

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

Zájmové vzdělávání dospělých

Magisterská diplomová práce

Obor studia: Andragogika

Autor: Bc. Libuše Hrošová

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

Olomouc 2022

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

V Olomouci dne

Podpis

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

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Libuše Hrošová
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Obor studia:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	Andragogika
Vedoucí práce:	doc. Mgr. Jana Poláchová Vašátková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

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

Obsah

Úvod.....	7
1. Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání.....	9
1.1. Formy celoživotního vzdělávání.....	13
1.2. Etapy celoživotního vzdělávání.....	14
1.3. Vzdělávání dospělých.....	14
2. Volný čas.....	18
2.1. Funkce volného času.....	19
2.2. Zájmové vzdělávání dospělých.....	20
2.2.1. Cíle a funkce zájmového vzdělávání.....	22
2.2.2. Typy zájmového vzdělávání.....	25
3. Učitelé jako cílová skupina zájmového vzdělávání dospělých.....	27
3.1. Dospělý účastník vzdělávání.....	27
3.1.1. Účastník zájmového vzdělávání dospělých.....	29
3.1.2. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých.....	31
3.2. Pojem učitel.....	33
3.3. Učitelská profese.....	35
3.4. Osobnost učitele.....	38
3.5. Vývoj profesní dráhy učitele.....	39
3.6. Pracovní zátěž učitelů.....	41
4. Design výzkumu.....	46
4.1. Účastníci výzkumného šetření.....	47
4.2. Realizace výzkumného šetření.....	50
5. Zjištění výzkumného šetření.....	53
5.1. Volnočasové aktivity.....	54
5.1.1. Myšlenkově nenáročné aktivity.....	54
5.1.2. Aktivity spojené se získáním všeobecného přehledu.....	55
5.1.3. Aktivity věnované blízkým osobám.....	56
5.1.4. Aktivity umožňující seberozvoj.....	57
5.2. Význam zájmového vzdělávání.....	57
5.2.1. Možnost rozvoje osobních kvalit.....	58

5.2.2. Možnost změny	58
5.3. Strategie vůči pracovnímu vytížení	59
5.3.1. Strategie relaxace.....	59
5.3.2. Strategie fyzické aktivity	60
5.3.3. Strategie občanského vzdělávání.....	60
5.3.4. Strategie získání podpory	61
6. Diskuze	62
Závěr	64
Seznam použité literatury	65

Úvod

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

Záměrem zájmového vzdělávání není získání určitého stupně vzdělání, ale především vede k seberealizaci a sebepoznání, umožňuje relaxaci, uspokojuje vzdělávací potřeby v souladu se zájmy jedince a je prostředkem pro efektivní využití volného času. Hlavním přínosem zájmového vzdělávání není tedy získávání nových znalostí a dovedností, ale především kultivace osobnosti a možnost zlepšit kvalitu života jedince, potažmo celé společnosti.

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

Diplomová práce je členěna na teoretickou a empirickou část, která je doplněna nezbytnými částmi jako jsou: úvod, závěr, seznam literatury, seznam schémat a tabulek a přílohy. První kapitola se zabývá vzděláváním dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání, konkrétně se jedná o charakteristiku celoživotního vzdělávání, formy a etapy celoživotního vzdělávání a vzdělávání dospělých. Druhá kapitola je věnována zájmovému vzdělávání dospělých, charakteristice volného času, cílům a funkcím zájmového vzdělávání a typům

zájmového vzdělávání. Třetí kapitola se věnuje dospělému účastníkovi zájmového vzdělávání a cílové skupině zájmového vzdělávání dospělých, kterým jsou učitelé základních škol. Empirická část začíná čtvrtou kapitolou, která představuje metodiku kvalitativního výzkumu. Pátá kapitola představuje data získaná pomocí rozhovorů s učiteli základních škol. Diskuse, šestá kapitola, souhrnně prezentuje a interpretuje výsledky vlastního výzkumného šetření a odpovídá na hlavní výzkumnou otázku prostřednictvím dílčích výzkumných otázek.

1. **Vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání**

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

„Očekává se, že budou společnosti aktivně přispívat, a musí se reálně naučit žít s kulturní, etnickou a jazykovou rozmanitostí. Vzdělání je v nejširším slova smyslu klíčem k učení a pochopení toho, jak tyto úkoly splnit“ (Memorandum o celoživotním učení, 2001, str. 4). Mezi hlavní úkoly celoživotního učení tedy můžeme zařadit podporu aktivního občanství, ve smyslu aktivního podílení se na všech sférách společenského a hospodářského života, a podporu zaměstnanosti, jakožto schopnosti najít a udržet si zaměstnání.

Strategie 2030+ (2020, str. 16) upozorňuje na skutečnost, že rychlost změn v oblastech technologie, hospodářství, kultury, ale také změn sociálních a enviromentálních je nevídaná. Navíc se předpokládá, že tempo těchto proměn bude i nadále stoupat. Postavení a původní role formálního vzdělávání se proměňuje a je nutné vzdělávací prostředí, obsahy, ale také způsoby jejich předávání transformovat.

„Aby všichni lidé mohli prosperovat v dnešním světě a vyrovnávat se s budoucími změnami ve společnosti, hospodářství a na trhu práce, musí být vybaveni odpovídajícími znalostmi, dovednostmi, kompetencemi a postoji.

Vzdělávání a odborná příprava mají klíčový význam pro osobní, občanský a profesní rozvoj evropských občanů“ (MŠMT ČR, 2021, str. 9). Moderní společnost je nepopíratelně orientována na znalosti, což s sebou přináší mnoho dopadů pro kulturní, hospodářský a sociální život. Jednotlivci v ní musí být schopni reagovat na změny v oblastech učení, života a práce. Celoživotní učení tak představuje jednu z významných podmínek pro úspěšný přechod k ekonomice a společnosti založené na znalostech (Memorandum o celoživotním učení, 2001, str. 2)

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

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

Koncept celoživotní vzdělávání přináší nový pohled na vzdělání, které je vnímáno jako nezbytná součást lidského života. „Ekonomické a jiné důvody vedou k tomu, aby se vzdělávání (formální a neformální) stávalo dostupným pro všechny občany, v kterémkoli věku, a to v souladu s jejich potřebami a zájmy“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 33).

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

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

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

- „je založeno na potřebě permanentní kultivace člověka a jeho rozvoje,
- podílí se na socializaci člověka a je hlavním nástrojem vpracování se do kultury příslušné společnosti,
- svou podstatou je celoživotní vzdělání demokratické, neboť umožňuje přístup ke vzdělávání kterémukoliv jednotlivci v kterémkoliv období jeho života (Samozřejmě jsou přitom brány v úvahu individuální předpoklady a možnosti).“

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

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

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

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

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

Taktéž Zormanová (2017, str. 21) představuje celoživotní učení a vzdělávání jako komplex dalšího vzdělávání, které může probíhat tradičním způsobem ve formálních či formou neorganizovaných vzdělávacích aktivit, jako je například sebeřízené učení nebo učení se ze zkušenosti. „Celoživotní učení prolíná celkovou vizí i cíli vzdělávání a odborné přípravy v EU a uceleným způsobem propojuje všechny úrovně a druhy vzdělávání a odborné přípravy, jakož i neformální a informální učení“ (MŠMT ČR, 2021, str. 12).

1.1. Formy celoživotního vzdělávání

Andragogové (Bočková, 2002; Palán, 1997; Šerák, Dvořáková, 2016; Veteška, 2010) se shodují, že systém celoživotního vzdělávání zahrnuje tři formy, kterými je učení realizovatelné: formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení.

Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích, především se jedná o školy. Jeho funkce, cíle, obsahy, prostředky a způsoby hodnocení jsou vymezeny legislativně. Toto vzdělávání zpravidla zahrnuje na sebe navazující vzdělávací stupně (základní vzdělání, střední, vyšší odborné a vysokoškolské vzdělání). Charakteristickým znakem formálního vzdělávání je po absolvování získání oficiálního a celospolečensky uznávaného certifikátu (vysvědčení, výuční list, diplom atd.).

Další formou je neformální vzdělávání. Tyto vzdělávací aktivity jsou systematické a organizované, probíhají ovšem mimo formální vzdělávací systém. Specializují se na určitou skupinu populace a jsou realizovány různými institucemi (nestátní neziskové organizace, vzdělávací agentury, kulturní zařízení, podnikové a firemní instituty apod.). Řadíme sem například kurzy cizích jazyků, rekvalifikační kurzy, kurzy práce s počítačem, semináře a besedy nebo organizované volnočasové aktivity. Cílem neformálního vzdělávání není získání určitého stupně vzdělání, ale může jedinci napomoci zlepšit jeho pracovní a společenské postavení.

Posledním typem je informální učení, jež neprobíhá v žádné vzdělávací instituci, je neorganizované a nesystematické. Jedná se o proces získávání vědomostí a osvojování si dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z kontaktu s rodinou a jinými lidmi, činností v práci a ve volném čase. Důležitou součástí informálního učení je sebeřízení učení a sebevzdělávání, které vychází ze zájmu jedince.

Významnou formou pro zpracování této diplomové práce, která je zaměřena na zájmové vzdělávání dospělých, je neformální vzdělávání a informální učení. Bednaříková (2006a, str. 58) připomíná, že v současnosti roste tlak na oficiální uznání vzdělání nabytého formou neformálního vzdělávání či informálního učení. Autorka (Bednaříková, 2006a, str. 58) dále upozorňuje, že je mnohem důležitější jaké znalosti a dovednosti člověk má a zda je dokáže pro život využít než to, jak těchto kompetencí dosáhl.

1.2. Etapy celoživotního vzdělávání

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

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

1.3. Vzdělávání dospělých

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

Beneš (2014, str. 26) vidí celospolečenský význam vzdělávání dospělých v tom, že umožňuje druhou šanci pro ty, kteří z nějakého důvodu nezískali takové vzdělání, které by potřebovali či jej chtěli mít. Je prostředkem zvyšování

kvalifikace či získání odborného vzdělání. Napomáhá s plněním sociálních rolí, upevněním sociální solidarity a etických hodnot.

Vzdělávání dospělých můžeme definovat jako všechny vzdělávací aktivity (ať už formou formálního či neformálního vzdělávání) realizované dospělým člověkem. Cílem je uspokojit jedincovy vzdělávací potřeby spojené například s profesním růstem, ekonomickým a společenským prospěchem nebo uspokojením zájmů. Společně se vzděláním dětí a mládeže tvoří součást celoživotního vzdělávání (Průcha & Veteška, 2014, str. 301-302).

Jak prezentuje Zormanová (2017, str. 27) vzdělávání dospělých hraje v dnešní společnosti významnou roli a je nikdy nekončícím procesem. Napomáhá jedinci zvyšovat jeho kvalifikaci a udržet si konkurenceschopnost na trhu práce. Autorka (Zormanová, 2017, str. 44) se dále zmiňuje, že v průběhu lidského života nastane téměř vždy situace, kdy člověk zjistí, že již nestačí nárokům a požadavkům společnosti, ať už v práci, politické činnosti nebo osobním životě.

Taktéž Palán (1997, str. 130) přibližuje vzdělávání dospělých jako cílevědomý a organizovaný proces, kterého se účastní osoby, jež ukončily školní docházku a odbornou přípravu, jsou tedy připraveny vstoupit na trh práce. Bočková (2002, str. 17) doplňuje, že hlavní úlohou vzdělávání dospělých je doplnění a získání vědomostí, schopností, postojů a zájmů, které jedinci napomáhají pro plnohodnotný pracovní i mimopracovní život.

Základní charakteristické znaky vzdělávání dospělých definuje Bočková (2009, str. 482) následovně:

- „zaměřuje se na dospělé jedince v situaci učení se,
- v rámci celoživotního vzdělávání se týká nejdelšího úseku lidského života,

- respektuje jak požadavky institucí nebo určitých skupin, tak potřeby jednotlivců,
- týká se nejen profesního, ale i seberealizačního vzdělávání,
- výuka dospělých respektuje zvláštnosti jejich učení z hlediska cílů, obsahů i prostředků,
- v souvislosti s institucionalizací usiluje o profesionalizaci vzdělavatelů dospělých.“

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

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

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

odpovídá rozmanitosti lidských zájmů. Cílem vzdělávacích aktivit není tedy pouze zvyšování kvalifikace a konkurenceschopnosti člověka, ale také možnost osobního rozvoje a seberealizace (Bočková, 2002, str. 17-18).

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

2. Volný čas

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

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

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

Výstižnou charakteristiku uvádí Palán (1997, str. 124), který volný čas popisuje jako „čas probíhající mimo pracovní povinnosti, se kterým může člověk nakládat dle vlastního uvážení, zájmů a svobodného rozhodnutí. Čas, který zůstane člověku po naplnění povinností, vyplývajících z pracovních a rodinných rolí a saturace fyziologických potřeb. Čas, který je věnován relaxaci, kulturnímu, tělesnému a duševnímu rozvoji jedince, event. i naplňování dobrovolně přijatých společenských rolí.“

Dle Hájka (2004, str. 28) představuje volný čas dobu, kdy člověk patří sám sobě. Jedná se o prostor, kdy se jedinec může svobodně rozhodnout, kterých aktivitám se ve svém volném čase bude věnovat. Přesto Filipcová (1967, str. 20) upozorňuje, že činnosti, kterými se člověk zabývá ve svém volném čase

determinuje spousta faktorů jako rodinná situace, materiální možnosti, společenská zařízení, vzdělání a profese apod.

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

2.1. Funkce volného času

Základní funkce volného času uvádí Hofbauer (2004, str. 13) jako:

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

Kategorizací funkcí volného času se podrobněji věnuje také Opaschowski (in Průcha, 2009, str. 380), který uvádí následující členění:

- rekreace (možnost zotavení a uvolnění),
- kompenzace (odstraňování negativních emocí – zklamání a frustrací),
- výchova a další vzdělávání (neformální vzdělávání, učení ve svobodě, sociální učení),
- kontemplace (aktivity ve volném čase jako možnost pro hledání smyslu života a jeho duchovní výstavbu),
- komunikace (navazování sociálních kontaktů a přátelství),
- participace (podílení se na organizaci aktivit, účast na vývoji společnosti),
- integrace (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organismů),
- enkulturace (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností).

2.2. Zájmové vzdělávání dospělých

Jak již bylo v práci zmíněno, zájmové vzdělávání probíhá ve volném čase dospělého jedince a mnohdy je snahou o efektivní využití tohoto časového prostoru.

Hekticky se proměňující podmínky a požadavky moderní společnosti mají za následek nárůst mnoha různých aktivit, kterými lidé naplňují prostor svého volného času, často se jedná, vzhledem k zvyšujícím se nárokům, o aktivity vzdělávací. Zájmové vzdělávání představuje jednu z možností, které se dospělí ve svém volném času věnují, stalo se významnou součástí celoživotního učení (Knotová, 2008, str. 169).

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

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

Palán (1997, str. 135) dodává, že zájmové vzdělávání vede účastníky k seberealizaci a sebepoznání ve volném čase, napomáhá kultivovat a dotvářet jejich osobnost, rozvíjet schopnosti a uspokojuje jejich vzdělávací potřeby v souladu s jejich zájmy.

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice - Bílá kniha (2001, str. 54) představuje zájmové vzdělávání jako „...souhrn výchovně vzdělávacích, poznávacích, rekreačních a dalších systematických, ale i jednorázových činností a aktivit, směřujících k účelnému a efektivnímu naplnění volného času a umožňujících získat vědomosti a dovednosti mimo organizovanou školní výuku.“

Mezi nejvýznamnější charakteristické znaky zájmového vzdělávání patří dobrovolnost a neformálnost. Účastníkovi je umožněno zvolit si cíle či se podílet na výběru metody a doby edukace. Další základní charakteristiky zájmové vzdělávání můžeme dle Šeráka (2009a, str. 52-54) definovat jako: zájem, volný čas, dobrovolnost, svoboda výběru, místní příslušnost, uspokojení potřeb, pestrost obsahu, neutilitárnost, otevřenost a aktivita.

Zájmové vzdělávání lze dle Šeráka (2009b, str. 503) realizovat těmito způsoby:

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

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

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

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

Hartl (2004, str. 300) definuje zájem jako „trvalejší zaměření na určitou činnost, s výrazným emočním doprovodem; podněcuje myšlení, paměť, vůli, psychické procesy; zájmy vypovídají o osobnosti a životní dráze člověka; lidé se liší zaměřením, trvalostí, hloubkou, šířkou, intenzitou a hodnotou zájmů“.

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

Potřebu definuje Palán (1997, str. 88) jako „intrapsychický jev, signalizující nedostatek (nebo nadbytek) něčeho, co je z hlediska subjektu žádoucí (nežádoucí). Jedná se v podstatě o porušení vnitřní rovnováhy a tendence (potřeba) k jejímu nabytí (saturaci)“.

2.2.1. Cíle a funkce zájmového vzdělávání

Jak jsme již v práci zmínili, hovoříme-li o vzdělávání, chápeme jej jako nikdy nekončící proces. Je tedy zcela logické, že tento proces plní rozličné funkce a směřuje k cíli. Každá vzdělávací aktivita následuje nějaký cíl. Bedl (2015, str. 31) ve své knize upozorňuje, že definovat cíl výchovy a vzdělávání je velice problematické. Autor (Bendl, 2015, str. 31) konstatuje, že cílem vzdělávání je všestranný a optimální rozvoj kvalit jedince a potažmo celé společnosti.

Šerák (2009a, str. 54) spatřuje hlavní cíl vzdělávání ve všestranně a harmonicky rozvinuté osobnosti, která je relativně samostatná, přesto se aktivně podílí na společenském životě a je součástí společenských vztahů. Hlavním významem vzdělávání je především kreativní využití volného času jednotlivce se zaměřením na jeho osobní rozvoj.

Zájmové vzdělávání plní mnoho rozličných funkcí. Palán (1997, str. 41) definuje funkci vzdělávání dospělých jako „označení pro základní smysl vzdělávání dospělých v kontextu s potřebami a zájmy individua i potřebami společnosti. Označují nejobecnější cíle vzdělávání dospělých, jeho funkci humanizační (spočívající v obecné humanizaci jedince, jeho enkulturaci), funkci integrační (spočívající v socializaci jedince, v jeho začleňování do sociálních celků, je základem sociální komunikace) a funkci kvalifikační (umožňující uplatnění na trhu práce). Kromě toho je uváděna celá řada funkcí dílčích: informační funkce, komunikační funkce, aktualizací funkce, inovační funkce, sociálně adaptační funkce, esteticko-formativní funkce, rekreační funkce atp.“

Přehlednou a komplexní kategorizaci funkcí zájmového vzdělávání uvádí Vymazal (1990, str. 12) následovně:

- Světonázorová a ideově výchovná – poskytuje jedinci orientaci ve výkladu světa a pochopení jeho postavení v něm.
- Všeobecně vzdělávací – systematicky rozvíjí a aktualizuje vědecké, technické a kulturní poznatky, podněcuje jedince k rozvoji osobnosti i celé společnosti.
- Sociálně adaptační – formuluje jedince k aktivnímu a efektivnímu způsobu zastávání svých sociálních rolí, napomáhá s navazováním sociálních vztahů a dodržování společenských norem.
- Sociálně integrační a kontrolní – napomáhá se začleněním jedince do společnosti a vytváří hodnoty soudržnosti.

- Kompenzační – založena na překonávání nedostatků a jednostrannosti v osobním vývoji.
- Popularizační – podněcuje zájem a vytváří pozitivní přístup k dalšímu vzdělávání.
- Propagandistická – formuje postoje k aktuálním otázkám společenského života.
- Kvalifikační – rozvíjí a doplňuje znalosti, schopnosti, dovednosti.
- Ekonomickou – všestranných rozvojem osobnosti směřuje k ekonomické efektivitě.
- Konzervační – uchovává a předává sociální a kulturní hodnoty.
- Aktualizační a inovační – aktualizuje informace týkající se společenského života a podněcuje tvůrčí myšlení.
- Relaxační – umožňuje efektivně využívat volný čas, výchova a vzdělávání je formou aktivního odpočinku.
- Komunikativní – napomáhá s navozováním a udržováním vztahů s ostatními lidmi na základě podobných zájmů a potřeb.

Šerák (2009a, str. 55) se inspiruje klasifikací funkcí zájmového vzdělávání dle Vymazala (1990) a navíc doplňuje funkce:

- Profylaktická – napomáhá kvalitně a plnohodnotně využít volný čas, klade důraz na hodnotové naplnění.
- Expresivní – umožňuje realizovat kulturní, umělecké, charitativní a další podobné aktivity.
- Regenerační – založena na odpočinku jedince.
- Seberealizační – napomáhá jedinci s uspokojením jeho cílů a potřeb.

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

2.2.2. Typy zájmového vzdělávání

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

Vymazal (1990, str. 15) se jako jeden z prvních pokusil o členění zájmového vzdělávání. Zároveň ale upozornil, že postupem času se stávají důležitými i jiné složky (ekologická, ekonomická apod.). Vzdělávací aktivity rozdělil na rozumové (jazyková, vědecká a světonázorová výchova), morálně-politické a právní (vztah člověka a společnosti), pracovní a technické (navazuje na moderní výrobní proces), estetické (vnímání krásy), tělesné, branné a zdravotní (fyzický rozvoj jedince).

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

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

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

3. Učitelé jako cílová skupina zájmového vzdělávání dospělých

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

„Stěžejním prvkem vzdělávání a odborné přípravy jsou učitelé, školitelé, vzdělavatelé a pedagogičtí pracovníci i vedoucí pracovníci institucí zajišťujících vzdělávání a odbornou přípravu na všech úrovních. Aby mohli podporovat inovace, inkluzi, kvalitu a dosahování výsledků ve vzdělávání a odborné přípravě, musí být vzdělavatelé vysoce kompetentní a motivovaní, což vyžaduje, aby během celé své profesní dráhy měli přístup k široké nabídce možností odborného vzdělávání a podpory“ (MŠMT, 2021, str. 13) Pozornost by tedy měla být zaměřena především na podporu a rozvoj učitelů. Kohnová (2012, str. 19) uvádí, že profesní rozvoj učitelů, který je složen ze tří základních složek (institucionální další vzdělávání, sebevzdělávání a profesí získané zkušenosti, znalosti a dovednosti) a je jednou z podstatných podmínek pro udržení kvality školství.

3.1. Dospělý účastník vzdělávání

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

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

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

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

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

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

3.1.1. Účastník zájmového vzdělávání dospělých

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

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

- jednání ovlivněno zkušenostmi,
- rozdílný postoj ke vzdělávání (aktivita, zpětná vazba),
- změny spojené se stárnutím (tělesné i psychické),
- větší odpovědnost,
- vyšší motivace (je dána cílem seberealizace, profesního růstu či osobnostního rozvoje),
- účastník se nechce podřizovat autoritě učitele, vlastní názor a zkušenosti.

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

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

- Do zájmového vzdělávání se zapojují spíše ženy, které mají zájem o přednášky zaměřené na cestování, zdraví, literaturu a hudbu. Zatímco muži se věnují spíše oblastem techniky a politiky.
- V zájmovém vzdělávání převažují jedinci ve věkové kategorii od 19 do 25 let.
- Významným faktorem ovlivňujícím účast či neúčast je stupeň dosaženého vzdělání, zájmového vzdělávání se účastní spíše lidé s vyšším vzděláním (SŠ, VOŠ, VŠ).
- Z hlediska sociálního postavení jsou účastníci zájmového vzdělávání nejčastěji zaměstnanci, důchodci a studenti.

K podobným výsledkům dochází také Knotová (2006, str. 74-75), která popisuje výsledky šetření jako:

- Ženy se účastní zájmového vzdělávání dospělých častěji než muži.
- Z hlediska věku převažují mladí dospělí ve věkovém rozmezí od 20 do 29 let. Dodává, že tato skutečnost pravděpodobně souvisí s množstvím volného času, který není zatížen rodinou či prací, jedinec tak má více možností věnovat se zájmovému vzdělávání.
- Mezi účastníky zájmového vzdělávání převládají jedinci s vyšším vzděláním (jedná se téměř o tři čtvrtiny všech účastníků).
- Zájmového vzdělávání se účastní především zaměstnanci, studenti a důchodci.

Účast či neúčast na zájmovém vzdělávání ovlivňuje jistě celá řada okolností, my jsme si uvedli ty nejvýznamnější a nejčastěji zkoumané.

Šerák (2009a, str. 135) shrnuje: „Obecně lze konstatovat, že o zájmové vzdělávání mají zájem především jedinci aktivní a samostatní, s vyšším vzděláním, zvyklí rozvíjet svou osobnost a disponující dostatečným množstvím volného času, který mohou svému rozvoji věnovat. Z výše uvedených charakteristik vyplývá, že nejčastějšími účastníky jsou studenti, důchodci a zaměstnanci se stabilní rodinnou i pracovní situací.“

3.1.2. Motivace a bariéry ve vzdělávání dospělých

Významným faktorem ovlivňujícím účast jedince na zájmovém vzdělávání je motivace. Dvořáková a Šerák (2016, str. 122) uvádějí, že „motivaci můžeme chápat jako to, co vysvětluje, proč lidé myslí a jednají určitým způsobem, v případě motivace ke vzdělávání jde tedy o důvody, které dospělí uvádějí jako určující pro jejich účast na vzdělávacích aktivitách“.

Palán (1997, str. 72) dodává, že motivaci ve vzdělávání dospělých musíme chápat jako soubor rozmanitých a vzájemně se podmiňujících motivů, z nichž jeden je dominující. Motivem označujeme pohnutku vědomého jednání, která odráží potřeby jedince s cílem dosáhnout cíle a určitého druhu uspokojení (Indrák, 2008, str. 14).

Výše uvedené charakteristiky shrnuje Beneš (2008, str. 82), který popisuje motivaci jako komplex vnějších a vnitřních motivů, které aktivují, zaměřují a řídí jednání a prožívání účastníka.

Významné motivy ovlivňujícími vzdělávání dospělých prezentuje Bočková (2002, str. 18-19) následovně:

- potřeba rozvíjet se,
- potřeba odstraňovat vlastní nedostatky,
- potřeba sebeuplatnění a ocenění,
- vnější očekávání (z rodiny, ze zaměstnání atp.).

Na základě výzkumů předkládá Beneš (2008, str. 83-84) přesnou typologii motivů účasti na zájmovém vzdělávání:

- sociální kontakt – potřeba skupinových aktivit a přátelství, snaha pochopit osobní problémy, navazování kontaktů, zlepšení své sociální pozice, hledání akceptace u druhých,
- sociální podněty – snaha účastníků najít prostor, který není zatěžován každodenními tlaky a frustracemi,
- profesní důvody – snaha zajistit si a rozvíjet svou pozici v zaměstnání,
- participace na politickém, hlavně komunálním životě – rozvoj schopností účasti na komunálních záležitostech,
- vnější očekávání – účastník následuje doporučení přátel, zaměstnavatele atd.,
- kognitivní zájmy – tato motivace odpovídá klasické představě vzdělávání dospělých, která vycházela z vlastní hodnoty znalostí a jejich získávání.

Mimo vlivu motivace ve vzdělávání dospělých si můžeme všimnout také existence a působení nejrůznějších bariér. Ty definuje Zormanová (2017, str. 48) jako překážky, které dospělému jedinci zabraňují vstoupit a věnovat se zájmovému vzdělávání.

Na problematiku bariér v účasti na zájmovém vzdělávání se zaměřuje ve svých výzkumných šetření Knotová (2006, str. 74-75), která mezi nejvýznamnější překážky řadí nedostatečnou informovanost o nabídce vzdělávacích akcí a momentální nedostatek finančních prostředků.

Podrobněji se překážkami a bariérami ve vzdělávání dospělých zabývala také Bartlová (2008, str. 17) v mezinárodním projektu Barriers in Adult Educations. (Jehož cílem bylo odhalení překážek a bariér, které zabraňují

dospělým účastnit se různých druhů a forem dalšího vzdělávání.) Na základě výsledků můžeme charakterizovat bariéry interní a externí. Mezi externí bariéry řadíme nedostatek finančních prostředků, nedostatek času, nedostupnost dalšího vzdělávání v dané lokalitě, špatné osobní zkušenosti se systémem vzdělávání, nedostatečná a nezajímavá nabídka dalšího vzdělávání, nedostatečná informovanost o vzdělávacích aktivitách.

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

3.2. Pojem učitel

Význam učitele v edukačním procesu je nepopiratelný, proto je nezbytné si tento termín blíže specifikovat. Definici učitele podává Podlahová (2007, str. 9) takto: „Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu. Je osobou kvalifikovanou, (spolu)zodpovědnou za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ Holoušová (1998, str. 164) doplňuje, že se jedná o „člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé.“

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 326) představuje učitele jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávací akce, který podněcuje a řídí vzdělávací proces a je profesně kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem vykonávajícím učitelskou profesi. Autoři (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, str. 326) upozorňují, že pojem pedagogický pracovník, ten „kdo koná přímou výchovnou činnost nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává vzdělávací činnost, nebo ředitelem školy“ je širší než

pojem učitel. Pedagogickým pracovník může být učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, trenér, asistent pedagoga či vedoucí pedagogický pracovník.

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

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

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

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

Učitelská profese je velice náročná a klade vysoké nároky na osobnost učitele. Můžeme jen souhlasit s tvrzením Špendly (1974, str. 8), že „učitelské povolání je zodpovědné a náročné. Učiteli svěruje celý národ nejčennější hodnoty, jaké vůbec má: děti, mládež, svoji budoucnost.“ Úkolem učitele je nejen edukace, ale také morální výchova dětí. Představuje autoritu, která svými názory, chováním a postoji ovlivňuje velké množství studentů (Lukas, 2007, str. 367).

3.3. Učitelká profese

Učitelká profese klade na jedince náročné a rozlišné požadavky. Předpokládá se, že učitel bude žáky vzdělávat a vychovávat. Vzdělávání předává studentům prostřednictvím nabytých vědomostí, dovedností a činností. Vychovávat znamená rozvíjet zájmy, postoje a schopnosti žáků na základě jejich poznání a poznání jejich individuálních rozdílů (Čáp, 2001, str. 32).

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

Kolář (2012, str. 157) definuje učitelkou profesí jako „unikátní, jedinečnou činnost, jejímž základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy. V centru pozornosti učitele je pozitivní rozvoj osobnosti prostřednictvím předávání kulturního dědictví mladším generacím. Vyžaduje intelektové dovednosti a osobnostní kvality k výkonu oněch služeb. Vyžaduje dlouhodobou specifickou přípravu. Učitelé přijímají autonomní odpovědnost za své jednání a rozhodování. Učitelství je samotnými

učiteli (i jinými) chápáno jako poslání. Učitelství vyžaduje především osobnost, ale i vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, seberegulace, empatie, kreativních schopností. Učitelská profese má vysoký etický kredit.“

„Způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence“ (Vališová & Kasíková, 2007, str. 11). Učitel by tedy měl disponovat určitou kvalifikací, která se projevuje profesními znalostmi, činnostmi, kompetencemi, a to především z důvodu správného působení v učitelské profesi.

Stále častěji se setkáváme také s termínem kompetence, který Veteška a Tureckiová (2008, str. 27) charakterizují jako „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost“. Od učitele se vyžaduje, aby disponoval mnohými kompetencemi, také proto je výkon učitelského povolání bezesporu velmi náročný. Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 129) definují učitelské kompetence jako „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“.

Profesní kompetence učitele charakterizuje Klapal (2007, str. 20) jako „schopnost adekvátně jednat a řešit problémy a situace.“ Mezi základní složky kompetence řadí dovednosti, postoje a chování. Soubor předpokladů a dovedností, které tvoří specifické kompetence kategorizuje následovně:

- odborně předmětová kompetence – jedná se především o učitelovi osvojené odborné znalosti a dovednosti,

- psychodidaktická kompetence – schopnost učitele jasně a srozumitelně vysvětlit žákům učivo, úspěšně za určitých podmínek a daným způsobem realizovat výuku,
- komunikativní kompetence – dovednost učitele komunikovat na určité didaktické a mezilidské úrovni, řadíme sem verbální i neverbální (mimika, gesta apod.) komunikaci,
- organizační a řídicí kompetence – učitel plánuje, řídí a usměrňuje edukační proces,
- diagnostická kompetence – učitel je schopen diagnostikovat žáky a žákovské skupiny, jejich chování a výsledky,
- poradenská a konzultativní kompetence – učitel má schopnost vytvořit si s žáky harmonický a důvěrný vztah, společně pak mohou řešit problémy týkající se výuky,
- sebereflexivní kompetence – učitel hodnotí sám sebe, kontroluje se a snaží se odhalit chyby, které by mohl napravit.

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

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

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

Práce učitelů na malotřídních školách na vesnicích představuje určitá specifika. Malotřídky jsou školami venkovskými a obecně jsou vnímány jako důležitá součást občanské vybavenosti venkovských obcí, patří mezi klíčové instituce v obci. Malotřídní školy na vesnici významně pomáhají rozvoji obce a pozitivně ovlivňují kvalitu života na venkově (Trnková, Chaloupková & Knotová, 2009, str. 52). Práce na malotřídní škole poskytuje prostředí pro vytváření úzkých vztahů v učitelském sboru, ale i mezi žáky a učiteli. Zároveň mají poměrně velký kontakt s rodiči svých žáků a znají jejich rodinné zázemí a osudy. „Organizace a příprava výuky na malotřídní škole však klade na učitele značné nároky. Musí souběžně realizovat výuku dvou a více ročníků. Najít optimální model poměru přímé a samostatné práce žáků, používat aktivizující metody a pokud možno nestranně posuzovat učební výsledky žáků a míru vlastního podílu na nich je velice náročné (ať již časově, tak i odborně)“ (Emmerová, 2000, str. 88). Často se stává, že učitelé přibírají ke svému úvazku několik hodin výuky nebo práce ve školní družině (Trnková, Chaloupková & Knotová, 2009, str. 52).

3.4. Osobnost učitele

Formování osobnosti učitele představuje dlouhotrvající proces, ve kterém se střetává učitel a společností determinovaná škola, její zásady, žáci, výchovy a vyučování, rodiče, materiální podmínky a technická vybavenost škol (Špendla, 1974, str. 13).

Nejvýznamnější roli v osobnosti učitele hrají dle Kohoutka a Ourody (2000, str. 4) charakterové, citové, temperamentové a pracovní vlastnosti, dále pak dobré mravy a společenská pověst, estetický zevnějšek, způsoby jednání, rozmanitost zájmů a vzdělanostní úroveň. Autoři (Kohoutek & Ouroda, 2000, str. 4) charakterizují dominantní schopnosti učitele:

- schopnost umět jednat se žáky,
- schopnost navazovat kontakty,
- schopnost komunikovat se žáky,
- schopnost poznat a respektovat individualitu žáka,
- schopnost sledovat a správně diagnostikovat situaci žáka a ve skupině,
- schopnost vyvozovat adekvátní závěry pro další vzdělávací činnost a motivaci žáků.

Problematikou osobnostních vlastností učitele se zabývá i Holoušová (1998, str. 174), která rozlišuje:

- vlastnosti charakteru a vůle (statečnost, čestnost, zásadovost, cílevědomost, rozhodnost apod.),
- pracovní vlastnosti (vztah k dětem, důslednost a svědomitost apod.),
- intelektuální vlastnosti (logičnost, kreativita apod.),
- citově temperamentní vlastnosti (trpělivost, optimismus apod.),
- společensko-charakterové vlastnosti (laskavost, porozumění, ohleduplnost, slušnost, vlídnost apod.).

Pařízek (1988, str. 39) doplňuje mezi významné vlastnosti učitele sociální zralost (empatie, schopnost objektivního posouzení situace a rozhodnutí, ochota převzít odpovědnost, relativní nezávislost při hodnocení žáků apod.) a schopnost mezilidských vztahů.

3.5. Vývoj profesní dráhy učitele

Profesní dráhou učitele máme na mysli vývoj, kterým standartně prochází většina učitelů během své profesní kariéry. Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 222) definují profesní dráhu „jako objektivní průběh konkrétně

vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání. Předchází jí vzdělávací dráha, tj. posloupnost absolvovaných druhů a úrovní vzdělávání“.

Na základě předchozích výzkumů identifikuje Průcha (2002, str. 23-24) jednotlivé etapy profesní dráhy učitelů jako: volba učitelského povolání, profesní start (učitel začátečník), profesní adaptace (první roky v roli učitele), profesní stabilizace (učitel expert) a profesní vyhasínání.

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

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

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

a profesní růst prostřednictvím školené nebo samostudia (Kalhous & Obst, 2009, str. 68).

Závěrečnou etapou profesní dráhy učitele je profesní vyhasínání, které je často zmiňováno v souvislosti se syndromem vyhoření neboli burnout efektem (Průcha, 2002, str. 28). Ten charakterizují Průcha, Walterová a Mareš (2013, str. 30) jako „vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, učitelé, zdravotní sestry).“

3.6. Pracovní zátěž učitelů

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

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

za výsledky edukačního procesu a nejsou-li ohlasy vzdělávání kladné, často se objevuje zklamání a ztráta iluzí.

Na pracovní vytížení učitelů má také vliv „...přetíženost škol mnoha administrativními úkoly, fragmentace odborných a podpůrných kapacit, narůstající rozdíly mezi školami a regiony nebo obtížná komunikace mezi velkým množstvím aktérů. Zároveň se zvyšuje objem dat, informací a poznatků o vzdělávacích výsledcích a procesech a rovněž rostou očekávání a požadavky dětí, žáků, studentů a rodičů spolu s jejich snahou zapojit se do rozhodovacích procesů“ (Strategie 2030+, 2020, str. 58).

Míru pracovní zátěže učitelů definuje Urbánek (2009, str. 402) jako „komplex specifických činitelů, zejména souhrn psychických, fyzických, sociálních, časových a dalších nároků a požadavků kladených na učitele v procesu výkonu povolání nebo v souvislosti s ním.“ Autor (Urbánek, 2009, str. 402) mimo jiné uvádí, že míra pracovní zátěže učitelů úzce souvisí s vnějšími a vnitřními pracovními podmínkami. Mezi vnější pracovní podmínky můžeme zařadit například legislativní normy, prestiž učitelské profese, kariérní růst nebo plat učitelů. K vnitřním pracovním podmínkám patří například vybavenost školy, vztahy v učitelském sboru a s rodiči, počet žáků ve třídě apod.

Urbánek (2009, str. 405) se domnívá, že intenzita profesní zátěže učitelů je určena povahou a množstvím pracovních činností v souvislosti s pracovními podmínkami. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, především na jeho psychickou stránku, lehce tak může dojít k psychickému zatížení, a to v oblasti percepční (kontrola žáků, nároky na pozornost), kognitivní (nároky na myšlení a používání odborných znalostí), emocionální (udržování atmosféry a kontrola emocí), sociální (tlak na sociální vedení a nároky na komunikaci) a seberegulační (činnosti spojené se sebehodnocením, sebereflexí). Společně se skutečným stavem školního prostředí (nekázeň ve výuce, měnící se vzdělávací

projekty, konflikty s kolegy, pracovní podmínky apod.) dochází dle autora (Urbánek, 2009, str. 405) k zesílení psychické zátěže učitelů.

Z výsledků šetření, zabývajících se zdravotním stavem učitelské profese, které představuje Průcha (2002, str. 66) je zřejmé, že ačkoliv má fyzická zátěž (bolesti nohou a zad, zátěž na hlasivky apod.) jisté dopady na zdravotní stav pedagoga, významnější roli hraje zátěž psychická (senzomotorická, mentální a emocionální zátěž).

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

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

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

„Více než kdy jindy je třeba věnovat pozornost duševní pohodě učitelů, školitelů a pedagogických pracovníků v systémech vzdělávání a odborné přípravy, jež je důležitým faktorem rovněž pro kvalitu vzdělávání a odborné

přípravy, neboť má vliv nejen na spokojenost učitelů, ale také na kvalitu výuky“ (MŠMT, 2021, str. 14).

Jedním ze způsobů, jak se vyrovnat se stresem je dle Kyriaca (2012, str. 155) nalezení rovnováhy mezi pracovním a osobním životem. Nejdůležitějším faktorem při zvládnání zátěžových situací je prevence a osvojení si strategií zvládnání stresu (Podlahová, 2007, str. 153). Autorka (Podlahová, 2007, str. 153-154) předkládá seznam doporučení pro učitele:

- rozpoznat problémy co nejdříve,
- rozvíjet dovednosti pro vyrovnávání se s pracovními povinnostmi,
- neztrácet humor a nadhled,
- realistické očekávání výkonů,
- sdílení svých obav,
- udržování rovnováhy mezi prací ve škole a soukromým životem (pravidelný režim, správná životospráva, relaxace, sport, zájmy).

Prevenčí proti syndromu vyhoření se zabývá taktéž Holeček (2006, str. 176), který uvádí, že „pro život bez syndromu vyhoření je nutné najít si čas na své záliby, kulturu, sport, zahrádku, turistiku...A hlavně nezapomínat na rodinu, na své přátele, protože při překonávání syndromu vyhoření pomáhá právě jejich emoční podpora.“ Preventivní opatření rozděluje do oblastí pracovní (odborné semináře, vzdělávací kurzy na zvládnání stresových situací, schopnost nevnímat nekázeň žáků osobně apod.) a osobní (čas sám pro sebe, důležitost odpočinku a relaxace apod.).

Průcha (2002, str. 73) přibližuje způsoby a prostředky jimiž se učitelé brání pracovní zátěži. Mezi méně vhodné prostředky řadí farmakologické prostředky (především léky na uklidnění), kouření a alkohol. Druhá skupina využívá „...rozhodně prospěšnější způsoby vyrovnávání se s pracovní zátěží profese: sportovní, zájmová a rekreační činnost, úprava režimu práce

a odpočinku.“ Taktéž Stock (2010, str. 93) zmiňuje význam pravidelného střídání odpočinku spojeného s regenerací a prožitky spokojenosti při uspokojování svých zálib a zájmů ve volném čase.

Práce učitele patří nepopíratelně mezi profese s vysokou mírou psychické zátěže. Strategie 2030+ (2020, str. 55) popisuje, že „Aby učitelé neztráceli vnitřní motivaci k pedagogické práci, uměli se účinně bránit nepatřičným tlakům a nepodléhali syndromu vyhoření, bude do systému profesní podpory na úrovni školy nebo alespoň území systematicky zařazována podpora zvládání zátěže, jejíž součástí bude práce školních psychologů, vzdělávací aktivity rozvíjející dovednosti zvládání konfliktních a stresových situací, self-management a time-management, možnost využít služeb kouče či supervize a možnost poskytovat dostatečné volno na rekondici a další sebevzdělávání.“

4. Design výzkumu

Následující kapitoly práce se věnují představení metodiky empirického výzkumného šetření se zaměřením na problematiku, o které pojednávala teoretická část. Cílem výzkumné části této diplomové práce je analyzovat a interpretovat aktivity, kterými učitelé základních škol tráví svůj volný čas a zda se v jeho rámci také zájmově vzdělávají. Na základě charakteru a stanoveného cíle výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum. Jedná se o „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu“ (Švaříček, Šedřová a kol., 2007, str. 17). Dle Reichela (2009, str. 40-41) se jedná se o intenzivní šetření dané skutečnosti, což napomáhá jev detailně a do hloubky prozkoumat. Autor (Reichel, 2009, str. 41) dále uvádí, že hlavním úkolem kvalitativního výzkumu je poukázat na jedinečnost účastníka šetření.

Byla zvolena výzkumná otázka, která zní: Jak tráví učitelé základních škol svůj volný čas a zda-li se v jeho rámci také zájmově vzdělávají? Na základě předložené výzkumné otázky byly stanoveny jednotlivé dílčí výzkumné otázky (DVO1, DVO2, DVO3):

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

Tato dílčí výzkumná otázka identifikuje volnočasové aktivity, kterými se učitelé základních škol zabývají ve svém volném čase mimo své každodenní pracovní povinnosti.

DVO2: Jaký význam přikládají učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?

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

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

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

Odpovědi výzkumného šetření vycházejí z uskutečněných rozhovorů s učiteli základních škol. Každý z účastníků obdržel informovaný souhlas ve dvou vyhotovení, přičemž jeden sloužil pro účely výzkumu a druhý pro vlastní potřebu účastníků výzkumu. Hendl (2016, str. 157) řadí informovaný souhlas mezi etické otázky výzkumu, který zaručujeme anonymitu (ze zveřejněných informací nebude možné účastníky výzkumu identifikovat) a svobodu odmítnutí, která umožňuje účastníkovi odmítnout odpovědět na kteroukoliv otázku, nebo kdykoliv ukončit svou účast ve výzkumu. Podpisem informovaného souhlasu účastník výzkumu také souhlasil s nahráváním rozhovoru pro potřeby výzkumu a následným přepisem. Všem účastníkům výzkumu byla nabídnuta předložená přepisu jejich rozhovoru k nahlédnutí a možností doplnit nebo vyjádřit se k uvedeným informacím. Tuto možnost žádný z účastníků výzkumu nevyužil.

4.1. Účastníci výzkumného šetření

Účastníci výzkumného šetření byli získáváni pomocí techniky sněhové koule, kterou popisuje Hendl jako metodu, kdy „výzkumník zvolí jednoho nebo několik málo jedinců k interview. Tyto osoby následně slouží pak jako informátoři pro doporučení dalších zajímavých členů populace“ (Hendl, 2016, str. 156).

Jednotliví účastníci výzkumu museli splňovat kritéria, určená před začátkem výzkumu. Prvním kritériem byl výkon učitelské profese na prvním

stupni základní školy. Druhým kritériem byla poloha školy, na které učitel vyučuje, konkrétně se jednalo o menší základní školy, málotřídky, nacházející se na vesnicích v Olomouckém kraji. Posledním kritériem byla minimální doba výkonu učitelské profese, která byla stanovena na 5 let. Předpokládá se tedy, že se učitel nachází ve fázi profesní stabilizace.

První oslovenou byla paní ředitelka základní školy, kterou jsem navštěvovala v dětství. S její pomocí byli vytipováni učitelé, kteří výše zmíněná kritéria splňovali, a v případě souhlasu s účastí na výzkumu by představovali vhodné kandidáty pro šetření. Dále byla oslovena matka mé blízké známé, která má již mnoho let učitelské praxe. Ta sloužila jako informátor a předala kontakty na další jedince, kteří by mohli splňovat kritéria výzkumu. Vybraní jedinci byli osloveni emailem s bližšími informacemi o výzkumu a dotazem, zda by byli ochotni se šetření zúčastnit.

Celkem se výzkumu zúčastnilo šest účastníků, kteří budou v práci dále identifikováni jako U1-U6. Všichni účastníci vykonávali svou profesi na málotřídní škole, která se nachází na vesnici. Ve všech případech se jednalo o vesnice do 3000 obyvatel a ležící v blízkosti většího města. Čtyři z účastníků výzkumu zároveň na vesnici také bydleli. Pouze dva účastníci bydleli ve městě, v dojezdové vzdálenosti do 20 minut od školy, ve které pracovali. Všichni účastníci výzkumu se nacházeli ve věkovém rozmezí mezi 45 až 60 lety. Následující odstavce blíže představují zúčastněné jedince.

Účastník U1

Prvním účastníkem je žena, která má více než dvacet let praxe v učitelském oboru. Společně s manželem a nejmladším synem bydlí v bytě na vesnici. Celkem má tři děti a je babičkou dvou vnoučat. Na základní škole, na které působí, nyní pracuje již více než osm let.

Účastník U2

Druhým účastníkem je žena, která má přibližně šestnáct let učitelství praxe. Je vdaná a společně s manželem žije v rodinném domě na vesnici. Celkem má tři děti. Na základní škole, kde v současnosti vyučuje, pracuje více než deset let.

Účastník U3

Třetím účastníkem je žena, která má více než deset let učitelství praxe. Společně s manželem a dvěma malými dětmi bydlí v rodinném domě na vesnici. Její praxe v současné škole trvá více než pět let.

Účastník U4

Čtvrtým účastníkem je muž, který má více než pětadvacet let praxe v učitelství oboru. Společně s manželkou žije v rodinném domě v klidnější části města. Je otcem tří dětí a dědečkem čtyř vnoučat. Na současné základní škole působí více než patnáct let.

Účastník U5

Pátým účastníkem je žena. Délka její učitelství praxe je více než dvacet let. Je vdaná a společně s manželem mají dvě děti a tři vnoučata. Bydlí v bytě na vesnici. V současnosti na základní škole pracuje desátým rokem.

Účastník U6

Šestým účastníkem je muž, jehož délka praxe v učitelství oboru je více než osmnáct let. Je svobodný, ale společně s partnerkou vychovávají jedno dítě. Bydlí v bytě ve městě. Jeho praxe na základní škole, na které působí v současnosti, trvá více než šest let.

4.2. Realizace výzkumného šetření

Jak již bylo zmíněno, šetření probíhá formou kvalitativního výzkumu, který charakterizuje Disman (2002, str. 285) jako „nenumerné šetření a interpretace sociální reality, s cílem odhalit význam podkládaných sdělovaných informací.“ Hlavním smyslem kvalitativního šetření je tedy naslouchání vyprávění, kladení otázek, získávání odpovědí a porozumění (Hendl, 2016, str. 168). Data byla získána prostřednictvím rozhovorů.

Konkrétně se jednalo o metodu polostrukturovaného rozhovoru, jehož výhodou je, že umožňuje získat nejen fakta, ale současně dovoluje hlouběji proniknout do zkoumaného tématu. Polostrukturovaný rozhovor patří mezi nejčastěji používanou podobu interview. Tazatel specifikuje minimum témat a otázek, které je nutné v průběhu rozhovoru probrat, stanovuje tzv. jádro rozhovoru. Dle potřeby a možností mění pořadí otázek, doplňuje množství upřesňujících otázek, s cílem správně pochopit a interpretovat, získat další podrobnosti a rozpracovat téma hlouběji (Mioviský, 2006, str. 159). Vzhledem ke stanovené problematice práce bylo v úvodu rozhovorů ohraničeno zvolené téma volnočasových aktivit, samostudia a zájmového vzdělávání. Volný čas jsme identifikovali jako dobu, která člověku zůstane po odečtení času stráveného prací, péčí o domácnost a péčí spojenou s fyzickými potřebami (osobní péče, jídlo, spánek apod.). Taktéž byla pomyslně odbourána doba covidu, která volnočasové aktivity účastníků výzkumu významně ovlivnila. Většina otázek byla otevřená, což umožnilo od účastníků výzkumu získat potřebné informace. Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 130) popisují, že vymezit rámec a pokládat účastníkovi výzkumu otevřené otázky, které přinesou podrobné informace, je hlavním úkolem badatele kvalitativního šetření.

Výzkumná část probíhala v období listopad 2021 až leden 2022. Před samotnou realizací rozhovorů proběhl kontakt prostřednictvím emailu, popřípadě telefonický kontakt s účastníky výzkumu. Bylo domluveno místo

a termín setkání. Rozhovory probíhaly v prostředí, které si zvolili sami účastníci. Ve třech případech se jednalo o domácí prostředí, ve dvou o pracoviště účastníka a v jednom případě rozhovor proběhl v kavárně, která se nacházela v blízkosti bydliště účastníka výzkumu. Čtyři rozhovory proběhly v odpoledních hodinách a dva ve večerních hodinách. Přesnou délku rozhovorů nebylo možné předem stanovit, protože každý rozhovor s účastníkem výzkumu byl individuální, nakonec se jednalo o časové rozmezí mezi třiceti minutami až jednou hodinou. V úvodní fázi setkání došlo k seznámení účastníků se základními informacemi týkajícími se výzkumu, jednalo se především o představení cílů a účelu výzkumného šetření. Následně byli účastníci výzkumu vyzváni k podpisu informovaného souhlasu. Zahájení rozhovorů probíhalo neformálně a s tématy, která se netýkala samotného předmětu výzkumu (například počasí, rodina apod.). Cílem bylo navození vhodné atmosféry a uvolnění napětí. Následovalo zapnutí nahrávacích zařízení, konkrétně se jednalo o dvě zařízení (dva mobilní telefony) z důvodu případné poruchy jednoho z nich. Po neformálním úvodu došlo k začátku rozhovoru dle připravených témat a otázek. Audionahrávky rozhovorů byly následně manuálně přepsány do elektronické písemné podoby. Hendl (2016, str. 212) uvádí, že ačkoliv se jedná o časově náročný proces, převedení mluveného slova do písemné podoby je důležitou podmínkou, která podmiňuje další práci s textem.

V okamžiku, kdy jsou všechny data sesbírána začíná fáze kódování. Tuto fázi charakterizuje Hendl (2016, str. 251) jako „rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci. Postup také vede k doporučení, která data nebo případy je nutné ještě zahrnout do analýzy a jakými metodami je nutné provést sběr dat.“ Švaříček, Šedřová a kol. (2007, str. 207) doplňují, že je jedná o „systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, kvality a vztahy.“

Výzkum je založen na analýze dat získaných rozhovory, prostřednictvím techniky otevřeného kódování. Jedná se o techniku, která označuje jevy v datech. Kódování tištěné podoby s pomocí papíru a tužky je označováno jako tzv. „kódování v ruce“ (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, str. 213). Analyzovaný text je po opakovaném a pečlivém pročitání rozčleněn do významových jednotek. Následně je každé jednotce přiřazen kód, který ji určitým způsobem charakterizuje. Po dokončení důkladného kódování přecházíme k vytvoření systému kategorií. Výsledkem je popisné zpracování sesbíraných dat, které ukazuje informace obsažené v získaných datech (Švaříček, Šeďová a kol., 2007, str. 211-222). Systém kategorií se v případě kvalitativního výzkumu vytváří ad hoc z empirického materiálu (Hendl, 2016, str. 215). V následujících odstavcích jsou představeny jednotlivé kategorie, které odpovídají na dílčí výzkumné otázky této diplomové práce.

5. Zjištění výzkumného šetření

Následující kapitola prezentuje získané výsledky výzkumu, který se zabývá tématem zájmového vzdělávání a volnočasových aktivit učitelů základních škol. Jedná se o interpretaci a vysvětlení jednotlivých kategorií a kódů vytvořených v průběhu analýzy otevřeného kódování, na základě výpovědí účastníků výzkumu.

Byly stanoveny tři dílčí výzkumné otázky, na které odpovídají následující kategorie a kódy. Některá témata nebyla v rámci kategorií striktně oddělena, ale vzájemně se proplétala a doplňovala. Na první dílčí výzkumnou otázku odpovídají celkem čtyři kategorie, ty se týkají aktivit, které vykonávají učitelé základních škol ve svém volném čase. První kategorie je označena jako „Myšlenkově nenáročná aktivita“ a obsahuje kódy sportovní aktivity, outdoorové aktivity a kutilství. Druhá kategorie nese název „Aktivity spojené se získáním všeobecného přehledu“ a řadíme do ní kódy média, jazyk a práce s počítačem. Třetí kategorie je označena jako „Aktivity věnované blízkým osobám“ a obsahuje kódy rodina a přátelé. Čtvrtá kategorie nese název „Aktivity umožňující seberozvoj“ a jsou do ní zařazeny kódy nové informace a ruční práce. Na druhou dílčí výzkumnou otázku, týkající se významu účasti na zájmově vzdělávacích aktivitách pro učitele základních škol odpovídají dvě kategorie. Pátá kategorie nese název „Možnost rozvoje osobních kvalit“ a obsahuje kódy nové znalosti a dovednosti, kreativita a nové nápady, schopnost přizpůsobit se. Šestá kategorie nese název „Možnost změny“ a obsahuje kódy prostředí, kompenzace rutiny a nový cíl. Na třetí dílčí výzkumnou otázku odpovídají celkem čtyři kategorie, zabývající se strategiemi, které využívají učitelé základních škol ke kompenzaci svého pracovního zatížení. Sedmou kategorií je „Strategie relaxace“ a řadíme do ní kódy relaxace, meditace a jóga. Osmá kategorie nese název „Strategie fyzické aktivity“ a obsahuje kódy sport, pohyb a kutilství. Devátá kategorie je označena jako

„Strategie občanského vzdělávání“, jsou do ní řazeny kódy kulturní akce a instituce, rodina a přátelé. Poslední desátá kategorie nese název „Strategie získání podpory“ a obsahuje kódy sdílení a koučing.

5.1. Volnočasové aktivity

Na první oblast týkající se volnočasových aktivit a zájmového vzdělávání se ptá první dílčí výzkumná otázka: *„Jakými aktivitami se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase?“* Odpovědi na tuto dílčí výzkumnou otázku poskytují celkem čtyři kategorie: „Myšlenkově nenáročné aktivity“, „Aktivity spojené se získáním všeobecného přehledu“, „Aktivity věnované blízkým osobám“ a „Aktivity umožňující seberozvoj“.

5.1.1. Myšlenkově nenáročné aktivity

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí účastníků výzkumu, přičemž všichni účastníci se v souvislosti s volnočasovými aktivitami zmínili o myšlenkově nenáročných aktivitách. Konkrétně se jednalo o aktivity, které vykonávají ve svém volném čase a ve většině případech jsou spojeny s určitou fyzickou námahou. Prvním identifikovaným kódem jsou sportovní aktivity, což potvrzují výpovědi: *„...už mnoho let se s partou přátel setkáváme každý pátek, mimo hlavní prázdniny, v místní tělocvičně a hrajeme florbal...“* (U4), *„...mám rád jízdu na kole, když počasí dovolí, jezdím na kole i do práce, je to dobrý způsob, jak se udržet v kondici a provětrat si hlavu...“* (U6). Přestože ne všichni účastníci výzkumu sportují pravidelně, u všech se objevila alespoň příležitostná účast na pohybových aktivitách: *„... se známou jsme navštěvovaly kurzy zumby, ale to bylo před covidem, teď ani nevím, jestli ty kurzy pokračují...“* (U3).

Dalším kódem, který zastřešuje tato kategorie jsou outdoorové aktivity, které účastníkům skýtají nejen možnost fyzické aktivity, ale i nového poznání, což dokládají odpovědi: *„...když děti vyrostly a každý si začal žít svůj vlastní život,*

rozhodli jsme se s manželem, že musíme zkusit něco nového, a tak jsme začali cestovat. Nejráději máme túry a procházky po horách, například Tatry nás úplně nadchly...“ (U2) „...dcera mi k narozeninách koupila nordic walking hole, nikdy dříve jsem o tom neslyšela, ale vyzkoušela jsem to a baví mě to...“ (U5).

Kutilství představuje další kód, který byl v průběhu kódování analyzován: *„...jako malá jsem vyrůstala v domě s velkou zahradou, což mi chybělo, proto jsem si před několika lety koupila menší zahrádku, která leží nedaleko mého bytu a v létě tam trávím hodně času, pořád je co dělat...“ (U1), „...vždy jsme měli vlastní zahradu a pole, na kterém jsem si pěstovali brambory a další zeleninu...“ (U3).*

5.1.2. Aktivity spojené se získáním všeobecného přehledu

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

Analyzovaným kódem jsou média, kdy například sledování televize nebo četbu novin účastníci zpravidla chápali jako zdroj aktuálních informací, což potvrzují výpovědi: *„...každý den sleduju televizní noviny, alespoň zjistím, co se děje ve světě...“ (U2), „...ted' je to všude samý covid, ale musíme mít přehled co se děje...“ (U5).*

Jedním z nejdůležitějších kódů této kategorie je cizí jazyk, ať už se jedná o získávání znalostí cizího jazyku formou jazykových kurzů: *„...chodila jsem do kurzu angličtiny pro začátečníky, myslím si, že v dnešní době je důležité mít alespoň základy angličtiny...“ (U1) nebo formou pobytu v zahraničí „...věděl jsem, že moje angličtina už není, co bývala, a tak jsme sbalili kufry a odjeli na měsíc za synem do Londýna...“ (U4).*

Dalším kódem této kategorie je práce s počítačem, která může sloužit nejen jako prostředek k odreagování: *„...vyučuju informatiku a práce s počítačem mě moc baví, když někdo ve škole potřebuje radu s počítačem nebo interaktivní tabulí,*

obrábí se na mě...“ (U6), ale také jako nutnost potřebná k dalšímu profesnímu rozvoji: „...dneska je všechno v elektrické podobě. Když jsme přecházeli na program Bakaláři, byly s tím velké problémy, hlavně my, starší generace jsme byli úplně mimo...“ (U1).

5.1.3. Aktivity věnované blízkým osobám

Jednou z nejčastěji zmiňovaných kategorií byly „Aktivity věnované blízkým osobám“. Tato kategorie zastřešuje výpovědi spojené s časem, který účastníci výzkumu tráví s partnerem, dětmi či vnoučaty, což potvrzují výpovědi: „...každou neděli se setkáváme na společný oběd, je to pěkné, když se rodina sejde...“ (U5), „...s manželem trávíme na zahradě spoustu času, je tam spousta práce, ale máme to rádi...“ (U3), „...moje maminka už není nejmladší, a tak se u ní vždycky o víkend sejdeme a pomůžeme s čím je potřeba...“ (U1). V souvislosti s časem stráveným s rodinou, se také často objevovalo téma hlídání vnoučat „...nejstarší dcera má dvě krásné holčičky, vždycky se moc těším, když je můžu pohlídat, chodíme společně na procházky a hrajeme si...“ (U1), „...máme už čtyři vnoučata, a když se u nás všichni sejdou, je to pěkný rachot...“ (U4).

Dalším kódem jsou přátelé. Jedná se o volný čas strávený aktivitami s přáteli a blízkými: „...po florbale zajdeme do hospody na pivko a probíráme všechno možné...“ (U4), „...sama bych k zumbě nikdy nenašla odvahu, ale kolegyně řekla, že musíme vypotit ty kafička a dortíčky...“ (U3).

Skutečnost, že práce učitele se řadí mezi pomáhající profese, můžeme spatřovat také v následujících výpovědích: „...jeho rodiče si nevěděli rady, a tak mě poprosili, jestli bych ho doučoval...“ (U6), „...zavolala mi známá, že její dcera má čtyřky z matematiky a že jestli to takto půjde dál, bude muset opakovat. Samozřejmě jsem souhlasila a chodí ke mně na doučování každé úterý...“ (U2).

5.1.4. Aktivity umožňující seberozvoj

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí, které se týkaly volnočasových aktivit, které účastníkovi výzkumu pomohli naučit se něco nového nebo zdokonalit své stávající schopnosti. Prvním identifikovaným kódem jsou nové informace, což potvrzují výpovědi: *„...mám ráda knížky o zdravém životním stylu, vždycky najdu nějaký zajímavý recept, který musím hned vyzkoušet...“* (U1), *„...když hledali někoho, kdo by převzal starost o místní knihovnu, neváhala jsem ani chvíli, jedná se dvě hodiny v pondělí a ve středu, což není nic hrozného, a navíc mám všechny knihy z první ruky...“* (U5)

Tyto výpovědi se týkaly také rozvoje nebo získání odborných znalostí a dovedností prostřednictvím přednášek a kurzů: *„...škola nám nabízí velkou škálu kurzů, kterých se můžeme zúčastnit. Naposledy jsem se zúčastnila kurzu asertivity, což mi pomohlo nejen v pracovním, ale i osobním životě...“* (U1), *„...myslím si, že jedním z nejprínosnějších kurzů, kterých jsme se mohli zúčastnit, byl kurz práce se znevýhodněnými dětmi, což je dnes velkým tématem...“* (U3).

Dalším kódem jsou ruční práce, což dokazují výpovědi: *„...doma mám plátno a barvy. Když jsem začínala, byly mé výtvary hrozné, ale postupem času se to zlepšilo...“* (U3), *„...rozhodl jsem se, že opráším hru na kytaru...“* (U4), *„...na klavír jsem hrála od dětství, ale když jsme se rozhodli vystupovat s dětmi, bylo nutné pár hodin cvičení...“* (U2).

5.2. Význam zájmového vzdělávání

Druhou oblastí, která bude interpretována je význam zájmového vzdělávání pro učitele základních škol. Na význam zájmového vzdělávání se ptá druhá dílčí výzkumná otázka: *„Jaký význam kladou učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?“*. Odpovědi na druhou dílčí výzkumnou otázku vycházejí ze dvou kategorií: *„Možnost rozvoje osobních hodnot“* a *„Možnost změny“*.

5.2.1. Možnost rozvoje osobních kvalit

Kategorie „Možnost rozvoje osobních kvalit“ zobrazuje výpovědi týkající se názorů, že zájmové vzdělávání představuje výbornou možnost, jak získat nové znalosti a dovednosti: *„...ze začátku to neznělo ani jako hra na kytaru, ale naučil jsem se něco nového a teď to dělá radost nejen mě, ale i ostatním...“* (U4), *„...a výsledkem je, že mám alespoň ty základy a naučila jsem se spoustu slovíček, takže když je potřeba, domluví se...“* (U1).

Dalším identifikovaným kódem je kreativita a nové nápady, které rozvíjí účast na zájmovém vzdělávání: *„...po absolvování kurzu (kurz práce se znevýhodněnými dětmi poznámka autora) jsem cítila obrovský příliv nových nápadů, jak s dětmi pracovat...“* (U3), *„...když se pak vrátím domů, často mě napadají nové myšlenky a nápady na aktivity, které bychom mohli s žáky dělat...“* (U2).

Důležitým kódem je také schopnost přizpůsobit se. Nároky na učitele základních škol jsou vysoké a často se stává, že musí být schopni přizpůsobit se změnám a novým požadavkům což vypovídají odpovědi: *„...ale museli jsme se se systémem (program Bakaláři poznámka autora) naučit pracovat, takže jsme měli nějaké školení a postupem času se z toho stala rutina...“* (U1), *„...takže jsem se rozhodla přizpůsobit a ten čas tomu věnovala...“* (U2).

5.2.2. Možnost změny

Tato kategorie vznikla na základě výpovědí týkajících se názorů na účast učitelů na zájmovém vzdělávání. Objevují se kódy prostředí, kompenzace rutiny a nový cíl. Na kód, který nese název prostředí odpovídají výpovědi: *„...je to jakýsi způsob oprostění se od každodennosti...“* (U1), *„...a je to příjemná změna, to ticho, na rozdíl od práce, kde se pořád něco děje...“* (U2).

Dalším kódem je kompenzace rutiny, kdy učitelé vidí volnočasové aktivity jako určitý druh kompenzace vůči jejich stereotypním pracovním činnostem: *„...kdybychom nechodili pravidelně hrát, asi by mě to hodně mrzelo, pro*

mě to je způsob, jak se odreagovat...“ (U4), „...je to pro nás odměna a vytržení ze stereotypu každodennosti...“ (U6).

Jedním z nejdůležitějších kódů této kategorie je nový cíl, konkrétně se jednalo snahu naučit se něco nového, získat nové informace nebo rozšířit své stávající dovednosti. Účastníci tak obrátili svou pozornost od každodenních pracovních činností k novému cíli: *„...v okamžiku, kdy jsem se rozhodla, že se naučím anglicky, tak jsem se na to opravdu zaměřila a věnovala jsem tomu hodně své pozornosti a volného času...“ (U1), „...domluvil jsem si u známého hodiny a pravidelně cvičil, což zabralo velkou část mého volného času...“ (U4).*

5.3. Strategie vůči pracovnímu vytížení

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

5.3.1. Strategie relaxace

Jak již bylo uvedeno v teoretické části, výkon učitelské profese je bezesporu velice náročný, je tedy logické, že učitelé využívají různé strategie, kterými se snaží kompenzovat své pracovní vytížení. První kategorií, která byla identifikována je *„Strategie relaxace“*. Zde se objevuje kód relaxace, což potvrzují výpovědi: *„...když je den opravdu náročný, tak přijdu domů, dám si kafe, sednu si ke stolu a jen čumím do bílé zdi, prostě úplně vypnu a v hlavě nemám nic, je to takový můj způsob relaxace...“ (U1), „...na zahradě máme houpací síť, do které si občas sednu a užívám si to ticho...“ (U3).*

Někteří účastníci výzkumu se rozhodli využít formálnější formu odpočinku, kterou kódujeme jako meditace a jóga: *„...s dcerou chodíme na kurzy*

jógy. Musíme sice dojíždět do města, ale je to skvělý relax...“ (U1), „...někdo by řekl, že chlap v mém věku se zbláznil, když zkouší meditaci, ale některé techniky vážně pomáhají...“ (U4). Může se ale jednat také o pouhé hluboké dýchání: „...když jsem opravdu vytočená, snažím se uklidnit a zhluboka dýchat, často je to totiž to jediné, co můžeme dělat...“ (U5).

5.3.2. Strategie fyzické aktivity

Z výpovědí účastníků vyšlo najevo, že jednou ze strategií, díky které se snaží vyvážit své pracovní zatížení, je fyzická aktivita. Jeden z účastníků uvedl, že *„...pokud při práci využíváte především hlavu, pak je nutné ve volném čase zaměstnat ruce a tělo...“ (U6). Prvním kódem je kutilství, což vyplývá z výpovědí: „...moje maminka vždycky říkala, že pokud máš doma uklizeno, máš uklizeno i v hlavě, takže kyblík a hadr je nejlepší řešení...“ (U5), „... teď, když se potřebuju odreagovat, často si sednu k malování...“ (U3).*

Identifikovaným kódem jsou také sportovní a pohybové aktivity: *„...myslím si, že na svůj věk jsem poměrně dost aktivní, což mi napomáhá udržet se v kondici tělesně i duševně...“ (U4), „...na svět se hned dívá jinak, když máte vyplavené endorfiny v těle...“ (U3), „...máme štěstí, že náš dům leží nedaleko lesa, když se chceme s manželem odreagovat, jdeme se projít právě sem...“ (U2).*

5.3.3. Strategie občanského vzdělávání

Tato kategorie vychází z odpovědí týkajících se aktivit spojených s kulturním životem a rodinou. Prvním identifikovaným kódem je rodina a přátelé, což vyplývá z odpovědí: *„...vnoučata mě vždycky nabijí pozitivní energií...“ (U5) nebo „...manžel vždycky pozná, když se něco stalo a snaží se mě přivést na jiné myšlenky...“ (U2).*

Návštěva kulturních institucí a akcí představuje další kód, kterým je sycena tato kategorie: *„...se známými pravidelně navštěvujeme divadelní představení, nejenže se jedná o kulturní zážitek, ale je to jakýsi způsob oproštění se od*

každodennosti...“ (U1), „...manželka je učitelkou výtvarné výchovy, takže když je ve městě nová výstava, jsme prvními návštěvníky...“ (U4).

5.3.4. Strategie získání podpory

Kategorie „Strategie získání podpory“ obsahuje kód sdílení, který vyplývá z odpovědí: *„...někdy jen stačí svěřit se a probrat s manželem, co si o situaci myslí on, přece jen má na to objektivní pohled...“ (U5),* mimo neformální rozhovory v domácím prostředí, se také může jednat o formální pomoc *„...v případě potřeby máme možnost navštívit školního psychologa, není špatné jednou za čas probrat vaši situaci s odborníkem...“ (U3).*

Dalším identifikovaným kódem je koučing ve smyslu sdílení problémů a rad s kolegy: *„...mám jednu kolegyni, se kterou probíráme naše problémy, už několikrát se mi stalo, že řešila to samé, a nakonec jsme společně našly řešení...“ (U2).* V jednom případě účastník, který měl přes pětadvacet let učitelské praxe, působil díky svým bohatým zkušenostem, jako jakýsi mentor: *„...mám poměrně dlouhou učitelskou praxi, takže pokud mladší kolegové řeší nějaký problém, často se stává, že se mě ptají na radu...“ (U4).*

6. Diskuze

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

První výzkumná otázka: *„Jakými aktivitami se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase?“* měla sloužit k objasnění aktivit, které v době mimo pracovní povinnosti, vykonávají učitelé základních škol. Odpovědi byly zahrnuty v podkapitolách *„Myšlenkově nenáročné aktivity“* (5.1.1.), *„Aktivity spojené se získáním všeobecného přehledu“* (5.1.2.), *„Aktivity věnované blízkým osobám“* (5.1.3.) a *„Aktivity umožňující seberozvoj“* (5.1.4.). Účastníci výzkumu se ve svém volném čase, mimo pracovní a jiné povinnosti, zabývají velmi pestrou škálou volnočasových aktivit. Mezi nejoblíbenější fyzické aktivity patří sportovní a pohybové aktivity, turistika a zahradničení. Dále pak sebevzdělávací aktivity spojené s četbou knih a časopisů, hrou na hudební nástroj nebo osvojením si cizího jazyka. Mezi časté volnočasové aktivity řadí účastníci výzkumu čas strávený společně s rodinou a známými.

Druhá výzkumná otázka: *„Jaký význam přikládají učitelé základních škol zájmovému vzdělávání?“* zjišťovala názory účastníků výzkumu na význam, který pro ně má účast na zájmovém vzdělávání. Odpovědi byly zahrnuty v podkapitolách *„Možnost rozvoje osobních kvalit“* (5.2.1.) a *„Možnost změny“* (5.2.2.). Účastníci výzkumu chápaly zájmové vzdělávání nejen jako příležitost ke změně prostředí, nebo kompenzaci rutiny, ale především jako možnost vlastního rozvoje.

Třetí výzkumná otázka: *„Jaké strategie využívají učitelé základních škol ke kompenzaci svého pracovního vytížení?“* měla sloužit k identifikaci strategií, které

používají účastníci výzkumu proti jednostrannosti každodenních pracovních aktivit a proti svému pracovnímu vytížení. Tyto strategie byly zahrnuty v podkapitolách „Strategie relaxace“ (5.3.1.), „Strategie fyzické aktivity“ (5.3.2.), „Strategie občanského vzdělávání“ (5.3.3.) a „Strategie získání podpory“ (5.3.4.). Účastníci výzkumu zmiňovali rozličné způsoby, kterými bojují proti pracovnímu vytížení a každodennosti, nejčastěji se objevovaly aktivity spojené s relaxací, odpočinkem a sdílení problémů. Další možností kompenzace byly fyzicky náročnější aktivity, které vytváří určitý protiklad k učitelské profesi, která je namáhavá zejména psychicky.

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

Závěr

Cílem diplomové práce bylo v kontextu teoretických poznatků týkajících se zájmového vzdělávání dospělých analyzovat a interpretovat volnočasové aktivity, kterými se zabývají učitelé základních škol ve svém volném čase mimo pracovní povinnosti a zjistit, zda-li se v jeho rámci také věnují zájmovému vzdělávání. První kapitola představila celoživotní vzdělávání a popsala vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřila na charakteristiku volného času a zájmové vzdělávání dospělých. Třetí kapitola popsala účastníka zájmového vzdělávání dospělých a učitele základních škol jakožto cílovou skupinu zájmového vzdělávání dospělých. Čtvrtá kapitola se zaměřila na metodiku výzkumu, představila účastníky a realizaci výzkumu. Pátá kapitola popsala výzkumná zjištění prostřednictvím desíti kategorií rozdělených do tří skupin podle dílčích výzkumných otázek.

Stanovený cíl této diplomové práce byl naplněn. Přínosem této práce je zjištění, že přestože se jednalo o malý vzorek cílové skupiny, účastníci výzkumu se ve svém čase mimo pracovní povinnosti věnují zájmově vzdělávacích aktivitám. Převažovaly sportovní aktivity a turistika, kterým se věnují nebo v minulosti věnovali všichni účastníci výzkumu. Dále se často objevovala aktivity spojené se sebevzděláváním a čas strávený s rodinou a přáteli, které představují jakýsi únik od každodennosti. Byly identifikovány strategie, které účastníci výzkumu využívají ke kompenzaci svého pracovního zatížení. Jednalo se o aktivity spojené s relaxací a odpočinkem, fyzická zátěž, komunikace a aktivity přinášející radost a uspokojení.

Seznam použité literatury

Bartlová, P. (2008). *BADED - barriers in adult education: findings and strategies for overcoming those barriers: Ikaalinen - Prague - Vienna, June 2008*. Praha: National Training Fund.

Bednaříková, I. (2006a). *Kapitoly z andragogiky 1*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bednaříková, I. (2006b). *Kapitoly z andragogiky 2*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.

Beneš, M. (2008). *Andragogika*. Grada Publishing as.

Beneš, M. (2009). *Celoživotní učení a vzdělávání*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 29-33). Praha: Portál.

Beneš, M. (2014). *Andragogika: 2., aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.

Bílá kniha – národní program rozvoje vzdělávání v české republice. Dostupný z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr> [cit. 10.02.2022]

Bočková, V. (2002). *Vzdělávání - průvodní jev života*. Olomouc: Pro Andragogé - Centrum otevřeného a distančního vzdělávání UP vydala Univerzita Palackého.

Bočková, V. (2009). *Vzdělávání dospělých*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 478-482). Praha: Portál.

Brajša-Žganec, A., Merkaš, M., & Šverko, I. (2011). *Quality of life and leisure activities: How do leisure activities contribute to subjective well-being? Social indicators research, 102(1)*, (str. 81-91).

Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dvořáková, M., & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých: vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- Dytrtová, R. (2009). *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Emmerová, K. (2000). *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In K. Trnková (Ed.). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 3-4* (str. 81-96). Brno: Masarykova univerzita.
- Filipcová, B. (1967). *Člověk, práce, volný čas*. Praha: Svoboda.
- Hartl, P. (2004). *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hofbauer, B. (2004). *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2006). *Syndrom vyhoření učitelů a kurikulární reforma*. In Pech P. a P. Leischner (Ed.). *Department of mathematics report series* (str. 169-180). České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Holoušová, D. (1998). *Osobnost učitele*. In: Grecmanová H., D. Holoušová a E. Urbanovská. *Obecná pedagogika 1* (str. 164-190). Olomouc: Hanex.
- Hradečná, M. a kol. (1995). *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha: Karolinum.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Indrák, A. (2008). *Psychologické základy vzdělávání dospělých: kvalifikační (certifikovaný) kurz pro lektory ve vzdělávání dospělých*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Indrák, A. (2011). *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.
- Kalhous, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

- Klapal, V. (2007). *Osobnost učitele jako vychovatele a vzdělavatele*. In L. Podlahová (Ed.). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
- Knotová, D. (2006). *Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase*. In M. Rabušicová (Ed.). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 11* (str. 67-77). Brno: Masarykova univerzita.
- Knotová, D. (2008). *Zájmové vzdělávání dospělých*. In M. Rabušicová & L. Rabušic (Ed.). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice* (str. 169-189). Brno: Masarykova univerzita.
- Knotová, D. (2011). *Pedagogické dimenze volného času*. Brno: Paido.
- Kohnová, J. (2012). *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Kohoutek R., & Ouroda K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (Vyd. 4). Praha: Portál.
- Lifelong Learning and Adults* (2013). In *Education Today 2013: The OECD Perspective* (str. 71-80). Dostupný z https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-today-2013/lifelong-learning-and-adults_edu_today-2013-9-en#page1 [cit. 28.02.2022]
- Lukas, J. (2007). *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1.část)*. *Pedagogika* roč. LVII, (str. 364-375).
- Lukas, J. (2008). *Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2.část)*. *Pedagogika* roč. LVIII, (str. 36-49).
- Lukášová, H. (2015). *Učitelství a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístupy a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MŠMT ČR. (2021). *Usnesení o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021-2030)*. Dostupný z

https://www.msmt.cz/uploads/231/Dokumenty_o_dalsim_vzdelavani_a_celozivotni_m_uceni/Usneseni_Rady_o_strategickem_ramci_evropske_spoluprace_v_oblasti_vzdelavani_a_odborne_pripavy_2021_2030_15.3.2021.pdf [cit. 28.02.2022]

MŠMT ČR. (2020). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Dostupný z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030> [cit. 28.02.2022]

Nakonečný, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia.

Národní vzdělávací fond. (2001). *Memorandum o celoživotním učení*. Dostupný z <https://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2001/ZP01PIIa.pdf> [cit. 28.02.2022]

OECD Factbook. (2009). *Quality of Life. Leisure time*. Dostupný z https://www.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-factbook-2009_factbook-2009-en [cit. 28.02.2022]

Palán, Z. (1997). *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA.

Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia.

Palán, Z., & Langer, T. (2008). *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.

Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Petřková, A. (2006). *Psychologie učení a vzdělávání dospělých: studijní text pro distanční studium*. Olomouc: Hanex.

Podlahová, L. (2007). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.

Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.

- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M. (2006). *Místo vzdělávání dospělých v konceptu celoživotního učení*. In M. Rabušicová (Ed.). *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity U 11* (str. 13-26). Brno: Masarykova univerzita.
- Rabušicová, M., & Rabušic, L. (Ed.). (2008). *Učíme se po celý život?: o vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
- Stock, Ch. (2010). *Syndrom vyhoření a jak jej zvládnout*. Praha: Grada.
- Šerák, M. (2009a). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Šerák, M. (2009b). *Zájmové vzdělávání mládeže a dospělých*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 503-507). Praha: Portál.
- Šerák, M. & Dvořáková, M. (2009). *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha: Česká zemědělská univerzita, Institut vzdělávání a poradenství.
- Špatenková, N. & Petřková, A. (2013). *Psychologie dospělých: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Špendla, V. (1974). *Učitel a učitelská profesia*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Švaříček, R., & Šedová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Hájek, B. (2004). *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT.
- Trnková, K., Chaloupková, L. & Knotová, D. (2009). *Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní?* *Studia paedagogica* roč. 14, č. 2, rok 2009 (str. 51-68). Brno: Masarykova univerzita
- Urbánek, P. (2009). *Pracovní zátěž a podmínky práce učitelů*. In J. Průcha (Ed.). *Pedagogická encyklopedie* (str. 29-33). Praha: Portál.

- Vališová, A. a Kasíková H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského.
- Veteška, J. & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Vymazal, J. (1990). *Mimoškolní výchova a vzdělávání dospělých a její institucionální systém v ČSR*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Zákony:

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