

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Rozvoj osobnosti dětí a mládeže z hlediska pedagogiky volného času

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jiří Souček

Vypracoval:

Marcel Varad'a

Brno 2012

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Rozvoj osobnosti dětí a mládeže z hlediska pedagogiky volného času“ zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů literatury, který je součástí této bakalářské práce.

Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 16. dubna 2012

Marcel Varaďa

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Jiřímu Součkovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Marcel Varad'a

OBSAH:	
ÚVOD	2
I. TEORETICKÁ ČÁST	3
1. Pedagogika volného času	3
2. Volný čas, vymezení pojmu	5
2.1. Oblasti volného času důležité pro současného mladého člověka	6
2.2. Volný čas a myšlenková kliše	9
2.3. Patologie využívání volného času a psychohygiena	10
3. Výchova, vymezení pojmu	12
3.1. Rozdělení výchovy	12
3.2. Výchovná prostředí a sebevýchova	15
3.3. Rodina jako primární výchovná instituce	20
3.4. Výchovný vliv médií na děti a mládež	22
3.5. Zážitková pedagogika a formy zážitkového vzdělávání	26
4. Výchovné instituce a jejich působení na volný čas dětí a mládeže	29
4.1. Tradice působení školy ve volném čase – zařízení školy	29
4.2. Současná škola a zájmová činnost mimo školu	30
4.3. Jednorázové aktivity a pravidelná zájmová činnost	30
4.4. Zařízení školy pro zájmové vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení	31
4.5. Další subjekty pracující s dětmi a mládeží ve volném čase	33
5. Mechanismy vývoje a formování osobnosti	35
6. Role pedagoga při formování osobnosti dětí a mládeže	37
6.1. Osobnost pedagoga volného času a vychovatele	37
6.2. Profesionální příprava pedagoga volného času a vychovatele	39
II. PRAKTICKÁ ČÁST	40
7. Téma, zaměření, cíle a metoda průzkumu, hypotézy	40
7.1. Téma a zaměření průzkumu	40
7.2. Cíle a metoda průzkumu	40
7.3. Výzkumné předpoklady	40
8. Výsledky a vyhodnocení průzkumu	41
8.1. Popis vzorku respondentů	41
8.2. Popis výsledků průzkumu	41
8.3. Ověření výzkumných předpokladů	50
8.4. Souhrn hlavních cílů průzkumu	51
ZÁVĚR	52
RESUMÉ	53
ANOTACE	54
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	55
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD:

Teoretická část bakalářské práce má pojednávat o volném čase z hlediska pedagogiky volného času, proto pár slov úvodem k této vědní disciplíně a jeho účelu. Je pravdou, že hlavním cílem pedagogiky volného času by mělo být naučit děti a mládež, jak efektivně využívat potenciál volného času ve svůj prospěch a rozvoj. H. Opaschowski vidí cíl výchovných snah v rozvoji jistých kompetencí, jejichž cílem je „relativní autonomie jedince“. Toto pojmenování v sobě zahrnuje schopnost jedince být rezistentní vůči vnějším tlakům, být nezávislý a schopný změny, umět využívat možností výběru a aktivně se podílet na vytváření životního prostředí. Tedy výchova k osobitosti a odpovědnosti nejen pro sebe, ale i pro společnost jako celek. Tento výchovný proces by měl probíhat v atmosféře, která se nesnaží s jedincem manipulovat, ale mělo by se tak dít přiměřeným výchovným působením, aby volný čas neztratil své postavení a smysl, tak, jak o něm píše zejména francouzští a angličtí autoři. Hovoří o volném čase v pojmech „volno“ či „prázdnost“, jejichž obsahem je absence jakéhokoliv nátlaku či záměrného vlivu. Výchova ve volném čase, v rukou pedagogů, by se tedy neměla stát nástrojem manipulace. Pedagog volného času by měl povzbuzovat jedince k tomu, aby v sobě našel a rozvinul autentické hodnoty prostřednictvím volnočasových aktivit a stal se tak kompetentním nejen pro svůj volný čas.

Práce bude v následujících kapitolách pojednávat nejen o výchovném zhodnocování volného času, ale též konkrétně pojedná o prožívání volného času současného mladého člověka, o tom, jaké hodnoty vyznává a jaké jsou jeho potřeby. Zmíním se též krátce o patologických využívání volného času a o volnočasových klišé, které snižují kvalitu volného času. V části věnované výchově se zmíním o tom, jak podstatnou roli hraje při výchově rodina. Výchovou v rodině působení na jedince ovšem nekončí, rovněž ostatní výchovná prostředí (například vrstevníků, kamarádů nebo ve vzdělávacím procesu), sehrávají svoji roli při utváření osobnosti mladého člověka. Jelikož se dnešní děti rodí do doby, která by se dala nazvat digitalizací, chtěl bych též upozornit na tuto sféru vlivu, která si zaslouží pozornost, jak ze strany rodičů, tak i pedagogů. V neposlední řadě bude též jedna z kapitol věnována institucím, které se prezentují nabídkou zájmových aktivit pro děti a mládež.

Praktická část této práce bude věnována průzkumu, jehož primárním cílem je zjistit, jakým způsobem dnešní mládež tráví svůj volný čas a kterým aktivitám se pravidelně věnují. K tomuto účelu jsem si vybral metodu dotazníkového šetření a stanovil hypotézy, které budou v závěru praktické části srovnány s výsledky realizovaného průzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Pedagogika volného času

Pedagogika volného času vznikla v německém jazykovém prostředí. Zde se chápala jako interdisciplinární obor zkoumající volný čas, i jako aplikovaná pedagogická disciplína.¹

Podobně vymezuje Pedagogiku volného času i Horst Opaschowski, když ji definuje jako „*samostatnou disciplínu mezi vědou o volném čase a pedagogikou*“.²

Pedagogika volného času se v Německu vydělila z dílčích disciplín pedagogiky, tj. z *andragogiky* (Erwachsenenbildung) a *sociální pedagogiky/sociální práce*. Poprvé použil slovo Freizeitpädagogik (pedagogika volného času) Fritz Klatt r. 1929. K systematickému rozvoji pedagogiky volného času došlo pak v 60. letech. Ve středu zájmu stálo tehdy posílení volnočasové orientace školní pedagogiky, ale především sociální pedagogiky a vzdělávání dospělých (andragogiky). V 70. letech můžeme mluvit o opravdovém boomu publikací z oblasti volného času.

Pokud se podíváme do většiny dostupných českých publikací (Pávková, Hofbauer, Průcha) získáme jednoznačný dojem, že pojem *pedagogika volného času* pouze nahradil dřívější označení *mimoškolní výchova*, a že tedy jde o aplikovanou pedagogickou disciplínu, která se zabývá reflexí a dalším rozvojem pedagogického „zhodnocování“ volného času (Hofbauer), a to zejména u dětí a mládeže. Použití pojmu pedagogika volného času se pak odůvodňuje zpravidla tím, že se jedná o pojem, který tuto oblast, na rozdíl od mimoškolní výchovy, vymezuje *pozitivně* a současně ji také rozšiřuje i na jiné věkové skupiny obyvatelstva, než jsou děti a mládež.³

Pedagogika volného času zkoumá jednak volný čas jako fenomén (věda o volném čase) a jednak aktivity v rámci volného času a jejich dopad na jedince a společnost (pedagogická nauka o volném čase). Pedagogika volného času též poskytuje metodický návod, jak realizovat tyto aktivity (praktická pedagogika volného času).

Zatímco věda o volném čase se snaží zasadit pojem volného času do kontextu současného světa, pedagogická nauka o volném čase se vztahuje k jednotlivým praktickým prvkům volnočasových aktivit. Tzn., že se vztahuje k jednotlivým oblastem lidského života (rodina, škola, enkulturace) nebo jednotlivým typům aktivit (sport, hra, kultura). Naproti tomu praktická pedagogika volného času se rozpadá na jednotlivé kurzy, v nichž se účastníci učí dovednostem nutným pro vedení konkrétních činností, např. hra, pohyb, sport, administrativa atd.⁴

¹ KAPLÁNEK, M. *Základy pedagogiky volného času*. [online]

² KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času I.* [online]

³ KAPLÁNEK, M. *Základy pedagogiky volného času*. [on-line]

⁴ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času I.* [online]

Souhrnně lze pedagogiku volného času charakterizovat jako: Obor, který se dotýká mnoha dalších vědeckých disciplín a překrývá se s nimi; současně je na ostatní obory odkázána (např. sociologie, psychologie, ekonomie, politika) a integruje jejich výsledky. Společenskovědní obor, který reflektuje společenské podmínky týkající se práce a volného času. Praktický obor, který vytváří strategie jednání vedoucí ke zlepšení společenských a ekonomických podmínek ovlivňujících volný čas. Pedagogický obor, který metodicky a didakticky rozvíjí individuální a společenské možnosti volného času.⁵

Obdobně se s tímto, viz výše, shoduje Pávková, když vymezuje pedagogiku volného času, také jako jeden z oborů *pedagogiky*, který je zároveň i *teorií výchovy a vědou o volném čase*. Při práci s dětmi školního věku nachází jiné označení pro pedagogiku volného času, je „*výchovou mimo vyučování*“ nebo „*neformální výchovou*“.⁶ Obecně v pojmu výchova je obsaženo záměrné, cílevědomé a permanentní působení na jedince, vychovávaného, s cílem *formovat jeho osobnost*.

Čímž se dostáváme k cílům pedagogiky volného času: Pedagogika volného času má společný cíl například se *sociální pedagogikou*, a nejen s ní, ale i s jinými obory pedagogiky (předškolní pedagogika, andragogika, speciální pedagogika atd.) Tím cílem je dosáhnout „*relativní samostatnosti jedince ve společnosti*“⁷, což zahrnuje být společenský, komunikativní, odpovědný a solidární. Naučit se „*svobodně a tvořivě nakládat se svým volným časem*“ a účastnit se na dění ve společnosti. Podle Opaschowského neexistují proto zvláštní cíle pedagogiky volného času, ale *výchovné cíle* odpovídající *volnému času*.

Na jedné straně je pedagogika volného času vědou, která reflektuje volný čas z hlediska osobnostního rozvoje jedince. Na druhé straně je speciálním oborem pedagogiky, jenž je zaměřený na výchovu ve volném čase. Zdroj informací a východisko, v první definici, se nachází ve vědních oborech, jako je filosofie, teologie, sociologie či psychologie. Zdrojem informací z druhé perspektivy může být mimoškolní pedagogika.⁸

Pedagogika volného času má naučit jedince, aby se stal relativně autonomním a tak se aktivně podílel na spoluutváření hodnot, které jsou protipólem konzumního chápání volného času, kdy se jedinec stává nástrojem konzumního průmyslu, tedy nesvobodným.

Na závěr bych shrnul, co již bylo řečeno. Pedagogika volného času je aplikovaným oborem pedagogiky, který se zabývá volným časem a aktivitami ve volném čase. Má vychovávat člověka pro volný čas. Zabývá se vymezením a zasazením tohoto pojmu do kontextu současného světa, jehož základním cílem je výchova člověka všech věkových kategorií, čímž rozšiřuje výchovné působení za hranice školního věku a chce učinit člověka autonomnějším, a tím odolnějším vůči působení konzumního průmyslu, který zasahuje do oblasti volného času. Jelikož předmětem pedagogiky je volný čas a výchova ve volném čase, budu se dále těmto pojmům věnovat v dalších kapitolách.

⁵ Srov. *tamtéž*

⁶ PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 65

⁷ KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času 1*. [online]

⁸ KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase. Studijní texty pro pedagogy volného času* [online], c2009, [cit. 2012-01-28], URL:<www.tf.jcu.cz/getfile/5e7b64ea47c571e2>.

2. Volný čas, vymezení pojmu

V této kapitole bude nejdříve vymezen volný čas v historickém kontextu. Jaké místo zaujímal, k čemu sloužil a jakou měl hodnotu pro dřívější generace. V krátkosti bude též zmíněno o pojmání volného času tak, jak jej vnímají autoři v současnosti a z doby nedávno minulé.

Ve starověku a středověku bylo pojmání volného času jiné než dnes. Tématikou volného času se zabýval již *Aristotelés* ve svém díle *Politika*. Volný čas by měl podle něj vést k blaženosti, libosti a šťastnému bytí, který má být opakem strasti. Ve volném čase se máme učit, jak jej správně využívat.⁹

Na aristotelovskou tradici navazuje středověký důraz na kontemplativní život, který měl vyvažovat praktický život. Kontempace, vnímání duchovních skutečností, byla základem pro praktický život. Hlavní náplní života bylo povolání mnicha či rytíře. V popředí byla stránka duchovní. Kontempace směřovala k cíli života a praktický život byl pouze jeho prostředkem.

V novověku, s nástupem reformace, začal do popředí vstupovat *ekonomický faktor*. Úspěch v podnikání byl brán jako důsledek lidské píce a Božího požehnání. Práce a výkon byla kultem tehdejší doby, příznačný převážně pro část protestantské tradice, pro puritány a reformované.¹⁰

Přeceňování plnění povinností je nutno chápat jako jeden ze závažných důsledků reformace. Toto si vzal za své i německý pietismus, když užívání si volného času bylo považováno jako něco mravně špatného. Pokud si člověk plnil své povinnosti víc, než bylo třeba, zajistil si jistotu spásy, na druhou stranu mu nezbyl žádný čas proto, aby se věnoval svým zájmům, které by ho bavily.¹¹

K vymezení volného času tedy došlo s nástupem reformace. Volný čas byl brán jako něco negativního. Razilo se heslo „*zahálka je matkou všech neřestí*“. Tehdejší církve se snažila ovládnout veškerý život člověka a zaplnit jej povinnostmi, což následně vedlo ke vzpouře v myšlení lidí a rozdělení času na čas volna a práce. Negativní vymezení volného času, kdy je třeba využívat volný čas smysluplně a účelně, přetrvává v myslích lidí až do dneška. Člověk zůstává i v době pracovního volna ve službě produkce, alespoň svým konzumem. Reklama na zboží a služby stále více proniká i do soukromé sféry života člověka.¹²

Tolik krátce k vývoji pojmání volného času a nyní se podíváme, jak je volný čas pojímán v dnešní době. Podle Vážanského můžeme volný čas rozdělit do tří kategorií, podle životního stylu současného člověka.¹³ Jsou lidé, kteří vidí smysl života v práci a volný čas berou jako zbytkový, negativní. Volný čas je pro ně časem odpočinku a regenerace sil do další

⁹ ARISTOTELÉS. *Politika*, s. 261 - 264.

¹⁰ KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase. Studijní texty pro pedagogy volného času* [online], c2009, [cit. 2012-01-28], URL:<www.tf.jcu.cz/getfile/5e7b64ea47c571e2>.

¹¹ VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 15

¹² VÁŽANSKÝ, M., *tamtéž*, s. 50

¹³ srov., *tamtéž*, s. 50

práce. Další dva postoje shledávají volný čas jako samostatnou hodnotu. První postoj je popisován jako kompenzační, který se váže k tzv. hédonistickému životnímu stylu.¹⁴ Jedná se většinou o lidi ze zemí s vysoce rozvinutým průmyslem. Převážně se vztahuje k mládeži, která se nedostatečně identifikuje s prací, kterou vykonává. Tito lidé berou práci jako nutný zdroj příjmu a realizaci nechávají na volný čas. Je to čas vlastních zájmů a zálib, který je protipólem času práce.

Nyní ještě krátký pohled na pojem volný čas z pera jiných, současných autorů. Sak definuje volný čas jako „čas, v němž jedinec svobodně na základě svých zájmů, nálad a pocitů volí svou činnost.“ Němec zdůrazňuje, že volný čas je „čas, v němž je člověk sám sebou, nejvíce patří sám sobě, kdy koná převážně svobodně a dobrovolně činnosti pro sebe, popř. pro druhé, ze svého vnitřního popudu a zájmu.“¹⁵ Pávková hovoří o volném čase, který je opakem času práce a povinnosti. Poukazuje na to, že ve svém volném čase si svobodně volíme své činnosti, které děláme rádi, a které nám přinášejí pocit uvolnění a uspokojení. Podobně se k tomu vyjadřují i Hofbauer¹⁶ a Vážanský¹⁷.

Jíra ve své studii odkazuje na Dumazedierovu definici volného času. Volný čas je zde „souhrnem činností, které může člověk provozovat s plnou libovůlí, buď pro odpočinek nebo pobavení, či pro rozvoj svých znalostí nebo nezištné školení, pro svou dobrovolnou účast na společenských záležitostech nebo svobodou tvůrčích činností poté, když se uvolnil ze závazků pracovních, rodinných i společenských.“¹⁸

Autoři, zde zmiňovaní, se shodují v tom, že volný čas stojí v kontrastu s časem práce, je odlišný, nikoli však s časem práce nesouvisející. I volný čas může být prací, či přímo se zaměstnáním související, ale vždy je zde prvek dobrovolnosti a svobody. To jak ve volbě aktivit, tak i rozvržením času. Jaké činnosti si nakonec ve svém volném čase budeme volit, jak budeme o svém životě ve volném čase rozhodovat, závisí na mnoha faktorech, zejména však na hodnotovém žebříčku a individuálním životním stylu.

2.1. Oblasti volného času důležité pro současného mladého člověka

Tato podkapitola bude pojednávat o tom, jak si dnes mladí lidé přejí naplňovat svůj volný čas. Bude pojednávat o jejich základních touhách a potřebách, které se snaží ve svém volném čase naplnit. Mladí dnes hledají zejména *zážitek* a *vztah*, které odpovídají jejich základním potřebám po *stimulaci* a *komunikaci*. Oblasti volného času, o kterých zde bude pojednáno, vycházejí ze sociologických výzkumů mládeže, o nichž bylo již dříve napsáno například v knize Petra Saka v roce 1993. Dnes za pomoci dalších autorů tyto oblasti rozebírá ve svém skriptu Michal Kaplánek (2011).

¹⁴ VÁŽANSKÝ, M., *tamtéž*, s. 50

¹⁵ NĚMEC, J. et al., *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 17

¹⁶ HOFBAUER, B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 13

¹⁷ VÁŽANSKÝ, M., *Základy pedagogiky volného času*, s. 15

¹⁸ JÍRA, O., *Děti, mládež a volný čas: Vybrané aspekty problému*, s. 2

Zážitek. Zážitek spojuje. V minulosti lidi spojovala příslušnost k jisté společenské třídě a dnes se dávají mladí lidé dohromady na základě společných zálib. Dnešní západní společnost nabízí spoustu nových možností zážitků, například *zážitků tělesnosti*, které přinášejí intenzivní prožitky vlastní tělesnosti (fitness, spinning, squash apod.).

Hudební zážitek zaujímá ústřední místo v životě mladých lidí. Teolog Ralf Sauer vyjádřil na základě rozhovorů s mladými lidmi význam hudby v jejich životě. Na otázku proč je pro ně hudba v jejich životě tak důležitá odpovídá jeden z nich: „*Bez hudby byla nuda!*“ Nebo další míní dokonce: „*Bez hudby bych umřel.*“ Hudba nabízí mladým lidem jinou realitu, než tu, v níž žijí. Jedná se z části o únik z tohoto světa, který vnímají mladí jako „*cizí*“ a „*chladný*“. Hudba nabízí více než jen zážitek, ale může být vyjádřením revolty nebo touhou po *přesahu* či *extázi*.¹⁹

Zážitky napětí a uvolnění. Mladí lidé provozují spoustu činností, v nichž uspokojují přirozenou potřebu změny a potřebu střídání *napětí a uvolnění*. Převážná část mladých hledá zejména „akci“. Tato část mládeže vytváří prostředí lidí, kteří se chtějí bavit. Německý sociolog Gerhard Schulze charakterizuje životní styl lidí, kteří touží po napětí následujícím způsobem: „*Nejčastěji se napětí vyjadřuje v hudebních stylech...publikum hudby si nenechá pohyb jen předvádět, ale samo jej praktikuje.... Jít ven, být venku až do noci, měnit scény a osoby – to přináší do života pohyb...Člověk „řadí“ (disko, sport, koncerty), užívá čas a peníze pro svůj vnější vzhled, ukazuje se a posuzuje druhé.*“²⁰

Přátelství a láska. Touha po lásce, po vztazích a komunikaci, je nejdůležitější touhou člověka. Člověk formuje svoji osobnost na základě vztahů. Člověk hledá „jistotu vztahu“, nechce být sám. Chce mít jistotu, že je tady někdo, kdo ho má rád. Množství rozhovorů svědčí o potřebě *sdělovat a svěřovat*, mít někoho, komu se mohou svěřit. Z uvedených důvodů vyplňuje *komunikace* s přáteli vedle *poslechu hudby* největší část volného času mladých. Také ve vztazích mezi chlapci a dívkami je tento moment v popředí, nikoli sex, jak je často míněno. Mladí lidé hledají důvěrný vztah a věrnost v něm, kde sexuální vztahy jsou projevem lásky.

Parta. Kromě přátelství a partnerství je pro mladé lidi důležitá *sounáležitost* ke skupině vrstevníků. Mladí lidé tráví hodně času s kamarády, v partě. Tam nalézají uznání a jistou formu „domova“. Sounáležitost někdy prožívají ve formě skupinové extáze, například při nějakém „tahu“ nebo „party“. Pokud jsou splněny předpoklady, které vytvářejí „dobrou atmosféru“ (sejdou se ti „správní lidi“, hraje „dobrá hudba“, najde se nějaký „doping“), pak dochází ke stavu, který se dá charakterizovat jako pocit uvolnění nebo také vybičování se k tanci. Přichází pocit bezpečí, sounáležitosti, bezstarostnost či sociální blízkosti.

Zábava a dobrodružství. „Díky rostoucí nabídce komerční zábavy klesá schopnost radovat se delší dobu z jedné věci a stoupá tendence střídání vjemů. Život se stává jakoby videoklipem, v něm se jednotlivé obrazy velmi rychle střídají.“²¹

Tato tendence je zvlášť patrná u mládeže s nižším stupněm vzdělání. Německý

¹⁹ KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*. Studijní texty pro pedagogy volného času. [online], s. 28-29

²⁰ KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*. Studijní texty pro pedagogy volného času. [online], s. 30

²¹ Srov., *tamtéž*, s. 32

sociolog Schulze mluví v této souvislosti o celé vrstvě mládeže, jejichž život je zaměřen primárně na zábavu. Rostoucí orientaci na zábavu spojuje Schulze s vývojem rokové hudby, snadnou možností cestovat a s komunikačními prostředky (internet, mobilní telefon, televize).

Hra a sport. Hra patří mezi důležité kulturní faktory. Tělesné úkony a snaha o konkrétní výkon hrály významnou roli ve všech kulturách. Existuje široká paleta literatury, která se zabývá tímto tématem. Funkci hry převzal v dospělé populaci z velké části sport. Díky hře a sportu člověk vybočuje z všedního života. Toto vybočení dává sportu vlastnosti náboženství (SAUER, R., 1990, s. 100). Je prožíván jako něco posvátného, také díky své rituálnosti. Kromě toho, že je sport vnímán jako jakýsi obřad či slavnost, je zde ještě jeden prvek a tím je „kult těla“. Sportovní výkon je oslavou *fyzické síly a krásy*. Zejména jogging nebo cvičení v posilovně směřuje k ideálu „krásného těla“. Tělo už není považováno jen za nástroj ducha, ale stává se čím dál více nositelem identity, vyjádřením vlastního já. Viz. výrok Nietzscheho: „*Jsem zcela a úplně tělo a nic jiného*“.²²

Tělesnost. V mnoha oblastech života společnosti stojí v popředí zájmu lidské tělo. Mladí lidé chtějí hezky vypadat (coolness), chtějí se dobře cítit a chtějí prožívat intenzivně to, že jsou tělem. V této souvislosti se někdy hovoří o jakémisi „*kultu těla*“. Odborníci tvrdí, že silné zvýraznění tělesnosti a smyslových zážitků je reakcí na útlak, kterého se moderní civilizace dopouští na lidském těle. Kurt Weis (1995, s. 127-150) uvádí konkrétní znaky tohoto násilí: „*Zdokonalením strojů a nástrojů se tělesná práce stále více vytrácí, pro komunikaci se už nevyžaduje fyzická přítomnost, ani při komunikaci ve stejném čase, tělesná zdatnost a tělesnost ztratili svůj přirozený význam pro fungování společnosti*“ a další.

Díky technickému pokroku se stalo tělo často přebytečné, někdy je dokonce chápáno jako rušivý element. Člověk však chce vnímat svůj život také svými smysly, tělesně, jako psychosomatická bytost. Proto se fyzická aktivita a prožívání tělesnosti přesunulo do oblasti volného času.²³

Hledání přesahu, transcendence. Některé volnočasové aktivity jsou oblíbené proto, že otevírají možnost překročení vlastního já, jako např. poslech hudby, četba knih, být spolu s milovanou osobou. V pozadí silného zájmu mladých lidí o různé aktivity se setkáváme nezdědka s touhou po něčem větším, co přesahuje každodenní zkušenost. Touhou po překročení hranice každodenní lidské zkušenosti, po něčem, co v člověku vzbuzuje fascinaci a bázeň zároveň. Tento zážitek přesahu se dá přirovnat k pojmu „*extáze*“ silném zážitku, po hledání něčeho zcela jiného, *duchovnu*.²⁴

Tato podkapitola pojednávala o tom, jak mladí lidé prožívají svůj volný čas. Co je pro jejich běh života podstatné, v čem hledají jistotu a jaké hodnoty vyznávají. Další podkapitola se bude věnovat myšlenkovým klišé, které často snižují kvalitu volného času a jeho pravou hodnotu a význam.

²² KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*. Studijní texty pro pedagogy volného času. [online], s. 35

²³ Srov., *tamtéž*, s. 36

²⁴ Srov., *tamtéž*, s. 37

2.2. Volný čas a myšlenková klišé

Tato podkapitola má upozornit na nesprávné pojmání volného času. Na mylné představy či myšlenky, které mohou nepříznivě ovlivňovat kvalitu prožívání volného času jedince. Jsou to například tyto předsudky:

- *Ve volném čase musím mít radost, být veselý a spokojený.* Tento předsudek, představa „ráje svobody“ vytváří reálný protiklad proti představě „smysluplného využití volného času“. Nestojí ovšem na reálném základě. Je projektem mediálního obrazu, který je v rozporu s reálnou zkušeností a způsobuje zklamání z volného času.
- *Ve volném čase nesmím mít žádné problémy.* Stojí na mylné představě, že problémy nepatří do volného času a tak je člověk vytěšňuje. V některých zemích se lidé naučili hrát role šťastných výletníků, šťastné rodiny atd.
- *Volný čas je mi přidělen.* Zaměstnaný člověk „nemá“, ale „dostává“ volno, ať už od svého zaměstnavatele, od státu či od společnosti (ze zákona). Všeobecná deklarace lidských práv sice mluví o tom, že „každý člověk má nárok na volný čas“ (čl. 24), ale ve skutečnosti je většinou toto právo chápáno jinak: každý zaměstnanec má právo na *volný čas k zotavení*.
- *Volný čas si musím zasloužit.* Ve veřejném mínění má právo na volný čas jen ten, kdo chodí do zaměstnání. Volný čas je pak mnoha lidem upírán, jako třeba důchodcům, nezaměstnaným, ženám v domácnosti, studentům a dalším. Podle Opaschowského stále ještě ve společnosti převládá pocit viny z „nezaslouženého volna“.
- *Volný čas vytváří strach.* Škola, vzdělání a zaměstnání propůjčují životu strukturu a formu, poskytují jistotu. Pokud některá součást této kostry chybí, člověk se cítí nejistý a má strach, že „vypadne z rytmu“. Tento strach z volného času se odráží v představě, že volný čas musí být „smysluplně naplněn“. Tento strach se kryje hromaděním volnočasových aktivit. Ze strachu člověk předává zodpovědnost za využití svého volného času někomu jinému – médiím, organizátorům zábavy atp.²⁵

²⁵ KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*. Studijní texty pro pedagogy volného času. [online], c 2011, [cit. 2012-04-14] URL: < www.tf.jcu.cz/getfile/5e7b64ea47c571e2>, s. 26-27

2.3. Patologie využívání volného času a psychohygienu

Způsob využívání volného času je jedním z důležitých ukazatelů životního stylu. Životní styl je závislý na hodnotové orientaci člověka, která se projevuje v jeho chování i ve způsobu využívání a ovlivňování materiálních i sociálních životních podmínek.²⁶

Podle Žumárové, jsou problémy spojené s využíváním volného času v zásadě dvojí:

1. **Spojené s celkovým nedostatkem volného času.** Ty převažují zejména v dospělosti (podnikání a hledání dalšího zaměstnání, zejména u žen).
2. **Spojené se schopností umět jej využívat skutečně efektivně.** To se týká především mládeže. K efektivnímu trávení volného času je třeba mládež vést.²⁷

Patologické je už jen to, když člověk volný čas nevyužívá *vůbec*. Hlavní příčinou bývá *špatná organizace režimu práce a režimu dne*. Z dlouhodobého hlediska je to neekonomické, protože výkonnost postupně klesá. Proto je dobré volný čas mít a správně ho využívat pro regeneraci sil. Pokud se ke špatné organizaci práce a režimu dne přidruží ještě další nedostatky a problémy, pak můžeme hovořit o *patologii volného času*.²⁸

S jakými patologiemi volného času se setkáváme? Jsou to především situace, kdy *jedinec není schopen odpočívat*. Klasickým případem této neschopnosti odpočívat je posedlost prací neboli *workoholismus*. Do této patologie se dostává jedinec z mnoha příčin, jednou z nich může být *nedostatečná nebo scestná znalost pravidel psychohygieny*. Volný čas je tedy využíván nesprávně a může vést až k vyhoření osobnosti. Opět příčin vyhoření člověka neboli „*syndromu vyhoření*“ může být více, například: Jednostranný smysl života viděný především v práci, nedostatek odpočinku, nesprávná forma odpočinku, nedostatek spánku a v neposlední řadě též chronický stres v zaměstnání, který klade na člověka nepřiměřené požadavky. K tomuto vyhoření (psychické, fyzické, sociální) dochází zejména u tzv. pomáhajících profesí (lékař, zdravotní sestra, psycholog, učitel, policista, sociální pracovník a další).

Jako další patologie volného času, kdy volný čas neplní svoji funkci, je uváděna *impulsivnost aktivity jedince*,²⁹ která je charakterizována překotností, neklidem, vygradovanou emocionalitou a nesystematičností. Činnosti, provozované ve volném čase, které jsou pod vlivem této impulsivnosti, snižují jeho psychohygienickou hodnotu. Je samozřejmě možné tuto impulsivnost zvládat vědomým zpomalením psychomotorického tempa a zpětnou analýzou provedených činností.

Dalším známým psychickým fenoménem, který patří do patologií volného času, je *nuda*.³⁰ Nuda je definována jako afektivní stav spojený s pocitem napětí a se zkresleným prožíváním času, (jako by se zastavil) a s pocitem prázdna. Z. Boeloucký vysvětluje nudu, jako

²⁶ KRAUS, B., POLÁČKOVÁ B., et al., *Člověk, prostředí, výchova*, s. 160-161

²⁷ *tamtéž*, s. 161-162

²⁸ SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 14

²⁹ srov. *tamtéž*, s. 14

³⁰ srov. *tamtéž*, s. 14

nedostatek vnitřních podnětů. Také slavný italský spisovatel A. Moravia popisuje, že nuda se rodí z pocitu, že skutečnost je nesmyslná a nestačí nebo není schopna přesvědčit člověka o jeho vlastní existenci. Z citovaného vyplývá, že je nutné zaměřit se přímo na nudícího se jedince a modifikovat jeho vnitřní prostředí a nikoliv prostředí vnější. Podnítit ho k nějaké činnosti, co ho baví, tak, aby to znamenalo vytržení a navázání kontaktu s realitou.

Blízko tomuto jevu je tzv. *existenciální frustrace*³¹, která vzniká, když člověk pochybuje o smyslu vlastní existence. Smysl života je, dle Frankla, základní lidskou potřebou, neuspokojením vzniká existenciální frustrace. Kratochvíl k tomu dodává, že tento stav, beze smyslu a přemýšlení o prázdnotě či nesmyslnosti existence, proniká do lidského vědomí zejména v období, kdy končí běžná zaměstnanost člověka, tedy ve volném čase. Tato frustrace se již netýká jedince samotného, ale i jeho sociálního prostředí, ve kterém žije. Přesahem sebe sama a svých tužeb po vlastním uspokojení a štěstí, v zájmu společnosti či vyšších cílů, může svůj životní frustraci změnit.

Nastínil jsem zde některé patologie, které vznikají v souvislosti se zhodnocováním volného času. V této souvislosti *psychohygienu* nabízí jistá pravidla či zásady pro správné zhodnocení volného času i jako prevenci případných patologií. Uvádím některé z nich:

- ♣ Uvědomit si odpovědnost nejen za své pracovní výsledky, ale i za využívání volného času.
- ♣ Vynaložené úsilí ve volném čase má být zbaveno křečovitosti a bezsmyslného úsilí.
- ♣ Snažit se o široké zájmy a záliby a nevázat jejich realizaci absolutně na zaměstnání.
- ♣ Činnosti ve volném čase by měly být doprovázeny pozitivním emočním laděním.
- ♣ Hledat náplň aktivity ve volném čase v imaginaci a ne v racionalitě, aniž by docházelo k odtržení od reality.³²

³¹ Tento pojem je součástí psychotherapeutické koncepce rakouského psychiatra W. Frankla.

³² SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 15

3. Výchova, vymezení pojmu

V úvodu této kapitoly bude pojednáno o pojmu výchova. Tak, jak je chápán autory, kteří se výchovou zabývají. Pro upřesnění pojmu výchova budou uvedeny v další podkapitole možnosti rozdělení výchovy. Blíže bude pojednáno o záměrné a bezděčné výchově, tak jak je charakterizována ve vývojové psychologii od J. Langmeiera a D. Krejčířové. Jelikož výchova je podstatným tématem této bakalářské práce, zaměří se další podkapitoly na důležitou oblast výchovy, kterou je rodina. Média a moderní komunikační technika výrazněji promlouvají do volného času dětí a mládeže. Přispívají k formování jejich osobnosti. Proto další podkapitola krátce pojedná o tomto fenoménu a jeho vlivu na děti a mládež. Poslední kapitola se zmíní o další oblasti výchovy, kterou je výchova zážitkem.

Podle Hájka, Hofbauera, Pávkové „bývá termín výchova nejčastěji chápán jako záměrné, cílevědomé, dlouhodobé působení vychovávajícího na vychovávaného v pozitivním smyslu.“³³ Tato definice výchovy bývá velmi často uváděna pro vzdělávací účely na školách s pedagogickým zaměřením i jinde. Výchova je základním pojmem pedagogických oborů, je jejich primárním integrujícím prvkem.

Stejně tak Průcha, Walterová, Mareš uvádí, že výchova je „*proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.*“³⁴ Kohoutek k této definici přidává, že výchova je *celoživotním procesem* ovlivňování osobnosti, jehož výsledkem má být *všestranný a harmonický rozvoj osobnosti*. Správná výchova nepochybně akceptuje osobnost vychovávaného.³⁵ Brezinka vidí ve výchově *jednu z mnoha lidských činností*.

Výchova jako činnost prostřednictvím vychovávajícího, záměrně ovlivňuje strukturu psychických dispozic vychovávaného, žádoucí dispozice chce upevnit a nežádoucí zamezit.³⁶ Jak je zmíněno výše, výchova je stěžejním pojmem pedagogiky, a jak je známo, výchovný proces je výsledkem vlivu prostředí. Problematikou sociálního prostředí a jejím vlivem na osobnost člověka se zabývá též *sociální pedagogika*.

3.1. Rozdělení výchovy

Termín výchova je možné rozdělit do tří významových koncepcí (K. J. Klauner, 1981):

- 1. Normativní** vymezení pojmu výchova: vychovatel působí na vychovávaného s cílem dosáhnout pozitivních změn ve vývoji osobnosti. Takže zde vychovatel na základě vlastního žebříčku hodnot normuje jednání vychovávajícího.
- 2. Preskriptivní** pojetí výchovy: pojednává o metodách výchovy, které jsou vhodné k dosažení stanovených cílů výchovy. Ty jsou dány morálkou společnosti i užšího společenství rodiny, školy, apod.).

³³ HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav; PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha : Portál, 2008, s. 65

³⁴ Jan Průcha, Eliška Walterová, Jiří Mareš. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál 1995, s. 257

³⁵ Kohoutek R. a kol. *Základy pedagogické psychologie*, Brno: Cerm 1996, s.6

³⁶ BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*, Brno: L.Marek, 2001, s.53

3. **Deskriptivní** pojetí výchovy: zkoumají se všechny postupy, které vychovatelé užívají, ať už vedou k žádoucím nebo nežádoucím výsledkům. Sleduje se, jak se dá vychovat z dítěte bytost agresivní, panovačná či sobecká apod.³⁷

Jiní autoři uvádějí dělení pojmu výchova (např. s důrazem na proces výchovy, dosažený výsledek, apod.). V dalších odstavcích bude popsáno jednoduché rozdělení výchovy na *záměrnou* (intenční) a *spontánní* (bezděčnou, funkční).

Záměrná výchova nebo jinak řečeno intencionální, spočívá v cíleném působení vychovatele na vychovávaného. Vychovatel má na vědomí určitý výchovný cíl (nový vývojový stav), ke kterému chce vychovávaného dovést. K výchovnému cíli používá postupů (výchovných prostředků), které pokládá za nejvhodnější. Výchovný postup může být poučením, vysvětlením, názorným předvedením apod. Záměrné působení na vychovávaného není jen doménou *učitele ve škole*, ale uplatňuje se i při výchově *v rodině*, prostřednictvím rodičů. Například každé dítě musí být vedeno k sebeobsluze při jídle, oblékání, udržování tělesné čistoty, osvojit si pravidla slušného chování apod.

Výchova bývá chápána i jako každé jiné (i bezděčné) působení jednoho člověka na druhého. Učení vzájemnou interakcí, vzorem, chováním vůči sobě navzájem je výchovou. Z toho pohledu může být i dítě vychovávajícím a rodič vychovávaným. Přímé působení osobností, chováním, vztahem k lidem (např. vychovatelé *Makarenko* či *Pestalozzi*) je dle psychologů více časté než příkazy a zákazy. Výchova v rodině by měla být „radostným spolužitím než osnovami řízeným vychováváním“.³⁸

Rodinná výchova by měla být založena na hodnotách či normách společnosti a rodiče by neměli vyznávat protichůdné hodnoty a způsoby výchovy. *Odměny a tresty*. Obecně platí, že odměny jsou účinnějšími prostředky, mělo by jich být proto při výchově více používáno. Vždy je za co odměňovat, byť i za to, že si dítě jen v klidu hraje. Odměna může být pohlazením, zájmem nebo jen pozorností či umožněním nějaké činnosti. Nežádoucí chování je naopak lépe ignorovat, kdy dochází postupně k jeho vyhasínání. Ale: „trest bude vždy nezbytným prostředkem změny chování“ (Walters a Grusec, 1977), je také pravdou. I tresty mohou působit výchovně pozitivně a jsou nutností. Ovšem často opakovaný trest ztrácí na své účinnosti. Mezi pozitivními funkcemi trestu bývají tyto prokazatelné následky: Trestem vymezujeme, co není správné. Jasně „ne“, „nesmíš“. Dítě se tak rychleji učí rozeznávat, co je a není správné. Trestáním by se ovšem mělo šetřit a měl by být využíván diferencovaně, protože mohou způsobit řadu *negativních následků*. Trest může způsobit *příliš silné emoční reakce*, kterými je *strach*, *úzkost*, což je špatná základna pro jakékoliv učení a stává se předpokladem pro rozvoj nežádoucích rysů osobnosti (ustrášenost, plachost, neprůbojnost aj.) nebo se začnou projevovat nežádoucí formy chování, jako je vzdorovitost či jiné antisociální chování. Trestání samo může vést k pravému opaku. Nemusí odnaučit, ale naopak vystupňovat zmiňovaný projev ve formě utajení nebo odporu.

³⁷ J. Langmeier, D. Krejčířová, *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing 1998, s. 247

³⁸ *tamtéž*, s. 248

Příliš časté trestání vede k narušení vztahu s vychovatelem, vyhýbáním se kontaktu s ním, vztahu, který by měl být základem účinné výchovy.

Tělesné tresty by měly být používány s cílem pomoci dítěti ovládnout své chování, nikdy ne však ze vzteku vychovatele. Od určitého věku (nastupující puberty, zhruba od 13 let) jsou tělesné tresty neefektivní, převládají negativní dopady. Tělesný trest může být efektivní, pokud si dítě, předškolního věku, vytvoří pozitivní vztah k vychovateli. V případě opaku se zvyšuje agrese dítěte. Zejména přísné trestání se přenáší do obdobně agresivního chování dítěte v dospělosti (identifikace s agresorem).³⁹

Výchova vzorem. V tomto směru se můžeme odvolat na Komenského, který věděl, že děti mají přirozenou schopnost vše napodobovat. Napodobování je tím účinnější, čím je vzor úspěšnější a dosahuje ocenění u druhých. Snadno se dosahuje nápodoby ve stylu oblékání vrstevníků, mluvě, osvojování si mužské a ženské role. Výchova vzorem může být záměrná nebo bezděčná. Osvojování si vzoru je účinné i po zhlédnutí filmu v televizi, jak je dokázáno průzkumy, prosociální chování v televizi probouzí nápodobu, tak jako chování agresivní, ale zejména u typů osobnosti s agresivními sklony.

Výchova vysvětlením. Tento typ výchovy se uplatňuje již u dětí předškolního věku, kdy je trestáno a odměňováno chováním s doprovodným jednoduchým vysvětlením, tak aby to dítě vysvětlilo, proč se věci mají takto dělat nebo naopak a to tak, aby to pochopilo. Čím je dítě starší, tím je výchovná taktika vysvětlením důležitější. Při vysvětlení záleží na mnoha faktorech, proměnných, zda podá vysvětlení otec či matka a podobně. Obecně však platí, že vysvětlení má být podáváno v přiměřené podobě, tak aby to dítě pochopilo. Vyvarovat by se mělo „pseudovysvětlování“, které má podobu kázání. Ideální podoba vysvětlení zahrnuje oba aktéry, dítě i dospělého, a to ve vzájemném dialogu.⁴⁰

Spontánní (funkční, bezděčná) výchova znamená, že dítě získává vědomosti a postoje z vědomě neřízených činností ostatních lidí v rodině i mimo ni. Způsob soužití v rodině a chování jeho členů nepřímo vychovává dítě, aniž si jsou toho rodiče vědomi. Určité chování je pro dítě odměnou a jiné trestem. Rodič, a jeho vztah k ostatním členům rodiny, je pro dítě vzorem. V rodině probíhá stálá interakce, každou vteřinu, minutu, hodinu. Přejít mezi záměrnou výchovou a bezděčnou je pozvolný. V reálném životě existují obě složky a vzájemně se prolínají. Záměrná, intencionální, formální výchova je součástí pedagogiky uplatňované ve školství, ale i tam není jedna forma výchovy bez druhé. Učitel působí na žáky svým vlastním způsobem a může být vzorem vhodným k napodobování. Bezděčnou výchovu lze též pojmut z pohledu neverbální interakce, z tónu hlasu, mimiky, očního kontaktu či gestikulace. Například matka působí na novorozence právě melodikou svého hlasu, dítě tyto signály vnímá a reaguje na ně. Což uvádí i H. Papoušek (1985) ve svém průzkumu a uvádí řadu příkladů, jak dochází k nonverbálnímu ovlivňování a rozvoji prosociálního chování u dětí.⁴¹

³⁹ J. Langmeier, D. Krejčířová, *Vývojová psychologie*, Praha: Grada Publishing 1998, s.250-253

⁴⁰ J. Langmeier, D. Krejčířová, *Vývojová psychologie*, s. 254

⁴¹ *tamtéž*, s. 254-255

U rodičů je důležité, jak umí rozpoznat potřeby svých dětí a jestli na ně umí přiměřeně reagovat. Neméně důležitá je i otevřenost a pravdivost projevu rodiče, spolu s chápáním dítěte jako jedinečného tvora, ke kterému je nutné přistupovat s úctou a porozuměním.

3.2. Výchovná prostředí a sebevýchova

Tato kapitola bude pojednávat o vzájemném vlivu mezi výchovou a prostředím. Součástí výkladu bude typologie prostředí, tak, jak se jí zabývá *sociální pedagogika*. Bude se zabývat faktory sociálního prostředí, které výrazně působí ve výchovně vzdělávací procesu.

Problematikou prostředí se nejčastěji, v systému pedagogických věd, zabývá **sociální pedagogika** (v otázkách vlivu prostředí spolupracuje i s dalšími disciplínami, jako je speciální pedagogika, sociologie, lékařství a sociální práce). Význam této disciplíny je spatřován ve zkoumání výchovy v širokém společenském kontextu a její podmíněnosti prostředím. Výchovně vzdělávací proces, bere sociální pedagogika jako proces, který se týká *všech věkových kategorií*. Za zakladatele české sociální pedagogiky je považován pedagog *Gustav Adolf Lindner*, který zahrnul do výchovy i jiné okolnosti působení na jedince než je činnost pedagoga. Do těchto okolností zařadil i vliv přírodního a *společenského prostředí*. Definoval výchovu v širším smyslu jako „*bezvědomé vlivy vychovávací*“ a to vlivy přírody, společnosti a tzv. zvláštních poměrů. Domníval se, že nejvíce na výchovu působí společnost, veřejné mínění, zřízení, atd. Vyzvedá tedy společenské poslání výchovy, neomezoval ji pouze jako cílevědomou činnost vychovatele a školy. „Sociální pedagogiku definuje jako lidovou výchovu a osvětovou činnost.“⁴² Další významnou osobností byl I.A. Bláha, který studoval vlivy společenského prostředí, usiloval o „organizování prostředí pokud možno nejpříznivějším způsobem, aby bylo dosaženo ideálu výchovného“ (Bláha 1931, s. 36).

Prostředí, ve kterém člověk žije, pracuje, vychovává se a vzdělává, má velký podíl na kvalitě jeho života. Prostředí je strukturovaný systém. Tak jako v přírodě existuje řád, tak i společnost funguje na základě vnitřní organizace. *Analýzou prostředí* a jejím dělením se v posledních desetiletích zabývala především disciplína *teorie výchovy*. Centrem její pozornosti jsou především *přirozená prostředí výchovy*. Mezi ně patří především *rodinné, školní, lokální a skupinové prostředí*. Současná pedagogická zkoumání zaměřená na problematiku prostředí rozšiřují okruh zájmů na *pracovní a volnočasové prostředí*. **Sociální pedagogika** se zabývá především *sociálním a společenským prostředím*. Zkoumá výchovné vlivy různých typů prostředí. Základními typy prostředí, jimiž se sociální pedagogika zabývá, jsou *rodinné, školní, lokální a skupinové, pracovní prostředí a volnočasové prostředí*.⁴³

Rodinné prostředí a její funkce při výchově člověka je, dle odborné i laické veřejnosti, nezastupitelná. Zkoumáním rodiny se zabývá mnoho vědních disciplín, jako je sociologie, psychologie, lékařské i biologické vědy, pedagogika a mnohé další. Rodina bývá označována jako *základní, primární a neformální sociální skupina*. Nukleární rodinou se označuje rodina, kterou tvoří manželský pár a děti. Rodinu tvoří příbuzenské a manželské

⁴² PŘADKA M., et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 19

⁴³ srov. *tamtéž*, s. 26

vazby, ale i členové přibraní do rodiny, osvojením, adopcí atd. Atmosféra je zde neformální, založena na důvěrných, blízkých kontaktech, tvořenou společnými zájmy, pomocí a spoluprací. V rodinném prostředí se lidé učí reagovat na svět kolem sebe, na situace, v nichž se postupně ocitají.

Podle Matějčka má rodina výsadní postavení, stojí na počátku a má tedy možnost ovlivňovat vývoj dítěte v jeho nejcitlivějších fázích života. Nejpřirozenějším způsobem může uspokojovat základní psychické potřeby dítěte a je modelem mezilidských vztahů, který si dítě ponese dál do života a kterým bude poměřovat i další vztahy, do nichž samo nastoupí (Matějček, O rodině vlastní, nevlastní a náhradní, 1994, str. 16). Rodinné prostředí má silný vliv na život jejich členů, proto by mělo být harmonické. Dítě by se zde mělo cítit bezpečně. Rodinné prostředí každého člověka velmi výrazně utváří.⁴⁴

Školní prostředí by mělo mít nejvýraznější vliv na *rozvoj jedince* a také by mělo plnit funkci socializační. Kromě funkce vzdělávací má škola působit též výchovně. Není to nový úkol. Výchovný aspekt výchovy je vyzdvihovaný například J. A. Komenským, podle něj má být škola „přípravou člověka na vše lidské“. Spolupráce školy s rodinou je pouze formální a účastenství rodiny při školní výchově je rovněž minimální. K efektivní výchovně vzdělávací činnosti přispívá hlubší spolupráce mezi školou, rodinou a dětmi. Intenzivnější kontakt školy, rodičů s dětmi přispívá k vyšší efektivitě při výchovně-vzdělávací činnosti. Lepší poznání žákovy osobnosti, jeho rodinného prostředí přispívá ke kvalitnějším sociálním vztahům, které spoluutvářejí školní prostředí, svými vztahy a sociálním klimatem. Slovenská autorka Bakošová v této souvislosti hovoří o *sociální školní práci*, která „poskytuje pomoc v osobnostním vývoji a při překonávání životních překážek“ (Bakošková Z., 1993, str. 48). Sociální klima školy je jev, který se odráží ve vyučovacích hodinách, například v ochotě a snaze pomoci žákům. Školní prostředí též dotváří materiální podmínky a kvalita přírodního prostředí v okolí školy.⁴⁵

Lokální prostředí je dáno životem v dané lokalitě. Nejen svým životním prostředím, charakterem zástavby a přírodním rázem, ale též společenským, sousedským a celým komplexem služeb, institucí a prostor pro trávení volného času. V poslední době zejména sousedské vztahy a vzájemné kontakty lidí žijících na jednom teritoriu doznávají jistých změn. Zejména ve velkých městech lidé bydlí v jedné čtvrti, v jiné nakupují, do jiné části města jezdí za prací a jinde tráví svůj volný čas. I přes tyto změny, existence a význam lokálního prostředí na výchovu a socializaci je nepochybná. Jedinec ve svém společenském životě nikdy nepřestává „někam patřit“, stále zde dochází ke vzájemnému ovlivňování kulturních hodnot dané společnosti. *Lokální prostředí má svůj vliv na výchovu zejména u dospívající generace. Formuje jazyk, předává hodnoty, ideály, vzory chování, umožňuje sdílet znalosti a zkušenosti, regionální tradice.* Též hospodářská struktura a charakter životního prostředí ovlivňují život v dané lokalitě.⁴⁶

⁴⁴ PŘADKA M., et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 29

⁴⁵ PŘADKA M., et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 29-30

⁴⁶ *tamtéž*, s. 32

Skupinové prostředí zkoumá též *sociální pedagogika*, zejména vrstevnické sociální skupiny. Jsou definovány, jako relativně malé a neformální skupiny, jejichž členové jsou přibližně stejného věku a spojuje je společný zájem či potřeba. Narodili se za podobných historických podmínek a jejich vývoj probíhá za přibližně stejných okolností. Vrstevnické skupiny, a jejich příslušnost k nim, nás provázejí celým životem a mají nepopíratelný význam pro člověka. Již dítě od tří let věku začíná projevovat zájem o jiné děti a společnou zábavu. Zde si také v dospělosti hledá svého přítele, sexuálního nebo životního partnera. Zejména mladí lidé by měli být v zorném poli pedagogů volného času a nabízet pestrou nabídku volnočasových aktivit. Mládež vyžaduje zvýšené výchovné působení, hlavně v oblasti prevence páchaní trestné činnosti, které vznikají jako důsledek nevhodného nebo žádného směřování dospívajících. Jejich energie může být využita účelně, jejich volný čas smysluplně.

Pracovní prostředí nabývá na významu v životě člověka v dospělosti. Působí buď přímo na dospělého, nebo na dítě, prostřednictvím profese rodičů. Pracovní prostředí je utvářeno, jak formálními vztahy, pro které je charakteristický vztah nadřízenosti a podřízenosti, tak i neformálními. Neformální vztahy vznikají spontánně na základě vzájemných sympatií či zájmů apod. Sociální vztahy na pracovišti vytvářejí sociální klima pracoviště, což může mít pozitivní i negativní vliv. Dobré vztahy, zajímavá a motivující práce, kvalitní péče o zaměstnance, výše výdělku apod., může pozitivně ovlivňovat či vychovávat jedince k dalšímu vzdělávání, zvýšenému pracovnímu úsilí a práci na sobě. Ambiciózní člověk, dobře motivovaný, i v dospělosti, může sám sebe formovat, vychovávat, například k větší kázni, disciplinovanosti, vytrvalosti a dalšímu posilování kladných stránek charakteru.

Odborná literatura zabývající se pracovním prostředím vymezuje jeho čtyři základní funkce:

- ▲ sociální – uspokojování sociálních potřeb zaměstnanců
- ▲ didaktická – organizace vzdělávání a zvyšování kvalifikace v různých formách
- ▲ výchovná – adaptace na pracoviště a na roli pracovníka a spolupracovníka⁴⁷

Volnočasové prostředí je prostředím, v němž člověk vykonává rozmanité aktivity ve volném čase. Toto prostředí výrazně zasahuje do životního stylu a rytmu každého člověka a *poskytuje* mu nejrůznější *příležitosti pro seberealizaci*. Zejména v demokratických zřízeních je větší prostor pro zakládání nejrůznějších sdružení, nadací, spolků a organizací věnujícím se dětem a mládeži ve volném čase. Volný čas, jeho chápání a význam pro člověka, došel během staletí významných změn. Po roce 1948 je v české pedagogice výchova ve volném čase spojována s mimoškolní a mimotřídní výchovou, jako doplněk oficiální činnosti školy. Postupně vznikala teorie výchovy mimo vyučování a instituce, v nichž byla tato výchova realizována. Koncem osmdesátých let se začala prosazovat disciplína *pedagogika volného času*. Zvláštnosti volného času a výchovy ve volném čase zkoumá též *sociologie*, *psychologie*, *lékařské vědy* a další. Volnočasové prostředí zkoumají různí odborníci, zabývají se výchovným vlivem médií, společenských institucí, zájmových organizací a jinými aktivitami na člověka. Zvláště média a jejich propagace násilí mají silný

⁴⁷ PŘADKAM., et al, *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 32-33

vliv na agresivitu člověka, což prokázaly rozsáhlé průzkumy v mnoha zemích světa. Ovšem podle M. Černouška jsou průzkumy příliš schématické a zjednodušující. Uvádí závěry práce G. Comstocka s názvem - *Televize a lidské chování*, které poukazují na to, že inteligentní děti a dospívající berou zejména televizi jako prostředek odreagování, rozptýlení či oddechu. Zvláště rády sledují naučně vzdělávací pořady o historii, kultuře, vědě, technice a další. „*Televize jako problém, který se může psychopatologicky prohlubovat, zasahuje problematické děti a mládež. Hypnotickému vlivu televize propadají děti zanedbávané, s psychickými problémy. Také ovšem děti rozmazlené, vychovávané v prostředí chudém na autentické lidské vztahy*“.⁴⁸

První část kapitoly je věnována *výchovným prostředím*, které na člověka působí a je jeho determinantou. Výchovná prostředí působí na člověka zvenčí, jako vnější motivace pro vlastní transformaci. To, co na nás působí zvenčí, v nás vytváří určitý pocit, emoce nebo racionální úvahu, která se mění v pohnutku a následnou akci. Druhá část kapitoly je věnována *sebevýchově*, která nastupuje v určitém věku, kdy je člověk schopen víceméně sám sebe řídit a je výsledkem vlivů působících zvenčí (rodiny, vrstevnické skupiny, školy atp.). Vnitřní motiv je pak katalyzátorem změn, v tzv. procesu formování sebe sama. Odborná literatura zabývající se motivací, klade větší důraz právě na vnitřní motivy, kdy jednáme a chováme se na základě vlastního rozhodnutí. Tato vnitřní motivace je svobodná, nevynucená a též může mít trvalejší charakter.

Sebevýchova „znamená cílevědomé a dlouhodobé úsilí o formování sebe samého k vytýčenému cíli.“⁴⁹ Sebevýchova předpokládá již relativně *zralou osobnost*. Sebevýchova není krátkodobou záležitostí, ale je to dlouhodobý proces, který může být celoživotní, která předpokládá *vytrvalost*. Ve vytrvalém úsilí o sebevýchovu může dítě, mladý člověk či dospělý využít i *vnějších podmínek*, například *radu* či *zkušenosti* od významných druhých, kterými mohou být přátelé, se kterými máme důvěrný vztah, či někdo jiný ke komu chováme důvěru či respekt, anebo v neposlední řadě též sociální skupina, např. usilující o společný cíl a prosazující stejné životní hodnoty. Tito významní druzí nám mohou pomoci při sebereflexi, zhodnocení situace, tím že nám nastaví „zrcadlo“ a tak umožní nahlédnout na sebe sama z jiné perspektivy. Sebevýchova předpokládá *znalost sebe i objektivních podmínek*, pokud tato znalost chybí, dochází k nepřiměřeně zvoleným cílům a prostředkům, které nevedou ke zdolání překážky či k seberozvoji.

Sebevýchova, která má vést ke zdolání překážky nebo k úspěchu v různých aspektech života předpokládá též vlastnosti, kterými jsou *sebedisciplína a sebekázeň*. Například sportovec, který chce dosáhnout vynikajícího výkonu, musí omezit některé aktivity nebo zájmy a věnovat veškerý svůj volný čas tréninku. Přitom se řídí modelem vynikajícího sportovce a vytýčeným *cílem*.

Sebevýchova má určité stupně a formy. Jednoduchým stupněm sebevýchovy může být například prostá nápodoba na základě identifikace s určitým vzorem, kdy neakceptovaný

⁴⁸ PŘADKA M., et al, *Kapitoly ze sociální pedagogiky*, s. 34

⁴⁹ ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*, s. 299

vzorec chování nahradíme napodobením schvalovaného chování. Předpokládá se postup od dílčích aspektů chování a může vyústit až v cílevědomém a dlouhodobém úsilí o změnu některého rysu osobnosti.

Motivaci k sebevýchově mohou být různé činnosti, hodnoty, cíle, preferovaný životní styl, ale mohou jimi být i náročné životní situace, nezdar, konflikt a jiné, které vedou k přehodnocení situace, činnosti, chování a dalších podnětů určených k transformaci. Sebevýchova začíná *rozhodnutím*, chci něčeho dosáhnout, něco změnit, něčím se stát a k tomu volím *vhodné prostředky*, osoby, kurzy, knihy a eliminuji to, co od vytýčeného cíle odvádí, opět to mohou být lidé, situace, činnosti, preferované hodnoty, životní styl, postoje a jiné další. (dodělat)

Pomoc při sebevýchově. K tomu, aby si jedinec (dítě, dospívající či dospělý) dokázal pomoci při sebevýchově, si musí osvojit dovednosti *sociální, autoregulace, sebepoznání a kreativního řešení životních problémů* a umět tyto metody používat v každodenním životě v realizaci plánů a cílů (např. odměňování se za drobné úspěchy, využívat metody brainstormingu při hledání vhodné formy řešení problému atd.). Dále při sebevýchově a seberealizaci mohou jedinci pomáhat *vychovatelé či terapeuti* za pomoci zkušeností z poradenství a psychoterapie. Zvláště vhodný instruktivní postup uvádí G. Egan (1990), kterým vychovatel či terapeut pomáhají jedinci rozvinout či změnit osobnost. Tento postup je možné rozdělit do tří stádií:

1. *přítomný scénář*, podle něž jedinec dosud žije: zahrnuje úsilí o lepší poznání sebe a svého života a učí se jak lépe zvládat své úkoly a těžkosti.
2. *preferovaný scénář*, o který bude usilovat: v tomto stádiu se vytyčují cíle. Důležitá je jasná formulace, musí být splnitelné, s realistickými termíny plnění.
3. *přechod od preferovaného scénáře k realizaci*: zde je důležitá vytrvalost jedince a pomoc v realizaci cílů, nalezením vhodných forem.

Poradce, terapeut či vychovatel přitom pomáhá jedinci tak, že kombinuje kladení otázek, naslouchání, projevy porozumění, požadavky, kladným hodnocením atd. Předpokladem je zkušenost, vzdělání, speciální výcvik a *zvláště lidský vztah porozumění a úcty* (Egan 1990).⁵⁰

⁵⁰ ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*, s. 301-302

3.3. Rodina jako primární výchovná instituce

„Rodina je skupina lidí, které jste si nevybrali, ale od nichž nemůžete odejít. Rodina je skupina lidí, o něž pečujete, kteří pečují o vás a s nimiž jste stále ve spojení. Rodina má na vás silný a trvalý vliv.“⁵¹

Se svojí rodinou ať už biologickou či adoptivní trávíme mnoho volného času, proto má na nás rozhodující vliv. Ovlivňuje nás i tehdy, když se dětem nevěnujeme, vznikají zde silné emocionální vazby. Názory rodičů, jejich postoje, preference, životní styl, jsou přímo vědomě či nevědomě oceňovány i u další generace, u dětí. V čem byli rodiče sami vychováváni, tak se sami snaží vychovávat své vlastní děti.

*Hodnoty, postoje a způsob výchovy se předávají z generace na generaci.*⁵² Rodina jako výchovná instituce působí na dítě buď přímo geneticky, dědí specifické charakterové rysy, tak i prostředím, kde zkouší rozmanité způsoby chování a reakce na ně. Děti pozorují své rodiče a snaží se je napodobovat, jsou jejich vzory. V rodině také dochází k primární socializaci a navazování vztahů. Dítě si zde vytvářejí „svůj“ žebříček hodnot. Zásady a hodnoty jsou vědomě či nevědomě upevňovány již v dětství a později v dospělosti předávány další generaci. Rodiče vychovávají své děti v duchu stejných nebo podobných hodnot, ve kterých byly sami vychováváni. Výchova a výchovné fráze jsou kopírovány, vštěpovány a upevňovány v rodině a předávány dalšímu potomstvu. Co preferují rodiče, se snaží oceňovat i u svých dětí. Preference nevznikají jen ve výchově, ale i u člověka samotného. Rodiče většinou říkají, že mají své děti stejně rádi, ale v koutku duše mají svého oblíbence. Možná proto, že se jim dítě podobá, má společné zájmy nebo je prostě méně problémové.

„Rodič je osoba, která převzala roli a odpovědnost za výchovu dítěte nebo mladého člověka až do jeho dospělosti, ale nemusí s ním být biologicky spřízněná.“⁵³

O řádnou výchovu a péči se postará i ten, kdo není biologickým rodičem, ale manželstvím či osvojením se k této odpovědnosti zavázal. Zákon o rodině stanovuje i další případy přebrání rodičovské zodpovědnosti, viz též poručenství nebo pěstounská péče.⁵⁴

Jaký má být správný rodič? Měl by být laskavý, vydělávat dost peněz pro zabezpečení rodiny, obstarávat dostatek jídla, umět poskytnout podporu a pomoc. Chovat se vůči dítěti pozorně, ale nevtírat se. Výčet by byl asi dlouhý, ovšem především by asi měl správný rodič, pokud se týče výchovy, vymezit jasné hranice, co je povoleno a co ne, a prosazovat to.

Proč záleží na dobré výchově? Nic totiž nenahradí rodiče, jejich lásku a podporu. Rodiče jsou nepochybně vzory, jak se chovat ve světě, mohou jít příkladem slušného a laskavého chování, mohou dětem dát příklad, vlastní zodpovědností a způsobem života. Děti totiž vnímají, i když si myslíte opak. Uvědomění si své nezastupitelné role je nutností. Ve výchově je velká zodpovědnost, děti nevychovááme jen jako budoucí rodiče, ale též jako členy společnosti.

⁵¹ HINESOVÁ, G., BAVERSTOCKOVÁ A., *Nebojte se vychovávat*, s. 94

⁵² HINESOVÁ G., BAVERSTOCKOVÁ A., *Nebojte se vychovávat*, s. 93

⁵³ *tamtéž*, s. 93

⁵⁴ *Zákon č.94/1963 sb., o rodině, ve znění pozdějších změn*, [on-line].

Vštěpováním správných zásad slušného chování, ohleduplnosti vůči druhým, je jeden z hlavních úkolů.

Rodičovská zodpovědnost, práva a povinnosti vůči dětem, jsou též zakotvena v zákoně o rodině. Hovoří se zde o řádné výchově dětí, jako o základní povinnosti. Rodiče jsou povinni žít spolu, pomáhat si, společně pečovat o děti, jejich zdraví, všestranný rozvoj a vytvářet zdravé rodinné prostředí. Pokud dojde k rozvodu, soud přihlíží k zájmům dítěte, aby byly nejlépe zajištěny jeho emocionální i materiální potřeby a vytvořeno stabilní zázemí pro jeho výchovu a vývoj. Rodičovská zodpovědnost je souborem práv a povinností vůči dítěti. Mají právo mít dohled nad dítětem a použít přiměřené výchovné prostředky, tak aby nebyla dotčena jeho důstojnost či vývoj. Mají být vzorem dětem, svým chováním a osobním životem. Stejně povinnosti má i manžel, který není rodičem dítěte. Dítě samo má právo vyjadřovat se k podstatným záležitostem týkající se jeho osoby a být slyšeno při rozhodování o těchto věcech. Dítě je povinno svým rodičům, podle svých schopností, pomáhat a přispívat i na úhradu společných potřeb, pokud má vlastní příjem. Dítě je povinno ctít a respektovat své rodiče.⁵⁵

Na závěr podkapitoly jsou uvedeny styly výchovy, jako typologie prosazované výchovy v rodině. Toto rozčlenění výchovy na kategorie vzniklo na základě dotazování rodičů i dětí a méně často vycházejí z přímého pozorování rodičovského chování vůči dítěti. Prezentovány jsou zde výchovné styly, tak jak jsou uvedeny v knize Vývojové psychologie od Langmeiera a Krejčířové z roku 1998. V uvedených dimenzích je patrné vysloveně nevhodné a pro vývoj dítěte *škodlivé styly výchovy*, s nimiž je možné se často setkat v poradenské praxi:⁵⁶

- ♣ *Výchova rozmazlující*: rodiče vyhovují každému přání dítěte a projevují mu až „opičí“ lásku.
- ♣ *Výchova zavrhuující*: rodiče dávají otevřeně nebo častěji nepřímou najevo odmítání a nesouhlas.
- ♣ *Výchova nadměrně ochraňující*: chrání dítě před každým rizikem, které brání dítěti získávání dovedností, které jsou nezbytné pro účelné zvládnání nevyhnutelných rizikových situací.
- ♣ *Výchova perfekcionalistická*: rodiče kladou na dítě nepřiměřené požadavky, které nemůže vzhledem ke svému věku a individuálním vlastnostem splnit.
- ♣ *Výchova nedůsledná*: kolísá mezi krajní přísností a povolností. Může to být dáno například liberálností matky a tvrdostí otce. Matka dítěti umožňuje zatajit prohřešky a otec je vyhledává. Nebo povolnost kompenzuje pocit viny za předchozí přílišnou tvrdost.
- ♣ *Výchova zanedbávající, týrající, zneužívající, deprivující*: představují ji případy vysloveného ohrožení vývoje dítěte.⁵⁷

⁵⁵ *tamtéž*, zákon č. 94/1963 sb.

⁵⁶ LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D., *Vývojová psychologie*, s. 256

⁵⁷ srov. *tamtéž*, s. 256

Pro ilustraci, v úplném závěru podkapitoly, je uveden výchovný styl, který vznikl jako trojdimenzionální model či typologie způsobu pozorování, v experimentálních dětských skupinkách, pod vedením amerického psychologa, německého původu, Kurta Lewina. Tento model vznikl ve 30. letech minulého století. Je zde prezentován pouze styl, který se pokládá za nejpříznivější pro zdravý vývoj dítěte, jako protipól výše zmiňovaných nevhodných stylů:

▲ *demokratický výchovný styl*: pokládá za nejdůležitější respektování dítěte, jeho osobnosti a individuality, s právem rozhodovat o sobě a o svém směřování v přiměřené míře. V rozhodování jde spíše o partnerský vztah (s ohledem k věku dítěte), formou dialogu. U konfliktů se hledá taktéž společné přijatelné řešení. Obecně ve výchově se upřednostňuje vysvětlení než trest, dítěti se ponechává přiměřená volnost a přitom jsou mu kladeny nezbytné meze.⁵⁸

3.4. Výchovný vliv médií na děti a mládež

Volný čas, nejen dětí a mládeže, je stále více vyplňován konzumací či sledováním toho, co nabízí *masová média*, jak je patrné z výsledků průzkumů z posledních let. Tato podkapitola bude věnována médiím a jejich působením na děti a mládež ve volném čase. Rovněž budou zmíněny možnosti pedagogické intervence do tohoto vztahu.

Co jsou to *masová média*? Slovo *médium* pochází z latinského adjektiva *medius* (= prostředí), z něž vzniklo i sloveso *mediare* (= zprostředkovat). Médium je tedy to, co se nalézá „uprostřed“ jako zprostředkovatel.

Média mají komunikační funkci, *něco sdělují* (jazykem i konkrétní promluvou) *skrze prostředky*, jimiž se zprávy předávají (např. mediací mluvené či psané řeči tiskem, rozhlasem či televizí). Za předchůdce hromadných sdělovacích prostředků lze považovat tisk a písemný projev vůbec (Casimir 1991, s. 92).

Za média, které mají masový celosvětový dopad, které se stále více *socializují* a pronikají do volného času moderního člověka, lze tedy považovat prostředky masové sdělovací komunikace, jako je *televize*, *rozhlas* či *internet*. Média jsou komunikační převážně směrem k příjemci, nevzniká tedy plnohodnotná komunikace a dialog, chybí zde zpětná vazba. Informační tok se rozšiřuje, kdežto komunikační tok, vzorec komunikace příjemce se zužuje, zjednodušuje a typizuje. „*Vzorci chování příjemce se stávají odosobněle zploštělými a povrchními, což ovlivňuje i vysílajícího, který s tímto působením počítá a může příjemce i manipulovat*“.⁵⁹ Lidé dnešní doby se tak mohou snadno stát pouze pasivními příjemci informací, tzv. *konzumenty*.

Hlavní *funkcí* médií, je dle McLuhana (1991), „*formování a posilování lidské identity*“. Jak již bylo naznačeno výše, média slouží jako *zprostředkovatel* masové komunikace, umožňují konzumentovi „přístup k nabídce materiálních a duchovních hodnot“.⁶⁰ Média stále

⁵⁸ *tamtéž*, s. 255

⁵⁹ SPOUSTA V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*, s. 17

⁶⁰ srov. *tamtéž*, s. 19

více pronikají do různých sfér volnočasového života člověka, jelikož lidé se chtějí ve svém volném čase bavit („po práci zábava“). Televize a jiná audiovizuální média toto umožňují. Člověk má potřebu zkrášlit si rutinní, všední, mnohdy až šedivý a stereotypní život. Takovým únikem se může stát právě sledování televize, filmu či internetu.

Média vytvářejí *mediální obraz světa, mají velkou moc*, pokud si člověk nedokáže jinými dostupnými prostředky vytvořit svůj vlastní názor, s jistou mírou odstupů či nadhledu.

Komunikační média sloužící k masovému sdílení zábavy, umění a jiných hodnot se rozvíjejí a nabízejí stále pestřejší nabídku oněch hodnot. Stávají se *všude dostupná*, kdykoli a kýmkoli (zejména moderní výpočetní technika, mobilní telefony, notebooky apod.). Což může být v dnešním světě bráno jako *pozitivní stránka médií*. Média mají *funkci zábavnou, vzdělávací, výchovnou*. Dokáží působit na emoce, mohou mít i funkci *kompensační či terapeutickou*. Pozitivních vlivů médií na osobnost člověka, na jeho prožívání a myšlení, by se jistě dalo najít i více. Pokud člověk umí zacházet s médii a využívat jejich předností vhodně zvolenou činností (např. interaktivity pro rozvoj kreativity).

Mezi odvrácenou stránku médií patří fakt, že média *odosobňují*, z perspektivy interpersonálního styku. Příležitostí k setkání a dialogu tváří v tvář je stále méně.

Mezi *kritiky masových médií* patří např. Brzezinski, který hovoří o přímé či nepřímé manipulaci médii. Brzezinski hodnotí nabídku programů televize jako stereotypní a bezbřehou, kritizuje pasivitu konzumace médií. Přiznává sice, že mediální svět člověka obohacuje i zplošťuje, ale v zásadě se vyslovuje proti. Dále hovoří o tom, že média šíří vzdělanost (k růstu gramotnosti od 19. století přispěla již média jako tisk, rozhlas a film), ale zároveň způsobuje růst tzv. *kulturního analfabetismu* (Brzezinski 1993, str. 113, 57 n.).

Pozvolný nástup televize v 50-60 letech minulého století, měl za následek *přerušeni generační kontinuity* v předávání hodnot a tradic, což sociologové, politologové a další, hodnotí jako alarmující. Narkotizující dysfunkce médií na člověka způsobuje zdánlivou účast příslušníků masových médií na veřejném dění, což oslabuje jejich faktickou vůli veřejně jednat (průzkum pracovníků Kolumbijské university „Office radio Research 1950, in Bek 1993, s. 79). A protože se v programu médií politika mísí s prezentací hry, zábavy a umění, jeví se i vážné politické dění jako hra, zábava či artefakt (viz televizní přenosy z války v Perském zálivu).⁶¹

Před televizí, dle průzkumů, tráví lidé až čtvrtinu svého neprospaného volného času. Další průzkumy například v Německu poukazují na fakt, že na každou domácnost připadá na jednoho jejího člena více než jeden televizor. Což způsobuje méně prostoru pro společnou komunikaci a rodina se tím diferencuje, mimo jiné i názorově, výběrem vlastních programů a nabídky.

Média tedy mají své *plusy i minusy*. Mohou do jisté míry pomoci zrelaxovat, poznávat (např. místa na zeměkouli, kam se v běžném životě nemají šanci podívat), ale zároveň mohou brát, podporovat pohodlnost, bránit vlastní tvořivost, aktivitě a interakci mezi lidmi v reálném světě. Proto se dá vyslovit k médiím ano i ne.

⁶¹ SPOUSTA V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*, s. 21

Používání médií mládeží a dětmi. Nyní se podíváme na to, jaký vliv mají média na děti a mládež. Pro děti dnešní doby je velmi přitažlivým komunikačním médiem *mobilní telefon*. Vytváří pocit jakési autonomie, která dříve byla vyhrazena pouze dospělým. Lákavé je také mít své vlastní telefonní číslo. Mobil je rovněž synonymem pro společenské postavení, a kdo má mobil je in.

Jak se šířila média? A jaký měla vliv na volný čas rodiny? Příkladem může být obyčejné *rádio*. Dříve byla rádia nákladnou záležitostí. Rádia byla velká a nepřenositelná, představovala kus nábytku. Vysílání rádiem byl doslova obřad, u kterého se sešla celá rodina a trávila tak volný čas společně. Společně poslouchala program a pak si o něm vykládala. S rozvojem techniky v padesátých letech, přišly *tranzistory*, které byly malé, přenosné, zabudované v automobilu, byly tedy *mobilní*. Tranzistory tak změnily doposud zaběhlé volnočasové chování, především u mládeže ve vyspělých západních společnostech. Tomuto trendu se postupně přizpůsobila i nabídka vysílání rádií, která rozšířila svůj repertoár, jak stanic, tak pořadů, a která si vybírala svou cílovou skupinu. Jádrová rodina se tak začala, díky pokroku a rozvoji médií, pozvolna rozpadat. Nejen pod tlakem rozvoje průmyslu a služeb, ale též techniky. Společný čas trávený pospolu se začínal postupně scvrkávat. Mládež dostávala svá vlastní rádia a postupně se začínala přesouvat ze společně obývaných prostor do vlastních pokojíků. Rodinné prostředí a vztahy se začínaly rozvolňovat a společný výběr programů diferencovat. Německý pedagog Uwe Bauermann v této souvislosti hovoří o pozvolném procesu individualizace člověka a emancipaci médií.

Média s tímto procesem bezesporu souvisí a podporují proces individualizace, který v krajním případě může vést až k *sociální izolaci*.⁶²

Používání komunikačních médií se v průběhu posledních let změnilo. *V kvantitativním smyslu* se znásobil počet uživatelů mobilních telefonů a internetu a přibylo nových forem komunikace přes tato média. Více se komunikuje přes *sms* (short message standard), *mm*s (multi message standard), *chat* či *e-mail*. Mnohem méně se rozesílá dopisů v osobní korespondenci. Ubývá klasických pošt a poštovních schránek atd. *V kvalitativním smyslu* existují ankety, rozhovory a četná interview, které zaznamenaly změny v komunikačním chování způsobené novými formami komunikace. Tyto komunikační změny znamenají v jistém smyslu *ztrátu kvality lidské komunikace*, která se odehrává tváří v tvář, v rozhovoru atd. Tyto formy jsou vytlačovány komunikací neosobní, skrze nová média. Kvalitativní změnu v komunikaci už bohužel těžko posuzuje nastupující mladá generace, protože již některé formy klasické komunikace neznají a tudíž nemají možnost srovnání. Ztrátu osobního kontaktu částečně nahrazují tzv. *emotikony* při psaní sms, či e-mailu. Ovšem pouze částečně. Nová komunikační média umožňují člověku, aby se stal pohodlnějším, což je další možné riziko vzniku nových forem komunikace.

Pokrok není možné zastavit, má svou vlastní dynamiku, ale i přesto záleží na chování každého jednotlivce, jak bude tento vývoj pokračovat. Je zde požadavek na pěstování klasických forem komunikace (rukou psaný dopis, reálný rozhovor atd.). Tento požadavek je

⁶² BAUERMANN Uwe. *Jak (pře) žít s médii*, s.45

nutný, aby se postavila protiváha proti ztrátě lidských setkání se všemi společenskými důsledky (obavy ze vztahu, neschopnost vztahu, duševní a tělesné nemoci apod.).

Jaký model života můžeme zvolit ve věku informačních technologií? Ten popisuje ve své knize, již zmiňovaný, Uwe Buermann. Je zde vybrán úryvek z textu, který se zabývá modelem svéprávného světoobčana:

Ideálním cílem pedagogických snah by měla být *výchova* následující generace ve *svéprávné světoobčany*.⁶³ Svěprávný světoobčan je sebevědomý, sebeurčený člověk, který přebírá odpovědnost za své jednání, myšlení a pocity, ale stará se i o záležitosti, které se dotýkají i ostatních lidí. Má vyvinutou schopnost úsudku, kriticky zkoumá propojení informací a je schopen neustále korigovat již vytvořený úsudek. Média využívá různorodým způsobem, cíleně si vyhledává informace, informační média však využívá i jako podnět pro zabývání se novými tématy. Máme tedy co dělat s lidmi, kteří usilují o to, aby poznaly výhody a nevýhody jednotlivých médií a neustále rozšiřovaly své individuální schopnosti, s lidmi, kteří permanentně usilují o skutečnou *mediální kompetentnost*.⁶⁴

Tento termín Bauerman vysvětluje jako schopnost smysluplně využívat média, jelikož se domnívá, že děti si samy tuto schopnost neosvojí, nejsou přirozeně mediálně kompetentní. V této souvislosti dále uvádí, že by vychovatelé, učitelé a rodiče měli své děti postupně vpravovat do světa médií prostřednictvím *mediální výchovy*. Totiž komunikační média se více než kdy dříve obracejí na děti již v raném věku. Děti se tak setkávají s celou širí aktuální mediální nabídky (skrze mobilní telefony, herní konzole, počítačové výukové programy apod.). Bauermann přirovnává dnešní věk k industrializaci, která zásadním způsobem ovlivnila život člověka a nazývá dnešní dobu digitalizací.

Pedagogické vzdělávání na školách je podrobena stále častěji kritice, pokud se týče výchovy, která spočívá v osvojování si vědomostí v různých odborných předmětech. Tato kritika je založena na tom, že každá vědní oblast a její poznatky se neustále mění, vznikají nové teorie, hypotézy a poznatky. Proto je nutná proměna v přístupu ke vzdělávání a výchově dětí. Mezi odborníky panuje shoda v tom, že by se žáci ve školách měli naučit učit se a získat potřebné kompetence či dovednosti, aby byli schopni si potřebné vědomosti zajistit sami prostřednictvím informačních médií.

Média dysfungují zejména ve volném čase. Společnost a její fungování sice nezměníme, ale můžeme změnit sami sebe v přístupu k médiím. Pomoci nám v tom mohou pedagogové (učitel, rodič, přítel či partner) a to výchovně vzdělávacími prostředky. I média jsou určena ke vzdělávání a zapojují se do pedagogického procesu (např. vysíláním rozhlasu a televize pro školy, využitím zvukových nahrávek i videa při výuce). Pedagog nezmění nabídku a obsah masových médií, kterou si objedná sám konzument, ale může média zapojit intencionálně do organizované školské výchovy. Média působí a budou působit i nadále, pedagog nebo rodič mohou ovšem optimalizovat proces tohoto působení. Pedagogové by měli zejména učit děti kriticky myslet, ukázat dítěti klady i zápory médií

⁶³ BAUERMANN Uwe. *Jak (pře) žít s médii*, s. 123

⁶⁴ BAUERMANN Uwe. *Jak (pře) žít s médii*, s. 124

a ponechat jim prostor pro vlastní kulturní a estetický postoj k médiím. Dítě samo pak má na výběr, zda zvolí aktivní a kreativní postoj k médiím, zda je dokáže individuálně využít, anebo jestli se stane pouhým recipientem či divákem, který nemá vlastní vkus a nechá se bezcílne vláčet rozmanitostí mediální nabídky. V tomto směru mohou pedagogové či rodiče působit nejen na počátku, ale působit svými impulsy i v průběhu postupného kulturního vrůstání jedince do společnosti.

Závěrem této podkapitoly snad jen citace: „*Šance pedagogů na zlepšení masové komunikace je omezená, jde však o úkol příslušející jen jim. Až dosud připravovali jedince hlavně na jeho zapojení do pracovního a společenského života, dnes by měli každého připravit na smysluplné, kulturní a zcela individuální prožití volného času*“.⁶⁵

3.5. Zážitková pedagogika a formy zážitkového vzdělávání

Do výchovy ve volném čase patří též zážitková pedagogika. Je označením pro skupinovou zájmovou činnost, ze které má zúčastněný jedinec určitý dojem, zkušenost či zážitek. Synonymem může být označení jako *výchova zážitkem, prožitkem nebo výzvou*.⁶⁶ U nás tímto způsobem pracovala např. tzv. Lipnická škola, která připravovala náročné programy v přírodě, spojené s překonáváním řady obtíží a překážek.

Jinde se uvádí, že myšlenkovým otcem zážitkového vzdělávání byl *John Dewey*, který kritizoval klasické biflování poznatků a zdůrazňoval nutnost zapojení osobních prožitků či vlastních zkušeností. Na začátku sedmdesátých let na jeho myšlenky navázal *David Kolb*, který se opíral o vlastní tvrzení, podložené výzkumy, že 80% našeho poznání vychází ze zážitků, které jsou pak rozumem, v podobě racionální úvah, přetaveny ve vlastní zkušenost.

Poznatky vyvozené ze zážitků jsou dlouhodobě zapamatovatelné a snadno vybavitelné. Což dokládá *Dalova pyramida učení*⁶⁷, podle níž si lidé pamatují: 10% z toho, co čtou, 20% z toho, co slyší, 30% z toho, co vidí, 50% z toho, co slyší a vidí, 70% z toho, co řeknou a napíší, 90% z toho, co udělají. Poznatky tohoto druhu se zasloužily o vznik zážitkové pedagogiky.

Zážitková pedagogika se opírá o intenzivní zážitky, prožitky, zahrnující *náročné fyzické činnosti*, které jsou spojené s určitou mírou navozeného a kontrolovaného rizika. Riziko a situaci, kde se předpokládá intenzivnější prožívání, navozuje zážitkový pedagog, který poskytuje zpětnou vazbu či reflexi zúčastněnému jedinci. Tyto činnosti přivádějí *k lepšímu poznání sebe sama i místa ve skupině*.⁶⁸ Budují psychickou odolnost, odbourávají nejrůznější bariéry a přivádějí k větší míře sebejistoty či sebedůvěry, nicméně též přivádí k poznání vlastních limitů.

⁶⁵ SPOUSTA, V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*, s. 24

⁶⁶ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 175

⁶⁷ CIKÁNKOVÁ, Radka. *Co je to zážitkové učení*. Časopis Strategie, 1. 9. 2008, in *Wikipedie-Otevřená encyklopedie* [online], c2010, [cit. 2012- 03-27] URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zazitkove_vzdelavani>.

⁶⁸ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 175

Zážitkové vzdělávání je protipólem klasického učení se a shromažďování informací. Je učením se z důsledků vlastního jednání, je to aktivní proces, který též přispívá k lepšímu vytváření neformálních vztahů.

Jak je tedy možné chápat zážitkové vzdělávání? Jaké jsou jeho hlavní atributy⁶⁹? Co je pro něj charakteristické? Hlavní znaky výchovy zážitkem jsou:

- ▲ Konfrontace jeho účastníků silnými prožitky v aktivitách, které obsahují přiměřenou míru rizika a dobrodružství.
- ▲ Překonávání hranic účastníků po stránce tělesné i duševní.
- ▲ Zpětná vazba lektora, sdílením pocitů a otevřenou diskusí, která vede k pochopení příčin a následků problémového chování.
- ▲ Dochází k lepšímu sebepoznání, rozšiřováním vlastních horizontů. Skoro všichni lidé zvládnou více, než si myslí.
- ▲ Rozvíjení znalostí, dovedností a osobních dispozic z přímé zkušenosti.
- ▲ Probíhá zde sociální učení, získávání vlastní sebedůvěry v navazování kontaktů.
- ▲ Společné prožitky ve skupině ve spojení s přírodou.
- ▲ Důraz je kladen na proces, průběh a děj, ne na úkol.
- ▲ Nejednotvárné a nevšední trávení volného času aktivním způsobem.

Hlavní rozdíl mezi klasickým přístupem ve vzdělávání a vzděláváním zážitkovým je především v aktivitě či pasivitě žáka v edukačním procesu. V klasickém přístupu je lektor autoritou, který je expertem v daném předmětu a aktivně sdílí nabyté poznatky. Žák je v tomto procesu pasivnější, pouze plní očekávání vyučujícího. Jeho úloha spočívá v osvojení učiva a následném mentorování. Oproti tomu je zážitkové vzdělávání založeno na aktivitě účastníka kurzu. Aktivita mezi lektorem a účastníkem kurzu se střídá a prolíná. Při vlastní zážitku lektor ustupuje do role pozorovatele. Účastník přejímá osobní odpovědnost za výsledky učení, mezi lektorem a účastníkem vzniká vyvážená spolupráce.

Jak jsme si řekli výše, zážitkové vzdělávání vytváří podmínky pro aktivní proces sebezkušenostního učení.

Podle Kolbova modelu probíhá učení zážitkem ve čtyřech důležitých krocích:

1. Zážitek získaný při řešení úkolu.
2. Reflexe - zpětné ohlédnutí, ve kterém dojde ke zhodnocení jednotlivých kroků při řešení.
3. Zobecnění získaných poznatků a tvorba konceptu.
4. Aktivní experiment na základě vytvořeného konceptu.

⁶⁹ NEUMANN, Jan: *Překážkové dráhy, lezecké stěny a učení prožitkem*. Portál, 1999, in *Wikipedie-Otevřená encyklopedie* [online], c2010, [cit. 2012-03-27] URL : <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zazitkove_vzdelavani>

Pro představu, jak se realizují principy zážitkového vzdělávání v praxi, bude závěr podkapitoly patřit některým *učebním technikám*⁷⁰, které využívají principy zážitkového vzdělávání:

Workshop je zážitkový kurz ve formátu vzdělávací aktivity. Působí zde facilitátor, který usnadňuje komunikaci ve skupině a umožňuje tak skupině soustředit se na věcnou stránku problému, tak aby došli, na základě vlastních zkušeností a znalostí, k jeho řešení. Při vedení skupiny facilitátor využívá různých technik (např. brainstorming či mentální mapy).

Teambuilding jsou to programy zaměřené na budování a rozvíjení pracovních týmů a jejího tvůrčího a výkonnostního potenciálu.

*Osobnostní sociální výchova, dramatická výchova a artefiletika*⁷¹ jsou disciplíny, které už mají ve škole své místo, jakož i chápání prožitku jako prostředku výchovy. Dramatická výchova a artefiletika pracují uměleckými prostředky a tématy. Cílem *artefiletiky* je obohacování kulturního kapitálu žáků, rozvíjení jejich sociálních kompetencí nebo též jako prevence psychosociálních selhávání prostřednictvím uměleckých aktivit (dramatických, hudebních či tanečních) v rámci žákovské skupiny. *Dramatická výchova* nabízí učitelům inspirace technikami interakcí lidí v konkrétních rolích a v konkrétní situaci. V reflexi pracuje s prožitým v souvislosti s reálnými životními situacemi, blíží se tréninku sociálních dovedností.⁷²

⁷⁰ CIKÁNKOVÁ, Radka. Co je to zážitkové učení. Časopis Strategie, 1.9. 2008, in Wikipedie-Otevřená encyklopedie [online], c2010, [cit. 2012- 03-27] URL : <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zazitkove_vzdelavani>

⁷¹ HANKOVÁ, Z., Zážitková pedagogika jako dar učitelům [online], c2010-2012, [cit. 2012-03-28], URL: <<http://www.gymnasion.org/archive/article/zazitkova-pedagogika-jako-dar-ucitelum-0>>.

⁷² Wikipedie - Otevřená encyklopedie [online] c2010, [cit. 2012-03-26] URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zazitkove_vzdelavani>.

4. Výchovné instituce a jejich působení na volný čas dětí a mládeže

Jak je patrné z názvu kapitoly bude tato kapitola pojednávat o institucích, které výchovně působí na děti a mládež v čase mimo vyučování. Krátce bude pojednáno o náplni a pojmání mimoškolních aktivit u nás i ve vybraných evropských státech v nedávné minulosti. V dalších podkapitolách bude zmíněno o charakteru zájmových činností uskutečňovaných v rámci působení školy i o dalších subjektech, které realizují zájmovou činnost pro děti a mládež ve volném čase. Budou též zmíněny další subjekty a zařízení, které pracují s dětmi a mládeží ve volném čase.

4.1. Tradice působení školy ve volném čase – zařízení školy

Činnost školy v této oblasti se začala rozvíjet v 19 století, v průběhu demokratizace. Ve Francii se stala jeho součástí tělesná cvičení na čerstvém vzduchu, nebo při školách větších měst, se zřizovaly zvláštní místnosti pro hry žáků a pro zpracovávání domácích úkolů. Od druhé poloviny tohoto století rychle rostl počet školních knihoven a čítáren. Postupně byla budována školní hřiště, začaly vycházet školní časopisy a objevily se také první pokusy organizovat třídy a školy v přírodě.

Nejpodstatnější změny nastaly v druhé polovině 20. století, inspirovány poznáním, že rodina ani škola nezaručí *všestranný rozvoj osobnosti* dítěte a mladého člověka. Tomu napomáhalo zřizování „*středisek na vzduchu*“ (*centres aérés*) poskytujících aktivní odpočinek.

V Lyonu, koncem 40 let 20. století, vznikala *střediska pro mimoškolní aktivity*. Ve střediscích se setkávaly věkově různorodé skupiny a působili zde kvalifikovaní vychovatelé, připravující programy s ohledem na zájmy dětí (kroužky, vzdělávání, sport, promítání filmů, pěší výlety atd). Náklady byly hrazeny dětmi, městem a středisky samotnými.

V Německu v 50. letech 20. století vznikaly specifické instituce volného času, jako tzv. *dvory/domy mládeže (Jugendhöfe)*, které byly věnovány sociální a politické výchově a výchově k volbě povolání. V poválečných desetiletích se v západním Německu rozvinul *systém celodenní školy*, který zejména žákům prvního stupně, dětem obou zaměstnaných rodičů, zajišťoval péči, přípravu do školy a volnočasovou výchovu. V osmdesátých letech byly zřizovány tzv. *Kinderhorte*, obdoba našich školních družin a klubů, jako pomoc zaměstnaným matkám či dětem žijící pouze s jedním rodičem. Výrazné rozšíření volného času dětí a mládeže znamenalo v celé Evropě postupné zavedení *pětidenního školního týdne*, u nás, v tehdejší Československu, se začínaly dělat první kroky v tomto směru, přičemž v některých zemích již byl uplatněn (Anglie, Skotsko, Francie a další).⁷³

⁷³

HOFFBAUER Břetislav, *Děti, mládež a volný čas*, s. 67-68

4.2 Současná škola a zájmová činnost mimo školu

Od školy, jako všeobecně rozšířené vzdělávací a výchovné instituce, se očekává vytváření předpokladů pro úspěšný vstup příslušníků mladé generace do profesionálního, občanského i volnočasového života a to buď přímo, anebo prostřednictvím svých zařízení.⁷⁴

Současná škola dnes ve výuce usiluje o kooperativní učení, interaktivitu a další způsoby inovace, přesto si udržuje tradiční systém a organizaci, podle stabilního učebního plánu, soustavy vyučovacích předmětů a jejich osnov neboli kurikula.

Způsob ovlivňování je plošný, soustřeďuje se na předmět poznávání a jeho věcnou stránku. Vzdělávání je závazné a usiluje o trvalé osvojení učiva s tradičními způsoby hodnocení. Volnočasové aktivity jsou oproti povinnému vyučování obsahově daleko *volnější, dynamičtější a flexibilnější*. Způsoby realizace se neustále obměňují a obnovují. Poskytují životu a výchově mladých lidí mimo poznání též *prožívání a sociální kontakty*. Od poloviny devadesátých let 20. století vzrostla u nás průměrná délka vzdělávání na 15 let a vytvořila tím rozsáhlejší prostor pro volnočasové aktivity. Děti a mládež si zde osvojují nové vědomosti, dovednosti a kompetence na základě vlastního zájmu a v kontaktu s druhými, někdy v průběhu soutěžení či soupeření. Oproti škole působí výběrově a méně plošně, vytváří silnější, *individuálně podmíněnou motivaci*. Orientace je na osobnost mladého člověka, méně ho zavazují a řídí, o to více podněcují a inspirují.⁷⁵

4.3. Jednorázové aktivity a pravidelná zájmová činnost

V posledních desetiletích se začaly na našich školách uskutečňovat ve větší míře příležitostné, *jednorázové volnočasové činnosti*, které prohlubují obsah vyučování nebo mají působit kompenzačně či oddechově. Patří sem zejména návštěvy historických památek, mezi školní sportovní utkání, lyžařské zájezdy a školy v přírodě nebo třeba zahraniční zájezdy pořádané školou.

Na jednorázové aktivity navazují místní, regionální, celostátní a mezinárodní *soutěže* žáků základních a středních škol, které si vyžadují trvalejší zapojení účastníků. V průběhu posledních desetiletí, v poválečné době, se vytvořila soustava celostátních soutěží, *olympiád*, navazujících na předměty přírodovědné (matematická, fyzikální, biologická), později také společenskovedních (soutěží se v českém jazyce, cizích jazycích, dějepisu či zeměpisu) nebo činností v různých druzích kolektivního sportu. Základní kola olympiád uskutečňují školy a nadmístní kola, mimo matematické a fyzikální, střediska volného času dětí a mládeže, která řeší také jejich koncepční a organizační záležitosti.

K dobrovolné zájmové činnosti školy, v rámci všech středních škol, zařízení volného času, klubů a dalších zájemců, patří *Středoškolská odborná soutěž*. Cílem této soutěže je zpracovat práci na zadaná témata, která navazují na vyučovací předměty středních škol (například oblast biologie, psychologie, ochrany a tvorby životního prostředí), která se

⁷⁴ *tamtéž*, s. 66

⁷⁵ srov. *tamtéž*, s. 69

následně předkládají k posouzení a obhajobě před odbornou porotou. Tato volnočasová aktivita podněcuje zájmy žáků, rozšiřuje jejich odborné povědomí, schopnosti aktivně řešit problémy. Vede k tvořivému myšlení a v neposlední řadě též k účelnému využívání volného času. Laureáti z naší republiky se pak dále účastní nejrůznějších mezinárodních soutěží na vědecké úrovni. Například mezinárodního veletrhu vědy a techniky, který se uskutečňuje v USA od roku 1950 a hostí studenty z více než 50 zemí světa, vždy z některého státu Kanady nebo USA. Evropská unie též pořádá soutěž pro mladé vědce EU Contest. V roce 2003 byl jeho 15. ročník a pořádal se v Maďarsku.⁷⁶

Posláním *soutěží* je probouzet zájem o významné a perspektivní obory vědy a praxe a za podpory pedagogů a specialistů z výzkumu a praxe, objevovat, rozvíjet nadané talenty a vychovávat z nich budoucí odborníky. U nás se rovněž nadaná mládež účastní mezinárodních soutěží, výstav, tvořivé práce na projektech apod., kde mladí talentovaní žáci získávají motivaci k činnosti, zájem o vědeckou práci, osvojují si metody vědecké práce a učí se prezentovat její výsledky.

Mimořádně významná je *pravidelná zájmová činnost*, která zahrnuje kroužky, sportovní družstva, taneční či umělecké soubory aj. Má permanentní charakter, vzniká zde sejetí se zájmovou skupinou a jeho aktivitami (např. aktivity na ochranu a tvorbu životního prostředí, výstavy výtvarných prací, pokusy o literární tvorbu a další). Předpokládá se zde pravidelná docházka.

4.4. Zařízení školy pro zájmové vzdělávání, výchovná a ubytovací zařízení

Podle legislativního rámce jsou tato zařízení součástí vzdělávací soustavy a jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení s vlastním školním vzdělávacím programem. Podle ustanovení školského zákona (zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), jsou do *školských zařízení pro zájmové vzdělávání* (vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání) zahrnuta střediska volného času (což jsou domy dětí a mládeže a stanice zájmových činností), školní družiny a školní kluby.⁷⁷

Mezi *ubytovací a výchovná zařízení* (vyhláška č.108/2005 Sb, o školských, výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních, ve znění pozdějších předpisů) patří domy mládeže, internáty a školy v přírodě.⁷⁸

Střediska volného času (dále SVČ) jsou zpravidla právní subjekty. *Domy dětí a mládeže* jsou zařízení s širokou zájmovou působností. *Stanice volného času* se zabývají pouze jednou zájmovou oblastí (stanice mladých přírodovědců, stanice mladých techniků). Jejich služby využívají děti, žáci, studenti, pedagogové, rodiče s dětmi a další osoby bez ohledu na místo trvalého pobytu nebo na jiné podmínky (viz. též §5 vyhlášky č. 74/2005 Sb.).

⁷⁶ HOFBAUER B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 71

⁷⁷ HOFBAUER B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 76

⁷⁸ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PAVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 141-142

Formy zájmového vzdělávání SVČ jsou dány vyhláškou o zájmovém vzdělávání:

- ▲ Zájmová činnost příležitostná – místní soutěže a turnaje, besedy, přehlídky, výlety, exkurze, divadelní představení či příměstské tábory.
- ▲ Pravidelná zájmová činnost – je organizována v zájmových útvarech, jako je kroužek, soubor, klub, oddíl, kurz.
- ▲ Táborová činnost – je organizovaná činnost s dětmi a mládeží, provozována zejména o prázdninách, mimo (SVČ) a může mít formu rekreační nebo formu odborného soustředění.
- ▲ Osvětová činnost – je poskytování odborné pomoci subjektům pečujícím o volný čas dětí a mládeže formou seminářů, školení, přednášek, vydáváním metodických materiálů apod.
- ▲ Nabídka otevřených spontánních aktivit⁷⁹ – jsou to hřiště či sportoviště, čítárny, herny, internetové pracovny apod. Je spontánní tím, že nemají stanovený začátek nebo konec, omezení je dáno pouze provozní dobou zařízení. Pedagog zde provádí dozor, pomůže radou nebo pomocí či motivátor. Nabídka spontánních aktivit je i pro zvlášť talentované děti, a to např. zpřístupněné laboratoře, ateliéry, chovatelská pracoviště a jiné, pod vedením odborníků.⁸⁰

Domy dětí a mládeže mají u nás tradici od poloviny minulého století, kdy se nazývaly tyto střediska domy pionýrů a mládeže a byla součástí vzdělávací soustavy, podle školského zákona. Nejstarším typem tohoto zařízení je Dům dětí a mládeže v Brně-Lužánkách. V České republice je těchto zařízení kolem tří set a jsou pod správou školských orgánů a obcí. Provozují se zde pravidelné zájmové činnosti a počet členů v roce 2003 byl kolem 221 tisíc.⁸¹

Školní družiny a školní kluby vznikly u nás po druhé světové válce jako zařízení výchovy a péče o děti zaměstnaných rodičů.

Školní družiny působí přímo na našich základních školách (i speciálních školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami) nebo mohou být zřízeny jako samostatná zařízení a sloužit žákům jedné či více škol. Jsou členěna do oddílů, pod samostatným pedagogickým dozorem. Je to činnost pravidelná, žáci jsou zde přihlášení k pravidelné každodenní docházce. Provoz je ve školním roce i o prázdninách. Charakterizuje je relativní stabilita pojetí. Školní družiny jsou určeny pro děti 1. až 5. tříd. Aktivity mohou být klidové nebo ve formě aktivního odpočinku. Klidové aktivity mohou zahrnovat klid na podložce s poslechem hudby nebo zařazením klidových her. Aktivní odpočinek může být venku, jako organizovaná činnost sportovní s pravidly nebo spontánní činnost pod dohledem. Obě formy slouží k regeneraci sil a celkovému rozvoji osobnosti. Má také sociální funkci nebo též kompenzační. Školní družiny mohou též sloužit jako příprava do školy formou zábavného procvičování učiva a didaktických her.

Školní kluby navštěvují žáci vyšších ročníků na druhém stupni. Školní klub je otevřen

⁷⁹ Některé aktivity provádí SVČ za úplatu, tzv. účastnický příspěvek, výši příspěvku stanoví ředitel podle finanční náročnosti.

⁸⁰ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PAVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 143

⁸¹ HOFBAUER B., *Děti, mládež a volný čas*, s. 86-87

každý den školního vyučování pro všechny přihlášené žáky. Těžiště školních družin a klubů dříve spočívalo mezi žáky prvního stupně, postupně se volnočasové aktivity přesouvaly do institucí volného času mimo školu. Přesto se tradice udržuje i nadále. Ve školním roce 2001-2002 bylo v 4200 školních družinách 225 tisíc žáků a v 528 školních klubech 49 tisíc žáků.⁸²

Školská výchovná a ubytovací zařízení zajišťují žákům a studentům vzdělávání, sportovní a další zájmové činnosti v době mimo vyučování, celodenní výchovu, stravování a ubytování. Jsou to *domy mládeže, internáty a školy v přírodě*.⁸³

Domov mládeže je školské zařízení, které zabezpečuje žákům SŠ a studentům VOŠ ubytování, stravování a kvalifikované výchovné působení, vede je k plnohodnotnému využívání volného času. Mohou sloužit žákům jedné nebo více škol. Žáci jsou rozděleni do skupin pod vedením vychovatele. V domovech mládeže žáci vykonávají přípravu na vyučování. Uskutečňuje se individuálně na pokojích, v klubovnách či učebnách. Rozsah přípravy je dán náročností studia nebo je stanoven individuálně. Je důležité, aby studenti zejména prvních ročníků si osvojili žádoucí studijní návyky a naučili se učit. *Role vychovatele* má několik rovin. Časté je pouhé zajišťování dozoru při studijním klidu nebo přezkoušení memorované látky podle sešitu žáka či učebnice. Nebo na základě své odbornosti může vstupovat do role konzultanta a dovysvětlit případné nejasnosti. Popřípadě mohou vychovatelé poradit s metodikou přípravy na vyučování nebo pomoci s vyhledáváním a přípravou studijních materiálů.

Internáty jsou určeny pro děti a žáky se zdravotním postižením a navazují na činnost škol pro ně zřízených, školy v přírodě.⁸⁴

4.5. Další subjekty pracující s dětmi a mládeží ve volném čase

Výchovná zařízení pro ústavní výchovu. Patří sem: *diagnostický ústav, dětský domov, dětský domov se školou a výchovný ústav*.

Dětský domov je výchovné zařízení pro ústavní výchovu dětí. Zajišťuje výchovnou, hmotnou a sociální péči dětem, které nemohou být ze závažných důvodů vychovávány ve vlastní rodině, nemohou být osvojeni nebo umístěni v jiné formě rodinné péče. Je určen dětem zpravidla od 3 do 18 let tam, kde je nutné okamžitě zajistit náhradní rodinnou výchovu z rozhodnutí soudu, a to buď přechodně, nebo až do doby ukončení přípravy na povolání. Dětský domov supluje rodinu prostřednictvím vychovatelů a rodinné skupiny. Prostory domova jsou též imitací běžných prostor domova rodiny. Materiální stránku tvoří základní potřeby pro běžný život, ošacení, obuv, potřeby pro vzdělávání, elektrické zařízení, audiovizuální a výpočetní technika. Docházka do škol je zajištěna mimo dětský domov. Při dětském domově může být zřízena mateřská a základní škola.

⁸² *tamtéž*, s. 76

⁸³ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PAVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 147

⁸⁴ *tamtéž*, s. 148

Nestátní neziskové organizace (NNO) představují další důležitý prvek ve vytváření žádoucí nabídky pro aktivní využívání volného času dětí a mládeže. Těmito subjekty jsou organizace dětí a mládeže (Skaut, Pionýr, Duha, Česká táborecká unie a jiné tělovýchovné organizace), občanská sdružení (hasičů, rybářů a jiná sdružení občanů) a obecně prospěšné společnosti.⁸⁵

Podpora státu a obcí neziskovému sektoru. Na podporu NNO vypisuje MŠMT ČR dotované programy, které mají za cíl podporu rozvoje tohoto sektoru, podporu vytváření nabídky volnočasových a mimoškolních zájmových aktivit pro děti a mládež, podporu mezinárodní spolupráce mládeže a jiné. Také *ministerstvo vnitra a orgány veřejné správy* vypisují granty na programy pro podporu činnosti s dětmi a mládeží se zaměřením na prevenci sociálně patologických jevů. Dalším subjektem podpory činností ve volném čase jsou *obce*, kterým zákon o sociálně-právní ochraně dětí uděluje povinnost „vytvářet předpoklady pro kulturní, sportovní a jinou zájmovou a vzdělávací činnost dětí“ a péči o ohrožené děti (nabízet jim programy pro využití volného času a spolupracovat přitom se školami a dalšími subjekty).⁸⁶

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM) jsou určena především neorganizovaným dětem a mládeži *v tíživé životní situaci* (narušené rodinné či vrstevnické vztahy, nízká životní úroveň, zdravotní handicap, aj.), *kteří mohou být ohroženi sociálně patologickými jevy* (kriminálnost, zneužívání návykových látek, záškoláctví, šikana aj.) nebo *mající vyhraněný životní styl* (ideové skupiny, gangy). Posláním NZDM je doprovázet jedince v obtížných životních situacích a přispívat ke zlepšení kvality jejich života. Cílem je pak snížení sociálních rizik vyplývajících z jejich způsobu života, naučit je orientaci v sociálním prostředí a napomoci vytvořit takové prostředí, které přispívá k řešení tíživé životní situace. Zařízení je „nízkoprahové“, tedy dostupné všem, bez sociálních a psychických či jiných bariér. Služba je bezplatná, neprobíhají zde žádné registrace, klient zůstává v anonymitě a může se svobodně rozhodovat, kdy přijde nebo odejde. Součástí činnosti zařízení je i poskytování sociálních služeb. NZDM je založena na kontaktní práci s klientem (navázáním kontaktu, zajištěním individuálních potřeb), na situační intervenci a základním poradenství. Zařízení je též propojeno s činností terénního sociálního pracovníka, využívá jeho kontaktní práci při získávání klientů a poskytuje mu zázemí pro jeho činnost.⁸⁷

Živnosti jsou další početná skupina v nabídce volnočasových aktivit pro děti a mládež. *Jsou založeny na komerčním základě.* Mohou se zaměřovat na získávání dovedností (hudební či výtvarné kurzy) nebo na sociální služby (např. hlídání dětí pro zaměstnané rodiče, které může být doplněno i zájmovými aktivitami jako je malování, zpěv, hra na hudební nástroje apod.). Mezi subjekty naplňující volný čas musíme též zahrnout i takové, které se výrazněji nesnaží o výchovné působení na děti a mládež (např. herny, internetové kavárny, diskotéky a jiné).⁸⁸

⁸⁵ *tamtéž*, s. 149

⁸⁶ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PAVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 150

⁸⁷ *tamtéž*, s. 152

⁸⁸ *srov. tamtéž*, s. 152

5. Mechanismy vývoje a formování osobnosti

Co vše ovlivňuje vývoj člověka a jeho formování po biologické, psychické a sociální stránce? Jak již bylo řečeno, cílem výchovy je zdravá a všestranně rozvinutá osobnost. Člověk se vyvíjí v interakci se sociálním prostředím a na základě vnitřních podmínek či determinant. Aby bylo možné nastolit stav rovnováhy, je třeba neustále usilovat o stav *zdraví*. Stav zdraví je definován jako stav úplné tělesné, psychické a sociální pohody.⁸⁹

V této kapitole bych se chtěl podívat na formování osobnosti člověka z pohledu psychologie a psychohygieny. Vývoj osobnosti a její formování zahrnuje dva navzájem spjaté aspekty – *zrání a vzájemné ovlivňování jedince a prostředí*.

Zrání je proces probíhající dle vnitřních zákonů, s rozhodující úlohou *genové a vrozené výbavy jedince*. Zrání se týká anatomických struktur, fyziologických funkcí a základních psychických předpokladů (vnímání, paměť, temperament, vlohy). Vývoj silně ovlivňuje *životní prostředí* (celek společenského prostředí ve spojení s přírodou), kulturní stimulační, dobrá nebo nepříznivá příležitost k učení, k činnostem a sociální komunikaci.

Životní prostředí, které je narušené, znečištěné, působí nepříznivě na zdravotní stav a vývoj zejména u dětí, ale má vliv i na psychický stav a vývoj. Tzv. zlobení mohou rodiče nebo učitelé chápat jako nekázeň, ale může to být jen důsledek zvýšené hladiny olova v ovzduší, který způsobuje zhoršení pozornosti a pohybový neklid. Příkladem by se jistě našlo více, nepříznivým faktorem, který ovlivňuje psychiku, nervy člověka a vede až k agresivitě, je *hluk*.⁹⁰

Sociální podmínky mají podstatný vliv na vývoj osobnosti (dítě se vyvíjí ve styku s druhými, sociálními skupinami, ve společnosti). Pojmy vývoj osobnosti a socializace jsou navzájem úzce spjaté.

Psychický vývoj ovlivňují progresivní změny, zejména *progrese*, ale i *regrese* (návrat k nižším vývojovým formám) či *stagnace*. Důsledkem regrese může být onemocnění nebo zvýšená psychická zátěž, která vede až k dětským projevům emocí a oslabuje sebeovládání. Pokud člověk přiměřeně nevyužívá intelektu, nevzdělává se, nevykonává činnosti, které kladou požadavky na intelekt, může dojít až k jeho snížení.⁹¹

Mechanismus vzájemného ovlivňování se uskutečňuje na základě interakce jedince (osobnosti) a prostředí. Nebo jinak řečeno působením *vnitřních a vnějších podmínek* dochází k formování či determinaci osobnosti. Mezi *vnější podmínky* patří zejména: rodina, vrstevníci (jednotlivci a skupiny), škola, lokalita (národnostní a jiné skupiny), životní prostředí. Mezi *vnitřní podmínky* patří zejména: biologické podmínky, psychické procesy a stavy a psychické vlastnosti.

⁸⁹ SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 11

⁹⁰ ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*, s. 70-71

⁹¹ Srov. *tamtéž*, s. 182

*Osobnost se vyvíjí, jak již bylo řečeno, vzájemnou interakcí s prostředím. Zde patří: různé činnosti a učení, socializace, sociální učení (interakce, komunikace a percepce), přejímáním sociálních rolí, zvnitřněním společenských norem.*⁹²

Dědičnost a prostředí je dvojice podmínek, která odedávna upoutávala pozornost nejen psychologů, ale i pedagogů, filozofů, politiků aj. Který z obou činitelů působí více na formování psychických vlastností člověka? Výsledky kvantitativních výzkumů se liší, proto tato otázka zůstává otevřena a autoři pochybují o možnosti dosažení přesných výsledků. Dědičnost působí pravděpodobně nejvíce na obecnou inteligenci (výsledky okolo 70%). U temperamentu se tyto výsledky již značně liší. Pro výchovnou a poradenskou praxi je neméně důležitá otázka „Jakým způsobem tyto faktory působí? Zjišťují se různé vzájemné interakce dědičnosti a prostředí.“⁹³

Výzkumy realizované v poslední čtvrtině dvacátého století (behaviorální genetika) ukázaly překvapující propojení vlivů dědičnosti a prostředí. Ukázaly, že *geny rodičů do určité míry ovlivňují jejich psychické vlastnosti a chování*, tedy i jejich způsob života, výkony, dosažený sociální status, styl výchovy. I když je zjištěn *vysoký podíl dědičnosti* při formování určité psychické vlastnosti, neznamená to rezignovat na úsilí o rozvíjení vlastností *výchovu* a vytváření *příznivých podmínek prostředí*. Například při vhodné stimulaci, podnětným rodinným prostředím, je možné dosáhnout vyššího stupně intelektu, než kdyby dítě vyrůstalo v prostředí nezájmu.⁹⁴

Vnitřní biologické podmínky se nevyčerpávají pouze dědičností, ale neméně důležitá je i *vrozená výbava*, která zahrnuje navíc změny vyvolané v průběhu vývoje plodu. Vrozené se totiž téměř shoduje se zděděným. Až 70% defektů, s nimiž se děti rodí, je způsobeno spíše prenatálními než genetickými vlivy.

Biologické znaky, podmínky, se kterými se dítě narodí, jsou v silné interakci s reagováním sociálního prostředí na ně (rodiče, vrstevníci aj.). Tato interakce podmínek značně ovlivňuje sebehodnocení vyvíjející se osobnosti, její stabilitu i další momenty v prožívání, chování a způsobu života, ve formování osobnosti a jejích vztahů k druhým lidem.⁹⁵

⁹² ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*, s. 184

⁹³ Srov. *tamtéž*, s. 186

⁹⁴ Srov. *tamtéž*, s. 187

⁹⁵ Srov. *tamtéž*, s. 189

6. Role pedagoga při formování osobnosti dětí a mládeže

Pedagog volného času reprezentuje takový druh výchovného pracovníka, který je schopen výchovně působit v prostoru volného času všech věkových, sociálních, profesních, národnostních a náboženských vrstev a skupin. Musí být připraven na všechny rozmanité typy tohoto prostoru odhalovat a napomáhat svěřencům k jejich plnohodnotnému prožití. Specifičnost volného času tkví právě ve svobodné volbě jedince při výběru nejrůznějších aktivit provázených intenzivními prožitky, novými životními zkušenostmi a pocitem volnosti, svobody, radosti a štěstí ze smysluplně prožívaného života. I když základním a určujícím atributem této činnosti je její výchovný, kultivační charakter, z aspektu vedených a vychovávaných je záležitostí průvodní a okrajovou.⁹⁶

6.1 Osobnost pedagoga volného času, vychovatele

Podle zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem osoba, která vykonává přímou vyučovací, výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost. Předpokládá se přímé působení na vychovávaného, vzdělávaného jedince.⁹⁷

Všichni pedagogové se podílejí na utváření osobnosti mladého člověka. Pedagogickými pracovníky, vykonávajícími přímou pedagogickou činnost jsou: učitelé, vychovatelé, pedagogové volného času, asistenti pedagoga, trenéři a speciální pedagogové. V oblasti výchovy ve volném čase, v době mimo vyučování, se uplatní především pedagog volného času a vychovatel. Pedagogové volného času působí zejména ve střediscích volného času (domy dětí a mládeže) a ve stanicích zájmových činností. Vychovatelé jsou přítomni v domovech mládeže, internátech nebo v zařízeních pro ústavní a ochrannou výchovu. Převažuje v obou profesích pedagogické ovlivňování volného času, i když poslání a náplň je odlišná.⁹⁸

Výchova ve volném čase bývá označována jako neformální, na rozdíl od výchovy školní, kde je výchova založena na plnění požadavků školy a osobnosti pedagoga, tedy formální. Žák musí respektovat učitele a plnit si své školní povinnosti. U volnočasových aktivit je tomu poněkud jinak. Je zde prvek dobrovolnosti. Pedagog volného času je neformální autoritou a podílení se na aktivitách volného času je dobrovolné. *Pedagog volného času musí umět motivovat k činnostem a imponovat jako osobnost.* Náročnost profese je tedy nepochybná. Výchovná činnost a její metody ve volném čase by měly aktivizovat a bavit. Přístup ke zvoleným činnostem by měl být nenucený. Prostředí výchovy, je zde též rozmanité. Výchova ve volném čase vyžaduje, jak odborné, tak pedagogické vzdělání.⁹⁹

⁹⁶ SPOUSTA V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 7

⁹⁷ *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících* [online]

⁹⁸ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 131

⁹⁹ *tamtéž*, s. 131

Pedagogické profese, obecně, patří do kategorie tzv. pomáhajících, u nichž je důležitá psychická odolnost a vyrovnanost. Pedagog musí mít schopnost jednat s lidmi a vést je, být pozitivním vzorem atd., což vyžaduje značné nároky na jeho osobnost.

Požadované znaky osobnosti je možné rozdělit do tří skupin:

- ▲ pozitivní obecně lidské vlastnosti;
- ▲ vlastnosti obzvláště důležité pro pedagogy;
- ▲ specifické požadavky na vychovatele a pedagogy volného času.¹⁰⁰

Jaké jsou předpoklady „dobrého“ pedagoga? Jaký by měl být? Každý pedagog má své silné a slabé stránky. Důležité je, aby si je uvědomoval, a aby byl schopen s nimi pracovat. Nedostatky by neměly být právě v těch oblastech, jež je obtížné měnit a brání úspěšnému výkonu povolání.

Rysy osobnosti, které jsou podmínkou výkonu pedagogického povolání:

- ▲ schopnost empatie;
- ▲ komunikativnost a umění naslouchat;
- ▲ jistá míra dominance a schopnost vést lidi;
- ▲ odolnost vůči stresu v náročných životních situacích;
- ▲ stabilita a nekonfliktnost;
- ▲ pozitivní vztah k lidem.¹⁰¹

Pokud jsou v některé z těchto oblastí závažné nedostatky, nebývají lidé v profesi pedagoga ani úspěšní, ani spokojení.

Škála profesí pedagoga volného času a vychovatele je velmi různorodá. Pracují s jedinci různého věku, často i s věkově heterogenními skupinami, někdy i s postiženými jedinci a v různých typech zařízení.

Proto lze vymezit nebo uvažovat o *zvláště žádoucích vlastnostech pro pedagogy, kteří pracují s lidmi ve volném čase:*

- ▲ schopnost adaptace na různé podmínky a situace;
- ▲ tvořivost, nápaditost a fantazie;
- ▲ hravost a radost ze hry;
- ▲ smysl pro humor;
- ▲ fyzická zdatnost, dobrý zdravotní stav;
- ▲ průbojnost a schopnost prosazovat své názory;
- ▲ pochopení pro věkové zvláštnosti i při práci s věkově heterogenními skupinami.¹⁰²

Zvláště pak aktivita a průbojnost pedagoga volného času je důležitá. Neaktivitu, a přílišnou liberálnost berou děti jako projev nezájmu, bývají nespokojené, neukázněné a často volají po zavedení systému a pořádku. Pasivní pedagog bývá potom ve svém povolání

¹⁰⁰ HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*, s. 132

¹⁰¹ *tamtéž*, s. 134

¹⁰² *srov. tamtéž*, s. 133

nespokojený až nešťastný. Také příliš agresivní pedagog, který nedává prostor pro názory dětí, nebývá dobrým pedagogem volného času, je zde, jak jsme si říkali, prvek dobrovolnosti a aktivity. Příliš řízené děti, bez vlastního názoru a rozhodování, tyto prvky nemají.

Jaký je tedy ideální pedagog volného času? Co bere v potaz a jak se chová k dětem?

- ▲ je obecně dobrým člověkem, který má žádoucí vlastnosti pro výkon pedagogického povolání;
- ▲ je tvořivý, nápaditý, přizpůsobivý, energický, hravý a vtipný;
- ▲ umí používat účinné formy jednání a výchovný styl při pestrých výchovných situacích;
- ▲ bere v úvahu názory dětí, hovoří s nimi, oceňuje originalitu;
- ▲ funguje zde vzájemný projev úcty a respektu;
- ▲ dokáže reálně zhodnotit osobnost dítěte a vyzdvihnout především kladné vlastnosti;
- ▲ umí být taktní, při upozornění na negativní projevy a vlastnosti dítěte;
- ▲ nesmí ponižovat, vytýkat chyby v afektu, kritika je adresná a konkrétní, dítě má právo vyjádřit svůj názor na kritiku;
- ▲ umí být asertivní, osvojil si techniky a dovednosti asertivního jednání.¹⁰³

6.2 Profesní příprava pedagoga volného času a vychovatele

Neméně důležitá je i profesní příprava pedagoga volného času. Uskutečňuje se na středních, vyšších a vysokých školách se specializací v oboru. Studium na pedagogických školách všech stupňů nebo též nepedagogického zaměření, doplněným programem celoživotního vzdělávání.

Střední školy poskytují dobrou přípravu obzvláště v oblasti esteticko-výchovné a tělovýchovné. Velkou nevýhodou absolventů je nevyzrálость osobnosti, také motivace ke studiu bývá nejasná a problematická. Pedagogem volného času by měla být vyzrálá osobnost s praxí v práci s dětmi. Vyšších škol s tímto zaměřením je také málo. Žádoucí je též vytvořit systém celoživotního vzdělávání pro vychovatelské profese. Možností studia tohoto oboru na vysokých školách, zvláště v kombinované nebo distanční formě, není mnoho. Studium v této formě by se mělo umožnit alespoň těm pedagogům, kteří vysokoškolské vzdělání považují za potřebné pro výkon svého povolání (např. pracovníkům v řídicích funkcích, pracujících s rizikovými skupinami apod.). Současný stav neuspokojuje velký počet zájemců o studium. Je to stav, který neodpovídá náročnosti a významu práce pedagoga volného času.

Na závěr snad jen poznámka, že uplatnění a odbornou kvalifikaci jako pedagog volného času nebo vychovatel, nacházejí též studenti po absolvování vysokoškolského oboru *sociální pedagogika*.¹⁰⁴

¹⁰³ srov. *tamtéž*, s. 134-135

¹⁰⁴ *tamtéž*, s. 135-137

II. PRAKTICKÁ ČÁST

7. TÉMA, ZAMĚŘENÍ, CÍLE A METODA PRŮZKUMU, HYPOTÉZY

7.1. Téma a zaměření průzkumu

Vzhledem k cílům mé bakalářské práce a na základě studia odborné literatury jsem se rozhodl realizovat průzkum na téma: „Vztah k volnému času a jeho realizace dnešní dospívající mládeži“.

Průzkum se zaměřuje na děti a mládež ve věku od třinácti do devatenácti let. Realizovaný průzkum měl dojít ke zjištění, jaký je subjektivní postoj dnešní mládeže k volnému času, jestli je jejich volný čas využíván smysluplně a jak k němu přistupují. K tomuto účelu byl proveden průzkum ve dvou vzdělávacích institucích. První z nich byla vybrána základní škola v Praze, s rozšířenou výukou jazyků. Jako druhé zařízení bylo vybráno zařízení v lokalitě Jihomoravského kraje, konkrétně na gymnáziu v Hustopečích u Brna.

7.2. Cíle a metoda průzkumu

Cílem průzkumu bylo nahlédnout do problematiky volného času dospívající mládeže. Jako výzkumnou metodu jsem si zvolil dotazníkové šetření, které se mi pro daný účel jevílo jako nejvhodnější z hlediska efektivity. Jednou z hlavních předností dotazníku je v tomto případě relativně přesná vyhodnotitelnost a možnost získání odpovědí od většího počtu respondentů.

Průzkum na výše zmíněných školách měl zejména zjistit:

- vztah dospívajících k volnému času;
- kdo je ovlivňuje při výběru volnočasových aktivit;
- jaký je vztah mládeže ke sportu a zda realizují své volnočasové aktivity v kroužcích;
- jakou měrou využívají ve svém volném čase moderní komunikační prostředky a jiné prostředky masové komunikace;
- jaký je jejich vztah k alkoholu a jiným návykovým látkám.

7.3. Výzkumné předpoklady

Výzkumný předpoklad č. 1

Děti tráví většinu svého volného času v kroužcích.

Výzkumný předpoklad č. 2

Současná mládež považuje sport za součást svého životního stylu.

Výzkumný předpoklad č. 3

Dnešní děti nemají příliš kladný vztah k četbě.

Výzkumný předpoklad č. 4

Dospívající dávají přednost moderní výpočetní technice a internetu před sledováním televize.

Výzkumný předpoklad č. 5

Vztah dospívajících k alkoholu, zejména u dívek, je v dnešní době více než kladný.

Výzkumný předpoklad č. 6

Kouření již dnešní mládež příliš neláká.

8. VÝSLEDKY A VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

8.1. Popis vzorku respondentů

Hlavním cílem průzkumu bylo zjistit, jakým způsobem tráví svůj volný čas vzorek dotazovaných žáků a studentů. Dále pak, jaký je jejich postoj k volnému času, kdo dotazované respondenty ovlivňuje nejvíce při výběru volnočasových aktivit a také, jaké mají dotazovaní zkušenosti s návykovými látkami (viz. podrobněji v následující podkapitole).

Výzkum se prováděl v těchto institucích:

- ▲ Gymnázium T. G. Masaryka, Dukelské náměstí 7, 693 31 Hustopeče
- ▲ ZŠ Pod Marjánkou, Pod Marjánkou 1906/12, 169 00, Praha 6 – Břevnov

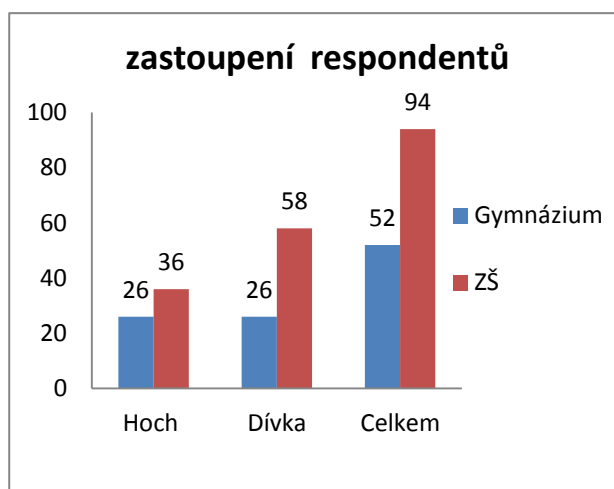
Zkoumaný vzorek respondentů tvořili, jednak studenti základní školy, jejichž věk se pohyboval v rozmezí od 13 do 15 let, a dále z vzorku studentů gymnázia ve věku od 16 do 19 let. Sestavil jsem dotazník obsahující celkem 22 otázek. Dotazníky byly předloženy a schváleny vedením školy ve výše zmíněných institucích. Vedení školy se následně postaralo o jejich předání studentům a žákům, ve formě evaluačního průzkumu. Celkem bylo vyplněno 146 dotazníků ke zpracování a interpretaci výsledků.

8.2. Popis a interpretace výsledků průzkumu

Tabulka č. 1 a graf znázorňují, kolik bylo v zastoupení dívek a kolik chlapců na vybraných školách. Ze zkoumaného vzorku 146 respondentů odpovídalo na sestavený dotazník 57 % děvčat a 43 % chlapců ve věku 13 až 19 let.

Tabulka č. 1

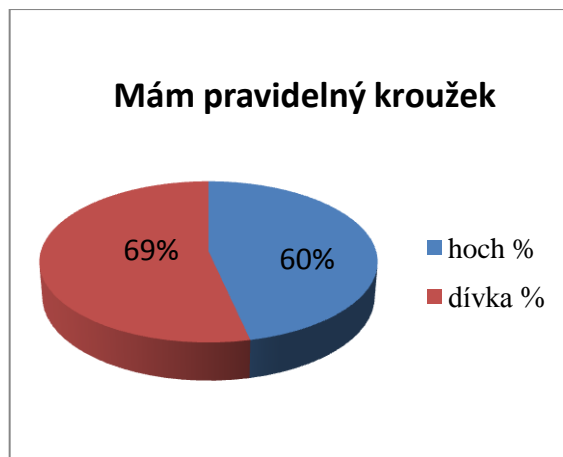
zastoupení	hoch	dívka	celkem
gymnázium	26	26	52
základní škola	37	57	94
celkem	63	83	146
procenta	43%	57%	100%



Tabulka č. 2 a související graf znázorňují, *kolik času denně respondenti tráví u počítače*. Výsledky ukazují, že převážná část respondentů tráví u počítače jednu a více hodin denně.

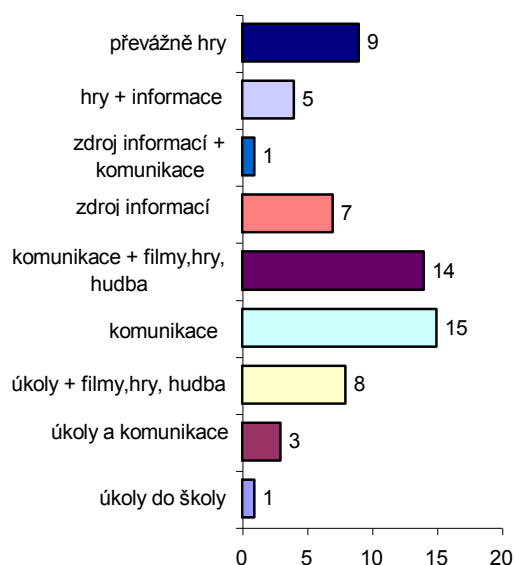
Tabulka č. 2

počítač - volný čas	hoch	dívka	celkem	procenta
méně než jednu hodinu	6	14	20	14%
1 až 2 hodiny denně	28	37	65	44%
více než 2 hodiny denně	28	33	61	42%

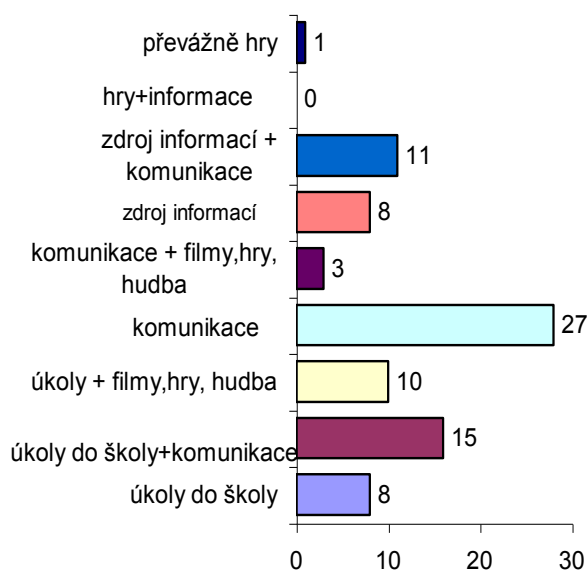


Grafy č. 3 a 4 zobrazují preference ve využívání počítače. Při pohledu na oba grafy je patrné, že **chlápci** více využívají počítač, než dívky, *ke hrám a jiné zábavě*, jako je stahování filmů či hudby. Naopak **dívky** se jeví jako více zodpovědné a *využívají počítač převážně ke komunikaci a přípravě do školy*.

Graf č. 3 chlápci - využití PC



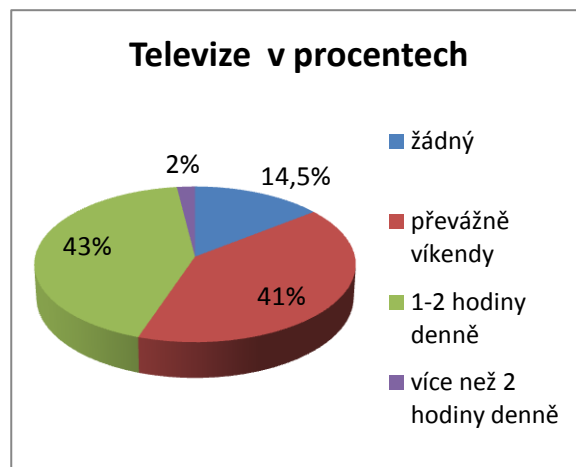
Graf č. 4 dívky - využití PC



Tabulka č. 5 a graf znázorňují, *kolik tráví respondenti v průměru denně času u televize*. Výsledky naznačují rozdíl mezi chlapci a děvčaty. U děvčat převládá spíše tendence sledovat televizi několikrát do měsíce a to převážně o víkendu. U chlapců převládá hodnota u sloupce 1-2 hodiny denně v průměru každý den.

Tabulka č. 5

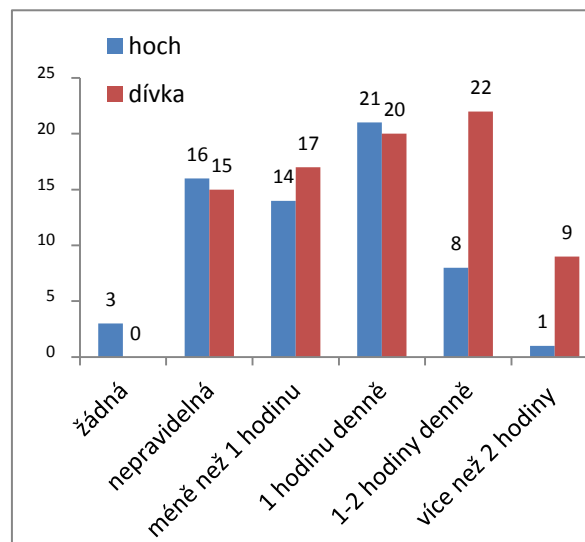
Televize -volný čas	hoch	dívka	procenta
žádný	10	11	14%
převážně víkendy	21	38	41%
1-2 hodiny denně	30	32	43%
více než 2 hodiny denně	1	2	2%



Tabulka č. 6 a graf odpovídá na otázku, *kolik času denně se pravidelně studenti věnují přípravě do školy*. Odpovědi na tuto otázku naznačují, že se žáci poměrně často připravují do školy nepravidelně nebo 1 hodinu denně. Chlapci v přípravě do školy lehce zaostávají za děvčaty. U děvčat mírně převažuje příprava do školy 1-2 hodiny denně. Viz zobrazené sloupce s hodnotami u grafu č. 6.

Tabulka č. 6

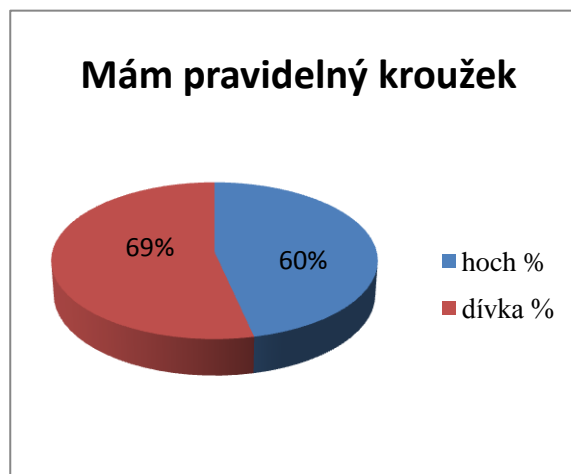
Příprava do školy	hoch	dívka	hoch %	dívka %
žádná	3	0	5%	0%
nepravidelná	16	15	25%	18%
méně než 1 hodinu	14	17	22%	20%
1 hodinu denně	21	20	33%	24%
1-2 hodiny denně	8	22	13%	27%
více než 2 hodiny	1	9	2%	11%



Tabulka č. 7 a graf znázorňují, zda respondenti navštěvují pravidelně nějaký kroužek nebo pravidelně sportují. Jak vyplývá z numerických výsledků a grafického znázornění, obě pohlaví převážně navštěvují pravidelně nějaký kroužek (zahrnuta i sportovní aktivita). Větší rozdíl mezi ano a ne je patrný spíše u dívek. Graf je vyjádřen v procentech.

Tabulka č. 7

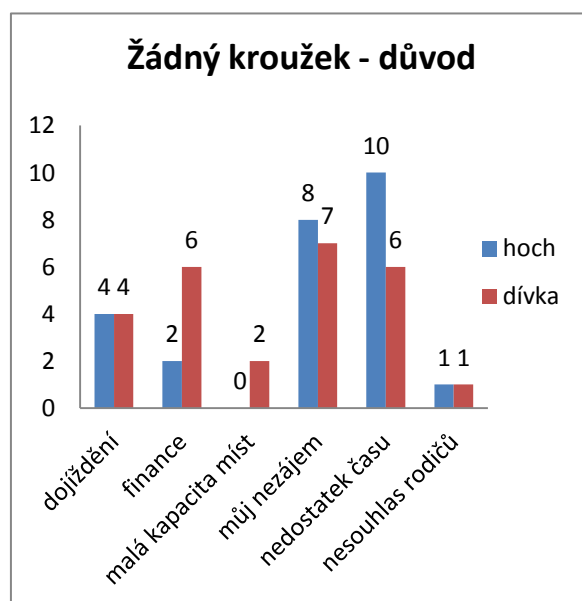
Mám pravidelný kroužek	hoch	dívka	hoch %	dívka %
ano	38	57	60%	69%
ne	25	26	40%	31%



Tabulka č. 8 a graf navazují na předchozí statistiku. Odpovídá totiž na otázku, co je příčinou nepřítomnosti kroužků ve volném čase těch respondentů, kteří zvolili v předešlé otázce volbu ne, nemám pravidelný kroužek. Výsledky jsou pouze informativní, v některých případech je příčinou *dojíždění* spojené s nedostatkem kroužků v dané lokalitě. Což platí zejména u mládeže z gymnázia v Hustopečích.

Tabulka č. 8

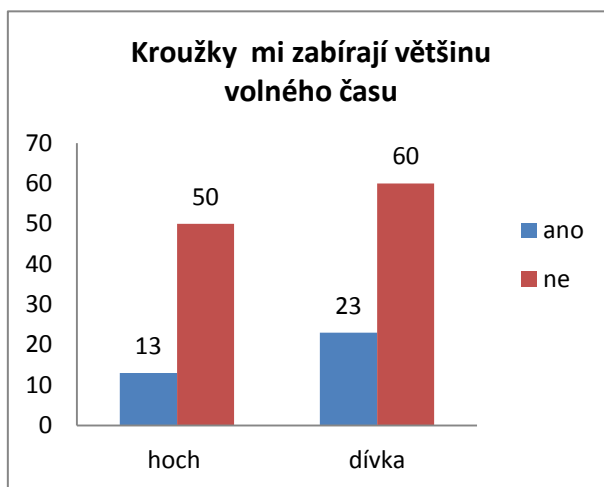
Žádný kroužek-důvod	hoch	dívka
dojíždění	4	4
finance	2	6
malá kapacita míst	0	2
můj nezájem	8	7
nedostatek času	10	6



Tabulka č. 9 a graf odpovídá na otázku, *zda návštěva kroužků zabírá dotazovaným většinu volného času*. Mezi kroužky lze zahrnout i pravidelné sportovní aktivity. Ve výsledcích je dominantní odpověď ne. Kroužky dnešní dospívající mládeži nezabírají většinu volného času.

Tabulka č. 9

Kroužky mi zabírají většinu volného času	hoch	dívka
ano	13	23
ne	50	60



Tabulka č. 10 a, b, popisují, *jakým kroužkům se dospívající mládež věnuje*. Pro porovnání jsou vytvořeny dvě tabulky, které poskytují informaci o variabilitě kroužků a jejich preferencích. Je patrné, že Praha poskytuje dětem a mládeži větší možnosti návštěvy kroužků než je tomu na malém městě u Brna. Rovněž je z tabulky 10a zřejmé, že dívky mají opět zřetelně navrch, pokud se týká aktivity v kroužcích a jejich pestrosti. *Celých 63 % dotazovaných z Prahy se pravidelně věnuje nějakému kroužku. V Hustopečích je to o celých 26,5 % méně, tedy 36,5 %*. Jen poznámka, do ostatních kroužků u dívek jsou zařazeny ty, které byly ve výsledcích uvedeny pouze jednou (např. cimbál, bicí, box, kynologie, gymnastika, vodácký oddíl).

Tabulka č. 10a

Kroužky - ZŠ Praha	dívka	Kroužky - ZŠ Praha	hoch
kytara	3	doučování	1
klavír	10	saxofon	1
flétna	2	piáno	1
keramika	3	skaut	1
tanec	7	šerm	2
housle	3	housle	2
horolezectví	3	filmování	1
malování	2	bicí	1
mažoretky	2	kytara	1
zpěv	2	angličtina	1
ostatní	10	ostatní	8

Tabulka č. 10b

Kroužky-Hustopeče	dívka	Kroužky-Hustopeče	hoch
klavír	2	motokros	1
tanec	3	saxofon	1
zpěv	1	klavír	1
jazyk	3	skaut	1
skaut	1	housle	1
koně	1	kytara	2
		divadlo	1

Jak jsem uvedl v předešlé statistice, mezi kroužky byly zařazeny i *pravidelné sportovní aktivity*. Pro úplnost uvádím **tabulky (č. 11a,b)** s přehledem sportů, které respondenti uvedli. Opět rozděleno pro porovnání na sporty preferované u dívek a chlapců. Pokud se podíváme na výsledky, *u dívek je dominantní tanec a volejbal či plavání. U chlapců je populární fotbal a florbal či tenis*. Do ostatních sportů jsem zahrnul ty, jejichž výskyt byl v dotaznících zaznamenán pouze jednou. U chlapců to byla např. cyklistika, volejbal, nohejbal, atletika nebo posilování. U děvčat pak např. bruslení, jízda na koni, snowboard, bruslení, střelba či běh. *Ve sportu se jeví aktivity dívek i chlapců na stejné úrovni.*

Tabulka č. 11 a

Pravidelný sport	hoch
badminton	2
běh, squash	2
bojové sporty	5
florbal	8
Florbal + jiný sport	3
fotbal	7
Fotbal + jiný sport	5
fotbal a florbal	5
ostatní sporty	6
plavání	2
ragby	2
squash	2
stolní tenis	2
tenis	8
žádný	4

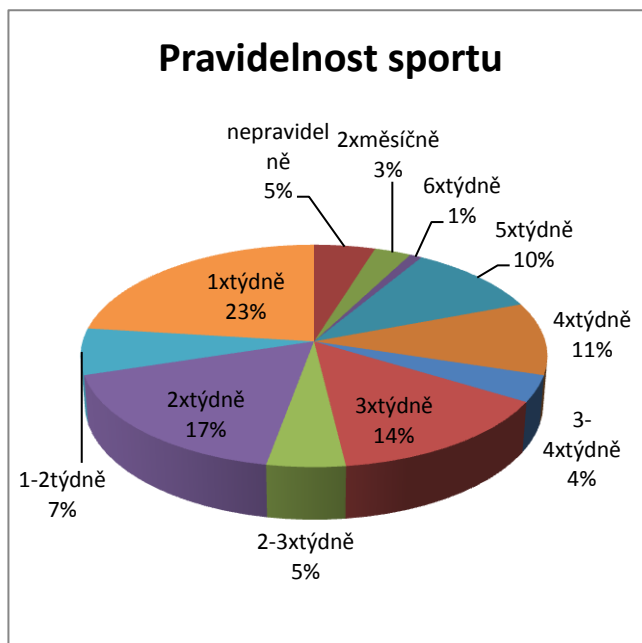
Tabulka č. 11 b

Pravidelný sport	dívka
atletika	2
bojové sporty	2
florbal + stolní tenis	2
gymnastika	2
aerobic	3
basketbal	3
boj. sporty+jiný sport	3
cyklistika	3
horolezectví	3
fitness	3
squash	3
zumba	3
badminton	4
tenis	4
plavání	5
ostatní sporty	6
volejbal	9
tanec	11
žádný	12

Tabulka č. 12 a graf vystihuje *četnost pravidelné sportovní aktivity*. Ne všichni příznivci sportu se k četnosti vyjádřili. Z celkového počtu *130 sportujících* (což je většina dotazovaných), pravidelnost uvedlo celkem 104. Zbytek sportovců uvedla neurčitá tvrzení, jako často, v létě, v zimě, dle počasí, zápasů či soutěží. Podrobnosti viz tabulka a graf. Nejčastěji respondenti uvádějí pravidelnost sportu 1x týdně (23%), 2x týdně (17%) a 3x týdně (14%). Není však výjimkou navštěvovat sporty i vícekrát týdně, viz. grafické znázornění a údaje v tabulce.

Tabulka č. 12

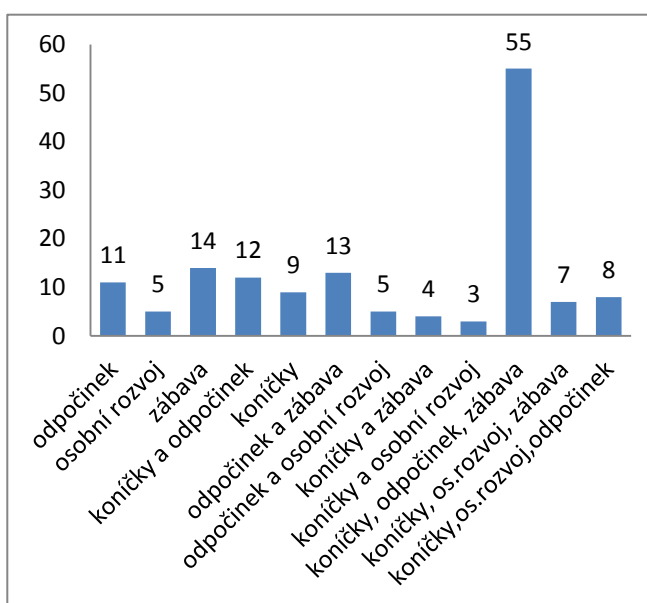
Pravidelnost sportu	počet	poměr %
nepravidelně	5	5%
2xměsíčně	3	3%
6xtýdně	1	1%
5xtýdně	11	10%
4xtýdně	11	11%
3-4xtýdně	4	4%
3xtýdně	15	14%
2-3xtýdně	5	3%
2xtýdně	18	17%
1-2týdně	7	7%
1xtýdně	24	23%



Další výsledky, které zde budou prezentovány, číselně a graficky, poukazují na to, jak respondenti, v realizovaném průzkumu, smýšlejí o volném čase a jeho smyslu, *k čemu má podle nich volný čas sloužit*. Jelikož mohli zvolit z více alternativ *a až e*, jsou i výsledky znázorněny v kombinacích. Nejčastěji byla zvolena kombinace, že volný čas má sloužit *k odpočinku* (nejlépe aktivnímu), *spolu s realizací koníčků a pro zábavu*. Další výsledky viz. následující tabulka a graf.

Tabulka č. 13

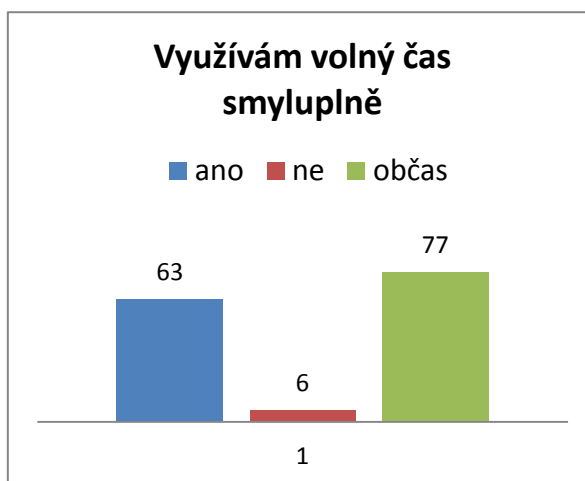
Volný čas - účel	počet respondentů
koníčky	9
koníčky a odpočinek	12
koníčky a osobní rozvoj	3
koníčky a zábava	4
koníčky, odpočinek, zábava	55
koníčky, os.rozvoj, zábava	7
koníčky,os.rozvoj,odpočinek	8
odpočinek	11
odpočinek a osobní rozvoj	5
odpočinek a zábava	13
osobní rozvoj	5
zábava	14



Tabulka č. 14 a graf znázorňují vyjádření respondentů k otázce, *zda si myslí, že využívají volný čas smysluplně*. V odpovědi se mohli též vyjádřit ke svému stanovisku. Pokud zvolili „ano“, tak většinou proto, že prostě dělali, co se má nebo co je baví (sport, domácí úkoly, přátelé, kroužky). Pokud zvolili možnost „občas“, pak to většinou znamenalo, že dělali občas co se má a občas ne (např. někdy sportuji a někdy hraji na počítači, dívám se na TV, lenoším apod.). Pokud zvolili možnost „ne“, důvodem byla osobní lenost, poflakování se apod.

Tabulka č. 14

Využívám volný čas smysluplně	
ano	63
ne	6
občas	77



Tabulka č. 15 a graf uvádějí, jaký mají dotazovaní *vztah k četbě*. Většina označila kladný vztah k četbě (73%). Při četbě většinou dávají přednost fantazy, detektivním románům a dobrodružné literatuře.

Tabulka č. 15

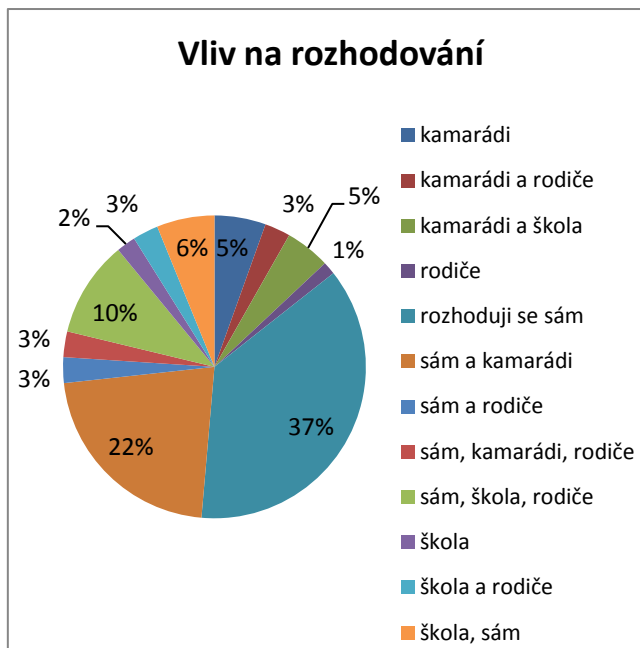
Můj vztah k četbě		procenta
kladný	107	73%
záporný	39	27%



Tabulka č. 16 a graf naznačují, *kdo mládež ovlivňuje při výběru volnočasových aktivit*. Z výsledků je zřejmé, že při výběru aktivit ve volném čase se nejčastěji respondenti rozhodují sami (37%), anebo někdy dají na radu kamarádů (22%).

Tabulka č. 16

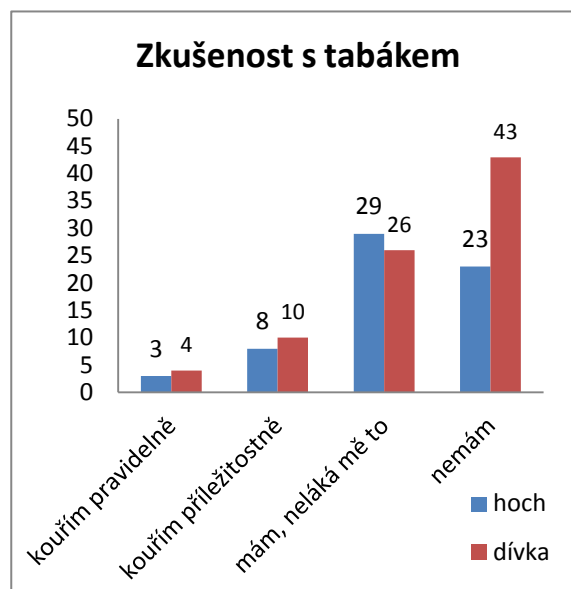
vliv na rozhodování	počet	procenta
kamarádi	8	5%
kamarádi a rodiče	4	3%
kamarádi a škola	7	5%
rodiče	2	1%
rozhoduji se sám	54	37%
sám a kamarádi	32	22%
sám a rodiče	4	3%
sám, kamarádi, rodiče	4	3%
sám, škola, rodiče	15	10%
škola	3	2%
škola a rodiče	4	3%
škola, sám	9	6%



Tabulka č. 17 a graf znázorňují, *zkušenost dotazovaných s tabákovými výrobky*. Výsledky ukazují, že většina dívek (52%) i poměrná většina chlapců (36%) zkušenost s tabákem nemají nebo jen zkusili a více nemají potřebu experimentovat. Podrobnosti viz. grafické a číselné zpracování.

Tabulka č. 17

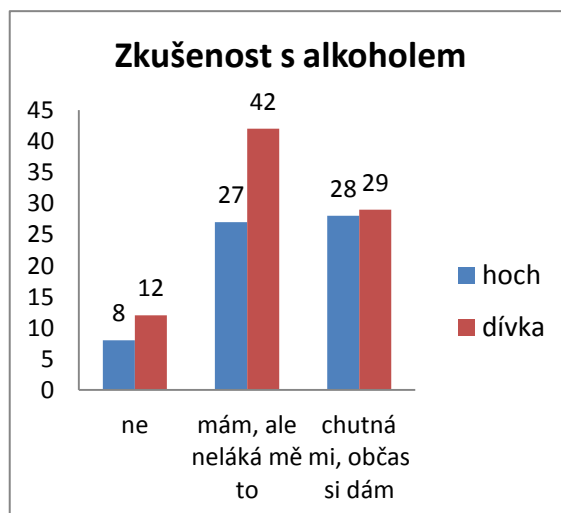
Zkušenost s tabákem	hoch	dívka	hoch %	dívka %
kouřím pravidelně	3	4	5%	5%
kouřím příležitostně	8	10	13%	12%
mám, ale neláká mě to	29	26	46%	31%
Nemám žádnou	23	43	36%	52%



Tabulka č. 18 a graf ukazují na *zkušenost dospívajících s alkoholem*. Většina dívek (51%) a poměrná většina chlapců (43%) zkušenost s alkoholem mají, ale nemají potřebu pít pravidelně. U chlapců je dominantní odpověď „chutná mi, občas si dám“ (44%). Podrobnosti viz. tabulka a graf.

Tabulka č. 18

Zkušenost s alkoholem	hoch	dívka	hoch %	dívka %
ne	8	12	13%	14%
mám, ale neláká mě to	27	42	43%	51%
Chutná mi, občas si dám	28	29	44%	35%



8.3. Ověření výzkumných předpokladů

Výzkumný předpoklad č. 1

Děti tráví většinu svého volného času v kroužcích. Tento výzkumný předpoklad se nepotvrdil. Vycházel z předpokladu, že rodiče nemají na své děti čas a věnovat se jim, a proto naplňují dětem volný čas kroužky. Průzkumný vzorek naznačuje, že tomu tak není. Z celkového počtu 146 zpracovaných dotazníků, uvedlo celkem 110 dívek a chlapců, (což činí 75,5 %) že jim kroužky nezabírají většinu volného času.

Výzkumný předpoklad č. 2

Současná mládež považuje sport za součást svého životního stylu. Tento výzkumný předpoklad se potvrdil. Většina dotazovaných (celkem 89% z celkového počtu) se k pravidelnému sportování přihlásila. Četnost sportu se pohybuje nejčastěji od 1 až 3 krát týdně. Výjimkou nebylo ani pravidelnější sportování.

Výzkumný předpoklad č. 3

Dnešní děti nemají příliš kladný vztah k četbě. Tento výzkumný předpoklad se nepotvrdil. Podle průzkumu 73% dotazovaných uvedla kladný vztah k četbě. Četbu provozují dobrovolně, povinná četba je výjimkou. V realizovaném průzkumu mládež považuje četbu za součást trávení volného času.

Výzkumný předpoklad č. 4

Dospívající mládež dává přednost moderní výpočetní technice a internetu před sledováním televize. Tento výzkumný předpoklad byl potvrzen. Ve výsledcích průzkumu je znatelný rozdíl v době, kterou mladí tráví u počítače a dobou strávenou u televize. Mladí tráví u počítače více než 2 hodiny denně (42%) a 1-2 hodiny tráví denně u počítače (44%)

dotázaných. Televize je sledována v rozsahu 1 až 2 hodiny a to většinou chlapci, (celkem dotázaných, 43 %). Dívky sledují televizor méně, spíše několikrát do měsíce nebo o víkendu (celkem dotázaných 41%).

Výzkumný předpoklad č. 5

Vztah dospívajících k alkoholu, zejména u dívek, je v dnešní době více než kladný. Tento výzkumný předpoklad se nepotvrdil. Je pravdou, že alkohol dospívajícím chutná, zejména chlapcům, ale nedá se hovořit o nadměrně kladném vztahu, spíše se jedná o občasnou konzumaci (jak uvedlo 44% chlapců a 35% dívek). Ovšem i tento fakt je protizákonný. Dále zkušenost s alkoholem přiznalo 51% dívek a 43% chlapců, ale k pravidelné konzumaci je nesvádí.

Výzkumný předpoklad č. 6

Kouření již dnešní mládež příliš neláká. Tato hypotéza se potvrdila. Po zpracování a vyhodnocení dat je na průzkumném vzorku nejvýrazněji zastoupena kategorie žádné zkušenosti s kouřením, zejména u dívek (51%). Dalším výrazný výsledek je u dotazovaných chlapců (46%), kteří uvedli, že mají zkušenost s kouřením, ovšem k pravidelné infiltraci tabáku je zkušenost nesvedla. Pravidelnost kouření uvádí „pouhých“ pět procent respondentů.

8.4. Souhrn hlavních cílů průzkumu

Na základě výsledků průzkumu má volný čas sloužit zejména k realizaci koníčků, zábavě a aktivnímu odpočinku, k tomuto výsledku se hlásí převážná většina dotazovaných. Většina z nich si myslí, že tráví svůj volný čas smysluplně, protože dělají, co je baví nebo proto, že sportují či se baví s přáteli. Občas také dělají věci, které nedávají smysl, čehož si jsou vědomi. Za ztrátu času považují například hraní počítačových her nebo jinou zahálčivou činnost. Co se týče rozhodování, co s volným časem, pak se většinou rozhodují sami nebo pod vlivem svých kamarádů. Mladí dnes též nezřídka sportují a věnují se rozmanitým kroužkům, které jim nezabírají většinu volného času. Téměř 90 % dotázaných se s větší či menší mírou pravidelnosti věnují nějakému sportu, nezřídka i více sportům. Počítače jsou stále více populární, děti a mládež u nich tráví často i více než dvě hodiny denně, přičemž jej využívají k nejrůznějším činnostem (k hraní her, stahování hudby, videa, ke komunikaci či jako zdroj informací). Televize, jak se zdá, je sledována spíše okrajově, převážně několikrát do měsíce a to víceméně jen o víkendech. Dobře to vědí i výrobci televizí, jejichž běžnou výbavou se stává připojení k internetu. Vztah mladých k alkoholu a tabákovým výrobkům je dle výsledků průzkumu v normě. Pokud již cigaretu vyzkouší, příliš je nevybízí k další infiltraci. Podobné je tomu i u alkoholu, i když zde je konzumován, sice zřídka, ale s chutí. Tolik shrnutí hlavních cílů průzkumu.

ZÁVĚR

Pojem volný čas je dnes chápán jako jeden z projevů „kulturního převratu“ současné doby. Tento převrat se projevuje mimo jiné rostoucím konzumem, novým oceněním zábavy, hry a komunikace. Volný čas je důsledkem sociálního hnutí, které reagovalo na přemíru práce a nedostatek odpočinku v období industrializace. Od poloviny 19. století do dneška došlo k silné redukci pracovní doby a rozšíření volného času a jeho významu. Od poloviny 70. let 20. století se začalo v západní Evropě hovořit dokonce o společnosti volného času, kde dochází k přesunu převahy zážitků do oblasti volného času a k nárůstu aktivit, ve kterých jedinec naplňuje svoje životní potřeby, zájmy a ideály.

Výchova je asi nejpodstatnějším pojmem, který prostupuje celou bakalářskou práci. Výchova se odehrává nejen ve volném čase, ale člověk je vychováván takřka na každém kroku. To jak se chováme, je výslednicí mnoha determinant, které jsou dány množstvím faktorů, mezi které patří dědičnost, hormonální změny, změny způsobené nemocí, interakcí se sociálním či životním prostředím. Všeobecným cílem výchovy je všestranný rozvoj jedince v pozitivním smyslu. Výchova je celoživotním procesem. Ve své práci připisují primární úlohu při výchově právě rodině, která má na vývoj jedince nejpodstatnější vliv.

Život ve společnosti či globálním světě není sám o sobě snadný, každý z nás každodenně čelí mnoha výzvám, které musí řešit a reagovat na ně. Právě to, jak umí nebo neumí jedinec reagovat na vzniklé situace je též výsledkem pedagogického či jiného výchovného působení. Každý z nás potřebuje tu a tam také podpořit, pomoci se zorientovat, navést, poradit. K tomuto úkolu je pověřena, kromě pedagogiky volného času, která je spíše orientována na pedagogické zhodnocování volného času převážně dětí a mládeže, i sociální pedagogika, se kterou sdílí právě onen širší rámec výchovy. Sociální pedagogika má navíc, nejen v názvu, ale i v náplni, sociální rozměr, který ji předurčuje k pomoci jedincům, kteří se ocitnou, ne vždy svoji vlastní vinnou, v tíživě řešitelné životní situaci a tady má nastoupit vychovatel či sociální pedagog.

Jak už je zmíněno v předešlém odstavci, hlavním úkolem pedagogiky je naučit jedince celému spektru kompetencí, aby se stal plnohodnotným členem společnosti. Role pedagogů v této oblasti je nepostradatelná. Abychom se mohli zmocnit této role, je nutné, abychom sami získali klíčové kompetence, vlastnosti a dovednosti, pro výkon tohoto povolání. Proto je závěrečná kapitola teoretické části věnována těmto kompetencím, jakož i zakotvení pedagogického povolání v zákoně.

Někteří filozofové a pedagogové dneška (např. Lipovetsky, Brezinka, Toffler) promlouvají ve svých dílech o velké krizi společnosti a prostředí, které děti a mládež formuje. Hovoří se o velkém množství informací a vjemů zahlcujícího dnešního člověka, vyvolávající v něm pocity nejistoty a roztržitého. Téměř vše je zpochybněno a zároveň dovoleno.

Obrovská nabídka tzv. prožitků nesmyslnosti, záporný vliv masmédií, psychické poruchy lidí způsobené stále rychlejší změnou kultury, dlouhodobý stres, syndrom vyhasínání pedagogických pracovníků, zejména učitelů a nestabilita institucí jsou jen některé atributy, které doprovázejí naše životy. Ještě nikdy neútočilo na člověka tolik vlivů současně a tlak na jeho rozhodovací schopnosti tak silný. Tato úvaha chce jen obhájit myšlenku, že situace mladých lidí dnes není jednoduchá. Proto je zapotřebí vysoce kvalifikovaných a motivovaných pedagogů a vychovatelů, kteří mají přirozený organizační talent a kladný vztah k dětem a mládeži a v neposlední řadě majících chuť se neustále vzdělávat, a to nejen na poli pedagogickém, ale i v jiných oblastech, kterou je například psychologie. Je třeba pedagogického ovlivňování volného času dětí a mládeže. Děti nemají dost zkušeností a poznatků, aby se správně orientovaly v různých oblastech zájmové činnosti, potřebují citlivé a nenásilné vedení a vhodně motivovanou pestrou nabídku činností, z nichž si dobrovolně vyberou. Pedagog rodiče nenahradí, neposkytne dítěti domov a citové zázemí, ale může mu podat pomocnou ruku, rozpoznat a správně nasměrovat jeho talent, podnitit sebevědomí a rozvoj jeho schopností.

RESUMÉ

Zdá se, že právě výchovné zaměření, které je podstatu pedagogiky volného času, dovedlo tuto vědu do slepé uličky. Jestliže je volný čas právě ten čas, s nímž může člověk nakládat podle svého, stává se základním principem pedagogiky volného času právě svoboda. Ovlivňování volného času výchovou je, jak se zdá v rozporu s tímto základním principem. Kde ovšem končí oprávněné výchovné využití potenciálu volného času a začíná jeho manipulativní zneužití, není snadné určit. Pokud chceme v dnešní době hovořit o pedagogice volného času, musíme přijmout fakt, že tento obor zkoumá nejen, jak volný čas mění hodnoty mladého člověka, ale také jak je možné povzbuzovat autentické hodnoty prostřednictvím volnočasových aktivit a získáváním volnočasové kompetence.

Volný čas je moderní pojem. Ačkoli existuje fenomén volného času již od starověku, je pojem poměrně novým, jenž vznikl z nutnosti vymezení volna vůči pracovní době, jehož základ leží v období industrializace. Fenomén volného času je rozebrán i v této práci. Protože je v zásadě zaměřen na děti a dospívající mládež, je věnována jedna z podkapitol tomu, jak mladí lidé nahlízejí na volný čas, jaké hodnoty jsou pro ně podstatné a v jakých aktivitách tyto potřeby a hodnoty realizují.

Výchova je podstatné téma nejen této práce, ale i našeho života. Výchova probíhá takřka na každém kroku. Nejdříve jsou za náš rozvoj odpovědni rodiče, později též vychovatelé či příbuzní a pak jsme to i my sami, kdo si klade své vlastní cíle a uspořádává životní hodnoty. A nakonec svým způsobem života se stáváme, ať už vědomě či nevědomě, vzory, hodné k napodobování. Bohužel mnohdy i vzory, které nejsou příkladné, nezřídka v rolích rodičů. Výchově je věnována podstatná část této práce. Nejdříve v obecné rovině, co je to výchova, jak je možné ji rozdělit a jakou roli zastává. Jelikož výchova prostupuje mnoho

oblastí, existují různá výchovná prostředí, je této otázce věnována jedna z podkapitol. Základním výchovným prostředím je rodina, která působí na jedince a jeho rozvoj nejvíce. Proto další podkapitola pojednává o rodině, jako nejvýznamnější výchovné instituci. Samostatná kapitola je určena též institucím, které se podílejí na zhodnocování volného času dětí a mládeže nabídkou rozmanitých volnočasových aktivit.

ANOTACE

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část pojednává o základních pojmech pedagogiky volného času a snaží se skrze ně proniknout hlouběji do tématu výchovy a volného času. Ve výchově je to rodina, která má primární funkci při formování jedince. Ve volném čase je hlavní podkapitola věnována důležitým oblastem, které tvoří volný čas mládeže. Samostatná kapitola je věnována institucím, které pracují s dětmi a mládeží ve volném čase. A poslední kapitola teoretické části je určena pedagogům volného času a vychovatelům. Praktická část je zaměřena na průzkum volného času dětí a mládeže.

Klíčová slova

Pedagogika, pedagog, vychovatel, volný čas, výchova, sebevýchova, prostředí, výchovné instituce, zájmová činnost, osobnost, rodina, děti, mládež, média, škola.

Annotation

This work is divided into theoretical and practical part. The theoretical part discusses the basic concepts of education and free time trying to penetrate through them deeper into the topic of education and leisure. In education this is a family that has a primary role in shaping the individual. In spare time is a major sub-chapter devoted to important areas that make up the leisure of youth. A separate chapter is devoted to the institutions that work with children and youth in their free time. And the last chapter of this part is determined by teachers and educators free time . The practical part is focused on the exploration of free time children and youth.

Keywords

Pedagogy, teacher, educator, leisure, education, self-education, environment, educational institutions, leisure activities, personality, family, children, youth, media, school.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

- BAUERMANN, U. *Jak (pře)žít s médii*. Hranice: Fabula 2009. 239 s. ISBN 978-80-86600-58-1
- BREZINKA, W. *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek, 2001. ISBN 80-86263-23-1.
- ČÁP J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7
- HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál 2008. 240 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000, 776 s. ISBN 80-7178-303-X
- HIGINSOVÁ G., BAVERSTOCKOVÁ A., *Nebojte se vychovávat*. Praha: Ikar 2007, 288 s. ISBN 978-80-249-0933-2
- HOFBAUER Břetislav, *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-927-5
- KOHOUTEK a kol. *Základy pedagogické psychologie*, Brno: CERM 1996. ISBN 80-85867-94
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ B., et al., *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido 2001. 199 s. 117. publikace. ISBN 80-7315-004-2
- KŘÍŽKOVÁ, A. *Pracovní a rodinné role a jejich kombinace v životě českých rodičů: plány versus realita*. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2006. ISBN 80-7330-112-1
- LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 1998 344 s. ISBN 80-7169-195-X
- NĚMEC, J. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. 1.vyd. Brno: Paido, 2003. 119 s. ISBN 80-7315-012-3
- PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. 229 s. ISBN 80-7178-295-5
- PŘADKA, M. et al. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Masarykova universita v Brně: Brno 1998. ISBN 80-210-1946-8
- SPOUSTA V. et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Masarykova universita v Brně: Brno 1996. 82 s. ISBN 80-210-1275-7
- SPOUSTA, V. et al. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Masarykova universita v Brně: Brno 1996, 36 s. ISBN 80-210-1274-9

Internetové zdroje

BUMBOVÁ H., *portál Jihočeské university v Českých Budějovicích* [online] c2012, [cit. 2012-02-12] URL <<http://www.tf.jcu.cz/getfile/2ac71dd74a48dcd4>>.

BUMBOVÁ H., *portál Jihočeské university v Českých Budějovicích* [online] c2012, [cit. 2012-02-12] <<http://www.tf.jcu.cz/getfile/0ac5c09217fe10fd>>.

KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase. Studijní texty pro pedagogy volného času* [online], c2009, [cit. 2012-01-28], URL:<www.tf.jcu.cz/getfile/5e7b64ea47c571e2>.

KAPLÁNEK, M. *Pedagogika volného času I.* [on-line], c2009, [cit. 2012-01-27], URL: <www.tf.jcu.cz/katedry/kpd/pvc/studijni_materialy>.

KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase. Studijní texty pro pedagogy volného času.* [online], c 2011, [cit. 2012-04-14] URL: < www.tf.jcu.cz/getfile/5e7b64ea47c571e2>

Zákon č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících [online], c2009, [cit. 2012-02-14]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>>.

Zákon č.94/1963 Sb., o rodině [online], c2004-2011, [cit. 2012-01-17]. Dostupné na WWW: <<http://www.zakonycr.cz/seznamy/094-1963-Sb-zakon-o-rodine.html>>.

STUDNIČKA, M., *Lepší firma* [online] c2009, [cit. 2012-02-21] URL: <<http://www.lepsi-firma.cz/citaty-o-volnem-case>>.

Wikipedie - Otevřená encyklopedie [online] c2010, [cit. 2012-03-26], URL: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Zazitkove_vzdelavani>.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Dotazník k bakalářské práci

Dotazník k bakalářské práci

Vážení studenti, milí žáci,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je zcela anonymní. Prosím, abyste odpovídali pravdivě, pište tiskacím písmem a odpovědi zakroužkujte.

1. Tvůj věk:

2. Pohlaví: a) hoch b) dívka

3. K čemu podle Tebe má sloužit volný čas: (možno i více variant)

a) k odpočinku, nejlépe aktivnímu (sport např.)

b) věnování se svým koníčkům

c) volný čas je dobré využívat pro svůj osobní rozvoj

d) volný čas je pro pobavení, zábavu

e) volný čas je opakem práce a aktivit, tedy zahálka

f) jiný názor.....

4. Myslíš si, že využíváš svůj volný čas smysluplně?

a) ano b) občas c) ne

Zdůvodni, proč?.....

5. Máš na své zájmy dostatek volného času?

a) ano b) občas c) ne

Pokud ne, proč?.....

6. Co nebo kdo Tě ovlivňuje při výběru aktivit ve volném čase? (možno i více variant)

a) rodiče b) škola c) kamarádi d) rozhodují se sám e) jiná možnost

7. Zajímají se rodiče o to, kde a jak trávíš svůj volný čas?

a) ano, pravidelně b) velmi málo c) občas d) vůbec

8. Kolik volného času trávíš u počítače? a) méně než 1 hodinu b) denně 1 -2 hodiny c) více než 2 hodiny denně

9. K čemu nejčastěji využíváš počítač?

a) jako zdroj informací b) k plnění úkolů do školy c) na hraní her d) ke komunikaci e) k jiným aktivitám, kterým?

.....

10. Kolik volného času trávíš u televize/ dvd/ videa?

- a) u televize trávím většinu volného času
- b) denně 1 - 2 hodiny
- c) pouze několikrát do měsíce, převážně o víkendu
- d) u televize netrávím svůj volný čas

11. Kolik času Ti průměrně zabere příprava do školy?

- a) více než 2 hodiny denně b) 1-2 hodiny denně c) 1 hodinu denně d) méně než 1 hodinu
- e) připravuji se nepravidelně f) doma se nepřipravuji vůbec

12. Kroužky mi zabírají většinu volného času. a) ano, pravda b) ne tak docela c) ne, to nesouhlasí

13. Navštěvuješ pravidelně nějaký kroužek? a) ano c) spíše nepravidelně c) ne

Pokud ano, jaký?.....

14. Pokud nechodíš na žádný kroužek, důvodem je:

- a) malá kapacita míst v kroužku b) finanční náročnost c) dojíždění d) nedostatek času e) nesouhlas rodičů
- f) nabídka mi nevyhovuje g) můj nezájem

15. Je součástí Tvého volného času četba? a) ano, čtu rád(a) b) ano, ale jen když musím c) ne, nebaví mě to

Pokud ano, jaký žánr máš nejraději?

16. Posloucháš rád ve svém volném čase hudbu? a) ano b) občas c) ne

Pokud ano, jaký druh muziky máš nejraději?.....

17. Kam rád zajdeš za kulturou, když máš čas a můžeš si vybrat?

- a) do kina b) do divadla c) na koncert d) do klubu e) jinam (kam)

jak často?.....

18. Je sport součástí Tvého životního stylu? a) ano b) spíše ano c) spíše ne d) ne

19. Jakému sportu se pravidelně věnuješ?

- a) fotbal a) florbal b) squash c) bedminton d) tenis e) bojové sporty f) jiné sporty.....

jak často?.....

19. Pomáhat rodičům je pro mě samozřejmostí. a) ano, pravda b) občas c) ne, nesouhlasí

Pokud ano, při jakých činnostech?.....

20. Jakou máš zkušenost s tabákovými výrobky?

- a) nikdy jsem to nezkusil(a), neláká mě to
- b) vyzkoušel(a) jsem to, ale opravdu není o co stát
- c) příležitostně si zapálím cigaretu, ale pravidelně kouřit nepotřebuji
- d) kouřím pravidelně

21. Jakou máš zkušenost s alkoholem?

- a) nikdy jsem nepřišel(a) do styku s alkoholem
- b) párkrát jsem si dal sklenku, ale neláká mě to
- c) chutná mi, příležitostně si dám

22. Máš zkušenost s návykovými látkami – drogami?

- a) nemám žádnou vlastní zkušenost s užíváním drog či návykových látek
- b) zkoušel(a) jsem to jednou, jednalo se o
- c) zkoušel(a) jsem to opakovaně, jednalo se o
- d) beru drogy pravidelně, jedná se o

Děkuji za vyplnění dotazníku.