo hezky.“ Vychovatel V4 také naráží na oblast sebereflexe, se kterou vědomě pracuje a utváří dle ní svou další práci: „A to jsem se třeba naučil říct si 'netlač na pilu'. Třeba dřív jsem měl někdy pocit, že jsem příšerný, že jsem si něco připravil a neumím jim to pak podat tak, aby to aspoň někoho bavilo, nebo že se to strašně rozkutálelo.“ V4 uvádí, jakým způsobem sebereflexi praktikuje: „Často když jedu domů, že se jako hodnotím...Ale že bych si dělal nějaký souhrn, to ne. Ale takovou tu slovní docela jo.“

Během času stráveným s dětmi zažije celé oddělení včetně vychovatele různé události s emočním nábojem. Dochází k pocitům radosti, smutku, hněvu nebo pocitu sounáležitosti. Vychovatel v rychlém tempu družinového odpoledne nemá vždy šanci vše dostatečně reflektovat a snaží se ve vhodných či přímo nutných okamžicích dbát na **faktor sdílení**. Vychovatel V4 poukazuje na časté sdílení v rodinném prostředí, kde oba rodiče pracují na základní škole jako učitelé: „Často se o tomhle bavím s rodiči, kteří taky pracují ve školství, že by mi vlastně vyhovovalo mít menší počet dětí, což vlastně asi spousta lidem, ale máma říká 'já mám ráda tu masu, když tam těch dětí mám víc', že se na ně nezaměřuje individuálně, protože nemá tu povahu takovou.“ Vychovatel V1 odkazuje ke sdílení mezi ostatními pedagogy, a také konzultování s rodiči dětí: „A proto je tady spolupráce více složek – učitel,

vychovatel, rodiče nebo další lidi, kteří na to dítě působí. A mělo by to být 'v ažůru'.“ a *„Takže tam se mi vyplácela hlavně konzultace s mámou, téměř denně jsme s mámou mluvili, ale ona chtěla a tam ta spolupráce byla teda špičková.“*

V rámci kategorie zaměřené na osobnost byla vychovateli vnímána oblast **rizik** a s ní spojenou nutnost **psychohygieny**. Rizika dopadu na psychiku vychovatele uvádí **V1** a **V6**: *„Co je třeba náročné psychicky je, že přijdeš a dvacet lidí na tebe mluví. A musíš zachovat vřidnost“* a *„Je to psychicky náročnější, protože se o ně prostě bojíš, ta zodpovědnost je tam velká.“* Vychovatel **V1** uzavírá toto téma, když poukazuje na důležitost psychohygieny: *„Ale to psychické, to si kolikrát myslím, že je opomíjené, ale myslím, že je to důležité. Strašně důležité.“*

KATEGORIE 4 – FORMÁLNÍ ASPEKTY NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

- Cíle
- Dopad na děti
- Obsah
- Činnosti
- Formy

Mezi povinné body školního vzdělávacího programu patří mimo jiné cíle, kterých školní družina dosahuje, obsah, který naplňuje a formy, jež při svém působení využívá. Pro zjišťování informací v těchto tematických okruzích pokládal tazatel otázky jako **„Jaká je aktuální poptávka dětí ve školní družině?“**, **„Jaké vnímáte aktuální očekávání dětí v rámci školní družiny?“** nebo **„Co by si, podle Vás, měly děti ze školní družiny odnést?“** Vychovatelé vesměs zdůrazňují stránku kvalitně stráveného času, akcent na **hodnoty a prosociální chování**. V tomto duchu hovoří vychovatelé **V4**, **V6** i **V1**: *„Takže můj cíl je být s nimi přítel, ale hlavně vytvořit nebo pokračovat v tom, co třeba už ve školce začali o tom soužití v té skupině, o tom přátelství, o tom, že si musí pomáhat, že to je hrozně důležité mezi sebou být a být na sebe vřidní a přívětiví. Že to se vždycky vyplatí, protože co dáš ze sebe to se ti vrací - když budeš hnusný, bude se ti vracet hnus. A to já stavím nadevše!“* a *„Ale na druhou stranu ten čas trávit nějak kvalitně, ale je mi líto, když si tu někdo jen váli šunký.“* Vychovatel **V6** potom více cílí na základy slušného chování a předání svých

zkušeností: „Dát jim nějaké základy slušného chování – jako nekrást, nebit se – takové desatero... Můj cíl je něco těm dětem předat do života, předat jim ty hodnoty správné, jak se chovat v kolektivu. A předat jim i třeba nějaké zkušenosti ze života.“ Vychovatel V4 se pozastavil nad způsobem, jakým si své cíle plánuje a porovnává jej se svou dřívější praxí: „Třeba ve školce jsem si rozepisoval každý dílčí cíl, kam tím chci směřovat, co to má těm dětem dát. To v té družině nemám. To jako fakt nemám jakože motorika nebo nauka nebo tak. V porovnání s tou školkou jsem měl ty cíle mnohem konkrétněji, měl jsem tam záměr, co jim to má dát, ale to v té družině během toho chodu jako už moc nedělám“ a později „... napíšeš si body, co s nimi chci dělat ten týden, ale pak vždycky den předem nebo ráno.“

Ve výpovědích vychovatelů se také objevilo zamyšlení nad smyslem jejich působení a na správném zaměření svého působení. Vychovatelé při plánování cílů svého působení přemýšlejí, jaký **dopad na děti** bude jejich působení mít. Jak uvádí V4: „Hlavně si říkám, že je důležitý to, co to dává těm dětem“ a „Takže nad tou prací přemýšlím a těm dětem do toho života něco můžu dát a může to být i to pozitivní i to negativní.“ Vychovatel V1 míru dopadu na děti formuluje v kontrastu: „Ty si vlastně sám stanovíš to, jak je povedeš a co jim chceš předat. Někdo jim nechce předat nic a chce je jenom hlídat, maximálně nějaký výrobky.“

Obsah vzdělávání školní družiny vychází ze školního vzdělávacího programu školní družiny. Ten může kopírovat některé vzdělávací oblasti uvedené ve školním vzdělávacím programu školy (jako například oblast odpovídající předmětu prvouka), V6: „A vlastně v té družině ty navazuješ na ta témata, co oni dělají ve třídě, plus k tomu děláš ty výrobky, které jsou tematicky dané ročním obdobím nebo co se děje – Velikonoce, Vánoce, dárky a tak.“ Vychovatel může také vycházet z jiných příhodných oblastí, které splňují cíle vzdělávání stanovené zákonem. V1, V4 a V6 nacházejí **obsah vzdělávání intuitivně** ve spojení s přirozeným chodem kalendářního roku. V6: „A pak jedu témata – teď budou čarodějnice nebo jaro, léto, podzim, zima. A mám prostě desky, kde mám dané obrázky nebo z internetu vytištěné.“ V1: „Ta témata - jojo určitě, vždycky – čarodějnice, probouzí se jaro a tak.“ Vychovatel V6 dále udává, že mu při orientaci s obsahem vzdělávání pomáhají pracovní listy: „No a pak mám ty pracovní listy, to mně prostě strašně pomohlo. Protože tam je to taky rozdělené na roční období.“ Informanti hovořili také o tom, jaké **formy a činnosti** pro předávání vzdělávacího obsahu používají. Jednalo se převážně o hru řízenou, hru

samostatnou, společenskou a karetní hry, četbu a manuální vyrábění. **V1:** „Denně se něco vyrábí, denně se něco hraje nebo tak, protože denně ty děti přijdou a 'CO BUDEME VYRÁBĚT, CO BUDEME VYRÁBĚT!?' **V4:** „Takže mám celkovou motivaci tu hru. A pak si taky říkám, že oni si taky musí hrát sami,“ a také „Ano máme týmové soutěže a máme soutěže jednotlivců, někdy je to prostě na čas, popis – na čas to vyfukat, pak jsme třeba házeli, v té družině se dají ty aktivity našroubovat, ta družina je v tomhle skvělá, že je těch činností víc.“ Vychovatel **V6:** „Někdy si hrajeme hry, někdy něco vyrábíme, nebo já mám pracovní listy. Pak máme takové ty společné kruhy. Já chci, abychom si četli...nebo si malují a čteme si. Pak něco vyrábíme a pak se chodí ven a hrajeme i hry. Pak děti i samy chtějí hrát divadlo. Nebo si čtou“

KATEGORIE 5 - SYSTÉM A ORGANIZACE

- Příprava
- Časový plán
- Organizace
- Systém
- Kroužky
- Zaškolování
- Dokumenty
- Administrativa

Práce ve školní družině je často velmi dynamická a sestává z mnoha různých aspektů. Na základě otázek „*Jakým způsobem se na práci v družině připravujete?*“ a „*Jaké organizační a systémové otázky vnímáte ve školní družině jako klíčové?*“ jsme se snažili nahlédnout, jak vnímají vychovatelé organizaci školní družiny jako celku, ale také jak vnímají organizaci v rámci svého oddělení. Tyto základní otázky jsme se potom snažili citlivě prohloubit tam, kde jsme cítili potenciál důležitých a relevantních informací. Důležitou složkou v každodenním zorganizování družinového odpoledne hraje pro vychovatele důkladná **příprava a časový plán**. Vychovatelé **V1**, **V4** a **V6** si vytvářejí plán dle potřeby a obtížnosti. Roli hraje i dlouhodobost plánování. **V4:** „*Dříve jsem si dělal přípravy na rok...ale to už teď moc nedělám. Jako není to improvizace, to tak nemám.*

Vždycky v neděli nebo o vikendu si udělám předběžný program, napíšu si body... ale aby to bylo něčím ucelené, nějakou celoroční soutěží. Taky jsem byl dřív strašně nervózní, když jsem tu přípravu neměl. Já si vždycky píšu do sešitu body, co chci udělat.“ Vychovatel **V1** se věnuje přípravě převážně u manuálních výrobků: *„Na to vyrábění se připravuji vlastně každý den. Na to si dělám vždycky. To je taková krátkodobá příprava. A nějaké dlouhodobější? Někdy jo, když už vím, že budou čarodějnice nebo škola v přírodě, tak už o tom přemýšlím dost dlouho. Abychom k tomu měli třeba nějakou legendu, a aby se to ubíralo tímhle směrem. Ale že bych si dělal denně přípravy - to úplně ne.*“ Vychovatel **V6** zdůrazňuje hodnotu přípravy pro družinu prvňáčků: *„Já neumím – i když tady dělám už docela dlouho – tak neumím vařit z vody“* a dodává *„takže já taky potřebuji mít nějaký svůj plán.*“ Zároveň však v závěru konstatuje: *„Nejsem zase takový ten typ, co by si dělal přípravy na každý den.“*

Z hlediska organizace se z výpovědí vychovatelů jeví jako významný prvek **počet dětí**, přičemž dotazovaní vychovatelé hodnotí aktuální počet dětí ve svém oddělení jako příliš vysoký. **V4**: *„Mě by vlastně vyhovovalo mít menší počet dětí. Baví mě, když těch dětí mám třeba o deset méně a můžu se jim více věnovat.*“ Vychovatelé **V1** a **V6** hovoří podobně: *„Jak je to možné pracovat s dětmi individuálně? – při tomhle počtu moc ne“* a *„Tady tu individualitu nemůžeš tak rozvíjet, protože jich je pětadvacet. Zaměřovat se na jednoho, to nejde. Na to nemáš čas ani kapacitu.*“ Z hlediska **systemové zátěže** vnímá převážně vychovatel **V4** svou počáteční zhoršenou orientaci: *„Na začátku roku, když jsem dělal ty zápisové lístky, tam je taky hodně práce na začátku – odchody a kroužky – tak to byl takový chaos vždycky. To je vlastně něco, co by mi taky jako pomohlo se v tom líp zorientovat, kdybych to měl někde sepsané...jako... v tom lístku ty odchody no, to mě nikdy moc nebavilo a bylo to takové náročnější.*“ Jako další systemově náročnou položku hodnotil v počátcích **V4** nastavení odchodových kartiček, které žáci dostávají od vychovatele do ruky při odchodu a při průchodu vrátnicí je odevzdávají paní vrátné: *„Tak třeba ten systém kartiček, s tím jsem se nesetkal. Teď mi to přijde strašně přehledné.*“ Vychovatel **V4** také stručně shrnuje své počáteční pocity po nástupu do družiny ZŠ0: *„Je to obrovská škola, tak než si to sedlo, tak mi to fakt trvalo a potřeboval bych asi nějaký výpis z toho, jak to je nebo jak to chodí“*, později **V4** v jiné souvislosti opět nabízí myšlenku určité metodiky k organizaci družiny: *„Možná by mi i pomohlo, kdyby to bylo někde fakt vypsany, třeba jenom v krátkých bodech – co se mění, jaké kroužky přibyly a tak.*“ Tvrzení o značné náročnosti některých

organizačních aktivit potvrzuje i vedoucí vychovatel **V1**: „*Těch věcí různých je strašně moc, ale dá se to zvládnout.*“ Otázka **zaškolování nových vychovatelů**, popřípadě komentáře z dob, kdy do školní družiny ZŠ0 nastoupili, se objevili u vychovatelů **V4** a **V6**. Vychovatel **V1** coby vedoucí pracovník družiny hovoří o systému zaškolování: „*Zaškolování v podstatě probíhá tak, že jako když skočíš do vody a plaveš. Probíhá za chodu prostě, hned makáš.*“ Později však dodává podrobnosti k příchodu nových vychovatelů, jejich přípravy a zařazení do chodu družiny: „*Třeba kolegyně, co nastoupily minulý rok se tu byly dvakrát třikrát podívat, aby viděla, jak ta organizace „šlape“. A když potom byly drobnosti, které nestihněš předtím vysvětlit, ukážu jí, jak to vypadá...třeba když je dělení dětí, aby to bylo už připravené.*“ Vychovatelé **V4** a **V6** nabízejí pohled z druhé strany, kdy vzpomínají na své začátky v družině ZŠ0. **V4**: „*Na začátku jsem byl nešťastný, že to bylo úplně jiné, než na škole, na které jsem byl, že je tady strašně velká škála kroužků*“ a dále „*Měl jsem na začátku pocit, že tam mám mezery (v organizaci, v systému).*“ Počáteční nesnáze v orientaci se u **V4** leckdy promítla i do fáze, kdy cítil **stud před ostatními z neznalosti**. **V4**: „*Jak jsem nastoupil, tak to bylo pro mě všechno hrozně nové, ale styděl jsem se ptát před ostatními.*“ Vychovatel **V6** hodnotí proces zaškolování jako nedostatečný: „*No tady k žádnému zaškolování moc nedošlo. Bylo to takové 'tak a pojd' a pracuj' a já to klidně zhodnotím a já si myslím, že tohle nebylo dobře.*“ **V6** potom přidává vlastní návrh řešení vnímaného nedostatečného uvedení do chodu družiny: „*Já bych třeba úplným nováčkům dal třeba nějaký papír, kde by byly nějaké obecné informace, třeba že musíš chodit k paní hospodářce, musíš jí odevzdávat ty platby, musíš si kontrolovat platby, že jsou tyhle a tyhle akce... tak to mi třeba chybělo.*“

Práce s dokumentací a administrativní činnost patří do pracovní náplně vychovatele školní družiny. Jedná se například o uchovávání a zpracovávání zápisních lístků účastníků družiny, zaznamenávání absence a denní skladby zaměstnání do třídní knihy družinového oddělení nebo zpracovávání a aktualizaci **školního vzdělávacího programu** školní družiny. Vychovatelé **V4** a **V1** hodnotí školní vzdělávací program velmi kriticky, poukazují na jeho neatraktivitu pro čtenáře a navrhuje vlastní vylepšení: „*Když máš odborné vzdělávací programy, tak se mi u toho, když trošku nadsadím, chce se mi u toho spát, je to někdy moc obširný, což je logický. Je to moc složité a nejsou tam žádné příklady... ale přijde mi, že v těch vzdělávacích programech, jako by to psal někdo, kdo od toho má strašný odstup. Tak*

*přemýšlím nad tím, že tomu programu chybí nějaká štáva... Kdybych tam třeba měl nějaké příklady, podpůrné body, situace, jak něco vyzkoušet. Že to je vlastně strašně strohé a z toho důvodu se mi ten ŠVP čte hrozně špatně.“ V1 přidává: „Něco z toho prostě přejedeš očima a nezajímá tě to.“ Vychovatel V6 srovnává nastalou situaci se svou dřívější zkušeností v základní škole speciální, kde se školním vzdělávacím programem pracovali intenzivněji. Uvádí také, že školní vzdělávací program pro ni v některých situacích tvořil záchytné body: „No když jsem dělal na té základní škole speciální, tak jsme měli normálně daná témata. Ten program, který jsme aktivně využívali... třeba to je pro mě hrozně důležité, protože se mám vlastně čeho chytnout, a proto mně zrovna chyběl nějaký plán, nějaký mustr, protože potřebuju... nějaký cíl teda.“ V6 uvádí příklad, kdy měl potíže vypsát rozvíjená témata do týdenní skladby zaměstnání, která se odvíjí od obsahu vzdělávání uvedeném ve školním vzdělávacím programu školní družiny: „Organizačně náročnější pro mě bylo třeba psaní třídní knihy... Ale jako... přesně co psát.“ Vychovatel V6 a V4 na základě své zkušenosti poukazují na to, že pro nové vychovatele družiny by se osvědčil **návod – základní organizační kostra** družiny – který by novým vychovatelům urychlil orientaci začlenění se do chodu družiny: „Když třeba nastoupí někdo nový, tak pro mě je to hrozně důležité tyhle věci. Mluvím o tom programu“ a dále „Pro někoho, kdo je třeba úplně nový... že to působí nějakou potíž, která třeba není nutná a stačil by k tomu třeba nějaký manuál. Nebo v tom ŠVP. Nebo třeba vědět do té třídnice, co znamená MÍSTO KDE ŽIJEME.“ Vedoucí vychovatel V1 na otázku ***Které kroky by mohly vést k tomu, aby byl ŠVP ŠD více atraktivní?*** později odpovídá: „A kdyby bylo to ŠVP vytvořené už, tak jestli přijde někdo nový, tak já jim řeknu ‘hele přečti si to’, ale jestli to opravdu budou číst – nevím. Já bych řekl třeba ‘existuje tady taková věc, mám to tady, můžeš si to klidně pročíst, juknout se tam, kdyby byl člověk v koncích, je tam spousta dobrých věcí’. Asi takovým způsobem bych to prezentoval. Já bych se do toho asi podíval, kdyby mi to někdo takhle řekl, ale nikdo mi to neřekl.“*

3.6 Odborná reflexe vychovatelů

Po nashromáždění dat z polostrukturovaných rozhovorů a z analýzy vybraných dokumentů jsme cítili potřebu pokrýt bílá místa, která by v rámci výzkumného šetření doplnila a blíže specifikovala vidění všech vychovatelů vybrané školní družiny. **Rozhodli jsme se proto vytvořit pracovní manuál ke školnímu vzdělávacímu programu školní družiny (dále jen Manuál).** Cílem vytvoření Manuálu bylo na jedné straně prohloubit, seskupit a uspořádat nejdůležitější témata týkající se školní družiny, především pak jejich nejširší možné uplatnění v praktické rovině. V druhé řadě jsme cílili na získání dat ze strany vychovatelů, kteří měli vytvořený Manuál kriticky zhodnotit.

Zmiňovaný Manuál byl vytvořen na základě několika zdrojů. Prvním zdrojem byla naše dlouholetá praxe ve školní družině ZŠO, díky které jsme mohli zaznamenat základní systémové procesy a uzlové body v rámci školního roku ve školní družině. Dalším důležitým zdrojem nám byla sesbíraná data z rozhovorů a studia dokumentů, která blíže specifikovala a ohraničovala některá významnější témata. Třetím zdrojem pro sestavení Manuálu nám byl současný školní vzdělávací program školní družiny ZŠO, ze kterého jednotlivé body Manuálu vycházejí a opírají se o něj.

Na základě výše zmiňovaného postupu jsme vyhotovený Manuál poskytli vychovatelům k odborné reflexi. Jejich úkolem bylo Manuál na předem určených stránkách opatřit komentáři, které se vztahují k dané kapitole. Na konci Manuálu měli vychovatelé zapřemýšlet nad silnými a slabými stránkami, a také nad možnými příležitostmi a hrozbami ve vztahu ke školní družině. Z nashromážděných reflexí jsme poté vytvořili SWOT tabulku, jejíž výstupy nám pomohly v závěrečném sestavování nového návrhu školního vzdělávacího programu pro školní družinu. Tabulka 8 na další stránce uvádí finální zpracování SWOT analýzy.

Tabulka 8 – SWOT analýza družiny ZŠO z pohledu vychovatelů

Silné stránky	Slabé stránky
<p>Dobře fungující kolektiv Využívání školní zahrady Systém odchodových kartiček Dobré školní klima Dobrá pověst školy v lokalitě Kvalitní vedoucí vychovatel Nízká fluktuace pracovníků Rozdělení vychovatelů dle časových cyklů Vzájemná podpora v kolektivu Osobní kontakt s rodiči</p>	<p>Údržba sportovních pomůcek Celkový stav sportovních pomůcek Společné prostory pro vyučování i družinu Vypracovávání D.Ú. v družině Různé odchody dětí – narušení činností Neznalost dokumentace Chybějící odborná intervize a supervize Vysoký počet dětí v oddělení Dítě pouštíme domů na základě telefonního hovoru – nejednotný přístup vychovatelů</p>
Příležitosti	Hrozby
<p>Nové prostory pro družinová oddělení Kvalitní sportovní vybavení a údržba pomůcek Metodická podpora administrativních činností Databáze družinových aktivit Provázání činností ŠD s probíranou látkou Důkladnější zaškolování nových vychovatelů Více pohybových aktivit Více náslechnů a hospitací u kolegů Větší využití tělocvičen Osvěta v oblasti psychohygieny Osvěta v oblasti současných trendů mezi dětmi Vytvoření knihovny s četbou pro děti</p>	<p>Vážný úraz dítěte „Únik“ dítěte z družiny Úbytek samostatných oddělení Zvyšující se počet dětí v oddělení</p>

Silné stránky

Mezi silné rysy školní družiny řadí větší množství vychovatelů **personální stránku** družiny. Osm vychovatelů hodnotí kladně dobré klima v kolektivu družiny i celé školy, sdílení zkušeností a problémových témat a vzájemnou podporu mezi vychovateli. **V7:** „*Myslím, že jako kolektiv fungujeme dobře a umíme si navzájem poradit*“ nebo **V1** „*Venku si každý den řekneme, co se povedlo a nepovedlo. Ostatní radí, utěší, uklidní, srovnají... Pokud mám problém, jdu za zkušenější kolegyní.*“ Toto vnímání odráží i další uvedenou skutečnost. V pěti případech vychovatelé uvedli nízkou fluktuaci pracovníků. **V12:** „*Kolektiv je stálý, každý rok se mění 2-3 vychovatelé.*“ Kladně je také hodnocena práce vedoucího vychovatele (**V1, V2, V4, V7, V9, V11**).

Vychovatelé je také kladně hodnoceno **pozitivní vnímání školy** v lokalitě, kdy rodiče často upřednostňují ZŠO před ostatními školami v okolí a snaží se tak obejít systém spádovosti. **V9** uvádí: „*Rodiče k nám chtějí dávat své děti.*“ Oblíbenost školy v lokalitě uvádí jako silnou stránku dalších 5 vychovatelů (**V2, V5, V6, V8 V10**).

Jako silná stránka je vnímána rozlehlá **školní zahrada**, kterou může školní družina po většinu roku využívat. Takto vnímá školní zahradu 10 dotazovaných vychovatelů (**V2-V10, V12**), přičemž někteří při analýze uváděli konkrétní části zahrady. Školní zahrada nabízí prostor pro široké spektrum aktivit, například kvalitní fotbalové hřiště, atletický ovál, dráhu pro skok daleký a vysoký, hřišťátko pro menší děti s houpačkami, skluzavkou nebo labyrintem, pískoviště s prolézačkou i řídký stromový hájek.

Dalším uváděným bodem byl prověřený a fungující **systém odchodových kartiček**. Odchodové kartičky má každé družinové oddělení vyvedené v jiné barvě. Jsou zalaminované, mají velikost kreditní karty a obsahují jméno a příjmení dítěte. V momentě, kdy dítě odchází domů (samostatně či s doprovodem), dostává od vychovatele svou kartičku, kterou posléze odevzdává ve vrátnici školy na předem určeném místě, kde kartu odebírá paní vrátné, která odchody eviduje. Tento systém byl zaveden před několika lety, kdy se dvě žákyně odebraly na procházku městem bez vědomí vychovatele. **V6:** „*Kartičky jsou dobrá věc!*“, **V4:** „*Systém kartiček jsem dříve neznal, ale funguje skvěle.*“

Vychovatelé kvitují také přidělení dětí na **delší časové cykly** – na cyklus 1. a 2. ročníku a na cyklus 3. a 4. ročníku. Tuto skutečnost uvedlo šest vychovatelů (**V1-V3, V6,**

V8, V9). **V6:** „Vychovatelé většinou provázejí 1.-2. třídu a 3.-4. třídu, vzdělávání tomu přizpůsobují“, **V3:** „Do 1.-2. ročníku dáváme vždy vychovatele zkušenější, nejlépe rodinného typu.“

Poslední zmiňovanou kategorií v oblasti silných stránek družiny byl upřednostňovaný **osobní kontakt s rodiči** dětí. Tuto skutečnost uvedli čtyři vychovatelé (**V1, V2, V7, V9**). Frekvence osobního styku s rodiči však zpravidla klesá s postupujícím ročníkem, kdy děti odcházejí ze školy více samostatně.

Slabé stránky

Jako dominantní slabá stránka družiny ZŠ0 je vnímán **nedostatek samostatných místností pro oddělení družiny**. Tato skutečnost je uvedena deseti vychovateli (**V1, V3-V10, V12**). Demografické změny v lokalitě způsobily v posledních deseti letech nárůst počtu tříd v ZŠ0 a s ním spojené vyčerpávání prostorových kapacit školy. S nárůstem počtu tříd přibýly také specializované učebny, které reagovaly na aktuální společenskou poptávku. Důsledkem bylo vytlačení družinových oddělení do kmenových učeben jednotlivých tříd. Takto nastavený systém prostorového uspořádání vychovatelé vnímají následovně: třídy jsou nevyhovující (**V5**); třídy nedokáží poskytnout dostatečný prostor pro družinové aktivity (**V1**); dětem vadí při pohybových aktivitách lavice (**V6**); v učebně je často nepořádek, musíme respektovat paní učitelku a vše dávat na konci dne do původního stavu (**V8**); paní učitelka chce pracovat na počítači a my ji někdy rušíme (**V12**).

Mezi nedostatky současného stavu řadí vychovatelé také **sportovní pomůcky** – jejich dostupnost a údržbu. Sportovní pomůcky se do školní družiny doplňují pravidelně v horizontu jednoho až dvou let. Jedná se především o různé druhy míčů, švihadla, frisbee disky, kužely, florbalové hole apod. Při jejich častém využívání na školní zahradě však dochází k jejich ztracení či poničení. Jelikož vychovatelé vnímají sportovní pomůcky jako významnou podporu pro volnočasové aktivity dětí, stav sportovních pomůcek pokládají jako velmi důležitý. Vychovatel **V4** například uvádí: „Sportovní pomůcky jsou v dezolátním stavu.“ Vychovatel **V7**: „Bylo by třeba hlavně obnovit sportovní pomůcky, pro děti. Jsou v zoufalém stavu.“ Vychovatelé **V10, V11** a **V12** zdůrazňují chybějící údržbu pomůcek, kdy není dána osoba, která by míče a ostatní potřeby udržovala v provozuschopném stavu.

Vychovatel **V2** uvádí konkrétní čísla: „*Před dvěma lety jsme nakoupili 65 míčů, dnes jich máme použitelných tak pět.*“

Domácí úkoly a jejich optimální vypracování v rámci družiny znamená další vnímaný nedostatek. Vychovatelé poukazují na úskalí, která se objevují při vypracovávání D. Ú. v oddělení školní družiny. **V1** uvádí, že děti u úkolů spěchají a nevěnují jim dostatečnou pozornost. **V3** poukazuje na to, že děti píšou úkoly hromadně a opisují od sebe. **V4** a **V6** sdělují, že úkol vypracuje jeden žák, který jej poskytne k popisu dalším žákům. Vychovatel **V12** přikládá úkolům značnou váhu, když říká: „*Je nutná spolupráce učitelky a vychovatelky, aby se činnost v družině přizpůsobila výuce (úkolům). Beru to tak, že úkoly mají přednost např. před pobytem venku.*“

Mezi slabé stránky družiny vychovatelé uvedli také **vysoký počet dětí** v odděleních, především v kontrastu k individuální práci s dítětem. Počet dětí v odděleních družiny ZŠ0 však odpovídá zákonnému normativu s maximálním možným obsazením družinového oddělení. Tuto skutečnost uvedlo mezi nedostatky sedm vychovatelů (**V1, V4, V6-V8, V11-V12**).

Naopak systémovou položkou, kterou si může každá škola/družina určit dle své potřeby, je **čas odchodu dětí z družiny**. V některých školních družinách je stanoven konkrétní čas, kdy je možné, aby dítě družinu opustilo. Je tak věnován prostor pro společnou činnost celého oddělení družiny. Může být například stanoveno, že mezi 13. a 15. hodinou nelze děti z družiny vyzvedávat. Děti tak mohou jít na společný válet po okolí nebo se věnovat složitější výtvarné činnosti. V ZŠ0 však takový systém nastaven není a děti mohou opouštět družinu v průběhu celého odpoledne. Vychovatelé tuto skutečnost vnímají jako nedostatek. Vychovatel **V6**: „*Odcházející děti někdy narušují družinovou činnost*“, **V4**: „*Kvůli odchodům nemůžeme odejít ze školy.*“ Podobně jako **V6** a **V4** zaznamenávali také vychovatelé **V2, V5** a **V9-V11**. Vychovatel **V1** uvádí těžkosti spojené s velkým množstvím samostatných odchodů dětí ve svém oddělení čtvrtého ročníku: „*Pro mě je celkem těžké hlídat cca 6-7 různých samostatných odchodů. Např. děti odchází ve 12.50, 13.00, 13.30, 14.25, 14.30, 15 atd. Zkušenější vychovatelé mi poradili budík v mobilu, ale já u sebe mobil nenosím.*“

Sdílení zkušeností a dobrá rada stran kolegy byly vnímány jako silná stránka družiny ZŠ0. Na druhé straně se v analýze ukázala jako nedostatečná až nulová **odborná intervize a supervize**. V rámci pravidelných metodických sdružení má kolektiv družiny na programu záležitosti provozního rázu. Organizovanému a profesionálnímu řešení individuálních případů není dle vychovatelů věnován dostatečný prostor. V tomto nebo podobném duchu se vyjadřují vychovatelé **V1-V5, V7 a V10**. Vychovatel **V4**: „*Chybí mi konzultace s odborníkem zvenčí, který by mi mohl dát jiný náhled na mou práci.*“ Vychovatel **V10** zase nabízí svůj čas pro organizované sdílení zkušeností: „*Věnoval bych čas nějakému setkání, kde bychom probrali třeba jednou týdně to nejdůležitější, co nás trápí.*“

Vnímanou slabou stránkou družiny ZŠ0 jsou také **limity v administrativě a práci s dokumentací**. Vychovatelé v tomto bodě naráželi na složitý přístup k dokumentaci, nedostatečnou osvětu a na metodické ukotvení administrativní činnosti. **V4, V6 a V11** uvádějí své rozpačité pocity při vyplňování třídní knihy, konkrétně týdenní skladby zaměstnání. Ta by správně měla vycházet z obsahu vzdělávání uvedeném ve školním vzdělávacím programu družiny v návaznosti na roční období. Vychovatelé dále uváděli složitost dokumentace (**V1 a V9**) a neznalost potřebné dokumentace, zejména ŠVP ŠD (**V12, V2 a V5**). **V3** k tomuto tématu uvádí: „*Jak se jedná o jakékoliv dokumenty, tak jsem mimo.*“

K administrativní činnosti ve školní družině ZŠ0 se řadí také shromažďování a práce se zápisními lístky, přičemž ¾ vychovatelů poukázalo na současnou situaci ukrajinské krize. Ukrajinské děti, které dochází do družiny, nemají kompletně vyplněné zápisní lístky a vychovatelé upozorňují na nedostatek informací o dítěti, zejména pak informací týkajících se zdravotního stavu. Uvedenou skutečnost lze chápat na pomezí slabých stránek a hrozeb.

Na hranici slabých stránek a hrozeb vnímáme taktéž uváděné skutečnosti týkající se **nejednotnosti postupu**, přesněji nejednotnosti v případě propouštění dítěte z družiny na základě telefonního hovoru. Ačkoli je ve školním řádu ZŠ0 i školním řádu školní družiny uvedena nemožnost propouštění dítěte tímto způsobem, je tento bod v rámci družiny vnímán ze strany vychovatelů poněkud odlišně. Vychovatel **V3**: „*Dítě nepouštíme na základě telefonního hovoru – může být SMS.*“ **V7**: „*Myslím, že ne všichni dodržují to, že dítě na telefon nepouštíme. A mělo by se to tedy jasně sjednotit pro všechny vychovatele. Případně*

za jakých podmínek to lze. “ K této skutečnosti se dále kriticky vyjadřují vychovatelé **V1, V2, V10-V11**.

Příležitosti

V kvadrantu příležitostí reagovala část uvedených témat a postřehů vychovatelů na slabé stránky komentované v předešlém úseku. Vychovatelé například uváděli jako příležitost **nové prostory pro družinová oddělení (V1, V3-V11)**, **kvalitní a udržované sportovní pomůcky (V2, V4-V8, V10, V11)** a **kvalitnější metodickou podporu administrativních činností (V1, V4, V6, V9, V10 a V11)**.

Novou položkou v rámci příležitostí byla přístupná **databáze družinových aktivit**. Praxe ve školní družině naznačuje důraz na široké spektrum volnočasových činností. Vychovatelé v reflexi uváděli přínos sdílených materiálů (**V6, V7**), jejich soustavné doplňování (**V11**) nebo dělení aktivit podle druhu a zaměření (**V1, V2**). **V6**: „*Libil by se mi nějaký seznam aktivit, který můžu s kolegy sdílet.*“ **V11**: „*Mohli bychom vytvořit takovou banku nápadů, kterou bychom během roku rozšiřovali. Inspirace někdy chybí a vyhledávání aktivit na internetu je někdy časově náročné.*“ **V2**: „*Nějaký mustr s aktivitami třeba pro první nebo druhou třídu by se mohl hodit začínajícím vychovatelům.*“

Velmi blízko k výše popsanému má také uváděná položka s názvem **knihovna s četbou pro děti**. Převážně vychovatelé mladších ročníků věnují v rámci odpočinku společné četbě rozsáhlejší prostor. **V7**: „*Bylo by také dobré mít knihovnu s četbou pro děti, kde bychom si nechávali poznámky o tom, která pasáž je zajímavá nebo jaká kniha je celkově dobrá.*“ Otázky dětské knihovny pro účely vychovatelů se dotkli kromě **V7** také **V1, V2, V9, V11 a V12**.

Jako příležitost vnímají vychovatelé **provázání činností družiny s látkou probíranou ve výuce**. Aspekt provázanosti obsahu vzdělávání úzce souvisí se znalostí školního vzdělávacího programu družiny ze strany vychovatelů. V současném školním vzdělávacím programu pro družinu z roku 2011 je obsah vzdělávání postaven na vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je v rámci RVP ZV jako jediná určena pouze pro první stupeň základní školy a školní družina by měla tato témata dále rozvíjet specifickými činnostmi. **V6** uvádí: „*Plaval jsem v tom, jak vhodně navázat na školu. Musel jsem si koupit*

takový pracovní sešit, kde je to pěkně rozdělené na témata během roku i na jednotlivé ročníky.“ **V10** doplňuje: „*Občas mám problém navázat na to, co děti probírají. Ony mi toho moc neřeknou, do sešitů jim koukat nechci a paní učitelky se nechci zase moc často ptát.*“ K obsahu vzdělávání družiny a školy se v podobném duchu vyjadřují ještě **V4**, **V7** a **V9**.

Z provedené reflexe vyplynula také příležitost **důkladnějšího zaškolování nováčků**. Již z provedených hloubkových rozhovorů bylo možné nahlédnout stav zaškolování nových pracovníků v družině ZŠ0. Tento stav bychom mohli zasadit pod heslo „skoč do vody a plav“. Při reflexi Manuálu, ze kterého jsme následně sestavovali právě uváděnou analýzu, jsme sice přímo nezaznamenali odkaz na kvalitu zaškolování, nicméně v nadpoloviční většině reflexí bylo uvedeno, že by předložený Manuál mohl sloužit nově nastupujícím vychovatelům jako metodická podpora a uvedení do prostředí organizace. Tuto skutečnost reflektovali vychovatelé **V4-V11**. Vychovatel **V7**: „*Pro nové kolegyně klidně i více takovýchto inspirací*“, **V9**: „*Manuál se může hodit nově přichozím; jelikož každá škola jinak funguje, prostory jsou rozdílné, rozmístění, chod...*“ nebo **V8**: „*Příležitostné akce – tyto body se hodí přečíst nově přichozím kolegyním – paráda!*“

Příležitosti týkající se pohybové složky vzdělávání spatřují vychovatelé ve dvou rovinách – v rovině materiální je to **větší využívání tělocvičen** pro družinové účely, v rovině činnostní se jedná o **více pohybových aktivit** v rámci družiny. Budova ZŠ0 disponuje dvěma tělocvičnami, jejich využití pro potřeby družiny však závisí na několika okolnostech. Zaprvé se jedná o počet hodin tělesné výchovy v odpoledním vyučování, zadruhé se v tělocvičnách provozují sportovní zájmové kroužky pro žáky školy a zatřetí škola pronajímá tělocvičny sportovním oddílům a skupinám. Využití tělocvičen se mění v závislosti na rozvrhu školy a zájmu jiných subjektů o jejich využití. Otázku tělocvičen zmínili čtyři vychovatelé, konkrétně **V2**, **V10**, **V11** a **V12**.

Vychovatelé při své reflexi zmiňovali také **více naslechnů a hospitací u kolegů** jako příležitost pro optimalizaci fungování školní družiny. Tohoto tématu se v reflexi Manuálu dotklo celkem pět vychovatelů. Vychovatel **V7** například uvádí, že sice má možnost sledovat interakci a program svého kolegy na školním hřišti, kde družina tráví značné množství odpoledne. Zajímala by jej ale také část programu, kterou vychovatel s dětmi realizuje ještě ve třídě. **V7** dále dodává: „*Sledování kolegů mě vždycky něčím obohatí. Vždycky si z něj něco*

odnesu – ať už pozitivního, nebo negativního.“ Vychovatel V4 naráží na okolnost téměř stejné pracovní doby vychovatelů: „Chtěl bych se podívat, jak družinu vedou ostatní. Bohužel jsem vždycky se svými dětmi a nevím, jak bych to mohl udělat.“ O organizovaném náslechu v oddělení svého kolegy se dále v podobném duchu zmiňují vychovatelé V1-V3.

Poslední zaznamenanou položkou v oblasti příležitostí je položka osvěty, ve které se část vychovatelů zaměřila na **psychohygienu** a část na **současné trendy mezi dětmi**. Osvětu v oblasti psychohygieny zmínili čtyři vychovatelé. V11 například uvádí: „Někdy mám po práci smíšené pocity. Hodilo by se třeba nějaké školení, jak zacházet s emocemi, jak je vnímat.“ Vychovatel V8: *Sdílení s kolegy je fajn, ale ráda bych i něco odborného.*“ Vychovatelé, stejně jako další pedagogičtí pracovníci, mají zákonnou povinnost každoročně prohlubovat své poznání v rámci akreditovaných kurzů pro další vzdělávání. V ZŠ0 je kladen důraz na to, aby si pedagogové vybírali takové kurzy, které svým časovým uspořádáním nenaruší chod školy. Tím je však nabídka kurzů velmi limitována. V3: *„Našel jsem zajímavý kurz na mindfulness, ale bylo to na několik dní během týdne a to by mi asi neprošlo.“* Vychovatel V4 reflektoval tuto skutečnost v podobném smyslu.

Otázce současných trendů se dotkli čtyři vychovatelé (V3, V7, V8, V12). V8: *„Zajímalo by mě, co děti baví, ale nějak strašně rychle se to mění a já mám pocit, že to nestíhám sledovat.“* Vychovatel V12: *„Rád bych se o tom něco dozvěděl. Stačila by mi nějaká videa, ale nevím, kde hledat.“*

Hrozby

V oblasti hrozeb se při reflexi objevila témata, která by mohla vážnějším způsobem narušit dosavadní chod školní družiny. Největší hrozbou je pro vychovatele **vážný úraz dítěte**. Vychovatel V6: *„První a druhá třída na začátku roku – tam se fakt bojím, aby se někdo nezranil.“* Vychovatel V3 uvádí příklad školy v přírodě: *„Na ŠVP se někdy modlím, ať se nikomu nic nestane, jsou tam ty velké kameny a díry.“* Z reflexe se celkem 10 vychovatelů dotklo hrozby zranění, přičemž většina z nich poukazuje na to, že 100% jistotu o bezpečí nelze mít takřka nikdy, V4: *„Vždycky se může stát nějaký úraz.“* O vážném úrazu se dále zmínili vychovatelé V1, V2, V8 a V10.

Další nepříjemnou hrozbou vnímanou vychovateli je **únik dítěte** z družiny, který zmínili vychovatelé **V3, V5-V10**. Nutno dodat, že systém odchodových kartiček, vychovateli zmíněný v silných stránkách družiny, byl reakcí na únik dvou dětí před několika lety. Nicméně zkušenost některých pamětníků této události stále zřetelně probouzí vzpomínku na nepříjemnou událost. **V3**: „*Útěk dětí z družiny, to by byl hrozný průšvih.*“ **V7**: „*Únik dítěte - sice máme kartičky, ale paní vrátná nemůže všechno uhlídat.*“

Jako důležité téma se pro vychovatele v rámci reflexe Manuálu jeví samostatné místnosti pro oddělení družiny. Tato otázka se objevila také v kolonce hrozeb, přičemž byla formulována jako pokračující **trend úbytku družinových místností**. Hrozba nedostatečné prostorové kapacity pro družinová oddělení je vychovateli vnímána například jako snižování kvality působení družiny, vychovatel **V4** uvádí: „*Zatím jsem měl štěstí na vlastní družinu. Nevím, jak bych některé věci s dětmi realizoval ve třídě.*“ Vychovatel **V5** také nehodnotí dělení místností mezi vyučování a družinu příliš kladně, i když poukazuje na dobrou spolupráci a kvalitní komunikaci s třídní učitelkou: „*V učebně máme více práce s každodenním přestavováním nábytku. Horší je také využití úložných prostor, o které se s paní učitelkou musíme dělit. Naštěstí se dá s paní učitelkou na všem velmi dobře domluvit.*“ Vychovatelé **V3, V8, V9, V11** a **V12** přímo poukazují na exkluzivitu spojenou s vlastní místností pro družinové oddělení. Vychovatel **V8**: „*Bylo by ideální, kdyby každá třída měla svou třídu družinovou, bohužel je škola tak naplněná, že to nelze. Každá vychovatelka by si to zajisté přála, ale i tak se dá vše krásně domluvit s třídními učiteli a vše funguje krásně, ale je to nevyhovující.*“

Možnou hrozbou pro optimální činnost družiny vnímají vychovatelé ve **zvyšujícím se počtu dětí v oddělení**. Vychovatel **V12**: „*Slučování oddělení při absenci kolegy je velmi náročné. Nedokážu si představit, že bych denně pracoval s větší skupinou, než mám teď.*“ Hrozbu v této oblasti vnímá také vychovatel **V5, V9** a **V11**.

3.7 Prezentace výsledků výzkumného šetření

Cílem diplomové práce je návrh nového školního vzdělávacího programu školní družiny za účelem aktualizace potřeb školní družiny a zvýšení efektivity školního vzdělávacího programu. Ukázka výsledného návrhu je součástí Přílohy B této diplomové práce. Výzkumné šetření bylo vedeno ve třech rovinách – analýzou aktuálních kurikulárních dokumentů, polostrukturovanými rozhovory s vychovateli a odbornou reflexí současného stavu školní družiny odborníky-vychovateli. Školní vzdělávací program pro školní družiny je v dalším textu uváděn pod zkratkou ŠVP ŠD.

Záměrem výzkumného šetření bylo získat taková data, která povedou k aktualizaci a zefektivnění školního vzdělávacího programu školní družiny. Tato kapitola odpovídá na stanovené výzkumné otázky, nabízí prezentaci získaných výsledků výzkumného šetření a zasazuje tyto výsledky do kontextu cíle práce – návrhu nového školního vzdělávacího programu školní družiny. Výsledky výzkumného šetření jsou zasazeny do struktury školního vzdělávacího programu, který navrhuje Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání (Heřmanová a Macek, 2009) s ohledem na ustanovení § 5 odst. 2 školského zákona⁵.

1. Identifikační údaje

Přestože se hned na úvod jedná o nepovinný údaj, který není ve školském zákoně striktně formulován a je již v diplomové práci komentován v kapitole pojednávající o dokumentech školní úrovně, pokládáme za nutné jej zde znovu uvést. Pokud je školní družina zřizována v rámci základní školy, bývá většina identifikačních údajů totožná. I přesto pokládáme za vhodné identifikační údaje uvést také v programu družiny. Školní vzdělávací program družiny je samostatný dokument, a proto se identifikační údaje jeví jako příhodný úvod pro čtenáře. Do navrhovaného ŠVP ŠD považujeme za vhodné uvést také jméno a

⁵ Školní vzdělávací program pro vzdělávání, pro nějž není vydán rámcový vzdělávací program, stanoví zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, označení dokladu o ukončeném vzdělání, pokud bude tento doklad vydáván. Dále stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje.

kontaktní údaje vedoucího vychovatele. Na základě publikace Heřmanové a Macka (2009) uvádíme v navrhovaném ŠVP ŠD následující identifikační údaje :

- název ŠVP ŠD,
- název právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení,
- adresa právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení,
- IČO právnické osoby vykonávající činnost školského zařízení,
- IZO,
- předkladatele,
- vedoucího vychovatele,
- telefonní kontakty,
- web,
- e-mail,
- datum vydání.

2. Charakteristika zařízení

Narozdíl od rámcových vzdělávacích programů nemá školní družina povinnost uvádět ve svém ŠVP charakteristiku zařízení a jedná se o dobrovolně zařazenou část vzdělávacího programu. Jelikož je ŠVP ŠD veřejně dostupným dokumentem, slouží také jako reprezentační a náborový materiál pro zákonné zástupce dětí (Hájek, 2007).

Při tvorbě návrhu ŠVP ŠD jsme pocítili potřebu uvést některé přednosti školní družiny. Na základě výsledků hloubkových rozhovorů jsme mezi výsady školní družiny zařadili přátelský přístup vychovatelů vůči dětem. Vstřícný přístup k dítěti se může jevit jako předpokládaná vlastnost vychovatele školní družiny. Ze stejného důvodu je však jednou z nejdůležitějších vlastností vychovatele. Jak uvádí vychovatel V1, „*můj cíl je být s nimi [s dětmi] přítel*,“ nebo vychovatel V6, „*Pro mě to [práce ve školní družině] znamená, aby ty děti byly spokojené*.“

Další výsada uvedená v charakteristice školní družiny vychází z odborné reflexe vychovatelů, kam byla v rámci silných stránek SWOT analýzy zařazena rozlehlá a udržovaná

školní zahrada. Tuto skutečnost uvedla převážná část vychovatelů a její využívání je pozitivně vnímáno všemi aktéry, kteří ve školní družině figuruji.

V rámci důležitých organizačních údajů jsme se rozhodli do představení družiny umístit také tabulku se základní „otevřací dobou“ školní družiny a také rozsah činnosti družiny z hlediska jednotlivých ročníků, tedy zřizování oddělení pro 1.-4. ročník.

3. Cíle vzdělávání

Zaměření na cíle chápeme v kontextu vzdělávání jako velmi důležité, přičemž vycházíme z obecných zásad pedagogiky, kde jsou výchova a vzdělávání chápány jako cílevědomé a záměrné působení na jedince (srov. Hájek, Hofbauer, Pávková, 2008; Jůva, 2001). Důležitost cílů vzdělávání dokládá také fakt, že jejich uvedení patří k povinným a předním bodům školního vzdělávacího programu družiny.

V rámci výzkumného šetření se nám podařilo definovat aktuálně požadované cíle vzdělávání na několika úrovních a je zde tedy uplatněn tzv. kurikulární přístup (Hájek, 2007). V rámci uvedeného kurikulárního přístupu jsme se při konstrukci cílů vzdělávání zaměřili na ty cíle, které současně uvádělo více analyzovaných dokumentů. Tyto cíle jsou poté doplněny cíli uvedenými vychovateli v rámci hloubkových rozhovorů. Tímto krokem zajistíme synergii aktuálních závazných právních předpisů na jedné straně a specifického zaměření konkrétní školní družiny na straně druhé.

Cíle uvedené v navrhovaném ŠVP ŠD jsou zpracovány následovně:

1. Cíle v oblasti prosociálního chování

Jsou zakotveny v dokumentech 561/2004, ŠVP ZŠ0 a RVP ZV. Vyzdvihují příznivé sociální, emocionální a pracovní klima (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021), dovednosti jedince v rozhodování při každodenních eticky problematických situacích (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021), účinnou komunikaci, spolupráci a toleranci k ostatním (§ 44 zákona č. 561/2004,) a efektivní spolupráci a vzájemnou pomoc (školní vzdělávací program ZŠ0, 2021). Vychovatelé v tomto kontextu uvádějí záměr „*vytvořit nebo pokračovat v tom, co třeba už ve školce začali o tom soužití*“

v té skupině, o tom přátelství, o tom, že si musí pomáhat, že to je hrozně důležité mezi sebou být a být na sebe vlidní a přívětiví“ (V1) nebo jsou orientováni na předávání základních společenských hodnot, jakožto kladně vnímaných, očekávaných a společností pozitivně chápaných vlastností (Nakonečný, 2009). Vychovatelé chtějí dětem předat „nějaké základy slušného chování – jako nekrást, nebit se – takové desatero... Můj cíl je něco těm dětem předat do života, předat jim ty hodnoty správné, jak se chovat v kolektivu“ (V6).

2. Cíle v oblasti individualizace vzdělávání

Tyto cíle jsou obsaženy v dokumentech Strategie 2030+, DZ ČR a RVP PV. Formulované je usilování o „*vytvoření podmínek umožňujících individualizaci vzdělávání ve snaze o rozvoj potenciálu všech žáků*“ (Strategie 2030+, 2020) a „*posílení individuální práce se žáky*“ (Strategie 2030+, 2020). Zdůrazňována je také „*individualizace výuky a maximální rozvíjení potenciálu všech osob ve třídě*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019) a dále „*pozorování a uvědomění si individuálních potřeb a zájmů dítěte*“ (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021). Vychovatelé s v rámci provedených rozhovorů k tomuto tématu vyjadřovali nejednotně, nicméně uváděli individuální přístup jako důležitý faktor v kontrastu ke kolektivním hrám ve školní družině: „*Takže něco chci jako týmově a něco jednotlivě, protože spousta dětí ani nechce pracovat v týmu*“ (V4). Vychovatel V6: „*Ty se snažíš ty individuality podporovat, ale zároveň je zapojit do toho týmu.*“

3. Cíle v oblasti osobnostního rozvoje

Osobnost chápeme ve shodě s Říčanem (2013) jako psychologický celek, kterým se člověk v průběhu času stává, a jako takový jej lze nahlížet z několika pohledů. V rámci této oblasti hovořili vychovatelé implicitně o dílčích aspektech své práce, při kterých dochází k rozvíjení osobnostní stránky dětí ve školní družině. Poznávání osobnosti dítěte dle jejich výpovědí vychází z hlubšího porozumění dítěti převážně v rámci dialogu. Vychovatel V6 uvádí možnost popovídání si s dítětem: „*V družině se můžeš těm dětem věnovat a můžeš si s nimi popovídat*

[...] *takže já si s nimi povídám, říkáme si, jak se cítíme.*“ Vychovatel V4 taktéž uplatňuje hlubší poznání dítěte za účelem jeho možného osobnostního rozvoje: *„No a pak si povídáme a mám rád si na ně udělat ten čas. Pak poznám to dítě víc. Pak o něm třeba i víc vím, vím jak ty věci našroubovat na sebe, nebo jak s tím pracovat, ale ten společný čas je pro mě strašně důležitý.*“ Vychovatelé berou na zřetel fakt, *„že ve volném čase mají pedagogové dostatek příležitostí pro respektování a rozvíjení individuálních znaků osobnosti, zejména zájmů, schopností a potřeb“* (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 73). Z analyzovaných dokumentů se osobnostnímu rozvoji dítěte věnuje zákon 561/2004, který uvádí osobnostní rozměr jako široký základ pro rozvíjení dalších oblastí ve vzdělávání (§ 2, odst. 2, písm. a) zákona 561/2004). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání věnuje osobnostnímu rozvoji průřezové téma osobnostní a sociální výchova. RVP PV zohledňuje velký potenciál pro rozvoj zatím tvárné osobnosti dítěte předškolního věku. V rámci předškolního vzdělávání je stanoven jeden z úkolů *„rozvíjet osobnost dítěte, podporovat jeho tělesný rozvoj a zdraví, jeho osobní spokojenost a pohodu“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021, s. 7).

4. Cíle bezprostředně zaměřené na zájmové (neformální) vzdělávání

Závěrečná kategorie cílů se věnuje oblasti zájmového (neformálního) vzdělávání nebo jeho propojování a prolínání se vzděláváním formálního. Na základě stále rostoucího podílu volného času ve společnosti kladou analyzované dokumenty činnosti provozované v rámci zájmového vzdělávání do popředí a lze zde sledovat významnou tendenci pro synergii odlišných typů vzdělávání. Strategie 2030+ uvádí příklady propojení obou typů vzdělávání a přináší přínosy tohoto sblížení: *„Propojování formálního a neformálního vzdělávání je prospěšné pro obě oblasti vzdělávání, ale zejména pak pro děti a mládež“* (Strategie 2030+, 2020, s. 40). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023 uvádí obecný záměr sblížení obou uvedených typů vzdělávání a akcentuje jejich kurikulární propojení. Téma provázání činností družiny s činnostmi ve výuce se také objevilo v rámci odborné reflexe vychovatelů, a to v rámci kvadrantu příležitostí. Například vychovatel V10 uvádí, že má občas

problém „navázat na to, co děti probírají. Ony mi toho moc neřeknou, do sešitů jim koukat nechci a paní učitelky se nechci zase moc často ptát.“

V konkrétnějších obrysech se tomuto cíli věnuje DZ HMP, jehož cíle nejsou primárně zaměřeny na propojování typů vzdělávání, ale na zkvalitňování podmínek pro zájmové vzdělávání. DZ HMP se zaměřuje na zpomalení trendu ubývajících místností pro oddělení družiny a jejich následnému sdílení prostoru s učebnami. Zaměřuje se na vytvoření nových prostorů pro družinová oddělení, například ve venkovních prostorách školy či školského zařízení (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020). Téma snižování počtu místností pro družinová oddělení se ukázalo velmi aktuální v rámci SWOT analýzy současného stavu školní družiny, která byla výstupem odborné reflexe vychovatelů. Úbytek místností vnímali jako slabou stránku téměř všichni vychovatelé. Tři čtvrtiny vychovatelů potom vnímají další úbytek družinových místností jako hrozbu.

U poslední uvedené oblasti cílů vnímáme přesah do dalších okruhů v rámci ŠVP ŠD. Propojování formálního a zájmového (neformálního) vzdělávání bude rozpracováno také v bodě pojednávajícím o obsahu vzdělávání, otázka místností pro družinová oddělení se objeví v oblasti materiálního vybavení školní družiny.

Časový a evaluační plán vzdělávání

Stanovení časového plánu vzdělávání ve školní družině s sebou nese značnou variabilitu a při jeho zpracovávání je třeba využít operativnosti a kreativity (Hájek, 2007). V rámci odborné reflexe bylo mezi vychovateli pozitivně vnímáno přiřazení ke konkrétní třídě na dobu dvou let, a to na období 1.-2. ročníku a 3.-4. ročníku. Mezi vychovateli jsou tedy specialisté-elementaristi, kteří se zaměřují na první dva ročníky, a vychovatelé se zaměřením nebo zkušenostmi s dětmi staršími. Tento fakt dokládá tvrzení vychovatele V3: „Do 1.-2. ročníku dáváme vždy vychovatele zkušenější, nejlépe rodinného typu.“ Z pohledu hloubkových rozhovorů v rámci výzkumného šetření vyplynulo, že si vychovatelé tvoří svůj časový plán velmi rozdílně a individuálně. Vychovatelé často nereagují na tematické celky uvedené v obsahu vzdělávání, ale svůj časový plán si tvoří individuálně s ohledem na roční

období a příležitostnou akci, která je s obdobím spojená. Například V1 uvádí „*Na to vyrábění se připravuji vlastně každý den. Na to si dělám vždycky. To je taková krátkodobá příprava. A nějaké dlouhodobější? Někdy jo, když už vím, že budou čarodějnice nebo škola v přírodě, tak už o tom přemýšlím dost dlouho.*“ Vychovatel V6 se odkazuje na témata spojená s ročním obdobím: „*A pak jedu témata – teď budou čarodějnice nebo jaro, léto, podzim, zima. A mám prostě desky, kde mám dané obrázky nebo z internetu vytištěné.*“ Stejně tak vychovatel V1: „*Ta témata - jojo určitě, vždycky – čarodějnice, probouzí se jaro a tak.*“ Do časového plánu bude v návaznosti na výše uvedené zaznamenán přehled pravidelných akcí školní družiny.

Dle Heřmanové a Macka (2009) je vhodné do této části ŠVP ŠD uvést také předpokládané způsoby evaluace činností. Evaluaci chápeme podle Průchy jako koncepci, „*podle níž veškeré jevy vzdělávací reality (vzdělávací procesy, jejich programy a fungování, vzdělávací výsledky, vzdělávací instituce, atd.) mohou a musí být určitými způsoby hodnoceny*“ (Průcha, 1996, s. 10). Otázka evaluace byla hojně saturována v průběhu hloubkových rozhovorů s vychovateli, kteří hovořili o evaluaci vnitřní ve smyslu sebereflexe vlastní činnosti: „*A to jsem se třeba naučila říct si 'netlač na pilu'* (V4). Zaznamenána byla i výpověď v rámci vnitřní evaluace z hlediska kolektivu: „*A potom když jsou nějaké akce, které vymyslím – ale pozor, letos jsem to neslyšel – ale vždycky se najde někdo, kdo by to udělal mnohem líp a bylo by to lepší*“ (V1). Vnější hodnocení družiny bylo zaznamenáno vychovatelem V1: „*A ti rodiče šileně hodnotí, oni to vidí, oni to i skrz ty děti, když tě ty děti mají rády, nebo oni to děti i řeknou. A to hodnocení těch rodičů má velkou váhu, že jo.*“ V návaznosti na provedenou analýzu odborné reflexe vychovatelů uvádíme v navrhovaném ŠVP ŠD také více možností pro hospitace a inspirativní praxe u kolegů, jak nastiňuje vychovatel V7: „*Sledování kolegů mě vždycky něčím obohatí. Vždycky si z něj něco odnesu – ať už pozitivního, nebo negativního.*“

Formy vzdělávání

Formy, kterými naplňuje školní družina svou činnost, vycházejí z vyhlášky o zájmovém vzdělávání č. 74/2005. Pro školní družinu jsou v praxi využitelné jen některé z nich – například forma osvětové činnosti bývá zpravidla v působnosti středisek volného času (Heřmanová a Macek, 2009). V rámci provedeného výzkumného šetření vystalo mezi formami uvedenými vyhláškou pět okruhů, které jsme se rozhodli zařadit do navrhovaného

ŠVP ŠD. Jedná se o činnost pravidelnou, příležitostnou, individuální, spontánních a přípravu na vyučování.

1. Pravidelnou činností rozumíme každodenní činnosti dětí přihlášených k pravidelné docházce. Tato činnost je z velké části naplňována týdenní skladbou zaměstnání, kterou vychovatel vyplňuje do třídní knihy družinového oddělení. Naplnění týdenní skladby zaměstnání vychází z obsahu vzdělávání, který ŠVP ŠD uvádí, ale může být také založen na očekávané poptávce dětí, V1: *„Denně se něco vyrábí, denně se něco hraje nebo tak, protože denně ty děti přijdou a 'CO BUDEME VYRÁBĚT, CO BUDEME VYRÁBĚT!?' Vychovatel V6 poukazuje na pravidelnou činnost slovy: „Každý den si teda čteme, že já chci, abychom si po obědě četli, aby si sedli nebo si malují a čteme si.“*
2. Příležitostné činnosti mají charakter pravidelných či nepravidelných akcí během školního roku. Některé pravidelné činnosti jsme uvedli již v oddíle pojednávajícím o časovém plánu vzdělávání. Mezi nepravidelné příležitostné akce řadíme v návrhu ŠVP ŠD návštěvy blízkého kina a divadla.
3. Individuální činnosti navazují na individuální cíle ŠVP ŠD a na postupující tendence individualizace vzdělávání uvedené v aktuálních školských dokumentech. Jedná se o osobní přístup vychovatele k jednotlivci, který rozvíjí jeho nadání a zájmy. Pojem nadání definuje Mikšík jako *„soubor vloh, příznivých pro rozvoj schopností člověka realizovat určité druhy činností na kvalitativně vyšší úrovni než srovnatelná širší populace“* (Mikšík, 2001, s. 119). Úkolem vychovatele je tuto kvalitativně vyšší úroveň rozpoznat a snažit se rozpoznané vlohy dále rozvíjet. V rámci výzkumného šetření však bylo zjištěno, že vychovatelé vnímají k této individuální formě činnosti zúžený prostor, především pro velký počet dětí v rámci oddělení. V1 udává: *„Jak je to možné pracovat s dětmi individuálně? – při tomhle počtu moc ne“*. Dále však stejný vychovatel V1 uvádí příklad, kdy přímo dopomohl k rozvoji nadání jednoho ze svých světců: *všimla jsem si, že hrozně hezky a zvláště maluje - úplně jinak než*

normálně děti malují. Dělá takové stylizované věci. Děti malují do detailů a on to prostě udělal tak jak by to namaloval skutečný malíř umělec. Tak podpořit tohle nadání a říct to rodičům, protože třeba doma se tak neprojevuje. Přijít za rodiči a říct: Hele on teda skvěle maluje zkuste ho dát tímhle směrem.“ Na základě těchto zdánlivě kontrastních tvrzení vnímáme formu individuální činnosti jako vzácnější, avšak pro ojedinělé případy velmi důležitou.

4. Spontánní činnosti vytvářejí v rámci programu družiny prostor pro samostatnou činnost dětí na základě vlastního výběru. Dle Hájka a Pávkové (2011) spontánní činnost přináší dětem radost a uspokojení. Vychovatelé reflektovali tuto formu v rámci výzkumného šetření slovy: *„Já sem i hodně spontánní. Takže já všechno беру i ze situace“* (V6). Další poznámka vychovatele V6 naráží na vysokou míru únavy, které děti v některých dnech vykazují. Spontánní činnost se v jeho vnímání naplňuje optimální rekreační funkcí: *„U některých dětí to chápu, že v tom dopoledni už toho mají tolik a jsou přehlcené těmi informacemi, že je ještě potom zahlcovat i v té družině je zbytečné vlastně.“*
5. Příprava na vyučování je poslední formou činnosti uvedenou v navrhované ŠVP ŠD. Na jedné straně můžeme tuto formu chápat jako rozvíjení a prohlubování poznatků, které si děti přinášejí z vyučování nebo rodinného prostředí. Takto pojímaná příprava na vyučování souvisí s obsahem vzdělávání ve školní družině. Souvislost spatřujeme také v současné tendenci kurikulárních dokumentů. V rámci výzkumného šetření bylo jedním z cílů sblížení formálního a neformálního vzdělávání (Strategie 2030+, DZ ČR a DZ HMP). Smysl kurikularity chápeme také jako schopnost družiny *„žáky vybavit vědomostmi tak, aby je uměli používat v praxi, dávat do souvislostí a na jejich základě si vytvářeli postoje a kompetence“* (Hájek, Hofbauer a Pávková, 2008, s. 146). Na straně druhé lze přípravu na vyučování chápat v souvislosti s vypracováváním domácích úkolů ve školní družině. Tato oblast byla vychovateli reflektována v rámci SWOT analýzy školní družiny. Vychovatel V12 zde viditelně

upřednostňuje domácí úkoly před jinými činnostmi: „*Je nutná spolupráce učitelky a vychovatele, aby se činnost v družině přizpůsobila výuce (úkolům). Beru to tak, že úkoly mají přednost např. před pobytem venku.*“ V rámci reflexe se tři z vychovatelů zamýšlejí nad vypracováváním domácích úkolů, staví se k nim spíše negativně a popisují úskalí této činnosti. Vyjmenovávají společné vypracování úkolu skupinkou dětí, vypracování jedním dítětem a následným opisem ostatních nebo nízkou kvalitou vypracování domácího úkolu. Do návrhu ŠVP ŠD jsme se rozhodli vypracování domácích úkolů neuvádět a jednali jsme tak na základě tvrzení Bánovčanové a Bielíkové „*Ak sa pozrieme na výchovné programy ŠKD [školské kluby detí – obdoba ŠD na Slovensku] v súčasnosti, vypracovanie DÚ je chápané ako možnosť*“ (Bánovčanové a Bielíkové, 2019, s. 45).

Obsah vzdělávání

Školní družina má na základě školského zákona uvést obsah zájmového vzdělávání, tento obsah však není nijak konkrétně stanoven (Heřmanová, Macek, 2009). Školský zákon uvádí, že zájmové vzdělávání poskytuje účastníkům naplnění volného času zájmovou činností se zaměřením na různé oblasti (§ 111 odst. 1 zákona č. 561/2004). Uvedení vzdělávacího obsahu s sebou podle výše zmíněného nese značnou volnost při jeho sestavování. Odborná reflexe vychovatelů provedená v rámci výzkumného šetření však nastínila jisté mezery ve vnímání vzdělávacího obsahu. V6 například uvádí: *Plaval jsem v tom, jak vhodně navázat na školu. Musel jsem si koupit takový pracovní sešit.*“ Vychovatel V10 na jiném místě uvádí, že je pro něj složité zorientovat se v učební látce, kterou děti momentálně probírají, a na kterou by chtěl ve školní družině navázat.

Výzkumné šetření přineslo poznatky o zaměření kulikulárních dokumentů v rámci obsahové analýzy. Pro konstrukci vzdělávacího obsahu školní družiny nám poslouží záměr Strategie 2030+, která uvádí kýžený dopad na sblížení formálního a zájmového vzdělávání: „*Propojování formálního a neformálního vzdělávání je prospěšné pro obě oblasti vzdělávání, ale zejména pak pro děti a mládež*“ (Strategie 2030+, 2020, s. 40). Dle Strategie 2030+ se prolínání obou typů vzdělávání také razantněji projeví v budoucích

revizích RVP. Pro obsah vzdělávání navrhovaného ŠVP ŠD jsme na základě právě zmíněného zvolili vzdělávací oblast nabízenou RVP ZV, a to vzdělávací oblast Člověk a jeho svět. Tato oblast je v rámci RVP ZV jako jediná vymezena pouze pro první stupeň a „vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 47). Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět se dále uskutečňuje ve stejnojmenném vzdělávacím oboru, který je dále rozdělen do pěti tematických okruhů – Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody a Člověk a jeho zdraví.

Obsah vzdělávání je v navrhovaném ŠVP ŠD uveden pouze rámcově a uvádí výběr vzdělávací oblasti a její stručné přiblížení. V příloze navrhovaného ŠVP ŠD jsme potom umístili tabulku, která dále rozvádí tematické celky a uvádí k nim náměty aktivit. Jednotlivé aktivity jsou v tabulce opatřeny číslem, které vyjadřuje klíčovou kompetenci, kterou daná aktivita rozvíjí. Výčet a popis kompetencí předchází v navrhovaném ŠVP ŠD tabulce vzdělávacího obsahu.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Účastníky školní družiny mohou být také žáci, kteří vyžadují speciální pedagogický přístup a je nutné přizpůsobit podmínky školní družiny jejich potřebám. Úkolem družiny je „zajištění všech specifických potřeb žáků vyplývajících z jejich konkrétního postižení tak, aby bylo možné v maximální míře eliminovat znevýhodnění těchto žáků v prostředí běžné třídy“ (Kaprová, 2000, s. 49). Hájek (2007) zdůrazňuje, že se přitom nejedná pouze o žáky s tělesným či mentálním postižením, ale také o žáky z kulturně či společensky znevýhodněného prostředí nebo žáky-cizince s odlišným mateřským jazykem. Dle RVP ZV se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami stává žák v tu chvíli, kdy mu jsou přiznána podpůrná opatření. Tato opatření mají pět stupňů, přičemž druhý až pátý stupeň je možné uplatnit pouze s doporučením školského poradenského zařízení (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021).

Zajímavá zjištění přinesly v rámci výzkumného šetření polostrukturované rozhovory. Dotazovaní vychovatelé vnímali otázku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)

jako takřka totožnou s otázkou individuálního přístupu k dítěti, přičemž individuální přístup je jedním z předpokladů práce s žáky se SVP. Jako nejvíce kategorické vnímáme vyjádření vychovatele V6, který na základě své předchozí pracovní zkušenosti ve škole speciální odmítá, že by se v současné družině žáci se SVP vyskytovali: „*Tady nejsou žádné děti se SVP, oni nemají žádné vzdělávací potřeby. To dostaneš přece z poradny. Ale tady je to o té individualitě úplně něco jiného.*“ Ve shodě s Heřmanovou a Mackem jsme do navrhovaného ŠVP ŠD uvedli oblasti, ve kterých můžeme žákům se SVP zajistit určitou míru podpory – jedná se o oblast personální, technickou a organizační (Heřmanová a Macek, 2009).

V navrhovaném ŠVP ŠD byl věnován prostor také žákům nadaným a jejich zájmovému vzdělávání. Uvedeny jsou některé způsoby, kterými budou mimořádně nadaní žáci kultivováni.

Přijímání uchazečů, průběh a ukončování vzdělávání

Účast v zájmovém vzdělávání je nabízena všem, kdo o něj projeví zájem a splní podmínky pro přijetí. Školní družina má tzv. nízkoprahový charakter a je založena na dobrovolnosti (Heřmanová a Macek, 2009). Otázka dobrovolnosti – svobody při rozhodování – se zde jeví jako klíčová, především v komparaci školní výuky a školní družiny. Pokud uvažujeme žáky 1. a 2. ročníku, jejich svoboda pro přihlášení či nepřihlášení do školní družiny zřejmě nemá velkou váhu. Aspekt dobrovolnosti je však zřejmý při rozhodování o účasti či neúčasti v aktivitách, které školní družina nabízí. Hájek s Pávkovou (2011) potom hovoří o dobrovolnosti relativní, kdy „*pedagog vytváří podmínky a navozuje činnosti tak, aby děti nabízený program přijímaly dobrovolně*“ (Hájek a Pávková, 2011, s. 23). Příklad relativní dobrovolnosti uvádí v rámci polostrukturovaných rozhovorů vychovatel V6: „*Já jim třeba něco vymyslím, nějaký výrobek, a teď půlka třídy řekne 'já to dělat nechci' a teď já jim k tomu řeknu nějakou pohádku nebo něco a oni se pro to nadchnou. Takže taky si myslím, že je důležité, aby je člověk uměl nadchnout.*“

Jako složitější organizační období byl v rámci výzkumného šetření vnímán začátek školního roku a s ním spojená agenda. Jedná se o distribuci zápisních lístků do školní družiny, kontrola jejich správného vyplnění a náběh zájmových kroužků, které ve škole organizuje externí organizace. Vychovatel V4 uvádí: „*Na začátku roku, když jsem dělal ty zápisové*

lístky, tam je taky hodně práce na začátku – odchody a kroužky – tak to byl takový chaos vždycky.“ Zapisní lístek slouží vychovatelům pro uchování základních osobních a kontaktních údajů dítěte a také k zaznamenání možných pravidelných odchodů dítěte z družiny.

Průběhu vzdělávání ve školní družině je v navrhovaném ŠVP ŠD věnován skromnější prostor, jelikož v oblasti školských zařízení pro zájmové vzdělávání ho blíže rozvádí zpravidla střediska volného času. Rámec pro průběh vzdělávání ve ŠD je uveden v oddíle věnovaném formám vzdělávání a časovému plánu.

Ukončování vzdělávání je v návrhu ŠVP ŠD uvedeno v souladu s Heřmanovou a Mackem, kteří uvádějí možnost vydání dokladu o ukončení zájmového vzdělávání (Heřmanová a Macek, 2009). V rámci výzkumného šetření jsme nenalezli bližší souvislost s tématem ukončování zájmového vzdělávání ve školní družině. V návrhu jsme proto uvedli zvyklosti vychovatelů, kdy je zájmové vzdělávání zakončeno zážitkovou akcí pro děti a rodiče.

Materiální podmínky

Výzkumné šetření poskytlo rozsáhlé množství údajů pro popis a rozpracování materiálních podmínek v rámci navrhovaného ŠVP ŠD. Nejednalo se přitom pouze o současný stav, ale zaznamenali jsme také údaje týkající se možného dalšího rozvoje. V navrhovaném ŠVP ŠD uvádíme jak jeho aktuální popis, tak budoucí zamýšlené změny. Uvedení obou sfér vnímáme jako vhodné pro ucelenou představu materiálního vybavení ŠD (srov. Hájek, 2007; Heřmanová a Macek, 2009).

Odborná reflexe vychovatelů, analyzovaná technikou SWOT, popisuje jako silnou stránku školní družiny rozlehlou školní zahradu, na které družinová oddělení tráví maximální množství času včetně pravidelných a příležitostných akcí a slavností, které družina provozuje. Tuto skutečnost uvedla v podobném smyslu drtivá většina vychovatelů. Naopak jako slabou stránku a možnou příležitost vnímají vychovatelé v rámci reflexe otázku sportovního vybavení pro účely družiny. Sportovní pomůcky jsou dětmi na školní zahradě ve velké míře využívány a v období dvou až tří let dochází k jejich doplňování. Problémově vnímají vychovatelé jejich údržbu v uvedením mezidobí. Vychovatel V4: „*Sportovní*

pomůcky jsou v dezolátním stavu“ nebo konkrétněji vychovatel V2: *„Před dvěma lety jsme nakoupili 65 míčů, dnes jich máme použitelných tak pět.“*

V oddíle věnovanému materiálnímu vybavení potom nelze opomenout velmi negativně vnímaný trend odebírání místností pro družinová oddělení a jejich následné slučování s kmenovými učebnami, tedy skutečnost, že se výuka a zájmová činnost provozuje ve stejném prostoru. Tato vychovateli negativně vnímaná skutečnost se projevila v rámci SWOT analýzy vychovatelů. Jako slabá stránka družiny je trend ubývajících místností vnímán z několika důvodů, např.: nevyhovující prostorové uspořádání, neodpovídající nábytek, náročnější úklid/přestavení do původního stavu, pracovní kolize učitele a vychovatele a další. Navíc vychovatelé vnímají další postupování úbytku místností pro družiny jako ohrožující. Vychovatel V4: *„Zatím jsem měl štěstí na vlastní družinu. Nevím, jak bych některé věci s dětmi realizoval ve třídě.“*

Z výzkumného šetření metodou obsahové analýzy je však patrné možné pozastavování výše uvedeného trendu. Zaměření na znovuvytvoření samostatných místností pro školní družinu se věnují dva analyzované dokumenty (DZ ČR a DZ HMP). Záměr pro ČR uvádí jako svůj cíl *„vytvářet podmínky pro rozvoj činnosti školských zařízení pro zájmové vzdělávání a vybraný typ školských výchovných a ubytovacích zařízení (podmínky prostorové, pokud možno samostatné herny, nikoli učebny; materiální [vybavení heren]; personální, metodické atp.)“* (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023, 2019, s. 81). Záměr hlavního města Prahy uvádí přímé řešení nedostatečného prostorového vybavení: *„Podpora zkvalitňování prostředí školních družin, např. přesunem třídy družiny z budovy školy do budov na školních zahradách – venkovní třídy. Podpora trávení volného času po školním vyučování na čerstvém vzduchu. Zpracování koncepce využití prostor v rámci základních škol s cílem řešit problematiku potřeby zázemí školních družin ve vztahu (souvislosti) k potřebě dlouhodobého uvolňování (využívání) kmenových tříd pro základní vzdělávání“* (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 82).

V navrhovaném ŠVP ŠD uvedeme současný stav prostorového vybavení, uvedení příkladů a co je v rámci prostorového vybavení zohledňováno (v souladu s vyhláškou 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro

výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých). Dále vyzdvihneme školní zahradu a přiblížíme její rozložení, a nakonec uvedeme budoucí kroky v oblasti materiálního prostředí včetně záměru řešení prostorové krize.

Personální podmínky

Popis personálních podmínek se v navrhovaném ŠVP ŠD řídí dle metodiky zpracované Heřmanovou a Mackem (2009), kteří doporučují jako žádoucí uvést nástin poslání a práce vychovatele a základní složení pedagogického sboru školní družiny. V rámci provedené SWOT analýzy jsme zaznamenali kladné hodnocení personálního obsazení školní družiny, ve smyslu pozitivního vnímání klimatu pedagogického sboru vychovatelů. Vychovatel V7 například uvádí: *„Myslím, že jako kolektiv fungujeme dobře a umíme si navzájem poradit.“* Vychovatel V1 také uvádí: *„Pokud mám problém, jdu za zkušenější kolegyní.“*

Do návrhu ŠVP ŠD jsme se rozhodli zařadit, kromě výše zmíněného, také zájmové zaměření vychovatelů, stručně jsme uvedli pozici vedoucí vychovatelky a uvedli jsme také povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků). Spolupracující prostředí a kvalitní vztahy v kolektivu, které jsme odhalili v rámci výzkumného šetření, vnímáme pozitivně. Do návrhu nového ŠVP ŠD jsme však tento bod nezařadili. Jako důvod neuvedení vnímáme to, že kvalitní sociální klima je z podstaty předpokladem pro dobrou práci každé družiny a je proto jevem očekávaným.

Ekonomické podmínky

Popis ekonomických podmínek školní družiny tvoří jeden z povinných bodů školního vzdělávacího programu družiny. V rámci výzkumného šetření jsme však nezaznamenali žádnou zmínku o tomto tématu. Důvodem může být především deklarativní a organizační charakter tohoto bodu, na který nemají vychovatelé významnější vliv. V rámci ekonomických podmínek je v návrhu ŠVP ŠD uvedena výše úplaty za školní družinu, způsob úhrady a předpokládané účely, na které budou vynaložené prostředky použity.

Bezpečnost práce a ochrana zdraví

Zajištění bezpečnosti práce a ochrany zdraví probíhá na úrovni fyzické, sociální a emocionální (Heřmanová a Macek, 2009). V oblasti fyzické se jedná o předcházení úrazů dětí. V rámci výzkumného šetření byla tato oblast zaznamenána v oblasti hrozeb SWOT analýzy reflexe vychovatelů. Uvolněnější režim ve školní družině s sebou přináší více pohybových aktivit a s nimi i větší riziko úrazovosti. Vychovatel V6: „*První a druhá třída na začátku roku – tam se fakt bojím, aby se někdo nezranil*“ nebo vychovatel V4: „*Vždycky se může stát nějaký úraz.*“

V souvislosti se sociální a emocionální stránkou bezpečnosti práce a ochrany zdraví uvažujeme ve smyslu prevence sociálně-patologických jevů. Výzkumné šetření zachytilo důraz na tento fakt ze strany dokumentu Strategie 2030+: „*Smysluplné využívání volného času je dlouhodobě osvědčenou a efektivní formou prevence vůči negativním vlivům. Neformální vzdělávání zároveň plní roli 'záchranné sítě' pro ty, kteří jsou neúspěšní ve formálním vzdělávání (ať už tím, že jej předčasně opouštějí, nebo tím, že nezažijí úspěch)*“ (Strategie 2030+, 2020, s. 40). Podobně je tento problém vnímán dokumentem DZ HMP, který taktéž akcentuje zájmové vzdělávání coby prostor pro nastavování optimální úrovně sociálního prostředí: „*Zapojování žáků ZŠ do zájmového vzdělávání jako prevence negativních jevů a rozvoje osobnostně sociálních dovedností v rámci neformálního vzdělávání*“ (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024, 2020, s. 82). Polostrukturované rozhovory poté nabídly hned několik podkategorií, které se dotýkají sociálního klimatu uvnitř školní družiny. Jedná se o podkategorie faktor týmovosti, neformální vztahy, hodnoty a prosociální chování a další.

V navrhovaném ŠVP ŠD uvádíme rozložení bezpečnosti do tří výše uvedených sfér (fyzické, sociální a emocionální bezpečí), které stručně přibližujeme. Dále v návrhu odkazujeme na vnitřní řád školní družiny, kde jsou některá bezpečnostní opatření blíže konkretizována. Vnitřní řád družiny tvoří přílohu navrhovaného ŠVP ŠD.

Zveřejnění školního vzdělávacího programu

Jelikož je školní vzdělávací program družiny veřejným dokumentem, závěrečnou část řádného obsahu tvoří informace o jeho zveřejnění. Tuto část jsme naplnili obecně užívanou formulí vycházející z § 5 odst. 3 školského zákona č. 561/2004 Sb.

Příloha 1 – Přehled obsahu vzdělávání

K navrhovanému ŠVP ŠD jsou připojeny celkem tři přílohy. První přílohu tvoří přehled obsahu vzdělávání uvedený. V návrhu ŠVP ŠD hovoříme o obsahu vzdělávání ve školní družině a rámcově jej uvádíme. Příloha znovu uvádí vzdělávací oblast, vzdělávací obor a náležící tematické celky. Blíže jsou popsány také klíčové kompetence, které žák v rámci základního vzdělávání rozvíjí a získává. Převážnou část přílohy potom tvoří přehledová tabulka tematických celků vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která uvádí konkrétní aktivity v rámci jednotlivých témat. Tabulka obsahuje u každé aktivity také číslo odkazující na klíčovou kompetenci, kterou v rámci školní družiny rozvíjí.

Příloha 2 – Přihláška k zájmovému vzdělávání ve školní družině

Příloha obsahuje vzor přihlášky k zájmovému vzdělávání ve školní družině. Kromě základních údajů (jméno dítěte, adresa, datum narození a další ve školní praxi vyžadované údaje) obsahuje také tabulku pro zápis očekávaných odchodů dítěte ze školní družiny doplněnou informací o způsobu odchodu (samostatně/s doprovodem) a seznam osob, které mohou dítě ze školní družiny vyzvednout.

Příloha 3 – Vnitřní řád školní družiny

Vnitřní řád je nedílnou součástí dokumentace školní družiny. Vnitřní řád vydává ředitel školského zařízení a prokazatelně s ním seznámí zaměstnance, žáky i jejich zákonné zástupce (Hájek, 2007). Vnitřní řád uvádí základní organizačně-systémové informace činnosti školní družiny.

ZÁVĚR

Uvedená diplomová práce měla za cíl navrhnout školní vzdělávací program pro školní družinu, který by splňoval podmínky aktuálních zákonných a jiných závazných předpisů, odpovídal by současnému stavu a zaměření konkrétní školní družiny a sledoval by specifika družiny z pohledu jejich hlavních aktérů – vychovatelů.

Diplomová práce nejdříve uvádí základní teoretický rámec, ve kterém zasazuje školní družinu do výchovně vzdělávacího systému a uvádí její obecná specifika v několika rovinách. Větší část je věnována přehledu dokumentace, která je v diplomové práci rozdělena na předpisy legislativní a předpisy státní.

Pro naplnění cíle diplomové práce byla v rámci výzkumného šetření zvolena trojice technik. Obsahová analýza vybraných dokumentů, která cílila především na cíle vzdělávání ve vztahu ke školní družině a vymezila závazný rámec pro další postup výzkumného šetření. Záměrem polostrukturovaných rozhovorů s vybranými vychovateli bylo proniknout do hloubky zkoumaného prostředí a odhalit a pojmenovat jemná specifika školského zařízení. Po nashromáždění dat z analýzy dokumentů a polostrukturovaných rozhovorů jsme cítili potřebu dalších dat, která by zkoumané prostředí odhalila více do šířky. Rozhodli jsme se vytvořit Manuál pro práci se ŠVP ŠD, který jsme vychovatelům předložili. Vychovatelé měli za úkol opatřit Manuál poznámkami a v závěru zhodnotit jejich školní družinu technikou SWOT. Data získaná prostřednictvím těchto tří technik jsme posléze využili pro konstrukci návrhu nového školního vzdělávacího programu zkoumané školní družiny.

Pozitivně vnímáme z naší stany drobný odklon od původního záměru práce – dotazníkového výzkumného šetření mezi vedoucími vychovatelkami na různých školách, zaměřené na vnímání a práci se školním vzdělávacím programem družiny. Tento záměr byl přepracován na základě reflexe dosažených výsledků první verze diplomové práce, které jsme vnímali jako nedostatečné a neodpovídající našemu očekávání. Přeorientování se na užší vnímání tématu diplomové práce nám umožnilo hlouběji proniknout do konkrétního zkoumaného prostředí a postihnout tak jemné detaily práce vychovatele družiny v kontextu školního vzdělávacího programu školní družiny.

Výzkumné šetření s sebou přineslo velké množství dat, z nichž jsme podstatnou část využili pro návrh školního vzdělávacího programu družiny. Některá ze získaných dat však

přináší další zajímavé poznatky o zkoumané družině, které by mohly pomoci dalšímu rozvoji a optimalizaci některých procesů v rámci zkoumaného zařízení. Předně nás překvapil fakt, že vychovatelé nejsou se školním vzdělávacím programem blíže seznámeni a nemají ve zvyku s ním soustavně a konstruktivně pracovat. Na druhé straně jsme podkryli fakt, že relativní neznalost školního vzdělávacího programu není v praxi překážkou a činnost družiny je vnímána vesměs pozitivně. Toto pozitivní vnímání odvozujeme od oblíbenosti školy vnímanou rodiči žáků a velmi dobrým klimatem ve sboru vychovatelů.

Dalším zjištěním byla nízká úroveň zaškolování nových pracovníků vnímaná ze strany vychovatelů. Tento bod chápeme jako velmi důležitý v souvislosti se školním vzdělávacím programem družiny, který by mohl novým vychovatelům usnadnit orientaci v novém prostředí. Uvedené zjištění souvisí také s vytvořeným Manuálem pro práci se školním vzdělávacím programem družiny, který jsme v rámci výzkumného šetření vytvořili pro účely reflexe vychovatelů. Manuál chápeme jako „vedlejší produkt“ diplomové práce, který byl vychovateli vnímán velice pozitivně a valná většina vychovatelů žádala jeho uchování pro další praxi. Vychovatelé v rámci reflexe také uváděli využití Manuálu jako vstupního zaškolovacího nástroje.

V osobní rovině hodnotíme diplomovou práci jako velmi přínosnou. V první řadě nás velmi těší, že výstup diplomové práce – návrh nového ŠVP – bude v praxi oficiálně použit jako nový školní vzdělávací program školní družiny. Do praxe by měl být také uveden Manuál, který by měl být předán nově nastupujícím vychovatelům společně s novým ŠVP ŠD. V rámci samotné práce na výzkumné zprávě jsme – oproti první verzi diplomové práce – zaznamenali výrazný posun v oblasti zpracovávání odborného textu.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Tištěné zdroje

BÁRTA, Jiří. Strategické plánování pro neziskové organizace: jak rozhodovat o budoucnosti vaší organizace. Praha: Nadace rozvoje občanské společnosti, 1997. ISBN 80-902302-0-2.

BLÁHA, Václav. Výchova mimo vyučování na základních školách. Praha: SPN, 1984. Pedagogická teorie a praxe.

BOČKOVÁ, Věra a Andragogé - Centrum otevřeného a distančního vzdělávání. Celoživotní vzdělávání - výzva nebo povinnost?. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. s. 12. ISBN 80-244-0155-X.

CLARIJS, René, ed. Leisure & non-formal education: a European overview of afterand out-of-school education. Praha: EAICY, c2008. ISBN 978-80-254-1698-3.

DISMAN, Miroslav. Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

FRYČ, Jindřich, MATUŠKOVÁ, Zuzana, KATZOVÁ, Pavla, et al. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.

HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ. Školní družina. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-900-2.

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

HÁJEK, Bedřich. Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-233-1.

HEŘMANOVÁ, Jana a MACEK, Milan. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. 2., aktualizované a rozšířené vydání V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 2009. ISBN 978-80-86784-77-9.

JANDOUREK, Jan. Sociologický slovník. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.

- JŮVA, Vladimír. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.
- KAPLÁNEK, Michal. Čas volnosti - čas výchovy: pedagogické úvahy o volném čase. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KAPROVÁ, Zuzana. O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení. Praha: Tech-Market, 2000. ISBN 80-86114-32-5.
- KAŠÍK, Josef a MICHALKO, Milan. Podniková diagnostika. Ostrava: Tandem, 1998. ISBN 80-902167-4-9.
- KOHOUTEK, Rudolf, OCETKOVÁ, Irena a ŠTĚPANÍK, Jaroslav. Základy sociální psychologie. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRBOVÁ, Jana. Strategické plánování ve veřejné správě. 1. vydání. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. ISBN 978-80-7552-587-1
- KURANDA, Jiří, LIŠKOVÁ, Eva a HAZUKOVÁ, Helena. Výchova mimo vyučování ve školách v přírodě: náměty k činnostem: skripta pro posl. pedagog. fakulty Univ. Karlovy. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1984.
- LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana a LANGMEIER, Miloš. Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- MATĚJČEK, Zdeněk a POKORNÁ, Marie. Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk. Jinočany: H & H, 1998. ISBN 80-86022-21-8
- MIKŠÍK, Oldřich. Psychologická charakteristika osobnosti. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.
- MIOVSKÝ, Michal. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MYSLIVCOVÁ, Jiřina. *Kapitoly z teorie školní a mimoškolní výchovy*. 2. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1989. 294 s. ISBN 80-7042-005-7.

- NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.
- PRŮCHA, Jan a Centrum pro další vzdělávání učitelů. Pedagogická evaluace: hodnocení vzdělávacích programů, procesů a výsledků. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- ŘÍČAN, Pavel. Psychologie. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0532-6.
- ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0772-6.
- SEDLÁČKOVÁ, Helena. Strategická analýza. Praha: C.H. Beck, 2000. C.H. Beck pro praxi. ISBN 80-7179-422-8.
- SCHNEIDEROVÁ, Hana, MARTÍNEK, Pavel a DVOŘÁČEK, Jiří. Teorie školní a mimoškolní výchovy: Určeno pro posl. fak. pedagogické a matematicko-fyz. 1. vyd. Praha: SPN, 1982.
- STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TUPÝ, Jan. Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice: historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017. 2., doplněné a upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2018. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8997-6.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 1996. ISBN isbn80-7184-317-2.

VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

Elektronické zdroje

BÁNOVČANOVÁ, Zuzana a BIELIKOVÁ, Michaela. Vypracovanie domácich úloh v poškolských zariadeniach v premenách času. ORBIS SCHOLAE [online]. 2019, 13(2), 29-47 [cit. 2020-05-14]. DOI: <https://doi.org/10.14712/23363177.2019.13>. ISSN 1802-4637. Dostupné z: https://karolinum.cz/data/clanek/7041/OS_13_2_0029.pdf.

ČESKO. Nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě - znění od 1. 1. 2022. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-02-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2010-222#p1>.

ČESKO. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>.

ČESKO. Vyhláška č. 106/2001 Sb., Ministerstva zdravotnictví o hygienických požadavcích na zotavovací akce pro děti - znění od 1. 1. 2014. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-11-06]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-106#f2181353>.

ČESKO. Vyhláška č. 263/2007 Sb., vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2007-263>.

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

ČESKO. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: <i>Zákony pro

lidi.cz [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-10-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>.

ČESKO. Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>.

ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-11-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-74>.

ČESKO. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-04-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2022-01-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů - znění od 12. 1. 2016. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010-2022 [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#f2876089>.

ČSÚ [online], Školy a školská zařízení - školní rok 2020/2021, 2021, [cit. 2022-04-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/143118302/2300422107.pdf/10a72e14-b73d-4a24-a4aa-2ac92da6a1fa?version=1.1>.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019-2023 [online]. 2021 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/02/DZ_CR_2019-2023_material_final_web.pdf.

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024 [online]. Magistrát hlavního města Prahy, Odbor školství, mládeže a sportu, 2020 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: https://skoly.praha.eu/files/=86361/schvaleny_ZHMP_DZ_HMP_2020_2024.pdf.

From Formal to Non-Formal : Education, Learning and Knowledge, edited by Igor Ž. Žagar, and Polona Kelava, Cambridge Scholars Publisher, 2014. ProQuest Ebook Central, [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=1753125>.

MC COWAN, Tristan. Education As a Human Right : Principles for a Universal Entitlement to Learning, Bloomsbury Publishing Plc, 2013. ProQuest Ebook Central, [cit. 2022-04-13]. Dostupné z: <http://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=1164276>.

Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin [online]. 2002 [cit. 2022-01-9]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveniorganizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>.

Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich zařazování do platových tříd podle katalogu prací, Č.j.: MSMT-71/2020-4, MŠMT, [cit. 2022-04-16]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/O_200/Metodicky_vyklad_k_odmenovani_zari_2021/II_Metodicky_vyklad_k_odmenovani_uprava_web.pdf.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2022-03-18]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/07/RVP-ZV-2021-zmeny.pdf>.

SINGH, Madhu. Global Perspectives on Recognising Non-Formal and Informal Learning : Why Recognition Matters, Springer International Publishing AG, 2015. ProQuest Ebook Central, [cit. 2022-04-10]. Dostupné z: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/natl-ebooks/detail.action?docID=6422876>.

SEZNAM TABULEK A SCHÉMAT

Tabulka 1 - Typy vzdělávání	14
Tabulka 2 – Přehledová tabulka vývojové etapy mladšího školního věku	22
Tabulka 3 – Srovnání ŠVP školy a ŠVP družiny.....	42
Tabulka 4 – Přehled dokumentů pro obsahovou analýzu	58
Tabulka 5 - Přehled vychovatelů ZŠ0.....	59
Tabulka 6 - Pracovní názvy analyzovaných dokumentů	64
Tabulka 7 - Srovnání cílů analyzovaných dokumentů.....	76
Tabulka 8 – SWOT analýza družiny ZŠ0 z pohledu vychovatelů.....	97
Schéma 1 – Časové úseky dne	16
Schéma 2 – Hierarchie školských dokumentů	34
Schéma 3 – Postup výzkumného šetření.....	63
Schéma 4 – Cíle zákona 561/2004 Sb.....	65
Schéma 5 – Cíle Strategie 2030+	66
Schéma 6 – Cíle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2019-2023	67
Schéma 7 – Cíle Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy hlavního města Prahy 2020-2024.....	69
Schéma 8 – Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání ...	71
Schéma 9 – Cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	72
Schéma 10 – Cíle školního vzdělávacího programu ZŠ0	74