

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ
ANTROPOLOGIE

Zájmové vzdělávání učitelů malotřídních vesnických škol

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Libuše Hrošová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma „Zájmové vzdělávání učitelů malotřídních vesnických škol“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne

Podpis.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. Mgr. Janě Polákové Vašátkové, Ph.D. za odborné rady a vstřícný přístup, který mi při vedení diplomové práce poskytla. Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům výzkumného šetření a mým nejbližším za podporu při psaní této práce a po celou dobu studia.

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Libuše Hrošová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Zájmové vzdělávání učitelů malotřídních vesnických škol
Anotace práce:	Magisterská diplomová práce se věnuje zájmovému vzdělávání dospělých. Teoretická část představuje zájmové vzdělávání dospělých a učitele základních škol jako jednu z cílových skupin zájmového vzdělávání dospělých. Empirická část je založena na kvalitativní metodologii. Prostřednictvím rozhovorů jsou analyzovány aktivity, kterými se učitelé zabývají ve svém volném čase a zda-li se věnují také zájmově vzdělávacím aktivitám.
Klíčová slova:	Celoživotní vzdělávání, vzdělávání dospělých, zájmové vzdělávání dospělých, volný čas, učitel, pracovní vytížení, malotřídní škola
Title of Thesis:	Interest teachers education in small rural schools
Annotation:	The master's thesis is dedicated to interest adult education. The theoretical part present interest adult education and primary school teachers as one of the target groups of interest adult education. The empirical part is based on qualitative methodology. Through interviews, the activities that teachers deal with in their leisure time and whether they also engage in interest education activities are analysed.
Keywords:	Lifelong education, adult education, interest adult education, leisure time, teacher, workload, small rural school

Obsah

Úvod.....	7
1. Celoživotní vzdělávání jako kontext vzdělávání dospělých	9
1.1. Vzdělávání dospělých.....	14
1.2. Dospělý účastník vzdělávání.....	17
1.2.1. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých.....	20
2. Volný čas	23
2.1. Funkce volného času	26
2.2. Zájmové vzdělávání dospělých.....	28
2.2.1. Cíle a funkce zájmového vzdělávání.....	30
2.2.2. Typy zájmového vzdělávání.....	32
2.3. Vesnické prostředí a volný čas	34
3. Profese učitele.....	36
3.2. Pracovní zátěž učitelů	42
3.3. Profesní dráha učitele	46
3.4. Učitel na malotřídní vesnické škole	48
4. Design výzkumu	52
4.1. Participanti	54
4.2. Sběr dat a analýza.....	57
5. Výsledky výzkumného šetření.....	64
5.1. Identifikované volnočasové aktivity.....	65
5.1.1. Aktivity umožňující mentální odpočinek	65
5.1.2. Aktivity umožňující rozšíření všeobecného přehledu	66
5.1.3. Aktivity vedoucí k emocionálnímu naplnění.....	67
5.1.4. Aktivity umožňující osobnostní rozvoj	68
5.2. Význam zájmového vzdělávání	69
5.2.1. Vzdělávání jako možnost seberozvoje.....	69
5.2.2. Vzdělávání jako možnost kompenzace	70
5.3. Osvědčené strategie vůči pracovnímu vytížení.....	71
5.3.1. Strategie relaxace	71
5.3.2. Strategie fyzické aktivity.....	72

5.3.3. Strategie občanského vzdělávání.....	72
5.3.4. Strategie podpory.....	73
6. Diskuze ke zjištěným výsledkům	74
Závěr	78
Seznam použité literatury	80
Seznam příloh	87

Úvod

Současná rychle se měnící společnost s sebou přináší mnoho nových potřeb a požadavků, kterým musí jedinec v průběhu svého života čelit. Význam vzdělávání spatřujeme ve skutečnosti, že napomáhá jedinci orientovat se v těchto neustále se měnících podmínkách a adekvátně na ně reagovat. Nejedná se ovšem pouze o vzdělávání v kontextu učení se novým věcem a získávání nových znalostí, ale také jako určitý způsob kompenzace tomuto dynamickému prostředí. A právě zde může být významným prostředkem zájmové vzdělávání.

Zájmové vzdělávání směřuje především k seberealizaci a sebepoznání, umožňuje relaxaci, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu se zájmy jedince a je efektivním prostředkem pro využití volného času. Jeho záměrem není získání určitého stupně vzdělání, získávání nových znalostí a dovedností, ale především kultivace osobnosti a možnost zlepšit kvalitu života jedince, potažmo celé společnosti.

Práce je zaměřena na zájmové vzdělávání učitelů na malých vesnických školách. Hned v úvodu je nutné zmínit, že učitel pracující na tomto typu školy nevystupuje pouze jako člen pedagogického sboru, ale je také významnou osobou pro dění v obci. Učitelé svými názory, postoji a chováním významně ovlivňují nejen své žáky, ale také celý společenský život obce. Domníváme se, že výběr aktivit, které učitelé vykonávají ve svém volném čase, ovlivňuje nejen chování pedagoga nebo jeho schopnost předávat aktuální informace a poznatky, ale mohou také posloužit jako kompenzace zátěžových situací spojených s výkonem této profese.

Cílem diplomové práce je v kontextu teoretických poznatků týkajících se zájmového vzdělávání dospělých analyzovat a interpretovat volnočasové aktivity, kterými se zabývají učitelé malých vesnických škol ve svém volném

čase mimo pracovní povinnosti a zjistit, zda se v jeho rámci také věnují zájmovému vzdělávání.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část, která je doplněna nezbytnými částmi jako jsou: úvod, závěr nebo seznam literatury. První kapitola se zabývá vzděláváním dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání. Konkrétně se jedná o charakteristiku celoživotního vzdělávání, vzdělávání dospělých a identifikování dospělého účastníka vzdělávání, jeho motivací a bariérám ve vzdělávání dospělých. Druhá kapitola je věnována volnému času. Jeho charakteristice, cílům, funkcím a trávením volnému času ve vesnickém prostředí. V kapitole je také charakterizováno zájmového vzdělávání dospělých se zaměřením na jeho cíle, funkce a jednotlivé typy. Třetí kapitola se věnuje cílové skupině této práce a tou jsou učitelé. Zaměřuje se na učitelskou profesi, na profesní dráhu učitele, na učitele vystupujícího na malotřídní vesnické škole a v neposlední řadě na pracovní zátěž pedagogů. Empirická část začíná čtvrtou kapitolou, která představuje metodiku kvalitativního výzkumu. Pátá kapitola představuje data získaná pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli malotřídních vesnických škol. Diskuse ke zjištěným výsledkům, šestá kapitola, souhrnně prezentuje a interpretuje výsledky vlastního výzkumného šetření a odpovídá na hlavní výzkumnou otázku prostřednictvím dílčích výzkumných otázek.

1. Celoživotní vzdělávání jako kontext vzdělávání dospělých

Koncept celoživotního vzdělávání není žádnou novinkou (první zmínky o celoživotním vzdělávání můžeme nalézt již v roce 1929), ale rychle se měnící podmínky současné moderní společnosti poskytly ten správný impuls pro přijetí konceptu širší společností (Jarvis, 2004, str. 29). Celoživotní vzdělávání vzniklo jako reakce na hekticky se měnící historické a společenské požadavky moderní společnosti, kterým musí jedinec v průběhu celého svého života čelit. Neustálé změny podmínek a požadavků na život s sebou automaticky přináší zvyšování kvalifikace a uplatnění jednotlivce na trhu práce (Beneš, 2014, str.13).

Kulturní, etnická a jazyková rozmanitost nepochybně patří mezi významné znaky dnešní moderní společnosti. Od jedince se očekává, že se s touto rozmanitostí naučí nejen reálně žít, ale také bude aktivním členem přispívajícím společnosti. Vzdělávání může být v nejširším slova smyslu chápáno jako klíč k pochopení a naučení se toho, jak tyto úkoly plnit (Memorandum o celoživotním učení, 2001, str. 4). Mezi hlavní úkoly celoživotního učení tedy můžeme zařadit podporu aktivního občanství, ve smyslu aktivního podílení se na všech sférách společenského a hospodářského života, a podporu zaměstnanosti, jakožto schopnosti najít a udržet si zaměstnání.

Strategie 2030+ (2020, str. 16) upozorňuje na skutečnost, že rychlost změn v oblastech technologie, hospodářství, kultury, ale také změn sociálních a enviromentálních, je v současné společnosti nevídaná. Navíc se předpokládá, že tempo těchto proměn bude i nadále stoupat. Postavení a původní role formálního vzdělávání se proměňuje, z čehož vyplývá, že je

nutné transformovat i vzdělávací prostředí, obsahy nebo způsoby jejich předávání.

Aby se všichni lidé uměli vypořádat a vyrovnat nejen se změnami ve společnosti, ale také na trhu práce a v hospodářství a aby byl jednotlivec schopen v dnešní světě prosperovat, je nezbytné, aby byl vybaven adekvátními znalostmi, dovednostmi, kompetencemi a postoji. Klíčový význam zde hraje právě odborná příprava a vzdělávání, které podněcuje osobní, občanský i profesní rozvoj jedince a umožňuje mu získat požadované znalosti a dovednosti (MŠMT ČR, 2021, str. 9). Moderní společnost je nepopíratelně orientována na znalosti, což s sebou přináší mnoho dopadů pro kulturní, hospodářský i sociální život. Jednotlivci v ní musí být schopni reagovat na změny v oblastech učení, života a práce. Celoživotní učení tak představuje jednu z významných podmínek pro úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech (Memorandum o celoživotním učení, 2001, str. 2).

Šerák (2009a, str. 13) upozorňuje na skutečnost, že skupina lidí pracujících a žijících v prostředí založeném prioritně na získávání znalostí a jejich distribuci se neustále zvětšuje. Celoživotní vzdělávání se postupem času a změnami ve společnosti stalo nutností a nikdy nekončícím procesem. Autor (Šerák, 2009a, str. 13) dále uvádí, že myšlenka celoživotního učení se stává neodmyslitelnou součástí každodenního života lidí, stává se realitou a základním elementem života celé společnosti.

Celoživotní vzdělávání klade důraz na jednotlivce, kterému napomáhá zvyšovat jeho flexibilitu a schopnost reagovat na společenské změny a měnící se potřeby ekonomiky v souladu s jeho osobními ambicemi. Cílem je mimo jiné posílit vyhlídky a možnosti jedince na trhu práce (Lifelong learning and adults, 2013, str. 77-78).

Koncept celoživotního vzdělávání přináší nový pohled na vzdělání, které je vnímáno jako nezbytná součást lidského života. Existuje mnoho důvodů (např. ekonomické), které ukazují, že je velice důležité, aby se vzdělávání, ať už formální či neformální, stalo dostupným pro občany všech věkových kategorií, a to v souladu s jejich zájmy a potřebami (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 33).

Rabušic a Rabušicová (2008, str. 27-28) uvádějí, že vzdělávání není nijak omezeno na určitou fázi lidského života. Celoživotní vzdělávání představuje příležitost pro všechny bez ohledu na věk, zájem nebo postavení. Charakteristickým znakem je, že tato edukace neprobíhá pouze ve škole, ale jedná se o všechny formy vzdělávání.

Jak zmiňuje Bočková (2002, str. 11), celoživotní vzdělávání umožňuje jedinci kdykoliv v průběhu celého života vstoupit do vzdělávacího procesu podle jeho aktuálních potřeb a zájmů. Účastníkovi přináší šanci na doplnění, rozšíření nebo získání nových znalostí a dovedností, které vedou k jeho kultivaci a rozvoji. Představuje možnost druhé šance pro jedince, kteří v mládí předčasně ukončili školní docházku nebo opustili vzdělávací instituci, a umožňuje jim získat stejnou kvalifikaci v různých obdobích lidského života (Lifelong learning and adults, 2013, str. 77-78).

Mezi charakteristické znaky celoživotního vzdělávání dle Bočkové (2002, str. 11) řadíme:

- „je založeno na potřebě permanentní kultivace člověka a jeho rozvoje,
- podílí se na socializaci člověka a je hlavním nástrojem vpracování se do kultury příslušné společnosti,
- svou podstatou je celoživotní vzdělání demokratické, neboť umožňuje přístup ke vzdělávání kterémukoliv jednotlivci

v kterémkoliv období jeho života (Samozřejmě jsou přitom brány v úvahu individuální předpoklady a možnosti).“

Autorka (Bočková, 2002, str. 13) dále uvádí, že celoživotní vzdělávání umožňuje v průběhu života rozličné a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním nebo různými typy vzdělávání. Hlavním záměrem je umožnit jedinci zdokonalit či získat stejné kvalifikace a kompetence odlišnými způsoby v různých obdobích lidského života.

Cílem celoživotního vzdělávání je co největší využití lidského potenciálu bez ohledu na věk, pohlaví, zájmy nebo společenské postavení (Tureckiová & Veteška, 2008, str. 16). Člověk vstupující do celoživotního vzdělávání se nachází nejen v různých fázích lidského života, ale také v odlišných životních situacích, prostředí a institucích. Učení prostupuje celým životem jednotlivce a představuje nezbytný proces, který umožňuje uplatnění na trhu práce a získání konkurenceschopnosti s ohledem na jedincovy zájmy a potřeby (Šerák & Dvořáková, 2016, str. 106).

Shrneme-li dosavadní poznatky, nemůžeme než souhlasit s Průchou a Veteškou (2014, str. 60), že celoživotní vzdělávání propojuje a prolíná všechny formy učení, se kterými se jedinec v průběhu svého života setkává.

Stále častěji se setkáváme také s označením celoživotní učení, a to zejména z důvodu zdůraznění nutnosti aktivního přístupu účastníka. Palán (1997, str. 17) přibližuje celoživotní učení jako zdroj osobního rozvoje na základě jedincových schopností a zájmů, přičemž nezbytnou součástí je aktivní přístup a motivace jedince.

Strategie 2030+ (2020, str. 38) představuje celoživotní učení jako „...nepřetržitý proces, jehož podmínkou je připravenost člověka učit se.“ Výraz učení je zde využíván s cílem zdůraznit význam samostatnosti učícího

se při edukaci a jeho aktivní přístup. Dalším charakteristickým rysem učení je pro něj typická neorganizovanost.

Celoživotní vzdělávání představuje provázaný souhrn vzdělávacích aktivit, které doprovází jedince v průběhu celé jeho životní dráhy. Ať už v podobě tradičního formálního vzdělávání, neorganizovaných vzdělávacích aktivit či informálního učení a učení se ze zkušenosti (Zormanová, 2017, str. 21). „Celoživotní učení prolíná celkovou vizí i cíli vzdělávání a odborné přípravy v EU a uceleným způsobem propojuje všechny úrovně a druhy vzdělávání a odborné přípravy, jakož i neformální a informální učení“ (MŠMT ČR, 2021, str. 12).

Koncept celoživotního vzdělávání rozlišuje celkem tři formy, kterými mohou vzdělávací aktivity probíhat.

Edukace probíhající ve vzdělávacích institucích, kterým legislativa definuje jejich obsah, funkce, cíl, prostředky a způsoby hodnocení, se řadí mezi formální vzdělávání. Cílem je získání dokladu o absolvování či celospolečensky uznávaného certifikátu (Veteška, Vacínová a kol., 2011, str. 51).

Neformální vzdělávání charakterizované v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 170) jako „organizované vzdělávání, realizované mimo formální vzdělávací systém.“ Zahrnuje rozmanitou škálu vzdělávacích aktivit, které jsou organizované různými institucemi, s odlišným zaměřením a obsahem. Hlavním smyslem neformálního vzdělávání je možnost zlepšit pracovní a společenské postavení jedince.

„Proces získávání vědomostí (viz znalostí), osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí, kontaktů.“ Tak definuje Palán (2002, str. 83) třetí možnou formu celoživotního vzdělávání, kterou je informální vzdělávání.

Rabušicová (2006, str. 18) uvádí, že propojení všech těchto forem vzdělávání vyjadřuje komplementaritu celoživotního učení, které se v průběhu lidského života proměňuje a není nijak limitováno na určitou fázi lidského života. Veteška, Vacínová a kol. (2011, str. 51) doplňují, že celoživotní vzdělávání „předpokládá prolínání a doplňování uvedených forem učení v průběhu celého života.“

Důležitost neformální a informální vzdělávání, které je významnou formou v souvislosti se zájmovým vzděláváním dospělých, zmiňuje například Bednaříková (2006a, str. 58), která upozorňuje, že důležitější jsou znalosti a dovednosti, kterými jedinec disponuje, než to, jak těchto kompetencí dosáhl.

1.1. Vzdělávání dospělých

Celoživotní vzdělávání dle Bočkové (2002, str. 11-12) můžeme rozdělit do třech základních etap: předškolní výchova, školní vzdělávání a vzdělávání dospělých.

Vzhledem k tématu diplomové práce se budeme v následující kapitole podrobněji zabývat etapou vzdělávání dospělých, která je spojena s ukončením školního vzdělávání a nástupem jedince na trh práce, popřípadě zařazení se do ekonomicky pasivní skupiny obyvatelstva (Bočková, 2002, str. 12).

Andragogika, jakožto vědní obor v systému věd o výchově, vyučování a vzdělávání, zastřešuje také oblast vzdělávání dospělých. Přestože se s termínem andragogika setkáváme (v podání Alexandra Kappa) již v roce 1833, používání tohoto výrazu není tolik rozšířené jako pojem vzdělávání dospělých nebo další vzdělávání (Beneš, 2014, str. 11-12).

Beneš (2014, str. 26) chápe celospolečenský význam vzdělávání dospělých jako možnost druhé šance pro ty, kteří z nějakého důvodu nezískali

takové vzdělání, které by potřebovali, či jej chtěli mít. Je prostředkem zvyšování kvalifikace či získání odborného vzdělání. A v neposlední řadě napomáhá s plněním sociálních rolí, upevněním sociální solidarity a etických hodnot.

Prioritním cílem vzdělávání dospělých je napomoci dospělému jedinci uspokojit jeho vzdělávací potřeby spojené s profesním, ekonomickým či společenským růstem nebo uspokojením zájmů. Společně se vzděláváním dětí a mládeže tvoří vzdělávání dospělých nedílnou součást celoživotního vzdělávání (Průcha & Veteška, 2014, str. 301-302).

Jak prezentuje Zormanová (2017, str. 27) vzdělávání dospělých, hraje v dnešní společnosti významnou roli a je nikdy nekončícím procesem. Napomáhá jedinci zvyšovat jeho kvalifikaci a udržet si konkurenceschopnost na trhu práce. Autorka (Zormanová, 2017, str. 44) se dále zmiňuje, že v průběhu lidského života nastane téměř vždy situace, kdy člověk zjistí, že již nestačí nárokům a požadavkům společnosti, ať už v práci, politické činnosti či osobním životě. Vzdělávání dospělých zde hraje významnou roli při doplnění a získání nových znalostí a dovedností, které dospělému napomáhají pro jeho plnohodnotný pracovní i společenský život (Bočková, 2002, str. 17).

Vzdělávání dospělých můžeme charakterizovat jako cílevědomý a organizovaný proces (Palán, 1997, str. 130). Přičemž účastníky tohoto procesu jsou jedinci, kteří jsou připraveni vstoupit na trh práce, ukončili tedy svou školní docházku a odbornou přípravu.

Mezi charakteristické znaky vzdělávání dospělých můžeme zařadit skutečnost, že se soustředí na výchovu a vzdělávání dospělého jedince, přičemž dospělost představuje nejdelší úsek v rámci lidského života a konceptu celoživotního vzdělávání. Vzdělávání dospělých se orientuje nejen

na vzdělávání profesní, ale i na seberealizaci dospělého. Bočková (2009, str. 482) dále upozorňuje, že pro vzdělávání dospělých je důležité respektovat individualitu jedince a zvláštnosti spojené s učením dospělých, a to z hlediska stanovování cílů, metod či prostředků vzdělávací akce.

Můžeme souhlasit s Tureckiovou a Veteškou (2008, str. 17-18), kteří vzdělávání dospělých definují jako veškeré formy vzdělávání, kterého se účastní dospělý jedinec po ukončení školního vzdělávání a přípravy na povolání s cílem zkvalitnění života v pracovní i osobní sféře. Hlavním principem je, že na vzdělávání není nikdy pozdě.

Rabušicová (2006, str. 21) představuje vzdělávání dospělých jako termín, který „...se obvykle používá v několika spolu souvisejících významech. Jako proces učení se dospělých, jako organizované aktivity různých vzdělávacích institucí za účelem dosažení specifických vzdělávacích cílů a jako oblast sociální praxe.“ Upozorňuje také na význam oblasti zájmového či občanského vzdělávání.

Vzdělávání dospělých můžeme členit na školní vzdělávání (umožňuje člověku získat druh a stupeň vzdělání, které běžně získávají mladší studenti ve formálních vzdělávacích institucích), další profesní vzdělávání (veškeré formy profesního a odborného vzdělávání, kterého se účastní jedinec po ukončení školní docházky a odborné přípravy na povolání, během svého pracovního života), občanské vzdělávání (cílem je formování občana, který má schopnosti a dovednosti aktivně se podílet na společenském životě) a zájmové vzdělávání, které je pro tuto práci stěžejní. Zájmové vzdělávání dospělých umožňuje vzdělávání na základě individuálních potřeb a zájmů jedince, je významným prostředkem pro kultivaci osobnosti a seberealizaci ve volném čase. Oblast zájmového vzdělávání dospělých je velice široká a různorodá, což odpovídá rozmanitosti lidských zájmů. Cílem vzdělávacích aktivit není

tedy pouze zvyšování kvalifikace a konkurenceschopnosti člověka, ale také možnost osobního rozvoje a seberealizace (Bočková, 2002, str. 17-18).

1.2. Dospělý účastník vzdělávání

Účastníci vzdělávání dospělých se liší nejen dle nároků, které jsou na jednotlivce kladeny, ale také podle toho, jaké jsou jejich zájmy a potřeby (Beneš, 2014, str. 102).

Učení se v souvislosti s neustále se měnícími sociálními podmínkami stalo neoddelitelnou součástí lidského života. Bednaříková (2006a, str. 11) uvádí, že cílem učení je nejen doplnění a získání nových schopností a dovedností, ale také rozvoj zájmů, postojů a charakterových vlastností.

V nejobecnějším smyslu můžeme termínem dospělost chápat celý životní prostor, který navazuje na mládí a vede až ke smrti. Špatenková a Petřková (2013, str. 14) uvádějí, že přesné vymezení hranic dospělosti je velice obtížné, nejčastěji se uvádí rozmezí mezi 18-23 a 65-70 lety. Autorky (Špatenková & Petřková, 2013, str. 15) dále charakterizují některé znaky dospělého jedince, řadí sem dosažení identity, samostatnost a schopnost vlastního rozhodování, odpovědnost ve vztahu k sobě i druhým a orientaci na budoucnost.

Vymezit dospělost lze pomocí různých pozic a východisek, proto může být vysvětlení tohoto pojmu poněkud složitější. Z právního hlediska se dospělým stává jedinec po dovršení 18 let. Indrák (2011, str. 21-22) poukazuje, že základním kritériem dospělosti je zralost, ať už biologická, emotivní, rozumová či sociální. Bednaříková (2006a, str. 17) dodává, že nejvýznamnějších aspektem dospělosti je zralost sociálně-ekonomická, Hovoříme tedy o člověku, který ukončil počáteční vzdělávání a vstoupil na trh práce.

Dospělost patří mezi základní andragogické pojmy, na to upozorňuje Palán (2008, str. 38), který uvádí charakteristické znaky dospělosti z pohledu legislativy (dosažení věku 18 let), psychologie (schopnost samostatně se rozhodovat a přizpůsobit se), biologie (schopnost plodit děti) a z ekonomického hlediska (ukončení odborné přípravy a vstup na trh práce).

S přihlédnutím na výše uvedené charakteristiky můžeme předložit charakteristiku Průchy a Vetešky (2014, str. 87), kteří definují dospělého jako jedince, který je schopen samostatně myslet, rozhodovat se a jednat. Jedná se o období pracovní i myšlenkové stability, vytrvalosti a zodpovědnosti.

Účastníka vzdělávání v nejobecnějším smyslu definuje Palán (1997, str. 119) jako jedince, který se vzdělává ve vzdělávací instituci nebo jiným způsobem. Bočková (2002, str. 19) přidává charakteristiku účastníka ve vzdělávání dospělých jako „vzdělaného, školeného, cvičeného, instruovaného, a tedy učícího se dospělého jedince“. Přestože jsou účastníci vzdělávání dospělých velice rozmanitá skupina, která se liší věkem, dosaženým stupněm vzdělání, pohlavím či profesí, mají hned několik společných znaků: dospělost, ustálené chování, stabilní životní styl a hodnoty, různorodost životních situací a zkušeností, zhoršená schopnost soustředění (z mnoha různých pracovních, osobních nebo jiných důvodů) (Bočková, 2022, str. 19). Petřková (2006, str. 18) dodává, že schopnost učit se, se s věkem nevytrácí, pouze se modifikuje a mění (jedinec dává přednost logice a centrum paměti se přesouvá z krátkodobé na dlouhodobou paměť).

Charakteristické znaky účastníka vzdělávání dospělých prezentuje taktéž Zormanová (2017, str. 44-45) jako:

- jednání ovlivněno zkušenostmi,
- rozdílný postoj ke vzdělávání (aktivita, zpětná vazba),
- změny spojené se stárnutím (tělesné i psychické),

- větší odpovědnost,
- vyšší motivace (je dána cílem seberealizace, profesního růstu či osobnostního rozvoje),
- účastník se nechce podřizovat autoritě učitele, vlastní názor a zkušenosti.

Šerák (2009a, str. 62) uvádí, že podmínkou skutečně efektivního učení je kombinace tří faktorů. Účastník vzdělávací aktivity musí mít motivaci učit se, možnosti učit se a být vzdělavatelny.

Přestože bychom mohli tvrdit, že zájmové vzdělávání je otevřeno komukoliv, z provedených výzkumných šetření můžeme určit kategorie dospělých, kteří se zájmového vzdělávání účastní častěji než ostatní. Šerák (2009a, str. 131-135) prezentuje výsledky svého šetření následovně:

- Do zájmového vzdělávání se zapojují spíše ženy, které mají zájem o přednášky zaměřené na cestování, zdraví, literaturu a hudbu. Zatímco muži se věnují spíše oblastem techniky a politiky.
- V zájmovém vzdělávání převažují jedinci ve věkové kategorii od 19 do 25 let, což pravděpodobně souvisí s množstvím volného času (menší zatížení povinnostmi spojenými s rodinou a prací), kterým individua v tomto období oplývají.
- Významným faktorem ovlivňujícím účast či neúčast je stupeň dosaženého vzdělání, zájmového vzdělávání se účastní spíše lidé s vyšším vzděláním (SŠ, VOŠ, VŠ).
- Z hlediska sociálního postavení jsou účastníci zájmového vzdělávání nejčastěji zaměstnanci, důchodci a studenti.

Z výše uvedených poznatků je zřejmé, že účast či neúčast na zájmově vzdělávacích aktivitách v dospělosti souvisí nejen s hodnotami a aktivním přístupem jedince, ale jistě ji také ovlivňuje celá řada dalších okolností.

Celé výzkumné šetření, které si kladlo za cíl určit kategorii dospělých, kteří se zájmového vzdělávání účastní častěji než ostatní, shrnuje Šerák (2009a, str. 135) následovně: „Obecně lze konstatovat, že o zájmové vzdělávání mají zájem především jedinci aktivní a samostatní, s vyšším vzděláním, zvyklí rozvíjet svou osobnost a disponující dostatečným množstvím volného času, který mohou svému rozvoji věnovat. Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že nejčastějšími účastníky jsou studenti, důchodci a zaměstnanci se stabilní rodinnou i pracovní situací.“

1.2.1. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Významným faktorem ovlivňujícím účast jedince na zájmovém vzdělávání je motivace. Dvořáková a Šerák (2016, str. 122) popisují, že motivace je jakýmsi hnacím motorem a vysvětlením, z jakého důvodu se lidé chovají nebo myslí určitým způsobem, „...v případě motivace ke vzdělávání jde tedy o důvody, které dospělí uvádějí jako určující pro jejich účast na vzdělávacích aktivitách.“

Palán (1997, str. 72) dodává, že motivaci ve vzdělávání dospělých musíme chápat jako soubor rozmanitých a vzájemně se podmiňujících motivů, přičemž jeden z těchto motivů je primární a dominující. Motiv identifikuje Indrák (2008, str. 14) jako určitou pohnutku vědomého jednání, která podněcuje chování jedince a orientuje se na dosažení vytyčeného cíle a určitého druhu uspokojení. Pro srovnání Beneš (2008, str. 82) ve své publikaci *Andragogika* charakterizuje motivaci jako soubor vnějších a vnitřních motivů, které zaměřují, podněcují a ovlivňují jednání a prožívání individua.

Motivy, které významněji ovlivňují vzdělávání dospělých kategorizuje Bočková (2002, str. 18-19) jako: potřeba všestranného rozvoje osobnosti, odstranění individuálních nedostatků, potřeba sebeuplatnění a touha

uspokojit vnější tlak a očekávání rodiny, přátel, zaměstnavatele či celé společnosti.

Na základě výzkumů předkládá Beneš (2008, str. 83-84) přesnou typologii motivů účasti na zájmovém vzdělávání. Charakterizuje motivy jako sociální kontakt, sociální podněty, profesní důvody, participace na komunálním životě, vnější očekávání a kognitivní zájmy. Motiv sociálního kontaktu nabádá jedince ke skupinovým vzdělávacím aktivitám s cílem navazování nových vztahů a společenských kontaktů či zlepšení jeho sociální pozice. Snaha účastníků najít prostor, kde nejsou zatěžováni každodenními činnostmi a starostmi, identifikujeme jako motiv sociálních podnětů. Další pohnutkou k účasti na zájmovém vzdělávání dospělých můžou být profesní důvody. Jedinec se účastní vzdělávání s cílem udržet si pracovní pozici nebo rozšířit si své kariérní možnosti. Účastník zájmového vzdělávání dospělých se často účastní tohoto typu edukace na základě doporučení rodiny, přátel či zaměstnavatele, jedná se tedy o motiv vnějšího očekávání. A v neposlední řadě autor (Beneš, 2008, str. 83-84) zmiňuje kognitivní zájmy, které podněcují účastníka ke vzdělávání z důvodů vycházejících z touhy po získání nových znalostí a snahou uspokojit své zájmy a hodnoty.

Mimo vlivu motivace ve vzdělávání dospělých si můžeme všimnout také existence a působení nejrůznějších bariér. Tyto bariéry identifikuje Zormanová (2017, str. 48) jako zábrany, které zabraňují dospělému jedinci zúčastnit se a aktivně se podílet na zájmovém vzdělávání dospělých.

Knotová (2006, str. 74-75) se v rámci svého výzkumného šetření zaměřuje mimo jiné, také na problematiku bariér v účasti dospělého na zájmovém vzdělávání. Domnívá se, že jednou z nejvýznamnějších překážek, které ovlivňují účast či neúčast na zájmovém vzdělávání dospělých, je nedostatečná informovanost o nabídce těchto vzdělávacích akcí a momentální nedostatek finančních prostředků.

Podrobněji se překážkami a bariérami ve vzdělávání dospělých zabývala také Bartlová (2008, str. 17) v mezinárodním projektu *Barriers in Adult Educations*. (Jehož cílem bylo odhalení překážek a bariér, které zabraňují dospělým účastnit se různých druhů a forem dalšího vzdělávání.) Na základě výsledků můžeme charakterizovat bariéry interní a externí. Externí bariéry zahrnují překážky jako: nedostatek finančních prostředků, nedostatek času, nedostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě, špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání, nedostatečná a nezajímavá nabídka dalšího vzdělávání nebo nedostatečná informovanost o vzdělávacích aktivitách.

Mezi interní bariéry autorka (Bartlová, 2008, str. 17-21) řadí: povinnosti spojené s rodinou (péče o děti apod.), rodinné a zdravotní problémy, jiné priority (trávení času s přáteli a rodinou), nedostatečně silná vůle, obavy ze studia a jeho náročnosti, nízká důvěra ve své schopnosti nebo nedostatek psychické podpory.

2. Volný čas

Volný čas je v současné době považován za jednu z nejdůležitějších společenských hodnot. Ve výzkumech se na žebříčku významu hodnot pro život nejčastěji objevuje právě volný čas, a to společně s rodinou, zdravím a penězi (Chorvát, 2019, str. 17). Je zřejmé, že volný čas hraje v životě dospělého jedince významnou roli. Zájmové vzdělávání dospělých, probíhající ve volném čase dospělého, může být mnohdy jakousi snahou o efektivní využití tohoto časového prostoru.

Vymezení volného času není vůbec jednoduché. Chorvát (2019, str. 18) dokonce uvádí, že neexistuje shoda v tom, jaká je hlavní úloha volného času pro jedince či širší společnost. Mnoho definic vymezuje volný čas jako čas, kdy je jedinec osvobozen od svých každodenních povinností, ať už těch pracovních či rodinných. Jiná vymezení zase zmiňují volný čas ve spojitosti s vykonáváním činností, které vedou k lepšímu sebepoznání a sebevyjádření. A v neposlední řadě se začíná objevovat stále více definic, které přibližují volný čas jako čas prožívání zážitků a naplňování tužeb, volný čas se stává jedním z nejvýznamnějších prostředí pro vytváření vlastní identity jedince.

Pedagogický slovník, definuje volný čas jako „čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku)“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 341).

Veškerý čas můžeme dle Filipcové (1967, str. 18) rozdělit na čas pracovní (veškeré úkony spojené s výkonem práce), mimopracovní (čas do a z práce, činnosti spojené s chodem domácnosti – vaření, úklid, nákupy a povinnosti spojené s osobní péčí – hygiena, jídlo, spánek) a čas volný.

Podobně rozlišuje čas také sociologie volného času, která představuje diferenciaci sociálního času následovně. Čas pracovní, který je věnován společensky nutné práci, přičemž odměnou je platové ohodnocení. Čas vázaný, který zahrnuje aktivity spojené se zabezpečením životních potřeb a aktivit nezbytných pro regeneraci člověka (např. spánek, jídlo, osobní hygiena, péče o děti a domácnost). A čas volný, kam řadíme aktivity individuální volby, často směřující k rozvoji jedince (Nový, 1989, str. 59).

OECD Factbook (2009, str. 260) představuje členění času do pěti hlavních kategorií: čas strávený placenou prací/zaměstnáním a studiem, domácí práce, čas spojený s osobní péčí, volnočasové aktivity a jiné činnosti. Přičemž čas, který lidé věnují volnočasovým aktivitám, tvoří klíčový rozměr pro kvalitu jejich života.

Charakteristickým znakem volného času je, že se jedná o dobu mimo vykonávání povinností spojených s profesí, domácností, plněním společenských rolí a saturace fyziologických potřeb. Tato doba je identifikována jako „čas, který je věnován relaxaci, kulturnímu, tělesnému a duševnímu rozvoji jedince, event. i naplňování dobrovolně přijatých společenských rolí“ (Palán, 1997, str. 124).

Knotová (2011, str. 27) tyto charakteristiky rozšiřuje a doplňuje. Uvádí, že ačkoliv jsou činnosti ve volném čase do jisté míry determinovány podmínkami dané společnosti, jedná se o svobodnou volbu a volný čas je dobou, kdy je jedinec osvobozen od povinností určitého druhu. Volný čas je proměnlivý a aktivity volného času přináší pocity blaha, potěšení a radosti. V neposlední řadě je úlohou volného času naplňovat individuální potřeby jednotlivců.

Shrneme-li předchozí charakteristiky, volný čas směřuje k uspokojení individuálních potřeb a zájmů jedince, umožňuje relaxaci a všestranný rozvoj osobnosti člověka (po psychické i tělesné stránce) (Hradečná, 1995, str. 66).

Dle Hájka (2004, str. 28) představuje volný čas dobu, kdy člověk patří sám sobě. Jedná se o prostor, kdy se jedinec může svobodně rozhodnout, kterých aktivitám se ve svém volném čase bude věnovat. Přesto Filipcová (1967, str. 20) upozorňuje, že činnosti, kterými se člověk zabývá ve svém volném čase determinuje spousta faktorů jako jsou materiální možnosti, rodinná situace, společenská zařízení, vzdělání a profese apod.

Výběr volnočasových aktivit jedince ovlivňuje mnoho faktorů. Mezi nejtypičtější determinanty můžeme zařadit životní a vývojové změny různých věkových skupin, či změny společenského a technického charakteru (Janiš a Skopalová, 2016, str. 18).

Autoři Hájek, Hofbauer a Pávková (2003, str. 91-92) uvádějí, že pomocí aktivit vykonávaných ve volném čase jedinec cílevědomě proniká do různých oblastí, doplňuje a osvojuje si nové znalosti a dovednosti. Různorodost obsahu, ale i metodiky volnočasových aktivit umožňuje komplexní působení a rozvoj jedince. Činnosti volného času napomáhají rozvíjet mezilidské vztahy, utvářet sociabilitu jedince a stávají se jedním z činitelů jeho rozvoje a stabilizace lidského života.

Autoři Janiš a Skopalová (2016, str. 20-21) představují rozdíly ve vnímání volného času u dětí a mládeže a v období dospělosti. Popisují některé proměny významu volného času v souvislosti s vývojovými etapami jedince. Charakteristickým znakem volnočasových aktivit v dospělosti je svobodný výběr a realizace činností. Volný čas a aktivity, které v jeho rámci vykonávají, jsou tedy plně v kompetenci dospělého. Mezi nejvýznamnější faktory působící na výběr volnočasových aktivit patří finanční možnosti

jedince, ale také například to, jakým způsobem trávil volný čas v průběhu dětství a v období dospívání. Určujícím faktorem ovlivňujícím výběr aktivit, kterými dospělý tráví svůj volný čas, ovšem zůstává jeho zaměstnání, které determinuje nejen rozsah časového fondu, ale také jedincovy finanční možnosti. Čas dospělého jedince je mnohem více limitován množstvím času stráveného prací a péčí o rodinu a děti. To platí o to více, hovoříme-li o času dospělého vykonávajícího učitelskou profesi. Vykonávání této profese je totiž časově velice náročné. Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů identifikuje pracovní dobu pedagogických pracovníků. Učitel je v rámci své pracovní doby povinen vykonávat přímou pedagogickou činnost (nejedná se pouze o samotné vyučování, ale také další přípravu na vyučování, kontrolu a hodnocení prací žáků apod.) a další práce s touto činností spojené (například práce spojená s administrativními úkoly). Pracovní doba učitele je rozdělena na dobu, kdy musí být dle stanoveného rozvrhu na pracovišti, dále na dobu, kdy vykonává dohled nad žáky a na dobu zastupování jiného kolegy, popřípadě v dalších případech, které stanoví zaměstnavatel a jsou v souladu se zákoníkem práce (Zákon č. 563/2004 Sb., paragraf § 22a). Mimo to jsou pedagogičtí pracovníci povinni účastnit se po celou dobu své pedagogické činnosti dalšího vzdělávání. Průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků slouží pro udržování a zdokonalování aktuálních znalostí a dovedností a pro získávání nových poznatků. Další vzdělávání se uskutečňuje pomocí samostudia nebo na vysokých školách a v jiných zařízeních určených pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (Zákon č. 563/2004 Sb., paragraf § 24).

2.1. Funkce volného času

Funkcemi volného času se zabývá například Knotová (2011, str. 33) odkazující na Dumazediera, který rozlišil celkem tři navzájem se prolínající

funkce volného času. Funkce odpočinku, volný čas zde slouží k znovuzískání síly a odstranění únavy. Funkce rozptýlení, kde aktivity volného času nabízejí zábavu a kompenzaci každodenním povinnostem. A funkce rozvoje, s cílem využít volný čas pro rozvoj osobnosti a podporu kreativity.

Podobné rozlišení popisuje také Hofbauer (2004, str. 13), který uvádí základní funkce volného času jako:

- odpočinek (regenerace pracovních sil),
- zábava (regenerace duševních sil),
- rozvoj osobnosti (spoluúčast na vytváření kultury).

Přehlednou a detailní kategorizaci funkcí volného času představuje Opaschowski (in Průcha, 2009, str. 380). Mezi nejvýznamnější funkce řadí možnost rekreace, kompenzace vůči každodenním starostem a možnost dalšího vzdělávání. Dále pak uvádí funkci navazování sociálních vztahů a komunikace, participaci na společenském životě a vpravování jedince do kultury společnosti či funkci integrační.

Patočková (in Chorvát, 2019, str. 74) představuje dílčí výsledky šetření Evropean Values Study (což je rozsáhlý, nadnárodní, opakovaný průřezový výzkumný program zaměřený na základní lidské hodnoty) zaměřující se mimo jiné na důležitost volného času, práce a některé jejich další charakteristiky. Výsledky šetření, které proběhlo v roce 2008 ukazují pohled jednotlivců na to, jak tráví volný čas. Ukazuje se, že pro Čechy je velmi důležité se ve svém volném čase uvolnit, relaxovat a setkávat se s příjemnými lidmi. Dále se také často objevuje svoboda volby činnosti, kterou budou ve volném čase vykonávat a mimo jiné také možnost přiučit se něčemu novému.

2.2. Zájmové vzdělávání dospělých

Hekticky se proměňující podmínky a požadavky moderní společnosti mají za následek nárůst mnoha různých aktivit, kterými lidé naplňují prostor svého volného času. V souvislosti se stále se zvyšujícími nároky se často jedná o aktivity vzdělávací. Jednou z možností, které se dospělí jedinci věnují ve svém volném čase, může být právě zájmové vzdělávání, které se stalo nedílnou součástí celoživotního učení (Knotová, 2008, str. 169).

Strategie 2030+ (2020, str. 40) uvádí, že „smysluplné využívání volného času je dlouhodobě osvědčenou a efektivní formou prevence vůči negativním vlivům“. Navíc může neformální vzdělávání představovat přijatelnou alternativu pro jedince, kteří nejsou tak úspěšní ve vzdělávání formálním.

Šerák (2009a, str. 10) uvádí, že rozvoj individuálních zájmů jedince se odráží v kvalitě jeho života a potažmo v kvalitě života celé společnosti. Autor (Šerák, 2009a, str. 10-11) dále upozorňuje, že zájmové vzdělávání se stále častěji stává součástí personální politiky různých společností, jakožto prostředek kompenzace vůči jednostranně zaměřeným pracovním a odborným činnostem. Knotová (2011, str. 83) doplňuje, že účast na zájmových aktivitách může výrazně ovlivnit přístup zaměstnance a napomoci jedinci se snazším přijetím změny (organizační, technologické) na pracovišti.

Zájmové vzdělávání Šerák (2009b, str. 503) identifikuje jako „systém krátkodobých i dlouhodobých organizačních forem, které umožňují edukační, rekreační, poznávací a tvůrčí volnočasové aktivity účastníků, realizované neformálním i informálním způsobem a směřující k saturaci jejich individuálních zájmů, k rozvoji a kultivaci osobnosti a k celkovému zlepšení kvality života jedince.“

Význam zájmového vzdělání dospělých spatřuje Palán (1997, str. 135) ve skutečnosti, že účastníky vede k sebepoznání a seberealizaci v rámci jejich volného času. Přináší možnost kultivace osobnosti, rozvoje schopností a uspokojení jedincových potřeb a zájmů. Bílá kniha (2001, str. 54) prezentuje zájmové vzdělávání jako komplex vzdělávacích aktivit a jednorázových činností, které si kladnou za cíl efektivně naplňovat volný čas dospělého, doplňovat jeho dosavadní znalosti, získávat nové vědomosti a schopnosti s ohledem na užitečnost pro jedincův pracovní i společenský život.

Neformálnost, volný čas, svoboda výběru, dobrovolnost a zájem patří mezi nejvýznamnější základní znaky zájmového vzdělávání (Šerák, 2009a, str. 52-54). Dospělý jedinec vstupuje do tohoto typu vzdělávání na základě svých zájmů, vlastní vůle a svobodného rozhodnutí. Důležitý je aktivní přístup účastníka, který mnohdy dostává možnost zapojit se a spolupodílet se na průběhu vzdělávacího procesu, ať už se jedná o výběr metody či stanovení vzdělávacích cílů.

Šerák (in Průcha, 2009b, str. 503) charakterizuje čtyři možné způsoby, kterými lze zájmové vzdělávání realizovat:

- „...sebevzděláváním, sebeřízeným učením za podpory relevantních informačních zdrojů (odborná literatura, internet, masmédiá apod.),
- v rámci formální nebo neformální organizace specializující se na vzdělávání v dané oblasti zájmu,
- v rámci nebo za pomoci formální či neformální organizace, která se na poskytování nabídky zájmového vzdělávání nespécializuje, svou činností však vytváří edukačně podnětné prostředí, které umožňuje jedinci saturaci jeho edukačních zájmů,
- kombinací všech přístupů, sebevzděláváním doprovázeným odbornou pomocí institucí i jednotlivců.“

Knotová (2008, str. 171-172) uvádí, že zájmové vzdělávání představuje souhrn vzdělávacích aktivit, kterých se jedinec účastní na základě svého svobodného rozhodnutí, individuálních potřeb a zájmů s cílem kvalitně a efektivně naplnit svůj volný čas.

Pro lepší pochopení zájmové vzdělávání, které je postaveno především na uspokojování zájmů a potřeb jedince, je nutné tyto dva základní termíny (zájem a potřeba) identifikovat.

Vymezení pojmu zájem je dle Nakonečného (1998, str. 126) poměrně problematické. Většinou se jedná o dlouhotrvající snahu poznání něčeho. Zájem můžeme identifikovat jako činnosti, do nichž jedinec vkládá svůj čas, úsilí a peníze.

Charakteristiku potřeby v nejobecnějším smyslu podává Šerák (2009a, str. 48) jako „projev určitého nedostatku něčeho nutného či žádoucího“. Autor (Šerák, 2009a, str. 50) shrnuje, že potřeba je reakcí na určitý podnět, zatímco zájmy jsou tvořeny na základě existujících potřeb.

Taktéž Palán (1997, str. 88) definuje potřebu jako jev, který poukazuje na nedostatek, popřípadě nadbytek, něčeho, co je pro jedince ze subjektivního pohledu nežádoucí. Dochází k narušení vnitřní rovnováhy, která subjekt nutí k nasycení dané tendence.

2.2.1. Cíle a funkce zájmového vzdělávání

Jak již bylo zmíněno, hovoříme-li o vzdělávání, chápeme jej jako nikdy nekončící proces. Je tedy zcela logické, že tento proces plní mnoho rozličných funkcí a směřuje k různým cílům. Každá vzdělávací aktivita následuje nějaký cíl. Bedl (2015, str. 31) ve své knize upozorňuje, že definovat cíl výchovy a vzdělávání je velice problematické. Autor (Bendl, 2015, str. 31) konstatuje, že cílem vzdělávání je všestranný a optimální rozvoj kvalit jedince a potažmo

celé společnosti. Smyslem vzdělávání je vytvoření všestranně rozvinuté osobnosti, která má schopnosti aktivně se podílet na společenském životě, být samostatná a plnit své společenské role (Šerák, 2009a, str. 54). Hlavním významem zájmového vzdělávání je využití volného času dospělého efektivně a kreativně se zaměřením na harmonický rozvoj jeho osobnosti.

Palán (1997, str. 41) definuje funkci vzdělávání dospělých jako „označení pro základní smysl vzdělávání dospělých v kontextu s potřebami a zájmy individua i potřebami společnosti.“ Autor ve svém díle (Palán, 1997, str. 41) také vymezil několik funkcí, které vzdělávání dospělých, potažmo zájmové vzdělávání dospělých, naplňuje. Zmiňuje například funkci předávání a aktualizování informací, sociálně adaptační funkci nebo funkci estetickou a rekreační, která napomáhá dospělému efektivně naplnit jeho volný čas, přičemž vzdělávání je v tomto případě chápáno jako aktivní forma odpočinku. Mezi základní funkce vzdělávání dospělých řadí funkci humanizační, integrační a kvalifikační. Prostřednictvím humanizační funkce dochází k humanizaci jedince, tedy vpravování do kultury dané společnosti. Kvalifikační funkce napomáhá dospělému se vstupem a následným uplatněním se na trhu práce. Poslední, ale neméně důležitá integrační funkce si klade za cíl socializaci jedince, jeho začleňování do složitých sítí sociálních vztahů a společenských celků.

Nejobsáhlejší identifikaci funkcí zájmového vzdělávání zpracoval již v roce 1990 Jiří Vymazal, který identifikuje: světonázorovou a ideově výchovnou funkci vzdělávání, všeobecně vzdělávací funkci, sociálně adaptační funkci vzdělávání, sociálně integrační a kontrolní funkci vzdělávání, kompenzační funkci, popularizační funkci, kvalifikační funkci, ekonomickou funkci vzdělávání, aktualizací a inovační funkci, relaxační či komunikativní funkci vzdělávání. Můžeme podotknout, že autoři (Vymazal 1990 a Palán 1997) se v základních funkcích zájmového vzdělávání dospělých

shodují. Vymazal (1990, str. 12) navíc podrobněji popisuje význam některých funkcí (například funkce popularizační, která se snaží podněcovat zájem a rozšiřovat pozitivní přístup k dalšímu vzdělávání dospělých nebo kompenzační funkci s cílem překonávání nedostatků a jednostrannosti v osobním rozvoji individua pomocí vzdělávání).

Na Vymazala navazuje Šerák (2009a, str. 55), který jeho vyčerpávající kategorizaci funkcí zájmového vzdělávání rozšiřuje a doplňuje o funkci profylaktickou, expresivní, regenerační a seberealizační. Profylaktická funkce vzdělávání si klade za cíl kvalitně a efektivně naplnit volný čas dospělého a využít tuto dobu k naplnění jeho hodnot a zájmů. Expresivní funkce umožňující jedinci realizovat se na poli uměleckém, charitativním či kulturním. Regenerační funkce s primárním cílem odpočinku a seberealizační funkce, která napomáhá dospělému s uspokojením jeho potřeb a cílů.

Společným charakteristickým znakem všech výše uvedených funkcí je, že primárním cílem zájmového vzdělávání není získání nových znalostí a dovedností, ale zejména zlepšení kvality života jedince a potažmo celé společnosti (Knotová, 2011, str. 80).

2.2.2. Typy zájmového vzdělávání

Oblast zájmového vzdělávání je velice pestrá a široká, což je způsobeno rozmanitou škálou lidských zájmů a koníčků. Průcha a Veteška (2014, str. 307) uvádějí, že zájmové vzdělávání zahrnuje problematiku všeobecně vzdělávací, kulturní, technickou, sportovní, náboženskou, zdravotnickou a mnoho dalších.

Jako jeden z prvních se pokusil o členění zájmového vzdělávání Vymazal (1990, str. 15). Zároveň ale upozornil, že postupem času se stávají

důležitými i jiné složky (ekologická, ekonomická apod.). Vzdělávací aktivity rozdělil na rozumové (jazyková, vědecká a světonázorová výchova), morálně-politické a právní (vztah člověka a společnosti), pracovní a technické (navazuje na moderní výrobní proces), estetické (vnímání krásy), tělesné, branné a zdravotní (fyzický rozvoj jedince).

Tuto kategorizaci zájmového vzdělávání později upravil a doplnil o aktuální společenské oblasti Šerák (2009a, str. 137-182) následovně: kulturní a estetická výchova (návštěvy muzeí, galerií, divadel apod.), pohybová a sportovní výchova, cestování a turistika (aktivně pohybové a kulturně poznávací aktivity), zdravotní výchova (zdravý životní styl a péče o vlastní zdraví), environmentální výchova (vytváří hierarchii hodnot a porozumění vztahů v systému člověk-společnost-příroda), vědeckotechnické vzdělávání (propojení každodenního života a vědy), jazykové vzdělávání, náboženská a duchovní výchova.

Shrneme-li výše uvedené charakteristiky, můžeme konstatovat, že zájmové vzdělávání zahrnuje všechny vzdělávací aktivity a činnosti, které zušlechťují a rozvíjí osobnost jedince s cílem zkvalitnit jeho život (Knotová, 2011, str. 78-79). Významnou roli v zájmovém vzdělávání mají také volnočasové aktivity, které umožňují oddech od každodenních starostí, kompenzaci pracovní zátěže a uspokojení jedincových zájmů a potřeb.

Volnočasové aktivity hrají velmi důležitou roli v souvislosti se subjektivním vnímáním faktorů, které ovlivňují kvalitu lidského života, protože poskytují příležitost k naplnění hodnot a potřeb jedince. Prostřednictvím účasti na volnočasových aktivitách si lidé budují sociální vztahy, pociťují pozitivní emoce, získávají další dovednosti a znalosti, a tím výrazně ovlivňují kvalitu jejich života (Brajša-Žganec, Merkaš & Šverko, 2011).

2.3. Vesnické prostředí a volný čas

Jak již bylo v práci poznamenáno, oblast zájmového vzdělávání a volnočasových aktivit je velice pestrá a různorodá, což je způsobeno především širokou škálou lidských zájmů a koníčků. Nesmíme ovšem opomenout možný vliv lokálního prostředí na možnosti výběru těchto aktivit.

Autoři Janiš a Skopalová (2016, str. 76) uvádí, že rozmanitost volnočasových aktivit je mimo jiné výrazně ovlivněna právě velikostí lokálního prostředí. Občané vesnic se často setkávají s nedostatečnou nabídkou volnočasových aktivit či nutností dojíždění do větších měst. Volnočasové aktivity, které jsou na vesnici z velké části zajišťovány školou, popřípadě místními spolky, jsou také limitovány vybavením obce (např. hřiště, kulturní sál apod.).

Obec je charakterizována jako základní sídelní jednotka a výchozí článek samosprávy s vlastními samosprávnými orgány, které mají pravomoc rozhodovat o záležitostech obce a také spoluutvářet předpoklady pro volnočasové aktivity. Z tohoto vyplývá, že vesnice jsou významným prostorem volného času a podílejí se na utváření základních předpokladů (personální, materiální podpora atd.) pro účast na volnočasových aktivitách a životě celé společnosti (Hofbauer, 2004, str. 116-117).

Mezi charakteristické znaky venkova patří nižší míra osídlení či dodržování tradic. Spoluobčané žijící na vesnici často pocítují nízkou míru anonymity, ale naopak vyšší míru neformálních a hlubších osobních vztahů, vzájemnou odpovědnost a solidaritu (Janiš a Skopalová, 2016, str. 78).

Jednou z nejvýraznějších odlišností městské a venkovské lokální kultury může být to, že města mají zpravidla vyšší sociokulturní heterogenitu a díky tomu vytvářejí jakási centra kultury a inovací. Městské oblasti jsou mnohem častěji ovlivňovány moderní kulturou a novými globalizačními trendy.

Naopak jedinci žijící na venkově jsou mnohdy více konzervativní a významnou roli hraje tradiční lidová kultura (Patočka a Heřmanová, 2008, str. 65-66). Typicky se ve venkovském prostředí ve větší míře objevuje střetnutí a prolnutí pořádaných kulturních aktivit se společenko-sociálním životem celé obce a jejím ekonomickým fungováním. „Na rozdíl od měst není pro plnohodnotný a progresivní venkov tak nezbytná vysokoškolsky a středoškolsky silně zastoupena vzdělanostní struktura. Důležitá je však existence malé skupiny životně i profesně vzdělaných a respektovaných autorit...“ (Patočka a Heřmanová, 2008, str. 80-81). Tuto pozici vzdělané a respektované autority, která výrazně ovlivňuje život v obci spatřujeme právě v profesi učitele.

3. Profese učitele

Jak jsme již bylo v práci několikrát zmíněno, vzdělávání hraje významnou roli, která ovlivňuje nejen kvalitu života jednotlivce, ale potažmo celé společnosti. Je tedy logické, že učitelská profese je jednou z nejvýznamnějších profesí vůbec.

Jedinci vykonávající učitelskou profesi, ale také všichni vzdělavatelé, školitelé, pedagogičtí pracovníci či vedoucí pracovníci vzdělávacích institucí a institucí zajišťujících odbornou přípravu, jsou jedním ze stěžejních elementů těchto organizací. Pracovníci musí být vysoce kompetentní a motivovaní, aby mohli dosáhnout kvalitních výsledků ve vzdělávání a podporovat žádoucí inovace a inkluzi. Pro získání vhodných kompetencí a motivace je nezbytné, aby měli vzdělavatelé po celou dobu své profesní dráhy možnost široké nabídky odborného vzdělávání a podpory (MŠMT, 2021, str. 13). Pozornost by tedy měla být zaměřena především na podporu a rozvoj učitelů. Kohnová (2012, str. 19) uvádí, že profesní rozvoj učitelů, který je složen ze tří základních složek (institucionální další vzdělávání, sebevzdělávání a profesí získané zkušenosti, znalosti a dovednosti) je jednou z podstatných podmínek pro udržení požadované kvality školství.

Školu můžeme identifikovat jako společenskou instituci, jejímž úkolem je na základě vzdělávacích programů (vymezející povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání) uskutečňovat vzdělávání, a to skrze učitele a další pedagogické pracovníky. Vzdělávací soustavu vytváří škola společně s dalšími školskými zařízeními. Dle školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., paragraf § 7) rozlišujeme několik druhů škol: mateřská škola, základní škola, střední škola, konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola. Cílem základního vzdělávání, které je pro tuto práci stěžejní je „... aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení...“ (Zákon č. 561/2004 Sb., paragraf § 44).

Pedagogický pracovník vede žáky k tomu, aby byli ohleduplní a tolerantní (k ostatním lidem, kulturám i duchovním hodnotám), aby byli kreativní, dokázali tvořivě myslet a adekvátně řešit nastalé životní situace a problémy, aby byli schopni spolupráce a správné komunikace, aby si chránili své duševní, ale i fyzické zdraví a stanovené hodnoty a v neposlední řadě, aby uměli rozpoznávat své schopnosti a aby je byli schopni spolu s osvojenými znalostmi a dovednostmi reálně uplatňovat při dalších životních rozhodnutích.

3.1. Role učitele

Význam učitele v edukačním procesu je nepopíratelný, proto je nezbytné si tento termín blíže specifikovat. Grecmanová, Holoušová a Urbanovská (1998, str. 164) popisují učitele v nejobecnějším smyslu jako jedince, který pravidelně, náležitě a odborně vychovává a vzdělává nejen děti a mládež, ale také dospělé. Definici učitele Podlahová (2007, str. 9) podává následovně: „Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Je osobou kvalifikovanou, (spolu)zodpovědnou za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 326) přináší o něco podrobnější definice termínu učitel. Konkrétně jej představuje jako jednu z ústředních postav celého vzdělávacího procesu, která je zodpovědná nejen za řízení tohoto procesu, ale také za podněcování účastníků ke vzdělávání. Jedná se o kvalifikovaného pedagogického pracovníka vykonávající profesi učitele. Autoři (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 326) zde zároveň upozorňují na skutečnost, že pojem pedagogický pracovník je širší než samotný pojem učitel. Do kategorie pedagogických pracovníků můžeme mimo učitele zařadit také vychovatele, psychology, trenéry či speciální pedagogy, asistenty pedagogů a ředitele škol.

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů vymezuje učitele jako pedagogického pracovníka, přičemž „pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu. Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogickopsychologické poradně, vedoucí pedagogický pracovník“ (Zákon č. 563/2004, paragraf § 2).

Jedním z faktorů, který významně ovlivňuje efektivnost a kvalitu učitelské profese jsou osobnostní znaky jedince vykonávajícího tuto profesi. V průběhu celé profesní dráhy učitele dochází mimo jiné také k formování osobnosti. Formování osobnosti učitele představuje dlouhotrvající proces, ve kterém se střetává učitel se společností determinovanou školou, jejími zásadami, žáky, výchovou a vyučováním, rodiči, materiálními podmínkami a technickou vybaveností školy (Špendla, 1974, str. 13).

Kohoutek a Ouroda (2000, str. 4) charakterizují základní schopnosti učitele. Zmiňují například schopnost správného jednání s účastníky vzdělávání, navazování vztahů a komunikaci se žáky, schopnost poznat a respektovat individualitu studentů, schopnost rozeznat motivace účastníků ke vzdělávání nebo schopnost stanovit přiměřené a odpovídající závěry a postupy pro další vzdělávací aktivity. Jedná se tedy o komplexní soubor vlastností a schopností, kterými by měl učitel oplývat. Mimo to by měl mít také dobrou pověst a společenské mravy, reprezentativní zevnějšek, vhodné způsoby jednání a dostatečnou vzdělanostní úroveň (Kohoutek a Ouroda, 2000, str. 4). Pařízek (1988, str. 39) doplňuje schopnost navazování mezilidských vztahů a sociální zralost, která se odráží například v empatii,

relativní nezávislosti při hodnocení účastníků vzdělávání či ochotě převzít zodpovědnost.

Komplexem vlastností a schopností osobnosti učitele se zabývají také autorky publikace *Obecná pedagogiky* (Grecmanová, Holoušová a Urbanovská, 1998, str. 174), které identifikují vlastnosti charakteru osobnosti (čestnost, cílevědomost,...), pracovní vlastnosti (vztah k dětem či důslednost a svědomitost), intelektuální a citově temperamentní vlastnosti (logiky, trpělivost,...) nebo společensko-charakterové vlastnosti (laskavost, porozumění či vlídnost).

Efektivnost učitelské profese dle Kyriacou (2012, str. 18) do značné míry odpovídá kvalitě učitelových pedagogických dovedností, které definuje jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení.“ Dle autora (Kyriacou, 2012, str. 18) rozlišujeme tři základní prvky pedagogických dovedností:

- vědomosti – znalost učiva, vyučovacích metod atd.,
- rozhodování – příprava na průběh vyučování s cílem dosáhnout co nejlepší výsledky,
- činnost – na první pohled zřejmé chování učitele, které směřuje k učení a předávání znalostí žákům.

Kyriacou (2012, str. 30) zároveň upozorňuje, že rozvoj pedagogických dovedností musíme chápat jako nikdy nekončící proces, který pokračuje přes celou učitelskou kariéru.

Učitelská profese je nepopíratelně velice náročná a klade na jedince vysoké nároky. Můžeme jen souhlasit s tvrzením Špendly (1974, str. 8), který uvádí, že práce učitele vyžaduje vysokou zodpovědnost a patří mezi jedno z nejnáročnějších povolání vůbec, učitelům jsou totiž svěřovány na vzdělávání a výchovu děti a mládež, kteří představují budoucnost celého národa. Úkolem

učitele je nejen edukace, ale také morální výchova dětí. Představuje autoritu, která svými názory, chováním a postoji ovlivňuje velké množství studentů (Lukas, 2007, str. 367).

Učitelkou profesi nelze identifikovat pouze jako oblast profesních znalostí, ale musíme do ní zahrnout také složku dovedností, postojů a praktických zkušeností. Učitel by měl ovládat strategie výchovy a vzdělávání na teoretické i praktické úrovni a brát na zřetel všechny sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova přináší (Dytrtová, 2009, str. 53).

To, jakým stylem vykonává učitel svou práci, výrazným způsobem ovlivňuje formování jednotlivých osobností a má výrazný vliv na další vývoj jejich životních drah či existenci (Vališová & Kasíková, 2007, str. 11). Učitel by tedy měl disponovat určitou kvalifikací, která se projevuje profesními znalostmi, činnostmi, kompetencemi, a to především z důvodu správného působení v učitelské profesi.

Stále častěji se setkáváme také s termínem kompetence, který Veteška a Tureckiová (2008, str. 27) charakterizují jako jedinečnou schopnost jedince ochotného samostatně se rozhodovat, nést odpovědnost za jednotlivá rozhodnutí, konat a vědomě podporovat a rozvíjet svůj potenciál v souvislosti s jednotlivými úkoly a životními situacemi. Učitelská profese je mimo jiné velmi náročná právě díky tomuto požadavku na velké množství kompetencí, kterými musí učitel disponovat. Učitelské kompetence můžeme charakterizovat jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, str. 129).

Taktéž Klapal (2007, str. 20) zaměřuje svou pozornost na kompetence pedagogických pracovníků, které identifikuje jako schopnost přiměřeně

jednat a adekvátně řešit nastalé životní situace a problémy. Mezi základní složky kompetence řadí dovednosti, postoje a chování. Soubor předpokladů a dovedností, které tvoří specifické kompetence, kategorizuje následovně:

- odborně předmětová kompetence – jedná se především o učitelovi osvojené odborné znalosti a dovednosti,
- psychodidaktická kompetence – schopnost učitele jasně a srozumitelně vysvětlit žákům učivo, úspěšně za určitých podmínek a daným způsobem realizovat výuku,
- komunikativní kompetence – dovednost komunikace učitele na rozličných didaktických a mezilidských úrovních
- organizační a řídicí kompetence – schopnost naplánovat, řídit a ovlivňovat celý proces vzdělávání
- diagnostická kompetence – schopnost učitele určit úroveň a typ žakovské skupiny, jejich chování a výsledky,
- poradenská a konzultativní kompetence – učitel má schopnost vytvořit si s žáky harmonický a důvěrný vztah, společně pak mohou řešit problémy týkající se výuky,
- sebereflexivní kompetence – učitel hodnotí sám sebe, kontroluje se a snaží se odhalit chyby, které by mohl napravit.

Holoušová (1998, str. 171-172) klasifikaci profesních kompetencí doplňuje o:

- schopnost učitele neustále rozvíjet a doplňovat své vědomosti na základě dalšího studia,
- pedagogická expresivnost – schopnost žákům sdělit své myšlenky a pocity,
- a schopnost získat autoritu, která je významnou součástí učitelského povolání.

Úkolem učitele je vystupovat jako expert na předávání informací (musí vědět co a jakým způsobem má studentům předávat), expert na komunikaci (musí správně komunikovat a vytvářet vztahy se žáky) a jako „vědec-analytik“ (dokáže sledovat a zhodnotit své vlastní chování s cílem vylepšit průběh vyučování) (Lukas, 2008. str. 43).

3.2. Pracovní zátěž učitelů

Shrneme-li předchozí kapitoly, je zřejmé, že učitelské povolání je jednou z nejnáročnějších profesí vůbec, a to nejen vzhledem k nárokům na jeho osobnost a profesní kompetence, psychickému vypětí, zodpovědnosti a času na profesní rozvoj. To potvrzuje Lukášová (2015, str. 64) „v učitelské profesi je učitel vystaven masivním akutním stresům (traumata různého druhu) nebo dlouhodobému chronickému působení mírnějšího stresu (choroby, chronická únava, ztráta radosti ze života, burn-out: vyčerpání, vyhoření, vyhasnutí, vypálení, prázdnota apod.).“

Dle Průchy (2002, str. 63) se jedná o profesi, která je mimořádně namáhavá psychicky a může mít nepříznivé dopady na zdravotní stav jedince. Podlahová (2007, str. 12-13) upozorňuje na komplexní charakter učitelské profese (odborné znalosti, komunikace, řešení konfliktů, hodnocení), vysoké nároky na psychiku (časté kontroly a hodnocení jejich práce, nutnost zvládnutí zátěžových/stresových situací) a časovou náročnost (nejde jen o samotné vyučování, ale také příprava na hodinu, kontrola prací žáků, administrativní úkoly apod.). Vašutová (2002, str. 22) doplňuje, že učitelé často vnímají zodpovědnost za výsledky edukačního procesu a nejsou-li ohlasy vzdělávání kladné, často se objevuje zklamání a ztráta iluzí.

Strategie 2030+ (2020, str. 58) poukazuje, že na pracovním vytížení učitele má výrazný podíl velké množství administrativní práce, kterou musí

učitelé vykonávat, hovoří dokonce o přetížení škol velkým množstvím administrativy. Dále předkládá problémy související s narůstajícími rozdíly mezi školami nebo složitou komunikací mezi velkým množstvím aktérů. Demonstruje také stále se zvyšující množství dat, informací a poznatků týkající se nejen výsledků, ale celého procesu vzdělávání a rovněž rostoucí požadavky a očekávání žáků či rodičů, kteří chtějí být zapojeni do rozhodovacích procesů.

Urbánek (2009, str. 402) charakterizuje míru pracovní zátěže učitelů jako „komplex specifických činitelů, zejména souhrn psychických, fyzických, sociálních, časových a dalších nároků a požadavků kladených na učitele v procesu výkonu povolání nebo v souvislosti s ním.“ Dle autora (Urbánek, 2009, str. 402) míru pracovní zátěže učitelů ovlivňuje také mnoho dalších pracovních podmínek, ať už vnitřních (vybavení školy nebo vztahy se všemi účastníky vzdělávacího procesu) nebo vnějších (prestiž profese, legislativní normy nebo kariérní růst a plat).

Autor (Urbánek, 2009, str. 405) dále uvádí, že množství zátěže spojené s výkonem učitelé profese je určena povahou této profese v kombinaci s vnějšími i vnitřními pracovními podmínkami. Intenzita profesní zátěže učitelů je přímo úměrná množství pracovních činností spojených s touto profesí. Extrémní nároky, které jsou na učitele kladeny mají vliv především na jeho psychickou stránku, což může vést až k psychickému zatížení a syndromu vyhoření. Mimořádně vysoké nároky, které jsou vyžadovány od jedinců vykonávající učitelé profesi ve spojení se skutečným stavem školského prostředí a vnějších společenských podmínek mohou výrazně ovlivnit a zesílit psychickou zátěž učitelů.

Průcha (2002, str. 66) provedl výzkumné šetření zabývající se zdravotním stavem jedinců vykonávající učitelé profesi a z výsledků je zřejmé, že ačkoliv má fyzická zátěž (bolesti nohou a zad, zátěž na hlasivky

apod.) jisté dopady na zdravotní stav pedagoga, významnější roli hraje zátěž psychická (senzomotorická, mentální a emocionální zátěž).

Učitelská profese je nepopíratelně velice stresové povolání, stres můžeme charakterizovat jako „vnitřní stav organismu, který se snaží mobilizovat proti nadměrné zátěži; úzkost (frustrace) při očekávání extrémní zátěže, která překračuje (reálně nebo pocitově) integritu osobnosti, její reálné možnosti“ (Palán, 1997, str. 110).

Kyriacou (2012, str. 154) uvádí, že pocit stresu související s příliš vysokými požadavky mohou výrazně ovlivnit kvalitu a efektivnost práce učitele a vést dokonce až k ohrožení jeho sebeúcty. V nejhorsím případě může dojít k syndromu vyhoření. Mezi hlavní zdroje učitelského stresu autor (Kyriacou, 2012, str. 154-155) řadí:

- žáci se špatnými postoji a motivací k práci,
- časté změny vzdělávacích projektu a organizace školy,
- špatné pracovní podmínky,
- časový tlak,
- konflikty s kolegy,
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele.

MŠMT (2021, str. 14) demonstruje, že právě nyní nastal čas, kdy je více než kdy jindy potřeba věnovat pozornost duševnímu stavu a pohodě učitelů a všech dalších pedagogických pracovníků působících v systémech vzdělávání. Duševní pohoda pedagogických pracovníků je jedním z významných faktorů, které ovlivňují nejen spokojenost učitelů, ale také efektivnost a kvalitu celé výuky.

Jedním ze způsobů, jak se vyrovnat se stresem je dle Kyriaca (2012, str. 155) nalezení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem.

Nejdůležitějším faktorem při zvládnání zátěžových situací je prevence a osvojení si strategií zvládnání stresu (Podlahová, 2007, str. 153). Autorka (Podlahová, 2007, str. 153-154) předkládá seznam doporučení pro učitele:

- rozpoznat problémy co nejdříve,
- rozvíjet dovednosti pro vyrovnávání se s pracovními povinnostmi,
- neztrácet humor a nadhled,
- realistické očekávání výkonů,
- sdílení svých obav,
- udržování rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem.

Průcha (2002, str. 73) se také v rámci svého výzkumného šetření zaměřil na způsoby a prostředky, jimiž učitelé bojují s pracovním vytížením a zátěží. Mezi méně vhodné prostředky řadí farmakologické prostředky (především léky na klidnění), kouření a alkohol. Druhá skupina využívá rozhodně lepší a méně drastické způsoby vyrovnávání se s jejich profesní zátěží a tou jsou sportovní, rekreační či zájmové činnosti, popřípadě úprava režimu práce a odpočinku. Taktéž Stock (2010, str. 93) zmiňuje význam pravidelného střídání odpočinku spojeného s regenerací a prožitky spokojenosti při uspokojování svých zálib a zájmů ve volném čase.

Nalezení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem identifikuje Holeček (2006, str. 176) jako jeden z nejučinnějších způsobů prevence proti syndromu vyhoření. Připomíná důležitost volného času pro sebe, pro své zájmy a koníčky nebo pro čas strávený s rodinou a přáteli, kteří zároveň mohou sloužit jako emoční podpora. Autor (Holeček, 2006, str. 176) dále rozlišuje preventivní opatření do oblasti pracovní a osobní. Do oblasti pracovních preventivních opatření můžeme zařadit například vzdělávací kurzy zaměřené na zvládnání stresových situací či odolnost vůči nekázni žáků. Mezi osobní preventivní opatření patří vymezení času sám pro sebe nebo důležitost odpočinku a regenerace.

Práce učitele patří nepopíratelně mezi profese s vysokou mírou psychické zátěže. Strategie 2030+ (2020, str. 55) představuje možná řešení, která napomohou jedincům vykonávající učitelkou profesi účinně se bránit proti nepatřičným vnějším tlakům, najít vnitřní motivaci k další pedagogické práci a předcházet tak syndromu vyhoření. Demonstruje, že je nezbytné, aby byla „...do systému profesní podpory na úrovni školy nebo alespoň území systematicky zařazována podpora zvládnutí zátěže, jejíž součástí bude práce školních psychologů, vzdělávací aktivity rozvíjející dovednosti zvládnutí konfliktních a stresových situací, self-management a time-management, možnost využít služeb kouče či supervize a možnost poskytovat dostatečné volno na rekondici a další sebevzdělávání.“

3.3. Profesní dráha učitele

Hovoříme-li v práci o profesní dráze učitele, máme na mysli vývoj, kterým standartně prochází většina učitelů během své profesní kariéry. Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 222) definují profesní dráhu „jako objektivní průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází ji vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání“.

Profesní rozvoj učitele je velice obtížné kategorizovat, neboť je u každého učitele jiný. Jedná se o celoživotní proces profesního učení se, který je determinován zkušenostmi ze soukromého života. Profesní identita učitele tak podstupuje neustálý rozvoj a rekonstrukci, který je determinován v důsledku změn v profesním i osobním životě. (Pietarinen a Meriläinen, 2008, str. 68).

Na základě předchozích výzkumů identifikuje Průcha (2002, str. 23-24) jednotlivé etapy profesní dráhy učitelů jako: volba učitelského povolání,

profesní start (učitel začátečník), profesní adaptace (první roky v roli učitele), profesní stabilizace (učitel expert) a profesní vyhasínání.

Etapou profesního startu rozumíme počátek kariéry učitele. Typickým znakem této fáze je šok z reality, jedná se o konflikt mezi představami a každodenní realitou vzdělávacího procesu (nedostatečné materiální vybavení školy, kultura školy, práce s neukázněnými studenty, udržení pozornosti žáků apod.). Průcha (2002, str. 26) upozorňuje, že první rok učitelské práce je rozhodující „...pro utváření jeho profesních dovedností a pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání.“

Ve fázi profesní adaptace se upevňují učitelovy postoje a návyky, sblíží se s prostředím a kulturou školy. V této etapě se stává skutečným učitelem, přijímá svou roli, vytváří si osobitý styl výuky a svou profesní identitu (Lukas, 2007, str. 372).

Přibližně po pěti a více letech výkonu učitel přechází do fáze profesní stabilizace (Průcha, 2002, str. 27). Typickým znakem této etapy je vyrovnanost a zklidnění učitele, který se vyrovnal s realitou vzdělávacího procesu (Lukas, 2007, str. 373). Jedná se o období zkušeného učitele, mohli bychom použít také označení učitel expert. Učitel v tomto období dokáže pomocí svých zkušeností, znalostí a dovedností vykonávat záležitosti, které ostatní nezvládají nebo je provádí efektivněji a spolehlivěji. Zkušený učitel má vytvořen osobitý styl práce, dokáže samostatně řešit každodenní pracovní činnosti a je psychicky odolný. Často také působí jako mentor pro mladší kolegy. Učiteli v této fázi by měl být poskytnut prostor, čas a finanční prostředky pro další vzdělávání a profesní růst prostřednictvím školení nebo samostudia (Kalhous & Obst, 2009, str. 68).

Závěrečnou etapou profesní dráhy učitele je profesní vyhasínání, které je často zmiňováno v souvislosti se syndromem vyhoření neboli burnout

efektem (Průcha, 2002, str. 28). Ten charakterizují Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 30) jako „vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, učitelé, zdravotní sestry).“

3.4. Učitel na malotřídní vesnické škole

Jak již bylo zmíněno, náročnost učitelské profese je nepopíratelná, a to především proto, že na jedince klade náročné a rozličné požadavky. Předpokládá se, že učitel bude žáky vzdělávat a vychovávat. Vzdělávání předává studentům prostřednictvím nabytých vědomostí, dovedností a činností. Vychovávat znamená rozvíjet zájmy, postoje a schopnosti žáků na základě jejich poznání a poznání jejich individuálních rozdílů (Čáp, 2001, str. 32). Ovšem hovoříme-li o výkonu práce učitelů na malotřídních vesnických školách dovolujeme si tvrdit, že vykonávání této profese je ještě o něco obtížnější.

Výkon učitelské profese na malotřídních vesnických školách s sebou přináší určitá specifika. Malotřídky jsou školami venkovskými, a přestože nejsou zákonem blíže specifikovány, obecně jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí, patří mezi klíčové instituce v obci.

Přestože se v 60.-70. letech minulého století objevoval silný nátlak na rušení malotřídních škol v republice, jejich počet nejen u nás, ale i v zahraničí, je stále poměrně velký. Průcha (2012, str. 69) upozorňuje na skutečnost, že v mnoha vesnicích České republiky stále existují základní školy pouze s 1. stupněm (na těchto školách se vyučuje 1.-5. ročník). Zřizovatelem těchto malotřídek jsou v mnoha případech obce.

Některé publikace označují malotřídní školy také jako školy ne plně organizované (Nelešovská a Spáčilová, 1999, str. 31). Nepopíratelně existuje mnoho rozdílů mezi malotřídní a plně organizovanou školou, ale úkoly a cíle vzdělávání jsou pro oba typy těchto škol totožné. Bývá pravidlem, že malotřídní školy jsou školami venkovskými. Autorky Trnková, Chaloupková a Knotová (2009, str.52) popisují, že tyto školy představují jednu ze zásadních institucí a jsou důležitou součástí občanské vybavenosti, která významně ovlivňuje a napomáhá rozvoji obce.

Autoři Pietarinen a Meriläinen (2008, str. 66) popisují malotřídní školy pomocí jejich charakteristik. Uvádějí specifické interakční vzorce uvnitř poměrně malého učitelského sboru, typickým pro malotřídku, nebo umístění školy a vzájemné působení mezi školou a komunitou obce, přičemž předpokládají, že tato interakce významně ovlivňuje kulturu školy a pracovní podmínky učitelů. „Funkční zvláštnosti malotřídní školy umožňuje učitelům vykonávat úspěšnou školní práci v domovské obci a v pracovní komunitě, která je jim vlastní“ (Pietarinen a Meriläinen, 2008, str.66).

Průcha (2012, str. 70) uvádí, že jednou z nejdůležitějších funkcí malotřídních škol je funkce kulturní a sociální. Tyto školy nacházející se na malých vesnicích slouží nejen jako jeden ze základních kamenů vzdělávacího systému, ale také působí jako kulturní a společenské centrum obce. V období rušení malotřídek byla tato funkce často opomíjena, dnes se však ukazuje, jak důležitou roli tato funkce hraje „... neboť má pozitivní efekt pro fungování života na vesnici. Je prokázáno, že již sám fakt, že obec udržuje vlastní malou školu, přispívá pozitivně k identitě jejich obyvatel.“ (Průcha, 2012, str. 71).

Význam venkovské školy pro obec je nepopíratelný. Ukazuje se, že existence školy je jakousi zárukou struktury a atraktivity obce (Trnková, 2008, str. 59).

Trnková (2009, str. 105-112) představuje výsledky výzkumného projektu GA ČR č. 406/07/0806 s názvem *Malotřídní školy v ČR: analýza stavu a potenciálů jejich rozvoje*, který byl realizován na jaře roku 2008. (Jednalo se o dotazníkové šetření ve dvou mutacích (pro ředitele malotřídek a pro zástupce jejich zřizovatelů, tedy starosty jednotlivých obcí). Do výzkumu bylo zapojeno celkem 1425 škol.) Výsledky výzkumu potvrzují tvrzení, že školy na venkově mají klíčový význam pro rozvoj obce, což je způsobeno především faktem, že škola plní i jiné funkce než jen roli vzdělávací. Mezi nejvýznamnější funkce autoři řadí spoluutváření společensko-kulturního života, vytváření tradice obce a posílení stability osídlení obce. Venkovská škola je vnímání jako součást odkazu obce, který přispívá k budování pocitu sounáležitosti a místní identity. Autorka (Trnková, 2009, str. 111) dále upozorňuje, že zapojování zaměstnanců školy (a to především v organizování jednorázových či pravidelných volnočasových aktivit ve prospěch dětí, ale i místní komunity), mimo jejich stanovenou pracovní dobu je pro tyto školy poměrně typickým jevem. Od venkovských učitelů se doslova očekává jejich účast na mimoškolních aktivitách.

Významnost učitele na malotřídní škole popisují autorky Nelešovská a Spáčilová (1999, str. 32). Uvádějí, že učitel hraje významnou roli nejen v procesu výchovy a vzdělávání. „Výsledky jeho práce jsou závislé na jeho pedagogických dovednostech, vzdělání a postavení v místě školy.“ (Nelešovská a Spáčilová, 1999, str. 32). Mezi významné dílčí cíle práce pedagogických pracovníků na malotřídní škole je také spolupodílení se a navyšování kulturní a společenské úrovně obce, a to nejen prostřednictvím dětí, ale také přímou účastí.

Pedagog vyučující na malotřídní škole musí být na výuku perfektně připraven. Mimo specifických požadavků na vyučujícího malotřídky musí být také obeznámen s problematikou prostředí, ve kterém se konkrétní škola

nachází. Jeho úlohou je porozumět potřebám a potížím spoluobčanů a nalézt ideální vztah mezi vyučujícím a veřejností obce. Autorky (Nelešovská a Spáčilová, 1999, str. 32) dokonce uvádí, že „nalezení správného vztahu mezi vyučujícím a veřejností v obci je jedním z předpokladů úspěšné práce na škole.“

Typickým znakem učitele v malotřídní škole je vysoká společenská angažovanost. Veřejná činnost vyučujícího je považována za samozřejmost a vzhledem k rozmanitým činnostem, které učitel na vesnici vykonává, se stává výraznou osobou dění v obci. Mezi další znaky učitele na malotřídní škola řadíme: nízká míra anonymity, svým chováním a vystupováním reprezentuje školu, soukromý život učitele je sledován širokou veřejností, velmi náročná pracovní doba, účast na školních, ale také na obecních akcích (i o víkendech), výrazně ovlivňuje výuku i výchovu žáků a v neposlední řadě podstatně vyšší autorita vesnického učitele (Nelešovská a Spáčilová, 1999, str. 38).

4. Design výzkumu

Následující kapitoly práce se věnují představení získaných výsledků a metodiky empirického výzkumného šetření se zaměřením na problematiku, o které pojednávala teoretická část. Cílem výzkumné části této diplomové práce je analyzovat a interpretovat aktivity, kterými učitelé základních škol tráví svůj volný čas a zda se v jeho rámci, také zájmově vzdělávají. Výzkum se zaměřuje konkrétně na učitele pracujících na malotřídních vesnických školách. Přestože byl do výzkumu zapojen menší počet participantů (konkrétně se jednalo o 6 participantů výzkumného šetření), domníváme se, že jejich odpovědi přinesli dostatečné pokrytí odpovědí na stanovené výzkumné otázky. Sběr dat byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů, což umožnilo zaměření v průběhu konverzace na otázky, které směřovaly do větší hloubky a k odhalení málo zřejmých věcí a souvislostí.

Na základě identifikovaného cíle a charakteru výzkumného šetření byl zvolen kvalitativní výzkum. Jedná se o „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 17). Dle Reichela (2009, str. 40-41) se jedná se o intenzivní šetření dané skutečnosti, což napomáhá jev detailně a do hloubky prozkoumat. V případě tohoto výzkumného šetření jsme se podrobněji zabývali aktivitami, kterými tráví svůj volný čas učitelé malotřídních vesnických škol. Hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je poukázat na jedinečnost účastníka šetření. Mezi charakteristickými znaky kvalitativního přístupu řadíme jedinečnost a neopakovatelnost, procesualnost a dynamiku (fenomén vzniká, rozvíjí se a zaniká) a reflexivitu (výzkumník přímo či nepřímo ovlivňuje zkoumaný fenomén) (Miovský, 2006, str. 17-18).

Byla zvolena hlavní výzkumná otázka, která zní: Jak tráví učitelé základních škol svůj volný čas a zda-li se v jeho rámci také zájmově

vzdělávají? Na základě předložené výzkumné otázky byly stanoveny jednotlivé dílčí výzkumné otázky (DVO1, DVO2, DVO3):

DVO1: Jakými aktivitami se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase?

Tato dílčí výzkumná otázka identifikuje volnočasové aktivity, kterými se učitelé malotřídních vesnických škol zabývají ve svém volném čase mimo své každodenní pracovní povinnosti a povinnosti spojené s péčí o rodinu a domácnost.

DVO2: Jaký význam přikládají učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?

Následující dílčí výzkumná otázka napomáhá objasnit významy, které učitelé základních škol kladou účasti na zájmově vzdělávacích aktivitách.

DVO3: Jaké strategie využívají učitelé základních škol ke kompenzaci svého pracovního vytížení?

Poslední předložená dílčí výzkumná otázka slouží k objasnění způsobů, jakými participanti výzkumu relaxují a jaké prostředky kompenzace využívají vůči svým více méně jednostranně zaměřeným pracovním činnostem a povinnostem.

Odpovědi výzkumného šetření vycházejí z uskutečněných rozhovorů s učiteli základních škol pracujícími na malotřídních vesnických školách. Účastníci byli předem obeznámeni s dobrovolností a možností odmítnout odpovědět na kteroukoliv otázku, popřípadě kdykoliv v průběhu výzkumu opustit (Mišovič, 2019, str. 77). Hned v úvodu rozhovorů obdržel každý z participantů informovaný souhlas ve dvou vyhotovení, přičemž jeden sloužil pro účely výzkumného šetření a druhý pro jeho vlastní potřebu. Participanti výzkumného šetření dostali dostatečný čas a prostor pro přečtení

a obeznámení se s tímto prohlášením. Popřípadě měli možnost na upřesňující či doplňující otázky. Informovaný souhlas řadíme mezi etické otázky výzkumu, jeho cílem je mimo jiné zajistit účastníkům anonymitu a důvěrnost sdělení (z výstupů a ze zveřejněných informací nebude možné participanty výzkumného šetření identifikovat). Podpisem informovaného souhlasu dává participant výzkumného šetření najevo, že se s tímto prohlášením ztotožňuje a zároveň souhlasí s nahráváním rozhovoru pro další potřeby výzkumu a jeho následným přepisem. Všichni participanti výzkumného šetření dostali možnost k nahlédnutí do vyhotovených přepisů a k možnému doplnění či jinému vyjádření se k uvedeným informacím. Tato možnost nebyla nikým z participantů výzkumu využita.

4.1. Participanti

Výběr participantů kvalitativního šetření, který se soustředí na interpretaci určitého tématu, podléhá jiným principům než u výzkumu kvantitativního. Mišovič (2019, str. 40-41) uvádí, že výběr participantů je podřízený cílům výzkumného šetření a stanoveným výzkumným otázkám. Prvním krokem při výběru aktérů je jejich bližší charakteristika, na jejímž základě identifikujeme kritéria, podle nichž následně výzkumník participanty vyhledává.

Vybraní participanti výzkumného šetření museli splňovat kritéria nastavená před samotným začátkem výzkumu. V případě této práce se jednalo celkem o tři stanovená kritéria, které museli participanti splňovat. Prvním kritériem byl výkon učitelské profese na prvním stupni základní školy. Druhým kritériem byla poloha školy, na které učitel pracuje. Konkrétně se jednalo o menší základní školy, malotřídky, nacházející se na vesnicích v Olomouckém kraji. Posledním kritériem byla minimální doba výkonu

učitelské profese, která byla stanovena na 5 let. Vzhledem k této délce učitelské praxe se předpokládá, že se participant učitel nachází ve fázi profesní stabilizace, která byla blíže specifikována v teoretické části (viz. str. 51).

Participantů výzkumného šetření byli získáni pomocí techniky sněhové koule, kterou popisuje Hendl jako metodu, kdy „výzkumník zvolí jednoho nebo několik málo jedinců k interview. Tyto osoby následně slouží pak jako informátoři pro doporučení dalších zajímavých členů populace“ (Hendl, 2016, str. 156). V případě této práce se jednalo konkrétně o dva informátory, kteří následně dopomohli k zajištění dalších kontaktů.

První oslovenou byla paní ředitelka základní školy, která se nachází v blízkosti Olomouce a s touto školou mám osobní zkušenosti. První kontakt proběhl elektronicky přes email, ve kterém jsem paní ředitelku seznámila s cílem výzkumného šetření a se svým záměrem oslovit pedagogy vyučující na její škole. Paní ředitelka byla velice ochotná a dle jejím slov učitele informovala a na následující osobní schůzce byli s její pomocí vytipováni učitelé, kteří výše identifikovaná kritéria splňovali a v případě souhlasu s účastí na výzkumu by představovali vhodné kandidáty pro další šetření. Taktéž byla oslovena matka mé blízké známé, která má již mnoho let učitelské praxe (v průběhu let působila hned na několika základních vesnických školách, a tak mohla do výzkumného šetření přivést učitele z různých vesnic na Olomoucku). Byla oslovena osobně a následně posloužila jako informátor, který předal kontakty na další jedince, kteří splňovali předem stanovená kritéria a v případě souhlasu s účastí na výzkumném šetření by představovali vhodné adepty. Vybraní jedinci byli osloveni nejprve pomocí emailu s bližšími informacemi o výzkumu a dotazem, zda by byli ochotni se tohoto šetření zúčastnit. Jeden z dotazovaných na email nijak nereagoval a další dva s díky účast na výzkumu odmítli, přičemž jako důvod uvedli příliš velkou pracovní vytíženost.

Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo šest participantů, kteří budou v práci dále identifikováni jako P1-P6. Všichni participanté vykonávali svou učitelskou profesi na malotřídní škole, která se nachází na vesnici v Olomouckém kraji. Ve všech případech se jednalo o vesnice do 3000 obyvatel a ležící v blízkosti většího města. Čtyři z participantů výzkumu zároveň na vesnici také bydleli. Pouze dva participanté bydleli ve městě, v dojezdové vzdálenosti do 20 minut od školy, ve které pracovali. Všichni účastníci výzkumu se nacházeli ve věkovém rozmezí mezi 45 až 60 lety. Následující odstavce blíže představují zúčastněné jedince.

Participant P1

Prvním participantem je žena, která má více než dvacet let praxe v učitelském oboru. Společně s manželem a nejmladším synem bydlí v bytě na vesnici, ve které se nachází také základní škola, na níž vyučuje. Celkem má tři děti a je babičkou dvou vnoučat. Na základní škole, na které působí, nyní pracuje více než osm let.

Participant P2

Druhým participantem je žena, která má přibližně šestnáct let učitelské praxe. Je vdaná a společně s manželem žijí v rodinném domě na vesnici. Do svého aktuálního zaměstnání dojíždí přibližně deset minut jízdy autem. Celkem má tři děti. Na základní škole, kde v současnosti vyučuje, pracuje více než deset let.

Participant P3

Třetím participantem je žena, která má více než deset let učitelské praxe. Společně s manželem a dvěma malými dětmi bydlí v rodinném domě na vesnici. Škola, na které nyní působí se nachází ve stejné vesnici kde žije. Její praxe v současné škole trvá více než pět let.

Participant P4

Čtvrtým participantem je muž, který má více než pětadvacet let praxe v učitelském oboru. Společně s manželkou žijí v rodinném domě v klidnější okrajové části města. Do školy, na které vyučuje dojíždí. Jedná se přibližně o dvacet minut jízdy autem. Je otcem tří dětí a dědečkem čtyř vnoučat. Na současné základní škole působí více než patnáct let.

Participant P5

Pátým participantem je žena. Délka její učitelské praxe je více než dvacet let. Je vdaná a společně s manželem mají dvě děti a tři vnoučata. Bydlí v bytě na vesnici, kde také pracuje. V současné základní škole pracuje desátým rokem.

Participant P6

Šestým participantem je muž, jehož délka praxe v učitelském oboru je více než osmnáct let. Je svobodný a společně s partnerkou vychovávají jedno dítě. Bydlí v bytě ve městě. Do svého zaměstnání dojíždí přibližně dvacet minut jízdy autem. Jeho praxe na základní škole, na které působí v současnosti, trvá více než šest let.

4.2. Sběr dat a analýza

Jak již bylo zmíněno, výzkumné šetření probíhalo formou kvalitativního výzkumu, který charakterizuje Disman (2002, str. 285) jako „nenumerické šetření a interpretace sociální reality, s cílem odkrýt význam podkládaný sdělovaným informacím.“ Kvalitativní šetření jsou orientována na významy a snaží se proniknout do hloubky zvolené problematiky a detailně ji prozkoumat. Jejich cílem je odhalení toho, jak se lidé v určitém prostředí a situaci chovají, proč reagují právě tímto způsobem, nebo jak

organizují své každodenní aktivity (Mišovič, 2019, str. 39). Hlavním smyslem kvalitativního výzkumu je naslouchání vyprávění, kladení otázek, získávání odpovědí a porozumění (Hendl, 2016, str. 168). Získaná data byla vytěžena prostřednictvím rozhovorů.

Pro tuto práci byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru, jehož výhodou je, že dovoluje držet se předem připraveného seznamu témat, získat potřebná fakta a současně poskytuje možnost hlouběji proniknout do zkoumaného tématu a participantům přináší dostatečný prostor pro jejich vlastní výpovědi. Polostrukturovaný rozhovor přináší možnost předejít mnohým nevýhodám strukturovaného či nestrukturovaného rozhovoru a patří tak mezi nejčastěji používanou podobu interview. Tazatel předem specifikuje minimum témat a otázek, které je nutné v průběhu rozhovoru probrat, stanovuje tzv. jádro rozhovoru (Miovský, 2006, str. 159). Mišovič (2019, str. 80) doplňuje, že se jedná o rozhovor pomocí návodu, kdy tazatel specifikuje seznam možných témat a otázek, které je nutné v průběhu rozhovoru projít. Tento návod na rozhovor dopomáhá k tomu, že se skutečně dostane na všechna pro výzkum zajímavá témata. Tazatel má v průběhu rozhovoru určitou volnost, která mu umožňuje dle potřeby a možností měnit pořadí otázek, doplnit upřesňující otázky, zaměřit se na otázky, které se zdály pro rozhovor zajímavé, a to vše s cílem správně pochopit výpovědi participantů a interpretovat nebo získat další podrobnosti a rozpracovat téma podrobněji. Základem polostrukturovaného rozhovoru je konverzace, která tazateli umožňuje měnit rychlost a pořadí otázek, přičemž výzkumník i účastník jsou si rovnocennými partnery.

Rozhovory byly rozděleny dle témat do jednotlivých okruhů: úvodní neformální témata, představení výzkumného šetření, otázky osobního charakteru, téma volnočasových aktivit, významu zájmového vzdělávání a strategií kompenzace. Pro úvodní část rozhovoru byla zvolena neformální

témata, která měla za úkol napomoci se zahájením rozhovoru a navození vhodné atmosféry (otázky směřující na počasí, rodinu, blížící se Vánoce apod.). Dalším krokem bylo srozumitelné představení cílů a účelu výzkumného šetření. Následovaly úvodní otázky osobního charakteru (otázky zaměřující se na rodinný stav, na pedagogickou minulost učitele a délku praxe apod.). Dalším tématem byly aktivity, kterými učitelé tráví svůj volný čas (zde bylo potřeba přesného identifikování a vymezení volného času). Následovaly otázky zaměřující se na význam, který přikládají učitelé základních škol zájmovému vzdělávání. Posledním tématem pak byly otázky směřující ke strategiím kompenzace, které účastníci využívají vůči svému pracovnímu vytížení.

Vzhledem ke stanovené problematice práce bylo v úvodu rozhovorů ohraničeno zvolené téma volnočasových aktivit, dalšího vzdělávání, samostudia a zájmového vzdělávání. Volný čas jsme identifikovali jako dobu, která člověku zůstane po odečtení času stráveného prací (nejen čas strávený přímo na pracovišti, ale také příprava na vyučování, čas strávený dojížděním do zaměstnání, povinné další vzdělávání a samostudium apod.), péčí o domácnost a péčí spojenou s fyzickými potřebami (osobní péče, jídlo, spánek apod.).

Taktéž byla pomyslně odbourána doba covidu, která mnohé volnočasové aktivity účastníků výzkumného šetření významně ovlivnila. Většina otázek byla otevřená, což umožnilo získat od účastníků výzkumu potřebné informace. Švaříček, Šedová a kol. (2007, str. 130) popisují, že vymezit rámec a pokládat účastníkům výzkumného šetření otevřené otázky, které přinesou podrobné informace, je hlavním úkolem tazatele kvalitativního šetření. Po ukončení prvního polostrukturovaného rozhovoru došlo k menším změnám a úpravám v osnově otázek, které se týkali například znění některých předem připravených otázek.

Samotný sběr dat probíhal v období listopad 2021 až leden 2022. Před samotnou realizací polostrukturovaných rozhovorů proběhl kontakt prostřednictvím emailu, popřípadě telefonický kontakt s participanty výzkumu za účelem domluvení místa, termínu a času osobního setkání. Telefonický kontakt byl využit spíše pro upřesnění a domluvení se na osobní schůzce. Rozhovory probíhaly v prostředí, které si zvolili sami participanty. Ve třech případech se jednalo o domácí prostředí (bez účasti jiných rodinných příslušníků), ve dvou o pracoviště participanta (vždy v odpoledních hodinách, abychom případně nebyli rušeni žáky apod.) a v jednom případě rozhovor proběhl v kavárně, která se nacházela v blízkosti bydliště participanta výzkumného šetření. Rozhovor probíhající v kavárně byl velice náročný na přepis, a to především z toho důvodu, že nebylo možné plně odizolovat okolní dění a rozhovory dalších návštěvníků kavárny. Čtyři rozhovory proběhly v odpoledních hodinách a dva ve večerních hodinách. Přesnou délku rozhovorů nebylo možné předem stanovit, protože každý rozhovor s participantem výzkumného šetření byl individuální, nakonec se jednalo o časové rozmezí mezi třiceti minutami až jednou hodinou.

V úvodní fázi rozhovorů došlo k připomenutí a seznámení participantů se základními informacemi týkajícími se výzkumu, jednalo se především o představení cílů a účelu výzkumného šetření. Bylo určeno, za jakých podmínek (nahrávání rozhovoru, dotazování a doplňující otázky apod.) a jak přibližně dlouho bude rozhovor probíhat. Participantům výzkumu byl předán informovaný souhlas, se kterým měli dostatečný prostor pro seznámení a následně byli vyzváni k podpisu tohoto prohlášení. Zahájení rozhovorů probíhalo neformálně a s tématy, která se netýkala samotného předmětu výzkumu (například počasí, rodina apod.). Cílem bylo navození vhodné atmosféry, získání důvěry a uvolnění případného napětí. Následovalo zapnutí nahrávacích zařízení, konkrétně se jednalo o dvě zařízení (dva mobilní

telefony) z důvodu případné poruchy jednoho z nich. Po neformálním úvodu došlo k zahájení rozhovoru dle připravené osnovy s tématy a otázkami. V závěrečné části rozhovorů byla kladena pozornost na ukončení příjemným způsobem a domluvení se na další spolupráci (například vysvětlení a upřesnění některých výpovědí, předložení textové podoby rozhovorů pro kontrolu a doplnění apod.). Audionahrávky zrealizovaných rozhovorů byly následně manuálně přepsány do textové podoby, a to pomocí doslovné transkripce. Mišovič (2019, str. 123) uvádí, že se jedná o časově náročný proces, ovšem převedení mluveného slova do písemné podoby je důležitou podmínkou, která podmiňuje další práci s textem. Při studiu a následném přepisu nahraných konverzací se navíc tazatel může zaměřit na bližší detaily a znovu se opakující charakteristiky, které zprvu nepozoroval.

Textové přepisy byly následně upraveny pro potřeby další analýzy dat. Jednotlivé otázky a odpovědi byly odděleny novým řádkem a byly označeny původcem textu (tzn. T jako tazatel a P jako participant výzkumného šetření).

V okamžiku, kdy byla všechna data sesbírána a připravena pro další analýzu dat, začala fáze kódování. Tuto fázi charakterizuje Hendl (2016, str. 251) jako „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Postup také vede k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat.“ Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 207) doplňují, že se jedná o systematickou práci se sesbíranými daty za účelem rozebrat jednotlivé údaje, odhalit témata a pravidelnosti, které následně složíme novým způsobem.

Výzkumné šetření bylo založeno na analýze dat získaných polostrukturovanými rozhovory, a to prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Jedná se o techniku, která označuje jevy v datech. Kódování textových přepisů probíhalo s pomocí papíru a tužky. Toto kódování je označováno jako tzv. „kódování v ruce“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007,

str. 213). Analyzovaný text byl po opakovaném a pečlivém pročitání rozčleněn do významových jednotek. Neustále docházelo k porovnávání a hledání podobností, popřípadě rozdílností ve výpovědích. Následně byl každé jednotce přiřazen kód, který ji určitým způsobem identifikuje nebo charakterizuje. V průběhu kódování došlo k mnoha přejmenování a upřesnění kódů. Po dokončení důkladného kódování přecházíme k vytvoření systému kategorií. Jednotlivé kódy byly na základě podobnosti či společné charakteristiky seskupeny do jednotlivých kategorií. Výsledkem je popisné zpracování sesbíraných dat, které ukazuje informace obsažené v získaných datech (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 211-222). Příkladem můžeme uvést odpovědi týkající se třetí dílčí výzkumné otázky zaměřující se na strategie využívaných učiteli základních škol ke kompenzaci svého pracovního vytížení. U výpovědích zaměřených na to, jak účastníci výzkumu relaxují a jaké prostředky kompenzace využívají vůči svého pracovnímu zatížení, se mimo jiné objevovaly výpovědi spojené se svěřováním se blízkým osobám či odborníkům. Byl identifikován kód sdílení. Na základě odpovědí související s pomocí a mentoringem od starších či zkušenějších kolegů byl nalezen kód koučingu. Následně byly tyto kódy na základě jejich podobnosti a charakteristiky zařazeny do kategorie strategie podpory.

Získané výsledky z jednoho zanalyzovaného přepisu rozhovoru byly porovnány s výsledky dalších zanalyzovaných přepisů rozhovorů. Cílem bylo porozumět nejen výroky a vyhledat vyjádření jednotlivých participantů výzkumného šetření ke stejným nebo podobným tématům, ale také vyhledat opakující se obsahové kategorie.

Interpretace dat byla provedena technikou „vyložení karet“ (Mišovič, 2019, str. 173). Získané kódy a kategorie, které souviseli s výzkumnou otázkou, byly dle jejich charakteristik uspořádány a slouží k převyprávění obsahu jednotlivých obsahů. Systém kategorií se v případě kvalitativního

výzkumu vytváří ad hoc z empirického materiálu (Hendl, 2016, str. 215).
V následujících odstavcích jsou představeny jednotlivé kategorie, které odpovídají na jednotlivé dílčí výzkumné otázky této diplomové práce.

5. Výsledky výzkumného šetření

Následující kapitola prezentuje získané výsledky výzkumného šetření, které se zabývalo tématem zájmového vzdělávání a volnočasových aktivit učitelů základních vesnických škol. Jedná se především o interpretaci a vysvětlení jednotlivých kategorií a kódů vytvořených v průběhu analýzy uskutečněné pomocí otevřeného kódování, na základě výpovědí participantů výzkumu.

Byly stanoveny celkem tři dílčí výzkumné otázky, na které odpovídají následující kategorie a kódy. Některá témata nebyla v rámci kategorií striktně oddělena, ale vzájemně se proplétala a doplňovala. Na první dílčí výzkumnou otázku odpovídají celkem čtyři kategorie, ty se týkají aktivit, které vykonávají učitelé základních škol ve svém volném čase. První kategorie je označena jako „Aktivity umožňující mentální odpočinek“ a obsahuje kódy sportovní aktivity, outdoorové aktivity a kutilství. Druhá kategorie nese název „Aktivity umožňující rozšíření všeobecného přehledu“ a řadíme do ní kódy média, jazyk a práce s počítačem. Třetí kategorie je označena jako „Aktivity vedoucí k emocionálnímu naplnění“ a obsahuje kódy rodina a přátelé. Čtvrtá kategorie nese název „Aktivity umožňující osobnostní rozvoj“ a jsou do ní zařazeny kódy nové informace a ruční práce. Na druhou dílčí výzkumnou otázku, týkající se významu účasti na zájmově vzdělávacích aktivitách pro učitele základních škol odpovídají dvě kategorie. Pátá kategorie nese název „Vzdělávání jako možnost seberozvoje“ a obsahuje kódy nové znalosti a dovednosti, kreativita a nové nápady, schopnost přizpůsobit se. Šestá kategorie nese název „Vzdělávání jako možnost kompenzace“ a obsahuje kódy prostředí, kompenzace rutiny a nový cíl. Na třetí dílčí výzkumnou otázku odpovídají celkem čtyři kategorie, zabývající se strategiemi, které využívají učitelé základních škol ke kompenzaci rutinních pracovních povinností a svého pracovního zatížení. Sedmou kategorií je „Strategie

relaxace“ a řadíme do ní kódy relaxace, meditace a jóga. Osmá kategorie nese název „Strategie fyzické aktivity“ a obsahuje kódy sport, pohyb a kutilství. Devátá kategorie je označena jako „Strategie občanského vzdělávání“, jsou do ní řazeny kódy kulturní akce a instituce, rodina a přátelé. Poslední desátá kategorie nese název „Strategie podpory“ a obsahuje kódy sdílení a koučing.

Výpovědi participantů tohoto výzkumného šetření na jednotlivé dílčí výzkumné otázky se navzájem doplňují a prolínají, což také potvrzuje schéma, které je k nahlédnutí v přílohách.

5.1. Identifikované volnočasové aktivity

Na první oblast týkající se volnočasových aktivit a zájmového vzdělávání se ptá první dílčí výzkumná otázka: *„Jakými aktivitami se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase?“* Odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku poskytují celkem čtyři kategorie: „Aktivity umožňující mentální odpočinek“, „Aktivity umožňující rozšíření všeobecného přehledu“, „Aktivity vedoucí k emocionálnímu naplnění“ a „Aktivity umožňující osobnostní rozvoj“.

5.1.1. Aktivity umožňující mentální odpočinek

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí participantů výzkumu, přičemž všichni participanté se v souvislosti s volnočasovými aktivitami zmínili o myšlenkově nenáročných aktivitách, tedy aktivitám umožňující mentální odpočinek. Konkrétně se jednalo o činnosti, které vykonávají ve svém volném čase, při jejichž vykonávání není zapotřebí přílišného přemýšlení a ve většině případech jsou spojeny s určitou fyzickou aktivitou. Prvním identifikovaným kódem jsou sportovní aktivity, což potvrzují výpovědi: *„...už mnoho let se s partou přátel setkáváme každý pátek, mimo hlavní*

prázdniny, v místní tělocvičně a hrajeme florbal...“ (P4), „...mám rád jízdu na kole, když počasí dovolí, jezdím na kole i do práce, je to dobrý způsob, jak se udržet v kondici a provětrat si hlavu...“ (P6). Přestože ne všichni participanti výzkumného šetření sportují pravidelně, u všech se objevila alespoň příležitostná účast na pohybových aktivitách: „... se známou jsme navštěvovaly kurzy zumbly, ale to bylo před covidem, teď ani nevím, jestli ty kurzy pokračují...“ (P3).

Dalším kódem, který zastřešuje tato kategorie jsou outdoorové aktivity, které participantům skýtají nejen možnost fyzické aktivity, ale i nového poznání, což dokládají odpovědi: *„...když děti vyrostly a každý si začal žít svůj vlastní život, rozhodli jsme se s manželem, že musíme zkusit něco nového, a tak jsme začali cestovat. Nejraději máme túry a procházky po horách, například Tatry nás úplně nadchly...“ (P2) „...dcera mi k narozeninách koupila nordic walking hole, nikdy dříve jsem o tom neslyšela, ale vyzkoušela jsem to a baví mě to...“ (P5).*

Kutilství představuje další kód, který byl v průběhu kódování analyzován: *„...jako malá jsem vyrůstala v domě s velkou zahradou, což mi chybělo, proto jsem si před několika lety koupila menší zahrádku, která leží nedaleko mého bytu a v létě tam trávím hodně času, pořád je co dělat...“ (P1), „...vždy jsme měli vlastní zahradu a pole, na kterém jsem pěstovali brambory a další zeleninu...“ (P3).*

5.1.2. Aktivity umožňující rozšíření všeobecného přehledu

Kategorie „Aktivity umožňující rozšíření všeobecného přehledu“ vznikla na základě výpovědí, které se týkaly aktivit, jež účastníkům výzkumu pomohli udržet si určitý všeobecný přehled a aktivit spojených s touhou nezaostávat za ostatními.

Analyzovaným kódem jsou média, kdy například sledování televize nebo četbu novin účastníci zpravidla chápali jako zdroj aktuálních informací, což potvrzují výpovědi: *„...každý den sleduju televizní noviny, alespoň zjistím,*

co se děje ve světě...“ (P2), „...teď je to všude samý covid, ale musíme mít přehled, co se děje...“ (P5).

Jedním z nejdůležitějších kódů této kategorie je cizí jazyk, ať už se jedná o získávání znalostí cizího jazyku formou jazykových kurzů: *„...chodila jsem do kurzu angličtiny pro začátečníky, myslím si, že v dnešní době je důležité mít alespoň základy angličtiny...“ (P1)* nebo formou pobytu v zahraničí *„...věděl jsem, že moje angličtina už není, co bývala, a tak jsme sbalili kufry a odjeli na měsíc za synem do Londýna...“ (P4).*

Dalším kódem této kategorie je práce s počítačem, která může sloužit nejen jako prostředek k odreagování: *„...vyučuju informatiku a práce s počítačem mě moc baví, když někdo ve škole potřebuje radu s počítačem nebo interaktivní tabulí, obrátí se na mě...“ (P6),* ale také jako nutnost potřebná k dalšímu profesnímu rozvoji: *„...dneska je všechno v elektrické podobě. Když jsme přecházeli na program Bakaláři, byly s tím velké problémy, hlavně my, starší generace, jsme byli úplně mimo...“ (P1).*

5.1.3. Aktivity vedoucí k emocionálnímu naplnění

Jednou z nejčastěji zmiňovaných kategorií byly „Aktivity vedoucí k emocionálnímu naplnění“. Tato kategorie zastřešuje výpovědi spojené s časem, který participanti výzkumného šetření tráví s partnerem, dětmi či vnoučaty, což potvrzují výpovědi: *„...každou neděli se setkáváme na společný oběd, je to pěkné, když se rodina sejde...“ (P5), „...s manželem trávíme na zahradě spoustu času, je tam spousta práce, ale máme to rádi...“ (P3), „...moje maminka už není nejmladší, a tak se u ní vždycky o víkendu sejdeme a pomůžeme, s čím je potřeba...“ (P1).* V souvislosti s časem stráveným s rodinou, se také často objevovalo téma hlídání vnoučat *„...nejstarší dcera má dvě krásné holčičky, vždycky se moc těším, když je můžu pohlídat, chodíme společně na procházky*

a hrajeme si...“ (P1), „...máme už čtyři vnoučata, a když se u nás všichni sejdou, je to pěkný rachot...“ (P4).

Dalším kódem jsou přátelé. Jedná se o volný čas strávený aktivitami s přáteli a blízkými: *„...po florbale zajdeme do hospody na pivko a probíráme všechno možné...“ (P4), „...sama bych k zumbě nikdy nenašla odvahu, ale kolegyně řekla, že musíme vypotit ty kafička a dortíčky...“ (P3).*

Skutečnost, že práce učitele se řadí mezi pomáhající profese, můžeme spatřovat také v následujících výpovědích: *„...jeho rodiče si nevěděli rady, a tak mě poprosili, jestli bych ho doučoval...“ (P6), „...zavolala mi známá, že její dcera má čtyřky z matematiky a že jestli to takto půjde dál, bude muset opakovat. Samozřejmě jsem souhlasila a chodí ke mně na doučování každé úterý...“ (P2).*

5.1.4. Aktivity umožňující osobnostní rozvoj

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí, které se týkaly volnočasových aktivit, které participantům výzkumu pomohli naučit se něco nového nebo zdokonalit své stávající schopnosti. Prvním identifikovaným kódem jsou nové informace, což potvrzují výpovědi: *„...mám ráda knížky o zdravém životním stylu, vždycky najdu nějaký zajímavý recept, který musím hned vyzkoušet...“ (P1), „...když hledali někoho, kdo by převzal starost o místní knihovnu, neváhala jsem ani chvíli, jedná se dvě hodiny v pondělí a ve středu, což není nic hrozného, a navíc mám všechny knihy z první ruky...“ (P5)*

Tyto výpovědi se týkaly také rozvoje nebo získání odborných znalostí a dovedností prostřednictvím přednášek a kurzů: *„...škola nám nabízí velkou škálu kurzů, kterých se můžeme zúčastnit. Naposledy jsem se zúčastnila kurzu asertivity, což mi pomohlo nejen v pracovním, ale i osobním životě...“ (P1), „...myslím si, že jedním z nejpřínosnějších kurzů, kterých jsme se mohli zúčastnit, byl kurz práce se znevýhodněnými dětmi, což je dnes velkým tématem...“ (P3).*

Dalším kódem jsou ruční práce, což dokazují výpovědi: „...doma mám plátno a barvy. Když jsem začínala, byly mé výtvořiny hrozné, ale postupem času se to zlepšilo...“ (P3), „...rozhodl jsem se, že opráším hru na kytaru...“ (P4), „...na klavír jsem hrála od dětství, ale když jsme se rozhodli vystupovat s dětmi, bylo nutné pár hodin cvičení...“ (P2).

5.2. Význam zájmového vzdělávání

Druhou oblastí, která bude interpretována je význam zájmového vzdělávání pro učitele základních škol. Na význam zájmového vzdělávání se ptá druhá dílčí výzkumná otázka: „Jaký význam kladou učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?“. Odpovědi na druhou dílčí výzkumnou otázku vycházejí ze dvou kategorií: „Vzdělávání jako možnost seberozvoje“ a „Vzdělávání jako možnost kompenzace“.

5.2.1. Vzdělávání jako možnost seberozvoje

Kategorie „Vzdělávání jako možnost seberozvoje“ zobrazuje výpovědi týkající se názorů, že zájmové vzdělávání představuje výbornou možnost, jak získat nové znalosti a dovednosti: „...ze začátku to neznělo ani jako hra na kytaru, ale naučil jsem se něco nového a teď to dělá radost nejen mě, ale i ostatním...“ (P4), „...a výsledkem je, že mám alespoň ty základy a naučila jsem se spoustu slovíček, takže když je potřeba, domluví se...“ (P1).

Dalším identifikovaným kódem je kreativita a nové nápady, které rozvíjí účast na zájmovém vzdělávání: „...po absolvování kurzu (kurz práce se znevýhodněnými dětmi poznámka autora) jsem cítila obrovský příliv nových nápadů, jak s dětmi pracovat...“ (P3), „...když se pak vrátím domů, často mě napadají nové myšlenky a nápady na aktivity, které bychom mohli s žáky dělat...“ (P2).

Důležitým kódem je také schopnost přizpůsobit se. Nároky na učitele základních škol jsou vysoké a často se stává, že musí být schopni přizpůsobit se změnám a novým požadavkům, což vypovídají odpovědi: *„...ale museli jsme se se systémem (program Bakaláři poznámka autora) naučit pracovat, takže jsme měli nějaké školení a postupem času se z toho stala rutina...“* (P1), *„...takže jsem se rozhodla přizpůsobit a ten čas tomu věnovala...“* (P2).

5.2.2. Vzdělávání jako možnost kompenzace

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí týkajících se názorů na účast učitelů na zájmovém vzdělávání. Objevují se kódy prostředí, kompenzace rutiny a nový cíl. Na kód, který nese název prostředí, odpovídají výpovědi: *„...je to jakýsi způsob oprostění se od každodennosti...“* (P1), *„...a je to příjemná změna, to ticho, na rozdíl od práce, kde se pořád něco děje...“* (P2).

Dalším kódem je kompenzace rutiny, kdy učitelé vidí volnočasové aktivity jako určitý druh kompenzace vůči jejich stereotypním pracovním činnostem: *„...kdybychom nechodili pravidelně hrát, asi by mě to hodně mrzelo, pro mě to je způsob, jak se odreagovat...“* (P4), *„...je to pro nás odměna a vytržení ze stereotypu každodennosti...“* (P6).

Jedním z nejdůležitějších kódů této kategorie je nový cíl, konkrétně se jednalo snahu naučit se něco nového, získat nové informace nebo rozšířit své stávající dovednosti. Účastníci tak obrátili svou pozornost od každodenních pracovních činností k novému cíli: *„...v okamžiku, kdy jsem se rozhodla, že se naučím anglicky, tak jsem se na to opravdu zaměřila a věnovala jsem tomu hodně své pozornosti a volného času...“* (P1), *„...domluvil jsem si u známého hodiny a pravidelně cvičil, což zabralo velkou část mého volného času...“* (P4).

5.3. Osvědčené strategie vůči pracovnímu vytížení

Třetí oblastí, která bude interpretována je kompenzace pracovního vytížení učitelů, na které se ptá třetí dílčí výzkumní otázka: *„Jaké strategie využívají učitelé základních škol ke kompenzaci svého pracovního vytížení?“* Odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku poskytují celkem čtyři kategorie: „Strategie relaxace“, „Strategie fyzické aktivity“, „Strategie občanského vzdělávání“ a „Strategie podpory“.

5.3.1. Strategie relaxace

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, výkon učitelské profese je bezesporu velice náročný, je tedy logické, že učitelé využívají různé strategie, kterými se snaží kompenzovat své pracovní vytížení. První kategorií, která byla identifikována je „Strategie relaxace“. Zde se objevuje kód relaxace, což potvrzují výpovědi: *„...když je den opravdu náročný, tak přijdu domů, dám si kafe, sednu si ke stolu a jen čumím do bílé zdi, prostě úplně vypnu a v hlavě nemám nic, je to takový můj způsob relaxace...“* (P1), *„...na zahradě máme houpací síť, do které si občas sednu a užívám si to ticho...“* (P3).

Někteří participanti výzkumu se rozhodli využít formálnější formu odpočinku, kterou kódujeme jako meditace a jóga: *„...s dcerou chodíme na kurzy jógy. Musíme sice dojíždět do města, ale je to skvělý relax...“* (P1), *„...někdo by řekl, že chlap v mém věku se zbláznil, když zkouší meditaci, ale některé techniky vážně pomáhají...“* (P4). Může se ale jednat také o pouhé hluboké a soustředěné dýchání: *„...když jsem opravdu vytočená, snažím se uklidnit a zhluboka dýchat, často je to totiž to jediné, co můžeme dělat...“* (P5).

5.3.2. Strategie fyzické aktivity

Z výpovědí participantů vyšlo najevo, že jednou ze strategií, díky které se snaží vyvážit své pracovní zatížení, je fyzická aktivita. Jeden z participantů uvedl, že *„...pokud při práci využíváte především hlavu, pak je nutné ve volném čase zaměstnat ruce a tělo...“* (P6). Prvním kódem je kutilství, což vyplývá z výpovědí: *„...moje maminka vždycky říkala, že pokud máš doma uklizeno, máš uklizeno i v hlavě, takže kyblík a hadr je nejlepší řešení...“* (P5), *„... teď, když se potřebuju odreagovat, často si sednu k malování...“* (P3).

Identifikovaným kódem jsou také sportovní a pohybové aktivity: *„...myslím si, že na svůj věk jsem poměrně dost aktivní, což mi napomáhá udržet se v kondici tělesně i duševně...“* (P4), *„...na svět se hned dívá jinak, když máte vyplavené endorfiny v těle...“* (P3), *„...máme štěstí, že náš dům leží nedaleko lesa, když se chceme s manželem odreagovat, jdeme se projít právě sem...“* (P2).

5.3.3. Strategie občanského vzdělávání

Tato kategorie vychází z odpovědí týkajících se aktivit spojených s kulturním životem a rodinou. Prvním identifikovaným kódem je rodina a přátelé, což vyplývá z odpovědí: *„...vnoučata mě vždycky nabijí pozitivní energií...“* (P5) nebo *„...manžel vždycky pozná, když se něco stalo a snaží se mě přivést na jiné myšlenky...“* (P2).

Návštěva kulturních institucí a akcí představuje další kód, kterým je sycena tato kategorie: *„...se známými pravidelně navštěvujeme divadelní představení, nejenže se jedná o kulturní zážitek, ale je to jakýsi způsob oproštění se od každodennosti...“* (P1), *„...manželka je učitelkou výtvarné výchovy, takže když je ve městě nová výstava, jsme prvními návštěvníky...“* (P4).

5.3.4. Strategie podpory

Kategorie „Strategie podpory“ obsahuje kód sdílení, který vyplývá z odpovědi: *„...někdy jen stačí svěřit se a probrat s manželem, co si o situaci myslí on, přece jen má na to objektivní pohled...“* (P5), mimo neformální rozhovory v domácím prostředí, se také může jednat o formální pomoc *„...v případě potřeby máme možnost navštěvovat školního psychologa, není špatné jednou za čas probrat vaše situace s odborníkem...“* (P3).

Dalším identifikovaným kódem je koučing ve smyslu sdílení problémů a rad s kolegy: *„...mám jednu kolegyni, se kterou probíráme naše problémy, už několikrát se mi stalo, že řešila to samé, a nakonec jsme společně našly řešení...“* (P2). V jednom případě participant, který měl přes pětadvacet let učitelské praxe, působil díky svým bohatým zkušenostem, jako jakýsi mentor: *„...mám poměrně dlouhou učitelskou praxi, takže pokud mladší kolegové řeší nějaký problém, často se stává, že se mě ptají na radu...“* (P4).

6. Diskuze ke zjištěným výsledkům

Cílem kapitoly je shrnout výsledky výzkumného šetření, které bylo realizováno pro účely této diplomové práce a odpovědět na předem stanovené výzkumné otázky. Pomocí jednotlivých dílčích výzkumných otázek byla zodpovězena hlavní výzkumná otázka: Jak tráví učitelé základních škol svůj volný čas a zda-li se v jeho rámci také zájmově vzdělávají?

První výzkumná otázka: *„Jakými aktivitami se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase?“* měla posloužit k objasnění aktivit, které v době mimo pracovní povinnosti, vykonávají učitelé základních škol. Odpovědi byly zahrnuty v podkapitolách „Aktivity umožňující mentální odpočinek“ (5.1.1.), „Aktivity umožňující rozšíření všeobecného přehledu“ (5.1.2.), „Aktivity vedoucí k emocionálnímu naplnění“ (5.1.3.) a „Aktivity umožňující osobnostní rozvoj“ (5.1.4.). Participantů výzkumného šetření se ve svém volném čase, mimo své pracovní a jiné povinnosti, zabývají velmi pestrou škálou volnočasových aktivit. Mezi ty nejoblíbenější činnosti, kterými se dotazovaní učitelé zabývají ve svém volném čase patří myšlenkově nenáročné aktivity, které jsou mnohdy spojené s určitou fyzickou námahou. Jedná se například o sportovní a pohybové činnosti, turistika, cestování či kutilství. Dále se objevovaly sebevzdělávací aktivity spojené například s četbou knih a časopisů, hrou na hudební nástroj nebo osvojením si cizího jazyka. Mezi časté volnočasové aktivity zařadili participantů výzkumného šetření také čas strávený společně s rodinou a známými.

Druhá výzkumná otázka: *„Jaký význam přikládají učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?“* zjišťovala názory participantů výzkumného šetření na význam, který pro ně má účast na zájmovém vzdělávání. Odpovědi byly zahrnuty v podkapitolách „Vzdělávání jako možnost seberozvoje“ (5.2.1.) a „Vzdělávání jako možnost kompenzace“ (5.2.2.). Participantů výzkumu

cháपालy zájmové vzdělávání nejen jako příležitost ke změně prostředí, nebo kompenzaci rutiny, ale především jako možnost vlastního rozvoje.

Třetí výzkumná otázka: „*Jaké strategie využívají učitelé základních škol ke kompenzaci svého pracovního vyčížení?*“ měla sloužit k identifikaci strategií, které využívají participanti výzkumného šetření proti jednostrannosti každodenních pracovních aktivit a proti svému pracovnímu vyčížení. To, že jsou učitelé malotřídních vesnických škol pracovníě velice vyčížení, dokazuje například skutečnost, že dva z oslovených potenciálních účastníků výzkumu svou účast na výzkumném šetření odmítli právě z důvodů nadměrného pracovního vyčížení. Osvědčené strategie byly zahrnuty v podkapitolách „Strategie relaxace“ (5.3.1.), „Strategie fyzické aktivity“ (5.3.2.), „Strategie občanského vzdělávání“ (5.3.3.) a „Strategie podpory“ (5.3.4.). Participanti výzkumu zmiňovali rozličné způsoby, kterými bojují proti pracovnímu vyčížení a každodennosti, nejčastěji se však objevovaly aktivity spojené s relaxací, odpočinkem a sdílení problémů. Další možností kompenzace byly fyzicky náročnější aktivity, které vytváří určitý protiklad k učitelské profesi, která je namáhavá zejména psychicky. Existuje mnoho způsobů, kterými se učitelé snaží vykompenzovat své pracovní vyčížení a rutiny každodennosti. Jedno z možných řešení spatřujeme ve smysluplném využívání volného času, které je dlouhodobě osvědčenou technikou prevence vůči zvládnání zátěžových situací a dalším negativním vlivům (viz str. 28).

Výsledky tohoto výzkumného šetření zabývající se účastí učitelů základních škol na zájmově vzdělávacích aktivitách jsou v souladu s výsledky výzkumného šetření, týkající se kategorií dospělých, kteří se účastní zájmového vzdělávání dospělých častěji než ostatní, které provedl Šerák v roce 2009.

Šerák (2009a, str. 131-135) prezentuje, že ženy se zajímají zejména o cestování, zdraví, literaturu a hudbu (viz str. 19), což potvrzuje například P2,

kteřá uvedla, že „... a tak jsme začali cestovat. Nejraději máme túry a procházky po horách, například Tatry nás úplně nadchly...“ nebo P1 s výpovědi: „...mám ráda knížky o zdravém životním stylu, vždycky najdu nějaký zajímavý recept, který musím hned vyzkoušet...“. Zatímco muži se více věnují oblastem techniky a politiky, což potvrzuje P6, který řekl: „...vyučuju informatiku a práce s počítačem mě moc baví, když někdo ve škole potřebuje radu s počítačem nebo interaktivní tabulí, obrátí se na mě...“. Dále uvádí, že zájmově vzdělávacích aktivit se účastní častěji jedinci, kteří nejsou tolik zatíženi povinnostmi spojených s rodinou a mají větší množství volného času, což odpovídá výpovědi P6 „...když děti vyrostly a každý si začal žít svůj vlastní život, rozhodli jsme se s manželem, že musíme zkusit něco nového...“.

Z výsledků výzkumného šetření taktěž vyplývá, že účast na zájmovém vzdělávání je často ovlivněna touhou po vlastním seberozvoji nebo odreagováním se od rutiny a každodenních starostí, což odpovídá výsledkům výzkumného šetření Beneše (2008, str. 83-84) zabývajícího se typologií motivů účasti na zájmovém vzdělávání. Konkrétně se jedná o sociální podněty, které autor chápe jako snahu účastníka najít si prostor bez každodenních starostí a kognitivní zájmy, které vycházejí z touhy účastníků po rozvoji a získávání nových znalostí (viz str. 21).

Ačkoliv je časový fond učitelů základních škol výrazně ovlivněn výkonem této profese, o to více hovoříme-li o vyučujících na malotřídnicích vesnických školách, kteří jsou často zapojováni i do mimoškolních aktivit organizovaných obcí (viz. str. 48), i přesto si učitelé jsou schopni vyhranit čas, kdy se věnují svým oblíbeným volnočasovým aktivitám. Mimo činností vykonávaných ve volném čase, které slouží k seberozvoji a dalšímu rozvoji osobních kvalit jedince, jsou nejčastěji zastoupeny aktivity spojené se sportem či jinou fyzickou aktivitou. Tyto volnočasové aktivity slouží nejen k uspokojení zájmů a tužeb jedince, ale zároveň se ukazuje že mohou být

určitou formou prevence proti stresovým a zátěžovým situacím, se kterými se učitelé setkávají každý den.

Autorka si je vědoma toho, že výsledky výzkumného šetření jsou popisem zkušeností jednotlivých participantů výzkumu a představují pouze pohled na danou problematiku od úzké skupiny učitelů malotřídních vesnických škol. Získané výsledky nejsou zobecnitelné na celou populaci, ale mohou být podnětem k diskusi nebo dalšímu šetření.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo v kontextu teoretických poznatků týkajících se zájmového vzdělávání dospělých analyzovat a interpretovat volnočasové aktivity, kterými se zabývají učitelé malotřídních vesnických škol ve svém volném čase mimo pracovní povinnosti a zjistit, zda-li se v jeho rámci také věnují zájmovému vzdělávání.

První kapitola popsala vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání a specifikovala dospělého účastníka vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřila na charakteristiku volného času a zájmové vzdělávání dospělých. Třetí kapitola představila profesi učitele, vývoj jeho profesní dráhy a pracovní zátěž učitelů. Mimo jiné se také zaměřila na cílovou skupinu této práce, jímž jsou učitelé vyučující na malotřídních vesnických školách. Čtvrtá kapitola se zaměřila na metodiku výzkumu, představila participanty, sběr dat a analýzu výzkumného šetření. Pátá kapitola poté představila výsledky výzkumného šetření, a to prostřednictvím desíti kategorií rozdělených do tří skupin podle stanovených dílčích výzkumných otázek.

Stanovený cíl této diplomové práce byl naplněn. Přínosem této práce je zjištění, že přestože se jednalo o malý vzorek cílové skupiny, participanti výzkumného šetření, konkrétně tedy učitelé vyučující na malotřídních vesnických školách, se ve svém čase mimo pracovní povinnosti věnují také volnočasovým aktivitám a zájmově vzdělávacích aktivitám. Z výsledků výzkumného šetření je zřejmé, že ve výpovědích týkající se aktivit, kterými se participanti zabývají ve volném čase, převažovaly sportovní aktivity, turistika a kutilství, jimiž se věnují nebo v minulosti věnovali všichni participanti výzkumu. Dále se často objevovaly aktivity spojené se sebevzděláváním a čas strávený s rodinou a přáteli. Význam zájmového vzdělávání spatřují participanti v možnosti seberozvoje či jako kompenzaci každodennosti a rutinních pracovních povinností. Byly identifikovány strategie, které

participanti výzkumného využívají ke kompenzaci svého pracovního vytížení. Jednalo se především o aktivity spojené s relaxací a odpočinkem, myšlenkově nenáročné aktivity spojené s fyzickou námahou, aktivity přinášející participantům radost a uspokojení či sdílení.

Seznam použité literatury

- Bartlová, P. (2008). *BADED - barriers in adult education: findings and strategies for overcoming those barriers: Ikaalinen - Prague - Vienna, June 2008*. Praha: National Training Fund.
- Bednaříková, I. (2006a). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bednaříková, I. (2006b). *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada Publishing as.
- Beneš, M. (2009). *Celoživotní učení a vzdělávání*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 29-33). Praha: Portál.
- Beneš, M. (2014). *Andragogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
- Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v české republice*. Dostupný z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr> [cit. 10.02.2022]
- Bočková, V. (2002). *Vzdělávání - průvodní jev života*. Olomouc: Pro Andragogé - Centrum otevřeného a distančního vzdělávání UP vydala Univerzita Palackého.
- Bočková, V. (2009). *Vzdělávání dospělých*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 478-482). Praha: Portál.
- Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Šverko, I. (2011). *Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? Social indicators research, 102(1)*, (str. 81-91).

- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Dytrtová, R. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Emmerová, K. (2000). *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In K. Trnková (Ed.). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 3-4* (str. 81-96). Brno: Masarykova univerzita.
- Filipcová, B. (1967). *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hájek, B. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.
- Hájek, B., Hofbauer, R. & Pávková, J. (2003). *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2006). *Syndrom vyhoření učitelů a kurikulární reforma*. In Pech P. a P. Leischner (Ed.). *Department of mathematics report series* (str. 169-180). České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Holoušová, D. (1998). *Osobnost učitele*. In: Grecmanová H., D. Holoušová a E. Urbanovská. *Obecná pedagogika 1* (str. 164-190). Olomouc: Hanex.
- Hradečná, M. a kol. (1995). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Indrák, A. (2008). *Psychologické základy vzdělávání dospělých: kvalifikační (certifikovaný) kurz pro lektory ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

- Chorvát, I. & Šafr, J. (2019). *Volný čas, společnost, kultura: Česko-Slovensko*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Indrák, A. (2011). *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janiš, K. & Skopalová, J. (2016). *Volný čas seniorů*. Praha: Grada Publishing.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Klapal, V. (2007). *Osobnost učitele jako vychovatele a vzdělavatele*. In L. Podlahová (Ed.). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Knotová, D. (2006). *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. In M. Rabušicová (Ed.). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 11* (str. 67-77). Brno: Masarykova univerzita.
- Knotová, D. (2008). *Zájmové vzdělávání dospělých*. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Ed.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice* (str. 169-189). Brno: Masarykova univerzita.
- Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kohoutek R., & Ouroda K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Praha: Portál.

- Lifelong Learning and Adults* (2013). In *Education Today 2013: The OECD Perspective* (str. 71-80). Dostupný z https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013/lifelong-learning-and-adults_edu_today-2013-9-en#page1 [cit. 28.02.2022]
- Lukas, J. (2007). *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1.část)*. *Pedagogika* roč. LVII, (str. 364-375).
- Lukas, J. (2008). *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2.část)*. *Pedagogika* roč. LVIII, (str. 36-49).
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT ČR. (2021). *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021-2030)*. Dostupný z https://www.msmt.cz/uploads/231/Dokumenty_o_dalsim_vzdelavani_a_celo_zivotnim_uceni/Usneseni_Rady_o_strategickem_ramci_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripravy_2021_2030_15.3.2021.pdf [cit. 28.02.2022]
- MŠMT ČR. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupný z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030> [cit. 28.02.2022]
- Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.
- Národní vzdělávací fond. (2001). *Memorandum o celoživotním učení*. Dostupný z <https://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf> [cit. 28.02.2022]

- Nelešovská, A. & Spáčilová H. (1999). *Didaktika IV*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nový, L. (1989). *Životní dráha jako sociologický problém*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně v Brně.
- OECD Factbook. (2009). *Quality of Life. Leisure time*. Dostupný z https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2009_factbook-2009-en [cit. 28.02.2022]
- Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA.
- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.
- Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Patočka, J. & Heřmanová E. (2008). *Lokální a regionální kultura v České republice: kulturní prostor, kulturní politika a kulturní dědictví*. Praha: ASPI.
- Petřková, A. (2006). *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. Olomouc: Hanex.
- Pietarinen, J. & Meriläinen, M. (2008). *Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídní školy*. In: *Studia paedagogica (SPFFBU/LI/I)*, roč. 13, rok 2008 (str. 65-83).
- Podlahová, L. (2007). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál.

- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2006). *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In M. Rabušicová (Ed.). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 11* (str. 13-26). Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Ed.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
- Šerák, M. (2009a). *Zájemové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Šerák, M. (2009b). *Zájemové vzdělávání mládeže a dospělých*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 503-507). Praha: Portál.
- Šerák, M. & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Špatenková, N. & Petřková, A. (2013). *Psychologie dospělých: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Špendla, V. (1974). *Učitel a učitelská profesie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Trnková, K. (2009). *Rural schools: wrinklers for mayors?* In: *Europ. Countrys, 2*, (str. 105-112).
- Trnková, K. (2008). *Obce s malotřídkou*. In: *Studia paedagogica (SPFFBU/LI/I)*, roč. 13, rok 2008 (str. 53-64).

Trnková, K., Chaloupková, L. & Knotová, D. (2009). *Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní?* *Studia paedagogica* roč. 14, č. 2, rok 2009 (str. 51-68). Brno: Masarykova univerzita

Urbánek, P. (2009). *Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 29-33). Praha: Portál.

Vališová, A. a Kasíková H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.

Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.

Veteška, J. & Vacínová, T. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Vymazal, J. (1990). *Mimoškolská výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Zákony:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupný z https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004 [cit. 12.02.2022]

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupný z <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022> [cit. 12.02.2023]

Seznam příloh

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Příloha č. 2: Osnova rozhovoru – vybrané okruhy otázek

Příloha č. 3: Schéma výpovědí participantů na jednotlivé dílčí výzkumné otázky

Příloha č. 1: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Pro výzkumný projekt: Diplomová práce – Zájmové vzdělávání dospělých

Řešitelka projektu: Bc. Libuše Hrošová

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás se žádostí o spolupráci na výzkumném šetření, jehož cílem je zjistit, jak učitelé tráví svůj volný čas, zda se v rámci něj věnují i zájmově vzdělávacím aktivitám, do jaké míry dokáží relaxovat a kompenzovat svoje pracovní vytížení. Pod zájmové vzdělávání lze zařadit veškeré aktivity, které uspokojují zájmy dospělých a jsou vykonávány v jejich volném čase. Může se jednat o různé kurzy, sportovní činnost, přednášky, spolky, návštěvy divadel, turistika, kutilství a další podobné aktivity. Pokud s účastí na výzkumu souhlasíte, připojte podpis, kterým vyslovujete souhlas s níže uvedeným prohlášením.

Prohlášení účastníka výzkumu

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše zmíněném výzkumu. Byl/a jsem informován/a o podstatě výzkumu a obeznámen/a s cíli a metodami, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány, použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány. Byl/a jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou vyhotovením, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý řešitel projektu.

Jméno, příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

V:

Dne:

Příloha č. 2: Osnova rozhovoru – vybrané okruhy otázek

Úvod

Rozhovor je součástí výzkumného šetření diplomové práce zaměřující se na volnočasové aktivity a zájmové vzdělávání učitelů malotřídních vesnických škol. Cílem výzkumného šetření je odpovědět na otázku: Jak tráví učitelé základních škol svůj volný čas a zda-li se v jeho rámci také zájmově vzdělávají? Na základě tohoto cíle výzkumu byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky zaměřující se na volnočasové aktivity, na význam zájmového vzdělávání a na strategie kompenzace, které využívají učitelé vůči svému pracovnímu vytížení. Účast na tomto rozhovoru je dobrovolná, proto, můžete kdykoliv na jakoukoli otázku odmítnout odpovědět. Rozhovor bude pro další potřeby výzkumného šetření nahráván. Všechny informace, které by Vás mohly identifikovat budou smazány a rozhovory budou upraveny tak, aby byla zajištěna anonymita. Zde je informovaný souhlas, který si prosím v klidu projděte a v případě, že se s tímto prohlášením ztotožňujete, tak poprosím o jeho podepsání. V případě jakýchkoliv dotazů se neváhejte zeptat. Ohraničit zvolené téma volnočasových aktivit, dalšího vzdělávání, samostudia a zájmového vzdělávání.

Otázky osobního charakteru.

- Mohu se zeptat na Vaši pedagogickou minulost?
- Jak dlouho působíte ve školství jako pedagog?
- Jak dlouho působíte na této základní škole?

DVO1: Jakými aktivitami se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase?

- Jakým činností se nejvíce věnuje ve svém volném čase?
- Mohl/a byste uvést příklad některých aktivit, které Vám osobně přinášejí uspokojení a radost?

- Máte nějaké specifické zájmy nebo koníčky?
- Pokud byste měl/a více volného času, jakým aktivitám byste se věnoval/a?

DVO2: Jaký význam přikládají učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?

- Co Vás motivovalo k tomu zúčastnit se zájmového vzdělávání?
- Přinesla Vám účast na zájmovém vzdělávání nějaká pozitiva?
- Myslíte si, že Vaše účast na zájmovém vzdělávání má vliv na Vaši spokojenost?

DVO3: Jaké strategie využívají učitelé základních škol ke kompenzaci svého pracovního vytížení?

- Jak vnímáte vytížení související s výkonem Vaší profese?
- Pocítil/a jste někdy vůči svému zaměstnání negativní postoj?
- Existují nějaké činnosti, které Vám napomáhají uvolnit se?
- Myslíte si, že existují aktivity, které by mohly posloužit jako prevence Vašeho pracovního vytížení? Mohl/a byste uvést nějaký příklad těchto aktivit?

Závěr a shrnutí hlavních bodů rozhovoru.

Příloha č. 3: Schéma výpovědí participantů na jednotlivé dílčí výzkumné otázky

