

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut Sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

Bakalářská práce

2020

Karolína Balcarová

UNIVERZITA KARLOVA

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut Sociologických studií

Katedra veřejné a sociální politiky

**Školní družiny, práce vychovatelek a jejich role ve
výchově a vzdělávání dětí**

Bakalářská práce

Autor práce: Karolína Balcarová

Studijní program: Sociologie a sociální politika

Vedoucí práce: Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Rok obhajoby: 2020

Prohlášení

1. Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu.
2. Prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného titulu.
3. Souhlasím s tím, aby práce byla zpřístupněna pro studijní a výzkumné účely.

V Praze dne 19.5.2020

Karolína Balcarová

Bibliografický záznam

BALCAROVÁ, Karolína. *Školní družiny, práce vychovatelek a jejich role ve výchově a vzdělávání dětí*. Praha, 2020. 63 s. Bakalářská práce (Bc). Univerzita Karlova, Fakulta sociálních věd, Institut Sociologických studií. Katedra veřejné a sociální politiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdalena Mouralová, Ph.D.

Rozsah práce: 107 223 znaků

Anotace

Bakalářská práce se zabývá školními družinami a jejich vychovatelkami. Kromě charakteristiky této instituce práce zahrnuje také pohled vychovatelek na jejich profesi a jejich roli ve výchově a vzdělávání dětí. Jsou také identifikovány problémy, se kterými se vychovatelky potýkají. V práci je pracováno s pojmem liniových pracovníků nebo profesního sebepojetí.

Annotation

The bachelor's thesis focuses on school clubs and their educators. In addition to the characteristics of this institution, the thesis also includes the view of educators on their profession and their role of children education. There are also identified problems, that educators face in their profession. The thesis deals with the concept of street-level bureaucracy and career self-concept.

Klíčová slova

školní družina, vychovatelka, liniovní pracovníci, profesní sebepojetí, děti, rodiče, vedení školy, ostatní pedagogové, role ve výchově a vzdělávání, problémy

Keywords

school club, educators, street-level bureaucracy, career self-concept, children, parents, school management, other teachers, role in education, problems

Title/název práce

School clubs, the work of educators and their role in the education of children.

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce Mgr. Magdaleně Muralové, Ph.D. za cenné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování této práce. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám za spolupráci při získávání údajů pro výzkumnou část práce. Také bych chtěla poděkovat své rodině za podporu, které se mi při psaní bakalářské práce dostávalo.

Obsah

1 Úvod	3
2 Cíle práce a výzkumné otázky	5
3 Teoretická východiska a konceptuální rámec	6
3.1 Vychovatelky jako aktéři vzdělávání a poskytovatelé veřejné služby	6
3.2 Vychovatelky jako linioví pracovníci	7
3.3 Sebepojetí vychovatelek jako vychovatelů a vzdělavatelů	8
4 Data a metody	10
4.1 Výzkumný design	10
4.2 Metoda sběru dat	10
4.2.1 Polostrukturované rozhovory	10
4.2.2 Výběr respondentek	11
4.2.3 Průběh sběru dat	11
4.2.4 Etická stránka výzkumu	12
4.3 Metody analýzy dat	13
4.4 Omezení zvolených dat a metod	14
5 Školní družiny jako součást českého vzdělávacího systému	16
5.1 Školní družina jako vzdělávací zařízení	16
5.2 Funkce školní družiny	17
5.3 Současnost školní družiny	18
5.4 Organizace školní družiny	19
5.5 Právní ukotvení fungování školní družiny	21
5.6 Dokumentace školní družiny	21
5.6.1 Řád ŠD	21
5.6.2 Školní vzdělávací program	22
5.6.3 Pedagogická dokumentace ŠD	23
5.7 Prostředí a činnosti školní družiny	23
5.8 Účastníci školní družiny	24
5.8.1 Děti ve školní družině	25
5.8.2 Vychovatelka ve školní družině	26
5.8.3 Rodiče	27
6 Školní družina pohledem vychovatelek	28
6.1 Co vše obnáší profese vychovatelky?	28
6.2 Jak do práce vychovatelky ve školní družině zasahují další aktéři a jak s nimi probíhá spolupráce a komunikace?	32
6.3 Kdo a jak vytváří družinové ŠVP a jak s ním vychovatelky ve svých každodenních činnostech pracují?	37
6.4 Jak samy vychovatelky hodnotí svou profesi a roli ve výchově a vzdělávání dětí?	39
6.5 S jakými problémy současné družiny podle názorů vychovatelek nejvíce bojují?	43
7 Diskuse	47

8 Shrnutí a závěr	49
9 Seznam literatury	52

1 Úvod

Ve své bakalářské práci bych se ráda zaměřila na součást českého vzdělávacího systému, konkrétně na školní družiny. Budu se tedy pohybovat v oblasti české vzdělávací politiky.

Školní družiny jsou školskými zařízeními, která poskytují výchovné, vzdělávací, rekreační, sportovní či zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování. Fungují jako veřejná služba a jejich primárními funkcemi jsou tedy mimoškolní výchova a vzdělávání. Školní družiny jsou sice zřizovány podle školského zákona, ale své služby poskytují podle vlastního vzdělávacího programu (ŠVP), který jim tak umožňuje podřizovat a upravovat jejich činnosti zájmům a potřebám žáků, de facto i rodičů. Vzhledem ke značnému pracovnímu vytížení rodičů a také jejich obavě (hlavně ve velkých městech) z mnohých nebezpečí, která dětem cestou domů nebo i doma hrozí, jsou školní družiny, jako služby na „ohlídání“ dětí po skončení vyučování, poměrně hodně využívány. Podle posledních údajů počet žáků zapsaných do školních družin neustále stoupá. V poměru k celkovému počtu žáků 1. stupně podíl zapsaných do školních družin činí již několik let více než 50 %. V minulém školním roce navštěvovalo družiny celkem 339 037 žáků.

Školní družiny ale nefungují pouze jako sociální služby na hlídání dětí. Jsou jakýmsi partnerem škol ve výchově a vzdělávání. Mohou pro děti nabízet pestrý program a různé zájmové aktivity, pomocí kterých lze u dětí rozvíjet klíčové kompetence a navazovat tak na školní vzdělávání. Školní družiny jsou tedy důležitou institucí, kde děti tráví velké množství svého času. Asi nejdůležitější roli v této veřejné službě hrají vychovatelky¹, které jsou kompetentní nejen k pohlídnání dětí po vyučování, ale především k výchově a dalšímu mimoškolnímu vzdělávání.

Pro toto téma práce jsem se rozhodla především proto, že jsou školní družiny relativně nepopsanou a neprobádanou oblastí. Výzkumná pozornost je jim věnována pouze zřídka, přitom jsou přímou součástí českého vzdělávacího systému. Čas, který zde děti tráví, také tvoří významnou část jejich veškerého volného času. Při jejich pobytu zde mohou vychovatelky u dětí rozvíjet důležité schopnosti a dovednosti a dělají to u stále většího počtu dětí. Proto si myslím, že by tato práce mohla přispět k většímu rozšíření povědomí o těchto zařízeních. Také by mohla přinést nové poznatky konkrétně o práci vychovatelek ve školní

¹ Vzhledem k tomu, že v této profesi absolutně převažují ženy – vychovatelky, je v celé práci používán ženský rod, ale veškeré údaje se samozřejmě vztahují i k mužům – vychovatelům.

družině a jejich roli ve výchově a vzdělávání dětí. [MŠMT, 2019; Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019, 2019],

2 Cíle práce a výzkumné otázky

Cíle této bakalářské práce jsou celkem dva.

Prvním cílem práce je popsat instituci školní družiny v České republice, charakterizovat školní družinu jako vzdělávací zařízení, její základní funkce, cíle a další aspekty, které s její činností souvisí.

Druhým cílem práce je zjistit a porozumět tomu, jak vykonávají vychovatelky svou profesi a jak na svou roli ve vzdělávacím systému samy pohlížejí.

Na výše stanovené cíle práce navazuje několik výzkumných otázek. Výzkumné otázky týkající se prvního cíle bakalářské práce jsou:

- Jaké jsou charakteristiky školní družiny jako vzdělávacího zařízení?
- Jaké jsou funkce mimoškolní výchovy a vzdělávání ve školních družinách?
- Jaké cíle má činnost školních družin naplňovat?

V rámci druhého cíle práce byly stanoveny následující výzkumné otázky:

- Co vše obnáší profese vychovatelky?
- Jak do práce vychovatelky ve školní družině zasahují další aktéři a jak s nimi probíhá spolupráce a komunikace?
- Kdo a jak vytváří družinové ŠVP a jak s ním vychovatelky ve svých každodenních činnostech pracují?
- Jak samy vychovatelky hodnotí svou profesi a roli ve výchově a vzdělávání dětí?
- S jakými problémy současné družiny podle názorů vychovatelek nejvíce bojují?

3 Teoretická východiska a konceptuální rámec

V této kapitole budou popsána jednotlivá teoretická východiska, do kterých bude celá práce konceptuálně zasazena. V rámci práce budou školní družiny považovány za veřejnou službu a jejich vychovatelky za aktéry vzdělávání v ČR. Dále také bude pracováno s teorií „street-level bureaucracy“ Michaela Lipského a také s konceptem profesního sebepojetí vychovatelek školních družin.

3.1 Vychovatelky jako aktéři vzdělávání a poskytovatelé veřejné služby

Jak je již výše popsáno, ve školních družinách probíhá mimoškolní výchova a vzdělávání. Vychovatelky jsou tak nedílnou součástí systému vzdělávání. Přestože se nezaměřují na klasické školní vzdělávání jako učitelky a učitelé ve školách, jsou i ony důležitými aktéry vzdělávání. Zabývají se takzvaným zájmovým neformálním vzděláváním, a proto jsou tedy i tato školská zařízení součástí výchovně vzdělávací soustavy České republiky. [MŠMT, 2020,]

Veřejné vzdělávání jako takové se řadí mezi celou řadu takzvaných veřejných služeb, které jsou poskytované občanům. Jednotná a ucelená definice pojmu „veřejná služba“ je poněkud komplikovaná. Vzhledem k mnohosti tohoto pojmu například Evropská unie o službách, jako je právě vzdělávání, hovoří jako o „službách v obecném zájmu“ nebo jako o „závazcích veřejných služeb“. [Halásková, 2012, s. 59] Tyto služby jsou stěžejními prvky fungování společnosti, protože mají přímý dopad na blahobyt občanů. Spotřeba takové služby totiž zapříčiňuje vznik určitých pozitivních externalit. Klientem neboli spotřebitelem této služby, je obecně veřejnost, kdy účast na spotřebě je nevyhnutelná. To tedy znamená, že vyloučení jakéhokoli jednotlivce ze spotřeby je nemožné a společensky nepřijatelné. Vzhledem k tomu, že při spotřebě jedním spotřebitelem není omezována spotřeba jiných spotřebitelů, není k takovému vyloučení ze spotřeby důvod. Tyto služby tím pádem také podporují integraci ve společnosti a sociální soudržnost. Podle Ochrany [2007, s.8-9] jsou veřejné služby poskytované zákonem stanoveným orgánem veřejné správy a mohou být financovány ze státního rozpočtu, z rozpočtů krajů a obcí či jiných dalších zdrojů (např. poplatky občanů). Dále také dodává, že: „*Obecným cílem tohoto poskytování je, aby tyto služby uspokojovaly společenské potřeby při respektování principu subsidiarity*“. [Halásková, 2012; Stejskal a kol., 2017; Ochrana, 2007]

Školní družiny, jako součást vzdělávacího systému, by tedy také měly být veřejnými službami. Je ale dobré si uvědomit, že družiny nevykazují všechny výše popsané znaky těchto služeb. Například nevyučitelnost ze spotřeby právě u nich do značné míry neplatí. Družiny mohou odmítat některé žáky, a to z různých důvodů (kapacita, chování, ...). Proto by mohlo být označování školních družiny za veřejné služby z tohoto úhlu pohledu sporné a mohlo by vést k diskusi. Vzhledem k tomu, že další znaky veřejných služeb platí i pro školní družiny, a také proto, že školní družiny jsou u nás v České republice přímou součástí vzdělávací soustavy, jsou v rámci této práce za veřejnou službu považovány. Tento koncept mi v rámci práce umožní vysvětlit, jak vychovatelky v rámci své profese fungují jako takzvaní linioví pracovníci.

3.2 Vychovatelky jako linioví pracovníci

Vychovatelky ve školních družinách se při výkonu svého povolání musejí podřizovat rozhodnutím svých nadřízených pracovníků, tedy vedoucí vychovatelky a posléze také samotného vedení školy. Na druhou stranu se ale snaží vyhovět potřebám a zájmům dětí a jejich rodičů. Mohou tak být považovány za typický příklad takzvaných liniových pracovníků. Tento pojem vychází z teorie „street-level bureaucracy“ Michaela Lipskeho, která se týká právě pracovníků veřejných služeb. [Lipsky 1980 in Horák, Horáková, 2009].

Lipsky k takovým liniovým pracovníkům řadí pracovníky veřejných služeb, kteří pracují přímo s občany a při řešení jejich záležitostí jsou schopni rozhodovat poměrně svobodně, a kteří své služby poskytují v rámci konkrétních vládních programů. [Lipsky 1980 in Horák, Horáková 2009, s. 370] Dalším znakem liniových pracovníků, které vychovatelky ve školních družinách splňují, je existence určitých překážek, které ovlivňují či znemožňují výkon této práce. Sem určitě patří nedostatečné zdroje, rostoucí poptávka po této službě nebo také již zmíněné protikladné tlaky ze strany jiných pracovníků nebo klientů. Podle Lipskeho jsou řadoví pracovníci pod tlakem protikladných zájmů a požadavků ostatních pracovníků, a to především těch, kteří jsou postaveni hierarchicky výše. Hovoří především o manažerech, kteří jsou vůči ostatním liniovým pracovníkům v tzv. ambivalentním vztahu: „...na jedné straně vnímají vzájemný názorový rozpor a na straně druhé svou závislost. ... Zároveň ale usilují o to, respektovat požadavky liniových pracovníků. Ti se oproti tomu snaží řešit specifické potřeby svých klientů, a maximalizovat proto svou autonomii tak, aby mohli užít vlastních, specializovaných postupů, které nejsou manažery předem naplánovatelné. Jejich

záměry tak nejsou často v souladu s cíli samotné organizace.“ [Lipsky 1980 in Horák, Horáková 2009, s. 370-371].

V práci mě tedy zajímá, kdo může na tyto pracovnice protikladné tlaky vyvíjet a také či potřeby a požadavky jsou pro ně prioritní a snaží se jim tedy vyhovět. Dále chci také zjistit, jakou roli mají tyto řadové pracovnice v systému školství a také jak tuto roli ony samy vnímají.

3.3 Sebepojetí vychovatelek jako vychovatelů a vzdělavatelů

Jako sebepojetí (self-concept) je označováno vnímání sebe sama či uskupení představ člověka, které o sobě sám má. [Leonard et al, 1999, s. 974] Formuje se již od dětství člověka a ovlivňuje jeho následné chování. Zahrnuje v sobě několik dimenzí. Těmi základními jsou *vlastnosti a osobnostní rysy člověka, kompetence a hodnoty* člověka. První dimenzí jsou tedy vlastnosti a rysy, kam patří to, jak člověk sám sebe vnímá z hlediska vlastností a toho, jak se v určitých situacích pravidelně chová. Druhou dimenzí jsou kompetence, o kterých člověk ví, že je má. Jedná se konkrétně o dovednosti, znalosti, schopnosti a talenty. Poslední dimenzí jsou hodnoty, které člověk zastává a prosazuje skrze činy a komunikaci. Svě sebepojetí člověk utváří skrze vlastní aktuální vnímání sebe sama, ale zároveň také v souvislosti s tím, jaký by chtěl ideálně být a také v souvislosti s tím, jakou má sociální identitu. Jak učitelé, tak i vychovatelky ve školních družinách mají svou sociální identitu. Tou je identita vzdělavatele a popřípadě vychovatele. [Pravdová, 2015; Leonard et al, 1999]

Profesní sebepojetí je jedním z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje výkon profese. Je relativně stálé, ale vlivem narůstajících zkušeností a sbírání informací o sobě samém se profesní sebepojetí může pozměňovat. V profesi učitele je dobré, aby bylo sebepojetí kantora pozitivní, protože to se posléze odráží i při samotném pracovním výkonu. Podle Pravdové [2015] je důležité, aby se učitel ve své roli cítil dobře, věděl, kam směřuje a co je jeho cílem, a také aby sebe sama jako učitele vnímal pozitivně. Sami učitelé uvádějí, že předpoklady, jako je odolnost, trpělivost, zodpovědnost, nutnost profesního růstu a schopnost sebereflexe, jsou klíčovými aspekty jejich profese a také vybudovaného pozitivního sebepojetí. [Pravdová, 2015]

Z výše uvedeného vyplývá, že vztah učitele k jeho profesi je při jejím kvalitním výkonu klíčový. Při zjišťování profesního sebepojetí budoucích učitelů bylo zjištěno, že studenti

pedagogické fakulty (jakožto budoucí učitelé) sami sebe vidí a pojmají jako člověka schopného při své práci: *a. ovlivňovat životy lidí kolem sebe, otevírat jim nové možnosti; pomáhat jim v osobním růstu a v získávání sebevědomí; b. předávat mladé generaci vzdělání a hodnoty; c. přispívat ke změnám ve škole, ve školství; d. přispívat ke změnám ve společnosti; e. šířit zájem o vlastní obor; f. spoluvytvářet ve stále více virtuálním světě skutečné vztahy.* [Pravdová, 2015, s. 7-8]

Profese učitele a vychovatelky ve školních družinách má jistě mnoho společného, ale zcela určitě se i významně liší. Proto se v této práci chci zabývat tím, jaký pohled na svou profesi mají vychovatelky ve školních družinách a zda nebo do jaké míry se (ne)shoduje se sebepojetím učitelů.

4 Data a metody

Následující kapitola bude věnována představení designu výzkumu a všech jeho součástí. Bude popsán způsob a průběh sběru dat a také výběru respondentek pro výzkum. Bude popsáno, jak budou data analyzována a část kapitoly se také bude týkat etických aspektů celého výzkumu.

4.1 Výzkumný design

Svůj výzkum v rámci bakalářské práce jsem se rozhodla uchopit kvalitativně. Myslím si, že tento typ výzkumu je adekvátní vzhledem k naplnění mých výzkumných cílů a zodpovězení stanovených otázek.

Dle Švaříčka a Šed'ové může být kvalitativní přístup definován jako: „... *proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ [Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 17] Právě na základě této definice si myslím, že je tento přístup pro můj výzkumný design vhodný. V rámci práce se snažím odkrýt a porozumět tomu, jakou roli mají vychovatelky školních družin ve výchově a vzdělávání dětí, a to z pohledu jejich vlastního vnímání sebe sama jako vychovatelky.

Konkrétně byla v rámci výzkumu provedena případová studie. Jedná se o jeden z kvalitativních přístupů k výzkumu, který se zaměřuje na detailní pohled na jeden nebo několik málo případů. Hendl [2016] přirovnává případovou studii v sociálně-vědním výzkumu k mikroskopu. Prostřednictvím tohoto přístupu lze na daný případ „zaostřit“ a zachytit tak jeho složitosti. Data pro tento přístup lze sbírat prostřednictvím dotazování, pozorování a studia dokumentů. [Hendl, 2016]

4.2 Metoda sběru dat

4.2.1 Polostrukturované rozhovory

V rámci výzkumu byla data sbírána prostřednictvím dotazování skrze polostrukturované rozhovory s vychovatelkami ve školních družinách. Polostrukturovaný rozhovor je jakousi kombinací volného rozhovoru a strukturovaného rozhovoru, přičemž kombinuje jejich

výhodné charakteristiky a eliminuje ty nevýhodné. Na jednu stranu je totiž vhodné mít při rozhovoru určitou volnost, aby byl kontakt mezi tazatelem a informantem příjemnější. Na druhou stranu je určitá predepsaná forma otázek taktéž užitečná. [Reichel, 2009]

Tato metoda sběru dat je pro můj výzkumný design adekvátní. Jsou v něm totiž zjišťovány konkrétní předem stanovené informace, ale zároveň je výhodné, že respondentky mohou hovořit i o dalších skutečnostech a poskytnout mi další informace, které se nakonec mohou ukázat jako velmi důležité.

4.2.2 Výběr respondentek

Pro účely výzkumu byly vybrány respondentky ze školních družin, které jsou zřízeny na veřejných základních školách. Byly osloveny respondentky z různě velkých sídel i různě velkých základních škol. Bylo uskutečněno celkem 7 polostrukturovaných rozhovorů. Tři rozhovory proběhly s vychovatelkami z hlavního města Prahy (R4, R5, R7)². Tyto respondentky působí ve družinách, které navštěvuje až 300 dětí. Další dvě respondentky pracují v družinách v menších městech (cca 10 000 obyvatel) Pardubického kraje (R3, R6). Zde mají kapacity 120 dětí. Poslední dva rozhovory proběhly s vychovatelkami družin na vesnici taktéž v Pardubickém kraji, kam chodí maximálně 60 dětí (R1, R2).

4.2.3 Průběh sběru dat

Jak je již výše zmíněno, provedla jsem celkem 7 polostrukturovaných rozhovorů s respondentkami – vychovatelkami ve školních družinách. Respondentky byly osloveny převážně prostřednictvím e-mailových adres, které byly veřejně dostupné na webových stránkách jednotlivých škol a školních družin. Dvě respondentky jsem také oslovila osobně na základní škole, kde jsem v minulosti sama studovala.

Rozhovory probíhaly na různých místech, a to buď přímo v dané školní družině, u respondentek doma nebo v klidných kavárnách. Výběr místa jsem nechala na respondentkách, aby si mohly zvolit prostředí, které jim bude co možná nejpříjemnější. Všechny respondentky byly velice ochotné a rozhovor s nimi byl i pro mě velice příjemný.

Na začátku rozhovoru jsem je vždy ještě jednou seznámila s cíli mé práce a také se všemi

² Toto je označení jednotlivých respondentek. Přepisy rozhovorů, ze kterých čerpám informace, jsou dostupné v příloze č. 3.

informacemi, které pro ně byly důležité. Ujistila jsem je o anonymitě, dala jim instrukce k rozhovoru a požádala jsem je o podepsání písemného informovaného souhlasu³ s rozhovorem. Při rozhovorech byla také pořizována jejich zvuková nahrávka za účelem pozdějšího přepisu. V průběhu rozhovoru jsem respondentkám pokládala otázky a na základě jejich odpovědí jsem se dále doptávala. Pokud během rozhovoru nezazněla nějaká požadovaná informace, tak jsem se na ni následně také doptala. Po skončení rozhovoru byly respondentky odměněny drobným dárkem za jejich ochotu a čas.

4.2.4 Etická stránka výzkumu

Podle Švaříčka a Šed'ové [2007] by zvažování všech etických souvislostí a důsledků nejen kvalitativního výzkumu mělo patřit k povinnostem každého výzkumníka. Nejsou sice stanovena přesná pravidla, která by zaručovala provedení eticky korektního výzkumu, ale existují určité principy, o kterých bychom měli uvažovat a svůj výzkum s nimi konfrontovat.

Silverman [2016] definuje 3 základní principy.

1) Poučený souhlas (Informed consent)

- Tento princip obecně znamená, že by s výzkumem měli souhlasit všichni jeho účastníci. Aby mohly objekty výzkumu (v tomto případě respondentky) udělit takový souhlas, měly by být informovány o tom, že jsou objekty výzkumu, čeho se výzkum týká a že mají možnost z výzkumu kdykoli odstoupit. Takový souhlas může mít jak ústní, tak písemnou podobu.

2) Důvěrnost (confidentiality)

- Druhý princip uvádí, že bychom měli chránit identitu účastníků a místo, kde výzkum probíhá, pokud si to jeho účastníci přejí.

3) Důvěra (trust)

- Účastníci s výzkumníkem při výzkumu navazují důvěrný vztah. Na výzkumníkovi je, aby jakoukoli ztrátou jejich důvěry, nenastavil jakýsi „špatný standard“ výzkumu, kdy by jeho účastníci další výzkumy považovali za nedůvěryhodné a odmítali další spolupráci.

Při prvotním kontaktu s potenciálními respondentkami jsem je nejdříve seznámila s tématem výzkumu a požádala je o dobrovolnou spolupráci. Respondentky, se kterými jsem prováděla

³ Přesné znění informovaného souhlasu je k dispozici v příloze č. 1.

rozhovory, byly na jeho počátku znovu se vším seznámeny a podepsaly informovaný souhlas s rozhovorem. Zároveň také v rámci výzkumu neuvádím identity respondentek, protože si to většina z nich nepřála.

Švaříček a Šed'ová [2007] navíc dodávají, že problematickou oblastí je i samotné zpřístupnění výsledků výzkumu jeho účastníkům. Uvádějí, že je povinností výzkumníka výsledky zpřístupnit, pokud se na tom předem dohodnou. Otázkou ale je, zda výzkumníka v analýze a interpretaci výsledků vědomí o tom, že zprávu budou číst i jeho účastnice, nějak zásadně neovlivní. Toho jsem se, jako výzkumník, snažila vyvarovat a data interpretovat nezaujatě. V tomto případě několik respondentek v rámci informovaného souhlasu uvedlo, že o výsledcích výzkumu chtějí být informovány.

4.3 Metody analýzy dat

Podle Hendla [2016] jde při kvalitativní analýze a interpretaci dat o smysluplné a užitečné organizování dat, při kterém jsou odhalovány pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy. Při případové studii lze k interpretaci dat přistupovat holistickým nebo analytickým přístupem. V rámci této práce byl zvolen analytický přístup, tedy data budou analyzována prostřednictvím kódování. Tato metoda je v těchto výzkumech nejčastější. Vzhledem k tomu, že je dotazováno více respondentů (tedy více případů), budou nejdříve analyzovány případy zvlášť a posléze dojde k vzájemnému porovnání. Při pohledu do detailů jednotlivých případů a jejich následným porovnáním lze vysvětlovat jednotlivé aspekty a definovat globální procesy pro všechny případy a následně jim porozumět. [Hendl, 2016]

K dosažení prvního cíle práce (*Popsat instituci školní družiny v České republice, charakterizovat školní družinu jako vzdělávací zařízení, její základní funkce, cíle a další aspekty, které s její činností souvisí.*) jsem využívala primárně informace z literatury, která byla pro toto téma relevantní. Pro naplnění druhého cíle mé práce (*Zjistit a porozumět tomu, jak vykonávají vychovatelky svou profesi a jak na svou roli ve vzdělávacím systému samy pohlížejí.*) jsem získala informace z provedených rozhovorů, jejichž analýza probíhala prostřednictvím kódování. Na základně výzkumných otázek a dat z prvního rozhovoru byly nejdříve vytvořeny hrubé kategorie, které mě v rámci výzkumu zajímaly. Těchto kategorií bylo v rámci jednotlivých výzkumných otázek vytvořeno vždy několik.

U výzkumné otázky „Co vše obnáší profese vychovatelky?“ byly stanoveny následující

kategorie: 1) činnost s dětmi, 2) administrativní činnosti, 3) příprava na práci, 4) další činnosti. U druhé výzkumné otázky „Jak do práce vychovatelky ve školní družině zasahují další aktéři a jak s nimi probíhá spolupráce a komunikace?“ jsou identifikovány kategorie: 1) děti, 2) rodiče, 3) ostatní pedagogové, 4) vedení školy. V rámci třetí výzkumné otázky „Kdo a jak vytváří družinové ŠVP a jak s ním vychovatelky ve svých každodenních činnostech pracují?“ se budu pohybovat pouze v rámci dvou kategorií a to: 1) tvorba ŠVP, 2) práce s ŠVP. K zodpovězení otázky „Jak samy vychovatelky hodnotí svou profesi a roli ve výchově a vzdělávání dětí?“ byly použity kategorie: 1) role ve výchově a vzdělávání, 2) vlastní hodnocení a mínění o profesi, 3) mínění o profesi ze strany okolí. V rámci poslední výzkumné otázky „S jakými problémy současné družiny podle názorů vychovatelek nejvíce bojují?“ byla použita pouze jedna kategorie a to: 1) problémy.

Poté byly v datech identifikovány jednotlivé kódy, které se vztahovaly k těmto vyjmenovaným kategoriím. U některých kategorií jsem při kódování ještě vytvořila jakési podkategorie tak, aby rozsah dané kategorie nebyl příliš široký a jednotlivé informace byly při analýze patřičně oddělovány.

4.4 Omezení zvolených dat a metod

Ačkoli má kvalitativní výzkum mnohé přednosti, objevuje se v něm i řada omezení. Mezi základní nevýhody patří v první řadě fakt, že jeho výsledky nejsou zobecnitelné na populaci ani do jiného prostředí. Pracuje totiž pouze s omezeným počtem případů. Dále není kvalitativní výzkum hodnotově neutrální. Jeho výsledky jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem. Ovlivnění mnou, jako výzkumníkem, se nelze zcela vyhnout, alespoň v případě například výběru respondentů. Respondentky jsem podle určitých kritérií musela cíleně vybrat sama. [Olecká a Ivanová, 2010; Hendl, 2016]

K problémům, které se týkají případových studií, patří především problémy s prokazováním příčinných souvislostí a již výše zmíněný problém se zobecněním výsledků. [Hendl, 2016]

Vzhledem k tomu, že je rozhovor poměrně specifickou a uměle vytvořenou sociální situací, jeho provedení musí být precizní a je tedy poměrně náročné. Na tazatele jsou kladeny vysoké nároky. Je vyžadována zkušenost, vstřícnost, důvěryhodnost, flexibilita, empatie a také schopnost sebereflexe. [Reichel, 2009]

Vzhledem k výše popsaným nárokům na mě, jako na výzkumnici, ležela velká zodpovědnost. Proto jsem se snažila plně přizpůsobit potřebám respondentek a být vůči nim empatická. Své malé zkušenosti s prováděním rozhovorů jsem se snažila vyvážit důkladnou přípravou před rozhovorem. Dále bych chtěla podotknout, že se v rámci analýzy a interpretace nesnažím výsledky žádným způsobem generalizovat a převádět jejich platnost na celou populaci vychovatelek školních družin. V rámci práce chci pouze prozkoumat, popsat a interpretovat žitou zkušenost mých sedmi respondentek.

Respondentky pro tento výzkum jsem se rozhodla oslovit náhodně prostřednictvím emailů nebo přímo osobně. Celkem jsem provedla sedm polostrukturovaných rozhovorů. Jsem si plně vědoma toho, že výsledky výzkumu mohly být takovýmto výběrem i počtem respondentek ovlivněny. V žádném případě tedy netvrdím, že jsem svým výzkumem postihla celou tuto problematiku. Výsledky výzkumu tedy negeneralizují, jsou však platné pro jednotlivé případy a žitou zkušenost sedmi dotazovaných respondentek.

5 Školní družiny jako součást českého vzdělávacího systému

Následující kapitola se věnuje popisu školních družin, jejich fungování a organizaci, prostředí nebo činností, které se v ní uskutečňují. Dále je zde také například popsáno, jaká dokumentace je ve družinách vedena. Jedna z podkapitol se také věnuje vybraným účastníkům školní družiny, kteří jsou pro práci nejdůležitější. Celá kapitola je tedy zaměřena na naplnění prvního cíle celé této práce (*Popsat instituci školní družiny v České republice, charakterizovat školní družinu jako vzdělávací zařízení, její základní funkce, cíle a další aspekty, které s její činností souvisí.*).

5.1 Školní družina jako vzdělávací zařízení

Školní družiny se řadí mezi školská zařízení poskytující výchovné, vzdělávací, rekreační, sportovní a zájmové činnosti jejich žáků. Svoje služby poskytuje v době mimo vyučování. Není však pokračujícím školním vzděláváním, protože se svou pedagogickou praxí odlišuje od běžné vzdělávací praxe. Jsou provozovány jako součást základních škol nebo jako samostatná zařízení. Mezi dalšími subjekty, které poskytují aktivity pro volný čas dětí, jsou družiny dětmi navštěvovány nejčastěji a zaměstnávají také největší počet pedagogických pracovníků (vychovatelů). [MŠMT, 2019; Pávková a Hájek, 2003]

Družiny mají za úkol výchovu a vzdělávání dětí. Obecně primárním cílem výchovy a vzdělávání je dosažení úspěšné socializace jedince do společnosti. Zároveň je ale v poslední době, pro kterou jsou typické rychlé změny v nejrůznějších oblastech, kladen důraz na schopnost jedince reagovat na aktuální stav ve společnosti, ve které se nachází. I tomu se děti ve školní družině v jednotlivých činnostech učí. Podle Pávkové a Hájka [Pávková a Hájek, 2003, s.14] lze výchovu ve školní družině shrnout jako snahu žáky vybavit žádoucími vědomostmi, dovednostmi, ale také postoji. Ve školách a družinách se veškeré preventivně-výchovné programy zaměřují na oblast výchovy ke zdravému životnímu stylu, výchovy k odstraňování nedostatků v psychické regulaci chování, zvyšování sociálních kompetencí, schopnosti najít své místo ve společnosti (ve skupině), posilování komunikačních dovedností a na oblast formování životních postojů a hodnot. Zároveň je výchova ve školní družině pokládána za specifickou formu prevence patologických jevů. Tato prevence je totiž jedním z důvodů, proč jsou děti do družin přihlašovány. [Pávková a Hájek, 2003]

K tomu, aby byla družina schopna řádně a kvalitně vychovávat a vzdělávat, musí vytvořit adekvátní prostředí. To je takové prostředí, ve kterém jsou děti v nestresujícím a podnětném prostředí schopny vykonávat společné aktivity. Takové prostředí musí dávat příležitosti k seberealizaci dítěte a podněcovat jeho kreativitu. K dalším prvkům, které vytvářejí dobré prostředí školní družiny, patří také sociální klima celé školy, empatie vychovatelek nebo interakce všech zúčastněných aktérů. Pouze pokud je družina schopna takové prostředí zajistit, může plnit všechny své funkce a dosahovat svých výchovných a vzdělávacích cílů. [Pávková a Hájek, 2003]

5.2 Funkce školní družiny

Rodiče přihlašují své děti do školní družiny primárně proto, aby byly v době mezi koncem vyučování a odchodem domů (či na jiné mimoškolní aktivity) pod dohledem. Družiny tedy plní funkci sociální – „hlídají děti“. Běžný den dítěte lze rozdělovat na 3 části. První je doba pracovní, kdy jsou děti přímo ve vyučování nebo se na něj připravují. Druhou částí je doba mimopracovní, při které děti regenerují a vykonávají nezbytné životní úkony jako je spánek, jídlo či hygiena. Poslední částí je tzv. doba volného času, kdy se děti věnují tomu, čemu samy chtějí. Čas strávený ve školní družině se ve dni dítěte nachází na pomezí mezi dobou mimopracovní a dobou volného času. Podle toho, zda se děti do činností zapojují dobrovolně a zda do družiny chodí rády a z vlastního zájmu, lze poznat, že u dětí čas strávený ve školní družině spadá do doby volnočasové. Když se děti do aktivit víceméně nezapojují, nejsou aktivní a do družiny nechodí rády, pak plní družiny pouze funkci sociální. Podle Jindřicha Fryče [in Pávková a Hájek, 2003] lze říct, že od 90. let 20. století družiny naplňují spíše funkci sociální než výchovně vzdělávací, a to především díky zredukovaným, a ne příliš pestrým činnostem, které jsou ve většině družin praktikovány. [Pávková a Hájek, 2003]

Pokud jsou v družině posíleny a rozšířeny činnosti, které jsou dětem nabízeny, pak mohou lépe plnit druhou, výchovně-vzdělávací funkci. K tomu, aby byly schopny tuto funkci plnit, je potřeba splnit *personální, materiální a řídicí a kontrolní* podmínky. Personální podmínkou je zajištění odborně vzdělané vychovatelky s empatií a chutí pracovat s dětmi. Druhou podmínkou je zajištění účelově vybavených prostorů a přístup ke sportovištím a tělocvičně. Při naplňování řídicích a kontrolních podmínek se školní družiny opírají o právní vymezení a ustanovení, která se týkají činností s dětmi. [Pávková a Hájek, 2003]

Díky výchově ve volném čase se u dětí vytváří návyky na účelné trávení volného času a také získávají další důležité schopnosti a praktické dovednosti. Výchovně vzdělávací funkce je naplňována prostřednictvím činností, které lze obsahově rozdělit do pěti oblastí. Neexistuje ale mezi nimi přesně stanovená hranice. [Malý, 2002; Pávková a Hájek, 2003]

- 1) Odpočinkové činnosti (které mají odstranit únavu).
- 2) Rekreční činnosti (sloužící k regeneraci sil – převažuje aktivní odpočinek).
- 3) Zájmové činnosti rozvíjející osobnost žáka.
- 4) Příprava na vyučování zahrnující okruh činností souvisejících s plněním školních povinností (není však ze zákona povinná – mohou na tomto spolupracovat přímo i vyučující).
- 5) Získávání dalších poznatků při průběžné činnosti školní družiny.

5.3 Současnost školní družiny

Vzhledem k tomu, že se demografická situace žáků prvního stupně zlepšuje (tedy, že se počty dětí na prvním stupni základních škol zvyšují), roste i počet žáků, kteří chtějí navštěvovat školní družiny. Proto každým rokem družin stále přibývá. Za posledních 10 let jich přibylo celkem 131. Ve školním roce 2018/2019 je v České republice celkem 4 094 školních družin s celkovým počtem 13 154 oddělení. Ve stejném školním roce bylo k docházce zapsáno celkem 339 037 žáků. Zároveň také roste podíl žáků ve školních družinách ve srovnání s celkovým počtem žáků na 1. stupni základních škol. Poslední roky do školních družin dochází stabilně více než 50 % žáků 1. stupně základních škol. O výchovu a vzdělávání se ve školních družinách staralo celkem 14 352 vychovatelů a vychovatelek, přičemž z tohoto celkového počtu je 13 856 žen. [MŠMT, 2019; Školy a školská zařízení – školní rok 2018/2019, 2019]

S neustálým nárůstem počtu dětí v základních školách také souvisí řada problémů, se kterými se družiny potýkají. Tím nejzásadnějším jsou nedostatečné kapacity. Ty by mohly být, co se týče prostoru, ve většině případů sice navýšeny, ale neslo by to s sebou samozřejmě větší finanční výdaje. Na ty ale krajské úřady, u kterých o navýšení kapacit zřizovatelé žádají, nemají finanční prostředky. Na školní družiny je vyvíjen tlak ze strany rodičů, kteří chtějí, aby i o jejich dítě bylo po dobu jejich zaměstnání adekvátně postaráno. Největším problémem tedy nejsou nedostatečné prostory, ale spíše nedostatek financí na zaplacení dalších vychovatelek do školních družin. [Štefflová, 2013]

Zájem rodičů o školní družiny je tedy poměrně velký. Otázkou ale je, jaké důvody je k zapsání svého dítěte do družiny vedou. Jak již bylo zmíněno, od 90. let 20. století plní školní družiny více funkci sociální než výchovně-vzdělávací. Toto tvrzení se v posledních letech potvrzuje. Například Pavlína Kloubová se ve svém výzkumu v roce 2018 zabývala pohledem rodičů na roli školní družiny. Mimo jiné tento výzkum ukázal, že pouze necelá třetina dotázaných rodičů chce, aby byly jejich děti ve družině dále vzdělávány. Naopak spíše požadují (72 % respondentů), aby činnost dětí ve družině byla spontánní a nebyla vychovatelkou řízena. Ukazuje se tedy, že jsou školní družiny stále vnímány spíše jako „hlídárny“ dětí. Družiny ale mají potenciál být mnohem zásadnějším a prospěšnějším činitelem ve výchově a vzdělávání našich budoucích generací. [Pávková a Hájek, 2003; Kloubová, 2018]

5.4 Organizace školní družiny

Školní družiny jsou primárně zřizovány pro žáky prvního stupně základní školy, avšak lze v některých případech zapsat k pravidelné docházce i žáky z druhého stupně základní školy, děti v přípravné třídě základních škol nebo tytéž děti ze základních škol speciálních. Děti jsou z provozních důvodů rozděleny do jednotlivých oddělení. Vzhledem k tomu, že školní družiny vyplňují čas bezprostředně před začátkem výuky a mezi ukončením školní výuky a odchodem domů nebo do dalších mimoškolních aktivit, dochází k neustálým změnám počtu žáků v jednotlivých odděleních. Obecně platí, že do jednoho oddělení je možné zapsat maximálně 30 žáků, avšak denně se oddělení naplňují maximálně 25 dětmi. V případě školních družin zřízených při zvláštních a speciálních školách se provoz řídí ustanovením § 3 a 10 vyhlášky MŠMT č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách. Pokud má školní družina 2 a více oddělení je ředitel povinen jmenovat vedoucí vychovatelku, které kvůli jejím specifickým povinnostem sníží počet hodin v přímé výchovné činnosti. Družiny mohou navíc také zřizovat další zájmové kroužky a činnosti, a to v průběhu provozní doby i mimo ni. [MŠMT, 2019; Pávková a Hájek, 2003; Malý, 2002]

Družiny mohou být v provozu nejen při průběhu školního vyučování, ale i ve volných dnech nebo o prázdninách. Svou činnost provádí také v kontextu dalších subjektů (zájmové kroužky škol, domů dětí a mládeže, základní umělecké školy atd.), které stejně jako družiny poskytují výchovné aktivity mimo školní vyučování. [Malý, 2002]

Ačkoli se pedagogické působení ve školních družinách řídí obecnými pedagogickými zásadami, které platí pro všechny výchovné činnosti, nejedná se o přímé pokračování školního vyučování. Řídí se tzv. pedagogikou volného času. Jedná se o poměrně mladý vědní obor, který základní pojmy vycházející z obecné pedagogiky aplikuje na specifické podmínky výchovy ve volném čase. Podle Hájka se: „*požadavek pedagogického ovlivňování volného času ukazuje jako nezbytná a důležitá součást výchovného působení na děti, mládež a dospělé*“. [Hájek a kol., 2010, s.28] V rámci pedagogiky volného času jsou tedy stanoveny i specifické cíle, obsahy, metody i formy této výchovy. Vyplývají z ní specifické pedagogické požadavky na vychovatelky, které zefektivňují výchovné působení školní družiny. Pávková a Hájek [Pávková a Hájek, 2003, s.23-24] definuje celkem 7 těchto specifických požadavků:

- požadavek pedagogického ovlivňování volného času – jedná se o citlivé pedagogické vedení dětí k tomu, aby účelně využívaly svůj volný čas;
- požadavek dobrovolnosti – volný čas je oblast svobodné volby jedince, kdy účast dítěte na činnostech by měla být dobrovolná, jedná se však spíše o relativní/motivovanou dobrovolnost, kdy pedagog uvádí činnost tak, aby byla dětmi přijímána dobrovolně;
- požadavek aktivity – participace dětí na plánování, přípravě, realizaci i hodnocení činností;
- požadavek seberealizace – pedagog by měl plánovat a vytvářet činnosti tak, aby mohlo každé dítě uplatnit své specifické schopnosti a být tak v některé z činností úspěšné;
- požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření – zařazení odpočinkových aktivit;
- požadavek zajímavosti a zájmovosti – pestrost a přitažlivost nejen obsahu, ale také metod či forem práce;
- požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování – společné plnění výchovného cíle, rozvoje osobnosti dítěte, ale i spolupráce vychovatelek a učitelů.

Výchovou ve volném čase se, kromě školních družin, zabývá více subjektů. Na výchovu ve volném čase má v první řadě vliv rodina a rodinné prostředí. Dále se zapojuje i samotná škola, ačkoli jejím primárním úkolem je spíše poskytování vzdělávání. Dále sem také můžeme řadit školní kluby, internáty nebo dětské domovy. Kromě všech již zmíněných

subjektů svou činnost na výchovu ve volném čase mohou zaměřovat také například různé spolky, sdružení (Junák, Pionýr), neziskové organizace či samotné obce. [Bendl, 2015]

5.5 Právní ukotvení fungování školní družiny

Mimoškolní (zájmové) vzdělávání je definováno ve školském zákoně, tedy v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zájmové vzdělávání probíhá ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, která jsou definována v § 6 odst. 5 školského zákona. Takovým zařízením jsou i školní družiny. Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů je dalším právním předpisem, který se vztahuje k oblasti zájmového vzdělávání. Jedná se o prováděcí předpis ke školskému zákonu, který definuje rozsah činnosti, organizaci a podmínky provozu či podmínky přijímání a úplaty za školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Zřizovány jsou, stejně jako další školská zařízení podle zákona č. 76/1978 Sb. o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky MŠMT č. 87/1992 Sb., o školních družinách a školních klubech. Školních družin se dále týká nespočet vyhlášek, které upravují různé oblasti. Patří mezi ně například vyhlášky týkající se organizace školního roku, evidence úrazů žáků, vedení dokumentace a mnoho dalších. [Malý, 2002; Šimáková, 2014]

5.6 Dokumentace školní družiny

5.6.1 Řád ŠD

Ředitel školy (nebo samostatné školní družiny), po projednání se zřizovatelem družiny a obcí, vydává *Řád školní družiny*. Ten stanovuje podmínky provozu školní družiny a jeho dodržování je tedy pro pedagogický personál závazné. Pro rodiče má tento řád funkci informativní, měl by tedy být stručný a srozumitelný i nepedagogické veřejnosti. Obsah Řádu školní družiny (oproti řádu školy) není legislativně stanoven. Měl by totiž vycházet z místních podmínek, tedy například reagovat na provoz celé školy, na další zájmovou činnost jiných subjektů či reagovat na dopravní dostupnost družiny. Pokud je družina součástí školy, není v jejím řádu ustanoveno chování žáků ve školní družině, protože vychází z řádu školního. V řádu je naopak stanovena: a) provozní doba ŠD, b) užívané místnosti, c) přihlašování (popř. odhlašování/vyloučení) dětí do ŠD, d) ustanovení o platbách zákonných zástupců za pobyt dítěte v ŠD, e) zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků v ŠD; f) pitný režim; g) užívání dalších prostor školy či jiných prostor pravidelně využívaných družinou;

g) postup vychovatelky při nevyzvednutí žáka do stanovené doby; h) dočasné umístování žáků do ŠD, kteří do ní nejsou přihlášení; i) pravidla styku s rodiči (se zákonnými zástupci) žáků; j) podmínky spojování činnosti jednotlivých oddělení ŠD; k) další činnosti organizované ŠD či pořádané v jejím rámci. [Malý, 2002; Pávková a Hájek, 2003]

5.6.2 Školní vzdělávací program

Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tedy podle školského zákona) mají všechny školské subjekty povinnost vypracovat své školní vzdělávací programy (dále ŠVP). Ty musejí vycházet z tzv. Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Pro školská zařízení RVP vydávány nejsou, ale přesto mají povinnost ŠVP vytvářet. Výjimkou tedy nejsou ani školní družiny. Ty vytváří své ŠVP pro konkrétní místní podmínky a mohou tedy své cíle výchovného působení zaměřit na konkrétní potřeby svých žáků. Na jeho tvorbě by se měl podílet celý pedagogický sbor, který čerpá ze svých zkušeností a osvědčených metod pedagogické práce. ŠVP vydává a nese za něho odpovědnost ředitel školy (popř. družiny), ale jeho vytvořením je v praxi pověřena vedoucí vychovatelka. [Hájek, 2007]

Obsahem ŠVP mají podle § 5 školského zákona [zákon č. 561/2004 Sb.,] být tyto části:

- konkrétní cíle vzdělávání,
- délka, forma, obsah a časový plán vzdělávání,
- podmínky přijímání uchazečů,
- průběh a ukončování vzdělávání,
- podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek
- podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní škole nebo školském zařízení uskutečňuje

Hájek [2007, s. 15-16] dále ještě uvádí, že v případě ŠVP školních družin by měl dokument také obsahovat:

- identifikační údaje o škole, její charakteristiku a charakteristiku jejího vzdělávacího programu,
- charakteristiku školní družiny,

- popis organizace a její činnosti,
- informace o návaznosti na vzdělávací program školy,
- strukturu tematických celků, z nichž vycházejí jednotlivé činnosti.

ŠVP má několik funkcí. První je funkce legislativní. Jak je již výše zmíněno, jedná se o ze zákona povinný dokument. Druhou je funkce pedagogická, protože jsou v něm stanoveny výchovné a vzdělávací postupy, jak co nejvhodněji pedagogicky působit na žáky. Všechny pedagogické činnosti nutně podléhají určitému hodnocení a zpětné vazbě, ať už od zřizovatele, vedení školy, žáků a rodičů nebo České školní inspekce. Ta hodnotí nejen vzdělávání ve školách, ale v rámci dokumentu „Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání“ stanovuje konkrétní kritéria hodnocení právě školních družin. V rámci ŠVP jsou pro toto hodnocení stanovena určitá kritéria – ŠVP tak plní také funkci evaluační. Poslední funkcí je funkce společenská. Skrze ŠVP se totiž rodiče dozvídají, jaké činnosti a aktivity budou jejich děti ve školní družině dělat. Kromě „pohlídání“ dětí tam mohou být rozvíjeny i jejich zájmy a vloh. Tento dokument by tedy měl být přístupný široké veřejnosti. [Hájek, 2007; Česká školní inspekce, 2018]

5.6.3 Pedagogická dokumentace ŠD

Školní družiny mají ze zákona o školských zařízeních povinnost vést pedagogickou dokumentaci ŠD, která obsahuje evidenci dětí a údaje o přijetí, pobytu a ukončení pobytu. Mezi tuto dokumentaci patří Přehled výchovně vzdělávací práce, Zápisové lístky (jež byly jako povinná dokumentace zrušeny, ale je doporučeno je nadále používat jako interní dokument ŠD) a také Docházkový sešit. [Pávková a Hájek, 2003; Malý, 2002]

5.7 Prostředí a činnosti školní družiny

Aby školní družina plnila své funkce, musí k tomu mít i odpovídající prostředí, které bude vyhovovat jak dětem, tak i vychovatelkám. K činnostem jsou využívány vlastní prostory, které jsou vybaveny tak, aby odpovídaly potřebám dětí mladšího školního věku. Ministerstvo zdravotnictví ve vyhlášce č. 108/2001 Sb. stanovuje, že na 1 žáka musí být ve družině 2 m² volného prostoru. Nábytek v družině by měl odpovídat výškovým proporcím dětí a měl by být lehce omyvatelný. Jeho uspořádání by mělo umožňovat jak příležitosti k odpočinku, tak i k jiným činnostem a hrám. Mělo by tedy být odlišné od uspořádání tříd při vyučování. Do dalšího vybavení družiny se řadí například stavebnice, stolní hry, knihy, časopisy, jednoduché hudební nástroje, výtvarné potřeby atd. Prostory také musejí odpovídat

stanoveným hygienickým požadavkům. Družiny také mohou být vybaveny počítači, televizory či jinou audiovizuální technikou, nebo mohou ke specifickým činnostem využívat například tělocvičny, hřiště, kuchyňky či dílny. [Malý, 2002; Pávková a Hájek, 2003]

Vzhledem k tomu, že program školní družiny není složen z jakýchkoli závazných témat a činností, je možné a také žádoucí, aby se samy děti podílely na programu a činnostech svého oddělení. Vychovatelky tak mají možnost koncipovat týdenní i denní plán činnosti tak, aby vyhovoval potřebám dětí a reagoval na jejich aktuální stavy nálady a sociální potřeby. [Pávková a Hájek, 2003]

Zájmové mimoškolní vzdělávání ve školní družině má za úkol rozvíjet osobnost dítěte a také jeho kompetence. Tomu jsou také přizpůsobeny činnosti, které ve školní družině probíhají. Rozvíjené a posilované kompetence dětí lze rozdělovat na 7 různých druhů:

- 1) kompetence k učení;
- 2) kompetence k řešení problémů;
- 3) kompetence komunikativní;
- 4) kompetence sociální a personální;
- 5) kompetence občanské;
- 6) kompetence pracovní;
- 7) kompetence k naplnění volného času.

Program ve školní družině by měl být pro děti příjemný, plnohodnotný a užitečný. Jedná se o čas strávený aktivním odpočinkem, rozvíjením individuálních zájmů či komunikací s ostatními dětmi bez výrazných omezení, což by mělo být jakýmsi kontrastem k času stráveném ve školní lavici. Konkrétní činnosti by měly být voleny a uspořádány tak, aby rozvíjely a upevňovaly vědomosti získané při vyučování a také nabízely vědomosti a poznatky pro děti nové. [Holeyšovská, 2003; Holeyšovská, 2009]

5.8 Účastníci školní družiny

Přímými účastníky školní družiny jsou samozřejmě žáci a vychovatelky. Z určitého úhlu pohledu jsou účastníky ale také rodiče dětí. Vyplývá to i z výpovědí dotazovaných respondentek. Ty uvádějí, že právě rodiče jim z velké části ovlivňují a zasahují do výkonu práce. Proto jsou také rodiče zařazeni do následujícího výčtu účastníků.

5.8.1 Děti ve školní družině

Děti, které chodí do školních družin, se nacházejí ve věkové kategorii mladšího školního věku, tedy 6–11 let. Každé dítě, které se ve družině nachází, je jedinečnou osobností, která má specifické zájmy, vrozené předpoklady a vyrůstá v rozdílném rodinném zázemí, než jiné děti. Pro děti mladšího školního věku je dle Pávkové a Hájka [Pávková a Hájek, 2003, s.26] charakteristické: „*klidný vývoj bez hlubokých krizí, realistický vztah k věcem, lidem i událostem, konkretismus, kladný vztah k autoritám (hlavně v první polovině období).*“ Na vývoj dítěte působí nejen podmínky, ve kterých vyrůstá, ale také škola a její pedagogičtí pracovníci. [Pávková a Hájek, 2003]

V tomto období dochází k zásadnímu tělesnému vývoji dítěte. Zlepšuje se pohybová koordinace a diferencují se nervové buňky v mozkové kůře. Nervová soustava se ale velmi snadno unavuje, proto je potřeba, aby dítě po duševní práci dostatečně odpočívalo. Vyvíjí se také psychická stránka dítěte, kterou kromě rodinného prostředí a vyučování ovlivňují také volnočasové činnosti. Dochází ke zdokonalení vnímání dítěte, zlepšuje se jeho pozornost, jeho představivost je kvalitnější a konkrétnější, zlepšuje se paměť a myšlení, roste schopnost souvislého vyjadřování se prostřednictvím rozšířené slovní zásoby. Dochází k citovému vývoji dítěte. Zpočátku převažují kladné, avšak povrchní a nestálé city. Více realistické začíná být i estetické a mravní citění. Vyvíjí se také sociální stránka dítěte, kdy navazuje nové vztahy s vrstevníky ale i dospělými. Učitelé i vychovatelé jsou pro děti zpočátku silnou bezvýhradnou autoritou, avšak postupem času začíná být vztah žáka k učiteli či vychovatelce kritičtější. [Pávková a Hájek, 2003]

Mezi nejčastější výchovné problémy těchto žáků patří neposlušnost, vzdorovitost, zlovyky, lhaní, záškoláctví a někdy i vážnější agresivita, nebo další závažnější problémy, jako jsou mluvní neurózy či pomočování. Při řešení takových problémů je důležité, aby se vychovatelka nejdříve zaměřila na zjištění jejich příčin a v návaznosti na to zvolila adekvátní způsob nápravy. V některých případech těchto výchovných problémů může být příčina pouze ve věkových zvláštностech těchto dětí, ale mohou být také způsobené například závažnějšími psychickými poruchami dítěte. Poté není vychovatelka již schopna problémy řešit klasickými výchovnými či pedagogickými metodami, ale je nutná již lékařská péče. [Pávková a Hájek, 2003, s. 31-32]

Vychovatelky ve školních družinách tráví právě v tomto období s těmito dětmi velké množství času. Mohou tedy všechny tyto změny a vývoj do značné míry ovlivňovat.

5.8.2 Vychovatelka ve školní družině

Základním stavebním kamenem úspěšné školní družiny je její vychovatelka. Na vychovatelky je v jejich profesi kladeno nespočet požadavků. Pro vykonávání této profese musí mít specifické osobnostní dispozice, ke kterým patří například kladný vztah k dětem, empatie, mravní vědomí, tvořivost, umění jednat s dětmi, organizační a motivační schopnosti, pozitivní naladění a smysl pro humor, ale i fyzická zdatnost či upravený zevnějšek. Svým vystupováním by vychovatelky měly vytvářet příjemnou atmosféru družiny a navazovat kladný vztah s dětmi tak, aby děti získávaly kladný vztah i k celému zařízení. [Hájek a kol., 2010; Pávková a Hájek, 2003]

Mezi povinnosti vychovatelek kromě přímé výchovné práce (tj. přímá výchovně-vzdělávací práce s dětmi) patří také například příprava na výchovnou činnost, vedení dokumentace a administrativy, styk s rodiči atp. Náplň práce vychovatelek zahrnuje hned několik druhů činností. Do pracovní náplně vychovatelek se řadí:

- zajišťování výchovně-vzdělávací práce s žáky podle zásad psychohygieny a stanoveného denního režimu ŠD;
- dodržování BOZP;
- vytváření pestré a zajímavé skladby činností;
- navozování radostné atmosféry a komunikačního prostředí;
- upevňování hygienických návyků a podporování dodržování pravidel společenského chování;
- odpovědnost za výsledky výchovně-vzdělávací práce, zaznamenávání průběhu činnosti do pedagogické dokumentace;
- průběžná komunikace s rodiči;
- atd. [Pávková a Hájek, 2003, s.39]

Kvalifikaci k výkonu profese vychovatelky získávají vzděláním. V současné době lze pedagogiku volného času, vychovatelství nebo sociální pedagogiku studovat na středních odborných školách, vyšších odborných školách i na vysokých školách. Dnes je zde velká snaha o postupné zvyšování odborné kvalifikace vychovatelek. V budoucnu by měl mít i tento pedagogický personál, podobně jako učitelé, vysokoškolské vzdělání. V současnosti je

ale klíčové zpřístupnit vysokoškolské vzdělání alespoň těm vychovatelkám, které o to projevují zájem, a to prostřednictvím rozšíření nabídky kombinovaných nebo dálkových forem studia na univerzitách. [Bendl, 2015]

5.8.3 Rodiče

Rodina a rodinné zázemí také ovlivňuje osobnost dětí. Rodiče by měli ovlivňovat trávení volného času svých dětí tím, že budou podporovat jejich zájmy, být jejich vzory a v neposlední řadě také trávit tento volný čas společně jako rodina. Školní družiny při svém působení s rodiči (či zákonnými zástupci) úzce spolupracují. Jedná se o spolupráci poměrně pravidelnou, založenou na systematickém informování rodičů o činnostech jejich dětí, ale také o případných problémech, ke kterým může ve družině docházet. [Bendl, 2015; Pávková a Hájek, 2003]

6 Školní družina pohledem vychovatelek

V následujících podkapitolách budou výsledky analýzy interpretovány vždy zvlášť pro jednotlivé výzkumné otázky patřící k druhému cíli bakalářské práce.

6.1 Co vše obnáší profese vychovatelky?

V následujícím textu představím obsah práce vychovatelek tak, jak o něm hovořily ony samy.

Profese vychovatelky obnáší určité **povinnosti**, které vychovatelky při jejím výkonu mají. Mezi ty nejdůležitější povinnosti patří dozor nad dětmi a dodržování bezpečnostních pravidel. To je jedna z věcí, kterou respondentky zdůrazňovaly jako jejich hlavní povinnost „*bezpečnost je v té družině prvořadá*“ (R5), a proto na bezpečnost dětí dbají „*mojí povinností je mít děti neustále v hledáčku ... aby se jim nic nestalo a aby vše proběhlo tak, jak má.*“ (R2). S bezpečností také souvisí další povinnost, kterou vychovatelky nejčastěji uváděly, a tou je povinnost hlídat příchody a odchody dětí, a hlavně povinnost vědět, komu a kdy mohou dítě ze družiny vydat. Vychovatelky dále dbají na správnou hygienu dětí. Mohou děti učit hygienické zásady a také dohlíží na jejich každodenní dodržování. Profese vychovatelky obsahuje ale i specifické povinnosti, které vychovatelky cítí přímo vůči dětem. Z odpovědí respondentek vyšlo najevo, že jako svou povinnost cítí i to, aby s dětmi během odpoledne dodržovaly pravidelný režim a aby jim ve družině poskytly takový program a takové činnosti, které budou pro děti smysluplné, a čas nad nimi strávený bude plnohodnotně využitý. Chtějí děti po všech stránkách rozvíjet. Pro respondentky je tedy také důležitou povinností to, aby uměly děti zaujmout a poskytnout jim kvalitně a smysluplně strávený volný čas po vyučování „*prostě se snažím, aby ten volný čas trávil v pohodě a hlavně smysluplně.*“ (R1).

V rozhovorech jsem se také zaměřila na to, jaké konkrétní **činnosti** jsou dětem ve družinách nabízeny a kterým se ve svém volném čase věnují. Obecně veškeré tyto činnosti jedna z respondentek shrnula následovně: „*je to hlavně výtvarná, pracovní, společenskovední, vlastivědná, přírodovědná činnost, tělesná ... nebo teda sportovní. To jsou ty základní činnosti. No a pak se to ještě rozděluje na odpočinkové a rekreační činnosti, pak přípravu na vyučování, kde hrajeme logické nebo didaktické hry atd. ... No a pak máme ještě taky příležitostné činnosti ...*“ (R1). Konkrétně do těchto činností patří například povídání a

vyprávění, zpívání písniček či jiné hudební aktivity (jako například jednoduchá rytmika), četba, sledování pohádek, výtvarné činnosti (malování, vyrábění, lepení), různé soutěže, nacvičování a předvádění vlastního představení či hraní stolních her. Dále se sem řadí aktivity při pobytu venku, jako jsou míčové hry, soutěže, skákání přes švihadlo atd. Také se mohou děti věnovat tvoření vlastních projektů „*nějaké projekty si děti dělají a pak je prezentují.*“ (R1). Ve družinách se tyto aktivity a činnosti praktikují nejen jednotlivě v odděleních, ale existují i společné akce pro více oddělení dohromady. Některé vychovatelky v rámci svých oddělení připravují celoroční motivační hry, při kterých se děti například posouvají na žebříčku nebo sbírají body, za což následně získávají drobné odměny. V rámci přípravy na vyučování respondentky nejčastěji zmiňovaly didaktické hry nebo také plnění domácích úkolů. Ty však již nejsou pravidelnou součástí aktivit dětí ve družinách, ale spíše je dělají jednotlivci, kteří sami nebo skrze rodiče projeví o plnění domácích úkolů ve družině zájem. Dále mohou děti navštěvovat v rámci družiny kina či divadla, bazény, sauny, nebo pro ně připravují program i jiné subjekty (např. DDM). K akcím mimo časový plán družiny patří například přespávání ve družině nebo družinové výlety. Dále také respondentky hovořily o tom, že může probíhat určitá individuální práce s konkrétními jednotlivci za účelem pomoci dítěti se zvládnutím učiva jako v následujícím případě: „*ted mě požádali ještě jedni rodiče, že jejich dcera začíná ve škole pokulhávat, tak jestli bych se jí taky v tomhle ohledu mohla více věnovat.*“ (R1). Vychovatelky pak mohou této prosbě rodičů vyhovět. Dodávají však, že to probíhá vždy podle jejich možností a v dobu, kdy to nenarušuje chod družiny. Jedna z respondentek o tom hovořila následovně: „*od tří do čtyř hodin, kdy je na to čas ... není tady už tolik dětí, takže mám čas si třeba k němu sednout*“ (R2).

Všechny respondentky při rozhovorech zdůrazňovaly, že čas strávený ve družině je vždy nějakým způsobem jimi řízený, avšak nenásilnou a nedirektivní formou, tedy že se s dětmi na výběru konkrétních činností spíše domlouvají: „*Mají možnost si zvolit (děti).*“ (R3); „*...se domluvíme na té odpolední činnosti ...*“ (R6). To, že je tento čas řízený však neznamená, že by veškeré činnosti a aktivity děti dělaly povinně a bez výjimky všechny najednou. Podle respondentek je důležité dětem nabízet organizované činnosti, které plní všechny děti společně. Dále ale také zdůrazňují, že je potřeba, aby bylo dětem ponecháno i nějaké osobní volno, kdy si mohou sami individuálně vybírat, jaká činnost bude jeho náplní. Hovořily o tom hlavně v souvislosti s nejmladšími dětmi, tedy 1. či 2. třída. Výuka ve škole

je pro ně sama o sobě náročná, a proto je žádoucí, aby ve družině bylo té organizované činnosti již méně. Děti by měly mít čas a prostor si po vyučování dostatečně odpočinout, a to při aktivitách, které si samy zvolí. Jedna z respondentek o důležitosti ponechání určité míry volnosti hovořila takto: „... *aby dělaly, co sami chtějí, aby si odpočinuly, protože pro ně je to hodně 4 hodiny mít organizovanou činnost dopoledne a pak po nich ještě něco chtít odpoledne, aby udržely tu pozornost ...*“ (R4).

V průběhu aktivit s dětmi se vychovatelky snaží na děti výchovně působit. Výchova je jednou z věcí, kterou mohou při své práci ovlivnit: „*Já myslím, že výchovu dětí můžu ovlivnit ...*“ (R7); „*Myslím si, že to můžu ovlivnit hodně, protože oni přeci jenom v té škole tráví mnohem víc než doma.*“ (R4). Právě na chování dětí se při různých činnostech vychovatelky zaměřují. Snaží se o to, aby na sebe děti navzájem nebyly zlé, nepoužívaly násilí či vulgární slovní projevy. Respondentky na toto téma přímo uváděly: „*to slušné chování*“ (R3); „*Nemusí jít hnedka malé dítě pro ránu, protože oni to tak chtějí řešit...*“ (R2); „*Aby byly kamarádské k sobě, aby si uměly hrát ...*“ (R6). Snaží se o to spíše formou povídání, her nebo pomocí vlastních příběhů či zkušeností ze života: „*Když jim třeba říkáme, co mohou dělat a co nesmí dělat, tak já kladu i třeba důraz na to proč. Oni si to potom pamatují, když se jich zeptám, proč tohle neděláme, tak oni řeknou ... protože ... a řeknou to co jsem jim říkala já jo. Oni tak jako k tomu člověku vzhlíží a berou to hrozně vážně, co se jim řekne.*“ (R4); „*Já hodně mám vyzkoušené, že mluvím, co se stalo mně v životě nebo říkám příběhy z domu z vlastních zkušeností ... jo, co se stalo mně, když jsem byla malá nebo co se stalo mým dětem, když byly malé. No a ty děti to strašně vnímají.*“ (R2).

Dále respondentky hovořily o **administrativních činnostech**, které při práci musejí dělat. Vychovatelky si vedou záznamy o dětech, kde mají mimo jiné napsané, kdo a kdy si může dítě ze družiny vyzvednout, nebo zda dítě bude odcházet samo. Dále také uváděly, že k jejich administrativním povinnostem patří záznam docházky a dalších údajů, a to buď do papírové třídnice nebo do elektronického systému. Na začátku roku také mohou aktualizovat či upravovat družinový ŠVP. Přípravují roční plány a v některých případech také týdenní plány. V případě týdenních plánů je ve družinách praxe různá. Některé respondentky uvedly, že mají povinnost týdenní plány připravovat: „*My třeba děláme týdenní plány ...*“ (R4). Jiné si je dělají sami od sebe, i když nemusí: „*Já si je občas dělám sama ...*“ (R5). Některé z respondentek týdenní plány vůbec nedělají, protože k tomu nevidí žádný důvod, tedy je samy k práci nepotřebují: „*nemáme týdenní plány, jak to mají třeba v jiných družinách,*

*protože nám přijdou ty týdenní plány úplně zbytečné ...“ (R6). Výjimečně také zmiňovaly, že na vyžádání další osoby (např. jiného pedagoga) připravují písemné hodnocení žáka. Kromě zjištění těchto konkrétních administrativních povinností, měla analýza ještě další zajímavý výsledek. Přestože všechny respondentky uváděly více méně totožné administrativní povinnosti, neshodují se v tom, jak jsou pro ně tyto povinnosti časově či jinak náročné. Pro některé respondentky je tato administrativa přítěží a práci jim komplikuje a otravuje. Takto to popisovala jedna z respondentek: „*Ted' už to je víceméně zaměřené na ty papírové činnosti, počítačové, co se týká jakoby administrativy a je to takové ... všechno uhoněné ...“ (R6). Na druhou stranu jsem se setkala i s respondentkami, které množství administrativních povinností hodnotí pozitivně, protože pro ně nejsou přílišnou zátěží: „naštěstí té administrativy není tolik“ (R5).**

Vychovatelky se **na práci připravují** různorodým způsobem. U některých respondentek není příprava na práci žádná. Narovinu se mi svěřily s tím, že se připravovat nijak nemusí a při práci improvizují. Nápady na jednotlivé činnosti čerpají ze svých zkušeností a přípravu materiálů či třídy na tyto činnosti nechávají až na dobu, kdy jsou s dětmi ve družině. Praxe jedné z těchto respondentek je následující: „*Tak já už se moc nepřipravuji, za ta léta už mám těch nápadů a her, takže hodně často jedu z voleje, improvizuji, improvizuji podle počasí.*“ (R5). U dalších respondentek k určité přípravě naopak dochází. Několik respondentek uvedlo, že jsou zvyklé si třídu připravit vždy předem (cca 10-15 minut před začátkem přímé pracovní doby), ale výběr činností nechávají otevřený a reagují podle situace. Oproti tomu, jedna z respondentek se připravuje vždy během dopoledne, ale je ochotna tomu věnovat i svůj volný čas odpoledne nebo večer, kdy shání například materiály na vyrábění, hledá inspiraci na různé nové aktivity či připravuje šablony apod. Přestože je v tomto ohledu praxe jednotlivých respondentek rozdílná, všechny se shodly v tom, že když hledají nové náměty na to, co budou s dětmi dělat (u některých zřídka), využívají k tomu internet (např. Pinterest). Výjimečně pak nahlíží do knížek. Jedna z respondentek navíc uvedla, že nárazově navštěvuje kurzy, kde získává novou inspiraci například na výtvarné činnosti. Tato respondentka se věnuje vedení výtvarných a tvořivých kroužků pro děti i mimo práci vychovatelky, je tedy otázkou, zda tato příprava souvisí přímo s profesí vychovatelky.

K dalším činnostem či aktivitám, o kterých respondentky hovořily, patří také účast na poradách celého pedagogického sboru. Jedna respondentka se jako vychovatelka účastní i třídních schůzek ve třídách, ze kterých chodí děti do družiny. Některé pořádají také

konzultace pro rodiče přímo ve družině. Vychovatelky ve školních družinách také navštěvují různá školení. V průměru to jsou zhruba dvě školení za školní rok. Ta si většinou vychovatelky vybírají samy. Volí si školení s takovým tématem či zaměřením, u kterého samy cítí určitou nejistotu: „Většinou se snažím chodit na věci, které cítím, že jsou problém, a že si nejsem úplně jistá, jak to správně řešit. Takže na to si hlavně ta školení hledám.“ (R7). Vícekrát se objevilo, že respondentka v poslední době navštívila školení se zaměřením na práci s dětmi s diagnózou ADHD. Účast na jakémkoli školení musí projít nejdříve souhlasem vedení školy. Protože se jich vychovatelky v převážné většině účastní v pracovní době, musí vedení školy za vychovatelku nejdříve najít adekvátní náhradu, což je podle výpovědí respondentek často komplikované: „ty časy jsou celodenní a je pak problém za nás suplovat“ (R3).

Respondentky v rozhovorech také uváděly, že u nich funguje tzv. **ranní družina**. Ta je dle jejich výpovědí od té klasické odpolední družiny svou funkcí i činnostmi odlišná. Ranní družina funguje vždy před začátkem vyučování a slouží spíše k pohlídání dětí a ke zklidnění před vyučováním. Činnosti jsou spíše neorganizované, vychovatelky nechávají dětem volnost v jejich výběru a je nastolen klidový režim tak, aby se děti připravily na vyučování. Vyloženě organizovaná činnost zde tedy neprobíhá.

K výše zmíněnému bych na závěr chtěla podotknout, že jsem si vědoma toho, že výčet daných činností a povinností pravděpodobně nebude kompletním a detailním seznamem všeho, co vychovatelky v rámci své profese dělají. Obsahem dané podkapitoly je to, co mi respondentky při rozhovoru sdělily. Jsou to informace, které měly takzvaně „on top of mind“. Jedná se tedy spíše o činnosti a povinnosti, které dělají buď nejčastěji nebo jsou pro ně nejdůležitější.

6.2 Jak do práce vychovatelky ve školní družině zasahují další aktéři a jak s nimi probíhá spolupráce a komunikace?

Vychovatelky ve školních družinách při své práci přicházejí do styku nejčastěji s dětmi⁴ samotnými, s rodiči dětí, s ostatními (primárně třídními) učiteli a vedením školy.

Nejdříve bych se ráda zaměřila na samotné **děti**, protože s nimi vychovatelky tráví nejvíce

⁴ V práci není používán termín „žák“, ale termín „dítě“ z toho důvodu, že respondentky v rozhovorech používaly výhradně tento termín.

času. Navíc právě děti jsou osoby, pro které je tato služba určena. Ony mají na práci vychovatelky značný vliv. Podle výpovědí respondentek jsou potřeby dětí jejich hlavní prioritou: „*já to dělám hlavně pro ty děti*“ (R4). Vychovatelky se snaží svou každodenní práci přizpůsobovat jejich potřebám: „*spíš se to teď řídí podle rozvrhů jednotlivých tříd, podle počtu dětí v oddělení nebo operativně podle nálady nebo potřeb dětí.*“ (R1). Jak je již výše popsáno, čas ve družině je povětšinou rozdělen na organizovaný a volný. Volný čas si děti mohou řídit samy, to znamená, že si činnosti a aktivity mohou vybrat podle svých aktuálních potřeb či nálady. Ale i čas organizovaný vychovatelkou je uzpůsoben těmto aktuálním potřebám. Respondentky hovořily o tom, že mají připraveno více variant a z nich dávají dětem vybírat, co chtějí dané odpoledne dělat. Také dávají dětem prostor, aby program družiny a aktivity vymýšlely. Jejich nápady se následně snaží co nejdříve zařadit do programu činností. Respondentky v rozhovorech zdůrazňovaly, že je důležité, aby byla vychovatelka schopna vnímat a následně reagovat na aktuální potřeby a náladu dětí a svou práci jim tedy do značné míry podřizovat. Popisují to takto: „*My se spíš orientujeme podle toho, jakou mají děti náladu, co chtějí dělat, tak se domluvíme na té odpolední činnosti.*“ (R6). Některé respondentky také uvažují nad vlivy, které mohou právě náladu a potřeby dětí ovlivňovat: „*stačí změna počasí a všechno je jinak, děti reagují jinak. Děti, zvlášť ty malé, neskutečně reagují na tlak. Máte připravenou hru, soutěže a je nízký tlak a ty děti se prostě nesoustředí, hádají se, nemůžou se dohodnout, jsou mimo. Nebo naopak jim chcete dát osobní volno, máte to připraveno a je vysoký tlak a ty děti jsou jako tryskomyši, tak musíte okamžitě něco začít organizovat.*“ (R5). Praxe respondentek je tedy taková, že se snaží při své práci ve velké míře reflektovat aktuální potřeby a náladu dětí. Nenutí dětem povinně činnosti, které dělat nechťejí, popřípadě tyto činnosti upravují tak, aby byly spokojeny obě strany. Děti se tedy značnou měrou podílí na organizaci a průběhu pobytu ve školní družině.

Dále do práce vychovatelky zasahují mnoha způsoby i **rodiče**. Komunikace s rodiči je pro vychovatelky ideální skrze osobní kontakt: „*Máme spíše rádi jednání z očí do očí.*“ (R2). Nejčastěji k ní dochází na začátku školního roku, kdy vychovatelky rodiče seznamují s pravidly a fungováním družiny. Dále komunikace probíhá často při vyzvedávání dětí. K hromadnému informování rodičů o různých událostech vychovatelky využívají nástěnky ve školách, webové stránky družiny nebo sešity, kam takové informace zaznamenávají. Ostatní komunikace probíhá spíše jednotlivě za účelem řešení problémů: „*... když už je vyloženě nějaký problém, tak si zavoláme rodiče a přijdeme s nimi sem do sborovny a ve*

sborovně řešíme problémy.“ (R6). Ve chvíli, kdy problém zpozoruje vychovatelka, kontaktuje rodiče a usiluje o osobní schůzku. Pokud chtějí nějaký problém řešit naopak rodiče, volí k tomu dva způsoby. Někteří přijdou přímo za vychovatelkou a se svým problémem seznámí přímo ji. Jiní rodiče preferují komunikaci skrze vedení školy. Některé respondentky mi sdělily, že podle jejich mínění se rodiče skrze emailovou či telefonickou komunikaci s vedením školy snaží kontrolovat a organizovat chod družiny. Obecně lze říct, že všechny respondentky by ze strany rodičů preferovaly spíše přímou komunikaci, neboť: *„úplně nejlepší je osobní kontakt.*“ (R4). Vydobývání si požadavků a snahu o uzpůsobení chodu družiny potřebám rodičů skrze vedení školy vnímají spíše negativně. Toto tvrzení dokládá následující citace jedné z respondentek: *„To mi přijde jako nejnáročnější (pozn. hovoří o komunikaci s rodiči). Obzvlášť ... a to si myslím, že je teď na hodně školách, že se dá na názor rodičů, takže rodič, který napíše nejvíce emailů, podle toho se teda jede. Což mi nepřijde úplně nejšťastnější, ale funguje to tak. Takže já se většinou snažím to s těmi rodiči vykomunikovat tak, aby ty maily nepsali.*“ (R7).

Vychovatelky s rodiči nejvíce spolupracují v oblasti výchovy a vzdělávání dětí, ale také na samotných aktivitách a chodu družiny. V oblasti výchovy se převážně jedná o řešení kázeňských problémů. Podle mínění respondentek však spolupráce ze strany rodičů v tomto případě není vždy samozřejmostí. Respondentky uváděly, že někteří rodiče opravdu spolupracovat chtějí a názory a připomínky vychovatelek berou zcela vážně. Ve své praxi se ale vychovatelky ve značné míře setkávají i s tím, že rodiče vůbec nechtějí slyšet o tom, že existuje s jejich dětmi nějaký problém. Spolupráci úplně ignorují nebo odmítají: *„Spíš mi je vždy líto, když vidím, že se tomu dítěti dá nějak pomoci, ale ze strany rodiny to pak vyšumí do prázdna.*“ (R4). Při vzdělávání je spolupráce mezi rodiči a vychovatelkami spíše individuální. Praxe respondentek je taková, že je rodiče žádají o pomoc s plněním domácích úkolů nebo se zvládáním problematického učiva. Taková spolupráce funguje na bázi individuální dohody, kdy vychovatelka vyhoví žádosti podle svých časových možností. Nejedná se totiž o doučování mimo školní družinu, ale vychovatelka toto musí zvládat v průběhu pobytu dítěte v ní. Jedna z respondentek tuto situaci popisuje následovně: *„teď mě požádali ještě jedni rodiče, že jejich dcera začíná ve škole pokulhávat, tak jestli bych se jí taky v tomhle ohledu mohla více věnovat. Ty rodiče teda takhle trošku převelují tu svou povinnost na mě, ale je to vždy v rámci nějakých mých možností. Tedy v rámci toho, když mám čas a neovlivňuje to chod celé družiny.*“ (R1). Tento výrok také ukazuje, že si

respondentky uvědomují, kde jsou hranice jejich povinností, a kdy už by daná odpovědnost měla ležet na rodičích. I přesto jsou ochotné rodičům s těmito povinnostmi pomoci.

Rodiče se mohou podílet i na aktivitách nebo chodu družiny, avšak tato spolupráce je podle vychovatelek spíše výjimečná. V některých družinách se snaží rodiče zapojovat i do programu dětí, kdy pro ně připravují různé besedy. Dále také poskytují například materiály na výtvarné činnosti. Jak je již zmíněno, taková forma spolupráce však není pravidlem. Setkala jsem se s ní pouze v případě dvou respondentek. U ostatních zůstává spolupráce s rodiči primárně na úrovni výchovy a pomoci se vzděláváním.

Ve výpovědích respondentek se objevovaly i informace, které naznačovaly, že rodiče svým chováním mohou do práce vychovatelky zasahovat a ovlivňovat ji i negativním způsobem. Hovořily o tom především v souvislosti s vyzvedáváním dětí ze družiny. Rodiče si totiž chodí pro své děti v průběhu celého odpoledne, čímž ale porušují pravidla dané družiny, která jim byla na začátku školního roku předložena. Vzhledem k tomu, že je tento problém velmi častý a opakuje se každoročně, snaží se mu vychovatelky předcházet stanovením jasných pravidel pro odchody a vyzvedávání dětí již na začátku každého školního roku. S těmito pravidly rodiče vždy seznámí a přímo je zdůrazňují. Přesto však tato pravidla rodiče nedodržují. V důsledku toho může docházet i ke konfliktům mezi vychovatelkami a rodiči. Tuto zkušenost popisuje i jedna z respondentek: „...každoročně s tím válčím, že si rodiče chtějí ty děti vyzvedávat. A je to hrozný boj o to, abych měla ten čas s nimi prostě jít a potom mi volají a nadávají do telefonu jako jak jsme si dovolili jít takhle daleko od školy ... I když je to na začátku dané, že je třeba do 15 hodin nemožné si je vyzvedávat. Ono je to normálně ve školním řádu napsané, ještě jim to vždy opakuji na první rodičovské schůzce, ale stejně je vždycky problém. (R7).

V současné době se respondentky ve své praxi setkávají s tím, že se někteří rodiče (podle respondentek) až přehnaně zajímají o to, co děti ve družině dělají a jak zde tráví svůj volný čas. Zájem rodičů je u vychovatelek z pravidla vítaný, ale pouze do té míry, do které nenarušuje do práce vychovatelky: „On někdo má tu tendenci, že by to tady jakoby nejradši měl všechno pod kontrolou ... jsou tady takoví rodiče.“ (R2). Někteří rodiče pak chtějí určovat a vybírat to, co by měly jejich děti ve družině dělat, a co ne. Respondentky takové chování vnímají jako zasahování do jejich kompetencí.

Spolupráce mezi vychovatelkami a **ostatními pedagogy** probíhá velmi různě. Podle

informací z rozhovorů by taková spolupráce měla být úzká především v předávání aktuálních informací o dětech, tedy informovat o počtu dětí nebo o tom, kdo je daný den například nemocný: „*S třídními učiteli si pak předáváme informace o žácích, kdo je nemocný a tak*“ (R1). Dále by tato spolupráce měla probíhat v souvislosti s učivem, kdy by mělo docházet k informování vychovatelek o jeho průběhu. To proto, aby vychovatelky mohly na učivo ve družině navazovat a dále ho v různých činnostech rozvíjet a znalosti dětí ze školy upevňovat a rozšiřovat: „*Tak to spíš, když je potřeba něco kvůli učení, když je potřeba něco dále rozvíjet ... co se zrovna učí. Takže my pak ve družince třeba rozvíjíme písmenka, křížovky ...*“ (R3). Také by měly navzájem komunikovat a spolupracovat i při řešení problémů, ať už kázeňských nebo problémů s učivem: „*řešíme společně kázeňské problémy.*“ (R1). Toto jsou hlavní oblasti, kde by ke spolupráci podle respondentek mělo docházet. Jejich praxe byly ale navzájem odlišné. V některých případech toto opravdu funguje bez větších výhrad. Vychovatelky jsou o všem podstatném dostatečně informovány a v případě problémů jsou obě strany zvyklé plně spolupracovat: „*Ta spolupráce funguje, jsme malá škola, takže super.*“ (R4). K dětem je všude přístupováno stejným způsobem, takže požadavky na ně se ve škole při vyučování a ve družině významně neliší. Jinde situace takto bezproblémová není. Setkala jsem se i s tím, že komunikace mezi těmito pedagogy může být zcela nefunkční, což z pohledu vychovatelek jejich práci významně komplikuje. Učitelé, se kterými si vychovatelky předávají děti, vychovatelkám téměř vůbec nesdělují běžné informace týkající se právě počtu dětí nebo průběhu vyučování: „*myslím si, že by k nám měli více jít ty informace o dětech ... jako já se vlastně vůbec s nimi (učiteli) nevidím.*“ (R7). Ze strany učitelů ale nebývají informovány ani o závažných a důležitých záležitostech, jako jsou například různé diagnózy dětí. Stává se, že se o tomto dozvídají až později v průběhu roku.

Ne vždy tedy spolupráce funguje tak, jak by teoreticky měla a jak by si vychovatelky představovaly. Podle respondentek by měla probíhat ve výše popsaných oblastech, ale zkušenosti s reálným fungováním jsou různé. Rozdíly ve fungování spolupráce a komunikace by u těchto respondentek mohly být způsobeny celkovým naladěním učitelského sboru a vztahy mezi jednotlivými pedagogy. To naznačuje následující tvrzení: „*To je i jako hodně o vztazích ve škole.*“ (R7). Respondentky, které ve spolupráci a komunikaci s ostatními pedagogy nemají téměř žádný problém, v rozhovorech uváděly, že v rámci kolektivu pedagogů mají vztahy otevřené a cítí se v něm poměrně dobře. Nefunkční

spolupráce a komunikace mezi vychovatelkami a učiteli byla ve výpovědích respondentek doprovázena celkově špatnými vztahy v celém učitelském sboru.

Dalším aktérem, který ovlivňuje práci vychovatelek, jsou **ředitelé a ředitelky škol**. Podle výpovědí respondentek vedení školy do běžných činností družin více méně vůbec nezasahuje. Nezajímá se o to, co konkrétně ve družinách probíhá, takže k úzké každodenní spolupráci nedochází. Na otázku, zda vedení školy zasahuje do chodu družiny jedna z respondentek odpovídala takto: *„Vůbec. Ty maximálně zajímá, jestli jsou zaplacené poplatky ... spíš ty administrativní věci. Chodí taky na hospitace jednou do roka ... se tady objeví buď ředitelka nebo zástupce. Ale jinak nám do chodu a činností nezasahuje.“* (R2). Jejich vliv na práci vychovatelky spočívá spíše ve formální kontrole nad fungováním družiny a také v materiální či finanční podpoře. Kontrola nad fungováním družiny probíhá převážně skrze vedoucí vychovatelky, které s vedením školy řeší veškeré potřebné záležitosti. Může se jednat například o zajišťování volna z práce z osobních důvodů nebo z důvodů účasti na již zmiňovaných školeních, dále také řešení závažných problémů, které vychovatelky samy nemohou s dětmi a rodiči řešit (například v případě řešení problémů v součinnosti s policií nebo s jinými orgány). Kontrola nad každodenní prací vychovatelek ze strany vedení školy probíhá přímo pouze skrze takzvané hospitace. S materiální a finanční podporou školních družin nejsou vychovatelky příliš spokojeny. O tomto tématu budu více hovořit v jedné z dalších podkapitol, která se bude týkat problémů, které se v prostředí školních družin vyskytují. Další situaci, kdy vedení školy zasahuje do práce vychovatelek je situace související s již zmíněnými požadavky a tlaky, které prostřednictvím komunikace s vedením na vychovatelky (a obecně na fungování družiny) mají rodiče. V tomto případě je pak praxe respondentek taková, že se vedení snaží vyhovět v první řadě rodičům: *„... to si myslím, že je teď na hodně školách, že se dá na názor rodičů, takže rodič, který napíše nevíce emailů, podle toho se teda jede. Což mi nepříjde úplně nejšťastnější, ale funguje to tak.“* (R7).

6.3 Kdo a jak vytváří družinové ŠVP a jak s ním vychovatelky ve svých každodenních činnostech pracují?

U většiny případů, se kterými jsem se setkala, byla povinnost **vytvoření družinového ŠVP** na vedoucí vychovatelce nebo na kolektivu vychovatelek, který vedoucí vychovatelka určila. Zároveň však muselo vše proběhnout pod dohledem vedení školy. Ze strany vedení školy nešlo ani tak o spolupráci, ale spíše o pouhé schválení a podepsání tohoto dokumentu. U

jedné z respondentek byla situace odlišná. Z její odpovědi byla patrná nejistota z toho, kdo vlastně družinové ŠVP vytvořil, protože sama respondentka se na jeho tvorbě nepodílela. Domnívá se, že ho vytvořila ředitelka dané školy. Cituji: „*Jo ... napráskám školu. Máme výborný nový školní vzdělávací program a za mě, já jako řadová vychovatelka jsem se k němu dostala k čistě hotovému. Určitě to dělalo vedení. Nevím, jestli ve spolupráci s vedoucí vychovatelkou. Mám pocit, že to někde spíš schrástila paní ředitelka ... můj názor.*“ (R5).

ŠVP mají ve všech družinách hotové již několik let a jeho obsah zůstává téměř stejný. Z odpovědí respondentek nebylo patrné, že by první podoba tohoto dokumentu byla nahrazena nějakou od základu jinou formou. ŠVP v těchto družinách jsou tedy pravděpodobně pořád původní. Podle respondentek se každý rok vždy v září pozměňují a aktualizují spíše jen provozní údaje, jako je například počet dětí v odděleních. Dále se také podle potřeby ŠVP pozměňuje v návaznosti na legislativní změny atp. Jedna z respondentek to shrnuje takto: „*No to se vytvoří jakoby jednou a pak už k tomu já dávám dodatkem novinky, nebo co je změněného. V rámci činností se to moc nemění. Navazujeme na školu na rámcový vzdělávací program. Pokud je pak teda nějaký dokument změněný, tak se to přikládá ke stávajícímu ŠVP formou doložky, že tam je změna. Takže to hotové ŠVP jsme zatím od základů neměnili.*“ (R1).

Práce respondentek s tímto programem určitým způsobem probíhá v každodenních činnostech. Je to pro ně jakýsi zaštiťující dokument, který vyloženě při práci nepoužívají, ale veškerá jejich práce z něho vychází: „*Na to se vlastně vytváří ty roční plány, které si každá vytváříme.*“ (R3); „*když tvořím ty tematické plány tak to ho používám, ale když už si to pak dám do nich, tak pak už to „plnění“ ŠVP nehledám.*“ (R2). Takže činnosti s dětmi, které vychovatelka dělá, mu odpovídají. Dále také každodenně dodržují bezpečnostní pravidla, která jsou v ŠVP také obsažena.

Respondentky hodnotí své ŠVP dobře a při práci jsou pro ně vyhovující. Jsou sestaveny otevřeně, tedy tak, aby měly vychovatelky velké možnosti k tomu, aby dané činnosti odpovídaly stanoveným pravidlům, ale zároveň, aby měly děti program pestrý a vyhovoval jak jim, tak i vychovatelkám. Respondentky při rozhovoru uvedly, že: „*... je vytvořený velmi pěkně, velmi volně, dá se s ním pracovat, je spíše inspirativní, což mě třeba ohromně vyhovuje. Není tam nuceno, co přesně máme dělat, jsou tam návrhy ...*“ (R5); „*Mě přijde,*

že my ho máme sestavený tak, že mi to vyhovuje“ (R7).

Na závěr této části bych ještě ráda přidala můj osobní komentář a svou myšlenku, která se týká Školních vzdělávacích programů. Vzhledem k zaměření své bakalářské práce jsem se sama zajímala, co je obsahem družinového ŠVP, a tudíž jsem jich několik přečetla. Můj osobní poznatek je, že tyto programy byly obsahově téměř totožné u všech různých školních družin. Samozřejmě jsem jich nepřečetla takové množství, abych mohla dělat nějaké obecně platné závěry, ale přesto si myslím, že takovýto dokument má spíše jakousi formální funkci a na fungování družiny jako takové nemá jeho existence téměř žádný dopad. Tato moje domněnka se mi také v několika rozhovorech potvrdila: „*Přijde mi, že se udělal dokument a nikdo to teď moc neřeší. Jako inspekce to asi vždycky chce, ale nikdy jsme na to nedostali nějakou výtku nebo tak.*“ (R2); „*...jako je to vlastně celá ta práce během školního roku, co je vyjádřené papírově. Jinak my to vlastně běžně děláme i když to ŠVP nebylo akorát se to hodilo na papír.*“ (R6). Domnívám se tedy, že ve chvíli, kdy byla povinnost družinového ŠVP zavedena, byly tyto plány vytvořeny podle jednotné předlohy. O tom, jaký přínos a význam vždy pro konkrétní družinu takový dokument má a jak moc je vytvořen přímo na konkrétní prostředí družiny, by se tedy dalo diskutovat.

6.4 Jak samy vychovatelky hodnotí svou profesi a roli ve výchově a vzdělávání dětí?

Zodpovězení této výzkumné otázky bych ráda rozdělila do tří částí. Z počátku se budu věnovat tomu, jaká je podle respondentek jejich role ve výchově a vzdělávání dětí. Posléze bych ráda vysvětlila, jak samy vychovatelky svoji profesi hodnotí, jaký k ní mají vztah, jaká motivace je k jejímu výkonu vede nebo jaký význam tato profese podle nich obecně pro společnost má. V poslední části se zaměřím na to, jaké je podle respondentek mínění o jejich profesi ze strany rodičů, ostatních pedagogů nebo vedení školy.

Z rozhovorů vyplynulo, že **role** vychovatelek je mnohem více výchovná než vzdělávací. Vzdělávání jako takové mnohem více ovlivňují učitelé. V rámci vzdělávání vychovatelky spíše jen navazují na to, co se děti učí ve škole. Mohou to dále rozvíjet a znalosti dětí prohlubovat. Výhodu respondentky vidí v tom, že ony mají možnost některé učivo podat i jiným způsobem, než jakým je dětem předkládáno při vyučování. „*Jednak by se dalo spousta věcí těm dětem podat i odpoledne ... nějak jako už odpočinkovější formou a jednak mi přijde fakt bezvadné, když se povede, že ty děti, které dopoledne nejsou úplně úspěšné, aby si to*

vybraly odpoledne. “ (R7) Při činnostech ve družině se dle respondentek rozvíjí ve velké míře i zručnost nebo se rozšiřuje slovní zásoba. Svou roli vychovatelky spatřují také v tom, že dávají dětem možnost smysluplného trávení volného času. Školní družiny, resp. vychovatelky, podle názorů respondentek nezastupují školu, ale spíše rodinu. Děti totiž tráví ve družině poměrně velkou část svého volného času po vyučování. Je to často i více času, než kolik děti tráví přímo s rodiči. Jak jsem již uvedla, vychovatelky svou roli spatřují primárně v ovlivňování výchovy dětí. Podle jejich mínění mohou výchovu dětí ovlivňovat poměrně hodně, i když si samozřejmě uvědomují, že primární vliv na děti mají jejich rodiče. Přiznávají také, že na výchovu mohou mít mnohem větší vliv, než by se mohlo zdát a než si ony samy často uvědomují: „ ... výchovu si myslím, že právě hodně. Víc, než to asi i působí. ... vychovatelky mají mnohem větší vliv, než si kolikrát uvědomují. “ (R7); „Oni tak jako k tomu člověku vzhlíží a berou to hrozně vážně, co se jim řekne. Proto je tam i to důležité, aby byly ty vychovatelky spravedlivé ... “ (R4).

Primárně mohou dle mínění respondentek regulovat chování dětí mezi sebou v kolektivu, ale také chování dětí k dospělým. Učí je vycházet s ostatními dětmi v kolektivu, kde může docházet i ke konfliktům. Ukazují, jak se tyto konflikty mají správně řešit. Snaží se v dětech potlačovat fyzické napadání, ke kterému se děti často uchylují. Děti si zde podle vychovatelek budují vztahy, zlepšují komunikaci s lidmi, rozvíjí svou osobnost. Vychovatelky se u dětí snaží tlumit negativní vlastnosti či návyky, se kterými děti často z rodinného prostředí přicházejí. Citují: „nedopustím, aby se tady mezi sebou hádali nebo mlátili,“ (R2); „usměrňovat, když jsou na sebe zlí.“ (R3); „oni si kolikrát ani neumí hrát ... protože oni neumí prohrávat.“ (R6). Pro pokračování úspěšné socializace dětí může být školní družina tedy významným pomocníkem: „... naučí být s dětmi v kolektivu, řešit konkrétní situace, které přijdou i v životě, takže se pak v tom umí orientovat. ... Je to prostě dobré hlavně pro to dítě, ani ne tak ve vzdělávání ale spíše osobnostní rozvoj.“ (R1). Přesto jsou si ale vědomy toho, že primární vliv na výchovu dětí nemají ony, ale rodiče: „ta výchova by měla jít z rodin. My to můžeme akorát tady nějakým způsobem mantinelovat ... směřovat nějakým lepším směrem ... “ (R6).

Obecně se všechny respondentky shodují na tom, že je jejich práce opravdu baví a naplňuje. Baví je **povaha této profese**. Vyhovuje jim volnost ve výběru činností i fakt, že pro ně není každý den stejný, tedy že nežijí v pracovním stereotypu: „ ... ta práce je každý den jiná. Není to pro mě stereotyp. “ (R2). Rády poznávají nové děti a objevují jejich rozdílné charaktery.

Jako velké pozitivum uvádějí i rozložení pracovní doby nebo letní prázdniny: „*pracovní doba takhle rozházená je pro někoho prostě problém, ale já už jsem si na to zvykla a nevadí mi ...*“ (R3); „*Vyhovují mě také prázdniny, co si budeme povídat.*“ (R2). Zároveň ale přiznávají, že má tato práce i svá negativa. Pracují v neustálém hluku a potýkají se i s mnoha dalšími problémy, jimž se budu věnovat v následující kapitole. Co jim na této profesi značně vadí je to, že se v některých situacích cítí být spíše hlídačkami a ne pedagogy. Přiznávají, že by si svou práci představovaly více zaměřenou na práci s dětmi, zatímco momentálně je jejich náplní ve velké míře administrativa a organizace odchodů a příchodů dětí. Přestože všechny respondentky jejich práce baví, dodávají, že je náročnější, než by se mohlo na první pohled zdát. S tímto souvisí i schopnosti a vlastnosti, které jsou pro tuto práci klíčové. Vychovatelky musí mít v první řadě kladný vztah k dětem, musejí se umět na nálady a potřeby dětí naladit a vcítit se do nich. Respondentky se však shodují na tom, že jejich přístup k dětem je poněkud odlišný například od přístupu učitelů k dětem. Uvádějí: „*... my tam to dítě poznáme z úplně jiné stránky než ten učitel při vyučování. Nám se tam otevře, my vidíme, co ho trápí, nebo co ho těší a musíme jim to tam pak nějak zpříjemnit, aby mu tam bylo dobře. Musíme vidět to, když ho něco trápí a musíme mu umět pomoci. Protože ten učitel to nepozná, ten opravdu vidí jenom ty výsledky toho učení.*“ (R4). Dále by měly být vychovatelky dle mínění respondentek k dětem spravedlivé, protože děti často nespravedlnost významně vnímají. Vychovatelka by měla mít u dětí přirozenou autoritu, ale zároveň by neměla působit příliš direktivně. Nesmí být výbušná a netrpělivá. Měla by umět děti dostatečně pochválit, ale také pokárat. Aby vychovatelka zvládala všechny provozní věci, musí mít organizační schopnosti a být schopná operativně a rychle reagovat na situaci: „*... má dbát na tu jejich bezpečnost, ale také zároveň musí uhlídat, kdo kdy kam má jít.*“ (R3). Jako poslední je také potřeba ještě zmínit to, že vychovatelky zpravidla nemohou mít velké kariérní ambice. Jako motivace k této práci vidina kariérního růstu rozhodně neslouží. Toto tvrzení dokládá následující citace: „*... co si budeme povídat, tak ten kariérní růst tady prostě není, takže taky ani platově to není moc dobré, obzvlášť třeba pro chlapa.*“ (R4). Motivací jsou pro respondentky občasné pozitivní ohlasy rodičů a v první řadě spokojenost dětí: „*to my nedokážeme rodičům vysvětlit, jakože my je tam opravdu ničím neuplácíme, ale myslím, že ten kontakt dětský jim strašně dělá dobře. Opravdu málokteré dítě jde radši domů, aby tam bylo samo nebo aby muselo něco dělat ... strašně jsou tam jako rádi.*“ (R3).

Samy vychovatelky připisují své profesi určitý společenský význam: „*... obecně mi ta práce*

přijde fajn a užitečná.“ (R1). Zcela jistě identifikují pozitivní dopad družin na výchovu a v menší míře i vzdělávání dětí. Tato profese jim umožňuje všeobecně děti rozvíjet, a to jak po psychické, tak po fyzické stránce. Kontakt s kolektivem různých dětí je dle mínění vychovatelek pro děti velice přínosný, učí se v něm základům slušného chování a učí se také tvořit mezilidské vztahy. Vychovatelky jsou osobami, které často dětem pomáhají s jejich problémy, a to ať už jsou jakékoli. Vnímají se jako schopné tyto problémy odhalit a pomoci s jejich řešením. I přesto, že ony samy mají názor opačný, uvědomují si a vnímají, že je jejich profese ze strany okolí nedocenená.

Samy vychovatelky mají na svou profesi zcela odlišný názor, než jaký je, podle jejich mínění, **pohled ostatních lidí**. Podle jejich názoru je obecné mínění o nich takové, že při své práci pouze dohlíží na děti, které si hrají. To je zcela mylná představa. Cítí, že ostatní osoby jejich práci nedoceňují. Hovořily o tom obecně, ale i v souvislosti s konkrétními skupinami osob. Rodiče (podle respondentek) stále ve velké míře pojmají družiny jako hlídací služby pro své děti: *„Já si myslím, že obecně ... ne jenom rodiče, si myslí, že to je spíš taková jako hlídárna. Což mě trochu jako mrzí, protože mi přijde třeba, když se to porovná s kroužky, tak ty kroužky jsou hodnocené strašně prestižně, ale to, co my s nimi děláme je většinou dost obdobná činnost.*“ (R7). O výsledky nebo problémy svých dětí ve družinách se spíše nezajímají a někteří je přímo ignorují. Do značné míry se ani nezajímají o to, co děti ve družině dělají. Když se někdo z nich ve výjimečných případech o toto zajímá, začne na práci vychovatelek nahlížet trochu jinak a někteří ji dokonce obdivují. I ze strany vedení škol se cítí být vychovatelky určitými okrajovými pedagogy. Jejich činnosti nejsou materiálně ani finančně dostatečně podporovány. Ředitelé a ředitelky často upřednostňují názory a požadavky učitelů na úkor názorů a požadavků vychovatelek: *„... vždýcky jsou prostě důležitější věci, které se týkají školy a vyučování.*“ (R4). Respondentky se také běžně setkávají s tím, že jsou pro vedení školy důležitější názory a potřeby rodičů než vychovatelek jako pedagogů. U ředitelů a ředitelek podle mínění respondentek panuje tendence hodně vycházet rodičům vstříc, a to ve všech ohledech, což vychovatelkám často jejich práci pedagogů komplikuje nebo úplně znemožňuje. Ani s ostatními pedagogy se necítí být na stejné úrovni. Cítí, že: *„... vychovatelka je nižší level, když to tak řeknu.*“ (R2). Z jejich strany cítí, že názory vychovatelek nejsou stejně důležité jako jejich vlastní. Při prosazování zájmů družiny se vychovatelky běžně musí stavět do opozice. Cítují: *„Jako cítím se tak obranářsky, jakože se furt proti někomu musím stavět, abych jako uhájila nějaké ty zájmy*

družiny.“ (R7). Práci vychovatelek nepojímají jako sobě rovnou i přesto, že o její náplň téměř neprojevuji zájem. Více reálný náhled na tuto práci učitelé získávají až ve chvíli, kdy si tuto profesi sami na delší dobu vyzkouší. Jedna z respondentek o tom hovoří takto: „*Někteří si myslí, že ta naše práce je taková, že tady nic neděláme, že jenom ty děti hlídáme a že si můžeme povídat a podobně, ale když pak sem někdo přijde suplovat, tak sakramentsky změni názor. ... No ono prostě obecně je tohle považované za takovou okrajovou záležitost, a někdy se tak opravdu cítíme.*“ (R6). Většinou se respondentky setkávají s tím, že obdiv a uznání za jejich práci přichází ze strany učitelů až ve chvíli, kdy si oni sami touto profesí plnohodnotně projdou.

Z výše popsaných výsledků analýzy vyplývá, že profesní sebepojetí respondentek je pozitivní. Samy sebe a svou profesi vnímají kladně a spatřují v ní společenskou hodnotu. Vychovatelky si jsou vědomy toho, čeho chtějí svou prací dosahovat a kam v ní směřují. Jsou si toho vědomy i přesto, že ze strany společnosti uznání a vnímání jejich role stejným způsobem nepocítují. Vychovatelky tedy jednoznačně vidí společenský přínos svého povolání, ale zatím příliš nezaznamenaly, že by tento přínos spatřovalo i okolí.

6.5 S jakými problémy současné družiny podle názorů vychovatelek nejvíce bojují?

Z informací, které mi respondentky v rozhovorech poskytly, vyšla najevo celá řada různých problémů, které dnešní družiny trápí a se kterými se musejí vychovatelky v každodenní práci potýkat.

Jedním z největších problémů, který se při rozhovorech objevoval opakovaně, byl problém s prostory družin. Družiny mohou mít svoje vlastní prostory, které jsou využívány pouze dětmi ve družinách, což respondentky, které v takových prostorách pracují, velmi vítají a vidí to jako velké pozitivum. Družiny, které vlastní prostory nemají, mají svoje zázemí ve třídách, kde se běžně dopoledne učí. To respondentky označují za velice problematické. Tuto situaci výstižně popisuje následující výpověď respondentky: „*Já to cítím jako docela dost jako problém, protože ještě navíc je ta třída fakt malá, protože je na jazyky ... já vlastně když přijdu, tak musím všechny ty stolky přestěhovat ke straně, rozdělat tam koberec, aby si měly děti kde sednout, protože tam ani není dost židlí pro ně.*“ (R7). V návaznosti na tuto skutečnost také některé respondentky uvedly, že prostory jejich družiny jsou na velký počet dětí, který ve družině mají, malé.

Dalším problémem je samotné financování a materiální vybavení družin. Většina respondentek se v rozhovoru vyjádřila tak, že s finanční podporou družiny ze strany vedení školy nejsou spokojeny. Tvrdí, že i přesto, že je družina určitým způsobem zpoplatněna, tak vybrané finance se zpět do družin nevrací. O tom, jak je s těmito financemi naloženo, rozhoduje vedení školy, které jim uvolní vždy pouze jen určitou část, kterou vychovatelky nepovažují za adekvátní a dostačující. U jedné z respondentek byl právě toto i největší problém, který ona ve své situaci řeší. Materiální vybavení družiny, ve které působí je zastaralé a do družiny se nikterak neinvestuje již desítky let. Naopak, jedna z respondentek se vyjádřila tak, že vedení školy se snaží družinu velmi podporovat a shání i nějaké finance navíc.

Výše popsané problémy se týkaly materiálního zajištění. Další problémy jsou spíše vztahové a kompetenční. Problém, o kterém respondentky opakovaně hovořily, se týkal různého narušování chodu a činností družiny ze strany rodičů. Mimo klasické vyzvedávání dětí při odchodu domů to uváděly hlavně v souvislosti s různými kroužky. Rodiče své děti velmi často hlásí a zapisují na různé kroužky v době, kdy jsou děti již zapsány do družiny. V souvislosti s tím si je tedy rodiče vyzvedávají průběžně v různý čas. To ale značně narušuje a zasahuje do času a činností, které děti s vychovatelkami ve družině dělají. Má to především vliv na jejich pobyt venku. Podle informací, které mi respondentky při rozhovoru svěřily, je pro ně velmi obtížné plánovat činnosti podle sebe a svých potřeb. O tomto tématu jsem se již zmínila dříve v kapitole 6.2, a to v souvislosti se vztahy mezi vychovatelkami a rodiči.

Další problém, na který respondentky poukazyvaly, je problém s inkluzivním vzděláváním. Takové vzdělávání je pro ně problematické z toho důvodu, že pro děti se speciálními potřebami nejsou ve družinách přítomní asistenti. Ve škole při výuce má takové dítě asistenta k dispozici. Ve družinách ale asistenti často poskytováni nejsou. Na základě výpovědí respondentek je to z finančních důvodů. Při pobytu ve školní družině, kdy má jedna vychovatelka na starost až 30 dětí, je poté přítomnost takového dítěte (a často i několika najednou) značnou komplikací. Vychovatelky tedy musejí umět pracovat (mimo jiné) i s takovými dětmi: „*měla jsem tam autistu, dva ADHD a do toho ještě porucha vývoje jeden kluk ... a prostě takhle několik docela jako problematických dětí a vlastně jsem na to byla sama a je to neuhlídatelné.*“ (R7). Jak to zvládají nebo jak jim takový stav vyhovuje, není podle respondentek pro vedení školy pravděpodobně důležité. Při snaze o řešení této situace

respondentky dostávaly od vedení školy pouze negativní odpovědi, že není možné asistenty ve družině zaplatit: „... *na ty asistentky ve školních družinách nejsou peníze, tak se nás na to nikdo neptá. A to těch dětí, které mají nějaké problémy, je docela dost. Podle nich oni pak ty asistenty ve družinách nepotřebují, což je nám trochu divné.*“ (R6).

Pro respondentky je také problematické získat v průběhu školního roku volno z práce. Vedení školy je často proti, protože musí zajistit do družiny adekvátní náhradu, což bývá problém. Podle zkušeností respondentek je málo pedagogů ochotných k suplování ve školní družině.

V případě vychovatelek ve školních družinách se také můžeme setkat s problémem krácení nebo půlení pracovních úvazků. To vnímají respondentky také jako velký problém, protože se samozřejmě projevuje na jejich platovém ohodnocení. Ve družinách může být v současné chvíli praxe taková, že jsou vychovatelkám úvazky rozděleny na dva půl-úvazky. Dopoledne vychovatelka pracuje jako asistentka pedagoga a odpoledne má několik hodin na starosti dětí ve družině. To z pohledu respondentek vede k tomu, že daná osoba nemusí dělat ani jednu z prací řádně. V závislosti na počtu dětí ve družině dochází také ke krácení úvazků vychovatelek. O tomto problému hovořila jedna z respondentek následovně: „*jim v posledních letech strašně přibýlo učení nebo angličtin a tak ... volitelných jakýchsi předmětů a kroužků a nám vlastně jako vychovatelkám to ubírá hodiny na úvazku. ... No, a to je pak otázka platu.*“ (R3).

Mezi další problémy také patří například nefunkční komunikace mezi vychovatelkami a pedagogy, kdy nedochází k předávání potřebných informací o dětech atd. Dále respondentky uváděly také pocit nedocení ze strany vedení školy nebo pocit, že je jejich práce brána jako pouhé hlídání dětí. Těmto tématům jsem se věnovala již výše v kapitolách 6.2 a 6.4.

V souvislosti s problémy některé respondentky hovořily také o chování a kázni dětí. Neuváděly to však jako problém. Jedna z nich na toto téma uvedla, že kázeň dětí jako problém vůbec nevidí, protože je schopna si v případě problému s dětmi poradit. Přímou to popisuje takto: „*Co se týká dětí, tak si pořád myslím, že jsem na takové úrovni, že si je dokážu zpacifikovat. Tam jako bych problém neviděla ... jsou samozřejmě problémoví žáci, ale to už je na mně, jestli si s ním poradím nebo ne.*“ (R2). Jiné respondentky o tomto nehovořily vůbec.

Závěrem bych k této kapitole chtěla přidat osobní komentář, který se týká tématu financování družiny. To z velké části závisí na rozhodnutí vedení školy, proto si myslím, že by tento problém mohl být částečně řešitelný právě na úrovni školy. Samozřejmě chápu, že finanční zdroje, se kterými vedení školy musí operovat, nejsou bezedné, ale z výpovědí respondentek bylo patrné, že v tomto vidí velké rezervy. Jedna z nich se dokonce vyjádřila tak, že vedení tamní školy pro určité pedagogy uvolňuje mnohem více peněz než pro ostatní. Mohlo by se tedy zdát, že spíše než na reálných finančních možnostech, záleží na přístupu, jaký dané vedení školy ke družině jako takové zvolí.

7 Diskuse

V rámci diskuse bych ráda výsledky analýzy konfrontovala s teoretickými východisky a konceptuálním rámcem práce.

V práci jsem se mimo jiné zabývala identifikováním aktérů, kteří do práce vychovatelky mohou zasahovat. Všechny tyto osoby tedy určitým způsobem práci vychovatelek ovlivňují. Jim se vychovatelky, jako liniové pracovnice, snaží vycházet vstříc v potřebách, náladách, problémech, požadavcích či pravidlech. Často však požadavek jednoho jde proti zájmům a potřebám ostatních. Což je dle Lipskeho teorie typická situace, ve které se vychovatelky, jako liniové pracovnice ve veřejné službě, nacházejí. Pro upřesnění zde uvedu dva příklady. Prvním příkladem je snaha vedení škol vynakládat co nejmenší finanční prostředky na chod družiny. Často by ale bylo v zájmu nejen vychovatelek, ale hlavně dětí, aby těchto prostředků bylo více. Činnosti ve družině by tak mohly být o něco pestřejší a z pohledu rozvoje dětí kvalitnější. Druhým příkladem je snaha rodičů o to, aby byl chod družiny co nejvíc přizpůsoben jejich konkrétním časovým potřebám. Už si ale neuvědomují, že tím narušují průběh činností, které mohou být pro jejich děti v rozvoji celkových znalostí a dovedností velice přínosné. Vychovatelky se tedy snaží do určité míry uspokojovat potřeby všech. Musí to dělat v podmínkách, které jí k tomu poskytují nadřízení pracovníci, tedy v tomto případě vedení škol. Avšak primárními potřebami, které vychovatelky považují za nejdůležitější, jsou pro ně potřeby dětí.

V souvislosti s výše zmíněnými protikladnými nároky a požadavky na vychovatelky bych ráda upozornila na to, že by se v tomto případě dalo hovořit i o pojmu tzv. přetížení akontabilitou. Akontabilita je vztah mezi dvěma aktéry, kdy se jeden zodpovídá za své jednání druhému, tj. skládá mu účty. K přetížení akontabilitou dochází ve chvíli, kdy jednotlivec musí „skládat účty“ mnoha aktérům. [Veselý, 2012] Právě situace vychovatelek ve družinách by mohla být příkladem takového přetížení. Teorie akontability sice není teoretickým východiskem této práce, ale za zmínku jistě stojí, protože výsledky analýzy na ni poukazují. Tento úhel pohledu na práci vychovatelek ve školních družinách by tak mohl být námětem na nějakou další akademickou práci.

Při porovnání profesního sebepojetí mých respondentek a učitelů [Pravdová, 2015, s. 7-8] jsem došla k závěru, že se některé aspekty shodují. I ony vidí sebe sama jako člověka schopného: *ovlivňovat životy lidí, otevírat jim nové možnosti a pomáhat jim v osobním růstu,*

dále také *předávat mladé generaci vzdělání a hodnoty, přispívat ke změnám ve společnosti a pomáhat spoluutvářet skutečné vztahy*. To jsou pravděpodobně ty nejzásadnější prvky, které shrnují celkové profesní sebepojetí vychovatelek. Z výpovědí respondentek naopak nevyplývalo, že by se pojímaly jako člověka schopného: *přispívat ke změnám ve škole, ve školství nebo šířit zájem o vlastní obor*.

8 Shrnutí a závěr

V této bakalářské práci jsem se zabývala školními družinami, což jsou zařízení, která poskytují mimoškolní výchovu a vzdělávání. Tato práce si na svém počátku kladla celkem dva cíle. Prvním cílem bylo popsat instituci školní družiny v České republice. Nejdříve jsem tedy popsala, jak školní družiny fungují nebo jaké jsou jejich cíle a funkce. Také jsem uvedla všechny skupiny osob, které do jejich fungování mohou zasahovat.

Druhým cílem práce bylo zjistit, jak vykonávají vychovatelky svou profesi a jak na svou roli ve vzdělávacím systému samy pohlížejí. K naplnění druhého cíle jsem využívala informace ze sedmi polostrukturovaných rozhovorů s vychovatelkami ve školních družinách, které jsem provedla. V rámci druhého cíle bylo zodpovězeno pět klíčových výzkumných otázek: *Co vše obnáší profese vychovatelky?, Jak do práce vychovatelky ve školní družině zasahují další aktéři a jak s nimi probíhá spolupráce a komunikace?, Kdo a jak vytváří družinové ŠVP a jak s ním vychovatelky ve svých každodenních činnostech pracují?, Jak samy vychovatelky hodnotí svou profesi a roli ve výchově a vzdělávání dětí?, S jakými problémy současné družiny podle názorů vychovatelek nejvíce bojují?.*

Z informací, které mi poskytly respondentky během rozhovorů, jsem zjistila, že kromě činností přímo s dětmi, musejí zvládat i několik administrativních povinností. Dále také tato profese obnáší určitou míru přípravy, avšak to, jak se jednotlivé vychovatelky na práci připravují, není jednotné. Některé se totiž nepřipravují téměř vůbec, zato jiné tomu věnují i svůj volný čas.

Vychovatelky při své práci přicházejí nejčastěji do styku se čtyřmi skupinami osob, které do jejich práce nějakým způsobem zasahují. První skupinou jsou samotné děti, jejichž potřeby jsou pro vychovatelky prioritní a svou každodenní práci se jim snaží plně podřízovat. S rodiči probíhá komunikace převážně za účelem řešení problémů. Následná spolupráce však není ze strany rodičů samozřejmostí. Zkušenosti respondentek jsou takové, že rodiče často nechtějí o problémech dětí ve družině slyšet a následně je řešit, protože jim nepřikládají velkou důležitost. Dále jsem také zjistila, že rodiče mohou práci vychovatelek negativně ovlivňovat tím, že ji narušují. Nedodržováním stanovených pravidel o časech vyzvedávání a následnou snahou si prosadit své vlastní potřeby, rodiče nabourávají chod družiny a činnosti dětí, které pro ně mohou být velice přínosné. Dále by vychovatelky měly spolupracovat s ostatními pedagogy na dané škole. Tuto spolupráci a komunikaci by si

představovaly hlavně v oblasti předávání aktuálních informací o dětech a učivu. Spolupracovat by obě strany měly i v řešení problémů. Z výpovědí respondentek vyplynulo, že takováto ideální spolupráce a komunikace nemusí být běžnou praxí. Vedení školy do činností družiny a do každodenní práce vychovatelky přímo nezasahuje. Má na starosti spíše formální kontrolu nad fungováním družiny a materiální či finanční podporu.

Školní vzdělávací program ve školních družinách vytváří vedoucí vychovatelka nebo kolektiv vychovatelek. Jedná se o formální dokument, který celkově shrnuje každodenní práci vychovatelek. Jednotlivé činnosti, které vychovatelka s dětmi dělá, mu musí odpovídat. Stěžejní je pro ně tento dokument především při tvorbě ročních plánů.

Role vychovatelek ve výchově a vzdělávání dětí je v první řadě výchovná. Vychovatelky si uvědomují, že mohou mnohem více ovlivnit výchovu než vzdělávání. S tím se snaží dětem pouze pomáhat. Samy svou profesi hodnotí kladně a vidí v ní velký význam a smysl, především pro samotné děti. Ty se toho ve družinách učí mnoho, hlavně v oblasti chování, komunikace nebo vztahů v kolektivu, který jim dle mínění respondentek významně prospívá. Jejich profesní sebepojetí je tedy pozitivní. To, že by i okolí mělo o jejich profesi stejné mínění, však nezaznamenávají. Z okolí cítí často nedocenení, a to jak ze strany rodičů, tak ze strany vedení školy nebo ostatních pedagogů.

V rámci výzkumu jsem se také zaměřila na problémy, se kterými se družiny musejí potýkat. Objevilo se jich hned několik. Mezi nejčastější a nejzávažnější patří nevyhovující prostory a materiální vybavení, velký počet dětí, nízká finanční podpora a nulové investice. Dále narušování chodu družiny ze strany rodičů, inkluzivní vzdělávání, nefunkční komunikace a spolupráce vychovatelek s ostatními pedagogy a v neposlední řadě pocit nedocenení a méněcennosti vychovatelek jako pedagogů.

Na všechny stanovené otázky se mi v této práci podařilo nalézt odpověď, tudíž oba cíle práce, které jsem si stanovila, byly naplněny.

Vzhledem k tomu, že téma, které jsem si pro svou bakalářskou práci vybrala, není vědecky příliš probádané, porovnávání mých výsledků s výsledky jiných výzkumů není možné. Neprobádanost ostatně byla jedním z důvodů, proč jsem si toto téma také vybrala. Vědecká pozornost není školním družinám příliš věnována. V tomto spatřuji i primární přínos mé práce. Přiblížila jsem v ní skutečnou podobu práce vychovatelek, ale také její hodnocení

samotnými vychovatelkami. Poukázala jsem na to, že obecné mínění o fungování a významu instituce školní družiny, se významným způsobem odlišuje od toho, jaký význam tato instituce dle respondentek ve skutečnosti má. Konkrétně největší přínos, co se týče nových a zajímavých poznatků, přinášejí dle mého názoru kapitoly 6.2 a 6.4. Vedlejším efektem práce je i zviditelnění práce vychovatelek. Samotné vychovatelky byly často mile překvapeny tím, že se o ně a o jejich názory či pocity někdo zajímá a že je jim věnován výzkum. Práce tak neplánovaně přinesla i jisté povzbuzení a ocenění této skupiny pedagogických pracovníků.

9 Seznam literatury

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* [online]. 2018, 75-83 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2018/Kriteria_hodnoceni_2018_2019/html5/index.html?&locale=CSY&pn=83

HALÁSKOVÁ, Martina. *Veřejná správa a veřejné služby v zemích Evropské unie*. Ostrava: VŠB-TU, 2012. ISBN 978-80-248-2808-4.

HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogika volného času*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-471-6.

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

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Rok ve školní družině*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8752-3.

HOLEYŠOVSKÁ, Anna. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-8.

HORÁK, Pavel a Markéta HORÁKOVÁ. Role liniových pracovníků ve veřejné politice. *Sociologický časopis*. 2009, 45(2), 369-395. [cit. 2020-03-06]. Dostupné z: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6857/ssoar-2009-2-horak_et_al-role_liniovych_pracovniku_ve_verejne.pdf?sequence=1

KLOUBOVÁ, Pavlína. *Školní družina pohledem rodičů*. Liberec, 2018. Bakalářská práce. Technická univerzita v Liberci. Dostupné online: https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/73726/Bakalarska_prace_Kloubova.pdf?sequence=1&isAllowed=y

LEONARD, Nancy H., Laura L. BEAUVAIS a Richard W. SCHOLL. *Work Motivation: The Incorporation of Self-Concept-Based Processes*. Human Relations [online]. 1999, (58) [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Richard_Scholl/publication/226566468_Work_Motivation_The_Incorporation_of_Self-Concept-Based_Processes/links/5726330608ae586b21e047d6/Work-Motivation-The-Incorporation-of-Self-Concept-Based-Processes.pdf

MALÝ, Ladislav. *METODICKÝ POKYN K POSTAVENÍ, ORGANIZACI A ČINNOSTI ŠKOLNÍCH DRUŽIN* [online]. 10.6.2002 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>

MŠMT. *ŠKOLNÍ DRUŽINY* [online]. [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>

OCHRANA, František. *Veřejné služby - jejich poskytování, zadávání a hodnocení: teorie a metodika poptávkového způsobu poskytování a zadávání veřejných služeb na úrovni municipalit*. Praha: Ekopress, 2007. ISBN 978-80-86929-31-6.

OLECKÁ, Ivana a Kateřina IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti* [online]. Moravská vysoká škola Olomouc, 2010 [cit. 2019-12-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Ivana_Olecka/publication/47354706_Metodologie_ve_decko-vyzkumne_cinnosti/links/581795c908aeffbed6c33ba7.pdf

PÁVKOVÁ, Jiřina a Bedřich HÁJEK. *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8751-5.

PRAVDOVÁ, Blanka. *Jak profesní sebepojetí ovlivňuje práci učitele?* Institut pedagogického vývoje a inovací PdF MU [online]. 2015 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <https://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-zacatecniky/jak-profesni-sebepojeti-ovlivnuje-praci-ucitele/>

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

SILVERMAN, David. Qualitative research [online]. 4E. Los Angeles: Sage, [2016] [cit. 2019-12-06]. ISBN 978-1-4739-1657-9. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=9FALDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=qualitative+research&ots=9neCk8v9G&sig=FK-smtgS97WY06jN72Ers3kCz8o&redir_esc=y#v=onepage&q=qualitative%20research&f=false

STEJSKAL, Jan, Helena KUVÍKOVÁ, Beáta MIKUŠOVÁ MERIČKOVÁ a Veronika LINHARTOVÁ. *Teorie a praxe veřejných služeb*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2017. ISBN 978-80-7552-726-4.

ŠIMÁKOVÁ, Andrea. Školní družina a školní klub v labyrintu paragrafů [online]. 2014, 2-5 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/skolni-druzina-a-skolni-klub-v-labyrintu-paragrafu.m-1613.html>

Školy a školská zařízení - školní rok 2018/2019 [online]. In: Český statistický úřad. 28.08.2019 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/g-skolska-zarizeni>

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. Kdy se rozpoutá bouře? *Učitelské noviny* [online]. 2013(45) [cit. 2019-12-03]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7651>

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VESELÝ, Arnošt. 2012. Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review*, Vol. 48, No. 4: 757–784.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. 2004 [cit. 2019-12-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#p1-1>

Teze bakalářské práce

Jméno studenta/studentky: Karolína Balcarová

Název práce v češtině: Školní družiny jako veřejná služba

Název v anglickém jazyce: After-school club as a public service

Akademický rok vypsání: 2019/2020

Jazyk práce: český

Typ práce: Bakalářská

Ústav: Katedra veřejné a sociální politiky

Vedoucí: Mgr. Magdalena Mouralová

Obor práce: Sociologie a sociální politika

Projekt bakalářské práce

A. Vymezení výzkumného problému

Práce se bude zabývat školními družinami, tedy školskými zařízeními, která poskytují výchovné, vzdělávací, rekreační, sportovní či zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování (MŠMT, 2019). V rámci práce bude zjišťováno, jaké požadavky a očekávání mají od školní družiny rodiče dětí. Dále se také zaměřím na pohled samotných vychovatelů/vychovatelek jako klíčových aktérů poskytování této veřejné služby. Bude mě zajímat jejich postoj k možným různým kritériím a očekáváním, která jsou na ně kladena, jak ze strany rodičů dětí, tak také ze strany státních orgánů jako je Česká školní inspekce. Budu tedy zjišťovat vůči komu se ve své práci cítí být odpovědní. V práci se dále pokusím zjistit, zda se očekávání a požadavky rodičů shodují právě s již zmíněnými kritérii a požadavky České školní inspekce, které vydává v rámci dokumentu *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* pro školní družiny a školní kluby. Do výzkumu bude také zapojen pohled ředitele školy jako nadřízeného vychovatelů/vychovatelek.

Školní družiny fungují jako veřejná služba, jejichž primárními funkcemi je mimoškolní výchova a vzdělávání dětí. Vzhledem k značnému pracovnímu vytížení rodičů a také jejich obavě (hlavně ve velkých městech) z mnohých nebezpečí, které dětem cestou domů nebo i doma hrozí, jsou školní družiny, jako služby na pohlídání dětí po skončení vyučování, poměrně hodně využívány. (Pokorná, J., 2011) Školní družiny ale nefungují pouze jako sociální služby na hlídání dětí. Mohou být jakýmsi partnerem škol ve výchově a vzdělávání. Mohou pro děti nabízet pestrý program a

různé zájmové aktivity, pomocí kterých lze u dětí rozvíjet klíčové kompetence a navazovat tak na školní vzdělávání. (Doubrava, 2010)

Školní družiny poskytují své služby podle vlastního vzdělávacího programu (ŠVP), který jim tak umožňuje podřizovat a upravovat jejich činnosti zájmům a potřebám žáků, de facto i rodičů (MŠMT, 2019). Zároveň jsou ale zřizovány podle zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) jejímž prováděcím předpisem MŠMT je vyhláška č. 74/2005 sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Činnost školních družin je posléze hodnocena Českou školní inspekcí. Proto je zajímavé, se porovnání „tlaků“ z vrchu a zespoda věnovat. Jsou totiž dány některé cíle, které by podle hierarchicky více postavených jednotek (ČŠI) měly být ze strany školních družin a vychovatelů/vychovatelek splněny. Na druhou stranu jsou zde určité požadavky ze strany uživatelů této veřejné služby (tedy rodičů a dětí), které se mohou od požadavků ČŠI lišit.

B. Cíle práce

1. Prvním cílem práce je popsat instituci školní družiny v České republice, charakterizovat školní družinu jako vzdělávací zařízení, její základní funkce a cíle, zvláštnosti a problémy, které s činností družiny souvisejí.
2. Druhým cílem práce je zjistit/popsat požadavky a očekávání různých aktérů od školní družiny.
 - Prvním podcílem je zjistit jaké požadavky a očekávání mají od této služby rodiče dětí.
 - Druhým podcílem je zjistit jaké požadavky jsou na školní družiny kladeny ze strany státu, reprezentovaným Českou školní inspekcí.
 - Dalším podcílem je zjistit jaké cíle a funkce považují za důležité vychovatelé/vychovatelky.
 - Posledním podcílem v této části je zjištění pohledu vedení školy na činnost školní družiny.
3. Třetím cílem této bakalářské práce je porovnat pohledy, požadavky a očekávání jednotlivých aktérů, tedy rodičů dětí, vychovatelů/vychovatelek a ČŠI.

- Prvním podcílem je zjistit, zda se požadavky „spotřebitelů“ a „poskytovatelů“ této služby shodují nebo jsou naopak zcela odlišné.
- Dalším podcílem je zjistit požadavky koho jsou primárně reflektovány při tvoreni družinových vzdělávacích programů.

C. Výzkumné otázky

1. Výzkumné otázky týkající se 1. cíle bakalářské práce:

- Jaké jsou charakteristiky školní družiny jako vzdělávacího zařízení?
- Jaké jsou funkce mimoškolní výchovy a vzdělávání ve školních družinách?
- Jaké cíle má činnost školních družin naplňovat?

2. Výzkumné otázky týkající se 2. cíle bakalářské práce:

- Jaké požadavky jsou ze strany rodičů na školní družiny, jako veřejnou službu, kladeny?
- Jaká kritéria hodnocení jsou důležitá pro rodiče?
- Jaké požadavky a kritéria hodnocení uplatňuje Česká školní inspekce?
- Jaký pohled mají na činnost školních družin samotní vychovatelé/vychovatelky?
- Jakých cílů se snaží ve své práci dosahovat?
- Jakým způsobem zasahuje do činnosti školní družiny vedení školy?

3. Výzkumné otázky týkající se 3. cíle bakalářské práce:

- Jak moc/dobře odpovídají kritéria hodnocení, které jsou patrné u rodičů, kritériím hodnocení školních družin České školní inspekce?
- V jakých aspektech se požadavky na fungování školních družin a kritéria jejich hodnocení u rodičů a u České školní inspekce liší?
- Jaké požadavky vychovatelé/vychovatelky ve své práci zohledňují?
- Jak se s případnými odlišnými požadavky a očekáváními v rámci své profese vychovatelé/vychovatelky vypořádávají? Čí požadavky mají pro ně větší prioritu?

- Jsou při tvoření družinových vzdělávacích programů reflektovány více požadavky stanovené Českou školní inspekcí než požadavky rodičů (resp. žáků)?

D. Základní teoretická východiska

Vzhledem k tomu, že jsou školní družiny školským zařízením, lze jednotlivé aktéry, kteří se na jejich fungování podílí, zařadit mezi aktéry vzdělávací politiky. Relevantními aktéry pro tuto práci budou především děti a jejich rodiče, vychovatelé/vychovatelky, ředitelé a Česká školní inspekce. Všichni tyto aktéři mají v procesu poskytování školních družin jako veřejných služeb specifické postavení. Ředitelé zajišťují organizaci a průběh, jak celého vzdělávání na škole, tak i tohoto školského zařízení. Rodiče mají ve vzdělávacím systému dvojí možnost, jak ho ovlivňovat. Mohou působit nepřímo skrze rozhodování o vzdělávací dráze svých dětí. Tím se staví do role klienta vzdělávacího systému. Na druhou stranu mohou ovlivňovat tento systém přímo prostřednictvím komunikace s pedagogy nebo skrz účast na školních radách či rodičovských sdruženích. (Kohoutek, 2015) Česká školní inspekce je správní orgán, který má sice poměrně malé přímé výkonné pravomoci, přesto je pro fungování vzdělávacího systému naprosto klíčový. K jejím kompetencím totiž patří získávání a analyzování informací „o vzdělávání a činnosti škol a školských zařízení, sleduje a hodnotí efektivnost vzdělávací soustavy, zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a vykonává státní kontrolu dodržování právních předpisů...“ (Kohoutek, 2015, str. 126) Posledním aktérem jsou vychovatelé/vychovatelky. Ti mají v rámci školních družin poskytovat péči o děti, tak aby byly zajištěny všechny funkce školních družin (výchovně-vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní) a to v souladu s potřebami dětí. (Hanková, 2019)

Školní družiny patří mezi veřejné služby poskytované za účelem uspokojení potřeb občanů. Jsou ale zároveň organizované a regulované orgánem veřejné správy. Právě v souvislosti s těmito veřejnými institucemi se hovoří o tzv. akontabilitě. Koncepce akontability se v širokém pojetí tohoto pojmu týká různých typů mechanismů, pomocí kterých lze zjišťovat a kontrolovat kvalitu veřejných institucí. V užším smyslu je pojem akontability používán jako forma sociálního vztahu dvou aktérů, kdy se jeden aktér zodpovídá jinému aktérovi. Jedná se tedy o vztah, kdy jeden aktér

cítí povinnost zdůvodňovat a vysvětlovat své jednání tomu druhému. (Veselý, 2012) Vzhledem k tomu, že se práce bude mimo jiné zabývat právě tím, vůči komu se cítí být vychovatelé/vychovatelky odpovědní, je tato koncepce pro tuto práci relevantní. Práce tedy zasadí vztah mezi školními družinami (resp. vychovateli/vychovatelkami), rodiči a orgánem veřejné správy (ČŠI) do kontextu koncepce akontability.

V této práci bude také pracováno s pojmy top-down a bottom-up tvorba policy, což jsou přístupy, pomocí kterých lze zjišťovat klíčové faktory v procesu implementace různých politických rozhodnutí či nařízení. Top-down přístup předpokládá existenci určitých rozhodovatelů, kteří následně svou politiku přenášejí směrem dolů k hierarchicky nižším jednotkám. V tomto případě se jedná právě o kritéria a požadavky, které klade na školní družinu Česká školní inspekce. Protikladný bottom-up přístup se nezaměřuje na hierarchicky vyšší jednotky a jejich vládní programy, ale na jednotlivé aktéry, jejich problémy, strategie a možný vliv na implementaci politiky. Tento přístup tedy zahrnuje vliv a problémy například i rodičů a dětí. (Potůček, 2015)

E. Předběžný výzkumný plán

Výzkum bude mít podobu případové studie. Proběhne na vybrané školní družině a v rámci metodologie bude použita kombinace několika metod. Pro zjišťování požadavků a očekávání rodičů dětí, využívajících služeb školní družiny, a pohledu samotných dětí na vybranou školní družinu, bude použita kvantitativní metoda, konkrétně dotazování prostřednictvím dotazníků. Data z dotazníků budou dále srovnávána s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*, vydaným Českou školní inspekcí. Za účelem zjišťování informací ohledně role vychovatelů a vychovatelek budou s jednotlivými vychovatelkami provedeny polostrukturované rozhovory. Dále bude proveden rozhovor i s ředitelem školy.

Jedním z úskalí mého výzkumného plánu bude pravděpodobně správné vytvoření dotazníku pro rodiče a děti. Bude potřeba vytvořit takový výzkumný nástroj, pomocí kterého opravdu zjistím relevantní informace o požadavcích a hodnocení školní družiny. Dalším úskalím bude dobrá příprava na polostrukturované rozhovory

s vychovatelkami. Je nutné, aby byl rozhovor veden tak, abych získala potřebné informace pro následnou analýzu.

Vzhledem k tomu že se bude jednat o sběr dat na jedné školní družině, tedy počet respondentů bude poměrně nízký, nebude možné vyvodit z výzkumu obecné závěry. Bude mít ale vypovídající hodnotu o konkrétním případě dané školní družiny. Výzkum tedy může přinést zajímavá zjištění o vztazích aktérů v daném zařízení, jejich postupech či prožívání a vnímání procesu poskytování dané veřejné služby. Tyto aspekty a vztahy mohou mít obecnější charakter.

F. Seznam odborné literatury a zdrojů empirických dat

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

BENDL, Stanislav a kol. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada, 2015. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4248-9.

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

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

MACEK, Milan et al. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání. V Praze: NIDM, 2007. ISBN 978-80-86784-41-0.

Informatorium: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách

HENDL, J. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Praha: Portál, 2008. 407. ISBN 978-80-7367-485-4.

Česká školní inspekce: Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání (Modifikace pro školní družiny a školní kluby, strana 75-84)

Dostupné online:

http://www.csicr.cz/html/2018/Kriteria_hodnoceni_2018_2019/html5/index.html?locale=CSY&pn=75

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

Vyhláška číslo 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání – ve znění aktuální novely z července 2018

H. Jména a podpisy studenta a vedoucího práce

Karolína Balcarová
student

Mgr. Magdalena Mouralová
vedoucí práce

Seznam použité literatury

Doubrava, L. 2010. *V družinách nejsou děti jen hlídány.* Učitelské noviny č.28/2010, 2010. Dostupné online: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=5427>

Hanková, Z. 2019. *Školní družiny nabízejí dětem nejen zábavu.* Šance dětem, 2019. Dostupné online: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemovye-situaci/vyvoj-ditete-a-jeho-potreby/skolni-druziny-nabizeji-detem-nejen-zabavu.shtml>

Kohoutek, J. a kol. 2015. *Vzdělávací politika.* Brno, 2015. Dostupné online: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/629416/mod_resource/content/1/KVE_Vzdela_vani_1kor.pdf

MŠMT. 2019. Školní družiny.2019. <http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>.

Pokorná, J. 2011. *Specifika školní družiny a role dítěte v ní:* bakalářská práce. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra sociální pedagogiky. Vedoucí bakalářské práce Mgr. Martin Stanoev. Dostupné online: https://is.muni.cz/th/252461/pedf_b/Specifika_skolni_druziny_a_role_ditete_v_ni.pdf

Potůček, M. a kol. 2015. *Veřejná politika, 3. kapitola: Veřejná politika jako proces.* Brno, 2015. Dostupné online: https://is.muni.cz/el/1456/podzim2015/BKV_VPTP/um/50929760/verejna_politika_sazba.pdf

Veselý, A. 2012. *Institucionalizace neodpovědnosti, efektivity, nebo konformity? Reformy organizací veřejných služeb v teorii akontability.* Sociologický časopis, Vol. 48, No. 4: 757–784.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas (text)

Příloha č. 2: Scénář rozhovoru (text)

Příloha č. 3: Přepisy rozhovorů (text)

Příloha č. 1

Informovaný souhlas s výzkumným rozhovorem

Byla jste požádána o rozhovor v rámci sběru dat pro bakalářskou práci studentky Karolíny Balcarové, která studuje bakalářský obor Sociologie a sociální politika na Fakultě sociálních věd UK.

Důvěrnost informací

S vaším svolením bude tento rozhovor nahráván a poté přepsán a použit pro analýzu. Ani zvuková ani textová forma rozhovoru nebude žádným způsobem jako celek zveřejněna a veškeré citace, které budou v rámci výstupů výzkumu použity, nebudou obsahovat Vaše jméno ani jméno Vašeho zaměstnavatele.

Vaše rozhodnutí je pro mě závazné.

Prosím o Váš souhlas s provedením rozhovoru za výše uvedených podmínek. Vaše účast na rozhovoru je dobrovolná a můžete ji kdykoli v jeho průběhu přerušit. Je také zcela na Vás, co během rozhovoru řeknete, a co ne.

Přejete si být informována o výsledcích výzkumu? ano ne

Datum rozhovoru:

Jméno výzkumnice:

Podpis výzkumnice:

Vaše jméno:

Váš podpis:

Kontakt:.....