

Srovnání českého a německého pojetí profese vychovatele ve školní družině

Ing. et. Bc. Sabrina Fröhlichová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Ing. Bc. Sabrina Fröhlichová
Osobní číslo: H20015
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Prezenční
Téma práce: Srovnání českého a německého pojetí profese vychovatele ve školní družině

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti českého a německého pojetí školní družiny, osobnosti a role vychovatele.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- BENDL, Stanislav, 2015. Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9.
- BRACHES-CHYREK, Rita a Maria-Eleonora KARSTEN, 2020. Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich. ISBN 978-3-8474-2138-2.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
- HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. Školní družina. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. Pedagogika volného času. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-666-6.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **10. ledna 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 10. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ^{1/};
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ^{2/};
- podle § 60 ^{3/} odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ^{3/} odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá pojetí vychovatele v české školní družině a také pojetí učitele v německé celodenní škole, jako specifické vzdělávací instituci. V teoretické části je definována konceptualizace české školní družiny a německé celodenní školy, a jsou popsány jejich charakteristické znaky. V druhé kapitole teoretické části je popsán kontext role vychovatele v české školní družině a následně také shrnuty poznatky o profesi učitele v německé celodenní škole. Empirická část se zabývá problematikou českého i německého pojetí této profese. Výzkumné šetření je realizováno kvalitativní strategií, tedy interpretativní fenomenologickou analýzou. V praktické části zjišťujeme, jaké mají pocity, názory či zkušenosti vychovatelé v české školní družině, ale i učitelé v německé celodenní škole. Zaměřujeme se také na nalezení shodných, či rozdílných prvků v tomto pojetí vychovatele v české školní družině a učitele v německé celodenní škole.

Klíčová slova: školní družina, německá celodenní škola, vychovatel, učitel, pojetí, Česká republika, Severní Porýní-Vestfálsko, IPA

ABSTRACT

The thesis examines the concept of the educator in a Czech after school club and the concept of the teacher in a German full-day school as a specific educational institution. The theoretical part defines the conceptualization of the Czech after school club and the German full-day school, and describes their characteristic features. In the second chapter of the theoretical part, the context of the role of the educator in the Czech after school club is described and then the findings on the profession of teacher in the German full-day school are also summarized. The empirical part deals with the Czech and German conceptions of the profession. The research investigation is carried out using a qualitative strategy, i.e. interpretive phenomenological analysis. In the practical part we find out what feelings, opinions or experiences educators in Czech after school clubs have, but also teachers in German full-day schools. We also aim to find common or different elements in this conception of the educator in the Czech after school club and of the teachers in the German full-day school.

Keywords: after school club, German full-day school, educator, teacher, concept, Czech Republic, North Rhine-Westphalia, IPA

Ráda bych touto formou vyjádřila své upřímné poděkování panu doc. Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za jeho ochotu a odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji za veškeré připomínky, rady a cenné podněty, jenž mi pomohly dosáhnout kvalitního výsledku. Dále bych chtěla vyjádřit své díky všem kompetentním aktérům za poskytnutí rozhovoru či podstatných informací. A na závěr bych chtěla poděkovat své rodině za jejich podporu během celého studia, zejména však mé mamince Mgr. Anně Blahové.

Ich möchte mich bei den entsprechenden Akteuren für die zur Verfügung gestellten Interviewmöglichkeiten sowie relevante Informationen herzlich bedanken.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 KONCEPTUALIZACE ŠKOLNÍ DRUŽINY V ČESKÉ REPUBLICE A CELODENNÍ ŠKOLY VE SPOLKOVÉ ZEMI SEVERNÍ PORÝNÍ- VESTFÁLSKO.....	14
1.1 KONCEPTUALIZACE ŠKOLNÍ DRUŽINY V ČESKÉ REPUBLICE	14
1.1.1 Vymezení školní družiny	14
1.1.2 Právní předpisy školní družiny.....	15
1.1.3 Vedení pedagogické dokumentace školní družiny.....	17
1.1.4 Cíle výchovy ve školní družině.....	18
1.1.5 Funkce školní družiny.....	19
1.1.6 Cílová skupina školní družiny.....	20
1.1.7 Chod a formy činnosti školní družiny	20
1.1.8 Návštěvnost školních družin v průběhu let 2012-2017 v České republice dle statistických údajů MŠMT	22
1.1.9 Dětský klub	23
1.2 KONCEPTUALIZACE CELODENNÍ ŠKOLY VE SPOLKOVÉ ZEMI SEVERNÍ PORÝNÍ-VESTFÁLSKO.....	24
1.2.1 Definice pojmu celodenní škola.....	24
1.2.2 Vymezení celodenní školy III. typu (OGS)	26
1.2.3 Legislativní úprava OGS v Severním Porýní-Vestfálsku	28
1.2.4 Charakteristika výchovně-vzdělávacích znaků v německé celodenní škole.....	28
1.2.5 Výchovně-vzdělávací cíle německé celodenní školy	30
1.2.6 Současný vývoj celodenních škol ve Spolkové republice Německo.....	32
1.2.7 Současný vývoj celodenních škol v Severním Porýní-Vestfálsku	33
1.3 SHRNUÍ.....	34
2 PROFESE A OSOBNOST VYCHOVATELE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ V ČESKÉ REPUBLICE A V CELODENNÍ ŠKOLE VE SPOLKOVÉ ZEMI SEVERNÍ PORÝNÍ-VESTFÁLSKO	36
2.1 PROFESE A OSOBNOST VYCHOVATELE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ V ČESKÉ REPUBLICÉ	36
2.1.1 Legislativní ukotvení profese a vzdělání vychovatele ve školní družině	37
2.1.2 Pracovní náplň vychovatele ve školní družině.....	38
2.1.3 Kompetence vychovatele ve školní družině.....	40
2.1.4 Dovednosti vychovatele ve školní družině	42
2.2 PROFESE A OSOBNOST VYCHOVATELE V CELODENNÍ ŠKOLE VE SPOLKOVÉ ZEMI SEVERNÍ PORÝNÍ-VESTFÁLSKO	43
2.2.1 Personál v německé celodenní škole	43
2.2.2 Německé pojetí profese učitele v celodenní škole	44
2.2.3 Nároky kladené na učitele v německé celodenní škole a jeho povinnosti.....	45
2.2.4 Náplň pracovních činností zaměstnanců v OGS.....	46

2.2.5	Možnosti dalšího vzdělávání zaměstnanců v OGS	48
2.2.6	Vzájemná očekávání a předsudky ze strany rodičů a učitelů CŠ	48
2.3	SHRNUTÍ	49
II	PRAKTICKÁ ČÁST.....	51
3	METODOLOGIE VÝZKUMU	52
3.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	52
3.2	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	53
3.2.1	Hlavní výzkumná otázka.....	53
3.2.2	Vedlejší výzkumné otázky	53
3.3	VÝZKUMNÉ CÍLE	54
3.4	METODA VÝZKUMU.....	54
3.4.1	Metoda sběru dat	55
3.5	VÝZKUMNÝ SOUBOR	60
3.5.1	Přehledný seznam participantů.....	60
4	INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU	61
4.1	ROZHOVOR S PANÍ MIROSLAVOU	61
4.1.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	61
4.1.2	Analýza výpovědi paní Miroslavy.....	62
4.2	ROZHOVOR S TEREZOU.....	65
4.2.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	65
4.2.2	Analýza výpovědi od Terezy	66
4.3	ROZHOVOR S PANÍ ANNOU	72
4.3.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	72
4.3.2	Analýza výpovědi paní Anny.....	73
4.4	ROZHOVOR S PANÍ PAVLOU	77
4.4.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	78
4.4.2	Analýza výpovědi paní Pavly.....	78
4.5	ROZHOVOR S JENNY	83
4.5.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	84
4.5.2	Analýza výpovědi od Jenny	85
4.6	ROZHOVOR S EVOU	91
4.6.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	91
4.6.2	Analýza výpovědi od Evy	92
4.7	ROZHOVOR S NYNKE.....	95
4.7.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	95
4.7.2	Analýza výpovědi od Nynke	96
4.8	ROZHOVOR S LUCÍ	97
4.8.1	Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru	97

4.8.2	Analýza výpovědi od Lucie	98
4.9	SPOLEČNÁ TÉMATA VÝZKUMU	100
4.10	DISKUZE	111
ZÁVĚR	.....	115
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	117
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	.....	124
SEZNAM OBRÁZKŮ	.....	125
SEZNAM TABULEK	.....	126
SEZNAM PŘÍLOH	.....	127

ÚVOD

Předkládaná diplomová práce s názvem: Srovnání českého a německého pojetí vychovatele ve školní družině se zabývá pocity, názory či zkušenostmi vychovatelů ve školní družině či učitelů¹ v celodenní škole. V této práci se pracuje také s nároky dnešní doby na digitalizaci, empatii, kritické myšlení a potřebou zpětné vazby. Hlavním motivem k napsání této diplomové práce je především snaha lépe porozumět vychovatelům ve školní družině či učitelům v celodenní škole, zmapovat jejich pocity v této opomíjené oblasti, a vytvořit tak platformu pro zlepšení či zefektivnění jejich práce. Primárním cílem této práce je porovnat tak roli vychovatele v české školní družině s rolí zúčastněných aktérů v německé celodenní škole a případné rozdíly vysvětlit s ohledem na specifické prvky dané instituce, v níž vychovatel působí. Také odkrýt a získat názory, zkušenosti, ale především jejich pocity ve vztahu k výkonu jejich profesních povinností v české školní družině a v německé celodenní škole na území Severního Porýní-Vestfálska (dále jen NRW). Zaměříme se také na nalezení podobností či rozdílů v pojetí profese vychovatele v obou zemích.

Hlavním záměrem teoretické části této diplomové práce je předložit ucelený pohled na danou problematiku vychovatelů ve školní družině či v německé celodenní škole, a analyzovat faktory, jenž mají na ně vliv. V této části se především opíráme o publikaci, zaměřující se na prostředí školní družiny a vychovatele ve školní družině, její vymezení či specifika.

V empirické části této diplomové práce se zaměříme na stanovený výzkumný problém a na dílčí oblasti, ovlivňující práci vychovatelů ve školní družině či učitelů v celodenní škole. Výzkumný soubor tvoří čeští a němečtí účastníci se zkušenostmi z této oblasti. V praktické části je důležité stanovit výzkumný problém, ale i výzkumné otázky či cíle. Ke zjištění co nejvíce informací od účastníků má primárně dopomoci sběr dat pomocí metody hloubkového rozhovoru vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumného problému. Získaná data budeme následně analyzovat a interpretovat dle postupu přístupu interpretativní fenomenologické analýzy. V neposlední řadě budou uvedena i společná či rozdílná témata, vyplývající z výzkumu a diskuze.

¹ V německé celodenní škole působí v edukačním procesu více aktérů, jak je popsáno v teoretické části, stejně jako ve výpovědích účastníků v praktické části. V této práci budeme následně uvádět především pojem učitel v celodenní škole, jenž je jeden z významných účastníků v tomto procesu a lze ji srovnat s pozicí vychovatele v české školní družině.

V dnešní době je stále více kladen důraz na rozmanitost, což je jedno z hlavních synonym dnešní doby. Existují různé druhy školských zařízení, snažící se udržet krok s dobou, a naproti tomu i rigidní zařízení. Školská zařízení jsou dnes, více než kdy jindy místem pro žáky s komplikovaným rodinným zázemím, poruchami chování či učením. V těchto kolektivních zařízeních s pevným řádem se však těžce prosazuje tolik vyzdvihovaný individualismus jedince, který je sám o sobě obdivuhodný. Je nosné v dnešní době najít jistou rovnováhu mezi individuálními potřebami a zájmy či požadavky jednotlivých žáků, vychovatelů či společnosti. Většina odborníků má vnitřní představu o tom, jak by měly školní družiny vypadat a jak by měly být reformovány. V rámci výzkumu jsou tyto představy sumarizovány a shrnuty do výstupu. Školní družiny dnes vytvářejí pro své žáky i zaměstnance prostředí, jenž je podporuje v hledání nekonvenčních řešení, oceňuje kreativitu, umožňuje osobní rozvoj jedince a také respektuje individualitu. Také své žáky i zaměstnance doprovází při jejich hledání radosti z různých zdrojů, jenž dnešní svět nabízí. Skrze prožívání této různorodosti pomáhá nejen žákům, ale i vychovatelům rozvíjet toleranci, sociální odpovědnost a aktivní účast na událostech, jak v místním, tak i globálním měřítku. Vychovatelé ve školních družinách mají také podíl na tvorbě image celé školy a cesty, jenž si škola vytyčila ve svém vzdělávacím programu. Sdílením každodenních radostí se vytváří soudržnost, jenž je založená na vzájemné důvěře, pomoci, ale i respektu.

Tato diplomová práce se zaměřuje na srovnání českého a německého pojetí vychovatele ve školní družině, s cílem objasnit možné souvislosti, popřípadě rozdíly, a získat tak nové poznatky v této oblasti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPTUALIZACE ŠKOLNÍ DRUŽINY V ČESKÉ REPUBLICE A CELODENNÍ ŠKOLY VE SPOLKOVÉ ZEMI SEVERNÍ PORÝNÍ- VESTFÁLSKO

V první kapitole teoretické části této diplomové práce se budeme věnovat výzkumnému poli a definování souvisejících klíčových konceptů výzkumného šetření. Bude zde analyzována problematika školní družiny (dále jen ŠD) jako zařízení, poskytující zájmové vzdělávání či výchovu mimo vyučování, jak v České republice, tak i v celodenní škole (dále jen ČŠ) ve Spolkové republice Německo (dále jen SRN), konkrétně tedy ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko (dále jen NRW).

1.1 Konceptualizace školní družiny v České republice

V úvodu této kapitoly se nejprve zaměříme na definici či vymezení školní družiny, následně na financování, související legislativu a vedení pedagogické dokumentace. Následně zde budou zmíněny cíle a funkce ŠD, cílová věková kategorie, chod či formy činnosti školní družiny. V poslední části této podkapitoly bude uvedena návštěvnost ŠD na základě statistických údajů MŠMT v letech 2012-2017, v neposlední řadě zmíníme i dětské kluby.

1.1.1 Vymezení školní družiny

Školní družiny jsou jedním ze subjektů pracujících s dětmi či mládeží. (Hájek, Pávková, 2011) Řadí se mezi školská zájmová a neformální zařízení, poskytující zájmové vzdělávání žákům základní/ch škol/y dle vlastního vzdělávacího programu. Tento program jim umožňuje se výrazně profilovat dle zájmů či potřeb žáků. (Školní družiny, 2022) Mezi školská zařízení, zabývající se zájmovým vzděláváním, patří ještě střediska volného času a školní kluby. (Pávková, 2014) Primárně školní družina slouží k výchově, vzdělávání, sportovní, rekreační či zájmové činnosti žáků v době mimo jejich vyučování. Tato zařízení nabízejí žákům rozmanitou nabídku zájmových činností ve známém prostředí, dávající jedincům pocit bezpečí a pro rodiče jsou finančně dostupná. (Školní družiny, 2022)

Dle Hájka a Pávkové, 2011 se řadí školní družiny mezi nejpočetnější zařízení, jež jsou určeny pro volný čas dětí, a zaměstnává také celou řadu vychovatelů. Pospíšilová a Komínková, 2015 zmiňují ve své publikaci, že školní družiny nabízejí žákům volnočasové aktivity, jež jim pomáhají rozvíjet řadu dovedností či nadání. Tím také navazuje na školní vyučování v rozvoji klíčových kompetencí jedinců. Školní družiny poskytují prostor pro sebeuplatnění, zdokonalování kompetencí či pro utváření hodnot. Školní družiny se snaží

v rámci dílčích cílů formovat v žácích postoje, rozvíjet jejich nadání či žáky učit kvalitně a efektivně prožívat volný čas. (Holeyšovská, 2009) Ve školní družině mají žáci i možnost navázat nové vztahy a vzájemně se lépe poznat v jiném prostředí či jiných vztazích, než je tomu ve školní lavici. (Hájek, Pávková, 2011)

Školní družiny jsou významnou součástí škol. Jedná se o službu, která je poskytována pro žáky, ale výrazně pomáhají i rodičům. (Hájek, Pávková, 2011) Podstatným rysem těchto zařízení je široká zájmová orientace. Mezi klíčové poslání školních družin patří příprava žáků na vyučování, ale také odpočinek. Školní družiny markantně ovlivňují velkou část dětské populace. (Tůma, 2018) Žáci navštěvující školní družinu mají možnost si vyzkoušet širokou škálu pracovních či výtvarných činností, také získávají nové informace, zkušenosti, nové nápady či podněty, jež nejsou součástí školního vyučování. (Hájek, Pávková, 2011)

Financování činnosti školní družiny

Dle § 10 bodu 9 vyhlášky č. 74/2005 Sb. o zájmovém vzdělávání (2005) se „*maximální počet hodin přímé pedagogické činnosti financovaný ze státního rozpočtu v družině zřizované krajem, obcí, nebo svazkem obcí (PH_{max}²) představuje pro účely této vyhlášky maximální týdenní počet hodin přímé pedagogické činnosti v družině financovaný ze státního rozpočtu v závislosti na její organizační struktuře. Není-li dále stanoveno jinak, je PH_{max} stanoven v příloze této vyhlášky*“. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., 2005)

1.1.2 Právní předpisy školní družiny

Chod školských zařízení podléhá celé řadě zákonů, nařízení či vyhlášek. Mezi nejdůležitější zákony, kterým se řídí i školní družiny, patří zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dle § 1: „*Tento zákon upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova (dále jen „vzdělávání“)* uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

² Hodnota PH_{max} představuje maximální počet hodin za týdenní vyučování v rozsahu dle rámcového vzdělávacího programu, jenž je financován ze státního rozpočtu. (Metodika stanovení PH_{max} pro základní vzdělávání, 2020)

Sekundárním důležitým zákonem je zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V tomto zákoně je detailněji popsáno, kdo je pedagogický pracovník, jaké jsou předpoklady pro výkon této profese, vymezuje další vzdělání a také kritéria pedagogických pracovníků. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004) Mezi klíčové dokumenty, ovlivňující chod školních družin, patří vyhláška MŠMT č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání. Tato vyhláška definuje formy zájmového vzdělávání, přesněji vymezuje činnost školních družin, školních klubů či střediska volného času dětí a mládeže, uvádí výši úplaty za poskytované služby v těchto zmíněných zařízeních. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., 2005)

Autoři Hájek a Pávková, 2011 ve svém díle popisují další právní předpisy, týkající se školní družiny:

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Toto nařízení je platné pro pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, jež jsou zřizovány MŠMT, krajem, obcí či dobrovolným svazkem obcí a předmětem činnosti jsou především úkoly v oblasti školství., (Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., 2005)
- Metodický pokyn k postavení, organizaci a činnosti školních družin č. j.: 17 749/2002-51, definující poslání školní družiny, obsah vnitřního řádu, organizaci, činnosti školní družiny, prostředí užívané pro výchovné působení, vymezuje pedagogickou dokumentaci školní družiny či plánování činností., (Metodický pokyn č. j. 17 749/2002-51, 2002)
- vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů,
- vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku,
- vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých,
- vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení),
- zákon č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů.

(Hájek, Pávková, 2011)

1.1.3 Vedení pedagogické dokumentace školní družiny

ŠD podléhá stejně jako veškerá školská zařízení školskému zákonu a má povinnost vést pedagogickou dokumentaci o své činnosti. Musí zejména obsahovat: rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku, evidenci zapsaných žáků, veškerou dokumentaci o přijetí žáků, školní vzdělávací program školní družiny, dokumentaci o průběhu vzdělávání (celoroční tematický plán, týdenní vzdělávací plán), přehled výchovně vzdělávací práce, vnitřní řád ŠD, docházkový sešit, osobní složky vychovatelů či knihu úrazů žáků. (Hájek, Pávková, 2011)

Dle § 28 školského zákona č. 561/2004 Sb., všechny školy či školská zařízení vypracovávají svůj školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) na základě znalosti místních podmínek, jenž musí obsahovat následující:

- „konkrétní cíle vzdělávání, formy a obsah, časový plán, popis materiálních podmínek, popis personálních podmínek, ekonomické podmínky, bezpečnost a ochrana zdraví“ (Hájek, Pávková, 2007, s. 51) Součástí je také část, jenž se vztahuje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

ŠVP ŠD často navazuje na tzv. Rámcový vzdělávací program školy, obsahující např. „identifikační údaje o škole, charakteristiku školy a jejího vzdělávacího programu, vlastní charakteristika školní družiny, organizace její činnosti, návaznost na vzdělávací program školy a uspořádání do tematických celků“. (Hájek, Pávková, 2007, s. 51) Obecný rámec tohoto dokumentu je také vytvořen Ministerstvem školství a je nosné se pohybovat v jeho mantinelech. Ovšem každé vzdělávací zařízení, tedy i školní družiny, si svůj ŠVP sestavují samostatně ke svým schopnostem či možnostem. (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004)

Na tvorbě ŠVP ŠD by se měl podílet celý kolektiv vychovatelů/telek, následně jej vydává vedení školy a jedná se o veřejně přístupný pedagogický dokument, jenž navazuje a vychází ze ŠVP klasické školy. Slouží pro krátkodobé plánování výchovné práce, také slouží kontrolním orgánům či informuje rodiče a zřizovatele. Výhodou ŠVP ŠD je jeho operativnost, propojenost či možnost přesouvat témata a kreativně reagovat na změnu stanovených podmínek. Tyto programy se vytvářejí na jedno období vzdělávacího cyklu. Koncept těchto programů vyžaduje nejen plánování či realizaci činností, jejich následné hodnocení, ale také pozorování, které kompetence jsou u žáků rozvíjeny a osvojovány. (Hájek, Pávková, 2011) Tento dokument je tvořen tak, aby mohlo efektivně docházet k reflexi možností instituce, jejich žáků či zaměstnanců. Školní vzdělávací programy školních družin ale také současně vycházejí z dokumentů rámcových vzdělávacích

programů, jenž jim vymezují podmínky či hranice při zpracování dokumentu i během přímého praktického vedení žáků. (Jansa, 2018)

1.1.4 Cíle výchovy ve školní družině

Zájmové vzdělávání ve ŠD má za cíl obohacovat jedince, ale také denní program žáků, zajistit jisté odborné pedagogické vedení během činností ve volném čase žáků a maximálně podporovat individuální rozvoj žáků. Tato zařízení nabízejí žákům podnětné, obsahově bohaté i zajímavé činnosti. Ve školní družině je dán žákům prostor se projevat, bavit se, ale i je zaměstnávat. (Hájek, Pávková, 2011) Školní družina podporuje rozvoj dítěte ve všech oblastech, a to nejen z hlediska fyzického, ale i sociálního či emočního. (Holeyšovská, 2016)

V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) jsou uvedeny následující cíle, sloužící i pro potřeby ŠD:

- rozvoj jedince, jeho učení a poznání,
- osvojování hodnot, na nichž je založena společnost,
- osvojování osobní samostatnosti či schopnosti se projevit jako samostatná osobnost.

(Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2021)

Autoři Hájek a Pávková ve své publikaci doplňují výše uvedené tři cíle v RVP PV čtvrtým cílem školní družiny:

- „*vychovávat k smysluplnému využívání volného času a vybavovat žáky dostatkem námětů pro naplňování volného času*“. (Hájek, Pávková, 2007)

Na základě výše uvedených cílů se odvozují i jisté kompetence, které mají žáci ve školní družině získávat. Autoři Hájek a Pávková ve své publikaci zmiňují celou řadu kompetencí, které by si žáci měli ve ŠD osvojit. Jedná se např. o: kompetenci k učení, k řešení problémů, žáci by měli ovládat i komunikaci či si ji rozvíjet, sociální a interpersonální kompetenci, kompetence k trávení volného času, občanskou kompetenci, výchovu ke zdravému životnímu stylu či formování životních postojů apod. (Hájek, Pávková, 2007)

Mezi dílčí cíle školních družin patří i ta dovednost, naučit žáky čelit sociálně patologickým jevům. Školská zařízení, tedy i ŠD, mají za cíl vybavit jedince vědomostmi, dovednostmi či postoji, jenž jim pomohou čelit nástrahám v dnešní společnosti. Je nutné vnímat výchovu i ve školních družinách jako jistou formu prevence. Ta by měla být zaměřena na šikanování,

záškoláctví, vandalismus, rasismus, xenofobii, užívání návykových látek apod. (Hájek, Pávková, 2011)

Významnou podmínkou plnění výše zmíněných cílů je vytvoření vhodného prostředí, umožňující žákům společnou činnost v době mimo vyučování, dává jim příležitost k seberealizaci či navozuje kreativitu. Podílet se mají všichni zúčastnění činitelé, mezi ně patří empatie vychovatelů, sociální klima školy, režim dne či otevřené vztahy mezi vychovatelem navzájem, ale také i mezi dětmi a rodiči. (Pávková, 2014)

1.1.5 Funkce školní družiny

Dle autorů Hájka a Pávkové mezi základní funkce ŠD patří např. funkce vzdělávací, relaxační/regenerační, zdravotní, sociální, výchovná či kompenzační. Zmíněné funkce se vzájemně prolínají.

- **Vzdělávací** funkce – spočívá v získávání nových poznatků, vědomostí, dovedností, zkušeností či zážitků a osvojování si něčeho nového;
- funkce **relaxační/regenerační** – pro žáky představuje odpočinek po vyučování;
- funkce **zdravotní** – podpora zdravého tělesného, duševního či sociálního rozvoje;
- **sociální** funkce – jedná se o výchovnou péči o děti během zaměstnání jejich rodičů (funkce **kompenzační**), zajištění dohledu či bezpečí, sem se řadí také utváření nových sociálních vazeb, rozvoj sociálních kompetencí či socializace jedince;
- **výchovná** funkce – představuje patřičnou organizaci výchovy, odpočinku či relaxace pod vedením odborně kvalifikovaného pedagoga, ale také cílevědomé utváření osobnosti, usměrňování, prohlubování zájmů žáků či jejich uspokojování potřeb.

(Hájek, Pávková, 2011)

Školní družina by měla žákům poskytnout jistou přípravu na vyučování, ale také odpočinek. Mezi odpočinkové činnosti se řadí klidové aktivity, ale i aktivity pohybové, vyvažující nedostatek pohybu během výuky. Příprava žáků na výuku ve školních družinách může být rozmanitá, od procvičování učiva, plnění domácích úkolů, didaktických her či uplatnění naučených poznatků při zájmových činnostech. Záleží také ale na domluvě s rodiči, učiteli, vhodných podmínkách či klidném prostředí. (Bendl, 2015) Samotná příprava žáků na vyučování je však značně rozporuplné téma. Některá zařízení ji podporují, jiná nikoliv. Významnou roli v pojetí přípravy na výuku v rámci ŠD hraje mnoho aspektů. Spadají sem

např. požadavky vedení školy, učitelů či rodičů, dále také prostory ŠD, délka pobytu dítěte ve ŠD či individuální charakteristiky žáků. V těchto případech je na místě spolupráce vychovatele s vedením školy, výchovným poradcem, popřípadě také se školním psychologem. Tito aktéři by měli zvážit, zda je příprava na vyučování ve školní družině pro žáky přínosem, či nikoliv. Jestliže bude příprava na vyučování ve ŠD zavedena, je důležitá následná spolupráce vychovatele s učiteli. Stejně jako ostatní činnosti ve ŠD, tak i zmíněná příprava na výuku by měla být pestrá, kdy žáci mohou využít své osvojené dovednosti či vědomosti. (Hájek, Pávková, 2011)

1.1.6 Cílová skupina školní družiny

Školní družina je přednostně určena nejmladším žákům, tedy žákům od 1. do 5. třídy, popřípadě i dětem v přípravné třídě jedné či více základních škol, ale také dětem, navštěvující přípravný stupeň jedné či více základních škol speciálních. Pravidelně docházet do školní družiny mohou i žáci druhého stupně základní školy, také žáci nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia či žáci odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. (Školní družiny, 2022) Mezi specifické formy patří ŠD při speciálních školách, jenž zaměření činností a také počet žáků na oddělení korigují dle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků, studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Školní družiny se dále člení na oddělení, naplňující se do počtu minimálně 20 žáků a 30 žáků maximálně. Nejvyšší počet žáků v oddělení na jednoho pedagoga s ohledem na typ vykonávané činnosti stanovuje ředitel, který/á také dohlíží na dodržování bezpečnosti. Tuto činnost vykonává v souladu s aktuálními právními předpisy či nařízeními. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

1.1.7 Chod a formy činnosti školní družiny

Tato zařízení jsou v provozu ve dnech školního vyučování, ale také o prázdninách. Na základě projednání situace se zřizovatelem může ředitel přerušit o prázdninách její činnost. Pokud se v obci nachází více školních družin, lze po domluvě s obcí či městem projednat, která z nich bude během prázdnin v provozu. Činnost ŠD je poskytována za úplatu, kdy její výši stanovuje ředitel, v souladu s aktuálními právními předpisy či vyhláškami. (Vyhláška č. 74/2005 Sb., 2005, § 8)

Aby činnost ŠD byla funkční a zvládaly se stanovené úkoly, jsou stanoveny následující podmínky:

- **personální**, kdy je nutné zajistit odborně vzdělanou osobu s velkou dávkou empatie či chutí pracovat s žáky,
- **materiální** – vybavené prostory, klubovny, herny, možnost využití tělocvičny či sportoviště, kuchyňky či knihovny,
- **řídící a kontrolní** – ŠD má oporu v právním vymezení či ustanoveních zaměřujících se na činnosti s dětmi, činnosti ŠD jsou kontrolovány i hodnoceny.

(Hájek, Pávková, 2007)

Dle autorů Hájka, Hofbauera a Pávkové mezi primární činnosti družiny patří **činnost pravidelná**, což znamená každodenní pedagogickou práci v odděleních s žáky, jenž jsou přihlášení k pravidelné docházce. **Příležitostné aktivity** patří také mezi řadu činností školních družin. Tyto aktivity jsou zde chápány jako nad rámec oddělení, popř. se do nich mohou zařadit i rodiče či širší veřejnost. Jedná se např. o: besídky, slavnosti, sportovní dny, karnevaly, výstavy prací, které jsou veřejně přístupné apod. Např. neorganizované činnosti v ranní družině před začátkem výuky či během koncové družiny, kdy jsou žáci venku nebo se pohybují na hřišti či v parku, se řadí mezi **spontánní činnosti**. Mezi klíčové činnosti družiny patří i **odpočinkové činnosti**, ale také **příprava na další vyučování**. Do denního režimu se zahrnují i činnosti, během kterých mohou žáci odpočívat. Jedná se např. o klidové hry, poslechové činnosti, klidné zájmové činnosti, odpočívání na podložce či koberci apod. Tyto aktivity se zapojují ráno pro žáky navštěvující tzv. ranní družinu, po obědě, ale také dle potřeby během dne. Odpočinek je pro žáky důležitým prvkem, jelikož slouží k regeneraci sil. Ideálním spojením je poté aktivní odpočinek s motivy organizovaných zájmových aktivit. Během pobytu na dětském hřišti se doporučuje organizovaná činnost. Jedná se např. o sportovní aktivity, soutěživé hry s pravidly a poté umožnění a navození neorganizovaných aktivit, pro které vychovatel vymezení prostor a čas. Do této kategorie činnosti lze zařadit i aktivity, rozvíjející osobnost dítěte, umožňující dětem seberealizaci, další poznávání či rozvoj dovedností. Během zájmových činností dominuje vlastní aktivita žáků, přinášející jim radost či uspokojení. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Příprava žáků na vyučování již z historického hlediska patřila mezi první poslání dominující ve školních družinách. V 50. letech 20. století plnila ŠD funkci především sociální, kdy plnila požadavky, aby žáci veškerou přípravu na vyučování vykonávali

v družině. S posunem myšlení a chápání funkce družiny tato funkce byla chápána jako výraz omezování rodinného působení na žáky, a proto již není zařazována do režimu ŠD jako závazný ukazatel. Dle současného poslání školních družin žákům přípravu na vyučování umožňuje. Řadí se mezi jednu z alternativních činností, může zahrnovat celou řadu aktivit souvisejících s plněním povinností do školy a patří k novému kurikulárnímu pojetí vzdělávací činnosti. „...to znamená žáky vybavit vědomostmi tak, aby je uměli používat v praxi, dávat do souvislostí a na jejich základě si vytvářet postoje a kompetence.“ (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011, s. 146) U žáků z méně podnětných prostředí, kteří nemají doma odpovídající podmínky, je vypracování písemných úkolů ve školní družině žádoucí. Příprava na vyučování jim umožní zlepšit učební výsledky, a tím omezovat sociální exkluzi. Vypracování písemných úkolů ve ŠK družině je také žádoucí u žáků, jejichž spoje jsou často problematické a u nichž nemají dostatek času na jejich vypracování po návratu ze školy či družiny. Tento druh činnosti by měl být vždy projednán se zákonnými zástupci, v dohodě s ředitelem/ředitelkou a také třídními učiteli. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Mezi specifické formy práce školních družin se řadí např. příprava na vyučování, rozšiřování a prohlubování poznatků, pozorování na vycházkách a exkurzích, seznamování se s různým prostředím, besedy, experimentování, námětové hry, didaktické hry k procvičování poznatků, organizovaná, ale i spontánní práce s různými informačními zdroji apod. ŠD mohou organizovat i zájmové útvary či příležitostné akce. Těchto akcí se mohou zúčastnit i žáci, kteří pravidelně nenavštěvují družinu. Základní formou činností ve ŠD je především hra, přinášející zážitky a emoce. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Mezi vybavením školních družin by neměla chybět celá řada her, stavebnic či hraček. ŠD by měly být vybaveny i pro výtvarné činnosti, pro sportovní aktivity či knihami, časopisy, hudebními nástroji a v neposlední řadě i audiovizuální technikou. Ve školní družině by měl být i prostor pro nástěnky, kde mohou žáci vystavovat své práce. Tyto nástěnky by měly být v úrovni očí žáků a také by se měly pravidelně obměňovat. (Hájek, Pávková, 2007)

1.1.8 Návštěvnost školních družin v průběhu let 2012-2017 v České republice dle statistických údajů MŠMT

V období 2012-2017 dle průzkumu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) počet školních družin v České republice byl stabilní. Např. ve školním roce 2012-2013 bylo školních družin 3 974, ve školním roce 2014-2015 jich bylo celkem 4 004. Prostřednictvím zlepšující se demografické situace rostl počet zapsaných žáků ve školních

družinách na prvním stupni základních škol. Dle získaných statistických dat dle MŠMT, ve školním roce 2014-2015 stoupl počet zapsaných žáků v těchto zařízeních zhruba o 18 tisíc žáků oproti školnímu roku 2013-2014. Ve školním roce 2014-2015 navštěvovalo školní družiny celkem tedy 301 990 žáků. Meziročně se zvyšuje podíl žáků v těchto zařízeních vztahený k počtu žáků prvního stupně a za posledních pět let překročil hranici 50 %. Za školní rok 2016-2017 poskytovalo služby celkem 4 045 školních družin, jež navštěvovalo celkem 330 094 jedinců prvního stupně základních škol, což představuje celkem 58,0 % veškerých žáků prvního stupně. Na základě neustále rostoucího počtu dětí na prvním stupni základních škol se zvyšoval i zájem o školní družiny. Ve zmiňovaném školním roce 2016-2017 tak stoupl počet zapsaných žáků v těchto zařízeních o více než 12 tisíc účastníků než ve školním roce 2015-2016. V tomto školním roce se o žáky ve školních družinách a klubech staralo celkem 15 326 vychovatelů a 2 839 jiných pedagogických pracovníků. (Školní družiny, 2022)

Tabulka 1: Počet školních družin, žáků a jejich podíl odpovídající školským účastníkům v rozmezí let 2012-2017 v ČR

	2012 – 2013	2013 – 2014	2014 – 2015	2015 – 2016	2016 – 2017
Celkový počet školních družin	3 974	3 881	4 004	4 020	4 045
Počet zapsaných žáků	269 935	284 177	301 990	317 740	330 094
Podíl žáků 1. stupně ZŠ	55,3 %	56,2 %	57,0 %	57,6 %	58,0 %
Podíl žáků 2. stupně ZŠ a nižších ročníků konzervatoří či víceletých škol	12,5 %	12,3 %	12,3 %	12,7 %	12,5 %

(Zdroj: Databáze MŠMT, 2022)

1.1.9 Dětský klub

Dětský klub poskytuje žákům jedné základní školy či několika škol zájmové vzdělávání. Tyto kluby nejsou oficiálně zapsány ve školském rejstříku či v rejstříku školských právnických osob, jenž jsou zakládány a zřizovány neziskovými organizacemi. Proto jim není poskytnuta finanční podpora ze strany školy a jejich název nesmí obsahovat slovo „škola“. Současně se jejich chod nemusí řídit školským zákonem a jsou vázány obecně platnými právními předpisy. Tyto kluby vykonávají činnost v dnech školního vyučování, ale mohou vykonávat svou činnost i v dnech školních prázdnin nebo v dnech, kdy školní vyučování neprobíhá. (Často kladené otázky, 2023) Dětské kluby jsou součástí hlubší

myšlenky, a sice podpory zaměstnanosti rodičů. Nachází se v území, jenž nenabízí příliš pracovních příležitostí a často se stává, že rodiče musí dojíždět za prací. Kapacity školních družin občas nejsou dostatečné, a proto byly zřízeny neziskovým sektorem tyto dětské kluby při školách, jenž mají stejné postavení či účel jako školní družiny. Náplní těchto dětských klubů jsou činnosti zaměřující se na sport, manuální činnosti, kreativní činnosti, hudbu či výtvarnou výchovu. Tyto dětské kluby jsou často financovány zřizovatelem. (Zlámal, 16. 11. 2020; Zpráva o naplňování cílů ŠIKK v území MAP II ORP Bystřice pod Hostýnem za rok 2020, 2021, s. 1-4)

1.2 Konceptualizace celodenní školy ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko

V následující druhé části kapitoly se budeme věnovat německé celodenní škole v Severním Porýní-Vestfálsku (dále jen NRW), kde jsme také realizovali výzkumné šetření. Celodenní školy (dále jen ČŠ) prozatím nejsou v českém pedagogickém prostředí příliš známé, je nutné zmínit i kontext celodenního vzdělávání ve Spolkové republice Německo (dále jen SRN). Nejprve zde bude definován pojem celodenní škola a vymezena především celodenní škola III. typu, jelikož se na tento typ ČŠ zaměřujeme v našem výzkumném šetření. Následně budou zmíněny současná legislativa, specifické výchovně-vzdělávací znaky i cíle celodenního vzdělávání v německých celodenních školách. Závěrem této druhé části kapitoly se budeme věnovat současnému vývoji celodenních škol jak ve Spolkové republice Německo, tak konkrétně i ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko.

1.2.1 Definice pojmu celodenní škola

Zájmové či celodenní vzdělávání v SRN procházelo neustálými diskuzemi a také dlouholetým vývojem. Definování pojmu celodenní škola se začalo formovat až ve druhé polovině 20. století, ale díky neustálým diskuzím o specifikách celodenního vzdělávání procházela tato definice proměnami. (Bargel, Kuthe, 1991) Přesnou definici, respektovanou i vědeckou oblastí, politickou sférou či veřejností, se podařilo ustanovit v roce 2003 a v současné době se dle tohoto vymezení řídí většina spolkových zemí. (Ganztagsschulen in Deutschland, 2023)

Definice pojmu celodenní škola z roku 2003 vychází ze starších vymezení celodenního vzdělávání a čerpá především z klasifikace celodenních škol od předsedy Sdružení celodenních škol **Dr. Stefana Appela** z roku 1990, jenž rozlišil stupně celodenního

vzdělávání. Nejnižším stupněm na primárním stupni vzdělávání je kombinace školy a (školní) družiny (*Kombination von Schule und Hort*). Družina může být zařízením, jenž je připojeno ke škole, ale může být také samostatnou institucí, která zajišťuje péči o žáky několika škol. Tento nejnižší stupeň by měl být určen pro žáky od začátku školní docházky do 12 let věku. Dalším stupněm by měla být rozšířená půldenní škola (*erweiterte Ganztagschule*), poskytující péči o žáky, ale i další doplňkové aktivity – např. pomoc při vypracovávání domácích úloh, či individuální podpůrné aktivity, jako je doučování. Nejvyšším stupněm měla být celodenní škola (*Ganztagschule*), jenž Appel dále rozděluje na celodenní školy III. typu (*Offene Ganztagschule*), školy s celodenní péčí (*Tagesheimschule*) či celodenní školy I. typu (*Gebundene Ganztagschule*). (Appel, 1990)

Definice celodenních škol od **Stálé konference ministrů školství a kultury** (*Kultusministerkonferenz*) zohledňuje jak aspekt celodenní školní docházky, ale také i aspekt zájmového vzdělávání a péče. Celodenní školy jsou započítávány jako školská zařízení. Dle této definice se jedná o školy, ve kterých dochází k primárnímu či nižšímu sekundárnímu vzdělávání a splňují minimálně následující podmínky:

- musí být zajištěn celodenní program pro žáky nejméně tři dny v týdnu, trvající nejméně sedm hodin denně;
- pro zapsané žáky je zajištěno společné stravování v polední přestávce ve všech dnech činnosti celodenní školy;
- odpolední či dopolední aktivity, realizované v celodenních školách, jsou ve vzájemném souladu a jsou pod pedagogickým či odborným dohledem, v úzké spolupráci s vedením školy, jenž za ně nese zodpovědnost.

Tato definice se vztahuje na všechny formy celodenních škol ve všech spolkových zemích. Konkrétní označení ČŠ se ale v každé spolkové zemi liší. Dále se liší i organizační či obsahové podmínky, jedná se např. o: otevírací dobu, diferenciaci mezi různými typy škol či různými druhy vzdělávání, rozdělení různých prvků či programů, jenž jsou pro žáky povinné či dobrovolné, nebo i o rozsah doplňkových prázdninových činností či aktivit. Výše zmíněné podmínky určují ČŠ minimální rozsah celodenních vzdělávacích aktivit, přičemž jakmile bude splněna koncepční provázanost odpoledních či dopoledních aktivit, tak poté bude ČŠ schopna plnit své výchovně-vzdělávací úkoly. (Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -, 2023)

V této definici CŠ jsou také rozlišeny tři možné organizační formy:

- **Celodenní škola I. typu** (*Gebundene Ganztagschule*), kde jsou všichni žáci povinni účastnit se celodenních aktivit školy alespoň tři pracovní dny po dobu nejméně sedmi hodin.
- **Celodenní škola II. typu** (*Teilgebundene Ganztagschule*), kde jsou pouze někteří žáci (např. jednotlivé třídy či ročníky) povinni účastnit se celodenní činnosti CŠ alespoň tři dny v týdnu po dobu nejméně sedmi hodin.
- **Celodenní škola III. typu** (*Offene Ganztagschule*), kde se mohou jednotliví žáci účastnit činností CŠ naprosto dobrovolně dle jejich přání. Návštěva CŠ III. typu je spojena s nabídkou vzdělávání a také jsou žáci pod odborným dohledem nejméně tři pracovní dny po dobu nejméně sedmi hodin denně.

Účast na programech musí žáci či jejich zákonní zástupci přihlásit nejméně na jedno školní pololetí. Legislativní rámec je tedy tvořen výše zmíněnými základními organizačními podmínkami. Každá škola v rámci své kompetence může naplnit svou pedagogickou koncepci tak, aby odrážela specifický charakter celodenního vzdělávání a také výchovně-vzdělávací záměr.

(Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -, 2023)

Definice dle autora **Holtappels** vymezuje celodenní školy dle jejich pedagogických cílů a shrnuje významné specifické charakteristiky, jenž by měla každá CŠ naplňovat. Definuje CŠ jako organizované instituce, jenž naplňuje stanovené úkoly a funkce nezávisle na fluktuaci žáků či učitelů. Na rozdíl od půldenních škol kladou větší důraz na individuální podporování různě nadaných žáků, také na volnočasové aktivity, jenž vedou k podnětnému trávení volného času a v neposlední řadě také na doplnění výchovné funkce rodiny či její možnou částečnou kompenzaci. (Holtappels, 2004)

1.2.2 Vymezení celodenní školy III. typu (OGS)

Offene Ganztagschule (dále jen OGS) neboli celodenní školy III. typu jsou typem školy, jenž se nacházejí v Severním Porýní-Vestfálsku, stejně jako v jiných částech Německa. OGS je škola s celodenním vzděláváním, kde se žáci mohou učit, hrát si a strávit čas s ostatními žáky či pedagogickým personálem. Tento typ školy se liší od tradičního vzdělávacího

modelu. Cílem OGS je primárně poskytnout žákům komplexní vzdělávání a zároveň jim umožnit trávit čas v bezpečném či podporujícím prostředí. (Appel, 2009)

Současné ČŠ jsou propagovány především jako strategie k odstranění socio-kulturně podmíněného znevýhodnění, ale zároveň jsou i proti tradičnímu dominantnímu systému půldenních škol. (Tenorth, Tippelt, 2007) OGS jsou zřizovány obecní školskou správou, a ta může ve své kompetenci pověřit provozem OGS zařízení třetí strany. Ve většině případů se tohoto úkolu ujímají dobrovolné organizace sociální péče, organizace pro péči i o mládež, ale také zejména neziskové organizace či správní jednotky obcí. Tyto třetí strany jednájí prostřednictvím svého vedení a dle stanovených pravidel obecní školní správy. Ihned po zřízení OGS je důležité předložit veřejnosti pedagogickou koncepci. Tento požadavek je ale náročné splnit, jelikož lze předpokládat, že proces vývoje je v každé celodenní škole odlišný. Očekává se tedy, že programová prohlášení budou výsledkem konsensuálně vypracovaných zásad činností, a to bude základem pro možnost další diskuze. V rámci spolupráce všech zainteresovaných stran lze určit dílčí oblasti, které je nutné naléhavě podrobit koncepčnímu plánování či projektování. Jedná se v první řadě o prostorové vnitřní i venkovní možnosti, stravování, pedagogické působení, nabídku volnočasových aktivit, ale i individuální podporu. (Schulze-Bergmann, 2006)

Autor Holtappels, 2006 vymezuje z hlediska teoretického dva modely celodenního vzdělávání. Prvním je tzv. **integrováný model**, do kterého lze zařadit celodenní školy I. typu (*Gebundene Ganztagschule*). Celodenní školy III. typu jsou tedy **modelem aditivním**. V tomto aditivním modelu je dopolední vyučování pro všechny žáky povinné a odpoledních aktivit se účastní jen část žáků. Účast na odpoledních aktivitách je zcela dobrovolná. Tyto aktivity mají převážně volnočasový charakter, může se jednat jak o sportovní či výtvarné činnosti, také o pomoc s vypracováváním domácích úloh či o běžné dětské hraní. Žáci jsou po celou dobu pod odborným dohledem. V odpolední části školního dne nejsou zpravidla pedagogickými pracovníky učitelé, ale např. sociální pedagogové, praktikanti studující vysoké školy a studenti středních škol s pedagogickým zaměřením nebo také pomocná síla z řad rodičů, příbuzných žáků či dobrovolníci. (Holtappels, 2006)

Celodenní školy III. typu se skládají z dopoledního vyučování, oběda a odpoledního aktivit. Vzhledem k této konstrukci je možné, že všichni žáci navštěvují dopolední vyučování, ale jen část z nich navštěvuje i odpolední nabídku. Tento odpolední program je organizován s podporou mimoškolní péče, klubů, sdružení, neziskových organizací, dobrovolníků, zařízení či institucí. Ve většině škol se tato odpolední nabídka koná na území školy. Některé

školy tuto činnost realizují se svými partnery v městských částech nebo na okrajových pozemcích školy mimo budovu školy. (Höhmann, Holtappels, Kamski, Schnetzer, 2006) Celodenní škola III. typu (*Offene Ganztagschule*) je pro žáky zcela dobrovolná a zůstávají tam do odpoledních hodin. Kromě společného stravování (oběda) a vyučování jsou žákům také nabízeny různé volnočasové aktivity či doplňková pedagogická péče. (Tenorth, Tippelt, 2007)

Organizační forma OGS má také důležité pedagogické podmínky. V OGS se vytvářejí různé denní struktury pro různé skupiny žáků, jenž podléhají určitým omezením. Dopolední výuka je tedy pro všechny děti povinná, ale následující aktivity, jako např. dohlížení během vypracovávání domácích úloh, klubové aktivity a volnočasové aktivity, jsou již pro dobrovolně přihlášené žáky do OGS. Zde mohou být žáci rozděleni až do čtyř skupin, kteří tráví čas v OGS v jiném rozsahu a intenzitě. Z těchto důvodů se i personál v OGS mění častěji. V OGS se klade převážně důraz na volnočasové aktivity a zájmové vzdělávání pod odborným dohledem než na výuku. (Höhmann, Holtappels, Kamski, Schnetzer, 2006)

1.2.3 Legislativní úprava OGS v Severním Porýní-Vestfálsku

OGS v NRW se řídí legislativní úpravou spolkového státu Severní Porýní-Vestfálsko. Konkrétně se tedy jedná o školský zákon spolkového státu Severní Porýní-Vestfálsko z roku 2005 (GV. NRW. S. 102) posledně právně platnou aktualizací z roku 2022 (GV. NRW. 2022 S. 250) (*Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*), jenž stanovuje povinnosti a oprávnění škol a školních úřadů, stejně jako povinnosti a práva žáků a rodičů. Kromě toho se OGS řídí příslušnými vnitrostátními předpisy a směrnicemi, upravujícími specifické aspekty vzdělávání a řízení školy (např. směrnice o výuce a vzdělávání, finanční předpisy a směrnice týkající se personálního řízení). V každém případě je důležité, aby OGS dodržovaly příslušné zákony či předpisy a aby se řídily dobrými praktikami v oblasti vzdělávání či řízení školy. To zajistí, aby celodenní škola fungovat efektivně či spravedlivě a také bude poskytovat žákům kvalitní vzdělání. (Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen, 2005)

1.2.4 Charakteristika výchovně-vzdělávacích znaků v německé celodenní škole

Každá škola implementuje znaky vzdělávání dle svého uvážení s cílem naplnit výchovně-vzdělávací záměr ČŠ. V odborné literatuře nejsou charakteristické znaky celodenního vzdělávání uváděny jednotně, avšak školy je čerpají při tvorbě vlastní pedagogické koncepce

z různých zdrojů, a proto se mohou charakteristickými znaky v implementaci značně odlišovat.

Německá Rada pro vzdělávání (*Deutscher Bildungsrat*) v roce 1969 vymezila jisté charakteristické znaky vzdělávání v německých celodenních školách za účelem poskytnout experimentálním školám jistou oporu během tvorby vlastní pedagogické koncepce. Formulovala následující znaky i jako jisté odlišení celodenních škol od těch půldenních. CŠ mají více času na individualizaci či diferenciaci prostřednictvím podpůrných a rozšiřujících aktivit a také mají integrovat procvičování a rozšiřování učiva do výuky ve škole. V rámci celodenního vzdělávání má být žákům poskytnuta intenzivnější estetická výchova (výtvarné i hudební aktivity) a také dostatečné sportovní vyžití. CŠ má žáky vést k tomu, aby plnohodnotně trávili svůj volný čas a v budoucnu jej rozumně plánovali a trávili.³ Žáci mají i během odpoledního trávení volného času v celodenní škole možnost navazovat nová přátelství či upevňovat jejich vzájemné vztahy bez ohledu na sociální vrstvu a také získávají zkušenosti se socializací či komunikací. V tomto bezpečném prostředí CŠ vzniká více prostoru pro spolupráci mezi pedagogickými pracovníky a žáky, s cílem vytvoření příznivého sociálního klimatu. Žáci jsou v CŠ vedeni k přebírání spoluzodpovědnosti a participaci. CŠ mají také poradenskou funkci. (Deutscher Bildungsrat, 1970)

Ostatní autoři či moderní teorie celodenního vzdělávání se zaměřují především na organizační, ale i specifické znaky vzdělávání. Dále nevymezují úkoly či pedagogické cíle, ale především uvádějí nástroje, prostřednictvím kterých mohou stanovených cílů dosahovat.

Dle Appela, 2009 musí CŠ splňovat celou řadu podmínek, aby tak naplňovali cíle edukačního modelu celodenního vzdělávání. Týkají se především organizačního rámce, ale také charakteru samotného. Jednou z prvních podmínek je to, že škola musí zajistit nepřetržitou celodenní péči o žáky alespoň čtyři dny v týdnu nejméně sedm hodin. Tato podmínka je však problematicky realizovatelná z pohledu ředitele školy, jenž se snaží jedno odpoledne ponechat pro další vzdělávání učitelů, porady či pedagogické konference. Dalšími podmínkami jsou např. možnost společného stravování ve škole, koncepční soulad dopoledních a odpoledních aktivit, individuální podpora žáků, žáci se mají cíleně učit smysluplně plánovat a efektivně trávit společný či individuální volný čas, žákům by měl být dopřán dostatek místa či místností, jenž mohou užívat po celé odpoledne. Charakter vzdělávání v CŠ vyžaduje také alternativní formy vyučování, jako např. projektovou výuku,

³ V době, kdy Německá Rada pro vzdělávání (*Deutscher Bildungsrat*) vydávala tato doporučení, bylo celorepublikovým problémem nadužívání televizní zábavy. (Deutscher Bildungsrat, 1970)

heterogenní skupinové práce či otevřené vyučování. I toto se řadí mezi Appelovy podmínky. Mezi poslední podmínky se řadí i důsledný či zodpovědný odborný dohled po celou dobu pobytu žáků v CS a také zachování kontinuity dopolední či odpolední péče. Tým pedagogů se stará o to, aby aktivity v CS byly v koncepčním souladu se školním vzdělávacím programem a hlavní odpovědnost nese vedení školy. Do zajištění kontinuity dopolední či odpolední péče se mohou zapojit i externí odborníci či rodiče za cílem zajistit pestrou vzdělávací nabídku pro žáky. (Appel, 2009)

Pro autora **H. J. Ipflinga** se mezi důležité předpoklady, naplňující výchovně-vzdělávací záměr celodenních škol, řadí: participace celé řady aktérů na edukačním procesu; zapojení sociálního pedagoga jako pomocníka učitelů či žáků; pestrá nabídka celodenních vzdělávacích aktivit; podmínka rozložení vzdělávacích aktivit do celého dne, kdy by se měla škola snažit o rytmizaci dne, aby nedocházelo k přílišné disproporcii; procvičovací úlohy by měly být integrovány do vyučování (cílem je zajistit, aby žákům nebyly zadávány písemné domácí úkoly, maximální prací žáků doma by mělo být jen krátké slovní opakování); během polední přestávky by mělo být žákům zajištěno společné stravování; začlenění odpočinkových aktivit během odpoledních činností (např. relaxace, neorganizovaná hra či pro žáky na prvním stupni se doporučuje spánek, pokud to potřebují); pestrá nabídka volnočasových aktivit a zájmových skupin či využití zájmu rodičů či umožnění participace externích odborníků. Tato Ipflingova charakteristika se v současné době objevuje velmi často jako jistý zdroj pedagogické konceptualizace konkrétních škol a je považována za minimum, jenž by celodenní škola ve své koncepci měla splňovat. (Bargel, Kuthe, 1991)

1.2.5 Výchovně-vzdělávací cíle německé celodenní školy

Jedním z významným teoretiků současnosti je **Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels**, jenž na základě poznatků z empirických výzkumů vymezil výchovně vzdělávací záměr celodenních škol a také jejich prostředky k jeho naplnění. Tyto prostředky se týkají a zaměřují na individuální podporu žáků, rozmanité doplňkové vzdělávací aktivity, učební kulturu, zájmové a volnočasové aktivity, participaci aktérů či utváření školního společenství. (Holtappels, 2006)

Za základní cíl celodenního vzdělávání se považuje individuální podpora žáků, neboť CS má dostatek času na intenzivnější práci se žáky mimo vyučování. Možností, kterými může být individuální podpora realizována, je celá řada – např. speciální hodiny pro výkonnostně homogenní skupiny, jenž jsou vedeny přímo žáky či učiteli; následně také tutoring, kdy starší

žáci vyučují ty mladší; pomoc od externích odborníků, věkové smíšené projekty či vypracovávání domácích úkolů. (Holtappels, 2006)

Součástí celodenního vzdělávání nepochybně jsou doplňující vzdělávací aktivity (kurzy, pracovní skupiny, projekty...). Jejich realizaci mají žáci možnost objevit své zájmy a také nadání. Tyto vzdělávací aktivity mají převážně motivační charakter, umožňující žákům vidět užitek ze své práce v reálném životě. Jedná se např. o činnosti či aktivity, jenž jsou implementovány do běžného života, pomáhají ostatním žákům ve škole nebo jsou jejich výsledky prezentovány na veřejnosti. (Holtappels, 2006)

S doplňujícími vzdělávacími aktivitami souvisí také příznivá kultura učení. Čas, který žáci mají v ČŠ, by měl být pro ně dostačujícím, aby mohli významně proměnit kulturu učení ve svůj prospěch. K tomu jim pomáhají učitelé, realizující dílčí výukové jednotky tak, že žákům nabízejí příležitosti k učení. Metody a formy učení ve výuce by se měly smysluplně střídat a učitel by měl rozdělovat úlohy z hlediska obtížnosti a ne pracovat s celou třídou zároveň. Učitelovým úkolem je také vytvářet příznivou kulturu učení. (Holtappels, 2006)

Primárním posláním zájmových a volnočasových aktivit není vzdělávat, ale především vychovávat k rozumnému plánování a trávení volného času. ČŠ napomáhá žákům efektivně využívat jejich volný čas a také jej plánovat. Důležitou součástí těchto aktivit je i aktivní odpočinek. (Holtappels, 2006)

Významným pedagogickým cílem je participace různých aktérů na životě celodenní školy. Tento cíl je rozdělen do třech oblastí: 1. participace žáků – podporuje školní společenství či rozvíjí pocit sounáležitosti; 2. participace rodičů či rodinných příslušníků – hlavním cílem je obohatit edukační proces o jiný způsob výchovného působení o nová témata a ČŠ dává rodičům či rodinným příslušníkům možnost trávit čas se svým dítětem v jiné situaci (než v domácím prostředí); 3. participace institucí, organizací a externích odborníků – cílem této participace je co nejvíce obohatit a zkvalitnit edukační proces. Mezi participujícími mohou být také sociální pedagogové, vychovatelé, odborníci z oblasti péče o mládež, z hudby, kultury či sportu, umělci nebo také experti z různých vědních oborů, přinášející své odborné znalosti, vědomosti, zkušenosti a také rozmanité metody učení. (Holtappels, 2006)

Posledním pedagogickým cílem celodenních škol je utváření vlastního školního společenství. ČŠ mají dostatek času na utváření svého vlastního školního společenství a formování pozitivního vztahu k sobě navzájem, ale i k vlastní škole. V ČŠ je nosné tento aspekt podporovat, jelikož je národnostní i sociální skladba žáků v ČŠ velice pestrá. Školní

společensví by nemělo být založeno na xenofobním chování, ale především na vzájemném respektu všech aktérů, ale také na společných pravidlech. Tím, že žáci tráví většinu svého volného času v celodenních školách, mají větší prostor pro navazování nových vztahů a jejich rozvíjení. Získávají tak větší prostor pro interkulturní či sociální učení. (Holtappels, 2006)

1.2.6 Současný vývoj celodenních škol ve Spolkové republice Německo

Zájmové vzdělávání neboli také „péče o děti školního věku“ se stala významným socializačním prostředím pro rychle rostoucí počet dětí v Evropě. Dle autorů studie Fukkink a Boogaard, 2020 hrálo zájmové vzdělávání do konce 20. století v Evropě nevýznamnou roli, ale na základě prudkého nárůstu zájmu o koncepci mimoškolní péče a také o její pedagogickou kvalitu pro širokou škálu dětí v 21. století, se řadí tento druh péče o děti školního věku mezi aktuální řešená témata v západních zemích. Historie vzniku zájmového vzdělávání je poměrně krátká. Historicky byla mimoškolní péče považována především za službu pro rodiče než za příležitost pro děti. (Simocini, Cartmel a Young, 2015)

Na konci 90. let si Německo prošlo řadou reforem ve vzdělávacím procesu. V roce 1999 vznikla platforma pro sdílení odborných diskuzí o vzdělávání, tzv. Fórum vzdělávání (*Forum Bildung*). Z tohoto fóra vzniklo celkem 12 doporučení a mezi nimi byly i požadavky, jenž může reflektovat v podstatě pouze celodenní škola. Jedním z doporučení, jenž je zaměřeno na zřizování celodenních škol, je bod č. 2 – Individuální podpora: „*celodenní školy hrají v Německu nepříliš důležitou roli ve srovnání s ostatními vyspělými zeměmi, přestože vytvářejí zejména pro mladší žáky příznivější podmínky pro individuální podporu. Celodenní školy, jenž jsou dostupné pro všechny žáky na primárním a nižším sekundárním stupni, mohou výrazně přispět ke zkvalitnění školního vzdělávání především díky svým výchovným, časovým, metodickým, ale i organizačním možnostem. Mohou dále přispět k rozvoji nadání či podpoře v učivu zaostávajících žáků.*“ (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001, s. 12) Další body se týkají i celodenních škol – jedná se např. o bod č. 4: žáci by se měli učit přebírat zodpovědnost (školní samospráva, participace žáků...), bod č. 7: kompenzace pro budoucnost (rozvíjení metodické kompetence), bod č. 9: zabránění exkluzi: všichni by měli mít rovné příležitosti ke vzdělávání, bod č. 10: vzdělávání imigrantů (celodenní školy by měli podporovat i žáky s migračním zázemím), bod č. 11 – otevřenost školy (participace sociálních partnerů, síťování škol). (Arbeitsstab Forum Bildung, 2001) Stanovení a realizace priorit či doporučení v krátkém období po jejich zveřejnění je postupným procesem na centrální úrovni, ale i na úrovni spolkových zemí. (Walterová, 2006)

Na přelomu let 2000 a 2001 začala v Německu intenzivní fáze rozvoje celodenních škol, jelikož byly zveřejněny výsledky mezinárodních srovnávacích výzkumů (PISA, TIMMS...). Na základě těchto výsledků Německo začalo hledat způsoby, jak reformovat vzdělávací systém, aby jeho žáci dosahovali lepších výsledků. Spolková vláda společně se spolkovými zeměmi schválila v roce 2003 investiční program „Budoucnost vzdělávání a péče“ (*Zukunft Bildung und Betreuung*), jenž měl přispět k vybudování infrastruktury zakládání či rozvoje celodenních škol. K této dispozici byla stanovena částka čtyři miliony euro, jenž měly být spolkovými zeměmi vyčerpány. Celá částka měla být především určena na podporu celodenního vzdělávání – tedy konkrétně na vybudování CŠ, transformaci půldenních škol na celodenní, rozšíření či institucionální podporu již vzniklých CŠ, pro výzkum CŠ apod. Dalším významným milníkem pro vznik či rozvoj CŠ byla definice od Stálé konference ministrů školství a kultury (*Kultusministerkonferenz*) z roku 2003 (viz. Podkapitola 1.2.1), což lze považovat za jeden z přínosů investičního programu. Dle statistik se poté tak podíl CŠ zvýšil až o 40 %, kdy v prvních letech nárůst nebyl tak znatelný, ale data z roku 2008 prokazují, že se počet CŠ blíží jedné polovině všech všeobecně vzdělávacích škol primárního a nižšího sekundárního stupně. (*Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2007 bis 2011 -*, 2013)

Současné výzkumy potvrzují pozitivní vývoj v německém vzdělávacím systému i v oblasti celodenních škol. Výrazně se zvýšila nabídka celodenního či zájmového vzdělávání i jejich využívání. Ve školním roce 2018-2019 bylo celkem 68 % všech základních škol označeno i jako celodenní a celkem 1,5 milionu, tedy přibližně polovina všech dětí na základních školách využívala celodenní péče ve školách či zařízeních. Ve školním roce 2005-2006 se to týkalo pouze 30 % škol. (*Bildung in Deutschland 2020*, 2020) Dle výzkumu ze školního roku 2008-2009 se prokázalo, že celodenní školy navštěvovalo celkem 493 387 žáků, což je tedy 25,4 % všech žáků navštěvujících školy primárního či sekundárního nižšího stupně a také speciální školy. (*Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -*, 2023)

1.2.7 Současný vývoj celodenních škol v Severním Porýní-Vestfálsku

Již v 90. letech 20. století spolková země Severní Porýní-Vestfálsko reagovala na rostoucí poptávku po péči o děti v základním školním věku ve všech zařízeních zaměřujících se na péči o děti, ve střediscích mimoškolní péče či zájmového vzdělávání. Primárním cílem je tedy poskytnout a zajistit žákům spolehlivou péči před začátkem vyučování, přes oběd a nakonec až do odpoledne. Vedle tradiční vzdělávací nabídky se v celodenních školách nabízí

dozor při vypracovávání domácích úloh, strava a také možnost hrát si. Na základě tohoto musí vedení školy a škola navzájem kooperovat. (Schulze-Bergmann, 2006)

V NRW již ve druhé polovině 20. století byly zakládány mnohé experimentální celodenní školy, ale i přesto patřilo k zemím převážně s nižším procentuálním podílem (pouze 10,2 %). Začátkem investičního programu začala tato spolková země systematicky čerpat dotace a v roce 2008 měla tato země nejvíce celodenních škol z celé Spolkové republiky Německo (celkem 3 732 CŠ). Ke zvýšení počtu celodenních škol v této spolkové zemi přispěla velkou měrou strategie Ministerstva pro školství a další vzdělávání spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko. Ve školním roce 2003-2004 vytvořilo ministerstvo výzvu „Otevřená celodenní škola na primárním stupni“ (*Offene Ganztagschule in Primarbereich*), jenž finančně podpořila všechny základní školy primárního stupně, a ty se poté transformovaly v celodenní školy III. typu. Edukační proces tak zajišťovala škola ve spolupráci s jinými partnery, žáci se mohou odpoledních aktivit účastnit zcela dobrovolně a za účast na tomto odpoledním programu je vybírán poplatek, jenž je odstupňován dle příjmu rodičů s cílem zajistit rovné šance na vzdělávání. Rozvoj celodenních škol v této spolkové zemi směřuje ke zkvalitnění, vyšší atraktivitě odpoledních aktivit, ale také k zajištění dostatečné účasti žáků. (Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -, 2023)

1.3 Shrnutí

Česká školní družina je místem zájmového vzdělávání a má jistá specifika či pravidla, jimiž by se měla řídit. Napomáhá svou činností rozvíjet osobnost dítěte a naplňovat smysluplně jeho volný čas. ŠD by měla rozvíjet žáky po všech jejich stránkách, efektivně trávit jejich volný čas a také poskytnout dětem bezpečné, pozitivní a kolektivní prostředí, jenž v sobě nese preventivní charakter. Zájmové vzdělávání v českých školních družinách se realizuje prostřednictvím různorodých aktivit a programů, jenž jsou přizpůsobeny věku a zájmům žáků.

Zájmové vzdělávání v OGS by mělo být zaměřeno primárně na individuální rozvoj studentů a na rozvíjení jejich zájmů a schopností. Tyto aktivity by měly být navrženy tak, aby odpovídaly zájmům a potřebám jednotlivých studentů a poskytovaly jim příležitost k rozvoji jejich dovedností a znalostí v oblastech, jenž je zajímají. Proces by měl zahrnovat výběr aktivit, jenž odpovídají zájmům a schopnostem žáků, vedení žáků k samostatnému hledání nových informací a také ke vzdělávání se prostřednictvím různých aktivit (projekty,

praktické aktivity, diskuze, řešení problémů). V OGS by mělo být zájmové vzdělávání integrováno do celkového vzdělávacího programu a mělo by být součástí individuálního plánu každého žáka. Cílem je také poskytnout žákům příležitost rozvíjet své zájmy či schopnosti a připravit je na budoucí kariéru a život.

V České republice existuje školní družina jako volitelný program pro děti, jenž potřebují péči po skončení vyučování. V Německu existují celodenní školy, nabízející kombinaci vzdělávání a péče o děti po celý den. Tyto dva systémy se liší svým zaměřením, účelem a také organizací. Hlavní rozdíly mezi českou školní družinou a německou celodenní školou jsou následující: účel – školní družina v ČR slouží jako zdroj péče o děti, zatímco CČ v Německu kombinuje péči o děti s výukou; délka pobytu – děti v české školní družině jsou tam obvykle po dobu několika hodin po skončení vyučování, zatímco děti v německé CŠ jsou tam po celý den; výuka – CŠ v Německu nabízí kombinaci výuky a péče o děti, zatímco školní družina v ČR nemá žádný vzdělávací program; financování – ŠD v ČR jsou obvykle financovány ze státního rozpočtu, zatímco CŠ v Německu jsou často financovány spojenými silami státu a samospráv; organizace – školní družiny v ČR jsou organizovány jako volitelný program při jednotlivých školách, zatímco CŠ v Německu jsou samostatnými institucemi.

I přes rozdíly v účelu, délce pobytu, výuce či organizaci, existují také určité společné prvky české školní družiny a německé celodenní školy v Severním Porýní-Vestfálsku. Tyto zahrnují: péči o děti – oba systémy poskytují péči o děti po skončení vyučování; zázemí pro žáky – oba systémy poskytují bezpečné a přátelské prostředí pro své žáky; aktivity pro děti – i česká ŠD i německá CŠ nabízejí širokou škálu aktivit pro děti, jakou jsou např. hry, tvořivé činnosti, sportovní aktivity a vzdělávací programy; odpovědnost za své žáky – jak německá CŠ, tak i česká ŠD zodpovídají za bezpečí a blaho svých žáků, jenž se jim svěřují; zlepšení kvality života – oba systémy pomáhají rodinám zlepšit kvalitu života dětí tím, že poskytují péči o děti a umožňují rodičům pracovat; efektivní využití volného času – oba systémy učí své žáky, jak efektivně a plnohodnotně využít svůj volný čas a jak jej nadále plánovat.

Je nutné si uvědomit rozdíly mezi českou školní družinou a německou celodenní školou, mohou být závislé na konkrétních regionech či školách, a že tyto společné znaky mohou být interpretovány a realizovány odlišně v různých zemích.

2 PROFESE A OSOBNOST VYCHOVATELE VE ŠKOLNÍ DRUŽINĚ V ČESKÉ REPUBLICE A V CELODENNÍ ŠKOLE VE SPOLKOVÉ ZEMI SEVERNÍ PORÝNÍ-VESTFÁLSKO

Ve druhé kapitole této teoretické části se zaměříme na problematiku profese vychovatele v české školní družině a profesi učitele v německé celodenní škole, konkrétně tedy ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko, kde jsme realizovali výzkumné šetření.

První část této kapitoly se věnuje profesi vychovatele v české školní družině. Nejprve se zaměříme na definici samotného pojmu profese vychovatele, jeho osobnost či pracovní náplň. Zmíníme i současnou legislativu, jenž se zaměřuje na profesi vychovatele ve školní družině a závěrem této podkapitoly zmíníme i samotné kompetence či dovednosti, které jsou vhodné či důležité pro výkon této profese.

2.1 Profese a osobnost vychovatele ve školní družině v České republice

Profese vychovatele se řadí mezi pedagogické pracovníky, působící ve školských zařízeních ústavní a ochranné výchovy, také ve školách a v oblasti výchovy mimo vyučování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013) Aby pedagogický pracovník mohl vykonávat svou funkci, jsou nosné určité předpoklady. Jedná se např. o způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci, zdravotní způsobilost či také bezúhonnost. Tuto profesi může vykonávat jedinec s náležitými vědomostmi, požadovanou sociální kompetencí či vysokoškolským vzděláním. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011) Vychovatelem je dle zákona č. 563/2004 Sb., pedagogický pracovník, jenž splňuje jistou kvalifikaci pro výkon své funkce, na základě dosažení příslušného středoškolského, vysokoškolského, vyššího odborného vzdělání či vhodným programem celoživotního vzdělávání realizovaný příslušnou vysokou školou. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004)

Dle Národní soustavy povolání Ministerstva práce a sociálních věcí ČR z roku 2017 patří vychovatel mezi pracovní pozice, kdy dochází k výkonu výchovně vzdělávací činnosti, jenž je zaměřena na celkový rozvoj osobnosti jedince, ale také na jejich zájmové vzdělávání dle výchovně vzdělávacích programů aktivit ve školní družině, v internátu, v domově mládeže, popřípadě v jiných zařízeních. (Vychovatel, 2017) V praxi vychovatel svým projevem formuje žáky pro budoucí společnost a vychovává je k dodržování společenských norem či pravidel. Současně má významný vliv na formování osobnosti žáků i za veškeré edukační procesy, jenž jsou součástí jejich rozvoje. (Pávková, 2008)

Nosným tématem je také profesní spokojenost, jenž značně ovlivňuje výkon funkce vychovatele. Pro jednoho vychovatele může být tato profese vychovatele posláním, pro druhého jen pouhým zaměstnáním. Dle Průchy, 2002 je profesní spokojenost jistý psychický stav jedince, k němuž patří pocity štěstí, sebedůvěry, radosti, optimismu k subjektům či podmínkám profesního prostředí, ale také k vlastním pracovním výsledkům. Tyto pocity vnímá převážně vychovatel, pro kterého je jeho práce posláním, nikoliv jen zaměstnáním. Autorky Gillernová a Krejčová, 2012 k profesní spokojenosti dodávají, že pozitivní vztah k efektivní výchovně vzdělávací činnosti, ale také k samotné práci s dětmi, pomáhá k životní, ale i profesní spokojenosti pedagoga.

Pro výkon profese vychovatele jsou důležité i osobnostní předpoklady. Mezi primární osobnostní předpoklady se řadí např. kladný vztah k dětem, asertivita či trpělivost. Při práci v kolektivu žáků je velice důležitým předpokladem vysoká míra empatie. Vychovatel má znát skupinu žáků, navozovat v ní příjemnou atmosféru a také zahrnovat činnosti různých charakterů či zvládat jejich organizaci. Významným prvkem ve školní družině je hra, již by měl vychovatel pravidelně zařazovat do denního režimu, a tím udržovat i zájem o činnost. Působení vychovatele by mělo pozitivně ovlivňovat vývoj osobnosti žáků ve školní družině. (Hájek, 2007)

2.1.1 Legislativní ukotvení profese a vzdělání vychovatele ve školní družině

Dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících se pozice vychovatele ve školní družině řadí mezi pedagogické pracovníky. Řadí se mezi ně veškeré osoby, vykonávající v rámci své profesní činnosti přímou výchovnou, vzdělávací a pedagogicko-psychologickou činnost, primárně přímo vůči vzdělávanému žákovi.

Vychovatel ve ŠD by měl mít jistý všeobecný přehled či znalosti o věkových zvláštěnostech dětí, a to zejména o dětech mladšího školního věku. Měl by mít také znalosti v oblasti sociální psychologie, právní vědomí ve vztahu k bezpečnosti práce s dětmi a umět nabyté teoretické poznatky užívat i v praxi. Je důležité, aby vychovatel ve ŠD znal a řídil se pedagogickými zásady a metodami. Vychovatel by se měl také zajímat o osnovy, učební plány, metodiku výchovy či o učební látku, aby případně mohl poradit během přípravy na vyučování ve školní družině. (Hájek, Pávková, 2011)

Dle MŠMT je odborná způsobilost pro výkon profese vychovatele definována v § 16 v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. V § 16 tohoto zákona se tedy ujednává, jaké má vychovatel možnosti pro získání odborné kvalifikace. Jedná se o

vysokoškolské vzdělání v akreditovaném studijním programu pedagogických věd, o celoživotní vzdělávání nebo i o studium pedagogiky. Vychovatel může získat odbornou kvalifikaci i vyšším odborným vzděláním, středním vzděláním s maturitní zkouškou v oborech vychovatelství, pedagog volného času či přípravy učitelů předškolního vzdělávání. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2004)

Klíčovou roli v profesi vychovatele hraje i další vzdělávání, především celoživotní. Během celoživotního vzdělávání má vychovatel možnost neustále rozšiřovat své znalosti, dovednosti či schopnosti, a to jak teoretickým, tak i praktickým způsobem. Při přímém výchovném působení na jedince či více, je nosné rozšiřovat náměty volnočasových aktivit, ale také umět tyto činnosti koordinovat a namotivovat žáky k realizaci těchto aktivit. Další vzdělání vychovatelů slouží i jako prevence proti syndromu vyhoření v této profesi. Tento druh vzdělání se realizuje prostřednictvím akreditovaných kurzů. Pro další vzdělávání vychovatelů jsou klíčová i následující témata: právní vědomí, dodržování bezpečnosti, metodika vedení zájmových činností či jejich organizace, také poznávání či učení se novým trendům zájmových činností, osobnostní předpoklady vychovatele, osobnostní rozvoj, výchova ve volném čase/k volnému času, rozvoj tvořivosti či kreativity, a také psychohygiena či uspokojování a rozvíjení i vlastních zájmů. (Hájek, 2007) Jistou prevencí syndromu vyhoření v této profesi je možnost se neustále posouvat a vzdělávat v rámci státního školství, ale i prostřednictvím akreditovaných kurzů. Vychovatelé mají nárok si v těchto případech požádat o placené studijní volno. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

2.1.2 Pracovní náplň vychovatele ve školní družině

Pozice vychovatele ve školní družině je velmi významná pro správný či pozitivní vývoj žáků, navštěvující ŠD. Z tohoto pohledu je zřejmé, že vychovatel by měl oplývat elánem a chutí, se neustále posouvat ve svých dovednostech či vědomostech dopředu, a tak být vzorem pro své žáky a nezůstat ve své pozici na jednom místě. Profese vychovatele je spojena s prakticky celoživotním vzdělávacím procesem, jelikož se neustále mění legislativa, standardy vychovatelských přístupů a vychovatel by měl na tyto změny plyně reagovat. (Bendl, 2015)

Laicky je někdy na profesi vychovatele ve ŠD nahlíženo jako na pouhé hlídání svěřených dětí. Povinností, jenž musí vychovatel v rámci svého povolání splnit, je však mnohem více. Jedná se např. o povinnost zajistit žákům, docházejícím do školní družiny, kvalitní zájmové vzdělávání mimo vyučování, a také výchovu v souladu se zásady školního vzdělávacího

programu. (Heřmanová, Macek, 2009) Dle Hájka, 2007 patří mezi hlavní pracovní náplň vychovatele, správně naučit žáky smysluplně využívat a trávit svůj volný čas. Ve ŠD tedy dochází k vyplňování volného času žáků realizovaném po školním vyučování. Vychovatelé obvykle vytváří celou řadu aktivit či zájmových kroužků, jenž jsou zaměřené na různé zájmové oblasti. Cílem vychovatele ve ŠD je i rozvíjet prostřednictvím správně zvolených činností a aktivit jejich dovednosti či schopnosti. To vše realizuje vychovatel v průběhu dne. (Hájek, 2007)

Hlavním úkolem vychovatelů ve ŠD je výchovné působení na žáky. Vychovatel by měl na žáky klást přiměřené požadavky v odpovídající míře, měl by naslouchat názorům žáků a poskytnout jim bezpečný prostor pro jejich nápady či přání. S tímto výchovným působením na žáky mimo vyučování souvisí sestavení pracovního plánu. Během sestavování pracovního plánu je nutné rozlišovat hlavní činnosti od těch vedlejších, obecné činnosti od zvláštních, společné od individuálních, a tak určit dlouhodobou koncepci, výchovné úkoly, ale také postupné cíle. Výchovné úkoly úzce navazují na úkoly školy, podporují je a současně rozvíjejí jejich cíle či záměry. Při sestavování pracovního plánu se respektují všechny jednotlivé věkové kategorie žáků, navštěvující ŠD a vychází se z jejich přirozených potřeb a činností. Berou se v potaz místní podmínky, časová období a také obsah činností, jenž napomáhají harmonickému rozvoji osobnosti žáků. Technické možnosti školy, její vybavení, celkové zázemí a prostory školy mají během sestavování pracovního plánu velký význam. Sestavují se tedy roční plány ŠD, obsahující hlavní úkoly, opatření na celý školní rok, zaměřující se na realizaci plánu. Školní vzdělávací plán ŠD by měla škola poskytovat i pro veřejnost na svých webových stránkách. Pro své oddělení si poté každý vychovatel ve ŠD sestavuje měsíční plán, jenž je detailněji rozepsán a obsahuje např. i akce, které se budou v daném měsíci ve ŠD konat. Dále si vytváří také týdenní plán, obsahující informace, co v daném týdnu děti čeká a co by se mělo v daném týdnu ve ŠD splnit. (Hájek, Pávková, 2011)

Vychovatel ve ŠD má napomáhat vytvářet pro žáky co nejpestřejší skladbu činností a aktivit, jenž mají na žáky pozitivní vliv na jejich rozvoj či zdraví v rámci jejich vzdělávacího a výchovného působení. Pro žáky je vychovatel také autorita, vytvářející mezi žáky kvalitní a pevné vztahy v kooperaci s pozitivní atmosférou či klima ve školní družině tak, aby to žáky bavilo a navštěvovali toto prostředí rádi. (Dvořák, 2010) Úkolem vychovatele je vytvářet bezpečné a solidární prostředí, kde žáci mají komunikovat a projevovat se. Prostřednictvím aktivit v žácích probouzet zájem o širokou škálu aktivit, jenž ŠD nabízí a napomáhat

v žácích rozvíjet jejich sebedůvěru. Dvořáková, 2011 uvádí, že je nutné se zaměřit na zajištění bezpečného prostředí v nově vznikající skupině žáků ve školní družině. Úkolem je také naučit žáky základní pravidla hygieny či společenského chování a také tato pravidla dodržovat. (Bendl, 2015)

Včetně své pedagogické činnosti je vychovatel zodpovědný i za výsledky a chod školní družiny, má za úkol zaznamenávat povinnou administrativu, účastní se pedagogických porad, je povinen se pravidelně a řádně připravovat na následující program ve ŠD a je povinen také komunikovat s rodiči svěřených žáků. (Hájek, 2007) Dle Pávkové, 2008 je primárním úkolem vychovatele plnit svou funkci pedagoga, rádce či staršího kamaráda. Mezi jeho vlastnosti, uplatňující se pro tuto práci, patří např. míra empatie, přirozená autorita, důslednost kladená na každého jednotlivce individuálně, ale i na sebe samého. Pro vychovatele je klíčové navázat neformální vztah s žákem, být schopen s ním vést rozhovor na neformální úrovni o případných problémech a strastech. Sám vychovatel plní roli rádce, vedoucího či iniciátora při volbě žáků zájmových aktivit. Tato role se uplatňuje převážně v současné době, kdy se dospívající žáci a mládež odklánějí od organizované činnosti či zájmových aktivit. (Pávková, 2008)

Pracovní náplň vedoucího vychovatele školní družiny

Organizační činnost v rámci oddělení ŠD zajišťuje vedoucí vychovatel, kterého zpravidla jmenuje ředitel školy, a proto mu náleží i zvýšení nepřímé pedagogické činnosti. Hlavním úkolem vedoucího vychovatele je primárně koordinace a následná kontrola činností všech vychovatelů ve všech odděleních školní družiny. Je zodpovědný za jistou úroveň či kvalitu výchovně-vzdělávacích aktivit ŠD a uděluje i hodnocení ostatním vychovatelům. Zajišťuje vytvoření návrhu vnitřního řádu školní družiny a také jeho dodržování. Vedoucí vychovatel má za úkol organizovat porady vychovatelů, kde se řeší organizační záležitosti spojené s provozem ŠD, ale také i aktuální problémy či starosti. Vychovatelé společně na poradách navrhují školní i vzdělávací program přímo pro jejich školní družinu. (Hájek, 2007)

2.1.3 Kompetence vychovatele ve školní družině

Samotný pojem kompetence můžeme definovat dle autorů Průchy, Walterové, Mareše, 2013 jako jistý soubor veškerých předpokladů či způsobilost konat určité povolání. Jedná se o soubor všech osobních postojů či názorů, jenž jsou důležité pro výkon konkrétní profese. Kompetence vychovatele ve ŠD můžeme rozdělit na tzv. osobnostní a odborné předpoklady.

Veškeré charakterové či osobnostní předpoklady, jimiž by měl vychovatel při práci s dětmi disponovat, představují kompetence osobnostní. Odborné kompetence na straně druhé jsou tedy veškeré vědomostní či kvalifikační předpoklady, jenž musí vychovatel ve ŠD splňovat. V rámci svého povolání by měl být vychovatel vůči žákům aktivním, ale také pozitivním iniciátorem volnočasových aktivit, motivátorem, navozující ideální prostředí v rámci výuky či výchovy, také by měl být průvodcem žáků v jejich socializačních procesech, měl by vhodným způsobem žáky vést, ale zároveň jim poskytnout jistou volnost a svobodu pro jejich vlastní rozhodnutí a v neposlední řadě by měl v žácích probouzet touhu k objevování nových podnětů a jejich správný přístup adekvátně chválit či oceňovat. (Hájek, 2007)

Řada autorů vymezuje různé kompetence vychovatele, ale dá se v nich nalézt i podobnosti. Např. Bendl, 2015 zmiňuje jisté kompetence, které jsou pro výkon profese vychovatele důležité. Jedná se např. o odbornou kvalifikaci, organizační schopnosti, autoritu, ale i pozitivní vztah k dětem. Mezi významné kompetence vychovatele se řadí také komunikační schopnosti a důslednost. Vychovatel by měl umět vhodně reagovat na spontánně měnící se podmínky.

Také autorka Bakošová, 2008 definuje čtyři základní skupiny kompetencí vychovatele:

- osobnostní kompetence – např. tvořivost a empatie;
- kompetence zaměřující se na výchovu – např. komunikační, psychopedagogické či diagnostické;
- kompetence sociální – např. umění se přizpůsobit skupině;
- rozvíjející se kompetence – např. výzkumné, informační a adaptační.

Významným předpokladem vychovatele ve školní družině je kladný a pozitivní přístup k dětem. Děti mají přirozená specifika a práce s nimi nebývá zcela bezproblémová. Mezi důležité kompetence se řadí také osobnostní kompetence, jako vysoká míra empatie, schopnost navozovat příjemné přátelské a bezpečné kolektivní prostředí. Nad dětmi by se neměl nijak povyšovat, ale naopak by je měl vnímat jako plnohodnotné partnery a nestavět se do pozice autority. Žáci si sami vyberou autoritu dle jeho přístupu k nim. Vychovatel ve školní družině by měl také ovládat organizační schopnosti. (Hájek, Hofbauer, Pávková, 2011)

Mezi jedny z nejdůležitějších kompetencí vychovatele se řadí ty pedagogické, jelikož pokrývají celou škálu profesních kvalit či rozsah výkonu profese. Tam patří např. vědomosti,

dovednosti, zručnost, postoje a také osobnostní předpoklady. (Kožuchová, 2018) Mezi odborné kompetence patří také pedagogické či psychologické znalosti, jenž by měl vychovatel splňovat a znát. Měl by mít široký rozhled v oblasti volnočasových aktivit, ale také všeobecný přehled z širokého spektra společenských aktivit. (Kantorová, Grecmanová, 2010)

Autorka Kožuchová vymezuje trojdimenzionální model kompetencí vychovatele. Mezi základní dimenze patří žák, vychovatel a interakce mezi nimi, čili edukační proces. Dimenze žák vymezuje kompetence vychovatele, sloužící k identifikaci vývojových či individuálních charakteristik jedince, poté i sociální a psychologické faktory. Dimenze vychovatel obsahuje primárně specifické kompetence, vymezující profesní kompetence vychovatele, jenž se orientují na profesní růst či rozvoj. Třetí dimenze edukační proces se zaměřuje primárně na kompetence vychovatele, jenž se interesuje na průběh edukačního procesu – tedy na metodiku, obsah činnosti, plánování, projekci či samotnou realizaci. (Kožuchová, 2018)

Jak již bylo zmíněno, každý vychovatel by měl disponovat specifickými pedagogickými, osobnostními či psychosociálními kompetencemi. (Dvořáková, 2015) Důležitá je také schopnost diagnostikovat, tzn. správně odhadnout či provést diagnostiku dítěte a odhadnout jeho charakter. Měl by ovládat také didaktické schopnosti, díky nimž by měl v žácích probouzet zájem a kreativní aktivní myšlení, měl by být komunikativní a mít také pedagogické kompetence, díky kterým by měl žákům předat organizační či konstruktivní schopnosti. Vychovatel by měl být také cílevědomý, neměl by opomíjet kvalitní sebereflexi a neustále se vzdělávat a posouvat se dopředu. (Kantorová, Grecmanová, 2008)

2.1.4 Dovednosti vychovatele ve školní družině

Vychovatel ve školní družině by měl disponovat celou řadou dovedností. Dle autorů Hájka a Pávkové jsou předpokladem k úspěšné práci s žáky ve ŠD dovednosti v různých zájmových oblastech, mezi které se řadí znalost volnočasových aktivit pro děti a také umění tyto aktivity úspěšně aplikovat tak, aby v dětech probudil zájem či interesy. Metodika vedení těchto aktivit patří také mezi znalosti či dovednosti vychovatele ve ŠD. Jednou z klíčových dovedností vychovatele ve ŠD je schopnost řešit vzniklé problémy či reagovat na nečekané situace. Vzniklé problémy ve svém oddělení školní družiny si vychovatel řeší sám a nepřesouvá je na ostatní, ale může je však konzultovat s ostatními pedagogickými pracovníky školy. (Hájek, Pávková, 2011)

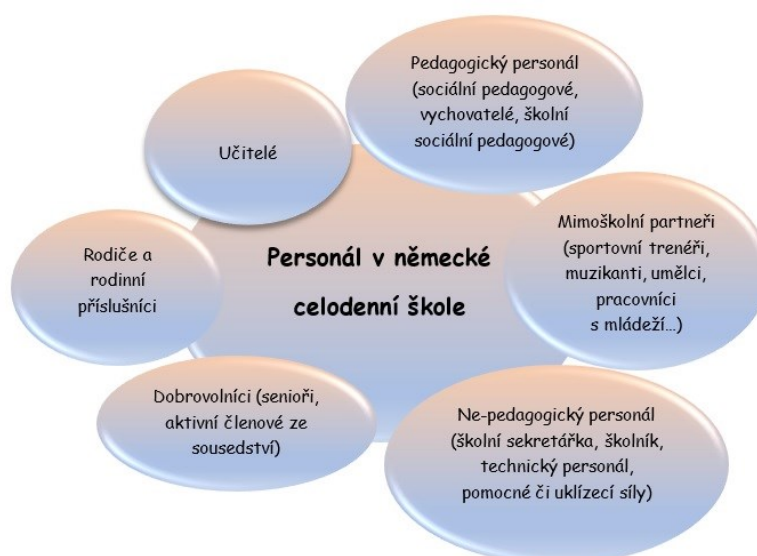
Dle autorek Kantorová, Grecmanová, 2008 se řadí mezi základní dovednosti vychovatele ve ŠD: dovednost diagnostická, kdy má vychovatel za úkol určit diagnózu žáků, následně také dovednost didaktická, kdy by měl vychovatel stanovit výchovné cíle a také žáky motivovat. Mezi následující základní dovednost patří i dovednost organizační. Vychovatel by měl umět organizovat činnosti žáků ve ŠD a v neposlední řadě také dovednost získat si autoritu, která je významná pro efektivnost jeho práce.

2.2 Profese a osobnost vychovatele v celodenní škole ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko

V následující druhé části této kapitoly definujeme a prezentujeme současné teorie o pojetí profese učitele v německé celodenní škole. Nejprve zmíníme personál v německé celodenní škole v NRW a poté již samotné pojetí této profese učitele v německé celodenní škole. Následně se zaměříme na nároky, jenž jsou na tuto profesi kladeny a také na jeho povinnosti či na náplň pracovních činností. Na závěr této druhé části kapitoly zmíníme i možnosti dalšího vzdělávání pro učitele v CŠ a vzájemná očekávání či předsudky ze strany rodičů a učitelů v německých celodenních školách.

2.2.1 Personál v německé celodenní škole

Na rozdíl od půldenních škol pracuje v CŠ celá řada různých profesních skupin. Následující obrázek přesně poukazuje na různé profese, jenž jsou zapojeny v CŠ či s nimi spolupracují.



Obrázek 1: Personál v celodenní škole v NRW

(Zdroj: in Höhmann, Holtappels, Kamski, Schnetzer, 2006)

Ve většině celodenních škol pracují sociálně-pedagogičtí pracovníci, jako např. vychovatelé, sociální pedagogové, pečovatelé. Jsou k dispozici pro pomoc s problémy ve ČŠ i mimo ni a poskytují cílenou podporu jednotlivým žákům, ale jsou také součástí volnočasových aktivit, jenž žákům nabízí. Pozice sociálního pedagoga přináší do OGS celou řadu výhod v podobě svých zkušeností ze sociální péče o mládež a z práce v sociální oblasti. Kromě výše zmíněných profesí v celodenních školách pracují i pracovníci z terapeutických oblastí, jako např. logopedové, psychologové či fyzioterapeuti, jenž se některým žákům věnují cíleně. Tyto podpůrné služby se mohou zaměřovat na všechny žáky, ne pouze na ty, mající v této oblasti potíže. (Höhmman, Holtappels, Kamski, Schnetzer, 2006) Střet učitelů a sociálně-pedagogických pracovníků v celodenních školách vytváří dobře pozorovatelnou dynamiku, jenž může mít i velmi dobré výsledky. Na základě toho mohou lépe posoudit individuální potřeby žáků či zaměřit se na kvalitu pedagogického působení ve prospěch žáků. (Schulze-Bergmann, 2006)

2.2.2 Německé pojetí profese učitele v celodenní škole

V německé celodenní škole má učitel stejně důležitou roli jako ve většině jiných škol. Jeho úkolem je tedy předávat žákům znalosti či dovednosti a pomáhat jim s jejich vzděláváním a rozvojem. Kromě toho má učitel v ČŠ zodpovědnost za vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí ve třídě a udržování dobrých vztahů s žáky, rodiči či ostatními členy školy. OGS je specifický typ školy, jenž se zaměřuje na individuální přístup vzdělávání a rozvoj žáků. Učitelé v této škole jsou tedy vyzýváni, aby využívali inovativních metod či přístupů k výuce a zohledňovali tak individuální potřeby či zájmy žáků. V každém případě je pozice učitele v OGS významná a důležitá pro vzdělávání a rozvoj studentů. (Stöbe-Blossey, 2010)

Pojetí profese učitele v celodenní škole je dle Wallrabensteina cílem učitelovy práce utváření školy, jako jisté učící se organizace. Včetně zprostředkovatele poznání je učitel také moderátor či koordinátor žákova učení. Měl by mít také odborné znalosti a neustále rozvíjet své sociální či metodicko-didaktické dovednosti. Učitel se nezaměřuje pouze na výsledky učení, ale také především na procesy a vede k tomu i své žáky. Měl by také rozvíjet pocit sounáležitosti se školou a třídou. Učitel by měl spolupracovat i s ostatními učiteli v týmu, s externími odborníky či rodiči. Rozhodnutí, jenž jsou přijímána pro diskuzi, jsou vnímána jako „konsensus všech zúčastněných“. Učitel je subjektem, jenž podporuje vlastní odpovědnost žáků za učení, ustupuje ze své mocenské role a snaží se zajistit vhodné podmínky pro učení či o sociální integraci všech žáků v celodenní škole. Tato role učitele je rolí aktivizující. (Wallrabenstein, 2004)

Z hlediska psychologického se pojetím profese učitele v celodenní škole zabýval Weiss, jenž zkoumal přetížení učitelů v německých celodenních školách. Dle jeho názoru CŠ vyžaduje spontánního a dynamického učitele, který bude také kooperativní a je si vědom nutnosti pracovat v týmu. Měl by být také kreativní a sociálně vyspělý, jenž považuje učení za důležité a sociální chování považuje za významné. Weiss tedy vychází z předpokladu, že výuka na CŠ se odehrává na jiných psychosociálních souvislostech. Učitel tráví s žáky více času a je s nimi v odlišných situacích v různých částech dne. Pro učitele v CŠ může být také velmi obtížné vytvořit ze žáků se specifickými potřebami, žáky ze sociálně slabších rodin i imigranty, jednu fungující skupinu. Potřeby sociální, psychické či emocionální hrají v CŠ velmi významnou roli. To vše vyžaduje vysokou odbornost učitele, ale i vysokou sociální kompetenci. Autor Weiss má na tuto profesi především negativní pohled a je pro něj otázkou, jak dlouho jsou učitelé schopni vydržet v tomto náročném povolání (Weiss, 1976) Zcela jiný názor má Wunder, jenž je odborníkem na profesi učitele v německé celodenní škole a zabývající se problematikou jednotlivých aspektů profese učitele v CŠ z pozice ředitele školy. Wunder konstatuje, že učitelská profese teprve v celodenní škole dojde svého naplnění. Učitel zde prověří a také vyčerpá své možnosti. CŠ poskytuje podmínky pro pedagogickou práci s dětmi a mládeží a poskytuje možnost objevovat stále něco nového. (Wunder, 2008)

2.2.3 Nároky kladené na učitele v německé celodenní škole a jeho povinnosti

Nároky, jenž jsou kladeny na učitele v německé CŠ, se zabýval především v teoretické rovině Holtappels. Sociální role pedagogických pracovníků, vzhledem k výchovným funkcím CŠ a jejímu odlišnému uspořádání, vykazují jiné segmenty, než jsou v běžných školách. Učitel plní celou řadu úkolů – jedná se např. o diagnostické, organizační, poradní či koordinační úkoly, ale je důležitá i podpora, jenž žákům poskytuje apod. Pro profesi učitele v CŠ se vyžadují základní odborné znalosti, oborově didaktická způsobilost, ale i sociálně pedagogické dovednosti, mezi které se řadí možnosti či způsoby sociálně-pedagogické intervence, celistvý pohled na jevy, dovednosti důležité pro diagnostiku problémů, poradní dovednosti, individuální podpora žáků či vnitřní diferenciaci ve vyučování. Mezi poslední nároky, jenž zmiňuje Holtappels, patří i dobře rozvinutá kooperativní kompetence či schopnost pracovat v týmu. (Holtappels, Klieme, Rauschenbach, Stecher, 2008)

Dle Hempe-Wankerl mezi **povinnostmi** učitele v CŠ patří plánování výuky a její následná reflexe (jedná se např. o přípravu výuky, podporu žáků během vypracovávání domácích

úkolů či samotnou konzultaci). Dále zmiňuje týmovou práci s ostatními zainteresovanými aktéry (např. ostatní kolegové, spolupráce s rodiči či externími odborníky a sociálními pedagogy), což patří mezi významné povinnosti učitele ve ČŠ. Učitel se také podílí na rozvoji školy prostřednictvím své účasti na dalším vzdělávání pro pedagogické pracovníky či implementací nových poznatků do své odborné praxe. Případně napomáhá celodenní škole k rozvoji svými nápady na inovaci koncepce. Učitel v ČŠ sám vytváří nové programy individuální podpory dětí a také k nim vytváří vzdělávací materiály či didaktické pomůcky. Mezi další povinnosti učitele se řadí participace na organizaci školy (jedná se např. o vedení dokumentace, organizaci výuky, účast na pedagogických radách či aktivní participace na školním životě. Tento výčet povinností dle autorky Hempe-Wankerl klade důraz především na administrativní činnosti, jenž jsou hodnotitelné či kvantifikovatelné. Výše uvedené povinnosti mají především obecný charakter, jelikož nezahrnují konkrétní práci učitele v celodenní škole. Na výčet pracovních činností odkazuje následující podkapitola 2.2.4. (Hempe-Wankerl, 2005)

2.2.4 Náplň pracovních činností zaměstnanců v OGS

V celodenní škole v NRW mohou být pracovní náplně zaměstnanců rozdílné v závislosti na jejich roli či pozici. Někteří zaměstnanci se mnohou specializovat na výuku a vzdělávání žáků, jiní na organizační či administrativní činnosti. Pedagogičtí pracovníci mají primárně za úkol vést výuku, připravovat a realizovat vzdělávací aktivity, vést a koordinovat projekty, podporovat či rozvíjet sociální a emoční dovednosti dětí. Administrativní pracovníci se starají primárně o administrativní a organizační záležitosti školy, jako jsou evidence, plánování či koordinování akcí a aktivit, komunikují s rodiči a veřejností. Sociální pracovníci poskytují především poradenské a podpůrné služby dětem a rodinám, pracují s dětmi se zvláštními potřebami či koordinují s jinými službami a organizacemi. Všichni zaměstnanci v OGS by měli být schopni pracovat v týmu, být flexibilní, komunikativní a v neposlední řadě by měli mít zájem o děti a jejich vzdělávání. (Stöbe-Blossey, 2010)

Pedagogičtí pracovníci jsou klíčovými členy týmu v OGS, jenž se starají o děti po celý den. Jejich hlavním úkolem je poskytnout dětem podporu a pomoc při vzdělávání, stejně jako organizovat aktivity a hry, pomáhající rozvíjet dětské dovednosti. Tito pracovníci by měli mít vysokoškolské vzdělání v oboru pedagogiky nebo souvisejících oborech a být schopni pracovat s dětmi v různém věku. Také by měli mít dobrou znalost německého jazyka, aby mohli komunikovat s dětmi či rodiči. Pedagogický pracovník v OGS by měl být schopen pracovat jako týmový hráč a spolupracovat s ostatními pedagogy a rodinami, aby poskytnul

dětem co nejlepší vzdělávací zážitek. Kromě toho by měl mít také dobrou organizační schopnost a schopnost řešit problémy a situace, které mohou nastat při práci s žáky. Pedagogičtí pracovníci v OGS mají jako hlavní úkol vést a podporovat vzdělávání a rozvoj dětí. V OGS by měli pedagogičtí pracovníci být kreativní, flexibilní a především schopni pracovat v týmu. Také by měli být zodpovědní, kompetentní a schopni vytvářet dobré vztahy s dětmi i jejich rodiči. Nadále by měl mít pedagogický pracovník dobré přednášecí a výukové schopnosti. Důležité je mít také vysokou míru empatie a mít zájem o děti a jejich vzdělávání. Jejich pracovní náplň může zahrnovat následující činnosti: příprava a realizace výuky – kdy se pedagogický pracovník připravuje a vede výukové aktivity, jenž odpovídají potřebám a zájmům žáků; příprava výukových materiálů – pedagogický pracovník by měl připravovat pravidelně výukové materiály, jako jsou například prezentace, cvičení a testy, aby zajistil dostatečnou kvalitu vzdělávání pro žáky; evaluace – pedagogický pracovník by měl provádět evaluaci výuky a výsledků svých žáků, aby mohl zlepšovat svou výuku a zajistit tak, že žáci dosahují svých cílů; podpora rozvoje dětí – pedagogický pracovník podporuje rozvoj sociálních, emočních a jiných dovedností žáků, například prostřednictvím her a projektů; spolupráce s ostatními pedagogy – pedagogický pracovník by měl spolupracovat s pedagogy či jinými složkami, aby zajistil žákům dostatečnou kvalitu vzdělávání a péče; spolupráce s rodiči a jinými institucemi – kdy pedagogický pracovník komunikuje s rodiči a jinými institucemi, jako jsou například ostatní školy, aby zajistil, že žáci dostávají nejlepší možnou péči; práce s dětmi se zvláštními potřebami - pedagogický pracovník může také pracovat s dětmi se zvláštními potřebami, jako je například porucha učení, a poskytovat tak speciální podporu; vedení aktivit – pedagogický pracovník může vést aktivity, jako jsou například tvořivé dílny, hry či projekty, a tak napomáhat k rozvoji sociálních a komunikačních dovedností u dětí. (Braches-Chyrek, Karsten, 2020)

Vychovatel v OGS by měl být zodpovědný, pozitivní a také schopný vytvářet dobré vztahy s dětmi a rodiči. Měl by mít dobré organizační či komunikační schopnosti a být schopen pracovat v týmu s ostatními složkami. Pracovní náplň vychovatele v OGS v NRW zahrnuje následující činnosti: péče o děti – vychovatel je zodpovědný za dohled nad dětmi a zajištění jejich bezpečnosti a pohody během pobytu v OGS; organizace aktivit – kdy může vychovatel pomáhat při organizaci aktivit pro žáky, jako jsou například hry, tvořivé dílny a sportovní aktivity; spolupráce s pedagogy – vychovatel bude spolupracovat s pedagogy či dalšími složkami, aby zajistil, že děti dostávají kvalitní vzdělávání a péči; vedení skupin – kdy vychovatel může vést skupinové aktivity, jako jsou například diskuze, hry či projekty, a tím

dětem pomáhat rozvíjet jejich sociální a komunikační dovednosti. (Braches-Chyrek, Karsten, 2020)

Pracovní náplň **sociálního pedagoga** v OGS v NRW zahrnuje následující činnosti: poradenství – sociální pedagog poskytuje poradenství dětem, rodičům a jiným zainteresovaným stranám v oblasti sociálního a emočního rozvoje žáků; práce s dětmi a rodinami – kdy sociální pedagog může vést skupinové a individuální terapie, aby pomohl dětem a rodinám řešit sociální či emoční problémy; spolupráce s ostatními složkami – sociální pedagog spolupracuje s jinými složkami, jako jsou například školy, zdravotnictví, sociální služby či justice, aby zajistil potřebnou podporu žákům či jejich rodinám; práce s dětmi se zvláštními potřebami – kdy sociální pedagog může pracovat s dětmi se zvláštními potřebami, jako jsou například poruchy chování či emoční problémy, a poskytovat jim tak speciální podporu. V OGS by měl sociální pedagog být empatický, vnímavý a také schopný vytvářet silné vztahy s dětmi a rodiči. Také by měl mít dobrou znalost sociálních či emočních problémů a být schopen pracovat v týmu s ostatními složkami. (Wallrabenstein, 2004)

2.2.5 Možnosti dalšího vzdělávání zaměstnanců v OGS

Zaměstnanci v OGS se rekrutují z různých profesních zaměření, jenž někteří mají málo zkušeností s požadavky této nové profesní role. Z tohoto důvodu je zapotřebí dalšího vzdělávání, jako např. další vzdělávací kurzy, jenž jsou pořádané jinými poskytovateli vzdělávání a jsou financovány státem a prostřednictvím příspěvků účastníků. Další možností jsou školení od místních večerních univerzit (také VHS), jenž jsou financovány z obecního rozpočtu a účastníky. Poskytovatelé kurzů dalšího vzdělávání jako např. AWO, Caritas... či vzdělávací kurzy zemských úřadů pro mládež jsou také možnosti dalšího vzdělávání zaměstnanců OGS. Od roku 2004 nabízí další vzdělávací kurzy také Německá nadace pro děti a mládež (*Deutsche Kinder- und Jugendstiftung*). (Schulze-Bergmann, 2006)

2.2.6 Vzájemná očekávání a předsudky ze strany rodičů a učitelů CŠ

V Severním Porýní-Vestfálsku je důležitým prvkem celodenních škol i spolupráce rodičů či rodinných příslušníků. Rodiče si často stěžují na učitele v celodenních školách, že vytvářejí či přenášejí stres na děti a také na nedostatečnou podporu. Na druhou stranu si zase učitelé myslí, že rodiče nevychovávají své děti správně a nemotivují je dostatečně k učení. Takové vzájemné obviňování či předsudky spolupráci moc neprospívají. Z toho důvodu je nutné otevřeně mluvit o vzájemných očekáváních a otevřeně o nich diskutovat. Rodičům však ne vždy je jasné, do jaké míry je vzájemná spolupráce žádoucí. Pokud ovšem dojde k výměně

názorů a rodiče získají jistou představu o tom, v jaké formě a čase je jejich pomoc realizovatelná, poté je dobrá spolupráce možná. Primárním cílem této spolupráce je navázat mezi školou a rodiči či rodinnými příslušníky partnerství, zaměřující se na vzdělávání. To zahrnuje důvěrnou výměnu informací o školním dění, ale na straně druhé také o relevantních událostech, týkající se rodiny žáka, jestli by to mělo ovlivňovat jedince i v celodenní škole. Pro tyto účely se pořádají např. rodičovské večery, pravidelná přátelská posezení nebo konzultační hodiny. Důležité je budovat vzdělávací partnerství mezi rodiči a školou. Celodenní školy umožňují rodičům možnost podílet se a kooperovat při vzdělávání a výchově svých dětí. (Höhmman, Holtappels, Kamski, Schnetzer, 2006)

2.3 Shrnutí

Profese vychovatele ve školní družině nepochybně patří mezi potřebné profese pro současnou společnost. Vychovatel ve školní družině napomáhá k naplňování volného času žáků a vede je k jejich efektivnímu využívání. Patří také mezi iniciátory rozvoje osobností dětí a vhodnou pedagogickou činností zlepšuje kvalitu života žáků. Na osobnost vychovatele jsou stále kladeny požadavky, jimiž by měl disponovat. Pro plnohodnotnou či efektivní práci vychovatele ve ŠD je zapotřebí, aby nabýval potřebnými kompetencemi a dovednostmi.

Učitelé v ČŠ by měli být k dispozici pro podporu a poradenství, měli by žáky vést k samostatnému myšlení a kreativnímu přístupu. Teoretické charakteristické znaky výchovně-vzdělávacího záměru (viz Podkapitola 1.2.4.) determinují v řadě ohledů i profesi učitele v celodenní škole. Zahrnují činnosti, se kterými se učitel v německé ČŠ běžně setkává a kladou na učitele nové či vyšší nároky. To, jaké je pojetí na vychovatele ve školní družině či na učitele v celodenní škole, bude předmětem empirické části tohoto výzkumu.

Společné znaky profese vychovatele v české školní družině a profese učitele v německé celodenní škole v NRW jsou: odpovědnost – oba tyto profesionálové jsou odpovědní za bezpečí a dobrý rozvoj dětí, jenž vedou; vzdělání – pro obě profese je důležité mít odpovídající vzdělání, aby mohli efektivně vést žáky; kreativita a inovace – oba profesionálové potřebují být kreativní a inovativní, aby mohli přinášet nové nápady a přístupy k výchově a vzdělávání svých žáků; empatie a komunikace – jak vychovatel ve ŠD, tak i učitel v ČŠ potřebují být empatičtí a dobře komunikovat s dětmi i jejich rodiči, aby mohli efektivněji pracovat; adaptabilita – obě profese potřebují být flexibilní, a musí být schopni se přizpůsobit různým situacím a potřebám žáků. Mezi další společné řady můžeme zařadit např. i péči o děti, zodpovědnost za výchovu, schopnost týmové spolupráce, péči o

bezpečnost a zdraví svých žáků či vedení a motivaci. Tyto společné znaky ukazují, že profese vychovatele v české školní družině a profese učitele v německé CŠ v NRW vyžadují podobné schopnosti a kompetence, a že tyto oba profesionálové hrají důležitou roli. Oba musí být schopni pracovat s různými typy žáků s různými potřebami a schopnostmi, a musí být ochotni pomáhat dětem v každodenním životě a ve škole.

Hlavní rozdíly mezi profesí vychovatele v české školní družině a profesí učitele v německé celodenní škole v NRW jsou následující: účel a role – vychovatel v české ŠD se zaměřuje na péči o děti po skončení vyučování, zatímco učitel v německé celodenní škole má odpovědnost za výuku, vzdělávání a péči o žáky po celý den; vzdělávání a kvalifikace – učitel v německé CŠ musí mít ukončené pedagogické vzdělání a být kvalifikován k výuce, zatímco vychovatel v české školní družině nemusí mít pedagogické vzdělání, ale může mít vzdělání i v jiném oboru; odpovědnost i za výuku – učitel v německé CŠ má hlavní zodpovědnost za výuku, vzdělávání i péči o děti, zatímco vychovatel ve ŠD v ČR má hlavně odpovědnost za péči o žáky a jejich bezpečí; délka pobytu žáků – děti tráví v německé celodenní škole celý den, zatímco v české školní družině tráví pouze část dne po skončení vyučování. Mezi další rozdílné prvky těchto dvou profesí můžeme zařadit např. formální vzdělání (kdy učitelé v německé CŠ vyžadují formální vzdělání v oboru a certifikaci, tak u vychovatelů v české ŠD to nevyžadují), dále také pracovní doba, pracovní prostředí či zdroje, kdy učitelé v německé CŠ mají k dispozici více zdrojů (učebny, školní knihovny, počítače), zatímco vychovatelé v českých ŠD tolik možností nemají. Tyto rozdíly mohou zahrnovat odlišnosti v odborných požadavcích, významu, cílech práce, povinnostech a odpovědnosti, ale také v prostředí a metodách práce. Je nutné si uvědomit, že tyto rozdíly mohou být závislé na odlišnostech v konkrétních regionech či školách a že se mohou lišit i v jiných spolkových zemích.

Obecně platí, že učitel v německé CŠ má více odpovědnosti za vzdělávání dětí a vychovatel v české ŠD se zaměřuje hlavně na péči o děti a jejich bezpečí. Oba tyto profesionálové však hrají důležitou roli v životě dětí a jsou klíčoví pro jejich rozvoj a dobrý start v životě. Jejich cílem je tedy poskytnout dětem co nejlepší péči a podporu, ať už v české ŠD či v německé CŠ.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část této diplomové práce navazuje na předcházející část teoretickou. V této kapitole se zaměříme na celkovou metodologii výzkumu, konkrétně tedy na výzkumný problém, výzkumné otázky či cíle. Dále si vymezíme metodu výzkumu, metodu sběru dat a také metodu analýzy dat, kde bude přesněji popsán vlastní postup analýzy dat. Závěrem zde bude vymezen výzkumný soubor. Cílem této praktické části je především zachytit pocity, názory či zkušenosti jak vychovatelů v české školní družině, tak i učitelů v německé celodenní škole a zjistit případné společné znaky či rozdíly.

3.1 Výzkumný problém

V praktické části této diplomové práce se zabýváme samotným výzkumem, kde se zaměřujeme na pojetí profese vychovatele v české školní družině a učitele v německé celodenní škole. Důraz je kladen na nalezení případných rozdílů ve vnímání této profese ve dvou zemích a také nás zajímají názory, zkušenosti či pocity vychovatelů spojené s jejich profesí ve školní družině/celodenní škole. Výzkumný problém se zaměřuje na nalezení shodných, či rozdílných prvků v pojetí této profese a také na pocitovanou hodnotu jednotlivých aktérů v České republice a v Severním Porýní-Vestfálsku⁴ (dále jen NRW) v SRN.

Jak již bylo zmiňováno v teoretické části, je nosné se touto problematikou zabývat, jelikož se jedná o výzkumný problém, jenž je nový a dosud ne zcela probádaný. V současné době existuje málo výzkumů zaměřujících se na školní družiny a jejich pedagogickou kvalitu ve srovnání s péčí o děti předškolního věku. Na přelomu století se různí autoři začali zaměřovat na zájmové vzdělávání vyžadující vlastní přístup a také potřebující vyjasnit kritéria pro pedagogickou kvalitu této péče. Dosavadní výzkumy v této oblasti (např. studie od K. Simoncini, J. Cartmel a A. Young, 2015) potvrzují, že je zapotřebí více výzkumů, jenž by zhodnotily, zda zájmové vzdělávání pro děti školního věku splňuje standardy pedagogické kvality. Postupy či možnosti v pojetí profese vychovatele ve školní družině či učitele v celodenní škole netvoří daný celistvý seznam, naopak to souvisí zejména s cíli šetření výzkumníků a také s cílovou skupinou výzkumu. Z tohoto výzkumu vyplývá, že by mělo být této oblasti věnováno více pozornosti, vezmeme-li v úvahu velký počet dětí,

⁴ Zaměřili jsme se konkrétně na celodenní školy ve spolkové zemi Severní Porýní-Vestfálsko, což je zdůvodněno v následující podkapitole 3.4.2 Metoda analýzy dat – Postup analýzy – 1. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem diplomové práce.

navštěvujících školní družiny. Další studie od autorů R. Fukkink a M. Boogaard (2020) se zabývá různými cíli zájmového vzdělávání na základě dat od více zainteresovaných stran a kvalitou pedagogického procesu. Z tohoto výzkumu byly zjištěny různé cíle tohoto vzdělávání, jenž odpovídají zájmům dětí. Zúčastněné strany zdůraznily důležitost strukturálních charakteristik kvality či ukazatelů procesu, včetně interakce na vysoké úrovni mezi vychovateli a dětmi. Autoři se zaměřovali také na národní hodnocení kvality pedagogické péče v zájmovém vzdělávání. Studie prokázala uspokojivou kvalitu národní pedagogické péče o děti ve školních družinách. V této studii byly vymezeny i silné či slabé stránky pedagogické péče v zájmovém vzdělávání. Autoři Haenisch a Wilden (2003) se ve své studii zabývali hodnocením kvality celodenních škol v NRW. Z jejich studie vyplývá, že rodiče služby ČŠ bezpochyby zajímají a přijímají je, nicméně lze rozpoznat i nedostatky, jenž by se měla v budoucnu omezit či jim předejít. Jedná se např. o nedostatek sociálně-pedagogicky vzdělaného personálu, nedostatečné školení na pracovišti pro zaměstnance celodenních škol, čas na potřebná opatření či nedostatečné zázemí a otevřený prostor.

3.2 Výzkumné otázky

Dle výše uvedeného výzkumného problému jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku a tři vedlejší výzkumné otázky:

3.2.1 Hlavní výzkumná otázka

Jaké jsou rozdíly mezi pojetím vychovatele v české školní družině a učitelem v německé celodenní škole a čím jsou zapříčiněny?

3.2.2 Vedlejší výzkumné otázky

1. Jaký význam má pro vychovatele ve školní družině a učitele v celodenní škole výkon této profese?
2. Jak hodnotí vychovatelé ve školní družině a učitelé v celodenní škole prestiž své profese ze strany společnosti či okolí?
3. Jaká je pocíťovaná hodnota sebe sama v profesi vychovatele ve školní družině a učitele v celodenní škole?

3.3 Výzkumné cíle

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je porovnat roli vychovatele v české školní družině s rolí učitele v německé celodenní škole a případné rozdíly vysvětlit s ohledem na specifika dané instituce, ve které vychovatel působí. Zmapovat jejich názory či jejich zkušenosti, ale především jejich pocity spojené s výkonem jejich povolání ve školní družině na území České republiky, ale také v celodenní škole na území Spolkové země Severní Porýní-Vestfálsko. Zajímá nás nalezení shodných, či rozdílných prvků pojetí profese vychovatele ve školní družině.

Dílní výzkumné cíle:

1. Zjistit, jaký význam má pro vychovatele ve školní družině a učitele v celodenní škole výkon této profese a či je jejich práce naplňuje;
2. zjistit, jak vychovatelé ve školní družině a učitelé v celodenní škole hodnotí prestiž své profese ze strany okolí či společnosti;
3. zjistit a také popsat, jak pociťují vychovatelé ve školní družině a učitelé v celodenní škole smysl své práce či sebe sami v této profesi.

3.4 Metoda výzkumu

Pojetí vychovatele ve školní družině či učitele v celodenní škole a zaměření primárně na jejich pociťovanou hodnotu s sebou nese metodologická úskalí především v podobě množství faktorů, komplikující zachycení a studium procesu zachycení této hodnoty. Zjištění pociťované hodnoty u vychovatelů nám pomůže získat jisté rozdíly v pojetí této profese ve dvou zemích. I přesto jsou výzkumy či studia pojetí této profese přínosná. Je nezbytně nutné hlouběji porozumět zkoumanému jevu, a tak objevit jeho dynamiku, jedinečnost či reflexivitu. (Miovský, 2006) Pro zpracování empirické části této práce jsme zvolili kvalitativní přístup, jenž umožňuje formulování nových hypotéz a teorií. Tento druh výzkumu byl zvolen v souladu s výzkumným problémem a cíli, zaměřující se na zjištění jistých rozdílů v pojetí profese vychovatele ve školní družině a učitele v celodenní škole v České republice a NRW. Pro získání dat z těchto dvou oblastí byl zvolen hloubkový rozhovor. Metodologie výzkumu pojetí profese vychovatele ve školní družině a učitele v celodenní škole je všeobecně málo sdílená a také nemá pevný konstruktivní rámec. Jako nejčastější možnost výzkumu pojetí této profese bývá volena právě metoda hloubkového rozhovoru a získaná data jsou často analyzována interpretativní fenomenologickou analýzou

(dále jen IPA), jelikož je nosné zkoumat jevy či výzkumný problém v přirozeném prostředí jedince s cílem získat celistvý obraz získaných jevů, jenž je založen na hlubokých datech. (Švaříček a Šed'ová, 2014) Vzhledem k úzce vymezenému fenoménu v empirické části diplomové práce, tedy pojetí profese vychovatelů v porovnání dvou zemí, je vhodný kvalitativní design výzkumu. Snahou nebude stanovit zobecnitelné závěry, ale podrobně prozkoumat prožívání vychovatelů ve své profesi v obou zemích.

3.4.1 Metoda sběru dat

Jako metodu sběru dat vzhledem ke kvalitativnímu charakteru výzkumného problému jsme zvolili hloubkový rozhovor. Metoda hloubkového rozhovoru je jednou ze základních metod sběru dat v kvalitativním výzkumu, jenž si klade za cíl zaměřit se do hloubky zkoumaného jevu a získat detailní nebo také komplexní informace. (Miovský, 2006) Jednou z variant hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný rozhovor, který byl zvolen v souladu s požadavky výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor je nejčastěji používanou metodou sběru dat a je založen na předem připravených otázkách či tématech, ale výzkumník během provádění výzkumu není otázkami nijak ohraničen. Naopak je žádoucí, aby se výzkumník participanta doptával a reagoval na jeho odpovědi. (Mišovič, 2019) Kladení otevřených otázek je důležité, jelikož ty participantovi umožňují problematiku detailněji popsat a zachytit tak jeho přirozenou podobu slov. (Švaříček a Šed'ová, 2014) Cennými získanými daty jsou neočekávané obraty v rozhovoru, poukazující na aspekt fenoménu, o kterém výzkumník při přípravě rozhovoru nepřemýšlel. (Smith, 2004)

3.4.2 Metoda analýzy dat

K analýze získaných dat jsme zvolili tzv. **interpretativní fenomenologickou analýzu** (dále jen **IPA**). Tento přístup zpracování dat jsme si zvolili především proto, jelikož se orientuje především na osobní, žitou zkušenost účastníků výzkumu a slouží k jejímu porozumění. Zajímá nás, co vše lze ze zkoumané žité zkušenosti jedince vyvodit ve vztahu ke zkoumanému fenoménu. (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) Tři současní teoretici přístupu IPA uvedli, že „*IPA je kvalitativní výzkumný přístup, který se věnuje zkoumání toho, jak lidé dávají smysl svým životním zkušenostem*“ (Smith, Flowers a Larkin, 2022). IPA umožňuje detailněji prozkoumat, jak participant formuje význam své vlastní zkušenosti. To vše pomáhá výzkumníkovi porozumět jednotlivému procesu či události. (Smith et al., 2009 in MacLeod, 2019) Jestliže cílem zájmu je méně obvyklá skupina respondentů či má

výzkumník za cíl interpretovat způsob, jakým jedinec dané zkušenosti přisuzuje význam a váhu, je IPA vhodnou perspektivou. (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013)

Ve svém přístupu IPA kombinuje tři pilíře: fenomenologii, hermeneutiku a také ideografický přístup. Výzkumník by měl nejdříve zaujmout rovinu fenomenologickou, kde by měl popsat zkušenosti jiné osoby a až poté přejít k fázi interpretační. Tedy výzkumník by se měl během interpretace pokusit nahlížet na danou zkušenost očima participanta. Otázkou také zůstává, do jaké míry může výzkumník oddělit svůj popis od své interpretace. Subjektivita výzkumníka je v IPA žádoucí, i když by mělo být hlavním cílem porozumění participantovy zkušenosti. Aby k takovému porozumění mohlo dojít, je nutné společné sdílení zkušeností participanta s výzkumníkem. Oddělení vlastní zkušenosti a interpretaci od toho, co je skutečně obsaženo ve fenoménu, není jednoduché. V praxi můžeme použít pomůcky, napomáhající se alespoň přiblížit k autorově zkušenosti – jedná se např. o metodu uzávorkování, sloužící k oddělení vlastních předsudků či interpretací. (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) Dle Smitha, 2004 IPA fenomenologicky prozkoumává vlastní zkušenost jedince z jeho pohledu a zároveň hraje ústřední roli v samotném porozumění i výzkumníkově zkušenosti a jeho pohled na svět, stejně tak i jejich vzájemná interakce. Z fenomenologie vychází formulace výzkumné otázky.

Druhým hlediskem IPY je tzv. hermeneutický kruh. Participant se snaží porozumět vlastní prožité zkušenosti a výzkumník se snaží na základě sdílené interpretace pochopit, jak ke svému porozumění participant dospívá. Poté výzkumník participantovo prožívání skrze vlastní vnímání zkušenosti interpretuje a během realizace analýzy se participantovi vzdaluje, aby jeho vlastní zkušenost mohl hodnotit z perspektivy vlastního nahlížení na danou problematiku. Celkový výsledek je provázán zkušeností obou zúčastněných. Vlastní interpretace respondentů jsou poté odlišeny pomocí přímých citací ve výzkumníkově textu. (Smith, Flowers a Larkin, 2022)

Třetí perspektivou je idiografický přístup, zabývající se jedinečným případem a také jeho detailním prozkoumáním. Tento přístup může k prozkoumávání fenoménu skrze tuto jedinou žitou zkušenost nabídnout dostatečně bohatou perspektivu. (Smith, 2004)

V případě IPA si výzkumník klade za cíl dostatečně porozumět zkušenosti jedince se zkoumaným jevem, ale také jeho vnímání a prožívání. Jelikož je výzkumné téma často velmi úzké, že potenciální participanti vymezí samo, tak z charakteru IPY plyne záměrný výběr výzkumného vzorku. Pro analýzu dat v IPA přesně stanovený postup není. Literatura předkládá pouze jistá doporučení. Autoři Smith, Flowers a Larkin, 2009 (in Řiháček,

Čermák a Hytych, 2013) doporučují nereplikovat témata vyplývající z první analýzy a neaplikovat je na následující analýzu, ale utvářet pro každou analýzu zvlášť nová témata pro zachování jedinečnosti případů.

Postup analýzy

Pro analýzu získaných dat v IPA není přesně stanoven jeden správný či špatný způsob postupu analýzy. Rozhodli jsme se dále postupovat dle analýzy dat od autorů Smith, Flowers a Larkin, 2022. Tento návrh analýzy získaných dat je čitelný, má jistou strukturu a také napomáhá usměrnit případnou mnohoznačnost vzniklých témat. Celkový proces analýzy tohoto výzkumu jsme začali prvním rozhovorem a poté jsme prováděli analýzu každého dalšího rozhovoru samostatně. Následně jsme identifikovali i vzešlá témata u každého rozhovoru. Dle Smith, Flowers a Larkin, 2022 je tento samostatný způsob analýzy v IPA ideální volbou, jelikož se zachová individuální přístup ke každému rozhovoru.

1. Reflexe vlastní zkušenosti s tématem této diplomové práce

Reflexi vlastní zkušenosti se zkoumaným tématem jsme zrealizovali prostřednictvím metody přemýšlením nad tématem. V textu níže jsme tedy vypsali základní aspekty, ze kterých na toto téma nahlížíme.

Prvotní profesní kontakt s vychovateli či vychovatelkami ve školní družině byl v rámci brigády v Místní akční skupině, kde jsme měli tu možnost nahlédnout do fungování více profesí ve školství a také si vyměnit pár názorů se zainteresovanými aktéry. Během zahraničního semestru na německé univerzitě v NRW, jsme načerpali také mnoho zajímavých zkušeností či informací, které napomohli k výběru tohoto tématu. Již z těchto konverzací vyplývaly velice zajímavé informace či případné společné znaky nebo rozdíly mezi českou školní družinou a německou celodenní školou. Ze začátku jsme byli překvapení, že v NRW není přesně školní družina jak v České republice, a že tam funguje více institucí, ale nejbližší české školní družině je poté tedy celodenní škola. Jedinečnost této problematiky vedla k prozkoumání fenoménu z pohledu vychovatelů ve školní družině či zúčastněných aktérů v německé celodenní škole. Na počátku výzkumu jsme měli tendenci vnášet své domněnky již z dob studií na německé univerzitě či ze zkušeností a rozhovorů v tehdejší práci.

Dle Smith, Flowers a Larkin (2022) je doporučeno realizovat reflexi vlastní zkušenosti i v průběhu výzkumu, jelikož se připouští možnost změny výzkumníkovy náhledu na téma výzkumu. Během opakované reflexe po uskutečnění dvou rozhovorů jsme si mnohem více

uvědomovali problematická témata či problematické formulování otázek, jenž byly pro participanty příliš obecné. Nahlížení na danou problematiku bylo po realizaci pár rozhovorů již strážlivější a naše domněnky se v průběhu výzkumu měnily. Z jiného úhlu pohledu obecně přemýšlíme nad proměňujícími se názory na tuto profesi z hlediska participantů a také o tom, jak sami vnímáme jisté společné znaky či rozdíly v pojetí této profese. V důsledku této dichotomie v pojetí této profese nemáme striktně utvořenou představu o pojetí této profese, což umožňuje přistupovat k danému fenoménu bez tohoto prizmatu a bez nutnosti „uzávorkovat“ vlastní představy v této oblasti.

2. Čtení a opakované čtení

V počáteční fázi rozvíjíme tzv. insider's perspective, kdy se snažíme zaměřit na zkoumaný fenomén a chceme vědět, jak jej vnímá participant. (Smith, Flowers a Larkin, 2022) Po realizaci rozhovorů a následného prepisu do textové podoby jsme ty německé rozhovory nejprve přeložili a poté několikrát všechny rozhovory pročítali. Přitom jsme si podtrhovali propiskou pasáže, jenž nám připadaly důležité či zajímavé. Během opakovaného čtení jsme přidávali další pasáže.

3. Počáteční poznámky či komentáře

Následně jsme podtržené části textu pročítali ještě jednou a významné pasáže jsme ještě zvýraznila opět propiskou a přidali k nim komentáře po levé či pravé straně textu. V některých rozhovorech nás během opakovaného čtení zaujalo specifické užívání jazyka participanta, ale také podobnosti či rozdíly v komunikaci mezi českými a německými aktéry. Cílem této fáze analýzy dat je tvorba komplexních či detailních poznámek k získaným datům, jenž mají deskriptivní povahu a jsou tam v souladu s fenomenologickým postojem. Užitečné může být si komentáře rozdělit do třech typů – deskriptivní, lingvistické či konceptuální. (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) Při analýze jsme deskriptivní a konceptuální komentáře interpretovali svými poznámkami v textu. Lingvistické zvláštnosti jsme podtrhli dvakrát propiskou, čímž jsme odlišili rodící se témata a interpretace v komentářích, jenž vycházeli čistě z obsahové stránky participantova vyprávění.

4. Rozvíjení vznikajících témat výzkumu

V této fázi analýzy redukuje se objem dat a také našich poznámek prostřednictvím formulování tzv. rodících se témat. Je důležité podrobit prvotní interpretace analýze a ty se pokusit přetavit v zásadní témata, zachycující participantovu zkušenost. (Smith, Flowers a Larkin, 2022) Pracujeme tedy s vlastními poznámkami více než s originální výpovědí

participantů, což vyžaduje změnu analytického přemýšlení. Avšak v dalších krocích analýzy na původní přepis textu nezapomínáme. Aplikuje se v rámci procesu analýzy tzv. hermeneutický kruh, jenž je jedním z pilířů výzkumu IPA – „*část celku je interpretována ve vztahu k celku, celek je interpretován ve vztahu k části*“ (Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) Naším cílem je tedy přetavit naše poznámky do výstižných témat, zachycující esenciální kvalitu participantovy zkušenosti. Pro zpřehlednění vlastních poznámek jsme si vypsali veškeré naše interpretace, hesla či kódy na čistý papír. Opakovaně jsme si je četli a ty, jenž spolu tematicky souvisela, jsme poté podtrhli stejnou barvou. Na základě těchto podtržení jsme se pokusili formulovat hlavní témata, jenž jsme si chronologicky sepsali na jeden seznam dle bohatosti a schopnosti osvětlovat fenomén. K nim jsme poté vypsali i další související podtémata.

5. Hledání souvislostí napříč vzniklými tématy

Poté, co jsme zformulovali témata, pustili jsme se do mapování jejich vzájemného propojení. Některá témata vzešlá z textu jsme museli vyloučit, jelikož se nevztahovala k žádné z výzkumných otázek. Mezi vypsány tématy na seznamu jsme poté hledali souvislosti s výzkumnými otázkami a cíli práce. Z některých rozhovorů vzestoupila témata nová, jenž nesouvisela přímo s výzkumnými otázkami, ale mohou být zajímavým přínosem tohoto výzkumu. V předcházející fázi analýzy jsme strukturovali psaný text na základě hlavních témat. Prostřednictvím opakovaného čtení participantovy výpovědi jsme v této fázi analýzy opět hledali či vyznačovali souvislosti s podtématy, jenž jsme si vyznačili již předtím. Na základě participantovy citace doplněné o naše komentáře či interpretace vznikl nový celek k uzavření již zmíněného hermeneutického kruhu.

6. Analýza dalších rozhovorů

Participantovu zkušenost jsme tedy převedli do narativní podoby, a vytvořili tak nový celek. Poté jsme další případ analyzovali stejným způsobem, jenž jsme popsali ve výše uvedených bodech.

7. Hledání vzorců napříč případy

V tomto posledním kroku se zaměřujeme na propojení jednotlivých analýz, tzn., že jsme se vrátili ke každé analýze, nad kterou jsme nyní uvažovali v širším kontextu ostatních výpovědí. Opět jsme si pročetli každou analýzu samostatně a následně hledali v seznamu témat ta, jenž se opakovala. Poté jsme provedené analýzy propojili a objevili témata, jenž se

pravidelně opakovala a na které participanti nahlíží podobně, či se neshoduje jejich vnímání.

3.5 Výzkumný soubor

Vzhledem k charakteru výzkumu je výzkumný soubor zvolen záměrně, kdy je jasně definován okruh participantů. IPA primárně pracuje s nižším počtem participantů, jenž dobře reprezentuje zkoumaný fenomén. Výzkumný soubor je tedy homogenní. Participanty tvoří především vychovatelky ve školních družinách v České republice či zainteresované osoby v celodenních školách v Severním Porýní-Vestfálsku. Rozhovory byly realizovány se čtyřmi vychovatelkami z českých školních družin a také se čtyřmi participantkami pracujícími v celodenní škole v NRW. Po předchozí domluvě se rozhovory zrealizovaly především online. Po nasycení získaných dat byl sběr informací ukončen. Participanti byli obeznámeni s cíli této diplomové práce a zapojili se do výzkumu zcela dobrovolně.

3.5.1 Přehledný seznam participantů

Tabulka 2: Přehled participantů

	Věk	Pohlaví	Národnost	Délka praxe ve ŠD/CŠ
Miroslava	51	Žena	CZ	2 roky
Tereza	26	Žena	CZ	9 měsíců
Anna	52	Žena	CZ	14 let
Pavla	50	Žena	CZ	9 let
Jenny	26	Žena	DE	6 let
Eva	26	Žena	DE	5 let
Nynke	22	Žena	DE	4 roky
Lucia	19	Žena	DE	3 roky

Zdroj: vlastní zpracování, 2023

4 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT A VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této kapitole budou interpretována získaná data od participantů výzkumu. Postupně zde budou interpretovány jednotlivé rozhovory a v rámci každého rozhovoru budou přesněji popsána jednotlivá témata či podtémata a provedena analýza výpovědí participantů. Následně budou vymezena společná témata, jenž z výzkumu vyplývají. Tato kapitola bude zakončena shrnutím výsledků výzkumu či případnými doporučeními pro praxi.

4.1 Rozhovor s paní Miroslavou

S paní Miroslavou (51 let) jsem provedla svůj první rozhovor, jenž se uskutečnil online formou. Rozhovor se uskutečnil online telefonátem, jelikož paní Miroslava pracuje a žije ve Zlínském kraji a já byla tou dobou v NRW. Ale i tak trval rozhovor zhruba 30 minut a paní Miroslava byla velmi ochotná si povídat o jejich pracovních zkušenostech. Pracovní zkušenosti paní Miroslavy jsou zajímavé a její obzory jsou rozhodně široké. Nejprve paní Miroslava vystudovala psychologii na vysoké škole, ale po studiu dostala nabídku prodávat auta, kde působila celých 15 let. Poté se ale na doporučení své kamarádky a kvůli touze po profesní změně rozhodla pracovat jako vychovatelka ve školní družině. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak pocítuje svou současnou profesi a jak se v ní cítí.

4.1.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. **Tuto profesi musíte dělat pro radost, ne pro peníze**
 - Touha po profesní změně
 - Uplatnění teorie v praxi
 - Podmínky v každé ŠD jsou jiné
 - Tato profese musí bavit
 - Práce pro radost, ne pro peníze
 - Panuje dobrá atmosféra
2. **Chci, aby se cítili bezpečně a nesli zodpovědnost za své činy**
 - Bezpečné prostředí
 - Budovat dobrý kolektiv
 - Posilování sebevědomí
 - Spokojenost dětí
 - Způsobná komunikace a odpovědnost za své činy
3. **Školní družina jako hlídací zařízení**
 - Příjemná a pozitivní atmosféra
 - Zvládat několik věcí najednou
 - Reakce s obdivem
 - Hlídací zařízení
4. **Aby individuálně směřovali ke svým cílům**
 - Možnost samostatného rozhodování
 - Poznávání dětského světa zblízka
 - Povzbuzování kladných emocí
 - Empatie a pochopení
 - Individuální podpora a rozvoj osobnosti

4.1.2 Analýza výpovědi paní Miroslavy

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi paní Miroslavy dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Tuto profesi musíte dělat pro radost, ne pro peníze

Paní Miroslavu k profesi vychovatelky ve ŠD „...přivedla kamarádka a také touha po profesní změně“. Z toho lze usuzovat, že měla paní Miroslava určitou motivaci či inspiraci, jenž ji vedly k tomuto rozhodnutí. Je také možné, že práce vychovatelky pro ni představuje příležitost pracovat s dětmi, podílet se na jejich vzdělávání či výchově a uplatnit své teoretické znalosti z dob studií v praxi, což může být pro paní Miroslavu naplňující a důležité. „...prostředí školní družiny je ideální pro uplatnění teoretických znalostí v praxi.“ Paní Miroslava na základě svých zkušeností ze dvou škol zmiňuje, že podmínky v každé školní družině jsou rozdílné, jelikož „...některé školy umožňují dětem výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků, volnočasové aktivity co nejvíce zpestřit a vytvořit dětem podmínky, ve kterých se maximálně rozvíjí jejich zájmové, pohybové, výtvarné a ostatní vloh (rozdílné financování).“ Z tohoto názoru se ukazuje, že existují značné rozdíly v podmínkách a nabídce aktivit různých školních družin a závisí na konkrétní škole a jejich zdrojích. Některé školy umožňují svým žákům více se profilovat a nabídnout jim různé zájmové aktivity či programy, jenž jsou přizpůsobeny potřebám a zájmům žáků. Na druhé straně jiné školy ale nemusí mít dostatek finančních zdrojů, aby mohly nabídnout rozmanitý program a jejich podmínky pro rozvoj jsou omezené. Celkově lze říci, že rozmanitost či kvalita podmínek ve ŠD mohou mít vliv na to, jak se jejich žáci rozvíjejí.

Paní Miroslava na základě svých zkušeností v rozhovoru několikrát zmínila, že pro vykonávání této profese je důležité, aby práce jedince bavila, byl do práce zapálen, motivován a nedíval se na finanční odměnu. „tuto profesi je třeba dělat pro radost, nikoliv pro peníze, ale nesmí chybět ani potřebné nadšení...“ Toto tvrzení poukazuje na to, že je pro vychovatele ve ŠD důležité mít vnitřní motivaci a zájem o výchovu žáků, nikoliv jen o finanční odměnu. Výkon této profese vyžaduje trpělivost, empatii, mnoho pozornosti a kreativity, a proto jsou zájem o práci s dětmi či nadšení pro paní Miroslavu klíčové, pro úspěšné vykonávání této profese. Na druhou stranu, pokud vychovatel vnitřní motivaci a nadšení nemá, „...není možné tuto profesi dobře vykonávat.“ Paní Miroslava nevykonává profesi vychovatelky nijak dlouho, ale co se týče pocitu naplnění či spokojenosti, tak odpověděla, že: „...z větší části mě profese vychovatelky naplňuje, ale ne všechno je dle

mých představ. “ Z této odpovědi vyplývá skutečnost, že z jedné strany paní Miroslavu tato práce naplňuje a dává jí určité uspokojení. Nicméně ne vše odpovídá jejím představám, kdy se v této profesi mohou objevovat některé aspekty, které ji trápí či nevyhovují. Lze tedy říci, že má paní Miroslava smíšené pocity ohledně své profese, ale stále se snaží najít způsoby, jak si tuto práci s dětmi užít a plnit si ji s co největším naplněním. Jistý pocit naplnění paní Miroslava získává i na základě nepřímé zpětné vazby od svých žáků, když vidí „...že jsou děti šťastné a panuje dobrá atmosféra, která je podmíněna nejen dobrým kolektivem s dětmi, rodiči, ale také na pracovišti.“ Z tohoto tvrzení vyplývá, jak je důležitá kooperace všech zúčastněných aktérů ve školní družině, do kterého se počítají i rodiče. Kromě spokojenosti dětí by měl být kladen důraz také na spokojenost rodičů, jenž jsou v mnoha případech klíčovými partnery ve vzdělávání svých dětí. Nutná je také spolupráce s ostatními členy týmu, díky ní bude práce efektivnější a naplněnější.

2. Chci, aby se cítili bezpečně a nesli zodpovědnost za své činy

V rámci poskytování bezpečného prostředí a ochrany dětí je dle výpovědi paní Miroslavy nutné „...navozovat příjemnou atmosféru a komunikační prostředí, ve kterém se cítí bezpečně“. Primárním cílem paní Miroslavy je tedy nejen poskytovat svým žákům bezpečně a příjemné prostředí, ale také jim napomáhat rozvíjet kladné pocity a sebevědomí. „...posilovat v dětech sebevědomí, formovat z nich dobrý kolektiv.“ Klade si za cíl vytvořit komunikační prostředí, umožňující žákům sdílet své myšlenky, pocity, a tím napomáhá k formování dobrého kolektivu. Paní Miroslava se snaží zaměřovat své aktivity na posilování sebevědomí žáků a podporu pozitivního vztahu mezi dětmi navzájem, což napomáhá k vytvoření příjemné či pozitivní atmosféry ve školní družině. „Vychovatel musí zvládat často i několik věcí najednou, je vystaven tlaku, hluku, stresu, klade nároky na koordinaci práce po stránce psychické i fyzické. Výchova může probíhat pouze v klidné, radostné a pohodové atmosféře, naplněné porozuměním a kladnými emocemi.“ Z tohoto tvrzení od paní Miroslavy vyplývá, že dle jejího názoru je pro úspěšný výkon profese vychovatele ve ŠD důležité zvládat různé úkoly a situace najednou, být odolný proti vnějším vlivům a koordinovat svou práci, jak pro stránce psychické i fyzické. Nicméně, aby byla výchova efektivní, musí být zároveň vytvořena radostná, klidná či pohodová atmosféra, kde se každý žák, ale i vychovatel cítí bezpečně a respektován.

Paní Miroslava ve své výpovědi zmiňovala další cíle, jenž jsou pro ni osobně v této profesi významné. „Cílem je, aby děti ve školní družině byly spokojené a na čas strávený v družině vzpomínaly v dobrém.“ Pro paní Miroslavu je tedy důležité zajistit, aby se děti cítily šťastné,

spokojené či naplněné během pobytu ve ŠD, a díky tomu budou mít pozitivní zážitky. Paní Miroslava ve své odpovědi vyslovila i jedno přání, „...*aby z dětí vyrostli slušní lidé, které zvládají mezi sebou způsobně komunikovat a dokážou nést zodpovědnost za své činy...*“ Přála by si tedy, aby z jejích žáků vyrůstali lidé s dobrými mravy, schopností komunikovat s ostatními jedinci v respektu a s vědomím své odpovědnosti. Zároveň si i paní Miroslava uvědomuje, že rodiče hrají klíčovou roli při formování těchto vlastností u svých dětí. „...*samozřejmě velký podíl mají především rodiče.*“

3. Školní družina jako hlídací zařízení

Když se paní Miroslava zamyslela nad tématem názoru, jenž si společnost myslí, když se zmíní profese vychovatele ve školní družině, zmínila, že tuto profesi vychovatelky vnímá společnost „*asi jako hlídací zařízení, když jsou rodiče v zaměstnání.*“ Paní Miroslava má domněnku, že společnost vnímá tuto profesi převážně jako dočasného dozorce, jenž má dohlížet na děti, když jsou rodiče v práci. Tato percepce může naznačovat, že v očích paní Miroslavy nemá tato profese dostatečný společenský status či uznání. Přitom na druhou stranu dostává paní Miroslava většinou obdivuhodné reakce na výkon tohoto povolání. „*Možná je to neuvěřitelné, ale většinou reagují s obdivem, že tuto profesi vykonávám.*“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že paní Miroslava je překvapená z pozitivních obdivuhodných reakcí od svého okolí na výkon této profese. Z tohoto výroku může také vyplývat, že profese vychovatele ve ŠD je v očích některých lidí vnímána jako důležitá a cenná, a že je to práce, jenž si zaslouží respekt či uznání ve společnosti.

4. Aby individuálně směřovali ke svým cílům

Na profesi vychovatelky ve školní družině se paní Miroslavě především líbí to, „...*že si z větší části řídím činnosti s dětmi sama a mohu uplatňovat individuální přístup.*“ Tím paní Miroslava hovoří o tom, že má především pozitivní zkušenosti s tím, že si se svými žáky většinou sama řídí své aktivity, a může tak naplňovat individuální přístup. Díky této situaci má také možnost „...*vnímat současný dětský svět z bezprostřední blízkosti.*“ Z toho lze usoudit, že paní Miroslava má kontrolu nad tím, jakým způsobem se se svými žáky interaguje, a může tak lépe porozumět jejich potřebám či chování. „*Smyslem mojí práce je povzbuzovat v dětech kladné city...*“ Paní Miroslava uvádí, že má pro ni význam, aby se žáci naučili určité dovednosti nebo poznatky, ale také aby měli pozitivní vztah k sobě samému či svému okolí. Povzbuzování kladných emocí u žáků může paní Miroslava vnímat jako klíčové pro to, aby se cítili sebevědomě, pozitivně ve svém životě, ale také je to důležité pro jejich celkový rozvoj či růst. Paní Miroslava ve své odpovědi zmínila také tu skutečnost, že

„je nezbytné mít velkou dávku empatie, pochopení a vcítění se do dětí.“ Což naznačuje, že pro efektivní práci s dětmi ve školní družině je nutné, aby měl vychovatel vysokou úroveň empatie a vcítění se do jejich situace či kůže. Empatie znamená schopnost vnímat či pochopit, co jiní lidé prožívají a vcítění se do dětí může pomoci vytvořit s nimi vztah, jenž je založený na důvěře a porozumění. To může zlepšit kvalitu interakce mezi vychovatelem a žáky, a pomoci tak rozvíjet důležité dovednosti. Můžeme tedy říci, že empatie a vcítění se do dětí jsou klíčové pro úspěšnou a efektivní práci s nimi. Paní Miroslava vnímá svou roli vychovatelky za důležitou, „...především proto, aby děti ve svých volnočasových aktivitách směřovaly individuálně k tomu, co je baví a dále rozvíjely své vlohky.“ Pro paní Miroslavu je tedy její role vychovatelky klíčová pro to, aby její žáci mohli rozvíjet své vlastní zájmy a zároveň i své schopnosti. Důležitost této role spočívá i v tom, že vychovatel může dětem najít či identifikovat jejich konkrétní zájmy, a poskytnout jim tak příležitost pro jejich rozvoj. Tímto způsobem děti mohou vyrůstat jako individua s vlastními zájmy či cíli. Celkově tedy z tohoto tvrzení vyplývá, že tato role vychovatele ve ŠD má za úkol podporovat žáky v jejich individuálním růstu a rozvoji, a umožnit jim tak rozvíjet své zájmy či schopnosti.

4.2 Rozhovor s Terezou

Další rozhovor s Terezou (26 let) proběhl také v online podobě. Online telefonát se uskutečnil především z důvodu vzdálenosti. Tereza žije a pracuje v Jihomoravském kraji a já jsem v té době byla v NRW. Online podoba nijak nebránila v uskutečnění rozhovoru. Tereza byla velmi přátelská, otevřená, pravdomluvná a celý rozhovor trval 38 minut. Na to, že ve školní družině jako vychovatelka Tereza pracuje pouhých 9 měsíců a současně také jako zástup učitele prvního stupně, má již jisté zkušenosti či zážitky. Tereza má vystudovaný obor Sociální pedagogika.

4.2.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. Všichni si budou hrát se všemi

- Sociální začlenění
- Rozvoj osobnosti
- Dokážeme zapojit všechny
- Všichni si budou hrát se všemi
- Ostatní to vycítí a pak odstrkují
- Vždy si někoho najdou
- Mají radost, když je dospělý vidí

- Jsem „pomocník“ v prohlubování jejich dovedností a zkušeností

2. Každý den mě z toho křiku bolí hlava

- Stres a únava vs. stres a klid
- Neustále se snaží porušovat pravidla

- Když přijdou do družiny, nastane „výbuch“
- Jsou jak neřízené střely
- Koordinovat to jejich hraní je o nervy
- Špatná organizace odchodů ze strany školy
- Má mít omezený čas pobytu ve ŠD, a to samozřejmě vůbec nefunguje
- Velký rozdíl mezi dětmi
- Nevychovanost dnešních dětí
- Absolutně nesamostatné
- Žádný respekt vůči dospělému
- Podrývají autoritu
- Rodiče si „piplají“ děti ve své bublině
- Řeším neustále ty jejich žabomyší války
- Někdy nemám ani čas si odpočinout
- Mně přestává někdy rozum stát

3. Nepopsatelným pozitivem jsou prázdniny

- Je to určitě různorodá činnost
- Mohou se neustále rozvíjet
- Jsou ještě stále hodně hraví

4.2.2 Analýza výpovědi od Terezy

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi od Terezy dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Všichni si budou hrát se všemi

Dle výpovědi Terezy je pro ni smyslem její práce sociální začlenění vyloučených či sociálně slabších žáků. „...*my tam máme chlapečka, který je ze sociálně slabší rodiny, děcka to už samozřejmě vycítí a snaží se ho odstrkovat. A u nás to funguje tak, že prostě ne, že bude sedět někdo v koutě a nebudou si tam moci jít hrát. Všichni si budou hrát se všemi.*“ Tento výrok poukazuje na to, že Tereza a její kolegové ve školní družině se snaží zajistit sociální inkluzi dětí, jenž jsou sociálně slabší či mají problémy se začleněním do skupiny. „...*i když se ho snaží občas vyčlenit, tak prostě já ho tam vždycky zapojím.*“ Jejich cílem je, aby se děti

- Nepopsatelným pozitivem jsou prázdniny

4. Necítím extrémní pocit naplnění v této profesi

- Každý den mě z toho křiku bolí hlava
- Ani jeden den není stejný
- Extrémní stresové situace
- Mísí se hodně pozitivní a negativní emoce
- Pocit mít rád
- Není moc možností se dál posunout
- Necítím extrémní pocit naplnění v této práci
- Rodinné prostředí
- Do města bych to dělat nešla

5. Mám to zafixované jako podřadnou práci

- Spíše učitelka na prvním stupni než vychovatelka
- Stereotyp „hlídač dětí“
- Není to tak, že bych jako první řekla, že jsem vychovatelkou
- Nesnáším, když mi někdo řekne, že jsem družinářka
- Není to vůbec jednoduché

necítily vyčleněné a mohly se zapojit do aktivit spolu s ostatními dětmi. „*To vidíš i, že je rád, že si s ním konečně někdo zahraje, konečně si s ním někdo maluje a víš prostě i ten dospělý člověk, že se mu věnuje a že ho vůbec vidí.*“ Tereza si uvědomuje, jak důležité je pro děti být součástí skupiny, hrát si s ostatními dětmi a být viděny a uznány. Například v tomto případě dítěte ze sociálně slabší rodiny, může být velmi důležité, že se cítí součástí skupiny a že si s ostatními může hrát a tvořit. Když jsou děti zapojené mezi ostatní a nejsou vyčleňovány, mohou se více otevřít a projevit své schopnosti. „*...měla jsem tam jednoho kluka, prvňáčka, který ze začátku vůbec nemluvil, stranil se dětí, nekamarádil se s něma, schovával se tam a teď už je to úplně něco jiného. Mluví s něma, hraje si s něma, kamarádí se s něma, vytváří s námi třeba nějaké výrobky, víš, komunikuje se mnou. Víš, že předtím to bylo úplně uzavřené dítě a teď už se více otevřel.*“ Sociálním začleněním a jistou prací vychovatele mohou být takoví žáci podporováni k rozvoji svých sociálních dovedností a ke komunikaci s ostatními. Je tedy velmi důležité, aby výchovné prostředí bylo takové, kde jsou děti podporovány k navazování vztahů či ke společnému hraní bez diskriminace a vyčleňování. „*...socializace je velice důležitá a jde vidět.*“ Tento přístup ukazuje, že je Tereza empatická a vnímá potřeby každého dítěte individuálně. Její práce vede ke zlepšení sociálních dovedností žáků, ke zvýšení sebevědomí a také k vytváření pozitivních vztahů v rámci skupiny.

Další smysl Tereza vidí i v tom, „*...že děti jako rozvíjíš v tom, co mají rádi*“ a „*...každý si tam prohlubuje to, co ho vlastně baví a ty si jakoby jen ten jejich pomocník.*“ Z tohoto výroku vyplývá, že je významným prvkem výchovy dětí je podporovat či rozvíjet jejich zájmy a koníčky. Děti se v rámci volnočasových aktivit, jež školní družina nabízí, mohou věnovat tomu, co je baví a co je zajímá. To přispívá k tomu, že se mohou cítit i spokojenější a sebevědomější. Děti si mohou ve volném prostoru rozvíjet své schopnosti, například „*...třeba někdo rád sportuje*“, „*...umí nádherně malovat, někdo si tam třeba i počítá příklady...*“, „*...někteří dělají přípravu do školy.*“ Důležité je, aby vychovatelé byli přítomni a podporovali děti či usměrňovali jejich aktivity, ale nezasahovali příliš a neomezovali je v jejich zájmech.

2. Každý den mě z toho křiku bolí hlava

„*... já vlastně teď učím v první třídě a potom jsem v družině, tak když to porovnáme mezi sebou, tak vlastně ve třídě děti jakoby sedí, na svém místě, pracují nebo ehm, měli by pracovat, že jo. A když se dojde do družiny z oběda, tak tam vlastně nastane, já tomu říkám „výbuch“.*“ a „*Ony po těch čtyřech hodinách si potřebujou hrát, teď jako třeba pořád ječí,*

řvou, potřebují se vybit.“ a „...kdy ony jsou jak neřízené střely.“ Z těchto dvou tvrzení od Terezy vyplývá, že v první třídě děti pracují na svých úkolech a sedí na svých místech, zatímco v družině po obědě děti potřebují volný čas a možnost hrát si, aby mohly uvolnit svou energii. Zdá se, že děti mají potřebu si vybit energii po delším čase stráveném v klidném prostředí ve třídě. To může vést k „výbuchům“ energie či aktivit, kdy se děti chovají velmi divoce a potřebují se vybit. „Jediným cílem je, aby se nikdo nezabil do těch tří hodin.“ Tento „výbuch“ může být nejen rušivý pro ostatní děti a pro vychovatele v družině, ale také může vést k potenciálním zraněním nebo škodám na majetku. „Takže já tam mám koordinovat, ze začátku vždycky, to jejich hraní, je hodně o nervech, hodně náročné.“ Koordinování těchto divokých aktivit může být velmi náročné a záleží na tom, jak efektivně dokáže vychovatel usměrňovat dětskou energii a hravost. Důležité je i zajistit, aby měly děti dostatečný dozor a bezpečné prostředí pro jejich hraní a vybití energie. Družina tedy slouží jako místo, kde se dětem umožní relaxovat a hrát si, aby se vybili a uvolnili svou energii.

Jako další negativum Tereza spatřuje v tom, že se děti „... snaží furt ty hranice porušovat.“ Tereza jako vychovatelka se snaží ve své práci stanovit dětem určitá pravidla či hranice, ale z jejího názoru vyplývá, že se je děti každodenně snaží porušovat. „Někdy je to fakt úplně o nervech, šílený.“ Což pro Terezu je hodně síly beroucí a určitě jí to ztěžuje její práci.

Poslední negativum Tereza vnímá v odchodech ze školní družiny a také v omezeném pobytu ve ŠD pro děti s podporou, což nefunguje. „...a když třeba některé dítě odchází v jednu hodinu a mají napsané s doprovodem, což musíš jít dolů vlastně je doprovodit a počkat, až si pro ně dojde ten rodič. No, a teď máš v družině dalších 20 dětí a odchází ti jich pět a ty musíš jít s něma všema dolů a nemůžeš je tam nechat.“ Toto tvrzení Terezy popisuje negativní zkušenosti s odchody dětí z družiny a s tím, jak se s těmito situacemi musí vypořádat. Tato skutečnost je pro Terezu náročná, zejména když odchází více dětí najednou, a může to vést k tomu, že se některé děti unaví nebo se snaží zůstat v družině, protože nechtějí jít dolů s ostatními. „...když tam máš děti s nějakou podporou, třeba do druhého stupně, tak víš, že ty děti by tam měly mít jako omezený čas pobytu v družině. No, to samozřejmě vůbec nefunguje.“ Tereza v této odpovědi popisuje problémy s dětmi, které mají určitou formu podpory a měly by mít omezený pobyt ve školní družině, ale tento systém bohužel nefunguje tak, jak byl měl.

Na otázku, jak Tereza vnímá svou profesi, odpověděla: „Noo, mám mluvit upřímně, jak jsou děti v dnešní době nevychovaní?“ nebo také „...mi přijde poslední dobou, že jde hrozně vidět rozdíl mezi tím, jak jsou děti třeba hyperaktivní, že fakt neposedí a je hrozně velký rozdíl

mezi dětmi, které jsou fakt nevychované a neví, jak se mají chovat, nemají vštěpené žádné prostě hodnoty, žádný respekt vůči dospělému.“ a „...dají zabrat oba dva, jenomže ty děti, které vlastně nemají ani ten respekt, jako mně rozum přestává stát, nad něčím, co ony někdy dokážou vůbec dělat, jak podřívají autoritu.“ Z této odpovědi od Terezy vyplývá, že má ve školní družině s dětmi v poslední době velké problémy, zejména s jejich chováním. Vidí negativní rozdíl mezi dětmi, které jsou hyperaktivní a těmi, jenž jsou nevychované a nemají žádné hodnoty či respekt k dospělému. Vzhledem k tomu, že mnoho dětí nemá vštěpené žádné hodnoty a neumí se chovat, je pro ni těžké se s nimi vypořádat. Tuto skutečnost vnímá Tereza opravdu negativně. „*To se mi vůbec nelíbí a poté ve škole do nich tlač nějaké pravidla a něco, které se ony neustále snaží porušovat, což je hrozně vyčerpávající.*“ Tento nedostatek výchovy a disciplíny se projevuje tím, že některé děti neustále porušují pravidla a respektují autoritu pouze minimálně nebo vůbec. „... *mně přijde, že si rodiče ty své děti nějak pipalají v nějaké bublince a ony jsou absolutně, ale ABSOLUTNĚ nesamostatné. Jako ŠÍLENĚ nesamostatné, ty děcka a každý den třeba desetkrát někdo brečí. Kvůli prostě hloupostem...*“ Tereza vnímá některé děti jako nesamostatné a závislé na svých rodičích. Má dojem, že někteří rodiče své děti chrání a izolují od běžného života a situací, jenž by je mohly připravit na samostatnost. Děti se pak stávají neschopnými řešit problémy samy a každou maličkost řeší pláčem. Tato situace může být pro Terezu frustrující, protože se musí zabývat neustálými konflikty a potížemi, bránící Tereze v plánování aktivit a využívání času s ostatními dětmi ve školní družině. „*Ony si neumí nic vyřešit samy nebo mezi sebou.*“ nebo „*Takže ty jsi tam jakoby takový ten řešitel sporů, prakticky a to je na úkor těch, kteří fakt chtějí něco vyrábět. A já stejně musím pořád odbíhat, stejně musím pořád chodit pryč, protože furt řešíš jen ty jejich žabomyši války.*“ Tereza vnímá tuto skutečnost jako vyčerpávající, jelikož se stále musí zabývat řešením konfliktů mezi dětmi, neustálými stížnostmi a jejich nesamostatností. Tento fakt jí brání v tom, aby se věnovala dětem, jenž chtějí něco vyrábět nebo se učit novým věcem. „*Někdy nemám čas si ani sednout, protože děti po mně pořád něco potřebují.*“ Celkově se tedy Tereza cítí velmi frustrovaná, má ve své práci řadu výzev či stresů a jako by se její práce soustředila pouze na řešení konfliktů nebo udržování disciplíny, a často nemá ani chvíli čas na odpočinek.

3. Nepopsatelným pozitivem jsou prázdniny

Tereza spatřuje v její profesi vychovatelky ve školní družině i řadu pozitiv. V první řadě zmiňuje, že „...*je to různorodá práce, ve které se vůbec nenudíš ani chvíličku.*“ Další pozitiva Tereza spatřuje v tom, „...*že si můžeme pořád něco vytvářet, můžeme se něčemu*

věnovat, můžou se rozvíjet...“ a děti „...jsou fakt nadšení z takových těch jednoduchých věcí, které by starší třeba už nenadchly.“ Z tohoto tvrzení vyplývá, že je pro Terezu vyhovující, když si s dětmi mohou neustále něco tvořit a rozvíjet jejich schopnosti. Práce s dětmi na prvním stupni je pro Terezu uspokojivá, jelikož jsou v této fázi velmi zvědaví a nadšení, a mají tendenci si užívat jednoduché věci, neustále růst a učit se. Jejich nadšení a hravost vytváří prostředí, jenž je plné kreativity a možností pro jejich rozvoj. Výhodu práce s dětmi Tereza vidí i v tom, „...že se s nimi už dá domluvit, už jsou rozumnější, ale na druhou stranu jsou ještě pořád hraví.“ To znamená, že děti jsou již dostatečně vyspělé na to, aby se s nimi dalo komunikovat a dohodnout se, ale zároveň jsou stále hravé či zvědavé. To je pro Terezu významné pozitivum, jelikož jí to umožňuje pracovat se svými žáky velmi kreativně a pomáhá rozvíjet současně jejich zájmy. Jedním z největších pozitiv je pro Terezu možnost mít prázdniny. „...další takové osobní pozitivum, to jsou ty prázdniny, to je nepopsatelné pozitivum.“ Toto je významným faktorem pro Terezu a může být i motivující. Mít prázdniny umožňuje jedincům odpočinout si a obnovit své síly pro další období práce. To může být zejména učitelům a vychovatelům velmi užitečné, jelikož pracují s lidmi či dětmi celý rok a často se potýkají s vysokým stupněm stresu.

4. Necítím extrémní pocit naplnění v této profesi

Když Tereza odpovídala na otázku, jak se cítí ve svém zaměstnání, odpovídala zcela vyčerpaně: „Ufff, mám ti říct, že mě každý den bolí hlava? No, jako z toho řevu. Mně jako z toho psychického vypětí, které jako někdy nastane, některé extrémní stresové situace, tak z toho hodně pramení hodně velká únava, ten stres každý den.“ Z tohoto výroku vyplývá, že Tereza každodenně prožívá stresové situace, které ji nutí být v neustálém stavu vysokého napětí a psychického vypětí. Tyto situace pramení z mnoha faktorů, ať už jde o pracovní či osobní záležitosti. „Mísí se to s tím, že chvílku je tam stres, chvílku jsou ty děcka v pohodě, takže jsou miláčci, jsou hodné.“ nebo „Mísí se to s tím stresem, mísí se to s pozitivem...“ Jelikož se situace neustále střídají, Tereza neustále prožívá různé emocionální stavy – od pozitivních až po negativní. To způsobuje, že se Tereza cítí unavená a má bolesti hlavy každý den. Přestože jsou tam i pozitivní okamžiky, je pro Terezu těžké oddělit je od stresu a negativních pocitů. Celkově je tedy pro ni situace náročná a obtížná.

Na otázku, jestli jí její práce naplňuje, odpověděla Tereza zcela jasně: „Jako ne, že bych v tom cítila nějaké extrémní naplnění v této práci.“ a „Ty, ty cíle nebo očekávání tady. Jako kam se chceš tady posunovat, chápeš.“ Z uvedeného tvrzení vyplývá, že Tereza má ráda svoji práci, ale zároveň nemá moc možností se dále posouvat, rozvíjet se a nezdá se, že by ji

její práce extrémně naplňovala. „*Jakože jsem ráda, že mě mají rádi a to je asi tak všechno.*“ a „*... že ti třeba něco namalují, chodí za tebou, furt se s tebou jako mazlí...*“ a „*že mi říkají, že jsem jim hrozně chyběla.*“ Zmiňuje, že je hezké, když jsou děti rády, když si s ní hrají, mazlí se s ní nebo jí říkají, že jim chyběla. Toto vnímá jako pozitivum své práce. Nicméně se ale nezdá, že by jí práce v družině nabízela nějaké hlubší uspokojení nebo smysluplnost. „*Je to kvůli tomu, že hledala naše škola ve vesnici místo vychovatelky. Jinak bych do toho nešla.*“ Terezu k profesi vychovatelky přivedl především důvod, že se škola nachází ve vesnici, kde Tereza bydlí. „*Mně se prostě líbí, že já ty děcka znám, oni takto jakože znají mě, známe se s rodičema, takže je to furt takové domácí prostředí. Já jsem do toho šla vyloženě kvůli tomu, že je to domácí prostředí a nešla bych nikam do města toto dělat.*“ Z této odpovědi vyplývá, že Tereza preferuje práci v domácím prostředí v místě bydliště, kde má přímý vztah s dětmi a rodiči. Zdá se, že by nebyla ochotna přijmout tu stejnou profesi ve větším městě či kdekoliv jinde. Tato preference může být založena na osobním vkusu, zkušenostech či pohodlí v malé obci.

5. Mám to zafixované jako podřadnou práci

Reakce na výkon této profese dostává Tereza především pozitivní. „*Reagují celkem pozitivně spíš. Ale já možná, říkám spíš, že jsem na základní škole učitelka a vychovatelka na prvním stupni. Když se mě někdo konkrétně zeptá, tak jim to vysvětlím, že jsem ve školní družině, ale ne, že bych na první dobrou řekla, že jsem vychovatelka ve školní družině.*“ I přesto, že Tereza dostává především pozitivní odpovědi, upřednostňuje označení učitelka na první stupni, když se jí někdo zeptá na její profesi. Zdá se, že zvolené označení má pro ni osobně pozitivnější konotace a lépe odpovídá jejímu pohledu na svou práci. „*No, ono je to i tak, že já pracuji na malé vesnici, kdy my se všichni navzájem známe.*“ A „*Takže je to tak, že já jsem tam vnímána pozitivně. Těžko říct, jak bych to vnímala nebo jak by to lidé vnímali, kdybych dělala ve městě.*“ Zdá se, že v malé vesnici, kde se navzájem všichni znají, jsou vztahy mezi dětmi, rodiči a vychovateli velmi familiární. „*Takže je to vnímané jako dobře, tato profese, ale kdyby to bylo něco většího. Já nevím. Fakt těžko jako říct.*“ Tato situace může přispět k pozitivnímu vnímání profese vychovatele. Zároveň je ale možné, že by se v jiném, větším městě, neznámými lidmi, profesionální vnímání mohlo změnit. Lze tedy říci, že vnímání profese vychovatele může být velmi subjektivní a závisí na konkrétních zkušenostech a okolnostech.

Tereza má svůj názor na tuto profesi. „*...já to mám taky tak zafixované, že je to podřadná práce, jako ne podřadná vyloženě, ale že je to jenom taková, jenom takový hlídač děcek a*

když teď vidím, co je za tím, tak sakra, to vůbec není jednoduché. “ Z této odpovědi vyplývá, že ačkoliv jsou vychovatelky vnímány společností pozitivně, stále existuje určitý stereotyp o této profesi jako o podřadné práci, kterou lze redukovat pouze na hlídání dětí. Tereza však tento pohled odmítá a vnímá svou práci jako mnohem komplexnější a náročnější, než jak je vnímána veřejností. *„ale to je můj osobní názor nebo problém, že NESNÁŠÍM, když mi někdo řekne, že jsem družinářka. To já nesnáším, tohle fakt nesnesu tohle slovo.*“ Zároveň se ukazuje, že má pro Terezu význam, jak se o její práci mluví a jakým způsobem je označována. Pro ni je přijatelnější označení „vychovatelka“ než „družinářka“, které považuje za pejorativní. *„Jinak si myslím, že tento stereotyp „hlídač dětí“ je stále pořád ještě zažitý.*“ Na druhé straně, když vychovatelé ve školní družině pracují v anonymním městském prostředí místo domácího vesnického prostředí, mohou tak mít méně kontaktu s rodiči a mohou být vnímáni jako pouzí „hlídači“ dětí. *„Ale v moji zkušenosti tento stereotyp „hlídače“ dětí to tak není, jelikož jsme na malé vesnici a je to hodně familiární.*“ Tereza v této odpovědi znovu poukazuje na domácí a přátelské prostředí, kde na základě její zkušenosti tento stereotyp neplatí. Lidé na vesnici se vzájemně znají a vztahy jsou tedy přátelské a osobní, takže i vychovatelé jsou přátelští a mají k dětem blízko.

4.3 Rozhovor s paní Annou

Paní Anna (52 let) má se školstvím široké zkušenosti. Sama sebe popisuje jako vysokoškolsky vzdělanou učitelku se znalostí cizího jazyka. Nejprve byla učitelkou německého jazyka na střední odborné škole, a poté jí byla nabídnuta práce hlavní vychovatelky. Na této pozici byla neuvěřitelných 14 let a vykovávala tuto práci na stejné škole, kde sama jako žačka absolvovala. Současně vykonávala i tři roky speciální pedagogiku již na jiných základních školách. Rozhovor s paní Annou se uskutečnil osobně v jejím kabinetu ve Zlínském kraji. Tento rozhovor trval 44 minut a paní Anna byla velmi milá, poetická, upřímná a zaujal mě její způsob vyjadřování myšlenek.

4.3.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. **Věnuji jim čas a mateřsky vysvětluji běžný život**
 - Děti dávají energii, ale také ji berou
 - Je to má životní cesta
 - Je to radost i starost
 - Školství mi dává sociální jistotu
 - Vděčnost od dětí
 - Bez práce nejsou koláče
 - Energie vložená do mladé generace se vždy společnosti vyplatí

2. Mají tendenci hodnotit školství prizmatem svého úhlu pohledu

- Lidé si mě v mém městě budou pamatovat jako pedagoga
- Je to záslužná práce
- většinou ostatní hodnotí toto povolání ze svého úhlu pohledu
- starší generace nezná ostatní profese ve školství
- vztah založený na partnerské kooperaci
- specifické společenské uznání
- děti krutě nastavují dospělým zrcadlo
- přirozené zákony a řád

- dnešní školství je definováno extrémně
- charismatická osobnost pedagoga je stále trendem

3. „bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy“

- Práce s dětmi je náročná
- Mám za děti zodpovědnost
- Okamžitá zpětná vazba
- Edukace je náhražkou výchovy

4. Dynamicky se měnící svět

- Syndrom vyhoření jako úskalí
- Dynamicky se měnící svět
- Úskalím je i komunikace s rodiči

4.3.2 Analýza výpovědi paní Anny

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi paní Anny dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Věnuji jim čas a mateřsky vysvětluji běžný život

Na otázku, co pro paní Annu znamená její role vychovatelky, odpověděla s úsměvem „*Je to má životní cesta, která je zvolena dobrovolně. Děti dávají energii, ale také ji berou. Práce s dětmi je pestrá a děti umí dát najevo svoji vděčnost a sympatie.*“ Paní Anna si tuto práci vybrala dobrovolně a představuje pro ni smíšené pocity. „*...tak práce vychovatelky pro mne znamená radost i starost.*“ Z jedné strany jí děti dodávají energii či radost, ale z druhé strany jí mohou i unavit a vzít jí energii. Nicméně práce s dětmi je pro ni pestrá a umožňuje jí komunikovat s lidmi různého věku. Děti jí také dávají pocit vděčnosti a sympatií, což je pro ni důležité. Práce ve školství jí však „*... symbolizuje určitou sociální jistotu, kterou jsem v jiných profesích takto hmatatelně nikdy nepocítila.*“

Paní Anna na otázku naplnění odpověděla citátem od Vladimíra Smékala: „*Mládež je ovšem taková, jací jsou nebo nejsou její rodiče, učitelé a vzory, a jaká je společnost. Mládež se změnila a je třeba, aby tomu odpovídala i změna v postoji těch, kteří mládež vychovávají nebo rozhodují o životní perspektivě mladých lidí.*“ Za který se také podepisuje a naprosto vystihuje její názor. Tento citát poukazuje na to, jak je důležité, aby postoj těch, kteří vychovávají mládež, odpovídal na změny v mládeži a ve společnosti obecně. „*Za 18 let ve*

školství umím již také bilancovat a mohu směle říci, že poslední dobou cítím vděčnost dětí víc a víc. Věnuji jim čas, mateřsky vysvětluji běžný život a mám s tím pedagogický úspěch.“ Žáci mi piší přání k Vánocům, chodí za mnou o přestávce do kabinetu.... Svěřují se mi.“ Paní Anna ve školství pracuje již 18 let a má v této oblasti již dostatek zkušeností na to, aby bilancovala či vyvodila závěry. Také cítí, že poslední dobou se děti stále více otevírají a cítí větší vděčnost. Paní Anna věnuje svým žákům čas, vysvětluje jim běžné situace a má s tím pedagogický úspěch. Děti se jí často svěrují a vytvářejí s ní kladné vztahy. „*Platí zde přísloví: „Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá“.*“ Vztah, který má paní Anna k dětem, je obohacující pro obě strany a věří, že děti jí vrací to, co jim dává. „*„Rozumět znamená pomáhat“*“, řekl prof. Zdeněk Matějček a já bych k tomu ještě dodala, že se vše musí tvrdě odpracovat. *Vždy chodím do školy připravená, veškerý čas s dětmi poctivě odpracuji a nic nešidím. Výsledek potom potvrdí očekávání. Také se jedná o sociálně jisté zaměstnání, což pro mne bylo vždy nesmírně důležité.*“ Paní Anna také zdůrazňuje význam tvrdé práce a přípravy na vyučování. Je pro ni také důležité, že se jedná i o sociální jisté zaměstnání. Zmiňuje citát, jenž odráží její osobní přístup ke vzdělávání, pedagogice a její profesi. Paní Annu tato práce opravdu naplňuje a plní její očekávání. „*Očekávání tato profese plní, protože energie vložená do mladé generace se vždy společnosti vrátí.*“

2. Mají tendenci hodnotit školství prizmatem svého úhlu pohledu

Paní Anna pozoruje, že bude v jejím městě vnímána stále jako pedagožka, i když pracuje i v jiných profesích. Jelikož žije na malém městě, „*... zde si mne budou lidé pamatovat jako pedagoga. Je to neférové k mým jiným/dalším profesím, které prošly mým životem a byly společensky více zajímavé/exponované.*“ Což je pro ni určitým způsobem potěšující, i když má také zkušenosti z jiných profesí, které jsou společensky perspektivnější. Když paní Anna dříve zmiňovala, že pracuje ve školství, tak „*většina lidí vnímá práci ve školství jako záslužnou profesi, která stojí v žebříčku profesí poměrně vysoko. O českém školství koluje řada mýtů a zkušenosti lidí se různí. Každý má tendenci školství hodnotit prizmatem svého úhlu pohledu a promítat si své zážitky do celkového obrazu o školství.*“ Většina lidí má na práci ve školství pozitivní názor, ale hodnotí ji dle názoru paní Anny v závislosti na svých zkušenostech a úhlu pohledu. Celkově však lze říci, že školství má v české společnosti relativně vysoké postavení dle názoru paní Anny a obecně mu přikládá důležitou roli v budování budoucnosti společnosti. „*Faktem je, že profesi učitelky a vychovatelky si každý umí reálně představit. Mnoho starších lidí ale neví, co například ve škole dělá speciální pedagog, asistent pedagoga, školní psycholog, metodik prevence, sociální pedagog... Neumí*

si tyto profese ztotožnit se zažitým obrazem o škole ze svého dětství. “ Mnozí vnímají učitele a vychovatele jako zasloužilé a významné profese, ale mohou mít omezené odpovědi o dalších profesích v rámci školství, jakou jsou např. speciální pedagog nebo školní psycholog. To může vést k nedostatečnému ocenění a pochopení významu těchto profesí a jejich roli ve školství. „Veřejnost samozřejmě ještě lidem ve školství závidí prázdniny a mnohde i časovou „náročnost“ povolání. Pokud může pedagog pracovat na svých přípravách doma a do školy chodit jen učit, mnoho lidí zvenčí může získat dojem, že se jedná o povolání se spoustou volného času. U učitelů tělesné výchovy navíc nelze ani operovat argumentem, že případně opravuje písemné práce.“ Práce ve školství může být také vnímána jako málo náročná a s množstvím volného času, zejména během období prázdnin, což může vést k omezenému porozumění ze strany lidí mimo obor. Nicméně, tato práce má své nároky, včetně příprav, hodnocení, administrativy či výuky samotné, a může být zdrojem velké osobní či profesní spokojenosti.

Na otázku, jak si paní Anna myslí, jak vnímá profesi vychovatelky ve ŠD společnost, odpověděla bohatou odpovědí: *„Učitelská profese přináší specifické společenské uznání. Většina lidí vám řekne, že by to dělat nemohli a obdivuje vás za to, co děláte.“* Na jednu stranu je učitelská profese vysoko hodnocena a obdivována za to, co přináší pro společnost. Ale na druhou stranu *„existovala dříve i jistá množina lidí, kteří pedagožky obecně dehonestovali pro jejich „typické“ vlastnosti. Děti velmi krutě nastavují dospělým zrcadlo a každý pedagog měl dříve svoji přezdívku, která ho nějak definovala. Mnohdy ne lichotivě. Tento jev už začíná pomalu ztrácet na expresivitu a moudří pedagogové mají s dětmi vztah založený na partnerské kooperaci, nikoliv na autoritativně-diktátorském přístupu. Druhou stranou mince je šikana směrem k pedagogům.“* Z tohoto názoru vyplývá, že v minulosti existovala jistá dehonestace učitelů a vychovatelek, a mnohdy se s nimi zacházelo s určitým nedostatkem respektu. Děti také obvykle reflektovaly názory dospělých a mnozí pedagogové měli své vlastní přezdívky, jenž nebyly vždy lichotivé. Nicméně, v dnešní době tento jev začíná pomalu ztrácet na expresivitu a moudří pedagogové se snaží budovat vztah s dětmi na partnerské kooperaci spíše než na autoritativním přístupu. Na druhé straně jsou však pedagogové také vystaveni šikaně ze strany některých žáků. *„Dnešní školství je definováno extrémně. Zaniká zlatý střed. Mnohdy máte ve skupině šikovné & vnímavé děti a k tomu drzouny & sociopaty. Doba se skutečně změnila a pokud některý pedagog nevnímá tyto nuance a neumí se naladit na současný přístup, je v českém školství reliktem minulosti.“* Z tohoto tvrzení vyplývá, že v dnešním školství existuje výrazný rozdíl mezi skupinami

žáků, kdy na jedné straně jsou šikovné a vnímavé děti a na druhé straně jsou drzouni či sociopati. Paní Anně se zdá, že zlatý střed mezi těmito extrémy postupně zaniká. Paní Anna také naznačuje, že tato situace je výsledkem změn v české společnosti a pokud některý pedagog nevnímá tyto rozdíly a neumí se přizpůsobit současnému přístupu k výuce, může být považován za relikvii minulosti. To naznačuje, že je důležité, aby pedagogové či vychovatelé dokázali pracovat s různými typy žáků, a přizpůsobit se tak novým výzvám či potřebám moderního školství. I v dnešní době „*v kurzu stále zůstává charismatická osobnost pedagoga. Vedle erudice se stále cení osobnost, charisma a schopnost zaujmout. Tento požadavek stále zůstává beze změny a je po desetiletí platný.*“ Z tohoto názoru paní Anny vyplývá, že vedle odborné erudice jsou stále velmi důležité osobnost či charisma pedagoga. Ten by měl být schopen zaujmout žáky svou osobností a přístupem. Tyto požadavky zůstávají dle paní Anny beze změny po desetiletí. „*Tradičně bodují zajímaví muži z podstaty věci a jako protiváha feminizace školství. I ve školství fungují přírodní zákony a přirozený řád.*“ Muži mají v této profesi někdy výhodu proti feminizaci školství. Celkově lze tedy říci, že profese vychovatelky má jak pozitivní, tak i negativní stránky, ale stále je dle názoru paní Anny vnímána společností jako uznávaná profese, jenž je i důležitá pro společnost.

3. „bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy“

Smysl své práce paní Anna spatřuje v tom, že od svých žáků dostává „*okamžitou zpětnou vazbu. Tato práce má smysl. Okamžitě vidíte, zda-li jste s pedagogickou činností zaujali nebo ne.*“ Což paní Anně poskytuje jistou reakci na její práci. To může být také důležité pro motivaci paní Anny, ale i jejích žáků a pro úspěch ve vzdělávacím procesu. „*Edukace je v dnešní době i určitou náhražkou výchovy, protože domácí prostředí v mnoha případech nefunguje. (Resp. nefunguje tak, jak by fungovat mělo.) Děti jsou již odmala součástí světa mobilů, sociálních sítí a digitálních technologií. Vysvětlujete jim dnes především normální běžné věci. Jste vychovatelem, mentorem, facilitátorem, psychologem, speciálním pedagogem, učitelem a také vzorem.*“ Z této výpovědi také vyplývá, že práce pedagoga či vychovatele má v dnešní době velký význam, jelikož v mnoha případech domácí prostředí není schopné poskytnout dětem potřebnou výchovu. V současné době, kdy jsou technologie stále více zapojeny do života dětí, je práce vychovatelů a pedagogů důležitější než kdy jindy. Vychovatel se tak stává výchovným a vzdělávacím mentorem, napomáhající svým žákům pochopit běžné a normální věci. Z tohoto tvrzení lze tedy říci, že je práce pedagogů či vychovatelů velmi důležitá pro rozvoj žáků.

„Práce s dětmi (nebo řekněme práce s lidmi) obecně je velmi náročná. Vždy je to o vědomí, že mám děti vychovávat, chystat jim smysluplné využití volného času, zaujmout je a předat jim (i vlastním příkladem) co nejvíce poznatků. Vždy tam je přítomné i vědomí zodpovědnosti za ně, aby byly v pořádku vráceny rodičům.“ Z této odpovědi vyplývá, že práce s dětmi či lidmi obecně je velmi náročná, ale zároveň má pro paní Annu velký smysl. Cítí zodpovědnost za to, aby děti nejenom získaly nové poznatky, ale také se naučily využívat svůj volný čas smysluplně. Paní Anna také zdůrazňuje, že včetně znalostí je důležité také dětem předat své zkušenosti a vzory chování. „Dobrý pedagog musí sám „hořet“, aby mohl zapálit v dětech pochodeň zájmu o poznání. Jan Bosco řekl, že: „Bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy“. Pod tuto myšlenku se podepisuji, protože definuje můj pedagogický naturel.“ Pro paní Annu je nezbytná láska a důvěra, aby mohla úspěšně vést své žáky k poznání či sebeuvědomění. Celkově je pro paní Annu pedagogika spojena s jejím vlastním přesvědčením a úsilím o to, aby dětem pomohla objevit a rozvíjet jejich potenciál.

4. Dynamicky se měnící svět

Úskalí v profesi vychovatelky ve školní družině paní Anna spatřuje v „syndromu vyhoření“, kdy po jisté době vykonávání této profese „... lze již vyzorovat určitou profesní únavu a provozní slepotu.“, což může ovlivňovat i kvalitu výkonu profese. Jako další úskalí paní Anna zmínila „dynamicky se měnící svět, nástup digitalizace a komunikaci s rodiči. Problémy přináší mnohde nezvládnutá inkluze či přístup vedení školy. Úskalím jsou vždy mezilidské vztahy, toxické prostředí na pracovišti a v dnešní době i šikana dětí směrem k pedagogovi.“ Z této odpovědi paní Anny vyplývá, že dalším problémem ve školství je rychle měnící se svět, digitalizace a nové formy komunikace s rodiči, jenž mohou být náročné na přizpůsobení. Inkluze, tedy začlenění jedince se speciálními potřebami, může také přinášet určité obtíže. Někdy může být problematický i přístup vedení či mezilidské vztahy s kolegy. V neposlední řadě může docházet i k šikaně ze strany dětí vůči pedagogickým pracovníkům, což je situace, kterou je zapotřebí řešit a předcházet jí.

4.4 Rozhovor s paní Pavlou

Rozhovor s paní Pavlou (50 let) se uskutečnil online formou, jelikož jsme se obě dvě nacházely na jiném území. Paní Pavla pracuje ve Zlínském kraji a já jsem v té době byla v NRW. Nejprve jsme měly drobné komplikace s připojením, ale poté, jak se vše již rozběhlo a fungovalo, probíhal rozhovor velmi plynule. Tento rozhovor trval celých 55 minut. Paní Pavla byla občas zaskočena mými otázkami, tak jsem musela pohotově reagovat

a otázky formulovat či se doptávat jinak. Rozhovor byl velmi příjemný, zábavný, upřímný a mnohdy jsem na paní Pavle vnímala její bezmoc či smutek z několika jejích odpovědí. Paní Pavla řadu let vykonávala práci chůvy malých dětí. Později si rozšířila vzdělání o asistenta pedagoga, ale kvůli pracovní nejistotě si později rozšířila vzdělání i o vychovatelku ve školní družině. Zmínila, že s dětmi pracuje již 9 let. Paní Pavla působí jak ve školní družině, ale i ve školním klubu. (informace o školním klubu viz podkapitola 1.1.9 Dětský klub)

4.4.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. To není práce, ale poslání

- Kladný vztah k dětem
- Děti se často svěřují, když cítí důvěru
- To není práce, ale poslání
- Práce musí bavit

2. Vychovatelé suplují rodiče

- Pevné nervy a obdiv ostatních
- Dle učitelů je tato profese je náročnější, než učit
- Vychovatelé ve ŠD suplují rodiče
- Děti nám toho někdy říkají opravdu hodně
- Někdy to člověk nechce ani slyšet

3. Někdy jsem opravdu zklamaná

- Podporovat jejich osobní rozvoj
- Pocit porozumění mě těší
- Tato role je náročná

- Složení dětí je pokaždé jiné
- Snaha se dětem zavděčit a přesvědčit je
- Pocity radosti i zklamání
- Inspiraci čerpám, kde se dá
- Chvilky zklamání z této profese
- Někdy tam děti nejsou dobrovolně
- Myslela jsem si, že je to jednodušší

4. Rodiče nemají šanci poznat své děti takové, jaké jsou

- Děti se hodně fixují na vychovatele
- Spíše na sebe ty děti upoutávám
- Prostě je obejmu, když to potřebují
- Jiná výchova dětí než dříve
- Rodiče neznají své děti
- Je těžké je zaujmout

4.4.2 Analýza výpovědi paní Pavly

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi paní Pavly dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. To není práce, ale poslání

Paní Pavlu k profesi vychovatelky „*přivedl můj kladný vztah k dětem.*“ Samotná role vychovatelky ve školní družině či ve školním klubu, kde paní Pavla působí, je profese, „*kteřá mne baví a naplňuje. Jako, ta práce musí bavit.*“ Samotné tvrzení od paní Pavly vyjadřuje,

že ji práce s dětmi naplňuje a celkově ta práce musí člověka bavit, jinak by ji nemohl vykonávat. „*Má rodina vždy říká, že ta práce není práce, ale poslání.*“ Rodina od paní Pavly má ten názor, že pro vychovatelku je práce s dětmi něco víc než pouhá profesní činnost, ale spíše poslání. „*...dětem musíte být i kamarád v té chvíli, protože s těma dětma trávíte odpoledne a ony se vám svěřují. Ony když k vám ucítí důvěru, což mi někdy nedělá moc dobře, jelikož člověk poslouchá i to, co se děje u nich doma a podobné.*“ Z této odpovědi vyplývá, že vychovatelka musí být k dětem přátelská a mít s nimi dobrý vztah, jelikož s nimi tráví velkou část dne a děti se jí svěřují. Současně ale tato práce může být i náročná, jelikož vychovatelka musí být schopna poslouchat a pomáhat dětem s jejich problémy, což může zahrnovat i problémy v rodině či škole. „*...a někdy by to člověk radši ani nevěděl.*“ Což může být pro vychovatelku i náročné. To vyžaduje mnoho trpělivosti, empatie a věnovat každému dítěti plnou pozornost.

2. Vychovatelé suplují rodiče

Reakce ostatních členů společnosti na výkon profese vychovatelky ve školní družině je většinou úsměvná a jsou toho názoru, „*...že by tuto práci dělat nemohli, protože by neměli dost pevné nervy.*“ Z této odpovědi vyplývá, že si většina lidí uvědomuje, jak je práce vychovatelky náročná a vyžaduje pevné nervy. „*Ale je fakt, že mi to říkají i učitelé, že by nechtěli nebo tak, že si myslí, že tato profese je ještě náročnější, než učit. Protože odpoledne ty děti už jsou fakt nezvladatelné. Ony udrží pozornost dopoledne, ale odpoledne se opravdu rozjedou a divočijou. Takže i učitelé říkají, že nás obdivují.*“ Ostatní členové společnosti, včetně učitelů, obvykle respektují či obdivují vychovatelky za to, co dělají, jelikož si uvědomují náročnost a důležitost této profese. Tato profese vyžaduje pevné nervy a schopnost udržet pozornost dětí i odpoledne, kdy už jsou unavené a nezvladatelné.

Paní Pavla si myslí, že společnost vnímá profesi vychovatelky ve ŠD následovně: „*Hlavně rodiče vnímají vychovatele jako člověka, který se postará o jejich děti v době, kdy jsou v zaměstnání, bohužel mnohdy vychovatelé suplují rodiče samotné.*“ Tato odpověď popisuje, jak jsou vychovatelé vnímáni především rodiči dětí, kteří v nich vidí lidi, kteří se postarají o jejich děti, když sami musí být v zaměstnání. Tuto profesi vnímá paní Pavla jako významnou, „*...jelikož ona supluje tu rodinu. Tu dobu, co by měli být s rodičema, odpoledne po vyučování, tak jsou s tou vychovatelkou a mně připadá, že opravdu tak trochu supluje ty rodiče.*“ Často se stává, že vychovatelé musí nahrazovat rodiče a plnit jejich roli. Tato profese je dle názoru paní Pavly velmi důležitá, jelikož vychovatelé suplují roli rodiny a poskytují žákům důležitou podporu a péči v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání. „*Děti nám*

toho někdy říkají opravdu hodně a někdy to fakt člověk ani slyšet nechce. No, já někdy řeknu, jedním uchem tam a druhým zase ven. “ Někdy se stává, že děti vychovatelům říkají věci, jenž by mohly být pro ně nepříjemné, a tak musí vychovatelé být schopni se s tímto vyrovnat a nebrat si to příliš k srdci. Důležitým faktorem pro úspěšnou práci v této profesi je schopnost pracovat s dětmi a poradit si s jejich názory. *„Pokud člověk umí pracovat s dětma, tak mu tady tohle chování dětí nebude tolik vadit. Jelikož s tím a s nimi umí pracovat. Člověk, který neumí s těma dětma pracovat, i kdyby ty děti byly zlaté, svaté, tak to bude špatně.“* Pokud vychovatelé umějí pracovat s dětmi, dokáží se vyrovnat s různými situacemi či chováním dětí a tyto názory či chování jim vadit nebude.

3. Někdy jsem opravdu zklamaná

Smysl její práce vidí paní Pavla *„...v tom, vést děti k dobrým návykům, rozvíjet v nich smysl pro kamarádství, rozvíjet v nich tvořivost, lásku ke sportu.“* Z tohoto výroku vyplývá, že paní Pavla vidí pozitiva či smysl její práce v tom, že děti může vést k dobrým návykům, rozvíjet v nich smysl pro přátelství, kreativitu či pozitivní vztah ke sportu. *„Rodiče na ně nemají čas, prostě je nevedou, možná ani nepoznají, že to dítě k něčemu tíhne nebo má na něco vlohy, tak vlastně my v té družince to s těmi dětmi můžeme probrat, můžeme je rozvíjet, popřípadě rodičům potom říct, v čem je to dítě dobré a jak to vnímáme my.“* Paní Pavla také zmiňuje, že rodiče často nemají dostatek času na své děti nebo i zdrojů, aby dětem poskytli potřebnou péči, a proto mohou pracovníci družiny plnit velmi důležitou roli v životě dítěte. Cítí se uspokojena, když může dětem objevovat to, co je baví či v čem vynikají, rozvíjet se a projevovat své schopnosti či zájmy. *„Taková zpětná vazba je pro mě to, že ony se těší...“* Vidí také smysl v tom, když se děti mohou rozvíjet a těší ji, když dostává zpětnou vazbu tím, že jsou její žáci spokojeni. *„Vždycky mě strašně potěší, když už poznám, co je baví nebo co chtějí dělat.“* Celkově paní Pavla zmiňuje, jak je pro ni potěšením, když vidí, že se děti těší a jsou spokojeny s tím, co dělají a když může přispět k jejich rozvoji. Velkým zdrojem radosti je pro paní Pavlu to, když vidí, že jsou její žáci spokojeni, baví je být ve školní družině a mají zájem o to, co se jim snaží nabídnout. Také paní Pavla vnímá svou roli vychovatelky tak, že *„tato role je mnohdy náročná, musí se využívat různých forem a metod práce, aby program děti v klubu/družině bavil a zaujal.“* *„Ono je to hodně jako na houpačce. Taky záleží na dětech. Každý rok je to jiné, kvůli tomu, že vy máte každý rok jiné děti.“* Složení dětí se dle výpovědi paní Pavly každý rok mění, což znamená, že je nutné přizpůsobit program či dané aktivity tak, aby byly relevantní pro každou skupinu dětí. *„Někdy je člověk zklamaný z toho, že člověk pořád pracuje, vymýšlí aktivity – já taky pořád*

pracuju – a v konečném důsledku jsou oni otráveni, jak muchomůrky zelené, protože je to nebaví, nejradši by si sedli k mobilu nebo něčemu jinému, ale až je přesvědčíte, že je to fakt super, jelikož já si to doma vždy vyrobím, aby ony to viděly. Takže až já je přesvědčím, že je to fakt dobré a bude je to fakt bavit, tak potom se teprve chytanou a někdy nechtějí jít ani domů. “ Někdy může být pracovník zklamán ze své zbytečné snahy či práce a děti nejsou nadšené, dokud je vychovatelky nepřesvědčí, že je to zábavné. Paní Pavla zmiňuje i ten fakt, že neustále pracuje a snaží se dětem vytvořit nezapomenutelné chvíle ve školní družině. Tato profese je pro paní Pavlu náročná a vyžaduje hodně práce a příprav. Výzvou pro ni je děti přesvědčit, aby se aktivit zúčastnily a aby je také i bavily. *„Je to takové plné emocí. Někdy je to radost, někdy je to zklamání, někdy je to úplně jako euforie, když je to baví, tak já jsem z toho nadšená.* “ Pracovat s dětmi je pro paní Pavlu plné emocí, někdy jsou děti nadšené a baví se, jindy jsou zase zklamané či unavené, a to se odráží také na paní Pavlu. Ačkoliv to může být náročné, vychovatelky v klubu či družině mají cíl přinést dětem zážitky a zkušenosti, jenž je budou bavit a zároveň je budou učit novým věcem. A když se jim podaří děti zaujmout či je nadchnout pro něco nového, je to pro paní Pavlu velká radost a uspokojení.

Paní Pavla zmínila v rozhovoru několik možností, kde čerpá inspiraci a že neustále pracuje. Zmínila, že *„víceméně mi ta hlava pořád pracuje. Inspiraci čerpám všude, kde se dá.“* Z čeho vyplývá, že je paní Pavla velmi kreativní a aktivně hledá inspiraci pro svou práci s dětmi v různých zdrojích. Konkrétně zmiňuje, že *„inspirace hledám na Pinterestu, v knížkách, nebo jsem třeba na dovolené a já vidím skupinku dětí. Vidím, že se baví jinak, než já to znám a potom si to vše zapisuju a to potom využívám v té družince nebo klubu. Nebo jezdím i na tábory, tak tam čerpám také hodně inspirace nebo na různé semináře. To, co já posbírám nebo jak něco vidím někde, tak to používám i ve své práci.“* Paní Pavla zaznamenává to, co vidí a slyší, a následně využívá tuto inspiraci ve své práci s dětmi v družině či klubu. Také hledá nové nápady a inspiraci a lze usoudit, že jí záleží na své práci a také na tom, aby byli její žáci spokojeni a snaží se jim poskytnout co nejlepší zážitky. Tento přístup může mít pro děti velký přínos, jelikož může děti rozvíjet v mnoha oblastech. Tato skutečnost také poukazuje na to, že je paní Pavla otevřena novým zážitkům či nápadům a snaží se neustále rozvíjet i své schopnosti či dovednosti v oblasti práce s dětmi. Na otázku, zda tato profese plní její očekávání, paní Pavla odpověděla: *„No... někdy ne no. Někdy jsem opravdu zklamaná.“* Paní Pavla tedy cítí, že profesionální práce s dětmi může být náročná a někdy opravdu těžce plní její očekávání. Paní Pavlu trápí ta skutečnost, když *„děti se chovají*

nevhodně, často projevují nezájem o program, který je pro ně připraven. Jako pro mě je strašně důležité, aby se tam ty děti cítily dobře a chodily tam. Ne, aby tam chodily s nechutí...“ Paní Pavla se snaží vytvořit prostředí, kde se žáci cítí dobře a chodí tam rády, ale někdy se mohou projevit problémy, jako je např. nezájem o program a nevhodné chování. *„Myslela jsem si, že je to jednodušší, když jsem s tím začínala. Jednodušší, protože někdy to, co já bych chtěla, tak to nejde.“* Snaží se tedy najít způsoby, jak s těmito problémy pracovat, ale někdy je zklamaná, že to nejde tak snadno, jak by si přála. Paní Pavla také zmínila, že si na začátku myslela, že tato práce bude jednodušší, ale v praxi se ukázalo, že některé věci nejdou tak, jak si představovala. *„To jsem říkala i rodičům, že pokud ty děti říkají, že nechtějí, že je to tam nebaví, tak by je neměly nutit je tam chodit. Nemá to význam, ono to má být dobrovolné. To dítě je tam znuděné, znepríjemňuje tam pobyt ostatním, nám, když všechno bojkotuje.“* Pro paní Pavlu je důležité, aby se děti v její péči cítily dobře, chodily rády do družiny a aby byl jejich pobyt dobrovolný, protože pokud se tam dítě necítí dobře, tak to může ovlivnit i ostatní děti. Pokud děti nevyjadřují zájem o program nebo se tam nudí, není pro ni smysluplné je nutit tam chodit a tuto skutečnost sdělila i rodičům.

4. Rodiče nemají šanci poznat své děti takové, jaké jsou

Paní Pavla má pocit, že se děti na vychovatele hodně fixují, *„...dokonce až je to někdy nepříjemné.“* Z tohoto tvrzení vyplývá, že se děti na vychovatelku snaží soustředit a snaží se s ní navázat blízký vztah. Paní Pavla uvádí, že to může být někdy až nepříjemné, ale zároveň se snaží být srdečná a poskytnout dětem potřebné objímání a podporu, kterou potřebují. *„Já jsem hodně srdeční člověk, objímací. Ty děti se chtějí pořád objímat, sedají na klín, objímají se, potřebují tulení, ale také záleží podle povahy dítěte nebo podle situace, třeba podle toho, jaké mají problémy nebo podle toho, jak je to v rodině postavený.“* Tento vztah závisí na povaze dítěte, situaci a také rodinných vztazích. Na otázku, jestli si paní Pavla dokáže stanovit jisté hranice, odpověděla, že je převážně mateřský typ a je *„...taková, že já opravdu, že si spíše na sebe ty děti upoutávám. Já je nedokážu odseknout, já si je posadím na ten klín nebo je prostě obejmu, když to potřebují. Já jsem spíše takový mateřský typ.“* Z tohoto tvrzení tedy vyplývá, že má paní Pavla mateřskou povahu a ráda se stará o děti. Její způsob komunikace s dětmi je srdečný a často je fyzicky kontaktuje, například objetím. *„...když je toho hodně, tak jim řeknu...“* Nicméně, když je toho hodně, dokáže dát najevo, že potřebuje chvíli odpočinku a řekne dětem, co cítí.

Úskalí ve své profesi paní Pavla spatřuje v tom, že *„dnešní děti jsou vychovávány jinými výchovnými metodami než dříve, nemusí vynakládat skoro žádné úsilí k zábavě, mnohdy jim*

stačí PC nebo mobil. Je těžké je něčím zaujmout. “Paní Pavla je toho názoru, že jsou dnešní děti vychovány jinak než v minulosti. Jsou často vystaveny technologiím, jako jsou počítače či mobilní telefony, a mohou se spoléhat na ně jako zdroj zábavy. To znamená, že jsou i méně motivovány k aktivitám, které vyžadují úsilí a účast v reálném světě. *„Dalším strašným problémem jsou rodiče.*“ Dalším problémem v její profesi jsou rodiče, jenž nevidí nebo nechápou, jak se jejich děti chovají mimo domov. *„když já jsem na rodičáku vystoupila a řekla jsem jim, o těch problémech ve družině a klubu, tak mi to ti rodiče vůbec nevěřili.*“ Často rodiče věří, že jsou jejich děti velmi hodné a že se ve škole a jinde chovají stejně jako doma. To může vést k nevěře ve zprávy od učitelů či vychovatelů, jenž se s dětmi setkávají mimo domov a mohou vznikat i rozepře. *„Jenomže ti rodiče, když to dítě přijde domů, tak ať mají klid – ale to hodně zevšeobecňují – tak jim strčí do ruky mobil a dítě je zlaté. Nic nechce, kromě jídla. Takže ti rodiče mi připadají, že oni nemají ani šanci je poznat takové, jaké jsou, protože ty děti jsou doma hodnoučké a přijdou do školy a ony potřebují tu svou povahu, to, co mají vevnitř, dostat ven. A doma na to nemají prostory, možnosti, takže to pak aplikují ve škole. Takže dělají to, co dělají a rodiče nechápou.*“ Paní Pavla ve své odpovědi naznačuje, že by rodiče měli být více otevření a vnímaví k chování svých dětí v různých prostředích a snaží se najít způsoby, jak podpořit své děti, aby projevily své osobnosti a zájmy. Bez takové podpory mohou děti využívat školu a další prostředí jako prostor k projevení svých pocitů. Také ve své odpovědi naznačuje, že se někteří rodiče doma soustředí převážně na klid a odpočinek, a proto svým dětem dávají mobily nebo jiné technologie, aby je udrželi zaneprázdněné a tiché. To může vést k tomu, že rodiče nevidí, co se děje uvnitř svých dětí či jaké jsou skutečně jejich potřeby či zájmy. Tento nedostatek pozornosti a pochopení ze strany rodičů může dále vést k chování dětí, jenž rodiče nechápou a nevědí, jak s nimi zacházet. Což ovlivňuje i práci vychovatelů ve školní družině či klubu.

4.5 Rozhovor s Jenny

Můj první německý rozhovor se uskutečnil s Jenny (26 let). Jenny nejprve vystudovala středoškolský obor Design, jenž ji moc nebavil, a proto přechodně nastoupila do OGS jako praktikantka v rámci Freiwilliges Soziales Jahr neboli dobrovolného sociálního roku (dále jen FSJ). Následně vystudovala na vyšší odborné škole obor Vzdělávání a péče a nyní pracuje jako hlavní vedoucí skupiny prvňáčků v OGS. Současně má na starost i praktikanty z FSJ v OGS či vede školení pro ostatní učitele v OGS ohledně FSJ. Rozhovor s Jenny se uskutečnil osobně v kavárně. Tento rozhovor trval 1 hodinu a 25 minut. Jelikož Jenny pracuje jako vedoucí vychovatelka, zná veškeré organizační i jiné detaily chodu OGS, které

v rámci rozhovoru také sdělila. Jenny byla velmi přátelská, usměvavá a otevřená. Celý rozhovor proběhl v německém jazyce.

4.5.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. **Vidím, že se moje snaha vyplácí**
 - Možnost svobodně se rozvíjet
 - Tito žáci budou později utvářet naši společnost
 - Malé okamžiky jsou vzácné
 - Komunikace je základ
 - Vyčerpávající a hlučný vs. pozitivní a motivující
 - Každý je jiný, nikoliv stejný
2. **Dát jim pocit, že jsou dobří takoví, jací jsou**
 - Pozitivní reakce se zájmem
 - Rodiče i děti jsou většinou vděční a vstřícní
 - Nežádoucí profese
 - Negativní ohlasy ze strany mužských kolegů
 - Představa „typického“ muže
 - Je to nová generace, která ovlivní poté naši společnost
 - Změna pohledu na tuto profesi díky pandemii
 - Celý den jen pijeme kávu a hrajeme si
 - Dát jim pocit, že jsou dobří takoví, jací jsou
3. **Řád a struktura jsou do značné míry v popředí**
 - Mám zodpovědnost za péči, ale i organizaci
 - Koordinace pracovníků
 - Jsem v neustálém kontaktu s učiteli
 - Používáme také aplikaci
 - Vytvořit řád a strukturu, ale mít možnost žít i naplno
4. **Chce to čas, ale nakonec zjistíte, že se trpělivost vyplácí**
 - Individuální podpora dětí je téměř nemožná
 - Funguje to lépe i hůř
 - Komplexní podpora žáků
 - Provázíme je každodenním životem
 - Důvěra a pocit bezpečí
 - Dělán něco pro společnost
 - Posílení sociálních dovedností a komunikačních schopností
 - Multikulturní složení dětí ve skupince a jazyková bariéra
 - Dát jim co nejvíce svobody
 - Obrnit se trpělivostí
 - Cílevědomost a má spokojenost
 - Co největší otevřenost, a co nejmenším ne
 - Chci jim dát pocit, že se mnohou zeptat na cokoli
 - Jsou šťastné, když mě vidí
 - Moje snaha se vyplácí
 - Reakce od dětí s pochopením
5. **To některé přivádí až k hranicím jejich možností**
 - Nedostatek zaměstnanců ovlivňuje naši práci
 - Sotva se dostaneme do kontaktu s každým žákem
 - Náš prostor nenabízí alternativu
 - Někdy je jeden vychovatel zcela sám na celou skupinu
 - Nízké finanční ohodnocení

4.5.2 Analýza výpovědi od Jenny

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi od Jenny dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Vidím, že se moje snaha vyplácí

Pro Jenny její profese znamená „...*podporovat děti a dát jim možnost svobodně se rozvíjet.*“ Z čehož vyplývá, že úkolem učitele či vychovatele je podporovat děti, a umožnit jim tak svobodný rozvoj. To znamená, že by měl být schopen identifikovat potřeby a zájmy jednotlivých dětí a vytvořit tak prostředí, ve kterém se mohou tyto potřeby a zájmy rozvíjet. „*Podle mě je úkolem pedagoga, vychovatele být vzorem a seznamovat děti se sociálními strukturami.*“ Dalším důležitým úkolem učitele či vychovatele je dle Jenny být vzorem a seznamovat děti se sociálními strukturami. Učitel či vychovatel by měl být schopen ukázat dětem, jak se chovat a komunikovat s ostatními lidmi, jak respektovat rozdíly mezi lidmi a jak budovat pozitivní vztahy s ostatními. Jenny vidí v každém dítěti „...*individuální osobnost, ke které je třeba přistupovat s respektem a péčí.*“ Učitel či vychovatel by měl být schopen poskytnout svým žákům pozornost, podporu či povzbuzení, jenž potřebují k růstu a rozvoji. „...*patří do skupiny a vychovatelé je učí hodnotám, jako jsou tolerance, vstřícnost a přátelství. Celkově lze říci, že tyto děti budou později utvářet naši společnost a my jim můžeme dát ty nejlepší možné prostředky a hodnoty.*“ Jenny je toho názoru, že každé dítě patří do skupiny a že vzdělávání by mělo zahrnovat učení hodnot, jako jsou tolerance, vstřícnost či přátelství. Každý učitel či vychovatel by měl být schopen podporovat spolupráci a komunikaci mezi dětmi, aby se mohly učit spolupracovat a komunikovat efektivně s ostatními.

Na otázku o pocitu naplnění Jenny odpověděla: „*Moje práce mě naplňuje především díky malým okamžikům, kdy si všimnete, že se ode mě děti něco naučily. Vždycky mě potěší, když si všimnu, že mě děti rády vidí nebo že jim chybím, když tam nejsem. Obzvláště si užívám chvíle, kdy si s dětmi hraji nebo kreslím a některé z nich jsou do tohoto úkolu velmi zabrané.*“ Z této odpovědi Jenny vyplývá, že je pro ni důležitým prvkem její naplňující povahy skutečnost, že se cítí užitečná a vidí, že děti z ní mají takto užitek a mají ji rády. Důležitým aspektem její práce je přinášení užitku a pomoci jejím žákům, a to jak v akademické sféře, tak i v emocionální oblasti. Celkově Jenny zdůrazňuje, že je pro ni tato práce naplňující a důležitá, zejména kvůli malým okamžikům, kdy se děti naučí něco nového a ona může být užitečným prvkem v jejich životě. „*Když mají někteří z nich problémy s domácími úkoly a*

já jim mohu pomoci, je to také jeden z mých nejoblíbenějších okamžiků. Pro mě osobně škola nebyla příjemným obdobím a velmi dbám na to, abych děti motivovala k domácím úkolům a nikdy nebyla přísná nebo netrpělivá, když něčemu nerozumí. “ Jenny zdůrazňuje, že je pro ni velmi důležité být pro děti příkladem, když se snaží učit hodnoty, jako jsou např. tolerance a trpělivost. Také vyzdvihuje osobní zkušenost s výukou a z toho vyplývající snahu pomáhat svým žákům v OGS, aniž by byla příliš přísná či netrpělivá. *„Obecně mám pocit, že děti jsou většinou vděčné za to, jak pracujeme, i když ne vždy jde všechno hladce.* “ Jenny má pocit, že si děti váží její práce, ačkoliv se ne vždy daří hladce. Je také optimistická v tom, že si děti uvědomují význam její práce a jsou za ni vděčné, i když se občas mohou objevit nějaké problémy či překážky. Tato odpověď od Jenny poukazuje také na to, že její žáci mohou být vděčné i za menší věci a i tyto drobnosti pro ně mají velký význam. Jenny naplňuje i ten pocit, *„... že dělám něco pro společnost, a upřímně řečeno, mám z toho zatím velmi dobrý pocit. Mě samotnou práce s dětmi velmi baví a mám pocit, že se mi to vrací v podobě uznání, namalovaných obrázků...“* Má velmi pozitivní pohled na svou práci s dětmi a cítí se naplněná tím, že dělá něco pro společnost. Jenny má radost, že se jí práce s dětmi vrací v podobě uznání a kreativních projektů, které s nimi realizuje. *„Každý den je vyčerpávající a hlučný, ale vždy je v něm něco nového a atmosféra je pozitivní a motivující.* “ Jenny popisuje tuto práci jako pestrou, plnou nových zážitků a pozitivní atmosféry, i když mohou být chvíle, jenž jsou vyčerpávající a hlučné. Ve své profesi Jenny baví *„...komunikovat s dětmi. Nejvíce mě baví malování a kreativní činnosti, které nabízím. Ale také zábavné rozhovory mezi nimi, kdy si najdete chvíli klidu a na chvíli si spolu sednete a povídáte si o nejrůznějších tématech.* “ Užívá si také komunikaci s dětmi a má ráda, když může projevovat své kreativní činnosti s dětmi v OGS. Celkově lze říci, že je tato práce pro Jenny naplňující, nepředstavuje to pro ni jen zdroj obživy, ale také jí přináší ji dobrý pocit, osobní uspokojení a společenský přínos.

2. Dát jim pocit, že jsou dobří takoví, jací jsou

Většina lidí reaguje na profesi, kterou Jenny vykonává pozitivně. *„Většina z nich však reaguje pozitivně a se zájmem.* “ Ale na druhou stranu také velmi často slýchá *„ „To bych nezvládla“ nebo „Nejsou ty děti opravdu vyčerpávající?“ “* Z této odpovědi vyplývá, že většina lidí v okolí Jenny reaguje na její práci pozitivně, ale stále existuje několik lidí, jenž si myslí, že by tuto práci nezvládli nebo ji vnímají jako vyčerpávající. *„Myslím, že málokdo považuje toto povolání za skvělé nebo dokonce žádoucí. Ale to pro mě není špatné.* “ Jenny je také toho názoru, že málokdo považuje toto povolání za skvělé nebo dokonce žádoucí.

„Ale slyším, zejména od mužských kolegů v sociální práci, že to vnímají spíše negativně. Asi proto, že mnozí mají stále v hlavě představu „typického muže“, který nemá v sociálních a pečovatelských profesích co dělat. Což je samozřejmě nesmysl.“ Zvláštní zmínka se týká mužů v sociální práci, jenž mohou vnímat toto povolání negativně kvůli své představě „typického muže“, jenž by neměl pracovat v sociálních či pečovatelských profesích. Tento názor je však dle Jenny mylný a v dnešní době již není v souladu s rovnoprávností a diverzitou. „Rodiče nás většinou také velmi oceňují. Mám jen velmi málo špatných zkušeností s rozhovory s rodiči. Většina z nich je velmi vděčná a vstřícná!“ Z tohoto výroku se zdá, že má Jenny také dobré vztahy s rodiči dětí, s nimiž komunikuje a kteří ji oceňují za práci s jejich dětmi. „Mnozí si také myslí, že je velmi snadné starat se o děti a že si celý den hrajeme a pijeme kávu. Ale mám pocit, že Corona pandemie to alespoň trochu změnila. Sociální profese získaly o něco větší uznání a ocenění.“ Jenny je toho názoru, že si společnost myslí, že práce v sociálních profesích je snadná a že se jedná jen o hraní s dětmi. V této souvislosti Jenny uvádí svůj názor, že pandemie COVID-19 pomohla přispět k většímu uznání a ocenění sociálních profesí. Právě v průběhu pandemie se prokázalo, jak důležitou roli tyto profese hrají. Také zmiňuje, že sociální profese jsou důležité pro vytváření lepší budoucnosti pro děti a celou společnost. „Ale přesto je povolání prostého vychovatele něco, o co usiluje jen málokdo (alespoň si to myslím). Myslím, že mnozí zapomínají, že tyto „otravné“ děti jsou jednou novými dospělými a my se jim musíme snažit dát to nejlepší a dát jim pocit, že jsou vítané a dobré takové, jaké jsou.“ Jenny zdůraznila, že práce v sociálních profesích, jako je péče o děti, přináší výsledky pro budoucnost společnosti. Pečuje totiž o děti, které se jednoho dne stanou dospělými a budou tvořit naši společnost. Z tohoto důvodu by měla být dle názoru Jenny tato profese více uznávána a oceněna za svůj přínos pro celou společnost.

3. Řád a struktura jsou do značné míry v popředí

Hlavní povinností Jenny v OGS „...je samozřejmě péče o děti. Je však třeba udělat také spoustu organizační práce, zejména na začátku každého školního roku.“ Má na starosti péči o děti a také, jako vedoucí jedné skupiny v OGS, mnoho organizační práce v rámci školního roku. „Ve skupině se dohodneme na postupu, který se bude ve skupině používat. To zahrnuje také koordinaci s kolegy ve skupině. Kromě toho jsme v kontaktu s příslušnými učiteli a vzájemně se informujeme o důležitých nebo zvláštních událostech.“ Jenny spolupracuje s ostatními učiteli v OGS, aby koordinovali aktivity a informovali se o důležitých událostech. Celkově řečeno, Jenny zmiňuje, že organizační práce, péče o děti a koordinace

jsou nezbytné pro úspěšnou výchovu a vzdělávání dětí. „Máme také aplikaci, kde mohou komunikovat rodiče, vychovatelé a učitelé. Rodiče nás mohou kontaktovat i po práci. Během pracovního dne se to všechno nedá stihnout. To mimo jiné vede k tomu, že se hodně organizuje a vytváří struktura, aniž by bylo možné na děti skutečně reagovat. Samozřejmě se o to snažíme a funguje to lépe i hůře.“ Z tohoto tvrzení Jenny vyplývá, že v OGS, kde Jenny pracuje, používají aplikaci pro lepší komunikaci mezi rodiči, vychovateli a učiteli. Aplikace umožňuje rodičům kontaktovat pracovníky i po práci, což zvyšuje množství zpráv a dotazů, které je třeba zpracovat. Tato skutečnost vede k potřebě organizovat a vytvářet strukturu v práci s dětmi, přičemž zprávy a dotazy nemohou být vždy zpracovány okamžitě. Používání aplikace umožňuje učitelům, rodičům a pracovníkům OGS být v kontaktu a komunikovat spolu navzájem a rychleji.

Svou roli v OGS Jenny vnímá „...především jako někdo, kdo chce ve skupině vytvořit řád a strukturu. Ale také jako někdo, kdo chce dětem umožnit co nejvíce, aby mohly žít naplno. Jak ve hře, tak v tvůrčí oblasti nebo třeba i v oblasti pocitů.“ Jenny tedy vnímá svou roli především jako tvůrce řádu a struktury ve své skupině, ale také jako někoho, kdo chce dětem umožnit naplnit své zájmy a potřeby v oblasti hry, tvorby či emocí. „Upřímně řečeno, je to velmi obtížné, protože na jednu skupinu máme pouze dva nebo tři vychovatele. Není proto snadné reagovat na individuální potřeby 28 velmi rozdílných dětí. Proto musím bohužel říct, že řád a struktura jsou do značné míry v popředí.“ Jenny uznává, že je obtížné reagovat na individuální potřeby všech dětí ve skupince, zejména když je tam pouze několik málo vychovatelů či učitelů na mnoho dětí. „Obecně lze říci, že role vychovatele je pravděpodobně ta, která děti uvádí do společenského života s ohledem na jejich zájmy a přání. V nejlepším případě existuje koncepce, která podporuje děti komplexně, zatímco jsou v neustálé péči.“ Jenny zdůrazňuje, že role vychovatele či učitele v OGS je důležitá proto, aby se děti naučily fungovat v rámci společnosti a aby byly respektovány v jejich individuálních potřebách. „Pro děti je člověk především referenční osobou, která je provází každodenním životem. Pro mě osobně je velmi důležité, aby mě děti vnímaly jako člověka, kterého se mohou na cokoli zeptat a ke kterému se mohou chovat i citově. Mohou se chovat téměř jakkoli (samozřejmě kromě neúcty) a každý pocit může být cítěn.“ Jenny se snaží být pro své žáky především referenční osobou, která je vede v každodenním životě a je citově dostupná, aby se s nimi mohla podělit o své pocity a myšlenky. Zdůrazňuje také, že je pro ni osobně důležité, aby se v její přítomnosti děti cítily samy sebou a také přijaté či respektované. Celkově tedy Jenny vnímá svoji roli v OGS jako velmi významnou pro

celkový vývoj svých žáků, a to nejen v oblasti řádu a struktury, ale i v oblasti podpory dětských potřeb a emocionálního vývoje.

4. Chce to čas, ale nakonec zjistíte, že se trpělivost vyplatí

Smysl své práce vidí Jenny „...v přípravě dětí na život ve společnosti a v tom, že je provázím prvními kroky jejich školní kariéry.“ Z toho vyplývá, že smysl své práce Jenny vidí v přípravě dětí na život ve společnosti a také v provázení prvními kroky jejich školní kariéry. „A samozřejmě ulevit pracujícím rodičům. Práci v OGS vnímám především jako přínos pro společnost, protože rodiče tak získávají možnost svobodně se rozhodnout, zda chtějí pracovat na plný úvazek, či nikoliv.“ Druhým důvodem, v čem vidí Jenny smysl své práce, je to, že práce v OGS umožňuje rodičům svobodně se rozhodnout, zda chtějí pracovat, či nikoliv a OGS jim zajistí odbornou péči jejich dětí po celý den. Další důvod spočívá v tom, že „děti si mohou ve škole a v OGS posílit své sociální dovednosti a obecně se naučit, jak jednat s učiteli, vychovateli a ostatními spolužáky. To může pomoci zejména dětem, které například nemluví německy nebo se ve škole obecně cítí nejistě.“ Děti si mohou v OGS posílit své sociální dovednosti a obecně se naučit, jak jednat s učiteli, vychovateli či ostatními spolužáky. To je zejména důležité pro děti, které nemluví německy nebo se v OGS cítí nejistě. Díky interakci s ostatními dětmi je snazší naučit se jazyk, ale také najít podobně smýšlející lidi. Mnoho dětí, které jsou u nás, umí například jen rusky nebo arabsky. Ostatní děti, které pak mluví německy a rusky nebo německy a arabsky, se stávají cennými kamarády nových dětí a hodně přispívají k tomu, že se děti učí německy.“ Dalším důležitým aspektem dle Jenny je posilování jazykových dovedností dětí. V OGS se často setkávají děti z různých kultur a s různými jazyky. Tyto interakce mohou dětem pomoci naučit se nové jazyky a poznat nové kultury. Navíc děti, které již umí německý jazyk, mohou pomoci novým dětem. Tyto interakce mohou vést k lepšímu porozumění mezi kulturami a ke snížení předsudků či diskriminace. Z této odpovědi také vyplývá, že se děti v OGS mohou integrovat s ostatními dětmi a naučit se nové jazyky a najít podobně smýšlející kamarády. Tyto aspekty dle Jenny přináší časem přínos pro děti a společnost jako celek. „Chce to čas, ale nakonec zjistíte, že trpělivost se vyplatí.“ Jenny je toho názoru, že i když se může zdát, že dosažení cíle nebo výsledků je pomalé či obtížné, je důležité být trpělivý a vytrvalý, jelikož se to nakonec vyplatí.

Jenny: „Se svou prací jsem opravdu spokojená. Baví mě to a mám pocit, že to umím velmi dobře.“ Popisuje svou zkušenost a také její pocit, že je velmi spokojená s tím, co dělá, práce

ji baví a má pocit, že to umí velmi dobře. Její očekávání se naplnila, jelikož se jí podařilo stát se vedoucí skupiny, což byl její cíl. „*Moje očekávání se zatím naplnila. Mým cílem bylo stát se jednou vedoucí skupiny (což jsem od srpna) a možná později ještě hlavním vedoucím (uvidíme) a setkávat se s dětmi v mé skupině s co největší otevřeností a co nejmenším „ne“, kde se mohou pohybovat co nejsvobodněji.*“ Jenny má také další cíle, jako stát se hlavní vedoucí a setkávat se s dětmi v její skupině s co největší otevřeností a co nejmenším ne, kde se mohou pohybovat co nejsvobodněji. „*Chtěla jsem pro ně být kontaktní osobou, která jim dá pocit, že se mohou na cokoli zeptat.*“ Přeje si také, aby byla pro děti kontaktní osobou, jenž jim dá pocit, že se mohou na cokoli zeptat. „*Ale myslím, že i když se mi některé dny nedaří, snažím se, jak nejlépe umím. Děti se mě hodně ptají a zdá se, že jsou šťastné, když mě vidí. Mnoho dětí se za mnou často chodí jen podívat, co dělám, nebo mi pomáhají s drobnými úkoly... Mnozí z nich to dělají dobrovolně. Mají radost pokaždé, když všem uvařím čaj, a ptají se, když jsem nemocná, kde jsem tak dlouho byla. Také za mnou chodí, aby mě objali nebo mi řekli, co dělali o víkendu.*“ Dále Jenny ve své odpovědi popisuje, že se jí děti hodně ptají a zdá se, že jsou šťastné, když ji vidí. Některé děti za ní chodí jen tak, aby se podívaly, co dělá nebo jí pomáhají s drobnými úkoly, a to dobrovolně. Jenny dostává od svých žáků pozitivní zpětnou vazbu a také to, že se o ni děti zajímají a ptají se např. na to, kde byla, když byla nemocná. „*Myslím (a doufám), že to jsou dobrá znamení a že se moje snaha vyplácí, i když se někdy musím obrnit trpělivostí, když mě osloví pět dětí najednou nebo když musím něco desetkrát vysvětlovat. Vždy se ale snažím s dětmi mluvit a co nejčastěji jim vysvětlovat, proč jsem někdy naštvaná nebo vystresovaná. Většina z nich reaguje s pochopením.*“ Jenny je toho názoru, že to jsou dobrá znamení a že se její snaha vyplácí, i když se někdy musí obrnit trpělivostí. Vždy se snaží s dětmi mluvit a co nejčastěji jim vysvětlovat, proč je někdy naštvaná či vystresovaná. Má radost z toho, že ji děti opravdu poslouchají a reagují s pochopením. Jenny má se svými žáky dobrý vztah a děti ji mají rády.

5. To některé přivádí až k hranicím jejich možností

Výzvy či úskalí spatřuje Jenny zejména v nedostatku personálu či nedostatku prostoru. „*Mezi výzvy nebo úskalí v naší práci patří určitě nedostatek lidí. To některé lidi přivádí až k hranicím jejich možností. Poměr zaměstnanců je takový, že dvě vychovatelky mají na starosti přibližně 25 dětí.*“ Z tohoto názoru vyplývá, že nedostatek personálu je významným úskalím, což způsobuje, že učitelé či vychovatelky mají na starosti příliš mnoho dětí. Tento nedostatek personálu způsobuje, že vychovatelé mohou být nuceni pracovat s celou skupinou dětí sami, což pro ně může být náročné, ale také pro některé děti. „*Sotva se*

dostanete do kontaktu s jednotlivými dětmi. “ To může vést k nemožnosti poskytnout dětem individuální pozornost a potřebnou péči. „Kromě toho není v jedné místnosti dostatek místa pro tolik dětí. Pro mnohé je to příliš těsné, příliš hlučné nebo se cítí být neustále rušeni ostatními při hře. To je více než pochopitelné, ale náš prostor nenabízí alternativu. Proto se snažíme co nejčastěji rozdělit skupinu hraním her ve školní hale, na hřišti nebo v tělocvičně.“ Druhou výzvou pro zaměstnance v OGS je také nedostatek prostoru. Jelikož děti nemají dostatek místa, některé z nich se cítí těsně a rušené ostatními při hře. Vychovatelé si však uvědomují tento nedostatek, ale bohužel tento problém nelze vyřešit prostorovou alternativou, snaží se rozdělit skupinu hraním na jiných místech. Tento přístup může napomoci zmírnit nespokojenost dětí a zajistit jim příjemnější prostředí pro hru. Jako poslední negativum Jenny spatřuje ve finančním ohodnocení. *„Nemusím ti ani říkat, že ani plat není nejlepší. Sociální profese však nepatří mezi ty s nejvyššími výplatami.“* Bohužel se stále práce v sociálních profesích řadí mezi ty méně placené. I když tito pracovníci mohou mít vysoké pracovní nároky a musí čelit různým problémům, tak výplaty nejsou nejvyšší v porovnání s jinými profesemi.

4.6 Rozhovor s Evou

Eva (26 let) v současné době studuje již magisterský obor Učitelství na ZŠ a dokončila již bakalářské studium. V OGS však pracuje 5 let jako pedagogická doplňková síla a má to jako brigádu ke studiu. Předtím tam však byla 3 měsíce na stáži, kde také zjistila, že je to právě pracovní prostředí pro ni. Na této stáži byla jako praktikantka, která měla možnost i učit a poté odpoledne pečovat o děti. Rozhovor s Evou se uskutečnil také osobně u ní na bytě. Rozhovor trval 29 minut. Eva byla velmi komunikativní, milá a otevřená.

4.6.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Mám pocit, že jsem potřebná a nemusím se přetvařovat <ul style="list-style-type: none"> • Práce je pro mě radostí • Cítím se kompetentní • Pocit ocenění • Posilování sebeúcty u dětí • Humor vs. autorita • Tato práce pro mě hodně znamená 2. OGS je místem, kde jsou děti vnímány | <ul style="list-style-type: none"> • Dávám rodičům jistotu • O děti je postaráno, když rodiče nemohou • Setkávají se s kamarády • Podpora při vypracovávání domácích úloh • Vyrovnávání se se sociální nerovností • Mým úkolem je pečovat o děti • Pro některé děti jsem důležitou kontaktní osobou |
|---|--|

- Chci pro své žáky jinou atmosféru, než mají ve škole
- Mám s dětmi jiný vztah, než mají s učiteli

3. Učitelka vs. vychovatelka

- Vhodná kombinace mého studia s praxí
- Vděk od rodičů
- Společnost odlišuje učitele a jiné zaměstnance v OGS

- Jsme zodpovědní „pouze“ za mimoškolní péči

4. Finanční stránka je odrazující

- Neochota rodičů spolupracovat
- Je těžké si udržet odstup
- OGS je pro některé děti lepším místem než jejich domov
- Půldenní zaměstnání
- Finanční stránka je odrazující

4.6.2 Analýza výpovědi od Evy

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi od Evy dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Mám pocit, že jsem potřebná a nemusím se přetvařovat

Práce v OGS pro Evu hodně znamená a je v ní spokojená. „*Práce vychovatelky v OGS mě baví a chodím tam velmi ráda. Pocit, že jsem potřebná a že jsem pro děti kontaktní osobou, mi tuto práci obzvlášť zpřijemňuje. Mohu do práce vnést svou osobnost a cítím se velmi kompetentní ve svém jednání.*“ Z této její odpovědi vyplývá, že je spokojena se svou prací a má k ní pozitivní vztah. Pro Evu je důležité, že cítí, že je potřebná a může dětem poskytnout kvalitní a osobní péči. Tato práce Evě přináší uspokojení a pocit, že může svým jednáním či osobností přispět k pozitivnímu prostředí pro děti v OGS. Celkově tedy Eva vnímá svou práci jako smysluplnou či důležitou. Eva si ve svém zaměstnání všimá, že „*kolegové i děti si mě váží a hlavně oceňují. V práci mohu projevit svou osobnost a nemusím se přetvařovat.*“ Má tedy v práci s dětmi pozitivní vztah a vztahy. Má pocit, že si ji kolegové i děti váží, respektují ji a ona může být sama sebou. „*Přestože s dětmi jedním s humorem, jsem pro ně autoritou a kontaktní osobou. Jsem šťastná každý den, když mohu děti potěšit, když jim mohu naslouchat, když si s nimi mohu hrát a když jim mohu pomoci s jejich problémy.*“ Z tohoto názoru vyplývá, že má Eva s dětmi přátelský i humorný vztah, je pro ně přesto autoritou či kontaktní osobou. Je šťastná, když může svým žákům pomoci a zpřijemnit jim jejich čas v OGS, což ji naplňuje. Je spokojená, když se jí děti svobodně svěřují a že ji přijímají takovou, jaká je. „*Naplňuje mě myšlenka, že jsem dětem co nejvíce zpřijemnila jejich čas. Jsem spokojená, že mě děti berou takovou, jaká jsem, a že na oplátku samozřejmě respektují jejich osobnost. Doufám, že se mi podaří posílit sebeúctu dětí, když se mi svěří.*“ Celkově

lze tedy říci, že Eva vnímá svou práci v OGS jako významnou a smysluplnou a cítí se v ní naplněná a šťastná.

2. OGS je místem, kde jsou děti vnímány

Smysl své práce v OGS Eva pociťuje v tom, že „... je OGS místem, kde se mohou cítit bezpečně a kde jsou vnímány.“ „Pro mnoho dalších dětí je OGS místem, kde se mohou setkat s kamarády a získat podporu při plnění domácích úkolů.“ Dle Evy OGS pro mnohé děti znamená, že je to místo, kde mohou navázat přátelství, cítit se tam bezpečně a najít podporu při řešení svých školních povinností a úkolů. „Myslím, že je důležité, aby bylo o děti dobře postaráno, když rodiče nemohou, protože musí pracovat.“ a „O některých dětech je známo, že o ně doma není dobře postaráno, i když jsou tam rodiče. Pro tyto děti je OGS obzvláště důležitá.“ Pro Evu je důležité, aby o děti bylo postaráno i v době, kdy jejich rodiče musí pracovat a nemohou se o ně plně starat. „Myslím, že význam mé práce spočívá v tom, že dávám rodičům jistotu, že je jejich dítě v bezpečí a pohodlí, aby mohli v klidu chodit do práce. Na druhou stranu je důležité pečovat i o děti, které nemají takovou podporu ze strany rodiny. Teplé jídlo, dohled nad domácími úkoly a dohled při hraní nejsou v každé rodině samozřejmostí.“ Existují děti, které doma nemají takovou podporu, jakou by potřebovaly, a pro ty je pobyt v OGS důležitým zdrojem péče a bezpečí. OGS slouží také jako jistota pro rodiče, kteří mohou v poklidu myslet na to, že jsou jejich děti v bezpečí a pohodlí, když jsou v zaměstnání. „OGS tedy přispívá malým dílem i k tomu, že na pár hodin dochází k vyrovnávání sociálních nerovností.“ Pobyt v OGS může také pomoci vyrovnávat sociální nerovnosti, protože ne každá rodina má dostatečnou podporu pro své děti.

Svou roli a úkoly v OGS považuje Eva za velmi důležité. „Všimla jsem si, že jsem pro některé děti důležitou kontaktní osobou, když si se mnou chtějí promluvit o svém dni nebo o svých starostech. Děti si uvědomují, že tu pro ně nejsem jako učitelka, ale jako vychovatelka. Nejsou mnou známkovány ani jinak hodnoceny. Podle mého názoru se tím odlišuje vztah mezi mnou a dětmi a dětmi a jejich učiteli v celodenní škole.“ Eva vnímá, že je pro některé děti v OGS důležitou kontaktní osobou, když si chtějí promluvit o svém dni nebo o svých starostech. Vychovatelé v OGS mají v porovnání s učiteli jinou roli, což v spočívá v tom, že děti nehodnotí a neznámkují. Tím se odlišuje vztah mezi vychovatelem a dětmi od vztahu mezi dětmi a učiteli. „Je pro mě důležité, aby se děti v mé pracovní době cítily bezpečně a dopřát jim, pokud možno, co nejhezčí čas. Pro mě osobně je důležité, aby se atmosféra v OGS lišila atmosférou od školní doby, i když péče probíhá ve stejné školní budově.“ Pro Evu

je důležité, aby se děti v její pracovní době cítily dobře a aby si užily co nejhezčí čas. Z tohoto důvodu je pro ni významné vytvářet příjemnou atmosféru, která se liší od školní atmosféry, i když se péče odehrává ve stejné budově.

3. Učitelka vs. vychovatelka

Když se Eva zamyslela nad tématem názoru, jenž si společnost myslí, když se zmíní profese v OGS, zmínila, že tuto profesi vnímá společnost s vděčností, ale stále si myslí, že má nižší společenské postavení. *„Společnost však rozlišuje mezi vychovateli a učiteli v OGS. Podle mého názoru mají učitelé vyšší společenské postavení. Je to pravděpodobně dáno tím, že učitelé mají většinou vysokoškolské vzdělání a jsou zodpovědní za vzdělávání žáků a my vychovatelé jsme zodpovědní „pouze“ za mimoškolní péči.“* Nicméně ve společnosti dle názoru Evy existuje rozdíl v postavení mezi vychovateli a učiteli v OGS. Dle Evy mají učitelé vyšší společenské postavení než ostatní pracovníci v OGS, což je pravděpodobně dané tím, že mají většinou učitelé vysokoškolské vzdělání a jsou zodpovědní za vzdělávání žáků. Na druhé straně je ostatní personál v OGS zodpovědný „pouze“ za mimoškolní péči. *„Myslím, že mnoho lidí si neuvědomuje význam mé práce. Ale také si myslím, že děti a rodiče jsou vděční, protože práce, kterou děláme, pro ně hodně znamená, a to je pro mě nejdůležitější.“* Dle názoru Evy jsou rodiče i děti vděční za práci, kterou pro ně dělá. Také poznamenává, že si myslí, že mnoho lidí si neuvědomuje význam její práce v OGS. Pro ni je však nejdůležitější, aby se děti v OGS cítily bezpečně a aby tam měly co nejhezčí čas. Obvykle když Eva mluví o své brigádě v OGS, *„...se mi dostává zpětné vazby, že moje práce jde dobře dohromady s mým studiem.“* *„Kdykoli však mluvím o tom, že mám někdy pochybnosti, zda se opravdu chci stát učitelkou, protože mě moje současná práce vychovatelky velmi baví, lidé mě upozorňují, že jako učitelka bych si vydělala mnohem víc a že by mě práce také naplňovala.“* Zároveň se ale Eva občas potýká s pochybnostmi ohledně toho, zda chce být učitelkou, jelikož ji její současná práce pomocné pedagogické síly velmi baví. Lidé v jejím okolí ji však upozorňují, že jako učitelka by si vydělala mnohem více peněz a práce by ji také naplňovala.

4. Finanční stránka je odrazující

Největší problém v této profesi vidí Eva pravděpodobně v tom, *„... že ne všichni rodiče jsou stejně ochotní spolupracovat. Pokud rodiče, škola a OGS nespolečně spolupracují jako tým ve prospěch dítěte, pak OGS naráží na své limity.“* Z této odpovědi vyplývá, že práci v OGS Evě někdy přitěžuje neochota všech rodičů spolupracovat. Pokud není dosaženo spolupráce

všech zúčastněných aktérů, mohou být limity OGS překročeny, což může ztížit i individuální přístup ke každému dítěti. „*Dohled nad domácími úkoly je obzvláště náročný, když máte sami na starosti skupinu mnoha dětí s poruchami učení. V takovém případě nemůžete všem dětem vyhovět, když jste tam jediná osoba.*“ Tento problém může být zvláště obtížný v případě, když pracovníci mají na starosti skupinu dětí a v ní jsou i žáci s poruchami učení, tak je jim někdy obtížné všem vyhovět. Další výzvou je pro Evu „*...také těžké snést, jak neochotně se některé děti vracejí domů po skončení OGS. Myšlenka, že pro některé děti je OGS příjemnějším místem než domov, je někdy tísnivá či smutná. Je to výzva udržet si určitý odstup a udržet si pocit, že jste udělali to nejlepší, co jste mohli.*“ Občas nastávají situace, kdy některé děti nechtějí opustit OGS a vrátit se domů, což může být znepokojující pro pracovníky OGS. Celkově je důležité, aby si pracovníci OGS udrželi určitý odstup a věděli, že udělali vše, co mohli, aby pomohli dětem v jejich rozvoji a vzdělání. „*Jako práci na částečný úvazek si nedokážu představit lepší práci. Nedokážu posoudit, jaké to je pracovat na plný úvazek, ale myslím, že finanční situace je pro mnoho lidí odrazující.*“ Eva momentálně v OGS pracuje pouze brigádně a tato práce ji baví i ji naplňuje. „*jedná se o půldenní pozici s maximálním počtem hodin. Takové půldenní zaměstnání není pro každého finančně únosné.*“ I když neví, jaké je to pracovat na plný úvazek, předpokládá, že finanční situace mnoha lidí je taková, že plný úvazek by pro ně nebyl ekonomicky výhodný v této profesi. „*To je pro mě také jediný důvod, proč si nedokážu představit svou práci na částečný úvazek v OGS jako práci na plný úvazek.*“ Bohužel si ale tuto práci nedokáže představit na plný úvazek, především díky finančnímu ohodnocení, ačkoliv by to pro ni byla skvělá pracovní příležitost v příjemném prostředí. Tato skutečnost může být odrazující i pro jiné lidi odrazující.

4.7 Rozhovor s Nynke

Rozhovor s Nynke (22 let) se uskutečnil online podobou. Rozhovor trval 15 minut, jelikož Nynke byla zrovna v práci a vynahradila si na tento rozhovor svou pauzu. Nynke je vystudovaná učitelka a vyškolená pečovatelka (Bc.) a momentálně studuje magisterský obor Učitelství na ZŠ. V OGS pracuje již 4 roky, z toho byla 1 rok jako praktikantka.

4.7.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. **Doprovázím je na jejich životní cestě**
 - Pocit jistoty a bezpečí
 - Doprovázím děti na jejich životní cestě

- Děti mi vrátí tolik lásky a radosti
 - Smích a bezstarostnost
- 2. Děláme jen ruční práce a zpíváme písničky**
- Mylné představy o této profesi
 - Vděk vs. nevděčnost
- 3. Někdy pro mě tato práce není dostatečnou výzvou**
- Je to ta pravá profese pro mě, nebo není?
 - Úskalí v mém zaměstnání je více
 - Tato práce pro mě není dostatečnou výzvou

4.7.2 Analýza výpovědi od Nynke

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi od Nynke dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Doprovázím je na jejich životní cestě

Nynke svou roli v OGS vnímá „... jako člověka, který děti doprovází na jejich cestě a dává jim jistotu. Děti jsou většinou více v OGS a ve škole než doma, takže chci, aby se cítily dobře, a chci jim tento pocit dopřát. Nevnímám se jako kamarádka, ale mým úkolem je děti doprovázet, naslouchat jim, utěšovat je, stanovovat hranice a pravidla.“ Z této odpovědi Nynke vyplývá, že vnímá svou roli v OGS jako člověka, jenž pomáhá dětem na jejich cestě a poskytuje jim jistotu. Cílem je, aby se děti v OGS cítily dobře a aby jim byl tento pocit dopřán, jelikož tráví v OGS více času než doma. Nynke se nevnímá jako jejich kamarádka, ale spíše jako průvodce, jenž jim naslouchá, utěšuje je a stanovuje hranice i pravidla. Tato práce pro Nynke „... hodně znamená, protože můžeme a smíme dětem dát hodně věcí, které si mohou vzít s sebou do budoucna a doprovázíme je na jejich cestě. Děti mi vrátí tolik lásky a radosti, a to je to nejdůležitější.“ Práce v OGS je pro Nynke na základě této odpovědi důležitá, jelikož mohou dětem poskytnout něco, co si mohou odnést s sebou do budoucna a pomoci jim na jejich životní cestě. Nynke se cítí odměněna, jelikož jí děti poskytují mnoho lásky a radosti. „Děti naplňují mou práci svým smíchem a bezstarostností.“ I z tohoto důvodu práce v OGS Nynke naplňuje, jelikož jí její snahu a práci děti vrací svým smíchem, bezstarostností, láskou a množstvím radosti. Nynke popisuje, že smyslem její práce je důležitost vytvoření bezpečného místa pro děti v OGS. „Děti potřebují bezpečné místo, kde cítí, že je o ně po škole postaráno, kde se mohou uklidnit nebo projevit a kde se mohou cítit v bezpečí.“ Děti se potřebují cítit bezpečně a chráněně, zejména po náročném dni ve škole. Toto bezpečné místo by mělo být místem, kde mohou uklidnit své emoce, projevit své potřeby a být v bezpečí. Pro Nynke je také důležité, aby se děti cítily, že je o ně postaráno.

2. Děláme jen ruční práce a zpíváme písničky

Na otázku názoru společnosti na tuto profesi v OGS Nynke odpověděla, že „*mnozí si myslí, že s dětmi děláme jen ruční práce a zpíváme písničky. Mnozí si také myslí, že tuto práci může dělat kdokoli. Dokonce ani rodiče dětí si někdy neváží této práce.*“ Z tohoto názoru vyplývá, že někteří lidé mají zkreslené názory na práci s dětmi v OGS. Tyto názory zahrnují myšlenku, že tato práce se skládá pouze z ručních prací a zpívání písniček, a že může být prováděna kýmkoli bez zvláštních dovedností. Tento nedostatek uznání může také způsobit, že si rodiče neváží této práce, kterou dělají lidé v OGS. „*Je to velmi odlišné. Někteří si této práce váží a vidí, jak je náročná, jiní ne.*“ Tento názor však nesdílí úplně všichni. Nynke zmiňuje, že někteří lidé vidí náročnost této profese, jiní na druhou stranu ne.

3. Někdy pro mě tato práce není dostatečnou výzvou

Jako úskalí ve své práci Nynke vidí v „*Důslednost, řešení konfliktů, zvládání obtížných dětí, práce s mnoha různými dětmi, ale i kolegy.*“ Z tohoto názoru Nynke vyplývá, že spatřuje různé výzvy a nároky, které se vyskytují v práci s dětmi v OGS. Jedná se o potřebu být důsledný v prosazování pravidel a vedení dětí, řešení konfliktů, zvládání obtížných situací a schopnost pracovat s více různými dětmi či kolegy. Nynke vnímá, že „*práce v OGS je skvělá a mohla bych ji dělat celý život, ale někdy pro mě není dostatečnou výzvou. Z kognitivního hlediska to není příliš náročné a většinu dní to pro mě není dostatečná výzva.*“ Z této odpovědi vyplývá, že i když práce v OGS může být pro Nynke skvělá i uspokojivá, někdy tato práce pro ni není dodatečně náročná a významná. Nynke má pocit, že práce v OGS není dostatečně intelektuálně stimulující a nevyžaduje příliš mnoho kognitivních schopností.

4.8 Rozhovor s Lucií

Během navštěvování střední školy Lucia (19 let) absolvovala celoroční stáž a pracovala ve více celodenních školách jako praktikantka. V OGS poté pracovala brigádně 2 roky. V současné době studuje bakalářský obor Sociální práce a současně pracuje v integrační škole jako externistka. Rozhovor s Lucií proběhl osobně v prostorách vyšší odborné školy v Paderbornu, kde Lucia studuje. Tento rozhovor trval 25 minut. Lucia byla velmi usměvavá a komunikační.

4.8.1 Přehled identifikovaných témat a podtémat z rozhovoru

1. Je to práce stvořená pro mě

- Vzdělávání a zaměstnávání dětí

- Jsem tu pro všechny děti
- Práce stvořená pro mě
- Nepovyšovat se nad dětmi

2. Dostávám zatím jen pozitivní ohlasy

- Je to dobrá profese
- Pozitivní ohlasy
- Věnovat jim pozornost a lásku

3. Od žáků se vám dostane spousta lásky a vděčnosti

- Mým úkolem je dětem naslouchat

- Aby se o ně nemuseli starat sami
- Rozvoj osobnosti
- Dostanu od nich spoustu lásky a vděčnosti
- Tato profese a práce s dětmi mě naplňuje

4. Je velmi obtížné tuto rovnováhu zvládnout

- Spíše přítel než učitel
- Stanovení jasných hranic a pravidel vs. láska
- Dožadují se pozornosti
- Smíšené skupiny dětí

4.8.2 Analýza výpovědi od Lucie

V následující podkapitole budou přesněji interpretovány výpovědi od Lucie dle výše identifikovaných témat či podtémat.

1. Je to práce stvořená pro mě

Lucia již po prvních pár dnech v OGS věděla, že jí tato práce líbí. „Práce s dětmi tohoto věku mě vždycky zajímala. Když jsem tehdy hledala celoroční stáž k maturitě, narazila jsem na zařízení OGS a už po prvních dnech práce jsem věděla, že se mi ta práce neuvěřitelně líbí.“ Z její odpovědi je vidět, že hledala celoroční stáž a narazila na pracovní pozici v OGS. Hned se do této práce zamilovala a zajímá ji práce s dětmi tohoto věku. Lucia svou roli v OGS vnímá, že „jako honorovaná pracovnice přebíráte všechny úkoly, které dělají ostatní. Jste tu kvůli vzdělávání a zaměstnávání dětí. V roli odborného pracovníka v OGS byste měli mít vždy otevřené uši pro všechny děti, které vám mají co říct, zejména při volnočasových aktivitách po vyučování.“ Z názoru Lucie vyplývá, že je od ní jako honorované pracovnice očekáváno, že přebírá všechny úkoly, jenž dělají ostatní a také, že hlavním úkolem v její práci v OGS je vzdělávání a zaměstnávání dětí. Zdá se, že je pro Lucii důležité, aby odborný pracovník v OGS měl otevřené uši pro všechny děti a byl schopen jim naslouchat, zejména během volnočasových aktivit po vyučování. Smysl své práce v OGS Lucia spatřuje především v tom, že je pro ni „... důležité je věnovat dětem láskyplnou pozornost, být s nimi na stejné úrovni nebo pozici a vzdělávat je.“ Pro Lucii je tedy významné, aby se děti v její péči cítily milované a respektované.

2. Dostávám zatím jen pozitivní ohlasy

Reakce od ostatních členů společnosti v okolí Lucie jsou pozitivní. *„Zatím jsem od nich dostávala stále pozitivní ohlasy. Myslím si, že zejména v souvislosti se známými skutečnostmi, že stále méně lidí se chce stát pedagogy, lidé reagují tak pozitivně a říkají mi, že je to dobrá profese.“* Tyto reakce jsou zřejmě spojeny se současnými trendy, kdy se chce stále méně lidí stát pedagogy. Z tohoto důvodu vnímají tuto profesi jako potenciálně důležitou či potřebnou. Lucia má pocit, že tato pozitivní odezva naznačuje, že být pedagogem je dobrá volba. Názor Lucie, že *„...mnozí rodiče dávají své děti do péče jen proto, aby se o ně nemuseli starat sami, vyplývá především to, že právě těmto dětem je třeba dát lásku, aby si uvědomily, že jsou dobré takové, jaké jsou, že existují lidé, kteří jim naslouchají a ptají se, jaký měly den.“* Z tohoto názoru vyplývá, že mnozí rodiče dávají své děti do OGS, aby se o ně nemuseli starat sami, což může vést k pocitu opuštěnosti nebo nedostatku pozornosti u dětí. Právě z tohoto hlediska je důležité, aby pracovníci poskytovali dětem láskyplnou pozornost a aby se snažili být s nimi na stejné úrovni a pozici. Tím dodají žákům pocit vítanosti a respektu a mají také pocit, že jsou důležité. Lucia zdůrazňuje, že je pro ni důležité dávat dětem pozornost a ptát se jich, jak se mají, aby se cítily slyšené a oceněné.

3. Od žáků se vám dostane spousta lásky a vděčnosti

Pro Lucii její práce v OGS *„...znamená trávit s dětmi čas a být tu pro ně, zatímco malují, dělají ruční práce nebo hrají hry, a vy prostě děláte dětem radost tím, že jim nasloucháte.“* Z této odpovědi vyplývá, že je pro Lucii důležité trávit čas s dětmi a být tu pro ně, zatímco dělají různé aktivity. Také se zdá, že si Lucia uvědomuje, že někteří rodiče používají služby OGS jako náhradu za péči o děti a mohou být nedostatečně pozorní, citliví a láskyplní k dětem. *„Stále častěji si všímám, že rodiče jednoduše denně využívají služeb péče o děti, aby se o ně nemuseli starat sami, a zejména u těchto dětí je patrný nedostatek pozornosti, citu a lásky. Proto mají podle mého názoru odborníci v OGS velmi důležitou, podpůrnou roli.“* Dle Lucie mají odborníci v OGS důležitou podpůrnou roli, aby zajistili dětem spokojenost a hezké odpoledne. *„Tato práce mě velmi naplňuje, protože děti můžete naučit mnoha faktickým, ale i citovým hodnotám. Pro mě je tato práce velmi atraktivní, protože s dětmi můžete zažívat a rozvíjet kreativní věci.“* Dle názoru Lucie ji tato práce naplňuje a uspokojuje právě díky kontaktu s dětmi a možnosti je učit či vést. Zdůrazňuje, že tato práce není jen o faktických znalostech, ale je i o citových hodnotách a kreativitě, jenž se mohou s dětmi rozvíjet. *„Od žáků se vám dostane spousta lásky a vděčnosti.“* Současně naznačuje,

že jí děti poskytují mnoho lásky a vděčnosti, což je pro ni dalším důležitým aspektem v její práci. „... tato profese a práce s dětmi v tomto prostředí mě naplňuje a dovedu si představit, že bych v budoucnu pracovala tímto směrem.“ Lucia má pozitivní zkušenosti s prací s dětmi v daném prostředí a cítí, že jí tato práce naplňuje a zároveň si dokáže představit v budoucnu v této oblasti i nadále pracovat.

4. Je velmi obtížné tuto rovnováhu zvládnout

Lucia zmínila i pár úskalí, jenž spatřuje ve své práci. „První věc, která mě napadá, je, že musíte udržet rovnováhu mezi vzděláním a tím, abyste byli stále v pozoru a byli s nimi na stejné pozici a nepovyšovali se.“ S dětmi je důležité být na stejné pozici a nepovyšovat se nad ně, ale zároveň je nutné si udržet určitou autoritu. „Při této práci trávíte čas s dětmi v době, která je považována za jejich volný čas. Děti si mají o čem povídat a necítí se ve své roli dítěte v OGS pod tlakem, protože mohou vlastně dělat všechno a musí dodržovat jen několik pravidel. Jste pro ně respektovanou osobou, ale jste spíše přítelem než učitelem. Dětem se sice věnujete s láskou, ale zároveň musíte stanovit jasné hranice a důsledky.“ Děti se v OGS cítí volně a mohou dělat vše, co je v souladu s pravidly, což znamená, že učitelé či vychovatelé musí stanovit hranice a také důsledky, aby udrželi řád a respekt. „Zjistila jsem, že je někdy velmi obtížné tuto rovnováhu zvládnout.“ V práci OGS je potřeba si udržovat rovnováhu mezi vzděláním a osobním vztahem s dětmi, což není vždy snadné. „Situace jsou navíc obzvláště náročné, když se děti neustále dožadují větší pozornosti. To se často stává, když jsou ve smíšené skupině integrované děti, například s diagnózou ADHD nebo autismus. Tyto děti obecně vyžadují více pozornosti a respektu. I v těchto případech je výzvou učinit radost všem dětem a nezanedbat žádné z nich.“ Situace dle názoru Lucie jsou zvláště náročné, když jsou ve skupině děti s diagnózou ADHD nebo autismus, jelikož tyto děti vyžadují více pozornosti a respektu. V takových případech je velkou výzvou udržet si rovnováhu a zajistit, aby se všem dětem dostalo pozornosti či péče.

4.9 Společná témata výzkumu

Z výše uvedené interpretace jednotlivých výpovědí participantů plyne, že byla identifikována témata, jenž se opakovala mezi odpověďmi navzájem. Nicméně, i přestože se témata prolínala, mohou existovat rozdílné názory či pohledy na danou problematiku u jednotlivých participantů.



Obrázek 2: Společná témata výzkumu

(Zdroj: vlastní zpracování, 2023)

Pocitovaná hodnota sebe sama a smysl jejich práce

Během rozhovorů bylo zjištěno, jak participantky vnímají sebe sama ve své profesi. Většina z nich má ke své práci **pozitivní vztah a je s ní spokojena**. Jenny opakovaně zdůrazňuje „*Se svou prací jsem opravdu spokojená. Baví mě to a mám pocit, že to umím velmi dobře.*“ a její „... očekávání se zatím naplnila.“ Také Eva velmi pozitivně zmiňuje „*tato práce pro mě hodně znamená*“. I paní Miroslava přiznává „*tato profese mě velmi baví a práce s dětmi nabízí opravdu různorodou činnost.*“ A pro výkon této profese je pro ni nezbytné „*mít velkou dávku empatie, pochopení a vcítění se do dětí.*“ Práce v OGS pro Evu hodně znamená a je v ní spokojená. „*Práce vychovatelky v OGS mě baví a chodím tam velmi ráda.*“ Pro Evu je důležité, aby se v její práci cítila potřebná či užitečná a mohla pracovat, jak je to pro ni nejpřirozenější a nejefektivnější, což ji tato profese v OGS umožňuje. „*Pocit, že jsem potřebná a že jsem pro děti kontaktní osobou, mi tuto práci obzvlášť příjemňuje. Mohu do práce vnést svou osobnost a cítím se velmi kompetentní ve svém jednání.*“

Nynke, Eva a Jenny zmiňují ve svých odpovědích, že považují svoji roli v OGS za významnou a snaží se dětem poskytnout nejhezčí čas strávený v OGS. Nynke a Eva si uvědomují, že je důležité být pro své žáky autoritou, stanovující hranice a pravidla, ale zároveň být i kontaktní osobou, aby se cítily dobře a mohly sdílet své pocity i starosti. Nynke

považuje svou roli v OGS za významnou a snaží se plnit její úkoly, aby děti měly pozitivní zkušenosti a pocit pohody. *„Děti jsou většinou více v OGS a ve škole než doma, takže chci, aby se cítily dobře, a chci jim tento pocit dopřát. Nevnímám se jako kamarádka, ale svým úkolem je děti doprovázet, naslouchat jim, utěšovat je, stanovovat hranice a pravidla.“* S tímto názorem souzní i Eva, která považuje svou roli v OGS jako velmi významnou a těší ji, když je pro své žáky kontaktní osobou a její žáci s ní sdílejí jejich život. *„...že jsem pro některé děti důležitou kontaktní osobou, když si se mnou chtějí promluvit o svém dni nebo o svých starostech.“* Jenny zmiňuje, že má pozitivní vztah k její práci, věnuje se jí s nadšením či zájmem a má radost pokaždé, když s ní žáci sdílejí své myšlenky nebo i problémy. *„Jsem šťastná každý den, když mohu děti potěšit, když jim mohu naslouchat, když si s nimi mohu hrát a když jim mohu pomoci s jejich problémy.“* A také *„Jsem spokojená, že mě děti berou takovou, jaká jsem, a že na oplátku samozřejmě respektují jejich osobnost.“*

Paní Anna, paní Pavla a Lucia se shodují ve skutečnosti, že i když je práce ve školní družině či OGS pro ně **velmi náročná, tak je pro ně zároveň i motivující a má pro ně význam.** Jenny zmiňuje *„každý den je vyčerpávající a hlučný, ale vždy je v něm něco nového a atmosféra je pozitivní a motivující.“* Jenny pracuje v prostředí, jenž je hlasité, ale zároveň plné příležitostí k učení se novým věcem a atmosféra v OGS je pro ni dostatečně motivující či pozitivní, což napomáhá Jenny udržovat energii či elán i přes vysokou úroveň vyčerpání. I paní Anna poznamenala *„práce s dětmi (nebo řekněme práce s lidmi) obecně je velmi náročná.“* jelikož musí být neustále ve střehu a má celou řadu povinností. Ale přesto samu sebe v této profesi vnímá tak, *„je to má životní cesta, která je zvolena dobrovolně.“* Pro paní Annu *„...práce vychovatelky pro mne znamená radost i starost.“* I když pro paní Annu její práce může být těžká či náročná, stále ji považuje za důležitou a má z ní radost. Pro paní Annu je důležité, aby ve své profesi pociťovala jistotu a stabilitu, což jí tato profese vychovatelky dopřává. *„...symbolizuje určitou sociální jistotu, kterou jsem v jiných profesích takto hmatatelně nikdy nepocítila.“* Pro paní Pavlu je její role vychovatelky náročná a vyžaduje širokou škálu dovedností či schopností. Musí být schopna vytvářet a realizovat programy či aktivity tak, aby žáky zaujaly a zároveň jim poskytnout podporu a vedení pro jejich rozvoj. *„Tato role je mnohdy náročná, musí se využívat různých forem a metod práce, aby program děti v klubu/družině bavil a zaujal.“* Lucia má pozitivní pohled na práci v OGS, nicméně jí chybí v této práci výzvy. *„Práce v OGS je skvělá a mohla bych ji dělat celý život, ale někdy pro mě není dostatečnou výzvou.“*

Ovšem z výpovědí Terezy vyplývá, že ji práce nijak zvlášť netěší a je pro ni velmi náročná. „*Ufff, mám ti říct, že mě každý den bolí hlava?*“ Tereza ve své práci zažívá silný stres a má to negativní dopad na její fyzické a emoční zdraví. „*Mě jako z toho psychického vypětí, které jako někdy nastane, některé extrémní stresové situace, tak z toho hodně pramení hodně velká únava, ten stres každý den.*“ Také pociťuje každý den v jejím zaměstnání pocit vysokého psychického vypětí a extrémního stresu. „*Někdy je to fakt úplně o nervech, šílený.*“

Všechny participantky ve svých odpovědích také zmínily své myšlenky ohledně skutečnosti, v čem spatřují **smysl jejich práce**. Tereza dodává, že největší smysl její práce spatřuje v socializaci, která má pro ni i její žáky velký význam a její účinky jsou patrné. „*...socializace je velice důležitá a jde vidět.*“ Ale také zmiňuje i další věci, jako např. „*...že děti jako rozvíjíš v tom, co mají rády*“ a „*...každý si tam prohlubuje to, co ho vlastně baví a ty si jakoby jen ten jejich pomocník.*“ Tereza také zmínila, že je pro ni smyslem její práce rozvíjet v dětech jejich zájmy či vášně, a tím si prohlubují vlastní oblasti zájmu a odbornosti a ona je jejich facilitátorem. Jenny s tímto názorem souzní, když poznamenává „*díky interakci s ostatními dětmi je snazší naučit se jazyk, ale také najít podobně smýšlející lidi.*“ S tímto tvrzením souhlasí i paní Anna, která zmiňuje, „*jste vychovatelem, mentorem, facilitátorem, psychologem, speciálním pedagogem, učitelem a také vzorem.*“ A smysl své práce paní Anna spatřuje především ve zpětné vazbě. „*Okamžitě vidíte, zda-li jste s pedagogickou činností zaujali, nebo ne.*“

Jenny a Eva se shodují na tom, že je pro ně jejich práce důležitá zejména proto, že přispívají společnosti a ulehčují práci pracujícím rodičům. Pro Jenny je smyslem její práce „*... především jako přínos pro společnost, protože rodiče tak získávají možnost svobodně se rozhodnout, zda chtějí pracovat na plný úvazek, či nikoliv.*“ Dávání větší svobody rodičům při volbě pracovního režimu může mít pozitivní vliv na společnost jako celek a také na jejich děti. Také smysl vidí v socializaci a podporování dětí v rozvíjení či posilování svých sociálních dovedností. „*Děti si mohou ve škole a v OGS posílit své sociální dovednosti a obecně se naučit, jak jednat s učiteli, vychovateli a ostatními spolužáky.* Posilování sociálních dovedností dětí v OGS může mít pozitivní vliv na jejich vývoj a může také přispět k vytvoření zdravého či harmonického školního prostředí. S tímto názorem souhlasí i Eva, jenž zmiňuje „*OGS tedy přispívá malým dílem i k tomu, že na pár hodin dochází k vyrovnávání sociálních nerovností.*“ Eva ve své výpovědi také zmínila tu skutečnost, že „*...dávám rodičům jistotu, že je jejich dítě v bezpečí a pohodlí, aby mohli v klidu chodit do práce.*“

Participantky paní Miroslava, paní Pavla, Eva, Nynke a Lucia se shodly na názoru vytváření pozitivní či přátelské atmosféry pro jejich žáky. Participantky zdůrazňují a shodují se na tom, že chtějí poskytnout žákům pocit bezpečí a pohody, ať už se jedná o schopnost naslouchat či vstřebávat informace od dětí, nebo také o snahu vytvářet klidnou a radostnou atmosféru, jenž se mohou cítit dobře, vítané a jako jedinečné osoby. Paní Miroslava k tomuto dodává „*výchova může probíhat pouze v klidné, radostné a pohodové atmosféře, naplněné porozuměním a kladnými emocemi.*“ Paní Miroslava spatřuje svůj smysl práce především v pozitivním přístupu k dětem a jejich emočnímu či sociálnímu rozvoji, jenž může vést k vytvoření zdravých a harmonických vztahů v kolektivu. „*Povzbuzovat v dětech kladné city, navozovat příjemnou atmosféru a komunikační prostředí, ve kterém se cítí bezpečně. Vybranými činnostmi posilovat v dětech sebevědomí, formovat z nich dobrý kolektiv.*“ S tím souzní i paní Pavla, když dodává, že smysl své práce spatřuje „*...v tom, vést děti k dobrým návykům, rozvíjet v nich smysl pro kamarádství, rozvíjet v nich tvořivost, lásku ke sportu.*“ Paní Pavla také zdůrazňuje, že je pro ni důležité „*...aby se tam ty děti cítily dobře a chodily tam. Ne, aby tam chodily s nechutí...*“ S tímto souzní i Eva, pro kterou je také důležité „*...aby se děti v mé pracovní době cítily bezpečně a dopřát jim, pokud možno, co nejhezčí čas.*“ A smysl její práce spatřuje v tom, že je „*... OGS místem, kde se mohou cítit bezpečně a kde jsou vnímány.*“ Nynke ve svých odpovědích popisuje, že smysl své práce vidí „*Děti potřebují bezpečné místo, kde cítí, že je o ně po škole postaráno, kde se mohou uklidnit nebo projevit a kde se mohou cítit v bezpečí.*“ Lucia vidí smysl své práce v tom „*... věnovat dětem láskyplnou pozornost, být s nimi na stejné úrovni nebo pozici a vzdělávat je.*“

Zároveň se respondentky paní Pavla, Jenny a Lucia shodly na důležitosti naslouchání a vytváření důvěrného vztahu se svými žáky. Lucia zdůrazňuje nutnost mít otevřené uši a být k dispozici pro všechny žáky „*...byste měli mít vždy otevřené uši pro všechny děti, které vám mají co říct...*“ Zároveň pojednávají o významu komunikace, naslouchání a respektu ke vztahu ke svým žákům. Jenny zmiňuje „*my se jim musíme snažit dát to nejlepší a dát jim pocit, že jsou vítané a dobré takové, jaké jsou.*“ Zdůrazňují tu skutečnost, že je nosné vytvářet prostředí, kde se mohou žáci cítit jako jedinečné a hodnotné osoby a mohou projevit svou osobnost. Lucia dodává „*...je třeba dát lásku, aby si uvědomily, že jsou dobré takové, jaké jsou, že existují lidé, kteří jim naslouchají a ptají se, jaký měly den.*“ Paní Pavla popisuje i nutnost zachování respektování hranic. „*Dětem musíte být i kamarád v té chvíli, protože s těma dětma trávíte odpoledne a oni se vám svěřují.*“ Ale dodává, že někdy mnohdy některé

soukromé informace od dětí ani radši slyšet nechce. „*Děti nám toho někdy říkají opravdu hodně a někdy to fakt člověk ani slyšet nechce.*“

Pocit naplnění a význam jejich profese pro ně

Většina z respondentek popisuje svou práci ve ŠD či OGS jako **naplňující a pro ně důležitou**. Je pro ně zásadní vidět, že jejich práce má pozitivní dopad na životy jejich žáků. Jenny, Eva, paní Miroslava, Nynke a paní Anna se shodují v tom, že vidět úspěchy jejich žáků je pro ně velmi uspokojivé a důležité. Zdůrazňují také význam jejich práce, jelikož mohou přispět k jejich vzdělávání a budoucímu rozvoji. Dle Jenny její profese pro ni znamená „...*podporovat děti a dát jim možnost svobodně se rozvíjet.*“ a malé okamžiky ji naplňují energií a silou, jelikož jí práce dává smysl a má pozitivní dopad na životy dětí. „*Moje práce mě naplňuje především díky malým okamžikům, kdy si všimnete, že se ode mě děti něco naučily.*“ Pro Jenny je důležité, aby mohla pomáhat svým žákům a vidět tak výsledky její práce, jenž jí přináší osobní uspokojení a pocit naplnění. Jenny také vyjádřila svou osobní negativní zkušenost či zážitky ze školy, což je jejím důvodem pro snahu motivovat její žáky k vypracovávání domácích úkolů a je pro ni důležité je maximálně podporovat. „*Pro mě osobně škola nebyla příjemným obdobím a velmi dbám na to, abych děti motivovala k domácím úkolům a nikdy nebyla přísná nebo netrpělivá, když něčemu nerozumí.*“ Lucia vnímá svoji práci v OGS jako velmi naplňující, jelikož má možnost předávat nejen faktické znalosti, ale i citové a morální hodnoty. „*Tato práce mě velmi naplňuje, protože děti můžete naučit mnoha faktickým, ale i citovým hodnotám. Pro mě je tato práce velmi atraktivní, protože s dětmi můžete zažívat a rozvíjet kreativní věci.*“ Lucia se těší ze své pozice v OGS a vnímá svou práci jako příležitost pomoci svým žákům rozvíjet jejich potenciál a učit se novým věcem, a to jak v praktické, tak i emocionální rovině. Pro paní Annu je zase význam její práce jisté vědomí, „... *že mám děti vychovávat, chystat jim smysluplné využití volného času, zaujmout je a předat jim (i vlastním příkladem) co nejvíce poznatků.*“ Z jejich výpovědí lze vyčíst, že jim práce s dětmi přináší radost, energii a pocit naplnění. Jenny svou práci v OGS pociťuje tak „... *že dělám něco pro společnost, a upřímně řečeno, mám z toho zatím velmi dobrý pocit. Mě samotnou práce s dětmi velmi baví a mám pocit, že se mi to vrací v podobě uznání...*“ Pociťuje tedy, že svou prací přispívá k prospěchu společnosti. Jenny cítí, že má smysluplnou práci, jenž má pozitivní dopad na společnost a zároveň ji baví a naplňuje. „*Se svou prací jsem opravdu spokojená. Baví mě to a mám pocit, že to umím velmi dobře.*“ Podobný názor má také Nynke, pro kterou její práce „... *hodně znamená, protože můžeme a smíme dětem dát hodně věcí, které si mohou vzít s sebou do*

budoucná a doprovázíme je na jejich cestě. Děti mi vrátí tolik lásky a radosti, a to je to nejdůležitější.“ Lze tedy říci, že je pro Nynke práce v OGS naplňující a důležitá, jelikož může přispět k jejich budoucnosti a zároveň jí dává radost a pocit plnění smyslu. Paní Miroslava ve své odpovědi zmínila, že ji osobně ve své profesi *„naplňuje mě, když vidím, že jsou děti šťastné a panuje dobrá atmosféra, která je podmíněna nejen dobrým kolektivem s dětmi, rodiči, ale také na pracovišti.*“ Celkově paní Miroslava může své naplnění a spokojenost chápat jako důsledek její práce, jež přináší štěstí jejím žákům a vytváří dobré vztahy i mezi rodiči či kolegy. Paní Miroslava ve své odpovědi vyslovila jisté přání, pojící se s pocitem, jenž má spojené se svou prací. *Přála by si „...aby z dětí vyrostli slušní lidé, které zvládají mezi sebou způsobně komunikovat a dokážou nést zodpovědnost za své činy...“* Je pro ni důležité, aby své žáky naučila tomu, že mají také jistý vliv na své okolí a přebírají zodpovědnost za své chování. Práce v OGS Nynke naplňuje, jelikož ji její snahu a práci děti vrací svým smíchem, bezstarostností, láskou a mnoha radostmi. *„Děti naplňují mou práci svým smíchem a bezstarostností.“* S tímto souzní i Eva a dodává, že *„naplňuje mě myšlenka, že jsem dětem co nejvíce zpříjemnila jejich čas.“*

Co se týče samotného pocitu naplnění či významu jejich profese pro zúčastněné aktéry výzkumu, paní Miroslava, paní Pavla i paní Anna cítí **pocit naplnění** ve svém aktuálním zaměstnání, **ale občas cítí i pocit zklamání**. Paní Miroslava přiznává *„z větší části mě profese vychovatelky naplňuje, ale ne všechno je dle mých představ.“* Paní Pavla se cítí ve svém zaměstnání podobně a na otázku, zda jí práce plní její očekávání, odpověděla *„No... někdy ne no. Někdy jsem opravdu zklamaná.“* A dodává *„myslela jsem si, že je to jednodušší, když jsem s tím začínala. Jednodušší, protože někdy to, co já bych chtěla, tak to nejde.“* Paní Pavla je toho názoru, že našla práci *„... která mě baví a naplňuje. Jako, ta práce musí bavit.“* Ale na druhou stranu zmiňuje, že je pro ni tato práce mnohdy i náročná. *„Je to takové plné emocí. Někdy je to radost, někdy je to zklamání...“* Paní Anna s tímto názorem souzní, když dodává *„dětí dávají energii, ale také ji berou.“*

I když z více odpovědí vyplývá, že jsou participantky se svou prací i přes drobná negativa spokojeny a cítí se naplněny, ovšem z výpovědi Terezy se prokázalo, že ji práce ve školní družině nijak netěší a nevnímá své zaměstnání **nijak extrémně naplňující**. *„Jako ne, že bych v tom cítila nějaké extrémní naplnění v této práci.“* Tereza se necítí dostatečně motivována a její práce nenaplňuje její vnitřní potřeby či zájmy. *„Ty, ty cíle nebo očekávání tady. Jako kam se chceš tady posunovat, chápeš.“*

Paní Anna a Jenny se shodují ve vnímání svého zaměstnání jako významný způsob, jak **přispět k budoucímu vývoji a zlepšení společnosti** tím, že investují svou energii do mladé generace. Paní Anně její zaměstnání na druhou stranu plní její očekávání „*protože energie vložená do mladé generace se vždy společnosti vrátí.*“ Z tohoto důvodu vidí paní Anna svoji práci jako naplňující a je to způsob, jak přispět k budoucímu vývoji a zlepšení společnosti. Také zmiňuje, že si poslední dobou všímá více **vděčnosti** od svých žáků. „*...poslední dobou cítím vděčnost dětí víc a víc. Věnuji jim čas, mateřsky vysvětluji běžný život.*“ Podobný názor má i Jenny, která je toho názoru, „*...celkově lze říci, že tyto děti budou později utvářet naši společnost a my jim můžeme dát ty nejlepší možné prostředky a hodnoty.*“ Jenny zdůrazňuje, že je pro ni důležité dávat svým žákům to nejlepší, aby se mohli rozvíjet a přispívat tak k lepší budoucnosti a vnímá, že jsou za to i žáci vděční. „*Obecně mám pocit, že děti jsou většinou vděčné za to, jak pracujeme, i když ne vždy jde všechno hladce.*“

Prestiž této profese dle okolí a společnosti

Hodnocení prestiže profese vychovatele v české školní družině či v německé celodenní škole pohledem participantek ze strany společnosti či okolí bylo dalším důležitým kritériem. Dle paní Miroslavy, Terezy, paní Anny, Evy, Jenny a Nynke stále převládá ve společnosti jisté **stereotypní myšlení o této profesi vychovatele ve ŠD či OGS**. Zakořeněný názor, že je však školní družina společností vnímána jako hlídací zařízení či jistá náhrada rodiny, je dle výpovědí paní Miroslavy a Terezy stále aktuálním. Paní Miroslava jako první zmínila, že dle ní společnost vnímá školní družiny „*asi jako hlídací zařízení, když jsou rodiče v zaměstnání*“. A setkává se především s obdivující reakcí na výkon její profese. „*Možná je to neuvěřitelné, ale většinou reagují s obdivem, že tuto profesi vykonávám.*“ Také Tereza má svoji profesi zařazenou jako „*...že je to podřadná práce, jako ne podřadná vyloženě, ale že je to jenom taková, jenom takový hlídač děcek*“. Avšak si myslí „*...že tento stereotyp „hlídač dětí“ je stále pořád ještě zažitý.*“ A dále ještě dodává, že však z její zkušenosti „*...tento stereotyp „hlídače“ dětí to tak není, jelikož jsme na malé vesnici a je to hodně familiární.*“ Stále dle Jenny přetrvává stereotyp toho, že je OGS či školní družina pouze odpočinkové zařízení. „*Mnozí si také myslí, že je velmi snadné starat se o děti a že si celý den hrajeme a pijeme kávu.*“ Na druhou stranu se však Jenny velmi líbí, že si rodiče většinou cení její práce. „*Rodiče nás většinou také velmi oceňují. Mám jen velmi málo špatných zkušeností z rozhovorů s rodiči. Většina z nich je velmi vděčná a vstřícná!*“ S tímto se ztotožňuje i Eva, která dodává „*Myslím, že mnoho lidí si neuvědomuje význam mé práce. Ale také si myslím, že děti a rodiče jsou vděční...*“ I Nynke k tomuto dodává, že si společnost

především myslí o práci v OGS „...že s dětmi děláme jen ruční práce a zpíváme písničky. Mnozí si také myslí, že tuto práci může dělat kdokoli.“ A zmiňuje opak toho, co ostatní participantky, že „dokonce ani rodiče dětí si někdy neváží této práce.“ Zrovna tak se Jenny setkává s negativním pohledem od svých mužských kolegů na výkon této profese. „Ale slyším, zejména od mužských kolegů v sociální práci, že to vnímají spíše negativně. Asi proto, že mnozí mají stále v hlavě představu „typického muže“, který nemá v sociálních a pečovatelských profesích co dělat.“ Naopak paní Anna zmínila svoji zkušenost, že mužská osoba v roli vychovatele má značný úspěch u žáků. „Tradičně bodují zajímaví muži z podstaty věci a jako protiváha feminizace školství. I ve školství fungují přírodní zákony a přirozený řád.“ Eva doplňuje, že se společnost zaměřuje především na práci učitelů než na práci vychovatelů. „Společnost však rozlišuje mezi vychovateli a učiteli v OGS. Podle mého názoru mají učitelé vyšší společenské postavení.“ A také ještě dodává, že to může být způsobeno tím, že učitelé jsou zodpovědní za vzdělávací část a vychovatelé jsou „...zodpovědní „pouze“ za mimoškolní péči.“ Ačkoliv Tereza na výkon její profese dostává především pozitivní ohlasy, nezmiňuje jako první, že je vychovatelkou ve školní družině, ale primárně zmiňuje její druhou práci zástupce učitele na prvním stupni. „Reagují celkem pozitivně spíš. Ale já možná, říkám spíš, že jsem na základní škole učitelka a vychovatelka na prvním stupni.“

Paní Anně, paní Pavle, Jenny, Nynke či Lucii se dostávají především **pozitivní ohlasy na výkon této profese, ale každý ji posuzuje z jiného úhlu pohledu či vlastní zkušenosti** s tím názorem, že by tuto profesi vykonávat sami nemohli. Paní Anna ve své výpovědi zmínila, že si každý hodnotí tuto profesi dle svého úhlu pohledu či zkušenosti. „O českém školství koluje řada mýtů a zkušenosti lidí se různí. Každý má tendenci školství hodnotit prizmatem svého úhlu pohledu a promítat si své zážitky do celkového obrazu o školství.“ Také zmiňuje, že „Učitelská profese přináší specifické společenské uznání. Většina lidí vám řekne, že by to dělat nemohli a obdivuje vás za to, co děláte.“ S tím souzní i paní Pavla, když dodává, že společnost většinou hodnotí její profesi tak „...že by tuto práci dělat nemohli, protože by neměli dost pevné nervy.“ Dle jejího názoru „Hlavně rodiče vnímají vychovatele jako člověka, který se postará o jejich děti v době, kdy jsou v zaměstnání...“ Reakce od okolí Jenny na výkon její profese jsou většinou pozitivní a se zájmem „většina z nich však reaguje pozitivně a se zájmem.“ Ale na druhou stranu také velmi často slýchá „To bych nezvládla“ nebo „Nejsou ty děti opravdu vyčerpávající?“ Z tohoto důvodu je názoru, že „ale přesto je povolání prostého vychovatele něco, o co usiluje jen málokdo...“ Nynke se

dostávají odlišné reakce na výkon její profese. „*Je to velmi odlišné. Někteří si této práce váží a vidí, jak je náročná, jiní ne.*“ Zrovna tak Lucia, mluvící-li se o názoru společnosti na tuto profesi, je především toho názoru, že její profese není společností dostatečně oceněna či vnímána pozitivně, i když se jí většinou dostává pozitivní či obdivující reakce. „*...zejména v souvislosti se známými skutečnostmi, že stále méně lidí se chce stát pedagogy, lidé reagují tak pozitivně a říkají mi, že je to dobrá profese.*“

Úskalí v této profesi

Současné vzdělávací prostředí se dle participantek potýká s **řadou problémů či výzev**, ovlivňující jak žáky, tak i vychovatele. Mezi tyto výzvy se dle paní Anny řadí „*dynamicky se měnící svět, nástup digitalizace a komunikace s rodiči. Problémy přináší mnohde nezvládnutá inkluze či přístup vedení školy. Úskalím jsou vždy mezilidské vztahy, toxické prostředí na pracovišti a v dnešní době i šikana dětí směrem k pedagogovi.*“ Podobný názor zastává i paní Pavla, jenž dodává „*dnešní děti jsou vychovávány jinými výchovnými metodami než dříve, nemusí vynakládat skoro žádné úsilí k zábavě, mnohdy jim stačí PC nebo mobil. Je těžké je něčím zaujmout.*“ Mezi další výzvy či úskalí patří i syndrom vyhoření, což může být způsobeno pracovní zátěží či nedostatkem času a celou řadou povinností. Paní Anna zmiňuje jako jedno z velkých úskalí syndrom vyhoření, kdy v určitých momentech „*... lze již vyzorovat určitou profesní únavu a provozní slepotu.*“. S tím souzní i Tereza, která z vlastní zkušenosti dodává „*někdy nemám čas si ani sednout, protože děti po mně pořád něco potřebují.*“ Limity ve schopnosti zaujmout děti pro nějakou činnost vnímá paní Pavla jako velmi náročné a bývá často i zklamaná, když podotýká „*děti se chovají nevhodně, často projevují nezájem o program, který je pro ně připraven.*“

Tereza s Pavlou a Lucií poukazují také na skutečnost, že každé dítě má jisté potřeby ohledně stanovení jistých hranic či pravidel, a to ovlivňuje i jejich rodinná situace. Pavla poukazuje na skutečnost porušování hranic a na téma fixace dětí na vychovatele. „*Ty děti se chtějí pořád objímat, sedají na klín, objímají se, potřebují tulení, ale také záleží podle povahy dítěte nebo podle situace, třeba podle toho, jaké mají problémy nebo podle toho, jak je to v rodině postavený.*“ Lucia také zmiňuje a sama poté dodává, že je důležité stanovit jisté hranice či pravidla. „*Dětem se sice věnujete s láskou, ale zároveň musíte stanovit jasné hranice a důsledky.*“ A z vlastní zkušenosti přišla na to, „*...že je někdy velmi obtížné tuto rovnováhu zvládnout.*“ Tereza zmínila, že jedno z největších úskalí v její profesi je pro ni osobně nevychovanost dnešních dětí. „*Noo, mám mluvit upřímně, jak jsou děti v dnešní době nevychovaní?*“ Také zmiňuje i tu skutečnost, že některé děti mají problémy s respektem vůči

dospělé osobě a nemají vštěpené žádné základní hodnoty. „...rozdíl mezi tím, jak jsou děti třeba hyperaktivní, že fakt neposedí a je hrozně velký rozdíl mezi dětma, které jsou fakt nevychovaní a neví, jak se mají chovat, nemají vštěpené žádné prostě hodnoty, žádný respekt vůči dospělému.“ Tereza poukazuje na to, že některé děti nerespektují stanovená pravidla a „... snaží se furt ty hranice porušovat.“

Participantky Tereza, Eva, paní Pavla, paní Anna a Lucia se ve svých výpovědích několikrát shodly, že **vztahy mezi rodiči, dětmi a vychovateli** hrají pro ně klíčovou roli a mohou být však i někdy problematické. S tímto úskalím souzní Tereza, jenž je toho názoru, „... že si rodiče ty své děti nějak piplají v nějaké bublince a ony jsou absolutně, ale ABSOLUTNĚ nesamostatné.“ Paní Pavla dodává „dalším strašným problémem jsou rodiče.“ A také zmínila, že když se snaží rodiče informovat o problémech, jenž se se žáky ve ŠD vyskytují, tak rodiče nejsou ochotni či schopni jejímu tvrzení věřit a poté s tou informací nějak nakládat. „když já jsem na rodičáku vystoupila a řekla jsem jim o těch problémech v družině a klubu, tak mi to ti rodiče vůbec nevěřili.“ Participantky se snaží vypořádávat s tímto úskalím, ale mohou narazit na neochotu či neschopnost některých rodičů plnit své rodičovské povinnosti. Komunikaci s rodiči vnímá Eva jako základní a hodnotí ji jako poměrně obtížnou, když říká, „... že ne všichni rodiče jsou stejně ochotní spolupracovat.“ Ale také je pro ni náročné sledovat, „... jak neochotně se některé děti vracejí domů po skončení OGS. Myšlenka, že pro některé děti je OGS příjemnějším místem než domov, je někdy tísnivá či smutná. Je to výzva udržet si určitý odstup a udržet si pocit, že jste udělali to nejlepší, co jste mohli.“ Někdy vychovatelé nahrazují rodiče a snaží se pomáhat dětem projevit jejich emoce. Paní Pavla dodává „...bohužel mnohdy vychovatelé suplují rodiče samotné.“ S tímto názorem souzní i Eva, která sama zmiňuje „o některých dětech je známo, že o ně doma není dobře postaráno, i když jsou tam rodiče.“ Na tuto skutečnost reaguje i paní Anna, když zmiňuje „edukace je v dnešní době i určitou náhražkou výchovy, protože domácí prostředí v mnoha případech nefunguje. (Resp. nefunguje tak, jak by fungovat mělo.)“ Lucia vnímá úskalí její práce ve skutečnosti, že někteří rodiče nejsou schopni plnit naplno rodičovské povinnosti, a proto je pro ni klíčové, aby některé emoce mohly děti v OGS projevit či je dostat. „...rodiče jednoduše denně využívají služeb péče o děti, aby se o ně nemuseli starat sami, a zejména u těchto dětí je patrný nedostatek pozornosti, citu a lásky.“

Jenny, Tereza, Lucia a Eva se shodly na skutečnosti, že jedno z velkých úskalí v jejich práci je **nedostatek personálu a s tím spojením negativních dopadů na kvalitu péče o žáky.** Jenny zmiňuje „mezi výzvy nebo úskalí v naší práci patří určitě nedostatek lidí. To některé

lidi přivádí až k hranicím jejich možností. “ Pokud není dostatek personálu, nemají současní vychovatelé tolik možností se individuálně věnovat každému žákovi. „Sotva se dostanete do kontaktu s jednotlivými dětmi.“ S tímto souzní i Eva, jenž dodává „Dohled nad domácími úkoly je obzvláště náročný, když máte sami na starosti skupinu mnoha dětí s poruchami učení. V takovém případě nemůžete všem dětem vyhovět, když jste tam jediná osoba.“ Tereza vnímá jako úskalí ve své práci i tu skutečnost, že situace ve školní družině pro děti se speciálními potřebami není zcela ideální a pravidla, jenž mají dětem zabezpečit kvalitní či bezpečný pobyt ve ŠD, nejsou vždy plně dodržována. „...když tam máš děti s nějakou podporou, třeba do druhého stupně, tak víš, že ty děti by tam měli mít jako omezený čas pobytu v družině. No, to samozřejmě vůbec nefunguje.“ Na toto úskalí vyjádřila Lucia její názor, který souvisí i s nedostatkem personálu v OGS. Pokud není dostatek personálu, nemají aktuální zaměstnanci v OGS tolik prostoru se dětem věnovat. „...když jsou ve smíšené skupině integrované děti, například s diagnózou ADHD nebo autismus. Tyto děti obecně vyžadují více pozornosti a respektu. I v těchto případech je výzvou učinit radost všem dětem a nezanedbat žádné z nich.“

Jenny, Eva, ale i paní Miroslava se vzájemně shodly na názoru, že práce v sociálních profesích **není nejlépe finančně ohodnocenou** pracovní pozicí. Dle názoru Jenny „Nemusím ti ani říkat, že ani plat není nejlepší. Sociální profese však nepatří mezi ty s nejvyššími výplatami.“ Také Eva dodává, že toto „...zaměstnání není pro každého finančně únosné.“ Nebo také „finanční situace je pro mnoho lidí odrazující.“ Paní Miroslava zmiňuje, že pro tuto profesi by měla být motivací především radost z práce, nikoliv finanční ohodnocení. „Tuto profesi je třeba dělat pro radost, nikoliv pro peníze...“

4.10 Diskuze

Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat pocity, názory či zkušenosti vychovatele v české školní družině a učitele v německé celodenní škole, jenž jsou spojené s výkonem jejich profese. Také se zaměřit na případné shodné, či rozdílné prvky a ty poté vysvětlit s ohledem na specifika dané instituce, ve které vychovatel působí. Zvolili jsme kvalitativní design výzkumu, na jehož základě je možné detailněji prozkoumat zkušenosti participantů, a odhalit tak jejich skutečné pocity, spojené s jejich profesí. Rozhovory s participanty byly interpretovány přístupem IPA, umožňujícím prolnutí osobní zkušenosti participanta se zkušeností výzkumníka a propojit to v unikátní nový celek. Během interpretace jsme

vycházeli z výpovědí participantů a poté je propojili s vlastní zkušeností s danou problematikou, jenž vycházela z teoretické části či vlastní pracovní i osobní zkušenosti.

Významný rozdíl mezi pojetím vychovatele v české školní družině a vychovatelem v německé celodenní škole, který vyplynul z výpovědí participantů, je především personální rozdělení aktérů ve ŠD či OGS. Zatímco v české školní družině je méně pracovních pozic, v německé celodenní škole se do edukačního procesu zapojuje více aktérů, jedná se např. o učitele, vychovatele, externí odborníky, praktikanty, ale i rodiče apod. Dle výpovědí německých participantů vyplynulo, že každý má v OGS jinou roli či postavení, a pozic v OGS je více než v české školní družině. Z výzkumu se také prokázalo, že primárním úkolem učitele odpoledne v německé celodenní škole je především pomáhat žákům při vypracovávání domácích úloh. Tím se liší od vychovatelů v českých školních družinách. Učitel v německé celodenní škole mění přístup k procvičování či rozšiřování fází vzdělávání, jenž je na běžných školách realizována. Role učitele v německé celodenní škole je především komplexní, jelikož se zapojuje do většiny edukačních aktivit během školního dne. Mají za úkol se starat jak o výuku, tak i o volnočasové aktivity. Učitel v německé celodenní škole vytváří jisté příležitosti k aktivní spoluúčasti všech žáků na školním životě a motivuje žáky či je učí, jak být prospěšný sobě i kolektivu. Současně vychovává žáky k demokracii či angažovanosti. Role učitele v německé celodenní škole není zcela mocenská, jelikož učitel předává část odpovědnosti na své žáky či kolegy, případně na externí odborníky, rodiče, ale i další aktéry edukačního procesu.

Společným prvkem vychovatelů v české ŠD a aktérů v německé CŠ je především ta skutečnost, že jsou všichni edukátory, jenž utvářejí postoje či hodnoty žáků, a tedy v nezanedbatelné míře je i vychovávají. Snaží se také vytvářet pro své žáky podporující prostředí, vytvářet návyky a učit je respektovat hranice či stanovená pravidla. Mezi společné prvky patří skutečnost, že pro své žáky vytvářejí také příležitosti, jenž by jim umožnily vzdělávat se dle svých schopností či dovedností, případně i dle jejich zájmů, potřeb a dle jejich vlastního tempa. Koordinují také práci svých žáků. Společným prvkem je i aktivní působení v oblasti volnočasových aktivit. Projektují tak celou řadu volnočasových aktivit různého charakteru a umožňují žákům možnost nahlédnout do světa jejich koníčků a zálib. V rámci této oblasti mění aktéři svůj přístup k žákům z formálního na méně formální, avšak musí si stále udržovat zdravý odstup či zachovávat u svých studentů jistý respekt či autoritu. Role učitele či vychovatele ve ŠD či OGS je ve velké míře vztahová z toho důvodu, že s žáky tráví den rozmanitými činnostmi, nikoliv pouze jen ve školních lavicích. Vztahovost

role učitele v německé OGS či vychovatele ve ŠD se odvíjí také od sociální struktury žáků, jenž je velmi pestrá. Tato role se dle výzkumu prokázala jako velmi tvůrčí a poskytující učitelům či vychovatelům příležitost k seberealizaci. Dalším společným prvkem je také koordinující činnost, když v mnoha aktivitách musí vychovatelé či učitelé ustoupit do pozadí a pouze koordinovat aktivity žáků. Z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že jsou kladeny vysoké nároky na vychovatele či učitele ve ŠD a CŠ. Jsou kladeny na jeho fyzickou či psychickou odolnost, pedagogické i životní dovednosti, komunikační dovednosti, na jeho schopnost empatie, angažovanost či kreativitu. Prokázalo se také, že ne každý vychovatel ve ŠD či učitel v CŠ tyto nároky zvládne.

Výše uvedený výzkumný cíl a hlavní výzkumnou otázku jsme rozpracovali do dílčích výzkumných otázek. První výzkumná dílčí otázka se týkala významu výkonu této profese vychovatele ve ŠD a učitele v CŠ a také pocitu naplnění. Pro většinu z participantů je jejich práce velmi naplňující a cítí, že jejich práce má také pozitivní dopad na životy jejich žáků. Je pro ně významné vidět úspěchy svých žáků a vědět, že pomáhají s jejich vzděláváním či rozvojem, zatímco pro jiné je důležité, aby mohli pomáhat dětem rozvíjet jejich potenciál a učit se novým věcem. Dle výzkumu se ukázalo, že práce s dětmi přináší radost, energii či pocit naplnění a participantů cítí, že svou prací přispívají k prospěchu společnosti.

Druhá výzkumná dílčí otázka se zaměřovala na skutečnost, jak hodnotí vychovatelé ve školní družině a učitelé v celodenní škole prestiž své profese ze strany společnosti či okolí. Dle výpovědí se prokázalo, že stále ve společnosti přetrvávají stereotypní názory na profesi vychovatele ve školní družině, ale i v německé celodenní škole, jako např. považování této instituce za zařízení, určené pouze pro dohled dětí či jako instituci, kde si odpoledne jen hrají. Jeden z participantů také poznamenává, že mužští kolegové v sociální práci mají negativní názor na výkon tohoto povolání, především stále ze stereotypního vnímání této profese jako ženskou. Další z participantů poznamenává, že mužští kolegové mají u žáků značný úspěch. Zatímco někteří participantů uvádějí, že společnost považuje tuto profesi za snadnou či dostupnou pro kohokoliv, jiní naznačují, že vyžaduje mnoho úsilí či dovedností.

Třetí dílčí výzkumná otázka se týkala pocíťované hodnoty sebe sama v profesi vychovatele ve školní družině a učitele v celodenní škole a také smyslu své práce. Z výzkumu vyplynulo, že většina z participantů je se svou prací spokojena a vnímají ji pro sebe jako významnou či důležitou. Pro některé z nich je důležité cítit se potřebnými a užitečnými, pro jiné je důležité motivovat své žáky, a vytvářet tak po ně i ostatní příjemné prostředí. Participantů mají vysokou míru empatie a vcítění se do potřeb svých žáků. Zmínili i jejich smysl práce, ať už

se jedná o socializaci, rozvíjení zájmů a vášní u dětí, vytváření pozitivní či přátelské atmosféry apod. Dle výpovědí také vyplynulo, že svou prací přispívají do společnosti tím, že poskytují rodičům možnost pracovat, zatímco jsou jejich děti v bezpečném, pohodlném a edukativním prostředí. Důležitá je i možnost rozvíjení sociálních dovedností žáků a snižování sociálních nerovností a v neposlední řadě potřeba klidné, radostné a pohodlné atmosféry, ve které může edukační proces účinně probíhat.

V průběhu výzkumu se prokázalo, že ačkoliv se vyskytují jisté rozdíly mezi vychovatelem ve ŠD a učitelem v CŠ, objevily se i podobné problematické okruhy, na kterých se participantů shodli. Ve svých odpovědích zmínili celou řadu výzev či úskalí, kterým čelí aktéři v současném vzdělávacím prostředí. Ty zahrnují měnící se svět, digitalizaci, komunikaci s rodiči, nedostatek personálu, špatné finanční ohodnocení, porušování stanovených pravidel či nevychovanost dětí. Kromě toho se dostává také do popředí nezájem žáků o aktivity, nedostatek respektu k autoritě či syndrom vyhoření.

Tato diplomová práce přináší podrobný popis výzkumu a také jeho výsledků, jenž by mohly být využity ke zlepšení vzdělávacích systémů v obou zemích. Tato práce by mohla být také inspirací pro další výzkum v této oblasti a poskytnout tak podnět pro diskuzi jak o vzdělávacích systémech v obou zemích, tak i o profesionálním rozvoji vychovatelů. Výsledky výzkumného šetření mohou být využitelné pro pedagogickou teorii, ale i pro pedagogickou praxi. Přináší poznání o konkrétních aspektech edukačního procesu a značí prožitou zkušenost vychovatelů ve ŠD či aktérů v německých celodenních školách. Hlavním přínosem této práce je poskytnutí srovnání mezi vychovatelem v české školní družině a učitelem v německé celodenní škole z pohledu zainteresovaných aktérů. Jistým rizikem může být však přenositelnost německých příkladů do české praxe, ale záleží však na aktérech ve vzdělávacím prostředí, jestli dokážou inspirativní prvky a specifické podmínky modifikovat ve své škole, či nikoliv. Na základě získaných poznatků prostřednictvím tohoto šetření by mohli vychovatelé ve školních družinách zefektivnit svou práci se žáky a zjištěné poznatky by mohli využít i ostatní aktéři vzdělávacího systému. Výsledky této diplomové práce mohou být inspirativní nejen pro českou vzdělávací politiku, ale také pro pedagogiku německých celodenních škol, zvláště proto, že role učitele či vychovatele v německých celodenních školách není příliš zkoumána a v České republice nebyly dosud takové instituce zřízeny. Výsledná interpretace naplnila cíl práce a napomohla zmapovat pocity zainteresovaných aktérů v české školní družině a německé celodenní škole, a přispěla tak k pochopení jejich vnímání pojetí profese vychovatele či učitele.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala primárně srovnáním českého a německého pojetí vychovatele ve školní družině. Na základě stanoveného výzkumného problému bylo hlavním výzkumným cílem této práce porovnat roli vychovatele v české školní družině s rolí učitele v německé celodenní škole a analyzovat případné rozdíly. Také odkrýt či zmapovat názory, zkušenosti, ale především jejich pocity spojené s výkonem jejich povolání. Zaměřili jsme se také na nalezení shodných, či rozdílných prvků v pojetí profese vychovatele ve školní družině. Výzkumné šetření bylo realizováno pomocí kvalitativního designu, kdy jsme prostřednictvím hloubkových rozhovorů sbírali od participantů potřebné informace působící v české školní družině či německé celodenní škole. Získaná data od českých i německých participantů byla následně analyzována pomocí přístupu IPA. V této diplomové práci došlo k dosažení stanoveného hlavního cíle, ale i těch dílčích cílů a také k vymezení teoretických východisek či pojmů, jenž souvisejí s danou problematikou.

Jelikož je tato oblast i pracovní pozice často opomíjena, jak v České republice, tak i ve Spolkové republice Německo, chtěli jsme nahlédnout do světa vychovatelů ve školní družině či aktérů v celodenní škole a zjistit, s jakými emocemi či pocity tuto práci vykonávají. Školní družiny či celodenní školy nahrazují žákům z části i jejich rodiny, proto je harmonické fungování těchto zařízení důležité jak pro žáky samotné, tak pro vychovatele či učitele. Z důvodu etického přístupu je dnes důležité klást důraz na vyrovnané životní zaměření. Skutečná životní vyrovnanost zahrnuje mnoho aspektů a je založena na svobodném rozhodování, jenž podporuje pozitivní postup k ostatním lidem. Dle našeho názoru by měli vychovatelé i pedagogové stimulovat dnešní žáky k osobní nezávislosti a pocitu zodpovědnosti. Tento úkol se na první pohled zdá být ucelený či jednoduchý, ale jeho úspěšné naplnění vyžaduje vysokou úroveň pedagogické kompetence, optimismu, empatie či lidské trpělivosti. Žáci potřebují vychovatele či pedagogy, jenž jsou vnitřně poctiví, chápající a mohou k nim mít důvěru či respekt.

V této diplomové práci jsme se snažili odhalit možné souvislosti či rozdíly, a získat tak nové poznatky zaměřující se na pojetí vychovatele v české školní družině a učitele v německé celodenní škole. Práce se zabývala v různých podobách tím, jaké pocity či emoce mají vychovatelé či učitelé spojené se svou profesí. Hlavním přínosem této diplomové práce je poskytnutí srovnání mezi fungováním dvou vzdělávacích institucí v obou zemích a přináší poznání o konkrétních aspektech edukačního procesu v české školní družině a německé celodenní škole. Tyto teoretické i praktické poznatky by mohly přispět k objasnění

současného stavu poznání o pojetí profese vychovatele obecně a také o profesi učitele v německé celodenní škole. Výsledky mohou být využity ke zlepšení vzdělávacích systémů v obou zemích a mohou být inspirativní pro další výzkum v této oblasti. Interpretace výsledků napomohla k pochopení vnímání pojetí profese vychovatele či učitele a může být užitečná pro pedagogickou teorii či praxi. Výsledky této práce mohou také sloužit vychovatelům ve školních družinách jako jistý informační materiál, aby se svými žáky mohli lépe pracovat nebo také zde mohou najít porozumění či souznění.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] APPEL, Stefan, 1990. *Formen und Bildungsmöglichkeiten ganztägig geführter Schulen in Deutschland*. In: Die Ganztagschule. Sonderheft (1990/91), s. 3-20. ISSN 0344- 2101.
- [2] APPEL, Stefan, 2009. *Handbuch Ganztagschule*. 6. vyd. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 400 s. ISBN 978-3-89974470-5.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Bratislava: public promotion, 251 s. ISBN 978-80-9699440-3.
- [4] BARGEL, Tino a Manfred KUTHE, 1991. *Ganztagschule. Untersuchungen zu Agebot und nachfrage, Versorgung und Bedarf*. Bonn: Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, 266 s. ISBN 3-87066-699-4.
- [5] BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [6] BRACHES-CHYREK, Rita a Maria-Eleonora KARSTEN, 2020. *Sozialpädagogische Perspektiven auf die Ganztagsbildung*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, 161 s. ISBN 978-3-8474-2138-2.
- [7] DVOŘÁK, Dominik, 2010. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 312 s. ISBN 978-80-246-1896-8.
- [8] DVOŘÁKOVÁ, Jana, 2011. In: *Pedagogické střípky: sborník inspirativních příkladů dobré praxe pro práci s dětmi a mládeží vypracovaných a obhájených účastníky I. ročníku Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT, s. 7-14. ISBN 978-80-87449-07-3.
- [9] DVOŘÁKOVÁ, Markéta, 2015. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 248 s. ISBN 978-80-247-5039-2.
- [10] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada), 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [11] HÁJEK, Bedřich, 2007. *Jak vytvořit vzdělávací program pro školní družiny*. Praha: Portál, 125 s. ISBN 978-80-7367-233-1.
- [12] HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ, 2007. *Školní družina*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 160 s. ISBN 978-80-7367-268-3.

- [13] HÁJEK, Bedřich a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. *Školní družina*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 152 s. ISBN 978-80-7367-900-2.
- [14] HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.
- [15] HEŘMANOVÁ, Jana a Milan MACEK, 2009. *Metodika pro podporu tvorby školního vzdělávacího programu ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. V Praze: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež, 112 s. ISBN 978-80-86784-77-9.
- [16] HOLEYŠOVSKÁ, Anna, 2009. *Zájmová činnost ve školní družině*. Praha: Portál, 232 s. ISBN 978-80-7367-586-8.
- [17] HOLTAPPELS, Hans-Josef, 2004. *Ganztagsschule. Erwartungen und Möglichkeiten. Chancen und Risiken*. Essen: Verlag für Wirtschaft und Verwaltung Hubert Wingen, 143 s. ISBN 3-8028-0533-X.
- [18] HOLTAPPELS, Heinz Günter, Eckhard KLIEME, Thomas RAUSCHENBACH a Ludwig STECHER, 2008. *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“*. 2., korr. Aufl., 398 s. ISBN 978-3-7799-2150-9.
- [19] HÖHMANN, Katrin, Heinz Günter HOLTAPPELS, Ilse KAMSKI a Thomas SCHNETZER, 2006. *Werkstatt „Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen“*. *Was ist eigentlich eine Ganztagsschule?*. Berlin: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, 56 s. ISBN 978-3-9810519-6-4.
- [20] JANSKA, Petr, 2018. *Pedagogika sportu*. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 226 s. ISBN 978-80-246-3986-4.
- [21] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2008. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [22] KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ, 2010. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1.
- [23] KOŽUCHOVÁ, Mária a kol., 2018. *Školský klub dětí z pohľadu vychovávateľov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 227 s. ISBN 978-80-223-4579-8.

- [24] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché, 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- [25] MIŠOVIČ, Ján, 2019. *Kvalitativní výzkum se zaměřením a polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství), 292 s. ISBN 978-80-7419-285-2.
- [26] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.
- [27] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2014. *Pedagogika volného času*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
- [28] POSPÍŠILOVÁ, Helena a Lucie KOMÍNKOVÁ, 2015. *Svět školní družiny: etnografická studie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 130 s. ISBN 978-80-244-4789-6.
- [29] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe, 160 s. ISBN 80-717-8621-7.
- [30] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [31] ŘÍHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 192 s. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [32] SMITH, Jonathan A., Paul FLOWERS a Michael LARKIN, 2022. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Vyd. 2. London: SAGE Publications Ltd, 240 s. ISBN 978-1-5297-5380-6.
- [33] Stöbe-Blossey, Sybille, 2010. *Pädagogische Mitarbeiter/innen in der Offenen Ganztagschule*. In: Kindertagesbetreuung im Wandel VS Verlag für Sozialwissenschaften, 222 s. ISBN 978-3-531-17086-2.
- [34] ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 386 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- [35] TENORTH Heinz-Elmar a Rudolf TIPPELT, 2007. *Beltz Lexikon Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 789 s. ISBN 978-3-3407-93155-2.

- [36] TŮMA, Jiří, 2018. *Pedagogika volného času*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s.r.o., 114 s. ISBN 978-80-87723-43-2.
- [37] WEISS, E. 1976. *Probleme der Lehrerrolle in der Ganztagschule*. In: DORNER, Roland a Hermann WITZEL, *Ganztagschule – Zielsetzungen und Organisation eines alternativen Schulmodells*. Ravensburg: Otto Meier Verlag, 230 s. ISBN 3-473-60318-X.
- [38] WUNDER, Dieter, 2008. *Ein neuer Beruf?: Lehrerinnen und Lehrer an Ganztagschulen*. Wochenschau Verlag, 144 s. ISBN 978-3899742060.

Internetové zdroje

- [1] Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2007 bis 2011 -. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, [online]. 2013 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/GTS_2011_Bericht.pdf
- [2] Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2017 bis 2021 -. *Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, [online]. 2023 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2021_Bericht.pdf
- [3] Bildung in Deutschland 2020. *Bundesministerium für Bildung und Forschung* [online]. 2020 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: [„Bildung in Deutschland 2020“ - BMBF](#)
- [4] Často kladené otázky. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [cit. 2023-01-31]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/casto-kladene-dotazy-2>
- [5] Databáze MŠMT. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2022 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>
- [6] Ganztagschulen in Deutschland. *Kultusministerkonferenz* [online]. 2023 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/ganztagschulen-in-deutschland.html>

- [7] Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2021 [cit. 2022-05-24]. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
- [8] Školní družiny. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2022 [cit. 2022-05-12]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>
- [9] Vychovatel. *Národní soustava povolání* [online]. 2017 [cit. 2022-06-21]. Dostupné z: <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/vychovatel>

Odborné studie

- [1] Arbeitsstab Forum Bildung. Empfehlungen des Forum Bildung. Köln: BLK 2001. [online]. 2001, s. 48, DOI: 10.25656/01:1105 [cit. 2023-02-03]. Dostupné z: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/1105/pdf/BLK_2001_Empfehlungen_des_Forum_Bildung_A.pdf
- [2] HAENISCH, Hans a Hans Peter WILDEN, 2003. Evaluation der schulischen Ganztagsangebote in Nordrhein-Westfalen. Soest: Landesinstitut für Schule.
- [3] HEMPE-WANKERL, Christel, 2005. *Ganztagschulen brauchen Ganztagslehrer. Das Bremer Arbeitszeitmodell*. In: *Pädagogik*, roč. 57, č. 12, s. 16-19. ISSN 0933-422X.
- [4] FUKKINK, Ruben a Marianne BOOGAARD. Pedagogical quality od after-school care: Relaxation and/or enrichment?. *Children and Youth Services Review* [online]. May 2020, vol. 112 [2022-11-13]. ISSN 0190-7409. Dostupné z: doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104903>
- [5] HOLTAPPELS, Heinz Günter, 2006. Stichwort: Ganztagschule. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, roč. 9, č. 1, s. 5-29, ISSN 1434-663X.
- [6] MacLeod, Andrea (2019). Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) as a toll for participatory research within Critical Autism Studies: A systematic review. Volume 64, 49-62.
- [7] SCHULZE-BERGMANN, Joachim, 2006. Die Offene Ganztagschule in Primabereich (OGS) in Nordrhein-Westfalen. In: *Gesunder Lebensraum Schule – Anregungen und Entwicklungsmöglichkeiten* -, Heft 10, 75-85.

- [8] SIMONCINI, K., CARTMEL J. a A. YOUNG, 2015. Children's voices in Australian school age care. *International Journal for Research on Extended Education*, 3, 114-131.
- [9] SMITH, Jonathan A. (2004). Reflecting on the Development of Interpretative Phenomenological Analysis and Its Contribution to Qualitative Research in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1, 39-54.
- [10] WALLRABENSTEIN, Wulf, 2004. Professionalität und Entwicklungsperspektiven – zur Rolle des Pädagogischen Personals in der Ganztagschule. In: *Die Ganztagschule*, roč. 44, č. 1, s. 120-128. ISSN 0344-2101.
- [11] WALTEROVÁ, Eliška, 2006. *Diskuzní fórum o vzdělávání*. In: npi/Metodický portál RVP.cz. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/511/DISKUSNI-FORUM-O-VZDELAVANI.html>

Legislativní zdroje

- [1] ČESKO. Metodický pokyn č. j.: 17 749/2002-51 ze dne 10. června 2002 k postavení, organizaci a činnosti školních družin. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2002 Dostupný také z: <https://www.msmt.cz/mladez/metodicky-pokyn-k-postaveni-organizaci-a-cinnosti-skolnich-druzin>
- [2] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- [3] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-1>
- [4] ČESKO. Vyhláška č. 74/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o zájmovém vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupná také z: <https://www.msmt.cz/file/48249/>
- [5] ČESKO. Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ze dne 21. února 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-75>

- [6] NĚMECKO. Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen ze dne 15. února 2005 s polední právně platnou aktualizací ze dne 23. února 2022. In: *Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. 2005. Dostupné také z: <https://bass.schul-welt.de/6043.htm>

Ostatní zdroje

- [1] Deutscher Bildungsrat, 1970. *Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuche mit Ganztagschule*. 2. vyd. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 47 s.
- [2] Metodika stanovení PHmax pro základní vzdělávání, 2020. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*, 24 s. Dostupné z: <https://www.msmt.cz>
- [3] ZLÁMAL, Antonín, 16. 11. 2020. *Projekt „MAP rozvoje vzdělávání v ORP Bystřice pod Hostýnem“ v druhé polovině roku 2020*. MAS Podhostýnska. Poznámka – interní dokument.
- [4] *Zpráva o naplňování cílů ŠIKK v území MAP II ORP Bystřice pod Hostýnem za rok 2020* [online], 2021. MAS Podhostýnska [cit. 2021-03-03]. Poznámka – interní dokument.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AWO	Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (firma)
CŠ	Celodenní škola
ČR	Česká republika
FJS	Freiwilliges Soziales Jahr (dobrovolný sociální rok)
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NRW	Nordrhein-Westfalen (Severní Porýní-Vestfálsko)
OGS	Offene Ganztagschule (celodenní škola III. typu)
PISA	Internationale Schulleistungsstudie der OECD (mezinárodní studie výkonnosti škol OECD)
RVP	Rámcově vzdělávací program
RVP PV	Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SRN	Spolková republika Německo
ŠD	Školní družina
ŠVP	Školní vzdělávací program
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study (trendy v mezinárodním studiu matematiky a přírodních věd)
VHS	Volkshochschule (večerní univerzita)
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1: Personál v celodenní škole v NRW</i>	43
<i>Obrázek 2: Společná témata výzkumu</i>	101

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1: Počet školních družin, žáků a jejich podíl odpovídající školským účastníkům v rozmezí let 2012-2017 v ČR</i>	23
<i>Tabulka 2: Přehled participantů</i>	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovory

Příloha P II: Přeložené rozhovory

PŘÍLOHA P I: ROZHOVORY

MIROSLAVA, 51

Nejprve bych se vás chtěla zeptat na délku vaší praxe a také věk.

Druhý školní rok, je mi 51 let.

Co vás přivedlo k profesi vychovatelky?

K profesi vychovatelky mě přivedla kamarádka a také touha po profesní změně.

Vy děláte vychovatelku hlavně ve školní družině na celý úvazek, nebo zkrácený?

V původní škole jsem měla zkrácený úvazek 0,75 a nyní pracuji také na zkrácený úvazek 0,9.

Jakou máte pracovní dobu tedy?

Dvakrát týdně ranní (od 6:00 a od 6:40) + odpolední (od 11:40), třikrát týdně pouze odpolední (od 11:40). Konec pracovní doby je určen pro každý den jiný od 15:10 do 17:00.

Baví vás tato profese?

Tato profese mě velmi baví a práce s dětmi nabízí opravdu různorodou činnost. Domnívám se, že tato profese musí především bavit, v opačném případě není možné tuto profesi dobře vykonávat.

Jaká vidíte pozitiva na této práci?

Pozitiva jsou především v tom, že si z větší části řídím činnosti s dětmi sama a mohu uplatňovat individuální přístup. Mám možnost vnímat současný dětský svět z bezprostřední blízkosti.

Jak jako vnímáte tuto práci nebo svoji roli vychovatelky ve školní družině?

Role vychovatelky je důležitá především proto, aby děti ve svých volnočasových aktivitách směřovaly individuálně k tomu, co je baví a dále rozvíjely své vlohly. Je nezbytné mít velkou dávku empatie, pochopení a vcítění se do dětí.

Napadají vás třeba nějaká úskalí vaší profese?

Podmínky ve družině jsou velmi rozdílné, některé školy umožňují dětem výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků, volnočasové aktivity co nejvíce zpestřit a vytvořit dětem podmínky, ve kterých se maximálně rozvíjejí jejich zájmové, pohybové, výtvarné a ostatní vlohly (rozdílné financování).

V čem vidíte smysl vaší práce?

Smyslem mojí práce je povzbuzovat v dětech kladné city, navozovat příjemnou atmosféru a komunikační prostředí, ve kterém se cítí bezpečně. Vybranými činnostmi posilovat v dětech sebevědomí, formovat z nich dobrý kolektiv.

Jak vás vaše práce naplňuje? Co vám osobně tato profese dává?

Tuto profesi je třeba dělat pro radost, nikoliv pro peníze, ale nesmí chybět ani potřebné nadšení pro tuto práci. Z větší části mě profese vychovatelky naplňuje, ale ne všechno je dle mých představ. Jelikož jsem vystudovala vysokou školu obor psychologie, je prostředí školní družiny ideální pro uplatnění teoretických znalostí v praxi. Naplňuje mě, když vidím, že jsou děti šťastné a panuje dobrá atmosféra, která je podmíněna nejen dobrým kolektivem s dětmi, rodiči, ale také na pracovišti.

Máte třeba nějaká očekávání od této profese nebo nějaké své cíle? A plní Vám tato profese vaše cíle nebo očekávání?

Cílem je, aby děti ve školní družině byly spokojené a čas strávený v družině vzpomínaly v dobrém. Přála bych si, aby z dětí vyrostli slušní lidé, které zvládají mezi sebou způsobně komunikovat a dokážou nést zodpovědnost za své činy, samozřejmě velký podíl mají především rodiče.

Jak ostatní členové společnosti nebo vaše okolí reagují na to, když jim řeknete, že jste vychovatelka ve školní družině?

Možná je to neuvěřitelné, ale většinou reagují s obdivem, že tuto profesi vykonávám.

Jak si myslíte, že vnímá profesi vychovatelky společnost?

Asi jako hlídací zařízení, když jsou rodiče v zaměstnání.

Co pro vás znamená profese vychovatelky? Jaké emoce máte spojené s touto prací?

Vychovatel musí zvládat často i několik věcí najednou, je vystaven tlaku, hluku, stresu, klade nároky na koordinaci práce po stránce psychické i fyzické. Výchova může probíhat pouze v klidné, radostné a pohodové atmosféře, naplněné porozuměním a kladnými emocemi.

TEREZA, 26

Nejprve bych se tě chtěla zeptat na délku tvé praxe a také věk.

Takže... je mi 26 a v praxi jsem, počki, já to musím spočítat – 9 měsíců.

Co tě přivedlo k této profesi vychovatelky?

Je to kvůli tomu, že hledala naše škola ve vesnici místo vychovatelky. Jinak bych do toho nešla. Je to prostě u nás na vesnici. Kdyby to bylo v jakékoliv jiné vesnici, tak bych se tam nepřihlásila asi jenom tak sama od sebe. Bylo to hlavně kvůli tomu, že je to v místě, no.

A ty děláš teda vychovatelku hlavně ve školní družině na celý úvazek, nebo zkrácený?

Ano, přímo ve školní družině a mám celý úvazek. Ale ještě mám smlouvu na zastupování učitele prvního stupně.

Jakou máš pracovní dobu tedy?

V družině jsem, takto, když je vytížená i ráno, tak jsem tam ráno. Pokud se ráno nikdo nepřihlásí, tak tam ráno nejezdím. Jezdím vlastně až na 9:00 hodin. Od 9:00 do 11:00 mám nepřímou pracovní dobu, a od 11:00 do 16:00 přímou pracovní dobu. A když se někdo přihlásí, nám škola začíná o půl osmé, tak to máme hodinu před, takže od půl sedmé do půl osmé je ranní družina, a prakticky mám od půl 8 do 9:00 úplné volno. A děti si vyzvedávám v 11:00 hodin, jak jdou na oběd. Když si tak vezmu tu pracovní dobu, tak jsem v kuse s dětmi od 11:00 do tří, což není jakoby úplně nic příšerného.

Baví tě tato profese?

Ehmmm, na jednu stranu jako jo, na druhou stranu zase ne. Práce s dětmi je prostě náročná.

Jaká vidíš pozitivna na této práci?

Tak rozhodně je to různorodá práce, ve které se vůbec nenudíš ani chvíli. Někdy nemám čas si ani sednout, protože děti po mně pořád něco potřebují. Pozitivem je asi to, že si můžeme pořád něco vytvářet, můžeme se něčemu věnovat, můžou se rozvíjet. Jakože oni jsou fakt nadšení z nějakých takových těch jednoduchých věcí, které by starší třeba už nenadchly. Ale ten první stupeň je ještě takový hravý, ale zase jsou na druhou stranu více vyspělejší než ve školce. Tak to je podle mě takové pozitivum, že se s nimi už dá domluvit, už jsou rozumnější, ale na druhou stranu jsou ještě pořád hravý a dokážou si prostě vyhrát. Dokážou vlastně něco tvořit, mají jakože zájem o nějaké činnosti. Tak toto je určitě pozitivum a další takové osobní pozitivum, to jsou ty prázdniny. To je nepopsatelné pozitivum.

Jak jako vnímáš tuto práci nebo svoji roli vychovatelky ve školní družině?

Jak to vnímám? Noo, mám mluvit upřímně, jak jsou děti v dnešní době nevychovaní? Jejda, já se tam pravidelně opravdu rozčílím. Třeba v pátek, jsem se tam taaaaak rozčílila, no nic, tak jo. Prostě mi přijde poslední dobou, že jde hrozně vidět rozdíl mezi tím, jak jsou děti třeba hyperaktivní, že fakt neposedí a je hrozně velký rozdíl mezi dětma, které jsou fakt nevychovaní a neví, jak se mají chovat, nemají vštěpené žádné prostě hodnoty, žádný respekt vůči dospělému. A v tomto je šílený rozdíl. Jako ano, dají zabrat oba dva, jenomže ty děti, které vlastně nemají ani ten respekt, jako mě rozum přestává stát, nad něčím, co oni někdy dokážou vůbec dělat, jak podřívají autoritu. Toto vnímám hrozně negativně. To se mi vůbec nelíbí a poté ve škole do nich tlač nějaké pravidla a něco, které se oni neustále stačí porušovat, což je hrozně vyčerpávající.

Já když porovná, já vlastně teď učím v první třídě a potom jsem v družině, tak když to porovná mezi sebou, tak vlastně ve třídě děti jakoby sedí, na svém místě, pracují nebo ehm, měly by pracovat, že jo. A když se dojde do družiny z oběda, tak tam vlastně nastane, já tomu říkám „výbuch“. Oni po těch čtyřech hodinách si potřebují hrát, teď jako třeba pořád ječí, řvou, potřebují se vybit. To je jako furt. Povykládat si, takže tam jako nastane takový dejme tomu, 20-ti minutový výbuch, kdy oni jsou jak neřízené střely. Víš, oni tam létají a potřebují tu energii ze sebe dostat pryč, protože 4 hodiny, už 40 minut je po ně prostě, hlavně pro prváky mi přijde, jako dávat pozor, je maximum a oni po těch 4 hodinách to potřebují vybit. Takže já tam koordinovat, ze začátku vždycky, to jejich hraje, je hodně o nervech, hodně náročné. Vidím tu práci jako takovou, jak ji vnímám, no, kdyby byly děcka víc takové, no jde vidět, no já nevím, mně přijde, že si rodiče ty své děti nějak piplají v nějaké bublince a oni jsou absolutně, ale ABSOLUTNĚ nesamostatné. Jako ŠÍLENĚ nesamostatné, ty děcka a každý den třeba desetkrát někdo brečí. Kvůli prostě hloupostem, oni furt brečí. Oni si neumí nic vyřešit samy nebo mezi sebou. To je pořád „paní učitelko, on mně dělá to, paní učitelko....“, a to je neustále. Takže ty si tam jakoby takový ten řešitel sporů, prakticky, a to je na úkor těch, kteří fakt chtějí něco vyrábět. A já stejně musím pořád odbíhat, stejně musím pořád chodit pryč, protože furt řešíš jen ty jejich žabomyší války. Takže to jsou moje pocity, že jsem jenom řešitel sporů.

Ten vychovatel si musí ve školní družině hodně nastavit ty hranice, ne?

Anooo, samozřejmě. Ale se snaží furt ty hranice porušovat, že. To je dennodenně. To jim říkej každý den, když jdeš z oběda „bud'te potichu, běžte do dvojic,...“, chápeš. Dennodenně

jim budeš říkat „nebouchejte se polštářema, dennodenně jim budeš říkat...“, a to je prostě pořád. Někdy je to fakt úplně o nervech, šílený.

Napadají tě ještě třeba nějaká úskalí v tvé profesi?

Víš, to je hlavně toto, co jsem teď zmínila. A další negativa třeba, vím, že s odchodama. To třeba bylo hlavně minulý rok, protože já tam tento rok už mám asistentku, ale minulý rok to bylo jakoby tak, že když třeba nějaké děti odchází v jednu hodinu – my máme dané odchody v celé hodiny – a když třeba některé dítě odchází v jednu hodinu a mají napsané s doprovodem, což musíš jít dolů vlastně je doprovodit a počkat, až si pro ně dojde ten rodič. No, a teď máš v družině dalších 20 dětí a odchází ti jich pět a ty musíš jít s něma všema dolů a nemůžeš je tam nechat. Tak toto minulý rok bylo řešený vlastně tak, že já jsem musela sbalit těch dvacet děcek, jít přes celou školu dolů, počkat s něma tam deset minut, než si teda pro nějaké děcko přijde rodič a pak jsme šli zase zpátky, a další hodinu znovu a poté zase znovu to opakovat. Tak toto bylo hrozně náročné a někdy se ti ty děcka začnou smekat, že už nikam nechce, že chce třeba odpočívat a ty ho prostě musíš vzít sebou, ty ho tam nemůžeš nechat samotného. Takže toto bylo takové..., a naštěstí tam mám teďka asistentku od jednoho chlapečka – ona je tam s ním, takže to je paráda teď. Ale toto bylo šílené.

Dalším úskalím je také to, když tam máš děti s nějakou podporou, třeba do druhého stupně, tak víš, že ty děti by tam měli mít jako omezený čas pobytu v družině. No, to samozřejmě vůbec nefunguje.

V čem vidíš smysl tvé práce?

Smysl vidím v tom, že když třeba jsou tam nějaké děti, které jsou sociálně slabší, tak je dokážeme zapojit mezi ty ostatní. I když se ho snaží občas vyčlenit, tak prostě já ho tam vždycky zapojím. Nechceme, aby tam byl nikdo vyčleňovaný. Takže třeba my tam máme chlapečka, který je prostě ze sociálně slabší rodiny, mají problémy, děcka to už samozřejmě vycítí a snaží se ho odstrkovat. A u nás to funguje tak, že prostě ne, že bude sedět někdo v koutě a nebudou si tam moci jít hrát. Například, oni si vždycky najdou někoho „ne, ty si s námi teď hrát nebudeš“, ale takhle prostě ne. Všichni si budou hrát se všema. Takže vidím smysl v tom, že on je rád, že je zapojený mezi děti, že si může hrát a užívá si toho, že se mu konečně někdo věnuje. To vidíš i, že je rád, že si s ním konečně někdo zahraje, konečně si s ním někdo maluje a víš prostě, i ten dospělý člověk, že se mu věnuje a že ho vůbec vidí.

No a ten smysl, že děti jako rozvíjíš v tom, co mají rády. Víš jako, třeba někdo rád sportuje, tak prostě chodíme do tělocvičny a tam si dělá to, co ho baví a je to takové volnější, než ve vyučování, tam se to musí víc řídit. A jelikož oni ví, že už nejsou ve vyučování, tak je to fakt

volnější. Jde úplně krásně vidět, jak u někoho se opravdu prohlubuje to, že už umí nádherně malovat, někdo si tam třeba i počítá příklady, že si tam někteří dělají přípravu do školy. Prostě každý si tam prohlubuje to, co ho vlastně baví a ty si jakoby jen ten jejich pomocník. Ale víc tam vidím teď to sociální začlenění. Třeba měla jsem tam jednoho kluka, prvňáčka, který ze začátku vůbec nemluvil, stranil se dětí, nekamarádil se s něma, schovával se tam a teď už je to úplně něco jiného. Mluví s něma, hraje si s něma, kamarádí se s něma, vytváří s námi třeba nějaké výrobky, víš, komunikuje se mnou. Víš, že předtím to bylo úplně uzavřené dítě a teď už se více otevřel. Ta socializace je velice důležitá a jde vidět.

Já když to tak slyším, jak tě tvoje práce naplňuje? Už si tu nějaké věci zmínila, tak co tobě osobně tato profese dává?

Co mi to osobně dává? Jakože je hezké, když tě mají ty děti rády. To je hodně hezké. Že to jde hodně vidět, že ti to říkají a jedno s druhým, že ti třeba něco namalují, chodí za tebou, furt se s tebou jako mazlí. A je fajn, jsem ráda, že tu práci dělám nebo jako prostě, že mě mají rády. Že mi říkají, že jsem jim hrozně chyběla. Jakože jsem ráda, že mě mají rády a to je asi tak všechno. Jako ne, že bych v tom cítila nějaké extrémní naplnění v této práci.

Máš třeba nějaká očekávání od této profese nebo nějaké své cíle? A plní ti tato profese tvé cíle nebo očekávání?

Ty..., ty cíle nebo očekávání tady. Jako kam se chceš tady posunovat, chápeš. Mně přijde, že tady prostě si tady s těma dětma. Jediným cílem je, aby se nikdo nezabil do těch tří hodin. A to je můj jako cíl. Abych si já nevyřvala hlasivky. To je tak můj cíl. Ne, já si dělám jakoby srandu, ale v podstatě jako jo.

Jak ostatní členové společnosti nebo tvé okolí reagují na to, když jim řekneš, že jsi vychovatelka ve školní družině?

Reagují celkem pozitivně, spíš. Ale já možná, říkám spíš, že jsem na základní škole učitelka A vychovatelka na prvním stupni. To já řeknu. Když se mě někdo konkrétně zeptá, tak jim to vysvětlím, že jsem ve školní družině, ale ne že bych na první dobrou řekla, že jsem vychovatelka ve školní družině.

No, ono je to i tak, že já pracuji na malé vesnici, kdy my se všichni navzájem známe. Já vím, co jsou ty děcka zač, já vím, jak vypadají jejich rodiče, oni znají mě, známe se navzájem, chápeš. Takže je to tak, my si tykáme, jedno s druhým. Takže je to tak, že já jsem tam vnímána pozitivně. Těžko říct, jak bych to vnímala nebo jak by to lidé vnímali, kdybych dělala ve městě. Někde, kde mě nikdo nezná, víš. My jsme prostě vesnice o 1000 obyvatelích a všichni

se tu známe. Takže je to vnímané jako dobře tato profese, ale kdyby to bylo něco většího. Já nevím. Fakt těžko jako říct. Ale v moji zkušenosti tento stereotyp „hlídače“ dětí to tak není, jelikož jsme na malé vesnici a je to hodně familiární. Ale já bych to určitě někam jinam, do velkého města dělat nešla. V žádném případě. Mně se prostě líbí, že já ty děcka znám, ony takto jakože znají mě, známe se s rodičema, takže je to furt takové domácí prostředí. Já jsem do toho šla vyloženě kvůli tomu, že je to domácí prostředí a nešla bych nikam do města toto dělat.

Jak si myslíš, že vnímá profesi vychovatelky společnost?

Ale já třeba osobně, ale to je můj osobní názor nebo problém, že NESNÁŠÍM, když mi někdo řekne, že jsem družinářka. To já nesnáším, tohle fakt nesnesu tohle slovo. Ano, já to mám taky tak zafixované, že je to podřadná práce, jako ne podřadná vyloženě, ale že je to jenom taková, jenom takový hlídač děcek a když teď vidím, co je za tím, tak sakra..., to vůbec není jednoduché. A nelíbí se mi a nemůžu prostě přijít na slovo DRUŽINÁŘKA, když někdo řekne. To je, to toto ne. Ale vychovatelka, když řeknou, tak lepší. Jinak si myslím, že tento stereotyp „hlídač dětí“ stále pořád ještě zažitý.

Co pro tebe znamená profese vychovatelky? Jaké emoce máš spojené s touto prací?

Ufff, mám ti říct, že mě každý den bolí hlava? No, jako z toho řevu. Mě jako z toho psychického vypětí, které jako někdy nastane, některé extrémní stresové situace, tak z toho hodně pramení hodně velká únava, ten stres každý den. Ano, každý den já tam mám stres, to se jako opakuje. Není jako tam ani jeden den, který by proplul, ale ono se to hrozně mísí. Mísí se to s tím, že chvílku je tam stres, chvílku jsou ty děcka v pohodě, takže jsou miláčci, jsou hodné. Fakt se to hodně mísí. Mísí se to s tím stresem, mísí se to s pozitivem, že si řeknu nebo se nad něčím pozastavím, že se nad něčím usměju a zasměju, jako taky. Prostě jak říkám, mísí se ty pozitivní a negativní emoce. Nepřevládá ani jedno.

Jak obecně vnímáte svoji roli vychovatelky ve školní družině?

Práce s dětmi (nebo řekněme práce s lidmi) obecně je velmi náročná. Vždy je to o vědomí, že mám děti vychovávat, chystat jim smysluplné využití volného času, zaujmout je a předat jim (i vlastním příkladem) co nejvíce poznatků. Vždy tam je přítomné i vědomí zodpovědnosti za ně, aby byly v pořádku vráceny rodičům. Dobrý pedagog musí sám „hořet“, aby mohl zapálit v dětech pochodeň zájmu o poznání. Jan Bosco řekl, že: „Bez lásky není důvěry a bez důvěry není výchovy“. Pod tuto myšlenku se podepisuji, protože definuje můj pedagogický naturel.

Co vás přivedlo k profesi vychovatelky?

Náhodou. Původně jsem pracovala jako učitelka německého jazyka na střední odborné škole, ale vlivem změn v RVP došlo k eliminování ŠVP na jeden cizí jazyk a mně byla recipročně nabídnuta práce vedoucí vychovatelky. Jako vysokoškolsky vzdělaná učitelka se znalostí cizího jazyka jsem byla na tuto pozici spíše překvalifikovaná, ale nakonec jsem tuto práci vykonávala 14 let a nelituji. Dlužno říci, že jsem tuto práci vykonávala na škole, kterou jsem sama jako žačka absolvovala a mými kolegy byli lidé, kteří mne jako žačku učili.

Co pro vás znamená profese vychovatelky?

Je to má životní cesta, která je zvolena dobrovolně. Děti dávají energii, ale také ji berou. Práce s dětmi je pestrá a děti umí dát najevo svoji vděčnost a sympatie. Děti vás zdraví na ulici a znají se k vám i po letech. Žiji na malém městě, takže zde si mne budou lidé pamatovat jako pedagoga. Je to neférové k mým jiným/dalším profesím, které prošly mým životem a byly společensky více zajímavé/exponované. Mám-li to tedy shrnout, tak práce vychovatelky pro mne znamená radost i starost. Především práce ve školství ale pro mne osobně symbolizuje určitou sociální jistotu, kterou jsem v jiných profesích takto hmatatelně nikdy nepocítila.

Jak vás vaše práce naplňuje?

Zde použiji citát Vladimíra Smékala: „Mládež je ovšem taková, jací jsou nebo nejsou její rodiče, učitelé a vzory, a jaká je společnost. Mládež se změnila a je třeba, aby tomu odpovídala i změna v postoji těch, kteří mládež vychovávají nebo rozhodují o životní perspektivě mladých lidí.“

Za 18 let ve školství umím již také bilancovat a mohu směle říci, že poslední dobou cítím vděčnost dětí víc a víc. Věnuji jim čas, mateřsky vysvětluji běžný život a mám s tím

pedagogický úspěch. Žáci mi píšou přání k Vánocům, chodí za mnou o přestávce do kabinetu... Svěřují se mi. Platí zde přísloví: „Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá“.

Co je úskalím vaší profese?

Syndrom vyhoření. Po pěti letech lze již vyzorovat určitou profesní únavu a provozní slepotu. Úskalím je i dynamicky se měnící svět, nástup digitalizace a komunikace s rodiči. Problémy přináší mnohde nezvládnutá inkluze či přístup vedení školy. Úskalím jsou vždy mezilidské vztahy, toxické prostředí na pracovišti a v dnešní době i šikana dětí směrem k pedagogovi.

V čem vidíte smysl vaší práce?

Okamžitá zpětná vazba. Tato práce má smysl. Okamžitě vidíte, zda-li jste s pedagogickou činností zaujali, nebo ne. Edukace je v dnešní době i určitou náhražkou výchovy, protože domácí prostředí v mnoha případech nefunguje. (Resp. nefunguje tak, jak by fungovat mělo.) Děti jsou již odmala součástí světa mobilů, sociálních sítí a digitálních technologií. Vysvětlujete jim dnes především normální běžné věci. Jste vychovatelem, mentorem, facilitátorem, psychologem, speciálním pedagogem, učitelem a také vzorem.

Jak ostatní členové společnosti reagují na to, když jim řeknete svou profesi?

Většina lidí vnímá práci ve školství jako záslužnou profesi, která stojí v žebříčku profesí poměrně vysoko. O českém školství koluje řada mýtů a zkušenosti lidí se různí. Každý má tendenci školství hodnotit prizmatem svého úhlu pohledu a promítat si své zážitky do celkového obrazu o školství. Faktem je, že profesi učitelky a vychovatelky si každý umí reálně představit. Mnoho starších lidí ale neví, co například ve škole dělá speciální pedagog, asistent pedagoga, školní psycholog, metodik prevence, sociální pedagog... Neumí si tyto profese ztotožnit se zažitým obrazem o škole ze svého dětství.

Veřejnost samozřejmě ještě lidem ve školství závidí prázdniny a mnohde i časovou „náročnost“ povolání. Pokud může pedagog pracovat na svých přípravách doma a do školy chodit jen učit, mnoho lidí zvenčí může získat dojem, že se jedná o povolání se spoustou volného času. U učitelů tělesné výchovy navíc nelze ani operovat argumentem, že případně opravuje písemné práce.

Jak si myslíte, že vnímá profesi vychovatelky společnost?

Učitelská profese přináší specifické společenské uznání. Většina lidí vám řekne, že by to dělat nemohli a obdivuje Vás za to, co děláte. Existovala dříve i jistá množina lidí, kteří

pedagožky obecně dehonestovali pro jejich „typické“ vlastnosti. Děti velmi krutě nastavují dospělým zrcadlo a každý pedagog měl dříve svoji přezdívku, která ho nějak definovala. Mnohdy ne lichotivě. Tento jev už začíná pomalu ztrácet na expresivitu a moudří pedagogové mají s dětmi vztah založený na partnerské kooperaci, nikoliv na autoritativně-diktátorském přístupu. Druhou stranou mince je šikana směrem k pedagogům. Dnešní školství je definováno extrémě. Zaniká zlatý střed. Mnohdy máte ve skupině šikovné & vnímavé děti a k tomu drzouny & sociopaty. Doba se skutečně změnila, a pokud některý pedagog nevnímá tyto nuance a neumí se naladit na současný přístup, je v českém školství reliktem minulosti. V kurzu stále zůstává charismatická osobnost pedagoga. Vedle erudice se stále cení osobnost, charisma a schopnost zaujmout. Tento požadavek stále zůstává beze změny a je po desetiletí platný. Tradičně bodují zajímaví muži z podstaty věci a jako protiváha feminizace školství. I ve školství fungují přírodní zákony a přirozený řád.

Plní vaše profese vaše očekávání?

Očekávání tato profese plní, protože energie vložená do mladé generace se vždy společnosti vrátí. „Rozumět znamená pomáhat,“ řekl prof. Zdeněk Matějček a já bych k tomu ještě dodala, že se vše musí tvrdě odpracovat. Vždy chodím do školy připravená, veškerý čas s dětmi poctivě odpracuji a nic nešidím. Výsledek potom potvrdí očekávání. Také se jedná o sociálně jisté zaměstnání, což pro mne bylo vždy nesmírně důležité.

PAVLA, 50

Co vás přivedlo k profesi vychovatelky?

K roli vychovatelky mě přivedl můj kladný vztah k dětem. Já jsem úplně na prvopočátku dělala chůvu malým dětem, později jsem si vlastně rozšířila vzdělání o toho asistenta pedagoga, no... a později jsem si dodělala i tu vychovatelku. Takže s dětmi pracuji asi 9 let. Další vzdělání vychovatelky jsem si udělala pro případ, že by se třeba ve družince uvolnilo místo. Asistent pedagoga má vlastně smlouvu na rok nebo na dva, podle dětí že. A kdyby mi skončilo dítko, tak co potom, že? Tak jsem si rozšířila vzdělání o tu vychovatelku.

Jste spokojená se svou profesí?

Většinou jsem spokojená, jenom prostě ty děti odpoledne jsou už takové divoké. Pro ně skončila výuka a oni se jakože uvolní a začnou divočit a bláznit.

Jakou máte pracovní dobu?

My máme na naší základní škole družinku a poté ještě školní klub. My začínáme o půl jedné a ten klub je většinou do šesti hodin. Oficiálně, ale rodiče si ty děti tam tak dlouho nenechávají. Takže většinou kolem té půl paté si je brávají nejpozději. Ten školní klub funguje na základě projektu MAS Podhostýnska. Není to vlastně družinka, ten klub navazuje na tu družinku. Družinka je do půl čtvrté a rodiče, které si pro děti nestihnou přijít nebo je potřebují nechat dýl, tak je nechají v tom školním klubu. My máme ten klub od půl jedné a o půl čtvrté si ještě přebíráme děti z družiny.

A ten školní klub se nachází v jiných prostorách než školní družina?

Jo, to je jinačí místnost. Školní klub se nachází vlastně v naší klubovně a poté kolem té půl čtvrté přejdeme s dětmi do družinky, a tam jsme vlastně i s těmi malými dětmi, dokud si je rodiče nevyzvednou.

Co pro vás znamená profese vychovatelky?

Je to pro mě profese, která mě baví a naplňuje. Jako, ta práce musí bavit. Má rodina vždy říká, že ta práce není práce, ale poslání. Takže vlastně, dětem musíte být i kamarád v té chvíli, protože s těma dětma trávíte odpoledne a oni se vám svěřují. Oni když k vám ucítí důvěru, což mi někdy nedělá moc dobře, jelikož člověk poslouchá i to, co se děje u nich doma a podobné. Říkají nám všechno, co se děje doma a někdy by to člověk radši ani nevěděl.

Jak probíhá většinou den ve školní družině, školním klubu? Jaký je chod školní družiny/klubu?

S těma dětma tam vlastně většinou tvoříme, čteme, díváme se na pohádky, jezdíme s nima na výlety, na bazén, nebo teď jsme byli jenom na Vánoce se jenom tak procmrndout a nasát atmosféru ve Valašském Meziříčí. Nebo, karneval s nima děláme, domácí úkoly, všechno možný, co by je mohlo bavit. Inspirace hledám na Pinterestu, v knížkách, nebo jsem třeba na dovolené a já vidím skupinku dětí. Vidím, že se baví jinak než já to znám, a potom si to vše zapisuju a to potom využívám v té družince nebo klubu. Nebo jezdím i na tábory, tak tam čerpám také hodně inspirace nebo na různé semináře. To, co já posbírám nebo jak něco vidím někde, tak to používám i ve své práci. Více méně mi ta hlava pořád pracuje. Inspiraci čerpám všude, kde se dá.

Jak vás vaše práce naplňuje?

S dětmi mám hezký vztah, často se mi svěřují se svýma starostma a problémy. Ráda s nimi tvořím a vymýšlím pro ně aktivity. Jako kromě toho, že za to dostanu zaplacený, tak... Jako ta práce mě musí bavit, já mám děti ráda. Já se tam také s nimi vyřádím, jednak to tvoření mě baví, vymýšlení pro ně toho programu mě taky baví. Jinak už nevím.

Jak vnímáte svoji roli vychovatelky ve školním klubu či družině? S jakými emocemi se pojí vaše práce?

Tato role je mnohdy náročná, musí se využívat různých forem a metod práce, aby program děti v klubu/družině bavil a zaujal. Ono je to hodně jak na houpačce. Taký záleží na dětech. Každý rok je to jiné, kvůli tomu, že vy máte každý rok jiné děti. A to složení těch dětí je pokaždé jiné. Jeden rok jsem měla třeba děti, které byly nadšené z vaření. Takže oni si pořád vařily, takže program se vymýšlel podlé této skupinky. Další rok jsem měla třídu, která byla strašně sportovní. Takže se zase program přizpůsoboval tady těm dětem. Takže to je pokaždé jiné. Někdy je člověk zklamaný z toho, že člověk pořád pracuje, vymýšlím aktivity – já taky pořád pracuju – a v konečném důsledku jsou otrávení, jak mochromírky zelené, protože je to nebaví, nejradši by si sedly k mobilu nebo něčemu jinému, ale až je přesvědčíte, že je to fakt super, jelikož já si to doma vždy vyrobím, aby to viděly. Takže až já je přesvědčím, že je to fakt dobré a bude je to fakt bavit, tak potom se teprve chytanou a někdy nechtějí jít ani domů. Je to takové plné emocií. Někdy je to radost, někdy je to zklamání, někdy je to úplně jako euforie, když je to baví, tak já jsem z toho nadšená. Tak záleží podle situace. Tak jo, určitě je to radost, empatie, určitě to je, ale jo, i někdy to zklamání.

Co je úskalím vaší profese? Co je pro vás negativního ve vaší práci?

Dnešní děti jsou vychovávány jinými výchovnými metodami než dříve, nemusí vynakládat skoro žádné úsilí k zábavě, mnohdy jim stačí PC nebo mobil. Je těžké je něčím zaujmout. Dalším strašným problémem jsou rodiče. Teďka jsme zrovna řešili, jsme dostali strašně, ale strašně divokou třídečku. A když já jsem na rodičáku vystoupila a řekla jsem jim, o těch problémech ve družině a klubu, tak mi to ti rodiče vůbec nevěřili. „Co? Naše dítě? To není možné, vždyť je doma takový anděl“. Jenomže ti rodiče, když to dítě přijde domů, tak ať mají klid – ale to hodně zevšeobecňuji – tak jim strčí do ruky mobil a dítě je zlaté. Nic nechce, kromě jídla. Takže ti rodiče mi připadají, že oni nemají ani šanci je poznat takové, jaké jsou, protože ty děti jsou doma hodnoučké, a přijdou do školy a oni potřebují tu svou povahu, to, co mají vevnitř dostat ven. A doma na to nemají prostory, možnosti, takže to pak aplikují ve škole. Takže dělají to, co dělají a rodiče nechápou. Rodiče jsou hodně problémem.

V čem naopak vidíte pozitiva nebo smysl vaší práce?

Smysl práce vidím v tom, vézt děti k dobrým návykům, rozvíjet v nich smysl pro kamarádství, rozvíjet v nich tvořivost, lásku ke sportu... Pozitiva vidím určitě v tom, že ty děti může člověk rozvíjet. Rodiče na ně nemají čas, prostě je nevedou, možná ani nepoznají, že to dítě k něčemu tíhne nebo má na něco vlohy, tak vlastně my v té družince to s těmi dětmi můžeme probrat, můžeme je rozvíjet, popřípadě rodičům potom říct, v čem je to dítě dobré a jak to vnímáme my. Taková zpětná vazba je pro mě to, že oni se těší, mě to vždy hrozně potěší, že oni se těší nebo je něco baví a já už vím, čemu oni rozumí nebo co chtějí dělat a já jim přihraju na tu notu. Vždycky mě strašně potěší, když už poznám, co je baví nebo co chtějí dělat.

Jak ostatní členové společnosti nebo vaše okolí reagují na to, když jim řeknete svou profesi?

Většinou se usmějí a řeknou, že by tuto práci dělat nemohli, protože by neměli dost pevné nervy. Většinou opravdu řeknou, že mám velmi pevné nervy a takovou práci by nezvládli dělat. Ale je fakt, že mi to říkají i učitelé, že by nechtěli nebo tak, že si myslí, že tato profese je ještě náročnější než učit. Protože odpoledne ty děti už jsou fakt nezvladatelné. Oni udrží pozornost dopoledne, ale odpoledne se opravdu rozjedou a divočíjou. Takže i učitelé říkají, že nás obdivují.

Jak si myslíte, že vnímá profesi vychovatelky společnost?

Hlavně rodiče vnímají vychovatele jako člověka, který se postará o jejich děti v době, kdy jsou v zaměstnání. Bohužel mnohdy vychovatelé suplují rodiče samotné. Děti nám toho někdy říkají opravdu hodně a někdy to fakt člověk ani slyšet nechce. No, já někdy řeknu, jedním uchem tam a druhým zase ven. Někdy člověk musí, jak to do sebe pustí, tak pak musí i některé věci vypouštět. Pokud člověk umí pracovat s dětmi, tak mu tady tohle chování dětí nebude tolik vadit. Jelikož s tím a s nimi umí pracovat. Člověk, který neumí s těmi dětmi pracovat, i kdyby ty děti byly zlaté, svaté, tak to bude špatně. Jinak jako tato profese je velmi důležitá, jelikož ona supluje tu rodinu. Tu dobu, co by měly být s rodičema, odpoledne po vyučování, tak jsou s tou vychovatelkou a mně připadá, že opravdu tak trochu supluje ty rodiče.

Když to tak poslouchám, máte pocit, že se na vás děti hodně fixují?

Jo, dokonce až je to někdy nepříjemné. No, nepříjemné... Já jsem hodně srdeční člověk, objímací. Ty děti se chtějí pořád objímat, sedají na klín, objímají se, potřebují tulení, ale také záleží podle povahy dítěte nebo podle situace. Třeba podle toho, jaké mají problémy nebo podle toho, jak je to v rodině postavený. Jo, myslím si, že se na vychovatelku fixují.

Máte nastavené své hranice?

Já jsem taková, že já opravdu, že si spíše na sebe ty děti upoutávám. Já je nedokážu odseknout, já si je posadím na ten klín nebo je prostě obejmou, když to potřebují. Já jsem spíše takový mateřský typ. Je pravda, když je toho hodně, tak jim řeknu, „...běž si hrát za ostatními dětmi“, nějak se to snažit slušněji naznačit, že už je to hodně.

Plní vaše profese vaše očekávání ?

No... někdy ne no. Někdy jsem opravdu zklamaná. Bohužel jsou i chvíle, kdy jsem zklamaná. Děti se chovají nevhodně, často projevují nezájmem o program, který je pro ně připraven. Jako pro mě je strašně důležité, aby se tam ty děti cítily dobře a chodily tam. Ne, aby tam chodily s nechutí, jo. To jsem říkala i rodičům, že pokud ty děti říkají, že nechtějí, že je to tam nebaví, tak by je neměly nutit je tam chodit. Nemá to význam, ono to má být dobrovolné. To dítě je tam znuděné, znepríjemňuje tam pobyt ostatním, nám, když všechno bojkotuje. Pro mě je důležité, aby je tam vše bavilo a chodily tam rády. Někdy jsem opravdu zklamaná. Myslela jsem si, že je to jednodušší, když jsem s tím začínala. Jednodušší, protože někdy to, co já bych chtěla, tak to nejde.

PŘÍLOHA P II: PŘELOŽENÉ ROZHOVORY

JENNY, 26

Můžeš mi prosím stručně vysvětlit, co je to OGS a jak funguje?

OGS znamená „Otevřená celodenní škola“ a zaměřuje se na péči o děti po vyučování. Otevřená, protože není povinná pro všechny děti. Je dobrovolné, zda rodiče své děti na odpolední program přihlásí, či nikoli. To znamená, že děti chodí po vyučování do OGS a je o ně postaráno až do 16 hodin. To zahrnuje teplý oběd, dohled nad domácími úkoly a různé volnočasové aktivity.

Otevřená celodenní škola (OŠ) má nyní 17 zaměstnanců (pedagogické pracovníky/odborníky, pomocné síly, studenty). Všichni studenti přicházejí ze specializovaných studijních oborů a mají již dobré teoretické znalosti. Někteří z nich u nás již dříve absolvovali FSJ (dobrovolný sociální rok). Vedoucí skupin jsou vyškolení a zkušení pedagogové. Kromě toho je obvykle jeden pracovník v dobrovolném sociálním roce (FSJ) a čas od času jsou to praktikanti pedagogických oborů. Kromě toho je tým podporován dvěma zaměstnanci kuchyně, kteří se starají o obědy.

Denní režim našich prvňáčků vypadá obvykle takto: po poslední vyučovací hodině děti samostatně přicházejí do OGS, poté si ukládají bundy a školní tašky. Každé dítě má pár bačkor pro OGS, které si obuje, a pak se všechny děti ve skupině sejdou v kruhu. Tam děti přivítáme a zkontrolujeme docházku. Pak jim řekneme, co budou mít k obědu, a společně odříkají skupinové rčení/pořekadlo (to dělají vždycky rády). Když si všichni umyjí ruce, seřadí se do řady a jdou společně do jídelny/kuchyně. Zde má každý své pevné místo. Zatímco všichni jedí, hodně si povídají. Jakmile jsou všichni téměř hotovi, vedoucí dětem řekne, jak bude den pokračovat a kdo bude s kterou třídou dělat domácí úkoly, jaký kroužek se chystá a podobně.

Po obědě jdou všechny děti obvykle ven a chvíli si hrají. Domácí úkoly se pak vypracovávají v příslušných třídách. S tím často pomáhají učitelé. Když jsou domácí úkoly hotové, mají děti po zbytek odpoledne volný čas na hraní. Mohou si hrát ve skupině nebo na hřišti. To je obvykle ponecháno na nich. Ve 14:30 se koná tzv. svačina. Ve skupině je prostřený stůl s nakrájeným ovocem a zeleninou. V některých zvláštních dnech se podávají také rýžové koláčky, ořechy nebo sušenky.

V 15 hodin jsou vyzvednuty první děti. Děti jsou vyzvány, aby se oblékly a shromáždily všechny své věci v aule. Rodiče pak čekají venku a děti mohou odejít. Některé děti mohou se svolením odejít samy. Další vyzvednutí je v 15:30. Poslední děti společně s vychovatelkami

uklidí skupinu v 15:45, postaví židle a v 16:00 odejdou domů. (Toto je náš rozvrh, který se samozřejmě v každé skupině trochu liší).

Nabízíme také AG. V současné době máme kroužek ručních prací, čtení, fotbalu, sportu a pečení. Místa v OGS jsou stále oblíbenější a rády používány. Vzhledem k tomu, že přibývá různých typů rodin (nejen tradičních, ale i neúplných, obou pracujících rodičů atd.), využívá této nabídky stále více dětí.

Ve školním roce 2016/17 bylo v naší ZŠ přibližně 75 míst. Ve školním roce 2022/23 je již 125 míst.

Jaká je tvá pozice? Jsi v OGS učitelkou, vychovatelkou nebo?

V současné době jsem vedoucím skupiny prvňáčků. Vystudovala jsem proto Vzdělání a péči na Katolické vyšší odborné škole v Paderbornu.

Mou hlavní povinností je samozřejmě péče o děti. Je však třeba udělat také spoustu organizační práce, zejména na začátku každého školního roku. Vytváření souborů, aktualizace seznamů atd. Ve skupině se dohodneme na postupu, který se bude ve skupině používat.

To zahrnuje také koordinaci s kolegy ve skupině. Zpravidla jde vždy o druhou osobu, která ve skupině pracuje s vedoucím skupiny, a v současné době také jeden praktikant z FSJ (dobrovolný sociální rok). Na praktikanty FSJ dohlížím také já. Rok pracuje v sociálním zařízení a mezitím absolvuje semináře, aby se seznámila s pracovním světem sociální práce, což se odráží v seminářích. S prací jsem ji seznámila na začátku roku a uvedla ji do všech oblastí práce. Zhruba jednou měsíčně se scházíme k diskusi o FSJ, abychom si vyjasnili případné nejasnosti nebo otázky. Na začátku školního roku jsem vedla další školení pro vedoucí FSJ.

Kromě toho jsme v kontaktu s příslušnými učiteli a vzájemně se informujeme o důležitých nebo zvláštních událostech. Od letošního školního roku používáme také aplikaci, díky které mohou být učitelé, rodiče a zaměstnanci OGS v kontaktu.

Jak obecně vnímáš svou roli v OGS?

Tato otázka je pro mě obtížná (hihi). Řekla bych, že se vnímám především jako někdo, kdo chce ve skupině vytvořit řád a strukturu. Ale také jako někdo, kdo chce dětem umožnit co nejvíce, aby mohly žít naplno. Jak ve hře, tak v tvůrčí oblasti nebo třeba i v oblasti pocitů. Upřímně řečeno, je to velmi obtížné, protože na jednu skupinu máme pouze dva nebo tři vychovatele. Není proto snadné reagovat na individuální potřeby 28 velmi rozdílných dětí. Proto musím bohužel říct, že řád a struktura jsou do značné míry v popředí.

Obecně lze říci, že role vychovatele je pravděpodobně ta, která děti uvádí do společenského života s ohledem na jejich zájmy a přání. V nejlepším případě existuje koncepce, která podporuje děti komplexně, zatímco jsou v neustálé péči.

Pro děti je člověk především referenční osobou, která je provází každodenním životem. Pro mě osobně je velmi důležité, aby mě děti vnímaly jako člověka, kterého se mohou na cokoli zeptat a ke kterému se mohou chovat i citově. Mohou se chovat téměř jakkoli (samozřejmě kromě neúcty) a každý pocit může být cítěn.

Co tě přivedlo k práci v OGS?

Sama jsem jako dítě do OGS nechodila. Když jsem chodila na základní školu (2004-2008), bylo v mé třídě jen několik dětí, které byly zapsány v OGS. Po ukončení střední školy jsem nastoupila na FSJ. Chtěla jsem to dělat jen jako přechodnou profesi, protože jsem nevěděla, co si počít se středoškolským diplomem z designu (moc mě to nebavilo).

V roce 2016 jsem pak nastoupila na FSJ ve společnosti InVia. Než jsem nastoupila, navštívila jsem různé základní školy a rozhodla se pro základní školu/školku, kde pracuji dodnes (hihi). Během svého působení na FSJ jsem si všimla, že mě tam práce baví a že si velmi dobře rozumím s touto věkovou skupinou.

Po FSJ jsem tedy v roce 2017 začala studovat na KatHo, abych mohla pokračovat v práci s dětmi a zároveň se věnovat několika profesím.

V roce 2018 jsem také začala znovu pracovat brigádně v OGS, 10 hodin týdně, což byl perfektní doplněk k mým přednáškám. V roce 2019, kdy už jsem neměla tolik přednášek, jsem si přidala 20 hodin týdně a pokračovala ve studiu vedle toho. V srpnu 2022 jsem pak přešla z pozice druhého zástupce na pozici vedoucího skupiny. Místo 20 hodin týdně je to nyní 22 hodin týdně a samozřejmě více odpovědnosti a rozhodování v rámci skupiny.

Co pro tebe znamená profese učitele/vychovatele v OGS?

Pro mě tato profese znamená podporovat děti a dát jim možnost svobodně se rozvíjet. Podle mě je úkolem pedagoga, vychovatele být vzorem a seznamovat děti se sociálními strukturami. Pro mě je každé dítě individuální osobnost, ke které je třeba přistupovat s respektem a péčí. Přesto patří do skupiny a vychovatelé je učí hodnotám, jako jsou tolerance, vstřícnost a přátelství. Celkově lze říci, že tyto děti budou později utvářet naši společnost a my jim můžeme dát ty nejlepší možné prostředky a hodnoty.

Jak tě tvoje práce naplňuje?

Moje práce mě naplňuje především díky malým okamžikům, kdy si všimnete, že se ode mě děti něco naučily. Vždycky mě potěší, když si všimnu, že mě děti rády vidí nebo že jim chybím, když tam nejsem. Obzvláště si užívám chvíle, kdy si s dětmi hraji nebo kreslím a některé z nich jsou do tohoto úkolu velmi zabrané.

Když mají některé z nich problémy s domácími úkoly a já jim mohu pomoci, je to také jeden z mých nejoblíbenějších okamžiků. Pro mě osobně škola nebyla příjemným obdobím a velmi dbám na to, abych děti motivovala k domácím úkolům a nikdy nebyla přísná nebo netrpělivá, když něčemu nerozumí. To pro mě bylo od začátku velmi důležité. Obecně mám pocit, že děti jsou většinou vděčné za to, jak pracujeme, i když ne vždy jde všechno hladce.

Mám pocit, že dělám něco pro společnost, a upřímně řečeno, mám z toho zatím velmi dobrý pocit. Mě samotnou práce s dětmi velmi baví a mám pocit, že se mi to vrací v podobě uznání, namalovaných obrázků a podobně. Každý den je vyčerpávající a hlučný, ale vždy je v něm něco nového a atmosféra je pozitivní a motivující. Žádné dva dny nejsou stejné a je to velmi pestré!

Baví mě komunikovat s dětmi. Nejvíce mě baví malování a kreativní činnosti, které nabízím. Ale také zábavné rozhovory mezi nimi, kdy si najdete chvíli klidu a na chvíli si spolu sednete a povídáte si o nejrůznějších tématech. Děti dokážou být opravdu vtipné. Rodiče nás většinou také velmi oceňují. Mám jen velmi málo špatných zkušeností s rozhovory s rodiči. Většina z nich je velmi vděčná a vstřícná!

Co je naopak úskalím v tvé práci?

Mezi výzvy nebo úskalí v naší práci patří určitě nedostatek lidí. To některé lidi přivádí až k hranicím jejich možností. Poměr zaměstnanců je takový, že dvě vychovatelky mají na starosti přibližně 25 dětí. Někdy jsou tam tři, kvůli lidem, co mají částečné úvazky a dalším pomocným silám nebo praktikantům. V mé skupině máme v současné době 28 dětí v jedné místnosti se dvěma vychovatelkami a jednou praktikantkou F.S.J.

To je možné, ale rozhodně by bylo potřeba více zaměstnanců. Sotva se dostanete do kontaktu s jednotlivými dětmi. Kromě toho není v jedné místnosti dostatek místa pro tolik dětí. Pro mnohé je to příliš těsné, příliš hlučné nebo se cítí být neustále rušeny ostatními při hře. To je více než pochopitelné, ale náš prostor nenabízí alternativu. Proto se snažíme co nejčastěji rozdělit skupinu hraním her ve školní hale, na hřišti nebo v tělocvičně. Zvláště když je doba nachlazení, nemoci, jako je tomu v současné době, je celá věc ještě obtížnější. Někdy jsou

vychovatelé sami s celou skupinou, protože mnoho vychovatelů chybí kvůli chřipce, nachlazení apod. Tyto fáze se čas od času opakují, zejména na podzim a v zimě.

Kromě toho jsme zodpovědní nejen za péči o děti, ale také za organizační záležitosti, za rozhovory s rodiči, za udržování čistoty v místnostech (což je nevyhnutelné navzdory úklidu) nebo za pečovatelské činnosti.

Máme také aplikaci, kde mohou komunikovat rodiče, vychovatelé a učitelé. Rodiče nás mohou kontaktovat i po práci. Během pracovního dne se to všechno nedá stihnout. To mimo jiné vede k tomu, že se hodně organizuje a vytváří struktura, aniž by bylo možné na děti skutečně reagovat. Samozřejmě se o to snažíme a funguje to lépe i hůře. Individuální podpora dětí je však téměř nemožná, protože jsme zaneprázdněni jinde a denní režim je také většinou velmi strukturovaný.

Nemusím ti ani říkat, že ani plat není nejlepší. Sociální profese však nepatří mezi ty s nejvyššími výplatami.

Už jsi to tu párkrát zmínila, ale v čem vidíš smysl tvé práce?

Důležitost své práce vidím v přípravě dětí na život ve společnosti a v tom, že je provázím prvními kroky jejich školní kariéry. A samozřejmě ulevit pracujícím rodičům. Práci v OGS vnímám především jako přínos pro společnost, protože rodiče tak získávají možnost svobodně se rozhodnout, zda chtějí pracovat na plný úvazek, či nikoliv. To je možné díky celodenní péči v jeslích, školkách a OGS. Děti si mohou ve škole a v OGS posílit své sociální dovednosti a obecně se naučit, jak jednat s učiteli, vychovateli a ostatními spolužáky. To může pomoci zejména dětem, které například nemluví německy nebo se ve škole obecně cítí nejistě. Díky interakci s ostatními dětmi je snazší naučit se jazyk, ale také najít podobně smýšlející lidi. Mnoho dětí, které jsou u nás, umí například jen rusky nebo arabsky. Ostatní děti, které pak mluví německy a rusky nebo německy a arabsky, se stávají cennými kamarády nových dětí a hodně přispívají k tomu, že se děti učí německy. Chce to čas, ale nakonec zjistíte, že trpělivost se vyplatí. Myslím, že to jsou zhruba nejdůležitější aspekty toho, proč je naše práce důležitá.

Jak reagují ostatní členové společnosti, když jim řekneš o své práci nebo profesi?

Většina z nich reaguje pozitivně. Ale také často slýchám: „To bych nezvládla“ nebo „Nejsou ty děti opravdu vyčerpávající?“ A myslím, že to ví i mnoho lidí ze sociálních profesí. Většina z nich však reaguje pozitivně a se zájmem. Řekla bych ale, že stále nezaujateř. Myslím, že málokdo považuje toto povolání za skvělé nebo dokonce žádoucí. Ale to pro mě není špatné. Ale slyším, zejména od mužských kolegů v sociální práci, že to vnímají spíše negativně. Asi

proto, že mnozí mají stále v hlavě představu „typického muže“, který nemá v sociálních a pečovatelských profesích co dělat. Což je samozřejmě nesmysl.

Jak si myslíš, že společnost vnímá práci učitele v OGS?

Tato odpověď je podobná předchozí odpovědi (hihi). Na lidi to většinou neudělá dojem a často si nedokážou představit, že by vás ta práce nějak zvlášť bavila. Mnozí si také myslí, že je velmi snadné starat se o děti a že si celý den hrajeme a pijeme kávu. Ale mám pocit, že Corona pandemie to alespoň trochu změnila. Sociální profese získaly o něco větší uznání a ocenění. Ale přesto je povolání prostého vychovatele něco, o co usiluje jen málokdo (alespoň si to myslím). Myslím, že mnozí zapomínají, že tyto „otravné“ děti jsou jednou novými dospělými a my se jim musíme snažit dát to nejlepší a dát jim pocit, že jsou vítané a dobré takové, jaké jsou.

Plní tvá práce tvé očekávání?

Se svou prací jsem opravdu spokojená. Baví mě to a mám pocit, že to umím velmi dobře. Moje očekávání se zatím naplnila. Mým cílem bylo stát se jednou vedoucím skupiny (což jsem od srpna) a možná později ještě hlavním vedoucím (uvidíme) a setkávat se s dětmi v mé skupině s co největší otevřeností a co nejmenším „ne“, kde se mohou pohybovat co nejsvobodněji. Chtěla jsem pro ně být kontaktní osobou, která jim dá pocit, že se mohou na cokoli zeptat. Samozřejmě ti mohu říci pouze ze svého pohledu, jak dobře to funguje. Ale myslím, že i když se mi některé dny nedaří, snažím se, jak nejlépe umím. Děti se mě hodně ptají a zdá se, že jsou šťastné, když mě vidí. Mnoho dětí se za mnou často chodí jen podívat, co dělám, nebo mi pomáhají s drobnými úkoly, jako jsou uklízení nádobí, kopírování nebo úklid. Mnozí z nich to dělají dobrovolně. Mají radost pokaždé, když všem uvařím čaj, a ptají se, když jsem nemocná, kde jsem tak dlouho byla. Také za mnou chodí, aby mě objali nebo mi řekli, co dělali o víkendu.

Myslím (a doufám), že to jsou dobrá znamení a že se moje snaha vyplácí, i když se někdy musím obrnit trpělivostí, když mě osloví pět dětí najednou nebo když musím něco desetkrát vysvětlovat. Vždy se ale snažím s dětmi mluvit a co nejčastěji jim vysvětlovat, proč jsem někdy naštvaná nebo vystresovaná. Většina z nich reaguje s pochopením.

EVA, 26

Můžeš mi prosím stručně vysvětlit, co je to OGS a jak funguje?

V OGS (celodenní škole) je o žáky/žákyně i po skončení vyučování postaráno v budově školy. Mohou tam jíst, dělat domácí úkoly a hrát si s ostatními dětmi. Děti přicházejí po vyučování do místnosti OGS ve škole a pak jdou přímo na jídlo, nebo si jdou dělat domácí úkoly. V některých případech učitelé pomáhají pracovníkům OGS s domácími úkoly.

Jaká je tvá pozice? Jsi v OGS učitelkou, vychovatelkou nebo?

Studuji učitelství na základních školách a již jsem dokončila bakalářské studium. V OGS však pracuji jako pedagogická doplňková síla (pädagogische Ergänzungskraft) 10 hodin týdně. Mým úkolem v OGS je starat se/pečovat o děti.

Jak obecně vnímáš svou roli v OGS?

Svou roli a úkoly v OGS považuji za velmi důležité. Všimla jsem si, že jsem pro některé děti důležitou kontaktní osobou, když si se mnou chtějí promluvit o svém dni nebo o svých starostech. Děti si uvědomují, že tu pro ně nejsem jako učitelka, ale jako vychovatelka (Betreuerin). Nejsou mnou známkovány ani jinak hodnoceny. Podle mého názoru se tím odlišuje vztah mezi mnou a dětmi a dětmi a jejich učiteli v celodenní škole. Je pro mě důležité, aby se děti v mé pracovní době cítily bezpečně a dopřát jim, pokud možno, co nejhezčí čas. Pro mě osobně je důležité, aby se atmosféra v OGS lišila atmosférou od školní doby, i když péče probíhá ve stejné školní budově.

Co tě přivedlo k práci v OGS?

Než jsem začala studovat, absolvovala jsem tříměsíční stáž na základní škole, kde nyní pracuji. Během těchto tří měsíců jsem byla každý den dopoledne ve škole a odpoledne v OGS. Po začátku mého studia jsem začala pracovat v OGS jako pedagogická doplňková síla, protože jsem potřebovala práci na částečný úvazek a moje bývalá kolegyně ze stáže mi řekla, že je tu volné místo na částečný úvazek.

Co pro tebe znamená tato profese v OGS?

Tato práce pro mě hodně znamená i přes malý počet hodin, které odpracuji. Práce vychovatelky v OGS mě baví a chodím tam velmi ráda. Pocit, že jsem potřebná a že jsem pro děti kontaktní osobou, mi tuto práci obzvlášť příjemňuje. Mohu do práce vnést svou osobnost a cítím se velmi kompetentní ve svém jednání.

Jak tě tvoje práce naplňuje?

Kolegové i děti si mě váží a hlavně oceňují. V práci mohu projevit svou osobnost a nemusím se přetvařovat. Přestože s dětmi jedním s humorem, jsem pro ně autoritou a kontaktní osobou. Jsem šťastná každý den, když mohu děti potěšit, když jim mohu naslouchat, když si s nimi mohu hrát a když jim mohu pomoci s jejich problémy. Naplňuje mě myšlenka, že jsem dětem co nejvíce zpříjemnila jejich čas. Jsem spokojená, že mě děti berou takovou, jaká jsem, a že na oplátku samozřejmě respektují jejich osobnost. Doufám, že se mi podaří posílit sebeúctu dětí, když se mi svěří.

Co je úskalím v tvé práci?

Největším problémem v této profesi je pravděpodobně to, že ne všichni rodiče jsou stejně ochotní spolupracovat. Pokud rodiče, škola a OGS nespolečně spolupracují jako tým ve prospěch dítěte, pak OGS naráží na své limity. Dohled nad domácími úkoly je obzvláště náročný, když máte sami na starosti skupinu mnoha dětí s poruchami učení. V takovém případě nemůžete všem dětem vyhovět, když jste tam jediná osoba. Někdy je také těžké snést, jak neochotně se některé děti vrací domů po skončení OGS. Myšlenka, že pro některé děti je OGS příjemnějším místem než domov, je někdy tísnivá či smutná. Je to výzva udržet si určitý odstup a udržet si pocit, že jste udělali to nejlepší, co jste mohli.

V čem vidíš smysl tvé práce?

Myslím, že je důležité, aby bylo o děti dobře postaráno, když rodiče nemohou, protože musí pracovat. Pro mnoho dětí je OGS místem, kde se mohou cítit bezpečně a kde jsou vnímány. O některých dětech je známo, že o ně doma není dobře postaráno, i když jsou tam rodiče. Pro tyto děti je OGS obzvláště důležitá. Pro mnoho dalších dětí je OGS místem, kde se mohou setkat s kamarády a získat podporu při plnění domácích úkolů. Myslím, že význam mé práce spočívá v tom, že dávám rodičům jistotu, že je jejich dítě v bezpečí a pohodlí, aby mohli v klidu chodit do práce. Na druhou stranu je důležité pečovat i o děti, které nemají takovou podporu ze strany rodiny. Teplé jídlo, dohled nad domácími úkoly a dohled při hraní nejsou v každé rodině samozřejmostí. OGS tedy přispívá malým dílem i tomu, že na pár hodin dochází k vyrovnávání sociálních nerovností.

Jak reagují ostatní členové společnosti, když jim řekneš o své práci nebo profesi?

Když mluvím o své práci na částečný úvazek, obvykle se mi dostává zpětné vazby, že moje práce jde dobře dohromady s mým studiem. Kdykoli však mluvím o tom, že mám někdy pochybnosti, zda se opravdu chci stát učitelkou, protože mě moje současná práce vychovatelky velmi baví, lidé mě upozorňují, že jako učitelka bych si vydělala mnohem víc a že by mě práce také naplňovala.

Jak si myslíš, že společnost vnímá práci učitele v OGS?

Myslím, že rodiče jsou nám velmi vděční za to, co pro ně a jejich děti děláme. Společnost však rozlišuje mezi vychovateli a učiteli v OGS. Podle mého názoru mají učitelé vyšší společenské postavení. Je to pravděpodobně dáno tím, že učitelé mají většinou vysokoškolské vzdělání a jsou zodpovědní za vzdělávání žáků a my vychovatelé jsme zodpovědní „pouze“ za mimoškolní péči. Myslím, že mnoho lidí si neuvědomuje význam mé práce. Ale také si myslím, že děti a rodiče jsou vděční, protože práce, kterou děláme, pro ně hodně znamená, a to je pro mě nejdůležitější.

Plní tvá práce tvé očekávání?

V současné době je moje práce pouze na částečný úvazek, ale přesto má pro mě velký význam. Jako práci na částečný úvazek si nedokážu představit lepší práci. Nedokážu posoudit, jaké to je pracovat na plný úvazek, ale myslím, že finanční situace je pro mnoho lidí odrazující. Vzhledem k tomu, že OGS je otevřena pouze od 11:30 do 16:00, jedná se o půldenní pozici s maximálním počtem hodin. Takové půldenní zaměstnání není pro každého finančně únosné. To je pro mě také jediný důvod, proč si nedokážu představit svou práci na částečný úvazek v OGS jako práci na plný úvazek.

NYNKE, 22

Můžeš mi prosím stručně vysvětlit, co je to OGS a jak funguje?

OGS je otevřená celodenní péče, která se stará o děti po vyučování. Děti přicházejí do OGS ze svých tříd po vyučování. Poté společně obědvají a dělají domácí úkoly. Poté děti buď navštěvují kroužek, nebo si mohou hrát uvnitř i venku. Každá skupina má asi 30 dětí a 2 stálé vychovatele a obvykle ještě třetí osobu, která občas pomáhá. Děti jsou seřazeny podle tříd, takže nejsou náhodně seskupeny.

Jaká je tvá pozice? Jsi v OGS učitelkou, vychovatelkou nebo?

Jsem vystudovaná jako učitelka a vyškolená pečovatelka. Momentálně vedle mého studia učitelky na základní škole pracuji jako vychovatelka v OGS.

Jak obecně vnímáš svou roli v OGS?

Svou roli v OGS vnímám jako člověka, který děti doprovází na jejich cestě a dává jim jistotu. Děti jsou většinou více v OGS a ve škole než doma, takže chci, aby se cítily dobře, a chci jim tento pocit dopřát. Nevnímám se jako kamarádka, ale mým úkolem je děti doprovázet, naslouchat jim, utěšovat je, stanovovat hranice a pravidla.

Co tě přivedlo k práci v OGS?

Po škole jsem nechtěla jít hned studovat na univerzitu, tak jsem si udělala FSJ (Freiwilliges Soziales Jahr/dobrovolný sociální rok) na OGS, abych zjistila, jestli je to práce pro mě. A po roce jsem začala studovat na univerzitě a nyní tam pracuji na zkrácený úvazek.

Co pro tebe znamená profese učitele/vychovatele v OGS?

Tato práce pro mě hodně znamená, protože můžeme a smíme dětem dát hodně věcí, které si mohou vzít s sebou do budoucna a doprovázíme je na jejich cestě. Děti mi vrátí tolik lásky a radosti, a to je to nejdůležitější.

Jak tě tvoje práce naplňuje?

Děti naplňují mou práci svým smíchem a bezstarostností.

Co je úskalím v tvé práci?

Důslednost, řešení konfliktů, zvládání obtížných dětí, práce s mnoha různými dětmi, ale i kolegy.

V čem vidíš smysl tvé práce?

Děti potřebují bezpečné místo, kde cítí, že je o ně po škole postaráno, kde se mohou uklidnit nebo projevit a kde se mohou cítit v bezpečí.

Jak reagují ostatní členové společnosti, když jim řekneš o své práci nebo profesi?

Mnozí si myslí, že s dětmi děláme jen ruční práce a zpíváme písničky. Mnozí si také myslí, že tuto práci může dělat kdokoli. Dokonce ani rodiče dětí si někdy neváží této práce.

Jak si myslíš, že společnost vnímá práci učitele v OGS?

Je to velmi odlišné. Někteří si této práce váží a vidí, jak je náročná, jiní ne.

Splňuje tvá práce tvé očekávání?

Práce v OGS je skvělá a mohla bych ji dělat celý život, ale někdy pro mě není dostatečnou výzvou. Z kognitivního hlediska to není příliš náročné a většinu dní to pro mě není dostatečná výzva. Pracuji tam však jen 10 hodin týdně.

LUCIA, 19

Můžeš mi prosím stručně vysvětlit, co je to OGS a jak funguje?

OGS je zkratka pro Offene Ganztagschule (celodenní otevřená škola) a jedná se o službu péče o žáky po vyučování v odpoledních hodinách. Nabídka je užitečná zejména pro ty, jejichž rodiče jsou zaneprázdnění jinými aktivitami, a nemají proto možnost hlídání dětí.

V otevřené celodenní škole se všichni žáci po vyučování sejdou, snědí teplé jídlo a pak mají různé možnosti, jak trávit čas pod dohledem některých učitelů a vychovatelů. Patří mezi ně hraní venku na hřišti, hraní stolních her, malování a ruční práce nebo prostě odpočinek v koutku pro čtenáře po dlouhém a únavném dni ve škole.

Některé otevřené celodenní školy nabízejí další AGs (Arbeitsgemeinschaften/pracovní skupiny). Například klub vaření, sportovní klub a hudební klub.

Každý OGS má také dohled nad domácími úkoly, který obvykle probíhá přímo po vyučování nebo po obědě. Během této doby žáci vypracovávají domácí úkoly v malých skupinkách pod dohledem učitelů nebo pracovníků OGS.

OGS je tedy služba péče, která je určena všem žákům příslušné školy. O děti se starají vychovatelé, pedagogové, případně integrační asistenti (pokud jsou v OGS děti, které je potřebují), případně učitelé, honorovaní pracovníci, stážisté, praktikanti, školní sociální pracovníci apod.

Jaká je tvá pozice? Jsi v OGS učitelkou, vychovatelkou nebo?

Během maturity jsem v OGS absolvovala celoroční stáž a pracovala jsem také v několika různých otevřených celodenních školách jako praktikantka. Když jsem začala studovat bakalářský obor sociální práce, začala jsem pracovat v jiné integrační škole jako externistka na miniúvazek.

Jak obecně vnímáš svou roli v OGS?

Jako honorovaná pracovnice přebíráte všechny úkoly, které dělají ostatní. Jste tu kvůli vzdělávání a zaměstnávání dětí. V roli odborného pracovníka v OGS byste měli mít vždy otevřené uši pro všechny děti, které vám mají co říct, zejména při volnočasových aktivitách po vyučování.

Co tě přivedlo k práci v OGS?

Práce s dětmi tohoto věku mě vždycky zajímala. Když jsem tehdy hledala celoroční stáž k maturitě, narazila jsem na zařízení OGS a už po prvních dnech práce jsem věděla, že se mi ta práce neuvěřitelně líbí.

Co pro tebe znamená tato profese v OGS?

Pro mě to znamená trávit s dětmi čas a být tu pro ně, zatímco malují, dělají ruční práce nebo hrají hry, a vy prostě děláte dětem radost tím, že jim nasloucháte.

Stále častěji si všímám, že rodiče jednoduše denně využívají služeb péče o děti, aby se o ně nemuseli starat sami, a zejména u těchto dětí je patrný nedostatek pozornosti, citu a lásky. Proto mají podle mého názoru odborníci v OGS velmi důležitou, podpůrnou roli. Celkově jsou zodpovědní za to, aby děti prožily hezké odpoledne.

Jak tě tvoje práce naplňuje?

Od žáků se vám dostane spousty lásky a vděčnosti. Myslím, že to je to, co dělá tu práci. Tato práce mě velmi naplňuje, protože děti můžete naučit mnoha faktickým, ale i citovým hodnotám. Pro mě je tato práce velmi atraktivní, protože s dětmi můžete zažívat a rozvíjet kreativní věci.

Co je úskalím v tvé práci podle tebe?

První věc, která mě napadá, je, že musíte udržet rovnováhu mezi vzděláním a tím, abyste byli stále v pozoru a byli s nimi na stejné pozici a nepovyšovali se. Při této práci trávíte čas s dětmi v době, která je považována za jejich volný čas. Děti si mají o čem povídat a necítí se ve své roli dítěte v OGS pod tlakem, protože mohou vlastně dělat všechno a musí dodržovat jen několik pravidel. Jste pro ně respektovanou osobou, ale jste spíše přítelem než učitelem. Dětem se sice věnujete s láskou, ale zároveň musíte stanovit jasné hranice a důsledky. Zjistila jsem, že je někdy velmi obtížné tuto rovnováhu zvládnout. Situace jsou navíc obzvláště náročné, když se děti neustále dožadují větší pozornosti. To se často stává, když jsou ve smíšené skupině integrované děti, například s diagnózou ADHD nebo autismus. Tyto děti obecně vyžadují více pozornosti a respektu. I v těchto případech je výzvou učinit radost všem dětem a nezanedbat žádné z nich.

V čem naopak vidíš smysl tvé práce?

Jak bylo uvedeno výše, důležité je věnovat dětem láskyplnou pozornost, být s nimi na stejné úrovni nebo pozici a vzdělávat je. Z výše zmíněného postřehu, že mnozí rodiče dávají své děti do péče jen proto, aby se o ně nemuseli starat sami, vyplývá především to, že právě těmto dětem je třeba dát lásku, aby si uvědomily, že jsou dobré takové, jaké jsou, že existují lidé, kteří jim naslouchají a ptají se, jaký měly den.

Jak reagují ostatní členové společnosti, když jim řekneš o své práci nebo profesi?

Zatím jsem od nich dostávala stále pozitivní ohlasy. Myslím si, že zejména v souvislosti se známými skutečnostmi, že stále méně lidí se chce stát pedagogy, lidé reagují tak pozitivně a říkají mi, že je to dobrá profese.

Splňuje tvá práce tvé očekávání?

Ano, tato profese a práce s dětmi v tomto prostředí mě naplňuje a dovedu si představit, že bych v budoucnu pracovala tímto směrem.