



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



VÝZKUMNÁ ZPRÁVA

Z PROJEKTU „DIFERENCIACE VÝUKY A INOVACE ŠVP V DRUŽINÁCH“

AUTORKY: DANIELA SWART, MARIE HNÁTOVÁ, DANA PRAŽÁKOVÁ



Materiál vznikl jako výstup projektu „Inovace ŠVP ve školních družinách a diferenciacie výuky matematiky na 1. stupni ZŠ“ s registračním číslem CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_076/0016449, který byl financován z prostředků Evropských strukturálních a investičních fondů a státního rozpočtu ČR prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.

Realizátoři projektu:

H-mat, o. p. s.

Nová škola, o. p. s.

© Nová škola, o. p. s. 2023



Publikace „Výzkumná zpráva z projektu Diferenciacie výuky a inovace ŠVP v dužinách“ podléhá licenci CC BY-NC-ND 4.0: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.cs>

Obsah

ÚVOD	3
DATOVÁ ANALÝZA - ÚČASTNÍCI ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH	4
ZÁKLADNÍ RÁMEC ČINNOSTI ŠKOLNÍCH DRUŽIN	4
ŠKOLNÍ DRUŽINY A ÚČASTNÍCI VZDĚLÁVÁNÍ PODLE STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ V ZŠ - CELKOVÝ PŘEHLED	5
<i>Docházka žáků 1. stupně ZŠ do školních družin</i>	7
<i>Docházka žáků 2. stupně ZŠ do školních družin</i>	12
<i>Docházka dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciálních do školních družin...</i>	13
ÚČASTNÍCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI VE ŠKOLNÍCH DRUŽINÁCH	15
KLÍČOVÁ ZJIŠTĚNÍ	19
DOTAZNÍK - ZPRÁVA Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MEZI VEDOUCÍMI VYCHOVATELKAMI ŠKOLNÍCH DRUŽIN	20
ZÁKLADNÍ ÚDAJE O RESPONDENTECH DOTAZNÍKU	21
SEBEHODNOCENÍ RESPONDENTŮ V OBLASTI ZVLÁDÁNÍ ČINNOSTÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY	22
DOCHÁZKA ŽÁKŮ ZŠ DO ŠKOLNÍ DRUŽINY A KRITÉRIA PŘIJETÍ	24
ORGANIZACE ŠKOLNÍ DRUŽINY	31
KLÍČOVÁ ZJIŠTĚNÍ	33
FOCUS GROUPS – ZPRÁVA Z REALIZOVANÝCH OHNISKOVÝCH SKUPIN	34
ÚČEL VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	34
METODOLOGIE VÝZKUMU	35
PŘEDSTAVENÍ OHNISKOVÝCH SKUPIN A JEJICH ÚČASTNIC	36
ANALÝZA	37
<i>Role družiny v rámci školy</i>	37
<i>Zapojení družin do chodu školy</i>	41
<i>Tematické propojení činností mezi školou a školní družinou</i>	44
<i>Další vzdělávání, inspirace a podpora inovací v družinách</i>	45
<i>Role a cíle školní družiny pohledem vychovatelek</i>	47
KLÍČOVÁ ZJIŠTĚNÍ	54
DISKUZE A NÁMĚTY NA DALŠÍ VÝZKUM	57
VYHODNOCENÍ - KLÍČOVÁ ZJIŠTĚNÍ Z ANALÝZ ČINNOSTI ŠKOLNÍCH DRUŽIN A NÁVAZNÁ DOPORUČENÍ	60
A KLÍČOVÁ ZJIŠTĚNÍ	60
B DOPORUČENÍ PRO MŠMT A KRAJE	63
C DOPORUČENÍ PRO ZŘIZOVATELE	64
D DOPORUČENÍ PRO ŠKOLY	64

ÚVOD

Dle dostupných dat družiny pravidelně navštěvuje více než 300,000 českých žáků - každé třetí školou povinné dítě v Česku (ČSÚ, 2020). Čas strávený ve školních družinách představuje podstatnou část školního dne těchto dětí. Je proto až s podivem, že přestože většina českých základních škol provozuje a podporuje chod družin, hodnocení jejich účinnosti a dopadů je spíše neprobádanou oblastí. Stejně nevynešená je i definice školních družin. Bez jasné definice lze jen hádat, jak školní družiny fungují ve skutečnosti, jaké aktivity nabízí, ale také v jakém rozsahu a měřítku mají dopad na formování vzdělávacích zkušeností dětí v Česku.

Přestože školní družiny v Česku mají významnou roli a uplatnění jak v rámci chodu škol, tak v životě rodin a komunit, jejich dostupnost pro všechny děti není samozřejmostí. Ačkoliv se na úrovni národních statistik může jevit kapacita školních družin jako dostatečná, podrobná analýza (Swart, 2022, Šťastný, 2018) prokázala, že tato realita není pravdou ve všech lokalitách napříč Českou republikou – příležitosti docházet do školních družin zdaleka nejsou tak rovnoměrně dostupné, jak by se mohlo zdát. Z tohoto důvodu je důležité se tématem českých družin, jejich významem a možným potenciálem, dále zabývat a věnovat jim bližší pozornost nejen z pohledu vzdělávacích programů, ale také optikou sociálních institucí a systémů.

V rámci realizace projektu *Diferenciace ve výuce a inovace ŠVP v družinách* vzniklo v aktivitě DA 2.1.2 Analýza situace v ŠD několik analytických materiálů, které reagovaly na výzkumné vakuum v oblasti činnosti školních družin. Vzhledem k prakticky neexistujícímu zájmu o problematiku školních družin nebyl k dispozici dostatek materiálů, ze kterých by bylo možné čerpat podklady pro hloubkovou analýzu.

Projekt se této situaci snažil čelit zpracováním vlastních analýz. Byla zpracována **analýza resortních údajů**, která vychází z dat sbíraných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, Tato data za školní rok 2020/2021 a dále údaje zveřejňované ve Statistické ročence školství a ve Vývojové ročence školství 2010/11–2020/21 sloužily jako hlavní podklad pro následující analýzu. Analýza ukázala na rostoucí zájem rodičů o docházku dětí do školní družiny, nerovnoměrné rozložení kapacit školních družin v rámci území České republiky, místně nedostatečné kapacity a regionálně různou míru zapojení žáků 1. stupně do činnosti školních družin.

Vzhledem k tomu, že ani resortní výkaznictví neobsahovalo všechny potřebné údaje k analýze přijímání dětí a organizaci školních družin a že údaje o činnosti školních družin nejsou běžně dostupné, bylo realizováno ještě **dotazníkové šetření mezi vedoucími vychovatelkami**, díky kterému se podařilo řadu chybějících údajů o docházce žáků do školní družiny, uplatňování kritérií přijetí, organizaci vzdělávání a sebehodnocení činnosti školních družin doplnit a objasnit. Cílem dotazníkového šetření bylo především ověřit, jak školní družiny organizují svoji činnost a které žáky a za jakých podmínek ke vzdělávání přijímají, tedy získat data doplňující základní údaje z resortního výkaznictví MŠMT. Dalším cílem bylo ověřit výpovědi o zaměření činnosti školních družin, které uváděly vychovatelky v rámci ohniskových skupin.

V současnosti neexistuje závazná metodika pro práci školních družin, není ani zřejmé, jakým způsobem má činnost školní družiny navazovat na činnost základních škol, při kterých jsou zřizovány. Nevyjasněné otázky směřující k tématům, co je vlastně v praxi obsahem činnosti školních družin, jaké aktivity jsou pro děti v družinách připravovány a proč, a jak je vnímáno postavení školní družiny v rámci školy, byly hlavním motivem realizace ohniskových skupin s jejich vedoucími vychovatelkami a vychovatelkami. Také o **zjištěných získaných analýzou ohniskových skupin pojednává tato zpráva**.

Poslední částí předkládané výzkumné zprávy z projektu je shrnutí **klíčových zjištění z analýz činnosti školních družin a návazná doporučení**.

DATOVÁ ANALÝZA - Účastníci zájmového vzdělávání ve školních družinách

Následující analýza vychází z dat sbíraných prostřednictvím statistického výkaznictví MŠMT. Tato data za školní rok 2020/2021 a dále údaje zveřejňované ve Statistické ročence školství a ve Vývojové ročence školství 2010/11–2020/21 sloužily jako hlavní podklad pro následující analýzu. Tyto údaje byly ještě následně doplněny dotazníkovým šetřením.

Základní rámec činnosti školních družin

Vyhláška o zájmovém vzdělávání č. 74/2005 sb. stanoví, že: „Družina poskytuje zájmové vzdělávání žákům jedné školy nebo několika škol, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních.“ Činnost školní družiny je určena přednostně pro žáky 1. stupně základní školy. Dále do ní lze přijímat děti z přípravné třídy ZŠ, přípravného stupně ZŠ speciální, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia a odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře.

Školní družiny zpracovávají vlastní školní vzdělávací program, který umožňuje výrazně profilovat činnost školní družiny podle zájmů a potřeb a současně navazovat na školní vzdělávací program školy. Pro školní družiny není vydán rámcový vzdělávací program a tak školský zákon stanoví jen minimální požadovaný obsah školního vzdělávacího programu školní družiny. Dává tedy školám v náplni činnosti školní družiny značnou svobodu. Školní vzdělávací program školní družiny musí podle školského zákona obsahovat zejména konkrétní cíle vzdělávání, délku, formy, obsah a časový plán vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, průběhu a ukončování vzdělávání, včetně podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále školní vzdělávací program stanoví popis materiálních, personálních a ekonomických podmínek a podmínek bezpečnosti práce a ochrany zdraví, za nichž se vzdělávání v konkrétní školní družině uskutečňuje. Další specifika školních vzdělávacích programů už zůstávají na úrovni předpokladů, nikoli požadavků. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání předpokládá pozornost věnovanou získávání klíčových a odborných kompetencí a propojení činnosti školní družiny s cíli vzdělávání základní školy, při níž družina působí. K odborným kompetencím v zájmovém vzdělávání řadí kompetenci k realizaci zájmové činnosti a kompetenci k aktivnímu využívání volného času.

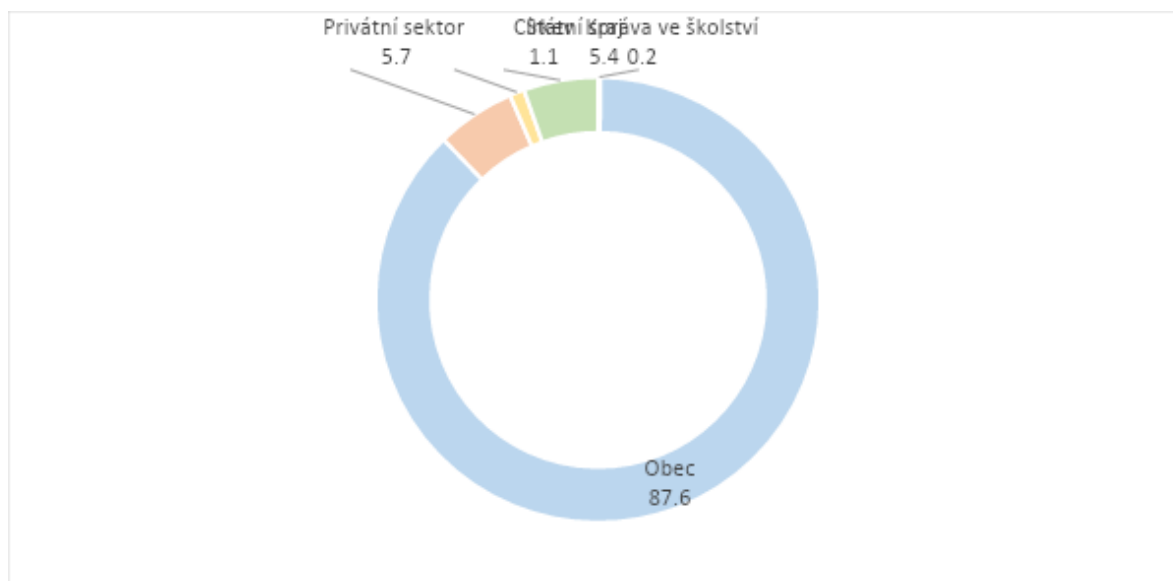
Vzhledem k volnosti, které se školní družiny těší, je škoda, že neexistuje dostatek podkladových studií, které by jejich činnost, jakož i problémy, se kterými se potýkají, popsaly.

Školní družiny a účastníci vzdělávání podle stupně vzdělávání v ZŠ - celkový přehled

Pro analýzu dat byly sekundárně využity údaje z výkazů MŠMT Výkaz o školní družině – školním klubu podle stavu k 31. 10. 2020 s označením Z 2-01. Pro širší kontext činnosti školních družin byla dále využita data z výkazů Výkaz o základní škole podle stavu k 30. 9. 2020 M3 a Výkaz o přípravné třídě a o přípravném stupni základní školy speciální podle stavu k 30. 9. 2020 S 4c-01.

V České republice působilo ve školním roce 2020/2021 celkem 4128 školních družin a vzdělávalo se v nich celkem 330 471 účastníků. Struktura zřizovatelů školních družin kopírovala strukturu zřizovatelů základních škol, přičemž dominují školní družiny zřizované obcí, které představují 87,7% všech školních družin v ČR.

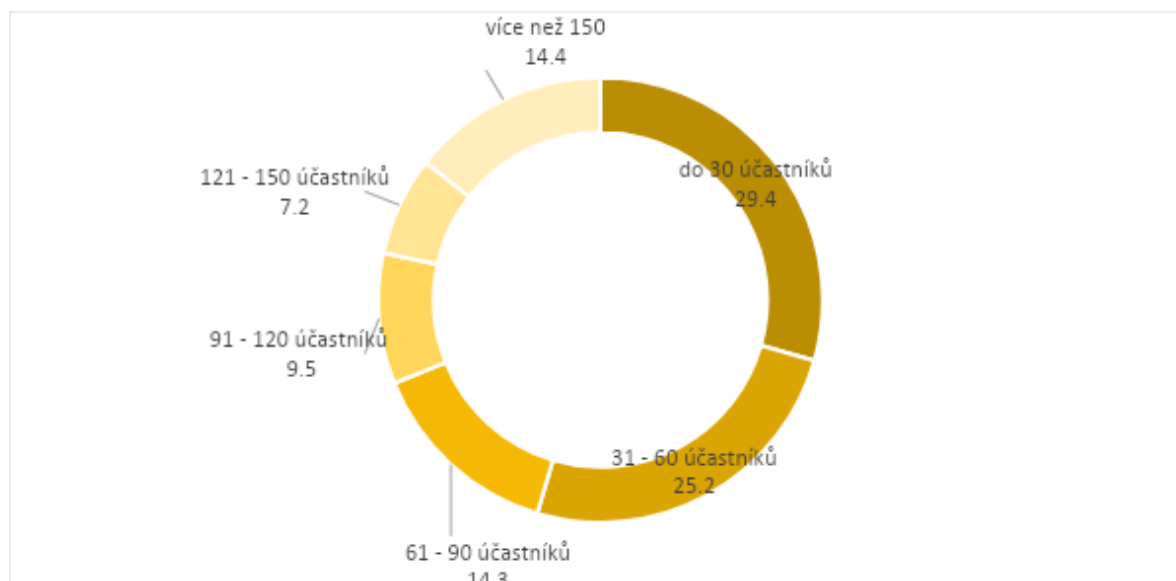
Graf 1 Zřizovatelé školních družin (podíl v %)



Z organizačního hlediska převažují spíše menší školní družiny, 29,4 % školních družin je ve velikosti do 30 účastníků, další čtvrtina družin má maximálně 60 zapsaných účastníků. Výraznější zastoupení menších školních družin je v privátním sektoru a při školách zřizovaných krajem.

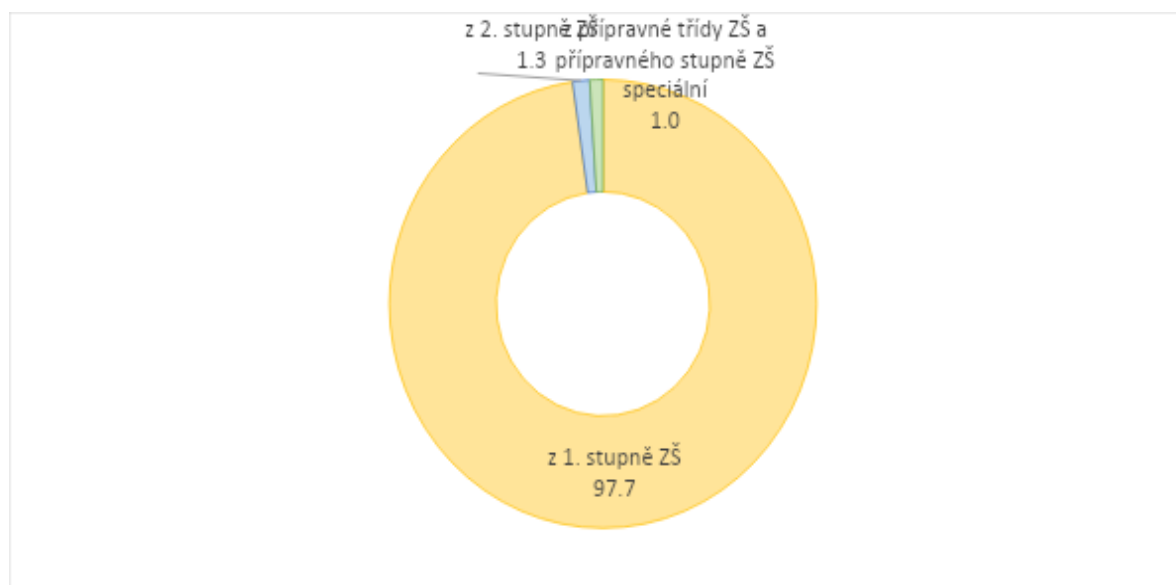
Naprostá většina školních družin funguje při základních školách, s výjimkou 16 subjektů, což jsou nejčastěji školní družiny fungující při mateřských školách v malých obcích nebo školní družiny zřizované při domech dětí a mládeže. Oproti tomu při 102 základních školách školní družina zřízena není. Typově jde např. o školy zřizované při dětských domovech a diagnostických ústavech nebo při některých speciálních školách. Školní družinu nezřizují ani některé soukromé školy nebo školy zřizované obcí, pokud činnost školní družiny provozuje v místě jiný subjekt.

Graf 2 Velikost školních družin podle počtu účastníků (podíl v %)



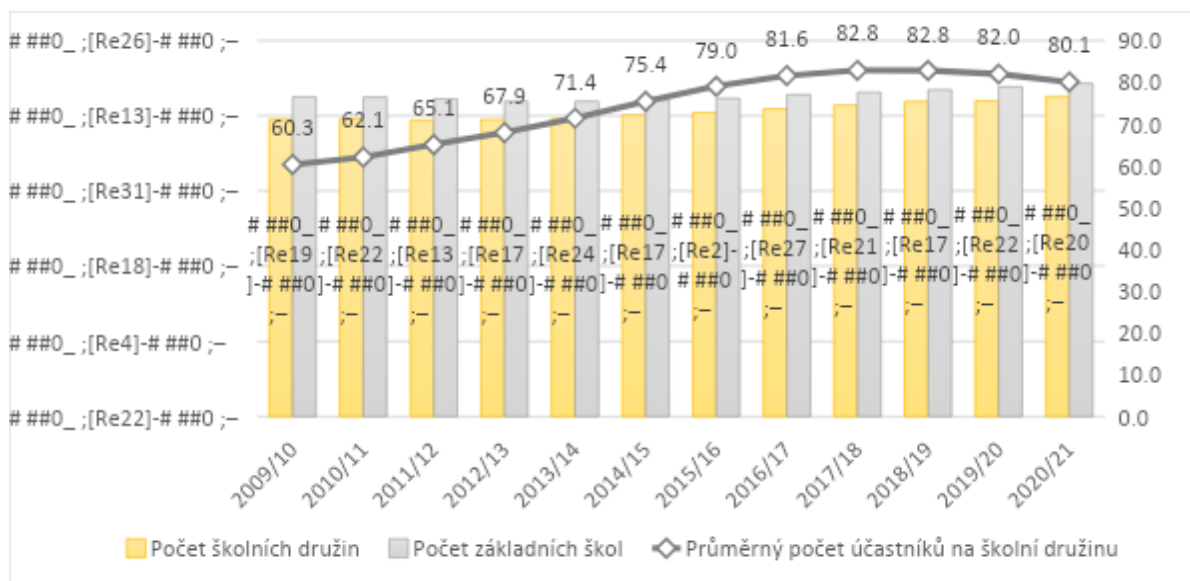
Statistické údaje potvrzují dominantní využití školních družin pro žáky 1. stupně ZŠ, kteří v nich ve školním roce tvořili 97,7 % zapsaných účastníků vzdělávání. Zastoupení dalších skupin účastníků, tj. žáků z 2. stupně ZŠ (1,3 %) a dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciální je (1 %) z celkového pohledu pouze okrajové. Regionální odchylky jsou jen mírné, projevuje se mírně vyšší zastoupení dětí z přípravných tříd v regionech, kde jsou přípravné třídy více rozšířeny.

Graf 3 Složení účastníků vzdělávání ve školních družinách



Počet školních družin v uplynulých 10 letech trvale mírně narůstal a ve školním roce 2020/21 dosáhl hodnoty 4128. Zvyšoval se také průměrný počet účastníků na školní družinu, a to až do školního roku 2018/19. V posledních dvou letech průměrný počet účastníků mírně klesá vzhledem k nižšímu počtu dětí v příslušné věkové kohortě.

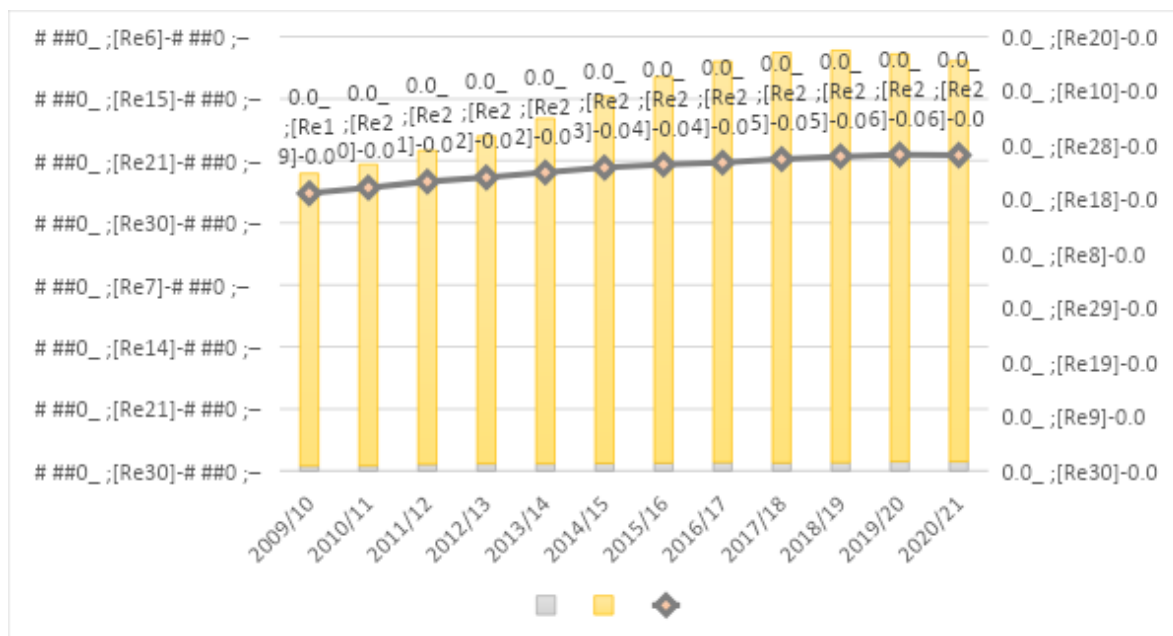
Graf 4 Vývoj počtu školních družin a průměrného počtu účastníků vzdělávání na školní družinu



Docházka žáků 1. stupně ZŠ do školních družin

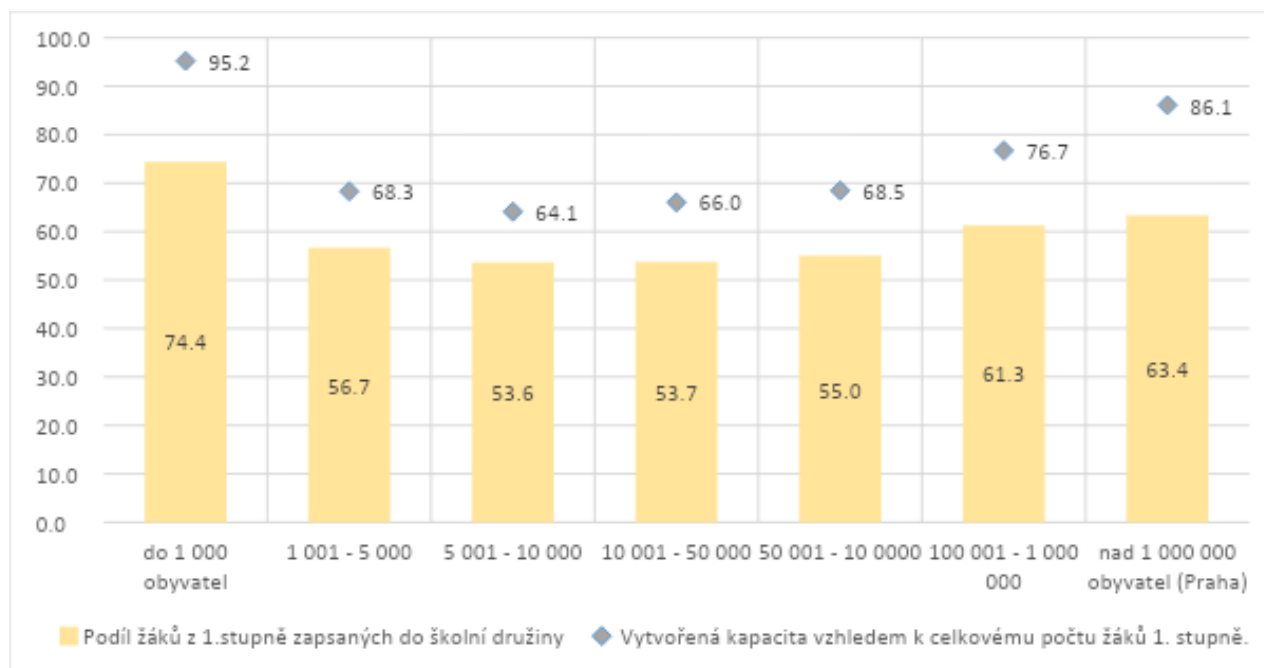
Zájem o vzdělávání ve školních družinách se v uplynulých letech průběžně zvyšoval a narůstal podíl žáků 1. stupně ZŠ, kteří se do školních družin zapisovali. V současné době tak dochází do školní družiny téměř 60 % žáků 1. stupně ZŠ. Až do školního roku 2018/2019 se také zvyšoval absolutní počet účastníků, od té doby vzhledem k populačnímu poklesu počtu žáků ve věkové kohortě 6 - 10letých mírně klesá.

Graf 5 Vývoj podílu žáků z 1. stupně ZŠ zapsaných ve školních družinách



Nejvyšší zájem o docházku do školní družiny projevují žáci v malých obcích do 1000 obyvatel. Do školní družiny zde dochází 74,4 % žáků 1. stupně. V těchto obcích je zpravidla dostatečná kapacita školních družin, které by v případě zájmu zvládly pojmout přes 95 % místních žáků 1. stupně. Poměrně příznivě jsou na tom z pohledu docházky do školní družiny také velká města nad 100 000 obyvatel včetně Prahy.

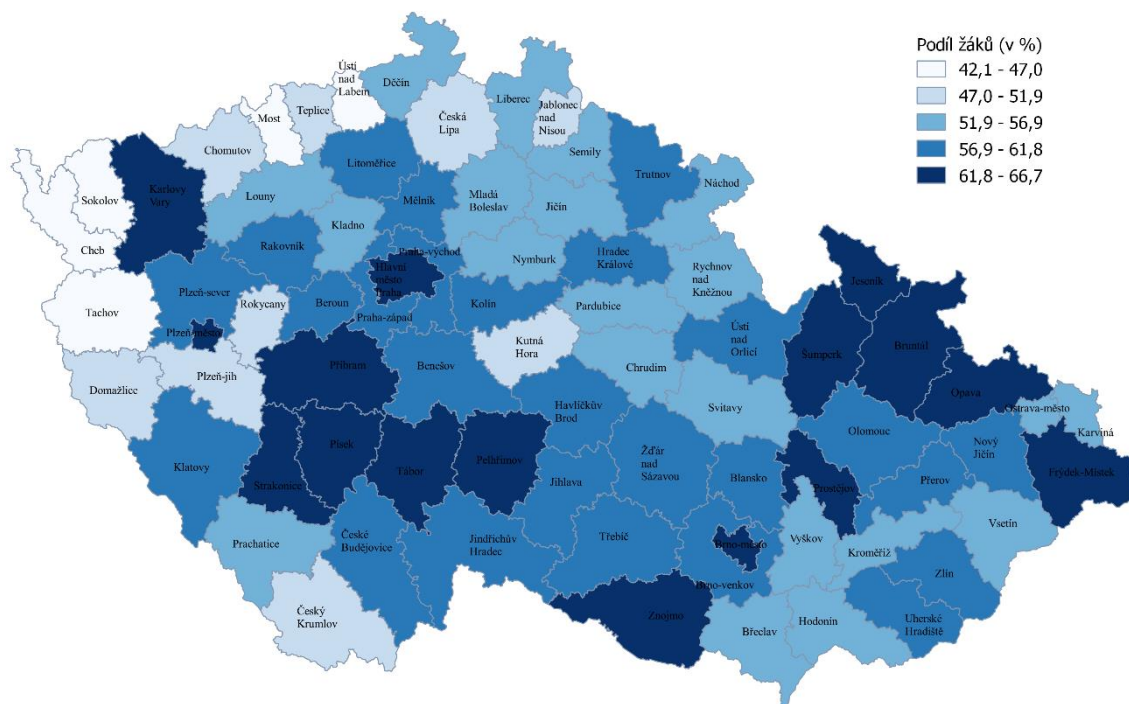
Graf 6 Docházka žáků 1. stupně do školní družiny podle velikosti obce



Analyzované údaje bohužel neumožňují určit, jak velký podíl žáků z jednotlivých ročníků do školní družiny dochází a není proto ani možné určit, jak velká část příslušných populačních ročníků se do vzdělávání ve školní družině zapojuje. Dostupné údaje umožňují určit pouze celkový podíl žáků z 1. stupně, kteří do školní družiny docházejí, bez údajů o jejich věku či ročníku ZŠ. Podle dílčích zkušeností z terénu tvoří hlavní část účastníků žáci 1. - 3. ročníku ZŠ, u vyšších ročníků zájem o docházku do školních družin klesá, relevantní údaje k potvrzení této situace ovšem chybějí. Lokálně podmíněné rozdíly v přístupu k docházce dokreslují i níže uváděné regionální rozdíly v docházce.

Nižší míru docházky do školní družiny vykazují některé strukturálně postižené okresy Karlovarského, Ústeckého a Plzeňského kraje, kde by docházka žáků do školní družiny, vzhledem k její předpokládané návaznosti na vzdělávací program školy, mohla představovat významný prvek podpory vzdělávání žáků pocházejících z rodin, které nemohou v počátku školní docházky poskytnout dětem ve vzdělávání dostatečnou podporu. Naopak relativně vysoká míra docházky se projevuje např. v „městských“ okresech (Praha, Brno-město, Plzeň-město), ale i dalších regionech, jak dokresluje následující mapa.

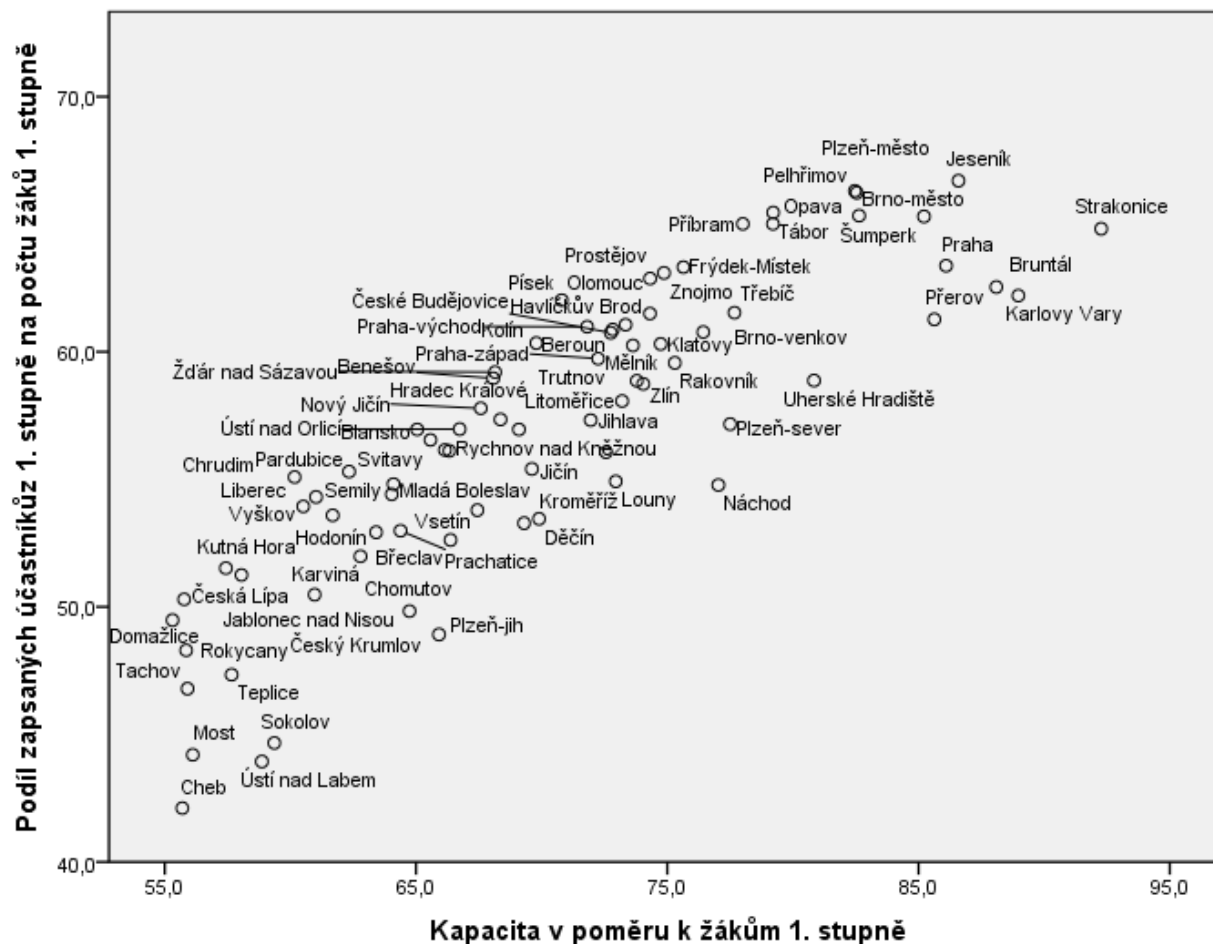
Obrázek 1 Podíl žáků 1. stupně zapsaných do školní družiny podle okresů



Při docházce do školní družiny nehraje roli jen zájem žáka a jeho zákonných zástupců, svoji roli hraje také dostupná kapacita školních družin, potažmo kritéria stanovená pro zápis do školní družiny. Řada škol má omezenou kapacitu školní družiny, a ta je pak vyhrazena pro mladší žáky (často žáky 1. - 3. ročníku ZŠ, popřípadě i jen 1. - 2. ročníku). Další účastníci jsou přijímáni podle zbývající kapacity. K zohledňovaným kritériím přijetí může patřit např. dojíždění žáků a návaznost spojů, zdravotní omezení, mladší sourozenci zapsaní ve školní družině nebo zaměstnanost rodičů.

Školy každopádně nepočítají se zájmem všech žáků 1. stupně o školní družinu a nevytvářejí pro ně kapacitu. Na většině území ČR je však vytvořena dostatečná kapacita pro žáky 1. - 3. ročníku, na úrovni okresů tento předpoklad nesplňují pouze Domažlice, Cheb, Jablonec nad Nisou, Kutná Hora, Most, Rokycany, Tachov a Teplice. Celkově byla ve školním roce 2020/2021 v ČR dostupná kapacita pro 72,6 % žáků 1. stupně ZŠ. Vytvořená kapacita a míra docházky do školní družiny spolu úzce souvisí.

Graf 7 Souvislost mezi podílem žáků z 1. stupně zapsaných do školní družiny a vytvořenou kapacitou

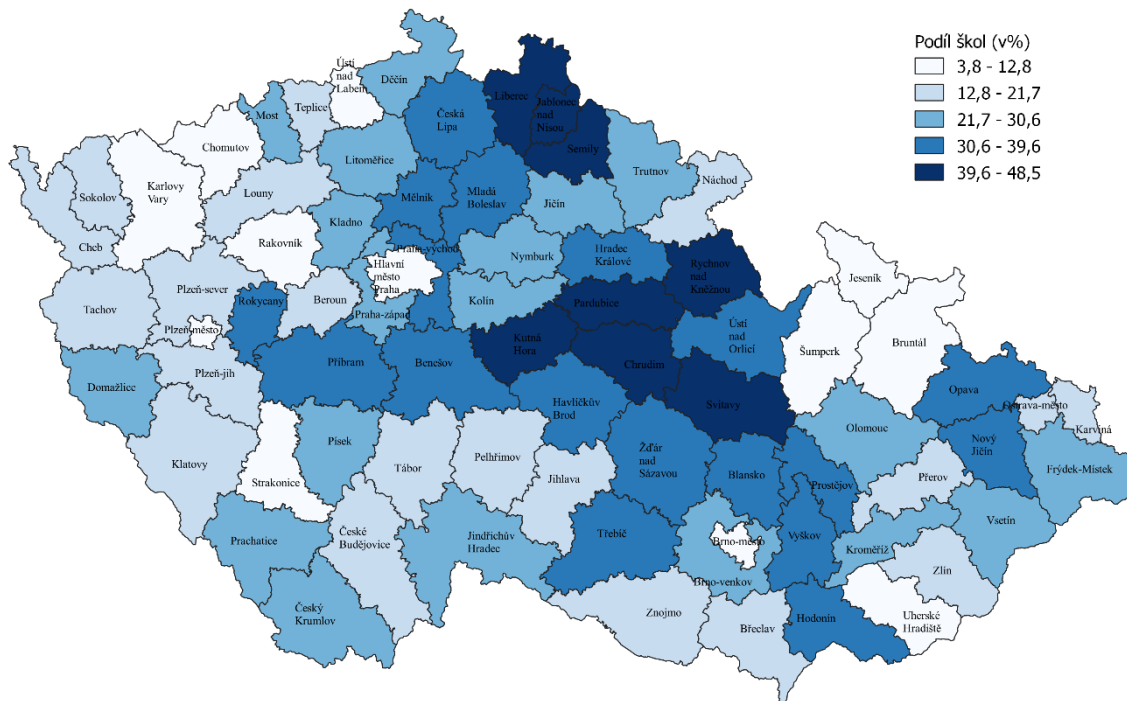


Je zřejmé a odpovídá i předpokladům, že podíl žáků zapsaných do školní družiny silně koreluje s vytvořenou kapacitou (Pearsonův korelační koeficient $R=0,859$). Vzhledem k tomu, že navyšování kapacity školních družin je procedurálně poměrně snadné a je možné pro ně využívat jiné už vytvořené školní prostory (např. školní třídy), lze předpokládat oboustranné vzájemné ovlivnění těchto dvou indikátorů (zájem o školní družinu vytváří tlak na navyšování kapacity, vyšší kapacita umožňuje vyšší míru zápisů do školní družiny). Jinak řečeno, je poměrně pravděpodobné, že v některých okresech s nízkou kapacitou o zápisu do školní družiny primárně není tak velký zájem.

Formálně vytvořená kapacita školní družiny však neznamená ideální podmínky pro její činnost. Česká školní inspekce udává, že 15,9 % základních škol potřebuje investice pro zlepšení prostor školní družiny nebo školního klubu. Školní družiny nemají vždy zajištěny dostatečné prostory a fungují proto i ve školních třídách, které jsou v rámci provozu školy využívány v dopoledních hodinách k výuce. Ve školním roce 2018/19 takovéto prostory využívalo 45,8 % základních škol ČR, nejčastěji k této praxi docházelo v oblastech s dynamickým populačním vývojem a tlakem na navyšování kapacity škol a školských zařízení (Středočeský kraj, Praha, Jihomoravský kraj). Školní družiny pro svoji činnost dále využívají i školní tělocvičny, hřiště a zahrady, v poslední době stále častěji počítačové a multimediální učebny, jakož i další prostory škol vhodné pro zájmové vzdělávání.

I přes snahu o navyšování kapacity mělo ve školním roce 2020/2021 kapacitu školní družiny zaplněnou na 100 % celkem 24,8 % základních škol v rámci celé České republiky, což svědčí o neuspokojeném zájmu o docházku do školních družin v řadě lokalit. Jsou zde ovšem opět výrazné regionální rozdíly. Vysoký podíl škol s omezenou kapacitou školní družiny mají okresy Liberec, Jablonec nad Nisou, Semily, Kutná Hora, Pardubice, Rychnov nad Kněžnou, Chrudim a Svitavy.

Obrázek 2 Podíl škol se 100% naplněností kapacity podle okresů



Docházka žáků 2. stupně ZŠ do školních družin

Žáci z 2. stupně ZŠ představují celkově 1,3 % účastníků vzdělávání ve školních družinách. U docházky účastníků z 2. stupně ZŠ je potřeba zohlednit, že se z velké části jedná o docházku žáků do oddělení zřízených pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 ŠZ a příčinou je zřejmě obtížná dostupnost zájmového vzdělávání nebo jiné formy péče o tyto žáky v odpoledních hodinách. Mezi účastníky zájmového vzdělávání ve školních družinách z 2. stupně ZŠ představují účastníci z těchto oddělení 54,1 % z celkově nízkého počtu 4258 účastníků.

V regionálním členění se na úrovni okresů objevuje několik lokalit, kde je podíl žáků z 2. stupně mírně zvýšený. Jde především o okresy Strakonice, Bruntál a Pelhřimov.

Obrázek 3 Podíl žáků 2. stupně na celkovém počtu účastníků školní družiny



Kromě oddělení školní družiny zřízeného podle § 16 odst. 9 ŠZ je dalším významným faktorem pro přítomnost žáků 2. stupně na úrovni školy dostatečná kapacita školní družiny.

Docházka dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciálních do školních družin

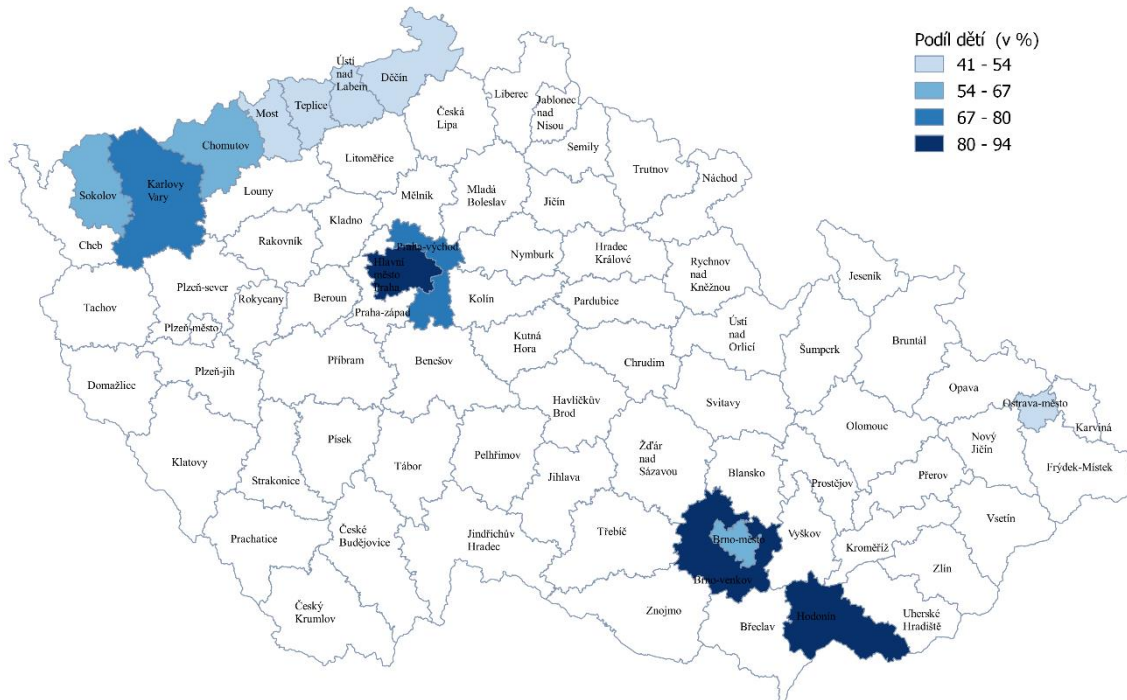
Pro děti z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciální je účast na činnosti školní družiny další možností pro přípravu k nástupu ke školní docházce. Je zjevné, že vyšší podíl těchto dětí mezi účastníky vzdělávání je v těch regionech, kde je vzdělávání v přípravných třídách obvyklejší.

Obrázek 4 Podíl dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciální na celkovém počtu účastníků školní družiny



Vzhledem k potenciálu, který vzdělávání ve školní družině pro tyto děti představuje, je podstatný i podíl dětí z přípravných tříd a přípravného stupně, které do družin docházejí. Celkem do školní družiny dochází 70,9 % těchto dětí, ovšem opět s výraznými regionálními rozdíly. Slabší je docházka dětí do družiny především v některých okresech Ústeckého kraje.

Obrázek 5 Podíl dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciální, které se zapsaly do školní družiny, na celkovém počtu dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciální



Účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami ve školních družinách

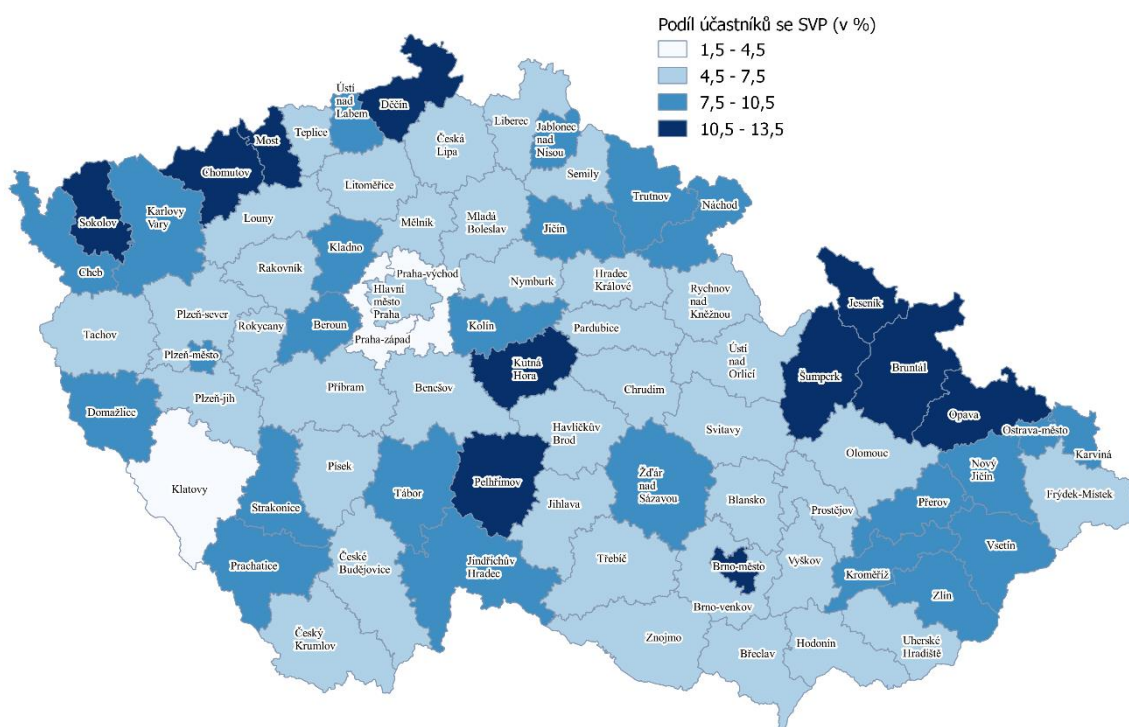
Ve školním roce 2020/2021 ve školních družinách představovali účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami 7,5 % všech účastníků zapsaných do školních družin. Největší část těchto účastníků představovali účastníci se zdravotním postižením. V oddělení pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 ŠZ se vzdělávalo 2,8 % účastníků. Účastníci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek (v tabulce uvedeni jako ostatní) představovali 0,7 % účastníků, přestože by pro ně docházka do školní družiny mohla představovat pomoc při překonávání kulturních rozdílů, případně méně podnětného rodinného prostředí. Zdánlivě nízká míra docházky je však pravděpodobně způsobena také nízkou mírou evidence těchto žáků.

Tabulka 1 Podíly zapsaných účastníků podle typu SVP (podíl v %)

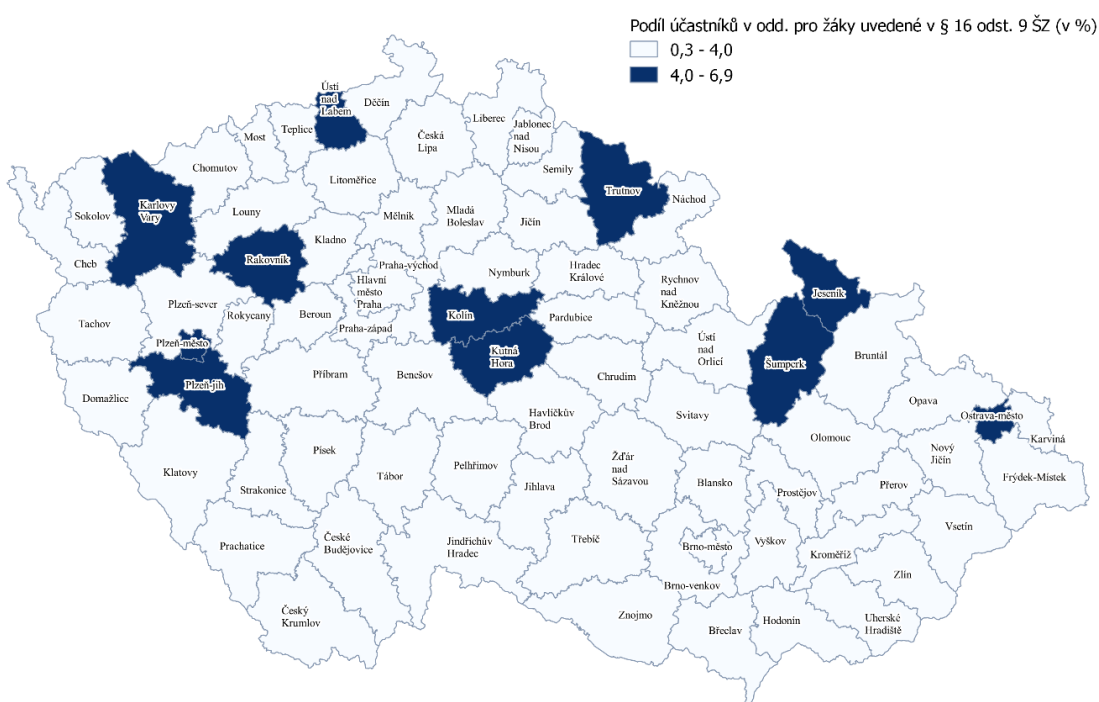
Typ SVP	Podíl v %
Zapsaní účastníci se SVP, celkem	7,5
Zapsaní účastníci se SVP, se zdravotním postižením (§ 16 odst. 9 ŠZ)	6,5
Zapsaní účastníci se SVP, s jiným zdravotním znevýhodněním	0,8
Zapsaní účastníci se SVP, ostatní	0,7
Zapsaní nadaní účastníci	0,1
Účastníci s přiznaným PO s kódem NFN,	0,0
Účastníci v odd. pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 ŠZ	2,8
Podíl účastníků se zdravotním postižením v běžných odděleních	3,8

V uvedených ukazatelích existují značné regionální odlišnosti, které je potřeba brát v potaz. Silnější zastoupení uváděných jevů v okresech ČR znázorňují následující mapky.

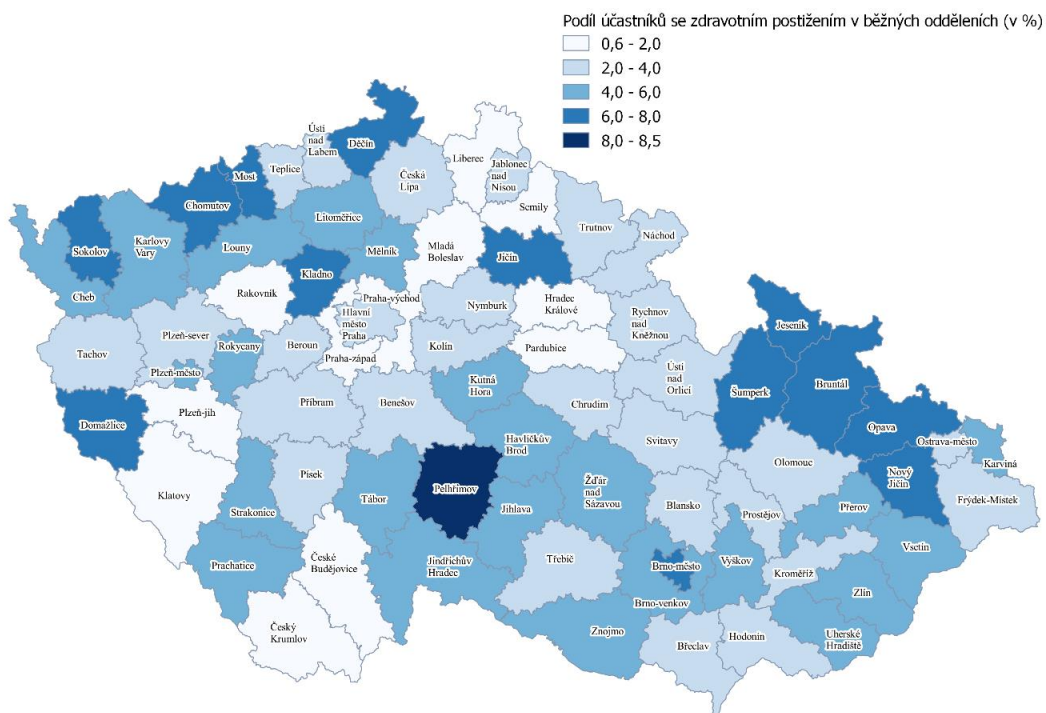
Obrázek 6 Podíl účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami na celkovém počtu účastníků



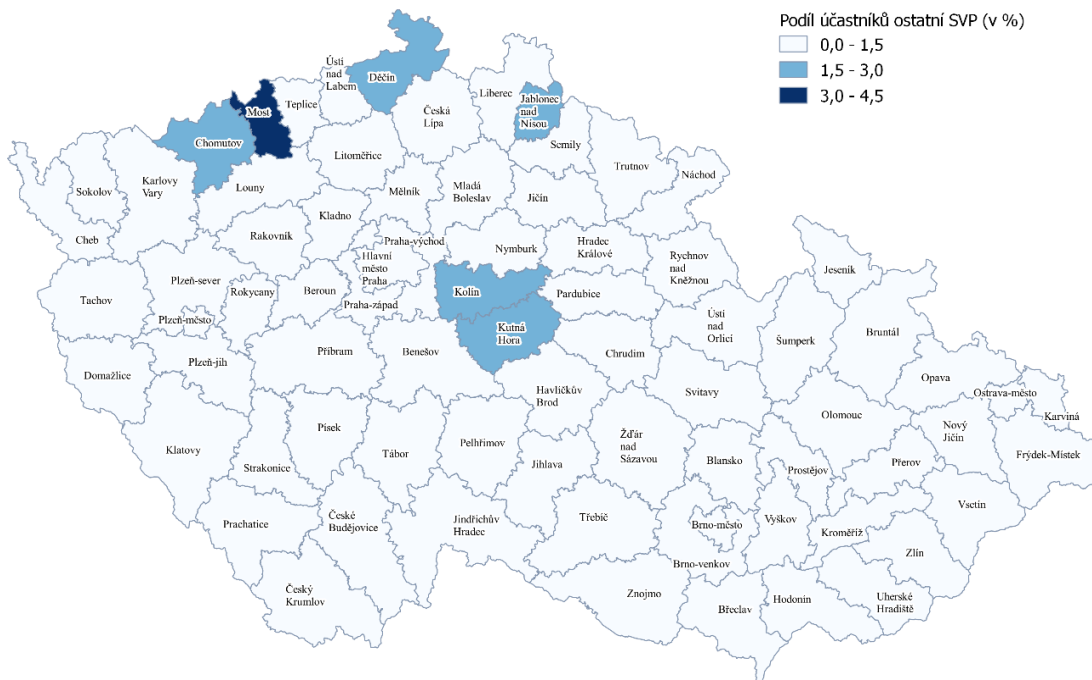
Obrázek 7 Podíl účastníků v oddělení pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 ŠZ na celkovém počtu účastníků



Obrázek 8 Podíl účastníků se zdravotním postižením na celkovém počtu účastníků vzdělaných v běžných odděleních



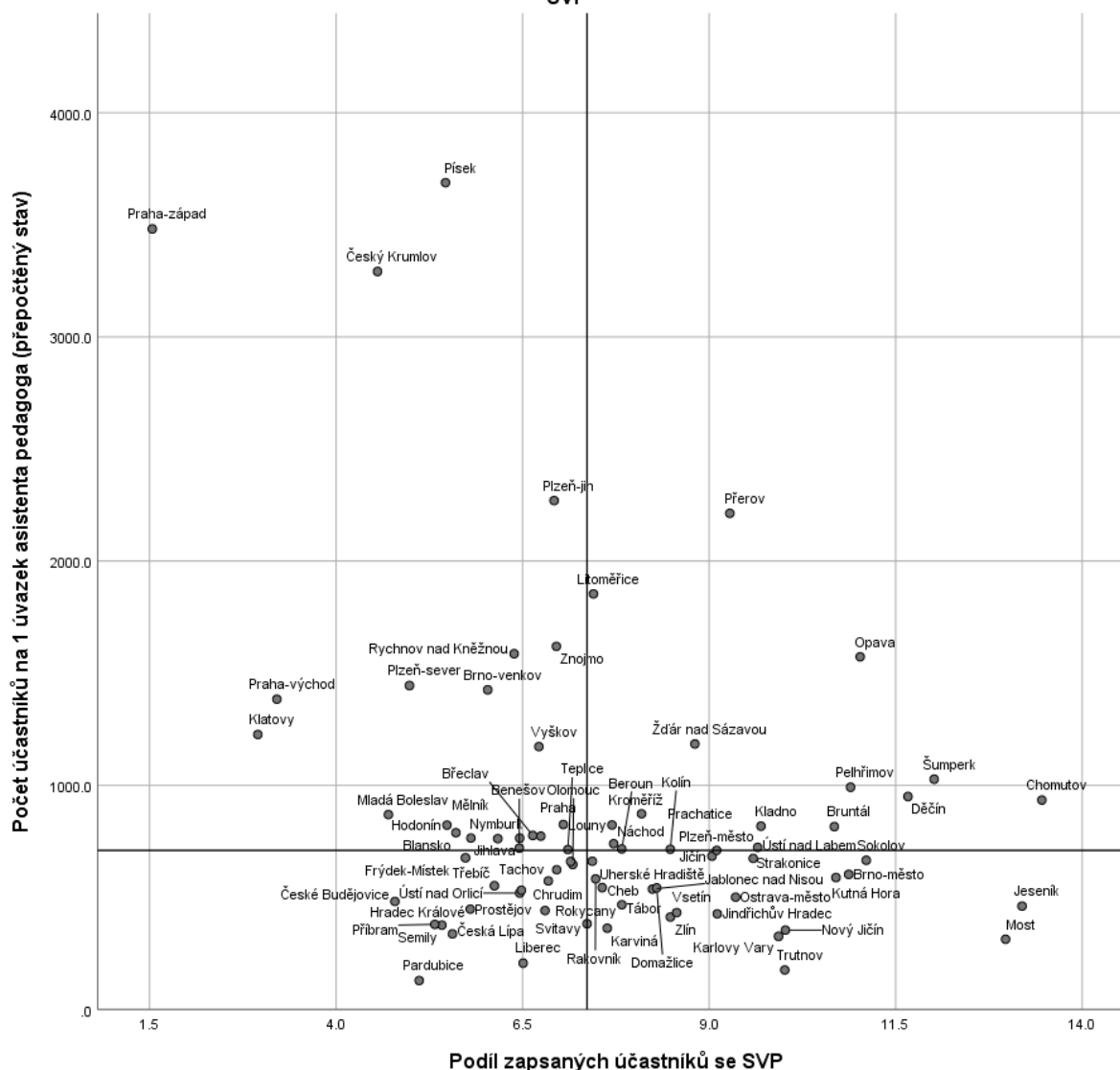
Obrázek 9 Podíl účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek na celkovém počtu účastníků



Ve školních družinách působilo celkem 555,2 asistentů pedagoga (přečtený stav), což představuje celkový poměr 595 účastníků vzdělávání na 1 celý úvazek asistenta pedagoga. I zde musíme opět brát do úvahy výrazné regionální rozdíly. Nejpriznivější poměr mají okresy Pardubice (129 AP na účastníka), Trutnov (176) a Liberec (206), oproti tomu málo jsou asistenti pedagoga zastoupeni v okresech Písek (3688), Praha - západ (3482) a Český Krumlov (3292). Souvislost mezi počtem úvazků asistenta pedagoga a podílem účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami na úrovni okresů je nízká. Nižší podíl asistentů pedagoga, než by odpovídalo podílu účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, mají např. okresy Přerov, Opava, Šumperk, Chomutov a Děčín.

Graf 8 Souvislost mezi poměrem účastníků na 1 úvazek asistenta pedagoga a podílem účastníků se SVP na úrovni okresů

Simple Scatter of Počet účastníků na 1 úvazek asistenta pedagoga (přečtený stav) by Podíl zapsaných účastníků se SVP



Klíčová zjištění

Míra docházky do školní družiny měla v posledních letech stoupající tendenci. Dochází do ní téměř 60 % žáků 1. stupně základních škol.

Nejsou dostupné údaje o věku dětí, které do školních družin docházejí. Ze stejného důvodu není zřejmé, jak velká část populačního ročníku školní družinou prochází. Celková míra docházky dětí z 1. stupně ZŠ však napovídá, že se praxe ve využívání školních družin regionálně liší.

Míru docházky dětí do školní družiny snižuje nedostatečná kapacita školních družin, která se v loňském školním roce týkala 24,8 % základních škol. Ve značné části škol nemají školy dostatečné vlastní prostory a pro jejich činnost jsou využívány běžné školní třídy.

Pravděpodobně zůstává z velké části nevyužit potenciál školních družin pro rozvoj dětí z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami. Svědčí o tom nižší docházka do školní družiny u žáků 1. stupně ze strukturálně postižených regionů, nižší míra docházky dětí z přípravných tříd ve strukturálně postižených regionech a velmi nízké zastoupení účastníků, u kterých bylo rozpoznáno odlišné kulturní prostředí nebo jiné životní podmínky.

Stejně jako u základního vzdělávání, i ve školních družinách se projevuje odlišná regionální praxe v evidenci účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami, především u účastníků se zdravotním postižením. Podpůrná opatření ve školních družinách prakticky nejsou využívána, a to ani v regionech s vysokým zastoupením účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školních družinách. Počty přítomných asistentů pedagoga na úrovni okresů neodpovídají zastoupení účastníků zájmového vzdělávání se speciálními vzdělávacími potřebami.

DOTAZNÍK - Zpráva z dotazníkového šetření mezi vedoucími vychovatelkami školních družin

Vzhledem k tomu, že údaje o činnosti školních družin nejsou běžně dostupné, bylo realizováno dotazníkové šetření pro vedoucí vychovatelky školních družin. Cílem dotazníkového šetření bylo především ověřit, jak školní družiny organizují svoji činnost a které žáky a za jakých podmínek ke vzdělávání přijímají, tedy získat data doplňující základní údaje z resortního výkaznictví MŠMT. Dalším cílem bylo ověřit výpovědi o zaměření činnosti školních družin, které uváděly vychovatelky v rámci ohniskových skupin.

Pro distribuci dotazníku byla využita spolupráce s Asociací ředitelů základních škol, jejímž prostřednictvím byl dotazník rozeslán mezi její členy. Asociace sdružuje přes 300 ředitelů základních škol, dotazník vyplnili respondenti z celkem 145 školních družin. Pozvánka k vyplnění dotazníku byla rozeslána e-mailem a obsahovala link na dotazník vytvořený v platformě Google Forms.

Preferovanými respondentkami v rámci školy byly vedoucí vychovatelky školní družiny. Adresáti byli instruováni, aby v případě, kdy ve škole není tato funkce ustanovena, dotazník vyplnil pedagogický pracovník, který má na starosti vedení pedagogického procesu ve školní družině a je s chodem družiny dobře obeznámen.

Realizace dotazníkového šetření proběhla v období 16. 2. - 14. 3. 2022. Dotazník byl vyplňován anonymně.

Základní údaje o respondentech dotazníku

Tabulka 1 Role respondenta v rámci školy

Ředitel/-ka školy	14,6
Vedoucí vychovatel/-ka školní družiny	65,3
Vychovatel/-ka školní družiny	16,7
Zástupce / zástupkyně ředitele školy	3,5

Tabulka 2 Velikost obce, ve které školní družina působí

do 5 000 obyvatel	39,3
5 001 až 10 000 obyvatel	11,7
10 001 až 50 000 obyvatel	20,7
50 001 až 100 000 obyvatel	7,6
100 001 až 500 000 obyvatel	13,1
Praha	6,2
neuveďeno	1,4

Tabulka 3 Krajské členění

Praha	6,9
Středočeský	15,2
Jihočeský	9,7
Plzeňský	9,0
Karlovarský	0,7
Ústecký	10,3
Liberecký	1,4
Královéhradecký	4,8
Pardubický	2,1
Vysočina	2,1
Jihomoravský	11,0
Olomoucký	4,1
Zlínský	12,4
Moravskoslezský	9,7
neuveďeno	0,7

Tabulka 4 Velikost školy (podle počtu žáků)

do 50 žáků	11,0
51 až 100 žáků	5,5
101 až 200 žáků	12,4
201 až 300 žáků	11,0
301 až 400 žáků	13,1
401 až 500 žáků	13,8
více než 500 žáků	32,4
neuveďeno	0,7

Sebehodnocení respondentů v oblasti zvládnání činností školní družiny

V úvodní části dotazníku byli respondenti požádáni, aby sami ohodnotili, jak se v jejich školních družinách daří realizovat vybrané skupiny činností školní družiny. Činnosti byly formulovány na základě výpovědí vychovatelek v rámci ohniskových skupin. Šlo tedy o činnosti, které samy vychovatelky označovaly jako aktivity, které jsou pro školní družinu důležité, kterým se věnují. Následně byla ještě relevance a srozumitelnost definovaných položek testována na pilotním vzorku vychovatelek. Hodnocení probíhalo na sedmibodové škále (nejlepší hodnocení mělo hodnotu 7). Pro přehlednost a logické členění dotazníku byly činnosti rozděleny do čtyř skupin:

1. Oblast přípravy činností pro děti
2. Oblast vytváření příznivého klimatu
3. Oblast využívání volného času dětí
4. Oblast spolupráce školní družiny navenek

I z odpovědí uvedených v dotazníku bylo zřejmé, že tyto oblasti jsou pro respondenty důležité a hodnocení vlastní úspěšnosti v těchto oblastech bylo vysoké.

Na vrcholu žebříčku úspěšnosti školních družin se umístily, zcela v souladu s výpověďmi vychovatelek v ohniskových skupinách, především činnosti z **oblasti vytváření příznivého klimatu**. Za silnou stránku školních družin tak lze považovat především „*poskytování možnosti odpočinku, relaxace*“, „*vytváření pohodové atmosféry*“ a také „*předávání si informací o dětech s učiteli základní školy*“. V **oblasti využívání volného času** dětí pak byl zjištěn důraz na „*nabídku dostatku venkovních aktivit*“ a v **oblasti přípravy činností pro děti** byl hlavní akcent kladen na „*přípravu aktivit, které děti baví*“. Tyto hlavní akcenty, zjištěné dotazníkovým šetřením, odpovídají zjištěním z ohniskových skupin, kde respondenti vypovídali o potřebě vzájemné pohody, vnitřní motivace dětí pro nabízené činnosti a vnímané potřebě venkovních činností, vše jako určitého protipólu k dopolední strávenému dětmi ve třídě základní školy.

V dolní části pomyslného žebříčku se pak umístily některé činnosti z **oblasti spolupráce školní družiny navenek**, konkrétně „*prezentace školní družiny na veřejnosti*“ a „*zařazování veřejně prospěšných činností*“. V **oblasti přípravy činností pro děti** pak spíše níže skórovalo specifitěji formulované „*přizpůsobování činnosti školní družiny tomu, co se děti učí ve škole*“ a „*příprava aktivit, které děti jinak často nezažívají*“. I sebehodnocení v těchto oblastech je však relativně vysoké a svědčí o vnímaném významu těchto činností pro práci školních družin.

Pouze v oblasti „*přípravy aktivit, které děti jinak často nezažívají*“ a „*zařazování veřejně prospěšných činností*“ uvedla více než pětina respondentů, že se jim příliš nedaří (hodnocení stupněm 4 nebo nižším).

Tabulka 5 Sebehodnocení činnosti školní družiny

Oblast hodnocení	Hodnocená činnost	Průměrné hodnocení (min 1, max 7)	Podíl hodnocení stupněm 4 nebo nižším (v %)
V oblasti příznivého klimatu se Vám daří	Poskytovat dětem možnost odpočinku, relaxace	6,38	2,8
V oblasti využívání volného času dětí se daří	Nabízet dostatek venkovních aktivit	6,23	4,9
V oblasti příznivého klimatu se Vám daří	Vytvářet pohodovou atmosféru	6,22	3,5
V oblasti příznivého klimatu se Vám daří	Předávat si informace o dětech s učiteli základní školy	6,18	4,9
V oblasti přípravy činností pro děti se Vám daří	Připravovat aktivity, které děti baví	6,06	5,6
V oblasti příznivého klimatu se Vám daří	Zvládat různorodé kolektivy dětí	6,01	6,9
V oblasti využívání volného času dětí se daří	Nabízet dostatek pohybových aktivit	6,00	6,9
V oblasti spolupráce školní družiny navenek se daří	Zvládat komunikaci s rodiči dětí	5,92	7
V oblasti spolupráce školní družiny navenek se daří	Přesvědčit vedení školy o významu školní družiny	5,91	9,9
V oblasti využívání volného času dětí se daří	Ukazovat dětem možnosti smysluplného využití volného času	5,89	4,2
V oblasti příznivého klimatu se Vám daří	Vycházet vstříc individuálním potřebám dětí	5,88	4,9
V oblasti přípravy činností pro děti se Vám daří	Připravovat aktivity, které děti dále rozvíjejí	5,72	9
V oblasti přípravy činností pro děti se Vám daří	Zařazovat činnosti podle toho, jak se děti právě cítí	5,70	13,9
V oblasti využívání volného času dětí se daří	Rozvíjet hodnotovou orientaci dětí	5,56	6,9
V oblasti využívání volného času dětí se daří	Pomáhat dětem hledat si svoje zájmy a koníčky	5,47	10,4
V oblasti spolupráce školní družiny navenek se daří	Prezentovat činnost školní družiny na veřejnosti	5,36	13,3
V oblasti přípravy činností pro děti se Vám daří	Přizpůsobovat činnost školní družiny tomu, co se děti učí ve škole	5,22	13,3
V oblasti přípravy činností pro děti se Vám daří	Připravovat aktivity, které děti jinak často nezažívají	5,07	20,3
V oblasti spolupráce školní družiny navenek se daří	Zařazovat veřejně prospěšné činnosti	4,48	22,4

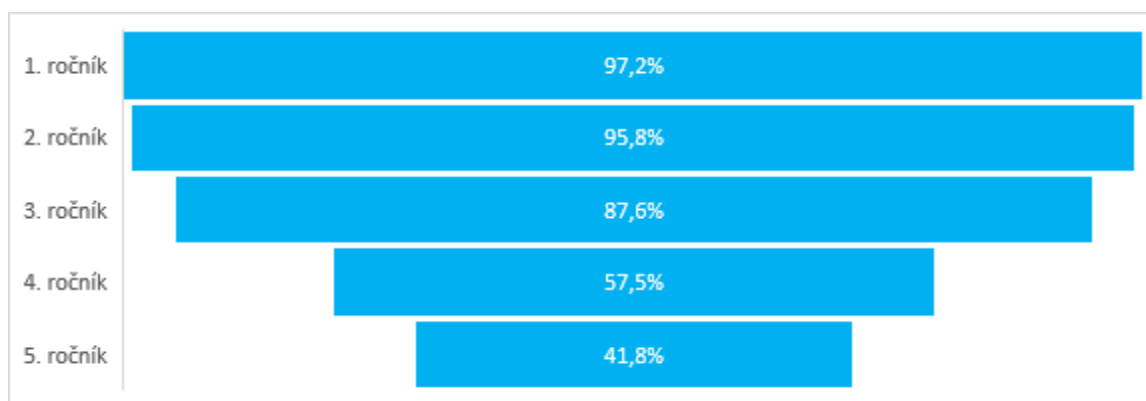
Pozn.: Činnosti nad a pod dvojitou čarou se statisticky významně ($\alpha = 0,05$) liší od průměru hodnocení.

Docházka žáků ZŠ do školní družiny a kritéria přijetí

Vzhledem k tomu, že výkazy MŠMT neobsahují údaje o tom, ze kterých ročníků ZŠ žáci do školní družiny docházejí, bylo jedním z cílů dotazníkového šetření zjistit, jaká je v tomto ohledu obvyklá praxe. Respondenti byli z tohoto důvodu dotázáni, z jakých ročníků základní školy jsou žáci do školní družiny přijímáni.

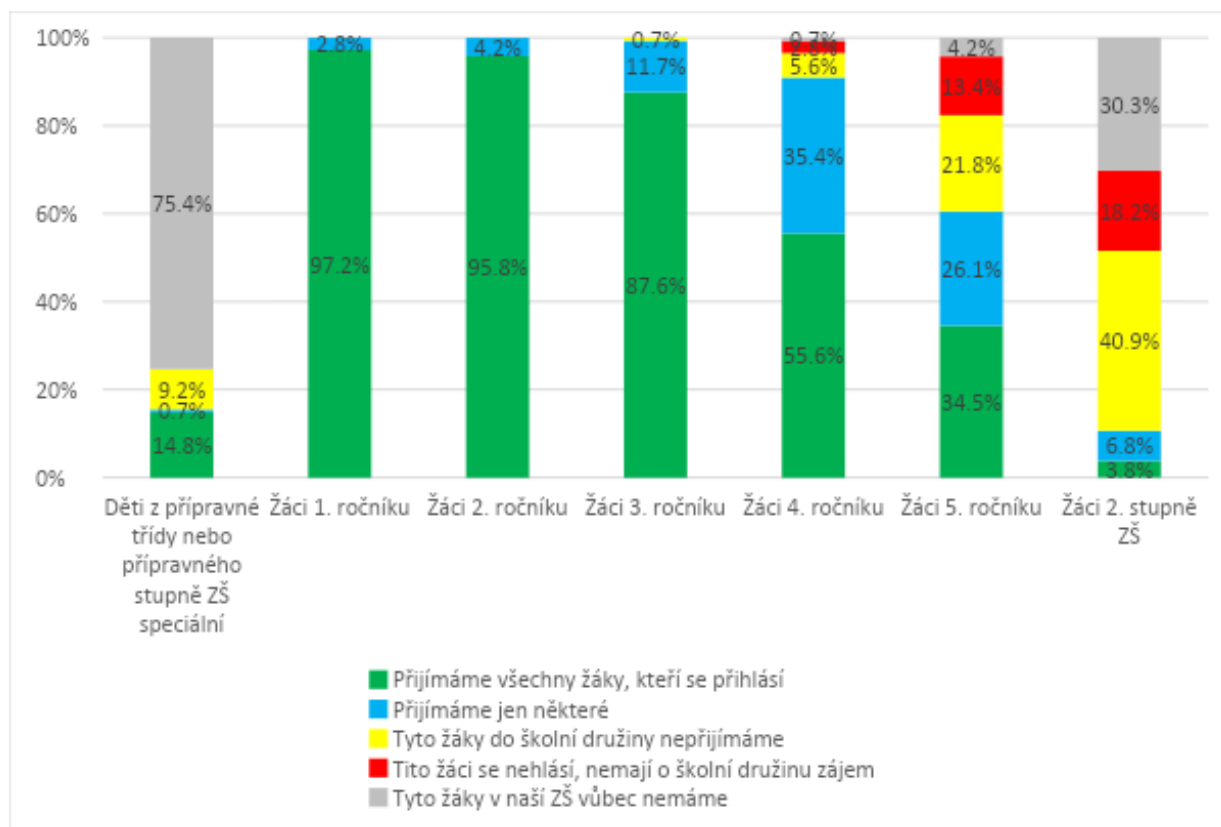
Podle očekávání nejsou u žáků 1. stupně přijímáni všichni zájemci. Situace je nejpříznivější u žáků 1. a 2. ročníku, kde téměř všichni respondenti uvedli, že přijímají všechny žáky z ročníku, kteří se přihlásí. Pouze 4 respondenti uvedli, že již u žáků 1. ročníku je potřeba uplatňovat kritéria přijetí. U žáků 3. ročníku již více než 12 % respondentů uvedlo, že jejich ŠD nepřijímají všechny žáky. U starších žáků 1. stupně, kteří docházejí do 4. a 5. ročníku, jsou již omezení častá.

Graf 1 Podíl ŠD, které přijímají všechny žáky daného ročníku 1. stupně, kteří se přihlásí (v%)



V řadě škol pak již nejsou žáci 4. a 5. ročníku do školní družiny přijímáni. Někteří respondenti uváděli, že především sami tito žáci ztrácejí o školní družinu zájem a v jejich školách nejsou zaznamenávány případy, kdy by se tito žáci do školní družiny hlásili. Ve většině škol ovšem zájem některých žáků o školní družinu i v těchto ročnících přetrvává, je ovšem běžné jejich docházku z kapacitních důvodů omezovat prostřednictvím stanovených kritérií, nebo tito žáci nejsou do školní družiny přijímáni vůbec.

Graf 2 Praxe v přijímání žáků školy do školní družiny



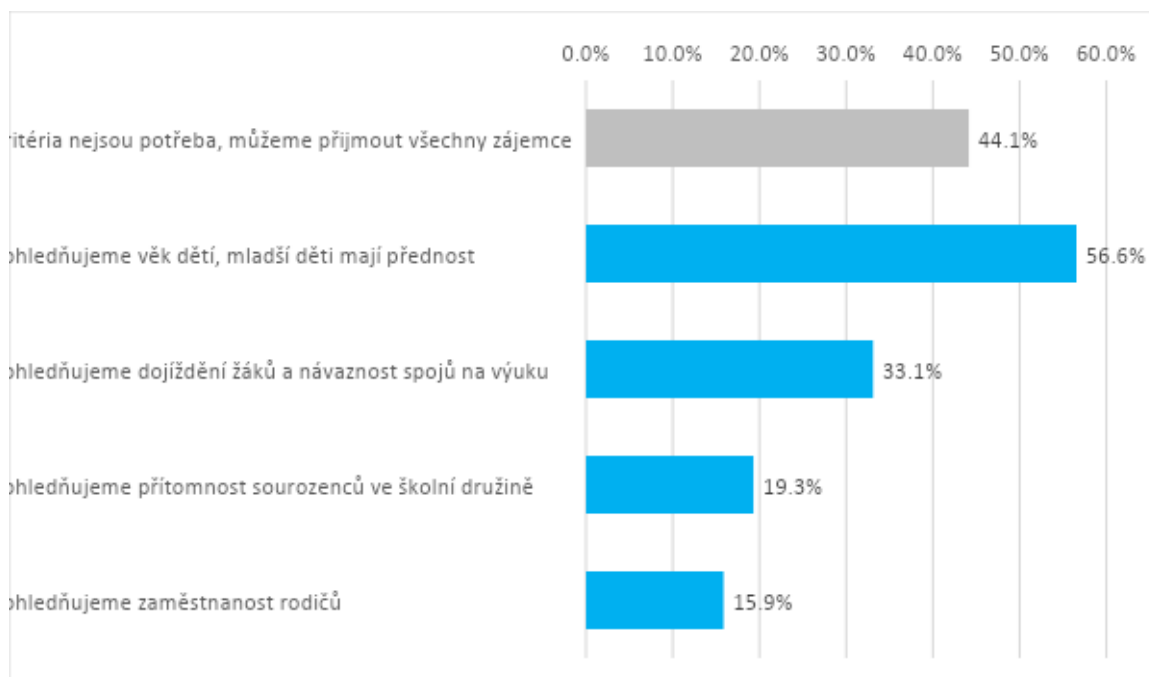
Pokud škola zřizuje přípravnou třídu nebo přípravný stupeň ZŠ speciální, jsou děti z těchto tříd ve většině případů přijímány rovněž do školní družiny. Školy, které tyto třídy zřizují, v 60 % přijímají tyto děti do školní družiny bez omezení.

Pro žáky z druhého stupně je již přístup do školní družiny zpravidla omezený. Jen 7 % školních družin ze škol, které mají i 2. stupeň, žáky z 2. stupně do školní družiny přijímá bez omezení, dalších 13 % tyto žáky přijímá na základě stanovených kritérií. Většina družin žáky z 2. stupně nepřijímá, popřípadě respondenti uvádějí, že se tito žáci do školní družiny nehlásí. Ve čtyřech případech respondenti explicitně uvedli, že žáci nejsou do družiny přijímáni, protože při škole je pro ně zřízen školní klub nebo jiné zařízení (čítárna s dohledem).

Ve školních družinách, kde je praxe přijímání žáků z 2. stupně do školní družiny realizována, je důvodem ve většině případů dojíždění žáků a časová proluka mezi školní výukou a příjezdem/ odjezdem spoje. V některých případech pak jde jen o využití ranní družiny z důvodu dojíždění. K častějším důvodům patří ještě atraktivita akcí školní družiny a málo vhodných příležitostí pro trávení volného času pro žáky. Možnost přípravy na výuku a vypracování domácích úkolů uvedli jako důvod docházky do školní družiny 2 respondenti. V jedné školní družině šlo o docházku žáků ZŠ speciální se středním až těžkým mentálním postižením. K dalším ojedinělým důvodům patřila docházka do družiny na doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

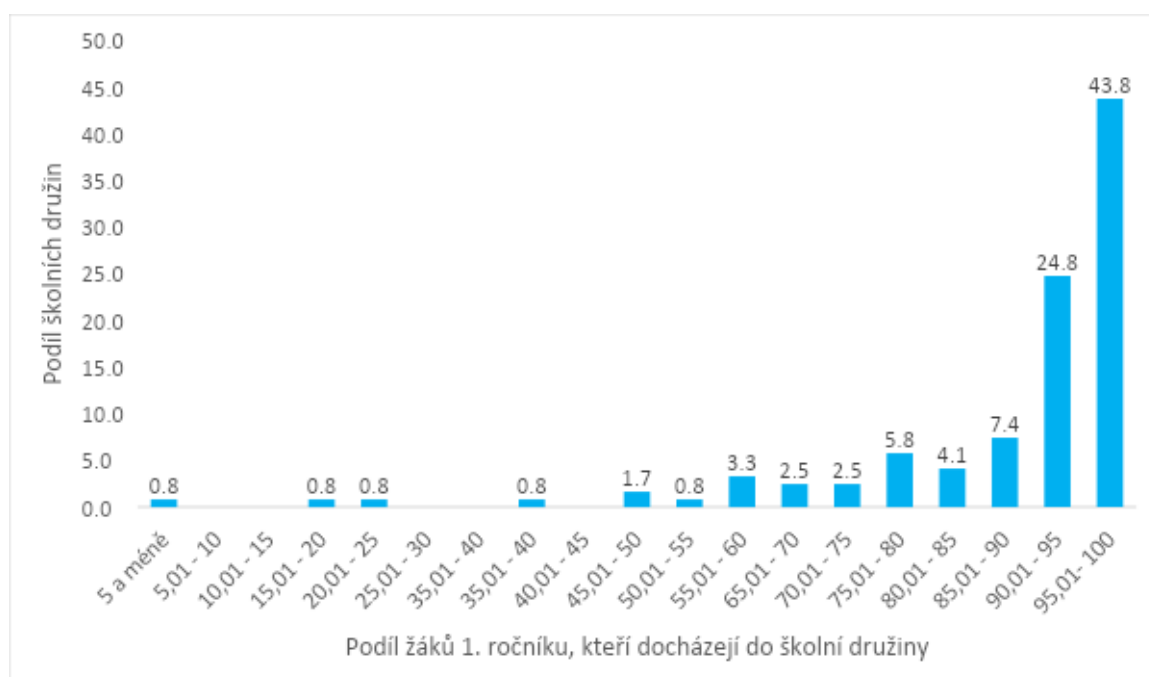
V souhrnu 44 % školních družin z dostupného souboru má dostatečnou kapacitu k přijetí všech zájemců a nemusí využívat kritéria přijetí. Ostatní školní družiny kritéria využívají. Všechny školní družiny uvedly jako kritérium školní družiny věk dítěte (mladší děti mají přednost). Další obvyklým kritériem přijetí je potřeba dojíždění a návaznost spojů na výuku. Některé školní družiny pak zohledňují i přítomnost sourozenců ve školní družině nebo zaměstnanost rodičů.

Graf 3 Kritéria přijetí do školní družiny



Dále byli respondenti dotazováni na počet žáků 1. ročníku v základní škole a počet žáků 1. ročníku ve školní družině, aby bylo možné určit, jak velká část prvňáčků do školní družiny dochází. Správně vyplněné údaje se podařilo získat ze 121 školní družiny, do kterých celkově docházelo 87,7 % žáků 1. ročníku příslušných základních škol. Rozdělení je ovšem nerovnoměrné, v 69 % škol v souboru docházelo do školní družiny alespoň 90 % žáků prvního ročníku. Naopak v 5 % případů dochází do školní družiny jen polovina nebo méně žáků 1. ročníku. Tato zjištění mohou odpovídat zjištěným údajům z výkaznictví MŠMT, která ukázala na nižší docházku žáků ve strukturálně postižených regionech do školních družin. Vzhledem k anonymitě dotazníku však nelze školy přesně lokalizovat.

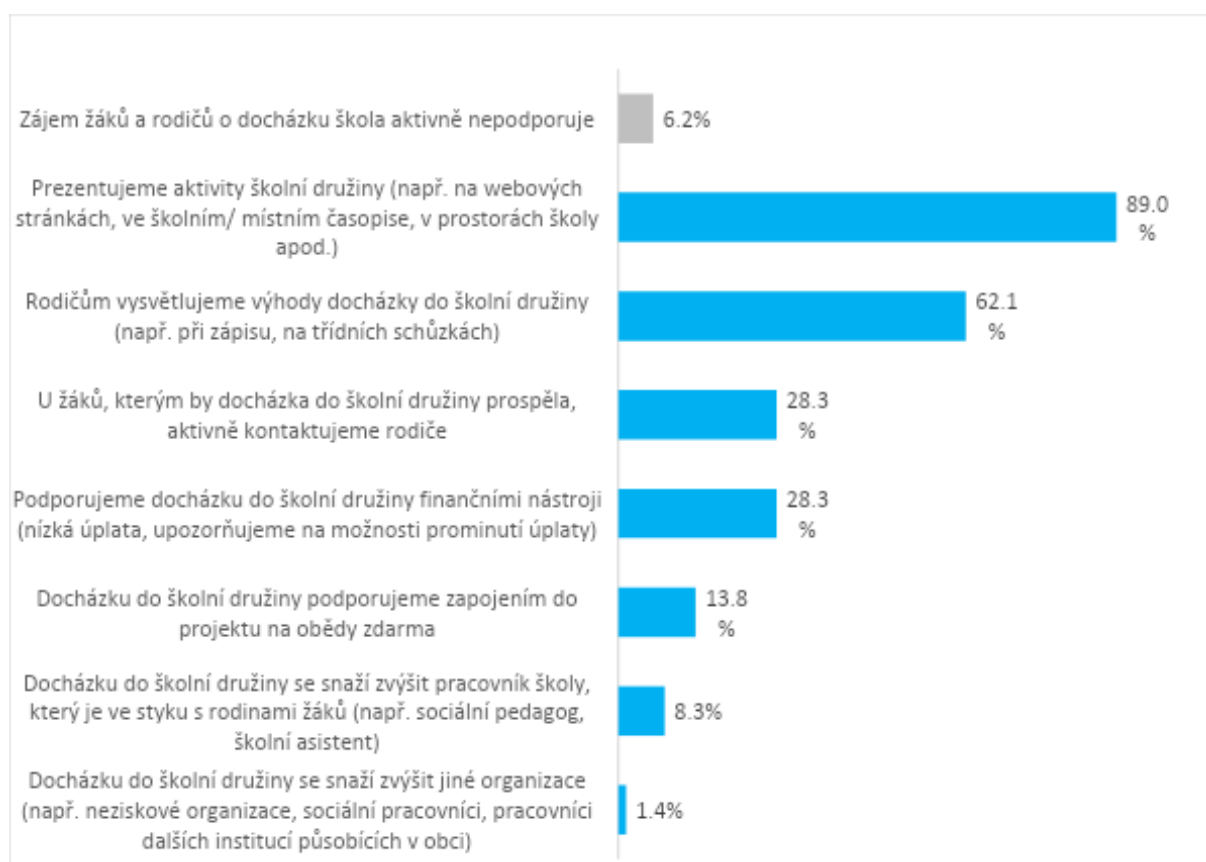
Graf 4 Podíl žáků 1. ročníku, kteří docházejí do školní družiny (v %)



Většina škol se snaží docházku žáků do školní družiny podpořit tím, že aktivity školní družiny dostávají prostor při prezentaci např. v prostorách školy, v místních nebo školních časopisech nebo na webových stránkách školy. Rodiče jsou také o možnostech zápisu žáka do školní družiny informováni např. při zápisu nebo na třídních schůzkách. Více než čtvrtina respondentů dále uvedla, že k podpoře docházky jejich školní družina využívá finanční nástroje (ve formě nízké úplaty za vzdělávání nebo prominutí úplaty v opodstatněných případech). Více než čtvrtina škol se snaží kontaktovat rodiče žáků, kterým by docházka do školní družiny prospěla. Další nástroje, jakými jsou zapojení do projektu na obědy zdarma, styčný pracovník školy, který je více ve styku s rodinami žáků, nebo spolupráce s dalšími organizacemi v obci, jsou již méně časté. V daném souboru respondentů nebyla zjištěna souvislost mezi mírou docházky žáků do školní družiny a využitím podpůrných nástrojů.

Někteří respondenti uvedli, že vzhledem k tomu, že zájem o školní družinu i bez podpory převyšuje kapacitní možnosti, škola docházku žáků nijak nepodporuje.

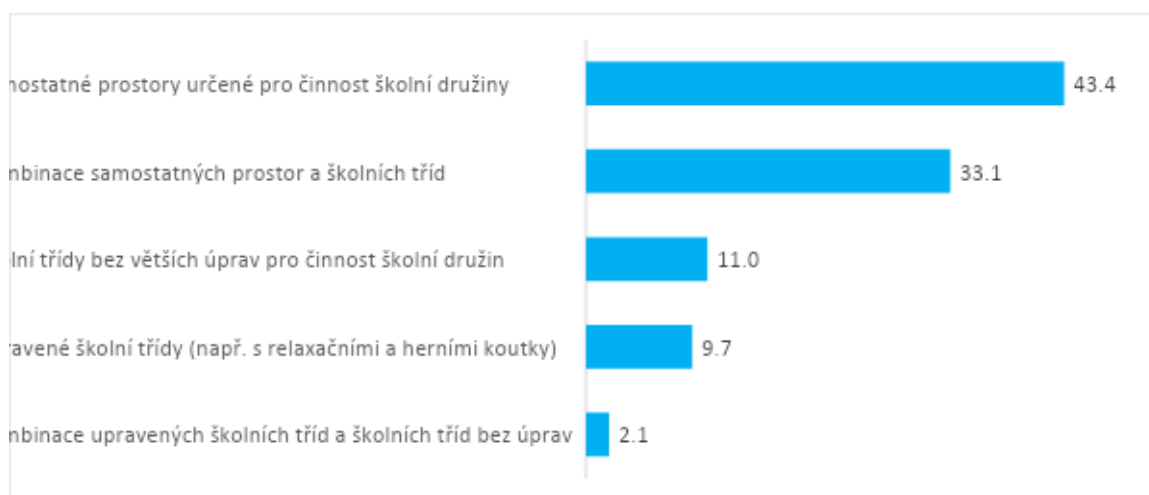
Graf 5 Podpora docházky do školní družiny



Prostory využívané pro činnosti školní družiny a jejich materiální vybavení

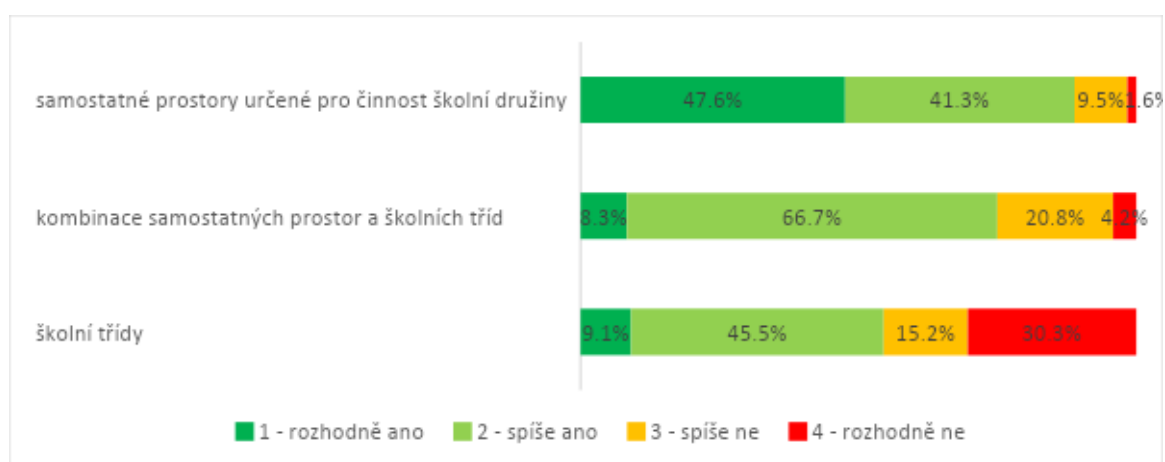
Vzhledem k problémům s kapacitou nemá řada školních družin ideální prostorové podmínky. Praxe, kdy školní družina nemá k dispozici dostatečné vlastní prostory a její činnost probíhá ve školních třídách, je častá. V některých případech jsou běžné školní třídy uzpůsobeny tak, aby v nich v odpoledních hodinách mohla činnosti školní družiny probíhat komfortněji, jsou v nich např. relaxační a herní koutky. Samostatné prostory určené pro činnosti školní družiny má možnost využívat 43 % respondentů.

Graf 6 Prostory využívané pro činnost školní družiny (podíl ŠD v %)



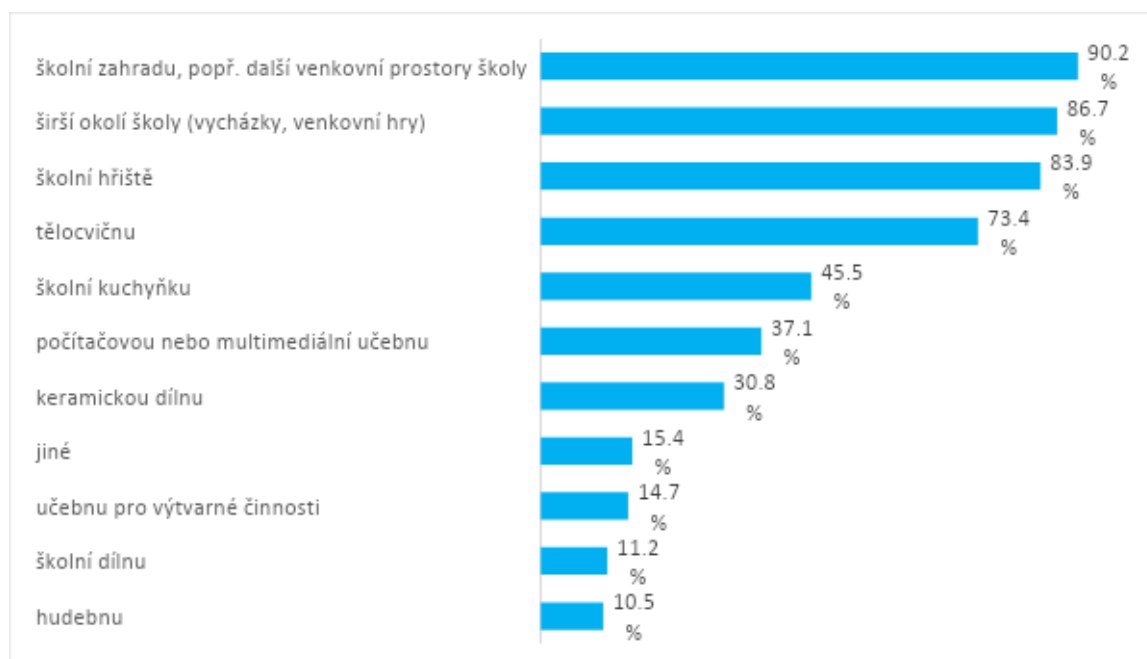
Typ využívaného prostoru má vliv na hodnocení vhodnosti prostor školní družiny mezi respondenty dotazníku. Zatímco v družinách, které mají vlastní prostory, převažuje pozitivní hodnocení, v případech, kdy družina využívá běžné školní třídy, je z hodnocení respondentů zřejmé, že jde o více či méně přijímaný kompromis. Téměř třetina respondentek z družin, které používají školní třídy, považuje toto řešení za rozhodně nevyhovující.

Graf 7 Jsou podle Vašeho názoru prostorové podmínky pro činnost školní družiny vyhovující?



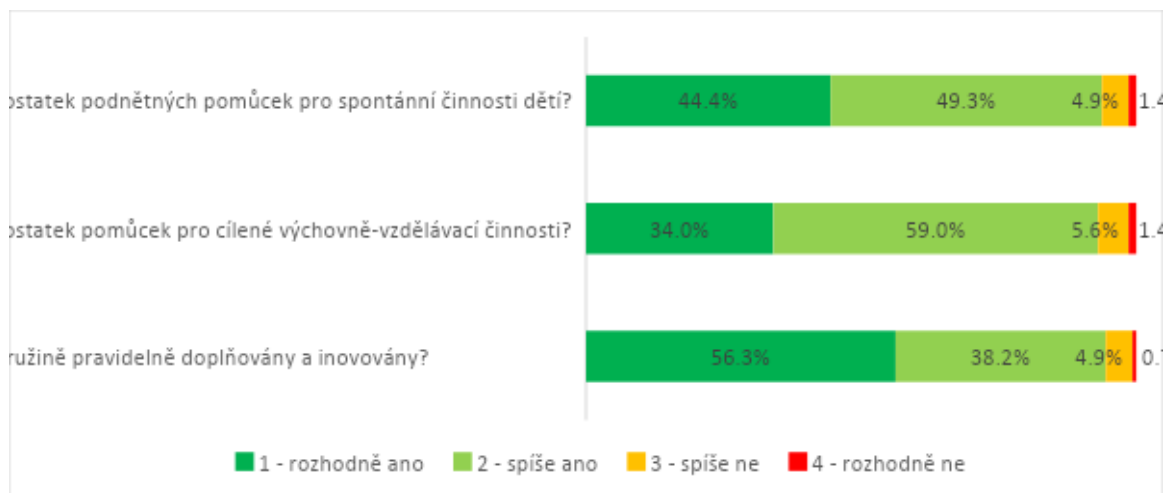
Kromě prostor samotné školní družiny jsou běžně využívány i další dostupné prostory, především ty, které jsou určeny pro venkovní a pohybové aktivity s dětmi. V naprosté většině škol jsou proto družinou využívány školní zahrady, hřiště, tělocvičny a činnost družiny probíhá nezdědká také v širším okolí školy. Podle možností jsou využívány další prostory školy umožňující specifické zájmové činnosti. Nejčastěji měly družiny k dispozici možnost využívat školní kuchyňku, počítačovou nebo multimediální učebnu a keramickou dílnu. K ojedinělým možnostem se řadilo využití školní knihovny, školního dopravního hřiště, školního atria, vlastního venkovního areálu ŠD s průlezkami, místnosti snoezelen, areálu místního zámku či kostela.

Graf 8 Pro činnost školní družiny dále pravidelně využíváte:



Hodnocení vybavenosti školních družin pomůckami bylo mezi respondenty spíše pozitivní, jakkoli je zřejmé, že velká část respondentů vidí v této oblasti ještě prostor pro zlepšení. S dostatkem pomůcek pro spontánní činnosti dětí se rozhodně ztotožnila necelá polovina respondentů, s dostatkem pomůcek pro výchovně-vzdělávací činnosti přibližně třetina. A to i přesto, že ve většině škol jsou tyto pomůcky pravidelně doplňovány, pravděpodobně ale ne vždy v takové míře, kterou by respondenti považovali za optimální.

Graf 9 **Hodnocení vybavenosti školní družiny pomůckami**

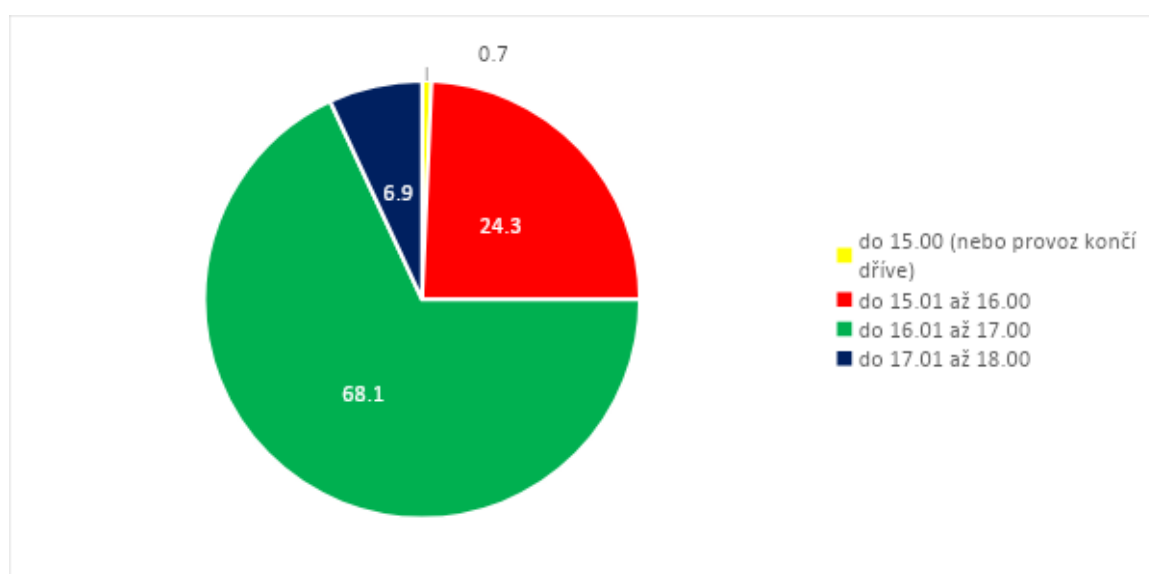


Organizace školní družiny

Odpovědnost za vedení školní družiny v rámci školy nese zpravidla vedoucí vychovatelka školní družiny. Tuto funkci uvedlo 77 % respondentů. U 10 % škol je tato zodpovědnost ponechána na bedrech ředitele školy, popřípadě v 8 % jeho zástupce. Méně často nese za školní družinu zodpovědnost někdo jiný (např. vychovatelka ŠD, která není oficiálně jmenována za vedoucí, u ŠD s pouze jedním oddělením, nebo vedoucí učitelka pro 1. stupeň). Situace, kdy funkce vedoucí vychovatelky školní družiny není ustavena, se vyskytuje spíše v menších školách, které nemají více než 100 žáků.

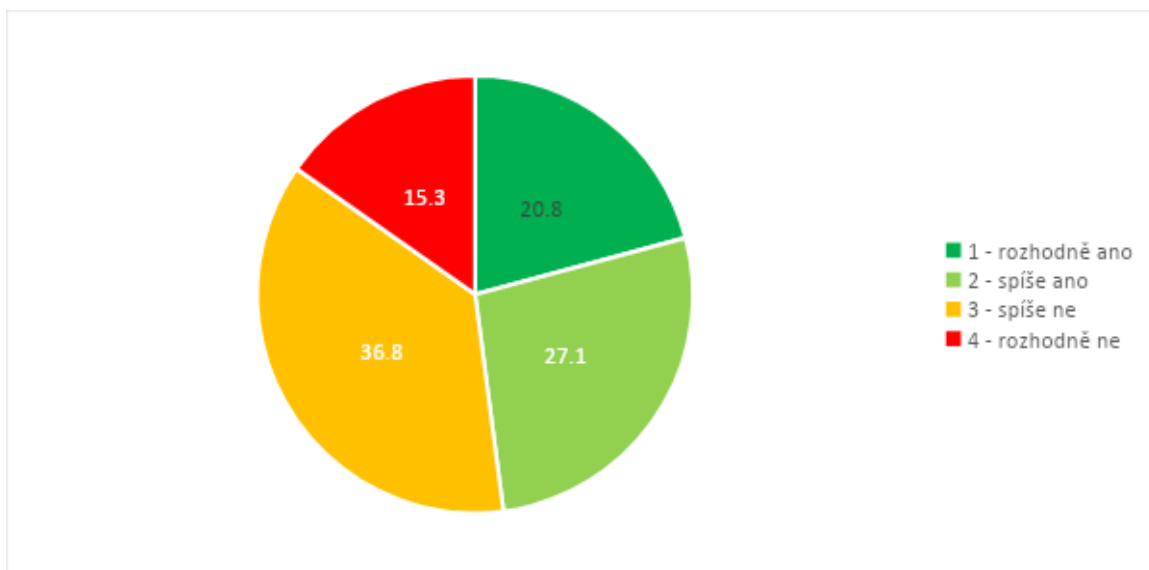
Respondenti až na výjimky (2,8 %) uváděli, že je v jejich škole provozována i ranní družina před začátkem školního vyučování. V odpoledních hodinách je provoz školní družiny ukončován nejčastěji mezi čtvrtou a pátou hodinou, čtvrtina ŠD ukončuje svůj provoz dříve.

Graf 10 Ukončování odpoledního provozu školní družiny (podíl ŠD v %)



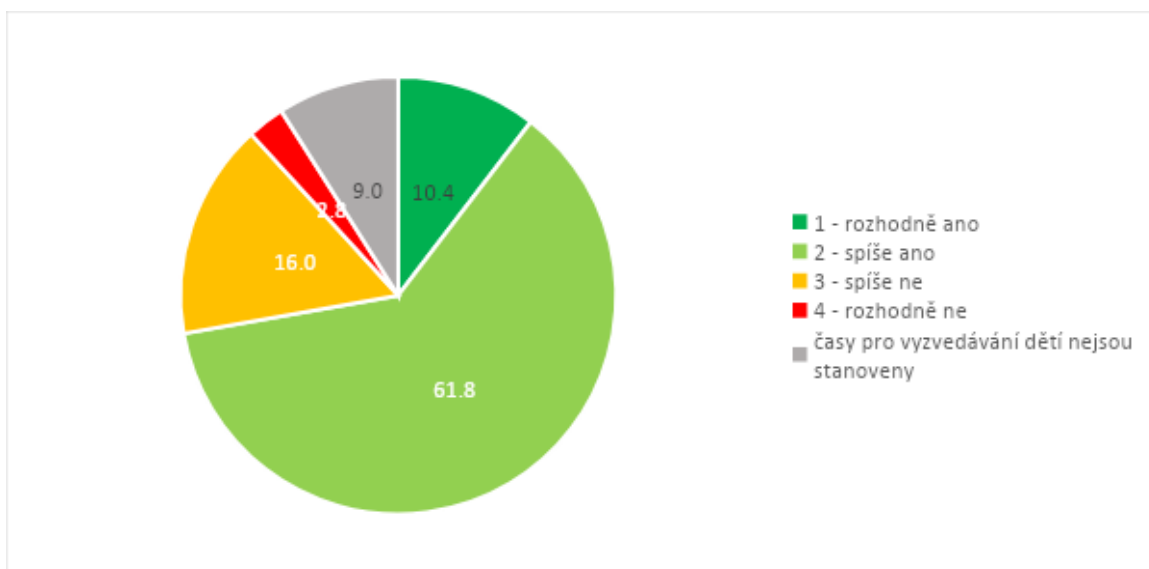
Jako rušivé vlivy v organizaci školní družiny byly zmiňovány zejména odchody a příchody dětí ze zájmových kroužků a vyzvedávání dětí rodiči v jiných než k tomuto účelu určených časech. Tyto rušivé prvky mohou způsobovat, že se pro děti špatně organizuje řízená činnost, narušují spontánní hru dětí a často znemožňují nebo silně omezují možnost pobývat s dětmi venku nebo v jiném prostoru školy, než je kmenový prostor školní družiny. Podle odpovědí v dotazníku se ukázalo, že přibližně polovina respondentů skutečně vnímá příchody a odchody dětí jako rušivé.

Graf 11 Omezuje časový rozvrh kroužků činnost školní družiny (např. odchody a příchody části dětí z kroužků)? (podíl respondentů v %)



V otázce vyzvedávání dětí uvedlo 10 % respondentů, že rodiče rozhodně respektují vyzvedávání dětí a k narušování programu družiny tudíž nedochází. 62 % respondentů uvedlo, že rodiče tyto časy spíše dodržují, což zřejmě svědčí o funkčních pravidlech, která jsou ovšem v některých případech porušována. V ostatních školních družinách pravidla nastavena nejsou, nebo nejsou rodiči respektována.

Graf 12 Dodržují rodiče stanovené časy vyzvedávání dětí tak, aby program školní družiny nebyl vyzvedáváním narušován? (podíl respondentů v %)



Klíčová zjištění

- V oblasti **sebehodnocení činností** potvrzují údaje z dotazníků výsledky zjištěné v rámci ohniskových skupin s vychovatelkami školní družin. Pracovníci školní družiny vidí sílu ŠD především v oblasti **nastavení příznivého klimatu** pro žáky po skončení školní výuky, v poskytnutí možnosti relaxace, pocitu pohody. Potřeby žáků se snaží mít pod kontrolou prostřednictvím informací, které si na denní bázi spontánně předávají s učiteli ZŠ. Dále je zřejmá **potřeba pracovat s vnitřní motivací žáků** a připravovat pro ně aktivity, které je baví. Důraz je kladen také na **pohybové aktivity a pobyt venku**.
- Jen 44 % školních družin v souboru má dostatečnou kapacitu pro přijetí všech žáků, kteří mají o školní družinu zájem. Ostatní školy musí pro přijímání žáků do školní družiny stanovovat kritéria, která **omezují především přijímání žáků 4. a 5. ročníku**, v některých případech ovšem i žáků mladších. Do školních družin tak **docházejí téměř bez omezení žáci 1. a 2. ročníku**, u žáků 3. ročníku se někdy omezení vyskytují také, byť nejsou četná. Údaje o praxi omezeného přijímání žáků do školní družiny potvrzují analýzu dat resortního výkaznictví MŠMT, podle kterého má na 100 % naplněnou kapacitu školní družiny 24,8 % základních škol v ČR.
- Problémům s kapacitou školních družin odpovídají zjištění, která se týkají dostupnosti vhodných prostor pro činnost školní družiny. **Možnost využívat jen vlastní prostory pro činnosti školní družiny uvedlo 43 % respondentů**, v dalších případech družiny využívají částečně nebo pouze školní třídy, které nejsou pro činnosti školní družiny primárně určeny. Jak z dotazníku, tak z výpovědí vychovatelek v ohniskových skupinách je zřejmé, že absence vlastních prostor činnosti školní družiny významně omezuje.
- Téměř všichni respondenti uváděli, že jejich **školní družina zajišťuje i ranní provoz před zahájením školní výuky**. Odpoledne bývá provoz školní družiny **ukončen zpravidla mezi 16.00 a 17.00** (68 % zastoupených školních družin). Přibližně čtvrtina školních družin ukončuje svůj provoz dříve. V přibližně polovině škol je činnost školní družiny v odpoledních hodinách **narušována činností školních zájmových kroužků**. V některých případech dále činnost družiny **ruší vyzvedávání dětí**, pokud nejsou dodržovány k tomuto účelu stanovené časy.

FOCUS GROUPS – Zpráva z realizovaných ohniskových skupin

Školní družiny pohledem vychovatelek

Účel výzkumného šetření

V rámci projektu *Diferenciace ve výuce a inovace ŠVP v družinách* vzniklo i několik analytických materiálů, které reagovaly na výzkumné vakuum v oblasti činnosti školních družin. Vzhledem k prakticky neexistujícímu zájmu o problematiku školních družin nebyl k dispozici dostatek materiálů, ze kterých by bylo možné čerpat podklady pro vhodné zacílení plánovaných metodických materiálů.

Projekt se této situaci snažil čelit zpracováním vlastních analýz. Byla zpracována **analýza resortních údajů** sbíraných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které ukázala na rostoucí zájem rodičů o docházku dětí do školní družiny, nerovnoměrné rozložení kapacit školních družin v rámci území České republiky, místně nedostatečné kapacity a regionálně různou míru zapojení žáků 1. stupně do činnosti školních družin.

Vzhledem k tomu, že ani resortní výkaznictví neobsahovalo všechny potřebné údaje k analýze přijímání dětí a organizaci školních družin, bylo realizováno ještě **dotazníkové šetření mezi vedoucími vychovatelkami**, díky kterému se podařilo řadu chybějících údajů o docházce žáků do školní družiny, uplatňování kritérií přijetí, organizaci vzdělávání a sebehodnocení činnosti školních družin doplnit a objasnit.

V současnosti neexistuje závazná metodika pro práci školních družin, není ani zřejmé, jakým způsobem má činnost školní družiny navazovat na činnost základních škol, při kterých jsou zřizovány. Nevyjasněné otázky směřující k tématům, co je vlastně v praxi obsahem činnosti školních družin, jaké aktivity jsou pro děti v družinách připravovány a proč, a jak je vnímáno postavení školní družiny v rámci školy, byly hlavním motivem realizace ohniskových skupin s jejich vedoucími vychovatelkami a vychovatelkami. **O zjištěních získaných analýzou ohniskových skupin pojednává tato zpráva.**

Metodologie výzkumu

Realizovány byly 4 ohniskové skupiny v období listopad 2021 až duben 2022. Všechny ohniskové skupiny se odehrály v online prostředí prostřednictvím platformy MS Teams, vždy se 3-4 účastnicemi.

O účast v prvních dvou ohniskových skupinách byly požádány vychovatelky, které už dříve byly zapojeny do projektu *Diferenciace ve výuce a inovace ŠVP v družinách*. Do dalších dvou skupin byly pozvány vedoucí vychovatelky a vychovatelky ze škol zapojených do Asociace ředitelů základních škol České republiky, z. s., které byly už dříve osloveny dotazníkem v rámci šetření mezi vedoucími vychovatelkami a projevily ochotu k účasti na dalších výzkumných aktivitách.

Vzhledem ke způsobu rekrutace účastnic ohniskových skupin lze předpokládat, že se jednalo o nadprůměrně angažované a aktivní vychovatelky. Vysoce osobní pozitivní vztah k práci vychovatelek byl z jejich výpovědí v rámci ohniskových skupin zřejmý. Jednalo se vždy o kvalifikované vychovatelky s praxí. Účastnice spontánně oceňovaly možnost vyměnit si v rámci ohniskových skupin zkušenosti s vychovatelkami z jiných školních družin, tuto formu setkávání považovaly za přínosný nástroj svého dalšího vzdělávání, které jim v praxi často chybí.

Ohniskové skupiny byly moderovány za pomoci standardizovaného scénáře. Délka jedné ohniskové skupiny byla 90-120 min.

Základními tématy ohniskových skupin bylo:

1.	Jaké cíle se vychovatelky snaží zařazovat, když připravují náměty pro činnost ve školní družině? Z jakých zdrojů vychovatelky čerpají, když připravují plán činnosti?
0.	Zasahuje do činností školní družiny vedení školy? Definuje nároky na to, jak má vzdělávání ve školní družině vypadat? Kontroluje, zda se realizuje stanovená koncepce?
0.	Zasahují nějak do koncepce činnosti ve školní družině další pedagogičtí pracovníci školy - např. učitelky 1. stupně? Existuje nějaká snaha koordinovat plán činnosti školní družiny se vzdělávacím obsahem ZŠ?
0.	Je něco, v čem se vychovatelkám poslední dobou podařilo nějaké zlepšení v rámci jejich práce? Díky čemu? V čem by se případně zlepšit chtěly a jak by toho mohly dosáhnout?
0.	Co jim naopak práci ztěžuje? Co by se mělo změnit, aby byla práce ve školní družině příjemnější a užitečnější?
0.	Předávají si učitelé ZŠ a vychovatelé informace o žácích (např. o jejich zájmech, obtížích, vztazích mezi spolužáky)? Jak tato komunikace případně probíhá?

Ohniskových skupin se zúčastnily vždy 2 moderátorky (pro vedení skupiny a pro zápis), někdy se k ohniskovým skupinám z důvodu vlastního zájmu připojili i pracovníci vedení projektu. Z ohniskových skupin byl pořízen záznam, který byl následně přepsán, a jména zúčastněných vychovatelek byla pro další analýzu anonymizována. Anonymizovaný zápis byl analyzován v software MAXQDA metodou otevřeného kódování, která umožnila určit, která témata jsou vychovatelkami zmiňována ve významnějších frekvencích a s jakými sentimenty se pojí.

Představení ohniskových skupin a jejich účastnic

Jméno	Funkce	Typ školy	Kraj	Velikost školní družiny	Datum ohniskové skupiny
Alice	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Jihočeský	3 oddělení	24. 11. 2021
Anna	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Praha	9 oddělení	24. 11. 2021
Adéla	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Praha	8 oddělení	24. 11. 2021
Alena	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Praha	2 oddělení	24. 11. 2021
Barbora	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Středočeský	7 oddělení	9. 3. 2022
Božena	Vedoucí vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Vysočina	7 oddělení	9. 3. 2022
Blanka	Vedoucí vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, soukromá	Středočeský	2 oddělení	9. 3. 2022
Diana	Vedoucí vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Moravskoslezský	11 oddělení	6. 4. 2022
Dagmar	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Jihočeský	2 oddělení	6. 4. 2022
Denisa	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Moravskoslezský	5 oddělení	6. 4. 2022
Dita	Vedoucí vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Středočeský	10 oddělení	6. 4. 2022
Eva	Vedoucí vychovatelka ŠD	ZŠ speciální, zřiz. kraj	Moravskoslezský	7 oddělení	20. 4. 2022
Erika	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Královéhradecký	3 oddělení	20. 4. 2022
Emílie	Vychovatelka ŠD	běžná ZŠ, zřiz. obec	Jihočeský	3 oddělení	20. 4. 2022

Jména všech účastnic byla změněna kvůli zachování anonymity a větší přehlednosti v rámci analýzy. Počáteční písmena jmen účastnic zároveň odkazují na ohniskovou skupinu, ve které byl záznam pořízen.

Analýza

Role družiny v rámci školy

Vzhledem k tomu, že všechny vychovatelky v ohniskových skupinách pracují ve školních družinách, které jsou součástí základních škol, v analýzách jejich výpovědí jsme se věnovali tématu, nakolik je ve skutečnosti činnost základní školy a školní družiny provázaná a nakolik je to, co se v základní škole děje, vychovatelkami v jejich praxi reflektováno.

Propojení mezi činnostmi školy a školní družiny se předpokládá, přestože způsob a míra propojení není závazně specifikována. Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání propojení vyvozuje z podmínek, ve kterých školních družiny působí:

„Školní kluby a školní družiny jsou zpravidla součástmi právnické osoby vykonávající činnost základní školy. Sdílí se školou stejné žáky i jejich rodiče, mají společné vedení, z větší části jsou obdobně financovány a často sídlí i ve stejné budově. Výjimkou nejsou ani pedagogičtí pracovníci s pracovním právním vztahem ve škole a současně s pracovním právním vztahem ve školském zařízení. Rodičovská veřejnost většinou vnímá školu jako celek, celostně posuzuje její vzdělávací nabídku, sociální klima, přístup dospělých k dětem, materiální vybavení, organizaci a způsob komunikace. Je proto nemyslitelné, aby ŠVP v klubu a družině tyto skutečnosti nereflektoval, nenavazoval na školní vzdělávací program v základní škole, nedoplňoval ho a nerozvíjel.“

Dále metodika nastiňuje základní myšlenku propojení školních vzdělávacích programů základních škol a při nich působících školních družin:

„Obsah zájmového vzdělávání může být například orientačně rozdělen do vzdělávacích oblastí, převzatých z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Průřezová témata procházejí napříč vzdělávacími oblastmi a umožňují propojení vzdělávacích obsahů oborů. Tím přispívají ke komplexnosti vzdělávání účastníků a pozitivně ovlivňují proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.“

Očekávání od družiny – vnímání vychovatelek

Otázce, jak roli družiny definují samotné družinářky, se budeme věnovat v další části zprávy. Všechny vychovatelky si zároveň vytvářejí určitou představu o tom, jak úlohu a význam školní družiny vnímá vedení jejich školy. Tato představa je mezi vychovatelkami z různých družin velmi rozdílná. Vnímání často souvisí s osobními vztahy a nastavením mezi družinou a ostatními aktéry školy - ať už vedením, či učiteli. Z výpovědí vychovatelek byly patrné dva hlavní póly vnímání: družina jako „lákadlo“ a družina jako „hlídárna“.

„Lákadlo“ představuje jeden z hraničních pólů nastavení očekávání od školní družiny. Školní družina v tomto pojetí představuje jakýsi marketingový tah od vedení školy směrem k rodičům, kdy je zdůrazňována atraktivita činností ve školní družině. Oceňován je také význam školní družiny pro denní program dětí, její návaznost na činnosti školy, a náročnost práce vychovatelek.

Druhý hraniční bod na opačném konci škály pojmenováváme jako „hlídárna“. Označuje situaci, kdy je družina více méně na okraji školního dění, její činnosti se nepřipisuje velký význam, vedení školy se příliš nezajímá o její činnost, její aktivity jsou přehlíženy nebo nedoceny a její role se v očích dalších školních aktérů redukuje na bezpečný prostor, kde je dětem po skončení výuky poskytnut azyl do té doby, než si je vyzvednou rodiče.

Družina jako lákadlo

Kladné ohlasy na družiny zaznívaly zejména z těch škol, kde mezi školním vedením a družinami panovalo silnější souznění a pouto - a to nejen na **úrovni vztahové, ale také systémové**. Vedení těchto škol si družinu předcházela, některá je dokonce brala jako "prestižní záležitost" (Alena).

V rámci **vztahu** mezi družinou a vedením vychovatelky mluvily o vzájemné důvěře (Emílie), o vycházení si vstříc (Erika) a oboustranném naslouchání si (Barbora). V jednom případě, došlo ke zlepšení vnímání družin na úrovni vedení po sdílení zpětné vazby směrem k řediteli školy, jejímž výsledkem byla omluva od ředitele a následná náprava, která vedla nejen k utužení vztahů, ale i ke zlepšení postavení družiny napříč celým ekosystémem školy.

"Já měla pocit, že to nevidí a my ho požádali, zda by za námi nemohl chodit..., měli jsme pocit, že veškeré akce jsou pro učitele, veškeré vzdělávání..., já jsem vždy ve škole do 17.00 a tak to je..., vyjádřila jsem dojem, že jsme „odstrkovaní“. Jsme jako učitelé, trávíme s dětmi plno času, dáváme dětem radost, bezpečí, učitelka nemá čas si děti vyslechnout. My jsme od toho, aby děti byly v pohodě, šťastné, zpíváme, tančíme... Učitelka je spíše „přenašeč informací“, často nemá čas vyslechnout... Ředitel se na mě podíval, omluvil se, sdělil, že si to neuvědomil, že se můžeme cítit být na okraji... On se teď snaží, sleduje nás, chce slyšet náš názor." (Barbora)

Výrazná provázanost mezi družinou a vedením souvisela i s očekáváním vedení od družin, které se promítalo do začlenění družiny do **systému** a denního běhu školy. Např. v jedné ze soukromých škol bylo postavení vychovatelek nastaveno stejně jako u ostatních učitelů - návaznost na školní plán byla nejen očekávaná, ale vedením i aktivně vyžadovaná:

"Musí to fungovat. Neexistuje, že bych týdenní plán v pátek neodeslala a nikdo by to neopřipomínkoval, to opravdu není možné." (Blanka)

V jiných školách tato očekávání nebyla vychovatelkami popisována, nicméně i u ostatních družin, které byly dle vychovatelek školou považovány za důležité, fungovala zpětná vazba a častější konzultace s vedením ohledně toho, co se v družině odehrává a plánuje.

Družina jako „hlídárna“

Přestože v některých školách má družina výsadní postavení, pro většinu dotazovaných tomu tak nebylo. Z negativních výpovědí často vyznívalo zklamání z vedení a prostředí školy, vycházející z jejich nepochopení toho, co družina přináší škole a dětem. To se dle vychovatelek odrazovalo i v očekávání, jaká vedení od vychovatelek měla - vychovatelky „jen vykrývají průšvihy“ (Anna), vše se dozvídají jako poslední a jejich aktivity často nejsou plánovány ani zohledňovány v širším plánu školy. U několika vychovatelek zazněly i rozpaky, že jsou vedením vnímány jako "hlídárny" (Barbora), které příležitostně dodávají levnou výzdobu školy (Božena), než jako přínosný po-vyučovací prostor.

Takto **nepochopená role družin pak dle vychovatelek měla dopad na aktivity a atmosféru družiny, ale i na vychovatelky samotné**. V družinách, které byly v rámci školy vnímány spíše jako hlídárna, si vychovatelky častěji stěžovaly na nižší příděl finančních prostředků, a v důsledku toho na nedostatek materiálů pro činnosti s dětmi. To mělo dopad na možnosti dětí zapojovat se do aktivit, které vyžadují např. pomůcky a materiály na tvoření.

Tvořivé práce jsou dětmi velmi vyhledávané, a proto se družiny snažily tyto aktivity začleňovat do týdenních plánů, zpravidla alespoň jednou či dvakrát týdně. Nedostatečný příděl finančních prostředků tak pro družiny představuje výraznou bariéru. V některých školách družiny proto žádaly rodiče o spoluúčast skrze doplňující poplatek na materiály a pomůcky či přímo konkrétní dary družině v jejich podobě. Jinde vychovatelky tyto situace řešily např. tím, že častěji pracovaly s přírodninami, nebo plánovaly pouze aktivity, kde žádné materiály navíc nebyly nutné.

„V družině máme jako základní materiály pouze čtvrtky a pastelky.“ (Adéla)

Činnosti družiny omezoval i prostor, který jim byl přidělen - často se jednalo o třídy, ve kterých v dobu družiny nebylo naplánované vyučování, a nikoliv o vlastní prostor s volným využitím. Nemožnost mít vlastní prostor představovalo pro vychovatelky omezení nejen v rámci programu aktivit pro děti, ale také pro jejich přípravu a plánování na uzpůsobení (a následné navrácení do původní podoby) třídy tak, aby vyhovovala potřebám dětí.

Tato řešení byla vychovatelkami popisována jako méně vhodná také z důvodu **potřeby mentálního oddělení prostor družiny od ostatních prostor školy**, nemožnosti navázat na déle probíhající aktivity dětí (např. rozdělané tvořivé práce) a **omezeného přístupu k pomůckám a materiálům**, které by vychovatelkám umožnily lépe se přizpůsobovat momentální náladě a naladění dětí. Ve třídách také často chyběl prostor pro uložení pomůcek **pro spontánní aktivity dětí**, které by si děti podle svého zájmu mohly volně půjčovat.

V některých případech prostor nevyhovoval ani z hlediska počtu dětí a nemožnosti vejít se do prostor, čemuž se vedení nedokázala z důvodu kapacit škol přizpůsobit (Božena). Tato omezení měla za výsledek stres nejen vychovatelek, ale v důsledku i dětí, jejichž potřeby tak vychovatelky nedokázaly naplnit. Vlastní, klidnější prostory školy mají i význam pro psychohygienu dětí, protože nemusí trávit celý den v prostředí svých kmenových školních tříd, a oddělení školních a zájmových aktivit je daná nejen časem, ale prostorem, který lépe navozuje pocit pohody a bezpečí.

Nedostatek vhodných prostor pro školní družinu není ovšem vždy možné považovat za důsledek nižšího zájmu vedení školy o školní družinu. Družiny tímto doplácí na dlouhodobě neřešenou nedostatečnou kapacitu základních škol, typickou pro demograficky progresivní regiony se stoupajícím počtem žáků. V přeplněných školách není možné dedikovat školním družinám dostatečný prostor.

“Nechápu, že to ti nahoře nevnímají. Mají být otevřené pomůcky, prostor. Dítě musí mít možnost vybrat si, o co má zájem, dívat se kolem sebe. Při spontánní činnosti si musí mít možnost si samo vybrat.” (Barbora)

Vnímání družiny ostatními - pohledem vychovatelek

Vnímání družiny učiteli

Pochopení družin na úrovni ekosystému školy dle vychovatelek nebylo formováno pouze vedením, ale i ostatními aktéry školy - učiteli. Vychovatelky mluvily o svých zkušenostech, ve kterých se ukazovalo, že přístup vedení školy k družinám se často přímo promítá do přístupu učitelů samotných ke družině.

Příkladem této posloupnosti, často zmiňovaným vychovatelkami, bylo **suplování učitelů vychovatelkami**, které vedení některých škol považovala za **jednu z odpovědností školních družin**. Nutnost vycházet učitelům vstříc, navzdory plánu družiny, byla pro vychovatelky dalším signálem nepochopení nejen role družin, ale i vychovatelek samotných. Některé se domnívaly, že je vedení vnímá jako **méně důležité než učitele**, a proto je ani učitelé neberou jako sobě rovné.

“Když člověk přijde do sborovny, kde jsou učitelé, tak učitelé ztichnou, když vstoupí vychovatel. Zkusila jsem si všechny možné pozice a jako vychovatelka se cítím úplně „nejhůř“ (nevyřčeno jednoznačně), já se nedám, nebojím se to říct... Jako celek jsme „utlačované“, je to rys toho zařazení. Školy neinvestují dostatečně do hraček, do vybavení... V každé škole je různá situace, ale všude je něco.” (Barbora)

Přestože tedy postavení vedení škol vůči družinám hrálo ve formování vnímání družiny učiteli roli, ve výpovědích vychovatelek se často objevovaly zmínky o výjimkách - kolegyních či kolezích, kteří naopak družinu oceňovali jako pro děti a školu přínosnou. S těmito učiteli také častěji fungovala komunikace a spolupráce s družinou, které přispívaly k obecně lepším vztahům a harmonii mezi těmito učiteli a vychovatelkami. Stejně jako u vedení škol, zmíněných v předešlé kapitole, i zde se ukázalo, že kladnějšímu přístupu a přízni ke družinám nahrává, pokud učitelé mají určitější a jasnější představu o

náplni a přínosu družin. **Hlubší pochopení bylo také často doprovázeno silnějším ocenění vychovatelek samotných, jejich práce a náročnosti této práce:**

“I já jsem si dříve myslela, že o nic nejde, též jsem 6 let učila... Jsou kolegyně, které řeknou, že by takovou práci nedělaly. Studentky z pedáku, které přijdou, se raději rozhodnou, že půjdou k dětem do mateřské školy.” (Božena)

Vnímání družiny rodiči

Pohled na družiny jako na “hlídárny” dle vychovatelek existuje a je spoluutvářen i mimo systém školy - rodiči dětí, které školní družinu navštěvují. Jako hlavní důvod ve výpovědích opět nejvíce rezonovalo nepochopení role a náplně družin, nicméně roli hrály i další doprovodné problémy - např. příliš nízké poplatky za družiny, které vytvářejí dojem, že “družina nemá co nabídnout” (Božena), nebo již předem daná nízká očekávání rodičů, se kterými již do družiny přicházejí.

Přestože vychovatelky tato realita trápila, spousta z nich jedním dechem dodávala, že **tyto percepce se po nástupu dětí do družiny často změni a jsou tedy jen dočasné**. Počáteční nedůvěra (a její pozdější pozbytí) se ukázala na příkladu jedné z vychovatelek, která popisovala, že někteří rodiče zprvu zapíší své děti do družiny na zkoušku jen na pár dní, které následně po získání informovanějšího vhledu do aktivit družiny prodlouží i na celý týden. Někteří rodiče družinu pak sami více podporují, např. darováním materiálů či pomůcek na tvoření. **Tyto kroky a změny v přístupu rodičů vychovatelky naplňují potěšením a dávají dle jejich slov jejich práci smysl.**

Rodiče nejčastěji oceňovali zájmové činnosti, tvoření výrobků, které si děti mohou odnést, “za které se rodiče nemusí stydět” (Emílie), ale i to, že rodiče vidí, že je dítě spokojené (Adéla, Eva). Výrobky měly obecně jak u dětí, tak u rodičů, úspěch. Vychovatelky samy s tím pracují - jedna z družin např. posílá rodičům dotazník ohledně spokojenosti s výrobky, které si děti v družině vyrobily.

„Rodiče když pak třeba chodí pro děti, tak projeví, že se jim to moc líbilo, že jim to udělalo doma hezkou výzdobu, že je to něco, co se nemusí stydět vystavit, nebo prostě že to potěší.” (Emílie)

Snahy o změnu nazírání na školní družiny

Jak bylo popsáno v předešlých kapitolách, vnímání družin jako “hlídáren” má dopad na denní režim, ale i strategické zapojení družiny do chodu školy a její celkovou podporu vedením. Důsledky nesouladu v chápání náplně a role družiny jsou ale patrné i na materiální úrovni potřeb družin - zda jsou dostatečně finančně podporované, nebo zda mají vlastní dedikovaný prostor.

Vychovatelky, a zejména vedoucí vychovatelky, proto **často hledají způsoby, kterými se snaží toto vnímání měnit**. Některé vypočítávají dopady družiny na školu a žáky (Blanka), některé se snaží nazírání na družiny měnit skrze jazyk (např. užívání slova “vychovatelka” místo “družinářka”), jiní se snaží družinu více propagovat jak v rámci školy, tak mimo ni.

Zlepšování jména družin skrze **aktivní sdílení s rodiči** je nejčastějším způsobem propagace napříč družinami. Vychovatelky propagují družiny interně, zážitky dětí z družiny a výrobky, které s rodiči sdílí, ale také externě - skrze webové stránky, e-mail, sociální sítě nebo chatové skupiny. Vychovatelky k tomu využívají online sdílení fotografií, videí, články nárazové, či v určité periodicitě, např. měsíční. V některých školách je běžnou praxí sdílet online, na webových stránkách školy, i týdenní plány družiny (což např. v jedné ze škol platí jak pro vychovatele, tak pro učitele) nebo události pro rodiče.

V několika případech to byly samotné školy, které podporovaly družiny v tom, aby o sobě více komunikovaly online. Zde se ale vedení školy ne vždy setkávala s pochopením:

“Hlavně všechno chce (ředitel školy) na internet - co není na internetu, jako by nebylo. Raději se snažím, abych si to užila, než abych fotila a dávala to na internet. Myslí si, že když nedáváme nic na internet, jsme jen hlídací služba.” (Alice)

Zapojení družin do chodu školy

Komunikace a spolupráce s vedením

Úroveň informovanosti družin o chodu školy se napříč školami odlišovala. Vychovatelky získávaly informace z porad s vedením, pedagogických porad nebo elektronicky, z e-mailového newsletteru (Diana, Alena, Alice), nebo skrze vývěsku na Edookitu (Božena).

Porady a setkávání se s vedením

Osobní setkávání bylo vnímáno napříč družinami jako optimální řešení. U většiny dotazovaných družin setkávání s vedením fungovalo, ať už na úrovni formální či neformální - pokud ne přímo s vychovatelkami samotnými, tak alespoň s jejich zástupci či vedoucími vychovatelkami. **Kvalita komunikace s vedením často závisela na přístupu vedení k družinám a jejich vnímání role družiny v rámci školy.** Ve školách s plnějším pochopením družin vychovatelky mluvily o užší komunikaci s vedením, **silnější podpoře a lépe fungující zpětné vazbě.**

V menších školách komunikace probíhala obecně častěji a více neformálně (Blanka). Vychovatelky popisovaly bližší vztahy nejen s vedením, ale i ostatními učiteli.

“Informace proudí dobře, hodně si mailujeme..., vím o ostatních třídách. Ročníky jsou spojené, takže je to přehledné, jsme malotřídka. Hodně spolu mluvíme, říkáme si, co by bylo dobré do družiny – dělám to v průběhu týdne, v pátek už je to doladěný. Je to jen o drobnostech.” (Blanka)

Ve větších školách byly informace od vedení komunikovány především skrze vedoucí vychovatelky a jejich osobní schůzky s ředitelkou či ředitelem školy. Četnost, náplň i forma těchto setkávání se napříč školami lišila. Barbora uvedla, že ve své družině se s vedením setkávají na týdenní bázi, ale probírají spíše důležitá témata k řešení než týdenní přehledy. Dagmar, Dita a Denisa se shodly, že se s vedením schází formálně v rámci porady vedení, nebo např. před začátkem školního roku z důvodu konzultace ročního plánu, a jejich následné ad hoc schůzky pak probíhají už spíše neformálně. Stejná výpověď zazněla i v jiných skupinách, např. v případě Evy.

Při formálních poradách vychovatelky s vedením probíraly plány, ale i kázeňské záležitosti, či záležitosti s rodiči.

“Třeba u nás paní ředitelka, když si nás svolá, nebo víceméně mě, protože já jsem vedoucí, tak potom se přijde na nás podívat, pozdraví děti, a je to takový milý. Ale prostě ta spolupráce tam je pořád. Já bych si to bez ní ani nedovedla představit. Prostě to je taková ta hlava, která je nad náma všema.” (Erika)

Obecně vedoucí vychovatelky uváděly, že formální komunikace s vedením odpovídala spíše reportování, schvalování a kontrole, než komunikaci jako zpětné vazbě a inspiraci. V několika družinách, ve kterých pracují Denisa a Emílie, pravidelné formální porady probíhaly jen zřídka (především z organizačních důvodů družiny), komunikace fungovala především na neformální ad hoc bázi, v momentě řešení urgentních problémů.

Komunikace a spolupráce s ostatními aktéry školy

Pedagogické rady

Přestože ve spoustě případů vychovatelky uváděly, že na pedagogické rady docházejí (ať už jeden z jejich zástupců či vedoucí družiny), téměř ve všech případech to znamenalo potíže s časovými překryvy, jelikož se porady konaly v odpoledních časech vyhovujících učitelům, kdy družina ale také probíhá. Družiny byly tak často nucené hledat způsoby, jak chod družin upravit, aby času porad více vyhovoval. Např. Alena, vychovatelka ze školy s více než jedním oddělením družiny, popisovala, že u nich tyto situace řeší skrze sloučení dvou oddělení.

“Od nás vždy chodí jeden z nás, protože nemáme vedoucí družiny. Když je porada, jsou tam všechny asistentky, sloučí se dvě družiny, třetí se rozdělí. Buď jdou na školní hřiště, nebo jsou v družině, ale jeden z nás tam vždycky musí být.” (Alena)

Ve školách se silnějším zapojením družin, jsou vychovatelky zvané nejen na pedagogické rady, ale - pokud děti dochází do družiny - i na schůzky třídních učitelů s rodiči.

Nutnost hledat náhradní řešení nebyla vždy vnímána a priori negativně, nicméně byla důvodem, proč spousta vychovatelek na porady nedocházela vůbec. V některých případech se porad účastnily pouze vedoucí vychovatelky, které následně rozesílaly informace z porad ostatním vychovatelkám, např. e-mailem, jak uvedla Adéla.

V případech, kdy vychovatelky nedocházely na porady vůbec (ani v zastoupení), byly informovány o záležitostech probíraných na poradě jiným způsobem, např. zápisem. Tento přístup byl vychovatelkami považován jako velmi neefektivní.

“Nejsme zváni vůbec, pouze dostaneme zápis. Věci se dozvídáme jako poslední, ne vždycky oficiální cestou.” (Anna)

Obecně byla dostatečná informovanost o chodu školy vychovatelkami vnímána jako důležitá, ale často ve školách chybějící. Např. Alena a Alice kvitovaly, že e-mailem často dostávají i informace, které se jich netýkají, nicméně díky nim cítí širší zapojení do ekosystému školy. Zejména v případech, kdy byla komunikace od vedení školy spíše jednosměrná, kdy vychovatelky získávaly informace pouze zprostředkované či jednostrannou formou, bez možnosti zpětné vazby, zaznívala z řad vychovatelek frustrace. Spousta z nich si dohledávala informace i jinými způsoby, často neformálními skrze osobní vztahy s ostatními pracovníky školy, popř. pátraly samy v tematických plánech školy, které pak propojovaly s družinou.

“Informace mezi námi proudí, protože jsem i lektorka. Mám vhlad do tematického plánu, tedy vím, co se děje v jednotlivých ročnících ve škole. Přijde mi na mail dopředu, co se bude dít ve škole, podepisuji, že jsem to četla, že to následuji.” (Blanka)

Komunikace mezi učiteli a vychovateli

Přestože některé vychovatelky vnímaly rozdíly mezi tím, jakým způsobem přistupuje škola k učitelům a jakým k vychovatelům, spousta z nich popisovala, že spolupráce mezi nimi a učiteli funguje. Některé vychovatelky vycházely učitelům vstříc pomocí dětem při děláni úkolů či jiné práce, která se při hodině nestihla. Další formou spolupráce bylo společné pořádání akcí, nebo konkrétní náměty od učitelů na činnosti ve školní družině. Erika zmínila, že učitelé navrhují školní družině program, který jim připadá vhodný pro doplnění činnosti školy. Jde o mimoškolní činnosti, exkurze, pro které je více prostoru ve školní družině než ve škole.

O unikátním přístupu ke spolupráci vypráví Adéla. S kolegyní učitelkou se pravidelně domlouvají na společných aktivitách venku a vhodně kombinují styl práce školy a školní družiny. Jde ale o iniciativu obou protagonistek, v dalších odděleních družiny v dané škole tato praxe uplatňována není:

„Já spolupracuji s paní učitelkou a dvakrát do měsíce, vždy ve středu, učíme se venku. Je to takový výlet, ale dopoledne se učíme. Jezdíme vlakem i mimo Prahu. Dnes jsme byli na Kubánském náměstí zdobit stromeček. Jindy jsme byli u vily Karla Čapka dětem číst pohádku. To děláme jediní z naší družiny. Myslím, že toto není marné. Děti to baví, venku se naučí víc, než když sedí v lavicích.“ (Adéla)

Roli opět hrály i osobní vztahy - např. Alice zmiňovala, že se s učiteli schází i v mimopracovní hodiny, chodí na večere, a komunikace při škole je pro ně “v tomto směru perfektní.”

Fungující spolupráce ale nebyla podmínkou ve všech školách. V některých případech se jednalo spíše o sdílení týdenních plánů učiteli vychovatelům s cílem zajištění volných kapacit a flexibility družin. Jedna z diskutujících, Denisa, uvedla, že družina její školy nespolupracuje s učitelským sborem vůbec - “Děláme si svoje.”

Sdílení informací o konkrétních dětech

Protože školní den dětí, které pravidelně do družin dochází, v družině často začíná i končí, jsou ve spoustě případů vychovatelky hlavním bodem kontaktu mezi školou a rodiči dětí. Vychovatelky si tuto pozici uvědomují a považují proto za důležité, aby i ony samy s učiteli informace o individuálních dětech co nejvíce sdílely. Vychovatelky naplňují funkci přemostění komunikace mezi učiteli a rodiči, která ze strany učitelů, dle některých vychovatelek, ale nemusí být vždy dostatečně vykonávána.

„Mám od nich různé informace, které si s kolegou můžeme předat. K němu by se jinak nedostaly.“ (Anna)

„Někteří učitelé jsou více kontaktní, někteří méně.“ (Dita)

“Sdílíme si, i pokud má dítě zdravotní problémy. Někdy se to ale dozví až družina, protože učitel na to nereaguje.” (Erika)

Spolupráce mezi vychovatelkami a učiteli opět závisela dle slov vychovatelek spíše na osobních vztazích, než na formálním řízení vedením školy. Pokud spolupráce fungovala, vychovatelky si s učiteli předávaly informace nejčastěji v momentě přebírání si dětí, např. při obědě. V diskusích byly ale zmíněny i další praktiky, zejména z menších škol, jako např. sdílení informací přes online chat *WhatsApp*, do kterého bylo zapojeno i vedení.

Informace, které si vychovatelky s učiteli předávaly, se většinou týkaly náplně dne dětí, aktivit, ale také toho, jak den probíhal, jestli byly děti unavené nebo naopak by si naopak spíše chtěly hrát. Častým tématem byly také případné problémy nebo spory, které mohly během vyučování vzniknout. V některých školách probíhala i komunikace o specifických potřebách dětí např. o grafomotorice, jestli dítě má špatný tlak na tužku nebo špatné stříhání, nebo o zdravotních problémech dětí.

Vychovatelky popisovaly i případy, kdy bylo kvůli chování žáka potřeba konzultovat psychologa. I v takových případech byly ve školách vychovatelky do diskusí o dítěti přizývány.

Vychovatelky na tyto signály dbají a snaží se pak družinu náladě dětí přizpůsobit. Jak uvedla Emílie: “Nedořešený spor může ovlivnit celou družinu.” Vychovatelky následně informace sdělují i při předávání dětí nazpět rodičům, což je dle nich klíčové.

„Nikdy si nepřevzmu děti, aniž bych věděla, co bylo. Ne každý den se toto musí dít, ale potřebuji vědět, jaké přebírám děti.“ (Barbora)

Tematické propojení činností mezi školou a školní družinou

Z výpovědi většiny vychovatelek vyplývá, že v jejich družinách je snaha o tematickou provázanost mezi prací základní školy a školní družiny, formulovaná na úrovni ŠVP, spíše volně realizována v činnosti školních družin.

Z běžné praxe zde v důrazu na provázanost činností vybočuje výpověď vedoucí vychovatelky Blanky, jejíž družina působí při soukromé malotřídní škole. Z výpovědi Blanky je zřejmé, že si je vědoma, že důraz na provázanost činností mezi školou a školní družinou je specifikem její konkrétní školy a jde o jednu z charakteristik, kterou se soukromá základní škola snaží i marketingově odlišit od běžných státních škol v okolí:

„Je to dáno trochu tím, že jsme tady soukromá škola, takže musíme působit i nadstandardně, vše je provázané, dbá se na to. Na začátku dne se jede v nějakém tématu a v tom se končí – jde to ruku v ruce, tak se to i prezentuje rodičům. Když přichází nový vychovatel, je do systému zaškolen s tím, že to tak musí být, musí to fungovat.“ (Blanka)

Zároveň je z Blančiny výpovědi zřejmé, že její školní družina je předmětem velmi pečlivého zájmu vedení školy. Funguje zde pravidelné týdenní plánování činností, kde středobodem je právě návaznost na činnost základní školy, takže je zřejmé, že ve výsledku jde o jeden celek, kde na sebe činnosti plynule navazují s respektem k potřebám dětí. Blanka proto hodně spolupracuje s učiteli ve škole a má přehled o tom, na čem se ve škole s dětmi pracuje a co bude potřeba ve školní družině. Týdenní plán činnosti jí každý týden kontroluje vedení školy:

„Družina se tvoří na základě toho, co se dělá ve škole. My to máme úzce propojeno, vždy mám stejné téma, odlišnost nenastane. Týdenně se to dělá.“ (Blanka)

Propojení plánovité a promyšlené, tak aby se činnosti každý den vhodně doplňovaly, jak uvádí příklad Blančiny družiny, je ovšem výjimečné. Jako poměrně častá se jeví snaha o propojení ŠVP školy a školní družiny v oblasti Člověk a jeho svět, ale spíše volně, na úrovni ročního plánu, spojení dává určitou osnovu tomu, čemu se s dětmi v družině věnovat. Způsob práce s tématy základního vzdělávání se uzpůsobuje pojetí zájmového vzdělávání, je to „výuka rekreační formou“, jak uvádí Barbora.

„Témaťák máme takto: prvouka – dle jejího tematického rozdělení máme my družinu. U nás jsme také v souladu, domluvili jsme se, že nebudeme v družině psát úkoly – chceme to mít jako prostor radostí, ale samozřejmě i nějakého poznávání, výuka rekreační formou. Já normálně každou neděli nebo sobotu si to připravím dle prvouky, zjistím, kde děti jsou.“ (Barbora)

Božena upřesňuje, že i v její školní družině se pracuje především podle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, byť podněty pro činnost školní družiny čerpá i jinde. A stejně jako řada dalších vychovatelek se drží také ročního schématu daného střídáním ročních období a svátků.

„Máme ŠVP družiny propojeno se ŠVP školy – máme to podobně jako u Barbory, pojíme to na Člověk a jeho svět, většinu aktivit máme provázanou s prvním stupněm plus roční období a svátky.“ (Božena)

Diana se v diskusi o věcech, které by bylo dobré v družině změnit, zmiňuje o návaznosti na ŠVP školy spíše negativně. Je zřejmé, že provázanost se vzdělávací oblastí „Člověk a jeho svět“ bere jako závaznou a některá témata se jí nelíbí a připadá jí zbytečné v tomto ohledu posilovat činnost školy. Stejně jako ona, část vychovatelek si nechce nechat do činností zasahovat, je ráda za svoji autonomii, za to, že děti v družině mohou relaxovat nebo si vybírat činnosti, které je baví:

„Co se týká činností – vloni jsem přes léto dělala nový ŠVP a myslím, že např. „Místo, kde žijeme“ je zastaralé. Že bychom se mohli posunout jinam. Opakovat to od 1. do 4. třídy je pro děti i pro nás dost nezáživné. Děti si fakt chtějí hrát celoroční hry, je tolik věcí, které se mohou v družině dělat.“ (Diana)

Erika a Dita zmiňují snahu vychovatelek pomoci dětem s úkoly a s opakováním učiva bez ohledu na vzdělávací oblast. Berou tak svým způsobem na sebe očekávanou podporu rodiny. V této podobě propojení činností školy a družiny podle výpovědí akcentuje více ochotu konkrétních lidí a zájem dětem pomoci, než záměrně plánovanou snahu o propojení činností na úrovni základní školy a školní družiny.

„My se snažíme spolupracovat, abychom věděli, co probírají. Můžeme pomoci s problémem v matematice, češtině, prvouce. Komunikujeme hodně, a je to o lidech.“ (Dita)

Další vzdělávání, inspirace a podpora inovací v družinách

Vlastní další vzdělávání vychovatelek je téma, které mezi vychovatelkami rezonuje. Je zřejmé, že vychovatelky musí být velmi kreativní a mít v zásobě značné množství nápadů a typů pro aktivity s dětmi, profesní rozvoj je ale potřeba v řadě dalších oblastí – zmiňována byla např. často se měnící oblast legislativy, nebo komunikace s rodiči.

V ohniskových skupinách se vychovatelky dotkly také zdrojů a inspirací pro práci s dětmi. Z výpovědí vyplývá, že vychovatelky vycházejí při své práci z mnoha zdrojů a pojetí práce školní družiny není jednotné. V řadě škole je zřejmě základ činnosti školní družiny daný tradicí, která v družině rozvíjí téma střídajících se ročních období a svátků. Jde o obecně vnímané běžné pojetí práce ve školní družině.

„Já jedu podle ročních období, to asi spousta kolegyň.“ (Dagmar)

Není to ovšem univerzální přístup k hledání aktivit pro školní družinu. Na základě realizovaných ohniskových skupin se jeví jako častý, existují ale jiné inspirace pro hlavní osnovu tematického plánu činností pro školní družinu. Např. Denisa nebo Blanka se vůči tomuto přístupu vymezují. Vychovatelky mají při skladbě programu značnou autonomii a v řadě družin se od tradičního pojetí zaměření činností na střídání ročních období a oslavu tradičních svátků odklánějí.

Návštěva kurzů dalšího vzdělávání – podpora vedením

Zde jsou ale na úrovních školy patrné rozdíly, a to především co se přístupu k časové dotaci nutné ke vzdělávání týče. Všechny vychovatelky veskrze uznávaly, že vedení školy přistupuje ke vzdělávání spíše pozitivně a že jej v principu podporuje. Ve školách, kde je přístup ke vzdělávání zvláště přívětivý a motivující, mají vychovatelky nabídky různých kurzů či možnost zažádat si o semináře. Školy tyto vzdělávací příležitosti podporují také finančně. Např. Alena vystudovala plně hrazený kurz, i když to nebylo pro její pozici nutné.

“Já žádnou školu už nestuduji, ale ve škole máme nabídky různých kurzů, lze si vybrat podle toho, co koho baví, jakou má rád specializaci. Naposledy jsem byla vloni na hraní na boowhackery. Ve škole to má velký úspěch.“ (Adéla)

Co se týče náplně vzdělávání samotného, jednalo se zejména o aktivity zaměřené na práci a rozvoj zájmových činností dětí (např. hra na hudební nástroje, výtvarné kroužky), nebo chod družin jako takových (např. nová legislativa).

Nutnost suplování

Ve školách, které byly v motivaci k dalšímu vzdělávání vychovatelek méně aktivní, tomu bylo zejména z důvodu nutnosti přizpůsobování družiny chodu školy. Přestože školy vychovatelky od vzdělávání a priori neodrazovaly, z výpovědí vychovatelek zaznívala neochota vedení jej proaktivně podporovat. Pokud se vychovatelky chtěly dále rozvíjet, musely si nejen samy relevantní kurzy vyhledat a případně

čerpat neplacené volno, ale také si za samy sebe zařídit náhradu v době své nepřítomnosti. Suplování vychovatelky pak řešily často spíše skrze osobní vztahy než formální postup skrze strukturu školy - ať už skrze školní asistentky (pokud to pro ně bylo možné) či vzájemným zástupem na úrovni družiny.

“Já jsem se několikrát pokoušela přesvědčit pana ředitele, že bych si ráda vystudovala pedág. Bylo mi řečeno, že bych na to musela čerpat neplacené volno, protože to není moje pracovní zvýšení kvalifikace. Je nám doporučováno dál se vzdělávat, ale kurzy si máme vyhledávat sami. Když už bychom si něco vybrali, nejsou lidi do družiny, nikdo nechce v družině suplovat. Jakákoliv nepřítomnost vychovatele je vlastně nežádoucí.” (Alena)

Absence vychovatelek vyžadující suplování ze strany školy byla také hlavním důvodem, proč některé vychovatelky nevyhledávaly rozvojové aktivity téměř vůbec. V případě, že by pro vychovatelky byl zástup možný, vedení by dle vychovatelek k jejich vzdělávání přistupovalo pozitivněji. Nicméně, i ty vychovatelky, které měly k rozvoji ze strany školy příležitostí více než jejich kolegyně, mluvily o nedostatku času a potřebě přizpůsobovat se chodu školy, což často mělo za následek to, že i aktivní vychovatelky se vzdělávaly pouze jednou či dvakrát ročně.

Předávání si zkušeností a tipů mezi sebou

Pro vychovatelky samotné bylo vzdělávání důležitou součástí jejich práce. Pro značnou část k tomu byly motivací seberozvoj a snaha rozšiřovat si obzory a přizpůsobovat se měnícím se požadavkům a potřebám dětí. Podstatnou součástí jejich vzdělávání proto bylo i setkávání se s ostatními vychovatelkami s cílem předávání si zkušeností a tipů (Barbora). K tomu sloužily např. vychovatelkami velmi opěvovaná setkávání vychovatelek od NIDV, kde se vychovatelky dozvídaly nejen praktické rady ohledně legislativy a praxe z jiných družin, ale kde se mohly i inspirovat a předat své pohledy ostatním (Eva).

Inspiraci pro aktivity dále poskytují ostatní vychovatelky v rámci školní družiny, popřípadě kontakty na vychovatelky z jiných školních družin. Jak ale zaznělo v ohniskových skupinách, kontakty v jiných školách nebo společné další vzdělávání nejsou u vychovatelek běžné. Pozitivní příklady popisují Dagmar a Diana:

„My jsme si začaly dopisovat s paní vychovatelkou z Loun, navázaly jsme přátelství. To mi přijde docela dobré, že se dozvíme, jak to dělají jinde. Máme trošku jiný náhled, tam je velká škola, 6 oddělení školní družiny. S paní vychovatelkou si vyměňujeme poznatky a předáváme si nápady. To je fajn.” (Dagmar)

Někdy je ovšem také reflektováno, že velký potenciál, který tkví ve vzájemném předávání zkušeností, zůstává nevyužit.

“Ale negativní je, že když lidé dlouhodobě chtějí nějakou změnu, každá ženská umí něco navíc, mohly by to předávat i ostatním, ony se snaží, ale zůstávají stát... Nerozvíjí se, v čem jsou dobré. Ale když by měly více prostoru, rozvíjely by se daleko dál a my bychom se více učily i od nich...” (Barbora)

Tištěné a online zdroje

Pro inspiraci a další vzdělávání jsou využívány tištěné zdroje, publikace s náměty činností pro školní družinu. Vychovatelky považují jejich množství za dostatečné.

Dalším z důležitých zdrojů námětů pro činnost školní družiny je v dnešní době internet, s pomocí kterého je možné činnosti stále obnovovat a doplňovat. Tento způsob vyhledávání zdrojů zmínily Blanka, Božena a Alena. Pro tvořivé činnosti uváděly vychovatelky jako důležitý zdroj platformu Pinterest.

„Nemohu každý rok jet stejně, vždy se přizpůsobuji skupině dětí, někdy sportovnější, jindy bystřejší, jindy ne. Ohlížím se do minulosti, z toho čerpám zkušenosti, nebo dle složení dětí rovnou něco zavrhnou, kouknu na Pinterest, internet.“ (Božena)

Méně obvyklé zdroje inspirace

Zcela neobvyklou inspiraci uvádí Diana. Do činnosti školní družiny zasahuje zřizovatel prostřednictvím grantů na pomůcky a vybavení a realizaci projektů. Ostatní účastnice ohniskové skupiny se podívaly, protože o podobné iniciativě zřizovatele nikdy neslyšely.

„Máme také malé granty, které navazují na plány od zřizovatele. Vloni jsme měli projekt „Máme rádi zvířata“, dostali jsme peníze na včelí úly, hmyzí hotýlky, které jsme chodili kontrolovat. Letos máme dopravní akci Duben měsíc bezpečnosti – dostali jsme peníze na koloběžky, semaforey a značky.“ (Diana)

Role a cíle školní družiny pohledem vychovatelek

Preferované aktivity v činnosti školních družin

Ze zkušeností zúčastněných vychovatelek můžeme soudit, na jaké typy činností vychovatelky dbají a s oblibou je zařazují do programu a z jakého důvodu je považují za vhodné. Ke shodným prvkům v činnostech školních družin podle zúčastněných vychovatelek patří (byť i zde existují výjimky) zaměření na výtvarné a rukodělné činnosti, čtení, podle možností také chození ven, pohybové aktivity. Takto popisuje ve zkratce činnost svého oddělení Diana:

„Jsme dost kreativní na to, že je třída plná kluků. Mají rádi superhrdiny, holky princezničky, omalovánky u nás jedou ve velkém. Nejvíce ale opravdu pohyb, děláme i jógu, chodíme do hudebny tančit, pokud je hezky, jsme venku.“ (Diana)

Pravidelný režim mohou oživovat větší akce, které se některé vychovatelky snaží zařazovat. Může jít o výlet či jinou mimoškolní aktivitu, nebo např. nějaký náročněji pojatý tematický týden, vyrábění.

„Tak my se snažíme každý měsíc tady mít takovou nějakou menší akci, ať už jenom pro děti, nebo i pro rodiče s dětmi.“ (Emílie)

Hodně vychovatelek dbá na oslavu svátků v průběhu roku, různé tematické akce mohou být spojeny právě např. s oslavou Vánoc, Velikonoc nebo jiných svátků. Jejich přidaná hodnota je dále v možnosti využití pro prezentaci výsledků práce školní družiny rodičům, zbytku školy. Představují se hotové výrobky, s dětmi je možné secvičit tematická vystoupení.

Pro zpestření připravují vychovatelky s oblibou pro děti rukodělné akce, které jsou náročné jak na přípravu, tak na motivaci a soustředění dětí. Zmiňováno bylo např. keramické tvoření, společné pečení, pletení košíků. Pokud se takováto činnost povede a děti se podaří zaujmout, bývá to pro vychovatelkami zdrojem radosti, přináší jim to uspokojení z práce:

„Nedávno mě potěšilo, že jsem připravila pro děti vyšívání, na papír jsem vypíchala vzor a děti vyšívaly. Chytlo je to moc, i kluky. Myslela jsem, že je to nebude bavit, protože mám letos třetíčky, ale tři dny jsme vyšívali a dokončovali práci.“ (Denisa)

Některé vychovatelky preferují dát společně trávenému času řád a motivovat děti prostřednictvím celoročních her přizpůsobených věku a zájmům dětí:

„U nás všechna oddělení mají nějakou celoroční hru. Každý měsíc máme nějaké úkoly, sbíráme peníze. Byli to piráti, ostrov pokladů, přišerky, Harry Potter. Máme herní plány, postupujeme každý měsíc.“ (Diana)

Je zřejmé, že se vychovatelky snaží, aby byly činnosti ve školní družině pestré a měly děti stále čím zaujmout.

Vychovatelky sice zmiňovaly v některých případech navazování školního vzdělávacího programu školní družiny na ŠVP základní školy ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, při zmiňovaných činnostech už aktivity, které by o propojení svědčily, zmiňované nebyly. Vychovatelky v rozhovorech stavěly výše, jako příklady úspěšné práce školní družiny, spíše činnosti kreativní, které dokázaly děti zcela pohltit a zabavit. To neznamena, že v družinách činnosti vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět realizovány nejsou, jen je zúčastněné vychovatelky nepovažovaly za něco, co je v jejich každodenní práci typické a co ony samy i děti nejvíce oceňují.

Faktory výběru aktivit

Při další analýze výpovědí vychovatelek bylo zřejmé, že skryté, v oficiální rovině nevyřčené, cíle práce ve školní družině, jsou pro ně dva: *pohodová atmosféra školní družiny* a velmi intenzivní, někdy vědomá a jindy intuitivní práce s *vnitřní motivací dětí*. Tyto dva aspekty práce ve školní družině jsou spolu velmi úzce propojeny. Pokud souzní, je práce ve školní družině pro vychovatelky příjemná, uspokojivá a naplňující. Vychovatelky, které se ohniskových skupin zúčastnily, vyzdvihovaly, že svou práci dělají rády, mají z ní dobrý pocit právě kvůli hezkým momentům stráveným s dětmi. Je proto přirozené, že hledají činnosti, které děti dostatečně zaujmou a při kterých se zároveň navodí pocit vzájemné pohody.

„Já mám ze své práce dobrý pocit, mám ji ráda, baví mě, i když ji dělám přes 30 let. Kdykoliv se cokoliv povede dětem, dobrovolně se přidají k činnosti, hrají si, vyrábí, mám dobrý pocit vždycky.“ (Denisa)
Neznamena to, že nevěnují činnostem daným ŠVP a dalšími plánovacími nástroji. Pokud je plánování činností dobře promyšlené, s těmito aspekty práce už počítá.

Atmosféra - pocit pohody, bezpečí

Významným aspektem práce ve školní družině, na kterém se vychovatelky shodovaly a hojně ho spontánně zmiňovaly, je potřeba vytváření pohodové atmosféry, pocitu důvěry, bezpečí. Je to právě vzájemná pohoda, kterou vychovatelky zmiňují jako důležitý faktor pro vlastní pracovní motivaci, pro pocit uspokojení z práce, je to důvod, proč mají svoji práci rády. Zároveň vnímají potřebu vytváření pohodové, důvěrné a bezpečné atmosféry pro děti, které do družiny přecházejí po náročném dni ve škole.

„Když jsou děti šťastné, když je celá třída v pohodě, když je ve třídě výborná atmosféra (edit.: v reakci na otázku, kdy má pocit, že se jí práce daří).“ (Adéla)

Dobré vzájemné vztahy mezi vychovatelkou a dětmi

S vytvářením pohodové atmosféry úzce souvisí nastavení dobrých vzájemných vztahů mezi vychovatelkou a dětmi. V družině vzniká, díky střídání pravidelných činností, činností spontánních a relaxačních, prostor věnovat se dětem individuálně. Tím se utvářejí příležitosti pro navázání dobrých osobních vztahů. Není tu tolik potřeba děti do něčeho „tlačit“. Jedním ze zdrojů vzájemné pohody je například to, že v družině je prostor si s dětmi promluvit, vyslechnout je. Některé vychovatelky v tom vidí svoji výhodu oproti pozici učitelky:

„Trávíme s dětmi plno času, dáváme dětem radost, bezpečí, učitelka nemá čas si děti vyslechnout. My jsme od toho, aby děti byly v pohodě, šťastné, zpíváme, tančíme. Učitelka je spíše „přenašeč informací“, často nemá čas vyslechnout... Děti často neřeknou něco učitelce, aby nedostaly ten puntík nebo takové ty kraviny, co učitelky mají.“ (Barbora)

Dobré nastavení vztahů se vychovatelkám úročí nejen pohodovou atmosférou v rámci družiny, ale vznikají tím i vztahy dlouhodobé. V družině se daří vytvářet zážitky, na které děti ještě nějakou dobu

vzpomínají a udržují si k vychovatelkám pozitivní vztah i v době, kdy už do družiny nedocházejí. Takto vztahy bilancují vychovatelky, když reflektují pozitiva práce ve školní družině:

„Děti si ty akce pamatují, vypráví mi, vzpomínáme, to je ta odměna. Když vedu děti od 4. třídy, pak jsou v deváté a hlásí se ke mně, děkují mi, vidím, že mě mají rády, jsem kus jejich života, to je ta moje odměna. Vidím, že tato práce má smysl. Dělal jsem v životě i něco jiného, ale tady vidím, že to má smysl. Není to v žádném případě jednoduché, ale mě to těší.“ (Dita)

Faktorem, který může dětem v družině dávat pocit bezpečí, jsou i situace, když se děti mohou na něco těšit. Je proto potřeba mít připravené činnosti, o kterých si je vychovatelka jistá, že děti nadchnou:

„Děti potřebují mít jistotu. Ověřila jsem si, že se ptají, na co se mohou těšit. Mohou si vybírat z činností, ale vždycky musí být něco, na co se mohou těšit. Kluci na turnaj ve fotbale, děvčata na vyrábění.“ (Dagmar)

Respekt k aktuálnímu naladění dětí

S pozitivní atmosférou, klidem a pocitem bezpečí ve školní družině úzce souvisí respekt k pocitům a potřebám dětí. Aktuální naladění dětí je faktorem, který připravenými činnostmi pro odpoledne ve školní družině může ještě na poslední chvíli zamíchat. Tento aspekt práce spontánně zmiňují téměř všechny zúčastněné vychovatelky. Jde o jeden z rysů komplementarity času dětí tráveného ve škole a ve školní družině. Družina, do které děti docházejí v odpoledních hodinách, musí reagovat na dopolední školní program. Je potřeba vzít do úvahy, jak moc byl pro děti dosavadní průběh dne náročný, v jakém ohledu jsou už unavené a v jakém ohledu naopak ještě mohou a potřebují vybit energii. Vychovatelky uvádějí, že jsou schopné plán činnosti přizpůsobovat aktuálnímu naladění dětí tak, aby činnosti školní družiny mohly probíhat úspěšně. Zkušenost jim říká, že je lepší plán změnit, pokud na něj děti nemají vhodnou náladu.

Barbora v druhé ohniskové skupině toto téma načala zmínkou potřeby reflexe a pravidelným zařazováním komunitního kruhu a ověřením, že děti mají chuť pustit se do navrhované aktivity.

„Chci navázat tak, že když si převezmu třídu, dělám něco, čemu říkám komunitní kruh, udělám docházku, pak jim přesně řeknu, co budeme dělat a zda se jim to líbí. Když třeba mají rušné ráno nebo jsou na aktivitě, já to dopředu nezjistím, řeknou mi, že třeba byly v muzeu, ať bych měla naplánováno cokoli, tak to nebudu dělat a nechám je, aby byly v klidu a hrály si. Když by náhodou někdo nevěděl, co má dělat, tak mu pomůžu, co může dělat. Nejsem z těch, kdo vyžadují, že když si něco naplánovali, je třeba se toho pevně držet. Hodně to přizpůsobuji dětem.“ (Barbora)

Mapování naladění může probíhat několika způsoby. Jedním z nich je společné plánování programu školy a školní družiny, jak ho zmiňovala Blanka (kapitola Propojení činnosti školní družiny a činnosti školy). Popř. společné informační systémy, ve kterých může vychovatelka dohledat, jaký program měly děti dopoledne v základní škole, a může následně lépe odhadnout, čím děti odpoledne v družině zaujmout. Časté je také předávání informací o dětech mezi učitelem, popřípadě asistentkou pedagoga, a vychovatelkou.

„Mně se moc osvědčilo, když jsem dělala asistentku vychovatelství u své třídy, protože jsem věděla, jak jsou děti za celý den nastavené. Když se do družiny přijde, rychle se vymění pár slov s učitelem, ale chvíli trvá, než se naladí na děti a zjistí, co přesně ten den potřebují nebo nepotřebují. V tomto mi asistentství hodně pomáhalo a samozřejmě také je důležité, jak si vychovatelka sedne s učitelem.“ (Anna)

Jednou ze specifických potřeb dětí po školním dni je potřeba pohybu. Potřeba pohybu je také jeden z faktorů, který je proměnlivý, a je potřeba ho reflektovat:

„Spíše je to o náročnosti toho dne. O tom, jak to děti naplnilo ve škole, jak dosáhly cíle. Jak náročné to bylo, jak pracovaly, jak jsou unavené, zda potřebují vyklusat – tohle hraje nejdůležitější roli.“ (Blanka)

Vnitřní motivace dětí

Školní družina je ve vnímání vychovatelek způsobem práce s dětmi určitým protipólem školy. Proti škole se vymezuje způsobem plánování a výběru činností, svojí atmosférou, dobrovolností zapojení dětí i reflexí jejich aktuálního nastavení a potřeb. Družina je v rámci dne pro děti přechodem mezi školní činností a domovem, děti do družiny přecházejí už do značné míry unavené, přesto je ale potřeba dát času v družině strávenému smysluplnou a pro děti akceptovatelnou náplň. Komplementaritu školy a školní družiny proto vychovatelky často staví na určitém kontrastu: jde o přechod od toho, co děti ve škole musí, k tomu, co ještě odpoledne samy chtějí, čemu jsou ochotné se věnovat. Výběr činností pro školní družinu je tedy často determinován právě tímto potřebným kontrastem: družina musí být jiná, než je škola (a zároveň musí být i něčím zajímavější, než domov), aby bylo prostředí pro děti motivující. Vnitřní motivace dětí je téma, které se vine všemi realizovanými ohniskovými skupinami. Vnitřní motivace pro nabízené činnosti je ve školní družině klíčová, aktivity pro děti jsou v zájmovém vzdělávání postavené na základě dobrovolnosti, s jinou formou motivace se ve školní družině zpravidla nepracuje. Z toho důvodu někdy vychovatelky i interpretují svoji práci jako práci náročnější, než je povolání učitelky. Vychovatelka musí být ve vymýšlení činností kreativní, musí umět předvídat zájem dětí.

„Paní učitelka má známky, ty my nemáme, v tom je to složitější. Kolegyně, které nám někdy pomáhaly, když jedna z nás byla nemocná, tak když zažily třeba týden: ‚Klobouk dolů, to bych nedělala.‘“ (Božena)

„Učitelé většinou do družiny nechťejí, nejsou kreativní, ne vždy by si dokázali s dětmi poradit, což mi už někteří i řekli: ‚Klobouk dolů, je to opravdu rachota.‘“ (Dita)

Také ve školní družině je ovšem potřeba zvládnout dynamiku skupiny a navíc je potřeba umět děti pro danou činnost získat, zvláště když je potřeba, aby se do nějaké činnosti zapojily všechny děti. To, že děti aktivity baví a přidávají se k nim dobrovolně, je pro vychovatelky hlavní zpětnou vazbou, že svoji práci dělají dobře. Jsou si vědomy toho, že děti není možné do aktivit nutit. Je proto potřeba, aby i plánované činnosti považovaly za přirozenou zábavu.

„Někdy spojím pobyt venku s nějakými činnostmi, děvčata si dělají věnečky, kluci něco staví na pláži, někdy ani neví, že dělají činnosti. Kluky jsem nalákala na skákání panáka, myslela jsem, že mě s tím pošlou do háje, ale neznali to, a nakonec skákali taky. Nebo jsme pouštěli draky, také byli nadšení.“ (Dagmar)

S ohledem na potřebu vnitřní motivace je zřejmé, že děti musí nabízené činnosti zaujmout a bavit. Vychovatelky spontánně pojem vnitřní motivace nepoužívají, zato sdělení, že děti činnosti musí bavit, je velmi frekventované. To, že děti něco baví, je nejčastějším zmiňovaným svědectvím o potřebě práce s vnitřní motivací. To, co děti baví, je tudíž pro vychovatelky klíčovým momentem spontánního hodnocení aktivity, když o ní v ohniskové skupině vyprávějí.

Někdy riskují s netradičními aktivitami, a jsou nadšené, pokud děti zaujmou:

„My třeba ještě máme v družince, děláme si vaření. To si třeba rozepíšeme, co kdo přinese, a jelikož máme vedle družinky učebnu - kuchyňku na vaření, no to byste nevěřily, jak je to taky baví.“ (Erika)

Motivační prvky: Iniciativa dětí

Jeden ze zdrojů informací o tom, co budě pro děti zábavné, jsou *náměty samotných dětí*, jejich iniciativa, kterou mohou v družině uplatnit, mít aktivity „na přání“.

„Hodně aktivit znám, pracuji zde 41 let, kolikrát ale přijde dítě s tanečkem, říkankou, písničkou, dávám velký prostor dětem, ty děti mě učí nové věci, hry – je samozřejmě jiná doba, než když jsem si já hrála. Já i kolikrát udělám, že oslovím dítě, je učitelka, hodně kombinuji role, děti mají prostor, řídí skupinu.“ (Barbora)

Motivační prvky: Možnost volby

Jedním z důležitých motivačních prvků je nabídnout dětem *možnost volby*. Možnost volby popisují vychovatelky jako možnost vybrat si z nabídky činností, pokud je jich připraveno více, nebo jako možnost vyjádřit se k nabízené činnosti a popřípadě na činnosti jiné:

„Mám ráda vyrábění, kolegyně s dětmi zpívá a má dramaťák, kolega povídání o vesmíru. Jednou týdně propojíme družiny, děti si vyberou, co chtějí dělat. Rozdělíme si je, aby každé dítě mělo činnost, která ho baví.“ (Alena)

„Kluky nechám si vyhrát, holčičky jdou vyrábět. Většinou vyberu aktivity podle dětí. Využíváme všechno. Kluci raději jdou na hřiště, holčičky si chtějí něco vyrobit. Nikoho k ničemu nenutím, nechávám je vyřádit. Snažím se každý den něco vymyslet jak pro holky, tak pro kluky, jak pro prvňáky, tak pro druháky, aby si každý našel nějakou činnost.“ (Alice)

Dělení na “činnosti vhodné pro kluky” a “činnosti vhodné pro holky” je při tom u vychovatelek poměrně časté. Není zcela zřejmé, nakolik mají děti v tomto ohledu opravdu svobodu volby bez toho, aby jim bylo genderové zařazení činností podsouváno.

Motivační prvky: Předání vlastního nadšení (také vychovatelku to musí bavit)

Moment toho, že aktivity musí být pro děti zábavné, je velmi podstatný a široce vychovatelkami akcentovaný. Kromě toho se, ačkoli méně často, objevuje motiv, že činnost musí být zajímavá také pro vychovatelku. Některé vychovatelky zmiňují, že je pro ně podstatné, aby předmět činnosti byl zajímavý pro ně osobně. Činnosti vybírají i podle toho, co ony samy mají rády a co chtějí dětem předat. S touto motivací začleňování činností se setkáváme u Denisy a Anny:

"Každá máme roční projekt, každá si vybere i podle toho, co zajímá ji osobně. Kdyby to nebavilo vychovatelku, nebavilo by to ani děti. Já jsem si zpracovala projekt Putování prstem po mapě.“ (Denisa)

Motivační prvky: Děti zažijí úspěch

Pro vnitřní motivaci dětí je důležité také to, že zažívají úspěch. V družině mohou zažít úspěch i děti, které jindy zůstávají spíše na okraji, děti, od kterých se to nečeká. Tuto situaci popisuje např. Božena:

„Mám prvňáčky, měla jsem ale i dva chlapce ze 3. třídy, jeden chlapec má kombinaci různých vad, poruchy učení, jemu se jednou podařilo zvítězit a vyskládat ten čtverec jako první, skákal a výskal radostí: ‚Jéééé, já jsem nikdy v ničem nevyhrál, já jsem první.‘ To byl opravdu potěšující zážitek, úspěch, překvapený sám sebou. To bylo hrozně fajn.“ (Božena)

Motivační prvky: Originální zážitky (jiné zážitky, než doma)

Významným faktorem motivace je podle vychovatelek to, že děti si v družině mohou zkusit *jiné činnosti, než jaké zažijí doma*. V družině tak zažívají něco nového, zkoušejí si praktické nebo tvořivé činnosti, ke kterým se doma s rodiči z různých důvodů nedostanou. Získat děti pro danou činnost, vzbudit zájem, nadšení, se jeví jako klíčový moment úspěchu a pomáhá, když jde o něco nového, neokoukaného. Trefně tento aspekt formulovala Blanka při shrnování charakteristik úspěšných činností ve školní družině:

„Doplnila bych ještě, že zažily něco, co ještě nezažily, doma nikdy nepekly, je zvláštní, že to nikdy nezažily, dokázaly hezky mezi sebou komunikovat, těch faktorů bylo hodně, to, že to bylo nezažité, bylo to mimořádné, a přesto se jim to povedlo. Mám z toho velmi dobrý pocit, nikdy to nezažily.“ (Blanka)

Fakt, že je něco pro děti nové, působí jako dobrý motivační faktor. Vychovatelky proto předávají dětem některé činnosti, které se už dnes v domácnostech s dětmi, někdy pro vychovatelky překvapivě, nedělají. Staví se tak do role „náhradní rodiny“, reflektují, že nahrazují něco, co bylo dříve v rodinách běžné, ale vzhledem k tomu, že děti tráví odpoledne v družině a rodiče jsou zaměstnaní, už na to nezbyvá čas. K některým domácím pracím zase rodiče děti nepustí. Vychovatelky zároveň chápou, že rodiče na tento typ činností nemají čas nebo je neovládají.

„My s nimi trávíme víc času než učitelé, nebála bych se říct, že i víc, než rodiče. Některé děti přijdou v 6.30 a jsou v družině do 17.30. Co pak doma stihnou? Maximálně navečeřet, zkontrolovat úkoly a jdou spát. Líbí se mi, že se navzájem rozvíjíme, já dávám jim, ony mi to vrací.“ (Dagmar)

Mezi zmiňované činnosti, jejichž poznávání se přenáší z domova do družiny, patří např. už dříve zmíněné vaření či pečení, vyšívání, stříhání, navlékání korálků a další ruční práce, zahradničení.

V první ohniskové skupině reagovaly vychovatelky na první dotazy o činnostech ve školní družině popisem tvořivých aktivit, které pro děti často připravují. Jedním z důvodů oblíbenosti družinového tvoření je taktéž jeho „novost“, odlišení od toho, co se běžně dělá doma. Navíc některé pracovní dovednosti, na které se už nyní v rodinách neklade důraz, by dětem mohly chybět:

„Děti to (edit: tvořivé činnosti) potřebují k životu. Zjistila jsem, že třeba v 1. třídě neumí stříhat, neznají šroubovák, ačkoliv chodily do školky. Některé děti jsou zručné, družina jim pomáhá leccos procvičit si. Dneska děti neumí přišít knoflík, baví je navlékat korálky, s holkama jsme zkoušely i háčkovat. Hodně věcí se naučí. Rodiče buď nemají čas, nebo to ani neumí, nechtějí to dělat. V tom družina moc pomůže.“ (Adéla)

Anna se zmínila o tom, že v družině dětem nahrazuje i babičku tím, že jim vypráví o dřívějších časech. Zároveň dětem dává možnost si s někým popovídat, předpokládá, že děti o tyto činnosti stojí, protože jim doma chybí:

„Moje družinové děti mají rády, když jim vyprávím, jak to bylo dřív, třeba když já jsem chodila do družiny. Trochu nahrazuji, co dříve dělaly babičky, ale dnes jsou babičky také vytížené, ještě pracují. Často ani rodiče nemají čas si s nimi popovídat. Taky ne všechno jim děti řeknou. Popovídání dětem chybí.“ (Anna)

Všudypřítomnost digitálních technologií jako výzva pro družinu

Některé vychovatelky také cítí potřebu nabídnout dětem alternativu ke všudypřítomným technologiím.

„Děláte výtvarku, aby si děti od technologií odpočinuly, aby na ně chvíli zapomněly. Uvědomí si, že mají i ruce, se kterými mohou dělat zajímavé věci.“ (Denisa)

Vzhledem k tomu, že je potřeba vymýšlet činnosti, které děti baví, je jedním z témat, které některé vychovatelky trápí, to, že děti někdy některé činnosti odmítají. Toto téma se objevilo ve spojitosti s digitálními technologiemi, s tím, že se zájmy dětí v průběhu doby proměňují a je potřeba, aby se jim družina přizpůsobovala.

Dita si v tomto kontextu kladla otázku, jak u starších dětí digitálním technologiím konkurovat:

„Ještě co se týká námětů pro družiny. Děti se mění, co bylo dobré před pěti šesti lety teď pro třetáky a čtvrtáky je absolutně neatraktivní. My bojujeme s technologiemi. Děti jsou zvyklé fungovat zrychleněji.“

Uvítala bych nové hry, výtvarku ponovu, spíš by se měly dělat objekty, víc tvořit promyšleně, nejen kreslit. To mě teď trápí, některé třetíáky, čtvrtáky je těžké zaujmout.“ (Dita)

Vychovatelky se shodují na tom, jsou děti v dnešní době digitálními technologiemi přesycené, a není už možné je zabavit např. puštěním televizní pohádky, kinem a dalšími činnostmi, které dříve děti oceňovaly.

Klíčová zjištění

Školní družiny představují nedílnou součást českého vzdělávacího systému. Přestože jejich existence není ničím novým, **ucelená koncepce toho, co družinu definuje a jaký má přínos, chybí**. Dennodenní praxe družin je tudíž různá a liší se případ od případu. Jsou školy, v nichž je poslání družin vnímáno jako důležité, vedení si je předchází a prezentují je jako “výkladní skříň školy”. Existují ale i takové, kde tomu tak není.

ROLE ŠKOLNÍCH DRUŽIN

Značná část vychovatelek vnímá práci školní družiny jako nedoceněnou, cítí se být v rámci školy na okraji dění. Situace se ve školách velmi různí, ovšem tato reflexe podceňování významu školní družiny a práce vychovatelek vedením školy se objevovala v ohniskových skupinách často. Nízká očekávání vedení se mohou propsat do celého ekosystému školy - promítají se i do představ ostatních aktérů školy, učitelů.

Svůj vliv na vnímání školních družin mají i rodiče, kteří s nízkými očekáváními do družin většinou už přicházejí. Jistá nedůvěra rodičů v družiny vychovatelky také trápila, nicméně popisovaly ji s větším optimismem, spíše jako problém dočasný, než problém neřešitelný. Vychovatelky nad tímto vztahem mají větší kontrolu, spíše ho mohou ovlivnit - a to skrze pozitivní zážitky samotných dětí, které rodiče zvláště oceňují a svůj přístup k družině na jejich základě často mění. Tyto momenty vnímají vychovatelky velmi silně, jsou pro ně potvrzením správného směru naplňování role družiny.

Představy o družině utvářené školou a rodiči mají dopad nejen na postavení družiny a její začlenění do chodu školy, ale i na její aktivity, atmosféru družiny, a v neposlední řadě i na motivaci a zapojení vychovatelek samotných.

KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE MEZI DRUŽINOU A VEDENÍM ŠKOLY

Optika, skrze kterou vedení na družiny nahlíží, má přímý dopad na spolupráci a komunikaci mezi vedením a družinou a jejich celkovou informovaností o školním dění. Vedení těch škol, která s družinami častěji komunikovala, většinou i chápala jejich roli v rámci školy jako důležitou a více je tak podporovala. Ať už byla komunikace nastavena na formální či neformální bázi, stěžejní bylo, že probíhala - postavení družin v rámci těchto škol to prospívalo. Užší komunikace mezi vedením a družinou by tak mohla být nejen indikátorem, ale i hybatelem zlepšení postavení družin v ekosystému školy.

Vychovatelky chtějí být součástí širšího dialogu o dění ve škole, např. prostřednictvím pedagogických rad, a to nejen kvůli tomu, aby měly přehled o dění ve škole, ale také kvůli vlastnímu zapojení, pocitu, že družina do školy patří. Část vychovatelek neměla možnost účastnit se pravidelných setkávání s vedením a ostatními aktéry školy, a to ani v zastoupení vedoucí vychovatelky. Důvodem tomu byl zejména čas těchto setkání, který zohledňoval spíše rozvrh učitelů než družin. Tyto vychovatelky tak získávaly informace “z druhé ruky”, např. emailem, či si informace musely dohledávat samy. Jednosměrná komunikace bez možnosti zpětné vazby byla pro vychovatelky frustrující a výrazně ovlivňovala jejich celkovou motivaci k užšímu zapojení do dění školy.

Důležitost, kterou vedení školy školní družině přikládá, ovlivňuje i materiální a prostorové možnosti vzdělávání a zaměření a skladbu činností školních družin - např. nízký rozpočet přidělovaný družinám omezuje družiny v pořízení materiálů na tvořivé práce či jiné aktivity pro rozvoj dětí nebo prostor, který

jim byl dedikován (pozn.: důvodem pro nevyhovující prostory nemusí být nepochopení role družin, ale celkové omezené možnosti školy). Tato omezení představují bariéry pro vychovatelky z důvodů plánování aktivit a dennodenního chodu družin, ale také nedostatečnou vybavenost pro spontánní aktivity dětí. **Omezené prostory jsou hlavní zmiňovanou bariérou činnosti školních družin.** Kromě omezení v oblasti činností vnímají vychovatelky negativní vliv prostředí na klima školní družiny, pokud děti zůstávají i v průběhu odpoledne ve školních třídách.

Vliv na zaměření a skladbu činností družin mají i možnosti profesního vzdělávání vychovatelek, které byly v řadě škol také značně limitované, ať už z důvodu rozpočtu či časových kapacit.

KOMUNIKACE A SPOLUPRÁCE MEZI DRUŽINOU A UČITELI

Stejně jako v případě vedení škol, i to, jak vnímají družiny učitelé, určuje jejich vztah a má dopad na aktivity družin. Případy, ve kterých **spolupráce mezi družinou a učiteli funguje, jsou založené spíše na osobních vztazích a vazbách vycházejících ze vzájemných sympatií**, nikoliv jako vedením podpořený a jasně definovaný přístup ke sdílení informací o dětech a jejich školních aktivitách. Formální ukotvení spolupráce mezi družinou a učiteli tak významně ovlivňuje fungování jak družin, tak školního vyučování.

Pokud se mezi učitelským sborem a družinami osobní vazby nevytvoří, spolupráce a návaznost mezi aktivitami třídy a družiny spíše nefungují. Nepochopení role družin některými učiteli je pak pro vychovatelky zvláště bolestivou kapitolou - nejen kvůli pocitu druhořadosti oproti učitelům, předpokládanému vykrývání kapacit učitelů a suplování bez ohledu na potřeby a časové plány družin, ale, v nejzastříhanějších případech, i kvůli omezené komunikaci a spolupráci, co se sdílení informací o dětech a aktivitách ve vyučování týká. **Vychovatelky považují předávání informací mezi školou a rodiči za jednu ze svých klíčových odpovědností.** Momenty sdílení aktualit o dni dětí mezi učiteli a vychovatelkami vnímají jako stěžejní a snaží se je podporovat a vyhledávat - případný nedostatek zájmu ze strany učitelů jim nedovoluje tuto odpovědnost naplňovat.

Tyto snahy názorně ukazují, jak vychovatelky v praxi realizují svou roli, tak jak ji ony samy chápou - nikoliv jako "hlídárnu", ale jako prostor pro děti, kde se mohou rozvíjet jinak než ve škole, kde si mohou hrát a odpočívat. **Součinnost vedení, učitelů a družin, zejména co se spolupráce, komunikace a zpětné vazby mezi nimi týká, má tedy značný dopad na to, jak vychovatelky tuto roli mohou vytvářet a naplňovat.** Pokud tato součinnost není v rámci školy nastavena, je i pro družinu velice obtížné tuto roli plnit.

ZAMĚŘENÍ ČINNOSTÍ ŠKOLNÍ DRUŽINY

Při neexistenci závazných metodik se **činnost školních družin odvíjí ve značné míře od existující tradice.** Za vodítko pro náměty činnosti je považováno často střídání ročních období, pozornost je věnována oslavě tradičních svátků a kreativním činnostem, které jsou s nimi spojeny. Konkrétní náměty činností jsou ponechány na nápaditosti a přístupu vychovatelek. V některých školních družinách se však od tohoto tradičního pojetí odklánějí. Důvodem může být cílené zaměření ŠVP školní družiny jiným směrem, například k lepší provázanosti aktivit mezi školou a školní družinou. Může jít také o iniciativu konkrétních vychovatelek, kterým tradiční pojetí nevyhovuje a snaží se dát činnostem dětí jiný směr.

Vychovatelky školní družiny myslí při koncipování činnosti především na děti, jejich potřeby a zájmy. Družinu chápou jako prostor, ve kterém se děti mají cítit bezpečně, mají v něm mít podle potřeby prostor pro relaxaci i nabídku atraktivních činností. **Vidí v něm most mezi školou a rodinou, který se od školy odlišuje možností lépe reagovat na individuální potřeby a náladu dětí.** Nabízí protipól školy

v důrazu na nenucenost činností, možnost volby a ovlivnění programu, individuální naslouchání, dobré vzájemné vztahy. Zároveň se vidí jako **zařízení, které do určité míry doplňuje nebo dokonce nahrazuje rodinné prostředí**, např. v oblasti rozvoje pracovních činností typických pro domácnost. (Takto výrazná orientace na potřeby dětí byla možná ovlivněna složením účastnic ohniskových skupin; jednalo se o velmi angažované a zkušené vychovatelky.)

Hlavním prvkem výběru aktivit je jejich **předpokládaná atraktivita pro děti**, vychovatelky se snaží předvídat, co bude děti bavit, protože **pracují výhradně s vnitřní motivací dětí**. Z tohoto důvodu jsou také ochotny přizpůsobovat se aktuální náladě dětí, respektují případnou únavu. Atraktivita zvolených činností pro děti je pro vychovatelky hlavním měřítkem úspěchu jejich práce.

Dalším významnou charakteristikou při utváření programu je **důraz kladený na pozitivní klima školní družiny**. Vzájemná pohoda a důvěra, kterou si všichni aktéři, děti i vychovatelky, společně nastavují, je pro vychovatelky dalším ze zdrojů uspokojení z práce.

NÁVAZNOST NA ŠVP

Nezdá se, že by ve většině školních družin byla výrazně akcentována návaznost na ŠVP školy a byl kladen důraz na společnou práci školy a školní družiny. Formálně se v řadě škol **ŠVP družin provazují se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět v ŠP základní školy**, vychovatelky ovšem při volbě činnosti preferují aktivity, které se odkazují k jiným oblastem RVP. Značný důraz je kladen na **tvořivé činnosti**, které v RVP ZV odpovídají vzdělávací oblasti Umění a kultura, popř. Člověk a svět práce. Dalším významným akcentem je **pohyb venku a psychohygienu**, které navazují na vzdělávací oblast Člověk a zdraví. Zmiňováno bylo např. i **společné nebo individuální čtení** (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace). Cílené propojení těchto dalších vzdělávacích oblastí s činnostmi školní družiny však uváděno nebylo.

Jen **malá část vychovatelek uváděla, že ve školní družině cíleně podporují děti při těžkostech s ovládnutím školní látky nebo při vypracování úkolů**. Většinou narážejí na vnímaný nesoulad se zaměřením zájmového vzdělávání a necítí se k takové činnosti oprávněny. Vychovatelky, které dětem takto pomáhají, vnímají ale svou iniciativu jako velmi důležitou a přínosnou pro život dětí v rámci celé školy. Kromě nastavení vychovatelek je významným předpokladem fungující spolupráce s učiteli a domluva s rodiči dětí.

Diskuze a náměty na další výzkum

V rámci analýzy výpovědí vychovatelek školních družin nás zaujala některá témata, která poukazují na nejednotnost nebo neujasněnost přístupu ke školním družinám, a v praxi potom v některých případech způsobují těžkosti. Popřípadě jde o nerefektování potřeb školních družin, které se pak v terénu projevuje tápáním vychovatelek v některých oblastech, zvýšenými nároky na jejich práci a nedostatečným využitím potenciálu školních družin. Tato témata by podle našeho názoru měla být předmětem další odborné diskuze:

1. Vytvoření jasné definice role školních družin

Postavení družiny v rámci školy je velmi silně ovlivněno postojem vedení školy. Role školní družiny není jasně definována, vychovatelky v řadě škol musí samy bojovat o uznání nebo pracovat s pocitem velmi nízkého statusu mezi ostatními pedagogickými pracovníky školy. Taková pozice podle našeho názoru neodpovídá možnému potenciálu školních družin, který je možné doložit na příkladu škol, ve kterých družina zaujímá významné místo.

0. Zlepšení postavení družin v rámci škol

Hlubší pochopení náplně a role školních družin jak vedením, tak učiteli, má silný potenciál přispívat k efektivnější a přínosnější komunikaci a spolupráci na úrovni ekosystému školy, což může mít přímý dopad na školní zkušenost dětí. Pochopení role družin také často vede k většímu uznání a ocenění práce vychovatelek, které je pro ně naplňující a motivující, což také může mít dopad na jejich práci s dětmi. **Hledání cesty, jak postavení školních družin zlepšit i v těch školách, kde jsou zatím na okraji, by proto mělo být předmětem dalšího zájmu.**

0. Nastavení formálního propojení ŠVP základních škol a školních družin a jeho realizace

Nejasné postavení školní družiny se zrcadlí také v často jen **velmi vágně formulovaném a realizovaném propojení ŠVP základní školy a školní družiny**. Formální propojení se často soustředí jen na vzdělávání oblast Člověk a jeho svět, které zřejmě plně neodpovídá realitě činnosti školních družin. V reflexi činností pohledem vychovatelek by zabíraly významné místo především vzdělávací oblasti RVP ZV Umění a kultura a Člověk a zdraví. **Cílem by proto mělo být i lepší a smysluplnější promyšlení propojení obsahu ŠVP školy a školní družiny, aby fungovaly ve vzájemné synergii.**

0. Otevření možností pro vzdělávání vychovatelek a sdílení inovativních příkladů dobré praxe

Družina nebývá ve školách považována za místo, ve kterém se dostatečně podporují inovace, další vzdělávání vychovatelek, spolupráce s jinými školními družinami. Z výpovědí vychovatelek bylo zřejmé, že velmi postrádají přehled o tom, jak s podobnými výzvami v oblasti vzdělávání nakládají jiné školní družiny, chybí jim možnost nechat se inspirovat. Vychovatelky, které se o inovace snaží, bývají často ve školní družině osamoceny a jejich úsilí nemá širší dosah, protože družina jako celek nemusí být předmětem cíleného rozvoje. Činnost většiny družin se zdá být daná dlouholetou tradicí, kterou oživuje iniciativa individuálních vychovatelek a intuitivní reakce na proměňující se potřeby dětí v oblasti zájmů. **Považujeme za potřebné více se zabývat tím, jak vychovatelkám poskytnout pomoc při sladování aktivit pro děti s aktuálními potřebami a trendy prostřednictvím např. inovativních metodik a lepší možností dalšího vzdělávání a sdílení dobré praxe.**

0. Vytvoření metodických zdrojů pro náměty na činnosti družin, které zohledňují potřeby dětí napříč 1. stupněm, zejména starších žáků

Přestože vychovatelky uvádějí, že existuje dostatek metodických zdrojů pro náměty na činnosti školní družiny, chybí inspirace pro některé oblasti. **Vychovatelky často nevědí, jak pracovat se staršími žáky na 1. stupni**, kteří do družiny také ještě docházejí, tj. se žáky 4. a 5. ročníku, v některých případech i 3. ročníku. Zároveň se **potýkají s potřebou vytvářet alternativní aktivity k zábavě prostřednictvím digitálních technologií**, nevědí, jak se zálibou starších dětí v digitálních technologiích ve školní družině nakládat. **Tyto oblasti by měly být předmětem obecného zájmu a jejich řešení by nemělo být ponecháno na jednotlivých vychovatelkách.**

0. Větší zapojení družin do práce celé školy, např. skrze jejich důslednější informovanost a vytváření užší spolupráce s nimi

Školní družina se jeví jako velká příležitost pro práci s klimatem školy / tříd na 1. stupni. Je v ní prostor pro práci s dynamikou skupiny dětí, pro individuální přístup, sledování dětí při zájmových činnostech, vychovatelky jsou zčásti prostředníky v komunikaci mezi školou a rodinou. **Toto propojení by bylo podstatně efektivnější, kdyby vychovatelky byly lépe zapojeny do práce celé školy, např. formou účasti na pedagogických radách a dalších forem formální i neformální spolupráce s učiteli 1. stupně.**

0. Zohlednění a bližší prozkoumání potenciálu družin pro pomoc hůře prospívajícím žákům

Z velké části zůstává nevyužitý také potenciál školní družiny pro **pomoc hůře prospívajícím žákům** a pro žáky, kteří nemají pro vzdělávání dostatečnou oporu v rodině. **Potenciál školní družiny v této oblasti by měl být předmětem širší diskuze.** Družiny jsou sice primárně vnímány jako místo zájmového vzdělávání a relaxace, nicméně pomoc při výukových problémech může být pro některé děti velkým přínosem. Ne vždy nabízejí školy doučování nebo jiné příležitosti pro žáky se slabším prospěchem nebo pro žáky bez dostatečného rodinného zázemí.

0. Definice a nastavení "zlatého standardu" práce školní družiny

Celkově je možné říci, že **školní družiny silně utvářejí místní podmínky**, není daný standard práce školní družiny a nároků na ně kladených. Přestože se zdálo, že většina vychovatelek tuto situaci nevnímala jako a priori limitující, **nastavení "zlatého standardu"** by mohlo nejen přispět ke standardizaci kvality družin napříč školami, ale také rozšířit povědomí o roli družin, a tím ji i pozvednout v očích vedení škol.

V průběhu našeho zkoumání jsme narazili na několik konkrétních témat, která nebylo možné dostatečně v rámci tohoto projektu pokrýt, nicméně ve kterých vidíme potenciál pro další bádání. Detailnější průzkum těchto témat by nejen rozšířil současné chápání družin z výzkumného hlediska, ale také by mohl vnést více pohledů do dialogu o družinách mezi aktéry školního systému jako takového, čímž by tato diskuse mohla být více rozvedena a převedena v praktická řešení. Co se konkrétních dalších výzkumných bádání týká, rády bychom konkrétně zdůraznily následující témata:

- Hledání příkladů dobré praxe naplňování role družin s výrazným postavením v rámci školy, podporované vedením školy
- Definice školních družin očima méně angažovaných družin, např. s nízkým podílem kvalifikovaných vychovatelek
- Postoje a motivace vychovatelek k profesnímu vzdělávání - jejich očekávání a předpokládaný dopad na plánování a činnosti školních družin
- Tématika družin pohledem dětí - jaké jsou jejich potřeby a jak se liší v závislosti na věku dítěte a prostředí, ve kterém vyrůstá

- Postoje rodičů a jejich pohled na tematiku družin - co jsou jejich potřeby, a jak je může družina a škola skrze ni naplňovat
- Předpokládané krátkodobé a dlouhodobé dopady školních družin na klima školy, školní výsledky žáků, komunikaci školy s rodiči, zdravý životní styl dětí nebo jejich začlenění do společnosti
- Provázanost RVP a činnosti školních družin

VYHODNOCENÍ - Klíčová zjištění z analýz činnosti školních družin a návazná doporučení

Na základě vyhodnocení všech výzkumných aktivit projektu jsme dospěli k následujícím závěrům:

A Klíčová zjištění

1. Zájem o docházku do školní družiny se zvyšuje

Zájem o vzdělávání ve školních družinách se v uplynulých letech průběžně zvyšoval a narůstal podíl žáků 1. stupně ZŠ, kteří se do školních družin zapisovali. V současné době tak dochází do školní družiny téměř 60 % žáků 1. stupně ZŠ. Podle orientačního šetření mezi vedoucími vychovatelkami školních družin dochází do školní družiny 88 % žáků 1. ročníku základních škol, touto formou zájmového vzdělávání tedy prochází naprostá většina populačního ročníku.

0. Míra docházky v regionech ČR se významně liší, praxe ve využívání družin je výrazně ovlivněna lokálním kontextem

Míra využití docházky do školní družiny je v rámci ČR regionálně odlišná. Na agregované úrovni okresů se pohybuje mezi 42% až 67 % procenty žáků 1. stupně ZŠ, rozdíl mezi okresem s nejnižší a nejvyšší mírou účasti činí 25 % procentních bodů, což svědčí o značně rozdílné praxi v začleňování dětí do této formy zájmového vzdělávání. Nízkou míru docházky do školní družiny vykazují některé strukturálně postižené okresy Karlovarského, Ústeckého a Plzeňského kraje. Naopak relativně vysoká míra docházky se projevuje např. v „městských“ okresech (Praha, Brno - město, Plzeň- město), ale i dalších regionech. Vliv na docházku má i sídelní struktura, kdy vysoký zájem o školní družinu projevují jednak žáci škol v malých obcích do 1000 obyvatel, ale také na druhé straně pólu obyvatelé velkých měst.

0. Kapacita družin při některých školách je omezená a nestačí potřebě začlenění dětí do školní družiny

Ve školním roce 2020/21 mělo 25 % základních škol zaplněnou kapacitu školní družiny na 100 %, což svědčí o omezené možnosti přijímat všechny zájemce o zájmové vzdělávání. Nejvyšší podíl škol s omezenou kapacitou školní družiny, tj. 40 % ZŠ a více, mají okresy Liberec, Jablonec nad Nisou, Semily, Kutná Hora, Pardubice, Rychnov nad Kněžnou, Chrudim a Svitavy.

0. Omezená kapacita družin vede k přijímání dětí podle stanovených kritérií

Dvě třetiny družin podle orientačního šetření mezi vychovatelkami nepřijímají všechny zájemce a mají stanovená kritéria přijetí. Nejvyžívanějším kritériem je věk dětí, kdy mladší děti mají přednost. Především ve venkovských oblastech je zpravidla zohledňována i návaznost spojů na výuku a do družiny jsou přednostně přijímány děti, které po skončení výuky nemají možnost dostat se domů. K dalším uváděným kritériím patří přítomnost sourozenců ve školní družině nebo zaměstnanost rodičů.

Kritéria se mohou v jednotlivých družinách měnit podle ročníků. Žáci z 1. a 2. ročníku jsou až na výjimky mezi školami přijímáni bez omezení, u žáků 3. ročníku už 12 % vedoucích vychovatelek uvedlo využívání kritérií přijetí. Žáky 4. ročníku přijímá bez omezení už jen 56 % družin a objevují se družiny, které těmto žákům neumožňují docházku za žádných okolností. U žáků 5. ročníku již většina družin využívá kritéria přijetí nebo je nepřijímá vůbec.

0. Přijímání žáků z 2. stupně základních škol je klíčové u škol s třídami zřizovanými podle § 16 odst. 9 ŠZ a v obcích se špatnou dopravní dostupností

Žáci z 2. stupně základních škol představují 1,3 % účastníků vzdělávání ve školních družinách. Jejich začlenění do školní družiny je podstatné především u žáků, kteří se vzdělávají ve třídách a odděleních zřizovaných podle § 16 odst. 9 ŠZ, a důvodem je nižší samostatnost těchto žáků a obtížná dostupnost

zájmového vzdělávání nebo jiné formy péče o tyto žáky v odpoledních hodinách. Nejčastějším uváděným důvodem docházky žáků z běžných tříd je především špatná návaznost spojů na výuku ve venkovských oblastech.

0. Docházka dětí z přípravných tříd ZŠ a přípravného stupně ZŠ speciálních je vysoká, ovšem ve strukturálně postižených regionech je spíše nižší

Celkem do školní družiny dochází 70,9 % dětí z přípravných tříd a přípravného stupně ZŠ speciálních. Opět se ukazují výrazné regionální rozdíly. Slabší je docházka těchto dětí do družiny především v některých okresech Ústeckého kraje (Most, Teplice, Ústí nad Labem, Děčín).

0. Velká část školních družin se potýká s nevyhovujícími prostory

Problémy s kapacitou školních družin se projevují také využíváním prostor, které nejsou pro činnost školní družiny zcela vhodné. V orientačním šetření uvedlo 43 % vedoucích vychovatelek, že školní družina funguje v prostorách skutečně dedikovaných pro činnost školní družiny. V ostatních případech využívají družiny kombinaci vlastních prostor a školních tříd, popřípadě pracují jen ve školních třídách, které jsou v odpoledních hodinách volné. Nedostatek vlastního prostoru uváděly vychovatelky jako hlavní a zásadní bariéru fungování školní družiny. Tato omezení představují komplikace pro vychovatelky z důvodu plánování aktivit a každodenního chodu družin. Snižuje se dostupnost pomůcek a možnost pracovat na dlouhodobějších projektech, chybí vybavení pro spontánní aktivity dětí. Kromě omezení v oblasti činností vnímají vychovatelky negativní vliv prostředí na klima školní družiny, pokud děti zůstávají po celý den ve školních třídách.

0. Význam, který školní družině přikládá vedení školy, má celou řadu dopadů, v některých školách jsou školní družiny i přesto na okraji dění

Značná část vychovatelek vnímá práci školní družiny jako nedoceněnou. Nízká očekávání vedení se mohou propsat do celého ekosystému školy - promítají se i do představ ostatních aktérů školy, učitelů. Představy o družině utvářené vedením školy mají dopad nejen na postavení družiny a její začlenění do chodu školy, ale i na její aktivity, atmosféru družiny, a v neposlední řadě i na motivaci a zapojení vychovatelek samotných a možnosti jejich profesního růstu. Část vychovatelek nemá možnost účastnit se pravidelných setkávání s vedením a ostatními aktéry školy, a to ani v zastoupení vedoucí vychovatelky. Pokud se mezi učitelským sborem a družinami nevytvoří osobní vazby, spolupráce a návaznost mezi aktivitami školních tříd a družiny spíše nefungují. V praxi byly zaznamenány situace na obou pólech škály, tedy jak škol, kde družina byla považována za prestižní záležitost a dění v družině bylo pečlivě provázáno s aktuálním děním ve škole, tak škol, ve kterých družiny fungovaly zcela izolovaně a vychovatelky se o dění ve škole dozvídaly jen z neformálních kanálů.

0. Činnost školních družin utváří především tradice a snaha vychovatelek nabídnout dětem program, který je zaujme

Při neexistenci závazných metodik se činnost školních družin odvíjí ve značné míře od existující tradice. Za vodítko pro náměty činnosti je považováno často střídání ročních období, pozornost je věnována oslavě tradičních svátků. Velký důraz je kladen na kreativní činnosti a na pobyt venku. Náměty činností jsou ponechány na nápaditosti a přístupu vychovatelek. V některých školních družinách se však od tohoto tradičního pojetí odklánějí. Důvodem může být cílené zaměření ŠVP školní družiny jiným směrem, například k lepší provázanosti aktivit mezi školou a školní družinou. Může jít také o iniciativu konkrétních vychovatelek, kterým tradiční pojetí nevyhovuje a snaží se dát činností dětí jiný směr.

0. Návaznost mezi ŠVP školy a školní družiny se často omezuje na vzdělávací oblast Člověk a jeho svět, což neodpovídá potenciálu školních družin ani v praxi realizovaným aktivitám

Nezdá se, že by ve většině školních družin byla výrazně akcentována návaznost na ŠVP školy a byl kladen důraz na společnou práci školy a školní družiny. Formálně se v řadě škol ŠVP družin provazují se vzdělávací oblastí Člověk a jeho svět v ŠVP základní školy, vychovatelky ovšem při volbě činnosti preferují aktivity, které se odkazují k jiným oblastem RVP. Značný důraz je kladen na tvořivé činnosti,

kteří v RVP ZV odpovídají vzdělávací oblasti Umění a kultura, popř. Člověk a svět práce. Další významným akcentem je pohyb venku a psychohygiena, které navazují na vzdělávací oblast Člověk a zdraví. Zmiňováno bylo např. i společné nebo individuální čtení (vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace). Cílené propojení těchto dalších vzdělávacích oblastí s činností školní družiny však uváděno nebylo.

0. Do činnosti školních družin často rušivě zasahuje činnost školní kroužků

Odchody a příchody dětí z kroužků vnímají vychovatelky jako negativní zásah do činnosti školních družin, protože narušují připravený program.

0. Není dostupné nastavení očekávání od činnosti školních družin

Nejsou jasně formulována očekávání od školních družin, vůči kterým by bylo možné jejich fungování hodnotit, není zřejmé, jaký má být standard jejich činnosti. Absence očekávání snižuje vnímání důležitosti školních družin. Jednou z oblastí, ve které se angažuje jen malá část vychovatelek, je pomoc žákům, kteří jsou ohroženi školním neúspěchem a potřebují látku důkladněji procvičit, zopakovat nebo pomoci s vypracováním domácích úkolů. Část vychovatelek má pocit, že tato činnost není v zájmovém vzdělávání vhodná nebo se k ní necítí být kompetentní. Nejsou nastavena očekávání ani v dalších oblastech, ve kterých má školní družina značný potenciál, jako je např. klima školy a nespécifická prevence, rozvoj zdravého životního stylu či komunikace s rodiči.

0. Vychovatelky vnímají dostatek materiálu pro náměty na aktivity s dětmi, tyto metodické materiály však nepokrývají všechny potřebné oblasti

Hlavním prvkem výběru aktivit je jejich předpokládaná atraktivita pro děti, vychovatelky se snaží předvídat, co bude děti bavit, protože pracují výhradně s vnitřní motivací dětí. Z tohoto důvodu jsou také ochotny přizpůsobovat se aktuální náladě dětí, respektují případnou únavu. Pro aktivity s dětmi mají dostatek námětů díky zpracované literatuře, v současné době je také zcela běžné vyhledávat si náměty aktivit na internetu. I přesto ale některé vychovatelky přiznávají, že se jim příliš nedaří motivovat starší žáky 1. stupně, tj. žáky 4. a 5. ročníku, někdy se problémy s motivací objevují už u žáků 3. ročníku.

0. Jednotlivé družiny jsou od sebe izolované, málo rozšířené je sdílení dobré praxe

Družina nebývá ve školách považována za místo, ve kterém se dostatečně podporují inovace, další vzdělávání vychovatelek, spolupráce s jinými školními družinami. Z výpovědí vychovatelek bylo zřejmé, že velmi postrádají přehled o tom, jak s podobnými výzvami v oblasti vzdělávání nakládají jiné školní družiny, chybí jim možnost nechat se inspirovat. Vychovatelky, které se o inovace snaží, bývají často ve školní družině osamoceny a jejich úsilí nemá širší dosah, protože družina jako celek nemusí být předmětem cíleného rozvoje v rámci vize celé školy.

B Doporučení pro MŠMT a kraje

- **Iniciovat více aktivit, které by se zaměřily na zkoumání fungování školních družin a jejich potenciálu.** Do školní družiny dochází naprostá většina populačních ročníků v nižších ročnících základní školy. Je proto žádoucí mít přehled o možnostech školních družin a jejich využívaném potenciálu, o dostupných lidských zdrojích, jakož i o dalších aspektech fungování školních družin.
- Zvláštní pozornost v rámci iniciovaného výzkumu by měla být věnována **analýze potřeb rodičů dětí na 1. stupni základních škol ohledně využívání školní družiny.** Zájem o školní družinu v posledních letech narůstal, bylo by třeba znát příčiny zvyšujícího se zájmu. Zároveň je zcela nejasná praxe v oblasti začleňování žáků 4. a 5. ročníků do školních družin. Z toho důvodu se jeví jako zásadní analýza potřeb a následné **rozhodnutí o tom, pro které děti mají být školní družiny dostupné a takto stanovenou cílovou dostupnost reálně zajistit.** Praxe ponechání rozhodnutí o tom, které děti mohou být do školní družiny přijímány, zcela na místních podmínkách, se jeví jako nespravedlivá vůči rodičům, kteří děti do školní družiny umístit nemohou. V analýze je potřeba zohlednit i specifika některých oblastí, jmenovitě např. oblastí s horší návazností dopravních spojů na výuku, kde může vznikat potřeba zajistit část odpoledního programu i pro žáky 2. stupně. Zjištěnou potřebu cílové dostupnosti školních družin je potřeba ukotvit v programových dokumentech, tj. v Dlouhodobém záměru rozvoje vzdělávací soustavy, jakož i v dlouhodobých záměrech jednotlivých krajů.
- Je potřeba se zabývat příčinami **rozdílné míry docházky do školní družiny mezi jednotlivými regiony.** Na úrovni okresů byly zjištěny markantní rozdíly. Vzhledem k tomu, že nízká míra účasti je patrná ve strukturálně postižených regionech, je potřeba po analýze také zvážit, zda by nebylo žádoucí **docházku dětí v těchto regionech více aktivně podpořit,** protože právě pro ně může být velmi přínosná. Celkově je potřeba věnovat se potenciálu školních družin pro **pomoc dětem ze znevýhodněného rodinného prostředí,** kde jsou očekávání od školní družiny zcela nejasná. Věnovat pozornost přítomnosti dětí z přípravných tříd a jejich potřebám v rámci činnosti školní družiny.
- **Podpořit význam** školních družin v rámci škol prostřednictvím **lepší definice role školní družiny,** stanovení očekávání od školních družin a definicí standardu dobrého fungování školní družiny.
- Revizi RVP ZV využít zároveň jako možnost pro hledání smysluplného **propojení mezi ŠVP školy a ŠVP školní družiny,** věnovat pozornost také tipům na volnočasové aktivity pro školní družinu navazující na různé vzdělávací oblasti RVP ZV.
- Vytvářet metodické materiály s lepší návazností na RVP ZV a **budovat odborné kapacity pro gradaci metodických materiálů s ohledem na věk dětí** a hledat specifika metod a forem práce s žáky 4. a 5. ročníků. Poskytnout vedení škol inspiraci, jak profilovat činnost školní družiny moderněji a poskytnout podpůrné materiály vychovatelkám.
- Podporovat inovativní praxi ve školních družinách. Jedním z prostředků by mělo být vytvoření platformy pro setkávání vychovatelek a **sdílení dobré praxe.**
- Zaměřit se na **přípravné i průběžné vzdělávání vychovatelek školních družin.** Vzdělávací programy přizpůsobit práci ve školní družině, kde jsou potřeba dovednosti práce s velmi **heterogenní skupinou dětí.**

C Doporučení pro zřizovatele

- Snažit se vytvářet dostatečné **kapacitní podmínky** školních družin pro přijímání všech zájemců.
- Podporovat fungování školních družin ve **vlastních alokovaných prostorech**.
- **Mapovat potřeby veřejnosti** v oblasti poptávky po umístění dětí do školních družin. V případě, že je docházka místně nízká, se zabývat příčinami. **Aktivně podporovat docházku sociálně znevýhodněných žáků** a žáků s odlišným mateřským jazykem do školní družiny.
- Ve školách s třídami zřizovanými podle § 16 odst. 9 ŠZ **umožňovat podle potřeby i docházku dětí z 2. stupně ZŠ** do školní družiny.

D Doporučení pro školy

- **Plně dávat najevo povědomí o významu školní družiny**.
- **Vychovatelky školní družiny zapojovat do komunikace** o strategii školy, snažit se o jejich zapojení do pedagogických rad.
- **Formulovat očekávání** ve vztahu k fungování školní družiny, hodnotit její přínos.
- **Podporovat inovace ve školní družině**, umožnit další vzdělávání vychovatelek, sdílení dobré praxe. Oceňovat iniciativní vychovatelky, a pokud jsou jejich nápady přínosné, podporovat jejich šíření v rámci školní družiny.
- Snažit se o **propojení činností** mezi školou a školní družinou se zohledněním charakteru práce školní družiny založeném na dobrovolnosti zapojení dětí. Definovat si účel tohoto propojení (např. zlepšování školního klimatu, pomoc dětem ohroženým školním neúspěchem, rozšíření obsahu učiva ve volnočasových aktivitách). Propojení lépe definovat i ve formálních dokumentech – v ŠVP školní družiny.
- Činnosti ve školní družině dostatečně **podporovat materiálně**. Pokud je to možné, zajistit školní družině **vlastní prostory**.