

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

POSTOJE ZAČÍNÁJÍCÍCH PEDAGOGŮ

Vedoucí práce: doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Bc. Lucie Prchalová
Studijní obor: Pedagogika volného času
Forma studia: kombinovaná
Ročník: 2.

2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s ustanovením § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 28. 3. 2014

.....
Bc. Lucie Prchalová

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. Michalu Kaplánkovi, Th.D. za vstřícný přístup, odborné vedení, cenné rady a připomínky, které mi poskytoval při zpracování mé práce.

Děkuji také školám a školním družinám, kde mi bylo umožněno provést interview. Mé poděkování patří také rodině a blízkým, především Tomáši Netrvalovi, za porozumění a podporu při studiu.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE	9
1.1 UČITEL	9
1.1.1 Edukátor	10
1.1.2 Pedagogický pracovník	11
1.2 ZAČÍNÁJÍCÍ PEDAGOG	12
1.3 PROFESNÍ DRÁHY PEDAGOGŮ	13
1.3.1 Problémy začínajících pedagogů	14
2 OSOBNOST PEDAGOGA	18
2.1 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ	18
2.2 POŽADAVKY NA UČITELE	18
2.2.1 Požadavky na učitelův projev	20
2.3 KOMPETENCE UČITELE	23
2.4 UČITELOVO SEBEPOZNÁNÍ A AUTOREGULACE	26
2.5 UČITELSKÝ STRES	28
3 PEDAGOGOVÉ VOLNÉHO ČASU	32
3.1 POŽADAVKY NA REALIZACI VÝCHOVY MIMO VYUČOVÁNÍ A JEJÍ ZNAKY	34
3.2 TYPY PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU	34
3.3 SPECIFICKÉ KOMPETENCE PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	36
3.3.1 Předpoklady	36
3.4 POŽADAVKY NA PEDAGOGY VOLNÉHO ČASU	37
3.4.1 Požadavky vyplývající z vnějších podmínek práce	40
3.4.2 Legislativní požadavky	40
4 POSTOJE A PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI	43
4.1 VYMEZENÍ POJMU POSTOJ	43
4.2 POSTOJE UČITELŮ	45
4.3 PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI	47
4.4 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI	48
4.5 PEDAGOGICKÁ KONDICE	49
4.6 PEDAGOGICKÁ TVOŘIVOST	50
5 PODKLADY PRO VÝZKUM	53
5.1 INFORMACE O POSTOJÍCH	53
5.2 PŘEDPOKLADY	54
6 VÝZKUM	55
6.1 ÚVOD DO PROBLÉMU	55
6.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	55
6.3 INTERVIEW	56
6.3.1 Záznam a zpracování rozhovoru	57
6.3.2 Typy interview	58
6.3.3 Průběh, podmínky a prostředí interview	59
6.3.4 Fáze interview	60
6.4 CÍLE VÝZKUMU	60
6.4.1 Metodika výzkumu	61
6.4.2 Výzkumný vzorek	63
6.4.3 Sběr a zpracování údajů	64
7 ZÁKLADNÍ ŠKOLY A ŠKOLNÍ DRUŽINY V PLZEŇSKÉM KRAJI	66
7.1 MÍSTO VÝZKUMU	66

7.2	ZÁKLADNÍ ŠKOLY	66
7.2.1	Základní školy v Plzeňském kraji.....	67
7.3	ŠKOLNÍ DRUŽINY	68
7.3.1	Školní družiny v Plzeňském kraji.....	69
7.4	VLASTNÍ ROZHOVORY	70
7.4.1	Družiny.....	71
7.4.2	Školy.....	72
8	VÝSLEDKY VÝZKUMU	74
8.1	POSTOJE ZAČÍNÁJÍCÍCH PEDAGOGŮ	74
8.1.1	Postoj k žákům.....	74
8.1.2	Postoj k práci	76
8.1.3	Postoj k řešení problémů.....	78
8.1.4	Postoj ke stresu	79
8.1.5	Postoj k volnému času.....	80
8.2	ROZDÍLY MEZI ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ŠKOLNÍCH DRUŽIN	81
8.3	ROZDÍLY VYPLÝVAJÍCÍ Z POLOHY ŠKOL A ŠKOLNÍCH DRUŽIN.....	82
	ZÁVĚR.....	83
	POUŽITÁ LITERATURA.....	86
	INTERNETOVÉ ZDROJE	89
	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92
	PŘÍLOHY	93
	ABSTRAKT.....	104
	ABSTRACT.....	105

ÚVOD

Za téma diplomové práce jsem si zvolila postoje začínajících pedagogů. Zaměřila jsem se jak na pedagogy působící na základních školách, tak na pedagogy volného času, kteří působí ve školních družinách. Konkrétně na začínající pedagogy působící na prvním stupni základních škol a ve školních družinách v Plzeňském kraji.

Pro toto téma jsem se rozhodla z několika důvodů. Prvním z nich je fakt, že jsem se začínajícím pedagogům věnovala již ve své bakalářské práci, kdy jsem se zabývala začínajícími pedagogy, kteří působí na německých základních školách. Nyní bych se, vzhledem ke svým předchozím zkušenostem a studovanému oboru, ráda věnovala českým základním školám a školním družinám. Dalším důvodem je touha prohloubit znalosti a zkušenosti získané při bakalářském studiu. Neposledním důvodem je studium pedagogiky volného času na Teologické fakultě v Českých Budějovicích.

Hlavními cíli práce je zjistit postoje začínajících pedagogů na prvním stupni základních škol a ve školních družinách v Plzeňském kraji. Tyto postoje byly vymezeny na základě studia odborné literatury a empirických výzkumů, které byly prováděny v České republice a zahraničí. Pomocí rozhovorů a zúčastněného pozorování budou zjišťovány tyto postoje:

- Postoj k dětem
- Postoj k práci
- Postoj ke stresu
- Postoj k volnému času
- Postoj k řešení problémů

Práce je členěna do osmi částí. V jednotlivých částech vycházím z teoretických poznatků o řešené problematice na základě nastudované literatury, vlastních zkušeností a provedených výzkumů. Nejpodstatnější přínos práce spatřuji ve vlastním empirickém výzkumu, kdy budu zkoumat postoje začínajících pedagogů.

V první části práce vymezuji pojmy učitel, začínající učitel, pedagogický pracovník a edukátor. Zároveň se zaměřím na problematiku začínajících pedagogů a jejich profesní dráhu. V pojetí některých autorů (např. Jana Průchy) by bylo nejpřesnější používat v jednotlivých kapitolách této práce pojem „edukátor“, ovšem jelikož spojení „začínající

edukátor“ není v české pedagogice zavedený termín, budu používat pojmy „pedagog“, „začínající pedagog“, případně „pedagog volného času“.

V dalších kapitolách práce se budu zabývat osobností pedagoga a požadavky na něho, učitelskými kompetencemi a charakteristickými vlastnostmi. Následně se zaměřím na výuku mimo vyučování, pedagogy volného času, požadavky na ně, jejich kvalifikaci a specifické kompetence. Zmíním také problematiku učitelského stresu, jelikož postoje ke stresu budou důležitou součástí vlastního výzkumu. Vzhledem k cíli práce se další kapitola zabývá postoji, jejich vlastnostmi, utvářením a následně konkrétními postoji pedagogů, jejich schopnostmi a dovednostmi.

Následující kapitola tvoří přechod k empirické části práce, uvádím zde poznatky získané v prvních čtyřech kapitolách práce. Na základě získaných poznatků jsou v empirické části práce zkoumány postoje začínajících pedagogů a jejich motivace nadále působit ve školství. Podstatou výzkumné části jsou provedená interview s dvanácti učiteli ze základních škol a školních družin a vyhodnocování získaných dat za účelem ujištění postojů začínajících pedagogů.

V šesté kapitole shrnu problematiku kvalitativního výzkumu. Zaměřím se především na metodu interview, vymezení tohoto pojmu, druhy interview a postupy při jeho provádění, jelikož právě pomocí této metody byl prováděn vlastní výzkum. Pozornost jsem věnovala také správnému postupu při provádění interview, jeho podmínky a prostředí, kde by mělo být prováděno. Teoretické poznatky o kvalitativním výzkumu a metodě interview, především o jejím provádění, jsem využila i při vlastním interview s respondentkami. Využila jsem zejména poznatky o úvodních fázích interview, vhodném prostředí a postupech při jejím provádění.

Důvodem zvolení metody interview je fakt, že při tomto způsobu výzkumu získáme velké množství informací, se kterými můžeme pracovat a z těchto informací následně vyvodit postoje začínajících pedagogů. Při interview jsem záměrně zvolila otevřené otázky, abych poskytla začínajícím učitelům a pedagogům volného času dostatek prostoru pro odpovědi.

Sedmá část práce je zaměřená na základní školy a školní družiny. Nejprve se zaměřuji na obecné charakteristiky základních škol a školních družin a následně na konkrétní základní školy a školní družiny v Plzeňském kraji, kde bylo prováděno výzkumné šetření.

V této části jsou také formou krátkých medailonků představeny jednotlivé respondentky, aby si čtenář mohl udělat vlastní názor na konkrétní začínající pedagogy.

V rámci výzkumu jsem navštívila šest základních škol a šest školních družin v Plzni a okolí, kde jsem zkoumala postoje začínajících pedagogů a pedagogů volného času. V poslední kapitole práce tedy vyhodnocuji údaje získané z provedených interview a zabývám se faktory, které začínající pedagogy ovlivňují. Zaměřila jsem se také na rozdíly, které vyplývají z polohy základních škol a školních družin a na rozdíly mezi začínajícími pedagogy a pedagogy volného času.

V závěru mé práce zhodnotím výsledky provedeného výzkumu a pokusím se o jejich stručné a přehledné shrnutí. Tato práce může být přínosem nejen pro začínající pedagogy, kteří začínají svoji pedagogickou kariéru, ale i pro ředitele základních škol a vedoucí školních družin, kteří svými postoji a jednáním tyto pedagogy nejen ovlivňují, ale především vybírají vhodné uchazeče o toto povolání.

1 VYMEZENÍ UČITELSKÉ PROFESE

O učiteli a učitelské profesi pojednává mnoho odborné literatury, a ačkoliv tento pojem často používáme, není téměř nikde přesně vymezen. Tento pojem však nelze jednoznačně chápat. V jazyce běžné komunikace je pro širokou veřejnost učitel osoba, která vyučuje ve škole. Pro vědecké a odborné účely však tato záležitost není tak jednoznačná.¹

V české literatuře se nejčastěji setkáváme s pojmy učitel, edukátor a pedagogický pracovník. Záleží především na autorovi, jak chápe učitelkou profesi a jak bude zacházet s pedagogickými termíny. Jan Průcha, autor mnoha pedagogických publikací, pracuje především s pojmem edukátor, který označuje nejobecněji proces výchovy a vzdělávání. Jak již bylo zmíněno v úvodu práce, budu používat pojmy „pedagog“ a „začínající pedagog“.

1.1 UČITEL

V literatuře nalezneme několik definic významu slova „učitel“, pokud se zaměříme na význam v běžné komunikaci, setkáme se většinou se základním vymezením: „*Učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Je to jeden z aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník.*“²

Setkáváme se i s dalšími rozšířenými definicemi: „*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“³

Učitel není pouze zaměstnanec školské instituce, ale jako každý jiný občan v moderní společnosti má řadu dalších pozic. Je tedy nucen hrát veškeré role, které z těchto pozic vyplývají. Učitel může být zároveň otcem, manželem, bratrem, synem, členem různých spolků atd., zatímco žena učitelka může být zároveň matkou, manželkou, sestrou, dcerou apod. Všechny tyto role, které jedinec v životě zastává, přinášejí různé fyzické a psychické nároky. Ženy bývají emociálnější a více angažované v osobních vztazích, muži jsou více orientovaní na vztahy věcné. Z toho vyplývá, že ženy bývají v práci s dětmi a mládeží více spokojené a mohou také dosáhnout většího emocionálního uspokojení než muži. Tato vyšší

¹ Srov. PRŮCHA, J.: *Učitel: Současné poznatky o profesi*, s. 17

² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 326

³ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 261

emoční zainteresovanost ale může vést k tomu, že se žena bude projevovat méně emočně v rodině.⁴

Socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferenciovaná, proto se utváří různé typologie učitelů. Nejčastější je typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni školy učitelé pracují. Toto je reflektováno v systému přípravy učitelů, v jejich platovém ohodnocení, prestiži, pracovních podmínkách atd. V současnosti jsou v České republice známé tyto kategorie učitelů: Učitelé mateřských škol, učitelé základních škol pro první stupeň, učitelé základních škol pro druhý stupeň, učitelé středních odborných škol, učitelé středních odborných učilišť, učitelé speciálních škol, učitelé gymnázií, vyšších odborných škol a učitelé vysokých škol.⁵

1.1.1 EDUKÁTOR

Pojem edukace označuje nejobecněji proces celkové výchovy, vzdělávání člověka a rozvoj osobnosti. Odvozeno z lat. *educatio* – vychovávání.⁶

Jelikož se výchova a vzdělávání v reálném procesu prolínají, potřebujeme k obecné teorii edukace také obecné názvy pro její subjekty. Termíny „učitel“ a „žák“ nemohou splňovat požadavek obecnosti, protože se vztahují pouze ke školnímu prostředí. Jako nejvhodnější se tedy jeví použití termínů edukant a edukátor. Edukátor označuje kterýkoliv subjekt učení a edukant kteréhokoliv aktéra vyučování nebo jiné intencionální edukační aktivity.⁷

Protože je edukantem jakýkoliv subjekt učení, je jím tedy jak žák na prvním stupni základní školy, tak i učeň, vysokoškolský student atd. Edukatorem označujeme profesionála, který někoho vychovává, zacvičuje, vyučuje, trénuje atd. Těmito činnostmi tedy provádí edukaci. Edukační činnost je charakteristická pro řadu profesí, ovšem nejvíce zastoupenou skupinou jsou pedagogičtí pracovníci ve školách různých druhů a stupňů.⁸ Jak již bylo zmíněno, edukátorem je kterýkoli aktér vyučování či jiné intencionální edukační aktivity, označujeme tak učitele na základní škole i vychovatele ve školní družině.

⁴ Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*

⁵ Srov. PRŮCHA, J., učitel: *Současné poznatky o profesi*, s. 22

⁶ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 59

⁷ Srov. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, s. 66-67

⁸ Srov. PRŮCHA, J.: *Učitel*, s. 17

1.1.2 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociálních služeb.

Pedagogickým pracovníkem je dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ten, kdo *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“*⁹

*„Přímou pedagogickou činnost vykonává učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník.“*¹⁰

Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- *je plně způsobilý k právním úkonům,*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- *je bezúhonný,*

⁹ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

¹⁰ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Praha: MŠMT [cit. 2014-01-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak¹¹

1.2 ZAČÍNÁJÍCÍ PEDAGOG

Motivace k výběru učitelského povolání a studiu na vysokých školách s pedagogickým zaměřením bývají různé a mohou se během studia měnit. Stává se, že řada absolventů vysokých škol nechce po absolvování pedagogických fakult ve školství dále pracovat. K tomuto rozhodnutí může přispět řada faktorů, jako například přístup vedoucích praxe v rámci studia, průběh samotné praxe v jednotlivých školách či podmínky při výkonu praxe. Pokud se student učitelství rozhodne po úspěšném absolvování studia nastoupit do praxe, můžeme obecně říci, že se stává začínajícím pedagogem. Řada autorů má však pro učitelské začátky konkrétní vymezení.

Po ukončení školy se člověk stává absolventem, tato kategorie je však na trhu práce specifická a mimořádně různorodá. V každém případě se člověk stává začátečníkem. Tato fáze bývá označována různě – lékař začíná svoji profesní dráhu jako asistent nebo sekundář, právník jako koncipient či praktikant. Ve školství se pro označení nastupujících absolventů do praxe používá termín začínající učitel.¹²

Pedagogická terminologie operuje s pojmem začínající učitel (začínající učitelé, beginning teachers) od osmdesátých let minulého století.¹³

V pedagogickém slovníku¹⁴ se setkáme s touto definicí začínajícího učitele: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku a individuálních zkušenostech učitele. Obvykle se stanovuje na prvních 5 let profesní praxe.*“

Problematikou začínajících pedagogů se podrobně zabývá ve své publikaci *Začínající učitel* (1994) Oldřich Šimoník, docent Pedagogické fakulty MU v Brně, který provedl v letech 1990–1992 empirický výzkum, zaměřený na přijetí ve škole a pracovní podmínky nastupujících učitelů, nástupní problémy mladých učitelů, nedostatky v práci začínajících

¹¹ Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

¹² PODLAHOVÁ, J.: *První kroky učitele*, s. 14

¹³ PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 419

¹⁴ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 306

učitelů a další aspekty týkající se této problematiky. Výzkum byl proveden u 141 učitelů druhého stupně základních škol, kteří začínali vyučovat. Šetření se zúčastnilo 123 žen a 18 mužů, kteří odpovídali na dotazy v písemném dotazníku. U některých byl také proveden individuální rozhovor.¹⁵

1.3 PROFESNÍ DRÁHY PEDAGOGŮ

Stejně jako v dalších profesích prochází i učitel určitými vývojovými etapami. V učitelském povolání se objevují určité ustálené cykly profesního vývoje u všech jedinců dané skupiny. U učitelů mají tyto cykly zvláštní význam, protože se obecně soudí, že čím je učitel starší a čím je jeho učitelská praxe delší, tím je jeho práce kvalitnější. Toto však není jednoznačně prokázáno. Podle Průchy¹⁶ identifikujeme jednotlivé etapy vývoje profesní dráhy učitelů:

- volba učitelské profese
- profesní start
- profesní adaptace
- profesní stabilizace
- profesní vyhasínání

Vzhledem k tématu práce, kdy se věnuji začínajícím pedagogům, se zaměřím především na první tři body – volba učitelské profese, profesní start a adaptace.

„Zájem o studium učitelských oborů je trvale vysoký, pedagogické fakulty mají každoročně několikanásobný počet uchazečů, než mohou přijmout.“¹⁷

Je známé, že kvalita učitelských odborníků je podmiňována tím, jací lidé se ucházejí o studium učitelských oborů. Průcha uvádí, že ve všech vyspělých zemích je zájem o vzdělání zakládající učitelskou profesi relativně vysoký, u nás dokonce enormně vysoký. Studenti učitelství jsou proto za studenty technických oborů druhou nejpočetnější skupinou vysokoškoláků v České republice.¹⁸

¹⁵ Srov. ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*, s. 5

¹⁶ Srov. PRŮCHA, J.: *Učitel*, s. 23-24

¹⁷ Srov. tamtéž, s. 24

¹⁸ Srov. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, s. 202

Dalším výrazným znakem uchazečů o učitelství je převaha žen. Převaha žen mezi studenty učitelství a následně i mezi absolventy bývá kolem 70% a výše.¹⁹

Ve většině profesí je začínající pracovník zaučován do své profese postupně, postupně přebírá také zodpovědnost a může se spoléhat na kooperaci se zkušenými kolegy. V profesi učitele tomu tak není, alespoň ne v České republice. Učitel již od prvního dne ve škole přebírá veškerou zodpovědnost a povinnosti „normálního“ učitele. Tuto práci navíc vykonává sám, nemá tedy ve svých hodinách nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Když se k tomuto přidají některé potíže, například nezvládnutí rutinních činností, autoritativní vedení školy, potíže s autoritou a kázní při vyučování, často dojde, především u začínajících učitelů, k tzv. „šoku z reality“. Při šoku z reality učitel zjišťuje, že není náležitě připraven na to, co od něj práce ve škole vyžaduje.²⁰

Profesní start bývá pro mnohé absolventy pedagogických fakult dosti náročný, na začínajícího učitele jsou kladeny vysoké nároky z různých oblastí. Toto období je rozhodující pro utváření profesních dovedností, zejména je důležitá adaptace na úkoly a podmínky, v nichž vykonává učitel svoji práci. Ani nástupní podmínky nebývají ve většině případů ideální a nejedná se jen o výši nástupního platu. Většina začínajících učitelů má zkreslené (někdy až naivní představy) o materiálním vybavení škol či přístupu kolegů a vedení školy.²¹

Po etapě profesního startu dochází k profesní adaptaci a následně stabilizaci. V tomto období označujeme učitele jako „experta“, v české pedagogické terminologii „zkušený učitel“. Není však zcela známo, kdy přesně začíná být učitel „zkušený“, jelikož nejsou k dispozici věrohodné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jaké časové období se z „učitele začátečníka“ stane „učitel expert“. Většinou se však období stabilizace klade do úseku pěti let vykonávání učitelství práce. Z tohoto důvodu se při výzkumné části práce zaměřuji na pedagogy, kteří ve školství působí méně než pět let a označuji je začínajícími pedagogy.²²

1.3.1 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH PEDAGOGŮ

Začínající učitel se potýká s řadou problémů (motivace žáků, udržení pozornosti žáků, udržení kázně při vyučování, řešení výchovných problémů, kontakt s rodiči žáků), když

¹⁹ Srov. PRŮCHA, J.: *Učitel*, s. 24

²⁰ Srov. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, s. 208-210

²¹ Srov. PRŮCHA, J.: *Učitel*, s. 26

²² Srov. tamtéž, s. 27

však tyto problémy porovnáme s učiteli v zahraničí, často narazíme na podobné či stejné problémy.²³

Mezi typické problémy začínajících učitelů patří překonávání tradičního důrazu na pouhé vzdělávání. Začínající učitel bývá po ukončení studia často „přesycen“ teorií a své hlavní nedostatky spatřuje ve svých pedagogických dovednostech. K nejčastějším problémům patří udržení pozornosti a kázně žáků při vyučování, jejich motivace, diagnostikování a hodnocení. Tyto činnosti se vzájemně podmiňují. Nejsou-li žáci dostatečně a vhodně motivovaní, lze očekávat i potíže s udržením pozornosti a kázně.²⁴

Časté jsou také obavy z komunikace a jednání s rodiči žáků, především na téma klasifikace a hodnocení žáků. Tyto obavy se vyskytují bez ohledu na to, zda se jedná o společnou třídní schůzku nebo individuální jednání s rodiči. Příčinou těchto potíží není pouze absence přípravy na spolupráci s rodiči v průběhu studia, ale i zvýšená kritičnost rodičů a veřejnosti k práci učitele i školy.²⁵

Dalším častým problémem bývá dojíždění do místa školy. Učitel, který je vázán na dopravní spoje, musí časovou organizaci své činnosti podřídít jízdniému řádu, což se často negativně projevuje na mnoha úsecích jeho práce, především pak v mimoškolní a mimovyučovací činnosti. Následně nastává situace, kdy se dojíždějící učitel většinou „nesžije“ s prostředím vesnice či města, ve kterém se škola nachází a absence znalosti lidí, vztahů, událostí a souvislostí jej ochuzuje o možnost jejich využití při práci s žáky i kontaktu s rodiči. Problémy však nastávají (nebo se prohlubují), i pokud se začínající učitel přistěhuje do místa sídla školy, jelikož toto prostředí může být zcela odlišné od prostředí, ve kterém se doposud pohyboval. Včlenění se do nového prostředí je dlouhodobější a též velice důležitou záležitostí, jelikož důvěrná znalost kraje, obce, kulturních památek, historie i současnosti kraje napomáhají realizovat výchovné situace s regionálním zaměřením, které jsou zejména v nižších ročnících základem pro formování mnohých morálních vlastností.²⁶

„Práce začínajícího učitele je též výrazně ovlivněna výší jeho pracovního úvazku, skladbou přidělených vyučovacích předmětů a množstvím dalších, mimovyučovacích

²³ Srov. PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, s. 210-216

²⁴ Srov. PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 422-423

²⁵ Srov. tamtéž, s. 422

²⁶ Srov. ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*, s. 17-18

povinností. Pokud je začínající učitel pověřen výukou předmětů neodpovídajících získané aprobaci, pak se jeho nástupní problémy stupňují.²⁷

Na řadu jevů ve školství je začínající pedagog připraven již z dob studia, s nástupem do praxe však přichází další jevy, které nepředpokládal vůbec, nebo v jiné kvalitě. Může to být celková odlišnost skutečnosti od představ, postoj rodičů ke škole, složení úvazku a rozvrh hodin, stav materiálního vybavení školy, časová náročnost učitelské práce, rozsah administrativních a jiných povinností, neznalost právních a bezpečnostních předpisů nebo vztahy na pracovišti.²⁸

V následujícím přehledu jsem se vzhledem k tématu práce zaměřila na učitele prvního stupně základních škol, jejich počty a také na zřizovatele základních škol. V tabulce je znázorněn také počet žen a pedagogů v třídách se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve školním roce 2012/2013 učilo na prvním stupni základních škol v České republice na plný úvazek celkem 28 375 učitelů, zřizovateli jsou většinou obce.²⁹

Tabulka 1: Učitelé základních škol v České republice

Zřizovatel / Stupeň školy	Učitelé (přepočtení na plně zaměstnané)					
	základní vzdělávání celkem			z toho ve třídách pro žáky se SVP		
	celkem	z toho		celkem	z toho	
		ženy	bez kvalifikace		ženy	se spec. ped. kvalif.
1. stupeň	28375	26853	3344,5	2383,3	2280	1847,1
MŠMT	103	93,4	9,5	101	91,2	91,1
Obec	25963	24591	2941,3	569,2	545,8	408,2
Kraj	1556,6	1489,2	280,2	1526,8	1462	1214,7
Soukromník	511,9	453,5	81,2	138,6	133,4	105,9
Církev	240,1	226,4	32,3	47,7	47,7	27,2

Na přehled učitelů prvního stupně základních škol se zvláštním zaměřením na zřizovatele škol jsem se zaměřila v následujícím grafu. Dle těchto údajů můžeme pozorovat nárůst pedagogů, kteří vyučují na prvním stupni základních škol. Ve školním

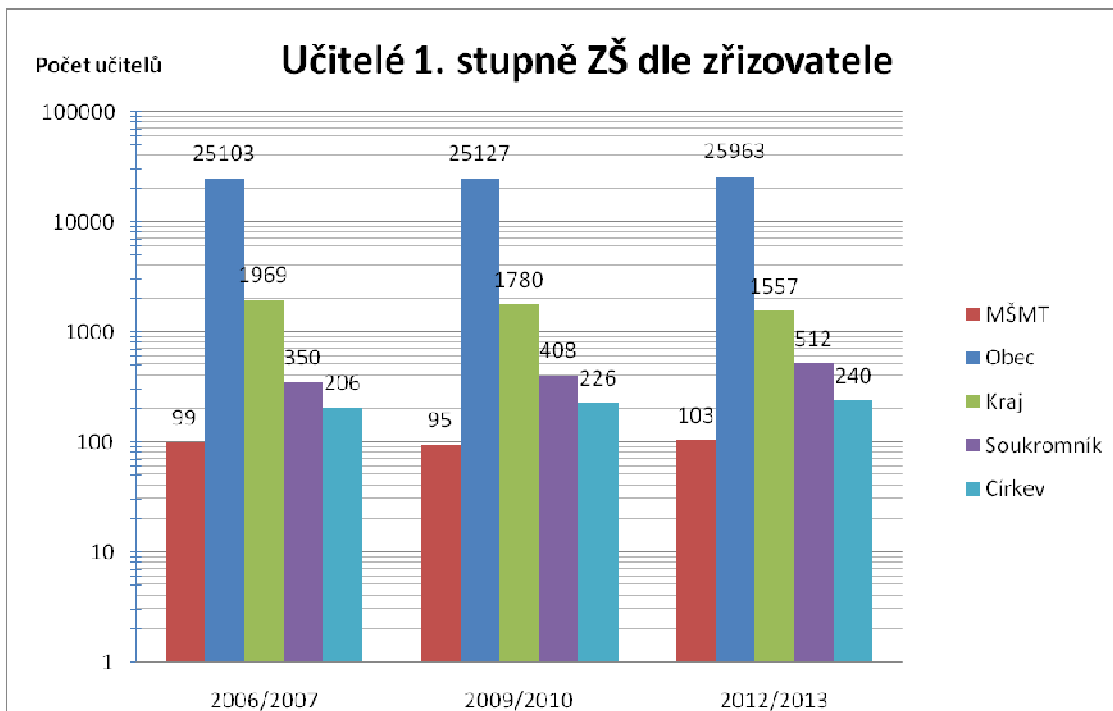
²⁷ ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*, s. 18

²⁸ Srov. PODLAHOVÁ, L.: *První kroky učitele*, s. 26, 27

²⁹ *Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele*. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-02-02]. Dostupné na WWW: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>

roce 2006/2007 bylo v hlavním pracovním poměru na prvním stupni základních škol zaměstnáno 27727 učitelů, ve školním roce 2012/2013 to bylo již 28375 učitelů. Jak je z grafu patrné, zřizovatelem škol jsou obce, kraje, církev, soukromníci a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Zřizovateli škol jsou nejčastěji obce a kraje, následují školy zřizované soukromníky, církví a nejmenší počet základních škol je zřizován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.³⁰

Obrázek 1: Učitelé základních škol dle zřizovatele



³⁰ Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele.[online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-02-02]. Dostupné na WWW: <<http://toiler.uiv.cz/ročenka/ročenka.asp>>

2 OSOBNOST PEDAGOGA

Učitelství je posláním, tedy něco, co je více než povolání (profese). Tuto činnost by měli vykonávat jedinci, kteří vynikají mravními kvalitami, společenskými a lidskými postoji, uznáváním hodnot a příkladnými charakteristickými vlastnostmi. Pedagogové my měli vynikat především kladným postojem a láskou k dětem, pozitivním viděním světa, spravedlností a objektivitou v jednání s dětmi, pravdivým a otevřeným jednáním a neustálou snahou vzdělávat se.³¹

V této kapitole se zaměřím na předpoklady pro výkon učitelského povolání, požadavky na pedagogy, jejich kompetence, sebepoznání, autoregulaci a stres. Tímto získám důležité podklady pro vlastní výzkum, kde se budu moci zaměřit na konkrétní pedagogické vlastnosti a postoje.

2.1 PŘEDPOKLADY PRO VÝKON UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Základní předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka jsou dány zákonem. Dle zákona 563/2004 sb. o pedagogických pracovnících může být pedagogickým pracovníkem ten, kdo splňuje následující předpoklady:

- *je plně způsobilý k právním úkonům*
- *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává*
- *je bezúhonný*
- *je zdravotně způsobilý*
- *prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak*³²

2.2 POŽADAVKY NA UČITELE

Na osobnost pedagoga je kladena řada nároků ze stran široké veřejnosti, rodičů žáků i vedení školy. Bylo uskutečněno mnoho výzkumů, které se zabývají osobností učitele, jeho vlastnostmi, výukovými metodami atd., aby byl zajištěn co nejlepší výsledný efekt, tedy žák dostatečně vzdělaný a s požadovanými kompetencemi.

³¹ Srov. PODLAHOVÁ, L.: *Učitelství jako profese*. [on line]. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.pedagog.ic.cz/podlahova.materialy.htm>>

³² Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [on line]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-01-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

„Výuka se nejen děje ve škole, ale sama škola je institucí společnosti, která na ni působí různými cestami, aby se vyvíjela, proměňovala, byla ve svém působení efektivní, vyjadřovala způsobem svého fungování společenskou požadavky.“³³

„Učitel by měl být především odborníkem v procesech výchovy a vzdělávání, měl by být schopen fundovaně a citlivě napomáhat rozvoji osobnosti žáka.“³⁴

Zjišťováním ideálních vlastností učitele se zabývala řada výzkumů v české republice i zahraničí. Tyto výzkumy přinesly důležité poznatky, ovšem všichni žáci i všichni učitelé mají své individuální vlastnosti, proto nelze závěry těchto výzkumů jednoznačně zobecnit. Můžeme však definovat řadu vlastností učitele, které se vyskytují ve většině výzkumů:

- Citová stabilita – důležitou vlastností úspěšných učitelů je citová zralost. Citově zralí učitelé se nenechají vyvést z míry chováním žáků ani vtáhnout do malicherných sporů. Žáci často bývají ke svým učitelům bezohlední, zejména pokud vidí určitou slabost v učitelově jednání. Proto by se učitel neměl nechat nevhodným chováním žáků vyvést z míry a zachovat si určitou „sílu ega“. Síla ega se vyznačuje vyrovnaností a vysokou úrovní sebevědomí.³⁵
- Postoje – úspěšný učitel má většinou kladné postoje k odpovědnosti, náročné práci, k předmětům své aprobace i místu učitele ve společnosti. Svoje zaměstnání by měl chápat jako poslání, něco, co přesahuje pouhé vyučování předmětu a čas, který musí být ve škole. Důležité je také umět dělat kompromisy.³⁶
- Styl – existuje řada výukových metod a podle jejich zvolení si každý učitel vytváří svůj výukový styl, který upřednostňuje. Je tedy na samotném učiteli, aby vhodně zvolil výukové metody a dále je uplatňoval při svém působení. Existuje velmi málo dokladů o tom, kterým stylům výuky dávají přednost samotní žáci. Jisté však je, že bývají otráveni situací, kdy si nejsou jisti, co se od nich žádá a když je jejich práce rušena činnostmi ostatních.³⁷
- Hodnota výkladu – důležitý je obsah učitelova výkladu, který by měl být dostatečně poutavý a podněcovat představivost a myšlení žáků. Zároveň by neměl trvat příliš dlouho, vzhledem k udržení pozornosti žáků. Výklad oživí učební pomůcky i učitelův

³³ HELUS, Z.: *Sociální psychologie*, s. 182

³⁴ ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*, s. 3

³⁵ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 365-366

³⁶ Srov. tamtéž, s. 366

³⁷ Srov. tamtéž, s. 367

humor. Učitel by měl být dobrým řečníkem a mít schopnost povzbuzovat žáky k mluvení a se zájmem jim naslouchat.³⁸

- Vyučovací metody - některé metody kladou důraz na vyučovaný předmět, jiné na žáky a jejich iniciativu. Důležitá je tedy učitelova schopnost uzpůsobit se konkrétnímu vyučovanému předmětu, žákům a jejich momentálnímu rozpoložení.³⁹

Dalším důležitým požadavkem je učitelovo pojetí žáka, kdy by měl chápat každého jedince jako osobnost, kterou je potřeba vhodným způsobem dále rozvíjet. Je potřeba, aby učitel měl znalosti o vývoji dítěte a vhodně na něho působil, protože se může stát žákovým vzorem a ovlivnit jej po zbytek života.⁴⁰

„Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejen na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jako on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“⁴¹

2.2.1 POŽADAVKY NA UČITELŮV PROJEV

Pokud hovoříme o mluveném projevu, měly by být komunikativní dovednosti u učitelů rozvíjeny již při studiu na vysokých školách i následně při nástupu do zaměstnání. Ve školství patří řečové dovednosti mezi jednu z nejdůležitějších schopností pedagoga. Existuje řada dorozumívacích prostředků, jako je například mimika nebo gestika, ale řeč je prostředkem nejdůležitějším. Jak v mluveném, tak v psaném projevu se projevuje osobnost člověka, jeho znalosti, všeobecný přehled, odborné znalosti i charakterové vlastnosti.⁴²

Úspěch slovního vyjadřování závisí jak na vyjadřovacích schopnostech, tak na řečnických dovednostech. Předpokladem ke správnému vyjadřování je znalost spisovné výslovnosti, bohatá slovní zásoba a ovládnutí gramatiky. Učitelé by měli dbát jak na vlastní vyjadřování, tak na vyjadřování svých žáků, kdy by se měli zaměřit především na odstraňování nedostatků v řeči a vyjadřování. Tímto mohou učitelé zvyšovat kulturu řeči a kulturnosti projevu vůbec.⁴³

³⁸ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 368-369

³⁹ Srov. tamtéž, s. 369-370

⁴⁰ Srov. HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 219

⁴¹ Tamtéž, s. 221

⁴² Srov. DÝTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel: Příprava na profesi*, s. 77

⁴³ Srov. tamtéž, s. 77

Na učitele jsou, co se týče mluveného projevu, kladeny obzvláště vysoké nároky. Učitel by měl ve vyučovacím procesu mluvit plynulou, spisovnou a výraznou řečí, jelikož nespisovná mluva může mít neblahý dopad na žáky. Nespisovná mluva učitele tedy může žákům způsobovat problémy v mluveném i psaném projevu a způsobovat jim problémy s pravopisem, jelikož nejsou dostatečně upevňovány správné tvary slov. Dále by měl své myšlenky formulovat jasně, srozumitelně, přesně a s logickou návazností. Obsah a metody sdělení by měl učitel přizpůsobit věku žáků, jejich zralosti a také dosavadním znalostem.⁴⁴

V mluveném projevu by učitel měl dbát jak na obsahovou a významovou stránku, tak na stránku slohovou, mluvnickou, zvukovou a nonverbální. Co se týče obsahové stránky, měl by umět didakticky transformovat vědecké a odborné obsahy a zvolit terminologii odbornou, nikoliv slangovou. Je nutné neustále myslet na dopad svých slov ve výchovné oblasti. Po stránce mluvnické má učitel ručit za gramatickou správnost a při stránce slohové volit odpovídající slohový postup. Při přednesu je důležité soustředit se na přiměřené tempo řeči a vyvarovat se jevů, jako je používání parazitních příděchů a plevelných slov, monotónní přednes, pohodlná výslovnost či nevýrazná síla hlasu. Hlas učitele by měl být znělý a ovladatelný i v nečekaných výchovných situacích, jako jsou například situace emotivně vypjaté.⁴⁵

Na mluvený projev učitele působí řada činitelů, které dělíme na činitele objektivní a subjektivní. Mezi subjektivní činitele mluveného projevu řadíme všeobecné vzdělání, odborné znalosti, životní zkušenosti, temperament, náladu, emocionální a zdravotní stav, připravenost projevu, schopnost vyjadřovat se a také vztah k posluchači a obsahu výpovědi.⁴⁶

Co se týče objektivních činitelů, pokud se zaměříme na cíl a zaměření projevu, měl by si učitel před začátkem výkladu uvědomit, zda chce svým slovním projevem více působit na intelekt žáků, nebo na jejich city. Na city žáka je možné zapůsobit například vyprávěcím slohovým postupem a slohovým útvarem vyprávění. Na intelekt žáků je vhodné působit například slohovými postupy výkladovými, popisnými nebo informačními a k tomu volit odpovídající slohové útvary, jako jsou zpráva, výklad a popis. Obsah mluveného projevu rozhoduje o volbě učitelova stylu promluvy a také o vhodném slohovém útvaru. Velice často je využíván praktický odborný styl a slohový útvar výklad.

⁴⁴ Srov. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel: Příprava na profesi*, s. 79

⁴⁵ Srov. tamtéž, s. 80

⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 81-82

Charakteristické je používání odborných termínů, odborná zaměřenost, věcná správnost, jednoznačnost a přesnost ve vyjadřování a také absence citového zabarvení. Výkladu je vhodné využívat například při praktickém vyučování, kdy učitelova instruktáž vyžaduje stručnost, věcnost, výstižnost sdělování a jednoduché, snadno zapamatovatelné formulace, které se týkají právě předváděné činnosti. Na rozdíl od výkladu můžeme při vyprávění využít nonverbální výrazové prostředky, které vytvářejí určitou atmosféru. Vyprávění by mělo být emocionálně podložené, vzbuzující emoce a celkově upoutat žákovu pozornost. Na mluvený projev ve školním prostředí působí nejen obsah a zaměření výkladu, ale ovlivňuje jej i jeho délka, náročnost, místo a prostředí, ve kterém je realizován, počet žáků, jejich věk, znalosti a zkušenosti. Během svého mluveného projevu by měl učitel zaujmout k žákům či posluchačům čelní postoj, sledovat jejich reakce v průběhu výkladu a neotáčet se zády.⁴⁷

Kromě verbálního projevu se učitel projevuje také nonverbálně. Nonverbální komunikace může vhodně doplnit atmosféru komunikace a umocnit obsah sdělovaných informací. Někdy může být nonverbální stránka projevu příčinou neúspěchu veřejného vystoupení, proto by se měli řečníci a především učitelé, zaměřit kromě verbálního projevu i na projev nonverbální. Žáci jsou velmi vnímaví, proto by měl učitel při svém výkladu dbát jak na svůj zevnějšek, tak na nonverbální projevy. Nonverbální projevy zahrnují, kromě již zmíněného vzhladu, mimiku, gestiku, proxemiku, kineziku, posturologii a oční kontakt.⁴⁸

Mimiku vyjadřujeme pomocí obličejových svalů, z obličeje lze tedy vyčíst nálady, emoce nebo zaujetí určitou problematikou. Gestika podtrhuje význam sdělovaných informací a zahrnuje např. pokývání hlavou, pokrčení rameny, vztyčení ukazováčku jako výraz napomenutí atd. Posturika, tedy vzdálenost mluvčího od auditora, podmiňuje vzájemný osobní kontakt mezi učitelem a žákem, bližší vzdálenost může aktivizovat zájem o prezentované téma, ve školním prostředí tedy o probíranou látku. Prostřednictvím kinetiky dáváme najevo temperament, nervozitu, zahrnuje pohyby těla, které by měl mít učitel dobře zvládnuté, aby neodváděl pozornost žáků od výkladu. Posturologie je výpovědí o sebejistotě mluvčího jeho rozhodnosti, postoj těla učitele by měl být sebejistý, otevřený a vstřícný. Oční kontakt je zásadní zejména při zpětné vazbě. Učitel tedy naváže oční kontakt, bezprostředně vidí, jaký ohlas vzbuzuje jeho výklad, zda žáky zaujal, či

⁴⁷ Srov. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel: Příprava na profesi*, s. 81-94

⁴⁸ Srov. tamtéž, s. 94-95

nikoliv. Očným kontaktem si učitel snadněji zajistí pozornost žáků a měl by být navázán již v samém začátku projevu a trvat až do konce výkladu nebo přednášky.⁴⁹

2.3 KOMPETENCE UČITELE

Kompetenci obecně označujeme jako schopnost, způsobilost, pravomoc nebo dovednost. Kompetence učitele můžeme definovat jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Profesní postoje, zkušenosti, znalosti a dovednosti učitele se formují v průběhu celé profesní dráhy, ale základ by měl učitel mít již při vstupu do profese a postupně nejdůležitější kompetence rozvíjet. Učitelovi profesní kompetence se utváří v procesu profesionalizace, který zahrnuje:

- Teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání
- Zkušenosti získané při pedagogické praxi v rámci studia i při učitelské praxi ve škole
- Vliv profesionálního prostředí
- Reflexi vzdělávací reality
- Sebereflexi⁵⁰

Sebereflexe je proces, kdy se učitel zamýšlí nad svým vlastním jednáním v určité situaci – například při interakci se žáky, jejich rodiči, kolegy a ostatními učiteli na škole. Učitel se zamýšlí, co ho v určité výchovné situaci vedlo právě k takovému jednání, jež se stalo předmětem jeho sebereflexe. K sebereflexi vedou zejména problémové výchovné situace a situace, se kterými si neví rady nebo s jejichž řešením není spokojen.⁵¹

Sebereflexe má několik částí, kdy budeme vycházet z členění, které stanovil J. Smyth:

- Popisná fáze: fáze zaměřená na popis prostředí, kde se odehrála výchovná situace. Je navozena otázkami typu *Co se přihodilo? Jak jsem v dané chvíli reagoval? Jak reagovali žáci?*
- Informující fáze: fáze směřující k bližšímu rozšířování výchovné situace. Otázky typu: *O co konkrétně šlo? V jakém kontextu situace vznikla? Jak se v dané situaci angažovali žáci? Čím bylo moje chování v dané situaci ovlivněno?*
- Konfrontační fáze: fáze, ve které se snažíme odhalit příčiny vzniku situace, kterou reflektujeme. Zkoumáme také volbu způsobu řešení situace, kdy hlouběji zkoumáme

⁴⁹ Srov. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel: Příprava na profesi*, s. 94-95

⁵⁰ Srov. VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*, str. 25-26

⁵¹ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*, str. 78

genezi dané situace. Opíráme se o otázky typu: *Kdo tuto situaci vlastně vyvolal? Proč k takové situaci došlo? O co jsem se při řešení situace opíral? Jsem připraven na řešení podobných situací?*

- Fáze rekonstrukce řešení situace: poslední fáze, která je zaměřená na hledání účinnějšího řešení výchovné situace. Pomáhají nám otázky typu: *Jak bych mohl postupovat při řešení situace, když o ní mám dané informace a poznatky? Jaké se nám nabízejí prostředky a přístupy? Za jakých podmínek bych mohl tyto přístupy uplatnit? Co potřebuji k jejich praktické realizaci?*⁵²

Sebereflexe je zpracování zkušeností, které je obrácením do budoucnosti, kdy se můžeme z předchozích výchovných situací a jejich následného reflektování ponaučit. O výsledcích sebereflexe je (zejména pro začínajícího pedagoga) vhodné diskutovat se staršími kolegy a zvýšit tak účinnost našeho vnitřního dialogu.⁵³

Můžeme říci, že sebereflexi více využívají učitelé s kratší délkou praxe, než zkušení učitelé. Toto může být dáno faktem, že se na počátku kariéry setkávají začínající učitelé s novými problémy, na které musí reagovat, hledat jejich příčiny a způsoby řešení. Zkušení učitelé přistupují k těmto problémům na základě dřívějších zkušeností, stávají se pro ně rutinní záležitostí a nemusejí se vracet k analýze svého jednání nebo k vlastnímu hodnocení.⁵⁴

Klíčové kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů shrnul V. Švec dle Vašutové (2001). Švec tedy uvádí tyto kompetence:

Kompetence oborově předmětová - základní jsou znalosti odpovídající učitelovu aprobačnímu oboru a transformování těchto znalostí do obsahů vyučovacích předmětů. Dále umění vytvářet mezipředmětové vazby, vyhledávání a zpracování informací v oblasti aprobačních oborů a využitím moderních informačních technologií.⁵⁵

Kompetence psychodidaktická - zahrnuje ovládání strategie učení a vyučování na základní škole, využívání vhodných metod, forem a prostředků výuky. Žádoucí je také přizpůsobení se požadavkům konkrétní školy a individuálním potřebám žáků, přehled o vzdělávacích programech na daném stupni školy a jejich využívání při vytváření projektů

⁵² Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 79

⁵³ Srov. tamtéž, s. 82

⁵⁴ Srov. DYTROVÁ, R., KRHUTOVÁ, M: *Učitel. Příprava na profesi*, s. 58

⁵⁵ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 27

vlastní výuky. Učitel by měl také uplatňovat znalosti z teorie školního hodnocení v praxi, s ohledem na individuální potřeby a možnosti žáků.⁵⁶

Kompetence obecně pedagogická - do těchto kompetencí patří učitelova schopnost podpory žáků v rozvoji jejich individuálních kvalit v zájmové činnosti, znalost práva dítěte, jejich respektování při vlastní pedagogické činnosti a porozumění procesům výchovy, které umí aplikovat v praxi.⁵⁷

Kompetence diagnostická - Učitel umí využívat metody pedagogické diagnostiky žáka a třídy, to je velice důležité při odhalování sociálně patologických projevů žáků jako je například šikana. Všechny výchovné situace a kázeňské problémy by měl vyřešit sám, případně s pomocí odborníků. Důležité je také udržení kázně a identifikování žáků se specifickými poruchami učení. Při identifikování žáků se specifickými poruchami učení je důležité učitelovo přizpůsobení výběru učiva a výukových metod těmto žákům. Učitel by měl kromě specifických poruch učení rozpoznat žáky mimořádně nadané a věnovat jim potřebnou péči a způsoby vedení.⁵⁸

Psychosociální a komunikativní kompetence - K těmto kompetencím patří podílení se na spoluvytváření klimatu školy, školní třídy a ovládání metod a technik diagnostiky psychosociálního klimatu školní třídy. Dále by měl učitel podporovat socializaci žáků a umět se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a být schopen zprostředkovat jejich řešení. Zároveň by měl znát vliv mimoškolního prostředí na žáky a analyzovat příčiny jejich negativních postojů a chování. S těmito jevy také souvisí schopnost pružně reagovat na případné změny chování a zjednat jejich nápravu. Z těchto důvodů je žádoucí efektivní komunikace nejen se žáky, ale i s jejich rodiči a kolegy.⁵⁹

Kompetence manažerská - Tyto kompetence zahrnují řízení školní třídy, skupin i jednotlivých žáků a vytváření podmínek pro spolupráci žáků. Všechny tyto schopnosti se opírají o znalost základních zákonů, norem a dokumentů, které se vztahují k výkonu učitelské profese. Zároveň má mít učitel přehled o dění ve škole, o jejích podmínkách, procesech fungování a o jejích možnostech evaluace. K těmto kompetencím patří i ovládání základní administrativní práce jako je vedení docházky, evidence žáků a jejich výchovně – vzdělávacích výsledků. Dále by učitel měl organizovat i mimovýukové

⁵⁶ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 27-28

⁵⁷ Srov. tamtéž, s. 28

⁵⁸ Srov. tamtéž, s. 28

⁵⁹ Srov. tamtéž, s. 28-29

aktivity žáků a být schopen vytvářet a spoluvytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce. To zahrnuje i případnou spolupráci se zahraničím.⁶⁰

Kompetence osobnostně kultivující: základem je dodržování zásad učitelské etiky, efektivní komunikace s kolegy a umění vystupovat ve škole i na veřejnosti jako pedagogický profesionál. Tyto kompetence zahrnují učitelovi všeobecné znalosti z oblasti politické, kulturní, filozofické, ekonomické a umění tyto znalosti využívat při svém působení na žáky. Velice důležitá je také schopnost sebereflexe, s využitím sebehodnocení a posudky např. ředitele školy, kolegů, rodičů žáků a dalších osob. Kromě vlastní sebereflexe je podstatná také reflexe vzdělávacích potřeb a zájmů žáků a pružné reagování na změny ve výchovně – vzdělávacích podmínkách ve škole i školní třídě.⁶¹

Kromě těchto kompetencí by měli mít učitelé i další pedagogičtí pracovníci také určité osobnostní kompetence. Ty zahrnují psychickou i fyzickou odolnost a zdatnost, toleranci, empatii, osobní postoje, hodnotovou orientaci a v neposlední řadě také osobní vlastnosti a dovednosti. Osobní dovednosti zahrnují schopnost kritického myšlení, kooperaci a schopnost řešení problémů. Osobních vlastností je celá řada – například důslednost, zodpovědnost či přesnost.⁶²

2.4 UČITELOVO SEBEPOZNÁNÍ A AUTOREGULACE

Učitel, začínající učitel i student učitelství je především člověk s obecně lidskou problematikou. Má určitou minulost a zkušenosti, musel řešit či řeší ekonomické či rodinné problémy, snaží se zvládat množství úkolů a odolávat stresu. Tyto zátěže se kombinují se zátěží z náročného učitelského povolání, kdy učitel musí zvládat nejrůznější problémy a pružně na ně reagovat. To, jak učitel tyto problémy zvládá, ovlivňuje nejen emoční klima ve třídě a vztah se žáky, ale také klima v rodině a osobní vztahy. Je samozřejmé, že zejména začínající učitel dělá některé chyby, které je potřeba regulovat a snažit se o jejich korekci.⁶³

Učitelé se zařazují k těm povoláním, jejichž příslušníci mají největší potíže v sociálně pedagogickém výcviku. Je potřeba proto věnovat dostatečnou péči učitelově komunikaci a jejímu rozvinutí. Často totiž dochází k případům, kdy je žák neadekvátně hodnocen podle

⁶⁰ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 29

⁶¹ Srov. tamtéž, s. 29

⁶² Srov. VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*, s. 30

⁶³ Srov. ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 384-385

učitelova mylného názoru na dotyčného žáka. Takovéto mylné hodnocení však může nepříznivě ovlivnit žákův další vývoj.⁶⁴

Při výkonu učitelské profese je náročná také kontrola a sebekontrola. Ředitel školy či další zkušení pracovníci školy mají možnost zachytit jen malé vzorky učitelovy činnosti ve styku s žáky. Tyto vzorky bývají často také zkresleny rušivým vlivem přítomnosti hospitujícího pracovníka ve třídě, proto bývá učitel odkázán především na sebekontrolu. Sebekontrola vlastního chování bývá obtížná zejména při řešení situací s výchovnými problémy žáků. Adekvátní sebehodnocení je velice důležitý faktor, jelikož sebedoceňující se učitel může neprávem pochybovat o svém postupu, i když byl správný. Naopak sebedoceňující se učitel kladně hodnotí i svůj chybný postup.⁶⁵

Učitel často získá zpětnovazebnou informaci o svém chování až s delším časovým odstupem, při konzultaci s kolegy či při nástupu do nového zaměstnání. Toto časové oddálení informací však kontroluje sebehodnocení, sebekontrolu i korekci vlastní činnosti.⁶⁶

Při nedostatečném sebezpoznání a chybování v sebehodnocení vznikají obtíže nejen u žáků, ale také u samotných učitelů. Učitelé se záporným sebehodnocením a nedostatečným sebezpoznáním jsou nejistí, předem se bojí, že nezvládnou třídu, zejména neukázněné a problémové žáky. Často střídají autokratický a krajně liberální postup, mohou být pasivní a upadat do depresí. Tyto formy výchovy mají nepříznivé následky psychosomatického zdraví učitele i žáků. Pro předcházení těmto jevům je pro učitele vhodné prostudování některých příruček či absolvování vhodných kurzů s výcvikovou skupinou, které vedou kromě lepšího sebezpoznání a sebehodnocení také ke zdokonalení učitelovo sociálních dovedností, empatie a vztahu k lidem.⁶⁷

Pro učitelovu autoregulaci nestačí jen sebehodnocení a sebezpoznání vlastní činnosti, ale důležité jsou také sebedeterminující následky – když učitel něco udělá dobře, měl by odměnit sám sebe. To podporuje upevnění správného chování a výkonu.⁶⁸

Lepší sebezpoznání učitele zahrnuje především poznání vlastních emocí, motivů a jejich akceptování. Zralá osobnost nezavírá oči před svými potřebami, nevytěšňuje je a nepohoršuje se nad nimi, naopak tyto potřeby akceptuje a dokáže s nimi vést vnitřní dialog.

⁶⁴ Srov. ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 385

⁶⁵ Srov. tamtéž, s. 385

⁶⁶ Srov. tamtéž, s. 385

⁶⁷ Srov. tamtéž, s. 385-386

⁶⁸ Srov. tamtéž, s. 386

To je důležitým předpokladem ke snižování lability osobnosti, k prožívání radosti, k akceptování druhých lidí a působení na ně. Naopak učitel odsuzující sebe i druhé bývá labilní, disharmonický či neurotický, je nešťastný a nešťastným činí i své okolí včetně žáků.⁶⁹

2.5 UČITELSKÝ STRES

Jako učitelský stres označujeme stav, kdy se učitel cítí nervózní, rozzlobený, deprimovaný, když cítí úzkost a napětí v důsledku nějaké skutečnosti, která souvisí s jeho pedagogickou prací.⁷⁰

Hlavní zdroje stresu můžeme rozdělit do několika oblastí:

- Žáci: především žáci se špatnými postoji a motivací k práci, nedisciplinovanost žáků ve třídě, žáci, kteří vyrušují
- Časový tlak
- Konflikty s kolegy
- Pocit, že práce učitele není společností dostatečně doceněna
- Špatné pracovní podmínky: stav a vybavení budov školy a tříd, financování provozu školy, osobní vyhlídky na zlepšení postavení
- Časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy⁷¹

„Stres vzniká vzájemným působením vnějších zátěžových vlivů a schopností člověka odolat této zátěži. Výsledkem je vnitřní stav člověka, který je buď přímo něčím ohrožován, nebo takové ohrožení očekává a přitom se domnívá, že jeho obrana proti nepříznivým vlivům není dostatečně silná.“⁷²

Svou povahou je učitelství stresovým zaměstnáním, pro tento fakt existuje řada důvodů. Na učitele jsou kladeny stále vyšší nároky (vznášené nadřízenými, kolegy, rodiči žáků, samotnými žáky atd.), které mohou být navzájem v konfliktu, a někdy bývá téměř nemožné všem požadavkům vyhovět. Často jsou kladeny požadavky na udržení kázně ve třídě, dodržování pracovních osnov a zásad. S učitelským stresem souvisí také možnost odpočinku ve volném čase. Spolu s přibývajícemi povinnostmi ubývá volného času, snižuje se tedy i možnost odpočinku, relaxace a regenerace učitelova organismu. Učitelé (i další

⁶⁹ Srov. ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*, s. 386-387

⁷⁰ Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*, s. 151

⁷¹ Srov. tamtéž, s. 151-152

⁷² PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 214

pedagogičtí pracovníci) jsou vystavováni kritice z řad vedení školy, politiků, školních inspektorů, rodičů i prostřednictvím sdělovacích prostředků. Velice častý je také pocit frustrace při nedosahování profesionální úrovně výuky.⁷³

Konkrétní zdroje stresu, který prožívají jednotliví učitelé, se liší případ od případu. Společným jmenovatelem všech bývá, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody nebo dokonce existence. Spouštěcí mechanismus bývá uváděn do pohybu dvěma způsoby. V prvním případě je podstatou stresu pocit ohrožení. Nastává v situacích, kdy učitel pociťuje, že okolnosti, ve kterých se nalézá, kladou příliš náročné požadavky a že je nedokáže v přiměřené kvalitě splnit. Stres nenastává v případě, kdy má učitel pocit, že danou situaci zvládne, nebo ví, že nesplnění požadavků nebude mít velké důsledky.⁷⁴

Spouštěcí mechanismus v druhém případě není tak zjevný, nicméně je stejně významný jako v případě prvním. Stres může být pociťován i tehdy, kdy na učitele žádné požadavky kladeny nejsou, ale vnímá ji jako nějakou formu ohrožení. Příkladem může být zranění nebo pobouření z jednání vedení školy. I zde platí, že pokud je daná situace vnímána jako ohrožení vlastní sebeúcty, bude učitel zažívat stres.⁷⁵

Jak v náročných životních situacích, tak při prožívání stresu by si učitel neměl dovolit změny nálad, které by výrazně ovlivnily jeho chování k jednotlivým žákům nebo ke třídě jako celku. Žáci budou respektovat takového pedagoga, u kterého „vědí, na čem jsou“ a který se projevuje stabilně. I v dlouhodobém kontaktu si lze jen málo vážit někoho, jehož chování je nepředvídatelné, přechází z kamarádského chování do rezervovaného, z dobré nálady do špatné, ze shovívavosti do přísnosti, nebo z projevů sympatie do lhostejnosti. V případě, kdy se učitel necítí „ve své kůži“ je tedy vhodné přiznat žákům svoji momentální náladu. Řada učitelů chápe toto přiznání jako určitou slabost, ale v praxi žáci ocení tento učitelův přístup, jelikož většina žáků bude mít pochopení a toto přiznání budou brát jako projev důvěry.⁷⁶

Je zřejmé, že učitelský stres může snižovat kvalitu učitelovy práce, především pokud pro něj bude vyučování po delší dobu zdrojem stresových situací, dojde k oslabení pocitu uspokojení z práce a povede až ke ztrátě zájmu o tuto činnost. Pocit stresu může také

⁷³ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 370-371

⁷⁴ Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*, s. 152

⁷⁵ Srov. tamtéž, s. 152

⁷⁶ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 221

ovlivňovat kvalitu vztahů mezi učitelem a žáky. Dovednost účelně čelit stresu napomáhá k udržování vysoké kvality vyučování.⁷⁷

Stres sám o sobě není ani dobrý, ani špatný, jeho charakter je ovlivňován mírou naší psychické odolnosti a intenzitou stresoru. Každý člověk reaguje na stres jinak, někteří lidé odolávají stresorům, jimiž jiní podléhají. Co je pro někoho výzvou, může být pro jiného nepříjemností, nebo dokonce ničivým tlakem.⁷⁸

Každý učitel pak může využít jednu ze dvou základních strategií zvládnání stresu: techniky „přímé akce“ nebo „uvolňující techniky.“ U technik přímé akce je nejprve potřeba odhalit příčinu stresu a následně se rozhodnout pro opatření, která mohou příčiny stresu úspěšně řešit. Jako uvolňující techniky označujeme možnosti, které pomohou zmírnit pocit stresu, i když jeho zdroj přetrvává. Užitečné jsou zejména duševní techniky, jako schopnost vidět věci z jiného úhlu pohledu, snaha nalézt v situaci humornou stránku a snaha odpoutat se od přílišného citového zaangažování v problému, sdílení svých obav s druhými atd. Pomáhají také materiální prostředky, relaxace, vypití kávy nebo konverzace s kolegy. Pomoci mohou také různá relaxační cvičení, která pomáhají zachovávat klid ve stresových situacích. Důležité je také umět po práci odpočívat. Obecně platí pravidlo vždy se nejprve pokusit použít techniku přímé akce a zabývat se konkrétními příčinami a zdrojem stresu, než ihned použít uvolňující techniky.⁷⁹

„Pro zmírnění stresu mohou mnoho udělat učitelé společně. Především tím, že ve škole vytvoří ovzduší podpory, ve kterém si budou vzájemně pomáhat. Mohou také zajistit, aby požadavky kladené na učitele byly rozdělovány a organizovány tak, aby to nevyvolávalo stresové situace, kterým lze předejít.“⁸⁰

Existuje řada způsobů, jak se se stresem vyrovnávat. Pomoci mohou výše zmiňované uvolňující techniky a především zamyšlení se nad stresory. Je vhodné osvojit si vhodný postoj k úzkostem, které provázejí učitelův každodenní pracovní život a stát se tak realističtější ve svých odhadech a očekáváních. Učitel by měl myslet pozitivně a neztrácet smysl pro humor, který napomáhá zbavení se napětí. Proto je velice důležité umění zasmát

⁷⁷ Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*, s. 152-153

⁷⁸ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 370

⁷⁹ Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele*, s. 153-154

⁸⁰ Tamtéž, s. 154

se sám sobě. Důležité je také poznání vlastních reakcí, tedy učitelovo pečlivé prozkoumání, proč v dané situaci jednal určitým způsobem.⁸¹

Značnou hodnotu při vyrovnávání se se stresem mají, kromě výše zmíněných relaxačních technik, také techniky meditační, které zklidní mysl i tělo. Relaxace a meditace přinášejí vyrovnanost, která člověku usnadní uvažování o stresových situacích bez znepokojení či napětí. Učitel by se neměl cítit vůči stresu bezmocný. Pro každý problém se vždy najde řešení a není potřeba si nechávat vše pro sebe, naopak je vhodné svěřit se druhým, např. kolegům nebo přátelům, kteří učiteli pomohou najít vhodné řešení a podpoří jej.⁸²

⁸¹ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 372-373

⁸² Srov. tamtéž, s. 374-375

3 PEDAGOGOVÉ VOLNÉHO ČASU

Na úvod je nutné upozornit na nejednotný výklad pojmů týkajících se pedagogiky volného času, tedy i samotných pedagogů volného času. Pokusím se tedy shrnout základní poznatky různých autorů, kteří se problematikou volného času zabývali. Zaměřím se především na oblast školních družin, kterými se budu zabývat při výzkumné části této práce.

Pedagog volného času je pedagogickým pracovníkem, jelikož vykonává výchovně-vzdělávací činnost. Uplatňují se ve střediscích volného času a v mnoha dalších neškolských zařízeních, jako jsou zařízení kulturní, rekreační či sociální. Vychovateli jsou označováni pracovníci školských zařízení, zařízení sociální péče, zařízení pro ochrannou a ústavní výchovu a některých zařízení pro zájmové vzdělávání jako jsou školní družiny a školní kluby. Pro vychovatele platí, že převážná část jejich výchovného působení probíhá ve volném čase vychovávaných.⁸³

Volný čas je záležitostí jedinců různého věku – předškolních dětí, žáků základních a středních škol i dospělých. I zde tedy nastává výše zmiňovaná nejednotnost pojmů při označování vychovávaných osob, kdy se setkáváme s rozmanitými výrazy – děti, žáci, mládež, svěřenci či klienti. Většinou však v zařízeních výchovy mimo vyučování používáme pojem účastník.⁸⁴

Ačkoliv pedagogika volného času splňuje všechny požadavky na vědu určením vlastního obsahu, metod a ohraničení vůči ostatním pedagogickým oborům, nerozlišuje se její celkové určení cíle od obecné didaktiky pedagogiky a jiných pedagogických disciplín.⁸⁵

Využívání volného času je součástí záměrného a cílevědomého utváření životního stylu. Ten bývá označován jako typický způsob uspořádání činností, vztahů, jednání lidí, vědomí norem, hodnot a věcného prostředí ve společnosti, která je integrací životních způsobů jedince. Životní styl je souhrn životních forem, které jedinec aktivně prosazuje a jedním z jeho znaků je využívání volného času. Převládající životní styl je závislý na řadě okolností, např. na prestiži vzdělávání či postojích veřejnosti ke škole. Životní způsob je určen osobností člověka, materiálními podmínkami, charakterem práce a také životním

⁸³ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 68

⁸⁴ Srov. tamtéž, s. 69

⁸⁵ Srov. VÁŽANSKÝ, M.: *Základy pedagogiky volného času*, s. 103

stylem, převažujícím ve společnosti. Zejména životní způsob rodiny ovlivňuje postoj žáků ke škole a vzdělávání a tím také průběh a výsledky vzdělávacího procesu.⁸⁶

V západní Evropě se pojem pedagogika volného času spojuje s oblastí informální edukace. V českém prostředí dominuje spíše důraz na zájmové vzdělávání, které v západní Evropě najdeme spíše v rámci vzdělávání dospělých. Z většiny dostupných českých publikací vyplývá, že pojem „pedagogika volného času“ pouze nahradil dříve užívané označení „mimoškolní výchova“ a že se jedná o aplikovanou pedagogickou disciplínu, která se zabývá reflexí a dalším rozvojem pedagogického zhodnocování volného času dětí a mládeže. Užívání pojmu pedagogika volného času se poté zdůvodňuje tím, že jde o pojem, který tuto oblast pozitivně vymezuje a zároveň ji rozšiřuje i na další věkové skupiny, než jsou děti a mládež.⁸⁷

Z takto chápané pedagogiky volného času byl vytvořen také profesní profil pedagoga volného času. Chápeme jej jako pracovníka středisek volného času, který je v přímém pedagogickém vztahu s účastníky zájmových útvarů a podílí se na dalších aktivitách těchto středisek. Z odborné literatury o pedagogice volného času vyplývá, že pedagog volného času musí disponovat specifickými pedagogickými kompetencemi.⁸⁸

Nyní pro lepší přehlednost vymezím základní pojmy: *Výchova: „Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. Různá pojetí výchovy byla ovlivněna sociokulturními podmínkami, odlišnými koncepcemi pojetí člověka, akcentací jednotlivých stránek výchovného procesu. Účinnost výchovy je závislá na míře interiorizace výchovných vlivů vychovávaným jedincem. K té dochází, je – li jedinec otevřen pedagogickému působení, odpovídá-li jeho zkušenosti, vytvoří-li se v jeho vědomí potřeba zdokonalovat se, stát se subjektem vlastního utváření. Z moderního hlediska je proto výchova především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimuluje jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“⁸⁹*

⁸⁶ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 69

⁸⁷ Srov. KAPLÁNEK, M.: *Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička?*, s. 12

⁸⁸ Srov. tamtéž, s. 13

⁸⁹ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 257

Volný čas: „Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“⁹⁰

Výchovu pro volný čas můžeme charakterizovat jako „Rozvíjení schopnosti žáků oceňovat volný čas jako hodnotu, využívat ho smysluplně a racionálně pro svůj rozvoj, plánovat a vybírat si vhodné činnosti. Vztahuje se k intelektuálním, estetickým, tvořivým a výrazovým činnostem, k participaci a diváctví, k rekreaci a relaxaci. Je součástí všeobecného vzdělávání orientovaného na rozvoj osobnosti. Je realizována formou mezipředmětových témat ve všeobecně vzdělávacích předmětech, podporována v mimotřídních činnostech a v mimoškolním vzdělávání.“⁹¹

3.1 POŽADAVKY NA REALIZACI VÝCHOVY MIMO VYUČOVÁNÍ A JEJÍ ZNAKY

Nejprve je nutné podotknout, že je potřeba rozlišovat volný čas dětí a volný čas dospělých. Ten se liší obsahem, mírou samostatnosti a závislosti, rozsahem a také nezbytností pedagogického ovlivňování. Jelikož děti mívají zpravidla daleko více volného času než dospělí, tráví volný čas v různém prostředí. Tím může být domov, volná prostranství, škola nebo zařízení pro výchovu mimo vyučování. Tyto druhy prostředí se liší mírou organizovanosti, možností spontaneity, rozmanitostí nebo jednotvárností, mírou bezpečí a soukromí, kontaktem s vrstevníky, pedagogickým vedením a volbou aktivit.⁹²

Na pedagoga volného času jsou kladeny požadavky z řad institucí i široké veřejnosti. Ačkoliv se v současnosti česká literatura zaměřuje především na pedagogy učící na základních a středních školách a pedagogy volného času opomíjí, společnost má na vychovatele ve školních družinách a klubech stejné nároky jako na učitele na základních školách.

3.2 TYPY PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU

Pedagog volného času bývá k dispozici členům všech věkových skupin, profesí, společenských vrstev a slouží také k setkávání osob různých národností. Jeho úkolem je odkrýt volný čas jako svobodný prostor pro nové životní zkušenosti ostatních. V České republice se v případě pedagogů volného času klade důraz především na pedagogovu sebekritičnost, tvořivost a na dokonalé ovládnutí vybraných zájmových činností, které jsou

⁹⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 255

⁹¹ Tamtéž, s. 258

⁹² Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 66-67

spojeny s maximálním vlastním zaujetím a nezbytnými pedagogickými schopnostmi a dovednostmi. Dle takto pojatých nároků uvádí M. Vážanský následující taxonomii pracovníků volného času: Mládežnický vedoucí, kvalifikovaný učitel, pedagogicky nekvalifikovaný dospělý, zralý, zkušený pracovník ve volném čase.⁹³

- Mládežnický vedoucí: z pedagogického hlediska začátečník, který se vyvíjí. Často bývá jen nepatrně starší než jeho svěřenci. Charakteristická je iniciativa, nadbytek elánu a zájem o osobnostní růst. Vychází ze svých osobních prožitků a poměrně snadno vycítí potřeby dětí a mládeže. Pod dobrým vedením je schopen vykonat velké množství kvalitní práce.
- Kvalifikovaný učitel: charakterizujeme jej jako profesionála, který výborně zná metody a cíle výchovné práce, bývá poctivý a zodpovědný. Často ovšem bývá deformován ustálenými, zažitými, opakovaně aplikovanými modely jednání a zaujímá autoritativní učitelský postoj. Charakteristické je také formální provádění činností, často vedoucí k lenosti a apatii.
- Pedagogicky nekvalifikovaný dospělý, dobrovolník nebo profesionál: Ve výchovném působení vychází ze svých rodičovských zkušeností, čerpá také z osobních vzpomínek a své jednání doplňuje o laický úsudek. Není zatížen pedagogickými předsudky, praktikami a modely chování. Mívá dobré výsledky, které se mohou ještě zlepšit po doplnění teoretických pedagogických vědomostí.
- Zralý, zkušený pracovník ve volném čase: Vychovatelské úsilí považuje za celoživotní poslání, vychází jak z dlouhodobých pedagogických i osobních zkušeností, tak z odborné literatury a teoretických poznatků, jelikož má vzdělání vychovatelského směru. Je představitelem morální autority a skvěle splňuje požadavky na vychovatele. Tvoří ideál pedagoga volného času, pro vychovávané je poradcem, vedoucím a starším přítelem, jelikož jedná moudře a staví na přiměřených nárocích.

⁹³ Srov. VÁŽANSKÝ, M.: *Základy pedagogiky volného času*, s. 92-95

3.3 SPECIFICKÉ KOMPETENCE PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

3.3.1 PŘEDPOKLADY

Profil pedagoga volného času se nedá jednoznačně determinovat, ovšem nejpodstatnější kompetence jsou zřejmé. Nejdůležitějším úkolem pedagoga volného času je organizace a koordinace svěřených osob a spolupráce s institucemi, které se zabývají poskytováním služeb ve volném čase. Zabývají se také výzkumy týkajícími se racionálního trávení volného času.

M. Vážanský definoval nejdůležitější schopnosti pedagoga volného času, které zasluhují největší pozornost:

- schopnost rozvoje komunikace: překonání komunikačních bariér, celkové zlepšení komunikačních schopností a sociálního vnímání, růst a upevňování kontaktů i dalších mezilidských vztahů
- schopnost projevů kreativity: aktivita, uvolnění, improvizace, spontaneita, citlivost a citovost, tvůrčí regulace činností a zohlednění tvůrčích sil jedince i celé skupiny
- schopnost podpory skupinového vzdělání: vyvolání pocitu sounáležitosti a solidarity, realizace skupinových cílů, samostatnost jednotlivých členů skupiny, podněcování a motivace k aktivní účasti na životě společnosti a sociálních změnách, podněcování ke společné tvorbě a jednání.
- schopnost usnadnění účasti a spolupůsobení na kulturním životě: vytváření podmínek pro rozvoj kulturního života, vytváření kulturních hodnot, probouzení zájmu o kulturní rozvoj⁹⁴

Na tyto schopnosti navazuje požadavek osobnostních vlastností: sociálně pedagogická vnímavost, empatie, laskavost, schopnost nadšení, bezprostřednost, radost ze společenského styku s lidmi, umění jednání s lidmi, kreativita, radost z tvorby, schopnost kooperace, komunikační schopnosti, senzibilita pro skupinové procesy, připravenost pro řešení náročných životních situací, zvládnutí organizačních problémů a mimořádných situací, samostatnost, tolerance, spolehlivost, schopnost reflexe. Důležité je také zvládnutí tlaku psychogenní zátěže.⁹⁵

⁹⁴ Srov. VÁŽANSKÝ, M.: *Základy pedagogiky volného času*, s. 117-118

⁹⁵ Srov. tamtéž, s. 118

3.4 POŽADAVKY NA PEDAGOGY VOLNÉHO ČASU

Stejně jako v případech ostatních pedagogických pracovníků, jsou kladeny požadavky i na osobnost výchovného pracovníka. Tyto požadavky lze rozdělit do třech základních kategorií: osobnostní požadavky, pedagogicko-psychologické požadavky a odborně-metodické požadavky. Osobnostní požadavky zahrnují charakterově-volní vlastnosti, společensko-povahové vlastnosti, citově - temperamentové vlastnosti a pracovní vlastnosti. Pedagogicko-psychologické požadavky zahrnují tvořivost a empatii, odborně-metodické požadavky kladou důraz na vzdělávání budoucích vychovatelů.⁹⁶

Pedagog volného času by měl mít kromě odborných kompetencí také řadu osobnostních vlastností. Vznikla proto řada požadavků na tyto pracovníky:

Požadavek na pedagogické ovlivňování volného času: Můžeme jej chápat jako citlivé pedagogické vedení k využívání a trávení volného času. Naplňování volného času ovlivňuje pedagog nejen nabídkou pomůcek a prostředí, ale také motivací či aktivitou v některé za zájmových oblastí. Příležitost k účelnému naplňování volného času by měla být dána každému dítěti – toto právo je zakotveno v Úmluvě o právech dítěte.⁹⁷

Požadavek jednoty a specifičnosti vyučování a výchovy mimo vyučování: Tento požadavek vymezuje společné plnění výchovného cíle, kterým je rozvoj osobnosti dítěte. Mimo vyučování je tohoto cíle dosahováno specifickými prostředky, důležitá je především spolupráce pedagogů a předpokládá se také kompenzace obou oblastí výchovy.⁹⁸

Požadavek dobrovolnosti: Pro práci s dětmi ve volném čase je požadavek dobrovolnosti zásadní, znamená dobrovolnou účast dětí na činnostech. Má ovšem také určitá omezení, především v případech, kdy se jedná o relativní dobrovolnost. Pedagog by měl navozovat situace a vytvářet podmínky výchovy ve volném čase tak, aby děti nabízený program přijímaly dobrovolně. Zde jsou důležité znalosti pedagoga, především v oblasti respektování přání a potřeb dětí a jejich vhodná motivace.⁹⁹

Požadavek aktivity: Předpokládá se vedení dětí k aktivní účasti na všech fázích činnosti – na plánování, přípravě, realizaci a hodnocení. Podmínkou je podporování samostatnosti, nápaditosti, originality a iniciativy.¹⁰⁰

⁹⁶ Srov. KOMINAREC, I.: *Úvod do pedagogiky volného času*, s. 84

⁹⁷ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 77

⁹⁸ Srov. tamtéž, s. 77

⁹⁹ Srov. tamtéž, s. 77-78

¹⁰⁰ Srov. tamtéž, s. 78

Požadavek seberealizace: Zahrnuje takové činnosti, které budou moci každému jednotlivci umožňovat uplatnění jeho specifických vloh a schopností, které povedou k tomu, že bude v některé oblasti lidských činností úspěšný. Velikou výhodou mimovyučovacíh aktivit je fakt, že zde mohou vynikat i děti, které jsou při běžné školní výuce méně úspěšné. Prožitek úspěchu je důležitý pro zdravý duševní rozvoj člověka.¹⁰¹

Požadavek pestrosti a přitažlivosti: Požadavek na přitažlivost a pestrost se týká forem práce, jejich obsahu a také jejich vhodného střídání. Předpokládá se rovnováha mezi spontánní a organizovanou činností dětí a dále respektování jejich individuálních potřeb a zájmů. Jsou upřednostňovány takové činnosti, které vedou k psychické i fyzické regeneraci, přispívají k odstranění únavy a zároveň vhodným způsobem kompenzují činnost při výuce. Je zde obsažen také požadavek rekreačního a odpočinkového zaměření.¹⁰²

Požadavek zajímavosti a zájmovosti: Zdůrazňuje především význam zájmových činností, které vytváří nejpodstatnější součást obsahu výchovy mimo vyučování. K nejpodstatnějším úkolům této výchovné oblasti patří podněcování, prohlubování, uspokojování, rozvíjení a kultivace zájmů. Zájmové činnosti, které jsou dětem nabízeny, by měly být pestré a odpovídat jejich zájmům, které se mění a vyvíjí s věkem.¹⁰³

Požadavek citlivosti a citovosti: Pedagog by měl mít zvýšenou citlivost, zejména při vedení a motivaci, kdy působí kromě rozumové složky osobnosti dítěte také na jeho emocionalitu. Tento požadavek dále stanovuje, že činnost mimo vyučování má v účastnících vytvářet především kladné emocionální zážitky.¹⁰⁴

Požadavek orientace na sociální kontakt: Klade důraz na fakt, že by měl být volný čas prožíván v interakci s ostatními lidmi, většinou přáteli. Ve skupině přátel by měl mít každý své místo a roli. Instrukce nemá za cíl výrazně omezovat čas, který dítě může trávit se svojí rodinou.¹⁰⁵

Další pedagogické požadavky bývají nejčastěji označovány jako pedagogické zásady. Tyto zásady jsou souhrnem požadavků, pokynů a zkušeností. Jejich respektování přispívá k efektivitě vyučovacího procesu.¹⁰⁶

¹⁰¹ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 78

¹⁰² Srov. tamtéž, s. 78

¹⁰³ Srov. tamtéž, s. 78

¹⁰⁴ Srov. tamtéž, s. 78

¹⁰⁵ Srov. tamtéž, s. 78

¹⁰⁶ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 46

Zásada soustavnosti a cílevědomosti: určuje záměrné pedagogické působení, které je rozložené do soustavy na sebe navazujících dílčích kroků. Tyto kroky směřují ke stanovenému dlouhodobému cíli – ve výchově mimo vyučování jde o utváření postojů, návyků a dovedností. Jednotlivé výchovné složky realizované v zájmových činnostech se mají prolínat a doplňovat, výchovné působení nesmí být kampaňovité. K realizaci této zásady pomáhá plánování. Toto plánování by nemělo být nahodilé, ale mělo by být promyšlené na základě předchozích zkušeností a odborných poznatků. Plánování určuje jednotlivé kroky směřující k formulovanému a vytyčenému cíli.¹⁰⁷

Zásada posloupnosti: tato zásada vychází z tradičního požadavku, že pedagog postupuje od jednoduchého ke složitému, od blízkého ke vzdálenému a od neznámého ke známému.¹⁰⁸

Zásada aktivnosti: pedagog vybírá takové činnosti, do kterých se mohou aktivně zapojit všichni účastníci, ačkoliv jejich míra zapojenosti může být různá. Při aktivnosti musí být vždy dodržen požadavek dobrovolnosti.¹⁰⁹

Zásada přiměřenosti: je důležité, aby pedagog při výběru činností zohlednil mentální a fyzickou vyspělost účastníků, jejich věk a momentální stav. Pokud by se stalo, že by byl zvolený námět kvůli věku účastníků obtížný, požadavky je začnou zatěžovat, vyčerpávat a posléze budou rezignovat. Pokud by byl námět naopak zvolen pro mladší účastníky, bude je činnost chvíli bavit, ale brzy je omrzí. Přiměřený výběr aktivit vzhledem k věku účastníků je proto velice důležitý, jelikož pokud činnost nebude přiměřená, začnou se děti nudit a začnou volit vlastní aktivity, které pedagog následně zhodnotí jako zlobení.¹¹⁰

Volnočasové aktivity je také potřeba volit s ohledem na psychohygienu a skladbu předchozích aktivit – pedagog by měl správně vyhodnotit, jaké aktivity zvolit po dvou hodinách tělesné výchovy a jaké po dni bez sportovní aktivity. Důležité je také přihlídnutí k jednotlivým dnům v týdnu – nejvíce produktivní jsou z hlediska výkonu úterky a čtvrtky, třetí den naopak bývá kritický. Také z tohoto důvodu je legislativně stanoven třetí den na letním táboře jako den odpočinkový.¹¹¹

¹⁰⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 47

¹⁰⁸ Srov. tamtéž, s. 47

¹⁰⁹ Srov. tamtéž, s. 47

¹¹⁰ Srov. tamtéž s. 46

¹¹¹ Srov. tamtéž, s. 47

Mezi vyzdvihování kladných rysů osobnosti patří pochvala a uznání, které vedou ke zvýšení sebevědomí a také jsou nejlepší motivací k další činnosti.¹¹²

3.4.1 POŽADAVKY VYPLÝVAJÍCÍ Z VNĚJŠÍCH PODMÍNEK PRÁCE

K výše zmíněným požadavkům v současnosti přibývají požadavky další, týkající se vnějších podmínek práce. Mezi tyto požadavky můžeme zařadit požadavek efektivity a s ním související požadavek kvality a evaluace. Jelikož každý zřizovatel stojí na počátku organizování výchovných činností před otázkou, jak při určitých zdrojích - finančních, časových a prostorových, prospět co nejvíce dětem nebo prokazovat služby s dlouhodobým vlivem, vyžaduje požadavek efektivity, aby bylo cílů dosahováno přiměřenými prostředky, hospodárně a racionálně.¹¹³

Většina zařízení, nabízejících volnočasové aktivity kromě pedagogických úkolů také vstupují na trh volného času. Zároveň by měli být všechny zařízení i vychovatelé schopni pravidelně se zamýšlet, zda se jim daří dosahovat cílů a také prokázat výsledky své činnosti a hospodaření se zdroji navenek. Jde tedy o vnitřní i vnější evaluaci. Vnitřní evaluace je prováděna samotnými vychovateli, kdy se pravidelně zamýšlí nad tím, jak se jim daří dosahovat stanovených cílů. Motivaci vnější provádí nadřízené orgány, tedy zřizovatel. Nejčastěji prostřednictvím zástupců měst a obcí či České školní inspekce.¹¹⁴

3.4.2 LEGISLATIVNÍ POŽADAVKY

Kromě pedagogických kompetencí musí pedagogický pracovník splňovat také předpoklady zákonné. Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Česká legislativa stanovuje pro výkon povolání pedagoga volného času pouze minimální požadavky a můžeme říci, že profesní profil pedagoga volného času, který je vymezený v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících je poměrně vágní.

Dle zákona o pedagogických pracovnících získává pedagog volného času odbornou kvalifikaci:

¹¹² Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, s. 47

¹¹³ Srov. HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času*, s. 78

¹¹⁴ Srov. tamtéž, s. 78-79

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na pedagogiku volného času nebo sociální pedagogiku,
- b) vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 12 s výjimkou § 11,
- c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na pedagogiku volného času nebo vychovatelství nebo sociální pedagogiku,
- d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku volného času nebo sociální pedagogiku nebo vychovatelství, nebo studiem pedagogiky,
- e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na pedagogiku volného času nebo vychovatelství, nebo
- f) středním vzděláním s maturitní zkouškou a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku volného času nebo vychovatelství, nebo studiem pedagogiky¹¹⁵

Zákon č. 563/2004 Sb. dále stanovuje pracovní dobu pedagogických pracovníků a rozděluje ji na přímou pedagogickou činnost a práci související s přímou pedagogickou činností. „Pedagogický pracovník je povinen být na pracovišti zaměstnavatele v době stanovené rozvrhem jeho přímé pedagogické činnosti, v době stanovené rozvrhem jeho dohledu nad dětmi a žáky, v době zastupování jiného pedagogického pracovníka a v případech, které stanoví v souladu se zákoníkem práce zaměstnavatel.“¹¹⁶

Přímou pedagogickou činností se zabývá vyhláška č. 263/2007, kterou je stanoven pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení. Prací související s přímou

¹¹⁵Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online] Praha: MŠMT [cit. 2014-01-20]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

¹¹⁶Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online] Praha: MŠMT [cit. 2014-01-21]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

pedagogickou činností je myšleno: „*příprava na přímou pedagogickou činnost, příprava učebních pomůcek, hodnocení písemných, grafických a jiných prací žáků a dále práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách a školských zařízeních, jako je dohled nad dětmi a nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou, spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií, spolupráce se zákonnými zástupci žáků, odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání, výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce, účast na poradách svolaných vedoucím zaměstnancem školy nebo školského zařízení, studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.*“¹¹⁷

K činnosti pedagoga volného času se dále vztahují tyto normy:

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.
- Vyhláška č. 1/2006 Sb., kterou se stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitra.

¹¹⁷ Vyhláška č. 263/2007 Sb. [online]. Praha: MŠMT. [cit 2014-02-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci>>

4 POSTOJE A PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI

Každý člověk je osobností, ovšem ne každé osobnosti je věnována taková pozornost, jako pedagogovi. Na profesi pedagoga jsou kladeny vysoké nároky ze strany rodičů žáků, vedení školy i veřejnosti. Jsou vystavováni pozornosti ve škole i mimo ni. Často jsou zkoumány jejich pedagogické dovednosti a psychické vlastnosti.

Existuje několik publikací, které se zmiňují o postojích pedagogů, především o postojích pedagogů k vlastní profesi. I přes to lze považovat tuto oblast za ne zcela prozkoumanou, zejména pokud se jedná o postoje začínajících učitelů a pedagogů volného času.

V této kapitole bych ráda zmínila základní pedagogické dovednosti, pedagogickou kondici, tvořivost a z nich vyplývající postoje. Zaměřím se především na postoje začínajících pedagogů k žákům, škole a k situacím, které vznikají při výchově a vzdělávání. Na základě teoretických poznatků získám data potřebná pro praktický výzkum, kdy budu zkoumat jak, případně do jaké míry učitelovy postoje ovlivňují výuku i samotné žáky.

4.1 VYMEZENÍ POJMU POSTOJ

Postoj můžeme charakterizovat jako „*Relativně stálý systém hodnocení, cítění a sklonů jednat ustáleným způsobem vzhledem k určitým podnětům.*“¹¹⁸ Je to tedy určitá tendence a připravenost chovat se určitým způsobem, vzhledem k našim dřívějším zkušenostem.

Postoj lze definovat také jako "*sklon ustáleným způsobem reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Jsou součástí osobnosti, souvisí se sklony a zájmy osobnosti, předurčují poznání, chápání, myšlení a cítění, vědomosti. Dovednosti a postoje se získávají v průběhu života, především vzděláváním a širšími sociálními vlivy, jako je veřejné mínění, sociální kontakty a jiné.*"¹¹⁹

V lidském jednání se postoje promítají tak, že lze odhadnout reakci na určité podněty. Ustálený postoj k výchově mimo vyučování předurčuje, jak se jedinec zachová při diskusi či praktickém řešení této otázky. To závisí také na vlastnostech postojů, jejich trvalosti, hloubce, vyhraněnosti, stupni racionality atd.¹²⁰

¹¹⁸ HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky*, s. 140

¹¹⁹ HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*, s. 442

¹²⁰ Srov. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky*, s. 140

Postoje mají poměrně složitou dispoziční strukturu, u každého postoje můžeme rozlišit tři složky, které odpovídají etapám procesu interiorizace při utváření charakteru:

- Kognitivní: o daném předmětu či jevu něco víme a nějak jej hodnotíme. To jsou tedy naše informace, vědomosti, zkušenosti a názory o daném objektu. Tato složka je postavena na všech informacích, které člověk o dané věci získal a také na rozumových úvahách o věci.
- Emocionální: tato složka bývá také označována jako afektivní. Určuje, jaký máme citový vztah k danému objektu, zda se nám líbí X nelíbí, máme X nemáme jej rádi. Emocionální složka může zásadním způsobem ovlivňovat rozumové hodnocení a rovněž určuje motivační charakter postoje a z toho vyplývající zaměřenost chování.
- Behaviorální: tendence jednat, s danými objekty chceme aktivně zacházet, pracovat s nimi a věnovat se jim.¹²¹

Dále postoje dělíme podle toho, zda v nich převládá racionální či iracionální zdůvodnění:

- Přesvědčení: je postoj, ve kterém převládá kognitivní složka. Kognitivní složka se vždy utváří vědomě.
- Předsudky: je postoj, který není podložen rozumovými argumenty, převládá zde iracionální složka.¹²²

Postoje mohou být zčásti vědomé a z části nevědomé a tyto dvě složky se mohou dostat i do rozporu. Člověk se tedy nemusí vždy chovat podle vědomě zastávaných postojů. K tomuto často dochází v případech, kdy postoje staví lidi před takové cíle, které pro ně nejsou dosažitelné. Vhodným příkladem může být např. novoroční předsevzetí.¹²³

Postoje nejsou vrozené a během života se mohou měnit. Utváření prvních postojů začíná kolem 3-4 let pod vlivem životních zkušeností v rodině, později ve škole a vrstevnické skupině. Utvářejí se v průběhu socializace jedince, zejména metodou nápodoby a identifikace. Důležitou roli při napodobování postojů mají lidé, kterých si jedinec váží. Jsou to nejčastěji rodiče, kamarádi i učitelé.¹²⁴

¹²¹ Srov. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky*, s. 141

¹²² Srov. tamtéž, s. 141

¹²³ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 223-225

¹²⁴ Srov. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky*, s. 141

Při změnách postojů záleží především na hloubce již zformovaného postoje a také na intenzitě působení ke změně postoje. Nejsnáze se mění postoje k těm jevům, ke kterým jsme doposud měli postoj neutrální. Často změnu ovlivní silný zážitek či nová informace o určitém objektu. Úspěšnost změny postojů je silně ovlivňována vlastnosti jedince, jeho vůlí, rozvinutou empatií či schopností naslouchat. Změny postojů mohou být kongruentní či inkongruentní. Kongruentní změny jsou změny stejnoměrné, kdy se zvyšuje intenzita postoje. Ten zůstává stále stejně orientovaný (pozitivně nebo negativně) a je stále výraznější (intenzivnější, silnější). Vyvolat tuto změnu postoje bývá snažší než u změny inkongruentní. Zde dochází ke změnám protisměrných, kdy se postoj dostává do opačné polarity. Kladné postoje se mění v záporné a naopak.¹²⁵

Stabilita jednotlivých postojů je dána vnitřním složením jednotlivých postojových složek. Nejstabilnější jsou ty postoje, kde dochází ke konsonanci postojového trsu. To znamená, že jednotlivé složky postoje jsou ve vzájemném polaritním souladu.¹²⁶

Také psychology jsou postoje vymezovány jako poměrně trvalá zaměření, která si jedinci vytváří vůči předmětům a otázkám, se kterými se v průběhu života setkávají a která verbálně vyjadřují jako názory. Ne vždy však chování odpovídá vědomě zastávaným postojům. Často se tak stává v případech, kdy postoje staví před lidi cíle, které jsou pro ně nedosažitelné. Příkladem může být např. novoroční předsevzetí, ale tento princip funguje i ve školství.¹²⁷

4.2 POSTOJE UČITELŮ

Postoje učitelů a jejich názory, které se týkají především jejich pracovní sféry, můžeme souhrnně označovat jako učitelovo pedagogické myšlení.¹²⁸

Tato oblast pokrývá více profesních charakteristik: Jaké postoje zaujímají učitelé k nařízením nadřazených orgánů, jak se angažují a přistupují k zavádění nových inovací a reformních změn, požadavkům ze strany rodičů žáků a veřejnosti. Dále jak učitelé typicky realizují výuku, jaké mají postoje k žákům, jakou nesou odpovědnost za vzdělávací výsledky, jak dosahují cílů výchovy atd. Pedagogické myšlení zahrnuje také učitelské přesvědčení o své profesi, jejím poslání a s jakými očekáváními si tuto profesi volili.¹²⁹

¹²⁵ Srov. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky*, s. 141-224

¹²⁶ Srov. tamtéž, s. 224

¹²⁷ Srov. FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi*, s. 223-225

¹²⁸ Srov. KANSANEN et al., 2000 in PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 399

¹²⁹ Srov. PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 399

Pedagogické myšlení učitelů ovlivňuje spolu s dalšími faktory kvalitu edukačních procesů ve školách. Na učitele je apelováno, aby své pedagogické myšlení přizpůsobovali požadavkům, které na školství klade společnost. Nároky na výkon učitelské profese stále rostou. Učitelé bývají kritizováni za malou angažovanost v kontemplaci požadavků školské reformy, ovšem často se přehlíží, že jsou nároky na učitele stále vyšší a neberou se příliš v úvahu jejich psychické a fyzické limity, které jejich výkon omezují.¹³⁰

Utváření obrazu o žákovi se vytváří na základě přímé interakce učitele se žákem, pozorování jeho výkonů, znalostí a chování ve škole i mimo školu. Utváření učitelova obrazu o dítěti jako žákovi se propojuje s utvářením sebeobrazu dítěte jako žáka. Učitel porovnává reálné chování a výkony žáka se svou představou, kterou si již dříve vytvořil.¹³¹

Bohužel ne vždy učitel žáka adekvátně odhadne. V případě neobjektivního hodnocení se můžeme setkat s pojmy Golem – efekt a Pygmalion – efekt. Golem – efekt nastává v situaci, kdy má učitel sklon posuzovat žáka a jednat s ním podle projevu či vlastnosti, která u něj vstupuje do popředí a opomíjí tak jeho ostatní projevy, které někdy bývají podstatnější. Na základě předchozí špatné zkušenosti či při negativním hodnocení jinou osobou si poté vytvoří chybný úsudek, podle kterého se začne k žákovi chovat. Nejčastěji se učitel chová k žákovi odmítavě, napomíná jej, kritizuje či obviňuje. Pro žáka bývá tato situace velmi stresující a po čase většinou rezignuje a začne se chovat podle učitelova očekávání.¹³²

Pygmalion – efekt vzniká v případě, kdy se učitel o žákovi dozví nějakou pozitivní předinformaci a následně vytváří pro žáka takové podmínky, že se zlepšení žákova výkonu skutečně dostaví. K žákovi se chová vstřícně a povzbuzuje jej tak dlouho, až v žákovi navodí přesvědčení, že je v jeho možnostech se zlepšit. Také v tomto případě tedy dojde k naplnění učitelova očekávání.¹³³

Součástí učitelské profesionality je především kladný vztah k dětem, pedagogický optimismus a také ochota spolupracovat v rámci pracovního kolektivu (pedagogického sboru) při řešení výchovných situací.¹³⁴

¹³⁰ Srov. PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 399

¹³¹ Srov. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*, s. 38

¹³² Srov. tamtéž, s. 101

¹³³ Srov. tamtéž, s. 40

¹³⁴ Srov. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel: Příprava na profesi*, s. 59

4.3 PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI

Ačkoliv není vymezení pojmu pedagogické znalosti přesné, můžeme říci, že se jedná o pedagogické poznatky, které si subjekt (učitel, vychovatel, student) osvojil a dovede je využít při řešení pedagogických situací v praxi. V některých zahraničních publikacích se rozlišují praktické pedagogické znalosti a teoretické pedagogické znalosti. Teoretické pedagogické znalosti získáváme studiem literatury nebo posloucháním přednášek, praktické pedagogické znalosti se vytvářejí z teoretických znalostí, které jsou uplatňovány při řešení praktických pedagogických situací. Můžeme je tedy považovat za zkušeností ověřené teoretické znalosti. V praxi se teoretické a praktické znalosti prolínají a tato integrovaná podoba pedagogických znalostí se uplatňuje při řešení pedagogických situací. Pedagogické znalosti jsou významným zdrojem jednání učitele v nejrůznějších pedagogických situacích, ve školní třídě i při komunikaci s rodiči žáků.¹³⁵

Existuje několik druhů pedagogických znalostí, které můžeme rozdělit podle následujících hledisek:

Pedagogické znalosti z hlediska formy: Dělíme na deklarativní znalosti a znalosti procedurální. Deklarativní znalosti zahrnují pojmy, teorie a fakta, týkající se dané pedagogické reality, například modely vyučování, teorie učení, druhy výukových metod atd. Procedurální znalosti jsou znalosti o postupech učitele v různých pedagogických situacích. Jako příklad můžeme uvést způsoby použití aktivizujících výukových metod.¹³⁶

Pedagogické znalosti z hlediska jejich zaměření: Rozdělujeme do tří základních oblastí – sociokulturní znalosti, obsahové znalosti a znalosti metakognitivní. Sociokulturní znalosti jsou výsledkem zkušeností subjektu ze života v dané kultuře, jsou to znalosti o kultuře školy, školního prostředí, školní třídy atd. Obsahové znalosti se týkají různých stránek pedagogické reality, jako jsou např. znalosti o výukových metodách, školního kurikula, možnostech řešení výukových problémů žáků, způsobech hodnocení žáků atd. Metakognitivní znalosti jsou znalosti o vlastním pedagogickém jednání subjektu a zahrnují znalosti o hodnocení vlastní pedagogické činnosti, znalosti o sobě, svých možnostech, slabých a silných stránkách své osobnosti, znalosti o možnostech monitorování průběhu

¹³⁵ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*, s. 14-15

¹³⁶ Srov. tamtéž, s. 16

vlastní pedagogické činnosti a znalosti o způsobech vytyčování cílů své vlastní pedagogické činnosti.¹³⁷

Pedagogické znalosti z hlediska jejich uvědomění si subjektem: Dělíme na znalosti explicitní a implicitní (skryté). Explicitní znalosti jsou znalosti, které si subjekt sám uvědomuje a které jsou poměrně snadno artikulované. Tyto znalosti jsou zvenku přístupné pozorování dalšími subjekty – kolegy, jiným studentem učitelství atd. Na rozdíl od explicitních znalostí jsou znalosti implicitní subjektem málo uvědomované, významně však ovlivňují praktické jednání učitele a utváří se na základě jeho zkušeností.¹³⁸

4.4 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI

Jedním z důležitých znaků pedagogických dovedností je, že se opírá o vědomosti učitelů o účinném vyučování. Souvisí s myšlením učitele a opírají se o soubor učitelových vědomostí, který učiteli slouží jako základna pro posouzení situace a jednání v ní. Učitel by tedy měl znát učivo, strategii řízení vyučování, organizaci práce ve třídě, výchovné cíle, hodnoty a samozřejmě by měl mít dostatečné znalosti o žácích.¹³⁹

Pedagogické dovednosti bychom mohli definovat jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“¹⁴⁰. Rozlišujeme tři nejdůležitější prvky pedagogických dovedností:

- Vědomosti zahrnují učitelovy poznatky, které se týkají daného oboru, kurikula, žáků, vyučovacích metod a dalších faktorů, které mohou mít vliv na vyučování, učení a také na jeho vědomosti a vlastní pedagogické dovednosti.
- Rozhodování zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučování, během něj i po něm, zaměřené na co nejlepší dosahování vzdělávacích výsledků.
- Činnost, tedy navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.¹⁴¹

Nejdůležitějším charakteristickým rysem pedagogických dovedností je skutečnost, že jsou to cílevědomé a účelné činnosti zaměřené na řešení problémů. Jejich základním úkolem je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů, které jsou formulované podle toho,

¹³⁷ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*, s. 17

¹³⁸ Srov. tamtéž, s. 17

¹³⁹ Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*, s. 19

¹⁴⁰ Tamtéž, s. 20

¹⁴¹ Srov. tamtéž, s. 20

co se mají žáci naučit. Pedagogické dovednosti se tedy týkají všech krátkodobých a okamžitých problémů, které je třeba řešit před vyučovací hodinou, během ní i po ní.¹⁴²

Všechny pedagogické dovednosti se vzájemně překrývají a ovlivňují. Dovednosti uplatňované v jedné oblasti tedy mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti. Můžeme definovat sedm základních pedagogických dovedností, které přispívají k úspěšnosti vyučování:¹⁴³

- Plánování a příprava: dovednosti, které se podílejí na výběru výukových cílů dané vyučovací hodiny, na volbě výstupů, tedy cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, dovednosti volit nejlepší možné prostředky pro dosahování těchto cílů.
- Realizace vyučovací hodiny: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učebních činností, zejména ve vztahu ke kvalitě výuky.
- Řízení vyučovací hodiny: dovednosti potřebné k řízení a organizaci učebních činností během vyučování. Důležité je také, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem o dané téma a aktivní účast na výuce.
- Klima třídy: Dovednosti, které jsou klíčové pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči škole a vyučování, jejich motivace a účast na probíhajících činnostech.
- Kázeň: Dovednosti potřebné k řešení všech projevů nežádoucího chování u žáků a k udržení pořádku při výuce i mimo ni.
- Hodnocení prospěchu žáků: Dovednosti zásadní pro hodnocení výsledků žáků aplikované při formativním i sumativním hodnocení. Formativní hodnocení znamená hodnocení s cílem pomoci dalšímu vývoji žáka, hodnocení sumativní zahrnuje vedení záznamů formulaci zpráv o dosažených výsledcích.
- Reflexe vlastní práce a evaluace: Dovednosti potřebné k hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem svoji práci v budoucnu zlepšit.¹⁴⁴

4.5 PEDAGOGICKÁ KONDICE

Hlavním zdrojem pedagogických znalostí studentů učitelství jsou jejich autentické zkušenosti. Cesta od pedagogických znalostí ovšem není jednorázovým aktem a nelze ji ukončit v jednom kurzu. Cesta studenta učitelství i učitele je založena na jejich zrání, které

¹⁴² Srov. KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*, s. 20

¹⁴³ Srov. tamtéž, s. 21-23

¹⁴⁴ Srov. tamtéž, s. 21-23

vyžaduje určitý čas. Studentova i učitelova cesta od jejich zkušeností však nekončí vytvořením pedagogických znalostí, jelikož pro práci pedagoga je důležité, aby byli vybaveni také schopností jednat v určitých pedagogických situacích. Jde tedy o to, aby měl student učitelství i učitel tzv. kondici a vstupoval tak do různých pedagogických situací.¹⁴⁵

Pojem pedagogická kondice je širším pojmem než pedagogické znalosti a znamená určitou zralost, připravenost a pohotovost. Někdy to může být také chuť a puzení veřejně vystupovat, jednat, chovat se a prožívat bezprostředně, přímo, spontánně, kreativně, odpovědně a svobodně. Pedagogická kondice není dosažitelná prostřednictvím obecně formulovaného metodického postupu ani pouhým nadáním nebo talentem učitele, je to určité vnitřní uspořádání psychických a tělesných dispozic učitele vzhledem k situaci „tady a teď“. Tato osobní uspořádanost a pohotovost vzhledem k situaci je výsledkem tvorby učitele. Pedagogická kondice vypovídá o schopnosti učitele soustředit všechny své síly tak, aby vytěžil své dosavadní zkušenosti a pedagogické znalosti v dané situaci.¹⁴⁶

Pedagogická kondice se aktivuje při učitelově komunikaci se žáky a ukazuje, jakou pohotovost k jednání má učitel právě v daném okamžiku. Pedagogickou kondici lze rozvíjet pomocí některých psychosomatických disciplín, jako je například výchova k řeči, výchova k hlasu, výchova k improvizaci, výchova k pohybu a především tzv. dialogické jednání, kdy student učitelství vede dialog sám se sebou samým, tedy se svým vnitřním partnerem.¹⁴⁷

4.6 PEDAGOGICKÁ TVOŘIVOST

Společnost potřebuje učitele, kteří mají zkušenosti s tvořivou činností, ačkoliv se ještě mohou objevovat postoje minulosti, které upozorňují na to, že originalita a odlišnost mohou být považovány za nebezpečné.¹⁴⁸

Pro tvořivost zatím neexistuje jednoznačně obecně platná definice, nejčastěji ji můžeme chápat jako určitý soubor schopností, vlastností a dalších dispozic osobnosti, které jsou ve vzájemné symbióze a při příznivých vnějších podmínkách vedou k vytváření nových nápadů řešení a k originálním metodám řešení problémů.¹⁴⁹

¹⁴⁵ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 56

¹⁴⁶ Srov. tamtéž, s. 57

¹⁴⁷ Srov. tamtéž, s. 59

¹⁴⁸ Srov. KANTORKOVÁ, H.: *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*, s. 27

¹⁴⁹ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 106

Pedagogický slovník definuje tvořivost jako: „*Duševní schopnost vycházející z poznávacích i motivačních procesů, v nichž ovšem hraje důležitou roli též inspirace, fantazie, intuice. Projevuje se nalézáním takových řešení, která jsou nejen správná, ale současně nová, nezvyklá, nečekaná. Proces tvořivosti mívá několik etap, mj. přípravu, dozrávání nápadu, „osvícení“, kontrolu, opracování. Tvořivost podporuje vysoká inteligence, otevřenost novým zkušenostem, iniciativa ve vytváření řádu, pružnost v usuzování, potřeba seberealizace. Tvořivost tlumí: direktivní řízení, stereotypy, tendence ke konformitě.*“¹⁵⁰

Tvořivost je složitý proces, ve kterém se uplatňují obecné intelektové schopnosti jedince (výborné vyjadřovací schopnosti, dobrá paměť, pohotové myšlení apod.) i další složky jeho osobnosti (motivace, emoce, zájmy, fantazie, volní vlastnosti apod.). Tvořivá činnost závisí na schopnosti spojit intuitivní vnímání s bohatou fantazií, citovým hodnocením a intelektovou kapacitou. Rozdíly v inteligenci ovšem nemusejí vést ke stejným rozdílům i ve tvořivosti, jejich souvislost je tedy pouze částečná.¹⁵¹

Tvorba je tedy pojem, kdy se zjednodušeně vyjadřujeme o tvořivosti nebo tvořivé činnosti v konkrétních případech a podmínkách. Tvorbou může být myšlena činnost vědecká, umělecká nebo pedagogická. V této práci se ovšem zaměříme zejména na činnost pedagogickou.¹⁵²

Také pro osobnost učitele je tvořivost jednou z důležitých vlastností a dispozic. Jako vlastnosti a dispozice tvořivého učitele se uvádí originalita, otevřenost novým přístupům a myšlenkám, flexibilita, samostatnost, nekonformnost, sebedůvěra, zvědavost, schopnost řešit pedagogické problémy nebo schopnost přizpůsobení se novým okolnostem a podmínkám. Každý člověk má dispozice k tvořivé činnosti, ovšem každý v jiné míře a v různých oblastech činností. Zda se u daného člověka tvořivost projeví, záleží na řadě faktorů, např. na motivaci zabývat se určitým problémem, na potřebě nutnosti vypořádat se s novou životní situací nebo rodinnými a pracovními podmínkami.¹⁵³

Ve školství se učitelova tvořivost promítá do jeho vyučovacího stylu. Pro každého učitele jsou vyučovací styly odlišné a každý má svůj typický vyučovací styl, který se může měnit a zdokonalovat. U kreativních učitelů se často setkáme s tzv. inovačním vyučovacím stylem, pro který jsou typické tyto charakteristiky: Kladení důrazu na výukové strategie,

¹⁵⁰ PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 236, 237

¹⁵¹ Srov. HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky*, s. 71 - 74

¹⁵² Srov. KANTORKOVÁ, H.: *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*, s. 24

¹⁵³ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 107

kdy v jejich středu stojí žák, kritické hodnocení kultury školy, snaha přispět k její změně, experimentování, ověřování nových vyučovacích postupů, flexibilní obměňování vyučovacích hodin, aktivní zapojení do inovačních projektů ve škole nebo přímo jejich vytvoření. Na rozdíl od inovačního vyučovacího stylu se ve školství často setkáváme i s tzv. adaptačním vyučovacím stylem, kdy se učitel nenechá ovlivňovat novými trendy a inovacemi, klade důraz na vymezený plán vyučovacích hodin a používají pouze vyzkoušené výukové metody.¹⁵⁴

Aby mohl učitel dělat tvořivou činnost, potřebuje nezbytně vytvoření určitých podmínek, které budou ovlivňovat jeho míru tvořivosti. K těmto podmínkám patří:¹⁵⁵

- Čas, který má učitel pro tvořivou činnost ve školní třídě a zejména čas subjektivní, který učitel věnuje zamýšlení se nad svými vyučovacími postupy ve vztahu k reakcím žáků, dále zamýšlení se nad metodami a postupy, kterými jsou tvořivé činnosti žáků rozvíjeny. Subjektivní čas je čas v době učitelova volna, je spojen s jeho svobodou volby i s odpovědností.
- Zdroje, a to nejen finanční. Často se stává, že právě omezené finanční možnosti školy vedou učitele k vymýšlení nových postupů a metod vyučování, kterými bude žáky podněcovat k tvořivým činnostem
- Žákovská kultura, k níž patří věk žáků a vliv prostředí, v němž žijí. Zahrnuje také ochotu žáků zapojit se do tvůrčí spolupráce
- Kultura školy, která zahrnuje podporu práce učitelů na škole. Učitele, který se cítí ve svém zaměstnání spokojeně a je vhodně motivován, většinou napadá více možností, jak se žáky tvořivě pracovat, než učitele, jehož aktivitu vedení školy neocení. Kultura školy zahrnuje také kulturu učitelovy práce, jako je jeho komunikace s rodiči, žáky i s kolegy na pracovišti.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Srov. tamtéž, s. 107, 108

¹⁵⁵ Srov. tamtéž, s. 109

¹⁵⁶ Srov. ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*, s. 109

5 PODKLADY PRO VÝZKUM

V této kapitole bych ráda shrnula poznatky o začínajících pedagozích a definovala postoje, kterými se budu zabývat ve výzkumné části práce. Ve vlastním výzkumu následně ověřím fakta, která jsou obecně známá a také faktory, kterými se zabývám v prvních čtyřech částech práce.

5.1 INFORMACE O POSTOJÍCH

Na základě předchozích kapitol budu ve své práci zjišťovat postoje začínajících pedagogů a pedagogů volného času:

- K dětem: Jaký mají začínající pedagogové postoj ke svým žákům a dětem, se kterými pracují. Budu se také zajímat o faktory, které ovlivňují pedagogův pohled na žáky a situace, kdy žáci vyrušují, nespolupracují a jaké jsou jejich nejčastější problémy.
- K práci: Kolik času věnují začínající pedagogové domácí přípravě, zda se na výuku (a práci v družině) připravují pouze ve školách a školních družinách, nebo se přípravě věnují i doma, případně kolik času přípravami stráví. Budu se také zajímat o další vzdělávání začínajících pedagogů, jaké jsou jejich ambice, zda chtějí zůstat na své současné pracovní pozici, nebo zda uvažují o změně.
- K volnému času: Tento postoj souvisí s postojem k práci, jelikož je rozdílné, zda začínající pedagog tráví svůj volný čas u svých koníčků, nebo přípravou materiálů na výuku ve škole a školní družině. S volným časem souvisí také další vzdělávání, absolvování vzdělávacích kurzů, případně další vysokoškolské studium. Efektivní trávení volného času je důležité také v rámci odreagování se od pracovních povinností a stresu.
- K řešení problémů: Zaměřím se na způsoby řešení problémů žáků a dalších situací, které vznikají ve školním prostředí. Budu se zajímat také o spolupráci mezi pedagogy školních družin a základních škol, jelikož jejich vzájemná spolupráce je v případě řešení problémů důležitá.
- Ke stresu: je všeobecně známo, že pedagogové jsou náchylní ke stresu, každý den řeší velké množství pedagogických situací, z nichž některé mohou být velice stresující. Zaměřím se proto na nejčastější příčiny stresu a na nástroje, pomocí kterých začínající učitelé stres zvládají, popřípadě jak se se stresovými situacemi vyrovnávají.

Kromě výzkumu výše zmíněných postojů se budu zabývat rozdíly mezi pedagogy, kteří působí na prvním stupni základních škol a pedagogy volného času ze školních družin. Ve vyhodnocení práce budou výše zmiňované postoje vyhodnoceny a zároveň porovnány rozdíly mezi pedagogy volného času a pedagogy z prvního stupně základních škol.

5.2 PŘEDPOKLADY

Na základě nastudované literatury lze předpokládat, že budou mezi pedagogy a pedagogy volného času určité rozdíly. Předpokládám, že se tyto rozdíly budou týkat zejména postojů k žákům, jelikož vychovatelé školních družin tráví se žáky daleko více času, než učitelé ze základních škol. Tento jev může být ovlivněn také faktem, že vychovatelé budou znát lépe rodinné zázemí žáků a vztahy s vrstevníky.

Rozdílné mohou být také postoje k práci, jelikož se pedagogové na prvním stupni základních škol musí (častěji než pedagogové volného času ve školních družinách) zabývat značným množstvím administrativní práce a dodržováním učebních osnov. Lze taktéž předpokládat, že učitelé ze základních škol budou trávit více času domácími přípravami na výuku.

6 VÝZKUM

6.1 ÚVOD DO PROBLÉMU

Na základě vymezených kompetencí a požadavků na učitele i pedagogy volného času, ke kterým jsem dospěla v předchozích kapitolách této práce, byly sestaveny nejzásadnější učitelovy postoje, kterými se budu podrobněji zabývat ve výzkumné části práce. Konkrétně se zaměřím na učitele prvního stupně základních škol a pedagogy volného času, kteří působí ve školních družinách. Všichni učitelé i pedagogové volného času jsou z Plzeňského kraje a ve školství působí méně než 5 let.

Vzhledem k počtu získaných respondentů a k přihlédnutí k cíli práce byl použit kvalitativní výzkum, který umožňuje získat potřebné informace o začínajících učitelích a jejich postojích. Konkrétně byla použita metoda interview, kdy se pomocí otevřených otázek budu dotazovat začínajících učitelů a pedagogů volného času.

6.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Obecně pojmem kvalitativní výzkum rozumíme každý výzkum, který nevychází ze statistických zhodnocení a nepoužívá ke svým výstupům kvantifikační postupy. Tento výzkum se svojí zaměřeností soustřeďuje na oblast lidských postojů, příběhů, vztahů, přičemž ke svým výstupům jako demonstrační příklad používá kvantitativních ukazatelů a jejich zhodnocení, analýza je kvalitativní. Údaje se shromažďují prostřednictvím kvantitativních postupů, které jsou posléze klasifikovány a tím propojovány s kvalitativním výzkumem.¹⁵⁷

Kvalitativní výzkum bývá často dlouhodobý nebo intenzivní a výzkumník z něj zhotovuje podrobný zápis, při kterém zaznamenává téměř vše, co se během rozhovoru odehraje. Může také zhotovovat audiofonní nebo obrazové záznamy, které při zpracovávání vyhodnocuje. Jevy se snaží vysvětlit očima zkoumaných osob, nikoliv na základě svých vlastních názorů, veřejného mínění či očekávání. Výběr osob pro výzkum bývá vždy reprezentativní, tedy vybrané osoby dobře reprezentují dané prostředí. Cílem kvalitativního rozhovoru je porozumět lidem a událostem v jejich životě.¹⁵⁸

¹⁵⁷ Srov. SOMR, M. in PRCHALOVÁ, L.: *Český budoucí učitel na základní německé škole*, s. 29

¹⁵⁸ Srov. GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 181-186

Záznamy z pozorování v rámci kvalitativního výzkumu nedávají zpravidla přímou odpověď na výzkumné otázky, proto je nutné získané údaje zpracovat tak, aby bylo možno postihnout vlastnosti zkoumaných jevů, jejich podstatu a zákonitosti. Získaná data nejprve analyzujeme, vzájemně je srovnáváme, abstrahujeme nahodilé jevy a generalizujeme nově získané poznatky. Z dílčích závěrů dospíváme k formulaci obecnějších vět, ze kterých poté vyvozujeme normy, zásady atd. pro praktickou pedagogickou činnost.¹⁵⁹

6.3 INTERVIEW

Pojem interview je výzkumný prostředek, který se používá při dotazování a spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Bývá zaznamenáván na magnetofon či jinak a poté analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.¹⁶⁰

V literatuře se můžeme setkat také s pojmem rozhovor, ale protože ne každý rozhovor je interview, je používání pojmu interview přesnější a výstižnější. Anglický výraz interview je složen ze dvou částí, kde „inter“ překládáme jako „mezi“ a „view“ jako „názor“ nebo „pohled“.¹⁶¹

Metoda rozhovoru patří k těm metodám společenských věd, kdy je shromažďování dat založeno na přímém dotazování, tedy na verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Důležité je zejména navázání osobního kontaktu, které umožňuje tazateli lépe a snadněji proniknout do motivů a postojů respondentů. Metoda je charakterizována zejména přímou sociální interakcí, jelikož právě odtud vyplývají její významné možnosti.¹⁶²

Výhodou interview je pružnost této metody, jelikož se dá přizpůsobit zvláštnostem různých situací a zároveň slouží k hlubšímu objasnění kontextu a důvodů odpovědí. Při dotazování lze zachytit nejen sdělovaná fakta, ale i vnější reakce dotazovaného, podle kterých můžeme hovor usměřňovat požadovaným směrem. Důležité je vzbudit u respondenta pocit důvěry, jelikož podaří-li se výzkumnému pracovníkovi vytvořit ovzduší důvěry a otevřenosti, může odhalit fakta, názory, skutečnosti a postoje zkoumaných osob,

¹⁵⁹ Srov. KOŘÍNEK, M.: *Metody a techniky pedagogického výzkumu*, s. 63-64

¹⁶⁰ Srov. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*, s. 190

¹⁶¹ Srov. CHRÁSTKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*, s. 182

¹⁶² Srov. SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, s. 92

kteřá jsou ostatním metodám nedostupná. Zároveň je důležité dbát na to, aby nebyl respondent při svých výpovědích těmito sociálně osobními vztahy ovlivňován.¹⁶³

Způsob získávání informací závisí na tématu, typu rozhovoru a také na osobě respondenta a tazatele. V situaci, kdy by se dotazovaný dostal do emočně vypjaté situace, je vhodné pružně zareagovat a citlivou otázku buď vynechat, nebo ji odložit na později.¹⁶⁴

6.3.1 ZÁZNAM A ZPRACOVÁNÍ ROZHOVORU

Provedené interview je potřeba zaznamenat, abychom mohli získaná data dále analyzovat. Jako varianty záznamu rozhovorů se nejčastěji nabízí písemné zaznamenávání, většinou bezprostředně po respondentově odpovědi, nahrávání na magnetofonový záznam nebo na videozáznam.¹⁶⁵

Zvukový záznam provádíme v současnosti pomocí záznamníků, které mají velikou kapacitu paměti a mohou se propojit s počítačem kvůli dalšímu zpracování. O provedení zvukového záznamu musí dostat tazatel od dotazovaného souhlas. Pokud by tento souhlas tazatel nedostal, byl by nucen poznámky z interview přepisovat ručně.¹⁶⁶

Nahrávání interview je skutečnost, která bývá někdy bagatelizována, proto je také jednou z příčin, proč je technika rozhovoru považována za poměrně náročnou pro realizaci a zejména pro zpracování výsledků, kterých tímto způsobem dosáhneme. Někdy, když dotazovaný zpozoruje, že jsou jeho slova zaznamenávána, zpozorní a začne se stylizovat, pokud vůbec bude ochotný v rozhovoru pokračovat. Někdy ale bývá při použití např. diktafonu nebo videozáznamu narušena atmosféra intimity rozhovoru. Tento problém se dá vyřešit několika způsoby, kdy je na každém výzkumníkovi, jakou zvolí variantu řešení. Jednou variant je přepsání bezprostředně po interview, tato metoda má ovšem nevýhodu zapamatování si velkého množství informací, ideální je tedy dělat si stručné poznámky, které respondenta během rozhovoru neruší. Dále lze využít spolupracovník badatele, kdy je výhodou badatelova plného soustředění na rozhovor, nevýhodou je, že spolupracovník může na respondenta působit rušivým dojmem.¹⁶⁷

Pro jakoukoliv práci s daty je zcela nezbytný přesný přepis nahrávek rozhovorů. Díky přesnému přepisu dojde k uchování původních nasbíraných dat a vede k tomu, že umožní

¹⁶³ Srov. SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, s. 92

¹⁶⁴ Srov. SKUTIL, M.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, s. 93

¹⁶⁵ Srov. PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 122

¹⁶⁶ Srov. GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 203

¹⁶⁷ Srov. PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 122-123

čtenáři formulovat vlastní myšlenky a co nejpřesnější přepis vede k tomu, že si badatel bude schopen vzpomenout na intonaci účastníka rozhovoru, jeho pomlky nebo ironii v hlase.¹⁶⁸

6.3.2 TYPY INTERVIEW

Interview můžeme rozdělit na strukturované, polostrukturované nebo nestrukturované a vyznačuje se velmi vysokou interakcí mezi tazatelem a dotazovaným, je proto vhodná chceme - li se dozvědět informace o postojích, názorech, záměrech atd.¹⁶⁹

Ve strukturovaném interview se používají předem připravené otázky a alternativy odpovědí. Je to vlastně dotazník podaný ústní formou a pořadí jednotlivých otázek se nemění. Strukturované interview je z časového hlediska nejméně časově náročné na realizaci a i jeho vyhodnocení bývá v porovnání s ostatními typy interview jednodušší. To ovšem nic nemění na faktu, že příprava pro tento typ interview musí být precizní. Pro nezkušeného výzkumníka je vedení strukturovaného interview jednodušší a určitá uniformita získání informací vede k lepší kompatibilitě získaných dat.¹⁷⁰

Polostrukturované interview je nejvíce rozšířeným typem rozhovorů a tvoří kompromis mezi interview strukturovaným a nestrukturovaným. Při polostrukturovaném interview se tazatel drží předem připravených otázek a velikou výhodou je, že může průběžně reagovat na nové podněty, které přicházejí ze strany respondenta. V tomto případě tedy nejde pouze o sledování připraveného schématu.¹⁷¹

Nestrukturované (volné) interview je metoda, která se svými znaky podobá běžnému rozhovoru a kdy je kladen důraz především na přirozenost hovoru. Tento druh interview často přináší nové a mnohdy i nepředpokládané informace. Je to v podstatě dialog vedený nad určitým tématem, kde výzkumník usměrňuje vhodnými prostředky směr rozhovoru. Důležitá je zde zejména zkušenost a pohotovost výzkumníka a jeho schopnost adekvátně reagovat na neočekávané situace. Jako nevýhoda se jeví obtížné vyhodnocování získaných dat.¹⁷²

¹⁶⁸ Srov. ŠVARÍČEK, R., NAĐOVÁ, K: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 41

¹⁶⁹ Srov. SKUTIL, M.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, s. 89

¹⁷⁰ Srov. tamtéž, s. 90-91

¹⁷¹ Srov. tamtéž, s. 89

¹⁷² Srov. tamtéž, s. 90-91

*"Výhodou nestandardizovaného interview je především to, že umožňuje snadnější navázání kontaktu mezi tazatelem a respondentem, což může znamenat jeho bezprostřednější a upřímnější projev."*¹⁷³

Podle počtu osob, které se rozhovoru účastní, rozlišuje Skalková¹⁷⁴ rozhovory na individuální a skupinové. V této práci se zaměřím pouze na rozhovor individuální, kdy budu v rámci svého výzkumu pracovat pouze s jednou osobou.

6.3.3 PRŮBĚH, PODMÍNKY A PROSTŘEDÍ INTERVIEW

Průběh interview: interview trvá obvykle delší dobu než vyplnění dotazníku. Vstupní část bývá zaměřena na motivaci respondenta a navození osobního vztahu. Tazatel by měl respondenta stručně seznámit se záměrem a průběhem interview a zdůraznit, že absolvování nebude obtížné. Důležité je také vysvětlit respondentovi způsob zaznamenávání odpovědí a v případě, že bude k zaznamenávání využita kamera či diktafon, by měl tazatel získat respondentův písemný souhlas. Důležité při samotném rozhovoru je oprostít se od vlastních názorů, zaujatosti a nezvyklých změn ve svém chování. Dalším důležitým bodem je, aby se respondent příliš neodchyloval od tématu a pokud odbočí, měl by jej tazatel slušným způsobem navést zpět k jádru rozhovoru.¹⁷⁵

Podmínky interview: vytvoření optimální atmosféry rozhovoru je velice důležité, jelikož nepodaří – li se badatelovi vytvořit vstřícné ovzduší, vzniká nebezpečí, že se respondent stáhne a nebude ochotně spolupracovat. Získání důvěry ovšem neznamena, že rozhovor přejde ve volnou konverzaci v lehkém duchu, kdy by mohl respondent nabýt dojmu, že nejde o nic vážného a nesoustředí se na odpovědi či je převede do jiné podoby, než tazatel potřebuje. V krajním případě by mohl respondent sám převzít vedoucí roli v rozhovoru a odvést jeho tok zcela jinam. Udržení odpovídající roviny rozhovoru je proto jedním z nejdůležitějších předpokladů dosažení úspěšných výsledků touto metodou. Jednoduché není ani vytvoření otázek, které na sebe navazují a vytváří osu celého rozhovoru.¹⁷⁶

¹⁷³ CHRÁSTKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*, s. 183

¹⁷⁴ Srov. SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*, s. 92

¹⁷⁵ Srov. SKUTIL, M.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*, s. 92-93

¹⁷⁶ Srov. PELIKÁN, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*, s. 119

Prostředí interview: „Prostředí pro interview by mělo být tiché, klidné a podle možností izolované od jiného dění. Přítomnost dalších lidí může navodit nežádoucí reakce respondenta.“¹⁷⁷

6.3.4 FÁZE INTERVIEW

Interview můžeme rozdělit do čtyř základních fází:

Přípravná a úvodní část – tato část interview zahrnuje připravení otázek a navázání kontaktu s potenciálním účastníkem, kterému dáme všechny potřebné informace o průběhu a účelu interview.

Upevnění kontaktu a vzestup je druhou fází, kdy se s dotazovaným poznáváme a zjišťujeme, jaké komunikační strategie používá. Důležitá je zde motivace respondenta a povzbuzování k odpovědím.

Jádro interview tvoří hlavní část celého interview, zde se snažíme získat všechny potřebné informace, které naplní cíl celého rozhovoru.

Závěr a ukončení bývá často podceňovanou fází, ale je stejně důležitá jako tři předchozí. Především bychom měli zjistit, zda jsme v respondentovi nevyvolali našimi otázkami nežádoucí vzpomínky atd. Také je důležité nevzbudit u dotazovaného pocit, že se pro nás stal pouze zdrojem informací, po jejichž zjištění nás přestal zajímat.¹⁷⁸

6.4 CÍLE VÝZKUMU

Cílem výzkumu této diplomové práce je zjistit postoje začínajících učitelů a pedagogů volného času, kteří vykonávají svoji práci méně než pět let. Cílem je také zaměřit se na odlišnosti, které vyplývají z výuky na prvním stupni základní školy, působením ve školní družině a na odlišnostech vyplývajících z poloh těchto školských zařízení.

Základní úkoly, které vplynuly z cíle:

- Zjistit postoje začínajících pedagogů volného času ve školních družinách Plzeňského kraje.
- Zjistit postoje začínajících učitelů na prvním stupni základních škol v Plzeňském kraji.
- Stanovit rozdíly mezi družinami v Plzni a mimo Plzeň.

¹⁷⁷ SKUTIL a kol., s. 92

¹⁷⁸ Srov. MIOVSKÝ, 2006 in SKUTIL 2011, s. 93

- Stanovit rozdíly mezi základními školami v Plzni a mimo Plzeň.
- Zjistit nejčastější problémy začínajících učitelů a pedagogů volného času v Plzni a okolí.
- Srovnat výpovědi jednotlivých respondentů.
- Zjistit odlišnosti, které vyplývají z poloh základních škol a školních družin.
- Na základě výsledků výzkumu navrhnout doporučení.

V empirické části práce budu zjišťovat postoje začínajících pedagogů a pedagogů volného času:

- K dětem: tento postoj hodnotím jako jeden z nejdůležitějších, jelikož kladný vztah k dětem ovlivňuje žáky již od prvních chvil strávených s učitelem nebo pedagogem volného času.
- K práci: zaměřím se především na volný čas a na čas, který začínající pedagogové věnují domácí přípravě a zda jako začínající pedagogové zvládají všechny pracovní povinnosti.
- K volnému času: jakým způsobem tráví začínající učitelé čas, zejména ve vztahu k dalšímu vzdělávání
- K řešení problémů: zaměřím se, jaké jsou nejčastější problémy žáků, jak tyto problémy začínající učitelé vnímají a jak je řeší.
- Ke stresu: je všeobecně známo, že učitelé jsou náchylní ke stresu, každý den řeší velké množství pedagogických situací, z nichž některé mohou být velice stresující. Zaměřím se proto na nejčastější příčiny stresu a na nástroje, pomocí kterých začínající učitelé stres zvládají, popřípadě jak se se stresem vyrovnávají.

6.4.1 METODIKA VÝZKUMU

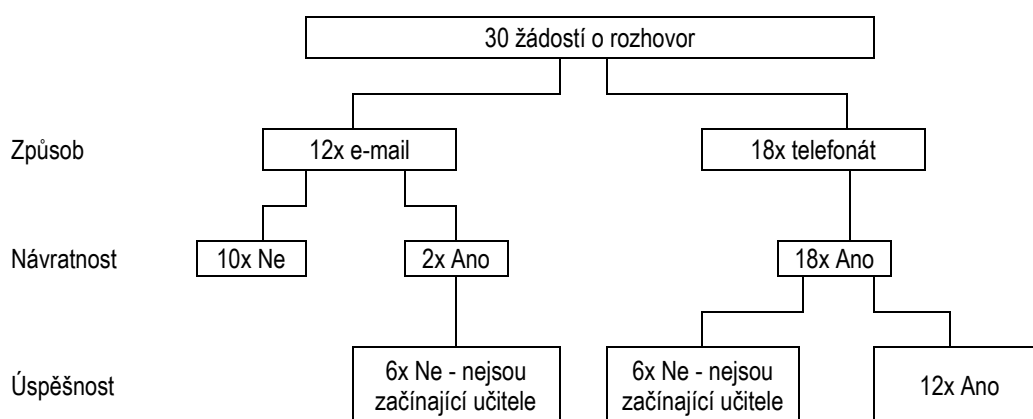
V rámci výzkumu bude nejprve provedena důkladná příprava interview, poté sběr dat a následně jejich redukce a analýza – nahrávky interview a rozbor zapsaných údajů. Dále bude provedeno srovnání výpovědi jednotlivých respondentů mezi sebou, v čem jsou stejné a zda se zásadně liší. Zaměřím se na jednotlivé základní školy a školní družiny kde probíhal výzkum i na fakt, zda hraje určitou roli poloha školy, tedy zda je ve městě, či na vesnici. V závěru se pokusím navrhnout možná opatření, která by postoje některých učitelů změnila.

Jelikož jsem se rozhodla pro výzkum v prostředí plzeňských základních škol a školních družin, bylo zásadní udělat si základní přehled o všech základních školách i školních družinách, které jsou v současné době v provozu. Výběr škol i školních družin proběhl zcela náhodně, jediným požadavkem byla pouze délka pedagogické praxe respondenta, která nesměla být delší než pět let.

V rámci oslovování základních škol a školních družin jsem zvolila nejprve e - mailovou komunikaci a po minimální úspěšnosti jsem zvolila telefonickou domluvu. Oslovila jsem celkem 30 základních škol Plzeňského kraje. 12 žádostí bylo odesláno prostřednictvím e-mailu, kdy se mi vrátily pouze 2 záporné odpovědi, jelikož na daných školách nebyl žádný začínající pedagog.

Po neúspěchu při e - mailové komunikaci jsem zvolila metodu, kdy jsem se ředitelů základních škol a vedoucích školních družin tázala na začínající učitele pracující v dané škole či družině a možnosti interview prostřednictvím telefonu. Volala jsem do deseti základních škol v Plzeňském kraji, kdy jsem uspěla u šesti, v ostatních školách byla bezproblémová komunikace, ale na škole neučil žádný pedagog s praxí kratší než pět let. Jako poslední jsem volala do školních družin, kde jsem uspěla u šesti případů z osmi. V první družině, kde jsem neuspěla, nebyl začínající pedagog, v druhé nebyli příliš vstřícní a vzhledem k chřipkám v družině rozhovor odmítli.

Obrázek 2: Žádosti o rozhovor



6.4.2 VÝZKUMNÝ VZOREK

Pro výzkum byl sestaven výzkumný vzorek, skládající se ze šesti základních škol a šesti školních družin, kde působí začínající pedagogové a pedagogové volného času. Všichni vybraní respondenti jsou z Plzeňského kraje a ve školství působí méně než pět let. Při výběru vzorku byly zvoleny tři základní školy a tři školní kluby z Plzně, poté tři školy a tři školní kluby z okolních měst. Celkem tedy budu pracovat s dvanácti respondenty. Všechny respondentky jsou ženy.

Se všemi respondenty budou provedeny interview, kdy budou zkoumány jejich postoje k dětem, práci, volnému času, řešení problémů a ke stresu. Všechna jména, která uvádím u respondentů v této práci, jsou zcela fiktivní.

Pro lepší přehlednost nyní každou z respondentek stručně charakterizuji. Zvolím stejné pořadí jako v případě vlastních rozhovorů, tedy nejprve charakterizuji respondentky ze školních družin a následně ze základních škol.

Marcela: 25 let, ve školní družině působí třetím rokem, má bohaté zkušenosti v práci s dětmi ze školních akcí i letních táborů. Práce ve školní družině ji naplňuje a jinde by pracovat nechtěla.

Veronika: 26 let, v družině působí čtvrtým rokem, v současnosti neví, jak dlouho bude práci pedagoga volného času ještě vykonávat, láká ji vyučování na základní škole.

Klára: 23 let, ve školní družině pracuje druhým rokem a chce zde zůstat co nejdéle, ačkoliv ji láká učitelství pro střední školy nebo výuka tělesné výchovy.

Zuzana: 24 let, v družině pracuje prvním školním rokem a jelikož škola, jejíž součástí je i družina, nemá příliš vyučujících, zastává paní Zuzana i funkci vedoucí školních kroužků. V družině by ráda pracovala i v budoucnu.

Andrea: 25 let, pracuje prvním rokem ve školní družině, ale má pedagogické zkušenosti z minulosti, dva roky pracovala na druhém stupni základní školy. Andreu láká vyučování na základní škole, ale o změně zaměstnání zatím neuvažuje.

Martina: 28 let, prošla řadou povolání a nyní si myslí, že konečně našla zaměstnání, které ji naplňuje. V družině působí třetím rokem a chtěla by zde pracovat i v budoucnu.

Kamila: 27 let, učí žáky na prvním i druhém stupni německý jazyk, hudební výchovu a částečně působí také ve zdejším školním klubu. Učí čtvrtým rokem a plánuje zůstat pracovat ve školství.

Gabriela: 26 let, učí na prvním stupni matematiku a na druhém stupni matematiku a fyziku. Tato pozice je první po vysokoškolském studiu, učí tedy prvním rokem. Je nadšená z přístupu vedení školy, ovšem co se týče žáků, nemluví příliš nadšeně. Ve školství by ale ráda zůstala.

Renata: 25 let, učí druhým školním rokem hudební výchovu, přírodovědu a český jazyk. Vzhledem k současné vysoké nezaměstnanosti je se svým zaměstnáním spokojená a o změně povolání zatím nepřemýšlí.

Monika: 29 let, učitelka českého jazyka, výtvarné a hudební výchovy. Monika má ze všech dotazovaných nejdelší praxi – učí pátým rokem. S dalším působením ve školství si není příliš jistá.

Iveta: 28 let, ve školství pracuje druhým školním rokem, je to její první zaměstnání po vysokoškolském studiu. Má vystudované učitelství českého jazyka a občanské výchovy. Jelikož plánují s manželem přírůstek do rodiny, ve školství by ráda zůstala a v následujících pěti letech o změně nepřemýšlí.

Eliška: 25 let, učí první školní rok, vzhledem k velikosti školy učí žáky od první do páté třídy a dva dny v týdnu vede odpolední kroužky pro děti. Je plná ideálů a ve školství by ráda zůstala.

6.4.3 SBĚR A ZPRACOVÁNÍ ÚDAJŮ

V Diplomové práci budu pracovat s výzkumným vzorkem dvanácti začínajících pedagogů v Plzeňském kraji, se kterými jsem si po telefonické domluvě sjednala schůzku v místě jejich pracoviště. Po vyřešení všech počátečních problémů s nalezením vhodných respondentů jsem si v přípravné fázi nejprve důkladně připravila podklady pro práci s respondenty. Především podklady na nestrukturované interview, skládající se ze šesti hlavních otázek, záznamové zařízení a archy papíru.

Na základě údajů z interview vyhodnotím postoje dotazovaných učitelů, zejména postoj k práci, dětem a volnému času. Vyhodnocená data nejprve rozdělím do skupin dle určitých parametrů, provedu roztržení a poté udělám analýzu získaných dat a pozdější vyhodnocení.

V interview použiji tyto výzkumné otázky:

1) Mohla byste mi vyprávět o vašich žácích? Mohla byste popsat nějakou jejich charakteristickou vlastnost?

- 2) Mohla byste popsat nejčastější problémy, které žáci (děti) mají a které s nimi řešíte?
 - 3) Myslíte, že je možné mluvit o „atmosféře školy“? Pokusíte se ji nějak popsat?
 - 4) Řekněte mi, které situace vašeho pracovního dne vám působí stres?
 - 5) Jak se díváte na svoji profesní budoucnost jako učitel? Jaké je vaše přání: co byste chtěl dělat? – Budu ráda, když na tuto otázku odpovíte, ať už chcete i v budoucnu dělat učitele anebo uvažujete o nějakém jiném povolání.
 - 6) Protože studuji pedagogiku volného času, zajímá mě i váš volný čas. Můžete mi říci, co ráda děláte, když máte volno?
- U otázky č. 1. použiji u pedagogů volného času místo „vašich žácích“ – „o dětech, s nimiž pracujete“. Další otázky vyplynou přímo při nestrukturovaném interview.

7 ZÁKLADNÍ ŠKOLY A ŠKOLNÍ DRUŽINY V PLZEŇSKÉM KRAJI

V této kapitole jsem se zaměřila nejprve na teoretické informace o základních školách a školních družinách. Vymeším základní funkce základních škol i školních družin a následně se zaměřím na konkrétní školy a družiny, kde byl prováděn vlastní výzkum.

7.1 MÍSTO VÝZKUMU

Místo výzkumu se u každého z respondentů lišilo. Šest interview bylo provedeno v Plzni a šest mimo Plzeň. Schůzky jsem si domlouvala po předchozí konzultaci s pracovníky školy či školní družiny

Se zpovídanými pedagogy byla dohodnuta schůzka v dopoledních či odpoledních hodinách, vždy dle časových možností respondentů. Ve školních družinách se jednalo většinou o dobu, kdy bylo v třídách minimum žáků, tedy kolem 11:30 hod., nebo až kolem 16 hodiny, u učitelů na prvním stupni základních škol byly časy rozhovorů, vzhledem k pracovním činnostem, velice individuální.

Zvolila jsem prostředí s ohledem na to, aby se respondentky cítily příjemně. Všem respondentkám bylo pro uskutečnění rozhovoru nabídnuto univerzální prostředí nejmenované plzeňské kavárny, ale všichni raději zvolili místo svého pracovního působení, kde se cítily příjemně.

7.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní školy u nás zajišťují základní vzdělávání v průběhu povinné školní docházky, která je stanovena na dobu devíti školních roků. V těchto školách se obvykle vzdělávají žáci ve věku 6–15 let. České základní školy jsou členěny do dvou stupňů.¹⁷⁹

První stupeň je tvořen 1. - 5. ročníkem. V mezinárodní terminologii ISCED jde o „primární vzdělávání“, jehož cíle a obsahy jsou vymezeny v RVP ZV (2005). První stupeň ZŠ je jediným druhem školy, v níž se v ČR vzdělává veškerá část mládeže. Zřizovateli naprosté většiny škol bývají obce.¹⁸⁰

Druhý stupeň je tvořen 6. - 9. ročníkem, který je v mezinárodní terminologii ISCED označován jako „nižší sekundární vzdělávání“. Hlavní odlišnost od 1. stupně ZŠ spočívá v tom, že na 2. stupni je obsah vzdělávání strukturován do více samostatných předmětů. Ve

¹⁷⁹ Srov. PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 58

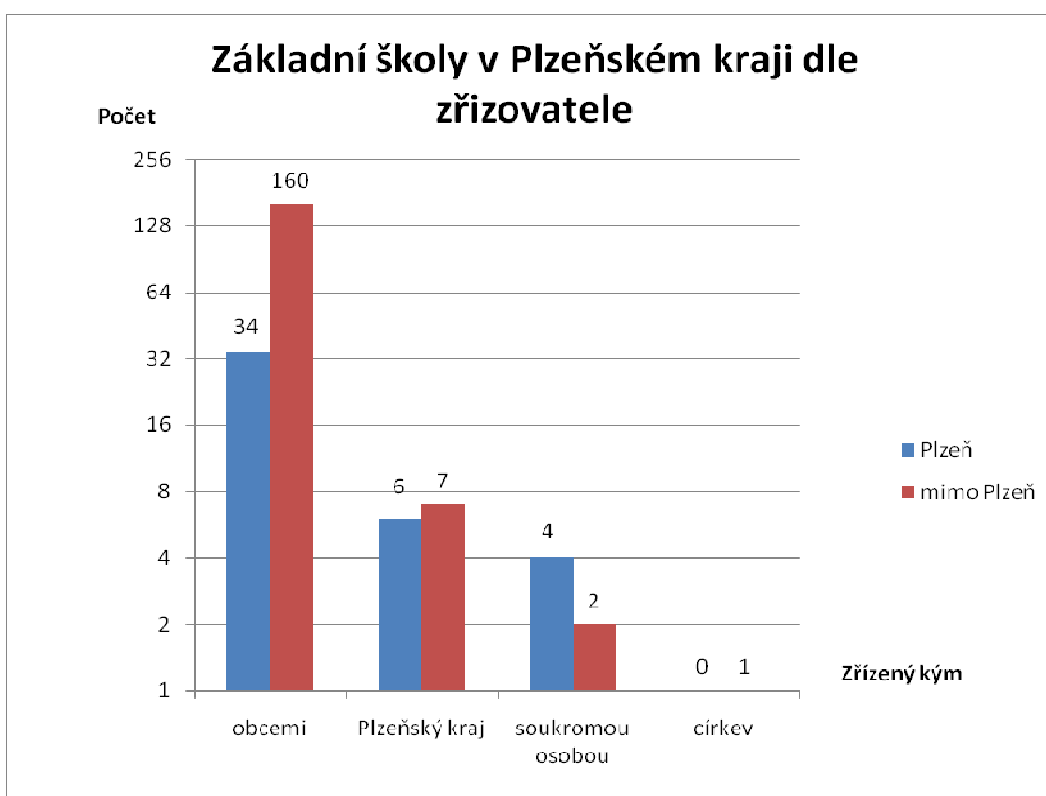
¹⁸⁰ Srov. tamtéž, s. 58

školách 2. stupně ZŠ již není vzdělávána veškerá mládež příslušného věku, neboť část žáků (ročně asi 10%) přechází po ukončení 5. nebo 7. ročníku do víceletých gymnázií.¹⁸¹

7.2.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLY V PLZEŇSKÉM KRAJI

K 1. 1. 2014 je v Plzeňském kraji 214 základních škol, které jsou zřizovány obcemi, plzeňským krajem, soukromou osobou či církví. V Plzni je 34 škol zřizovaných obcemi, 6 Plzeňským krajem a ve 4 případech je zřizovatelem základních škol soukromá osoba. Žádná základní škola tedy není zřizována církví. V ostatních městech a vesnicích mimo město Plzeň je 160 škol zřizovaných obcemi, 7 Plzeňským krajem, 2 soukromou osobou a 1 církví.¹⁸²

Obrázek 3: Základní školy v Plzeňském kraji dle zřizovatele



V rámci kvalitativního výzkumu jsem měla možnost navštívit 12 základních škol v Plzeňském kraji a setkat se tak se začínajícími učiteli, kteří působí na prvním stupni

¹⁸¹ Srov. PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, s. 58

¹⁸² ŠVEHLOVÁ, Z.: *Seznam škol a školských zařízení*. [online]. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na WWW:

<<http://www.plzensky-kraj.cz/cs/clanek/seznam-skol-a-skolskych-zarizeni>>

těchto škol. Je zřejmé, že se základní školy liší počtem žáků, pedagogických pracovníků i materiálním vybavením. Na vesnických školách, které jsem navštívila, vládne spíše rodinná atmosféra, všichni pedagogičtí pracovníci se dobře znají a většinu problémů řeší společně. Ve větších školách ve městě je kapacita žáků mnohonásobně vyšší než v menších městech či na vesnických školách, pedagogičtí pracovníci působí více „profesionálně“, ale občas mohou mít problém s navazováním přátelských vztahů ke kolegům či s poznáváním svých žáků. Je samozřejmé, že lépe své žáky pozná učitel na vesnické škole, kde má ve třídě 12 žáků než učitel ve městě, který běžně vyučuje ve třídě o kapacitě 30 žáků.

7.3 ŠKOLNÍ DRUŽINY

Školní družiny jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům z jedné nebo několika základních škol podle vlastního vzdělávacího programu, který jim umožňuje výrazně se profilovat podle zájmů a potřeb žáků. Školní družina slouží výchově, vzdělávání, rekreační, sportovní a zájmové činnosti žáků v době mimo vyučování.¹⁸³

„Nejdůležitějším činitelem družiny jsou děti a vychovatelka, ale pro úspěšnost svého působení musí volit nejen vhodné činnosti, ale mít i odpovídající prostředí.“¹⁸⁴

Nejčastěji ke své činnosti využívají školní družiny prostory, které jsou zařízené jako herny a které svým uspořádáním odpovídají potřebám dětí mladšího školního věku. Prostor herny by měl být prostorný, členitý a navozovat pocit bezpečí a radosti. Dále by měl prostor školní družiny umožňovat práci ve skupinkách, dávat příležitost k odpočinku i soukromí.¹⁸⁵

Přednostně jsou tyto zařízení určena nejmladším žákům 1. až 5. třídy, případně i dětem v přípravné třídě jedné nebo více základních škol a dětem v přípravném stupni jedné nebo více základních škol speciálních. K pravidelné denní docházce lze přijímat i žáky druhého stupně základní školy, žáky nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia nebo odpovídajících ročníků osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Ve školních družinách probíhá pestrá nabídka zájmových činností ve známém prostředí, které dává dětem pocit bezpečí, a pro rodiče je finančně dostupná.¹⁸⁶

¹⁸³ Školní družiny. [on line]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-02-10]. Dostupné na WWW:

<<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>>

¹⁸⁴ HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J.: Školní družina, s. 43

¹⁸⁵ Srov. tamtéž, s. 43

¹⁸⁶ Školní družiny. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-02-10]. Dostupné na WWW:

<<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>>

Náplň činnosti školních družin je upravena v § 118 školského zákona: „Školská zařízení pro zájmové vzdělávání zajišťují podle účelu, k němuž byla zřízena, výchovné, vzdělávací, zájmové, popřípadě tematické rekreační akce, zajišťují osvětovou činnost pro žáky, studenty a pedagogické pracovníky, popřípadě i další osoby.“¹⁸⁷

7.3.1 ŠKOLNÍ DRUŽINY V PLZEŇSKÉM KRAJI

Jelikož budu v rámci praktického výzkumu navštěvovat školní družiny v Plzeňském kraji, zaměřila jsem na statistická data, tedy jaké jsou počty žáků ve školních družinách Plzeňského kraje oproti ostatním krajům v České republice. Konkrétně jsem zkoumala statistická data ze školního roku 2012/2013, kdy bylo otevřeno v celé České republice 3974 družin, z toho 208 družin v Plzeňském kraji. Pro přehlednost uvádím tabulku, kde jsem se zaměřila na celé území České republiky a jednotlivá území. Vzhledem k zapsaným účastníkům jsem věnovala (s přihlédnutím k tématu práce) pozornost žákům z prvního stupně základních škol. V celé České republice navštěvovalo v daném roce školní družinu 264.017 žáků, v Plzeňském kraji 13.549 žáků.¹⁸⁸

Tabulka 2: Školní družiny v ČR dle počtu žáků

Území	Školní družiny		
	počet družin	zapsaní účastníci	
		celkem	v tom z celku z 1. stupně ZŠ
Česká republika	3974	269935	264017
Praha	245	34315	33453
	Hlavní město Praha	245	34315
Střední Čechy	510	34486	33976
	Středočeský kraj	510	34486
Jihozápad	454	31364	30597
	Jihočeský kraj	246	17550
	Plzeňský kraj	208	13814
Severozápad	370	26120	25259
	Karlovarský kraj	107	6492
	Ústecký kraj	263	19628
Severovýchod	708	39414	38614
	Liberecký kraj	198	11226
	Královéhradecký kraj	258	15596
	Pardubický kraj	252	12592
Jihovýchod	705	43409	42531

¹⁸⁷ Sbírka zákonů. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

¹⁸⁸ Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele. [online]. Praha: MŠMT, 2013. [cit. 2014-02-02]. Praha: Dostupné na WWW: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>

Území		Školní družiny		
		počet družin	zapsaní účastníci	
			celkem	v tom z celku z 1. stupně ZŠ
Kraj Vysočina		248	13917	13541
Jihomoravský kraj		457	29492	28990
Střední Morava		547	31111	30594
Olomoucký kraj		292	17237	16911
Zlínský kraj		255	13874	13683
Moravskoslezsko		435	29716	28993
Moravskoslezský kraj		435	29716	28993

Tabulka 3: Školní družiny v ČR dle zřizovatele

Zřizovatel	Školní družiny		
	počet družin	zapsaní účastníci	
		celkem	v tom z celku z 1. stupně ZŠ
MŠMT	7	225	191
Obec	3601	256828	253571
Kraj	252	6536	4427
Soukromník	79	4209	3829
Církev	35	2137	1999

V rámci kvalitativního výzkumu jsem měla možnost navštívit 12 školních družin v Plzeňském kraji. Z vlastního pohledu je každá ze školních družin jiná, liší se počtem žáků, počtem pedagogických pracovníků, platovými podmínkami i materiálním vybavením. Navštívila jsem školní družinu, která má 17 oddělení a kapacitu 500 žáků, družinu, kde je pouze jedna třída a žáci ze všech tříd základní školy i družinu, která je určena pro děti ze sociálně slabých rodin. Ve všech školních družinách však vládla přátelská atmosféra a bylo zřejmé, že se zde žáci cítí příjemně.

7.4 VLASTNÍ ROZHOVORY

Průběh rozhovorů byl v každé škole i školní družině jiný, postup byl však ve všech případech stejný. Nejprve jsem prováděla rozhovory ve školních družinách v Plzni, následně v družinách mimo Plzeň, následovaly plzeňské základní školy a jako poslední proběhly rozhovory na základních školách mimo Plzeň. Všechny základní školy i školní družiny jsem navštívila po předchozí telefonické domluvě.

Po úvodním představení a seznámení se s respondentkami jsem se snažila o navození příjemné atmosféry, čemuž napomáhal i fakt, že všechny rozhovory byly provedeny v „domáckém“ prostředí. Ve školních družinách probíhaly rozhovory nejčastěji v kanceláři

vychovatelů, ve dvou případech také přímo v oddělení školní družiny. Na základních školách se rozhovory uskutečnily přímo v kabinetech dotazovaných, v jedné základní škole byl rozhovor proveden přímo ve školní třídě.

Nejprve jsem respondentky seznámila s cíly mé diplomové práce, následně jsem všem dotazovaným objasnila postup rozhovoru a dotázala se, zda mi bude umožněno prováděný rozhovor zaznamenávat na diktafon. Ve všech případech mi bylo nahrávání povoleno, přesto jsem se snažila, aby diktafon neměly respondentky příliš na očích a zbytečně neodváděl jejich pozornost.

Při vlastním výzkumu a realizaci interview jsem se soustředila na teoretické znalosti o fázích interview a snažila se nepodcenit žádnou z částí rozhovoru. Všechny rozhovory byly nahrány na nahrávací zařízení, vyhodnoceny, porovnány a všechny rozhovory byly přepsány do příloh této práce.

Myslím si, že u všech rozhovorů bylo vytvořeno ideální prostředí a atmosféra, po počátečním studu a občasné nejistotě respondentů probíhal konec rozhovorů v uvolněnějším duchu. V reálné situaci bylo interview poměrně časově náročné, proto jsem ocenila, že každý rozhovor proběhl v dostatečném časovém rozestupu.

7.4.1 DRUŽINY

První rozhovor se uskutečnil 11. 2. 2014 kolem patnácté hodiny v jedné z menších plzeňských školní družin, kde jsem se po telefonické domluvě setkala s vychovatelkou Marcelou. Rozhovor probíhal vzhledem k časovým možnostem respondentky ve třídě, kde si hrálo pět dětí. Nejprve jsem měla obavy, zda budeme mít na rozhovor dostatek klidu, ale děti si mé přítomnosti téměř ani nevšimly. Školní družina, kde bylo prováděno interview, patří mezi nejmenší družiny v Plzni a její maximální kapacita je 50 žáků.

Druhý rozhovor proběhl v kanceláři školní družiny 12. 2. 2014 téměř před koncem pracovní doby, kdy byly v družině poslední tři žáci, sledující video. Kmenové třídy jednotlivých oddělení družiny se nachází samostatně v boční budově školy a mají k dispozici veškeré vybavení školy - kuchyňka, dílny, počítačové učebny, tělocvična. V rámci školní družiny jsou bezplatně nabízeny zájmové kroužky.

Třetí rozhovor se uskutečnil v ranních hodinách 13. 2. 2014 v jedné z největších družin v Plzni, kde jsem se setkala s vychovatelkou, 23 letou slečnou Klárou. Kapacita školní družiny je 500 žáků a je určena zejména pro žáky 1. - 4. ročníku, v některých

případech i 5. ročníku. Rozhovor probíhal v kanceláři vedoucí družiny, kde byl dostatek soukromí a nebyly jsme nikým a ničím rušeny.

Čtvrtý se uskutečnil mimo Plzeň, proběhl 13. 2. 2014 kolem poledne ve školní družině, kde paní vychovatelka čekala na příchod žáků z vyučování. Družina má vzhledem k velikosti školy pouze jedinou třídu, členěnou na několik částí. Škola i školní družina mají dostatek prostorů pro sportovní vyžití. Družinu navštěvují žáci od 1. do 5. třídy ZŠ.

Pátý rozhovor se uskutečnil 14. 2. 2014 ve 12 hodin v další školní družině Plzeňského kraje, kde pracuje prvním rokem slečna Andrea. V družině kde pracuje, jsou v současné době v provozu 3 oddělení s maximální kapacitou 80 žáků. Celá škola i školní družina jsou umístěny v klidné části města a nabízí dostatek sportovního i kulturního vyžití.

Poslední rozhovor ve školní družině proběhl 14. 2. 2014 kolem 16. hodiny. Pro tuto družinu je charakteristická přátelská atmosféra a téměř rodinné prostředí. Jak mi bylo vysvětleno, přátelská atmosféra patří mezi největší klady této školy a školní družiny. V družině jsou tři oddělení, kdy je první oddělení určeno pro žáky prvních tříd a další dvě oddělení jsou pro druhou až pátou třídu ZŠ. Díky přátelské atmosféře mezi kolegy funguje dokonale výměna dětí a jejich přechody ze školy do školní družiny. Učitelé základní školy projdou spojovací chodbou do družiny, zde předají žáky vychovatelce školní družiny, která za ně přebírá zodpovědnost. Přátelské vztahy na pracovišti se projevují i při řešení výchovných problémů. Jelikož vychovatelky školní družiny žáky lépe znají, podají potřebné informace učitelům základní školy a případně vedení školy, které udělá patřičná opatření.

7.4.2 ŠKOLY

První rozhovor na základní škole proběhl 17. 2. 2014 v Plzni na jedné z největších základních škol, téměř před koncem pracovní doby jsem se setkala s paní Kamilou. Jako největší problém ovšem vidí nekázeň žáků na základní škole během výuky. Žáky hodnotí jako neukázněné, neohleduplné, panovačné až zlé. Ačkoliv přiznává problémy s kázní a autoritou, o změně povolání neuvažuje, má ráda práci s dětmi a jak říká sama respondentka, problémy k výchově patří a jsou pro ni velkou výzvou. Celkově na mě tento rozhovor působil velice příjemně, v kabinetu byl dostatek soukromí na rozhovor a nebyly jsme nikým rušeny.

Další rozhovor proběhl 18. 2. 2014 na jedné z menších plzeňských základních škol, umístěných v klidné městské části. Ve svém kabinetu mne po telefonické konzultaci přijala

slečna Gabriela, která učí na 1. stupni matematiku a na 2. stupni matematiku a fyziku. Rozhovor proběhl v dopoledních hodinách a vzhledem k právě probíhající výuce v okolních třídách bylo prostředí klidné a ničím nerušené.

Další rozhovor proběhl v kabinetu další plzeňské základní školy, kde jsem ráno 19. 2. 2014 po telefonické domluvě navštívila paní Renatu, která učí na 1. stupni, ačkoliv má vystudované učitelství pro střední školy. Základní škola, kde bylo prováděné interview, se nachází ve starší zástavbě, což nemá vliv na materiální vybavení školy, které je na velmi vysoké úrovni.

Následující rozhovor byl jako první proveden na základní škole mimo Plzeň a také první, kam jsem se musela dopravit autem. 20. 2. 2014 jsem se tedy po předchozí telefonické domluvě setkala v odpoledních hodinách s další respondentkou, paní Monikou, která má ze všech dotazovaných nejdelší praxi. Základní škola je umístěna v menším městě, kam dojíždí žáci z okolních vesnic a její prostředí je velice přátelské. Umístění školy umožňuje bohaté sportovní i kulturní vyžití.

Následující rozhovor se uskutečnil 21. 2. 2014 v malé, téměř vesnické základní škole, kde se všichni vzájemně dobře znají. V každém ročníku je otevřena jen jedna třída, kde je v jednotlivých třídách je cca 15 žáků. V jedné takové třídě proběhl můj rozhovor, kdy jsem se v dopoledních hodinách setkala se slečnou Ivetou. Základní škola, kde bylo interview provedeno, působí moderním dojmem a je zřejmé, že je zde poměrně mladý pracovní kolektiv.

Poslední rozhovor proběhl po telefonické domluvě 21. 2. 2014, kdy jsem navštívila slečnu Elišku. Vzhledem k velikosti školy učí respondentka žáky od první do páté třídy a dva dny v týdnu vede odpolední kroužky pro děti. Návštěva proběhla v odpoledních hodinách ve třídě základní školy, kde respondentka učí. Školní třída i škola působí velice příjemně, po skončení rozhovoru jsem byla pozvána i na prohlídku školy a celkově na mne tento rozhovor zapůsobil velice kladně, stejně jako slečna Eliška.

8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Vyhodnocování interview se skládalo ze dvou hlavních částí. V první fázi byla provedena deskripce interview do textové podoby a následné třídění do základních kategorií, což jsou kategorie „základní školy“ a „družiny“. Každá z těchto hlavních kategorií zahrnuje dvě podkategorie, a to „Plzeň“ a „mimo Plzeň“. Všechny přepsané rozhovory jsou dle kategorií vloženy v přílohách této práce. Přepis rozhovorů je při vyhodnocování záznamů velice důležitý, jelikož *„citace výroků účastníků či přepisy terénních poznámek slouží k tomu, abychom ukázali specifický jazyk, výjimečný případ nebo překvapivé tvrzení“*.¹⁸⁹

V další fázi jsem využila program MAXQDA¹⁹⁰, což je software pro vyhodnocování kvalitativních dat. Přepsaná data získaná z rozhovorů jsem nejprve převedla do formátu RTF a poté je pomocí tohoto programu začala třídít. Zvolila jsem si základní kódy a podkódy, ke kterým jsem přiřazovala příslušná data z rozhovorů. Po vytřídění mi vzniklo několik základních skupin, kdy jsem měla pohromadě potřebná data ze všech rozhovorů. Všechna data jsem postupně analyzovala, přepsala potřebné údaje a poté data opět syntetizovala a na jejich základě navrhla doporučení pro praxi. Nejprve jsem vyhodnotila postoje začínajících učitelů k dětem, následně postoje k práci, volnému času, řešení problémů a jako poslední postoje ke stresu.

Jak ukázaly výsledky výzkumu, jsou značné rozdíly mezi začínajícími učiteli, kteří učí v Plzni a mimo město, tedy spíše na vesnických školách. Daleko větší jsou však rozdíly mezi začínajícími učiteli na základních školách a ve školních družinách.

8.1 POSTOJE ZAČÍNÁJÍCÍCH PEDAGOGŮ

8.1.1 POSTOJ K ŽÁKŮM

Nejprve jsem vyhodnotila postoje vychovatelů ve školních družinách, které jsem rozdělila do dvou hlavních kategorií: pozitivní a negativní. Můžeme říci, že pozitivní postoje převažují nad negativními, všichni respondenti charakterizovali své žáky pomocí kladných i záporných vlastností, kdy 23 kódů z celkových 43 v této kategorii bylo pozitivních. Nejčastější byly kladné charakteristiky dětí jako hravost, tvořivost, zvědavost a pracovitost.

¹⁸⁹ ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, s. 35

¹⁹⁰ MAXQDA, software for Qualitative Data Analysis. [on line]. [cit. 2014-02-10]. [Dostupné na WWW:

<<http://www.maxqda.com/>>

Vychovatelé hodnotili děti také jako hodné, uvolněné a vděčné. O pozitivních postojích také vypovídá přístup respondentek k žákům, kdy je berou jako osobnost, snaží se jim maximálně věnovat a případně i pomoci v některých situacích.

Co se týče negativ, téměř ve všech školních družinách jsem se setkala s negativním hodnocením chování některých žáků. Problémové chování zmiňuje 5 respondentek ze 6. Zároveň dodávají, že nejvíce se vyskytují problémy, které pramení ze vztahů v rodině, nebo charakterových vlastností dítěte. U respondentek, které uvedly tato negativa, jsem dále zkoumala podrobnější příčiny tohoto hodnocení. Jako nejvíce problémový se ukázal přístup rodičů s 11 kódy a následně chování žáků, které mělo kódů 9.

Vychovatelky hodnotí současné rodiny za nestabilní, často s přehnanými nároky na dítě. Dále zmiňují, že problémové chování se vyskytuje především u žáků, kteří žijí jenom s maminkou, jsou ve střídavé nebo náhradní péči. Jako projevy problémů v rodině uvádí agresivitu vůči ostatním dětem, nevychovanost, „nedobrotu“ a problémy vyjít s druhými. Jedna z respondentek dokonce uvádí, že se často setkává s žáky, kteří se téměř nechovají jako děti, ale stále více se u nich projevují negativní chování okoukané od dospělých. Jedna respondentka naopak zmínila, že jí její žáci přijdou jako příliš „dětské“. Další problémy, které ovšem nemusejí vycházet z rodiny, je neposlušnost, neznalost základních návyků (pozdravit, poprosit, poděkovat), honění s dalšími žáky školní družiny a nezvladatelnost. Všechny respondentky se zmiňují, že v družině mají alespoň jednoho žáka s poruchami učení, chování, s hyperaktivitou a jejich kombinacemi. Některé respondentky mají pocit, že žáci nevnímají vychovatele školní družiny jako autoritu.

Po vyhodnocení rozhovorů začínajících vychovatelů ve školních družinách jsem se zaměřila na učitele základních škol. Stejně jako v případě vychovatelů pociťují značné rozčarování z chování žáků a přístupu rodin. Často zaujímají k žákům spíše negativní postoje, zejména někteří. Respondentky, působící na základních školách své žáky často hodnotí jako nevychované, neposlušné a nemající vztah k autoritám.

Zcela negativní postoje je možné pozorovat u respondentky Gabriely, která své žáky charakterizuje jako líné, sebevědomé a bez morálky. Naopak s nejpozitivnějším postojem jsem se setkala u respondentky Ivety, která vykonává učitelské povolání s velikým nadšením a odráží se to na celkovém přístupu k žákům.

„S žáky jedním vcelku mírně a vlídně, vědí, že se na všem můžeme dohodnout. Je potřeba být nad věcí a zachovat si zdravý odstup a spravedlivý racionální úsudek. Práce s

děťmi mě velice těší a baví. Vidět výsledky snažení, nadšení a pozitivní odezvu přináší perfektní naplnění. Tuto profesi by neměl dělat nikdo, kdo nemá žádný vztah k dětem nebo ho učit nebaví. Děti velice citlivě vnímají přístup dospělých, a tudíž by to nebylo dobré pro ně, ani pro takového učitele. Nechápu, že na pedagogické školy nastupují lidé, kteří předem ví, že je učení odrazuje. V dospělém věku by už studenti předem mohli uvážit všechna pro a proti, ale přesto po počátečních zkušenostech může dojít k rozčarování a k postupnému vyhoření. Učitelské povolání není snadné, a pokud k práci přistupuje pedagog s předpokládaným citem, silně ovlivňuje jeho psychiku.“ (Iveta)

„Setkávám se s žáky hodnými, snaživými a až na pár výjimek je hodnotím vesměs kladně. Jsou to ještě téměř děti a mám je ráda.“ (Monika)

Na druhou stranu nejsou postoje začínajících pedagogů k žákům pouze negativní. Pět respondentek ze šesti uvádí řadu kladných vlastností svých žáků, jako je otevřenost, vstřícnost a dobrosrdečnost.

8.1.2 POSTOJ K PRÁCI

Ve všech školních družinách, které jsem v rámci výzkumu navštívila, mají vychovatelky většinou rozdělenou pracovní dobu. V praxi tak při plném úvazku pracují několik hodin ráno a několik hodin odpoledne, v podstatě pracují na směny, kdy se počty hodin většinou liší podle jednotlivých družin. Část vychovatelů také v rámci naplnění úvazku pracuje zároveň ve školní družině a například na základní škole, postoje vychovatelů k práci bude tedy velmi zajímavé sledovat.

Ačkoliv je pracovní doba dotazovaných respondentek rozdělena do několika částí, nebyla tomuto faktu v praktických rozhovorech připisována větší důležitost. Na otázky, které se věnovali problémům, odpovídaly respondenty otevřeně a část přiznala, že neví, zda bude chtít v dalším profesním životě pracovat jako vychovatelka ve školní družině. Pracovat ve školství by však chtělo 5 respondentek ze šesti, další 3 by uvažovaly místo o místě na základní škole. Pouze jedna respondentka přiznává, že se již v minulosti zamýšlela nad volbou jiného povolání a ani v současnosti si není délkou svého působení ve školní družině příliš jistá. Z výzkumu tedy vyplývá, že 3 respondenty chtějí zůstat na své současné pozici delší dobu a neuvažují o změně pracovní pozice. Tento fakt může být ovlivněn věkem respondentek i vzhledem k současnému stavu nezaměstnanosti. Dále je pozitivní, že si polovina pedagogů, kteří v současnosti učí na základních školách, doplňuje kvalifikaci, nebo se dobrovolně dále vzdělává.

Skutečnosti, že 5 respondentek ze šesti, chce zůstat pracovat ve školství napomáhá i fakt, že všechny respondentky hodnotili atmosféru školní družiny jako přátelskou a pozitivní. Z kladného vztahu k práci a k místu zaměstnání se tedy odvíjí celá řada postojů, které mají vliv jak na samotné pedagogy, tak na žáky navštěvující školní družinu. Všechny respondentky hodnotí prostředí družiny velmi kladně, nejčastěji zmiňují přátelskou atmosféru, skvělou komunikaci, vzájemnou spolupráci a pomoc kolegů.

„S kolegy jsou vztahy přímo skvělé, já jsem ve škole nejmladší a jsem tu nejkratší dobu, snaží se mi pomáhat a na to, že je to moje první zaměstnání, si vůbec nemohu stěžovat.“ (Zuzana)

„S atmosférou školy jsem spokojená, zatím jsem se setkala s pozitivním přístupem, starší kolegové mi většinou mají tendence radit, ale nevadí mi to, jsem ráda, že některé věci mohu prokonzultovat se zkušenějšími.“ (Veronika)

Všechny respondentky, které v současné době vyučují na základních školách v Plzeňském kraji, chtějí zůstat pracovat ve školství. Jedna z respondentek uvažuje v budoucnu o výuce na střední škole, ale odchod ze školství neplánuje žádná z dotazovaných.

„Profesi učitelky jsem si zvolila, vystudovala jsem obor, o který jsem měla zájem od dětství, takže bych ji s radostí vykonávala i nadále.“ (Iveta)

Fakt, že žádná z dotazovaných neuvažuje o odchodu ze školství, může souviset se vzájemnými vztahy na pracovišti a s atmosférou školy, kterou hodnotí všechny respondentky velice kladně. Setkala jsem se pouze s jednou částečně negativní odpovědí:

„Atmosféru bych hodnotila jako přátelskou, vedení školy se mě snaží podporovat a vychází mi vstříc. Vše je tedy skvělé až na některé starší kolegyně, které se na mě dívají téměř jako na jejich žáka, jelikož jsem cca ve věku jejich vnuček.“ (Monika)

Ostatní respondentky mluví o prostředí školy velice pozitivně, ve školách převažuje pozitivní a přátelská atmosféra, na menších školách jsem se setkala s hodnocením, kdy je škola chápána jako „*Taková velká rodina*“ (Eliška).

„Na naší škole jsou úzké vazby, vládne dobrá, pozitivní nálada a optimismus. Na všem je možné se domluvit a vlastně nic není nemožné.“ (Iveta)

8.1.3 POSTOJ K ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ

Jak již bylo zmíněno, řada žáků je ve školních družinách neukázněná, problémová a vyžaduje zvýšenou pozornost. I při řešení problémů můžeme vidět, jak se odráží pozitivní postoj k dětem také na přístupu respondentek k některým problémům. Vidí, že u žáků ve školních družinách jsou jisté problémy, ale ve všech případech byl zaznamenán zájem a snaha problémy řešit.

Začínající učitelé na základních školách se shodují s postoji vychovatelek ve školních družinách, musejí však řešit daleko více kázeňských problémů. Řešené problémy se týkají 3 hlavních problémů: Chování žáků, komunikace s rodiči a problémy pramenící ze školního prostředí.

Nejčastěji řeší učitelé problémy, kdy jsou žáci nepozorní, vyrušují při výuce a neudrží pozornost. Kázeňské problémy žáků zmiňují všechny respondentky, jedna respondentka vidí největší problém v chování chlapců:

„Kázeňské problémy, ty mají zejména kluci. Především vyrušování při hodinách.“
(Renata)

Polovina všech respondentek, působících na základních školách, vnímá jako největší problém komplikovanou situaci v rodinách žáků.

„S rodiči řeší třídní učitelé docházku, organizační záležitosti, školní povinnosti apod. Problémy související s rodinným zázemím se k nám skrze žáky příliš nedostávají. Citlivé události je velmi obtížné měnit, snažíme se ale vždy situaci sledovat a v případě potřeby zasáhnout.“ (Iveta)

„To je určitě odlišnost dětí co se týče majetku rodičů, rozdílly zda nenosí či nosí značkové oblečení, například dnes je velmi moderní gumovací pero, které nemá jen jedna holčička ve třídě a ostatní žáci na to upozorňují, takové to machrování a vychloubání.“
(Eliška)

Další problémy se vyskytují v souvislosti se školním prostředím, řešení organizačních záležitostí, dodržováním osnov a také s vysokým počtem žáků v některých třídách.

„Jinak další problém vidím třeba v tom, že je ve třídě 30 žáků, to se pak dají těžko zvládnout.“ (Renata)

„Nejvíce problémů mám s takovým tím školním řádem, ta hodina se musí odučit ať již ty děti chtějí, nebo ne. Je to myslím dost o autoritě a to se mi zdá, že není úplně ideální,

alespoň v mém případě. Pak člověk zpětně vidí, že musí fungovat trochu jinak a ty opratě spíše uvolňovat než povolovat. Člověk musí dodržovat osnovy, odučit látku, pak vidí, že se osnovy nestíhají atd. Pak přijde ten stres, co s nimi dál, když se nestíhají osnovy, nebo žáci nestíhají. Stresující je pro mě i to, jak si udělat pořádek a fakt, že se příliš nemůže hledět, jestli žáci stíhají nebo ne, prostě jsou dané osnovy a ty se musejí dodržovat, ale samozřejmě mi to leží v hlavě, snažím se, aby látku všichni pochopili. Pak si člověk nosí práci i domů.“ (Kamila)

8.1.4 POSTOJ KE STRESU

Jak již bylo zmíněno při vyhodnocování postojů k žákům, většině dotazovaných působí největší stres chování rodičů a jednání s rodiči. Dalším z problémů bývá, žáci nevnímají vychovatele školní družiny jako autoritu. Pokud bychom tedy měli shrnout stresové faktory, jednalo by se o chování některých žáků a rodičů. Díky atmosféře školy však samotní učitelé berou tyto problémy s určitou nadsázkou, stresové situace se snaží vyřešit hned v zárodku, a jak zmiňují, na školní problémy doma nemyslí.

„Stres je pro mě to napomínání a okřikování, aby se zklidnili, jinak závažnější problémy ne.“ (Andrea)

„Stres? Někdy rodiče. Jedině rodiče, kteří mají veliké nároky na děti nebo dítě řene doma nějakou naprostou blbost a oni to pak jdou řešit. Máme tady rodiče, se kterými se hodně špatně jedná.“ (Martina)

„Stres mi působí, že vím, že musím zvládnout spoustu věcí a vidím, že nestíhám. Ale není to moc často, je to spíše nárazové, není to každý den.“ (Marcela)

„Stresy žádné nemám a pokud ano, snažím se je eliminovat.“ (Veronika)

„Stres nic nepůsobí, nic mě nenapadá.“ (Klára)

U začínajících učitelů na základních školách má postoj ke stresu úzkou vazbu k řešení problémů. Respondentky tedy uvádí jako největší stresový faktor problémy, které musí řešit. Jsou to již zmiňované problémy s chováním žáků, jednání s rodiči a školním řádem. Jako stresující uvádí respondentky také výuku v některých třídách:

„Když se mi najednou sejde více žáků, kteří se nudí a nemají zápal pro věc, začnou vyrušovat, strhávají pozornost ostatních jedinců a mě pak nezbyvá nic jiného, než tuto situaci kočítovat. Někdy je motivace žáka naprosto vyčerpávající. Vybrat správné téma, správnou činnost atd.“ (Gabriela)

Samotný stres berou začínající učitelé jakou součást své práce, zaujímají k němu kladný postoj a dodávají, že nejdůležitější je umět se po příchodu ze zaměstnání odreagovat.

„Jako učitel musím dbát na pečlivou přípravu a průběh hodin, související organizaci a administrativu. S žáky jedním vcelku mírně a vlídně, vědím, že se na všem můžeme dohodnout. Je potřeba být nad věcí a zachovat si zdravý odstup a spravedlivý racionální úsudek. Nepříjemné situace, které mi někdy pokazí náladu, nejsou přímo stresem. Jako začínající pedagog musím někdy krotit kázeň žáků v hodině a toto časté napomínání je spolu s náplní hodiny poměrně vysilující, ale jedná se o běžné občasně případy.“ (Iveta)

8.1.5 POSTOJ K VOLNÉMU ČASU

Postoje k volnému času jsou u vychovatelek školních družin v Plzeňském kraji různé, každá má individuální zájmy a koníčky, každá má jiný způsob odreagování a relaxace. Při zkoumání volného času pedagogických pracovníků ve školních družinách jsem se pouze jednou setkala s odpovědí typu „volného času příliš nemám“, ostatní, tedy většina dotazovaných, si nestěžovaly na nedostatek volného času a rády se rozhovořily o tom, jak tráví volný čas. Překvapivě shodně tráví vychovatelé nejvíce času sportem a poté kreativními činnostmi. Sport uvádí 3 respondentky ze šesti, konkrétně kolo, házenou nebo procházky. Vychovatelky sami sebe hodnotí jako „kreativní“ a „manuálně zručné“.

„Já hodně sportuji, od šesti let jsem dělala gymnastiku a až teď hraju házenou a to je tedy moje jediná náplň volného času.“ (Andrea)

„Já jsem taková kreativní, myslím, že manuálně zručná, takže spíše něco kutím, vytvářím, chodím na různé semináře.“ (Martina)

Polovina začínajících pedagogů na základních školách ještě studuje, nebo zvažuje doplnění studia. 3 respondentky uvádí, že ve svém volném čase studují, nebo se připravují na další hodiny. Je zajímavé sledovat, že 5 ze šesti respondentek uvádí větu „*Pokud už volný čas mám*“, je tedy patrné, že část volného času skutečně zabírá příprava na další hodiny, nebo studium.

„Určitě chci učit, mám vystudovaný ruský jazyk, ale tenhle první stupeň jsem si natolik zamilovala, že dále studuji, dodělávám si magisterský obor, a to přímo učitelství pro první stupeň. Po sobotách a nedělích se tedy učím.“ (Eliška)

„To je hezké, říci když máte volno. Ve skutečnosti to je tak, že učitel toho volna moc vlastně nemá. Když přijdu domů, tak opravuji, hodnotím, připravuji a plánuji zase další práci. To vše jsou další povinnosti učitele, o které málokdo mimo obor ví.“ (Gabriela)

Kromě studia se největší část učitelů základních škol (celkem 3 ze šesti dotazovaných) věnuje sportu, konkrétně jždě na kole, plavání nebo házené. Dále je trávení volného času všech respondentek opravdu různé, velká část se věnuje kreativní činnosti, výrobě šperků, chození do přírody, návštěvě divadla a kina, nebo čtení knih. Většina respondentek také tráví volný čas s přáteli, rodinou, nebo úklidem domácnosti.

8.2 ROZDÍLY MEZI ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELI ZÁKLADNÍCH ŠKOL A ŠKOLNÍCH DRUŽIN

Z výzkumu je patrné, že můžeme pozorovat určité rozdíly mezi postoji začínajících učitelů, kteří učí na základních školách a vychovatelů, kteří působí ve školních družinách. Nejvýraznější rozdíl se ukázal ve vnímání žáků, postojích k práci a ke stresu. Stejně jako vychovatelé ve školních družinách uvádějí učitelé jako stresující chování žáků a jednání s rodiči, ale na rozdíl od vychovatelů zmiňují další stresový faktor: pracovní povinnosti.

Učitelé základních škol mají oproti vychovatelům jiné postoje k trávení volného času, téměř všechny respondentky ze základních škol zmiňují, že ve volném čase studují, nebo se věnují školním přípravám. Žádná z vychovatelek školních družin se o přípravě ani dalším vzdělávání nezmiňuje.

Všichni pedagogové, kteří v současnosti vyučují na základních školách v Plzeňském kraji, chtějí tuto činnost vykonávat nadále, oproti vychovatelkám ve školních družinách, u kterých není touha vykonávat svoje současné povolání tak zřejmá, jelikož polovina vychovatelek zvažuje místo školní družiny práci na základní škole.

Ve školách se vyskytují další stresové faktory, jako je dodržování učebních osnov, případně vedení třídnictví a další úkoly plynoucí z profese učitele.

Na základních školách se problémy s kázní jeví jako častější, než je tomu v případě školních družin. Naopak ve školních družinách se více projevují problémy, které vyplývají z rodinného prostředí žáků a vztahů v rodinách.

Pokud shrneme všechny zkoumané postoje, můžeme dojít k závěru, že učitelé základních škol mají více stresující povolání, než vychovatelé ve školních družinách, čímž samozřejmě nelze shazovat práci vychovatele, kteří mají k žákům většinou bližší a

osobnější vztah. Na základních školách dochází k častější komunikaci s rodiči žáků a řeší se závažnější problémy. Častá je také komunikace mezi vychovatelkami školních družin a učitelkami základních škol, kterou lze hodnotit velice pozitivně, jelikož vede k celkově větší efektivitě vzdělávání.

8.3 ROZDÍLY VYPLÝVAJÍCÍ Z POLOHY ŠKOL A ŠKOLNÍCH DRUŽIN

Rozdíly plynoucí z polohy škol a školních družin se neukazují rozdílné v takové míře, jak by se dalo očekávat. Více rozdílů je patrných z velikosti základních škol a školních družin, než z jejich polohy. Pokud bychom však přesto chtěli pátrat po rozdílech, můžeme vidět tyto:

Ve školách a školních družinách, které jsou v menším městě nebo na vesnici můžeme pozorovat více intimní atmosféru a užší vazby mezi učiteli, žáky a jejich rodiči. Všechny výše zmiňované problémy žáků je snazší odhalit a navrhnout potřebná výchovná opatření. Ve vesnických školách lze pozorovat nepatrně „horší“ materiální vybavení, než v městských školách a družinách. Na rozdíl od základních škol a školních družin nacházející se mimo Plzeň jsou plzeňské školy a družiny rozlehlejší, ovšem není zde patrná rodinná atmosféra, jako je tomu u základních škol a školních družin mimo Plzeň.

ZÁVĚR

Stejně jako v ostatních povolání bývá začátek pracovní kariéry náročný i pro pedagogy a pedagogy volného času. Začínající pedagogové se, stejně jako začátečníci v ostatních profesích, setkávají s některými počátečními nesnázemi a problémy. Na povolání pedagoga i pedagoga volného času jsou kladené vysoké nároky ze stran rodičů žáků i široké veřejnosti a na rozdíl od ostatních profesí musí začínající pedagog již od svého prvního dne nástupu do praxe vykonávat všechny činnosti, jako pedagog po více letech svého působení ve školství. V předložené práci se proto zaměřuji na problematiku začínajících pedagogů a jejich postoje. Cílem této práce bylo zjištění postojů začínajících pedagogů k dětem, práci, ke stresu, k volnému času, k řešení problémů, zjistit rozdíly mezi pedagogy základních škol a školních družin Plzeňského kraje a odlišnosti, které vyplývají z geografické polohy základních škol a školních družin.

První kapitola vymezuje základních pojmy vztahující se k profesi pedagoga a začínajícího pedagoga, k jeho profesním drahám a k problémům, se kterými se pedagogové v rámci svého povolání potýkají. V druhé kapitole se věnuji osobnosti pedagoga, předpokladům pro výkon učitelského povolání a požadavkům na pedagogy. Třetí kapitola je zaměřena na pedagogy volného času, typy pedagogů volného času, jejich specifické kompetence a požadavky na ně. V rámci čtvrté kapitoly se dostávám k pedagogickým postojům a dovednostem. Pedagog by měl kromě znalostí žáků, forem a metod vyučování, být dostatečně kreativní, aby mohl být žakovým vzorem.

Pátá kapitola tvoří přechod k vlastnímu výzkumu, jsou zde shrnuty poznatky z předchozích kapitol práce a stanoveny postoje, které budou zkoumány. V šesté kapitole uvádím čtenáře do problematiky kvalitativního výzkumu, seznamuji je s metodikou výzkumu, vzorkem respondentů a metodou interview. Začínající učitelé se v rámci kvalitativního výzkumu, který byl proveden metodou nestrukturovaného interview, vyjadřovali k otázkám týkajících se jejich žáků, pracovních podmínek, volného času a stresu. Sedmá kapitola je věnována místu interview, tedy základním školám a školním družinám v Plzeňském kraji. Poslední kapitola práce tvoří vyhodnocení provedených interview.

Začínající pedagogové, kteří se zúčastnili výzkumu, mají poměrně kladný vztah ke svým žákům (pedagogové volného času ze školních družin k dětem, se kterými pracují).

V rámci interview hodnotí své žáky jako hodné, aktivní a snaživé. Kladnější postoj k dětem mají pedagogové volného času ze školních družin, jako problematické a vysilující však vidí, stejně jako pedagogové ze základních škol, chování žáků a jednání s rodiči. Řada žáků má kázeňské problémy, poruchy učení a chování, které vyžadují pedagogův specifický přístup. Pedagogové volného času ze školních družin mají s dětmi bližší vztah, než učitelé základních škol, proto je velice důležitá komunikace mezi pracovníky základních škol a školních družin. Rozdíly, které vyplývají z poloh zkoumaných škol a školních družin nejsou příliš výrazné, patrné jsou rozdíly v přístupech k žákům a mezi vztahy na pracovišti, kdy je v menších školách a školních družinách více zřetelná přátelská atmosféra a užší vztahy mezi pedagogy.

Co se týče přístupu k práci a s tím spojené trávení volného času, jsou patrné rozdíly mezi pedagogy z prvního stupně základních škol a pedagogy volného času ze školních družin. Učitelé základních škol ve svém volném čase studují, nebo se připravují na další dny výuky, kdežto pedagogové volného času se dalším vzděláváním nebo přípravami ve svém volném čase nezabývají. Pedagogové volného času však poměrně často uvažují o změně působení, nejčastěji zvažují výuku na základních školách. Je potěšující, že kromě jedné dotazované plánují všechny respondentky zůstat pracovat ve školství.

Práce pedagoga je spíše posláním, proto by začínajícím pedagogům nemělo stačit pouze vystudování vysoké školy pedagogického zaměření. K učitelskému povolání nestačí pouze teoretické znalosti získané studiem na pedagogických fakultách. Je zapotřebí dalších schopností, postojů a osobnostních rysů, které povedou k větší efektivitě vzdělávacího procesu.

Učitelské povolání je jedním z nejnáročnějších, proto je potřeba zaměřit se na výběr kvalitních uchazečů o místa pedagogických pracovníků a ty následně motivovat, vést je a usnadnit jim tak jejich první roky ve školství. Pokud budou do škol a školních družin nastupovat lidé, kteří si svoji profesi vybrali zodpovědně, dojde ke snížení počtu pedagogů, kteří odchází ze školství a tímto přispějí ke zvýšení úrovně školství. Záleží také na přístupu a postojích vedení škol a dalších lidech, kteří ve školství pracují. Pokud budou ředitelé škol ochotni věnovat začínajícím pedagogům dostatek času, případně jim umožní další rozvoj a vzdělávání, vytvoří se přátelská atmosféra, která bude ovlivňovat nejen pedagogy, ale i samotné žáky.

Jak ukázaly výsledky výzkumu, pokud vykonávají profesi pedagoga lidé, kteří si toto povolání vybrali dobrovolně a vykonávají je s radostí, mají kladné postoje k žákům, nemají problém zvládat stres a taktéž nemají potřebu pracovat mimo školství. Pokud budou začínající pedagogové vykonávat svoji práci zodpovědně, jako pedagogové, se kterými jsem se setkala v rámci svého výzkumu, mají žáci v Plzeňském kraji ideální předpoklady pro rozvoj své osobnosti.

POUŽITÁ LITERATURA

- ČÁP, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-534-3
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.: *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN: 978-80-247-2863-6
- FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-063-4
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2010. ISBN: 978-80-7315-185-0
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J.: *Pedagogické ovlivňování volného času. Současné trendy*. Praha: Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-473-1
- HÁJEK, B., PÁVKOVÁ, J.: *Školní družina*. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-751-5
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník* Praha, Portál, 2000. ISBN: 80-7178-303-X
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN: 978-80-262-2242-0
- HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-888-0
- HELUS, Z.: *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 978-80-247-1168-3
- HOLEČEK, V., MIŇHOVÁ, J., PRUNNER, P.: *Psychologie pro právníky. 2. Rozšířené vydání*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2007. ISBN: 978-80-7380-065-9
- CHRÁSTKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1369-4
- KANTORKOVÁ, H.: *Pedagogická tvořivost studentů učitelství*, ISBN: 80-7042-162-2 Ostrava, 2000
- KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času – projekt budoucnosti, nebo slepá ulička?* Pedagogika 2010, roč. LX, č. 1.
- KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R.: *Hodnocení žáků*. Praha: Grada, 2005. ISBN: 80-247-0885-X
- KOMINAREC, I.: *Úvod do pedagogiky volného času*. Prešov, 2003. ISBN 80-968608-5-2.

- KOŘÍNEK, M.: *Metody a techniky pedagogického výzkumu*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1972
- KYRIACOU, CH.: *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN: 80-7178-022-7
- PÁVKOVÁ, J. a kol.: *Pedagogika volného času*, 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN: 80-7178-711-6
- PELIKÁN, J.: *Základy pedagogického výzkumu pedagogických jevů*, Praha, Karolinum, 1998, ISBN: 80-7184-569-8
- PODLAHOVÁ, L.: *První kroky učitele*. Praha: TRITON, 2004. ISBN: 80-7254-474-8
- PRCHALOVÁ, L.: *Český budoucí učitel na základní německé škole*. Bakalářská práce. Plzeň, 2012.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*, Praha, Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-503-5
- PRŮCHA, J.: *Pedagogická encyklopedie*, Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J.: *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN: 880-7178-029-4
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN: 80-7178-772-8
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-647-6
- SKALKOVÁ, J. a kol.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983
- SKUTIL, M. a kol.: *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN:978-80-7367-778-7
- ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, ISBN: 80-210-0944-6

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

ŠVEC, V.: *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN: 80-7357-072-6

VAŠUTOVÁ, J.: *Být učitelem*. Praha: Karlova univerzita, 2002. ISBN: 80-7290-077-3

VÁŽANSKÝ, M.: *Základy pedagogiky volného času*. 2. doplněné vydání. Brno: Print – Typia, 2001. ISBN: 80-86384-00-4

INTERNETOVÉ ZDROJE

MAXQDA, software for Qualitative Data Analysis. [online]. Berlin: VERBI. [cit. 2014-02-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.maxqda.com/>>

PODLAHOVÁ, L.: *Učitelství jako profese*. [online]. [cit. 2013-12-02]. Dostupné na WWW: <<http://www.pedagog.ic.cz/podlahova.materialy.htm>>

Sbírka zákonů. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>

Statistická ročenka školství 2012/2013 - výkonové ukazatele. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-02-02]. Dostupné na WWW: <<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>

Školní družiny. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-02-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/skolni-druziny>>

ŠVEHLOVÁ, Z.: *Seznam škol a školských zařízení*. [online]. [cit. 2014-01-10]. Dostupné na WWW: <<http://www.plzensky-kraj.cz/cs/clanek/seznam-skol-a-skolskych-zarizeni>>

Vyhláška č. 263/2007 Sb. [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2014-02-07]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-263-2007-sb-kterou-se-stanovi-pracovni-rad-pro-zamestnance-skol-a-skolskych-zarizeni-zrizenych-ministerstvem-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-krajem-obci-nebo-dobrovolnym-svazkem-obci>>

Zákon 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online]. Praha: MŠMT [cit. 2014-01-25]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>>

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Učitelé základních škol dle zřizovatele.....	17
Obrázek 2: Žádosti o rozhovor	62
Obrázek 3: Základní školy v Plzeňském kraji dle zřizovatele.....	67

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Učitelé základních škol v České republice.....	16
Tabulka 2: Školní družiny v ČR dle počtu žáků.....	69
Tabulka 3: Školní družiny v ČR dle zřizovatele.....	70

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha I.	Rozhovor 1	93
Příloha II.	Rozhovor 2	93
Příloha III.	Rozhovor 3	94
Příloha IV.	Rozhovor 4	95
Příloha V.	Rozhovor 5	95
Příloha VI.	Rozhovor 6	96
Příloha VII.	Rozhovor 7	97
Příloha VIII.	Rozhovor 8.....	98
Příloha IX.	Rozhovor 9	99
Příloha X.	Rozhovor 10	100
Příloha XI.	Rozhovor 11	100
Příloha XII.	Rozhovor 12	102

PŘÍLOHY

PŘÍLOHA I. ROZHOVOR 1

Vyprávění o dětech, to by bylo na dlouhé a dlouhé hodiny. Myslím si, že jsem toho s nimi již zažila docela dost, od letních táborů až po různé besídky nebo školu v přírodě. Tady se setkávám s různými dětmi, často s poruchami učení a chování, s hyperaktivitou. Jsou různí, někteří rádi pracují, jiní by se mohli celý den jenom honit a prát. Málokdo dokončí práci, kterou začne, protože k tomu nejsou vedeni z domova.

Veliká záliba je ve výpočetní technice, což převažuje nad tím hrát si normální dětské hry, myslím, že jsou zvyklé, že je rodiče odloží například k televizi. Nejčastější problémy jsou jednoznačně s rodiči žáků, kdy je s nimi někdy vyloženě nemožné se dohodnout. V téhle konkrétní třídě kde jsme, patří nejčastější problémy patří sociální postavení jejich rodin, jejich mentalita, jejich výchova, jejich rodina. Na druhou stranu jsou to děti neskutečně vděčné, člověk se snaží jim věnovat a naslouchat jim. Mívají problémy žák mezi žákem, taková ta agresivita a nedobrota, mívají problémy vyjít s druhými.

Atmosféra je tady myslím v pohodě, i vybavení myslím máme na docela vysoké úrovni a žákům se tady líbí.

Stres mi působí, že vím, že musím zvládnout spoustu věcí a vidím, že nestíhám. Ale není to moc často, je to spíše nárazové, není to každý den.

Určitě bych ráda pokračovala v práci, kterou dělám a myslím, že bych nic jiného dělat nechtěla.

Já toho času zase moc nemám, ale tak příroda, výlety.

PŘÍLOHA II. ROZHOVOR 2

Tak mám děti převážně z 1. stupně, s tím, že každé to dítě je určitým způsobem individuální. Máme tady děti se speciálním vzdělávacím programem i děti nadané, každé tedy potřebuje specifické zacházení. My se tady snažíme všechny děti integrovat dohromady, snažíme se tedy o spolupráci a naším mottem je že táhneme za jeden provaz, rádi si pomáháme a rádi si tady hrajeme.

Charakteristické vlastnosti - jsou neklidní, živí, tvořiví, hodně tady vyrábíme, jsou tady zapálení pro náš program prostřeno, kdy si hrají že vaří atd.

Problémy vychází hodně z rodin. Přijdou z rodin, kde to třeba nefunguje ideálně, ale tady to máme zaměřené tak, aby za námi ty děti mohly přijít a svěřit se nám.

Atmosféra je přátelská, ačkoliv jsme velká škola, tak se snažíme tvořit hodně akcí, nejen s dětmi, ale i pro jejich rodiče. Stresy žádné nemám, a pokud ano, snažím se je eliminovat.

Tak práce učitele v družině mě baví, ale myslím, obávám se, že jednou přijde takový ten zlomový bod, kdy si člověk řekne co dál, takže nevím, jestli až do konce pracovní kariéry pracovat jako vychovatelka, možná bych spíš časem zkusila učit ve škole, teď opravdu nevím.

Určitě kolo, příroda, pohyb, a nebo hlídání dalších dětí.

PŘÍLOHA III. ROZHOVOR 3

Děti se kterými pracuji? Já mám 20 kluků, celkem 28 dětí, 8 holek a 20 kluků, takže je to práce poměrně náročná. Mám jich hodně a snažím se s nimi určitým způsobem pracovat, aby když je pak dávám dál, nebyly nějak rozhádané a tak.

Celkově bych řekla, že jsou děti nevychované, pro mě tedy určitě. Nemají základy slušného chování jako je poděkovat, pozdravit, poprosit o něco. To, co bylo pro nás normální pro ně normální není.

Pozdravit, poprosit o něco, poděkovat, pak mě absolutně neposlouchají třeba, že jim něco musím říct 3x a udělají to až na počtvrté. A určitě to není mým věkem, dovolují si i na starší kolegyně, myslím si, že je to teď trend.

Vynakládám do toho strašně moc sil a pak i doma často přemýšlím, jestli jsem někde nesehnala. Ale nemyslím si. Já se fakt snažím, ale pokud rodiče nemají snahu něco změnit a nic s nimi doma nedělají, tak já to moc neovlivním.

Jinak mi stres nic nepůsobí, nic mě nenapadá.

Je tady velmi přátelská atmosféra, vztahy jsou tady dobré. Je to hodně o domluvě, vychází mi vstříc.

Já hodně sportuji, od šesti let jsem dělala gymnastiku a až teď hraju házenou a to je tedy moje jediná náplň volného času.

V dnešní době, když není páce, tak tady chci zůstat co nejdéle, možná kdyby se uvolnilo místo na střední škole, tak bych šla. Ale nevím. Nebo kdyby to šlo tady na základní škole, na těláku. Radši než v dužině. Prostě, nechci se tady zaháčekovat a být v družině celý život. Ve školství určitě ano.

PŘÍLOHA IV. ROZHOVOR 4

V družině trávím každý den od pondělí do pátku přibližně 4 hodiny, děti jsou uvolněné, chtějí si hrát, bavit se. Děláme hodně aktivit, chodíme ven, hrajeme bingo, děláme různé projekty a myslím si, že sem děti chodí rády. Charakterizovala bych je jako hravé a uvolněné, často také zvědavé a neposlušné.

Problémy vidím často při hrách, kdy jsou věčné dohady, kdo bude vedoucí skupiny. Docela mi vadí i přílišný křik. Jo a ještě si myslím, že se některé děti vytahují, že jejich rodiče mají více peněz než ostatní.

Přátelská, kamarádská, uvolněná. Je to také dáno tím, že jsme spíše vesnická škola. S kolegy jsou vztahy přímo skvělé, já jsem ve škole nejmladší a jsem tu nejkratší dobu, snaží se mi pomáhat a na to, že je to moje první zaměstnání, si vůbec nemohu stěžovat.

Pokud bych měla pořád stejný počet dětí a bude tady pořád taková skvělá atmosféra a nezmění se např. vedení školy, tak bych tady ráda zůstala.

Ráda cvičím, vařím, chodím na procházky, nebo se podívám v televizi na nějaký pěkný film.

PŘÍLOHA V. ROZHOVOR 5

Moje třída jsou čtvrtáčky, je to vlastně A i B dohromady + dvě děti ze 3. ročníku a jsou to děti, které jsem měla i loni, béčko jsem už znala. Akorát 3. a áčko jsou nové.

Charakteristika? Jsou tam docela šikovné holčičky, hodně tvoří, na výtvarku jsou šikovní, kluci jsou hodně šikovní na sport, všichni jsou přátelští, hodní, hlavně o Vánocích byla super atmosféra.

Problémy řeším, hlavně chování u kluků, především neustálé zklidňování, protože jsou hodně živí, potřebují se po škole vybouřit. Hlavně tihle starší, to někdy mívám problém je

zvládnout, dovolí si i na starší kolegyně, takže nevím, jak tu nekázeň řešit. Je to moje první zaměstnání, tak pokud mohu hodnotit místa, kde jsem se ucházela o zaměstnání, tak se mi tady moc líbí, jsou tady přátelští. A kdyby to šlo, tak tady zůstanu pracovat pořád.

Chtěla bych tady zůstat, o změně povolání neuvažuji, pokud ano, tak na základní škole, ta mi láká hodně, to učení. Ve školství chci určitě pracovat.

Stres je pro mě to napomínání a okřikování, aby se zklidnili, jinak závažnější problémy ne.

Jak vidíte, mám tady pastelky a různé věci na tvoření, takže ráda tvořím, pak nějaké to divadlo, výtvarka, hudebka, sport.

PŘÍLOHA VI. ROZHOVOR 6

Vzhledem k tomu, že tady máme 3 oddělení, z toho 1. oddělení je jenom čistě první ročník a další oddělení jsou třetí až pátí, tak je velký rozdíl, hlavně vývojově, ty charakteristiky jsou různé, především záleží na věku. Postupem času zjišťuji, že jsou děti charakterově odlišné, často vidím spíše negativní vlastnosti okoukané od dospělých. Děti dělají věci, které okoukají od dospělých, často se děti nechovají jako děti a více se chovají podle toho, co slyší doma. Také si myslím, že by nás více měly brát jako autoritu. Já samozřejmě respektuji, že každé dítě je individualita a má svůj názor, ale to je jenom samé chci, nechci, chci to takhle a víc mě nezajímá.

Řešíme? Já bych řekla, že nejvíce problémů se teď řeší s prvňákama, protože oni než se aklimatizují po školce, tak jsou hodně dětské, řada je zvyklá z domova jenom já já já, a protože je tady také dost jedináčků, tak hodně řešíme takové ty projevy vzteku a momentálního rozpoložení.

Problémy u nás hodně pramení z prostředí, kde ty děti žijí. Hodně tady vidíme, jak rodiny nejsou stabilní, žijí třeba jenom s maminkou, táta si je půjčuje a ty děti na to reagují, většinou tedy negativně.

Také tady máme děti ve střídavé péči, týden a týden. Já si myslím, že to malé dítě rodinné stabilní zázemí potřebuje. To dítě, když nemá stabilní rodinné zázemí, tak se odráží i tady v družině. Někdy se tady ventiluje ve smyslu, co mu schází doma, hledá

v družině. Ale i naopak, jsou tady i děti, které než aby byly doma sami, tak jsou radši tady. Mám tady teď jednu páťandu, která má problémy doma a téměř ji pak musíme vyhnat, aby už šla domů.

My máme tady takové heslo, že jsme spíše škola rodinného typu, kdy máme úžasnou spolupráci s učitelkami ze ZŠ, ony nám je sem přivádějí po vyučování. My si tady všechno řekneme. Je pravda, že tady víme o dětech více než na ZŠ a ty učitelky jsou rády, když jim něco řekneme. Myslím, že je to dobré i pro ty děti, že vím, co se třeba stalo ve škole atd. Ty děti lépe reagují na to, když jsme tady v přátelské atmosféře, to je na nich hodně znát. Na prvním místě je tedy skvělá komunikace.

Stres? Někdy rodiče. Jedině rodiče, kteří mají veliké nároky na děti, nebo dítě řekne doma nějakou naprostou blbost a oni to pak jdou řešit. Máme tady rodiče, se kterými se hodně špatně jedná.

Jinak řešíme, když je nějaká nadměrná agresivita vůči ostatním dětem, ale poznámky nedáváme, to se pak řeší s vedením školy.

Určitě, to je jasné.

Já jsem taková kreativní, myslím, že manuálně zručná, takže spíše něco kutím, vytvářím, chodím na různé semináře.

PŘÍLOHA VII. ROZHOVOR 7

Tak, já učím němčinu ve čtvrté třídě, kde mám 25 žáků a každý z nich je samozřejmě jiný. Učím prvním rokem, takže je pro mě spousta charakteristik žáků nová, oproti tomu, jak to bylo, když jsem na základní školu chodila já. Zdají se mi více drzé, hodně si dovoluují, vyrušují při hodinách, ale na druhou stranu jsou žáci, kteří se snaží, nevyrušují, plní domácí úkoly atd., takže je to opravdu hodně různé.

Charakteristika? Moji žáci jsou uvolnění, občas neukáznění, drzí, neklidní, ale i hodní, otevření a vstřícní.

Nejvíce problémů mám s takovým tím školním řádem, ta hodina se musí odučit, ať již ty děti chtějí, nebo ne. Je to, myslím, dost o autoritě a to se mi zdá, že není úplně ideální, alespoň v mém případě. Pak člověk zpětně vidí, že musí fungovat trochu jinak a ty opatř spíše uvolňovat než povolovat. Člověk musí dodržovat osnovy, odučit látku, pak vidí, že se osnovy nestíhají atd. Pak přijde ten stres, co s nimi dál, když se nestíhají osnovy, nebo žáci

nestíhají. Stresující je pro mě i to, jak si udělat pořádek a fakt, že se příliš nemůže hledět, jestli žáci stíhají nebo ne, prostě jsou dané osnovy a ty se musejí dodržovat, ale samozřejmě mi to leží v hlavě, snažím se, aby látku všichni pochopili. Pak si člověk nosí práci i domů.

S atmosférou školy jsem spokojená, zatím jsem se setkala s pozitivním přístupem, starší kolegové mi většinou mají tendence radit, ale nevadí mi to, jsem ráda, že některé věci mohu prokonzultovat se zkušenějšími.

Asi ano, ani jsem se nezamýšlela nad tím, že bych pracovala jinde než ve školství, asi jsem pro to stvořená, práce s dětmi mě baví a jinou zatím nehledám.

Učím často do odpoledne, takže pokud už volný čas mám, ráda jezdím na kole, jdu si zaplavat, nebo si vyrazím ven s přáteli. Občas do kina, na výlet atd. Ráda cestuji, takže pokud je čas, často s přítelem vyrážíme na prodloužený víkend.

PŘÍLOHA VIII. ROZHOVOR 8

V dnešní době nemají děti takovou morálku, jako měla třeba naše generace. Více si dovolují, nejrady by seděli jen u počítače nebo u televize a zaměstnat je a upoutat jejich pozornost, aby také chtěli dělat něco jiného, je velice těžké.

Lenost, přílišné sebevědomí a sebezaujetí.

Nesoustředí se na vlastní práci, často jsou nepozorné a to má pak následky ať už jde o jakoukoliv činnost. Jsou otrávené z toho, že musí sedět ve škole a dávají to patřičně na odív. Většinou řeším kázeň při hodině a to jak je správně namotivovat, abychom sdíleli stejný zápal pro věc.

Musím říci, že nevím, zda je možné mluvit o atmosféře školy. S jakýmkoliv problémem se mi snaží vedení školy vyjít maximálně vstříc. Z pohledu učitele bych tedy řekla, že atmosféra školy je vynikající. Z pohledu žáka se může v některých případech zdát, že je na škole vysoce autoritativní atmosféra, ale pokud se žák soustředí na své povinnosti, pak převládá spíše přátelské klima.

Když se mi najednou sejde více žáků, kteří se nudí a nemají zápal pro věc, začnou vyrušovat, strhávají pozornost ostatních jedinců a mě pak nezbyvá nic jiného, než tuto situaci kočírovat. Někdy je motivace žáka naprosto vyčerpávající. Vybrat správné téma, správnou činnost atd.

Pokud nezešedivím, nebo se nezblázním, tak vidím svou profesní budoucnost dobře, jen je škoda, že nejsou učitelé více ceněni v dnešní době. To je také jedna z věcí, kterou bych si přála změnit. Dále bych si přála, aby rodiče vedli děti k zodpovědnosti a k tomu, aby si vážili věcí, aby si nemysleli, že dostanou vše na zlatém podnosu a že se o ně donekonečna nebudou starat rodiče, ale ta role dítě-rodič se jednoho dne také obrátí.

To je hezké, říci když máte volno. Ve skutečnosti to je tak, že učitel toho volna moc vlastně nemá. Když přijdu domů, tak opravuji, hodnotím, připravuji a plánuji zase další práci. To vše jsou další povinnosti učitele, o které málokdo mimo obor ví. Ale když už přece jen mam volno, tak ráda relaxuji a zajímavé knížky nebo filmu, mám ráda přírodu a tvoření věcí z korálků, při které se uklidňuji a kterou se snažím dělat jiným radost.

PŘÍLOHA IX. ROZHOVOR 9

Tak co se týče prvního stupně, tak tam myslím žádné problémy nemám, jsou malí a rádi se učí, oni to všechno nasají jako houba. Já mám totiž srovnání i s 2. stupněm, kde už ty problémy jsou. Tam třeba při hudební výchově nechtějí zpívat, každý poslouchá jiný žánr atd. Jinak další problém vidím třeba v tom, že je ve třídě 30 žáků, to se pak dají těžko zvládnout.

Jsou hodní, snaží se zapadnout v tom kolektivu. Dobrosrdeční.

Kázeňské problémy, ty mají zejména kluci. Především vyrušování při hodinách, ty nejzávažnější problémy se řeší i s paní ředitelkou.

To je přátelské, jak žáci, tak vyučující jsou přátelští a vyjdou si vstříc a jsou schopni si pomoci.

Stresuje mě asi ten velký počet žáků a také to chování, člověk pak doma přemýšlí, co udělá dál.

Můj takový problém je, že mám učitelství pro střední školy, ve své podstatě, co si budeme povídat, není to lehké sehnat místo vůbec někde a věkem mi vyhovují spíše tihle žáci, ten první stupeň, kdy jim řeknu, že uděláme tohle a tohle a oni jdou, udělají to a třeba se i zeptají. Při praxi ve škole jsem měla místo na střední škole, kdy už poslouchají a vědí, že poslouchat musí. To bylo dobré. Jinak mi spíš vyhovují tihle desetiletí.

PŘÍLOHA X. ROZHOVOR 10

Pracuji s různými žáky, kdy každý je jiný a musí se brát hodně individuálně. Velice mě třeba překvapilo takové chování, kdy si žáci hrají na mnohem starší, než ve skutečnosti jsou, asi to mají okoukané z rodiny. Dále je pro ně myslím typické používání mobilního telefonu a to i na prvním stupni, kde nyní učím. Setkávám se se žáky hodnými, snaživými a až na pár výjimek je hodnotím vesměs kladně. Jsou to ještě téměř děti a mám je ráda.

Jak jsem již říkala, je to používání mobilního telefonu, vychloubání se a vyvyšování se nad ostatními a s tím často spojená i nekázeň, vyrušování a vykřikování uprostřed výkladu.

Atmosféru bych hodnotila jako přátelskou, vedení školy se mě snaží podporovat a vychází mi vstříc. Vše je tedy skvělé až na některé starší kolegyně, které se na mě dívají téměř jako na jejich žáka, jelikož jsem cca ve věku jejich vnuček.

Ve školství bych chtěla zůstat pracovat, ale hodně je pro mě důležitá finanční stránka, takže uvidím, jak to všechno bude pokračovat. Uvažuji ještě o dalším přivýdělku, ale školství bych nerada opouštěla, protože mě práce s dětmi baví.

Ted' příliš volného času nemám, ale pokud ano, tvořím šperky, jdu se podívat po obchodech, na kávu s kamarádkou nebo vyrazíme s přítelem někam na výlet do přírody. Miluji moře, takže na to se těším vždy nejvíce z celého roku, že na 14 dní vypnu, budu ležet na pláži, číst si a poslouchat hudbu nebo jen tak šumění moře.

PŘÍLOHA XI. ROZHOVOR 11

Děti jsou u nás stejné jako všude jinde, ale oproti velkým městským školám slušnější a hodnější. Záleží i na sestavě dětí v konkrétních třídách, některá třída je klidnější a pilnější, jiná živější s horší pozorností. Najde se zde pár problémových žáků, ale nejde o nic neobvyklého, resp. na naší škole je vzhledem k její velikosti prostor i pro řešení drobnějších záležitostí, jinde možná i přehlížených. Učitelé znají dobře zázemí a rodiny žáků, což umožňuje individuální a citlivý přístup. Rodina má největší podíl na tom, jak se žák projevuje, k tomu je nutné přihlížet, co se týče výchovy, je učitel sám dle mého názoru jen pomocníkem. A jak jste říkala, že DP slouží pro účel studijního oboru pedagogiky volného času, tak bych ještě ráda zmínila, že naše škola nabízí řadu zájmových kroužků - jazykový, tvůrčí, hudební, sportovní, taneční,.... Děti mají řadu různých zájmů, převládají sportovní a hudební záliby.

S velikostí školy souvisí opět to, že z hlediska naplnění úvazku učím první i druhý stupeň ZŠ, od 4. třídy až do 9. třídy, navíc několik různých předmětů i mimo svou aprobaci (ČJ-OV), takže je těžké vystihnout jednu vlastnost. Navíc každá třída je naprosto odlišná, tvoří ji celek individualit. Děti jsou hodné, klidné i „divoké“, pozorné, někdy nepozorné, více či méně komunikativní, kreativní, upřímné, laskavé i poťouchlé. Neustále překvapují. Vše se odvíjí od momentální situace, rozpoložení a atmosféry. V pedagogické profesi jistě pomáhá, pokud učitel žáky zná, ví o jejich zájmech a potřebách, může skloubit příjemné s užitečným. Děti jsou pořád všude stejné (s ohledem na kulturu země), mění se jen přístup rodičů a doba jako taková.

V hodinách nejčastěji řešíme kázeňské problémy, chování žáků vůči sobě navzájem nebo k vyučujícím. Také řešíme přípravu na vyučování, plnění zadaných povinností, prospěch. Osobní problémy žáků řeší většinou třídní učitelé, kterým já nejsem. Tuto pomoc mohou žáci kdykoliv využít u kteréhokoliv učitele, ale nezaznamenala jsem nějaký vážnější případ, jedná se jen o příležitostné jednorázové a spíše organizační, nepatrné záležitosti. S rodiči řeší třídní učitelé docházku, organizační záležitosti, školní povinnosti apod. Problémy související s rodinným zázemím se k nám skrze žáky příliš nedostávají. Citlivé události je velmi obtížné měnit, snažíme se ale vždy situaci sledovat a v případě potřeby zasáhnout.

O atmosféře školy je určitě možné mluvit, jedná se o momentální stav, který může souviset s různými událostmi a akcemi pořádanými ve škole nebo s obdobím - pololetí, blížící se konec školního roku, období před jednotlivými prázdninami atd. Všechny události atmosféru pozitivně či negativně ovlivňují, žáci jsou v napětí či očekávání, rozradostněné, poté jsou více či méně schopni se soustředit na práci a učení. Akce mimo výuku zábavnou či praktickou formou rozvíjí další znalosti a dovednosti v mnoha oblastech, pak je lze využít v hodinách. Pokud by se jednalo o klima školy, které je dlouhodobé, tak také pochopitelně existuje, tvoří jej celý učitelský sbor a všichni žáci. Na naší škole jsou úzké vazby, vládne dobrá, pozitivní nálada a optimismus. Na všem je možné se domluvit a vlastně „nic není nemožné“.

Jako učitel musím dbát na pečlivou přípravu a průběh hodin, související organizaci a administrativu. S žáky jedním vcelku mírně a vlídně, vědí, že se na všem můžeme dohodnout. Je potřeba být nad věcí a zachovat si zdravý odstup a spravedlivý racionální úsudek. Nepříjemné situace, které mi někdy pokazí náladu, nejsou přímo stresem. Jako

začínající pedagog musím někdy krotit kázeň žáků v hodině a toto časté napomínání je spolu s náplní hodiny poměrně vysilující, ale jedná se o běžné občasně případy.

Profesi učitelky jsem si zvolila, vystudovala jsem obor, o který jsem měla zájem od dětství, takže bych ji s radostí vykonávala i nadále. V dnešní době je počet míst nedostatečný, absolventů nadbytek, takže záleží, jaký bude stav v budoucnu. Práce s dětmi mě velice těší a baví. Vidět výsledky snažení, nadšení a pozitivní odezvu přináší perfektní naplnění. Tuto profesi by neměl dělat nikdo, kdo nemá žádný vztah k dětem nebo ho učit nebaví. Děti velice citlivě vnímají přístup dospělých a tudíž by to nebylo dobré pro ně, ani pro takového učitele. Nechápu, že na pedagogické školy nastupují lidé, kteří předem ví, že je učení odrazuje. V dospělém věku by už studenti předem mohli uvážit všechna pro a proti, ale přesto po počátečních zkušenostech může dojít k rozčarování a k postupnému vyhoření. Učitelské povolání není snadné a pokud k práci přistupuje pedagog s předpokládaným citem, silně ovlivňuje jeho psychiku. Rozhodně bych podpořila zvýšení praxí na školách, jinak před reálným vstupem do pracovního procesu absolvent opravdu netuší, co ho čeká a do čeho jde. Zároveň by byla potřeba budovat a všemi prostředky opět postupně zvýšit prestiž učitelského povolání, jako tomu bylo kdysi. Co je důležitější než výchova a vzdělávání budoucích generací?

Pokud mám volno, setkávám se s rodinou, přáteli, čtu knihy, jsem venku, sportuji, cestuji, pracuji na PC, poslouchám hudbu, sleduji TV a filmy, starám se o domácnost. Také vedu dva pohybové kroužky v domě dětí a mládeže. Neustále se tedy vyskytují mezi dětmi, a pokud právě ne, tak vymýšlím a připravuji se na další hodiny.

PŘÍLOHA XII. ROZHOVOR 12

Takže děti mám ve škole, v první třídě je jich deset, v druhé patnáct. Každý je jiný ten malý človíček a o každém bych mohla říct něco jiného. Nejdřív jsem je musela poznat, často jsem se je snažila idealizovat. Obzvláště první měsíce jsem měla tyto sklony, teď už ale vím, že si musím dávat pozor a být i více přísná. Už si i dávám takový ten pevný řád, který bych chtěla dodržovat.

Většinou jsou hodní a snaživí, ale samozřejmě jsou i dny, kdy zkouší, co vydržím.

To je určitě odlišnost dětí co se týče majetku rodičů, rozdílů zda nenosí či nosí značkové oblečení, například dnes je velmi moderní gumovací pero, které nemá jen jedna holčička ve třídě a ostatní žáci na to upozorňují, takové to machrování a vychloubání.

Naše škola je velmi malá, líbí se mi, že všechny děti máme pod dohledem, jsme spíše taková velká rodina a každé dítě je bráno velice individuálně.

Největším stresem je pro mě pondělí, kdy máme tělesnou výchovu a poté pracovní činnosti, kam chodí 25 dětí. Hodina je po obědě, kdy děti přiběhnou rozjařené a bývá problém je zklidnit.

Určitě chci učit, mám vystudovaný ruský jazyk, ale tenhle první stupeň jsem si natolik zamilovala, že dále studuji, dodělávám si magisterský obor, a to přímo učitelství pro první stupeň. Po sobotách a nedělích se tedy učím.

Chodím na jumping, to je takové cvičení na trampolínách, jestli víte? No a tam se skvěle odreaguji, vybiju všechn stres a cítím se uvolněně.

ABSTRAKT

PRCHALOVÁ, L. *Postoje začínajících pedagogů*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce M. Kaplánek.

Klíčová slova: začínající pedagog, pedagog volného času, základní škola, školní družina, postoje, žáci

Diplomová práce se zabývá osobností a postoji začínajících pedagogů, konkrétně pedagogů volného času působících ve školních družinách a pedagogů působících na prvním stupni základních škol v Plzeňském kraji. V práci jsou rozebírány základní termíny, týkající se pedagogů a pedagogů volného času, požadavky na ně a jejich postoje. Z teoretických poznatků vznikly požadavky na kvalitativní výzkum, který byl proveden prostřednictvím interview. Ve vlastním výzkumu jsou analyzovány postoje začínajících pedagogů v Plzeňském kraji, rozdíly vyplývající z polohy základních škol a školních družin a rozdíly mezi pedagogy prvního stupně základních škol a pedagogy volného času ze školních družin. V závěru práce jsou prezentovány výsledky výzkumu, kdy byly zaznamenány značné rozdíly mezi začínajícími pedagogy základních škol a školních družin. Značnou roli při ovlivňování postojů začínajících pedagogů hraje prostředí, kde působí a také přístup vedení škol.

ABSTRACT**Attitudes beginning teachers**

Key words: beginning pedagogue, teacher of free time, elementary school, school club, attitudes, students

The diploma thesis deals with the personality and attitude of beginning teachers, specifically teachers' free time working in after-school clubs and teachers working in primary schools in the Pilsen Region. The work analyzes the basic terms related to teachers and teachers' free time, demands on them and their attitudes. From the theoretical knowledge arisen requirements on qualitative research, that was made through interviews. In my own research are analyzed attitudes beginning teachers in the Pilsen Region, the differences arising from the position of primary schools and after-school centers and differences among teachers to primary school teachers and free time from school groups. In conclusion, I present the results of research, where significant differences were observed between novice teachers of primary schools and after-school centers. A significant role in influencing the attitudes of beginning teachers has environment where they operate and approach of the schools management.