

Sebereflexe pedagoga volného času

Bc. Michaela Leskovcová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Bc. Michaela Leskovcová
Osobní číslo: H22850
Studijní program: N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Sebereflexe pedagoga volného času

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti sebereflexe, sociální interakce a specifík činnosti pedagoga volného času.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- DYRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. Učitel: Příprava na profesi. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.
GAVORA, Peter, 2000. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: PAIDO. ISBN 8085931796.
HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ, 2011. Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0030-7.
KUNEŠ, David, 2009. Sebepoznání. Psychoterapeutické principy a postupy. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-541-7.
SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ et al., 2010. Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISBN 978-80-7290-496-9.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 30. března 2024

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá pohledem pedagoga volného času na sebe sama a svoji práci. Měl by se zamýšlet nad svou pedagogickou činností, hodnotit ji a hledat možnosti jejího zlepšení. Jedná se o sebereflexi jako aktuální téma v procesu kvalitní sociální interakce pedagoga volného času s dítětem. Cílem této práce je zjistit pohled jednotlivých pedagogů volného času na vlastní činnost skrze dotazníkové šetření. Teoretická část popisuje pojem sebereflexe, její význam, fáze, funkce a metody. Navazuje na téma sociální interakce, její typy, interakční styly a dále se zaměřuje na osobnost pedagoga volného času, náročnost jeho povolání, úskalí a rizika této profese. Empirická část zahrnuje výsledky kvantitativního šetření, pohled na sebehodnocení pedagogů volného času. Z výsledků výzkumu při ověřování hypotéz vyplynula skutečnost týkající se rozdílu v sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věku, pohlaví, místa bydliště a odpracovaných let v oboru.

Klíčová slova: pedagog volného času, sociální interakce, sebereflexe

ABSTRACT

The diploma work focuses on the view of a leisure educator on him/herself and his/her work. He/she should ponder on his/her pedagogical activity, assess it and look for ways to improve it. It is about self-reflection as a topic in the process of quality social interaction of a leisure educator with a child. The purpose of this work is to find out the view of individual leisure educators on their own activity through a questionnaire survey. The theoretical part describes the concept of self-reflection, its meaning, stages, functions and methods. It follows the topic of social interaction, its types, interaction styles and further focuses on the personality of the leisure educator, the demands of his/her profession, the difficulties and risks of this profession. The empirical part includes the results of a quantitative survey, a look at the self-assessment of leisure educators. The results of the research in testing the hypotheses have revealed the fact of the difference in the self-assessment of leisure educators in terms of age, gender, place of residence and years of service in the field.

Keywords: leisure educator, social interaction, self-reflection

Tímto děkuji Mgr. Janě Martinové, PhD. MBA za vstřícný přístup, ochotu, trpělivost, a odborné rady, kterými mě nasměrovala v důležitých fázích vypracování mé diplomové práce. Mé poděkování dále patří všem ředitelům domů dětí a mládeže, kteří mi výzkum umožnili a rovněž dotazovaným pedagogům volného času. V poděkování nemohu a nechci opomenout celou moji rodinu, která mně byla po celou dobu studia obrovskou oporou.

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

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU	12
1.1 NÁROČNOST PRÁCE PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU A JEJÍ RIZIKA	14
1.2 SPECIFIKA PRÁCE PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	16
2 SEBEREFLEXE	19
2.1 VÝZNAM SEBEREFLEXE	22
2.1.1 FÁZE SEBEREFLEXE.....	23
2.1.2 FUNKCE SEBEREFLEXE.....	27
2.2 METODY SEBEREFLEXE.....	28
3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE	32
3.1 TYPY SOCIÁLNÍ INTERAKCE.....	33
3.1.1 INTERAKČNÍ STYL	34
PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	39
4.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	40
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	42
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	43
4.4 ANALÝZA DAT	44
5 DISKUSE	69
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	80
SEZNAM OBRÁZKŮ	81
SEZNAM TABULEK	82
SEZNAM GRAFŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH	84

ÚVOD

Obecným cílem diplomové práce je popsat problematiku sebereflexe, která je zaměřena na interakční styl pedagoga volného času. Zaměření na pedagogy volného času je cílené z důvodu, že děti tráví mnoho času svými volnočasovými aktivitami právě ve spolupráci s nimi. A proto spatřujeme významnou důležitost v aspektu, aby si tito pedagogičtí pracovníci svou práci plně uvědomovali a pracovali na ní směrem ke kvalitě a ve prospěch svůj i každé dětské skupiny, kterou vedou. Pokud dítě bude při své aktivitě šťastné a spokojené, můžeme jeho pobyt např. ve středisku volného času považovat za dobrou prevenci negativních jevů. Cílem této práce je zjistit, jaká je úroveň interakčního stylu dle jejich vlastního sebehodnocení. K tomuto zjištění jsme využili dimenze interakčního stylu. Zajímalo nás také, zda existuje vztah sebereflexe z hlediska věku, pohlaví, místa bydliště a délky praxe v oboru.

Pojem sebereflexe je aktuálním tématem v pomáhajících profesích, ale setkáváme se s ním po celý náš život i v běžné každodenní realitě. Většina z nás se zcela přirozeně ohlíží zpět, rozhoduje se, jak vykoná určité činy a zamýšlí se nad nimi. Důvod může být různý. Ať už člověku jde o zlepšení do budoucna nebo má jinou pohnutku, cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost. (Průcha et. al., 2003).

Současná doba je dynamická, rychle se vyvíjí a v našich životech stále dochází k mnohým změnám. Inovace je součástí vývoje naší společnosti a také vývoje vzdělání. Úloha pedagoga volného času je stále náročnější, všude kolem jsme obklopeni velkým množstvím informací. Pedagogové volného času si kladou otázky, zda mají dostatečné odborné znalosti, aby dosahovali výukových cílů. Sami sebe se ptají, zda a kdy udělit pochvalu, jak naplnit výuku, jaké metody zvolit tak, aby vyhovovaly přiměřeně možnostem dětí atd. Jde o subjektivní stav, který je pro jedince nápomocný v zamýšlení se nad svým chováním, názory, myšlením a postoji. Vede ho k optimalizaci a maximální efektivitě výchovně-vzdělávacího procesu. Sebereflexe je procesem, kdy si jedinec uvědomuje své prožitky, poznatky, zkušenosti z vlastní pedagogické praxe, a to především při řešení konkrétních situací. (Hupková & Petlák, 2004).

V kontextu dnešní doby je sebereflexe považována za nedílnou součást pedagoga volného času pro efektivní sociální interakci s dítětem. Pedagog volného času by si měl uvědomovat svá pozitiva a negativa. Měl by umět přijímat kritiku, komunikovat, vnímat zpětnou vazbu a poučit se z minulosti.

V této souvislosti se jeví jako velmi významné klást důraz na sebereflexi všech pedagogických pracovníků, pedagogy volného času nevyjímaje. Schopnost sebereflexe bývá prvním krokem osobnostně sociálního rozvoje jako podpory profesní kultivace (Kolář, 2013, s. 19, 21)., jelikož dochází k získání specificky profesních dovedností, které umožňují co možná nejúčinnější a nejefektivnější pracovní výkon. (Kolář, 2013, s. 20).

Pro důležitost sebereflexe hovoří také výzkum Jaye a Johnsona (2002, s. 77–79). Pojetí deskriptivní reflexe spočívá v tom, že pedagog stanovuje konkrétní faktory, které budou jádrem jeho reflektivní pozornosti. Výsledkem je srovnávací reflexe, při níž se pedagog zamýšlí nad zmíněnou problematikou ze všech možných úhlů pohledu a pokouší se nalézt její smysl. (2002, s. 77-79).

Teoretická část je rozdělena do třech kapitol a přibližuje ucelený obraz o tématech. Zabývá se popisem pojmů sebereflexe, sociální interakce a klade důraz na specifika profese pedagoga volného času. Odhaluje náročnost a rizika tohoto povolání, které je zařazeno do pomáhajících profesí. Dále se blíže zaměřuje na fáze, funkce, význam a metody sebereflexe. V návaznosti na sociální interakci poukazuje na důležitou souvislost sebereflexe s efektivní sociální interakcí pedagoga volného času a dítěte. Též zmiňuje interakční styly a typy sociální interakce.

Ve své praktické části práce přinese výsledky kvantitativního výzkumu, popíše úroveň sebehodnocení pedagogů volného času a zaměří se na rozdíly v této oblasti z hlediska věku, pohlaví, místa bydliště a délky praxe v oboru.

TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOG VOLNÉHO ČASU

Pedagogika volného času je poměrně mladý vědní obor a neustále se vyvíjí. Zabývá se otázkami výchovy ve volném čase, výchovnou praxí i náplní pedagoga volného času (Bendl, 2015, s. 119). Pedagog volného času pomáhá jedinci kvalitně naplnit jeho volný čas. Ten by měl sloužit k vystoupení z tlaků našeho pracovního života, z úkolů, které na nás kladou naše sociální role. (Svobodová, 2023, s. 80). Pedagog volného času jedince, nejčastěji dítě směřuje, předává mu nové poznatky, povzbuzuje ho v jeho volnočasové aktivitě. Je podstatné si uvědomit, že působí na dítě a svými znalostmi, dovednostmi a osobnostními vlastnostmi jej ovlivňuje. *Pais agogein* – v antice ten, který vede či provází děti, respektive zprostředkovává jim určité obsahy – v širokém zastřešujícím významu: pedagog. Pedagogové jsou lidé povolání k tomu, aby konali práci na člověku, aby přispívali k rozvoji lidskosti, aby pomáhali lidem učit se a poznávat svět. (Janík, 2021, s. 60).

Měl by disponovat souborem znalostí a dovedností a dávat jej dál. Pedagog volného času by měl být osobností, která jde příkladem, oplývá podstatnými profesními a charakterovými vlastnostmi. Vymezení pojmu pedagog volného času je poměrně jednoduché, neboť se na něm mnozí autoři v jádru značně shodují. Kyriacou vysvětluje, že je pedagog volného času řazen, jak již z názvu vyplývá, do skupiny pedagogických profesí, které vyžadují konkrétní předpoklady. Jde o odbornou způsobilost věcnou, tj. zvládnutí tématu, které dětem předává. Dále odbornou způsobilost pedagogickou, tj. didaktické schopnosti a diagnostické dovednosti, umět naučit, dokázat všestranně žáka poznat. A také výkonovou způsobilost, tj. fyzická, psychická, emocionální a volní odolnost vůči zátěži pedagogického povolání. Ještě osobnostní způsobilost, tj. míra shody osobnostních předpokladů s požadavky. Dále společenskou způsobilost, tj. kladný vztah k dětem a empatie do jejich prožívání, převzetí odpovědnosti za osud dětí. A na závěr motivační způsobilost, tj. jednostranné zaměření, vylučuje být úspěšným pedagogem. (Kyriacou, 2012, s. 21). Tyto kompetence jsou nezbytnou součástí spolu s kvalitami osobnostními a mravními.

Další autor uvádí, že je důležité se také zamyslet předtím, než budeme zmiňovat kompetence a kvality pedagoga volného času, nad postavením jeho pozice na trhu práce. Tato profese nemá vysokou prestiž, nebývá dobře finančně hodnocena. Často ji vykonávají mladí nadšení a odhodlaní lidé, kteří nikoli pro peníze, ale pro smysluplnou a kreativní činnost, jsou jí ochotni obětovat mnoho svého volného času. Profesní odborné kompetence jsou spojené s výkonem konkrétních edukačních aktivit např. sportovní, umělecké, herní aktivity. Profesní kompetence nezbytné pro výkon každého pedagogického povolání, které přímo

nesouvisí s oborem jsou např. personální, metodické, diagnostické, řídicí, didaktické. Osobnostní kompetence jsou neméně důležité a řadíme mezi ně např. rozvoj komunikaci, naslouchání, porozumění, navazování kontaktů, schopnost práce v týmu, solidaritu, aktivitu, sounáležitost, empatii, citlivost, toleranci, přizpůsobivost, zodpovědnost. Z uvedeného výčtu vyplývá, že pedagog volného času by měl být člověk široce uplatnitelný zejména v centrech volného času, domech dětí a mládeže, školních klubech a družinách, základních uměleckých školách, organizacích typu Junák, Skaut, ústavech sociální péče, diagnostických ústavech, letních táborech, prázdninových školách, věznicích, cestovních kancelářích atd. (Vážanský, 2001). Široké spektrum jeho uplatnění mu umožňuje získat praxi v různých segmentech a výstupy dále uplatnit v budoucnosti.

Výčet kompetencí pedagogů volného času se u obou autorů víceméně shoduje. Z obou zdrojů vyplývá, že pedagog volného času by měl mít odpovídající znalosti, dovednosti a osobnostní rysy. Právě ty jsou nezbytné pro kvalitní výslednou práci s dítětem. Pedagog volného času zde hraje roli poradce, navigátora. Cíleně, ale nenásilně směřuje děti k procesu učení. Záměrně výchovně působí na děti a ve své každodenní práci klade důraz na své svěřence, aby svůj volný čas oceňovali jako významnou hodnotu, aby jej smysluplně byli schopni využívat. Apeluje na to, aby nabyly nových poznatků a vzrostla úroveň jejich vzdělání. Zároveň obohatili své potřeby a zájmy a rozvíjeli své schopnosti, nadání, potřeby a zájmy. Též usiluje o posilování charakterových vlastností dětí. K těmto myšlenkám se připojuje i další autorka, která popisuje, že pedagog volného času by měl být dětem partnerem a přítelem, který je jim oporou v úspěších i neúspěších. Kamarádský vztah je více neformální, není založený na formování autority skrze zákazy a příkazy, ale především na láskyplném přijetí. Pedagog volného času umí objektivně posoudit kladné a záporné stránky daného dítěte, podporuje odpovědnost a kreativitu, ctí respekt k individualitě každého, zejména bere ohled na zvláštnosti etnické, věkové či intelektové. (Pávková, 2002).

S ohledem na výše uvedené skutečnosti je nezbytné sdělit, že pedagogika volného času se zajímá o rozvoj dětí a mládeže a počítá pouze s časem volným, který je obvykle chápán jako čas po odečtení všech povinností. Mnohdy pedagog volného času vnímá svoji aktivitu jako součást sebe sama, své seberealizace a naplňování svého poslání. (Jirásek, 2019, s. 145). Pro výkon tohoto povolání, které je začleněno do pomáhajících profesí musí mít pedagog volného času příslušné vzdělání, které zahrnuje odborné znalosti a dovednosti. Neméně potřebné pro jeho osobnost jsou volní a charakterové vlastnosti. Dle zákona o pedagogických pracovnících je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací,

výchovnou, speciálně-psychologickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Do této skupiny patří speciální pedagogové, učitelé, psychologové, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, vedoucí pedagogičtí pracovníci i trenéři. Výchovou ve volném čase je myšleno naplňování volného času smysluplnými aktivitami, rekreačními a výchovně-vzdělávacími. Zatímco výchova k volnému času klade větší důraz na cíl. Je to seznámení jedince s množstvím a možnostmi aktivit, pomoci mu se v nich zorientovat a nalézt takovou aktivitu, která ho bude naplňovat a uspokojovat. Pedagogové volného času pracují nejčastěji v oblasti volného času. Zařízeními pro zájmové vzdělávání dětí jsou stanice zájmových činností a střediska volného času. (Hájek et. al., 2008).

Všechny profese si na svůj výkon kladou určité nároky. Pedagog volného času by měl být schopen v danou chvíli zvolit takovou metodu, která je vhodná v konkrétní situaci, cílovou skupinu s ohledem na výchovně-vzdělávací cíl. Jeho úsilí by mělo směřovat k vyzdvihnutí pozitiv a upozornění na negativa vychovávaného. Soubor těchto požadavků představuje náročnost práce pedagoga volného času.

1.1 Náročnost práce pedagoga volného času a její rizika

Náročnost profese pedagoga volného času spočívá v nutnosti zvládat rozmanité sociální role, ve kterých se nachází během své profese. Výčet těch nejtypičtějších rolí, které mají svůj specifický význam zde uvedeme. (Dytrtová & Krhutová, 2009) Role poradce a podporovatele očekává smysluplné naplňování svého volného času, naplňování zásad psychohygieny a spolupráci se všemi členy výchovně-vzdělávacího procesu. Role iniciátora směřuje k rozvoji osobnosti a obsahuje podporu vychovávaného. Role emocionálního satisfaktora naplňuje citovou potřebu těch, kterým jinde schází. Role zhodnocovatele volného času nabízí kultivaci vychovávaného. Jde o sebezdokonalování, které přináší vnitřní rovnováhu a působí preventivně v oblasti sociálně patologických jevů. Role reedukátora přispívá k proměně výchovy u dětí s poruchami chování a znaky delikvence. (Masariková & Masarik, 2002).

I hlediska zařazení profese pedagoga volného času do pomáhajících profesí ukazuje na specifické nároky této práce v ohledu psychické vyrovnanosti a odolnosti. Náročnost této role se vyznačuje ještě dalšími zvláštnostmi, jež následně představíme.

Rámec obsahu výchovy není pevně stanovený, má jen doporučující charakter. Sám pedagog si jej stanovuje na základě znalostí a respektu k základním pedagogicko-psychologickým požadavkům. Ohled je nutné brát na individuální hodnocení výsledků jedinců, jejich potřeby

a přání. Díky tomu, že obsah výchovy není jasně stanoven, je možné zabývat se snahou, radostí z činnosti a zvládnutými pokroky. Formální i neformální přístup v práci pedagoga volného času je vyrovnaný, ale velice často převažuje neformální stránka. Ta vychází z odlišného postavení pedagogů, učitele a pedagoga volného času. Pedagog volného času se nachází v mnohých rolích, je poradcem, kamarádem, učitelem, instruktorem a někdy i náhradním rodičem. V jeho práci převládají činnosti individuální, v malých skupinách, vždy však jde o aktivizující formy a metody práce. Výchovný proces probíhá v rozmanitém a proměnlivém prostředí, které si klade vysoké nároky na kvalitu pedagogických schopností pracovníků. (Hájek et. al., 2008).

Určitá rizika a negativa vyplývají z psychické náročnosti, která spočívá v nadměrných požadavcích a mnohých záporných emocích. Proto jsou skupiny pracovníků pomáhajících profesí náchylné k syndromu vyhoření. Je to stav chronického stresu, vede k fyzickému i emocionálnímu vyčerpání. Podle Poschkampa (2013) je to plíživý proces, který ale lze rozpoznat včas, tělo nám dává určité signály. Spouštěčem může být stres či frustrace v práci. Nejprve si člověk myslí, že je vyčerpán a spoléhá na to, že jeho únava pomine. V další fázi však únava nemizí, ale prohlubuje se do dalšího vyčerpání. Proces vyhoření se projevuje různými obtížemi, jimiž jsou ztráta energie, špatná koncentrace a paměť, bolest hlavy, oslabení imunitního systému, problémy se zažíváním a ztuhlé šjiové svalstvo. V zaměstnání mizí počáteční nadšení, převažuje cynismus, agrese a objevují se konflikty.

Mezi příčiny vzniku syndromu vyhoření můžeme řadit osobní predispozice jako je workoholismus, neschopnost požádat o pomoc, extrémní prožívání stresových situací. Dle Holečka (2014) je možné sdělit, že zdravého jedince drobné stresory neohrožují, ale naopak zvyšují jeho odolnost a mnohdy mobilizují k vyššímu výkonu. Další variantou je, že vznikají v rovině pracovní. Příkladem jsou zaměstnání, kde převažuje rutinní práce. Je zde důležité vedení, motivace a efektivní řešení konfliktů na pracovišti. Za dobrou prevenci syndromu vyhoření jsou považovány dobré mezilidské, přátelské vztahy, také odolnost ve zvládnání zátěžových situací, stresu a negativních vlivů. Kvalita spánku a umění odpočívat, které zahrnuje relaxační techniky a duševní hygienu přispívá také k prevenci syndromu vyhoření. Duševní hygienou neboli psychohygienou rozumíme soubor technik, informací, prvků životního stylu, které umožňují vyrovnávat se se zátěží, minimalizovat její dopady, případně jí i v rámci primární prevence předcházet a směřovat také touto cestou k dalšímu osobnímu rozvoji. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 102-103).

Z uvedeného tedy vyplývá, že pedagog volného času má dobrou motivaci se preventivně zabývat psychohygienou, která mu může pomoci zvládat potenciální problémové situace. Úspěšné zvládnutí stresu zahrnuje dva typy strategií, jde o uvolňovací techniky a techniky přímé akce. Nejprve je nutné odhalit příčiny stresu a poté se rozhodnout pro účinná opatření. Efektivními se jeví duševní techniky, kterými jsou např. schopnost vidět věci v širší perspektivě, nalézt v situaci i její humornou část, odpoutání se od přílišného osobního zaangażování v problému apod. Velmi důležitý je odpočinek po práci. (Kyriacou, 2012). Odpočatý pedagogický pracovník i pedagog volného času se o to kvalitněji podílí na utváření osobnosti vychovávaného. To však vyžaduje určité specifické vlastnosti a dovednosti, které se podílejí na prestiži povolání pedagoga volného času.

Z výše uvedené kapitoly je zřejmé a autoři se shodují na tom, že významným rizikem práce pedagoga volného času je ohrožení syndromem vyhoření. Tomu lze předcházet, jak již bylo uvedeno psychohygienou a relaxací. A také proces sebereflexe je v této problematice významný. Pokud se člověk bude nad svou prací zamýšlet, hledat slabiny, odstraňovat nedostatky, eliminuje riziko upadnutí do rutiny. A právě ta přináší syndrom vyhoření.

S cílenou prací na sobě samém velice úzce souvisí prestiž pedagoga volného času. Cílevědomým a záměrným chováním může jedinec prestiž ovlivnit. Ta zahrnuje vztah okolí k člověku, vnitřní a vnější kvality, které by měly být v souladu. Prestiž ovlivňují také výsledky výchovně-vzdělávacího procesu, osobní kvality a aktivní přístup pedagoga volného času. Podstatné jsou jedinečné a individuální dovednosti, schopnosti a vlastnosti osobnosti člověka. (Masariková & Masarik, 2002).

Právě kvality člověka jsou významné v profesi pedagoga volného času, jak popíšeme v následující kapitole.

1.2 Specifika práce pedagoga volného času

Popsali jsme úskalí práce pedagoga volného času, odhalili jsme rizika, která tato práce přináší. Zkusme se tedy nyní podívat na pedagoga a význam jeho kvalit. Jakými pozitivními rysy by měl pedagog volného času oplývat? Podle Dytrtové a Krhutové (2009) mezi kladné charakteristiky řadíme schopnost komunikace, emoční inteligenci, morální bezúhonnost, odolnost proti zátěži a schopnost poznání sebe samotného tzv. sebereflexi.

Někteří pedagogové volného času svou práci berou pouze jako zdroj finančních prostředků, jiní do zaměstnání chodí z důvodu nutnosti. Kvalitní pedagog volného času velice často uvažuje o své profesi jako o poslání a je smyslem této práce zcela pohlcen.

Spilková a Tomková (2010) sledují oddanost profese pedagoga volného času. Spatřují ji v energickém nasazení, vysokém nadšení a schopnosti žáky zaujmout. Pedagog by měl být pomocníkem k úspěchu žáků, neměla by mu chybět empatie, pozitivní přístup. Do vlastností, které by neměl postrádat je zahrnuta čestnost, spolehlivost, důslednost, spravedlnost, odpovědnost. K jeho dalším přednostem by měla patřit flexibilita, schopnost improvizace, organizace, tvořivosti a ochota se učit. Pro začínajícího pedagoga volného času je nemožné výčet výše uvedených kvalit pojmout najednou. Cílem je na profesním rozvoji dlouhodobě pracovat.

Dlouhodobá poctivá práce často směřuje k pozitivním výsledkům. Získané pedagogické dovednosti podporují žákovu učení. Utvářejí se během profesní dráhy pedagoga volného času, kdy na sobě musí stále pracovat a tím se posouvá dál. Než se stane pedagog volného času profesionálem trvá několik let. (Buchtová, 2020). Na kvalitu vyučovacího procesu mají velký vliv kvalitní pedagogické znalosti a dovednosti. Pedagog volného času by měl být flexibilní, kreativní, nemělo by mu scházet profesní nadšení a optimismus. Práce pedagoga volného času je zajímavá, ale náročná především proto, že musí mít široký záběr v oblasti volnočasových aktivit. Zároveň by měl být odborníkem v oblasti, ve které působí. Cílevědomě by měl pracovat na zvyšování kvality své praktické činnosti a musí být schopen vyrovnávat se s novými požadavky, které jeho obor přináší (Kyriacou, 2012). K vysoké kvalitě a efektivitě dosahování výukových cílů významně přispívají jeho klíčové dovednosti. Ty ovlivňují i to, co se chce pedagog volného času naučit.

Pedagogické dovednosti zahrnují tzv. pedagogické desatero:

1. Umět komunikovat se žáky
2. Dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka
3. Správně provádět individuální ústní zkoušení
4. Znat metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat
5. Umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích
6. Znat a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáka
7. Znat základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metodu
8. Mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání

9. Znat nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat

10. Chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách

(Dytrtová & Krhutová, 2009).

Z dlouhodobého hlediska je nutné zdokonalovat a rozvíjet pedagogickou práci u většiny pedagogů i s ohledem na změny kurikula, které přináší nové požadavky na výuku, učení i hodnocení. Kurikulum v užším vymezení znamená program výuky. V širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované. (Lawton & Gordon, 1993).

Jako všichni pedagogičtí pracovníci i pedagog volného času se podílí na utváření osobnosti vychovávaného. Vede, pomáhá a povzbuzuje žáka v jeho činnostech. Je to osoba, která se do mysli žáků zapíše, mnoho z nich na něj v dospělosti vzpomíná. Pedagog může jen částečně ovlivnit to, co si žáci ze vzdělávacího procesu odnesou, ale jeho vstupní kapitál – schopnosti, vlastnosti a dovednosti mají na kvalitu školního vzdělávání velký vliv. To dokazují výzkumy Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). (Průcha, 2002).

Z uvedeného textu vyplývá, že přístup pedagoga volného času je velice důležitý právě pro jeho dovednosti, vlastnosti, které výrazně ovlivňují kvalitu jeho pedagogické činnosti. Pokud o ni usiluje, musí se pravidelně a průběžně zamýšlet nad svou prací, rekapitulovat své chování a hodnotit je. Pokud je schopen se ze svých nedostatků z minulosti poučit do budoucnosti, je schopen svou pedagogickou činnost reflektovat.

2 SEBEREFLEXE

Sebereflexe je součástí sebehodnotících činností. Díky tomu můžeme přemýšlet o sobě i o svém jednání. Je možno ji využívat už od mladého věku až po stáří. Je nezbytnou pro styl učení a přemýšlení. (Jacobs, 2016, s. 62-64). Uvedená definice poukazuje na nezbytnost sebereflexe v pedagogické profesi. Jako mentální proces sebereflexe spočívá ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy. (Korthagen, 2011, s. 71). Vychází z aktuální zkušenosti při pozorování výuky. Z pohledu profesního vzdělávání prostřednictvím reflexe dochází k propojení teoretických znalostí s praktickými zkušenostmi, čímž se výuka obohacuje. (Slavík et. al., 2020). Tento proces obsahuje všechny pozorované jevy a jejich hodnocení pedagogem. Vzniká tak prostor k zamýšlení se nad vlastními a vzdělávacími cíli, také profesionálními hodnotami vlastní práce. Směřuje ke zlepšování pedagogických schopností, dovedností a pracovních výkonů. Reflexe je vstupem k sebereflexi. (Hupková & Petlák, 2006).

Pro každého jedince je velice důležitý vztah k sobě samému, protože tento postoj se zrcadlí v jeho chování k okolnímu světu. Očima pedagoga volného času lze na sebereflexi nahlížet jako na reflexi, která je řízená a hodnotící v oblasti vlastní komunikace, výuky a hodnocení žáků. Je prováděna na základě interpretace zpětnovazebních informací a auto diagnostických údajů o vlastní vyučovací činnosti, které mohou být poskytnuty např. kolegy či samotnými žáky, a to za účelem zvýšení vlastních profesních kompetencí. (Spilková et. al., 2008, s. 107).

Výše zmiňované definice vnímají sebereflexi jinak. Každá definice má svá specifika, zaměřuje se na určitý aspekt tohoto pojmu. Shodují se ale v tom, že jde o mentální, individuální, vnitřní proces týkající se jedinečnosti člověka. Všechny teorie se obracejí k člověku, k hledění do sebe sama, k zamýšlení se nad svým chováním a svou činností, hledání nových myšlenek ze zkušenosti do budoucnosti. Společné je i to, že jde o celoživotní proces.

Tématem sebereflexe se zabývá řada autorů, z nichž některé zmíníme níže právě proto, abychom získali ucelený obrázek o terminologii tohoto pojmu. Sebereflexe je základem sebevýchovy. (Pelikán, 2007, s. 45). Jde o zamýšlení se jedince nad sebou samým, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost. (Průcha et. al., 2003). Každý jedinec má jiný postoj k sobě samému, svému

okolí i celému svému životu. Sebereflexe je závislá na zkušenostech člověka, jeho motivaci k činnosti i na možnostech činnost realizovat. (Syslová, 2013). Výzkum Pelikána (2007) zase charakterizuje několik znaků týkajících se adekvátní sebereflexe. Je jimi míra subjektivity zpracování informací o sobě, vnímání sebe ve srovnání s druhými, stav vnitřní vyrovnanosti, vnímání vlastních preferencí a vlastní ambice. (Pelikán, 2007).

Jak je z uvedených definic zřejmé, sebereflexe se týká výhradně jedince samotného. Zahnuje jeho myšlenky a reflexi svých činů ve vztahu k vlastnímu životu i svému okolí. V profesi pedagoga volného času je sebereflexe důležitou součástí, neboť každý pedagog by měl být schopen zhodnotit svou vlastní osobu a měl by umět pracovat se seberegulací, sebehodnocením i sebezpoznáním.

Podle Kuneše (2009) je sebezpoznání probíhající děj u jedince, který objevuje sám sebe a je nikdy nekončícím procesem. Posouvá své limity tím, že cílí na vedení člověka k odhalování jeho silných a slabých stránek. Prozkoumám-li svůj vnitřní svět a uvědomím si svou jedinečnost, začnu také více vnímat své neuvědomované vlastnosti. To má dalekosáhlý dopad především v pomáhajících profesích. (Kuneš, 2009, s. 12). Základem vlastního poznání osobnosti je sebevýchova, která ovlivňuje rozvoj osobnosti jedince. Člověk je schopen být otevřený vůči svým zkušenostem, je schopen zamýšlet se nad nápravou a poučením se ze svých nedostatků a chyb. Ten, kdo odmítá sebezpoznání, nepřímě odmítá i sebevýchovu. Ta je však již v adolescenci a celém jeho dalším životě důležitou složkou vývoje osobnosti jedince. (Míček, 1976). Seberegulace zahrnuje procesy sebezpozorování a sebehodnocení. Jedinec vnímá reakce na své chování a pro úspěch v procesu seberegulace je nezbytná pravdivost a přesnost sebezpozorování. Sebehodnocení je proces mentální reprezentace emočního vztahu k sobě samému, představa o sobě samém. Je to prožívání sociální pozice ve společnosti, která souvisí s hodnocením jedince jeho blízkým okolím a jeho vlastním životním cílem. (Blatný & Plháková, 2003). Jedinec hodnotí sám sebe, své činnosti a jejich výsledky, je si vědom svých možností, vytyčuje si limity svých vlastních rozhodnutí a zejména vyhodnocuje důsledky svého chování působícího na své okolí. (Janíček et. al., 2013).

Při komparaci uvedených zdrojů docházíme k závěru, že mnozí autoři upozorňují na nezbytnou znalost sebe sama pro výchovu druhého člověka. Sebevýchova, sebezpoznání a schopnost seberegulace by měla předcházet výkonu pedagogického povolání. Až teprve sebezvzdělaný člověk, takový, který se vyzná sám v sobě může vzdělávat a vychovávat druhé lidi.

Z uvedených informací z odborných zdrojů vyplývá, že proces sebereflexe je velice významný. Směřuje k uvědomování si toho, co člověk myslí, cítí a dělá. Necílí na konkrétní činnost, ale hledá příčiny v širším kontextu lidského jednání. (Švec, 2005).

Další autorka popisuje pedagogickou profesi, kde zmiňuje tzv. evaluační strategii. Ta je složena ze čtyř komponent, přičemž každá je tvořena evaluačními vrstvami. Jejich prostřednictvím lze zveřejnit ohodnotit profesní výkon pedagoga, ale může být užita i k vlastnímu sebehodnocení. Tyto komponenty se pokusíme níže popsat.

První z nich je komponenta intence = záměru. Zahrnuje znalosti a dovednosti oboru, schopnost aplikovat je do vzdělávacích obsahů a myšlení dětí. Též obsahuje dovednost integrovat a vytvářet poznatky, vazby mezi obory. Další komponentou je interakce = realizace záměru. Jde o didaktické, hodnotící, diagnostické a komunikační znalosti a dovednosti ze sociální psychologie v kontextu vzdělávání a formování osobnosti dítěte. Třetí komponentou v pořadí je improvizace. Reaguje na změny, jde o dovednosti, které vytváří příznivou atmosféru, reflexi vzdělávacích potřeb a motivů žáků k učení. Jsou to i znalosti mimoškolního prostředí, které má vliv na chování a postoje dětí. Poslední komponentou je intervence, dovednost řešit problémy. Jedná se o pedagogický zásah, který rozpoznává sociálně patologické jevy, cílí na výchovné situace a apeluje na zachování kázně. (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Carl Rogers (Spilková & Vašutová et. al., 2008, s. 41) odhaluje tři základní vlastnosti dobrého pedagoga volného času. Jsou jimi upřímnost, bezprostřednost ve vztahu k žákovi a schopnost přesáhnout tradiční roli učitele. Bezpodmínečné akceptování dítěte je schopností, která vychází z jeho osobnosti, nejen úspěšnosti či neúspěšnosti. Důraz je kladen na schopnost empatie, jako vcítění se do pocitů, snaha pochopit a porozumět dětským myšlenkám.

Pokud si člověk dokáže vytvořit pomáhající vztah sám k sobě, pokud si dokáže citlivě uvědomovat a přijímat své vlastní pocity, pak je větší pravděpodobnost, že si dokáže vytvořit pomáhající vztah i k druhému člověku. (Rogers, 1961).

Aby byl pedagog volného času skutečně dobrý ve svém oboru, měl by považovat sebereflexi za přirozenou a každodenní součást své praxe. Pro práci pedagoga volného času je nezbytnou součástí zejména proto, že vnáší do jeho práce kvalitu a objektivnost. Pokud je pedagog volného času příliš subjektivní, nemá schopnost kritického myšlení, ztrácí nadhled nad svou prací, hrozí mu vyhoření a problémy. Právě proto je sebereflexe velice významná.

2.1. Význam sebereflexe

Pro kvalitu vyučovacího procesu je sebereflexe základním pilířem. Pedagog volného času by si měl být schopen vyprodukovat vlastní koncept výuky, položit si srozumitelné a cílené otázky. Následně by měl na ně reagovat svými odpověďmi. Velký význam zde má také meta-reflexe, která je reflexí dílčích reflexí v určitém čase, jedná se o shrnutí různých „objevů“ (aha – poznatky). (Spilková et. al., 2008, s. 47).

Význam sebereflexe je založen na pochopení minulosti z poznatků. Z určité situace dojde ke zlepšení kvality působení pedagoga v další jeho budoucí práci. Tím se odhalí mnohé nedostatky a ty je možné vylepšovat, doplňovat a rozvíjet. Kyriacou ukazuje na cíl sebehodnocení, prověřování organizace času a činností a jejich uspořádání z hlediska efektivity. Neméně důležité jsou techniky a strategie, které pedagog volného času využívá ke zvládnutí stresu. (Kyriacou, 2012). Pro efektivní výchovné působení pedagog volného času vyhledává postupy a metody, které povedou k úspěchu. Komunikace s kolegy, dětmi i rodiči přispívá k snazšímu řešení problémových a zvládnutí běžných situací. Sebereflexe zahrnuje schopnost kritického myšlení v hodnocení vlastních postupů. Je podmíněna profesionalitou a osobnostními charakteristikami, které zahrnují vstřícnost, toleranci a empatii. (Dytrtová & Krhutová, 2009). Sebereflexe je v pedagogické praxi nepostradatelnou součástí, pomyslným zrcadlem, které člověku odhalí, kam má směřovat. V klidu, bez emocí by se měl každý pedagog zastavit a zamyslet se na svými rozhodnutími, která vykonal. Měl by mít schopnost zhodnotit způsob jakým jednal, pro co se rozhodl. V problémových aktech, při zkoušení nových postupů a metod, nutnosti vyjádřit se ke konkrétní situaci, setkání s novými věcmi nebo při vyzvání k sebehodnocení se nejčastěji pedagog volného času ze své vlastní vůle potřebuje nad sebou zamýšlet. (Kalhous et. al., 2002). Pro efektivní sebereflexi jsou nezbytné schopnosti jako je ochota věnovat se sám sobě, ochota na sobě pracovat a řešit nedostatky na úrovni vlastních postojů, ideálního já i sebepojetí. Neméně důležitý v tomto kontextu je i charakter, množství podnětů k sebereflexi a osvojení technik.

Pedagog volného času, který má zájem o zlepšování své pedagogické práce by měl mít naplánovanou strategii, která zahrnuje profesní růst, sebevzdělávání, orientaci v odborné literatuře, sledování aktuálních pedagogicko-psychologických výzkumů. Pro zdokonalování sebe sama by měl usilovat o spolupráci a vzájemné vyhodnocování své práce ze strany kolegů. Svou práci by měl sám pravidelně a systematicky hodnotit. Efektivní postupy by měl zhodnotit různorodými nástroji a metodami. (Syslová, 2013, s. 34).

Z teorií výše uvedených autorů je zřejmé, že sebereflexe v pedagogické profesi je nesmírně důležitá. Přispívá ke kvalitě výchovného působení a ke schopnosti kritického myšlení, Závisí však na profesních kvalitách a vlastnostech pedagoga volného času. Vede ho správnou cestou, po které by se měl vydat. Pedagog volného času by si měl najít čas se zastavit, zaměřit svou pozornost na vykonaná rozhodnutí a pokusit se jejich výsledky kriticky zhodnotit. Autoři se shodují na tom, že pro kvalitní sebereflexi je důležitý proces sebevzdělávání a poučení se z minulosti pro profesní pedagogické působení do budoucnosti.

2.1.1 Fáze sebereflexe

Fáze reflexe jasně popisuje F. Korthagen v ALACT modelu. Ten je tvořen pěti fázemi. Zkratka ALACT se skládá z počátečních písmen jednotlivých fází: Action tj. akce, Looking back on the action tj. pohled zpět na akci, Awareness of essential aspects tj. uvědomění si základních aspektů, Creating alternative methods of action tj. vytváření alternativních postupů ujednání, Trial tj. pokus. Ten je současně i novou akcí, startovní čarou nového cyklu. Reflexe se uskutečňuje v krocích 2,3,4, za pomoci tří otázek. Ve druhém kroku je otázka: Co se stalo? Ve třetím kroku je otázka: Co pro mě bylo důležité? A ve čtvrtém kroku je otázka: Co si stanovím pro další kroky? (Korthagen et. al., 2011).

Z důvodu chápání vzdělávání, vlastního osobnostního rozvoje, zjištění nových poznatků o sobě, pro řešení problémů se pedagog volného času zajímá o sebereflexi. Podle Schónovy koncepce sebereflexe pedagogické činnosti je důležitá tzv. startovací fáze. V ní je obsažena osobní potřeba jedince zajímat se o účinnost a kvalitu jeho vlastní činnosti. (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Na začátku procesu musí být zájem o sebereflexi, který zahrnuje motivaci a ta závisí na dané individuální zkušenosti. Zkušenost z reflexe je posuzovací fází individuální efektivity vlastní práce. Shromáždění a uspořádání sebereflexe vede ke směřování, k detailům v pedagogické činnosti. Vyvození celkových závěrů sebereflexe je závislé na analýze a interpretaci prvků reflexe. Abstraktní konceptualizací je označována fáze vnitřního dialogu a hledání odpovědí na otázky. Plán pedagogické práce do budoucnosti vychází z celkových výsledků činnosti sebereflexe. Poslední fází je aktivní experimentování, fáze projekce dalších postupů a syntéza závěru.

Zmíněné fáze reflexe F. Korthagena a Schónovy koncepce mají společný průběh. Nejprve upozorňují na aktivitu nebo zkušenost, poté se na ni ohlížejí, zamýšlejí se nad ní a uvědomují

si ji. Následně směřují k návrhu nových řešení a vytvoření plánu do budoucnosti. Pak se zmíněný cyklus opakuje, je ale novými aktivitami prohlouben a vylepšen.

Jde tedy o uvědomění si konkrétního impulsu, který nastartoval sebereflexi a podpořil zájem pedagoga volného času. V úvodu je potřeba stanovit faktory, které pomohou při sebehodnocení. K němu jsou nezbytné detailní informace o pedagogickém působení, které se následně podrobí analýze. Nutností je komparace své práce s řešením ostatních kolegů a absolutní objektivita při posuzování vlastní činnosti. Dle získaných závěrů poskládáme pro výchovné působení do budoucnosti kvalitní plán.

Pro srovnání J. Smyth (Švec, 2005, s. 79) poukazuje na čtyři fáze v procesu sebereflexe.

Fáze	Typy otázek
Popisná	Co se přihodilo?
	Jak jsem v dané situaci reagoval?
Informující	O co vlastně šlo?
	V jakém kontextu situace vznikla?
	Čím bylo moje chování v této situaci ovlivněno?
Konfrontační	Kteří žáci se v dané situaci angažovali a jak?
	Proč k této situaci vlastně došlo?
	Kdo ji vyvolal?
	O co jsem se při řešení situace opíral?
rekonstrukce	Jsem na řešení podobných situací připraven?
	Jaké přístupy se nabízejí?
	Za jakých podmínek bych mohl tyto přístupy uplatnit?
	Co k jejich praktické realizaci potřebuji?

Tabulka 1 Typy otázek pomáhajících účinně analyzovat a interpretovat pedagogické jevy (Švec, 2005, s. 79)

Popisná fáze ukazuje na vybavení si pedagogické situace. Informující fáze je zaměřena na detailní rozbor pedagogické situace. Konfrontační fáze odhaluje příčiny vzniku pedagogické situace a způsoby řešení. Poslední fází je rekonstrukce řešení situace. Ta hledá efektivní řešení pedagogické situace. J. Smyth pro všechny fáze navrhuje typy otázek, které pomáhají efektivně analyzovat a interpretovat pedagogické situace.

John Dewey byl zakladatelem reflektivního učení. Jde o systematický, a strukturovaný proces, kdy se zaměřujeme na konkrétní aspekty učení s cílem zvýšení efektivity a změny pedagoga. Snažil se porovnávat rutinní činnosti a reflektivní činnosti. Rutinní činnosti jsou statické, zahrnují tradice, zvyky, autoritu a nejsou schopné reagovat na změny. Zatímco

reflektivní činnosti sledují měnící se priority a okolnosti. Konkrétně zahrnují flexibilitu, sociální vnímavost, zájem o seberozvoj a vlastní sebehodnocení. Pedagog využívá pro zlepšení své vlastní praxe reflektivního myšlení. Na rozdíl od rutinního myšlení obsahuje reflexi cílevědomou, záměrnou činnost člověka. Je vytrvalá, aktivní a její součástí je uvažování o tom, kam směřovat. (Dewey, 1933).

Klíčové charakteristiky sebereflexe dle Pollarda (1997) jsou aktivní zájem o výukové cíle, prostředky a efektivnost. Sebereflexe je aplikována v cyklickém procesu, kdy pedagog dlouhodobě a stále sleduje, zkoumá a hodnotí svou práci. Pro podporu pedagogických kompetencí je nutná znalost skupiny žáků, upřímnost, nezávislost a odpovědnost. Stejně tak je i nezbytný pedagogův úsudek, který sebereflexe formuje. Spolupráce s kolegy obohacuje pedagogovo osobní uspokojení a profesní vzdělávání. (Pollard, 1997, s. 10-11).

Pokud srovnáme z literatury uvedené teorie autorů Smytha, Deweye a Pollarda můžeme z nich vyčíst jejich velice podobný pohled na strukturu sebereflexe. Z nadhledu je zřejmé, že i přesto, že šlo o tři různá časová období, kdy autoři působili, tedy polovina 20. století, konec 20. století i počátek 21. století, názor zmiňovaných autorů se shodoval. Téměř identický pohled mají zejména v aspektu chápání seberozvoje a sebevzdělávání.

Atraktivní se pojem reflektivní učení stal na konci 70. let 20. století a již v 90. letech vědci počali zkoumat principy a způsoby reflexe u pedagogů. (Farrell, 2004, s. 16).

K úspěšné sebereflexi pro osvojování dovedností, znalostí i pro učení se, G. Petty navrhuje využít učební cyklus.



Obrázek 1 Reflexivní učební cyklus podle G. Pettyho (Petty, 2008, s. 363-364)

Proces sebereflexe je cyklický, není jednorázový a neustále se opakuje. Ze své práce pedagog volného času bere konkrétní zkušenost. Reflexí se ohlíží a zamýšlí nad svými úspěchy a neúspěchy. Ve fázi zobecnění dochází k přemýšlení nad otázkami a hledání příčin, proč činnosti byly úspěšné či neúspěšné. V závěrečné fázi si pedagog pokládá otázky týkající se změn do budoucna, jaké metody by příště využil, co nového by udělal ve prospěch svého úspěchu. Sebehodnocení je kompetencí, která vede ke kvalitě profese pedagoga volného času. I přesto, že se jí někteří pedagogové brání, přispívá i ke zvyšování jeho sebevědomí.

Jádrem čtyřstupňového modelu učení je jednoduchý popis učebního cyklu, který objasňuje, jak se zkušenost pomocí reflexe převádí do konceptů, které jsou vodítky pro aktivní experimentování a výběr nových zážitků. Do cyklu lze kdykoliv vstoupit, ale jednotlivé fáze by na sebe měli navazovat. Kolbův cyklus učení odvozuje obecný postup reflexe. Učení je proces, při kterém se znalosti vytvářejí transformací zkušeností. (Kolb, 1984, s. 38).

Pro zvyšování efektivity práce v práci pedagoga volného času je nezbytná analýza dané pedagogické činnosti. Zjišťujeme příčiny úspěchů či neúspěchů, konstatujeme, zda byli naplněny stanovené cíle. Navrhujeme plán prevence nedostatků, toho, co zachováme či pozměníme. Tento aktualizovaný plán použijeme a opět se nacházíme v začátku celého procesu, ale ve vyšší kvalitě, o level výš. Ve skutečnosti tento cyklus není složitý, ale naopak často ho provádíme naprosto přirozeně. Když situace přijde, plynule se nad ní zamýšlíme, hodnotíme ji a stanovujeme cestu k odstranění nedostatků, které bychom v budoucnu chtěli eliminovat. Pro pedagogy by však mohl být Kolbův cyklus procesem, který vědomě využívají. Mohl by pak sloužit jako cesta ke zlepšování ovlivnitelných podmínek výuky a výchovy.

Podle Průchy (2003) může pedagog využít posloupnost kroků, kterými jsou opětovné vybavení, popis a rozbor klíčových prvků, hodnocení a přehodnocení, způsoby vysvětlení, přijetí rozhodnutí a stanovení další strategie.

U všech výše uvedených teorií Pettyho, Kolba i Průchy jde o postupování v logickém sledu, které vede k vysvětlení závěru směřujícího k řešení pedagogické situace. Všichni autoři se v jádru shodují na stejném principu učebního cyklu, kde jsou důležité fáze, které se následně opakují.

Za předpokladu, že reflexi považujeme za důležitého a významného činitele učení a rozvoje, hovoříme o hloubkové reflexi. Jejím východiskem je tzv. cibulový model, který popisuje obsah reflexe. Má sedm fází, ve kterých se odehrávají reflektivní procesy.



Obrázek 2 Cibulový model podle F. Korthagena popisující různé úrovně, ve kterých lze provádět sebereflexi (Korthagen & Vasalos, 2005).

Cibulový model Freda Korthagena je inspirován Batensonovým modelem z roku 1990. Tento model obsahuje sedm fází pedagogovy osobnosti a popisuje úrovně změny. Jednotlivé úrovně jsou vzájemně provázané. Tento spoj se nazývá environment, tj. prostředí, behaviour, tj. jednání, competencies, tj. kompetence, beliefs tj. přesvědčení, identity tj. identita, mission tj. mise neboli poslání. Poslední vrstva je nepojmenovaná. (Spilková et. al. 2008, s. 45).

Právě zaměření na hloubku tohoto procesu ukazuje na vážnost sebereflexe, která plní různorodé funkce.

2.1.2 Funkce sebereflexe

Sebereflexe pedagogovi volného času bude sloužit zejména ke zkvalitňování jeho vlastní práce, ke zjišťování zpětné vazby, zdokonalení praxe, odhalení aktuální reality i plánování změn v práci do budoucnosti. Z výčtu vyplývá, že sebereflexe plní celou řadu funkcí. Ve funkci poznávací pedagog odhaluje své silné a slabé stránky, zkoumá svou osobnost, kriticky myslí nad pozitivy, negativy, úspěchy či nedostatky. Funkce zpětné vazby je funkce uvědomovací, odhaluje reakce kolegů, žáků i rodičů na osobnost pedagoga volného času. Proces zdokonalování a zlepšování osobnosti pedagoga a jeho pedagogické činnosti je zahrnut ve fázi rozvíjející. Preventivní funkce pomáhá předcházet a bránit vzniku konfliktů a problémových situací tak, aby se v budoucnosti nestali. Relaxační funkce cílí na

odpočinek, jde o příjemné pocity a zážitky z pedagogické činnosti, které navozují uspokojení a uvolnění. (Kalhous et. al., 2002).

V rámci každé činnosti, kterou jedinec koná je významné směřovat svou pozornost vpřed do budoucnosti, ale také zpátky. Je potřebné vnímat co se stalo, co již proběhlo a jak to proběhlo. Pokud si v mysli neustále opakujeme, procházíme a analyzujeme informace, situace a zkušenosti, budeme schopni z nich získávat body v náš prospěch do budoucna. K tomu nám mohou sloužit a pomáhat určité osvojené způsoby, které nazýváme metodami sebereflexe.

2.2. Metody sebereflexe

Způsoby, které pedagogům pomáhají při reflexi vlastní práce nazýváme metodami sebereflexe. Je to cílené a systematické získávání cenných informací, způsob, jakým informace pedagog získává. (Kalhous et. al., 2002).

V níže uvedeném výčtu zmíníme některé z metod sebereflexe, které souvisejí s funkcemi sebereflexe, zejména funkcí poznávací, zpětnovazební, rozvíjející a preventivní.

Autodiagnostika

Spočívá v diagnostice jedince, která se zabývá jeho vlastní činností. Zahrnuje konkrétní koncepty, výuku, žáky a jejich hodnocení. Poznává a hodnotí vlastní výuku z různých stran, které obsahují konfrontaci poznatků, osobnostních rysů i vlastní profesionální činnost. Výsledky diagnostiky ovlivňují činnost do budoucna. (Spilková et. al., 2008).

Sebereflektující otázky

Jedná se o návodné inspirující otázky, které pomáhají určit správný směr sebereflexi a sebehodnocení. Tyto otázky hledí do budoucnosti, ale i vycházejí z minulosti. Popisují realitu nebo řešení pedagogické situace skrze uvědomovanou činnost, zážitek či vjem. Jsou to otázky cílené na příčiny jednání a na hledání účinnějšího budoucího jednání pedagoga volného času v dané pedagogické situaci. V otázkách se mohou vyskytnout slabiny vzniklé vlivem změn aktuálních okolností, pak je možné je přeformulovat. (Kyriacou, 2012).

Pozorování

Je to proces plánovaný, přesný, reálný a soustavný. Pro jeho účelnost je nutné jeho další spojení s rozhovorem. Do průběhu činností není možné zasahovat. Sebehodnocení probíhá formou audio či video nahrávky. (Hupková & Petlák, 2004).

Rozhovor, diskuse

Ústní reflexe je diskuse, která je její nejrozšířenější formou. Směřuje k vyjasnění a vyřešení problému více zúčastněných jedinců. (Petráčková & Kraus, 2001). S diskusí úzce souvisí rozhovor. Diskuse a rozhovory s kolegy mívají vyšší emocionální zabarvení a nižší racionalitu, přesto mohou pomoci v řešení náročné situace. (Kyriacou, 2012).

Dotazník

Protože budeme využívat dotazník v empirické části této práce, popíšeme jej podrobněji než jiné metody. Dotazník je dostupnou formou zjišťování zpětné vazby. Má dvě části, část vstupní se skládá z údajů o zadavateli, cíli a části vlastních otázek. Otázky by měly být jednoznačné, jasné a měly by mít logický sled. Vhodná forma otázky by měla být v podobě oznamovací věty. Otázky mohou být uzavřené, polouzavřené, otevřené, dokončovací nebo škálové. Tyto otázky se využívají při vyjádření postojů. Hodnotí se pomocí posuzovacích škál, jež zjišťují míru vlastnosti jevu či jeho intenzitu. Nevýhodou dotazníku je neosobní kontakt, proto případné nejasnosti zůstanou zahaleny. V dotazníku mohou být odpovědi nepravdivé či subjektivně zkreslené. Pro nedostatečné nebo nesprávné pochopení není dotazníková metoda příliš vhodná pro děti mladšího školního věku.

Ve chvíli, kdy respondenti zodpoví na otázky, dotazníky se seberou a dochází ke zpracování informací. Zodpovězené otázky se následně zanalyzují, zhodnotí a provede se závěrečné shrnutí. Výsledky mohou být pozitivní, což může vést ke zvýšení sebevědomí pedagoga, mohou pro něho být motivací do jeho další práce. Negativní výsledky se ale také mohou objevit, neměly by ale pedagoga zklamat. Naopak by měly být impulsem pro další zlepšování a možnosti, kam směřovat a ubírat se ve svém výchovném působení. V závěru by bylo vhodné konstatovat objektivní závěry a zamýšlet se nad změnami a inovacemi. (Gavora, 2000).

Typy dotazníků můžeme rozlišit na standardizované, otevřené otázky a polostrukturované. Standardizovaný typ dotazníku má pevně danou strukturu, pevně daný seznam otázek, na které respondenti odpovídají. Výhoda tohoto typu spočívá v tom, že data jsou snadno sečtena a porovnána. Zatímco nevýhodou je omezený rozsah platnosti odpovědí. U otevřených otázek se respondent může vyjádřit vlastními slovy a výzkumník získává podrobnější data. Výhodou je, že odpovědi jsou snáze prozkoumatelné, nevýhodou je velká obtížnost při statistickém porovnání dat. Polostrukturovaný dotazník obsahuje jak otázky standardizované, tak i otevřené. Využívá se zejména při výzkumu relevantních témat. (Giddens, 2003).

Pro přehled uvádíme příklady standardizovaných dotazníků a výzkumy, kde byly použity:

	název standardizovaného dotazníku	zahraniční výzkum, kde byl dotazník použit
SVF	Dotazník zvládnání zátěže, stresu	Matthews 1991
LSI	Dotazník učebního stylu	Dunnová, Dunn, Price 2004
BFI-10	Dotazník empatie a neuroticismu	Schredl, Landgraf, Zeiler 2003
MCI	Dotazník klimatu ve třídě	Alba, Handl, Müller 1994
WHOQOL-BREF	Dotazník kvality života	Duriez, Soenens 2006, Malthos, Thege, Steger 2010
TSQ	Dotazník vyučovacích stylů	Evans et al. 2008, Opdenakker, Vann Damme 2006, Fenstermacher, Soltis 2008
QTI	Dotazník interakčního stylu	Rosenshire 1973, Den Brok et al. 2002, Fisher, Fraser, Cresswell 1995

Tabulka 2 Příklady typů standardizovaných dotazníků a zahraniční výzkumy, kde byly použity

Swot analýza

Nástrojem sebereflexe pedagoga může být swot analýza, která ukáže, jak si pedagog stojí dnes a kam může směřovat v budoucnu. Důležitá je pravdivost informací v tabulce:

Moje současné silné stránky STRENGTHS	Moje současné slabé stránky WEAKNESSES
Příležitosti, které pro sebe vidím do budoucna OPPORTUNITIES	Hrozby, kterých se do budoucna obávám THREATS

Tabulka 3 Modifikace tabulky Swot analýza (Kašparová, 2011)

Portfólio

Vedení portfolia je metoda reflexe a hodnocení pedagogické praxe. Výrazný význam portfolia spočívá v tom, že pedagog užíváním této dlouhodobé reflexivní metody může popisovat a dokumentovat svou pedagogickou činnost. Ale zejména o ní uvažuje, reflektuje ji a hodnotí. (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 67-68).

V této kapitole jsme popsali, co lze chápat pod termínem sebereflexe, vymezili jsme její význam a zabývali se také jejími funkcemi, fázemi a metodami. Sebereflexe pedagoga volného času posunuje jeho kvality ve vztahu k dítěti, se kterým pracuje. Jejich vzájemná interakce je proces působení jednoho na druhého a ta se sebereflexí velice úzce souvisí.

3 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

Sociální interakce jsou situace zahrnující dva nebo více lidí, ve kterých se chování každé osoby vyskytuje v reakci na chování osoby druhé. (Germans & Robbins, 2020). Velká část edukačního procesu probíhá prostřednictvím sociální interakce, kdy pedagog volného času interaguje s žáky. Protože nároky prostředí na jedince stále stoupají, svět je stále komplikovanější, nejen vlivem moderních technologií roste pocit neosobnosti, odtazitosti, dochází k odklonu od duchovních tradic, vzrůstá zaměření na materiální a konzumní stránku života, má v současnosti hluboký význam zvládání sociálních kontaktů. Kupředu kráčí potřeba oboustranného chápání, souznění. Pedagog volného času by měl být modelem a vzorem sociálního chování pro dítě. Vzájemná interakce pedagoga a dítěte obohacuje oba účastníky a významně posiluje výchovně-vzdělávací proces. Čím více se současný svět jeví jako komplikovaný, tím více vystupuje do popředí potřeba vzájemného porozumění a pochopení. (Vališová & Kasíková, 2015, s. 229).

Vašíčková (2015) objasňuje, že vzájemná interakce je determinující prostředek výchovně vzdělávacího procesu. Kvalita má vliv na úspěšnost. Pokud je vztah vzájemný, nevyčerpává se jednosměrným předáváním poznatků vůči dítěti, jde o obousměrnou komunikaci. (Gillernová & Krejčová, 2012, s. 14). Interakce učitele a žáka potažmo pedagoga volného času a dítěte souvisí s různými pojmy, jimiž je sociální interakce, pedagogická interakce a komunikace. Interakce je situace, kdy jeden člověk působí na druhého za určitým cílem, aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, aby něčemu zabránil apod. Jde tedy o vzájemné působení a ovlivňování. (Gavora 2005, s. 9). V souladu s tím Mikuláščík (2010) pojmy sociální interakce a sociální komunikace označuje za dva aspekty stejného procesu. Sociální komunikace se více specifikuje jako interakce prostřednictvím verbálních a neverbálních symbolů. (Mikuláščík, 2010). Dobrý vztah pedagoga volného času a dítěte zahrnuje podle Gordona (2015) znaky jako otevřenost a transparentnost, kterou je míněna upřímnost a důvěra obou stran, zájem jako vzájemné cenění se, vzájemná oboustranná prospěšnost, samostatnost a oddělenost cílící na růst, rozvoj osobnosti, tvořivosti a individuality, vzájemné oboustranné uspokojování potřeb. (Gordon, 2015).

Výše jsme popsali, co znamená pojem sociální interakce a jaká kritéria jsou nezbytná pro pozitivní vzájemný vztah, nyní odhalíme druhy sociální interakce.

3.1. Typy sociální interakce

Interakce mezi pedagogem volného času a žákem se podílí na kvantitě a kvalitě celého výchovně-vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje jeho výsledky. Ty jsou závislé na typu sociální interakce. Je-li v duchu spolupráce a nejde o soutěžení nebo konflikt, dá se předpokládat, že vyučovací proces bude směřovat ke kvalitě.

Dle Holečka (2014, s. 111) je možné rozlišit tyto typy sociální interakce:

Kooperativní interakce, tj. spolupráce, kdy účastníci mají jednotný společný cíl.

Kompetitivní interakce, tj. soutěžení mezi účastníky, kteří mají společný cíl.

Konfliktní interakce, tj. kdy účastníci mají odlišné cíle.

Z výzkumů Holečka vyplývá, že nejvíce interakcí je zaměřeno na udržení kázně a pořádku. A protože je pedagogovo postavení často dominantní, žáci se učí od něho, málokdy od sebe navzájem. (Holeček, 2014).

Z pohledu jiného autora jsou následující typy sociálních interakcí. Spolupráce zlepšuje vztahy ke společnosti. Kooperace znamená, že všichni zúčastnění se aktivně podílejí na dosažení jasného cíle. U spolupráce dochází k saturaci potřeby závislosti na lidském společenství, nejde zde o vlastní prospěch, ale především o důvěru v ostatní spolupracovníky. Při spolupráci všichni získají, nikdo nic neztrácí. Soupeření jako rivalita je další typem sociální interakce. Jednotliví členové skupiny se snaží druhého pokořit, ponížit, porazit a využívají přitom prvky agrese. Třetím typem je soutěžení neboli kompetice. Zde se nevyužívá agrese, jde zejména o osobní prospěch. Koakce je posledním typem sociální interakce. Je to práce na stejném cíli oběma členy skupiny. Pracují nezávisle na sobě, nechtějí soupeřit ani spolupracovat. (Keller, 2006).

Při komparaci obou teorií zjišťujeme, že pohledy obou autorů Holečka i Kellera se zcela shodují. Spolupráce, soutěžení nebo konflikt jsou typy sociální interakce.

Z jiného směru se zamýšlí Kopecká, která uvádí následující druhy sociální interakce. Nejprve jde o interakci přímou, která se uskutečňuje face to face, nepřímá interakce probíhá zprostředkovaně přes třetí osobu nebo média. Záměrná interakce vyžaduje určité úsilí nejčastěji pedagogů či rodičů ovlivňovat dítě. Posledním typem je nezáměrná interakce, která probíhá každodenně při neformálních situacích, kdy jedinec pozoruje model, se kterým se ztotožňuje. (Kopecká, 2011).

Na typy sociální interakce zcela logicky navazují interakční styly pedagoga volného času.

3.2. Interakční styl

Interakční styl je relativně trvalá charakteristika. Velmi pomáhá žákům předvídat činnost pedagoga, připravit se na ni nebo ji svým chováním vyvolat. (Gavora, 2005).

Dle Sklenářové je interakční styl pedagoga volného času činností, na kterou působí vnitřní a vnější vlivy. Mezi vnitřní můžeme uvést osobnost učitele, jeho vlastnosti a vlastní koncept pedagogického procesu. Do vnějších řadíme typ předávaného tématu, věk a specifika chování dětí. Každý pedagog disponuje pravidelně se opakujícími projevy interakce. V našem výzkumu využijeme dotazník QTI (Questionnaire of Teacher Interaction), kterým se interakční styl zkoumá. (Sklenářová, 2013).

Z literatury je zřejmé, že interakční styly jsou definovány v podobě protikladů a jsou ovlivněny komunikací pedagoga, jeho vystupováním a tím, jak působí na své okolí. K charakteristice konkrétního pedagoga lze přiřadit interakční styl, který odpovídá danému typu.

Základní interakční typologií je C. G. Jungova, která dělí pedagogy podle dynamických vlastností a temperamentu na introverty a extraverty. Tuto výchozí teorii rozšířil H. J. Eysenck o typologii labilní a stabilní. Podle orientace na učení a osobnost Ch. Caselmann rozdělil osobnost pedagoga na logotropa a paidotropa a podle typu vedení na autoritativní a sociální. K. Lewin rozděloval interakční styl pedagogů na autoritářský, demokratický, nezasahující. Pro naši práci je významné členění interpersonální typologie osobnosti podle Timothy Learyho. Ten se domníval, že způsoby komunikace jsou ovlivněny dvěma aspekty, redukcí strachu a udržením sebeúcty. Tak vznikl dvoudimenzionální systém. Vertikální osa je osa vlivu s póly Dominantnost (D) a Submisivnost (S). Tato osa ukazuje, do jaké míry pedagogické chování ovlivňuje chování dítěte. Horizontální osa se nazývá proxemita. Jejími póly jsou Odpor (O) a Kooperace (K). Tato osa ukazuje, do jaké míry je pedagogické chování odmítavé a do jaké míry je přátelské. (Mikšík, 2007).

Wubbels a Levy (1993) podložili svoji typologii interakčního stylu pedagoga mnohými realizovanými výzkumy. Typologie se skládá z osmi stylů pedagoga, kterými jsou styl direktivní, autoritativní, tolerantní a autoritativní, tolerantní, nejistý a tolerantní, nejistý a agresivní, regresivní a pedagog dříč. K těmto stylům se přiřazují specifické charakteristiky. Součástí je osm stylů učitele, kterým přiřadili konkrétní charakteristiky. Nyní se pokusíme jednotlivé styly podle uvedených autorů popsat:

Direktivní pedagog je výborným organizátorem, mnohdy vyvolá diskusi a jde mu o udržení zájmu svěřenců. K jeho dominantním rysům patří přátelskost a chápavý přístup. K jeho stylu patří občasné zvýšení hlasu a připomenutí pohnutky, kvůli které aktivitu provádějí.

Autoritativní pedagog se drží přesně a striktně nastaveného řádu a pravidel. Jde mu o to předat co nejvíce a vyžaduje pozornost. Jeho vedení má předem naplánované a zorganizované.

Tolerantní a autoritativní pedagog maximálně preferuje výchovu ke svobodě a odpovědnosti. Využívá zážitkové metody a výhody skupinové práce. Jeho naturel vyznačuje klid, pohodu a často oplývá úsměvem.

Tolerantní pedagog podporuje svobodu, nechává svěřencům prostor pro vlastní způsob práce, tempo a vyjádření myšlenek. Tento styl se často setkává s neorganizovanými, nesystematickými a zmatečnými situacemi, mnohdy bez podnětů.

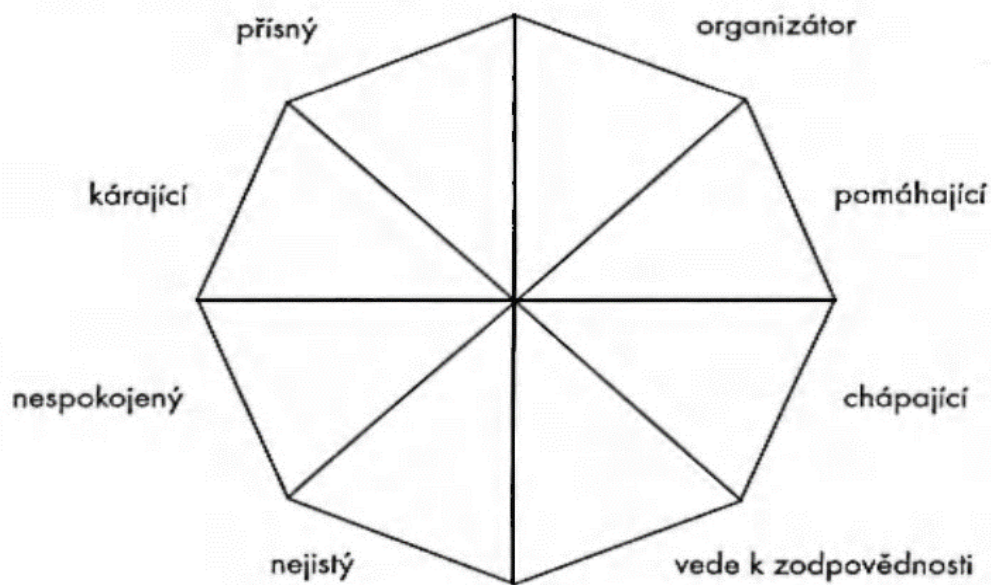
Nejistý a tolerantní pedagog neovládá organizovanost a systematickosti ve své práci. Rád na činnostech se svěřenci kooperuje a aktivně spolupracuje. Nevyžaduje pořádek a disciplínu, proto je vedení mnohdy chaotické.

Nejistý a agresivní pedagog je neustále konfliktní, vyrušovatele, kteří ho provokují trestá.

Represivní pedagog neovládá hodiny organizovat a plánovat. Není oblíbený, pro svou častou nečitelnost a výbušnost.

Pedagog dříč chce za každou cenu mít celé dění kolektivu pod kontrolou. Vyžaduje pozornost, pracuje rutinně a nevzdělává se novými moderními metodami.

Modifikací T. Learyho typologie dospěli Wubbels a Levy (1993) k osmi dimenzím, které tvoří interakční styl. Pro lepší představu budeme interpretovat sebereflexi pedagogů volného času v dimenzích interakčního stylu podle Learyho modelu interpersonálního chování. V originálu se model Timothy Learyho skládá z osmi oddílů. Každý z nich má dvě podskupiny a je tvořen do kruhu. Těchto šestnáct kategorií charakterizuje vzorce interpersonálního chování. Vývoj vzorců podtrhují dvě protínající dimenze, osa dominance-submisivity a osa lásky-nenávisti. (Leary, 1957). Osy podle modelu charakterizujeme jako základ interakčního stylu. Jedná se o horizontální osu tzv. proxemity, která nám odhaluje odmítavé či přátelské pedagogické chování. Osa vertikální je osou vlivu a odkrývá nám do jaké míry pedagogické chování ovlivňuje vychovávaného. (Mareš & Gavora, 2004).



Obrázek 3 Osm sektorů modelu interpersonálního chování (Mareš, Gavora, 2004, s. 108)

Gavora (2005) graficky znázorňuje osm os tvořících osmiúhelník pro lepší orientaci v hodnotách jednotlivých dimenzí a pochopení vztahů mezi nimi.

Organizátor (leadership)

Na vertikální ose vlivu se nachází v dimenzi dominantnosti, na horizontální ose proximity, v dimenzi kooperace. Tento pedagog volného času je charakterizován jako dominantní, ale zároveň vstřícný. Umí spolupracovat a hodně děti naučí.

Napomáhající (helping, friendly)

Na vertikální ose vlivu je blízko dimenzi dominantnosti, na horizontální ose proximity je v dimenzi vstřícnosti. Je ochotný pomáhat, kooperuje s vychovávaným, ale zároveň je dominantní. V případě nepochopení tématu dítětem pomůže a opakovaně vysvětlí.

Chápající (understanding)

Horizontálně leží na ose vstřícnosti, vertikálně má blíže k submisivnosti. Bývá submisivní, ale vstřícný a ochotný. Dokáže pochopit nedostatky dětí.

Nespokojený (dissatisfied)

Nalézá se na horizontální ose v dimenzi odmítavosti a na vertikální ose v dimenzi submisivity. Dává najevo nespokojenost, vyžaduje klid. Cokoliv děti udělají, nikdy není spokojen s výsledkem.

Kárající (admonishing)

Na ose proximity je v dimenzi dominantnosti, na ose vlivu v dimenzi odmítavosti. Tento pedagog volného času je často nespokojený, bývá rozzlobený, rád kárá a trestá. Často mívá pichlavé poznámky.

Přísný (strict)

Nachází se v ose dominantnosti a odmítavosti. Vyžaduje dodržování pravidel, dokáže si ve třídě sjednat klid.

Nejistý

Na ose vlivu se nachází v dimenzi submisivnosti, na ose proximity v dimenzi odmítavosti až odporu. Drží se stranou, je váhavý, nezasahuje do dění, vyčkává a často se omlouvá.

Vedoucí k zodpovědnosti

Leží na ose v dimenzi submisivnosti a má blíže ke vstřícnosti. Tento pedagog volného času je ochotný se podřídit, ale je vstřícný, schopný spolupracovat. Dává dětem volnost, svobodu, respektuje jejich návrhy a vede k odpovědnosti.

V rámci této kapitoly a celé teoretické části jsme definovali jednotlivá témata, ze kterých vychází celá diplomová práce. Jedná se o specifikaci pedagoga volného času, sebereflexi a sociální interakci. Tato teorie je podkladem pro nadcházející praktickou část práce. Pojdme si tedy nyní představit náš výzkum, který jsme realizovali a uvádíme ho v empirické části této diplomové práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Ve výzkumu se zabýváme sebereflexí pedagogů volného času zaměřenou na interakční styl. Sebereflexe je popisována jako základní stavební kámen pro kvalitu výzkumného procesu. Pedagog volného času by si měl sám vytvořit vlastní pojetí výchovného působení a stanovovat si jasné a cílené otázky a snažit se na ně hledat odpovědi. (Vašutová et. al., 2008). Účinnou sebereflexí, sebehodnocením svého úsilí se posouvá dál ve prospěch vychovávaného, tedy dítěte, které tráví svůj volný čas.

V roce 2020 na pedagogické fakultě univerzity v Ostravě ve spolupráci šesti doktorandů vznikl Akční výzkum sociální reality ve školním prostředí. Ve svém závěru ukazuje na nechuť pedagogů měnit svou zažitou praxi, objevovat cokoliv nového, ať jsou to myšlenky, nápady nebo způsoby výuky. Zmínění doktorandi odhalili rezignující přístup, neochotu se učit, nízkou angažovanost a aktivitu řešit problém. To vše ukazuje na slabou sebereflexi těchto pedagogů. (Richterová et. al., 2020).

My bychom chtěli částečně navázat na tento výzkum v té rovině, že se pokusíme popsat interakční styl pedagogů. Při interpretaci výsledků bude zřejmé, zda i v našich podmínkách, v naší mimoškolní realitě, která se týká pedagogů volného času je sebereflexe zaměřená na interakční styl slabou složkou pedagogických kompetencí.

Tématem interakčního stylu se zabývají někteří čeští i zahraniční autoři. Obecně je ale konkrétních výzkumů se specifiky, které jsme zvolili my velice málo. Vyhledali jsem takové výzkumy, které byly prováděny u učitelů na ZŠ, ale takový, který by byl aplikovaný přímo na pedagogy volného času jsme nenalezli.

V České republice jeden výzkum realizovala Janíková (2010). Zaměřila se na kvantitativní šetření učitelů tělesné výchovy na 2. stupni z hlediska pohlaví. Tento výzkum je součástí publikace *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Výzkumem pomocí dotazníku QTI bylo zjištěno, že ženy se hodnotí přísněji, než je hodnocení jejich žáků. Muži se oproti žákům hodnotí jako více pomáhající, chápající a vedoucí k odpovědnosti.

Výzkum Jansy et. al., (2015) nazvaný *Interakční styly budoucích učitelů tělesné výchovy* odkazuje na výsledek, že ženy se ve všech dimenzích hodnotí pozitivněji než jejich kolegové muži. Hodnocení vlastního interakčního stylu může být však zkresleno pozitivním vnímáním své osoby.

Dalším výzkumem na české půdě je výzkum Sklenářové (2013), který měl za cíl zjistit, zda rozdílný typ školy (tradiční a alternativní) má vliv na interakční styl učitele. Za pomoci

vyhodnoceného dotazníku QTI výsledky ukázaly, že učitelé tradičních škol jsou více kárající, přísní, nespokojení a nejistí. Zatímco učitelé alternativních škol jsou více chápající a napomáhající v práci se svými žáky.

Ve slovenském prostředí je známá autorka Vašíčková (2015), která se ve svém díle zabývala měřením interakčního stylu učitele, který byl realizován na 2. stupni základní školy a na gymnáziích. Další slovenskou výzkumnou pracovníci je Köverová (2014), která se ve své studii zamýšlela nad osobnostními faktory Big 5 z pohledu determinant percepcie interakčního stylu učitelů a o rok později (2015) zkoumala vnímání interakčního stylu učitelů v závislosti na subjektivní pohodě studentů na středních školách.

Stejný výzkumný nástroj zvolili i autoři v Holandsku H. Créton a M. Brekelmans (1993). Ve své studii zkoumali souvislost interakčního stylu s délkou praxe ve školství. Výsledky ukázaly na začátku kariéry na výrazně nižší míru dominance. Ta roste v průběhu prvních deseti let a pak se stabilizuje. Tento výzkum je bohužel již zastaralý a obdobný novodobější se nám ani v databázích nalézt nepodařilo.

Hlavním cílem našeho výzkumu je zjistit úroveň sebehodnocení zaměřené na interakční styl, jakých dimenzí dosahují pedagogové volného času v závislosti na pohlaví, věku, místě bydliště a délce praxe v oboru. Náš obecný cíl je zaměřen na pedagoga volného času proto, že spatřujeme obrovskou důležitost jeho profese ve volném čase dětí.

Prostředkem k našemu cíli bylo vyhodnocení dotazníků vyplněných oslovenými pedagogy volného času a následně došlo k odhalení jejich interakčního stylu.

Zkoumání sebereflexe je podstatné z hlediska efektivního výchovného procesu. Je závislá na zkušenostech pedagoga volného času, jeho vnitřní motivaci ke kvalitní činnosti i na možnostech konkrétní činnosti uskutečňovat (Syslová, 2013).

4.1 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumnou otázkou je: Jaká je úroveň sebereflexe zaměřená na interakční styl u pedagogů volného času?

Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času vzhledem k pohlaví?

Jaká je sebereflexe pedagogů volného času zaměřená na interakční styl v závislosti na věku?

Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času z hlediska místa bydliště?

Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času z hlediska délky praxe v oboru?

Na začátku výzkumu jsme si stanovili následující hypotézy, které se pokusíme v jeho průběhu ověřit:

H₁: V úrovni sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času existují rozdíly z hlediska věku.

H₂: V úrovni sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času existují rozdíly z hlediska pohlaví.

H₃: V úrovni sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času existuje rozdíl z hlediska místa bydliště.

H₄: V úrovni sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času existuje rozdíl z hlediska odpracovaných let v oboru.

Proměnné je třeba operacionalizovat tak, aby byly měřitelné, pozorovatelné a zjistitelné. Jde o popis operací, kterými se bude měřit daná proměnná. Proměnná je prvek zkoumání, který nabývá různých hodnot. Určujeme, jaké proměnné fakticky zkoumáme, vymezíme ty, které jsou v našich hypotézách obsaženy. Pohlaví, místo bydliště, délka praxe i věk jsou v našem případě proměnnými nominálními. Nominální proměnná zahrnuje různé, avšak rovnocenné kategorie. Náš výzkum zahrnuje tyto kategorie: muže a ženy, do 20 tisíc obyvatel a nad 20 tisíc obyvatel, do 5 let a nad 5 let, do 45 let a nad 45 let. Tyto nominální proměnné obsahují jen informaci o tom, zda se jednotky liší nebo neliší. Nabývají dvou možností, můžeme určit, do které kategorie patří. Výstupem měření těchto proměnných jsou tabulky a grafy četností. (Hendl, 2012).

Interakční styl je rozložen do dimenzí. K jednotlivým dimenzím jsme přiřadili výroky, které danou dimenzi vystihují. Výroky byly převedené do dotazníku a byly jim přiřazené škály 0–4, nikdy – vždy. Konkrétní otázky jsme rozdělili do skupin a provedli statistický test, tedy měření.

Pro dobré měření jsou důležité vlastnosti měření, tedy variabilita a reliabilita. Validita je platností a pravdivostí toho, zda výzkumný nástroj měří skutečně to, co měřit má a zda

měření odpovídá realitě. Reliabilita je přesností, jde o to, zda dostaneme i při opakování měření podobné výsledky. (Chráška, 2016, s. 32-33). V našem výzkumu jsme použili jako výzkumný nástroj dotazník, kterým jsme chtěli změřit interakční styl pedagogů volného času. Rozhodli jsme se pro dotazník QTI, který je standardizovaný. Standardizace zajišťuje kvalitu, garanci pozitivních vlastností, a to zejména validity a reliability. Protože jsme měřili skutečně to odpovídající a měření se shodovalo s realitou, jde tedy o validní nástroj výzkumu. Domníváme se, že kdybychom opakovali naše měření na podobném vzorku respondentů, dosáhneme podobných výsledků. Z tohoto důvodu je tedy náš výzkum reliabilní. Skutečnou kvalitu měření ale můžeme posoudit až na základě vyhodnocených výsledků.

4.2 Výzkumný soubor

Základní a výběrový výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou všichni vychovatelé, kteří pracují v Jihočeském kraji.

Výběrový výzkumný soubor tvoří pedagogové volného času z osmi domů dětí a mládeže z Jihočeského kraje. Zvolili jsme ty regiony, které jsou našemu bydlišti nejbližší a spolupráce s nimi se dle telefonického hovoru jevila jako bezproblémová. V začátku výzkumu jsme celkem oslovili 21 těchto institucí.

Struktura výběrového souboru je složena ze vzorku mužů a žen ve dvou kategoriích, do 45 let a nad 45 let. Celkový výběrový vzorek je složen z 8 zařízení, konkrétně 7 mužů a 34 žen, celkově tedy jde o 41 pedagogů volného času působících v těchto zařízeních. Výzkum proběhl během měsíce října a listopadu 2023.

Způsob výběru

Zvolili jsme záměrný výběr, jehož podtypem je výběr kvótní. Idea spočívá v předpokladu, že shoda složení výběrového souboru a základního souboru zajistí statistické rozdělení. Imituje ve struktuře vzorku známé vlastnosti populace. (Hendl, 2005).

Oslovili jsme osm institucí, domů dětí a mládeže. Ředitelé všech zařízení ochotně přistoupili na spolupráci s námi. Po dohodě jsme jim na podzim 2023 odeslali 41 dotazníků prostřednictvím České pošty. Následně jsme vedení institucí požádali o jejich zaslání zpět v příložené ofrankované obálce. Vyplněné dotazníky nám byly zaslány v kompletním počtu

zpět. Podařilo se nám zajistit 100% návratnost všech dotazníků tj. 41 kusů. Pak jsme je vyhodnotili a zařadili do výzkumného vzorku.

4.3 Výzkumná metoda

Pro účel zpracování empirické části diplomové práce jsme zvolili kvantitativní výzkumnou metodu formou dotazníku. Ta se jeví jako nejvhodnější, protože umožňuje pracovat s větším počtem respondentů a získaných dat. Toto pojetí je zvoleno v souladu s výzkumným problémem i cílem, který směřuje k zjištění úrovně sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času.

K proniknutí do této problematiky využíváme jednu metodu, a to dotazník QTI. V konceptu sebereflexe jako vnitřního dialogu má tento dotazník podpořit a zkvalitnit vlastní profesní sebereflexi pedagoga volného času, je jejím odrazem. Sebe posuzovací forma QTI dotazníku, kdy výroky oslovují pedagoga volného času, určuje rozdělení do konkrétních stylů. Může samotným pedagogům volného času sloužit jako sebereflexe. Jedná se o standardizovaný dotazník QTI (*Questionnaire on Teacher Interaction*) upravený pro potřeby pedagoga volného času. Tento dotazník poprvé uvedli do praxe pánové Wubbels a Levi v roce 1993. V českém prostředí jej aplikovali v roce 2004 jiní pánové Gavora a Mareš. Použili jsme pouze jeden výzkumný nástroj, a to sebehodnotící dotazník interakčního stylu pedagoga volného času v papírové podobě. Respondenti byli předem seznámeni se způsobem vyplňování a informováni o účelu dotazníkového šetření. Dotazník obsahuje 57 položek, u kterých každý tužkou zaškrtoval příslušné odpovědi na pětistupňové škále. Škála je v rozmezí 0-4 body, přičemž 0 znamená nikdy a 4 znamená vždy. Každá položka je součástí jedné z osmi dimenzí interakčního stylu pedagoga volného času. Po vyhodnocení odpovědí byl vytvořen paprskový graf, který znázorňuje hodnocení těchto dimenzí. Kvalita standardizovaného dotazníku cílí na požadavky jeho vlastností, a to zejména validity a reliability.

Dimenze interakčního stylu	Položky v dotazníku
Organizátor	1,7,15,33,24,40,45,52,57
Napomáhající	6,23,28,30,32,35,51,54
Chápající	2,4,8,11,13,16,41,43

Vede k zodpovědnosti	9,18,20,34,38,46,47,53
Nejistý	5,10,17,19,27,37,42
Nespokojený	25,26,44,48,49,55
Kárající	12,14,21,
Přísný	3,22,29,31,36,39,50,56

Tabulka 4 Klíč k vyhodnocení dotazníkových položek odpovídajících jednotlivým dimenzím

Před zahájením vlastního dotazníkového šetření jsme standardizovaný dotazník upravili pro potřebu pedagogů volného času. Jeho struktura zůstala zachována, jen některé otázky byly přizpůsobeny profesi pedagoga volného času. Dotazník byl anonymní. V úvodní části proto absentovala osobní data, ale tato část obsahovala pohlaví, rok narození a místo bydliště pedagoga volného času. Hlavní část obsahovala položky dotazníkových otázek a závěrečná část se věnovala poděkování.

Nyní se budeme věnovat úvodním položkám dotazníku. Pohlaví představuje nominální proměnnou, kdy respondenty rozdělujeme na muže a ženy. Věk v našem případě také představuje nominální proměnnou, protože respondenty rozdělujeme do dvou věkových skupin a to do 45 let a nad 45 let. Položka místo bydliště je též nominální proměnnou, kterou dělíme do dvou kategorií, obec do 20 tis. obyvatel a obec nad 20. tis. obyvatel. Poslední položkou úvodní části dotazníku je rok, od kterého pedagog volného času pracuje v oboru. I tato položka je proměnnou nominální z důvodu, že rozlišujeme dvě skupiny, praxe v oboru do 5 let a nad 5 let.

4.4. Analýza dat

Nejprve popíšeme jednotlivé kroky, jakými budeme postupovat, poté se přesuneme k popisu výsledků.

Data z dotazníků zadáme rutinně do tabulky. Bude to proces zdlouhavý, ale jinak nenáročný. Dotazníky vyplněné pedagogy volného času vyhodnotíme dle jednotlivých hledisek, věku, pohlaví, bydliště a délky praxe. Poté hodnoty jednotlivých dimenzí zprůměrujeme, abychom zjistili převažující dimenzi u jednotlivých pedagogů. Tabulky a grafy by měly odhalit, které dimenze převažují, a které jsou naopak v menšině u konkrétních jedinců. Dále budeme

porovnávat výsledky podle výzkumných otázek a srovnávat jednotlivá hlediska v jednotlivých dimenzích. Dalším krokem bude postup k ověření stanovených hypotéz. Začneme Shapiro Wilkovo testem k ověření normality dat, na který s největší pravděpodobností navážeme neparametrickým dvou výběrovým Wilcoxon rank sum testem.

Analýzu dat provedeme tak, že na základě dobře popsanych výzkumných otázek se zaměříme na jejich zodpovězení. Výsledky šetření propojíme s charakteristikami jednotlivých respondentů, pedagogů volného času. V této rovině pak budeme hledat souvislosti mezi konkrétními dimenzemi s ohledem na pohlaví, věk, délku praxe a místo bydliště. Na závěr se na data pokusíme podívat z nadhledu a budeme hledat vysvětlení v jednotlivých datech a jiných provedených výzkumech.

Po otestování normality bude zvolen vhodný parametrický, či neparametrický test k ověření hypotéz. Bude se jednat buď o parametrický dvou výběrový t-test, jež je vhodný pro data, která nabývají normálního rozdělení. Tento test funguje na principu porovnání průměrných výsledků u dvou různých skupin (např. výsledné skóre pro dvě věkové skupiny).

Pokud data nebudou nabývat charakteru normálního rozdělení, bude k testování hypotéz zvolen neparametrický Wilcoxon rank sum test. Cílem použití tohoto testu je vyhodnocení skutečnosti, zda je statisticky významný rozdíl v hodnotách u dvou různých skupin. Test zjišťuje, zda dva výběry mají shodný medián. (Zvára, 2008).

Za statisticky významný se pokládá test tehdy, jeli p -hodnota $< 0,05$. Cílem testování hypotéz bude ověřit, zda se výsledné skóre jednotlivých respondentů odlišuje napříč dimenzemi dle věku, pohlaví, délky praxe či bydliště.

Výsledky výzkumu interakčního stylu obecně

Ve výzkumu se budeme zabývat konkrétními počty pedagogů volného času. Zajímá nás, jaký interakční styl u nich převládá.

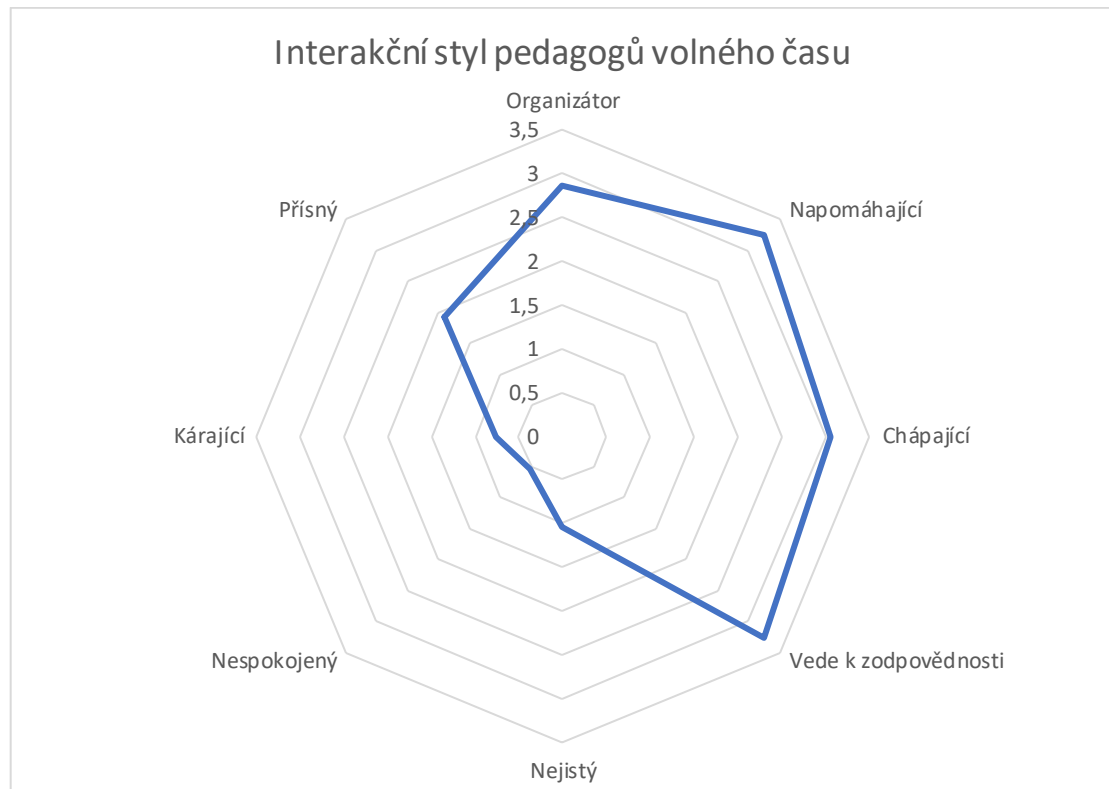
Nyní budeme již popisovat zjištěné výsledky. V první fázi výzkumu se tedy budeme zabývat bodovými hodnotami.

Nejprve jsme za pomoci klíče pro vyhodnocení výsledků dotazníku QTI jednotlivé položky rozdělili do osmi uvedených skupin – dimenzí. Následně jsme výsledky v jednotlivých skupinách zprůměrovali a zobrazili v grafu. Celkové průměrné bodové hodnoty uvádíme pro přehlednost v tabulce:

Dimenze	Hodnocení
Organizátor	2,86
Napomáhající	3,26
Chápající	3,06
Vede k zodpovědnosti	3,26
Nejistý	1,04
Nespokojený	0,52
Kárající	0,77
Přísný	1,91

Tabulka 5 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času celkem

Zde je možné vidět průměrné hodnoty sebehodnocení pedagogů volného času celkem. S nimi souvisejí nabyté zkušenosti, postoj k sobě samému, pojetí výchovného procesu. Na výsledku se podílí i klima institucí, jednotlivých domů dětí a mládeže a jejich prostředí.



Graf 1 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času celkem

Z grafu celkového hodnocení všemi pedagogy volného času vyplývá, že převažuje výsledek dimenze napomáhající a vede k zodpovědnosti. Poté následuje hodnocení v dimenzi chápající a organizátor. Ostatní dimenze, tj. přísný, kárající, nespokojený a nejistý jsou zastoupeny v menšině.

Testování normality dat

Pro zvolení správné statistické metody bylo nejprve nutné otestovat normalitu pomocí Shapiro Wilkova testu a dále pomocí grafických metod, tedy histogramu a Q-Q grafu.

Pokud je při Shapiro Wilkově testu p vyšší než 0,05, je objektivně prokázáno normální rozdělení. Pakliže je hodnota nižší než 0,05, nejedná se o normální rozdělení. Shapirův-Wilkův test má přímou souvislost s Q-Q diagramem, neboť je založen na statistickém vyjádření toho, jak moc se křivka zobrazená Q-Q diagramem odlišuje od ideální přímky. Jedná se o proložení seřazených pozorovaných hodnot regresní přímkou vzhledem k očekávaným hodnotám normálního rozdělení. (Zvára, 2008).

Normalitu jsme ověřovali pomocí Shapiro Wilkova testu a výsledkem je, že data nepocházejí z normálního rozložení. Proto dále budeme pracovat s Wilcoxon sum rank testem pro neparametrickou statistiku.

Ověření, zda získaná data mají normální rozdělení je možné provést několika způsoby. Jedním z nich je histogram. (Hendl, 2005). Normalita je potvrzena v případě, že data mají při vynesení do histogramu charakter Gaussovy křivky. K ověření normality se používá i řada grafických metod, jako například vynesení testovaných hodnot do histogramu (sloupcový graf). Jedná se o klasický graf, v němž na jednu osu vynášíme varianty proměnné a na druhou osu jejich četnosti. Jednotlivé hodnoty četnosti jsou pak zobrazeny jako výšky sloupců. (Litschmannová, 2011, s. 6).

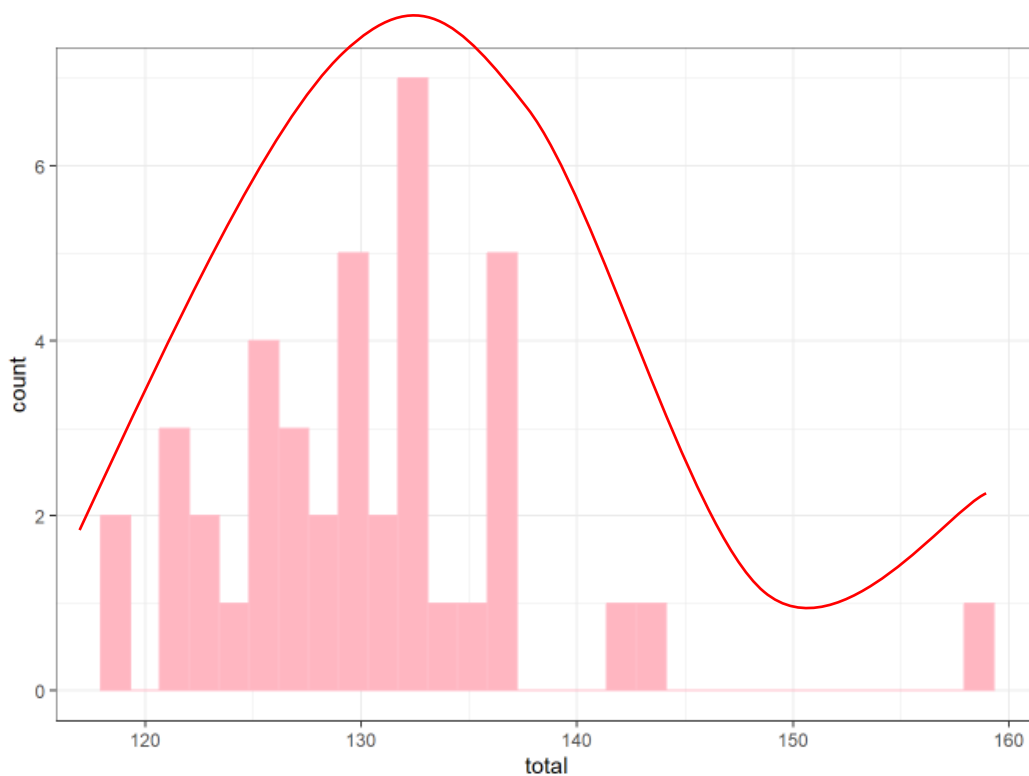
Pro zhodnocení normality byla data také vynesena do Q-Q grafu. Princip této metody spočívá v tom, že na jednu osu nanášíme kvantily hypotetického normálního rozdělení a na druhou osu kvantily zkoumaného souboru. V případě normálního rozdělení jsou umístěny všechny body grafu na přímce. (Woolson & Clarke, 2002 s. 368).

Oba uvedené způsoby nyní graficky znázorníme pro důsledné objasnění normality dat. Následující výsledky potvrzují, že data nemají charakter normálního rozdělení. P hodnota při Shapiro Wilkově testu byla menší než 0,05.

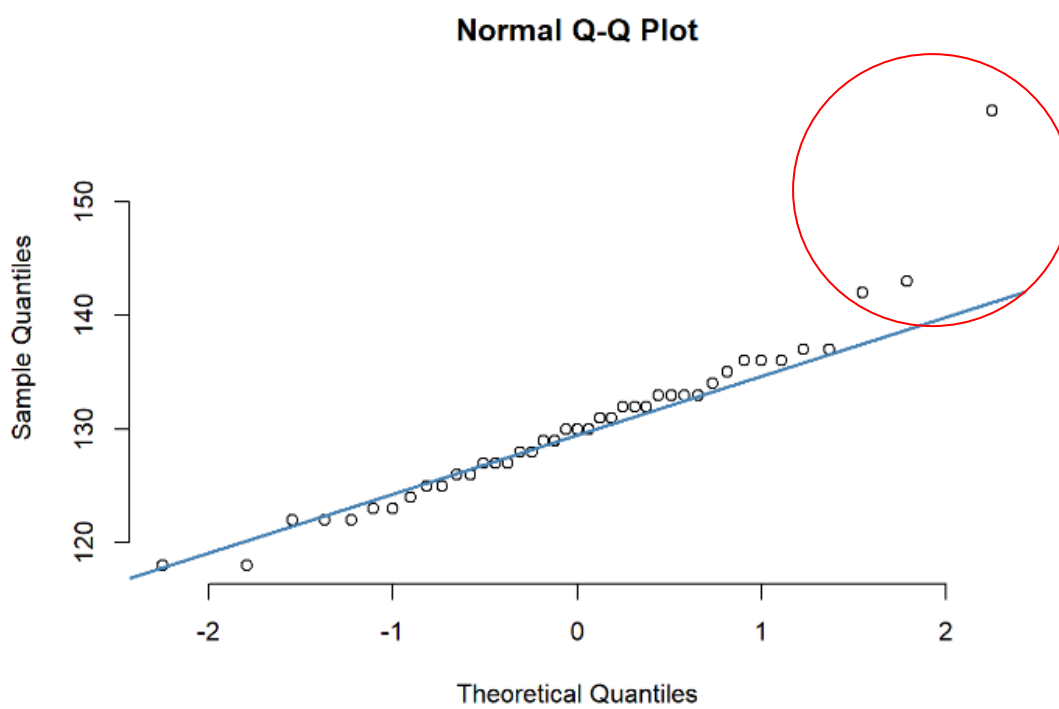
```
Shapiro-Wilk normality test
```

```
data: data$total  
W = 0.91637, p-value = 0.005231
```

Stejný výsledek vyplývá i z histogramu a Q-Q grafu, na kterých je patrné, že hodnoty nemají Gaussovské rozdělení a také kvantily neodpovídají kvantilům hypotetického normálního rozdělení.



Graf 2 Histogram pro grafické znázornění rozdělení



Graf 3 Q-Q graf pro grafické znázornění rozdělení

Nejprve popíšeme postup, následně předložíme grafické znázornění výsledků, ke kterým přiřadíme popisnou statistiku dat dle jednotlivých hledisek, kterými jsou věk, pohlaví, délka praxe a místo bydliště.

1. Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času z hlediska věku?

Odpoď na tuto výzkumnou otázku budeme ověřovat na základě testu statistické analýzy dat. Výběrový soubor se skládá ze dvou kategorií, jde o pedagogy volného času do 45 let a nad 45 let.

Nyní odhalíme průměrné bodové skóre všech pedagogů volného času vzhledem k věku, přičemž jsme nominální proměnnou věk rozdělili na mladší do 45 let a starší nad 45 let.

Dimenze	Mladší do 45 let	Starší nad 45 let
Organizátor	2,86	2,9
Napomáhající	3,25	3,22
Chápající	3,06	3,02
Vede k zodpovědnosti	3,26	3,29
Nejistý	1,05	1,08
Nespokojený	0,52	0,53
Kárající	0,77	0,83
Přísný	1,91	1,93

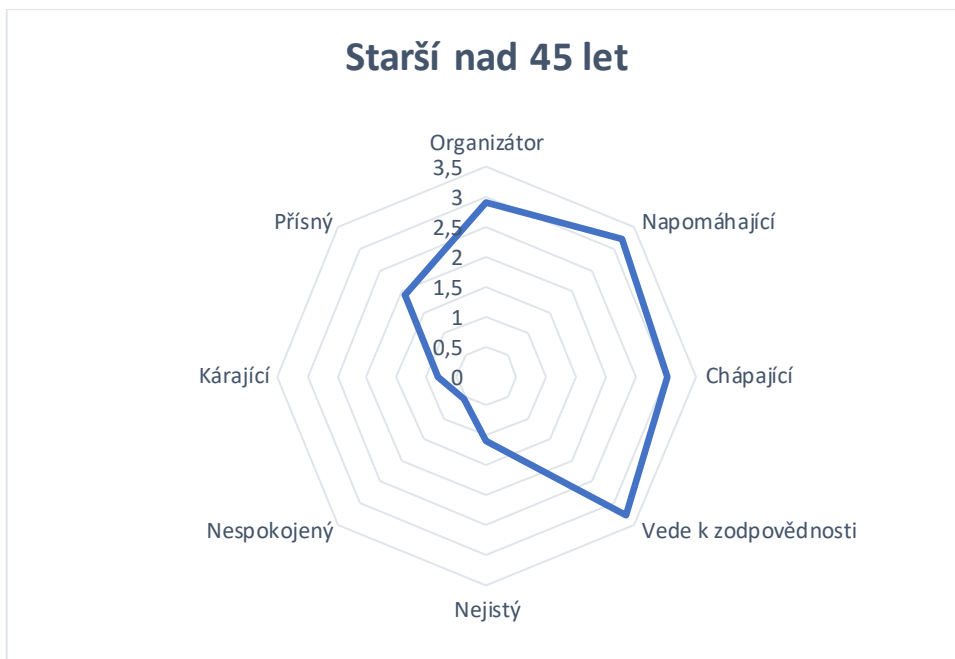
Tabulka 6 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věk

Při srovnání hodnot obou kategorií je viditelné, že vyšlo velmi podobné průměrné bodové skóre. Hledisko tohoto rozdělení věku jsme zvolili na základě reakcí žáků v uvedeném výzkumu, kteří se zmiňují o ideálním pedagogovi. Ze studie Grombířové (2008) vyplynul názor dětí na svého pedagoga. Poukazuje na to, že by jím měla být žena, ve věku 27-35 let. Měla by být hodná, někdy i trochu přísná, ale především by měla oplývat smyslem pro humor, a své svěřence by měla mít ráda. Též by měla být schopna děti hodně naučit, dobře jim téma vysvětlit.

V našem případě by rozdělení do více užších kategorií možná přineslo konkrétnější výsledky.



Graf 4 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věku do 45 let



Graf 5 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věku nad 45 let

Hodnota dimenze organizátor je mírně vyšší u pedagogů volného času starších 45 let.

V dimenzi napomáhající a chápající můžeme z grafu vyčíst hodnotu vyšší u pedagogů volného času, kteří jsou mladší 45 let. Tato hodnota může hovořit o tom, že mladší lidé jsou více nápomocni v práci s dětmi, ale také je možné že právě ti mladší mají o sobě vyšší mínění a ohodnotili se vyššími body.

U dimenze vedoucí k odpovědnosti je zřejmé, že je doménou pedagogů volného času starších 45 let, která může vyplývat z jejich zkušeností.

Zatímco nižší body v dimenzi nejistý mohou ukazovat na pomalu mizící sebejistotu, ztrátu schopnosti zvládat dnešní rychlou dobu plnou nových informací a možností.

V oblastech přísný a nespokojený jsou hodnoty velice podobné u obou věkových kategorií. A v dimenzi kárající jsou hodnotově výš cenění pedagogové volného času starší 45 let. Tento výsledek může ovlivnit věk, zafixované staré metody využívající ve velké míře tresty nebo nedostatek trpělivosti s dnešními někdy mnohdy nevychovanými a temperamentními dětmi.

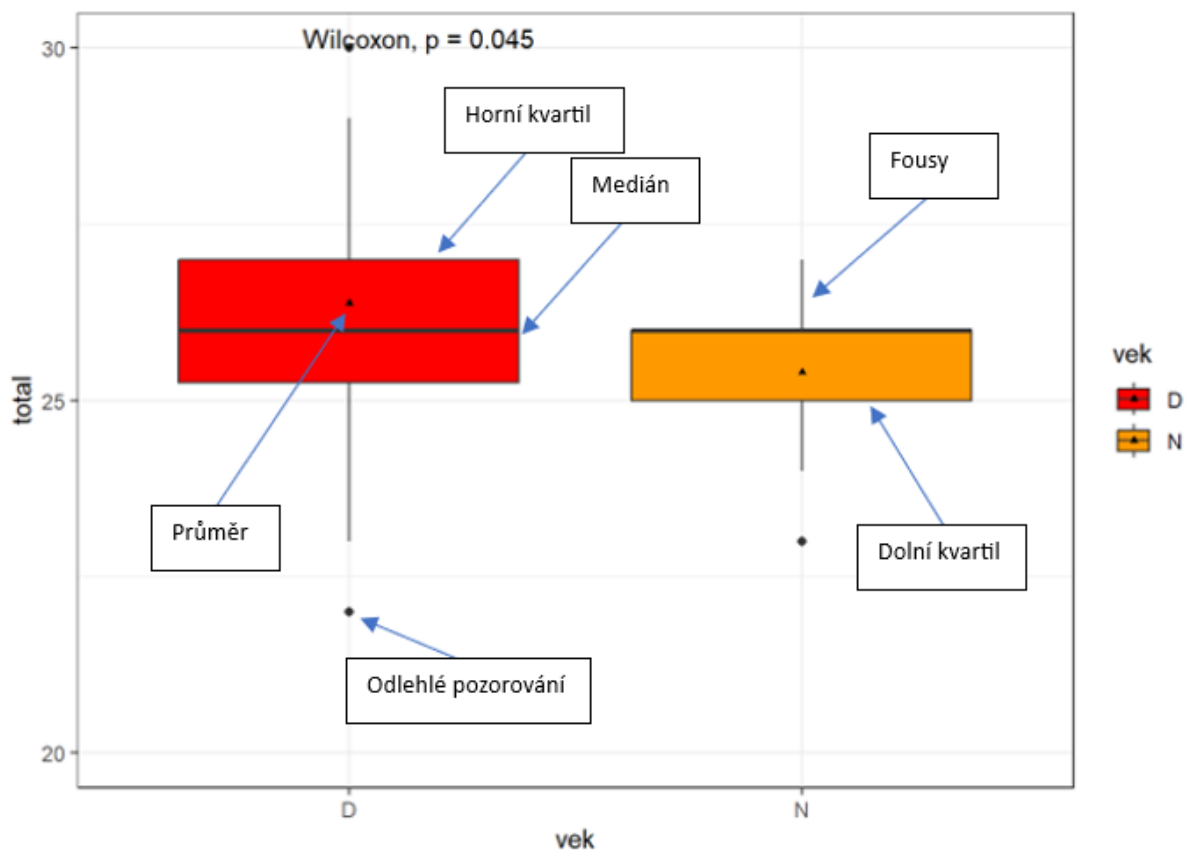
Věk a délku praxe v kvalitě pedagoga neguje Kartous (2015), který zmiňuje, že ani vyšší věk, ani počet let strávených ve škole nejsou indikátory kvality pedagoga.

Testování hypotéz

Po otestování normality jsme pro ověření hypotéz zvolili neparametrickou statistiku. Wilcoxon sum rank test. Ten je neparametrickým testem o shodě mediánů. (Litschmannová, 2011, s. 277).

Testování hypotéz probíhalo pro jednotlivé dimenze zvlášť a jednotlivé dimenze vždy byly testovány dle věkových skupin, pohlaví, délky praxe a bydliště. Výsledky Wilcoxon sum rank testu byly také doplněny o grafické znázornění pomocí krabicových grafů.

Tyto grafy jsou přehledné a nazývají se též box ploty. Prostřední čára u nich reprezentuje medián, spodní vodorovná stěna krabice dolní kvartil a horní stěna horní kvartil. Vertikálně z krabice vystupují tzv. fousy, jejichž konec představuje dole minimální hodnotu a nahoře hodnotu maximální. Samostatné body nacházející se na, či pod fousy jsou odlehlá pozorování (extrémně nízké, či vysoké hodnoty). Graf také obsahuje trojúhelník, který se nachází v místě průměru.



Graf 6 Popis krabicového grafu

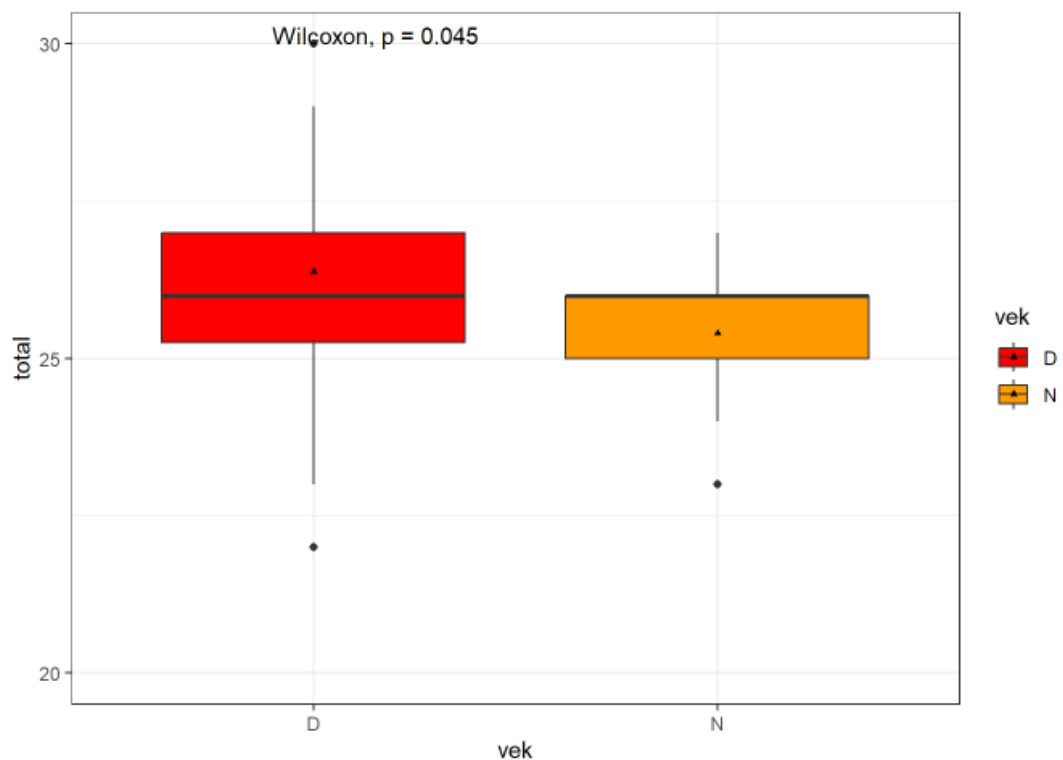
Statisticky významný rozdíl byl prokázán u dimenze „**napomáhající**“ při porovnání skóre dle **věkových skupin**. Na hladině významnosti $p < 0,05$ bylo prokázáno, že mladší pedagogové u této dimenze dosahují vyššího skóre. To ukazuje Wilcoxon rank sum test a krabicový diagram. V krabicovém diagramu jsou trojúhelníky znázorněny průměrné hodnoty, širší horizontální čára znázorňuje medián. Horní a dolní horizontální strana krabice vyjadřuje dolní a horní kvartil. Vertikální čáry tzv. fousy znázorňují minimum a maximum a body pod, eventuálně nad fousy vyjadřují odlehlá pozorování.

```
Wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: total by vek
```

```
W = 267.5, p-value = 0.04521
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```



Graf 7 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „napomáhající“ rozdělené dle věkových skupin

Z krabicových diagramů jsou zřejmé výrazné odchylky průměrů výsledného skóre dle věkových skupin (průměrné skóre mladší skupiny je výrazně vyšší, než u starší věkové skupiny). Dále je patrné, že v nižší věkové skupině byl širší rozptyl výsledného skóre u jednotlivých respondentů než u starších respondentů, kde bylo výsledné skóre homogennější. Tohoto výsledku může být dosaženo z důvodu nehomogenity věkových skupin, kdy mladší věková skupina obsahovala 26 respondentů oproti 15 respondentům ve starší věkové skupině.

2. Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času z hlediska pohlaví?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku budeme ověřovat na základě testu statistické analýzy dat.

V níže uvedené tabulce je zanesena struktura výběrového souboru:

Pohlaví	Počet pedagogů volného času
muž	7
žena	34

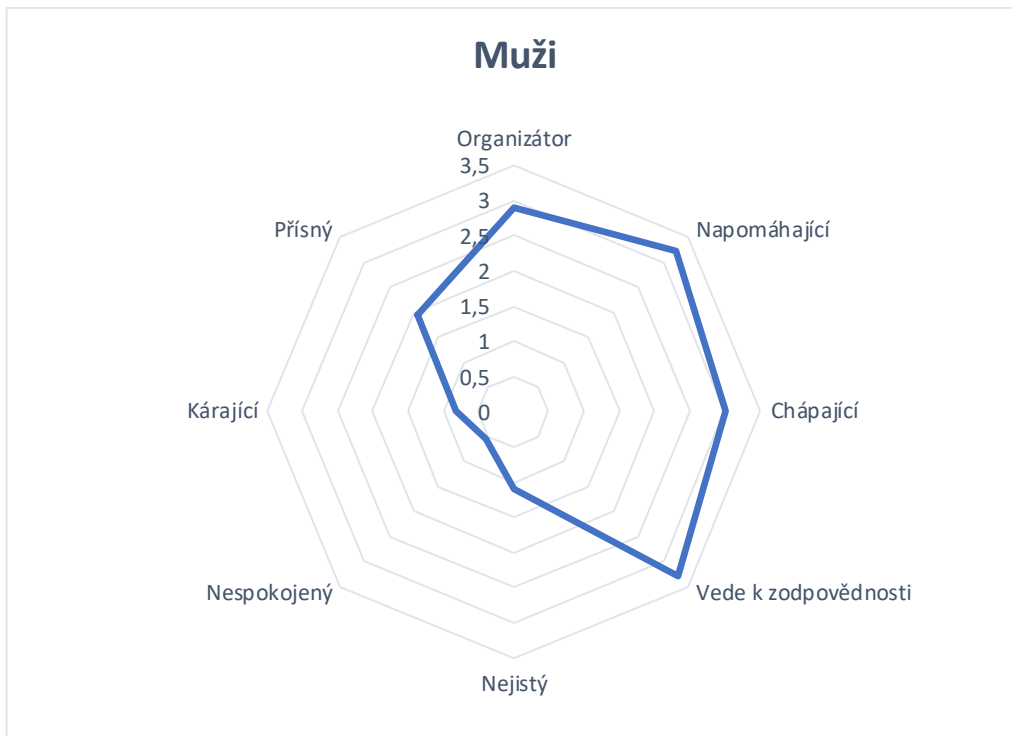
Tabulka 7 Struktura výběrového souboru z hlediska pohlaví

Nyní odhalíme průměrné bodové skóre všech pedagogů volného času vzhledem k pohlaví, přičemž jsme nominální proměnou pohlaví rozdělili na ženy a muže.

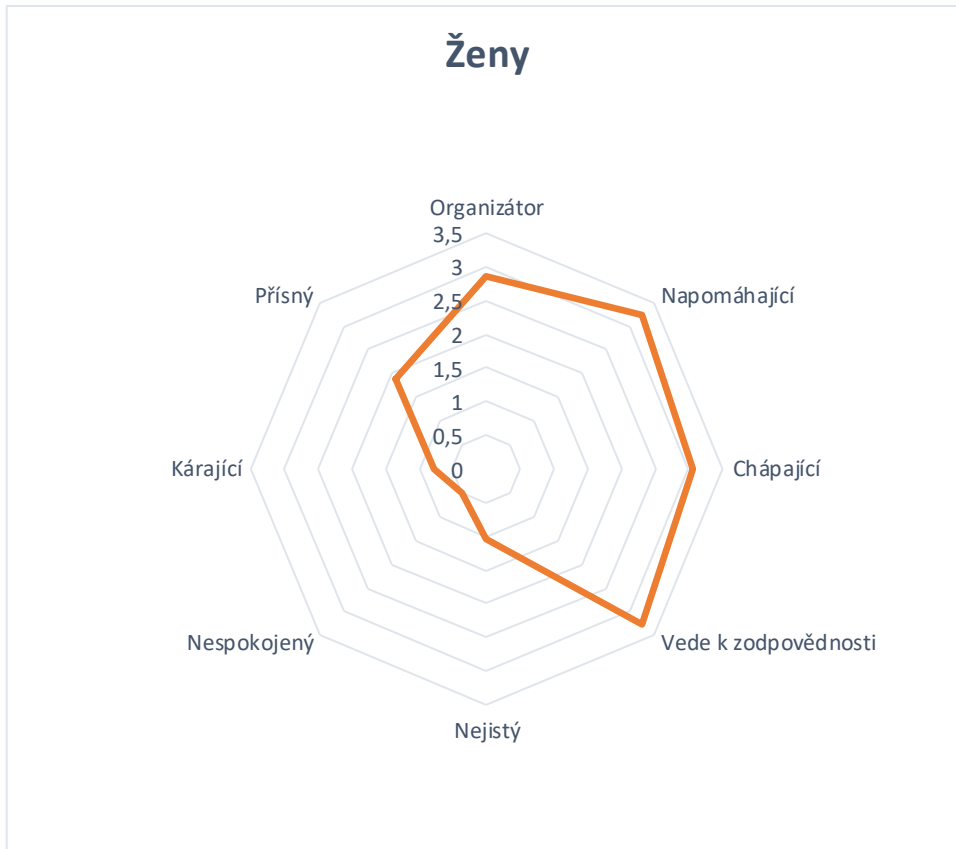
Dimenze	Ženy	Muži
Organizátor	2,86	2,9
Napomáhající	3,25	3,25
Chápající	3,06	3,01
Vede k zodpovědnosti	3,26	3,3
Nejistý	1,05	1,1
Nespokojený	0,52	0,54
Kárající	0,77	0,81
Přísný	1,91	1,93

Tabulka 8 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví

Z výše uvedené tabulky můžeme vyčíst průměrné sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví. Zde pozorujeme, že muži jsou větší organizátoři, zatímco chápající více bývají ženy. Z hlediska dimenze napomáhající jsou hodnoty u obou pohlaví vyrovnané jako v dimenzi vedoucí k zodpovědnosti. Přísnější a kárající se zde více jeví muži a dimenze nespokojený je s lehkou dysbalancí shodná jak u mužů, tak i u žen.



Graf 8 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví muži



Graf 9 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví ženy

3. Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času z hlediska místa bydliště?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku budeme ověřovat na základě testu statistické analýzy dat.

V níže uvedené tabulce je zanesena struktura výběrového souboru:

Místo bydliště	Počet pedagogů volného času
obec do 20 tis. obyvatel	16
obec nad 20 tis. obyvatel	25

Tabulka 9 Struktura výběrového souboru z hlediska místa bydliště

Nyní odhalíme průměrné bodové skóre všech pedagogů volného času vzhledem k místu bydliště, přičemž jsme nominální proměnou místo bydliště rozdělili na obce do 20 tisíc obyvatel a obce nad 20 tisíc obyvatel. Toto hledisko jsme vybrali proto, že se domníváme, že může být rozdíl mezi přístupem pedagoga volného času, který žije ve městě a na vesnici. Blízkost k přírodě na vesnici, ale zároveň méně možností služeb může mít vliv na pedagogův přístup ke svěřencům. Zatímco profese pedagoga volného času ve větším městě nabízí mnohé kurzy, školení, které mohou vést k jeho interakčnímu stylu. Zároveň život ve městě přináší více sociálních kontaktů a život v malé vsi může přinést v tomto ohledu například větší nejistotu nebo naopak více chápající přístup.

Dimenze	Obce do 20 tis. obyvatel	Obce nad 20 tis. obyvatel
Organizátor	2,89	2,86
Napomáhající	3,26	3,24
Chápající	3,06	3,05
Vede k zodpovědnosti	3,28	3,27
Nejistý	1,07	1,05
Nespokojený	0,53	0,52

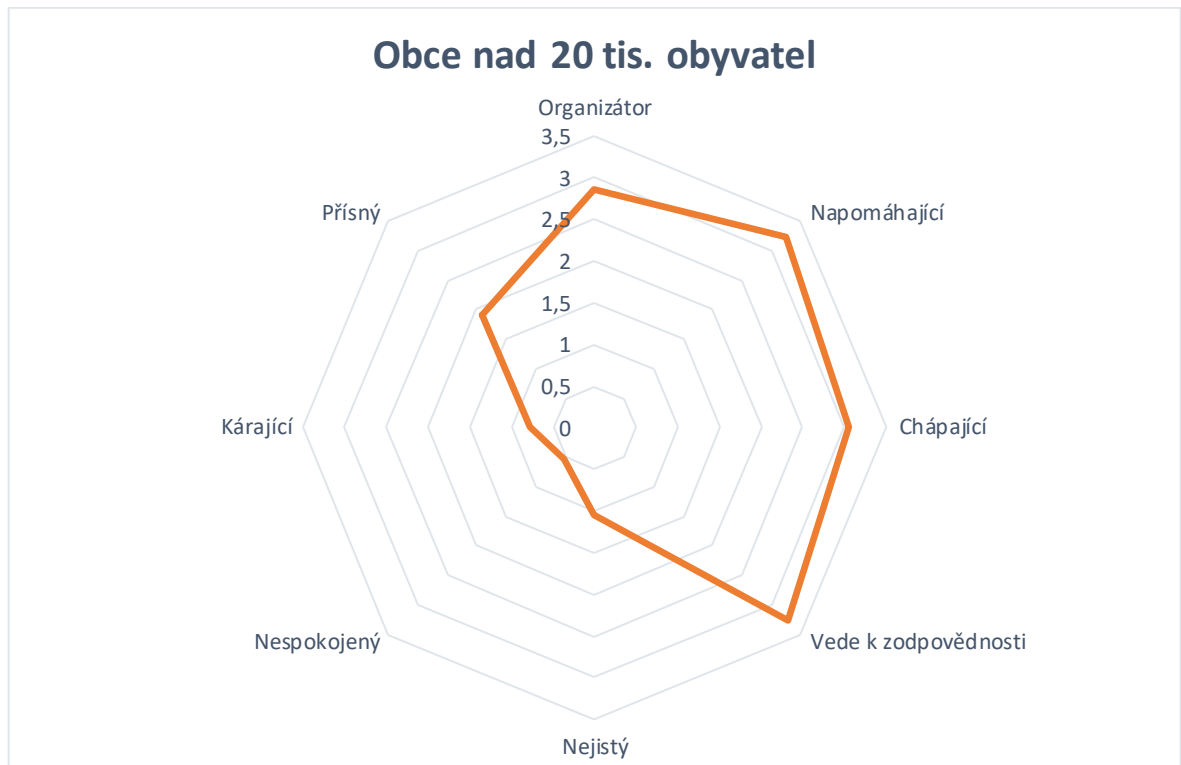
Kárající	0,78	0,78
Přísný	1,92	1,91

Tabulka 10 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska místa bydliště

Z hlediska místa bydliště pedagoga volného času pozorujeme jen velmi nepatrné nuance v různých dimenzích interakčního stylu.

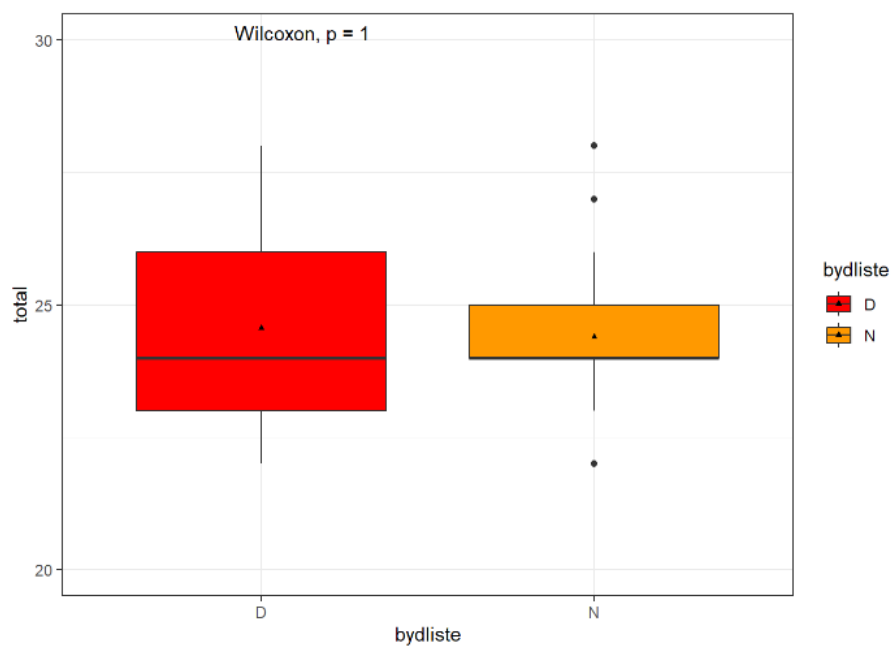


Graf 10 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska místa bydliště do 20 tis. obyvatel



Graf 11 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska místa bydliště nad 20 tis. Obyvatel

V tomto pozorování, při testování dimenze „**chápající**“ jsme sledovali rozdíl ve výsledném skóre dle **bydliště**. V tomto případě nebyl dle krabicového grafu pozorován rozdíl ani v průměru, ani v mediánu.



Graf 12 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „chápající“ rozdělené dle místa bydliště

Z výsledků vyplývá, že nižší věkové skupiny jsou více napomáhající a pedagogové s kratší délkou praxe jsou přísnější. Pro objektivnější výsledek by bylo vhodné výzkum rozšířit na širší populaci.

4. Jaká je sebereflexe zaměřená na interakční styl pedagogů volného času z hlediska délky praxe?

Odpověď na tuto výzkumnou otázku budeme ověřovat na základě testu statistické analýzy dat.

V níže uvedené tabulce je zanesena struktura výběrového souboru:

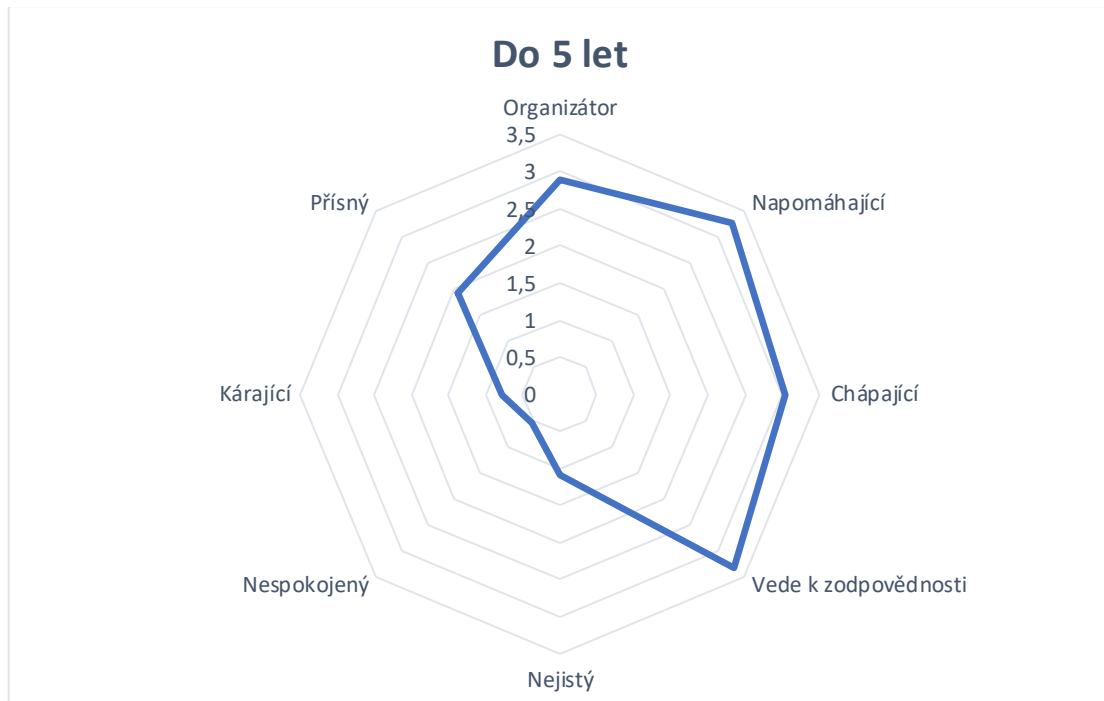
Délka praxe	Počet pedagogů volného času
do 5 let	27
nad 5 let	14

Tabulka 11 Struktura výběrového souboru z hlediska délky praxe

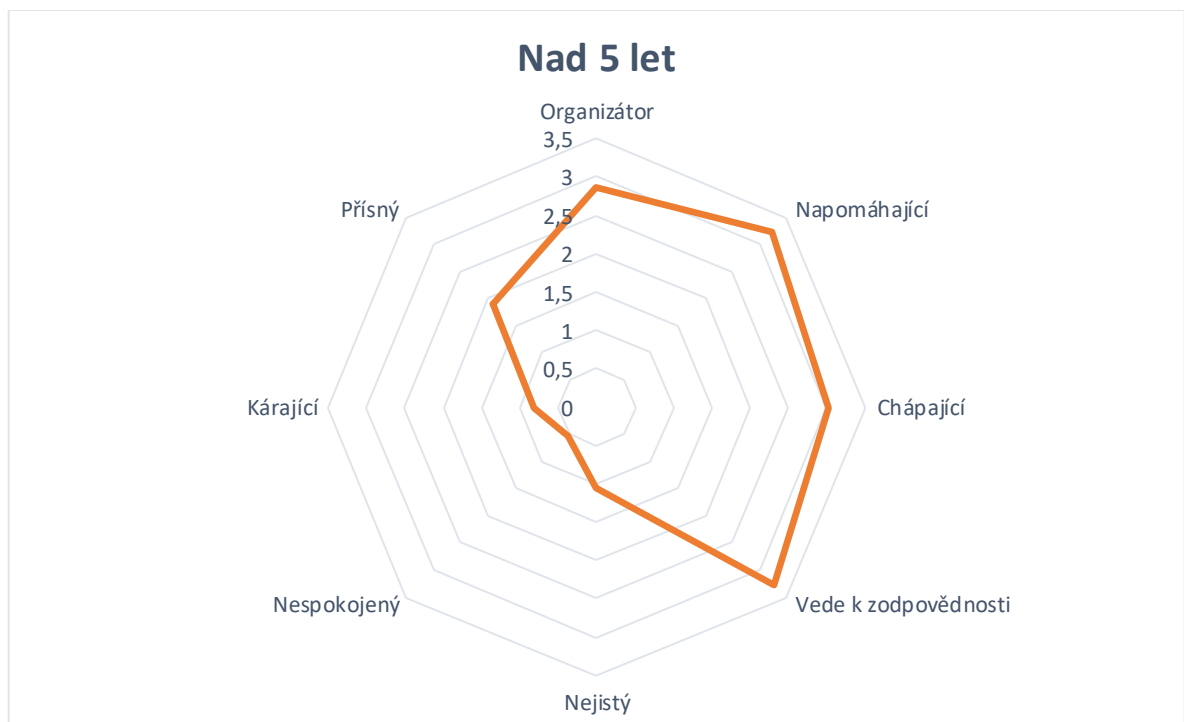
Nyní odhalíme průměrné bodové skóre všech pedagogů volného času vzhledem k délce praxe, přičemž jsme nominální proměnou délku praxe jsme rozdělili na délku praxe do 5 let a nad 5 let.

Dimenze	Do 5 let	Nad 5let
Organizátor	2,89	2,86
Napomáhající	3,27	3,23
Chápající	3,04	3,02
Vede k zodpovědnosti	3,31	3,31
Nejistý	1,05	1,05
Nespokojený	0,54	0,54
Kárající	0,77	0,88
Přísný	1,94	1,91

Tabulka 12 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska délky praxe



Graf 13 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska délky praxe do 5 let



Graf 14 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska délky praxe nad 5 let

Z hlediska délky praxe pozorujeme, že pedagogové volného času s praxí do 5 let se považují za větší organizátory s konkrétní hodnotou tohoto sektoru 2,89, více napomáhající s hodnotou 3,27, chápající s hodnotou 3,04 i přísné 1,94. Zatímco ti s praxí delší než 5 let se o sobě domnívají, že jsou více kárající, v této dimenzi s hodnotou 0,88.

Nejčastěji zastoupený interakční styl u pedagogů volného času s praxí do 5 let je totožný i u pedagogů s praxí nad 5 let. Je to styl vede k zodpovědnosti. Dále následují také shodně napomáhající a organizátor. Nejnižších hodnot dosahuje interakční styl nespokojení, následně kárající a poté nejistý také shodně u obou kategorií.

Předpokladem každého pedagoga je schopnost organizovat a být zodpovědný. Zdá se tedy, že tato fakta, která nám vyšla i ve výzkumu jsou objektivně pochopitelná.

U všech čtyř otázek jsme pro přiblížení využili srovnávací tabulky s přesnými hodnotami, které pedagogové volného času dosahují po vyhodnocení sebehodnotícího dotazníku QTI.

Dále se budeme zabývat srovnáním počtu mužů a žen v jednotlivých dimenzích:

Dimenze	Ženy	Muži
Organizátor	0	0
Napomáhající	17	5
Chápající	7	0
Vede k zodpovědnosti	10	2
Nejistý	0	0
Nespokojený	0	0
Kárající	0	0
Přísný	0	0

Tabulka 13 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska pohlaví

Z tabulky vyplývá, že u mužů převládá napomáhající interakční styl.

U žen jsme zjistili hodnoty také převládajícího napomáhajícího interakčního stylu, za kterým je dimenze vede k zodpovědnosti a chápající styl.

Dále vyhodnotíme převažující interakční styl u pedagogů volného času do 45 let a v druhé kategorii, tj. nad 45 let.

Dimenze	Do 45 let	Nad 45 let
Organizátor	0	0
Napomáhající	17	5
Chápající	2	5
Vede k zodpovědnosti	7	5
Nejistý	0	0
Nespokojený	0	0
Kárající	0	0
Přísný	0	0

Tabulka 14 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska věku

Z tabulky vyplývá, že u pedagogů volného času do 45 let převládá napomáhající interakční styl. U těch, kterým je nad 45 let je na stejné úrovni napomáhající, chápající i interakční styl vedoucí k zodpovědnosti. Pomoc, pochopení a odpovědnost jsou nezbytné součásti pedagogické profese, to je zdůvodněním, proč tyto dimenze nepostrádají ani naši zkoumaní pedagogové volného času. Zároveň jedním z cílů výchovné činnosti je předávání hodnot.

Následně budeme sledovat počty pedagogů volného času seřazených podle místa bydliště, které máme ve srovnávací tabulce ve dvou kategoriích – bydlištěm je obec do 20 tis. obyvatel nebo nad 20 tis. obyvatel.

Dimenze	Do 20 tis. obyvatel	Nad 20 tis. obyvatel
Organizátor	0	0
Napomáhající	10	12
Chápající	3	4
Vede k zodpovědnosti	3	9
Nejistý	0	0
Nespokojený	0	0
Kárající	0	0
Přísný	0	0

Tabulka 15 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska místa bydliště

Z uvedených dat v tabulce jsme zjistili, že u obou kategorií převládá napomáhající interakční styl bez ohledu na místo bydliště u pedagogů volného času.

Následuje styl vedoucí k odpovědnosti u těch pedagogů, kteří žijí v obci nad 20 tisíc obyvatel.

Ještě se podíváme na počty sebehodnotících pedagogů volného času z hlediska délky jejich praxe v oboru.

Dimenze	Do 5 let	Nad 5 let
Organizátor	0	0
Napomáhající	16	6
Chápající	4	3
Vede k zodpovědnosti	7	5
Nejistý	0	0
Nespokojený	0	0

Kárající	0	0
Přísný	0	0

Tabulka 16 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska délky praxe

Z údajů v tabulce vyplývá, že u začínajících pedagogů volného času, kteří v oboru pracují pouze do 5 let převládá napomáhající interakční styl.

U pedagogů volného času, kteří již nabyli více zkušeností a v oboru pracují více než 5 let jsme zjistili převládající interakční styl napomáhající a následuje vedoucí k zodpovědnosti.

Následně jsme pokračovali v práci s hypotézami. Pro jejich ověření bylo třeba provést řadu statistických úkonů.

Dále byl prokázán statisticky významný rozdíl na hladině významnosti $p < 0,05$ při testování dimenze „přísný“. Zde bylo prokázáno, že pedagogové s kratší **délkou praxe** dosahují v rámci této dimenze vyššího skóre, jak uvádí histogram a Wilcoxonův rank sum test.

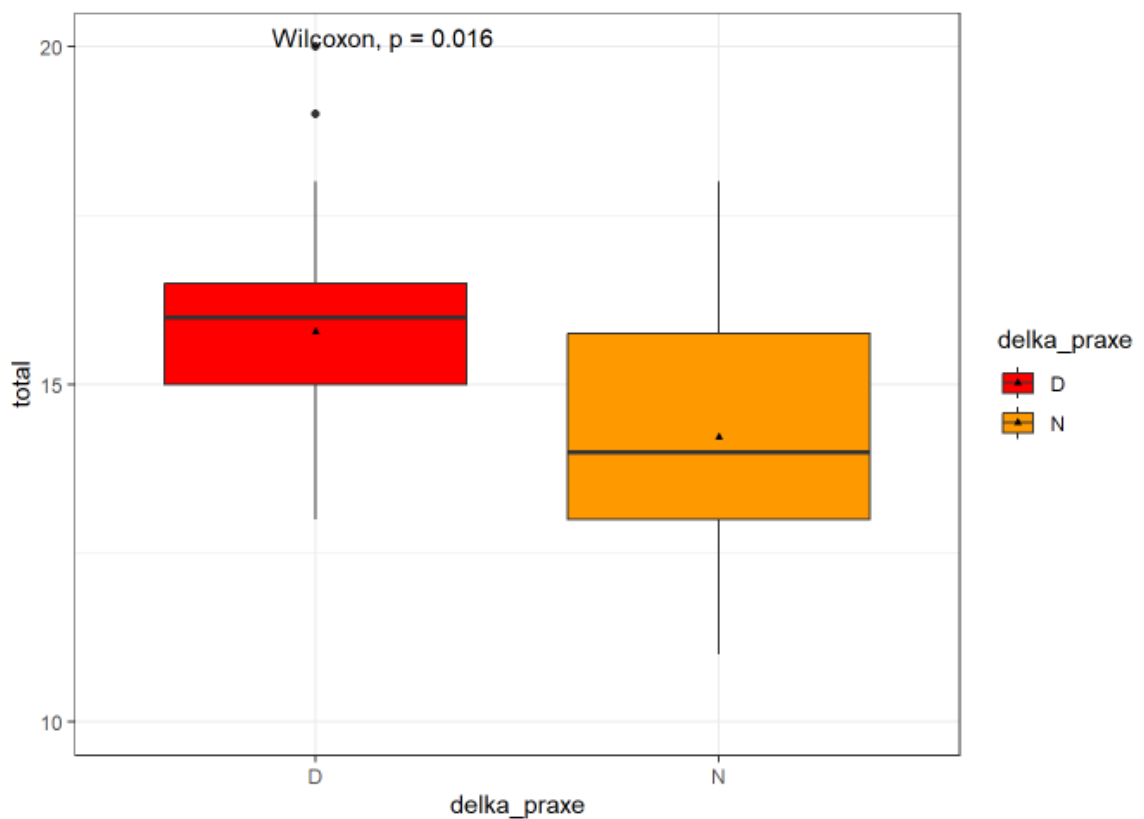
I zde můžeme z krabicového grafu vyčíst výrazný rozdíl v průměrech a v tomto případě i mediánech výsledného skóre rozděleného dle délky praxe.

```
Wilcoxon rank sum test with continuity correction
```

```
data: total by delka_praxe
```

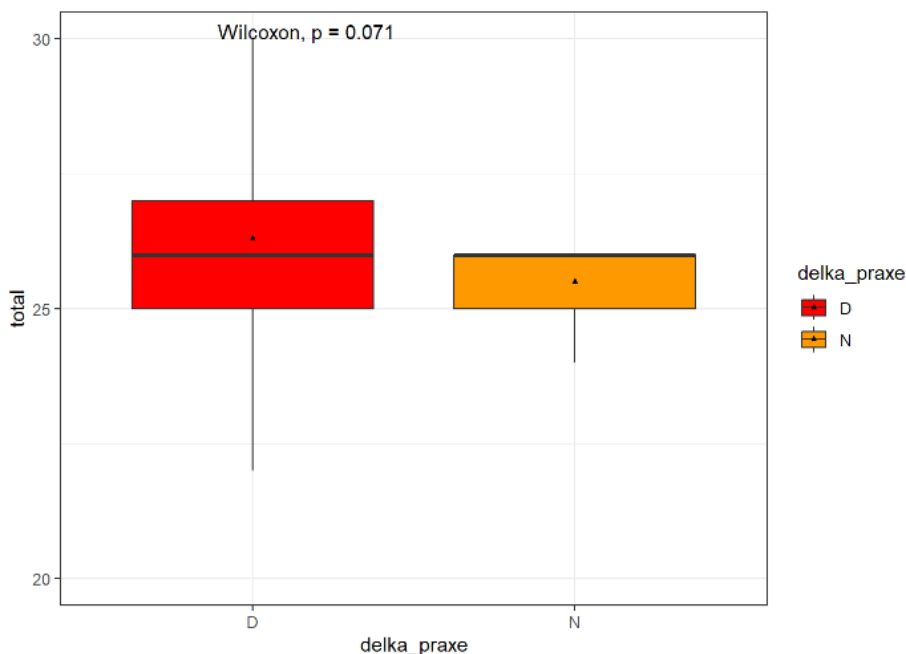
```
W = 275.5, p-value = 0.01613
```

```
alternative hypothesis: true location shift is not equal to 0
```



Graf 15 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „přísný“ rozdělené dle délky praxe

Další zajímavé výsledky byly pozorovány při testování dimenze „**napomáhající**“ vzhledem k **délce praxe**. Zde se p hodnota blížila k hranici 0,05 a z krabicového grafu je patrný rozdíl v průměrných hodnotách mezi skupinami.



Graf 16 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „napomáhající“ rozdělené dle délky praxe

Dále již nebyl prokázán statisticky významný rozdíl u žádné další dimenze při porovnání výšky skóre dle věku, pohlaví, délky praxe a bydliště. Pro přehlednost níže uvádíme tabulku s testováním jednotlivých dimenzí a výsledných p hodnot.

Dimenze	Skupiny	p-hodnota
Organizátor	Věk	0,5288
	Pohlaví	0,4832
	Délka praxe	0,2157
	Bydliště	0,1518
Napomáhající	Věk	0,0452
	Pohlaví	0,2472
	Délka praxe	0,0706
	Bydliště	0,8261
Chápající	Věk	0,6685
	Pohlaví	0,1422
	Délka praxe	0,6433
	Bydliště	1,000

Zodpovědný	Věk	0,6688
	Pohlaví	0,6209
	Délka praxe	0,8996
	Bydliště	0,4536
Nejistý	Věk	0,7189
	Pohlaví	0,4149
	Délka praxe	0,1436
	Bydliště	0,4439
Nespokojený	Věk	0,7054
	Pohlaví	0,8297
	Délka praxe	0,2107
	Bydliště	0,7193
Kárající	Věk	0,5110
	Pohlaví	0,9714
	Délka praxe	0,3941
	Bydliště	0,4153
Přísný	Věk	0,9232
	Pohlaví	0,7112
	Délka praxe	0,0161
	Bydliště	0,1696

Tabulka 17 Výsledné hodnoty p jednotlivých dimenzi

5 DISKUSE

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit úroveň interakčního stylu pedagogů volného času. Výzkum probíhal na podzim roku 2023 v osmi zařízeních, konkrétně domech dětí a mládeže Jihočeského kraje. Výzkumný soubor tvořilo 41 vybraných zástupců, kteří se v plném počtu výzkumu zúčastnili. Výzkumnou metodou zkoumání byl dotazník interakčního stylu QTI.

V některých ohledech přineslo naše zkoumání velmi zajímavé výsledky. Ukazuje na to, že u námi zkoumaných pedagogů volného času převládá dimenze napomáhající a vede k zodpovědnosti, následuje dimenze chápající a organizátor. Toto zjištění nás utvrdilo v tom, že pedagog volného času by měl jednoznačně být napomáhající. Dítě ve volném čase chce mít ze své činnosti radost, chce ji dělat dobře a rádo ocení pomoc ze strany autority. Výchova ve volném čase je naplňováním volného času smysluplnými aktivitami. (Pávková, 2002). Pro jedince mohou být smysluplné různé aktivity, zejména ty, které uspokojují potřebu seberealizace. (Hájek et. al., 2008) A seberealizovat se děti mohou, když něco dělají tak, jak chtějí a když jim někdo pomůže v tom, co sami zrealizovat chtějí. A tím je napomáhající pedagog volného času člověkem na správném místě. V souvislosti s výsledky dalších dimenzí bychom zmínili výzkumy pánů Fishera a Waldripa (1999). Poukazují na to, že pokud jsou pedagogové dobrými organizátory, navozují ve skupinách dětí soulad. Ti, kteří se jeví jako chápající umožňují svěřencům vyjadřovat vlastní názory. U pomáhajících je zjevný důraz zejména na spravedlnost a spolupráci. Pedagogové vedoucí k zodpovědnosti cílí na soutěživost u dětí. Dimenze kárající a přísný vede k tomu, že často mají s dětmi spory, děti s nimi raději pracují ve skupinách a jsou soutěživé. Pokud bychom tedy tento výzkum shrnuli, musíme konstatovat, že pedagogové pomáhající posilují ve svěřencích pocit spravedlnosti. Organizátoři, kárající a přísní vyžadují spolupráci, ale tlumí vyjadřování vlastního názoru. (Fisher & Waldrip, 1999). Dánští badatelé konstatují, že nejlepší pedagogové nejsou ti, kteří se orientují na dítě, ale ti, kteří dokáží vytvořit svobodu a zároveň mají přirozenou profesionální autoritu. (Krogh & Thomsen, 1995).

Z hlediska věku jsme zjistili, že je mírně vyšší dimenze organizátor, kárající, nejistý a vedoucí k odpovědnosti u pedagogů volného času starších 45 let. Ti mladší mají zase doménu v dimenzi napomáhající a chápající. Dimenze přísný a nespokojený disponují hodnotami velice podobnými u obou kategorií.

Z hlediska pohlaví jsme vyhodnotili, že u mužů převládají vyšší hodnoty u dimenze organizátor, přísný, kárající a nejistý. U žen převažuje dimenze chápající. Vyrovnané skóre ukazuje dimenze napomáhající, nespokojený a vede k odpovědnosti. Z dosavadních výzkumů týkajících se pohlaví v souvislosti s interakčním stylem vyplývají pro nás velmi hodnotné a zajímavé poznatky. Americký výzkum říká, že svěřenci vnímají v roli pedagoga dominantnější ženu než muže. (Levy et. al., 1993). Studie ze Slovenska ukazuje na statisticky významné rozdíly. V dimenzi organizátor byly lépe hodnoceny ženy a měly nižší skóre v proměnné nejistota než muži. (Gavora, et. al., 2003). Další výzkum se zabýval také dominancí pedagogů. Tento asijský výzkum z Koreje zjistil, že celkově jsou pedagogové velmi přísní, direktivní a nevyžadují po svěřencích odpovědnost bez ohledu na pohlaví. (Lee & Fraser, 2001).

Z hlediska místa bydliště nepozorujeme žádné odlišnosti v dimenzích interakčního stylu. Toto hledisko tedy nemá vliv na sebereflexi pedagoga volného času.

S ohledem na kritérium délka praxe můžeme zhodnotit, že u pedagogů volného času s praxí kratší do 5 let převažuje dimenze organizátor, chápající, napomáhající, přísný. U těch s praxí delší nad 5 let převažuje styl kárající. Stejných hodnot u obou věkových skupin nabývají dimenze vede k zodpovědnosti, nejistý a nespokojený. Empirických výzkumů souvisejících s délkou praxe a interakčním stylem, které by dlouhodobě longitudinálně sledovaly pedagogickou kariéru je velmi málo. Práce holandských autorů vedená za pomoci dotazníku QTI se soustředila na pedagogův interakční styl měřený v závislosti na délce jeho pedagogické praxe. Výsledky ukázaly, že v začátku kariéry je dominantnost pedagoga relativně nízká, ale s každým rokem plynule stoupá. Po deseti letech nabývá relativně vysokých hodnot, poté se stabilizuje a zůstává již neměnná. (Brekelmans & Créton, 1993).

Na základě statistické analýzy při ověřování hypotéz byly přijaty hypotézy H₁ a H₄.

H₁: V úrovni sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času existují rozdíly z hlediska věku.

H₄: V úrovni sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času existuje rozdíl z hlediska odpracovaných let v oboru.

Ze závěrů statistické analýzy vyplývá prokázaný významný rozdíl u dimenze napomáhající dle věku. Mladší pedagogové volného času mají u této dimenze vyšší hodnotu interakčního

stylu než jejich starší kolegové. Je možné, že ti, kteří mají kratší délku praxe jsou se svými svěřenci trpělivější, práce je baví, naplňuje. Zatím ještě netrpí rizikem vyhoření, které je v pomáhajících profesích zvýšené. A při testování dimenze přísný je zřejmý statisticky významný rozdíl dle délky praxe. Pedagogové volného času s kratší délkou praxe dosahují vyššího skóre interakčního stylu než jejich kolegové s větší délkou praxe. Důvodem může být počáteční nejistota pedagoga v oboru, možná v přísnosti spatřuje jakousi obranu před ztrátou autority. Další dvě hypotézy nebyly přijaty. Ke zkreslení výsledků mohlo přispět velké množství faktorů. Jedním z nich je naše volba kvantitativního řešení výzkumu. V případě volby smíšeného výzkumu bychom mohli použít jako doplňující např. metodu rozhovoru, která by mohla napomoci k hlubším výsledkům. Další možnou variantou by mohla být možnost porovnání sebereflexe pedagogů volného času s názory dětí, na které tyto pedagogové výchovně působí. Jiný je výsledek sebehodnocení pedagoga a jeho vnímání dětmi. Samozřejmě i výběr vzorku mohl značně ovlivnit výsledky. Větší vzorek oslovených z více lokalit mohl poskytnout komplexnější obraz o situaci. Nicméně oslovené ředitele domů dětí a mládeže nebylo možné nutit k vyplnění dotazníků. To bylo čistě na dobrovolné bázi a jejich rozhodnutí. Výsledky mohly být zkreslené i z důvodu, že pedagogové volného času nemuseli být poctiví ve vyplňování dotazníku. Své odpovědi, ač byli anonymní, mohli pozměnit, aby se ukázali v lepším světle. Nebo předvánoční období, kdy byl výzkum prováděn, možná nebyl nejvhodnější. Pedagogové mohli být při vyplňování zahlceni povinnostmi, mohli v hektické době rychle a chybně vyplnit své sebehodnocení.

V porovnání našeho zkoumání s dostupnými výzkumy odhalíme některé shody a některé neshody obou šetření. Z výzkumu Janíkové (2010) vyplývá, že muži se považují za více napomáhající. V této dimenzi se s Janíkovou shoduje i náš výzkum. Jiný výzkum Jansa et al. (2015) ale zmiňuje, že ženy samy sebe mají sklon hodnotit pozitivněji, než je skutečnost. A také pozitivněji, než to dělají jejich kolegové muži. Ti jsou upřímnější. Proto může být hodnocení vlastního interakčního stylu zkresleno neadekvátním vnímáním sebe sama. Ve výsledku výzkumu, který popisují autorky Dytrtová a Krhutová (2009) převažuje u žen dimenze organizátor a je potlačena dimenze nejistoty. V porovnání s dalším výzkumem holandských autorů Crétona a Brekelmansové (1993) můžeme sdělit, že naše zkoumání se s nimi částečně shoduje a v něčem i neshoduje. Studie ukazuje na nižší míru dominance v začátcích pedagogické praxe. Naše výsledky zjistily, že naopak dimenze organizátor a přísný, které považujeme za dominantní převládají u pedagogů volného času s praxí do 5 let. Stejně i disertační práce Mikové (2006) poukazuje na to, že začínající pedagog s krátkou

praxí bývá méně přísný. Tento výsledek mohl vzniknout v důsledku časového rozdílu obou výzkumů a tím naším, neboť je mezi nimi rozdíl 30 a 18 let. Dřívější společnost možná pedagogům neumožňovala dominanci v počátcích jejich praxe. Nejprve byli nejistí, než si vybudovali svou kariéru a naučili se zvládat svou profesi. Až později se cítili jistější a kovaní ve svém oboru, proto na dominanci jejich rysů přibývalo. Dnešní doba je ale jiná. Vzdělávání pedagogických pracovníků vyžaduje dominantní přístup hned v začátcích jejich praxe. Dnešní děti jsou více energické, agresivní, trpí různými poruchami, v jejich rodinách často neúplných nebo nefunkčních se vyskytuje řada sociálních problémů atd. Toto vidíme jako možný důvod převažujících dominantních dimenzí v dnešní době s odstupem 18 či 30 let, kdy disertační práce autorky a holandských výzkumníků vznikla.

Variantu na pokračování našeho výzkumu, možnou další etapu zkoumání sebereflexe vidíme v porovnání interakčního stylu samotných pedagogů volného času a jejich svěřenců. Hodnocení ze strany dětí může přinést nová, myslíme i zajímavá zjištění. Informace o pedagogích volného času v očích dětí mohou navázat na data stávající a vnést nové, další a rozšiřující poznatky v této oblasti výzkumu, kterým je sebereflexe zaměřená na interakční styl. V podobném duchu hovoří i studie australských vědců (Fisher et al., 1998), která zmiňuje právě rozdílnost sebehodnocení pedagogů a pohled ze strany objektu výchovy, tedy dětí.

I přesto, že všechny hypotézy nebyly přijaty, naše zkoumání nám dává obraz o zkoumané realitě. Dozvěděli jsme se mnoho zajímavých a užitečných informací zejména pro naši budoucí práci.

ZÁVĚR

Základní implicitní výzkumnou otázkou této diplomové práce bylo zjistit, jaká je úroveň sebereflexe zaměřené na interakční styl u pedagogů volného času. V teoretické části jsme definovali pedagoga volného času, specifika jeho práce a náročnost tohoto povolání, které je zahrnuto do pomáhajících profesí. Dále jsme popsali pojem sebereflexe, zabývali se jejím významem, funkcemi, fázemi a metodami. Nakonec jsme se zaměřili na termín sociální interakce, její typy a s nimi související interakční styly pedagogů volného času.

Empirická část řešila úroveň sebereflexe pedagoga volného času zaměřenou na interakční styl. Výzkum probíhal formou dotazníků, které byly zaslány do osmi zařízení, konkrétně domů dětí a mládeže v Jihočeském kraji. Výzkumný soubor tvořilo celkem 41 pracovníků těchto institucí.

Výzkumnou metodou zkoumání byl dotazník QTI (Questionnaire of Teacher Interaction). Byl použit jako jediný výzkumný nástroj. Jedná se o sebehodnotící dotazník interakčního stylu pedagoga volného času.

Sebehodnocením jsme posuzovali úroveň sebereflexe zaměřené na interakční styl z různých hledisek, kterými bylo pohlaví, věk, místo bydliště a délka praxe v oboru pedagoga volného času. Pedagogové volného času s kratší dobou praxe do 5 let se v dimenzích organizátor, napomáhající, chápající a vede k zodpovědnosti, dokázali hodnotit více realisticky než v ostatních dimenzích. Domníváme se, že důvodem je právě to, že jejich praxe je krátká, nemají mnoho zkušeností oproti pedagogům pracujícím v oboru více než 5 let.

Celkové výsledky výzkumu ukázaly rozdílnosti v dimenzi napomáhající dle věku, kde vyššího skóre dosáhli mladší pedagogové volného času. Dále v dimenzi přísný dle délky praxe, kde vyššího skóre dosáhli pedagogové volného času s kratší délkou praxe. Zajímavých hodnot jsme zpozorovali ještě u dimenze napomáhající z hlediska délky praxe v průměrných hodnotách těchto skupin.

Pro objektivnější a přesnější výsledek by bylo možné další výzkum rozšířit na širší populaci. Dále by bylo potřeba použít ještě další doplňující metodu k dotazníku QTI. Den Brok et al. (2002) považuje za důležité, v případě, že chceme pracovat s interpersonálním chováním pedagogů do hloubky, doplnit výsledky z QTI dotazníku i pomocí jiných metod. Neboť hlavním nedostatkem tohoto dotazníku je, že jsme s ním s určitou přesností schopni zjistit, jak se pedagog chová, ale nevíme nic o tom, proč se tak chová.

Výzkumů interakčních stylů je všeobecně velice málo. Z našeho pohledu by bylo dobré je provádět ve školských zařízeních pravidelně a kvalitativně s nimi pracovat. Výsledky by mohly být zajímavé a využitelné i pro pedagogy volného času v budoucnosti.

Obecně lze práci shrnout a konstatovat, že současná doba přináší do naší společnosti řadu komplikací a problémů v souvislosti s interkulturními odlišnostmi, poruchami funkcí rodinného zázemí a zvyšující se mírou sociálně patologických jevů u dětí. Proto je důležité hledat kvalitní pedagogický personál ve školách i v oblasti volného času. Kvalitní pedagog je mimo jiné ten, který je dítěti pomocníkem a rádcem. Napomáhající pedagog volného času svou činností reflektuje, je dítěti vzorem a plní tak i jeden z aktuálních cílů sociální pedagogiky. Díky němu mohou být děti spokojenější, šťastnější, mohou více prožívat pozitivní emoce, mohou být tvořivější i odolnější.

Zjistili jsme, že výsledky z dotazníku umožňují pedagogovi volného času rozřešit mnohé problémy, může se dozvědět něco o sobě, posiluje jeho osobnostní růst a rozvoj kompetencí. Dotazník samotný i celá naše práce může posloužit k dalším diskusím a šetřením týkajících se kvality profese pedagoga volného času, která je nezbytnou součástí pomáhajících profesí. Možná v práci rádi zalistují i ti pedagogové volného času, kteří jsou ve své praxi již značně kovaní, rostou a svou pedagogickou činností účinně sebereflektují.

Přínosem této diplomové práce mohou být také její zjištěné poznatky z výzkumných dat, pokud budou aplikované do praxe. Příkladem může být její využití pro začínající pedagogy volného času v jejich pedagogické a výchovné činnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Monografické publikace:

- Bendl, S. (Eds.). (2015). *Vychovatelství*. Praha: Grada.
- Blatný, M., & Plháková, A. (2003). *Temperament, inteligence, sebepojetí: Nové pohledy na tradiční téma psychologického výzkumu*. Brno: SCAN.
- Brekelmans, M., & Créton, H. (1993). *Interpersonal Behaviour Throughout the Career*. London: Falmer Press. Taylor and Frances.
- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Re-Statement of the Relation of Reflective Thinking in the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fisher, D.L., & Waldrup, B.G. (1999). *Cultural Factors of Science Classroom Learning Environments. Teacher-Student Interactions and Students Outcomes. Research in Science and Technological Education*, 1999 (17), 83-96.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P., Mareš, J., & Brok, P. (2003). *Adaptácia Dotazníka interakčného stylu učiteľa*. Pedagogická revue, 55 (2), 126-145.
- Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
- Giddens, A. (2003). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (Eds.). (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Gordon, T. (2015). *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha: Malvern.
- Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (2011). *Pedagogické ovlivňování volného času: Současné trendy*. (2. vydání). Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2012). *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.

- Hupková, M., & Petlák, E. (2004). *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: Iris.
- Chráska, M., (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Janík, T. (2021). *Vše pro výchovu*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Janíček, P., Máchal, P., Marek, J., & Mareček, J. (2013). *Expertní inženýrství v systémovém pojetí*. Praha: Grada.
- Jirásek, I. (2019). *Zážitková pedagogika*. Praha: Portál.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (Eds.). (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Keller, J. (2006). *Úvod do sociologie*. Praha: SLON.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kopecká, I. (2011). *Psychologie 3. díl, učebnice pro obor sociální činnost*. Praha: Grada.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kuneš, D. (2009). *Sebepoznání. Psychoterapeutické principy a postupy*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál.
- Lawton, D., & Gordon, P. (1993). *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*. New York: Ronald Press.
- Litschmannová, M. (2011). *Úvod do statistiky*. Ostrava: VŠB. Technická univerzita.
- Masariková, A., & Masarik, P. (2002). *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa.
- Miková, Marcela. (2006). *Typologie budoucích učitelů v závislosti na jejich interakci a komunikaci. Disertační práce*. Brno: Pedagogická fakulta.

- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Mikuláščík, M. (2010). *Komunikační dovednosti v praxi*. Praha: Grada.
- Míček, L., (1976). *Sebevýchova a duševní zdraví*. Praha: SPN.
- Pávková, J., Hájek, B., Hofbauer, B., Hrdličková, V., & Pavlíková, A. (2002). *Pedagogika volného času*. Praha: Portál.
- Pelikán, J. (2007). *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Petty, G. (2008). *Moderní vyučování. Z anglického originálu přeložil Štěpán Kovařík*. Praha: Portál.
- Petráčková, V., & Kraus, J. (2001). *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia.
- Pollard, A. (1997). *Reflective teaching in the primary school*. London: Cassell.
- Poschkamp, T. (2013). *Vyhoření: rozpoznání, léčba, prevence. Přeložila Zuzana Mikešová*. Brno: Edika.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Richterová, B., Seberová, A., & Kubičková, H. (Eds.). (2020). *Akční výzkum v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Rogers, C.R. (1961). *On Becoming a Person*. Houghton. Boston: Mifflin.
- Sklenářová, N., (2013). *Interakce a komunikace učitele v edukačním procesu*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (Eds.) (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Spilková, V., & Tomková, A. (Eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Svobodová, Z. (Ed.). (2023). *Svobodný čas: pedagogika volného času jako výchova ke svobodě*. Praha: Karolinum.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. (1. vydání). Praha: Grada.
- Švec, V. (2005). *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

- Vašutová, J. (Eds.). (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vážanský, M. (2001). *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia.
- Wubbels, T., Levy, J. (Eds.). (1993). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: Falmer Press. Taylor and Francis.
- Woolson, R. F., & Clarke W. (2002). *Statistical Methods for the Analysis of Biomedical Data*. (2. vydání). New York: John Willey & Sons. Inc.
- Zvára, K. (2008). *Biostatistika*. Praha: Karolinum.

Elektronické zdroje:

- Fisher, D., Fraser, B., & Kent, H. (1998). *Relationships between Teacher-Student Interpersonal Behaviour and Teacher Personality*. *School Psychology International*, 19(2), 99-119. <https://doi.org/10.1177/0143034398192001>
- Den Brok, P., Brekelmans, M., Levy, J., & Wubbels, T. (2002). *Diagnosing and Improving the Quality of Teachers' interpersonal Behaviour*. *The International Journal of Educational Management*, 16(4/5), 176-185. Staženo 28.12.2023, dostupné z databáze ProQuest.
- Farrell, T.S.C. (2004). *Reflective practice in action: 80 reflection breaks for busy teachers*. Thousands Oaks.
- German, K.T., & Robbins, M.L. (2020). *Social Interaction*. In: Zeigler-Hill, V., Shackelford, T.K. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24612-3_1838
- Grombářová, E. (2012). *Ideální učitel očima dětí 1. a 2. stupně ZŠ: bakalářská práce*. https://is.muni.cz/auth/th/263490/ff_b/>
- Jacobs, S. (2020). *Reflective learning, reflective practice*. *Nursing*, 46(5), 62-64. <https://doi.org/10.1097/01.NURSE.0000482278.79660.f2>. https://journals.lww.com/nursing/FullText/2016/05000/Reflective_learning_reflective_practice.18.aspx

Jay, J. K., & Johnson K. R. (2002). *Capturing Complexity: A Typology of Reflective Practice for Teacher Education*. *Teaching and Teacher Education*, 18, 73–85.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)

Kartouz, B. (2015). *Věkový automat způsobuje problémy s navýšením platů učitelů*.

<https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/vekovy-automat-zpusobuje-problemy-s-navysovanim-platu-ucitelu.a-1267.html>

Kašparová, E. (2011). *SWOT analýza jako nástroj kvalifikované sebereflexe učitele*.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/717/swot/SWOT-ANALYZA-JAKO-NASTROJ-KVALIFIKOVANE-SEBEREFLEXE-UCITELE.html>. ISSN 1802-4785.

Korthagen, F., & Vasalos A. (2011). *Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth*. *Teachers and Teaching: theory and practice* 11(1), 47-71

Köverová, M. (2014). *Osobnostné faktory big jako determinanty percepcie interakčného štýlu učiteľov*. *Psychologie pro praxi*. 49 (3-4), 79-93

https://www.karolinum.cz/data/clanek/946/3642_PpP_2014_3-4_koverova.pdf

Köverová, M. (2015). *Percepcia interakčného štýlu učiteľa a subjektívna pohoda študentov*. *Psychologie a její kontexty*. 6 (1), 33-48

https://www.psychkont.osu.cz/fulltext/2015/Koverova_2015_1.pdf

Krogh, L.B., & Thomsen, P.V. (1995). *Teaching Style and Learning Outcomes*.

<https://www.nat.au.dk/end/barcelona.pdf>

Lee, S.S., & Fraser, B.J. (2001). *High School Science Classroom Learning Environments in Korea*.

www.tigersystem.net/area2002/viewproposaltext.asp?propID-7796/

Matošková, J., Potočková, G. (2016). *Psychologie pro praxi*. 3(4).

www.karolinum.cz/data/clanek/3403/PPP_3-4_2016_03_Matoskova.pdf

Vašíčková, S. (2013). *Správa a merania interakčného štýlu učiteľa. Výskum sprievodných aspektov vzdelávania*.

<https://etest.sk/data/att/ae2/599.753d87.pdf>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Např. Na příklad

Atd. A tak dále

Tj. To je

SEZNAM OBRÁZKŮ

<u>Obrázek 1 Reflexivní učební cyklus</u>	25
<u>Obrázek 2 Cibulový model</u>	27
<u>Obrázek 3 Osm sektorů modelu interpersonálního chování</u>	36

SEZNAM TABULEK

<u>Tabulka 1 Typy otázek pomáhajících účinně analyzovat a interpretovat pedagogické jevy</u>	24
<u>Tabulka 2 Příklady typů standardizovaných dotazníků a zahraniční výzkumy, kde byly použity</u>	30
<u>Tabulka 3 Modifikace tabulky Swot analýza</u>	30
<u>Tabulka 4 Klíč k vyhodnocení dotazníkových položek odpovídajících jednotlivým dimenzím</u>	43
<u>Tabulka 5 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času celkem</u>	46
<u>Tabulka 6 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věku</u>	50
<u>Tabulka 7 Struktura výběrového souboru z hlediska pohlaví</u>	55
<u>Tabulka 8 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví</u>	55
<u>Tabulka 9 Struktura výběrového souboru z hlediska bydliště</u>	57
<u>Tabulka 10 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska bydliště</u>	57
<u>Tabulka 11 Struktura výběrového souboru z hlediska délky praxe</u>	60
<u>Tabulka 12 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska délky praxe</u>	60
<u>Tabulka 13 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska pohlaví</u>	62
<u>Tabulka 14 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska věku</u>	63
<u>Tabulka 15 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska bydliště</u>	64
<u>Tabulka 16 Počty sebehodnocených pedagogů volného času v jednotlivých dimenzích z hlediska délky praxe</u>	64
<u>Tabulka 17 Výsledné hodnoty p jednotlivých dimenzí</u>	67

SEZNAM GRAFŮ

<u>Graf 1 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času celkem</u>	47
<u>Graf 2 Histogram pro grafické znázornění rozdělení</u>	49
<u>Graf 3 Q-Q graf pro grafické znázornění rozdělení</u>	49
<u>Graf 4 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věku do 45 let</u>	51
<u>Graf 5 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska věku nad 45 let</u>	51
<u>Graf 6 Popis krabicového grafu</u>	53
<u>Graf 7 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „napomáhající“ rozdělené dle věkových skupin</u>	54
<u>Graf 8 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví muži</u>	56
<u>Graf 9 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska pohlaví ženy</u>	56
<u>Graf 10 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska místa bydliště do 20 tis. obyvatel</u>	58
<u>Graf 11 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska místa bydliště nad 20 tis. obyvatel</u>	59
<u>Graf 12 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „chápající“ rozdělené dle místa bydliště</u>	59
<u>Graf 13 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska délky praxe do 5 let</u> ..	61
<u>Graf 14 Bodové sebehodnocení pedagogů volného času z hlediska délky praxe nad 5 let</u> ..	61
<u>Graf 15 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „přísný“ rozdělené dle délky praxe</u>	66
<u>Graf 16 Krabicový graf znázorňující výsledné skóre dimenze „napomáhající“ rozdělené dle délky praxe</u>	67

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka dotazníkových otázek

Příloha P II: Interakční styly a jednotlivci

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA DOTAZNÍKOVÝCH OTÁZEK

1. Dělán svou práci s nadšením
2. Jsem přístupný(á) diskusi
3. Vyžaduji poslušnost
4. Jsem trpělivý(á)
5. Když něco nevím, jen mlžím
6. Jsem ohleduplná(á)
7. Ví o všem, co se ve skupině děje
8. Umím dětem naslouchat
9. Názory děti mohou ovlivnit moje rozhodnutí
10. Nevím, co mám dělat, když děti vyrušují
11. Věřím dětem
12. Nečekaně se rozčílím
13. Jsem tolerantní
14. Mám sarkastické poznámky
15. Dobře rozumím aktuálnímu tématu a využívám pestrých metod pro jeho vysvětlení dětem
16. Dokážu pochopit nedostatky a chyby, které děti mají a dělají
17. Vypadám, jako bych nevěděl(a), co mám dělat
18. Nechám děti, aby si samy našly, kde udělaly chybu
19. Nechám se dětmi zcela ovládnout
20. Dávám dětem prostor, aby vyjádřily svůj názor a spolurozhodovaly
21. Často mám špatnou náladu
22. Jsem přísný(á)
23. Pomáhám dětem vždy, když si neví rady
24. Dávám dětem hodně svobody
25. Děti mě podvádějí
26. Děti jsou hloupé

27. Rychle se rozčílím
28. Děti se na mě mohou spolehnout
29. Mám velmi vysoké nároky na děti
30. Jsem přátelský(á)
31. Přísně trestám prohřešky dětí
32. Děti mi důvěřují
33. Vysvětluji potřebné věci srozumitelně
34. Jsem shovívavý(á)
35. Mám smysl pro humor
36. Jsem náročný(á)
37. Jsem nesmělý(á)
38. Děti mohou kdykoli opačný názor vyjádřit
39. Jsem zapomnětlivý(á)
40. Jsem sebejistý(á)
41. Snažím se o dětech více vědět, abych jim lépe rozuměl(a)
42. Jsem nerozhodný(á)
43. Dokáži děti vyslechnout
44. Jsem nedůsledný(á)
45. Moje práce s dětmi má jasnou strukturu
46. Jsem schopen(na) přijmout omluvu, pokud děti uvedou rozumné důvody
47. Vyslechnu-li od dětí argumenty, jsem ochoten(na) změnit názor
48. Cokoliv děti dělají nepovažuji za dost dobré
49. Jsem podezřívavý(á)
50. Nedovoluji žádné výjimky z pravidla
51. Snažím se vytvářet ve skupině příjemnou atmosféru
52. Udržuji pozornost dětí
53. Jsem nestranný(á)
54. V případě nepochopení tématu jsem ochoten(na) vysvětlit jej znovu

55. Jsem rozmrzlý(á)

56. Děti ze mě mají strach

57. Plním své sliby

PŘÍLOHA P II: INTERAKČNÍ STYLY A JEDNOTLIVCI

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41		
	2,89	2,78	2,78	3,00	2,89	3,11	2,89	2,78	2,78	2,67	2,78	2,89	3,00	3,22	3,11	3,33	3,11	3,00	2,56	2,89	3,11	2,89	3,11	3,22	3,11	2,67	3,00	3,11	2,56	2,56	2,78	2,44	2,56	2,78	2,89	2,89	3,00	2,78	2,56	2,33	2,44		
	3,63	3,63	3,63	3,50	2,88	3,25	3,13	2,75	3,38	3,25	3,25	3,38	3,38	3,38	3,25	3,00	3,13	3,13	3,25	3,00	3,25	3,25	3,25	3,13	3,38	3,75	3,63	3,38	3,38	3,25	3,25	2,88	3,13	3,25	3,13	3,13	3,00	3,25	3,25	3,13			
	3,50	3,50	3,50	3,13	2,88	2,88	2,88	3,00	3,00	2,75	2,75	2,75	2,88	3,13	3,00	3,13	3,00	2,88	3,00	3,13	2,88	3,25	3,38	3,25	3,25	3,00	3,00	2,88	2,88	2,75	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	3,00	3,38	3,25	3,25	3,13	3,00	3,00	
	3,13	3,13	3,13	3,13	3,25	3,00	3,50	3,75	3,50	3,25	3,00	3,25	3,13	3,00	3,25	3,75	3,50	3,38	3,38	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	2,88	3,50	3,50	3,38	3,38	3,13	3,00	3,00	3,00	3,00	2,88	3,00	3,13	3,13	2,88	3,25	3,13		
	0,86	0,86	1,00	1,14	1,14	1,00	1,14	1,29	1,00	0,86	0,86	0,86	1,00	0,86	0,86	1,29	1,57	1,14	0,71	1,00	1,00	1,00	1,14	1,00	1,29	1,43	0,86	0,71	1,14	1,57	1,14	1,14	1,29	1,43	1,14	1,14	0,71	0,86	0,86	0,57	0,86		
	0,50	0,50	0,33	0,67	0,67	0,50	0,33	0,33	0,17	0,33	0,50	0,83	0,67	0,67	0,83	1,00	0,83	0,50	0,50	0,50	0,67	0,67	0,67	0,33	0,50	0,50	0,83	0,83	0,17	0,33	0,67	0,33	0,50	0,33	0,33	0,33	0,50	0,50	0,33	0,50	0,33		
	0,33	0,33	0,33	0,33	1,00	1,33	1,33	1,00	1,00	0,33	0,33	0,67	0,67	1,33	1,33	1,00	0,67	1,00	0,67	0,33	0,33	1,00	0,67	0,33	0,67	0,33	1,00	1,00	1,33	1,33	1,67	0,00	0,33	1,00	1,00	1,00	0,67	0,67	1,00	0,33			
	1,88	2,00	1,88	1,88	1,88	2,25	2,00	1,88	1,88	1,88	2,13	2,13	2,50	2,25	2,00	1,75	1,88	1,63	1,63	1,50	1,75	2,25	2,13	2,00	2,00	2,00	2,38	2,00	1,75	1,63	1,75	2,00	1,88	1,75	1,63	1,63	2,00	1,88	2,00	1,38	1,63		
	3,63	3,63	3,63	3,50	3,25	3,25	3,50	3,75	3,50	3,25	3,25	3,38	3,38	3,38	3,38	3,75	3,50	3,38	3,38	3,25	3,13	3,25	3,38	3,25	3,25	3,50	3,75	3,63	3,38	3,38	3,25	3,25	3,00	3,13	3,25	3,38	3,25	3,25	3,25	3,13			
ot./věk	D	D	D	D	N	N	N	D	D	N	D	N	D	D	D	D	N	N	N	D	N	N	N	N	D	D	D	D	D	N	D	D	D	D	N	N	N	N	N	D	D	D	
ot./d.p.	D	D	D	D	N	N	N	D	D	N	D	D	D	D	D	N	N	D	D	N	N	D	D	D	D	D	D	D	D	N	D	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N
ot./m.b.	D	N	D	D	D	D	N	N	N	D	D	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	D	D	D	D	D	N	N	N	
ot./pohl.	ž	ž	M	ž	M	ž	ž	ž	ž	ž	ž	M	M	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	M	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	M	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	ž	

	2,89	2,78	2,78	3,00	2,89	3,11	2,89	2,78	2,78	2,67	2,78	2,89	3,00	3,22	3,11	3,33	3,11	3,00	2,56	2,89	3,11	2,89	3,11	3,22	3,11	2,67	3,00	3,11	2,56	2,56	2,78	2,44	2,56	2,78	2,89	2,89	3,00	2,78	2,56	2,33	2,44	
	3,63	3,63	3,63	3,50	2,88	3,25	3,13	2,75	3,38	3,25	3,25	3,38	3,38	3,38	3,25	3,00	3,13	3,13	3,25	3,00	3,25	3,25	3,25	3,13	3,38	3,75	3,63	3,38	3,38	3,25	3,25	2,88	3,13	3,25	3,13	3,13	3,00	3,25	3,25	3,13		
	3,50	3,50	3,50	3,13	2,88	2,88	2,88	3,00	3,00	2,75	2,75	2,75	2,88	3,13	3,00	3,13	3,00	2,88	3,00	3,13	2,88	3,25	3,38	3,25	3,25	3,00	3,00	2,88	2,88	2,75	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	3,00	3,38	3,25	3,25	3,13	3,00	3,00
	3,13	3,13	3,13	3,13	3,25	3,00	3,50	3,75	3,50	3,25	3,00	3,25	3,13	3,00	3,25	3,75	3,50	3,38	3,38	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	2,88	3,50	3,50	3,38	3,38	3,13	3,00	3,00	3,00	3,00	2,88	3,00	3,13	3,13	2,88	3,25	3,13	
	0,86	0,86	1,00	1,14	1,14	1,00	1,14	1,29	1,00	0,86	0,86	0,86	1,00	0,86	0,86	1,29	1,57	1,14	0,71	1,00	1,00	1,00	1,14	1,00	1,29	1,43	0,86	0,71	1,14	1,57	1,14	1,14	1,29	1,43	1,14	1,14	0,71	0,86	0,86	0,57	0,86	
	0,50	0,50	0,33	0,67	0,67	0,50	0,33	0,33	0,17	0,33	0,50	0,83	0,67	0,67	0,83	1,00	0,83	0,50	0,50	0,50	0,67	0,67	0,67	0,33	0,50	0,50	0,83	0,83	0,17	0,33	0,67	0,33	0,50	0,33	0,33	0,33	0,50	0,50	0,33	0,50	0,33	
	0,33	0,33	0,33	0,33	1,00	1,33	1,33	1,00	1,00	0,33	0,33	0,67	0,67	1,33	1,33	1,00	0,67	1,00	0,67	0,33	0,33	1,00	0,67	0,33	0,67	0,33	1,00	1,00	1,33	1,33	1,67	0,00	0,33	1,00	1,00	1,00	0,67	0,67	1,00	0,33		
	1,88	2,00	1,88	1,88	1,88	2,25	2,00	1,88	1,88	1,88	2,13	2,13	2,50	2,25	2,00	1,75	1,88	1,63	1,63	1,50	1,75	2,25	2,13	2,00	2,00	2,00	2,38	2,00	1,75	1,63	1,75	2,00	1,88	1,75	1,63	1,63	2,00	1,88	2,00	1,38	1,63	

	2,89	2,78	2,78	3,00	2,89	3,11	2,89	2,78	2,78	2,67	2,78	2,89	3,00	3,22	3,11	3,33	3,11	3,00	2,56	2,89	3,11	2,89	3,11	3,22	3,11	2,67	3,00	3,11	2,56	2,56	2,78	2,44	2,56	2,78	2,89	2,89	3,00	2,78	2,56	2,33	2,44
	3,63	3,63	3,63	3,50	2,88	3,25	3,13	2,75	3,38	3,25	3,25	3,38	3,38	3,38	3,25	3,00	3,13	3,13	3,25	3,00	3,25	3,25	3,25	3,13	3,38	3,75	3,63	3,38	3,38	3,25	3,25	2,88	3,13	3,25	3,13	3,13	3,00	3,25	3,25	3,13	
	3,50	3,50	3,50	3,13	2,88	2,88	2,88	3,00	3,00	2,75	2,75	2,75	2,88	3,13	3,00	3,13	3,00	2,88	3,00	3,13	2,88	3,25	3,38	3,25	3,25	3,00	3,00	2,88	2,88	2,75	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	3,38	3,25	3,25	3,13	3,00	3,00
	3,13	3,13	3,13	3,13	3,25	3,00	3,50	3,75	3,50	3,25	3,00	3,25	3,13	3,00	3,25	3,75	3,50	3,38	3,38	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	2,88	3,50	3,50	3,38	3,38	3,13	3,00	3,00	3,00	3,00	2,88	3,00	3,13	3,13	2,88	3,25	3,13
	0,86	0,86	1,00	1,14	1,14	1,00	1,14	1,29	1,00	0,86	0,86	0,86	1,00	0,86	0,86	1,29	1,57	1,14	0,71	1,00	1,00	1,00	1,14	1,00	1,29	1,43	0,86	0,71	1,14	1,57	1,14	1,14	1,29	1,43	1,14	1,14	0,71	0,86	0,86	0,57	0,86
	0,50	0,50	0,33	0,67	0,67	0,50	0,33	0,33	0,17	0,33	0,50	0,83	0,67	0,67	0,83	1,00	0,83	0,50	0,50	0,50	0,67	0,67	0,67	0,33	0,50	0,50	0,83	0,83	0,17	0,33	0,67	0,33	0,50	0,33	0,33	0,33	0,50	0,50	0,33	0,50	0,33
	0,33	0,33	0,33	0,33	1,00	1,33	1,33	1,00	1,00	0,33	0,33	0,67	0,67	1,33	1,33	1,00	0,67	1,00	0,67	0,33	0,33	1,00	0,67	0,33	0,67	0,33	1,00	1,00	1,33	1,33	1,67	0,00	0,33	1,00	1,00	1,00	0,67	0,67	1,00	0,33	
	1,88	2,00	1,88	1,88	1,88	2,25	2,00	1,88	1,88	1,88	2,13	2,13	2,50	2,25	2,00	1,75	1,88	1,63	1,63	1,50	1,75	2,25	2,13	2,00	2,00	2,00	2,38	2,00	1,75	1,63	1,75	2,00	1,88	1,75	1,63	1,63	2,00	1,88	2,00	1,38	1,63

	2,89	2,78	2,78	3,00	2,89	3,11	2,89	2,78	2,78	2,67	2,78	2,89	3,00	3,22	3,11	3,33	3,11	3,00	2,56	2,89	3,11	2,89	3,11	3,22	3,11	2,67	3,00	3,11	2,56	2,56	2,78	2,44	2,56	2,78	2,89	2,89	3,00	2,78	2,56	2,33	2,44
	3,63	3,63	3,63	3,50	2,88	3,25	3,13	2,75	3,38	3,25	3,25	3,38	3,38	3,38	3,25	3,00	3,13	3,13	3,25	3,00	3,25	3,25	3,25	3,13	3,38	3,75	3,63	3,38	3,38	3,25	3,25	2,88	3,13	3,25	3,13	3,13	3,00	3,25	3,25	3,13	
	3,50	3,50	3,50	3,13	2,88	2,88	2,88	3,00	3,00	2,75	2,75	2,75	2,88	3,13	3,00	3,13	3,00	2,88	3,00	3,13	2,88	3,25	3,38	3,25	3,25	3,00	3,00	2,88	2,88	2,75	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	3,38	3,25	3,25	3,13	3,00	3,00
	3,13	3,13	3,13	3,13	3,25	3,00	3,50	3,75	3,50	3,25	3,00	3,25	3,13	3,00	3,25	3,75	3,50	3,38	3,38	3,13	3,13	3,00	3,00	3,00	2,88	3,50	3,50	3,38	3,38	3,13	3,00	3,00	3,00	3,00	2,88	3,00	3,13	3,13	2,88	3,25	

