

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta

Diplomová práce

JAK UČITEL VNÍMÁ SVOJI PRÁCI PEDAGOGA
VOLNÉHO ČASU

Autor práce: Bc. Eva Malčáková
Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, Ph.D.
Studijní program: Pedagogika volného času

2022

„Prohlašuji, že jsem autorkou této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.“

Datum:

Podpis studenta:

Poděkování

Velmi děkuji vedoucímu práce panu Mgr. Josefu Notovi, Ph.D., za podporu, trpělivost a cenné rady při zpracování diplomové práce.

Obsah

Úvod	6
I Teoretická část	8
1 Pojetí výchovy	8
1.1 Paideia	8
1.2 Výchova	9
1.3 Scholé	11
2 Od Paidagoga k učiteli	13
2.1 Paidagogos	13
2.2 Učitel	13
2.3 Pedagog volného času	15
3 Osobnost a typologie učitele	20
3.1 Osobnost	20
3.2 Typologie učitele	23
3.2.1 Grashova typologie	24
3.2.3 Döringova Typologie	25
3.2.4 Caselmanova typologie	26
II. Praktická část	28
4 Cíl a výzkumná otázka	28
4.1 Reflexe zkušenosti s tématem výzkumu	28
5 Metodologie	30
5.1 Popis výzkumné metody	30
5.2 Zdroje dat	31
5.3 Průběh sběru dat, jejich organizace a analýza	31
5.3.1 Sběr dat jejich analýza	31
5.3.2 Postup při analýze sběru dat	31
5.4 Etika výzkumu	32
5.5 Charakteristika respondentů	33
6 Analýza a výsledky dat	36
6.1 Výsledky analýzy rozhovorů	36
6.2 Prezentace dat	37
6.3 Svoboda	37

6.3.1 Vedení zájmových kroužků jako volnost	37
6.3.2 Příprava na vyučovací hodinu vs. příprava na kroužek	38
6.3.3 Vedení zájmového kroužku jako vlastní volba	39
6.3.4 Seberealizace	41
6.3.5 Administrativa	42
6.4 Vztahy	43
6.4.1 Spolupráce	43
6.4.2 Zažívání úspěchů	44
6.4.3 Důvěra	45
6.5 Přístup	46
6.5.1 Direktivní vs. nedirektivní	46
6.5.2 Učitel x pedagog volného času	47
6.6 Shrnutí výsledků analýzy dat	48
6.7 Odpověď na výzkumnou otázku	48
7 Diskuze	51
Závěr	55
Seznam použitých zdrojů	56
Seznam příloh	60
Přílohy	61
Příloha I.	61
Příloha II.	63
Příloha III.	65
Příloha IV.	66
Příloha V.	68
Příloha VI.	69
Příloha VII.	71
Příloha VIII.	72
Příloha IX.	74
Příloha X.	76
Abstrakt	77
Abstract	78

Úvod

Při hledání tématu diplomové práce jsem dlouho přemýšlela, do které oblasti se pustit. Jsem učitelkou na prvním stupni na základní škole a zároveň studentkou pedagogiky volného času. Proto mi přišlo jako dobrý nápad propojit tyto dva světy. Mým dlouhodobým zájmem je odhodlat se k vedení kroužku. Nejspíš z tohoto důvodu nese diplomová práce název, *Jak učitel vnímá svoji práci pedagoga volného času*.

Dalším motivem bylo, že v mém okolí je mnoho kolegů, kteří se vedení zájmového kroužku věnují, Někteří tak činí již řadu let, pro druhé je to novinka. V pořadí dalším motivem, který přispěl k rozhodnutí pustit se do práce zaměřené na toto téma, bylo zjištění, že prací týkajících se alespoň vzdáleně tohoto tématu mnoho není. V neposlední řadě samozřejmě k výběru tématu přispěla skutečnost studia pedagogiky volného času.

Učitelé, které jsem oslovila, vedou zájmové kroužky různého zaměření. Tři učitelé se věnují vedení sportovního kroužku se zaměřením na tanec plavání a florbal. Jedna učitelka vede kroužek keramiky. Další se věnuje dramatickému kroužku. Jedna z oslovených učitelek se kromě výuky náboženství věnuje i kroužku náboženství. Jedna z oslovených učitelek vede méně rozšířený kroužek latiny. Učitelé jsou různého věku, průměrný věk respondentů je okolo čtyřiceti let. Tím nejpodstatnějším je fakt, že se jedná se o charakterově rozdílné osoby se svým osobitým přístupem ke své profesi. Pro výzkum se mi podařilo získat i názor jednoho muže. U učitelů se také liší místo, kde kroužek vykonávají. Čtyři učitelé působí v místě svého pracoviště, další čtyři pod záštitou domova dětí a mládeže. Jenda z oslovených učitelek si našla vlastní prostor pro vedení kroužku.

Ze zkušenosti kolegů vím, že kroužek je pro ně radostná práce, na kterou se vždy těší, proto jsem se rozhodla položit jim výzkumnou otázku: *Jak učitelé, kteří vedou kromě výuky zájmové kroužky, smýšlejí o své činnosti pedagoga volného času*. V práci učitele často dochází ke kontaktu s kolegy z oblasti pedagogiky volného času. Jejich náplň je z mého pohledu zcela jiná než náplň učitele ve škole.

Práci pedagoga volného času jsem před tím, než jsem se stala učitelkou, vnímala jako práci, která musí být bezpodmínečně i zábavou, protože pedagogové volného času mají možnost celou pracovní dobu prožít v prostředí plném her a zábavy. Z pohledu pedagogického pracovníka mi je samozřejmě jasné, že tato práce není pouze o hraní, ale i o jiných činnostech spojených s výchovně-vzdělávacím procesem. Právě proto by mě velmi zajímalo, jak o této otázce smýšlejí ostatní učitelé.

Kolegové, které jsem si předem vytipovala a později oslovila, zda by mohli přispět svojí zkušeností do mé práce, se shodli, že téma je to velmi zajímavé, ale nikdy se nepozastavili nad myšlenkou, jak o tomto fenoménu smýšlejí. Z prvních rozhovorů jsem se dozvěděla, že vedení kroužků bylo někdy zakuseno ze zvědavosti, u druhého se jedná o koníček, kterému se věnuje od dětství a domnívá si, že svým elánem a nadšením pro konkrétní oblast nadchne i děti.

U jedné učitelky bylo celkem překvapivé zjištění, že vedení kroužku není úplně dobrovolná činnost. O to více budou zajímavé její připomínky ke zkoumanému jevu.

Společná věc, která tedy všechna učitele z výzkumu spojuje, je, že každý z učitelů se do vedení kroužku pustí s jiným odhodláním.

V průběhu práce jsem čerpala převážně z české literatury. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do třech kapitol, které pomohou k pochopení praktické části. První kapitola charakterizuje základní filozofické, pedagogické a psychologické pojmy, které se dotýkají tématu. Jedná se o charakteristiky *scholé*, *paideia* a výchovy. V první kapitole se budu opírat převážně o knihy z oblasti filozofie a psychologie. Jde například o knihy Radima Palouše *Čas výchovy*, (1991), Jiřího Michálka *Topologie výchovy* (1996) nebo Michala Kapláňka *Čas volnosti-čas výchovy* (2012). Druhá kapitola charakterizuje *paidagoga*, učitele a pedagoga volného času.

Třetí kapitola je postavena na literatuře orientující se na osobnost a na charakteristiku nebo rozdělení dle konkrétních psychologů. Dále se věnuji typologii učitele. V této kapitole vycházím z některých knih zaměřených na pedagogiku, od Jana Průchy *Učitel. Současné poznatky o profesi* (2002) a od Rudolfa Kohoutka *Základy pedagogické psychologie* (1996). Kapitola se také významně opírá o knihy Jana Fišera *Základy pedagogické praxe I a II.* (1968). Kniha je sice staršího data, ale nabízí i v dnešní době relevantní pohled na celkovou osobnost učitele.

Hlavním úkolem diplomové práce je získat co nejautentičtější výpovědi od učitelů, ze kterých nám vznikne odpověď na výzkumnou otázku. Na začátku teoretické části je vytyčen cíl výzkumu a položena výzkumná otázka. Metodologie upřesňuje výběr konkrétního výzkumu. Další kapitola představuje interpretativní sběr a analýzu dat. Tento sběr se jevil pro můj výzkum jako nejvhodnější metoda. Kapitola analýza dat patří k nejobsáhlejším. Kapitulu začínám vlastní reflexí na zkoumaný jev. Dále jsou zde charakterizováni respondenti. Vzhledem k povaze výzkumu se jevil jako nejvhodnější menší počet respondentů. Celkem devět učitelů mi bylo ochotno poskytnout své bohaté výpovědi, Kapitulu uzavírají výsledky rozhovorů a prezentace dat. Samotná interpretace dat se skládá z citací oslovených učitelů doplněných o můj komentář. Následuje shrnutí výsledků dat. Poslední části diplomové práce tvoří zodpovězení výzkumné otázky, diskuze a závěr.

Věřím, že práce by mohla být inspirativní a přínosná pro mne i pro ostatní učitelé, kteří se rozhodují, zda vstoupit do oblasti zájmových kroužků. Myslím, že výzkum by mohl upozornit na jisté fakty, jako proč se učitelé rozhodnou vést zájmové kroužky, co jim tato oblast pedagogiky přináší a zda jsou se svými rolemi spokojeni.

I Teoretická část

1 Pojetí výchovy

První kapitola charakterizuje základní pojmy z oblasti učitelství, konkrétně pojmy *paideia*, *scholé* a výchova. Dnešní podstata výchovy a vzdělávání by měla vycházet z termínů *paideia* a *scholé*, a proto jsou v následujících kapitolách rozebrány. Ve všech třech kapitolách předkládám charakteristiky z pohledu filozofie, psychologie a pedagogiky, protože učitelství je věda, která z těchto disciplín čerpá.

1.1 Paideia

Hlavním myšlenka spojována s *paideiou* je úzce spojena s výchovně vzdělávacím procesem. Původní význam slova se týkal výchovy, která se soustředila na vštěpování aristokratických cností mladým mužům. Postupem času se vyvinul až ke smyslu celostní výchovy, zejména na péči o duši. Původní význam slova je možno nalézt v dobách antického Řecka. V roce 467 před Kristem byl tento termín popsán v Aischylově díle jako výchova nebo vyživování. Význam slova lze také odvodit ze starosti a vyvádění. Tuto starost lze přirovnat k péči o malé dítě. U mladých lidí vidí Platón velký potenciál k tomu, aby je vychoval pro dobro státu. Platónův výklad označoval výchovu jako proces směřující k harmonickému rozvoji těla i ducha. Tento proces se týkal všech oblastí mladého člověka. Také se zde nejedná o nadřazené a podřazené role. Je zde absence jak vychovatele, tak vychovávaného. Vždy se má jednat o rovnocenné partnerství a nevychází se z pragmatických předem určených cílů. Nepřítomností vychovatele a výchovných cílů se stává *paideia* zcela jiným prostředím než výchova. (SVOBODOVÁ: 2013: 340-342).

Od pátého století před Kristem se pak začala popisovat i takzvaná nová *paideia*, která si kladla za účel zaměřit se na péči o duši. V tomto novém pojetí je příkládán velký důraz na rozvoj morálky. S dalším vývojem kultury a náboženství se dostávají i nové pohledy na tento termín. Velká řada myslitelů se přiklání k názoru, že podstatou je směřování k něčemu vyššímu. Ve většině případů se jedná o Boha nebo cnoti. Vždy se ale musí jednat o nejvyšší uznávané hodnoty. (Tamtéž: 340-342).

Mezi autory, kteří se ve svých dílech věnují významu slova *paideia*, se řadí i Radim Palouš (1991: 60), ten věnuje svou pozornost některým Platónovým názorům spojených s *paideiou*. Platónova Ústava je dílem, ve kterém je možno nalézt smysl tohoto slova. Jde o jeskynní vyvádění a vytržení ze všednosti obyčejných dnů. Je velmi důležité, aby se člověk dokázal odpoutat od starostí všedních dnů a ponořit se do hledání podstatnějších věcí. Všednost spatřuje Platón v každodenních obstarávkách a lidské zaneprázdněnosti. Pomocí vyvádění, které v sobě nese *paideia*, je možné oprostít se od chaosu. Platón směřuje *paideiu* na mladé lidi, kteří již mají životní zkušenosti. Dětem je také věnována pozornost, ale jsou považovány za nedokonalé a bez zkušeností

Palouš (Tamtéž: 60) uvádí, že starost a vyvádění je zaměřena na děti na jejich opatrování a chování k nim. *Paideiu* lze tedy chápat jako provázení dítěte od nedospělosti k dospělosti, kdy se z dítěte stane plnohodnotný vyzrálý člověk. Také je možné ji vnímat jako proces výchovy, který nás provází celým životem. Díky tomuto procesu se z dítěte stane vyzrálá osobnost, která je připravena předávat své bohaté

zkušenosti a přirozené nadání dalším generacím. Tento proces je cyklický a probíhá nenásilnou formou. *Paideia* se rodí díky *scholé*.

Péče nebo starostlivost se nemusí týkat jen dětí, ale i dospělých mužů. Konkrétně se z pohledu Koti a Havlíka jednalo v antickém Řecku o svobodné muže, kteří byli vychováváni jako vojáci. V tomto případě se jednalo o výchovu zaměřenou jak na dovednost bojovat, tak i na celkový rozvoj osobnosti. Hlavním úkolem bylo vychovat z mladých mužů silné bojovníky. (HAVLÍK, KOŤA 2007: 36).

1.2 Výchova

S pojmem výchova se setkáváme od nepaměti, je to přirozená součást našich životů. S vývojem a rozvojem lidské společnosti se přirozeně mění náhled na podstatu i cíle výchovy. U termínu *paideia* jsme se věnovali charakteristice z filozofického pohledu. Výchova a *paideia* spolu totiž z filozofického hlediska úzce souvisí. Palouš (2010: 12) zastává názor, že je důležité nejdříve si položit otázku po smyslu a účelu výchovy, jen v takovém případě lze výchovu definovat. K tomu, abychom se dopracovali k podstatě smyslu výchovy, je potřeba klást si filozofické otázky. Ty nám pomohou ujasnit si podstatu a cíl.

Podle Palouše je výchova chápána jako záměrné působení jednoho člověka na druhého. Dále zmiňuje, že výchova může probíhat i prostřednictvím uměleckých děl, spisů a filmů. Palouš také neshledává zcela pravdivou definici výchovy jako směřování k přípravě na dospělý život. Klade si otázku, zda všechny informace, které člověk získá ve škole, jsou potřebné k životu. K podstatě pedagogické výchovy nám může pomoci již zmiňovaná filozofie výchovy, pomocí této filozofie jsme schopni uvažovat a rozlišovat podstatné věci, které jsou důležité pro výchovu. (Tamtéž: 13).

Na rozdíl od Palouše se Michálek (1996: 13) přiklání k názoru že, význam tomuto slovu nedal, jak by se mohlo zdát, termín *paideia*, ale *trofě*, což znamenalo *vychovávání, ošetřování, výživa*. Tento proces probíhal za přítomnosti *Trofos*, což byl *vychovatel, pěstoun nebo chůva*. Proces výchovy probíhá intuitivně a je považován za pomoc a rozvoj osobnosti žádoucím směrem. Jedná se o provázení jedince do podoby dospělého člověka. Podoba tohoto procesu by se měla vyznačovat prvky mravní správnosti. Výchovu lze chápat jako jev, který se předává z generace na generaci a je ovlivněn kulturou, ve které probíhá. Tento jev popisuje Jiří Michálek (Tamtéž: 18) jako „*kulturní a generační dědictví*“. S odkazem na Jana Patočku uvádí, že pro výchovu je důležité místo, ve kterém se odehrává. V tomto případě se ale nejedná o zeměpisnou polohu, nýbrž o niterný stav duše. Výchova musí být prováděna ve správném čase.

Kromě již zmíněného filozofického pohledu lze na výchovu pohlížet i z oblasti pedagogiky. V odborných publikacích se pojem výchova zpravidla definuje jako záměrné působení na jedince za účelem jeho rozvoje. Průcha, Walterová a Mareš (1995: 257) popisují v pedagogickém slovníku výchovu jako postup, při kterém dochází k záměrnému působení ze strany vychovatele na vychovávaného. Tento proces má za cíl dosáhnout takových změn, které jsou žádoucí.

V pedagogické terminologii lze tedy hovořit o výchově jako jevu, který se týká širší společnosti. Nejedná se zde o individuální ovlivňování, ale o hromadné působení.

Snahou učitele ale i jiného vychovatele je zakotvit u jedince takový stav, který vede k navozování správných postojů a hodnot. Jedná se o záměrnou činnost, kterou lze chápat jako přípravu na dospělý život ve společnosti a předávání kulturních dědictví. (JIRÁNEK, FIŠER 1968: 36).

V případě pedagogického působení je správně nastavená výchova zásadním procesem, pomocí něhož lze dosáhnout optimálních výsledků. Výsledkem by mělo být nejen odpovídající vzdělání, ale také tvorba osobnosti, která je připravena pro další život ve společnosti. Dle Kohoutka ale takového výsledku dosahuje jen malé procento dětí. Výchovný proces totiž nestojí jen na odpovědnosti učitele. Na tomto procesu se podílí kromě primární rodiny a působení ze strany učitele mnoho dalších faktorů, které zásadním způsobem ovlivňují vývoj výchovného procesu. (KOHOUTEK 1996: 6).

Toto působení popisují Jiránek a Fišer (1968: 25) jako „*funkcionální působení*“. Jedná se o výchovu, která může jedince výrazně ovlivnit, i když není zcela záměrná. Zpravidla se jedná o situace, ze kterých si odnášíme nějaké ponaučení. V pedagogickém prostředí nemá ale své výrazné místo, protože obyčejně neprobíhá při vyučovacím procesu.

Dalším pohled na výchovu nám předkládá psychologie. Helus (2004: 34) se zaměřuje na vztah mezi vychovatelem a vychovávaným jedincem, který má být založen na vzájemné důvěře. V případě učitele se jedná o výchovný rozvoj dětské osobnosti a rozvoj klíčových kompetencí. Dítě nemá být zahlceno přemírou pedagogických požadavků. Ze strany vychovatele má být stanoven takový cíl, který je dítě schopno splnit. Tento cíl si vychovatel stanoví na základě svých pedagogických znalostí. Pro dítě je důležité si vybudovat optimální vztah s vychovatelem. Při takovém vztahu dochází ke vzájemné interakci.

Kniha Psychologie pro učitele uvádí definici výchovy jako záměrné, cílevědomé působení, které směřuje k určitému výchovnému cíli pomocí rozvíjení určitých vlastností, názorů, postojů a hodnotových orientací. Nejedná o jednostranné působení dospělých na děti, ale jde o vzájemné ovlivňování. Děti a mládež nejsou pouze pasivními články výchovy, které pouze přijímají hodnotové orientace, ale také ovlivňují hodnotové orientace vychovatelů. (ČÁP 2001: 247).

Další psychologický pohled nabízí prof. Zdeněk Matějček (1991: 10-11) v návaznosti na Sigmunda Freuda zastává názor, že jistou formu výchovy lze pozorovat již v prenatálním věku. Podle Matějčka je dále zásadní působit na dítě ihned od narození. Pro správný vývoj výchovy je nutné, aby mezi vychovatelem a vychovávaným byl nastaven vztah postavený na bezmezní důvěře mezi oběma stranami. Pokud dojde k narušení procesu výchovy, lze dosáhnout nápravy. Výchovu je možné chápat jako působení na dítě od první okamžiku narození až do jeho dospělosti.

Ve většině případů je cíl výchovy stanoven již na začátku. Je ovšem samozřejmé, že ne vždy se vše daří dle našich představ. V takovém případě není třeba klesat na mysli, ale je důležité jít znova za vytýčeným cílem. Smyslem výchovy by mělo být naučit dítě stát se dobrým vychovatelem. Tento cíl je možné uskutečnit za předpokladu, že provázíme dítě celým dětstvím až do dospělosti, kdy převezme naučený model, který bude předávat dalším generacím. Dle Mertina (2013: 54) je důležité nepodléhat

pesimismu z případných nezdarů, ale ani nepolevit v případě úspěchů, neb výsledky opravdové výchovy se dostaví až po mnoha letech.

Kromě výše zmíněných pohledů existují i jiná hlediska, zejména biologické a sociální. Biologické hledisko nám ukazuje, že výchova je podmíněna geneticky a nepřísluší jen lidstvu, ale i ostatním živočichům na planetě. Sociální hledisko ukazuje na nutnost výchovy pro řádné začleňování do kultury dané společnosti. (JÚVA 1997: 7)

Na závěr se tedy dá říci, že filozofický úhel pohledu se více zaměřuje na hlubší význam výchovy ve smyslu *paidei*. Z pedagogického a psychologického hlediska se pak jedná spíše o záměrné působení vychovatele na vychovávaného s cílem utvořit společensky žádoucí bytost.

1.3 Scholé

Výchova je závislá na míře působení ze strany vychovatele. Rodina je primárním zdrojem tohoto působení, dalším místem, kde k výchově dochází, je škola. *Scholé*, které dalo základ dnešní škole, bylo místem, kde výchova probíhala. Proto se následující kapitola zabývá tím, co to *scholé* bylo.

„*Scholé se dostavuje jako dar, jako průnik do temnot, v nichž se člověk pohybuje.*“ Jak uvádí Palouš, (1991: 59) *scholé* je místem, kde probíhá *paideia*, jedná se o místo, kde se člověk dokáže odpoutat od každodenního shonu a zaměřit na péči o duši. Pro *scholé* je důležité, aby měl člověk volný čas, který chce věnovat sobě samému. Volný čas, nutný pro *scholé*, musí být chápán v pozitivním slova smyslu. To znamená, že nemůžeme vnímat čas jako něco materiálního, ale musíme se naučit tento čas plně využít pro své potřeby. Jedině v takovém místě může teprve probíhat opravdová výchova. Výchova se neděje za přispění druhé osoby, ale něčeho, co nás přesahuje.

Radim Palouš se také přidává k autorům, kteří vnímají rozdíl mezi *scholé* a školou. Až do 19. Století bylo *scholé* vnímáno jako volný čas, který byl určen k odpočinku od každodenních starostí. Dnešní škola je časem plným povinností a každodenních starostí. Zavedením povinné školní docházky došlo k rozvoji specializovaných škol, které byly potřeba k přípravě na budoucí povolání. Věda a technika dostala přednost před hledání sebe sama. Cíle výchovy se staly zcela pragmatickými a důraz na jednice byl potlačen. (Tamtéž: 46-47).

S termínem *scholé* se setkáváme již u Aristotela, který hovoří o *scholé* jako o odpočinku. Odpočinek představuje čas pro vznešený prožitek hodný svobodného občana, konkrétně se jednalo o mladé muže z vyšších vrstev společnosti. Do latiny se slovo *scholé* překládalo jako *otium*. V jazyce českém bylo známo jako *prázdeň*. Pokud tento stav nastane, je možné dojít nejvyšší blaženosti. Volný čas ve *scholé* byl věnován bádání a studiu. (KAPLÁNEK 2012: 27).

V řeckých gymnáziích se chlapci a muži kromě tělesné zdatnosti učili i oddechu. V těchto chvílích se shromažďovali kolem svého učitele. V tento čas probíhalo *scholé*. Učitel chlapcům předčítal z knih a recitoval, podával gramatické výklady a učil je zákonům. (SVOBODA 1974: 560).

Jako okamžik, ve kterém je člověk osvobozen od všeho, co jej zatěžuje a čas který věnuje jen sám sobě tak charakterizuje Jan Sokol (2010:16) *scholé*, které se odehrávalo ve starém Řecku. Slovo *scholé* bylo přejato i do dalších jazyků. Postupem času dalo vzniknout slovu škola, tak jak ji známe v dnešní podobě. Dnešní podoba školy je ovšem zcela protikladem původního výrazu. Z volného času, který sloužil k rozjímání a přemýšlení se stal čas plný povinností a příkazů.

Na změnu, ke které dospěl původní význam slova, ukazuje Jan Patočka. (1991: 9) Dnešní chápání školy se neshoduje ani v jednom bodě prvotního chápání *scholé*. „*Scholé se vsouvá do zaneprázdněnosti a nastává ten pravý čas pro paideiu.*“ Vzdělávání, které probíhalo ve *scholé*, probíhalo ve zcela jiné podobě. Volný čas, ve kterém se výuka odehrávala, sloužil jako pomocník při povznesení se nad každodenními starostmi. Zde právě dochází Patočka ke shodě se Sokolem. Dnešní pojetí školy je odvozeno od *scholé*, ale dnešní škola je místem, ve které nemůže probíhat *paideia*.

Podle Smelíka (2019: 2) je dnešní škola místem, které se na míle daleko vzdálilo původnímu významu *scholé*. *Scholé* je místo, kde probíhal volný čas určený k odpočinku a vzdělávání. Na jedné straně máme tedy *scholé* jako místo pro volný čas a na druhé straně dnešní školu, která je vnímána jako povinnost. Zároveň podle Smelíka platí, že škola není chápána jako prostor, kde má probíhat vzdělávání, ale jako prostor, který připravuje děti a studenty na budoucí společenský život. Tato skutečnost se dotýká i zmiňované výchovy. Ve škole je tudíž prostor pro výchovu, protože připravuje jedince na budoucí život, ale už zde není prostor pro *paideu*, tedy vyvádění a provázení na cestě životem.

Škola je podle Walterové (2004: 11-18) chápána společností jako služba, která má své specifické prostředí a má svoji specifickou kulturu. Škola je nástrojem pro přípravu mladých lidí na profesní i společenský život. Ve vyspělých kulturách je žádoucí, aby měla škola vysokou úroveň, protože tím dochází i ke zlepšování společenského života. Je to součást každodenního života.

2 Od Paidagoga k učiteli

Tato kapitola přináší pohled na vztah mezi termínem *paidagogos* a rolí dnešního učitele. Původní význam *paidagoga* v sobě nenese mnoho znaků slučujících se s dnešním chápáním učitele, proto je důležité oba dva termíny charakterizovat.

2.1 Paidagogos

Slovem *paidagogos* byl označován otrok, který měl na starost péči o syna svého pána. Děvčatům byl předurčen jiný osud, ve kterém nebylo místo pro vzdělávání. Náplní práce otroka bylo doprovázet hochy na cestě do školy. Vznik slova je datován do antického Řecka, ze kterého se přesunul do latiny. Zde došlo k transformaci a posunutí významu. *Paedagogus* zde nebyl vnímán jen jako otrok, který doprovází svého svěřence na cestě do školy nebo za jinými aktivitami, ale i jako učitel. Přenášením významu slova *paidagogos* do jiných kultur a přibýváním na významu se zrodila postupně dnešní podoba slova *pedagog*. *Paidagogos* je též některými autory vnímán jako dozorce, který dohlížel na řádný průběh výchovy. V pedagogickém slovníku je uvedena krátká definice, která uvádí, že se jednalo o slovo původem z antického Řecka. Označoval se jím otrok s úkolem doprovodit syna svého pána na cvičení a při cestách do školy. (PRŮCHA 2017: 20)

Úkolem *paidagoge* ve starém Řecku bylo kromě doprovázení hochů na jejich cestách také zabezpečení tělesné hygieny a starost o jeho bezpečnost. V náplni otrokovy práce nebylo hochy vyučovat, byl přítomen při vyučování, kde získával odborné informace. Na cestách nosil chlapci jeho věci a učební pomůcky. Při výchově, která mu byla svěřena, utvářel hochovu osobnost. Staral se o to, aby vychovávaný měl správné společenské chování, při kterém se zacházelo do nejmenších detailů, jako byl například správný úchop jídelního náčiní. Dále pak měl na starost i směřování ke správným politickým názorům. Zajímavostí je, že mohl svého svěřence i trestat. *Paidagosome* se mohl stát vzdělaný otrok, který měl bohaté zkušenosti a byl staršího věku. Svěřeného hochy doprovázel až do jeho dospělosti. K této práci se mohli dostat i otroci jiných národností. (BAHNÍK 1974: 441-442).

2.2 Učitel

Učitel je osoba, se kterou se setkal v životě každý z nás. Pedagogický pohled na učitele zahrnuje dva aspekty. Za prvé se učitel dle zákona řadí mezi pedagogické pracovníky s odpovídajícím vzděláním. Za druhé je považován za zprostředkovatele, který předává výchovu a vzdělání. Další hledisko, tentokrát sociologické, pohlíží na učitele v rámci profesního zařazení. Psychologické hledisko pak představuje učitele jako kompletního člověka, který je pro žáky vzorem. Nakonec je zde filozofické hledisko, které odkazuje na původního *paidogoga*, jenž svěřené žáky doprovázel a prováděl. V následující kapitole bude každé z těchto hledisek více rozebráno.

Nejdříve se zaměřím na pedagogický pohled. Mezi širokou veřejností je termín učitel tak zažitý a každému natolik známý, že nalézt přesnou definici tohoto termínu se jeví jako nelehký úkol. Ve většině případů vychází autoři z definice učitele jako pedagogického pracovníka. Také je možné najít v knihách termín *pedagog* a učitel pod

jedním významem. Podle Jiráňka (1968: 27-28), je třeba tyto dva termíny vymezit. Učitel je osoba, která provádí výchovu jako praktickou činnost. Záměrným působením na žáka dochází k výchově, tedy k formování osobnosti žáka. Oproti tomu pedagog se řadí mezi vědecké pracovníky, s teoretickými dovednostmi. Podstatou práce pedagogů je vědecké bádání s absencí výuky na školách. Názor Jiráňka na rozdílnost mezi učitelem a pedagogem pochází ze šedesátých let, kdy byla situace v českém školství odlišná od dnešního systému školství. Průcha, Walterová a Mareš (1995: 242) charakterizují v pedagogickém slovníku pedagoga i učitele jako jednoho ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelova role se postupem času měnila. Dříve byl učitel hlavním subjektem ve vzdělávacím procesu. V dnešní době je na učitele nahlíženo jako na jednoho z partnerů výchovně-vzdělávacího procesu, který se podílí na spoluvytváření vhodného edukačního prostředí.

Kárníková (1969: 37) popisuje učitele jako toho, kdo dokáže poskytnout žákům své znalosti, kdo je povede do života otevřeně a statečně, kdo nepřestane sám být člověkem, kdo se nestane pouhým reproduktorem učebního obsahu, ale ten, kdo je schopen samostatně myslet, samostatně tvořit, kdo stále hledá nové cesty, nové metody, nové prostředky své interakce se svým protipólem – žákem. O takovém učiteli píše jako o dobrém učiteli.

Vedle pojmu dobrý učitel lze dohledat i pojem ideální učitel. Takový učitel by měl mít velmi dobré komunikační dovednosti, příznivě motivovat své žáky a působit na jejich hodnotové orientace v kladném slova smyslu. V neposlední řadě by měla fungovat učitelova spolupráce se žakovým okolím a rodinou nebo výchovným zařízením, kde vyrůstá. (DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ 2009: 15)

V novějších publikacích je pedagog chápán jako synonymum ke slovu učitel. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 1995: 242) charakterizují v pedagogickém slovníku pedagoga i učitele jako jednoho ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelova role se postupem času měnila. Dříve byl učitel hlavním subjektem ve vzdělávacím procesu. V dnešní době je na učitele nahlíženo jako na jednoho z partnerů výchovně-vzdělávacího procesu, který se podílí na spoluvytváření vhodného edukačního prostředí. Podle Průchy (2003: 17) je zřejmé, že učitelem je ta osoba, která vyučuje ve škole. Oproti Jiráňkovi nerozlišuje Průcha mezi termíny učitel a pedagog, ale uvádí rozdíl mezi učitelem a edukátorem. Učitel zajišťuje přímou vzdělávací činnost. Edukátor svěřené žáky kromě výuky i instruuje, trénuje, vychovává a vzdělává. Proto se v následujících odstavcích zaměřím spíše na psychologický a sociologický pohled.

Ze sociologického hlediska se učitel řadí mezi pomáhající profese. Podle Jankovského (2003: 157) je důležité pro pomáhající profese pozitivní osobnostní předpoklad. Dále je důležité sebevzdělání, rozvoj a také ochota přinést jisté oběti. Na pomáhající profese je vyvíjen neustálý tlak od společnosti. Společnost očekává od pracovníka v pomáhajících profesích bezchybnost a profesionalitu. Podle Jankovského se člověk učitelem nestává, ale rodí. Vališová, Štětovská in Kalhous, Obst (2009: 92) ukazují na náročnost učitelské profese. Na učitele jsou kladeny mnohdy nereálné nároky, které mohou vyústit až v jejich frustraci. Podle Jandourka (1996: 10) je důležité, aby učitel byl osobností, které nevadí setkávání s cizími lidmi. Učitel by měl mít osobní vztah k lidem, se kterými se setkává. Vykonávání učitelské profese je

náročné po psychické stránce, proto je důležité, aby byl učitel kromě patričního vzdělání i osobnostně vyzrálý.

Podle Koří (2011: 16), by měl být učitel osobností, která žáky nejen vede na cestě životem, ale také dokáže pracovat na formování vlastní osobnosti. Tím, že učitel dokáže s vlastními chybami rozvíjet své dovednosti a znalosti, se stává správným příkladem pro své žáky.

Po sociologickém pohledu je dobré zvážit i psychologický přístup. Z psychologického hlediska se řadí učitelství mezi vztahové profese. Čáp a Mareš (2011: 264) popisují učitele jako významnou osobnost v životě a vývoji mladistvých. Učitel je podle těchto autorů důležitým modelem pro děti a mladistvé. Může se stát, že učitelova osobnost zapůsobí na žáka v negativním slova smyslu. Mareš (2013: 435) sám dále uvádí, že učitel by měl rozpoznat psychické i fyzické problémy a měl by umět poskytnout adekvátní podporu. U sociologického pohledu bylo zmíněno, že učitelem se člověk nerodí, ale stává. Mareš ale píše, že tak jako i v jiných povoláních je i v učitelské profesi jisté procento učitelů, kteří jsou rození profesionálové. O zbytku učitelů lze tedy říci, že se učitelem nerodí, ale postupně se jím stávají. Tento proces je dlouhodobého charakteru a vyžaduje kvalitní pregraduální i postgraduální přípravu. Učitel je nucen se celý život profesně rozvíjet.

„Učitel nemá být pouhým znalcem oboru ale něčím víc. Měl by znát podmínky rozpracování a vytvoření poznání.“ Učitel by měl být schopen ovládat a rozvíjet všechny prostředky k dosažení optimálního a efektivního učení. Výše uvedená definice se týká učitele, který má vystudován pedagogický obor. Štěch dále hovoří o učiteli, který není vystudovaný, ale je expertem v oboru, který vyučuje. V souvislosti s tímto učitelem zmiňuje, že podmínky k rozpracování a vytvoření poznání nemusí vůbec nastat, protože je neovládá. Takový učitel má ale jiné vlastnosti, kterými dokáže navodit efektivní učení. Jak učitel, který je vystudovaný, tak i učitel bez příslušného pedagogického vzdělání musí zvládat obecné pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti nutné k výkonu této profese. (ŠTĚCH 1994: 316-317).

Posledním hlediskem je hledisko filozofické. O umění učit se od vychovávaných píše i Michálek (1996: 57). Dle jeho slov je důležité, aby učitel byl ve smyslu správného vychovatele tím, kdo se učí novým znalostem a dovednostem od dětí, které vyučuje. Na učitelství není nejdůležitější to, aby učitel oplýval znalostmi získanými z pedagogických knih, ale aby měl pedagogické cítění a smysl pro přijímání jiných názorů. Takových učitelů je malé množství a právě v tom spočívá pravá kvalita učitele.

Takřka filozofický pohled na učitele má Bertrand (1998: 55) který popisuje učitele jako důležitý článek při cestě vychovaného. Učitel provází žáka svými zkušenostmi a pomáhá mu proniknout do svého nitra. Dále hraje významnou roli při usnadňování učivo pro žáky. Pomocí různých pedagogických technik zprostředkovává učivo adekvátní formou

2.3 Pedagog volného času

Protože se ve své práci zabývám učitelovo působením v roli pedagoga volného času, doplním tuto kapitolu o základní charakteristiku této profese. Učitel i pedagog volného času se řadí mezi pedagogické pracovníky. O pedagogovi volného času se ale nehovoří

jako o učitel, ale pouze jako o pedagovi. Odlišnosti těchto dvou profesí lze najít i v mnoha dalších bodech.

„Pedagog volného času se řadí mezi pedagogické pracovníky, jelikož vykonává přímou výchovně-vzdělávací činnost. Pro pedagoga volného času platí, že převážná část jeho výchovného působení probíhá ve volném čase.“ (HÁJEK, HOFBAUER, PÁVKOVÁ 2008: 68).

Pedagog volného času se zaměřuje na výchovu a vzdělávání určité skupiny dětí, mladých a dospělých lidí. Působnost pedagoga volného času je z velké míry široce otevřená. Není vázán striktními plány. Svoji pedagogickou činnost vykonává ve volném čase jedinců, které vychovává. Zpravidla neprobíhá výchova, kterou vykonává, ve školním prostředí a není zakončená formálním hodnocením. Ve starších odborných knihách je možno dohledat pro mimoškolní výchovu termín neformální výchova. V novějších publikacích je možno se setkat s dalším rozdělením výchovy.

- Výchova formální
- Výchova informální
- Výchova neformální

Do formální výchovy zařídíme takovou výchovu, která probíhá ve vzdělávacích institucích a zakončení je potvrzeno formálním dokumentem. Výchova neformální je taková výchova, která probíhá mimo vyučování. Má strukturovanou činnost a není zpravidla zakončená oficiálním dokumentem. Informální výchova je taková výchova, která je cílená ale i zcela nahodilá, vyplývající z běžných životních situací. (Tamtéž: 68).

Pomocí neformálního vzdělávání se mohou pro pedagoga volného času stát výchovnými prostředky i takové chvíle, které nebyly původně plánované jako výchovné. Díky takovýmto okamžikům má pedagog volného času velkou šanci zapůsobit pomocí vhodných výchovných prostředků. (PÁVKOVÁ 2014: 23).

Pedagog volného času má možnost sestavit program jednotlivých schůzek sám. Tyto schůzky ovšem vycházejí z obecných celoročních plánů. Více než celoroční plány je pro pedagoga volného času důležité, aby jednotlivým schůzkám vtiskl svůj rukopis. Svoji autenticitou může být pro vychovávané hodnotným kladným příkladem a vzorem. Dále je důležité, aby pedagog volného času sledoval současné trendy, které vyznává věková skupina, se kterou pracuje. (KAPLÁNEK 2012: 138-139).

Další specifitější požadavky na pedagoga volného času uvádí Pávková a kol. (2002: 126). Pedagog volného času by měl mít schopnost tvořit a organizovat aktivity pro volný čas, měl by znát a aplikovat metodiku pro volný čas a měl by být komunikativní. To mu pomůže rozšířit si okruh spolupracovníků a zájemců o volnočasové aktivity.

Kromě těchto požadavků popisuje Bendl a kol. (2015: 126) další specifika, která by měl pedagog volného času splňovat.

Požadavek pedagogického ovlivňování volného času – jedná se o citlivé předávání hodnot týkajících se smysluplného využívání volného času.

Požadavek dobrovolnosti – pedagog volného času má za úkol připravit atraktivní nabídku, při které se bude vychovávaný jedinec cítit příjemně a bude ji považovat zcela za dobrovolnou.

Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a doby mimo vyučování – jde hlavně o rozvoj osobnosti.

Požadavek aktivity – jedná se o aktivní spolupráci na obou stranách. Spolupodílení se na všech činnostech. Vychovatel vede své žáky k tomu, aby se naučili samy vymýšlet a plánovat aktivity.

Požadavek seberealizace – tento požadavek poskytuje možnost jedincům zažít úspěch. Důležitý je zejména pro ty jedince, kteří ve škole nebo v pracovním prostředí úspěchy moc často nepocítí.

Požadavek pestrosti a přitažlivosti – jde o to nalézt rovnováhu mezi plánovanými a neplánovanými činnostmi.

Požadavek odpočinkového a rekreačního zaměření – tento požadavek má za úkol zařazování činností, které jedincům kompenzují čas strávený v zaměstnání nebo ve škole.

Požadavek citlivosti a citovosti – jde o vyvážené používání všech pedagogických přístupů.

Požadavek sociálního kontaktu – má za úkol upozornit na důležitost neformálního přístupu ve výchovném působení.

Vzhledem k tomu, že pedagogika volného času je specifický styl výchovně-vzdělávacího procesu, je důležité stanovit si své vlastní požadavky. Z výše uvedených požadavků zmiňuje Pávková jako nejdůležitější požadavek pedagogického ovlivňování a požadavek dobrovolnosti, protože dobrovolnost vyplývá z principu volného času. (PÁVKOVÁ 2014: 29).

Pedagog volného času se zabývá mimo jiné oblastmi, které jsou blízké rekreaci. U dospělých lidí se může jednat i o čas dovolené. Přibližuje se všem věkovým skupinám a národnostem. Pro atraktivnost své činnosti má možnost volit alternativnější výchovné styly. Dále je důležité, aby pomohl vychovávaným jedincům odkrýt podstatu volného času. S pomocí pedagoga volného času je možno najít pravý význam volného času a odkrýt nové obzory. (VAŽANSKÝ 1995: 80).

Dle úrovně jednání je možné rozlišit čtyři typy pedagoga volného času.

Původní pedagog volného času. Podle Nahrstedta je to takový typ pedagoga, který volí jako hlavní činnost volnočasovou komunikaci. Je velmi emocionálně zaměřený a vyznačuje se spontánní činností.

Animátor. Tento typ pedagoga se zaměřuje na průvodcovství. Projevuje zájem o speciální obsahy pedagogiky volného času, kterou se snaží co nejvíce přiblížit ostatním.

Administrátor volného času. Tento typ pedagoga je zaměřen na organizaci a plánování volného času.

Politik a vědec. Náplní práce pedagoga volného času je hlavně hledání společenských základů pro volnočasové aktivity.

Vážanský (Tamtéž: 82) se dále věnuje rozdělení pedagoga volného času v našich podmínkách. U všech následujících pracovníků je kladen důraz na:

- tvořivost,
- sebekritičnost,
- zvládání zájmové činnosti, kterou vyučuje, a v neposlední řadě
- ovládnutí „*pedagogického mistrovství*.“

Rozdělení pedagogů volného času podle Vážanského, které uvádím, není závislé na vzdělání, ale na výše zmíněných dispozicích důležitých pro vykonávání profese pedagoga volného času.

Mládežnický vedoucí. Jedná se o nepatrně starší osoby, než je osoba, kterou vychovává. Tento typ pedagoga volného času je na počátku své kariéry a vyvíjí se. Má větší množství elánu a energie. Zajímá se o vše nové a je přístupný všemu neprozkoumanému.

Kvalifikovaný učitel. Vyznačuje se profesionální přípravou, zná výchovné a pedagogické cíle a má zodpovědný přístup. Vzhledem k těmto znalostem má předpoklad uplatnit se jako perfektní pracovník. Bohužel bývá často ovlivněn svojí učitelskou rolí. Není tedy tak autentický jako pedagog volného času, který se nevěnuje učitelství. Ačkoliv učitel představuje záruku kvality, pro profesi pedagoga volného času je důležité, aby tuto činnost vykonával z vlastního přesvědčení.

Pedagogicky nekvalifikovaný dospělý Nemá žádné znalosti z pedagogiky, většinou vychází z vlastních zkušeností nebo zážitků, které kdysi prožil. Pokud má vlastní rodinu, vychází z porovnání svého dětství a současných poznatků. Vzhledem k absenci pedagogického vzdělání není zatížen pedagogickými předsudky. Práci vykonává maximálně pečlivě a po doplnění odpovídajícího vzdělání je mistrem ve svém oboru.

Zralý zkušený pracovník. Svojí práci vnímá jako celoživotní poslání. Má bohaté zkušenosti a potřebné vzdělání. Pro jedince, které vychovává, bývá často rovnocenným partnerem a průvodcem. Nemá potřebu autoritativního stylu výchovy. Pro všechny své zkušenosti je považován za ideální typ pedagoga volného času.

Michal Kaplánek a Richard Macků (2012: 137) rozdělují pracovníky zabývající se zájmovými útvary do třech skupin.

Pedagog volného času. Jedná se o stálé zaměstnance s odbornou pregraduální přípravou.

Externí zaměstnanci. Zaměstnanec tohoto typu má splněn minimální požadavek na odborné vzdělání.

Dobrovolníci. Pracovníci nesplňují žádné odborné požadavky v oblasti pedagogiky a didaktiky, zato mají bohaté zkušenosti se zájmovou činností, kterou vyučují. Své pedagogické nedostatky vyvažují svými poznatky, svým nadšením a empatií. Důvodem k vedení zájmových kroužků může být u těchto pracovníků pocit uspokojování svých vlastních potřeb.

3 Osobnost a typologie učitele

Doposud jsem předkládala jednotlivé charakteristiky z různých vědních pohledů. V kapitole osobnost a typologie učitele se budu věnovat tématu učitele ještě za pomoci teoretických zdrojů z pedagogické psychologie.

3.1 Osobnost

Pokud ve společnosti hovoříme o jiném člověku jako o osobnosti, je zřejmé, že se nejedná o psychologický pohled. Většinou je tím myšleno to, že konkrétní člověk se vyznačuje něčím výjimečným nebo jiným způsobem známým. Z psychologického hlediska jde však o strukturu člověka, která je u každého jedinečná. Podle Radmily Dytrtové a Marie Krhutové (2009: 15) se v případě učitele vždy jedná o jedinečnou osobnost. K jejímu pochopení je ovšem možné také využít obecné modely, které jsou známé z psychologie osobnosti.

Pro zkoumání osobnosti a typologii učitelů slouží pedagogická vědní disciplína **pedeutologie**. Tato věda se zabývá teoretickými poznatky z učitelské profese, které přispívají jak začínajícím učitelům, tak učitelům s dlouholetou praxí v poznání toho, jaký učitel je. Každý učitel je jedinečná osobnost, která má svá specifika, která jsou ovlivněna psychickou stránkou, genetickou stránkou a sociálním prostředím.

V Pedagogickém slovníku je osobnost definována jako „*individuální jednota těla*“. Tato individualita spočívá v jedinečném složení duševních vlastností a dějů, které má každý člověk v sobě. Vlastnosti a děje, které utvářejí naši osobnost, má v sobě člověk částečně vrozené a zbytek se utváří v průběhu našich životů. (PRŮCHA, WALTEROVÁ, MAREŠ 1995: 141).

Výzkum J. Engelberta z počátku 19. Století ukazuje, že se v průběhu let základní požadavky na osobnost učitele příliš nezměnily. Učitel tehdejší doby měl mít prvořadě motivaci k výkonu povolání a chuť pracovat s dětmi. Dále se psalo o talentu, který je nutný pro výkon učitelské profese, jednalo se o „*učitelskou schopnost*“. Třetím rysem učitelovy osobnosti pak byla kognitivní vybavenost. Předpokladem této vybavenosti byla dobrá paměť, zdravý rozum a úsudek. (PRŮCHA 2002: 188).

Průcha dále téma doplňuje poznatky o osobnostních rysech učitele. Z velkého množství výzkumů, které se zaměřovaly na osobnost učitele a jeho vliv na proces výchovně-vzdělávacího procesu, je patrné, že učitelova osobnost je vnímána jako soubor vlastností, které mají vliv na průběh, kvalitu a výsledky edukačních procesů. (srov. PRŮCHA 2017: 189).

David Fontana (2003: 189) si pokládá otázku, zda typ osobnosti je u člověka geneticky podložený, nebo zda je určen prostředím, ve kterém se nachází. V případě, že by bylo složení osobnosti z větší části geneticky podmíněno, není v našich silách snažit se o přetváření. Pokud se na utváření osobnosti podílejí vlivy prostředí, ve kterém se člověk nachází, je šance na případnou změnu. Pro svá tvrzení odkazuje na výzkum amerických pediatrů, kteří se domnívají, že na utváření osobnosti člověka se podílejí jak genetická dispozice, tak i okolní prostředí. Tak jako u výchovy je důležité působit na osobnost člověku již od narození.

Do geneticky podmíněných vlivů podílejících se na utváření řadí na základě mnoha výzkumů temperament a osobnosti rysy. Tyto dvě složky jsou neměnné a nedají se nijak ovlivnit. Proměnou složkou jsou pak osobnostní stavy. To jsou situace, ve kterých se člověk nachází a funguje jako spouštěcí mechanismus. Pokud je tedy někdo od narození neurotický nebo naopak euforický, není v našich silách tento jev nijak měnit, ovšem můžeme podávat podněty ke zmírnění těchto stavů. Pro učitelovu osobnost je důležité naučit se přizpůsobovat se momentální stavům, ve kterých se vlivem okolí ocitne. (Tamtéž: 189).

Barbara Keogh souhlasí s Davidem Fontanou ohledně temperamentu. Považuje jej za neoddělitelnou a geneticky podmíněnou složku, která se z velké míry podílí na celkovém vnímání osobnosti. Zbytek osobnosti je podle Keogh ovlivnitelný vnějšími činiteli. (KEOGH 2007: 23).

V psychologických studiích je kladen důraz na výzkum osobnosti člověka. Tyto teorie by se daly shrnout do dvou táborů. V jednom z nich se psychologové přiklání k osobnosti jako „Já.“ Zde je osobnost vnímána jako něco konkrétního a existujícího. Ve druhém případě se jedná o behavioristy, kteří tvrdí, že osobnost člověka je něčím neuchopitelným a odvíjí se od chování člověka. Drapela (1998: 13) popisuje osobnost a její dynamiku jako zdroj, který je jedinečný a dává osobnosti ten pravý význam.

Například Jan Čáp a Jiří Mareš (2001: 13) popisují osobnost jako jedinečný celek, který se neskládá pouze z prožívání nebo chování. Chování a prožívání chápou autoři jako jednu z částí, která tvoří celkovou osobnost. K poznání toho, co osobnost utváří, je zapotřebí poskládat všechny díly tvořící osobnost v jeden celek. Osobnost v pojetí Mareše a Čápa je tvořena z motivací, schopností, temperamentu a charakteru. Jednotlivé vztahy mezi těmito subsystémy se vzájemně doplňují.

S tvrzením, že osobnost je individuální a jedinečná záležitost, přišli humanističtí psychologové. Pohled humanismu na osobnost je celkový, soustředí se na vnitřní i vnější motivy ovlivňující osobnost. Dle humanistického přístupu je pro rozvíjení osobnosti důležité uspokojování potřeb. V prvé řadě se jedná o biologické potřeby a pak o potřeby související se seberozvojem a seberealizací. Osobnost v humanistickém smýšlení může vykazovat nedostatky, ale musí se s nimi naučit žít a naučit se respektovat i nedostatky okolí.

Humanistický přístup podle Kollárikové a Pupalý (2001: 130) dává šanci plnému rozvoji osobnosti jedince. Osobnost má větší šanci se naplno projevit, než když se rozvíjí v direktivních a manipulátorských podmínkách. Humanistický přístup lze tedy přirovnávat k demokracii, ve které je místo pro svobodný projev beze strachu.

Významným představitelem humanistického pohledu na osobnost byl Carl R. Rogers. Z Rogersových výroků o osobnosti zmíním *self-concept*. Jedná se o přístup, ve kterém je důležité sebepojetí a uvědomování si vlastního já. Tento přístup byl velmi inovativním pohledem na zkoumání osobnosti. Díky tomu, že se ve 20. Století začal brát zřetel na potřeby člověka, se stala i Rogersova teorie významnou v oblasti zkoumání osobnosti člověka.

Úkolem *self-concept* teorie je probouzení jednotlivých částí osobnosti a uspořádání do optimálního celku. Humanistický pohled na osobnost se propojuje s filozofií. Blízký

vztah má k existencialismu a fenomenologii. Oba dva filosofické směry přináší velmi konkrétní pohled na jedinečnost osobnosti. (ČÁP, MAREŠ 2001: 134-137).

Ve shodě s humanistickým přístupem je i Zdeněk Helus (2004: 86). Osobnost je kompletní a jedinečný člověk, který si je vědom svých kvalit i nedostatků. Takový člověk se zaměřuje na plnění cílů, které si předsevzal. Ve společnosti ostatních se prezentuje svým osobitým způsobem a dokáže přijímat odlišnosti jiných lidí. Tento popis se týká dospělého člověka, u dětí je tomu podobně, jen výše zmíněné procesy probíhají v době jejich vývoje v závislosti na okolních podmínkách

Ve starších dílech popisuje Helus (1982: 84) osobnostní rozvoj jako celoživotní práci. Vlivem tehdejší politické situace kritizuje behaviorismus i humanismus, ale i přesto zdůrazňuje, že na člověka se musí koukat jako na subjekt. Na rozvoji osobnosti se pracuje již od narození, dříve než si jedinec uvědomí, že se osobností vůbec stává. Do života vstupuje s vrozenými charakterovými vlastnostmi. Vrozené vlastnosti jsou základním stavebním prvkem při utváření osobnosti. Utváření osobnosti je hledání odpovědi na otázku, co se s člověkem děje, když se z něho stává osobnost.

V případě učitelovy osobnosti je kladen velký důraz na sociální smýšlení a jeho zaměření směrem k druhým lidem. To s sebou samozřejmě přináší nároky na konkrétní osobnostní rysy. Učitel by měl být odpovědný a tvořivě přistupovat k žákovi. Jedná se o určitý druh vztahu „*Já-Ty*“, ve kterém je důležité nedávat průchod špatným emocím. Pro učitele by se mělo jednat o radostný vztah a odpovědnost za své žáky. Tato odpovědnost předpokládá *učitelský talent*. (JIRÁNEK, FIŠER 1968: 2-4).

Dle výzkumu Zigmunda Myslakovského je pedagogický talent schopnost rovného přístupu ke všem žákům a okolí. Do schopnosti rovného přístupu řadí rodičovskou odpovědnost a přístup, schopnost citlivě jednat a schopnost dokázat se vcítit do pocitů jiných lidí. František Jiránek a Jan Fišer popisují *pedagogický talent* jako vrozený cit, tento cit ovšem nemusí být podmíněn rodičovskou láskou a odpovědností, jak se domnívá Myslakovsky. (Tamtéž: 2-4).

Mělo by se spíše jednat pedagogický přístup a lásku. Díky podněcování pedagogického talentu dochází k rozvoji „*pedagogického taktu*.“ Učitel díky tomuto taktu působí na žáky výchovně. V případě pedagogického taktu učitel otevírá své schopnosti, dovednosti a znalosti žákům. Nejedná se však o nátlak nebo vykonstruované smýšlení směrem k žákovi. Jde o přirozené působení bez absence nátlaku. Učitelovy osobnostní rysy mohou také souviset s výběrem aprobace. Dá se obecně předpokládat, že učitel, který se rozhodl pro studium předškolní pedagogiky, má jiné osobnostní rysy než učitel, který zvolí aprobaci technického směru. (Tamtéž: 4).

V souladu s názory Jiránka a Fišera je i Rudolf Kohoutek.(1996: 24) Učitele vnímá spolu s jeho jedinečnou osobností jako prvořadého činitele ve výchovně-vzdělávacím procesu. To, co ze sebe učitel vyzařuje, se odráží na celkovém třídním klimatu. Pro žáky je učitelova individualita živým příkladem, který je nenahraditelný. Osobnost učitele má být klidná, nestranná a má vyzařovat přirozenou autoritu. Každou osobnost tvoří několika složek. Jedná se jak o vlastnosti, které jsou obecné, tak i o vlastnosti typologické a individuální.

Názory Rudolfa Kohoutka lze ještě doplnit o další osobnostní předpoklady, které by měl mít učitel. S odkazem na Mikšíka (2007) uvádí Dytrtová s Krhutovou (2009: 16), že učitelova osobnost by měla být odolná psychickým nátlakům, měla by být komunikativní a empatická. Zde se dostáváme ke shodě spolu s dalšími uvedenými autory, kteří jsou humanisticky orientovaní. Také je kladen velký důraz na *pedagogický optimismus*, jehož hlavním propagátorem byl J. A. Komenský. Velmi důležitým rysem učitelovy osobnosti by mělo být umění sebeovládání. Tak jako u obecného modelu je i u profesní osobnosti učitele důležité sebeuvědomění a vývoj správným směrem.

Komenský se jako jeden z prvních myslitelů vyslovil o prosazování důvěrnějšího vztahu mezi učitelem a žákem. Jednalo se o již zmíněnou pedagogickou lásku a odpovědnost. Dále sestavil požadavky na učitelovu osobnost. Tyto požadavky poskládal do šestnácti bodů. Některé z nich nejsou v dnešní době již neuskutečnitelné. Obecně lze shrnout všech šestnáct bodů do požadavku učitele jako jedinečné osobnosti, která je dobrým příkladem pro své žáky. Učitel nemá být jen teoretický znalec, ale i praktik, který ví jak zaujmout žáka a vede ho správným směrem. Učitel má být pro „*duchovním otcem*“, který je pro žáka vždy oporou. (KOMENSKÝ 1996: 292).

3.2 Typologie učitele

Z předchozí kapitoly je zřejmé, že osobnost je složitá struktura člověka, která se skládá z mnoha složek. Pro porozumění složitosti jednotlivých typů osobnosti učitele pomáhá typologie. Typologie učitele předkládá učitelům obraz, který mohou vnímat jako příklad toho jak učit. Slouží pro jejich sebepoznání a pro představy o stylu učení kolegů.

Termín typologie pochází z řeckého slova *typos*, jež představovalo věc, která dává ostatním věcem jistý tvar nebo podobu. Tak jako osobnost je zkoumána z pohledu mnoha věd, tak i typologie učitele může být členěna z hlediska různých věd, například pedagogiky, sociologie a psychologie. První zmínky o rozdělení osobnosti se datují opět do antického Řecka. Hippokrates položil základní kámen k rozdělení typologie osobnosti. K tomu rozdělení dospěl na základě zkoumání vzájemného poměru hlavních tekutin v lidském těle. Díky Hippokratovo myšlenkám došlo k rozdělení typologií osobnosti člověka na sangvinika, flegmatika, neurotika a melancholika. (ČÁP, MAREŠ 2007: 115).

H. J. Eyseneck vysvětluje, že typologie osobnosti je odvozena od slova *typ*, což je určitá skupina, pro kterou jsou charakteristické společné rysy. Všichni členové skupiny nemusí mít zákonitě všechny rysy zcela totožné, ale v určitých situacích jednají velmi podobně. R. Albonica rozděluje typy osobnosti na *ideální typ*, to znamená, že členové se vyznačují velkým procentem shodných rysů. Ideální typologie je velmi nepravděpodobná, protože dochází pouze k teoretickému popisu společných rysů osobnosti. Druhým skupinou je *reálný typ*, zde dochází k průměrnému střetávání podobnosti určitých rysů a jeví se tedy jako reálnější. (NAKONEČNÝ 1998: 352).

Stejně jako v obecné psychologii tak i v pedagogické teorii je aplikovatelné, že učitel není vždy zařazen pouze do jedné kategorie. Vždy dochází k nějakému přesahu z jedné kategorie do druhé. Nelze tedy zařadit učitele pouze do jedné kategorie, proto je více rozdělení typologie učitele. Typologie učitele se odvíjí od osobnostních rysů učitele a jeho způsobu života. V průběhu života dochází k vývoji a lze tedy

předpokládat, že učitel nesetrvává v jedné typologii celý profesní život. (JIRÁNEK, FIŠER 1968: 11).

V pedagogické teorii je možné podle Pelikána (1991: 23) rozdělit typologie učitele na dvě skupiny.

1. Typologie pedagogických osobností.
2. Typologie pedagogického působení.

U typologie pedagogických osobností se nejedná o zkoumání myslitelů s přínosem pro pedagogiku, ale o zkoumání typů osobností z psychologického hlediska. V tomto přístupu se vychází z obecných teoretických poznatků, které nejsou moc dobře aplikovatelné v praxi. Velmi často dochází k přesahu z jedné skupiny do druhé, protože se nestaví na konkrétních příkladech. (ČÁP, MAREŠ 2007: 164).

Základ pro sestavení typologie pramení u Hippokrata a Galéna. K nejznámějším teoriím patří dělení dle C. G. Junga a H. J. Eysencka. C. G. Jung rozdělil typologii do dvou skupin, které vycházejí z Hippokratova dělení. Jedná se *Introverzi* a *Extraverzi*. Introvertní typ osobnosti člověka je uzavřený, nespolečenský, nekomunikativní a hloubavý. Oproti tomu extravertní typ osobnosti člověka je charakterizován jako společenský, komunikativní a otevřený. Na rozdělení C. G. Junga navazuje H. J. Eysenck, který hovoří o přesahu jednotlivých skupin z extroverze do introverze a naopak. (Tamtéž: 164).

Pro srovnání uvádím rozdělení typologií učitele podle Rudolfa Kohoutka. Jedná se také o dva směry s téměř totožnými požadavky na přístupy jako u rozdělení dle Pelikána. (srov. KOHOUTEK 1996: 23).

Normativní přístup. Cílem přístupu jsou teoretické znalosti o tom, jaký má učitel být, jaké má mít vlastnosti a odbornou způsobilost. Získané informace slouží učiteli jako teoretická příručka úspěšného učitele.

Analytický přístup. V tomto přístupu je zaměřena pozornost na učitele jako na jedinečnou osobnost s reálnými zkušenostmi a potřebami. Vychází z konkrétních případů.

Pro potřeby této práce je důležitější dělení podle pedagogického působení nebo analytického přístupu. Tato dělení přináší reálný pohled na jednotlivé typy učitelů. I v tomto případě se jedná o kategorizování, která má ovšem podklady z konkrétních vyučovacích procesů. Autorů, kteří se věnovali rozdělení typologií učitele, je velké množství, ve své práci proto popisují pouze tři vybrané typologie vyučovacích stylů.

3.2.1 Grashova typologie

A. F. Grasha hovoří v souvislosti s typologií vyučovacích stylů o *pedagogické filozofii*. Bez této filozofie by se jednalo o teoretické přístupy, tak jak je popisuje typologie pedagogických osobností. Grasha vytvořil pět různých typologií vyučovacích stylů. Při sestavování vychází z předpokladu, že každý učitel zastává jistou sociální roli. Sociální role se mohou prolínat napříč všemi skupinami. (MAREŠ 2013: 470-473).

Expert. Učitel je odborník ve svém aprobačním předmětu a soustředí se na svůj rozvoj a zdokonalování. Žákům předkládá podložená a přesná fakta. Není orientovaný na žáka, ale na vědomosti.

Formální autorita. Učitel zařazen do této typologie se také řadí k odborníkům ve svém oboru. Výklad formuluje vždy přesně a systematicky. Stejně jako učitel expert nevzbuzuje u žáků nadšení pro učení, ale vzbuzuje velkou autoritu. Většinou se jedná o učitele, kteří zastávají vyšší funkci.

Osobní vzor. Učitel je žákům příkladem, vede je k logickému uvažování a k praktickému vyučování. Předkládá názorné ukázky a vyžaduje od žáků napodobování jeho postupů. U žáků, kteří nejsou založeni tímto směrem, může dojít k pocitu, že nezvládají učivo.

Faciliátor. Na předních příčkách životních hodnot jsou osobní vztahy mezi učitelem a žáky. Vede žáky k odpovědnosti a přemýšlivosti. Jeho vyučovací styl se může jevit komplikovaně, protože nepostupuje systematicky. Pro některé žáky nastává problém v pochopení výkladu a porozumění učiva. Při jednání se žáky je vždy empatický.

3.2.3 Döringova Typologie

Při popisu Döringovi typologie osobnosti vycházím z knih Jiráňka a Fišera a pro srovnání předkládám pohled Rudolfa Kohoutka. Pro doplnění některých informací jsem použila knihu Radmily Dytrtové a Radky Křhutové. Döring vychází ze Sprangerových obecných myšlenek, na základě kterých sestavuje typologii učitelů. Izde není výjimkou, že dochází k přesahu, tím vznikají smíšené typy učitelů. Náboženský typ, estetický typ, sociální typ, teoretický typ, ekonomický typ a politický typ. (KOHOUTEK 1996: 24).

Náboženský typ učitele. Učitel se zaměřením na duševno, vše, co dělá, dává do souvislosti s něčím, co ho přesahuje. Jeho charakterové vlastnosti jsou ve shodě s vyššími principy. Žáci ho mohou považovat za učitele beze smyslu pro humor a vnímat jako někoho, kdo nerozumí jejich hrám, pocitům a náladám. Učitel svoji roli chápe velmi vážně. Žáci k němu chovají úctu, ale beze znaku obdivu nebo jiné náklonosti. Döring dělí nábožensky typ na dvě podskupiny. Typ orientovaný více na city a typ orientovaný intelektuálním směrem. Typ učitele orientovaného na city nemá tak ortodoxní názory jako učitel orientovaný intelektuálním směrem.

Estetický typ učitele. Učitelovou předností je velká fantazie, tím je schopen sžít se žakovou rolí a jeho pocity. Chybí však racionální pohled. Z povahy jeho zaměření zabývat se něčím krásným se soustředí na formování osobnosti žáka, nejedná se ale o to, aby připravil žáka pro budoucí život, spíše z něj chce vychovat jedinečnou bytost. Nejlépe si rozumí se žáky, kteří jsou podobného zaměření. I estetický typ učitele lze rozdělit na dvě podskupiny. První z nich je aktivně tvůrčí nebo tvořivý. Žáka vnímá jako produkt, ze kterého může vytvořit něco jedinečného. V tomto případě může nastat situace, kdy není brán zřetel na jednotlivé žáky. Učitel tohoto typu má vliv na děti, které jsou osobnostně podobné. Druhým typem je pasivně receptivní. Zde se jedná o typ učitele, který se dokáže vcítit do žakových potřeb a je ochoten brát v potaz rozdílnost dětí a přizpůsobit se jim.

Sociální typ učitele. Učitel má velké sociální citění se zaměřením na všechny žáky. Vyznačuje se jako velmi trpělivý a spolehlivý. Dle Döringova názoru je tento typ učitele považován za ideál, ale u dětí může dojít k situacím, kdy se s učitelem budou nudit.

Teoretický typ učitele. Učitel jde pouze o teoretické znalosti, které předkládá žákům. Na prvním místě je vyučovaná látka, bez zřetele na žakovu individualitu a jeho poznání. Pro své bohaté vědomosti se podílí na výzkumných pracích. U žáků není v oblibě, doc

Ekonomický typ učitele. Učitel považuje vzdělání za ryze praktickou záležitost. Jde mu především o kvantitu s minimálními výstupy z jeho strany. Žáci jsou u takového typu učitele vedeni k samostatné práci a k přípravě na praktický život.

Politický nebo také mocenský typ učitele. Učitel prosazuje vlastní osobnost, bez zřetele na žakovy potřeby. V oblibě má kárání, napomínání a trestání, je k žákům kritický a oni se ho bojí. Pocit vlastní převahy jej činí šťastným. (JIRÁNEK, FIŠER: 1968: 10-15 srov. KOHOUTEK 1996: 25-26).

3.2.4 Caselmanova typologie

Podle Dytrové a Krhutové (2009: 19) ve shodě s Vašutovou (2004) je typologie podle Caselmana již překonána jinými rozděleními. Autorky argumentují, že došlo ke změnám ve vnímání učitelských rolích, které jdou ruku v ruce se změnami společnosti.

Caselmanova typologie vychází z preferencí, které učitel uplatňuje ve výchovně-vzdělávacím procesu. Podle toho, zda se učitel soustředí na výchovu, nebo na vzdělání, pak předpokládá rozdělení na logotropa a paidotropa (Kohoutek 1996: 28) používá výraz paidotrop).

Logotrop - učitel se soustředí na obsah učiva a na co největší vědomosti žáků. Více pozornosti věnuje učivu než žákům. Jde mu především o vzdělávací proces

Paidotrop - učitel se zaměřuje na žáka jeho výchovu a rozvoj.

Caselman nezůstává jen u jednoho dělení, dále rozděluje logotropa a paidotropa podle vědního oboru, který preferují.

Rozdělení logotropa:

filosoficky orientovaný. Učitel má přehled o společenských vědních problémech, nad kterými rád diskutuje se žáky. Očekává od nich stejný přístup k řešení problémů, jako má on sám. Je hloubavý, nerad přijímá jiné názory. Dostává se do střetu se žáky, kteří mají svůj vlastní názor.

odborně vědecky orientovaný. Dle Caselmana se jedná o častější typ učitele. Jedná se o experta ve svém oboru. Ostatním předmětům, které nevyučuje, nepřikládá takovou důležitost. Vede žáky k zodpovědnému životnímu přístupu, a svůj obor upřednostňuje před ostatními. Pro žáky je pozorným posluchačem.

Rozdělení paidotropa:

všeobecně (obecně) psychologicky orientovaný. Učitel se věnuje žákům, rozvoji jejich osobnosti a soustředí se na výchovu. U žáků se snaží o probuzení zájmů o všechny předměty.

individuálně psychologicky orientovaný. Učitel se zaměřuje na jedinečnost osobnosti u každého ze svých žáků. U učitele nacházejí oporu žáci, kteří jsou z nějakého důvodu sociálně vyloučení ze skupiny.

Další rozdělení Caslemana je dělení na autoritativní a sociální typ. Ve větší míře se setkáváme s typem logotropa, který je autoritativní, ale i zde platí pravidlo, že nic není dogmatické a může docházet k překrývání jednotlivých typů.

Autoritativní typ učitele není zaměřen na žáka. Řídí se podle pravidel a předpisů, vše potřebuje mít naplánované. Opakem je typ sociálního učitele. Do této skupiny častěji spadá paidotrop, který má sociální citění a klade velký důraz na spolupráci se žáky. Především dělení je vytvořeno na základě přístupu učitele k učení. Poslední dělení, které Caselman vytvořil, vychází z výchovného působení na žáka. Vědecko-systematický typ, umělecký typ a praktický typ.

Vědecko-systematický typ. Jedná se o učitele, který je systematický, názorný a věcný. Dokáže i slabším žákům předložit učivo tak, aby ho pochopili. Žáci se pod vedením učitele naučí odborně vyjadřovat a přemýšlet. Od logotropa se odlišuje tím, že není zaměřen na společensko-vědní problémy.

Umělecký typ. Učitel uměleckého typu má velkou představivost a fantazii. Svým nadšením pro věc dokáže zaujmout žáka. Ne u všech se setkává s úspěchem. Oproti vědecko-systematickému typu učitele nedokáže podat výklad učiva s takovým nadhledem a precizností. Při výkladu učiva látky se drží toho, co je napsáno, logické uvažování se dostává do pozadí.

Praktický typ. Praktický učitel kromě dokonalého zvládnutí učiva, ve kterém je expert, dokáže předkládat názorné příklady, kterými vysvětluje složité učivo. Podle Jiráňka s Fišerem se jedná o staršího učitele s bohatou pedagogickou praxí. (JIRÁNEK, FIŠER: 1968, srov. KOHOUTEK:1996, srov. DYTRTOVÁ, KRHUTOVÁ: 2009).

V úvodu této podkapitoly bylo napsáno, že jednotlivé typy učitelů nemusí zákonitě splňovat všechny rysy příslušné skupiny. Při přestupování jednotlivých hranic typologií dochází k rozšiřování učitelových schopností a dovedností. Předpokladem u všech uvedených typologií zůstává, že správný učitel musí splňovat osobnostní rysy, díky kterým je předurčen k profesi učitele. Průcha (2002) ukazuje na to, že typologie učitelů se odvíjí od aprobace a stupně školy, kde učí. V. Hrabal ml. A I. Pavelková (2010) se domnívají, že správné určení typologie osobnosti člověka pomůže učiteli v sebepoznání. Autodiagnostika je podmínkou pro profesní i osobní růst. Ochuzením sebepoznání přichází učitel o možnost dalšího rozvoje nebo naopak nápravy.

II. Praktická část

4 Cíl a výzkumná otázka

Cílem diplomové práce je porozumět zkušenosti učitelů, kteří ve volném čase vedou zájmové kroužky a zjistit, jaký význam v určitých podmínkách a za určité situace své zkušenosti přisuzují.

Proto, abych mohla začít s výzkumem, bylo nutné si položit výzkumnou otázku. Dle Švaříčka, Šed'ové (2007: 69-70) je výzkumná otázka hlavním jádrem výzkumného projektu a plní dvě základní funkce. První z nich je definování výzkumu správným směrem tak, aby byl zachován stanovený cíl. Druhá funkce nám představuje cestu, jak výzkum vést. Z dalších funkcí autoři uvádějí, že výzkumná otázka má být dostatečně široká, protože dává respondentovi prostor otevřeně hovořit o své zkušenosti. Výzkumná otázka tedy detailně zkoumá povahu určitých jevů, aby nám mohla podat co nejněvhodnější popis zkoumaného jevu.

Výzkumná otázka v mé diplomové práci zní: *„Jak učitelé, kteří vedou kromě výuky ještě zájmové kroužky, smýšlejí o své činnosti pedagoga volného času?“* Znění výzkumné otázky jsem zaměřila záměrně na pedagogiku volného času z důvodu studia tohoto oboru. Výzkumnou otázku jsem položila záměrně ze široka. Mou snahou bylo dát osloveným učitelům možnost hovořit nejen o tématech důležitých pro výzkum, ale také o tématech, které díky otevřené otázce vyplynou na povrch.

4.1 Reflexe zkušenosti s tématem výzkumu

Téma diplomové práce, které jsem si vybrala, bylo pro mě velkou neznámou, respektive jsem nikdy nepřemýšlela nad tím, jak bych vnímala já roli pedagoga volného času. Vedení zájmového kroužku mě již delší dobu láká. Bohužel jsem zatím nenašla dost odvahy, abych se do dané činnosti zapojila. Možná právě proto jsem se pustila do výzkumu. Chtěla jsem zjistit zkušenosti kolegyně a kolegů a třeba získat odvalu k tomu, abych zkusila kroužek vést také já sama.

Knihy, které jsem studovala před samotným výzkumem, byly na teoretické úrovni. Dlouho jsem přemýšlela, jak práci uchopit. Hodně mi pomohlo, když jsem se pustila do realizace rozhovorů. Při rozhovorech jsem si začala uvědomovat, jakým směrem chci práci směřovat. Po realizaci původních rozhovorů jsem se pustila do přepisování a kódování, kde jsem narazila na překážku. Ustrnula jsem v jednom bodě a nevěděla, jakým směrem se s prací dále ubírat. Psaní práce jsem z mnoha důvodů na rok přerušila. Zpětně toto rozhodnutí považuji za moudré, protože během pauzy jsem si v hlavě utřídila myšlenky a pustila jsem se do dokončení práce. Za dobu přerušování studia jsem změnila pracovní zařazení. Z původní práce, kdy jsem pracovala jako asistentka pedagoga, se ze mě stala učitelka prvního stupně. Právě nová práce mi pomohla více se vcítit do zkoumaného jevu. Se začátkem nové životní etapy se totiž objevily problémy, které jsem do té doby znala jen z vyprávění kolegyně. Dnes už vím, jak náročné je splnit všechny požadavky ze strany žáků, vedení a v neposlední řadě i rodičů.

Rozhovory, které jsem získala, dostaly nový rozměr a já přesně věděla, o čem oslovení učitelé mluví. Mojí motivací ve výzkumu je přinést nejen teoretický pohled na daný výzkumný problém, ale hlavně porozumění tomu, jak učitelé, kteří vedou zájmové kroužky, vnímají svoji práci. Jaké mají pocity a v neposlední řadě motivaci pro tuto činnost.

5 Metodologie

Při rozhodování, zda zvolit pro svůj výzkum kvalitativní nebo kvantitativní metodu výzkumu, jsem se rozhodla pro charakter výzkumné otázky zvolit kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum totiž analyzuje příčiny, vlastnosti a jevy zkoumaného fenoménu. Oba dva typy výzkumu jsou srovnatelně hodnotné, ale já jsem se potřebovala více ponořit do hloubky zkoumaných jevů. V kvalitativním výzkumu je většinou osloven menší počet respondentů právě proto, aby se mohl výzkumník zaměřit na individualitu jednotlivých účastníků výzkumu.

Hendl (2005: 49) poukazuje, že postupem času se z kvalitativního výzkumu, který byl brán jen jako doplněk ke kvantitativnímu výzkumu, stal stejně rovnocenný výzkum, který dokáže objasnit. Zkoumaným fenoménem v mém výzkumu je, jak učitel, který vede zájmové kroužky, vnímá svoji práci pedagoga volného času. Cílem celého výzkumu pak je odpověď na otázku, jak učitel smýšlí o své práci pedagoga volného času.

5.1 Popis výzkumné metody

Analytický přístup, který jsem zvolila, se nazývá interpretativní fenomenologická analýza (interpretative phenomenological analysis) dále jen IPA. Tento přístup totiž umožňuje ve výzkumu zjistit, jakou zkušenost mají oslovení respondenti se zkoumaným fenoménem. IPA spadá do fenomenologického přístupu v kvalitativním výzkumu. Fenomenologie je z filozofického hlediska spojována především se jménem Edmud Husserl. Edmund Husserl by filozof, který na základě Kantova učení zařadil fenomenologii do transcendentální filozofie. Tento filozofický přístup je zaměřen na vážnost až tragičnost života a osobitou jedinečnost každého člověka (ČÁP, MAREŠ 2007: 136).

Hlavní úkolem IPA je zjistit, jakou zkušenost mají oslovení respondenti se zkoumaným jevem. Pomocí IPA přístupu je možno detailně prozkoumat fenomén a porozumět mu. IPA podává přesný význam žité zkušenosti. Dále poskytuje větší prostor pro kreativitu a svobodu výzkumu než jiné kvalitativní přístupy. Velký podíl na vnímání prezentovaných výsledků při analytickém postupu dle IPA je vlastní vnímání zkoumaného jevu. Výsledek výzkumu je z velké části ovlivněn pohledem výzkumníka na daný problém. Je tedy velmi pravděpodobné, že pokud by vedl výzkum jiný výzkumník, bude se celý výzkum odvíjet jiným směrem a nejspíš přinese jiné výsledky. (ŘIHÁČEK, ČERMÁK, HYTYCH a KOLEKTIV 2009: 9).

5.2 Zdroje dat

Jako vhodnou metodu sběru při pasní práci jsem zvolila hloubkový nestrukturovaný rozhovor tzv. *In-depth* rozhovor. Švaříček a Šedová (2007: 70) uvádějí, že hloubkový rozhovor je nejčastěji používanou metodu sběru dat v kvalitativním výzkumu, protože umožňuje získat stejné pochopení událostí jako dotazovaný. Pokud bych pro potřeby svého výzkumu použila jiný typ rozhovoru, připravila bych se o šanci získat co nejautentičtější výpovědi dotazovaných učitelů.

5.3 Průběh sběru dat, jejich organizace a analýza

Interpretace IPA analýzy vychází především z přepisu pořízených rozhovorů. Výzkumník musí být od začátku nezaujatý. Interpretace poukazuje na to, co je pro výzkumníka důležité, a jde především o jeho subjektivní názor. Je vhodné konzultovat svoji interpretaci s jiným nezaujatým výzkumníkem. Témata, která jsou zvolena jako hlavní témata, se představí pomocí přímých citací respondentů a zároveň jsou doplněna o můj komentář. Je velmi důležité, aby bylo vše odděleno a čtenář jasně porozuměl tomu, co řekl respondent a co je můj názor - názor výzkumníka. (ŘIHÁČEK, ČERMÁK, HYTYCH a kol.: 9).

5.3.1 Sběr dat jejich analýza

Se sběrem dat jsem začala v prosinci roku 2020. Rozhovory pokračovaly v lednu následujícího roku. Po návratu k výzkumu jsem zjistila, že informace, které mi byly poskytnuty, nejsou tak bohaté. Proto jsem oslovila další učitele, kteří by mi dle mého názoru poskytli další cenné informace. Rozhovory se uskutečnily v lednu roku 2022. Dle časových možností jsem se s respondenty setkávala většinou v místě jejich pracoviště. S některými z oslovených učitelů jsem se setkala v domácím prostředí. Všechny oslovené respondenty znám osobně, někteří patří mezi mé přátele. Proto si troufám tvrdit, že rozhovory probíhaly v přátelském duchu a byl dán velký prostor pro otevřené povídání. Vzhledem k pandemické situaci považuji za další přínos to, že rozhovory proběhly osobně. Délka rozhovorů se většinou pohybovala okolo 30 minut. Přepisy všech rozhovorů jsou k dispozici v přílohách diplomové práce.

5.3.2 Postup při analýze sběru dat

Pro studium IPA analýzy jsem zvolila knihu *Kvalitativní analýza textu: čtyři přístupy* Řiháček, Čermák, Hytych a kol. (2009: 9). V knize je detailně popsán postup při analýze sběru dat, kterým jsem se řídila.

1) Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu

První částí při analýze je výzkumníková reflexe se zkoumaným jevem. Tato část mi pomůže uvědomit si vlastní motivaci pro výběr tématu a zjistit, zda postupuji správným směrem.

2) Čtení a opakované čtení

V tomto kroku analýzy dat probíhá čtení a opakované čtení přepisů rozhovorů. Proto, abych se více ponořila do zkoumaného jevu, je důležité opětovné přehrávání zvukového záznamu. Díky několikerému přehrávání zvukového záznamu mám lepší možnost přemýšlet nad tím, co čtu.

3) Počáteční poznámky a komentáře

Tato část analýzy textů vyžaduje precizní a velmi detailní práci. V tomto kroku analýzy je nutné být co nejvíce otevřený pro všechny detaily. Také je důležité všimnout si všeho, co je v rozhovorech významné. V tomto kroku je vhodné dělat si podél textu poznámky, které nám pomohou v lepší orientaci při další analýze.

4) Rozvíjení vznikajících témat

V tomto kroku pracuji s poznámkami, které jsem si vytvořila po stranách přepisu rozhovoru. Vše se samozřejmě odvíjí od subjektivního vnímání zkoumaného fenoménu. V tomto bodu se již dostávám do centra zájmů já jakožto výzkumník a moje interpretace dat.

5) Hledání souvislostí napříč tématy

V tomto kroku analýzy dat sepíšu všechna témata z prvního rozhovoru, která jsem vyhledala v předešlých bodech. Ze všech sepsaných témat se zrodí tzv. nadřazená a podřazená témata. Nadřazená témata vzniknou tak, že se opakují napříč rozhovorem a hlavně nám poskytují pochopení zkoumaného jevu.

6) Analýza dalšího případu

V tomto kroku opakujeme všechny předešlé postupy u všech rozhovorů.

7) Hledání vzorců napříč tématy

V posledním kroku si sepíšu všechna nadřazená témata ze všech rozhovorů. Je vhodné si vytvořit tabulku nebo si vše jinak graficky znázornit. Z grafického znázornění dobře poznám, která témata jsou důležitá. Z těchto témat se pak stanou hlavní témata celého výzkumu. I v tomto kroku je velmi důležité, abych se detailně věnovala všem zapsaným informacím. Je možné, že se objeví nové skutečnosti, které jsem dříve nepostřehla. V takovém případě je možnost témata přejmenovat a znovu se jim věnovat.

5.4 Etika výzkumu

Během psaní diplomové práce a pořizování zvukových záznamů rozhovorů s respondenty je důležité dodržovat etické zásady práce a chránit tak samotné respondenty. Při zpracování a prezentaci dat byla zachována anonymita. S každým respondentem jsem před zahájením jednotlivých rozhovorů uzavřela písemný souhlas. V písemném souhlasu bylo uvedeno, že bude zachována jeho anonymita a že data, která mi budou poskytnuta, poslouží pouze pro výzkumné účely mé diplomové práce.

Všichni respondenti měli možnost si určit libovolné místo a čas pořizování rozhovorů. Byli informováni o tom, že proběhne nahrávání. Respondenty jsem se snažila co nejméně časově omezit. Všem dotazovaným učitelům jsem v práci změnila jméno a věk. Někteří z oslovených učitelů projevili zájem o přečtení diplomové práce.

5.5 Charakteristika respondentů

Pro svůj výzkum jsem oslovila devět učitelů, kteří vedou různé zájmové kroužky. Většinou se jedná o kolegyně, které učí na prvním stupni. Dva oslovení učitelé vyučují na gymnáziu. V knize Kvalitativní analýza textů je uvedeno, že je vhodné zaměřit se na mešní počet respondentů, kteří dobře reprezentují zkoumaný fenomén. (ŘIHÁČEK, ČERMÁK, HYTYCH a KOLEKTIV 2013: 14).

Hlavním kritériem pro výběr oslovených učitelů bylo vedení zájmových kroužků. Z pozice učitelky mě zajímalo, jaké zkušenosti oslovení učitelé mají s vedením kroužků. Posledním důvodem pro výběr oslovených učitelů bylo to, že se známe a doufala jsem, že právě pro tuto skutečnost získám bohaté informace. Věk oslovených učitelů se pohybuje od 29 let až do 60 let. Zkušenosti učitelů s vedením zájmových kroužků jsou různé a někdy se od sebe diametrálně liší. Pro svůj výzkum jsem oslovila jak učitele, kteří vedou zájmové kroužky dlouhou dobu, tak i učitele, kteří se pedagogice volného času věnují kratší dobu. Respondentům jsem na základě domluvy pozměnila jejich pravá jména. Většina z oslovených respondentů jsou ženy.

Paní Ludmila, 41 let

Učitelka prvního stupně, původně pedagog volného času. Nejdříve působila jako učitelka na ZUŠ, později jako externí pracovnice při DDM, kde vedla oddíl gymnastiky. Dnes vede svůj vlastní taneční kroužek pod záštitou neziskové organizace. Vedení kroužku se věnuje přes dvacet let. Do kroužku dochází děti od 5 let. Ludmila na mě působí jako velmi energická a extrovertní žena. Do všeho se pouští s velkou energií a maximální pečlivostí. Vedení kroužku ji z mého pohledu naplňuje více než učitelství.

Paní Petra, 35 let

Učitelka prvního stupně, která vede sbor na škole, kde vyučuje. Vedení kroužku bylo respondentce nabídnuto paní ředitelkou. Kroužek vede 12 let. Zpěvu se věnuje od dětství, postupem času vyzkoušela různé sbory. Mimo vedení vlastního zájmového kroužku dodnes působí v místním pěveckém sboru. Kroužek je určen pro děti prvního stupně. Petru vnímám jako pozitivní usměvavou a empatickou ženu. Zpěv je jejím celoživotním koníčkem a vede k němu i děti ve třídě.

Paní Jarmila, 35 let

Jarmila učí na gymnáziu a věnuje se vedení kroužku latiny. Tento kroužek byl nejdříve koncipován jako nepovinný předmět na gymnáziu. Po neshodách s vedením se paní učitelka dohodla s místním DDM, kde byl o kroužek velký zájem. Spolupráci s DDM si velmi chválí. Kroužek vede 3 roky. Kroužek navštěvují především studenti maturitních ročníků, kteří se chtějí připravit na přijímací zkoušky na VŠ. Jarmila působí dojmem přísné paní učitelky, ale opak je pravdou. Jarmila je velmi přátelská a vnímavá žena, která má ráda pořádek ve věcech.

Paní Radka, 58 let

Učitelka českého jazyka a výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy. Kroužek keramiky vede od září 2020. Bohužel kvůli vládním restrikcím kolem coronavirové pandemie neměla respondentka mnoho příležitostí vyzkoušet si svou novou roli pedagoga volného času. Nadále se snaží udržovat s dětmi kontakt. Připravuje pro děti, které zájmový kroužek navštěvovaly, různé online úkoly. Kroužek vede jako externí pracovník v místním DDM a je určen pro děti prvního stupně. Radka je od prvního pohledu hodná paní, která je ochotna se pro ostatní rozdat. I přes své bohaté pedagogické zkušenosti působí velmi skromným dojmem. Při rozhovoru byla nervózní, měla pocit, že není správnou osobu, která mi poskytne dostatečně bohaté informace.

Paní Veronika, 58 let

Učitelka prvního stupně. Jejím velkým koníčkem je sport. Od ukončení studia na vysoké škole se Veronika věnuje vedení různých sportovních kroužků. Momentálně působí jako vedoucí plaveckého kroužku na DDM. Kroužek navštěvují děti od 6 do 10 let. Veronika působí velmi autoritativním dojmem. Při vyučovacích hodinách vyžaduje pořádek a kázeň.

Paní Renata, 43 let

Učitelka prvního stupně. Působí na škole, která se zaměřuje na rozšířenou nabídku zájmových kroužků. Z velké nabídky ji zaujal dramatický kroužek. Dále vede kroužek angličtiny pro prvňáky a druháky. Kroužky zřizuje škola, kde paní Renata působí jako učitelka. Renata na mě působila velmi nervózním a roztěkaným dojmem. Její výpověď o vedení kroužku ve mně vyvolal dojem, že kroužek nevede z vlastní vůle.

Pan Rudolf, 43 let

Středoškolský učitel, který vyučuje na gymnáziu tělesnou výchovu a zeměpis. K vedení kroužku se dostal na vlastní žádost, chtěl rozšířit nabídku sportovních aktivit na gymnáziu. Rudolf se věnuje vedení basketbalového a florbalového kroužku. Basketbalový kroužek je zřizován pod záštitou prachatického gymnázia. Do kroužku dochází děti různých věkových skupin.

Paní Anežka, 51 let

Učitelka náboženství. Náboženství vyučuje na základních i středních školách. Mimo výuky náboženství vede i zájmový kroužek náboženství. Paní Anežka chtěla dělat učitelku již od dětských let. Z politických důvodů nemohla vystudovat pedagogickou školu. K učitelství se dostala po revoluci. Sama říká, že byla hozena do vody a učila se vše za pochodu. Možná právě i pro tuto skutečnost je velmi aktivní a ochotnou učitelkou, která dělá vše s nadšením sobě vlastním. Paní Anežku znám ze všech oslovených učitelů nejdéle. Jako žákyně základní školy jsem k ní chodila na náboženství. Anežka je velmi přátelská a empatická žena, která najde vlídné slovo pro každého.

Paní Adriana, 29 let

Adriana působí po vystudování pedagogické fakulty v učitelské profesi třetím rokem. Vystudovala učitelství pro první stupeň. Je velmi sympatická a vše dělá s maximální pečlivostí. Od patnácti let vede taneční kroužek. Kvůli vyčerpání vedení kroužku na rok přerušila, aby se k němu mohla opět vrátit s velkým elánem. Vedení kroužku Adrianu dle jejích slov naplňuje. Z rozhovoru jsem získala dojem, že je pro Adrianu kroužek odpočinkovou a relaxační činností.

6 Analýza a výsledky dat

Výsledky analýzy jsou seřazeny podle důležitosti. Hlavní témata jsou doplněna sekundárními tématy. Všechna témata jsou prezentována pomocí citací respondentů a doplněna o můj komentář. Na závěr je provedeno shrnutí výsledků a je zodpovězena výzkumná otázka.

6.1 Výsledky analýzy rozhovorů

Napříč všemi rozhovory bylo plno zajímavých informací, ve kterých jsem se snažila najít společné téma. Respondenti mají bohaté zkušenosti se zkoumaným jevem a poskytli mi dostatečné množství materiálu. Po několikerém přečtení přepsaných rozhovorů jsem si pro mě nejdůležitější témata napsala na papír. Ze získaných témat jsem hledala spojitosti, které by mi pomohly utvořit hlavní témata. Postupně mi vznikla tři hlavní témata. Tato témata jsem seřadila do přehledné tabulky a dále se budu věnovat jejich interpretaci.

Tabulka č. 1

Hlavní téma	Sekundární téma
Svoboda	Vedení zájmového kroužku jako volnost Příprava na vyučovací hodinu vs. příprava na kroužek Vedení zájmového kroužku jako vlastní volba Seberealizace Administrativa
Vztahy	Spolupráce Zažívání úspěchů Důvěra
Přístup	Direktivní vs. nedirektivní Učitel x pedagog volného času

6.2 Prezentace dat

Výsledky analýzy dat jsou rozděleny podle hlavních témat a dále řazeny dle sekundárních témat z tabulky. Na začátek uvádím shrnutí všech důležitých informací a poté prezentuji jednotlivá hlavní témata.

6.3 Svoboda

Prvním tématem, které oslovení učitelé popisovali napříč všemi rozhovory, je téma **svobody**. **Svoboda** v rozhodování a konání je pro učitele velmi důležitá. Oproti klasické výuce, ve které jsou dle jejich slov limitováni ŠVP, mají učitelé větší pocit **svobody** při vedení zájmových kroužků. Do tématu svobody jsem zařadila sekundární témata:

- Vedení kroužků jako volnost
- Příprava na vyučovací hodinu x příprava na kroužek
- Vedení kroužku jako vlastní volba
- Seberealizace

6.3.1 Vedení zájmových kroužků jako volnost

Respondenti v rozhovorech popisovali, jak jsou ve vyučovacích hodinách pod tlakem toho, zda zvládnou probrat konkrétní látku. **Volnost** při vedení kroužků popisovali jako možnost podávání lepších výkonů. V rozhovorech se ukazuje, že učitelé vnímají kroužek jako místo, kde mohou být svým vlastním pánem a nejsou ve stresu z neustálého ospravedlňování se před někým.

Pro Ludmilu je téma **volnosti** velmi důležité a zmiňovala ho napříč celým rozhovorem. „*Jsem vlastním pánem a mohu se plně věnovat dětem.*“ **Svoboda** v povolání je pro Ludmilu velice důležitá, protože má dojem, že ve školství není dáván učitelům dostatečný prostor pro svobodu jednání.

Petra vede kroužek sboru ve škole, kde zároveň učí. Vedení školy Petře umožnilo přizpůsobit kroužek dle svých představ a nezasahuje jí do toho. „*Vedení kroužku mi dává volnost, nikdo po mě nejde, když udělám nějakou chybu.*“ „*Mohu si opravdu vybrat, co budeme dělat.*“ v září letošního školního roku nastoupila do školy nová paní učitelka, která se spolupodílí na vedení sborového zpěvu. Po domluvě si obě dvě paní učitelky vedou sborový zpěv každá dle svých představ.

Renata, učí na základní škole, která je zaměřena na rozšířenou výuku zájmových kroužků pro děti, které do školy docházejí. Dle slov Renaty se od učitelů očekává, že každý povede alespoň jeden kroužek. Pro Renatu jde o časově náročnou práci, ale kroužek vnímá jakou čas, kdy má možnost trochu se uvolnit od učitelského povolání. „*Vedení kroužku je samozřejmě jiné než učení. Je to bezprostřední, více se u toho uvolním.*“ Zároveň ale vnímá vedení kroužku jako náročné, protože nemá vystudovanou pedagogiku volného času.

Veronika je nadšenou a mnohostrannou sportovkyní, která se nebojí žádného těžkého úkolu. Z vlastní zkušenosti vím, že nejen při vyučovacích hodinách, ale také v kroužcích, má ráda disciplínu. Zároveň si však dobře uvědomuje, že vedení kroužku jí

poskytuje větší volnost než výuka, protože si může sama určit, co bude náplní kroužku. „*Já si u toho odpočinu tím, jak je to směřované jinak.*“

Stejné pocity **svobody** při vedení zájmového kroužku má i Rudolf. „*Dává mi to určitou svobodu a jsem svým vlastním pánem.*“ Být vlastním pánem je pro Rudolfa důležité. Ve škole se drží daných plánů a musí se zodpovídat vedení. Oblast vedení kroužku mu dává volnost, projevit svoje organizační schopnosti a dovednosti.

Jarmila se věnuje kroužku latiny. Kroužek latiny je velmi specifický. Původně měl být vyučován jako nepovinný předmět. „*Při kroužku je tam volnost, která mi umožňuje něčím oživit nudný předmět.*“ Dle Jarmiliných slov není možný kroužek ozvláštnit něčím novým a zajímavým. Ale i přesto jí kroužek dává volnost v tom, že může poskytnout studentům nové zpestřující poznatky, na které ve vyučovacích hodinách není dostatečný prostor.

Radka je ve vedení kroužku nováčkem. Sama si nebyla jistá, co může od vedení kroužků očekávat, ale jako zbytek oslovených učitelů uvedla, že jí kroužek poskytuje jistou volnost. „*S dětmi pracuji ve škole už 35 let, ale tohle je pro mě něco nového. Vlastně ani nevím, co od toho očekávám. Nejspíš odreagování od učitelských povinností, větší svobodu se kreativně projevit.*“

Anežka jako učitelka náboženství má dle svých slov větší volnost, než kdyby byla učitelkou s jinou aprobací. Na téma **svobody** uvedla „*Je to svobodné.*“

Adriana, která se vedení kroužku věnuje již delší dobu, se cítí při vedení kroužku více uvolněná. „*Jsem tam uvolněnější než ve škole. Cítím se tam uvolněná, není to křečovitý.*“

6.3.2 Příprava na vyučovací hodinu vs. příprava na kroužek

Ve výpovědích učitelů se ukazuje, že **příprava na vyučovací hodinu nebo na zájmový kroužek** většinou probíhá nad rámec jejich pracovních povinností. Jak dlouho příprava trvá, je ovlivněno mnoha faktory. Jedním z nich je délka učitelské praxe. Začínající učitel potřebuje delší časový úsek na přípravu než učitel, který je v oboru delší dobu. Během rozhovorů bylo několikrát poukázáno na to, že jedním z faktorů, který ovlivňuje náročnost přípravy, je učitelova vůle a ochota věnovat se konkrétním přípravám. Také hodně záleží na povahových vlastnostech a odhodlání konkrétního učitele. Všichni učitelé, které jsem oslovila pro svůj výzkum, mají dlouholetou učitelskou praxi. I přes to se snaží přípravy jak na vyučovací hodinu, tak i na kroužek, nepodceňovat.

Ludmila popisuje **přípravu na kroužek** jako něco, co je přirozené a nenucené. Nápadů pro hodiny kroužku má dost a zároveň ráda přijímá nové podněty od okolí. Tím je pro ni snazší sestavit nové taneční představení. „*Vedení kroužku je jiné v tom, že si nemusím dělat domácí přípravu minutu po minutě. Samozřejmě ze začátku to bylo jiné než dnes. To je stejné jako ve vyučovací hodině. Také je velký rozdíl v tom, že když jsem začínala jako učitelka, tak jsem měla velké obavy, jak mi to půjde. Ale to moje vedení kroužku tak nějak vplynulo a já jsem vlastně ani nepostřehla, že se ze mě stala vedoucí. Samozřejmě se tomu věnuji. Není to o tom, že přijdu na trénink a tím to pro mě skončí.*“

Pro Petru je **příprava na kroužek** také mnohem svobodnější, ale z rozhovoru vyplynulo, že je to zároveň dlouhodobějšího rázu. **Přípravy** na různé soutěže nebo představení jí zaberou mnohem více času než na vyučovací hodinu, ale je to tvořivější než **příprava** na vyučovací hodinu. „*Doma si také dělám určité **přípravy** jako na hodinu, ale v hodině jsem limitována plány, kdežto v rámci kroužku si mohu vybrat já sama, co mě baví a co bych chtěla děti naučit. Celkově ta příprava na kroužek je tvořivější než na vyučování.*“

I pro Veroniku představuje **příprava na zájmový kroužek** větší svobodu. Větší prostor vidí hlavně v tom, že není limitována přesným plněním předem stanovených plánů a má větší příležitost v představení vlastních nápadů. „*I za ta léta, co pracuji ve školství, se snažím si přípravu na vyučovací hodiny nezanedbávat. Při přípravě na kroužek to je něco jiného. Nemyslím tím, že bych to nějak šidila, to ne. Je to hlavně o tom, že co mě napadne, to můžeme zrealizovat. Nezapere to tolik času. Je to celkově pohodovější.*“

Pro Renatu je **příprava na zájmový kroužek** časově náročná. Domnívá se totiž, že je velmi důležité, aby zájmové kroužky vedl studovaný odborník, pro kterého je snazší sestavit konkrétní plán. „*Ono se řekne, je to jen kroužek, ale když to chci dělat dobře, kvalitně a poctivě, tak ta příprava zabere spoustu času.*“ Vedení kroužku bere jako pohodovou činnost, ale pokud chce dosáhnout kvalitních výsledků, tak je potřeba věnovat přípravám velké množství času.

Rudolf spolu s ostatními oslovenými učiteli shodně uvedl, že je potřeba věnovat dostatek času **přípravě** na vedení zájmového kroužku. „*Jestli bych to měl srovnat s vedením klasické hodiny, tak máš také domácí přípravu. Když to chceš dělat dobře, tak se tomu musíš věnovat. Ale zase to vedení kroužku ti pomůže i v té normální hodině.*“ Zároveň vidí ve vedení kroužku přínos i pro vyučovací hodiny, protože přípravu na kroužek může alespoň z části použít při vyučovací hodině.

6.3.3 Vedení zájmového kroužku jako vlastní volba

Dalším tématem spadajícím do kapitoly **svobody** je **vedení kroužku jako vlastní volba**. Z rozhovorů bylo patrné, že rozhodnutí stát se pedagogem volného času učitelé důkladně zvažovali. Většina z oslovených učitelů nebere kroužek jako práci navíc, ale jako příležitost, pro kterou se sami rozhodli a kterou dobrovolně vykonávají.

U Ludmily je patrné nadšení pro to, co dělá. Sportu se věnuje odmala a velmi ráda předává své zkušenosti v tomto odvětví i dalším zájemcům, od kterých očekává stejné zapálení pro danou věc, jakou má ona sama. „*Už od mala jsem dělala gymnastiku, později potřebovali asistenta trenéra a pak jsem začala dělat trenéra sama. Udělala jsem si zkoušky a hlavně mě to odmala baví, je to můj koníček.*“

Veronika se vedení sportovních kroužků věnuje dlouhou řadu let. Ve škole, kde učí, vedla několik let sportovní kroužky. Kvůli covidové situaci, která v době našeho rozhovoru panovala, byl kroužek zrušen. Učitelská práce je pro ni nesmírně důležitá, ale zároveň cítila potřebu změnit prostředí a vyzkoušet si jiný pracovní kolektiv. „*Tak jsem se zapsala jako dobrovolník do DDM, že bych jim chtěla pomoc.*“ Také jsem chtěla změnit prostředí a dělat jinou práci než ve škole.“ Kroužek vnímá jako různorodou činnost.

Pro Rudolfa je vedení sportovního kroužku také **vlastní volbou** „*Já působím na gymnáziu jako učitel tělesné výchovy, proto mě napadla myšlenka, že by nebylo špatné zřídit ve škole kroužek pohybových her.*“ Jako učitel tělesné výchovy měl pocit, že ve škole není věnován dostatečný prostor tělesné výchově. Proto přišel s myšlenkou větší nabídky pohybových aktivit na gymnáziu.

Jarmila chtěla studenty přivést k zájmu o latinu, proto oslovila vedení školy, kde učí, zda by mohla otevřít kroužek latiny. Bohužel se nenašly vhodné prostory pro tuto aktivitu. Jarmila zkusila oslovit místní DDM, kde jí vyšli vstříc „*Tak jsem oslovila DDM, tam byli velmi vstřícní a našlo se dostatek studentů i z jiných škol. Což bylo fajn, alespoň jsem měla srovnání, na jaké úrovni jsou jednotlivé školy.*“. S vedením kroužků do té doby neměla žádnou zkušenost. V rozhovoru sama uvedla, že je ráda, že se z nepovinného předmětu stal kroužek. Měla tak šanci poznat jiné studenty a porovnat jejich úroveň.

Pro Petru byla nabídka vedení kroužku překvapující. „*Nebyl to tedy můj nápad, že bych sbor vedla. Když jsem před lety nastoupila, tak mi to ředitelka nabídla a já kývla, že ano, že by mě to bavilo a že bych to ráda zkusila.*“ Vedení sboru převzala po kolegyni, která odešla do důchodu. Měla obavy, zda jí to půjde stejně tak dobře. Výhodou pro Petru bylo, že mohla převzít kroužek, který už měl svoji tradici a nemusela tak začínat úplně od začátku.

Radka má podobnou zkušenost jako Petra. Vedení kroužku také převzala po kolegyni. Radka byla nejprve účastnicí kroužku, který vede. „*Impulsem pro práci vedoucí kroužku byl odchod kolegyně na rodičovskou dovolenou. Prosbě o záskok nešlo odolat.*“ Tvorbě s hlínou se věnuje od útlého mládí. Práce s dětmi Petru velmi naplňuje. Proto byla velmi vděčná za tuto nabídku. I ona měla velkou výhodu v tom, že přebírala kroužek s dlouholetou tradicí.

Renata na pedagogické fakultě měla několik semestrů dramatické výchovy. Proto si jako jeden z kroužků, který vede, vybrala právě dramatický kroužek. „*U nás je to tak, že jsme škola zaměřená na rozšířenou nabídku kroužků. Já jsem si vybrala dramatický kroužek, protože na fakultě jsem navštěvovala dramatickou výchovu.*“ U Renaty jsem měla po celou dobu rozhovoru pocit, že se nejedná o vlastní volbu vést zájmový kroužek.

Adriana má podobnou zkušenost jako Ludmila. Tanečnímu kroužku se věnuje od dětství. Vedení kroužku vyplynulo ze situace. „*Když jsem byla starší, tak jsem dostala nabídku vést taneční kroužek.*“ Vedení kroužku pro ni byla výzva a příležitost, kterou chtěla vyzkoušet.

Anežka byla po revoluci oslovena prachatickým farářem, zda by zkusila vést kroužek náboženství. „*Tak jsem byla do toho učitelství vhozena jako do vody a vše jsem se učila za pochodu.*“ Nejdříve bylo náboženství vedeno jako kroužek. Dnes je náboženství vyučováno na základních školách jako nepovinný předmět. Pro velký počet zájemců z řad mladých lidí vede kroužek náboženství i v odpoledních hodinách.

6.3.4 Seberealizace

Ukazuje se, že pro většinu oslovených učitelů pro potřeby mého výzkumu je vedení kroužků obohacující zkušenost, která jim pomáhá se někam posunout a rozvíjet se v tom, co je baví. **Seberealizace** je důležitá v každé profesi. Tím, jak se učitel **seberealizuje**, má možnost, byť nevědomky, posunovat své žáky k lepším výsledkům a odhodlání dosáhnout jejich vlastních snů.

Ludmila si splnila svůj sen tím, že se oprostila od všech institucí a začala vést kroužek na vlastní riziko. „*Tím, že jsem vedoucí kroužku, tak mám pocit, že mám větší možnost volnosti a mohu se rozvíjet, více pustit uzdu své fantazii.*“ Tento krok uskutečnila, protože měla špatné zkušenosti s organizacemi, pod jejichž záštitou kroužek vedla. Byl to pro ni velký krok, který jí rozšířil její obzory a je velmi ráda, že se do tohoto kroku pustila.

Pro Petru je vedení zájmového kroužku relaxace a zábava, která ji zároveň umožňuje se zdokonalit ve zpěvu. „*Je to pro mě relaxace a rozhodně mi to něco dává a někam mě to posunuje. Je to kus mě, co mohu předat dětem nenásilnou formou a mít dobrý pocit, že je to baví, a třeba se tomu taky budou jednou věnovat.*“ Petra má dobrý pocit z toho, že může své dovednosti, znalosti, zkušenosti a určité hodnoty předávat svým svěřencům. Učí je své oblíbené písně, ale také nechává výběr na dětech. Tím si sama rozšiřuje své obzory.

Jarmila vidí ve vedení kroužku příležitost v rozvíjení svých pedagogických dovedností i pro vyučovací hodiny. Kroužek latiny je velmi úzce zaměřen oproti ostatním kroužkům, kde je možnost mezioborových vztahů. „*Já jsem tento kroužek chtěla vést hlavně kvůli přípravám studentů na přijímací zkoušky a také jsem si to chtěla vyzkoušet a procvičit, abych to nezapomněla, takže to byla vzájemná pomoc. Pro mě je vedení kroužku velmi příjemná a obohacující zkušenost, která mi může pomoci i při výuce.*“ Jarmila se o latinu zajímala od studentských let. Delší dobu si přála, aby mohla i ostatním přiblížit tento obor jako něco velmi zajímavého, a ne pouze studenty zatěžovat nudnými frázemi potřebnými pro další studium.

Renata, která vede kroužek angličtiny a dramatické výchovy shledává oba dva kroužky jako zajímavou a kreativní práci. „*Je to velmi zajímavá a kreativní práce, ale myslím, že je dobré, když ten, kdo kroužek vede, má k tomu odpovídající vzdělání.*“ Vedení kroužku je pro Renatu časově velmi zatěžující. Kroužkům se věnuje na úkor své rodiny. Kroužek anglického jazyka vede pátou vyučovací hodinu. V rozhovoru se zmínila, že pro obě dvě strany je tento čas unavující. Dramatický kroužek ji velmi lákal, měla dojem, že by se mohla více rozvíjet v tom, co vystudovala. Po čase si ale musela přiznat, že aby byl dramatický kroužek přínosem, nestačí mít vystudovaných pár semestrů na vysoké škole.

Rudolf vnímá vedení kroužku jako sebezdokonalování v oboru, kterému se věnuje od dětství. „*Každá ta činnost mě nějak obohacuje. Učení i vedení kroužku jsem si vybral dobrovolně a je to něco, co dělám rád, protože jsem sportovec a neumím si představit život bez sportu.*“ Společně s Jarmilou a Adrianou se shoduje na tom, že zkušenosti získané při vyučování může aplikovat i při vedení kroužku a naopak.

Veronika je velmi ráda za nové poznatky, které děti do kroužku přinesou. Svůj volný čas může zužitkovat pro rozvoj dětí i sebe sama. „*Kroužek je pokaždé jiný. Je samozřejmé, že po čase se z toho také stane rutina, ale tím, jak se tam střídají různé děti, je to takové zpestření. Baví mě to, jak těm dětem můžu předat kus ze sebe a zároveň i ty děti mě obohacují tím, že mi ukážou něco nového, nečekaného. Někdy mě teda překvapí velmi nemile, ale to k tomu prostě patří. Já jsem se v tom našla. Mám spoustu volného času, který mohu smysluplně využít.*“

Pro Anežku je její práce i životní filozofií. „*Ale ta práce mě velmi obohacuje.*“ Práce je pro Anežku i koníčkem a ráda se dozvídá nové informace od svých žáků, kteří ji rozšiřují obzory.

Adriana k vedení kroužku přistupuje velmi zodpovědně. „*Mohu se realizovat a dělat si to po svém.*“ v době, kdy měla pocit, že ji kroužek velmi unavuje a že se vedení kroužku nemůže věnovat naplno, raději svoji činnost na čas přerušila. Po čase se k vedení kroužku vrátila.

6.3.5 Administrativa

Respondenti vnímají **administrativu** jako velmi zatěžující a pro mnohé učitele i stresující záležitosti. Časově náročné papírování mnohdy ubírá chuť vytvářet něco nového do vyučovacích hodin. Je to svazující činnost, která má jen málo příznivců. Právě proto jsem téma administrativy zařadila do kategorie svobody. Při vedení kroužku nejsou respondenti dle výpovědí zahlceni velkým množstvím papírů a je jim dán větší prostor pro kreativitu.

Ludmila vnímá **administrativu** jako zatěžující prvek českého školství. „*Když jsem dělala pedagoga volného času na DDM, tak tam bylo plno administrativy. Musela jsem vést deníky, psát plány a stejně to nikoho nezajímalo. Všechny zajímala docházka a bezpečnost. Samozřejmě nesnižuji důležitost této administrativy, ale tam a nejen tam, ale i celkově ve školství, si myslím, že přes papíry je dítě až na posledním místě.*“ v oblasti vedení zájmového kroužku pod vedením DDM také nebyla zcela spokojena s tím, kolik administrativy je potřeba vyřídit. Po rozhodnutí odejít ze všech organizací, pod kterými taneční kroužek vedla, je velmi spokojená.

Radka vidí výhodu v tom, že kroužek převzala po kolegyni v průběhu školního roku. „*Velkou výhodou je pro mě to, že kroužek přebírám po holčičce, co odchází na mateřskou. Předala mi veškeré papíry i přístup DDM mě velmi mile překvapil. Vše mi vysvětlili a ukázali, co a jak se dělá. Celý ten proces kolem vedení kroužků je rozdílný. Je méně papírování, ale také je o poznání méně žáků.*“ Oproti Ludmile je spokojená s tím, že vede kroužek pod záštitou DDM. **Administrativu** také vnímá jako zatěžující a mnohdy i zbytečnou práci, ale v kroužku není dle jejích slov tolik administrativy, aby ji to odradilo. Je ráda, že kolegyně z DDM jsou ochotni pomáhat, když si s něčím neví rady.

Pro Petru je oblast **administrativy** kolem zájmového kroužku menší zátěž než při výuce. „*Také mě na tom baví moc to, že si mohu z různých grantů vybrat, co zrovna potřebuji. Je velkou výhodou, že ty granty nemusím hlídat, jsem informovaná odbornými pracovníky pověřenými vyhledáváním různých grantů a také mě informují kolegyně. Jediné, co musím, je vyplnit žádost a poslat ji. Ale to je to nejmenší. To papírování je*

takové časově méně náročné. “ Vybírání pomůcek z grantů je práce navíc, ale Petra v ní vidí přínos pro sebe i pro děti.

Jarmila je ráda, že nemusí vyplňovat velké množství papírů a má více času věnovat se tomu, co je hlavní náplní kroužku. Předávání svých vědomostí a znalostí. *„Také bylo dobré, že když se z toho stal kroužek, tak mi odpadlo plno administrativy a hlavně známkování a hodnocení. Ve škole musíš psát, co všechno za půl roku probereš, tady to prostě není a co stihneme, to stihneme. Nemusíme se striktně držet stanoveného plánu, nemusíš počítat, kolik známek dáš studentům, jestli jsem všechno stihla. Nemusíš se pořád někomu zodpovídat, proč jsi to udělala zrovna takto. Nemusíš pořád vyplňovat všelijaké papíry. V kroužku si sepíšeš cíle, kterých chceš za rok dosáhnout, a průběžně koukáš, jak se ti ty cíle daří plnit. Na začátku roku je to samozřejmě jiné. Potřebuješ sepsat všechny souhlasy, ale je to jen jednou ročně. Ve škole je pořád něco. A je toho velmi mnoho, kolikrát zapomenu pro samé papírování učit.*

Rudolf nevidí v nadměrné **administrativě** ve školství problém. *„A takový bonus navíc je to, že ti odpadne spousta papírování, ale to opravdu nebyl ten hlavní důvod, proč jsem to začal dělat.“* Méně papírování v oblasti zájmového kroužku považuje za jeden z benefitů.

Renata jako jediná z oslovených učitelů považuje **administrativu** kolem vedení kroužku za zatěžující. *„Ještě k tomu všemu je kolem toho hodně papírování.“* Po odpoledním vedení kroužků je unavená. Dle svých slov, nemá čas ani chuť na další aktivity. Proto považuje administrativu kolem kroužku za zátěž.

6.4 Vztahy

„Ve škole není moc příležitostí budovat hlubší vztahy mezi učitelem a žákem. Je to v podstatě nereálné při tom všem, co je potřeba splnit. V zájmovém kroužku se nám ale možnost budování lepších vztahů nabízí sama. Je zde více prostoru pro to, aby se učitel mohl věnovat individuálním žákům, aby je lépe poznal a třeba je i více motivoval a podporoval v různých činnostech.“ Takto se vyjádřila Adriana na téma vztahů ve své výpovědi.

Téma **vztahů** je dalším tématem, které jsem při kódování rozdělila do několika sekundárních kapitol. Téma se soustředí na spolupráci, zažívání úspěchů a na důvěru, kterou lze budovat při vedení zájmového kroužku.

6.4.1 Spolupráce

Výpovědi učitelů nasvědčují tomu, že **spolupráce** mezi učitelem a žákem je velmi důležitá. Motivuje to obě dvě strany k lepším výkonům. Pokud žák není ochoten **spolupracovat**, pak má učitel jen málo možností, jak by žákovi předal potřebné znalosti a dovednosti. Při zájmovém kroužku je spolupráce velmi důležitá a je zřejmé, že funguje mnohem lépe než ve vyučovacích hodinách. Žák ve většině případů navštěvuje zájmový kroužek dobrovolně a činnost, kterou zde vykonává, je pro něj zajímavá, chce se dozvědět nové informace, a proto i lépe spolupracuje.

V případě Ludmily panuje v kroužku demokracie, kdy se všichni podílejí na všem. „*V kroužku máme demokracii, vše spolu konzultujeme a spolupracujeme.*“ Ludmila má hlavní slovo vedoucího kroužku, ale zároveň je otevřena novým nápadům a podnětům.

Pro Rudolfa je **spolupráce** ve vedení kroužku jiná v tom, že se věnuje jiné věkové skupině, než na kterou je zvyklý z vyučovacích hodin. „*Ten přístup je jiný. Dětem řekneš, aby něco dělaly, a oni to jdou dělat. Všechno jim ukážeš a oni jdou a udělají to. Takže i pro mě je to dobré, že si procvičím tu praxi víc než v klasické hodině.*“ Rudolf několikrát během rozhovoru zmínil, že vedení kroužku je pro něj obohacující i při vyučovacích hodinách.

Radka považuje **spolupráci** za velmi důležitou jak při vyučovacích hodinách, tak i při vedení kroužku. „*Starší pomáhají mladším, navzájem komunikují a spolupracují. A to je podle mého v dnešní době důležitější než vytvoření nejkrásnějšího uměleckého díla.*“ Za svou dlouholetou učitelskou praxi vyzpozovala, že děti ve škole mezi sebou spíše soupeří, než spolupracují. Oproti tomu v kroužku děti rády spolupracují a pomáhají si navzájem.

Anežka má pocit, že si částečně nerozumí s moderní technologií. Proto považuje **spolupráci** se žáky za velmi užitečnou. „*Děti se dozví něco ode mě a já na oplátku se dozvím spoustu věcí od nich.*“ **Spolupráci** se dětmi bere jakou samozřejmost, vnímá je jako sobě rovné a dává všem stejný prostor.

6.4.2 Zažívání úspěchů

Z rozhovorů je zřejmé, že **zažívání úspěchů** jde ruku v ruce s tématem **spolupráce**. Pro děti i pro učitele je velmi důležité, aby zažili pocit úspěchu. Pro učitele i žáky může úspěch, který zažijí představovat motivaci k lepším výkonům.

Pro Rudolfa je důležité a povzbuzující, když děti, které vede v kroužku, zažijí úspěch. „*V kroužku mě velmi baví to nadšení, když se jim něco povede. I pro mě je to velká radost, rád s nimi zažívám úspěchy.*“ Domnívá se, že děti, které chodí do kroužku, mají větší odhodlání zažít úspěch, protože je to tam baví a jsou tam rádi.

Jarmila shodně uvedla s dalšími dotazovanými učiteli, že ve škole je bráno všechno přes známky a děti, které nejsou studijní typy, nemají moc možností **zažít úspěch**. „*Ve škole se všechno bere přes známky, kdežto na kroužku je to o tom, že já předám něco ze svého koníčku ostatním a oni vidí ten úspěch, ten pokrok.*“ Pro Jarmilu je úspěch to, když ostatní vidí pokrok, který děti udělaly.

Stejně jako spolupráci, tak i **zažívání úspěchu**, považuje Radka při vedení zájmových kroužků za klíčové téma. „*I když patří všech devět dětí k začátečníkům, už jsou vidět po prvním tvoření rozdíly ve zručnosti, tvořivosti, v provedení, v přístupu. Je pro ně radost něco vyrobit. Děti se tím pochlubí doma a já mám hřejivý pocit u srdce, že jsme společně něco dokázali.*“ Radka v rozhovoru zmínila, že ve škole není dán takový prostor pro **zažívání úspěchů** jako v kroužku.

Renata vidí **zažívání úspěchu** v kroužku jako možnost motivace pro děti, kterým není dán ve vyučovacích hodinách větší prostor. „*Při tom dramatickém kroužku je fajn, že děti mohou zažívat úspěchy a vidím ten velký posun. Neustále se chtějí zlepšovat. To*

se moc v normální hodině nevidí.“ Motivace a radost, kterou děti mají, je pro Renatu velkým oceněním.

Pro Veroniku je důležité správně zprostředkovat to, co chce děti naučit. „Baví mě ten jejich elán, to nadšení pro věc. Nemusíš na ně několikrát houkat, aby to šly udělat. Prostě jim to řekneš a ony jdou a udělají to. Nepřemlouvám je, aby něco dělaly.“ Tím, že předá dětem správné informace, **zažívá úspěch** a děti také, protože se samy něco nového naučily.

Anežka v rozhovoru několikrát zmínila, že je krásné rozdávat radost jiným a tím i radost přijímat. Radost, kterou předává pro Anežku pocit **úspěchu**. „A když pak vidíš, jak ty děti rostou a že předávají to, co ty jsi jim dala, tak je to nepopsatelný pocit štěstí.“ Jako úspěch vidí to, že děti, které vedla v hodinách náboženství, předávají kus jí samotné dalším generacím.

Pro Adrianu je velký rozdíl ve vedení kroužku a výukou. „Po každé hodině vidím zlepšení.“ Při vyučovacích hodinách totiž nevidí výsledky hned a mnohdy se musí k určitým tématům vracet až po delší době. V kroužku ale tomu tak není. Výsledky vidí hned a tím je více motivovaná k dalším činnostem.

6.4.3 Důvěra

Posledním tématem spadajícím do kategorie **vztahů** je **důvěra**. V rozhovorech se objevuje, že **důvěra** je ve vztahu učitel a žák velmi důležitá. Bez důvěry se nedají vytvářet dobré vztahy. **Důvěra** je důležitá nejen mezi učitelem a žákem, ale také mezi žáky navzájem. Ve škole jsou vytvářeny různé party dětí, které si navzájem důvěřují. V kroužku děti spojuje stejný zájem o danou oblast a je potřeba, aby si mohli všichni navzájem důvěřovat.

Pro Radku je důležité, i po dlouholeté učitelské praxi, budovat dobré **vztahy**. „Nejde jen o předávání vědomostí, dovedností, ale především o rozvíjení dětské tvořivosti, fantazie, a to bez dobrých vztahů nejde. Ty děti jsou úplně jiné. Je pro mě velkou ctí, když za mnou děti přijdou po tak krátké době a řeknou, paní učitelko, my vás máme rády a moc nás to tu baví.“ v přínosu kroužku spatřuje to, že děti si navzájem pomáhají a tím budují lepší vztahy mezi se sebou. Děti mezi sebou tolik nesoupeří jako ve škole, a mají k vedoucím kroužků **důvěrnější vztahy**.

Ludmila při vedení kroužku považuje za důležité budovat dobré **vztahy** nejen s dětmi, které do kroužku docházejí, ale také s jejich rodiči. „Rozhodně mám s dětmi jiný vztah. V kroužku, který vedu, jsme jedna velká rodina. Známe se s rodiči, jezdíme spolu na soustředění. Scházíme se i mimo kroužek a oficiální akce.“ Se všemi rodiči se osobně zná a nepovažuje se za vedoucího, kterého musí všichni poslouchat.

Anežka se domnívala, že je důležité nedávat znát před dětmi svoji nejistotu. S přibývajícím roky poznala, že mnohdy děti ocení, když řekne, že si není ničím jistá a se žáky se poradí. „A právě díky vedení kroužku zjišťuji, že vlastně vůbec není na škodu přiznat svoje nedostatky. Děti to ocení a tím obohacují můj život.“ Právě v tom spatřuje **důvěru** mezi svojí osobou a dětmi. Mohou si přiznat, že něco nezvládají tak precizně, jak se od nich očekává a poradit se s ostatními.

Rudolf se snaží hledět na děti jako na individuální osobnosti a také k nim tak přistupovat. „*Je to jiné především v tom, že každé dítě si nese s sebou do kroužku svůj příběh, nějak tě ovlivní, něco ti dá, nějak na tebe působí a ty na něj. Buduješ si tam nějaké vztahy. Děti ti musí důvěřovat a ty jim.*“ Co platí na jednoho, neplatí na druhého. Je si vědom, že důvěra ve vztahu dítě a učitel, je základ úspěchu.

6.5 Přístup

Jako poslední téma, které vzešlo z kódování, je **přístup**, jakým učitelé vedou zájmové kroužky. Podstatou tohoto tématu je ukázat rozdílnost **přístupu** k vedení kroužku a k výuce při hodinách. Oslovení učitelé se k tomuto tématu většinou dostali sami v závěrech rozhovorů při uvažování nad tím, jaký je rozdíl mezi jejich učitelskou profesí a profesí pedagoga volného času. Téma **přístupu** je také rozděleno na několik sekundárních témat.

- Direktivní x nedirektivní
- Učitel x pedagog volného času

6.5.1 Direktivní vs. nedirektivní

Při rozhovorech se ukázala rozdílnost **přístupu**. Každý učitel má svůj osobitý styl výchovy a vyučování, tento styl uplatňuje jak při výuce, tak i při vedení kroužku. Pro některé učitelé je vedení zájmových kroužků úplně stejně jako výuka. Někteří učitelé jsou naopak rádi, že se mohou v kroužku uvolnit a neprezentovat se jako učitelé.

Ludmila se považuje za přísný typ učitele. „*Ve škole jsem spíš za štěknu, která po dětech pořád něco chce, kdežto v kroužku vím, že tam přijdou děti, které to baví a chtějí něco dokázat.*“ Kroužek je pro ni jiný v tom, že je tam sama za sebe. Při vyučování je z ní učitelka, která musí k dětem přistupovat více direktivně, aby z nich dostala slušné výkony.

Vedení kroužku je pro Rudolfa oddechová činnost, kde nemusí být za přísného učitele. „*Nejsem tam tak direktivní jako při hodině, a to mě na tom baví nejvíc.*“ Jak již bylo zmíněno v tématu týkajícího se spolupráce, Rudolf vede mnohem mladší děti, než na které je zvyklý při vyučovacích hodinách. S mladšími dětmi se musel nějaký čas učit pracovat, protože nejsou zvyklé na razantnější přístup. Možná právě tento fakt je příčinou toho, že při vedení kroužku není tak direktivní jako v hodinách.

Veronika vnímá kroužek jako příležitost pro uvolnění pro sebe i děti. „*Já osobně striktně nevyžaduji pravidla. Je to všechno na dobrovolnosti.*“ Oproti vyučování je kroužek ryze dobrovolná záležitost, a proto není nutné být za přísnou paní učitelku. Děti jsou totiž motivovány a chodí do kroužku rády.

I přesto, že Renata vnímá vedení kroužku jako práci navíc, je její snahou v kroužku nebýt přísnou paní učitelkou. „*Snažím se nebýt při vedení kroužku učitelka.*“ Je si vědoma, že děti si tuto činnost vybraly dobrovolně a chtějí se dozvědět informace a naučit se nové dovednosti.

Pro Petru je sborový zpěv časem volnosti, kdy se realizuje a předává své dovednosti dětem, které o to projeví zájem. „*Odpoledne je to všechno na pohodu a bez stresu. Při vyučování se někdy nevyhneš tomu být přísným učitelem.*“

Jarmila považuje kroužek jako příležitost předat studentům nové podněty k zamyšlení bez nutnosti po nich vyžadovat přísnou disciplínu. „*Odpolední kroužky jsou uvolněnější, dávají větší prostor pro moji tvořivost a pro rozvoj studentů. Prostě nejsem ta přísná paní učitelka jako ve výuce.*“

Adriana vnímá kroužek jako relaxační část dne. „*Cítím se tam uvolněná, není to křečovitý.*“ Taneční kroužek je pro ni odpočinek. Ve škole se mnohdy cítí víc unavená než po hodině tancování. Přístup k vedení není zas tak rozdílný oproti vyučovacím hodinám, ale pociťuje jinou energii.

6.5.2 Učitel x pedagog volného času

Smyslem tohoto tématu je poukázat na uvědomění si rozdílnosti profese učitele a pedagoga volného času. Ve výpovědích je patrné, že učitelé, kteří vedou zájmový kroužek, z větší části nevnímají odlišnosti, které skrývá profese pedagoga volného času.

Ludmila je vystudovaná pedagožka volného času. Uvědomuje si, jaké jsou rozdíly mezi těmito profesemi. Sama uvádí, že si jako pedagog volného času vůbec nepřipadá, spíše se považuje za trenéra. „*Já si rozhodně jako pedagog volného času nepřipadám. Mám to vystudované, to ano, a rozdíly tam vidím. Obě dvě práce mě něčím naplňují, a je fakt, že když se mi něco nepodaří ve škole, tak si dobiju baterky na kroužku. Pro mě je důležité, že jsem svým vlastním pánem.*“

Jarmila vnímá vedení kroužku jako místo, kde nemusí známkovat. „*Je to volnější, nejde tu o známky.*“ Zájmové kroužky vnímá jako uvolněnější prostor pro předávání svých zkušeností dětem, které o to projeví zájem. Za pedagoga volného času se nepovažuje. „*Určitě se teda nepovažuji za pedagoga volného času, protože já nevím, co tato profese všechno obnáší, ale moc mě to baví.*“ Při vedení kroužku se nepovažuje za přísného pedagoga.

Petra se nikdy nezamýšlela nad tím, že při vedení sborového zpěvu pracuje jako pedagog volného času. „*Ráno zde působím jako učitelka, potom si dojdu na oběd a kdyby ses mě nezeptala, tak se nad tím ani nezamyslím, že je to něco jiného.*“ Necítí se ani jako **učitelka**, ani jako **pedagog volného času**.

Veronika přistupuje k vedení kroužku jako k výuce. „*Ale je pravda, že k tomu vedení přistupuji stejně jako k výuce. Nedokážu si představit, že by mne braly jako kamarádku a začaly mi tykat. Podle mě tam musí být nějaká vážnost. I při kroužku mi říkají paní učitelko. Ve vztahu pedagog a žák musí být vážnost, ať už se jedná o kroužky nebo klasickou výuku. Jednou jsem já ta autorita, která jim říká, co mají dělat, tak je potřeba to dodržovat.*“ Veronika jako jediná z oslovených **učitelů** uvedla, že vyžaduje, aby jí děti, které docházejí do kroužku, oslovovali paní učitelko. Nevidí velký rozdíl mezi přístupem k výuce nebo přístupem k vedení kroužku. Při výuce i při vedení kroužku dbá na to, aby jí děti braly jako autoritu. Zároveň v rozhovoru zmínila, že nevyžaduje striktní dodržování pravidel, v kroužek je především o dobrovolnosti a panuje tam uvolněná atmosféra.

„*Být pro děti víc kamarádka než učitelka, to je moje motivace i ve škole.*“ Pro Radku je důležité, aby měli mezi sebou vzájemně harmonické vztahy. Přístup k vedení vyučovací hodiny i vedení kroužku považuje za stejný. Rozdíly vidí spíše v přístupu dětí k výuce a zájmovým kroužkům.

Anežky cesta k vysněnému povolání učitelky náboženství byla velmi trnitá. V rozhovoru uvedla, že její původní povolání prodavačky v klenotnictví ji naučilo velké trpělivosti při práci s lidmi. Této trpělivosti využívá i při práci s dětmi a mladými lidmi. Anežka vnímá práci pedagoga volného času jako nesmírně náročnou práci, při které se pracuje hlavně s unavenými dětmi. „*Pracujeme s unavenými dětmi.*“ Práci **pedagoga volného času** vnímá jako náročnější než dopolední učitelské povolání. Při odpoledním vedení kroužku náboženství pracuje s jinými technikami a dětem dává více prostoru pro jejich individualitu.

Adriana se věnuje vedení kroužku od patnácti let. Po nástupu na střední pedagogickou školu si začala uvědomovat, jak může propojit svou přípravu na učitelské povolání s tanečním kroužkem. „*Cokoliv jsem se naučila ve škole, jsem mohla vyzkoušet i na tom kroužku a to byla nedocenitelná zkušenost. Vidím, jak to na děti funguje, jak na to reagují.*“ Rozdíly v přístupu k vedení kroužku nebo ve výuce nevidí. Kroužek je pro Adrianu relaxace.

6.6 Shrnutí výsledků analýzy dat

V rámci celého výzkumu jsem hledala odpověď na otázku: Jak učitel, který vede zájmové kroužky, smýšlí o své činnosti pedagoga volného času. Pomocí IPA analýzy jsem kódovala jednotlivé rozhovory, ze kterých vznikla tři hlavní témata. Hlavní témata se objevovala napříč všemi rozhovory v různých podobách. V následujících řádcích se pokusím objasnit propojení hlavních témat a najít odpověď na výzkumnou otázku.

6.7 Odpověď na výzkumnou otázku

Otázku, „*Jak učitel, který vede zájmové kroužky, smýšlí o své činnosti pedagoga volného času?*“ jsem rozdělila na několik sekundárních kapitol, přičemž každá z kapitol významně přispívá k pochopení učitelova chápání jeho činnosti pedagoga volného času.

První kapitola se soustředila na **svobodu**. **Svoboda** hraje pro učitele významnou roli při rozhodování, zda se do vedení kroužků pustit. Při vyučovacích hodinách se oslovení učitelé cítí být svázaní vzdělávacími programy. Oproti tomu při vedení kroužku z nich tento pocit opadá. Tato kapitola poukázala na důležitost volnosti vlastního rozhodování. Pokud člověku jeho práce nepřináší dostatečné uspokojení, nemůže maximálně využít své schopnosti a nemá potřebu se seberealizovat.

Téma **svobody** se objevilo ve výpovědích všech respondentů. Pro učitele je kroužek místem, kde jsou vlastním pánem. Učitelé jsou více uvolnění a mohou se rozhodovat sami za sebe. Volnost vidí především v absenci tlaku ze stran nadřízených. To, že si mohou sestavit celoroční plán a dle potřeby ho měnit, je pro učitele volností.

Oslovení učitelé se většinou shodovali v tom, že **příprava na kroužek** je mnohem volnější než **příprava na vyučovací hodinu**. Při **přípravách na kroužek** není potřeba

dodržovat přesně nastavené plány. Shoda panovala v odpovědích týkajících se kvality přípravy. Pokud chtějí kroužek vést kvalitně, tak i přípravám je dle slov učitelů potřeba věnovat dostatek času. Časovou náročnost spatřují především v přípravách na různé soutěže. Jako výhodu vidí propojenost příprav na kroužek a na vyučovací hodinu.

Respondenti uváděli, že vedení kroužku byla ve většině případů **vlastní volba**, která nejčastěji vyplynula z jejich dlouholetých koníčků. K rozhodnutí přijmout vedení kroužku měl každý z oslovených jiné důvody. Někteří měli dostatek času, jiní to přijali jako výzvu za cílem vyzkoušet si něco nového. Překvapením pro mě bylo, že jedna respondentka vnímá vedení kroužku jako nepsanou povinnost plynoucí ze zaměření školy, ve které učí.

Jako důležité téma pro rozhodnutí vést zájmové kroužky byla náplň **seberealizace**. **Seberealizace** je důležitá ve všech profesích. Práce jako zdroj **seberealizace** je významným zdrojem vnitřní motivace. Právě vnitřní motivace je to, co dělá učitele dobrým učitelem. Jeho průvodcovská role napříč životem dětí a mládeže je do velké míry ovlivněna tím, jak se sám učitel vnímá. Proto je velmi důležité, aby se učitel mohl ve své profesi seberealizovat.

Většina z oslovených učitelů vnímá kroužek právě jako prostor pro **seberealizaci**. Možnost dalšího rozvíjení svých schopností a obohacení o nové zkušenosti. Jedna z oslovených učitelek není ve své roli pedagoga volného času zcela spokojena. Tato nespokojenost se objevovala napříč všemi tématy. Zmiňovaná respondentka vnímá vedení kroužku jako zatěžující povinnost, která ne zcela naplnila její představy. Na rozdíl od této učitelky vidí zbytek respondentů kroužek jako příležitost k sebezdokonalování, které je zároveň vede k profesní seberealizaci.

Ve výzkumu se ukázalo, že učitelé vnímají **administrativu** kolem svého povolání jako velmi zatěžující. V oblasti vedení kroužku není dle výpovědí tolik **administrativy**. Administrativu vnímají jako odvádění pozornosti od toho, aby se mohli věnovat dětem a vytvářeli pro ně nové materiály. V případě zájmových kroužků panovala shoda v menších nárocích na **administrativu**.

Další kapitolu při hledání odpovědi na výzkumnou otázku jsem nazvala **vztahy**. ro učitele je vzájemná spolupráce se žáky velmi důležitá. Při vyučovacích hodinách je většinou mezi žáky mírná rivalita. Kdežto na kroužku je spolupráce velmi častá. Někteří oslovení učitelé vidí spolupráci v tom, že všichni účastníci uznávají demokratický přístup.

Ukázalo se, že při vedení kroužku se učitelé setkávají s jinou věkovou skupinu, než na kterou jsou zvyklí při vyučování. Tato skutečnost byla pro některé respondenty novou zkušeností. Od starších žáků jsou zvyklí na nezájem a neochotu jakékoliv spolupráce. Mladší žáci je naopak překvapili svým elánem a ochotou spolupráce.

Výpovědi učitelů také poukázaly na fakt, že **zažít úspěch** potřebují jak učitelé, tak i žáci. Pro děti, které kroužek navštěvují, je velmi motivující, když mohou zažít úspěch, ať už se jedná o menší či větší úspěch. Na čem se dále učitelé shodli, je to, že menší počet žáků může zajistit větší úspěch.

V kapitole zaměřené na **vztahy** jsem se věnovala **důvěře** mezi učitelem a žákem. Ukázalo se, že pro učitele je důležité budovat vzájemnou **důvěru** nejen z pozice učitel x žák ale i žák x žák. Učitelé jsou ve vztahu nejen s dětmi, ale i s rodiči dětí a kolegy. Ale právě ve vztahu učitel x žák tedy ve výchovně-vzdělávacím procesu je v nejužším kontaktu. Respondenti poukázali na to, že za důvěru považují, když si k nim děti i po krátké době našly cestu a chovají se k nim přátelsky. Dále pak je dle respondentů důležité zvolit neformální přístup, díky kterému je snazší cesta k budování důvěrnějších vztahů v procesu výchovy.

Poslední kapitola se věnovala učitelskému **přístupu** k vedení kroužků. Ukázalo se, že pro všechny respondenty je důležité, aby je děti vnímaly jako autority. Autorita totiž pomáhá učitelům při zvládnutí výchovných situací. Pokud by se učitel náhodou dostal do nevladatelné situace, vnímá svojí autoritu jako záchranný člun. Direktivní přístup, který volí při výuce, proto pro ně představuju záchranu. Otázkou ale zůstává, zda pro ně není **direktivní přístup** jen pomůcka při absenci přirozené autority. Kroužek učitelé vnímají jako odpočinkovou aktivitu, při které nejsou vystaveni stresu ze školního prostředí a neustálého pobízení dětí k zapojení se do práce.

Jedním ze smyslů kapitoly bylo zjistit, zda si učitelé uvědomují fakt, že se z nich stává pedagog volného času. Většina učitelů, kteří se v rozhovorech dotkli daného tématu, se vyjádřila ve smyslu, že si nepřipadají jako pedagogové volného času. Důvodem je to, že nevnímají svoje působení v roli pedagoga volného času odlišně od tradičního pedagogického působení. Posledním zjištěním v oblasti kapitoly přístupu k vedení kroužku byla skutečnost přístupu k vedení kroužku jako k výuce. Jistý řád se musí dle slov učitelů dodržovat v každé organizované činnosti.

Učitelé, kteří vedou zájmové kroužky, mají rozdílné důvody, proč a jak se k vedení kroužku dostali. Pro učitelé se stává vedení kroužku prostorem a časem, ve kterém našli sami sebe. Svojí roli pedagoga volného času nevnímají v širším kontextu. Tím je vlastně zodpovězena otázka jak o svoji roli pedagoga volného času smýšlejí. Rozdílnost profesní přípravy si učitelé uvědomují. Pedagogiku volného času vnímají, jako čas, kde se mohou seberealizovat. Učitelé, ve které pocítují nespokojenost, je zavedla k roli pedagoga volného času. Více se soustředí na možnost seberealizace a uplatnění při vedení kroužku. I přes své rozdílné povahy a vyučovací přístupy je pro respondenty vedení kroužku časem volnosti, kde se naplno projeví jejich osobnost.

Kroužek je pro učitelé místem svobody, relaxace, odpočinku, kdyžto školní prostředí je pro ně místem kde je potřeba dodržovat stanovené plány. V tomto místě se nabízí další otázka, zda se nejedná o únik k původní podstatě *scholé*. Tedy volným časem kdy se mají možnost věnovat svým zájmům. Dnešní škola může být chápána jako místo, které je synonymem pro zaneprázdněnost, tedy *ascholie*, a kroužek jako místo pro *scholé*, kde probíhá *paideia*.

7 Diskuze

Cílem celé práce bylo zjistit jak učitelé, kteří vedou zájmové kroužky, vnímají svoji práci pedagoga volného času. Kromě hledání odpovědi na výzkumnou otázku se při výzkumu otevřelo jako vedlejší, ale o to podstatnější zjištění, že učitelé zažívají jistý pocit pedagogické frustrace v roli učitele, kterou si pomocí role pedagoga volného času kompenzují. Tento jev se pokusím na následujících řádkách rozebrat.

Pomocí interpretativní fenomenologické analýzy jsem měla možnost zkoumat jev tak, jak ho vidí sami respondenti. Tento přístup vychází z humanistické teorie a akcentuje fenomenologický přístup. Jedná se tedy o zkoumání člověka jako subjektu se zaměřením na jeho jedinečnost, jeho hodnotu. Nesporným kladem fenomenologického zkoumání je poskytování svobody v rozhodování a přístup k jedinci s úctou. Díky kvalitativnímu přístupu, který jsem zvolila jako vhodnou metodu sběru dat, se mi podařilo nalézt jiné velmi zajímavé téma celého výzkumu. Je možné, že svoji roli sehrál fakt, že oslovení učitelé se řadí mezi kolegy a známé. Tím, že jsem zvolila analytický přístup IPA, jsem měla šanci se plně ponořit do zkoumaného fenoménu.

V první kapitole byla mimo jiné charakterizována učitelské profese. Někteří autoři mluví o této profesi jako o poslání. Smyslem poslání pak má být zvnitřnění a ztotožnění se se sebou samým. Ukázalo se, že respondenti při vedení kroužků tyto stavy zažívají. Oproti tomu jim jejich hlavní pedagogická činnost učitelů přináší pocity jisté frustrace. Domnívám se, že okamžik, kdy u respondentů došlo k uvědomění si svého já, byl moment, kdy pocítili, že kroužek je pro ně místem svobody. Téma svobody se také ukázalo jako stěžejní. Nota (2014) a Šedřová (2016) také hovoří o důležitosti reflexe a sebereflexe v učitelské profesi. To se prokázalo i ve výzkumu. Kromě Renaty si všichni učitelé vybrali kroužek jako vlastní volbu. Této volbě zajisté předcházela otázka, zda a jak tuto roli uchopit.

Ve shodě s Patočkou (1992), pro kterého je sebepochopení zásadním krokem v profesní kariéře, se domnívám, že kroužek je pro učitele místem, kde dochází k rozvoji jeho vlastní osobnosti a k jeho dalšímu vzdělávání a sebepochopení. To potvrzuje výzkum Hany Lukašové (2015), která přidává, že každý učitel by měl zažít to, co ho osvobozuje. Ve výzkumu se ukázalo, že větší pocit úspěchu zažívají dotázaní jedinci v roli pedagoga volného času než v roli učitele. Učitelé nedokázali v souladu s odbornou literaturou přesně definovat, kdo to pedagog volného času je. Dokázali se ale nepřímou ztotožnit se specifiky práce pedagoga volného času.

Do specifik práce pedagoga volného času se podle Hájka, Hofbauera a Pávkové (2008) řadí individualita v rámcovém vzdělávacím programu. Autorita pedagoga volného času je stavěna na formálních, ale i neformálních vztazích. Je zde velký prostor pro aktivizační metody a individuální přístup k žákům. Položením výzkumné otázky se učitelům otevřel prostor pro hlubší uvažování nad svojí učitelskou činností než nad svojí prací pedagoga volného času. Uvědomění si, proč se v roli učitele necítí respondenti tak svobodně jako při práci pedagoga volného času, přineslo odpovědi, ze kterých vyplynulo, že školní prostředí je místem povinností, které je brzdí při seberealizaci. Každodenní činnost učitele se neskládá pouze z přímé pedagogické činnosti, ale také z nepřímé činnosti. Práce se mnohdy stane pro učitele rutinou. To může být jednou z příčin, proč učitelé vnímají roli pedagoga volného času jako

svobodnější. V důsledku každodenní zaneprázdněnosti nad rámec svých povinností nemají učitelé dostatek času věnovat se důkladné přípravě.

Ze získaných dat se ukázalo, že učitelé vnímají administrativní zatížení jako velkou překážku v práci, která je brzdí v důležitějších činnostech. Tento fakt je i podle Urbánka (1999) dlouhodobým problémem českého školství. Role pedagoga volného času představuje pro oslovené učitelé různorodou činnost osvobozenou od dlouhé přípravy. Z dat se ukázalo, že příprava učitelů je stejně precizní jako příprava na vyučování, ale není to pro ně tak zatěžující práce. Z odpovědí vyplývá, že se jedná spíše o prohlubování svých dovedností. Učitelé také poukazovali na volnost při sestavování celoročního plánu. Podle své zkušenosti se ale domnívám, že oslovení učitelé měli spíše na mysli administrativu týkající se sestavování individuálních vzdělávacích plánů. Podle závěrů bakalářské práce Denisy Kunové (2013) jsou učitelé zatíženi jak časově, tak i administrativně při sestavování těchto plánů.

Dalším problémem pro učitele je, že při vyučovacích hodinách dochází k situacím, při kterých se učitel necítí zcela ve své kůži. Jedná se o neúspěchy ve výchovně-vzdělávacím procesu. Kroužek potom vnímají jako ventil, ve kterém si své neúspěchy ze školního prostředí kompenzují. Neúspěchy z výpovědí respondentů pramení z většího počtu žáků při vyučování a různorodosti skupiny ve třídě. Oproti tomu zaručují homogenitu a počet účastníků v kroužku jistotu většího úspěchu. To se potvrdilo i při výzkumu. Konkrétně u Jarmily představuje vedené kroužku příležitost pro odpočinek po celodenním výkladu učiva.

Z pohledu respondentů se ze školy vytrácí její původní smysl. Náš výzkum je ve shodě s Langelveldem (1966), který popisuje školu jako místo, které má za úkol vytvářet pro žáky prostředí které je pro ně druhou *přirozeností*. Oslovení učitelé se shodli na tom, že má škola za úkol kromě faktického vzdělávání vytvářet prostředí, ve kterém se jak žáci, tak učitelé cítí dobře. Ve škole vzniká umělý vztah a vyučovací formy jsou jistou taktikou, kterou učitel praktikuje. Dále jsou tu úkoly, které se musí plnit. Opak pro oslovené učitele představuje prostředí kroužku, kde je na začátku také uměle vytvořený vztah, který ale vzniká na základě dobrovolnosti. Dle oslovených učitelů se postupem času přetváří na přirozené nenucené prostředí, ve kterém je místo pro uplatnění jejich dovedností, schopností a naplno prožívaného času. Vřelého vztahu si někteří oslovení respondenti cení více než peněžního ohodnocení. Jejich snahou je aplikovat vztah zaměřený na jedince a na sebepoznání i ve vyučovacím procesu, ale nedostává se jim takové odezvy jako v roli pedagoga volného času.

Diskuzí nad zkoumaným fenoménem se vracím k zodpovězení výzkumné otázky. Role pedagoga volného času se pro učitele stává místem ve smyslu *scholé*, kde dochází k procesu *paideii*. Školní prostředí vnímají učitelé jako *ascholii*, tedy místo zaneprázdněnosti a každodenních povinností. Antické Řecko bylo místem, které dalo jistý základ skoro všem vědním směrům. Jedním takovým směrem je i humanismus, jehož podstata se stala důležitou pro náš výzkum. Nejedná se však o ideologický humanismus, ale o humanismus ve smyslu chápání Koťy a Strouhala (2017: 26). Ti poukazují na to, že dnešní pedagogické přístupy potřebují změnu ve svém myšlení. Změna by se měla odehrát pomocí přístupu a myšlení, které je opravdu zaměřeno na jedince bez snahy o přetváření ve svůj prospěch.

Citterbergová a Novocký (2019) vyzdvihují důležitost zaměřit při výuce více na bezprostřední situace. Fakta získána z jejich výzkumu se shodují i s naším výzkumem. Pro Radku je totiž důležité jak ve škole, tak i při vedení kroužku volit více než učitelský přístup kamarádství. Z výpovědí respondentů bylo patrné, že se ztotožňují s humanistickým přístupem ve výuce. Z jejich pohledu je ale humanistický přístup obtížněji aplikovatelný na větší třídní skupinu. Je tedy možné, že si tento přístup kompenzují v kroužcích, které vedou.

Podle výzkumu Citterbergové a Novockého (2019) je výchova mimo vyučování více individualisticky zaměřená, než vychová ve vyučovacím procesu. Oslovení učitelé vnímají kroužek jako prostředí, kde mohou navázat bližší vztahy s dětmi, které tam docházejí. Dále kroužek vnímají jako místo, kde se zbaví role učitele a stávají se z nich spíše partneři než vychovatelé. František Koudela (2014) ve své případové studii ukazuje, že pro učitele je důležité mít vztah mezi učitelem a žákem založen na optimální důvěře. Konkrétně Petra takovéto nastavení vztahu považuje za nejdůležitější.

Ve shodě s Vosečkovou a Hrstkou (2010) je zřejmé, že je možné pomocí humanistického přístupu ve výuce dosáhnout lepších výsledků. Oslovení učitelé se k tématu humanistického přístupu vyjadřovali celkem často. Je možné, že vlivem okolností si neuvědomují, že humanistický přístup lze aplikovat i při frontální výuce. Přes své soustředění se na faktický výklad ve školách zapomínají na to, že i frontální výuka umožňuje aplikaci humanistického přístupu.

Další pozornost se upírala k přístupu, který učitelé preferují při vedení kroužku. Opět se ukázalo, že v prostředí kroužku volí učitelé jiný přístup než při výuce. Je logické, že nelze paušalizovat všechny učitele do jedné typologie učitele, ale výzkum prokázal, že i z učitelů, kteří při výuce volí direktivnější přístup, se v kroužku stává učitel s větším sociálním zaměřením. I Podle Čápa a Mareše (2001) je přesah jednotlivých rolí velmi důležitý pro další profesní seberozvoj. Například Rudolf vnímá kroužek jako místo, kde se z něho stává učitel více soustředěný na žáka.

Ve výzkumu se sešlo devět osobností, které se nezávisle na sobě shodly, že vedení kroužku je místem, které je pro ně osvobozující, inovativní a zcela dobrovolné. Většina respondentů vnímá kroužek jako místo pro smysluplné trávení volného času. Jedinou výjimkou byla Renata, ta považuje kroužek za místo, které ji ochuzuje o čas strávený s rodinou. Renata se v některých bodech ztotožnila s ostatními respondenty, ale ve většině bodů shoda nepanovala. Domnívám se, že Renata pocítuje frustraci jak v roli učitele, tak v roli pedagoga volného času.

Učitelé mají každý svůj jedinečný a neopakovatelný přístup k výuce. V přístupu, který zvolili při vedení kroužku, se může naplno projevit jejich osobnost a jejich individualita. Jiránek (1968) poukazuje na fakt, že dochází u učitelů převážně prvního stupně k přenášení svých zájmů na své žáky. Tím, že takto působí na své žáky, dochází k implicitní výchově, která je mnohdy větším přínosem pro žáky než složitý výklad učiva ve škole. Stejně je tomu i v případě oslovených učitelů. Podle svého osobního zaměření si vybrali zaměřené kroužky, kde mohou své zkušenosti předávat dál.

Dle mého názoru, i přestože učitelé, kterým jsem položila svojí výzkumnou otázku, nesmyslejí o své profesi pedagoga volného času v širším kontextu, mají v sobě potřebu kompenzovat příznaky jisté frustrace z neúspěchu a nesvobody, které se jim dostává ve

školním prostředí, tím, že zažijí úspěch při vedení zájmového kroužku. Tuto domněnku mi v rozhovorech potvrdili skoro všichni respondenti.

Závěr

V rámci celé diplomové práce jsem se věnovala tématu, jak učitel smýšlí o svojí činnosti pedagoga volného času. Původním záměrem bylo se v diskuzi věnovat položené výzkumné otázce. Právě díky výzkumné otázce se ale otevřel prostor pro další téma, které se v průběhu výzkumu ukázalo jako vhodným tématem pro diskuzi.

První kapitola teoretické části se věnovala poznatkům z filozofie a pedagogiky. Je zde přiblížena původní podstata *scholé* a význam *paideii*. Dále jsem se pokusila porovnat výchovu a *paideiou*. Poslední část první kapitoly charakterizovala učitele a pedagoga volného času. Druhá kapitola se věnuje osobnosti a typologii učitele. Zde byly charakterizovány vybrané typologie dle jednotlivých autorů.

V praktické části jsem se věnovala kvalitativnímu výzkumu. Prostřednictvím rozhovorů s devíti učiteli jsem získala data potřebná k analýze dat. Učitelé, které jsem oslovila, jsou z mého blízkého okolí, ve většině případů se jedná o kolegyně. Ve výzkumu také zazněla výpověď jednoho muže. Výsledky výzkumu jsou shrnuty do třech kapitol dle jednotlivých témat. Svoboda, přístup a vztahy. Výsledky výzkumu poukazují na fakt, že položená výzkumná otázka dala učitelům prostor zamyslet se nad svojí prací učitele. Překvapujícím zjištěním pak bylo, že učitelská profesie v sobě skrývá jistý druh omezení. V žádném případě to ale neznamená, že učitelé jsou v roli učitele nespokojení. Všichni učitelé mají svojí práci velmi rádi. Vedení kroužku je pro ně místem, kde se může naplno projevit jejich jedinečnost.

Domnívám se, že z hlediska studovaného oboru pedagogiky volného času bylo milým zjištěním, že učitelé se ztotožňují s vedením kroužku, jako prostorem kde se jim dostává chvíle pro *scholé* a *paideiu*. Celá práce měla za úkol přispět k porozumění tohoto zkoumaného fenoménu a posloužit případným zájemcům o vedení kroužku, tedy i mne informace, které je mohou přesvědčit nebo naopak odradit od vedení kroužku. Práce byla malou sondou do duše učitele, který vede zájmové kroužky.

Seznam použitých zdrojů

- BAHNÍK, Václav. *Slovník Antické kultury B*, Praha: Svoboda, 1974. ISBN: 25-119-74.
- BENDL, Stanislav, Anna KUCHARSKÁ a kol. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, ISBN 978-80-7290-366-5.
- BERTRAND, Yves. (přeložil SELUCKÝ, Oldřich). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISB: 80-7178-216-5.
- ČÁP, Jiří. Jiří MAREŠ, *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DRAPELA, Victor, J. *Přehled teorií osobností*. Portál: Praha, 1998. ISBN 80-7178-251-3.
- DYTRTOVÁ, Radmila, Marie KRHUTOVÁ. *Učitel Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*, 2. Vydání. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-626-8.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času*, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-262-0030-7.
- HAVLÍK, Radomír, Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. 2. Vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HENDL Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HELUS, Zdeněk: *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti*. Praha: SPN, 1982.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.
- HRABAL Vladimír, Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. 1.vyd.Praha:Portál, 2010, ISBN 978-80-7367-755-8.
- JIRÁNEK František. *Pedagogická psychologie I*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání, 1968.
- JIRÁNEK František, Jan FIŠER. *Pedagogická psychologie II*. Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání, 1968.
- JANDOUREK, J. (2001) *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0
- JANKOVSKÝ, Jiří. *Etika pro pomáhající profese*, Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-329-6.

- JŮVA, Vladimír. Sen. A jun. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-06-0.
- KALHOUST Zdeněk, Otto OBST a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KAPLÁNEK, Michal: (ed.). *Čas volnosti-čas výchovy. Pedagogické úvahy o volném čase*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0450-3.
- KÁRNÍKOVÁ, Jitka. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: Supro, 1969. ISBN 80-7044-485-1.
- KHEOG, Barbara. *Temperament ve třídě*. Praha: Grada, 2003. ISBN 978-80-247-1504-9.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1996. ISBN 80-85867-84X.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana, Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškoská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-585-7.
- KOMENSKÝ, Jan, Amos. *Zákony škol dobře spořádané. In Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Sv. II*. Praha: SPN, 1960.
- LANGVELD, Martinus J. *Die Schule als Weg des Kindes: Versuche einer Anthropologie der Schule*. Braunschweig: Westermann, 1966.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál. 1996. ISBN 80-7178-085-5.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*, 1.vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MERTIN, Václav. *Výchova bez trestů*. 1.vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. ISBN: 978-80-7478-028-8 (váz. /brož.)
- MICHÁLEK, Jiří. *Topologie výchovy*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-01-1.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. 1 vydání. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0525-0.
- PALOUŠ Radim. *Čas výchovy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- PALOUŠ, Radim. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1833-3.
- PATOČKA, Jan. *Přirozený svět jako filosofický problém*. Praha: Orientace, 1992. ISBN 80-202-0365-6.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN:9788072906666.

PÁVKOVÁ, Jiřina, Bedřich HÁJEK, Bedřich HOFBAUER, Vlasta HRDLIČKOVÁ, Alena PAVLÍKOVÁ. *Pedagogika volného času: teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času*. 3. Aktualizované vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-711-6.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Třetí aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. Vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK, Roman HYTYCH a kol., *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, Brno: Masarykova Univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.

SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 6. přepracované vydání. Praha: Vyšehrad, 2010. ISBN 978-80-7429-056-5

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

VALÍŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele, 2. rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŽANSKÝ, Jaromír, Jaromír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-901737-9-9.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti, 1. díl*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.

Elektronické zdroje

BENDL S. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků Pedagogika 2002 [online] [cit. 2022-08-22] Dostupné na WWW. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2069>

CITTERBERGOVÁ, G, NOVOCKÝ M. Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, UMB v Banské Bystrici, humanistický přístup vo výchovno-vzdelávacej činnosti vchoávateľov v školských kluboch detí. [cit. 2022-03-27] Dostupné na WWW. https://www.upjs.sk/public/media/20805/Citterbergova_Novocky.pdf

HELUS, Z. Učitelství - doména pedagogických čností? Pedagogika [online] [cit. 2022-08-22] Dostupné na WWW. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

LUKAŠOVÁ, H. Učitelské Sebepojetí a jeho zkoumání. [cit. 2022-08-25] Dostupné na WWW. http://publikace.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/1005826/Fulltext_1005826.pdf?sequence=1

KOŤA, J. STROUHAL, M. Kontroverze humanismu a jeho dědictví v sociálních vědách a v pedagogice [online] [cit. 2022-08-22] Dostupné na WWW: https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201701-0003_kontroverze-humanismu-a-jeho-dedictvi-v-socialnich-vedach-a-v-pedagogice.php

KUNOVÁ, Denisa. \textit{Inkluzivní vzdělávání pohledem pedagogů základních škol} [online]. Zlín, 2017 [cit. 2022-09-01]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/5tg0xi/>. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Mgr. Michaela Lukešová.

NOTA, Josef. \textit{Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele} [online]. České Budějovice, 2014 [cit. 2022-08-25]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/t1y8al/>. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.

SMELÍK, Vít Výchova jako příprava k převzetí zodpovědnosti za celek světa. Paideia: philosophical e-journal of charles university [cit. 2022-08-25] Dostupné na WWW. <https://ojs.cuni.cz/paideia>.

ŠTĚCH Stanislav. Co je to učitelství a lze se mu naučit?. Pedagogika 2004 [online] [cit. 2022-08-22] Dostupné na 310-320 <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3351>

SVOBODOVÁ, Zuzana. *Pojem PAIDIA na cestě od Aschyla k Řehořovi z Nyssy*. Paidagogos. časopis pro pedagogiku v souvislostech. 2013 roč. č. 4. S. 340-346. ISSN 1212-3809. Dostupné na WWW. <http://www.paidagogos.net/>

URBÁNEK, Petr, Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. Pedagogika [online] [cit. 2022-08-22] Dostupné na WWW. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2471%20title=>

VOSEČKOVÁ, A., HRSTKA Z., Využití přístupu zaměřeného na studenta ve výuce psychologie zdraví. ROČNÍK LXXIX, 2010, č. 4 VOJENSKÉ ZDRAVOTNICKÉ LISTY. [online] [cit. 2022-08-22] Dostupné na WWW. <https://www.mmsl.cz/pdfs/mms/2010/04/09.pdf>

Seznam příloh

- Příloha I. Přepis rozhovoru s Ludmilou
- Příloha II. Přepis rozhovoru s Petrou
- Příloha III. Přepis rozhovoru s Jarmilou
- Příloha IV. Přepis rozhovoru s Radkou
- Příloha V. Přepis rozhovoru s Veronikou
- Příloha VI. Přepis rozhovoru s Renatou
- Příloha VII. Přepis rozhovoru s Rudolfem
- Příloha VIII. Přepis rozhovoru s Anežkou
- Příloha IX. Přepis rozhovoru s Adrianou
- Příloha X. Informovaný souhlas

Přílohy

Příloha I.

Přepis rozhovoru s paní Ludmilou

„Já to vezmu z jiného konce. Já jsem vlastně pedagog volného času byla dřív, než jsem začala učit. Nejdříve jsem začala učit na ZUŠ, kde jsem vedla gymnastiku. Pak jsem byla pedagog volného času na DDM. Takže vlastně ten volný čas a děti jsem měla pořád, učitelství přišlo až potom. To je u mě nejspíš jiné než u ostatních. Navíc já se nepovažuji za pedagoga volného času, ale spíše za trenéra, což si myslím, že je jiné. Rozhodně mám s dětmi jiný vztah. V kroužku, který vedu, jsme jedna velká rodina. Znáám se s rodiči, jezdíme spolu na soustředění. Scházíme se i mimo kroužek a oficiální akce, takže asi proto se nepovažuji přímo za pedagoga volného času. Máme v kroužku demokracii, vše spolu konzultujeme a spolupracujeme. Nepřipadám si jako velký šéf a nemůžu se nazývat pedagogem volného času.

Už od mala jsem dělala gymnastiku, později potřebovali asistenta trenéra a pak jsem začala dělat trenéra sama. Udělala jsem si zkoušky a hlavně mě to odmala baví, je to můj koníček. Když jsem dělala pedagoga volného času na DDM, tak tam bylo plno administrativy. Musela jsem vést deníky, psát plány a stejně to nikoho nezajímalo. Všechny zajímala docházka a bezpečnost.

Samozřejmě nesnižuji důležitost této administrativy, ale tam a nejen tam, ale i celkově ve školství si myslím, že přes papíry je dítě až na posledním místě. Že to neděláme kvůli dětem, ale kvůli úředníkům. A to mi velmi vadilo. Nikoho nezajímalo, jaké máme úspěchy, jak ta hodina vypadá, ale jen kdy bude odevzdaný deník. To mi strašně vadilo, hrozně nás kvůli tomu štvali. Proto jsem odešla jinam, kde se po nás nic takového nechce. Jsem svým vlastním pánem a mohu se plně věnovat. Samozřejmě dodržujeme základní bezpečnostní podmínky a různé jiné oficiality. Teď je to na pohodu a je to tak, jak to má být. Já se tam cítím velmi dobře a opravdu si neuvědomuji, že jsem pedagog volného času, i když se samozřejmě jako pedagog chovám.

Určitě je vedení kroužku jiné v tom, že si nemusím dělat domácí přípravu minutu po minutě. Samozřejmě ze začátku to bylo jiné než dnes. To je stejné jako ve vyučovací hodině. Také je velký rozdíl v tom, že když jsem začínala jako učitelka, tak jsem měla velké obavy, jak mi to půjde. Ale to moje vedení kroužku tak nějak vplynulo a já jsem vlastně ani nepostřehla, že se ze mě stala vedoucí. Samozřejmě se tomu věnuji. Není to o tom, že přijdu na trénink a tím to pro mě také skončí. Mám kolem sebe skvělou partu lidí, kteří vždy přijdou s nějakým nápadem. Buď se mi to líbí a řeknu, jo dobrý takhle to necháme, nebo to zkusíme trochu předělat. Připravujeme si různé choreografie, sháníme sponzory, ale odpadá mi spousta papírování, které mám jako učitelka.

Tím, že jsem vedoucí kroužku, tak mám pocit, že mám větší možnost volnosti a mohu se rozvíjet, více pustit uzdu své fantazii. Ve škole jsem vázaná na ŠVP a také děti nejsou často schopny pochopit, co jim říkám, a hlavně není čas se věnovat jednotlivým dětem. Spoustu dětí tě nevnímá a to já na tréninku neznám. Tam si sedneme do kroužku, já hovořím a oni mě poslouchají, protože chtějí, protože je to baví. A v tom mě to asi víc baví. Ve škole jsem spíš za štěknu, která po dětech pořád něco chce, kdežto

v kroužku vím, že tam přijdou děti, které to baví, a chtějí něco dokázat. Ve škole se všechno bere přes známky, kdežto na kroužku je to o tom, že já předám něco ze svého koníčku ostatním a oni vidí ten úspěch, ten pokrok. V tom asi vidím takový zásadní rozdíl mezi tím, co dělám v hodinách, a mezi vedením kroužku. A když vidím, že to někomu nejde, tak se s dotyčným mohu rozloučit a doporučit mu jiný kroužek, kde bude vynikat. Ve škole musíme děti trápit i tím, co jim vůbec nejde.

Abych to závěrem shrnula. Já si rozhodně jako pedagog volného času nepřipadám. Samozřejmě rozdíly tam jsou, to nepochybně. Ve škole dodržuješ ŠVP a já nevím, co ještě. Při vedení kroužku jsem svým pánem. Co chci, to uděláme a nemusím se před nikým obhajovat. Obě dvě práce mě něčím naplňují, jinak bych je nedělala. A je fakt, že když se mi něco nepodaří ve škole, tak si dobiju baterky na kroužku. Asi se budu opakovat ale pro mě je důležité, že jsem svým vlastním pánem. Kdybych zůstala na DDM, tak by mě to asi tolik nenaplňovalo. Tam musíš vzít každého a nemůžeš mu říct, že tobě nejde, zkus to jinde. A také to věčné papírování. To mi vadilo ze všeho nejvíc.“

Pedagog volného času nejsem určitě, to už jsem říkala, ale učitel také. Asi bych zůstala u toho trenérství. Jsem trenér, který po nikom nešlape, a prostě si to děláme po svém. Určitě ti ostatní řeknou, že to mají jinak. Ale já to cítím takhle. Nejsem ničím svázaná a je to pro mě radost.

Příloha II.

Přepis rozhovoru s paní Petrou

„Vůbec nevím, jak o tom smýšlím. Já to beru v rámci svoji práce. Ráno zde působím jako učitelka, potom si dojdou na oběd, a kdyby ses mě nezeptala, tak se nad tím ani nezamyslím, že je to něco jiného. Jediné co, tak si to odepisuji z pracovní doby a to je celé. Je to ale asi tím, že kroužek vedu na škole a mám tam naše děti.

Nebyl to tedy můj nápad, že bych sbor vedla. Když jsem před lety nastoupila, tak mi to ředitelka nabídla a já kývla, že ano, že by mě to bavilo a že bych to ráda zkusila. Byla jsem zvědavá, jestli to zvládnu. Do té doby jsem neměla zkušenost s vedením kroužku. A dnes mě to velmi baví, myslím, že jak děti, tak i já, se tam cítíme velmi dobře. Je to úplně jiné než ve výuce. Také příprava na kroužek je jiná než příprava na vyučování. Je to zájem, něco co má bavit děti i mě. Na kroužku také vládne volnější režim než na výuce a i když probíhá ve školní budově, děti musí těšit a bavit. Celkově ta příprava na kroužek je tvořivější než na vyučování. Doma si také dělám určité přípravy jako na hodinu, ale v hodině jsem limitována plány, kdežto v rámci kroužku si mohu vybrat já sama, co mě baví a co bych chtěla děti naučit. Na děti určitě nemám stejné nároky jako ve výuce. Děti si tam přijdou odpočinout. I když vím, že některým to moc nejde, tak mám radost, že tam chodí a že něco dělají a že jim to dělá radost.

Vedení kroužku mi dává volnost, nikdo po mě nejde, když udělám nějakou chybu. Mohu si opravdu vybrat, co budeme dělat. Vyměňujeme si s kolegyněmi z jiných škol zkušenosti a podklady pro skladby. Také mě na tom moc baví to, že mohu z různých grantů vybrat, co zrovna potřebuji. Je to teda práce navíc, ale zase to obohacuje celý kroužek a i já mám pocit, že pro děti je to něco nového a hlavně jiného než v klasických hodinách. Je velkou výhodou, že ty granty nemusím hlídat, jsem informovaná odbornými pracovníky pověřenými vyhledáváním různých grantů a také mě informují kolegyně. Jediné, co musím, je vyplnit žádost a poslat ji. Ale to je to nejmenší. Ze získaných peněz máme různé nahrávky, můžeme nakoupit kostýmy a spoustu dalších věcí, které obohatí náš kroužek. A potom i ta prezentace na venek vypadá mnohem lépe. Je hezké, když máme jednotné úbory.

Co je také výhodou, je vedení kroužku u nás ve škole, protože pomůcky, které nakoupím na kroužek, použiji i při výuce a tím tu výuku trochu zpestřím. To papírování je takové časově méně náročné.

Určitě mě vedení kroužku někam posunuje. Ze začátku jsem měla pocit, že jsem málo vyzpívána a měla velký pocit zodpovědnosti, zda stihneme, co jsem si doma naplánovala. Brala jsem to jako klasickou hodinu. Postupem času jsem zjistila, že nemusíme stihnout všechno, zpěv je radost a ne stres. Prostě jsem měla pocit, že se všechno musí stihnout a ono se opravdu nemusí. Zazpíváme, na co máme náladu. Je to prostě jiné než klasická výuka. A možná teprve teď, když ses mě zeptala, tak mi to dochází. Je to volnější, nejde tu o známky. Nikdo po tobě nešlape, a když se nám nechce, tak to uděláme jindy. To při výuce nejde.

Asi nemám víc, co bych ti k tomu řekla. Ale jak jsem se o tom rozpovídala, tak mi došlo, že je to opravdu jiné. Možná by to bylo zase úplně jiné, kdybych ten kroužek vedla pod záštitou DDM. Tam bych si ten rozdíl možná více uvědomila. Ale jak je to

v rámci školy, tak to vnímám jako součást svojí práce i když ne tak náročnou. Je to pro mě relaxace a rozhodně mi to něco dává a někam mě to posunuje. Je to kus mě, co mohu předat dětem nenásilnou formou a mít dobrý pocit, že je to baví a třeba se tomu taky budou jednou věnovat.

Jak jsem říkala, kdyby ses mě nezeptala na otázku, jak o tom smýšlím, tak si rozdíl ani neuvědomím. Rozhodně nejsme učitelem, ale ani pedagogem volného času. Vlastně jsem pedagog volného času, protože se věnuji sporému zpěvu ve svém volném čase a ve volném čase dětí. Ale nejsem si tohoto faktu vůbec vědoma. Odpoledne je to všechno na pohodu a bez stresu. Při vyučování se někdy nevyhneš tomu být přísným učitelem.“

Příloha III.

Přepis rozhovoru s paní Jarmilou

„Já vedu kroužek latiny při domu DDM. Takže působím jako externí pracovník. Asi začnu tím, že latině se věnuji od střední školy. Není to úplně obvyklé, ale právě to mě na tom baví. Když se řekne latina, tak si každý představí velmi nudný předmět, který se musíš prostě a jednoduše našprtát. Ale tak to není. Latina je velmi zajímavý obor, není to teda pro každého, ale má své kouzlo. No a na gymnáziu bylo plno studentů, kteří se chtěli hlásit na veterinu, medicínu, práva. Původně měla být latina jako povinně volitelný předmět, ale tento předmět se nenaplnil a nemohlo se to otevřít. Potom se diskutovalo o tom, že by to mohl být volitelný předmět, ale pro změnu byl problém s prostory, kde bychom se mohli scházet. Tak jsem oslovila DDM, tam byli velmi vstřícní a našlo se dostatek studentů i z jiných škol. Což bylo fajn, alespoň jsem měla srovnání, na jaké úrovni jsou jednotlivé školy.

Také bylo dobré, že když se z toho stal kroužek, tak mi odpadlo plno administrativy a hlavně známkování a hodnocení. Bylo to úplně jiné, písemky také píšeme, ale hodnocení je ústní, není tam žádný stres ze špatné známky a mám pocit, že těm studentům to jde lépe než při hodině ve škole. K ničemu je nemusím nutit, stíháme různé jiné aktivity a je zcela na mé osobě, jak si tu hodinu vedu. Samozřejmě musím psát deník a docházku, ale není to takové jako při vyučovací hodině. Ve škole musíš psát, co všechno za půl roku probereš, tady to prostě není a co stihneme, to stihneme. Nemusíme se držet striktně stanoveného plánu, nemusíš počítat, kolik známek dáš studentům, jestli jsem všechno splnila a stihla. Nemusíš se pořád někomu zodpovídat, proč jsi to udělala zrovna takto. Nemusíš pořád vyplňovat všelijaké papíry. V kroužku si sepišeš cíle, kterých chceš za rok dosáhnout a průběžně koukáš, jak se ti ty cíle daří plnit. Na začátku roku je to samozřejmě jiné. Potřebuješ sepsat všechny souhlasy, ale je to jen jednou ročně. Ve škole je pořád něco. A je toho velmi mnoho, kolikrát zapomenou pro samé papírování učit.

Já jsem tento kroužek chtěla vést hlavně kvůli přípravám studentů na přijímací zkoušky a také jsem si to chtěla vyzkoušet a procvičit, abych to nezapomněla, takže to byla vzájemná pomoc. Ze začátku jsem z toho měla velký strach. Chtěla jsem, aby je to bavilo, aby je to zaujalo, protože kroužek latiny je opravdu specifický a je to hlavně o zájmu studentů. Ale studenti jsou moc šikovní a mají zájem.

Když bych srovnala, jak to probíhá ve škole a na kroužku, tak je to úplně jiné. V hodinách se píšou různé seminární práce, je tam už zmíněné známkování a nebudeme si nic nalhávat, latina není úplně poutavý předmět. Při kroužku je tam volnost, která mi umožňuje něčím oživit nudný předmět. Nemusím je peskovat za to, že něco opíšou, protože si mohou vybrat téma, které je zaujme, a o tom něco napíšou.

Pokud to, co dělám na kroužku, mohu nazvat prací pedagoga volného času, tak je to zcela odlišné než to, co dělám ve škole. Neříkám, že je to lepší, nebo to je horší, protože každá ta činnost má svoje pro a proti. Odpolední kroužky jsou uvolněnější, dávají větší prostor pro moji tvořivost a pro rozvoj studentů. Prostě nejsem ta přísná paní učitelka, jako ve výuce. Určitě se teda nepovažuji za pedagoga volného času, protože já nevím, co tato profese všechno obnáší, ale moc mě to baví.“

Příloha IV.

Přepis rozhovoru s paní Radkou

„Začnu s dovolením tím, jak jsem k vedení kroužku dostala. Několik let jsem navštěvovala kroužek keramiky pro dospělé v DDM Prachatic, abych se naučila práci s hlínou. Modelování je činnost, ke které jsem se dostala při studiu na PF v Plzni, obor výtvarná výchova. Už tenkrát mě práce s hlínou zaujala, ale teprve po 30 letech jsem se k ní vrátila. Děti odrostly a já začala mít více času pro sebe a své koníčky. Impulsem pro práci vedoucí kroužku byl odchod kolegyně na rodičovskou dovolenou. Prosbě o záskok nešlo odolat.

Velkou výzvou pro mě bude vedení kroužku pro dospělé, s takovou činností nemám doposud žádné zkušenosti. S dětmi pracuji na základní škole už 35 let, ale tohle je pro mne něco nového. Vlastně ani nevím, co od toho očekávám. Nejspíš odřegování od učitelských povinností, větší svobodu se kreativně projevit. Velkou výhodou je pro mě to, že kroužek přebírám po holčičce, co odchází na mateřskou. Předala mi veškeré papíry i přístup DDM mě velmi mile překvapil. Vše mi vysvětlili a ukázali, co a jak se dělá. Celý ten proces kolem vedení kroužků je rozdílný. Je méně papírování, ale také je o poznání méně žáků.

Být pro děti víc kamarádka než učitelka, to je moje motivace i ve škole. Vzhledem ke koronaviru a pozastavené činnosti DDM jsem neměla moc příležitostí si své schopnosti, dovednosti či pedagogické zkušenosti zatím ověřit důkladněji.

Svůj život bez dětí si nedovedu představit, jsou náplní mého života. Nejde jen o předávání vědomostí, dovedností, ale především o rozvíjení dětské tvořivosti, fantazie, a to bez dobrých vztahů nejde. Ty děti jsou úplně jiné. Je pro mě velkou ctí, když za mnou děti přijdou po tak krátké době a řeknou, paní učitelko, my vás máme rádi a moc nás to baví.

Ve škole učím žáky 2. Stupně českému jazyku a výtvarné výchově. Ve třídách jsou stejně staré děti a u kroužku je to jinak. Přihlásily se do něj děti ze druhých, čtvrtých a šestých tříd z různých škol. Děti, které se chtějí něco dovědět a vyzkoušet si práci s hlínou. Jsou zapálené pro věc a velice zvědavé. I když patří všech devět dětí k začátečníkům, už jsou vidět po prvním tvoření rozdíly ve zručnosti, tvořivosti, v provedení, v přístupu. Zatímco ve škole je vidět na žácích, jak je to kolikrát nebaví, protože tu činnost dělají většinou z donucení. Také mi ve škole chybí vzájemná spolupráce. Ty děti jsou na sebe kolikrát bezdůvodně zlí a soupeří mezi sebou. Ve škole jsem paní učitelka na kroužku jsem Radka, kterou berou jako někoho, na koho se můžou s důvěrou obrátit.

Součástí kroužku není jen práce s hlínou a získání základní vědomosti v tomto oboru, ale i příprava a úklid pomůcek. Starší pomáhají mladším, navzájem komunikují a spolupracují. A to je podle mého v dnešní době důležitější než vytvoření nejkrásnějšího uměleckého díla.

A právě v tom spatřuji velký rozdíl mezi výukou při hodině a vedením kroužku. Děti to dělají, protože chtějí a něco nového jim to dává. Je pro ně radost, něco vyrobit. Děti se tím pochlubí doma a já mám hřejivý pocit u srdce, že jsem společně něco dokázali.

No a jak o tom smýšlím? Pro mě je vedení kroužku velmi příjemná a obohacující zkušenost, která mi může pomoci i při výuce. Nemůžu říct, že vnímám zásadní rozdíl, protože mám k dětem stejný přístup jako ve výuce. Při vedení kroužku je vidět to nadšení a to mi dodává chuť a energii na další činnosti.“

Příloha V.

Přepis rozhovoru s paní Veronikou

„Jak já smýšlím o své činnosti PVČ? Já si u toho odpočinu, tím jak je to jinak směřované. Zaprvé je tam méně dětí a zadruhé je to jiné složení. Každé to dítě je jiné, ať je to věkem nebo osobností, a to je na tom to zajímavé. Pro mě je to potěšující. Já jsem nejprve vedla míčové hry u nás na škole. To bylo pro děti od druhé do páté třídy. Tam to bylo fajn pro děti i pro mě. Bylo to vyžití pro obě strany. Teď se to zrušilo kvůli covidu, protože se nesmí míchat děti z různých tříd mezi sebou. Tak jsem se zapsala jako dobrovolník do DDM, že bych jim chtěla pomoc. Také jsem chtěla změnit prostředí a dělat jinou práci než ve škole. Tady je to pro mě už takový stereotyp a rutina. Kroužek je pokaždé jiný. Je samozřejmé, že po čase se z toho také stane rutina, ale tím, jak se tam střídají různé děti, je to takové zpestření. Baví mě to, jak těm dětem můžu předat kus ze sebe a zároveň i ty děti mě obohacují tím, že mi ukážou něco nového, nečekaného. Někdy mě teda překvapí velmi nemile, ale to k tomu prostě patří. Já jsem se v tom našla. Mám spoustu volného času, který mohu smysluplně využít.

Vedení kroužku je uvolněnější než klasická výuka. Já osobně striktně nevyžaduji pravidla. Je to všechno na dobrovolnosti. Dítě chodí do kroužku kvůli tomu, že chce. Tak od nich očekávám pozitivní přístup. A oni ten pozitivní přístup opravdu mají. Baví mě ten jejich elán, to nadšení pro věc. Nemusíš na ně několikrát houkat, aby to šly udělat. Prostě jim to řekneš a oni jdou a udělají to. Nepřemlouvám je, aby něco dělaly. Oni mají motivaci, že něco chtějí dokázat, a já jim to musím zprostředkovat tak, že je to baví. Takže střídáme různé činnosti.

Ve škole dětem vysvětlím matematiku, češtinu a ostatní předměty a hodně pak záleží na rodičích, jak to s nimi budou procvičovat. Ale pořád je to z velké části postavené hlavně na mojí přípravě na hodinu. Potřebuji, aby to děti pochopily a měly co nejméně práce doma, a to vyžaduje kvalitní přípravu. I za ta léta, co pracuji ve školství, se snažím si přípravu na vyučovací hodiny nezanedbávat. Při přípravě na kroužek to je něco jiného. Nemyslím tím, že bych to nějak šidila to ne. Je to hlavně o tom, že co mě napadne, to můžeme zrealizovat. Nezabere to tolik čas. Je to celkově pohodovější. Jak už jsem říkala, na kroužku je to o té osobní motivaci a odhodlání něco dokázat sám za sebe. To dítě to chce, a když už ho to nebaví, tak jde jinam. Je to volnější než ve škole.

Ale je pravda, že k tomu vedení přistupuji stejně jako k výuce. Nedokážu si představit, že by mne brali jako kamarádku a začali mi tykat. Podle mě tam musí být nějaká vážnost. I při kroužku mi říkají paní učitelko. Ve vztahu pedagog a žák musí být vážnost, ať už se jedná o kroužky nebo klasickou výuku. Jednou jsem já ta autorita, která jim říká, co mají dělat, tak je potřeba to dodržovat.

Vedení kroužku pro mě byla příležitost trochu upustit páru po celodenním monotónním výkladu. Jak jsem již několikrát zmiňovala, je krásné vidět děti, které jsou nadšené a mají radost z pohybu.

Takže jak já o tom smýšlím? Asi tak, že je to něco, co mě baví a můžu si tím i přivydělat. Je to odreagování a zároveň dobrá zkušenost.“

Příloha VI.

Přepis rozhovoru s paní Renatou

„My jsme primárně vedeni jako pedagogové, kteří mají vzdělávat děti a vedení kroužků je zcela na dobrovolnosti. U nás je to tak, že jsme škola zaměřená na rozšířenou nabídku kroužků. Takže každý učitel má na starost nějaký kroužek. Já jsem si vybrala dramatický kroužek, protože na fakultě jsem navštěvovala dramatickou výchovu.

Ze začátku jsem byla nadšena, že si zkusím něco nového, ale pak člověk zjistí, že když to chce dělat poctivě a dobře, tak to sebere další čas. Je to něco navíc a je to náročné. Když člověk učí dopoledne a pak ještě vede kroužek odpoledne a nechce, aby to bylo nějaké plácání a hry a aby to někam vedlo, tak jsem zjistila, že je určitě lepší, aby ten člověk byl na to odborně vzdělanější. Konkrétně ta dramatika. Je sice hezké, že jsem měla pár hodin dramatické výchovy, ale když jsem to chtěla vést dobře, tak by bylo dobré doplnit si další vzdělání.

Vedení kroužku je samozřejmě jiné než učení. Je to bezprostřední, více se u toho uvolním. Lépe poznám žáky, je tam jiný vzájemný vztah. Kor ty malé děti. Ty tě berou odpoledne jako kamarádku. Několikrát se mi stalo, že začaly vyprávět, co zažily ve škole, a vůbec si neuvědomily, že to zažily se mnou. Děti mě berou odpoledne úplně jinak, a tak to má asi být. Ale celé to bere spoustu času na úkor rodiny. Pro učitele je to určitě něco navíc a myslím si, že ne každý to dělá rád.

Naší škole dělá nabídka kroužků dobré jméno. Skoro každý pedagog vede nějaký kroužek a já jsem si vybrala ten dramatický kroužek a angličtinu. Snažím se nebýt při vedení kroužku učitelka. Přes dopoledne si toho užiju dost, je to jiná práce. Je to tvořivější a v oblasti té dramatické výchovy mi to rozšířilo obzory.

Jiné je to u vedení kroužku angličtiny. Tím, jak se snažíme nabízet velké množství kroužků, tak je o výuku velký zájem, no a to vedlo k tomu, že na angličtinu pro první a druhé třídy se přihlásily všechny děti, které do té třídy docházejí. Konkrétně u první třídy je to velmi náročné. Kroužek probíhá pátou hodinu a děti jsou velmi unavené. Je nereálné, abych tento kroužek vedla jako opravdový kroužek. Spíše je to hodina angličtiny navíc. Samozřejmě, že se snažím ozvláštnit výuku něčím tvořivým a novým, ale je to velmi namáhavé. Kdyby tento kroužek navštěvovalo méně dětí, tak bych měla větší šanci jim něco nabídnout, ale bohužel to nejde.

V dramatickém kroužku je to jiné, tam u těch dětí vidím nadšení. Určitě je to tím, že jsou starší a také tím počtem. Mohu se jim individuálně věnovat. Bohužel u těch prvňáčků a druháčků to nejde. Velkou roli hraje již zmiňovaná únava a hlavně ten počet dětí.

V kroužku angličtiny nemám možnost poznat děti z jiné stánky než z té školní. Při tom dramatickém kroužku je fajn, že děti mohou zažívat úspěchy a vidím ten velký posun. Neustále se chtějí zlepšovat. To se moc v normální hodině nevidí. Mají radost z úspěchů při představeních, na které se přijdou podívat jejich rodiče. Je to rozdílné oproti školní výuce. Radost, která z dětí vyzařuje, tě nabijí a hlavně motivuje k další práci. Když mají radost děti, tak ji mám i já. Dětská radost je pro mě leckdy to největší ocenění.

Vedení kroužků mě baví, ale s odstupem času je to více a více náročné. Nic není zadarmo. Ono se řekne, je to jen kroužek, ale když to chci dělat dobře, kvalitně a poctivě, tak ta příprava zabere spoustu času. Podle mě by kroužek měl dělat nadšenec, kterého to baví a může tomu věnovat veškerý svůj čas. Je to velmi zajímavá a kreativní práce, ale myslím, že je dobré, když ten, kdo kroužek vede, má k tomu odpovídající vzdělání. Pro mne jako učitelku prvního stupně je to velmi časově náročné a jsem přesvědčena, že kdybych se věnovala jenom vedení kroužku, tak je to někde jinde. Tím nechci říct, že to dělám nekvalitně, ale nemohu se tomu věnovat na sto procent.

Když skončím ve čtyři odpoledne tak pak už kolikrát nemám chuť na další aktivity a ještě k tomu všemu je kolem toho hodně papírování.“

Příloha VII.

Přepis rozhovoru a panem Rudolfem

„Já působím na gymnáziu jako učitel tělesné výchovy, proto mě napadla myšlenka, že by nebylo špatné zřídit ve škole kroužek pohybových her. Velký zájem byl o basketbal a florbal. Basketbal vedu na škole dodnes a florbalové družstvo se přesunulo k místnímu florbalovému oddílu.

Ten florbalový kroužek je jiný v tom, že tam jsou mnohem mladší děti, než na které jsem zvyklý od nás z gymnázia. Je to jiné především v tom, že každé dítě si nese s sebou do kroužku svůj příběh, nějak tě ovlivní, něco ti dá, nějak na tebe působí a ty na něj. Buduješ si tam nějaké vztahy. Děti ti musí důvěřovat a ty jim. Taky je tam jiná domluva. Nejsm moc zvyklý učit malé děti, ale zjistil jsem, že někdy je ta spolupráce daleko lepší než s těmi odrostlejšími. Obecně na kroužky chodí děti, protože chtějí, je to úplně jiné než ve škole. Ve třídě sedm z deseti dětí tam většinou nechtějí být. A ten zbytek, tomu je to jedno. V kroužku tam chce být deset dětí z deseti. Chtějí něco dělat. Je samozřejmě rozdíl v jejich dovednostech a schopnostech. Ale zase to je na tom to zajímavé. Něčím tě to obohatí. Při hodině už víš, co od koho čekat. Dětem ve škole je kolikrát jednou, že dostanou pětku, protože oni tam musí sedět a dělají to přeci kvůli rodičům a ne kvůli sobě. V kroužku mě potěší a zároveň povzbudí k dalším výkonům to nadšení dětí, když se jim něco povede. I pro mě je to velká radost, rád s nimi zažívám úspěchy.“

Ten přístup je jiný. Dětem řekneš, aby něco dělaly, a ony to jdou dělat. Všechno jim ukážeš a ony jdou a udělají to. Takže i pro mě je to dobré, že si procvičím tu praxi víc než v klasické hodině. Je to více odborné a je dobré pozorovat, jak na tebe reagují ty děti.

Jestli bych to měl srovnat s vedením klasické hodině, tak máš také domácí přípravu. Když to chceš dělat dobře, tak se tomu musíš věnovat. Ale zase to vedení kroužku ti pomůže i v té normální hodině. Můžeš si to propojit. Většinou se mi stává, že při kroužku se toho stihne víc než v normální hodině. Nejspíš je to tou atmosférou, která tam panuje.

Stává se mi, že se mi tam ani kolikrát nechce. Mám toho za celý den dost ze školy, ale po skončení si řeknu, že to bylo dobré a velmi rychle to uteklo. Také jsem zjistil, že v hodinách jsem za toho morouse, který po dětech šlape, ale odpoledne je to jiné. Jsem uvolněnější, změním tón hlasu, jinak se vyjadřuji. Je to více kamarádké, ale pořád jsem to já, ten učitel, který chce od dětí nějaké slušné výkony. Nejsme tak direktivní jako při hodině. A to mě na tom baví nejvíc.

Každá ta činnost mě nějak obohacuje. Učení i vedení kroužku jsem si vybral dobrovolně a je to něco, co dělám rád, protože jsem sportovec a neumím si představit život bez sportu. Dává mi to určitou svobodu a jsem svým vlastním pánem. No a tím, že vedu kroužek, sám sebe zdokonalím jak v pedagogické činnosti tak i v té sportovní. Je to fajn a moc mě to baví. A takový bonus navíc je to, že ti odpadne spousta papírování, ale to opravdu nebyl ten hlavní důvod, proč jsem to začal dělat.

Příloha VIII.

Přepis rozhovoru s paní Anežkou

Evičko, já ani nevím, zda k tomu mám co říct. Nejspíš začnu od začátku. Učitelku jsem chtěla dělat už od mala. Byl to můj sen, ale osud tomu chtěl jinak. Protože pocházím z katolické rodiny, tak mi nebylo umožněno jít studovat na pedárnu. Dostala se tam holka jednoho estébáka a já skončila na učilišti. S odstupem času si říkám, že to vlastně bylo dobře. Tenkrát nikdo netušil, že nás čeká nějaká revoluce. Já jsem se vyučila prodavačkou a šla prodávat do klenotnictví. V klenotnictví jsem se naučila velké trpělivosti, která je nezbytná pro naši práci. Také mě práce v klenotnictví naučila nebát se jednat a vystupovat před lidmi. Hned po revoluci jsem si nejdřív dodělala maturitu a potom jsem se přihlásila na pedárnu. Začala jsem studovat obor učitelka náboženství. V té době k nám na faru přišel nový pan farář a sháněl se po někom, kdo by dělal učitelku náboženství. Jedna známá si vzpomněla na mě, že studuji a že bych to mohla zkusit. Tak jsem byla do toho učitelství vhozena jako do vody a vše jsem se učila za pochodu. Já se vlastně dodnes všechno učím za pochodu. Pro mě bylo vše tenkrát nové a vůbec jsem si neuvědomovala a snad ani nepřipouštěla nějaké komplikace nebo starosti.

S příchodem rodiny se vše změnilo. Do té doby jsem měla čas sama pro sebe. Pedagogika volného času je totiž nesmírně náročná na rodinný život. Pokud máš dobré zázemí, tak se to dělá snadno. Pedagog volného času pracuje na úkor své rodiny a o to víc musí mít entuziasmu a nadšení pro věc. Bez toho by to nešlo. Lehce se řekne, děláš to z radosti a svého přesvědčení, ale já odpoledne pracuji s dětmi a mladými lidmi. A o to je to náročnější. Ale ta práce mě velmi obohacuje. Je to svobodné. Děti se dozví něco ode mě a já na oplátku se dozvím spoustu věcí od nich. Já je beru, jako partnery, se kterými je radost komunikovat. Vždy jsem byla přesvědčena, že já jakou učitel nemůžu přiznat svoje pochybení, nebo dokonce, že něco nevím. No ale léta přibývají a já už si tolik nerozumím s novou technologií. A právě díky vedení kroužku zjišťuji, že vlastně vůbec není na škodu přiznat svoje nedostatky. Děti to ocení a tím obohacují můj život. Je velmi inspirující dozvědět se něco od dětí, které učím. Já předám něco jim, ale oni toho předají daleko mě víc. A když pak vidíš, jak ty děti rostou a že předávají to, co ty jsi jim dala, tak je nepopsatelný pocit štěstí.

Víš, čeho jsem si ještě všimla? a moc by mě zajímalo, zda to tak vnímají i ostatní učitelé. My, jako pedagogové volného času, pracujeme s unavenými dětmi. Ta doba po obědě je pro děti nejnáročnější. Při dopolední výuce ve škole je to lehčí. Děti jsou nabuzené, ale odpoledne to už se s nimi nedá skoro nic dělat. A podle toho je důležité volit přístup. Je potřeba pracovat s různými přístupy a technikami. V tom je práce pedagoga volného času náročnější než naše učitelské povolání.

Asi teď trochu uhýbám od tématu, ale chci ti to všechno popsat tak, jak to opravdu vnímám. Práce pedagoga volného času není ani tak dobře placená. Také vnímání role pedagoga volného času nemá tak prestižní status jako role učitele.

Moje začátky byly hodně finančně náročné, ale snad o to krásnější. Ani dnes se nedá srovnat plat, který dostávám za vedení kroužku s platem, který dostávám jako učitelka. Ale snad si mohu dovolit říct, že většina učitelů, kteří vedou kroužky, to jistě nedělá pro peníze. Krásné je na tom, že to děláš z vlastního přesvědčení a nezištnosti. To oceňuji i na ostatních, kteří se tomuto oboru věnují. Je to takové odevzdání vlastní duše někomu, kdo o to stojí a koho to baví stejně jako tebe. Já asi působím na ostatní hodně bláznivým dojmem, ale jsem přesvědčená, že pokud něco děláš s nadšením a přesvědčením, že ostatním nezištně pomáháš, tak se ti to vrátí v tom nejlepším slova smyslu. A právě pedagogika volného času je o tom předávat kus sebe a zároveň také přijímat od ostatních. Je to naplňující pocit, který se snad ani nedá popsat. To musíš zažít.

Opravdu si nejsem jistá, zda jsem ti nějak pomohla ve tvém výzkumu. Třeba to ostatní vnímají zcela jinak. Když se nad tím ještě jednou zamyslím, tak jsem přesvědčena, že všichni, ze kterých se stává pedagog volného času, tak to dělají, protože je to naplňuje. Protože, kdyby to tak někdo neměl, tak není na správném místě. Přeci nemůžu dělat něco, co mě nebaví.

Evičko, omlouvám se, že pořád přeskakují. Ještě jednou se vrátím k těm přibývajícím létům. Ten mladický elán už nemám. Ale snad právě proto mě to baví ještě více. Asi se budu opakovat, ale to, co ti ty děti dají duševně, to naplnění, je na tom to nejkrásnější. To, co ti teď říkám, asi platí všeobecně pro učitelství, ale u pedagogiky volného času to vnímám ještě silněji.

Myslíš, že jsem ti odpověděla na tvoji otázku? Smýšlení o činnosti pedagoga volného času. To je dost náročné, vůbec si uvědomit, že je z tebe pedagog volného času. Ta rozdílnost těchto profesí. Dcera pedagogiku volného času studuje a jsem překvapena, co všechno se musí naučit a znát. Když jsi mě oslovila, zda bys se mnou mohla udělat rozhovor, tak jsem byla překvapena, ale teď si uvědomuji, že je to moc hezká otázka a ráda si přečtu, jak tom smýšlí i ostatní učitelé. Děkuji ti a přeji hodně štěstí.

Příloha IX.

Přepis rozhovoru se slečnou Adrianou

Asi začnu tím, jak jsem se k tomu dostala. Já sama jsem chodila na taneční kroužek asi od patnácti let. Bylo to v rámci DDM, kdy k nám přišli na školu a nabídli nám tuto možnost. Tak jsem to vyzkoušela. Zajímalo mě to a bavilo mě to. Když jsem byla starší, tak jsem dostala nabídku vést taneční kroužek. Takže takhle to začalo. Potom jsem nastoupila sem na pedagogickou školu v Prachaticích a tady jsem mohla začít trochu více propojovat teorii s praxí. Jezdili jsme na soustředění a bylo to moc fajn. Musím říct, že je to asi taková nemoc. Protože to, co jsem se naučila ve škole, jsem aplikovala i na kroužku. Třeba jsem zapojila geometrii do kroužku. Když pracujeme s obručí tak hned zapojím do hodiny. A naopak.

Přemýšlím, zda mám k vedení kroužku jiný postoj. Ta hodina ve škole je postavená jinak než hodina kroužku. Ale je pravda, že tady ve škole jsem se naučila, že hodina musí mít nějaký spád, tak to aplikuji i na ty taneční kroužky. Musím děti nějak rozproudit. To dělám i v hodině, pak přijde ta hlavní část a na konci nějaké zklidnění, relaxace. Je to teda taneční kroužek, ale všechny ty části hodiny, co dodržuji ve škole, tak mám i na tom kroužku. Také vnímám, že to, co dělám ve škole, tak dělám i na kroužku. Bytostně nesnáším skupinkování, kdy si jeden vybírá svoji skupinu. To prostě nedělán ani ve škole. Přistupuji k nim citlivěji a snažím se vnímat jejich individuálnost.

Diametrálně rozdílné oproti výuce pro mě bylo, když jsem byla jako vedoucí na letním táboře. Tam se musíš starat o kópu dětí celý den. Bylo to náročně. Děti měly úplně jiné požadavky a nároky než v hodinách nebo na kroužku. Tady jsem si asi ten rozdíl uvědomovala.

Ale zpět ke kroužku. Jak jsem už říkala, to, co jsem se naučila na pedárně, jsem začala využívat i při kroužku, ale i naopak. Třeba relaxační část, kterou zakončujeme každou hodinu, jsem zařadila i do výuky. Pro mě cokoliv jsem se naučila ve škole, jsem mohla vyzkoušet i na tom kroužku a to byla nedocenitelná zkušenost. Vidím, jak to na děti funguje, jak na to reagují.

Pro mě je kroužek relaxační část dne. Jsem tam uvolněnější než ve škole. Cítím se tam uvolněná, není to křečovitý. I děti tam chodí s tím, že je to baví. Tam nenajdu nikoho, koho by to nebavilo. To je hodně rozdílné. Tady mám z některých dětí pocit, že jim to jde jedním uchem dovnitř, druhým uchem ven. Na tom kroužku je vidět nadšení dětí. Vnímám, že na tom kroužku je to jednodušší než tady. Všechny aktivity jdou děti dělat dobrovolně, protože se pro to rozhodly. Je to jejich zájem, který si vybraly. Ten přístup dětí je úplně jiný a to je na tom to pěkné.

V čem vnímám další rozdíl, je to, že na kroužku vidím pokrok prakticky hned. Po každé hodině vidím zlepšení. Tady to tak není. Neustále dokola něco opakuješ

a na některých to nezanechá žádnou stopu. Nebo ten pokrok vidíš mnohem později. A to mě na tom kroužku baví. Výsledky máš hned. Ta zpětná vazba je na kroužku rychlejší. Ve škole kolikrát přijdu na problém až po nějaké době a zase se k tomu musím vrátit. Ve škole není moc příležitostí budovat hlubší vztahy mezi učitelem a žákem. Je to v podstatě nereálné při tom všem, co je potřeba splnit. V zájmovém kroužku se nám ale možnost budování lepších vztahů nabízí sama. Je zde více prostoru pro to, aby se učitel mohl věnovat individuálním žákům, aby je lépe poznal a třeba je i více motivoval a podporoval v různých činnostech.

Já se pořád vracím k tomu, jak je to rozdílné. Na kroužku se mi málokdy stane, že by byl někdo unavený, i když je to pozdě odpoledne. Děti mi neřeknou, já už nemůžu, mě to nebaví. Všichni tam jdou s tím jako já. Je to pro ně relax. Jdou si tam odpočinout stejně jako já. Kdežto tady občas vůbec nejde o to, zda je ráno nebo odpoledne a prostě to od rána nefunguje. Tady jsou věci, které pro někoho nejsou vůbec zajímavé. Já si myslím, že ve škole si děti nemůžou stáhnout probírané učivo na to, k čemu jim to bude. Neuvědomují si, že to někdy budou potřebovat. Na tom kroužku to děti dělají s jasným cílem. Jdu na kroužek, něco se naučím a všem ukážu, jak jsem v tom dobrá. Tady se naučí vyjmenovaná slova. Přeríkají je, ale nemají z toho ten pocit jako děti, které se to naučí s jasným cílem něco dokázat.

Takhle když nad tím přemýšlím, vnímám, že je škoda, že ten pocit z té radosti, že se něco naučím, není i tady ve škole. U některých dětí to je, taková ta přirozená motivace, ale u většiny to tak není. Na tom kroužku je ta motivaci k výkonu mnohem jednodušší než ve škole. Asi jediné negativum spatřuji v tom, že kroužek je pod vedením DDM. To samozřejmě problém není. Ale není to úplně výběrový kroužek a může se tam přihlásit každý. Někdo vidí v televizi tancování a chce to zkusit, tak tam jde. Takže je trochu problém pracovat s rozdílnými skupinami. Každý je na tom úplně jinak a od každého musíš očekávat něco jiného. Toto je srovnatelné s prací ve škole.

Občas na sobě vnímám, že jsem už unavená. Po celém dni v práci je na mě znát, že už je toho moc. Proto jsem to i na nějakou dobu přerušila a teď jsem se k tomu vrátila. Jeden čas jsem si prostě musela dát stopku. Svoje nálady jsem totiž promítala do těch dětí na kroužku. Byla jsem vyčerpaná z práce, celý den být s dětmi bylo hodně náročné. Potřebovala jsem pauzu. Vnímala jsem, že to není ono. Nemohla jsem to dělat jen proto, že musím, že se to ode mě očekává. Já to dělám, protože chci, protože mě to baví, protože mě to naplňuje a protože jsem to já. Mohu se realizovat a dělat si to po svém. Takže asi takhle já o tom smýšlím. Snad ti to takto bude stačit.

Příloha X.

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

„Jak učitel vnímá svoji práci pedagoga volného času.“

Já uděluji Bc. Evě Malčákové souhlas se zpracováním svých osobních a citlivých údajů ke studijním a vědeckým účelům, poskytnutých v rozhovoru v rámci diplomové práce.

Souhlasím s tím, že má účast na výzkumu je dobrovolná.

Souhlasím také, že s písemným přepisem svého rozhovoru budu před publikováním diplomové práce seznámena, abych se k němu mohla vyjádřit (autorizace):

Souhlasím s tím, že pro účely analýzy ve výzkumném projektu smí být rozhovor zpracován, avšak se změnou jména.

Svou účastí ve výzkumu stvrzuji, že jsem se seznámila a souhlasím s obsahem tohoto textu.

V dne.....

.....
jméno, příjmení a podpis

Abstrakt

MALČÁKOVÁ Eva, Jak učitel vnímá svoji práci pedagoga volného času, České Budějovice, 2022, Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky, vedoucí práce: Mgr. Josef Nota, PhD.

Klíčová slova: učitel, kroužek, pedagog volného času, osobnost

Diplomová práce se věnuje tématu, jak učitel vnímá svoji práci pedagoga volného času. Smyslem celé práce je hledání odpovědi na výzkumnou otázku: „Jak učitelé, kteří vedou kromě výuky ještě zájmové kroužky, smýšlejí o své činnosti pedagoga volného času?“ Cílem práce bude získání subjektivních výpovědí konkrétních učitelů na položenou výzkumnou otázku. Teoretická část charakterizuje základní pojmy související s klíčovými filozofickými a pedagogickými pojmy z oblasti pedagogiky. Empirická část je realizovaná prostřednictvím kvalitativního výzkumu za pomoci hloubkových rozhovorů.

Abstract

MALČÁKOVÁ Eva, How a teacher perceives their job as a leisure-time teacher, České Budějovice, 2022, Diploma thesis, University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Theology, Department of Education, thesis supervisor: Mgr. Josef Nota, PhD.

Key words:teacher, after-school club, leisure-time teacher, personality

The diploma thesis focuses on the topic of how a teacher perceives their job as a leisure-time teacher. The main point of the whole thesis is to search for an answer to the following research question: “How teachers who, apart from teaching, lead after-school clubs perceive their work as leisure-time teachers?” The goal of the thesis will be to obtain subjective statements from specific teachers in relation to the research question. The theoretical part characterizes basic terms connected to key philosophical and pedagogical terms from the field of pedagogics. The empirical part is realized by means of qualitative research using in-depth.