

Svoboda a autorita ve výchově ve volném čase

Bc. Monika Stískalová Šišková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Monika Stískalová Šišková**
Osobní číslo: **H150159**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Svoboda a autorita ve výchově ve volném čase**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti volného času, problematiky svobody a autority ve výchově a vlivu osobnosti pedagoga na trávení volného času.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníků.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁP, JAN. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV-nakladatelství, 1996. ISBN 80-85866-15-3.

HUBATKA, MILOSLAV. Úspěšní vychovávají své děti jinak. Brno: Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0551-5.

VALIŠOVÁ, ALENA. Jak získat, udržet a neztrácet autoritu. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.

KNOTOVÁ, DANA. Pedagogická dimenze volného času. Brno: Paido, 2011. ISBN 978 - 80- 7315-223-9.

JANIŠ, KAMIL. Úvod do problematiky volného času. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018

doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 2. 4. 2019

.....

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

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

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná diplomová práce se zabývá svobodou a autoritou ve výchově ve volném čase. Teoretická část vymezuje základní pojmy tématu jako je svoboda, autorita, výchova ve volném čase, ale také volný čas samotný a pedagog a pedagogika volného času. Tato práce chce poukázat na důležitost poskytované svobody ve volném čase. Výzkum prezentovaný v praktické části je zaměřen na pedagogy volného času, lektory a trenéry zájmových útvarů. Cílem práce bylo zjistit poskytovanou míru svobody a autority v zájmových útvarech. Výzkum jsme zvolili kvantitativní s dotazníkovým šetřením, jak pro pedagogy volného času, lektory a trenéry samotné, tak také pro žáky a mládež navštěvující organizovaný zájmový útvar. Data jsme analyzovali pomocí testu nezávislosti – chí kvadrátu.

Klíčová slova: svoboda, autorita, výchova, volný čas a pedagog volného času

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of freedom and authority in education in the leisure time. The theoretical part of this diploma thesis delimites basic terms as a freedom, authority, education in leisure time and leisure time as well and also an educator and pedagogy of leisure time. This thesis would like to demonstrate importance of freedom in the leisure time. The research presented in the practical part of this diploma thesis is focused on the educators, instructors and coaches of leisure time. An aim of this diploma thesis was to find out provided the rate of freedom and authority of leisure time. The research we have chosen was quantity method with using questionnaires for educators, instructors, coaches and also for children and youngsters who are visiting organized hobbies. We have analysed the data by test of independence – chi quadrat.

Keywords: freedom, authority, education, leisure time and educator of leisure time

Touto cestou bych velmi ráda poděkovala Mgr. Jakubu Hladíkovi, Ph.D. za odborné a cenné rady při vedení mé diplomové práce. Poděkování patří také všem, kteří mi věnovali čas při vyplňování dotazníků. V neposlední řadě děkuji své rodině, hlavně manželovi za podporu a trpělivost při studiu a dětem za pochopení.

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

OBSAH

ABSTRAKT	6
OBSAH	8
ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1. SVOBODA.....	13
1.1. VYMEZENÍ POJMU SVOBODA	13
1.2. SVOBODA VE SPOLEČNOSTI.....	14
1.3. SVOBODNÁ VÝCHOVA.....	15
2. AUTORITA.....	18
2.1. VYMEZENÍ POJMU AUTORITA	18
2.2. AUTORITA V RODINĚ.....	19
2.3. AUTORITA UČITELE.....	20
2.4. TYPOLOGIE A ČLENĚNÍ AUTORITY	21
3. VÝCHOVA.....	24
3.1. VYMEZENÍ POJMU	24
3.2. ZPŮSOB VÝCHOVY	25
3.3. VÝCHOVA V RODINĚ	27
3.4. VÝCHOVA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ.....	28
3.5. VÝCHOVA VE VOLNÉM ČASE.....	29
3.6. CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	31
4. VOLNÝ ČAS.....	32
4.1. VYMEZENÍ POJMU	32
4.2. VÝVOJ POJETÍ VOLNÉHO ČASU	33
4.3. FUNKCE VOLNÉHO ČASU	34
4.4. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ VOLNÝ ČAS.....	35
5. PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	37
5.1. VYMEZENÍ POJMU PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU	37
5.2. PŘEDMĚT A CÍLE	37

5.3.	VYBRANÉ METODY	38
5.4.	PEDAGOG VOLNÉHO ČASU.....	39
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	42
6.	METODOLOGIE VÝZKUMU	43
6.1.	VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	43
6.2.	CÍL VÝZKUMU.....	45
6.3.	STANOVENÍ HYPOTÉZ.....	46
6.4.	METODY SBĚRU DAT.....	47
6.5.	VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	48
6.6.	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	59
7.	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	60
7.1.	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT DLE VÝROKŮ PEDAGOGŮ, TRENÉRŮ A LEKTORŮ	60
7.2.	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT DLE VÝROKŮ ŽÁKŮ A MLÁDEŽE.	67
7.3.	VERIFIKACE HYPOTÉZ.....	73
7.4.	SHRNUTÍ VÝZKUMU	82
7.5.	NÁVRHY PRO PRAXI	86
ZÁVĚR		87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		88
SEZNAM GRAFŮ		91
SEZNAM TABULEK.....		92
SEZNAM PŘÍLOH.....		93
PŘÍLOHA A: DOTAZNÍK PRO PEDAGOGY.....		94
PŘÍLOHA B: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY		97

ÚVOD

„Svoboda není možná bez autority, jinak by se proměnila v chaos. Autorita není možná bez svobody, jinak by se proměnila v tyranii.“ Stefan Zweig

Svoboda a autorita ve výchově mě zajímá z důvodu mé profese, jako pedagoga volno časových aktivit. Přestože jsem pedagogem, jsem hlavně matka a rodič dvou úžasných dětí. A proto z tohoto důvodu se zajímám, jak dalece lze volný čas dětí v institucionální podobě naplnit volně a svobodně z hlediska dítěte. Zda volný čas je volným časem v pravém slova smyslu, anebo je to jen další "schooling" po vyučovacích hodinách, kontrolovaný pedagogem. Zajímalo nás, zda poskytovaná míra svobody se liší u pedagogů soutěžních a nesoutěžních zájmových útvarů a také jestli jsou pedagogové, trenéři a lektoři ovlivněni vzděláním, věkem či délkou praxe.

Jako téměř každá diplomová práce je i tato práce rozdělena na dvě části, část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zpracovávána pomocí odborné literatury a odborných autorů, kteří se problematice dětí a výchovy věnují či věnovali mnoho let jako např. Marie Vágnerová, Zdeněk Matějček, Alena Vališová, Jan Čáp, Kamil Janiš a také autoři, kteří se snaží vnést do problematiky jiný pohled jako Peter Gray, Katka Králová či Naomi Aldort.

Teoretická část je vymezením pojmů, porovnáváním názorů odborníků včetně odlišností na pohled věci např. alternativních škol a Svobody učení. Nejprve se zabýváme pojmem svoboda a to v širším slova smyslu. Role svobody ve výchově ve volném čase je novým fenoménem, proto je velmi obtížné nazírat na tuhle problematiku z většího časového odstupu. V této oblasti se také zaměřujeme na znaky svobodné výchovy, protože si myslíme, že je to ta cesta, kterou bychom se jako pedagogové měli dát. Druhá část je zaměřena na pojem autorita. Práce se primárně zabývá autoritou ve volném čase, autoritou pedagogů volného času, trenérů a lektorů, tedy volným časem v institucionální podobě. Považovali jsme za nutné zmínit také autoritu v rodině či ve škole, protože rodina je to nejdůležitější a od té se všechno odráží a formuje. Hlavně rodiče jsou ti, kteří mají změnu ve svých rukou. Další část se zabývá problematikou výchovy, různými způsoby výchovy, moderními pohledy na výchovu, možnostmi výchovy ve volném čase, až po celoživotní vzdělávání, celoživotní výchovu. Ve čtvrté kapitole se zabýváme samotným volným časem a důležitými funkcemi volného času a hlavně zde upozorňujeme na důležitost volného času. V poslední páté části se zabýváme pedagogikou volného času a požadavky na pedagogické pracovníky.

V praktické části kvantitativního výzkumu pomocí dotazníkového šetření se snažíme zjistit, jaká je míra poskytované svobody pedagogů volného času, lektorů a trenérů a také jaká je míra autority těchto pracovníků. Dotazníkového šetření se účastnilo 126 pedagogů volného času, lektorů a trenérů a 173 žáků a mládeže od 12let, kteří pravidelně navštěvují volnočasový zájmový útvar. Popisujeme zpracování dat a následnou analýzu a interpretaci, ke které jsme dospěli při vyhodnocování dotazníků. Pro přehlednost jsme text doplnili tabulkami a grafy. Závěrem celé práce je shrnutí výzkumu a doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. SVOBODA

„Milujeme – li někoho celým svým srdcem, chtěli bychom, aby na to mohl ve vší svobodě odpovědět.“ Marie Terezie

V této kapitole se zabýváme vymezením pojmu svoboda. Dále pak charakteristikou svobody ve společnosti a svobodnou výchovou, kde zdůrazňujeme významné představitele svobodné výchovy dnešní doby u nás i v zahraničí.

1.1. Vymezení pojmu svoboda

Svoboda, hraje velice významnou roli v životě každého jedince. Dokud ji člověk má, ani oni nepřemýšlí, vzpomeneme si na ni, až když ji ztrácí. Svoboda je často nesprávně vnímaná, jako situace, v níž si každý může dělat, „, co chce“. Přesto bychom se měli všichni držet velmi známého výroku J.S.Milla, kdy „*svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda druhého.*“

Svobodu lze dělit na vnitřní a vnější. *Vnitřní svoboda* zahrnuje naše představy, rozum, strach, zodpovědnost, dá se chápat jako míra naší osobní nezávislosti. Je závislá na rozmanitosti vrozených předpokladů, které můžeme použít na základě vlastního rozhodnutí bez ovlivnění ostatních faktorů. (Carlgren, 1991) *Vnější svoboda* vychází ze zákonů, vyhlášek, nařízení.

Současný svět se vztahuje ke svobodě jako hodnotě určující kvalitu lidského života, ztotožňuje ji s možností, samostatností nebo nezávislostí na autoritách, které usměřují fungování společnosti. Tuto autoritu v kontextu mnohých negativních zkušeností, které se udály v průběhu minulých staletí i let nedávných chápe, „*jako diktát mocných nad podřízenými*“. Autorita však nutně nemusí vylučovat svobodu a naopak. Autor upozorňuje, že zneužívá-li se svobody, dochází někdy až k ničení, a to všeho, co člověku stojí v cestě. Svobodné existování člověka má být ve své podstatě „*svobodou k respektu, ne k likvidaci*“. Svoje bytí, chování i jednání člověk k druhým lidem uplatňuje ve vztahu lidské vzájemnosti, slušnosti a také poslušnosti. (Palouš, 2009)

Právo na svobodu je zakotveno v Listině práv a svobod.

Profesor Jan Sokol rozlišuje tři typy svobody a to překonávání základních překážek, kdy uvádí příklad mladého člověka, který by chtěl mít své klíče od bytu – svou svobodu, tato první svoboda však rychle zevšední. Druhým typem dle profesora je výběr z daných možností např. výběr z jídelního lístku, v policích supermarketu, kdy tato svoboda je omezena tím, co vám jiný připraví a povolí. Třetím typem svobody je seberealizace. Tato svoboda není nijak omezena. (Sokol, 2019)

1.2. Svoboda ve společnosti

Svoboda ve společnosti je souborem omezení, které nám dávají ostatní lidé, společenské normy a zákony. Tato pravidla sice často omezují svobodu jednotlivce, ale společnosti jako celku dávají větší svobodu.

Svoboda není charakteristikou všech forem lidských společenství, v průběhu dějin se měnila. V antice byla svoboda neodmyslitelně spjatá s politickým veřejným prostorem. Poté, co svoboda byla zničena totalitními režimy, vnímáme svobodu jako neslučitelnou s politikou. Již filozofové jako Hobbes, Montesquieu nebo Spinoza vnímali pojem svobody mimo politickou sféru. V 19. a 20. století se svoboda stále více a více vzdalovala od politiky. Vláda a stát měly za úkol zabezpečit fungování a chod života ve společnosti a sociální ochranu svobody. V novověku byla svoboda daná zákony a umožňovala vlastnit soukromý majetek na úkor podílu ve vládě, jak tomu bylo dříve. (Zachová, 2015)

Palouš (2009) vymezuje občanskou svobodu svobodným jednáním v rámci společenských norem, jako jsou zákony nebo lidská slušnost. Společenské normy, zákony i lidská slušnost je podmíněna své době. V každé demokratické společnosti, kde má každý člověk právo a povinnost hájit svou svobodu, je nezbytná autorita, která dohlíží na plnění povinností, oprávněné uplatňování lidských práv a dodržování svobod. Pokud se míra svobody během života zvyšuje, měla by se zvyšovat i míra odpovědnosti.

Poskytování svobody v sociální interakci a vedení k odpovědnosti je podmíněné vztahem k autoritě. Vališová uvádí dvě roviny, makrosociální, která je založena na společenských normách a hodnotách a mikro sociální, která představuje prostředí, kde výchovně vzdělávací proces probíhá.

1.3. Svobodná výchova

Svobodná výchova je založená na víře, že dítě je ze své podstaty dobré a moudré. Taková výchova má svá pozitiva, ale pro vychovatele (pedagog, rodič) je náročná. Místo příkazů a zákazů se používá vysvětlování a objasňování, jaké následky má dané chování dítěte na ostatní. Svoboda, vzájemný respekt, důvěra a komunikace jsou pilíře, na kterých by měly stát všechny mezilidské vztahy, hlavně mezi dospělým a dítětem. Dítě má svá práva, ale i povinnost a odpovědnost za své jednání.

Svobodná výchova má svůj základ v pedagogickém směru z počátku dvacátého století, z pedocentrismu, který cíle výchovy a vzdělání podřizuje zájmům a potřebám dítěte. Základem je vnímání dítěte, jako svébytné bytosti, která má v sobě zárodky dalšího vývoje. Svobodná výchova pomůže dítě rozvinout, aniž by ho omezovala a vytváří mu prostor pro jeho svébytný vývoj. Předností tohoto přístupu je respektování osobnosti dítěte. (Pelikán, 1997)

S přístupem, který vychází z potřeb dítěte se setkáváme již u J.J. Rousseaua, J. Deweye a u velmi rozšiřujících se alternativních škol a směrů výchovy jako např. Waldorfská škola, Montessori, Lesní školy a školky, Svobodné školy atd.

Nejznámější svobodnou školou je jistě Summerhill school, kterou v roce 1921 založil Alexander Sutherland Neill v Německu a o něco později ji přemístil do Anglie. Všechny hodiny jsou dobrovolné a žáci si sami mohou vybrat, jak budou trávit čas. Žáci a pedagogové mají stejnou váhu při vytváření pravidel a školních zákonů.

V roce 1968 byla založena svobodná škola Sudbury Valley School v USA. V této škole nejsou vyučovací hodiny, nevyučují se žádné předměty, nikdo studenty k ničemu nenutí, neznámkuje se ani nijak nehodnotí. Nejsou tam dokonce ani třídy, všechny děti jsou dohromady od 4-19let a všem je ponechán prostor, aby si děti dělaly, co chtějí. Škola v Sudbury Valley za 50let vychovala stovky úspěšných absolventů. (Institut pro podporu inovativního vzdělání, 2016)

Mezi nejznámější osobnosti svobodné výchovy a svobodného vzdělání dnešní doby patří Peter Gray a Naomi Aldort. U nás se svobodné výchově věnuje svou Nevýchovou např. Kateřina Králová.

1.3.1. Naomi Aldort

Naomi Aldort je uznávaná americká publicistka a autorka knih pro rodiče, které chtějí vychovávat děti jinak. Ve výchově nedominoje ani rodič, ani dítě, nepřipouští manipulaci ani ovládnání, odsuzuje poslušnost a upřednostňuje respekt a úctu. Aldort zastává názor, že by rodiče neměli děti vychovávat vůbec. Rodiče by měli dětem naslouchat, být dítěti společníkem, doprovázet ho a chránit ho, ale určitě ne vychovávat. Výchovu mají rodiče přenechat přírodě.

Děti se učí jen to, jak se k němu rodič či pedagog chová. Například když se rodič na dítě vzteká, učí dítě se vztekat. Když děti rodič udeří, učí je být agresivní. Pokud děti chválí a odměňuje, učí je, jak manipulovat s lidmi. Děti se učí všechno ze svého vztahu k rodiči. Ač se to spouště rodičů nelíbí, děti nastavují rodiči pouze zrcadlo. Poslušnost, kterou rodiče a všichni dospělí po dětech chtějí, je hlavní příčinou všech dysfunkcí (drogy, deprese, války..). Z rodin se tato potřeba slepé poslušnosti přenesla do škol, kroužků, práce, armád... Dítě musí cítit, že je respektované, že má svou hodnotu. Tím, že respektujeme dítě, respektujeme i partnera, spolupracovníka atd. Poslušnost vždy vyvolává jen strach a strach je škodlivý a je příčinou špatného chování dětí, plodí násilí a nenávisť. Pokud z něčeho má dítě, a nejen dítě strach, nikdy z toho nemůže mít radost. Naopak děti, které dostaly bezpodmínečnou lásku a důvěru svých rodičů, vyrůstají v sebevědomé lidi, emocionálně odolné a schopné vést své životy samostatně a radostně. Autorka doporučuje důvěřovat dítěti, i když se v současné době chová tak, jak se nám to nelíbí. Pokud se rodič, pedagog bude chovat správně, dítě se správné návyky naučí nápodobou. Aldort poukazuje na staré a nefunkční vzorce chování, kterých se všichni rodiče, pedagogové, trenéři, ale i partneři musí zbavit. (Aldort, 2010)

1.3.2. Peter Gay

Peter Gray je výzkumným profesorem psychologie na Bostonské univerzitě a autorem mnoha publikací. Zabývá se nejen psychologií, ale hlavně inovativními vzdělávacími metodami a alternativními přístupy ke vzdělání. Jeho současný výzkum se primárně zaměřuje na přirozené způsoby dětského vzdělávání a na celoživotní význam hry. Dle profesora se lidská práva většině lidí rozšiřují, ale dětem se zužují. Snížení svobody dětí souvisí s povinnou školní docházkou a se zvýšenou regulací mimo školu. Lidé podceňují schopnosti dětí, předpokládají, že děti nejsou schopny činit rozumná rozhodnutí, proto dospělí musí rozhodovat za ně. Existují dokonce psychologické teorie, které uvádí, že děti přemýšlí kvalitativně

jinak než dospělí a nejsou schopny logického uvažování, ačkoliv byly tyto teorie vyvráceny. Většina lidí uvažuje stále dle starého vzorce. Všichni lidé starší čtyř let, přemýšlejí víceméně podobně. (Gray, 2012)

1.3.3. Kateřina Králová - Nevýchova

Kateřina Králová je pedagožka, lektorka a autorka Nevýchovy. Nevýchova je ucelený systém přístupu k dítěti, který staví na tom, že dítě je stoprocentní partner. Nevychovávat dítě ve starých strukturách, různými omezeními, příkazy a zákazy. Dítě bychom měli milovat, inspirovat vlastním životem, důvěřovat, nepřekážet a společně si to užít. Důležitá je dohoda, která je základním nevyhovným nástrojem. Jen skrze ni se dá najít řešení, v kterém je oběma dobře. Je to neustálé hledání řešení a kompromisů mezi rodičem a dítětem. Nevýchovou se lze domluvit, přestože spolu rodič a dítě nesouhlasí nebo dítě ještě nemluví. (Králová, 2003)

2. AUTORITA

„ Chceš-li obhájit autoritu, musíš vědět třikrát tolik, jako tvůj odpůrce.“ František Palacký

V této kapitole se zabýváme vymezením pojmu autorita. Autorita je neoddělitelnou součástí našich životů, setkáváme se s ní ve všech sférách života společnosti. První autoritou pro každé dítě je jeho rodič, dále pak učitel ve škole, pedagog volného času, lektor nebo trenér. Z toho důvodu dalšími podkapitolami jsou charakteristiky autority v rodině a autority učitele. Existuje několik členění, typologií od různých autorů, které popíšeme v poslední části této kapitoly.

2.1. Vymezení pojmu autorita

Samotné vymezení tohoto pojmu je úkol velmi složitý, protože existuje mnoho způsobů, jak lze na autoritu pohlížet a také mnoho výkladů významu slova *autorita* a tedy i mnoho interpretací.

Původní význam latinského slova *auctoritas* znamená platnost, vážnost, vliv, váha, svědectví, rada, úsilí, ale také rozkaz, vůle, zmocnění či vlastnické právo. (Pařízek, 1988, s. 104)

Vycházíme – li ze slovníku cizích slov je to všeobecně uznávaná vážnost, úcta, rozhodující vliv, moc nebo také obecně uznávaný odborník, vlivný činitel. (Klímeš, 1998, s. 49)

Psychologický slovník uvádí význam slova autority jako vážnost, výraz výjimečného postavení jedince či instituce. Obvykle stojí na znalostech, zkušenostech a výsledcích práce. (Hartl, Hartlova, 2000, s. 66)

Již z výše uvedených významů vidíme, že pojem autorita má pozitivní i negativní atributy. Velmi často je autoritě přisuzován negativní význam. Pokud lidé chápou autoritu pozitivně často jen ve spojení s přirozenou autoritou. Autorita jako taková je často chápána jako omezující svobodu, a proto je širokou veřejností a i některými odborníky odmítána, jako jev nežádoucí. V našich podmínkách a na základě historických zkušeností je autorita velmi často spojovaná s manipulativním přístupem a zneužíváním moci jak ze strany osob, tak i institucí. Odborná veřejnost vymezuje také pozitivní atributy autority např. podpora,

záruka, spolehlivost, jistota, hodnověrnost (Vališova, 2008, s. 18) nebo spíše s negativními atributy jako legitimní moc. Moc, která je uplatňovaná v souladu s hodnotami těch, kdo jsou ovládání jim přijatelnou formou, která si získala jejich souhlas. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 23)

Ačkoliv se často používá termín přirozená autorita, Vališová (2008) konfrontuje toto slovní spojení. Dle autorky autorita není přirozenou vlastností osobnosti, její vznik je možný pouze ve vztahu osob při sociální interakci. V tomto vztahu vystupuje nositel a příjemce. Tyto role jsou nezaměnitelné, ale vzájemně se doplňující, obě mají své specifické vlastnosti a pravomoci, které je potřeba respektovat.

Pokud chceme být autoritou pro naše okolí je důležité, jaké autority jsou v našem osobním životě a jak nás ovlivňují. Autorita má mnoho podob, ale každá by se měla pojit s respektem.

2.2. Autorita v rodině

Je jednoznačným faktem, že rodiče ovlivňují rozvoj svého dítěte. Jsou pro něj autoritou, jejich rozhodnutí dítě bez výhrad přijímá.

Dle Matějčka je každý dospělý člověk přirozenou autoritou pro malé dítě. Dítě obvykle dovede rozlišit autoritu založenou jen na fyzické převaze. Tedy každý dospělý člověk je pro něj silný, mocný a dovedný. Autoritu, za níž stojí i citový vztah, malé dítě rozlišit neumí. (Matějček, 1986) Pro dítě je rodič naprosto vším. Na druhou stranu je to pro každého rodiče velká zodpovědnost za rozhodnutí kolik přísnosti dítě potřebuje a kam až může sahat rodičovské působení.

Rodiče mohou nadělat také mnoho škod, pokud dítě nutí do něčeho, na co nemá předpoklady, pokud po dítěti chtějí příliš mnoho, ale i pokud po dítěti nechťejí vůbec nic. (Vágnerová, 2012) Pro výchovu často není potřeba vytvářet zvláštní okolnosti. Stačí žít a chovat se před dětmi tak, aby byly naším dobrým zrcadlem.

Rodiče často nevědomě, avšak neúprosně ubližují svým dětem, poškozují jejich sebeúctu a kousek po kousku podlamují jejich sebedůvěru. Rodiče se snaží často umravňovat své děti násilím a snaží se jim vnucovat své hodnoty. Ačkoliv jsou úmysly rodičů většinou dobré, ztrácí tímto chováním u svých dětí přirozenou autoritu. (Gordon, 2015)

Čím větší má rodič přirozenou autoritu, tím méně potřebuje hrubé síly a moci, aby dítě přiměl k respektu svých přání a příkazů. A tím se často dostávají rodiče do začarovaného kruhu.

Také Čáp poukazuje na napodobování a identifikaci, kterou rodič poskytuje dítěti. V určitém věku jsou pro děti největším vzorem rodiče a ti by měli jednat tak, aby od nich dítě mohlo přejímat správné způsoby jednání. Rodič dítě začleňuje do určitého způsobu života a předává mu sociální požadavky a normy. (Čáp, 1996)

2.3. Autorita učitele

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dosud byli nejdůležitějšími lidmi pro dítě, zpravidla rodiče. Po vstupu do školy začínají dítě ovlivňovat jeho vrstevníci a také pedagog. Pedagog zprostředkovává dítěti normy a hodnoty společnosti. Na dítě působí jako důležitý sociální činitel, který pomáhá rozvíjet osobnostní vlastnosti a sociální chování.

Učitel, který není vybaven potřebnými kompetencemi, může přispět ke slabému výkonu žáka, k negativní orientaci žáka vůči škole, zejména svým přístupem vůči němu, ovlivněným např. haló efektem či efektem očekávání. Může tak přispět i k negativnímu sociálnímu klimatu třídy (Helus, 2007).

Pařízek upozorňuje na nezbytnost pravomoci pedagoga vůči žákům, rodičům a veřejnosti. Pravomoc je nezbytná pro úspěch výchovy. Na druhé straně zdůrazňuje význam autority jako dobrovolného přijetí učitelovy role ze strany žáků, rodičů a veřejnosti. Toto přijetí autority z vlastní vůle, nikoliv z příkazů, umožňuje pedagogu stanovit si vyšší výchovné a vzdělávací cíle. (Pařízek, 1988)

Čáp poukazuje na to, že určitá forma napomenutí, potrestání, přijímání požadavků, ale i pochvaly je od jednoho pedagoga přijímána a od jiného je absolutně odmítána. Toto vše ovlivňuje autorita pedagoga. (Čáp, 1996) Do jisté míry to souvisí i s tím, jak pedagog zná své žáky, jak s nimi komunikuje a také jak jim naslouchá. Nejdůležitější jsou u budování vztahu, tedy i u budování autority mezi pedagogem, lektorem, trenérem, ale i učitelem a rodičem komunikační dovednosti, aktivní naslouchání a porozumění.

Chce – li být pedagog považován za autoritu, měl by dokázat to, co žádný počítač neumí. Pedagog by měl zakládat svou autoritu na jiných kvalitách, ne jen na nutných znalostech, měl by umět ocenit a pochválit i za malý úspěch. (Střelec, 1998)

Pařízek uvádí chybu od pedagoga, pokud se snaží sám vyniknout a vystupovat jako nedostižný vzor. Pedagog by neměl diskvalifikovat žáky jejich mládím a nezkušeností. Pokud autorita skutečně závisí na motivaci, omezoval by takovým postojem možnost, aby vůbec mohl být pro mládeži příkladem. (Pařízek, 1988)

Nejde tedy jen o vědomosti, informace, které pedagog předává žákovi, ale musí být vybaven i sociální dovednosti. Jde o poznání a posuzování sebe a ostatních lidí, umět s nimi jednat, umět se správně rozhodnout a objektivně hodnotit. Utváření sebeúcty a odpovídající míry sebepojetí ovlivňuje pedagog svými sociálními dovednostmi. (Vališová, 1999)

Všechny děti získávají sebedůvěru, když se jim něco daří, a ztrácejí ji, když se jim dostatečně nedaří. Všechny děti si cení svých potřeb a chrání svá práva, třeba tím, že se zlobí a mstí. (Gordon, 2015)

Autorita pedagoga není celoživotní, je velmi proměnlivá a neustále se obnovuje, např. s novými žáky, místem nebo věkem pedagoga. (Pařízek, 1988) Pedagog o svou autoritu mezi žáky musí neustále bojovat a zdokonalovat se, nikdy mu nebude stačit jen ta autorita, kterou ho vybavila společnost, bez spolupráce, obliby a obdivu, bez vnitřní motivace a s pouhým donucením, by namáhavě dosahoval jakýchkoliv výsledků. (Pařízek, 1988)

2.4. Typologie a členění autority

Existuje několik členění autority na základě různých úhlů pohledu. Nejčastější členění autority je na formální a neformální. Neformální autorita bývá nazývána také autoritou přirozenou. Neformální autorita je výsledkem osobnostního profilu a vyplývá z vyspělosti a schopnosti jedince zajistit si uznání od členů rodiny či kolegů v práci jinak než formální cestou. Mnohdy mají tyto neformální autority ve skupině mnohem větší moc a uznání, než autority formální. Formální autorita je vždy získaná a vychází z postavení. Obvykle jí jedinec získává formálním jmenováním do určité funkce např. v zaměstnání, ale v některých rodinách se uplatňuje také. Rozhodnutí rodičů platí, i když se to dítěti vůbec nezamlouvá. Ideální by bylo, kdyby se obě autority vzájemně prolínaly. Výzkumy a zkušenosti ukazují,

že největší úspěch ve výchově mají ti rodiče a pedagogové, kteří dovedou být k dětem přiměřenou autoritou, a to jak formální, tak i neformální. Přísný rodič nebo pedagog, který vládne „tvrdou rukou“ a jeho slovo je zákon, se v praxi nevyplácí. Dítě v takovém člověku vidí pouze hrozbu, které je potřeba se vyhnout. Taková atmosféra strachu a nejistoty vede k tomu, že se dítě snaží vše špatné utajit, skrýt a neřešit. Některé děti se díky takové autoritě naučí podvádět a zastírat, jiné jsou úzkostné, nejisté a s nízkým sebevědomím. Nevyplácí se však ani druhý extrém přílišné volnosti, bez jakékoliv odpovědnosti. Takový extrém se může lehce zvrhnout v chaos a dítě potřebuje hranice. (Celostní medicína, 2010)

Thomas Gordon dělí autoritu na autoritu typu V a autoritu typu N. Autorita typu V je autorita plynoucí z vědomostí, je založena na odbornosti, znalostech a zkušenostech. Druhý typ autority typu N plyne z moci a z nadřazenosti. Tato autorita je založená na nadřazenosti, která vyplývá z toho, že učitel má moc rozdělovat požítky, které děti, studenti potřebují nebo chtějí (odměny) a učitel má moc způsobit nepohodlí či bolest (trest). (Gordon, 2015)

Z české odborné veřejnosti se autoritě a jejímu členění nejvíce věnuje Alena Vališová. Vališová rozlišuje typy autority dle genetického a sociálního kritéria. Pokud se jedná o genetické kritérium, řadí sem autorka autoritu získanou a autoritu přirozenou. Autorita získaná vyplývá ze schopností osvojených během života. Čerpá a staví na přirozené autoritě, kterou upravuje, kultivuje a omezuje. Autorita přirozená je určována vrozenými rysy osobnosti a profesními dovednostmi. Pokud je na autoritu pohlíženo ze sociálního kritéria, autorka ji dělí na autoritu osobní, poziční, funkční, formální nebo neformální a skutečnou či zdánlivou. Dále Vališová dělí autoritu, kterou ovlivňuje sociální kritérium dle sociálního statusu, dle prestiže a dle důsledků chování sociálního okolí. Podle sociálního statusu, který představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince autorka označuje tuto autoritu za osobní. Pokud lze autoritu ztotožnit s oficiálně a úředně předaným vlivem, označuje autoritu za poziční. Jedinec získává autoritu funkční, pokud splňuje očekávání a svou funkci v určité roli. Autorita dle prestiže je autorita formální, která plyne z postavení a to bez ohledu na dovednosti a osobnostní rysy jedince. Také autorita formální je autoritou dle prestiže, ale je založena na lidských vlastnostech a odborných dovednostech jedince. Z hlediska důsledků chování sociálního okolí, rozlišuje autorka autoritu skutečnou, která je vyjadřována respektem a autoritu zdánlivou, která je naopak bez respektu a projevuje se nedůvěrou a neochotou spolupráce. (Vališová, 2008)

Dále můžeme autoritu dělit na osobnostní, poziční a odbornou. Autorita osobnostní je přirozenou autoritou, která je určovaná vrozenými rysy osobnosti. Poziční autorita vychází z postavení daného člověka, je vždy formální a získaná. Odborná autorita vychází ze znalostí a vědomostí.

3. VÝCHOVA

„Porozumět výchově, znamená porozumět vztahu mezi vychovatelem a dítětem.“ Zdeněk Matějček

V této kapitole se zabýváme vymezením pojmu a způsobu výchovy. Dále pak charakteristikou výchovy v rodině, ve škole a ve volném čase. Výchovu ve volném čase dále členíme na školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Poslední podkapitolou lehce nastíníme celoživotního vzdělávání.

3.1. Vymezení pojmu

Výchova je společenským jevem, díky kterému je jedinec zapojen do společnosti. Každý pedagog volného času, lektor či trenér zájmového útvaru je vychovatelem. Výchova začíná v rodině, kdy rodič předává svým dětem zásady jak žít. Dalším vychovávajícím každého dítěte je učitel, ať už ve škole nebo v zájmovém útvaru.

Výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji. (Průcha, 2003)

Výchova je záměrné, více či méně systematické rozvíjení citových a rozumových schopností člověka, utváření jeho postojů, způsobů chování v souladu s cíli dané skupiny, kultury apod. (Hartl, 2000, s. 680)

Dle Čápa se výchova tradičně chápe jako záměrné a k určitému cíli směřující působení dospělých na děti s použitím určitých výchovných prostředků a metod jako je např. přesvědčování, odměny a trest atd. Taková výchova determinuje a formuje vývoj osobnosti pomocí vnějších podmínek. Kromě podmínek vnějších ovlivňuje výchovu hlavně dědičnost a nahodilé společenské a přírodní vlivy prostředí.

Na dítě působí nejen rodiče, učitele a výchovné instituce, ale také sportovní oddíly, organizace mládeže, některé publikace, televizní a rozhlasové pořady aj. Výchova není jednosměrné působení, jelikož vychovávání působí také na své vychovatele. Čáp rozlišuje záměrné a živelné vlivy sociálního prostředí. (Čáp, 1996)

Výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek, umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností. (Pelikán, 1995)

Podle Matějčka je charakteristickým znakem výchovy představa vychovatele. Vychovávatel pomocí podnětů z prostředí, tzv. výchovnými prostředky se snaží o změnu chování u dítěte. Také klade důraz na důležitost pořadí ve výchovných cílech.

Ve vývoji každé osobnosti hraje důležitou roli výchova i sebevýchova. Tak jak zmiňuje Průcha v Přehledu pedagogiky, všichni rodiče a pedagogové mají na výběr obrovské množství způsobů pojetí a vymezení výchovy. Všichni by měli usilovat o to, aby vybraná výchova usilovala o rozvoj osobnosti jedince v co největší možné míře shody s jeho individuálními dispozicemi a motivovala jej k tomu, aby se stala autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.

3.2. Způsob výchovy

Způsob výchovy znamená určitou interakci a komunikaci dospělých např. matky, otce, učitele, rodinných příslušníků nebo pedagogů, trenérů s dítětem. Dospělí v této interakci a komunikaci volí výchovné prostředky, postupy a metody. Odpovídající prožívání a chování dítěte ovlivňuje prožívání a chování dospělého. (Čáp, 1996)

Často se u rozdělování základních typů způsobů výchovy používá termín styl výchovy. První rozdělení výchovných stylů označil Kurt Lewin ve svém výzkumu v roce 1939 a to na autokratický, integrační a liberální. U autokratického výchovného stylu učitel nebo vychovávající mnoho mluví, vyčítá, kritizuje, žáky nepustí ke slovu a je velmi netrpělivý. Takový člověk málo respektuje přání a potřeby dětí. Je přesvědčen o nezbytnosti časté kontroly a to neadekvátní formou. Dává dětem málo příležitostí k samostatnému jednání, způsobu řešení úloh atd. Tento vztah je velmi nevyrovnaný. Vychovávající se nemůže chovat k vychovávateli tak, jak se chová autokratický vychovatel k dítěti, žákovi. Tento styl zatěžuje obě strany. Učitel, vychovávající stále mluví, napomíná, kontroluje, trestá a svým tlakem na vychovávané žáky, děti vyvolává odpor, agresivitu. Liberální styl výchovy je pro vychovávané méně frustrující než autokratický styl, ale má také nepříznivé účinky. Vychovávatel (rodič, pedagog) klade nízké požadavky a nekontroluje jejich plnění. Z takového

přístupu je cítit nezáměr, lhostejnost, nejistota či slabost a z toho pramenící nerespektování. Při tomto výchovném stylu se nerozvíjí vědomosti a dovednosti žáků a zejména se nerozvíjí jejich svědomitost a vytrvalost, kladení požadavků na sebe, sebeovládání a důležité rysy charakteru. Třetím výchovným stylem dle Lewina je integrační styl výchovy, někdy nazývaný též jako sociální. Vychovatel při tomto stylu výuky přiznává lidská práva a důstojnost, respektuje v nich osobnost, bere je vážně. Nikdy vychovávané neponižuje. Neprojevuje svou převahu a moc, naopak projevuje důvěru. Takový vychovatel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Podporuje samostatnost a iniciativu jedinců. (Čáp, 1996)

Lewinovou teorií se u nás hodně zabýval Čáp a Mareš. Profesor Jan Čáp se výchovnými styly u nás zabýval nejvíce.

Dalším autorem modelu způsobu výchovy je E. S. Schaefer, který se zabýval emočním postojem k dítěti, kladným nebo záporným a silnou nebo naopak slabou kontrolou – řízením. Schaefer rozeznává čtyři základní typy výchovy a to zanedbávající, demokratický, autoritářský a ochranářský. Zanedbávající výchova podporuje výchovné postupy jako lhostejnost, zanedbávání nebo nezúčastněnost. Tyto postupy vychovávajících vyvolávají u vychovávaného, agresivitu, vzpurnost a odmítání sociálních pravidel. Demokratická výchova, která je dle autora nejideálnější, upřednostňuje svobodu, demokratičnost, podíl na rozhodování, mírné a odůvodněné tresty. Taková výchova vyvolává u dítěte aktivitu, tvořivost, nezávislost, asertivitu otevřenost, emoční vyrovnanost a zdravé sebevědomí, které u každého jedince, tak oceňujeme. Autoritářská výchova je charakteristická tvrdými tresty, přísnou disciplínou a diktátorstvím. Takové způsoby vyvolávají u jedince problémy ve společenském životě, ostýchavost, neuroticismus a autoagresivitu. Poslední výchovou dle Schaefera je ochranářská výchova, ve které dominuje dobromyslnost, ochraňování, shovívavost a převlastňování. Takový způsob výchovy vyvolává u jedince závislost, nesamostatnost, nízkou sebejistotu a emoční labilitu.

Čápmu se zdál Schaeferův model velmi zjednodušený, a proto spolu s Boženou Rotterovou představili model čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací. Jan Čáp stále zkoumal způsoby – styly výchovy a po několika letech vytvořil spolu s kolegy schéma dvanácti polí, jakožto hlavní formy způsobů výchovy. I tento model se Janu Čápmu nezdál ideální, a proto jej znovu přepracoval na schéma modelu devíti polí.

K tomu, aby bylo dosaženo výchovných cílů, se užívají výchovné metody a prostředky. Čáp upozorňuje na nejvíce využívané požadavky a kontrolu jejich plnění, odměny a tresty, pochvaly a napomínání, vysvětlování a přesvědčování, působení osobním příkladem, činnostmi či využitím vlivu malé skupiny.

Způsob či styl výchovy vyjadřuje klíčové momenty vzájemné interakce a komunikace dospělých s dětmi. Všechny edukační jevy, obsahují především dva vzájemně spjaté aspekty, ovlivňující interakci dospělých a dětí. To je emoční vztah a výchovné řízení. Užití výchovných prostředků dospělých, působí na prožívání i chování dítěte. (Gillernova, 2004)

Čáp zdůrazňuje způsob výchovy, který je vyjádřený kladným emočním vztahem k dítěti a ideálně bez extrémních forem. Takový vývoj osobnosti je rozvinutější a zralejší.

Hubatka (2014) nazývá výchovné zásady jako imperativy a řadí sem, přiměřenost, důslednost, poslušnost, názornost, trpělivost, soustavnost, důvěru a pestrost – specializaci. Tyto výchovné zásady musí být uplatňovány dvojím způsobem. Nejenže těmito výchovnými imperativy rodiče vychovávají své děti a učí je, aby tyto zásady uplatňovaly ve svém vlastním životě, ale také je sami využívají a dodržují. Tím se děti učí od rodičů, dítě se učí nápodobou. Pokud rodič jinak koná jak říká, své dítě nikdy nevychová, tak jak by chtěl.

Výchovu můžeme také dělit na formální, informální a neformální. Formální výchovou je označovaná taková výchova, kde největší vliv na jedince má škola, nebo jiné odborné vzdělávací zařízení. Je zajišťována nebo podporována státem, věkově odstupňovaná od základního po vysokoškolské vzdělání a zakončena dokladem o absolvování. Informální výchova je získávání vědomostí a rozvoj osobnosti bez institucionálního začlenění. Vyplývá z každodenního kontaktu s rodinou, spolupracovníky v zaměstnání, přáteli, vrstevníky či médii. Obvykle toto probíhá nezáměrně a nahodile. Neformální výchova je cílená a strukturovaná mimo formální systém, má nejbliž k výchově ve volném čase. (Hofbauer, 2004)

3.3. Výchova v rodině

Ačkoliv je naše práce zaměřena na pedagoga volného času, lektora a trenéra, rodina je pro dítě základní a nenahraditelnou výchovnou institucí, která ho formuje a ovlivňuje. Často do výchovy v rodině zasahoval stát. Jedním z důvodů byla reprodukce a narození ne-ideálnějších dětí od geneticky nejkvalitnějších mužů a žen nebo to byl účel čistě ideologický. Záleželo na dané době. I dnes máme spoustu institucí, které kontrolují rodiny. Jejich

zásah z dnešního pohledu považujeme za kladný a ve prospěch dítěte. Rodiče ve výchově dětí mají nenahraditelnou roli, ostatní slouží pouze na doplnění výchovy.

Dle Janiše jsou děti všemi názory, postoji a hodnotami rodičů velmi ovlivněny a z velké části je i přebírají po rodičích. V oblasti volného času je dítě ovlivňováno aktivitami, které rodiče preferují. Hrozí však riziko, že dítě bude již od útlého věku jednostranně přetěžováno aktivitou, která dominuje u rodiče. (Janiš, 2009)

Toto tvrzení pana doktora Janiše potvrzují mnohé nenaplněné sny rodičů, které projektují do svých dětí. V mnoha případech rodiče svými nenaplněnými sny připravují své vlastní děti o jejich dětství. Rodina představuje významné sociální a edukační prostředí pro vývoj a rozvoj dítěte a podílí se na uspokojování potřeb všech svých členů. Dítě je naopak inspirací a zdrojem podnětů pro své rodiče. V interakci s dítětem rodič získává nové zkušenosti. Každou rodinu ovlivňují rodinné tradice, sociokulturní podmínky, zkušenosti rodičů, které si přinášejí ze svých rodin, vlastnosti rodičů, ale také vzájemný vztah. Způsob výchovy v rodině je součástí jejich životního stylu. (Gillernová, 2004)

Z výzkumů profesora Čápa vyplývá, že úspěšnost ve školních i zájmových činnostech mladistvých je těsněji spjata se sociokulturní charakteristikou rodiny než s emočním vztahem rodičů k dítěti. A také způsob výchovy ovlivňuje děti více než úroveň vzdělání rodičů. (Čáp, 1996)

3.4. Výchova ve školním prostředí

Školní prostředí nepůsobí a neovlivňuje dítě tak silně jako rodina, ale má velmi silnou roli v utváření osobnosti dítěte. Škola nepřináší dítěti jen vědomosti, dovednosti, rozvoj schopností, ale měla by podporovat zvědavost, odpovídat na dotazy, formovat zájmy dítěte. Často je škola zdrojem strachu, frustrace, nudy či agresivity. Většina žáků, kteří nastoupí do první třídy, se strašně moc těší do školy, jsou zvědaví, chtějí se učit novým věcem, ale velmi často je tato zvědavost a radost rychle opouští.

Způsob výchovy ve škole ovlivňuje emoční klima a postoj žáků ke škole. Již J. A. Komenský kritizoval školy a nazýval je mučírny. Viděl poslání školy v rozvíjení žáka, v jeho ušlechtilosti, avšak často se setkával s potlačováním vrozené chuti k práci. Za staletí nedošlo k nápravě školství. Ve školách nejen u nás, ale po celém světě, vládne strach a nuda. Strach mají žáci, učitelé, ředitelé i rodiče.

Strach omezuje každého v jeho jedinečnosti a vzniká z frustrace téměř všech potřeb dítěte, zvláště potřeby bezpečí. Tyto frustrace jsou vyvolány neadekvátními formami způsobu výchovy ve škole. Nuda vzniká z toho, že škola frustruje žákovu potřebu poznání. (Čáp, 1996)

Škola je významnou výchovně vzdělávací institucí. Výchova se svým mnohostranným zaměřením prostupuje celou činností škol. Formy školní výchovy autor dělí na výchovu v rámci vyučování, výchovu v mimo vyučovacích aktivitách a působení školního prostředí. Efektivních výsledků je možné dosáhnout jedině při propojování vyučovacích forem s formami mimoškolními, v propojení heteroedukace s autoedukací. Heteroedukací rozumíme výchovu a vzdělání jedince druhými osobami a autoedukací rozumíme nejen sebevzdělávání, ale také sebevýchovu. (Střelec, 2004)

K tomu, aby se žáci mohli více seberealizovat ve školním prostředí, je nutné zrušení umělé autority. Touto autoritou autor má na mysli učitele nebo vychovatele se striktně danými osnovami a způsoby jednání se žáky a vystupování před nimi. Velmi důležitá je přirozená lidskost, sympatie k druhému člověku, ale ta velmi často chybí. Jediná, jasně daná a dodržovaná má být racionální komunikace. Pedagogové nebudou tolik nadřazení v očích svých žáků a žáci budou mít větší snahu komunikace. (Palouš, 2009)

3.5. Výchova ve volném čase

Výchova ve volném čase je organizovaná nejen rodinou, ale také státními institucemi, školními družinami, školními kluby, středisky volného času, základními uměleckými školami, domovy mládeže, jazykovými školami, kulturními středisky, nízkoprahovými kluby či komunitními centry, dále pak neziskovými organizacemi církví, náboženskou společností a privátní komerční sférou jako jsou sportovní kluby, fitcentra, zábavní parky, herny aj. (Knotová, 2011)

Výchova ve volném čase plní řadu funkcí. Funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní. Poskytuje relaxaci dětem po vyučování, motivuje a rozvíjí osobnost, vede ke zdravému životnímu stylu, slouží k prevenci patologických jevů nebo kompenzuje nevyhovující podmínky v rodině a pomáhá rodině v péči o děti v době, kdy jsou rodiče v zaměstnání.

S výchovou ve volném čase souvisí utváření životního stylu. Záměrné a cílevědomé uspořádání činností, jednání s lidmi, uvědomování si hodnot, norem a integrace jedince, to vše souvisí s životním stylem jedince, který je celou dobu ovlivňován a formován volným časem - výchovou ve volném čase.

Zájmové vzdělávání neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy a zajišťuje duševní hygienu.

3.5.1. Střediska volného času

Střediska volného času jsou velmi rozšířeným a oblíbeným střediskem, nabízejícím velké množství zájmových kroužků, které vedou odborní pedagogičtí pracovníci. Střediska volného času jsou financována kraji, obcemi, MŠMT a poplatky zákonných zástupců. Kontinuálně dochází k nárůstu zájmu, ve školním roce 2016/17 existovalo již 321 středisek volného času. Tato zařízení navštěvovalo 296 248 účastníků, z nichž největší podíl tvořili žáci (75,9 %) a děti (13,0 %). Počet účastníků každoročně roste, během pěti sledovaných let se zvýšil o 10,4 %. (<http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>) Střediska nabízí po celý školní rok ne jen kroužky a zájmové kluby, ale také soutěže, přehlídky, přednášky nebo nejrůznější prázdninové pobyty.

3.5.2. Školní družiny

Školní družiny jsou školským zařízením pro děti základní školy prvního stupně. Nabízí odpočinkové a relaxační činnosti a také přípravu na školní vyučování. Plní funkci výchovně vzdělávací a sociální. Školní družiny spadají pod základní školy. V čele je ředitel a jsou financované z MŠMT a poplatky od zákonných zástupců. Počty školních družin a počty dětí navštěvující toto zařízení stále stoupá.

Školní družiny se řídí vyhláškou MŠMT č. 74/2005sb., o zájmovém vzdělávání.

Dle Malacha, 2007 zabezpečení zájmové činnosti, odpočinku a rekreace je hlavním posláním školních družin. Některé školní družiny připravují děti na vyučování (není legislativně stanoveno jako povinnost). Další doplňující poznatky jsou získávány průběžně během vycházek, četby, prací s knihou atd. Toto zařízení plní funkci sociální z pohledu rodičů – tedy dohled nad žáky před nebo po vyučování, ale hlavně funkci výchovně - vzdělávací.

3.5.3. Základní umělecké školy

Základní umělecké školy poskytují základy vzdělání v hudebním, výtvarném, tanečním a literárně-dramatickém oboru. Tyto školy nabízejí činnost dětem, mládeži i dospělým. Základních uměleckých škol v ČR je 498.

3.5.4. Školní klub

Školní kluby poskytují zájmové vzdělávání žákům jedné nebo několika škol podle vlastního školního vzdělávacího programu, vycházejíce ze zájmů a potřeb jednotlivých žáků. Od školní družiny se klub liší především starším věkem účastníků a odlišnými formami činností. Činnost školních klubů je totiž určena přednostně žákům druhého stupně základní školy, žákům nižšího stupně šestiletého nebo osmiletého gymnázia a odpovídajícím ročníkům osmiletého vzdělávacího programu konzervatoře. Účastníkem může být i žák prvního stupně základní školy, který není přijat k pravidelné denní docházce do družiny.

3.6. Celoživotní vzdělávání

Velkou výzvou pro pedagogiku volného času je celoživotní vzdělávání. Celoživotní vzdělávání - učení zlepšuje kvalitu života. Nabízí při respektování principů rovných příležitostí možnost k učení skupinám z rozdílného sociálního prostředí i všem věkovým kategoriím. Učení probíhá ve všech etapách lidského života, jen kvalitu a způsob můžeme sami ovlivnit. Celoživotní vzdělávání se nezaměřuje jen na profesi, ale hlavně na zkvalitnění a obohacení života. Např. Kaplánek v roce 2008 in Knotová 2011 vymezuje pojem volnočasová zralost. Volnočasová zralost dle Kapláneka znamená, že je člověk schopen užívat svůj volný čas nezávisle na tlaku z vnějšku a umí reflektovat své potřeby a to jak přijímáním a seberealizací, tak i osobním a společenským rozvojem vlastních prožitků.

4. VOLNÝ ČAS

V této kapitole se zabýváme vymezením pojmu a vývojovým pojetím volného času. Dále charakterizujeme funkce volného času a upozorňujeme na faktory, které volný čas ovlivňují.

4.1. Vymezení pojmu

Volný čas, je termín, který je používán naprosto běžně každým člověkem, laickou veřejností a téměř každý si pod tímto termínem, umí něco vybavit. Každý si volný čas a hlavně trávení volného času představuje jinak. Často se problematika volného času zlehčuje, zjednodušuje. Zejména pro děti, ale také pro dospělé, rodiče je trávení volného času velmi důležité. Volný čas významně rozvíjí osobnost. Volný čas u dětí a mladistvých je dán i zákonem. V Deklaraci práv dítěte, přijaté Valným shromážděním OSN je uvedeno právo dítěte na odpočinek a volný čas.

Definice volného času je několik. Někteří autoři vyjmenovávají to, co do volného času nepatří. Jiní přesně určují co volný čas je a další definují volným časem dobu, která nám zůstává po splnění pracovních i nepracovních povinností.

Volný čas je čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku). (Průcha, 2000, Pedagogický slovník, str. 255)

Volný čas je možno chápat jako opak nutné práce a povinností. Je to časové období, kdy si své činnosti můžeme svobodně vybrat. Děláme je dobrovolně a rádi, přinášejí nám pocit uspokojení a uvolnění. (Pávková, 2002)

Volný čas je čas, který zbývá po splnění všech povinností – pracovních, studijních, rodinných i po uspokojení všech fyziologických potřeb. (Spousta, 1996)

Volný čas je čas na oddech, regeneraci psychických a fyzických sil, na relaxaci po skončení všech povinností, které vyplývají ze sociálních rolí každého člověka. Z výše uvedených definic vyplývají termíny, které mají společnou volnost, dobrovolnost, radost, odpočinek či zájem. (Kratochvílová, 2007)

Trávení volného času je velmi individuální, to, co pro jednoho může být příjemné (např. sport), může být pro jiného až deprimující.

Volný čas dětí a mládeže se liší od volného času dospělých rozsahem, obsahem, mírou samostatnosti, ale také pedagogickým ovlivňováním, které může považovat za kladný aspekt pedagogiky, ale ne vždy tomu tak musí být. Jsou jedinci, kteří mají nadbytek volného času, ale již mezi dětmi jsou jedinci, kteří trpí nedostatkem. Ani jedna z výše jmenovaných možností není pro rozvoj dítěte ideální. Jsou děti, které svůj volný čas neumí vhodně vyplnit, jiné nemají možnost jakéhokoliv trávení svého volného času a jsou děti, které pro obrovské množství koníčků či zájmových kroužků „volný čas“ neznají. Výchova ve volném čase označuje aktivity ve volném čase, ale někdy velká míra organizovanosti, pedagogického vedení a jednotvárnosti ničí pravý slova smysl tohoto pojmu.

4.2. Vývoj pojetí volného času

Volný čas existoval v lidské společnosti od počátku. Vždy se střídala doba, určená pro práci a mimo práci. Během vývoje lidstva a společnosti se měnil poměr doby určené pro práci a spánek a to, co člověku zůstalo. V jednotlivých dobách lidstva se měnila nejen doba určená pro trávení volného času, ale také aktivity. Trávení volného času se datuje již do starověkého Řecka, kde se jím nejvíce zabýval Aristoteles. Pro Aristotela byl volný čas o rozjímání, přemýšlení, které osvobozuje člověka od povinnosti a nutnosti. Ve středověku, zejména v Evropě, byl volný čas spojován hlavně s křesťanstvím. Veškerý volný čas člověka měl být využit k modlitbám, rozjímání a přípravě na posmrtný život. Řadu století byl volný čas určen k nabírání sil pro další práci. Až v renesanci utopisté jako například Thomas More či Thomasso Campanella, přinesli jiný pohled na věc. Považovali za důležité snížení hodin určených pro práci až na 4h denně a ve volném čase se měl člověk věnovat studiu, čtení, psaní, procházkám, prostě čemukoliv, pro co se člověk rozhodl svobodně.

Nejvíce se volný čas začal formovat v polovině 20. století v Evropě, kdy z důvodu zvyšující se ekonomické vyspělosti, lidé začali mít více času sami pro sebe. Postupem času lidé stále více získávali prostor pro svůj osobní volný čas. Přesto než se dostalo k dnešní 40 hodinové pracovní době za týden, uběhlo spoustu let. Současný německý sociolog volného času Prahl in (Knotová, 2011) uvádí, počet hodin strávených v zaměstnání v letech 1830 až 1860 v průměru 90. Kolem roku 1900 lidé pracovali průměrně 65-55hodin. Délka pracovní

doby se zkrátila z 16h za den na 10-12h denně. Délka pracovní doby se snižovala a čas určený pro volný čas se zvyšoval. Také byla uzákoněna pracovní dovolená.

V dnešní postmoderní době má člověk mnohem více času pro sebe samého, než kolik času tráví prací. Důraz se klade na maximální svobodu, individuální odlišnost, odpoutání od tradic, předsudků a sociálních rolí. Na druhou stranou čím více dnešní člověk má volného času, tím méně ho umí využít. Někteří jedinci volný čas odmítají, důsledkem je workoholismus, jako druh závislosti. Workoholismus potlačuje volný čas, deformuje hodnoty člověka a oslabuje mezilidské vztahy. Žijeme v konzumní době, plné nudy a závislostí. Tomuto tématu se například věnuje Německo – americký psycholog Erich Fromm ve své knize *Mít nebo být*.

4.3. Funkce volného času

Hlavní funkce volného času jsou dvě, funkce společenská a funkce významná pro člověka. Každý autor se specializuje na to co je mu bližší. Jedni rozšiřují funkci významnou pro člověka, jiní funkci společenskou nebo se setkáváme s propojením obou těchto hlavních funkcí. Například francouzský sociolog Dumazedier rozlišil tři vzájemně se prolínající funkce volného času a to, funkci odpočinku, rozptýlení a rozvoje. Aby mohlo dojít k naplnění některé z výše jmenované funkce, musí dle Dumazediera dojít k odpoutání se od povinností profesionálních, rodinných a společenských. Oproti tomu německý pedagog volného času Opaschowski rozlišuje hned sedm hlavních funkcí volného času a to funkci rekreační, kompenzační, enkulturační a edukační, kontemplační, komunikační, participační a konzumní. (Knotová, 2011). Polský sociolog Alexand Kaminski vymezil tři hlavní funkce, odpočinek, zábavu a aktivity rozvíjející osobnost.

Francouzský sociolog volného času Roger Sue definuje funkci psychosociologickou, sociální, terapeutickou a ekonomickou. Funkce psychosociologická zahrnuje zábavu, rozvoj a uvolnění. Funkce sociální maže sociální rozdíly, příslušnost k určité sociální skupině. Ekonomická funkce je spíše funkcí vzdělávací, ovlivňuje uplatnění člověka a má pozitivní vliv na profesi. (Hofbauer, 2004)

V české a slovenské odborné literatuře je často citovaná Kratochvílová, která dělí funkce volného času na zdravotně – hygienickou, seberealizační, formativně – výchovnou, socializační a preventivní.

Pávková, (2008) vymezuje funkce volného času na výchovně – vzdělávací, zdravotní, sociální a preventivní. Různé typy zařízení, spolků a organizací plní výše zmiňované funkce v různé míře a různými způsoby.

Všechna rozdělení jsou závislá na době, ve které autor tvořil, často se jednotlivé funkce prolínají, některé zanikají a jiné jsou upřednostněny, někdy jsou stejné funkce jen jinak nazvány.

4.4. Faktory ovlivňující volný čas

Existuje mnoho faktorů, které ovlivňují trávení volného času. Faktory, které ovlivňují volný čas dětí, se dělí na dané a neměnné, dané a nezměnitelné a dané a ovlivnitelné. Mezi dané a neměnné patří pohlaví, věk, barva pleti, národnost a zdravotní stav. K faktorům daným a ovlivnitelným řadíme ty, které může dítě samo změnit, jako např. způsob jakým tráví volný čas, výběr kamarádů nebo výběr zájmových útvar. Dále můžeme faktory rozdělit na vnitřní a vnější. K vnitřním faktorům, které mohou ovlivnit volný čas dětí, patří vlastnosti osobnosti, zdravotní stav, věk, pohlaví a vlastní aktivita dítěte. Vnější faktory zahrnují vliv rodiny, vliv společnosti, školy, média, v dnešní době především sociální sítě, návykové látky či životní prostředí. (Pávková, 1999)

Rodina jako primární sociální skupina je pro většinu dětí a mládeže prvotním prostředím volnočasového života. Je velmi těžko nahraditelnou institucí a funguje jako nejvýznamnější sociální činitel. Hodnoty se v rodině předávají z generace na generaci. I v rodině na dítě působí různé podmínky, jako je atmosféra rodiny, její úplnost, střídavá péče nebo finanční situace. Vliv rodičů je na dítě ve všech směrech obrovský a stejně je tomu i u volného času. Záleží na tom, kolik času jsou schopni a ochotni rodiče dítěti věnovat. Některé aktivity rodiče zakazují, jiné naopak velmi podporují.

Velký vliv v rámci širší společnosti hraje škola. Po nástupu do školy, začíná mít velký vliv na dítě nejen rodič, ale také pedagog. Pro dítě je to nová role, na kterou se musí připravit a naučit se s ní žít. Dochází také k reorganizaci času a tedy i volného času, dítěti přibývají povinnosti, začíná se osamostatňovat a přijímá zodpovědnost za své jednání. Velký vliv ve škole kromě učitele mají vrstevníci, vrstevnická skupina. Třída je sociální skupina, která významně ovlivňuje vývoj školáka, a to v oblasti komunikace, spolupráce, socializace, sebehodnocení, ale i ve způsobu trávení volného času. (Vágnerová, 2000)

V poslední době více než jindy, ovlivňují děti, mládež média a to hlavně sociální sítě. Tento fenomén je nový, kdy děti naprosto anonymně komunikují a navazují přátelství s jinými dětmi, lidmi. Děti více než dříve, tráví svůj volný čas pasivně, nárůst mobilních telefonů, tabletů a počítačů je obrovský.

Děti, mládež při trávení volného času, ovlivňuje také prostředí, které dělíme na městské, velkoměstské a venkovské. Život ve městech nabízí dětem mnohem více nabídek trávení organizovaného volného času než dětem na vesnici. Město je však současně prostředím, ve kterém převažuje anonymita a odtažitost sociálních vztahů, někdy také nezodpovědnost k sobě i ke svému okolí a projevuje se sociálně patologickými jevy jako např. zdravotní a ekologické problémy, násilí, závislosti atd. (Hofbauer, 2004)

5. PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU

V této kapitole vymezujeme pojem, předmět a cíle pedagogiky volného času. Charakterizujeme vybrané metody a to animaci a zážitkovou pedagogiku. V poslední podkapitole se zabýváme pedagogem volného času a požadavky na toto povolání.

5.1. Vymezení pojmu pedagogika volného času

Základy pedagogiky volného času pochází z Německa. Za zakladatele je považován Fritz Klatt. Pedagogika přebírá volný čas od sociologie a antropologie až v 70. letech 20. století.

V některých zemích jako např. Polsko je pedagogika volného času propojována se sociální pedagogikou a to hlavně z důvodu prevence negativních společenských vlivů až po předcházení patologických jevů. Za důležitou postavu této problematiky je považován Kaminski. Propagaci a interpretaci pedagogiky volného času v 90. letech 20. století se zasloužil zejména Vážanský. O tomto tématu publikuje například také Hofbauer, Haškovec, Kratochvílová, Jůva, Přadka, Špičák, Pávková, Hroncová, Němec a mnoho dalších. (Knotová, 2011)

Pedagogika volného času je společenskovědní obor. Je to věda o výchově ve volném čase a teorie výchovy volného času. (Hájek, 2008) Obsahově navazuje pedagogika volného času na výchovu mimo vyučování.

5.2. Předmět a cíle

Předmětem zájmu pedagogiky volného času je výchovně vzdělávací proces ve volném čase, který má své zvláštnosti dané tím, že je realizovaný za různých podmínek prostorových, personálních, materiálních, institucionálních při aktivitách, které si lidé volí dobrovolně. (Knotová, 2011) Důležité je, aby nakládání s volným časem bylo svobodné, jak pro dospělé, mládež, tak i pro děti. Dříve byly hlavním aktérem pedagogiky volného času děti a mládež. Dnes víme, že je potřeba se věnovat také seniorům. Vznikají různá centra, vzdělávací skupiny, které umožňují plnohodnotné naplnění volného času i starším lidem. Volný čas úzce souvisí s ekonomickou situací obyvatelstva. V dnešní době, kdy je nezaměstnanost minimální, jsou možnosti trávení volného času, pro řadu obyvatel širší než v době, kdy míra

nezaměstnanosti byla vyšší. Hlavním cílem volnočasové výchovy dle Knotové je poskytovat příležitosti k pozitivnímu ovlivňování volného času. Toto ovlivňování by mělo být pozitivní z pohledu jedince i společnosti.

Výchova ve volném čase se realizuje prostřednictvím různorodých činností, věkově různorodých i homogenních skupin. Spojuje ji zábava, odpočinek, relaxace, ale i vzdělání.

5.3. Vybrané metody v pedagogice volného času

Animace, zážitková pedagogika a streetwork, jsou novější formy práce s dětmi a mládeží, které kladou velký důraz na vztah mezi pedagogy a mladými lidmi i mezi mladými lidmi navzájem. Ačkoliv je streetwork také formou práce s mládeží, která probíhá ve volném čase, jde spíše o terénní sociální práci, ne pedagogickou, proto se touto metodou nebudeme podrobněji zabývat.

5.3.1. Animace

Tato koncepce se začala v českém prostředí prosazovat v 90. letech 20. století zejména v církvi. Katolická církev používala animaci jako prostředek pro nápravu problematické mládeže. Dnes je animace používána stále církví, a to zejména salesiánskou církví ve střediscích pro mládež. Velmi rozšířená je také animace v komerčním sektoru, tzn. v hotelích, na dovolených, v turisticky oblíbených místech jak pro děti, tak pro dospělé. Animace je vždy založena na tvořivosti, aktivitě, ale především na dobrovolnosti účastníků. V církvi je stále používána k prevenci nežádoucích patologických jevů u mládeže a k nápravě. V komerčním sektoru je spíše náplní zábava.

5.3.2. Zážitková pedagogika

Výchova zážitkem má poměrně dlouhou tradici v českém prostředí. Za průkopníky zážitkové výchovy můžeme považovat hnutí Brontosaurus s Holecem, Gintelem a Břicháčkem, kteří využívali výchovu zážitkem již od 70. let 20. století v Prázdninové škole v Lipnici. Zážitková pedagogika – výchova má dodnes velkou oblibu. Této metody se využívá

nejen ve školním a mimoškolním prostředí, ale také v zaměstnání. Existují nejrůznější programy relaxační, seberozvojové či team buildingové. Zážiteková výchova se používá v zážitkové terapii, jako je prevence sociopatologických jevů. Zakladatelem této koncepce je německý pedagog a filosof Karl Hanh. U nás se tímto tématem zabývá Vážanský, Jirásek nebo Hanuš.

Základním východiskem je autentický prožitek.

5.4. Pedagog volného času

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka upravuje zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících.

Pedagog volného času, který vykonává komplexní přímou pedagogickou činnost v zájmovém vzdělávání ve školách a školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským pedagogickým vzděláním, vyšším pedagogickým vzděláním, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání zaměřeným na pedagogiku nebo středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou zaměřený na pedagogiku. Pedagogové volného času, kteří vykonávají dílčí pedagogickou činnost, tedy externí pedagogičtí pracovníci musí absolvovat studium pedagogiky v délce trvání minimálně 40hodin.

V subjektech mimo resort školství nejsou legislativně stanoveny kvalifikační předpoklady pro vedoucí volnočasových aktivit dětí a mládeže. Přesto i neškolské subjekty organizují pro své vedoucí kurzy k získání novým vědomostí a dovedností.

5.4.1. Požadavky na pedagoga volného času

Požadavky na pedagoga volného času máme dané zákonem, viz výše, ale také osobnostní a dovednostní. Pedagog volného času, trenér, lektor ve své práci není vázán metodickými materiály a osnovami v porovnání s učitelem. Při plánování vychází nebo by měl vycházet z potřeb a přání dětí a mládeže. Pedagog volného času, lektor, trenér pokud umí děti získat zaujmout má možnost je vhodně a nenásilně ovlivňovat. Tím se pro děti stává přítelem a rádcem, který co nejméně poroučí a zakazuje, ale spíše doporučuje, usměrňuje a motivuje.

Získává děti a mládež přitažlivým obsahem činností, svým osobním vystupováním a vytvořením podnětného prostředí. Součástí podnětného prostředí jsou i kladné sociální vztahy bez zbytečných konfliktů. (Pávková, 2002)

Požadavky se často dělí na všeobecné, požadavky osobnosti a požadavky na dovednosti života. Ke všeobecným požadavkům řadíme kulturní rozhled a všeobecné vzdělání, odbornou pedagogicko – psychologickou připravenost a osobnostní předpoklady. Mezi požadavky na osobnost patří důvěryhodnost, aktivní naslouchání, úcta k jiným, nevysmívání se a nejlepší osobní výkon. K požadavkům na dovednosti řadíme flexibilitu, komunikaci, ohleduplnost, empatie, schopnost organizovat, trpělivost, úsilí, smysl pro humor a zodpovědnost. (Vyšší škola sociálně pedagogická a teologická, 2019)

Od roku 2005 jsou v České republice každoročně organizovány mezinárodní konference „O výchově a volném čase“.

V roce 2006 vznikla Asociace vzdělavatelů pedagogů volného času, která je neziskovou organizací a sdružuje zástupce škol, které profesně připravují pedagogy volného času. Cílem je přispět k rozvoji pedagogiky volného času jako vědního a studijního oboru. Dobrovolníci z řad pedagogů volného času publikují, pořádají odborné setkání, semináře a konference, koordinují studijní plány v oblastech pedagogiky volného času, prosazují zájmy oboru na veřejnosti a zprostředkovávají výměnu informací a tím vším naplňují cíl své asociace.

5.4.2. Komunikace a interakce pedagoga

Pávková upozorňuje na výhody pedagogů volného času, trenérů a lektorů oproti učitelům, kteří jsou vázáni stereotypním prostředím a věkově homogenními skupinami. Pedagog volného času může využívat mnohem bohatší sociální vztahy a na činnostech v zájmovém útvaru se mohou podílet jiní externisté, rodiče či jiné osoby, projevující zájem o tuto práci. Na základě uvedených skutečností Pávková (2002) vymezuje zvláštnosti pedagogické komunikace. Možnost změny prostředí a prostorové rozmístění takové, které více motivuje děti k vyšší aktivitě. Větší příležitost pro děti a mládež spontánně projevit své názory, postoje a pocity. Dostatek příležitostí k individuálním kontaktům a možnost přizpůsobit kvantitu a kvalitu sdělovaných informací momentální úrovni výkonnosti jedince. Dále pedagog volného času má větší příležitost hovořit s dětmi a mládeží o tom, co je zajímavé, i o jejich starostech a problémech. Oproti učiteli má pedagog volného času dostatek času hovořit s dětmi

o tom, co je zajímavá i o jejich starostech a problémech, má možnost být dětem blíží. Pokud má zájem, má dostatek času vnímat i mimoslovní sdělení, odhadovat skryté významy jejich slov. Velký význam mimoslovního způsobu komunikace a možnost důrazu na citové aspekty ve vztahu mezi pedagogem, trenérem a lektorem a dětmi nebo mládeží.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6. METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části je prováděn samostatný výzkum pomocí kvantitativní metody, provedené dotazníkovým šetřením, v oblasti volnočasové pedagogiky. V této části diplomové práce popisujeme výzkumné šetření včetně výzkumného cíle, výzkumného problému, výzkumného vzorku a způsobu zpracování získaných dat. Dále předkládáme analýzu a interpretaci dat, ověření hypotéz a doporučení pro praxi.

Cílem naší praktické části diplomové práce je zmapování míry poskytované svobody pedagogů volného času, lektorů a trenérů a zjištění míry autority pedagogů volného času, lektorů a trenéru dle žáků – mládeže.

6.1. Výzkumný problém

V naší práci jsme se zabývali zjištěním, zda organizované trávení volného času lze považovat za opravdu volný čas nebo jen další „schooling“ po vyučování. Stále více se v dnešní době poukazuje na přetíženost dětí ve škole, na frontální výuku či striktně dané osnovy. Zajímalo nás, zda různé oblasti trávení volného času jsou jen pokračováním dalšího klasického vyučování, nebo je dětem a mládeži nabízeno více svobody, vlastního rozhodování, či přirozeného rozvíjení dovedností. Snažili jsme se zjistit míru poskytované svobody z pohledu lektorů, pedagogů volného času či trenérů a míru autority z pohledu žáků, mládeže. Cílem výzkumu je objasňování jevů, ověřování hypotéz a formulování zákonitostí. Jsou zde popsány metody, technika sběru dat, výzkumný soubor a v neposlední řadě prezentovány výsledky. Používané metody zaručují opakovatelnost a verifikovatelnost.

Vytvořili jsme dva dotazníky s dvaceti výroky. První dotazník byl vytvořen pro pedagogy volného času, trenéry a lektory zájmových útvarů. Zaměřovali jsme se na zjištění míry poskytované svobody v daném zájmovém útvaru. V tomto dotazníku jsme sledovali proměnné pohlaví, věk, dosažené vzdělání, délku praxe, zda zájmový útvar je soutěžní či ne. Proměnné, které jsme sledovali u druhého dotazníku, byly pohlaví, věk, zájmový útvar, zda jde o zájmový útvar soutěžní či nesoutěžní a druh zájmového útvaru. Druhý dotazník byl pro samotné žáky, děti – mládež. Nejprve jsme dotazník vyhodnotili s několika známými ve věku 8-12let a také na základě porady s učitelem základní školy, jsme zvolili hranici pro vyplnění dotazníku 12let a výše..

Z našeho tématu, *svoboda a autorita ve výchově ve volném čase*, nám vyplynuly níže uvedené výzkumné otázky, které jsou popisné a vztahové. (Švec, 2005) Na základě výzkumného problému (míra autority a svobody v organizovaném volném čase), jsme vytvořili výzkumné otázky a hypotézy. Každá výzkumná otázka zahrnuje otázky dílčí, ke kterým se v další kapitole vztahují hypotézy.

A. Hlavní výzkumné otázky:

1. Jaká je zjištěná míra poskytované svobody u pedagogů volného času, lektorů a trenérů?
2. Jaká je zjištěná míra přirozené autority pedagogů, trenérů a lektorů v organizovaném volném čase dle žáků?

B. Dílčí výzkumné otázky:

- 1.1. Jak se liší zjištěná míra svobody dle věku?
- 1.2. Jak se liší zjištěná míra svobody dle pohlaví?
- 1.3. Jak se liší zjištěná míra svobody dle vzdělání?
- 1.4. Jak se liší zjištěná míra svobody dle délky praxe?
- 1.5. Jak se liší zjištěná míra svobody dle oblasti zájmu?
- 1.6. Jak se liší zjištěná míra svobody dle zájmového útvaru?
- 2.1. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle pohlaví respondentů?
- 2.2. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle věku respondentů?
- 2.3. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle druhu zájmu?
- 2.4. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů ve vztahu k zájmovému útvaru?

6.2. Cíl výzkumu

Hlavním cílem naší práce bylo empiricky zmapovat míru svobody a autority v organizovaném volném čase. Dílčím cílem bylo ověřit, zda se liší míra svobody a autority podle sledovaných proměnných. Snažili jsme se zjistit, zda pohlaví, věk, délka praxe nebo dosažené vzdělání lektorů, pedagogů, trenérů hraje velkou roli při poskytování svobody v zájmové oblasti - útvaru. Zajímalo nás, zda v soutěžní zájmové oblasti budou pedagogové, trenéři, lektoři poskytovat méně svobody než kolegové, kteří vyplňují volný čas děti nesoutěžními zájmovými útvary.

Předložené výroky respondentům jsme rozdělili do následujících tematických skupin, které jsme analyzovali a interpretovali.

1. Pedagogové volného času, lektoři a trenéři

- Náplň (hodiny, kroužku)
- Radost
- Poslušnost
- Důvěra
- Volnost

2. Žáci a mládež

- Vlastnosti pedagoga
- Respekt
- Komunikace
- Pravidla

6.3. Stanovení hypotéz

1. Jak se liší zjištěná míra svobody dle věku?

H1: Mladší pedagogové volného času, lektori, trenéři poskytují vyšší míru svobody, nežli jejich starší kolegové.

2. Jak se liší zjištěná míra svobody dle pohlaví?

H2: Ženy poskytují vyšší míru svobody nežli muži.

3. Jak se liší zjištěná míra svobody dle vzdělání?

H3: Pedagogové volného času, lektori, trenéři s vyšší dosaženým vzděláním poskytují vyšší míru svobody.

4. Jak se liší zjištěná míra svobody dle délky praxe?

H4: Pedagogové volného času, lektori, trenéři s delší délkou praxe poskytují nižší míru svobody, nežli jejich kolegové s kratší délkou praxe.

5. Jak se liší zjištěná míra svobody dle oblasti zájmu?

H5: Pedagogové volného času, lektori, trenéři soutěžních zájmových útvarů – oblastí, poskytují nižší míru svobody, nežli jejich kolegové nesoutěžních zájmových útvarů – oblastí.

6. Jak se liší zjištěná míra svobody dle zájmového útvaru?

H6: Pedagogové volného času, lektori, trenéři sportovních zájmových útvarů poskytují nižší míru svobody, nežli jejich kolegové jiných zájmových útvarů.

7. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle pohlaví respondentů?

H7: Dívky přijímají autoritu pedagogů volného času, trenérů, lektorů lépe než chlapci

8. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle věku respondentů?

H8: Mladší respondenti přijímají autoritu pedagogů volného času, trenérů, lektorů lépe nežli starší respondenti.

9. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle druhu zájmu?

H9: Zjištěná míra přirozené autority u sportovních útvarů je vyšší nežli u nespportovních útvarů.

10. Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů ve vztahu k zájmovému útvaru?

H10: Zjištěná míra přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů soutěžních útvarů je vyšší nežli u kolegů nesoutěžních útvarů.

Hypotézy jsme stanovili dle předpokladů či subjektivních pocitů a vycházíme z logiky věci.

6.4. Metody sběru dat

Ke sběru dat jsme použili kvantitativní metodu dotazování, techniku nestandardizovaného dotazníku, tedy dotazníku, který jsme sami vytvořili. Tuto metodu jsme volili z časového hlediska a možnosti většího množství respondentů. Dotazníkové šetření bylo anonymní. Dotazník byl vyhotoven ve dvou verzích. První verze dotazníku, která se zaměřovala na míru poskytování svobody, byla předložena pedagogům volného času, lektorům a trenérům. Druhá verze dotazníku byla pro žáky a mládež a zkoumala přirozenou míru autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů.

Dotazníky jsme vyhotovili jak v tištěné, tak i v online verzi. K tomuto účelu jsme využili online aplikaci SURVIO, která také nabízí částečné vyhodnocení dat. Online verze dotazníků byla snazší pro vyhodnocování, protože zde nebyla možnost nesprávného vyplnění. Tištěnou verzi dotazníků jsme překontrolovali a odstranili špatně vyplněné, které nemohly být vyhodnoceny.

Každý dotazník obsahoval 20 výroků a pětistupňovou škálu Likertova typu. Respondenti přiřazovali jednotlivým výrokům hodnotu na škále, kde 1 znamenalo (zcela souhlasím) a 5 (zcela nesouhlasím). Každý dotazník obsahoval několik reversních otázek.

6.5. Výzkumný soubor

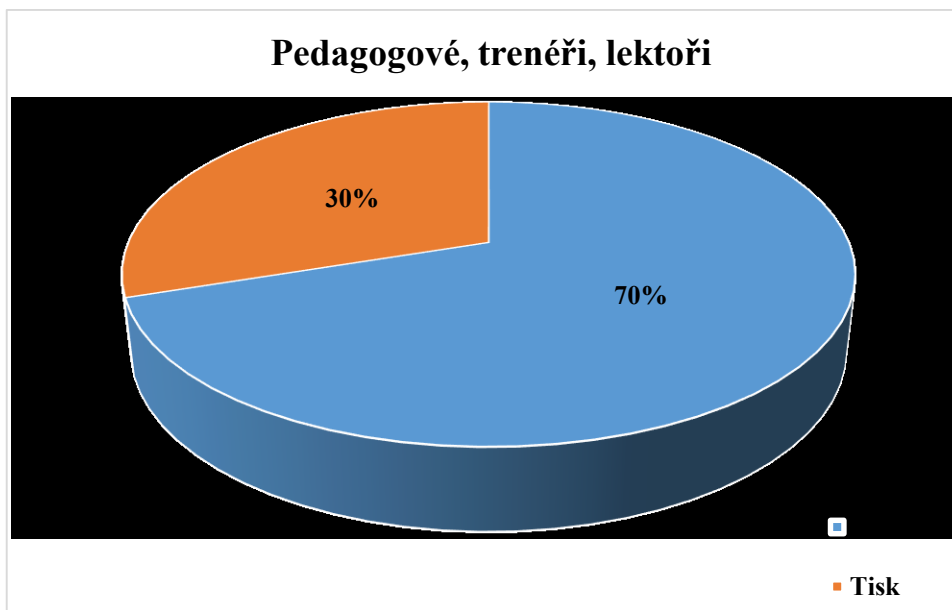
Základním výzkumným vzorkem jsou všichni volnočasoví pedagogové, lektoři a trenéři a na druhé straně všichni žáci, mládež, kteří navštěvují jakýkoliv zájmový útvar ve svém volném čase.

V našem případě jsme na základě vlastního uvážení, malého předvýzkumu a radou od učitelů základních škol, zvolili dvě věkové kategorie. První věková kategorie byla 12-15let a druhá 16 a více let. Obávali jsme se, že mladší respondenti by některým položkám – výrokům v dotazníku, nemuseli rozumět.

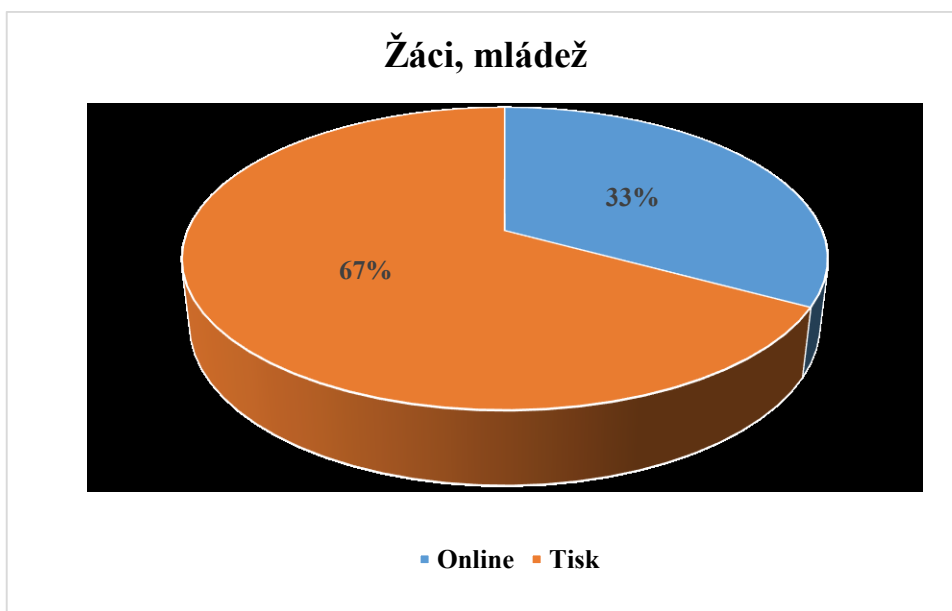
Výzkumný soubor je dostupný. Respondenti z řad pedagogů, lektorů a trenérů jsou převážně ze Zlínského a Moravskoslezského kraje. Jsou to soukromí sportovní trenéři, pedagogové ze SVC, ZUŠ, taneční mistři soukromých tanečních škol, městských sportovních klubů, soukromí lektoři cizích jazyků i pedagogové jazykových škol. Respondenty z řad žáků a mládeže jsme kontaktovali prostřednictvím výše jmenovaných lektorů, pedagogů a trenérů. Dotazníky vyplňovali žáci základních a středních škol Zlínského a Moravskoslezského kraje.

Stanovená věková hranice 12let kvůli porozumění nám velmi ztížila situaci. V tomto věku není mnoho žáků a mládeže, kteří organizovaně tráví volný čas. Původně jsme si mysleli, že s dotazníky oslovíme základní a střední školy v okolí a požádáme o vyplnění. Ze základních škol se nám z prvních 200 dotazníků vrátilo jen 70 vyplněných a ne všechny dotazníky bylo možné zpracovat.

Dotazníkové šetření probíhalo v období prosinec 2018 – únor 2019. Z dotazníkového šetření jsme získali data od 299 respondentů, z toho 126 respondentů byli pedagogové, trenéři a lektoři a 173 respondentů tvořili žáci a mládež. Pedagogové, trenéři a lektoři v 70% využili možnosti online vyplnění dotazníků, naopak 67% žáků a mládeže vyplnilo dotazník v tištěné formě. Návratnost tištěných dotazníků byla 51%. Celkem 16 dotazníků v tištěné formě, tedy 12% jsme museli vyřadit z výzkumného šetření.

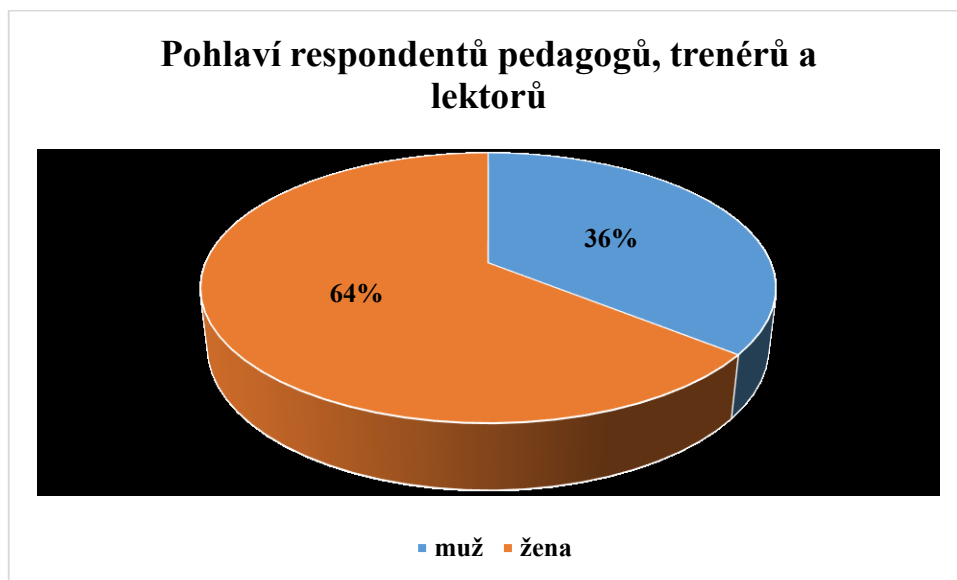


Graf č. 1: Dotazníkové šetření pedagogové, trenéři a lektori.



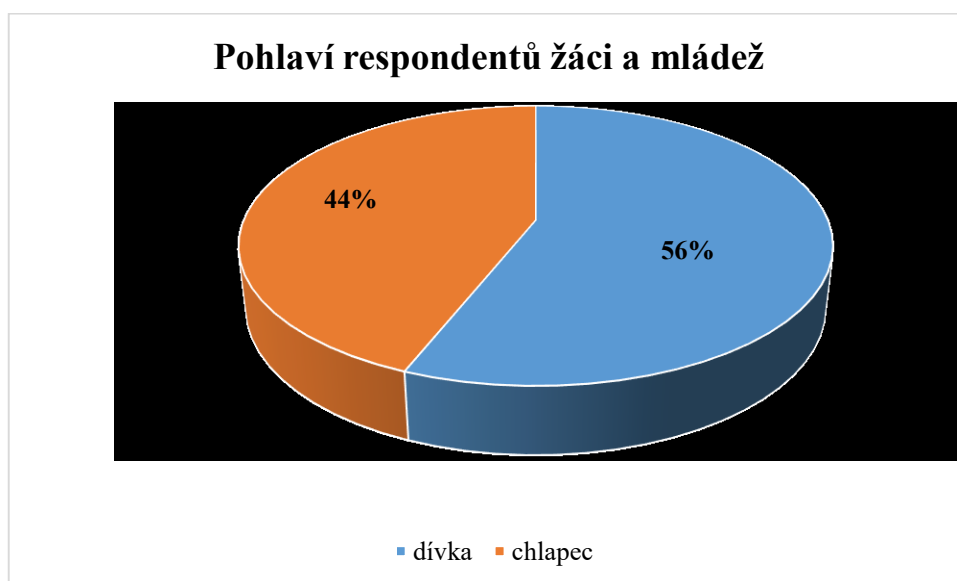
Graf č. 2: Dotazníkové šetření žáci a mládež.

Více respondentů z hlediska pohlaví tvořily ženy, přesto rozdíl nebyl tak markantní, jak se u pedagogických pracovníků uvádí. Výzkumný soubor tvořilo 81 žen (64%) a 45 mužů (36%).



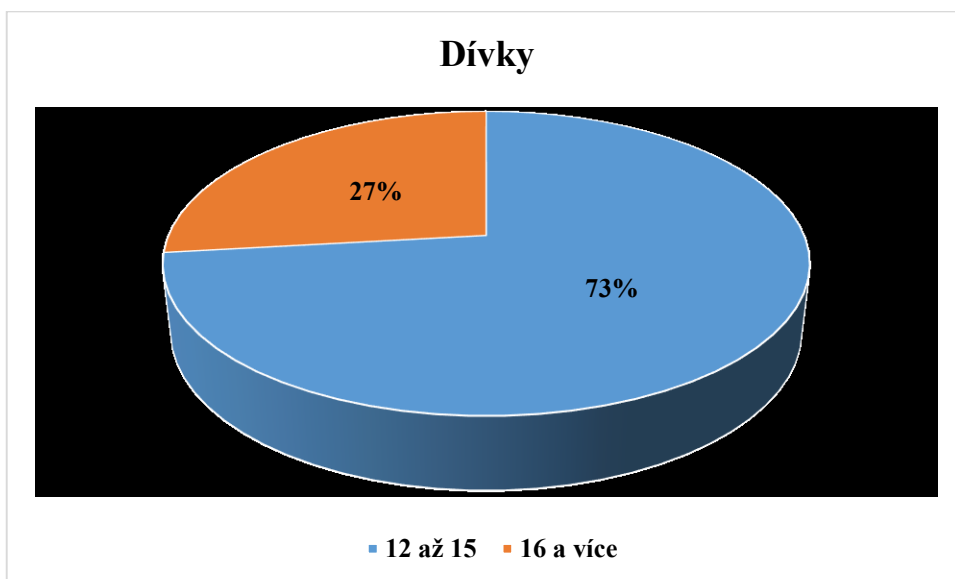
Graf č. 3: Zastoupení respondentů dle pohlaví pedagogové

Dívek, které odpověděly v dotazníku, bylo více než chlapců. Celkový soubor tvořilo 97 dívek (56%) a 76 chlapců (44%).



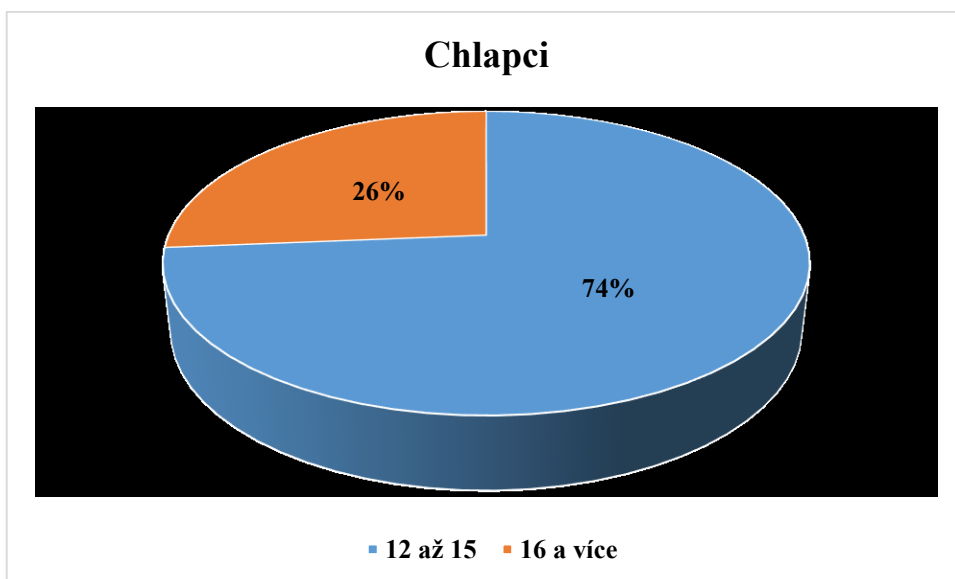
Graf č. 4: Zastoupení respondentů dle pohlaví žáci

Z 97 dívek, které se zúčastnily našeho dotazníkového šetření, bylo ve věku 12 – 15let 71 (73%), 26 (27%) dívek bylo ve věku 16 a více let.



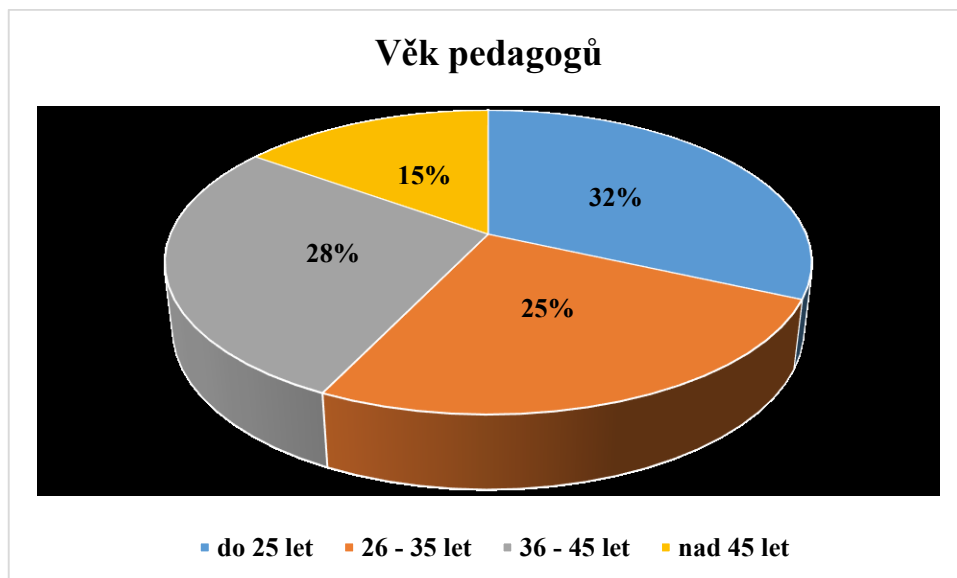
Graf č. 5: Zastoupení respondentů – dívky.

Z celkového počtu 76 chlapců bylo 56 (74%) ve věku 12 – 15let. Ve věku 16 a více let se dotazníkového šetření zúčastnilo 20 (26%) chlapců.



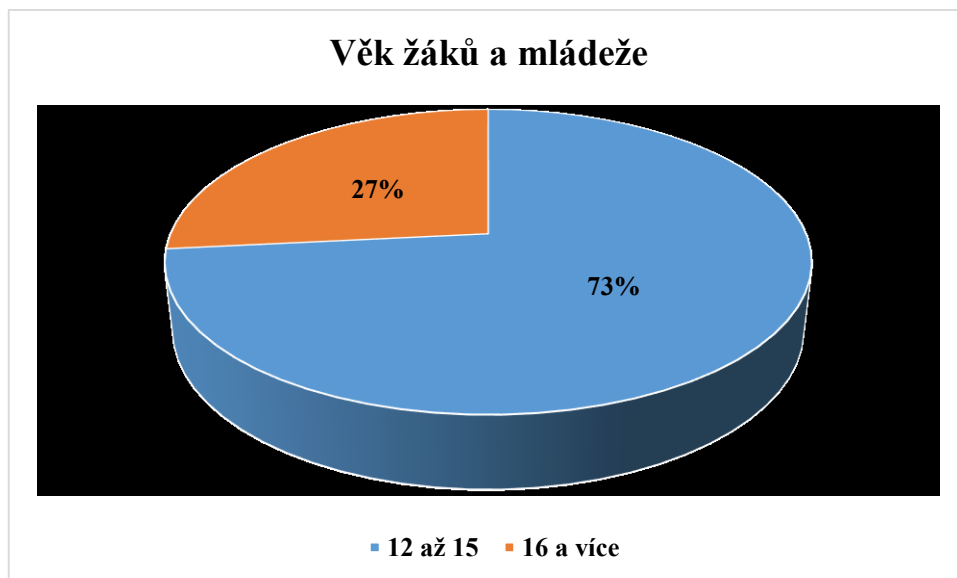
Graf č. 6: Zastoupení respondentů – chlapci.

Dalším demografickým údajem, který nás u respondentů zajímal, byl věk. Věk jsme rozdělili do čtyř kategorií. Nejvíce respondentů, celkem 40 (32%), bylo v kategorii do 25let. Naopak nejméně respondentů, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření v počtu 19 (15%), bylo z kategorie nad 45let. Kategorie 26 – 35let a 36 - 45let byly vyrovnané. Kategorie 26 – 35let v počtu 32 (25%) respondentů a kategorie 36 – 45let v počtu 35 (28%) respondentů.



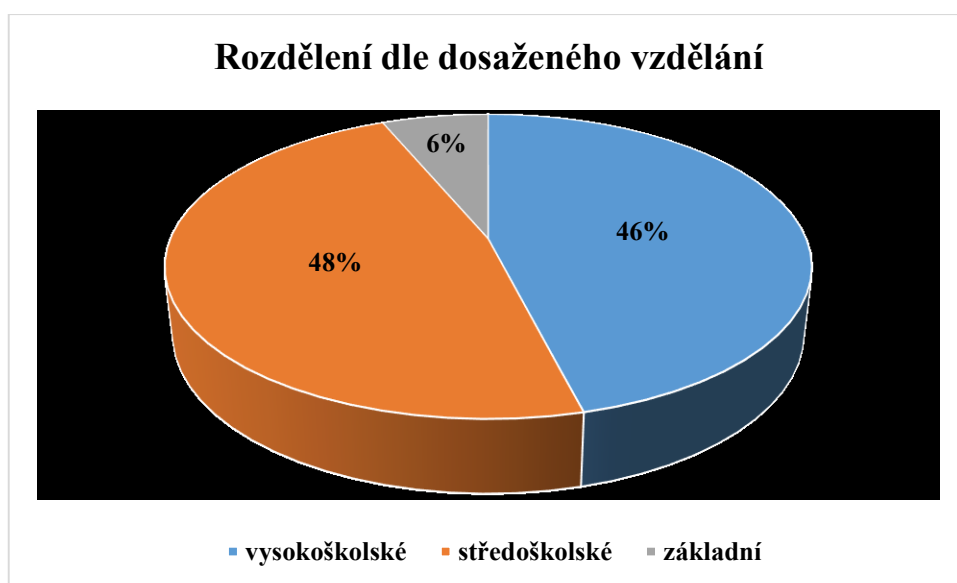
Graf č. 7: Zastoupení respondentů dle věku

Věkové kategorie jsme měli rozdělené i u dotazníku určeného pro děti a mládež. První kategorie 12 – 15let, byla logicky mnohem rozsáhlejší, v počtu 127 (73%) respondentů. V druhé kategorii 16 a více let, bylo 46 (27%) respondentů. Mládež 16 a více let, už netráví svůj volný čas v takové míře organizovaně, jako mladší respondenti.



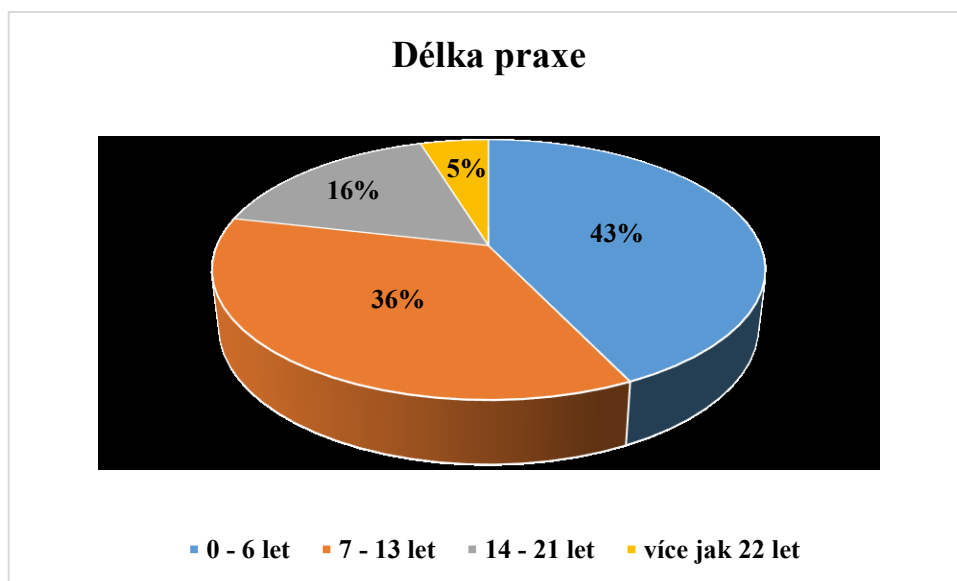
Graf č. 8: Zastoupení respondentů dle věku

Dalším demografickým údajem, který nás u pedagogů volného času, lektorů a trenérů zajímal, bylo nejvyšší dosažené vzdělání. Vzdělání jsme logicky rozdělili do třech kategorií, a to na základní, středoškolské a vysokoškolské. Kategorie vysokoškolské a středoškolské byly velmi vyrovnané. V počtu 60 (48%) respondentů s vysokoškolským vzděláním. V počtu 58 (46%) respondentů se středoškolským vzděláním. Nejméně bylo respondentů se základním vzděláním a to v počtu 8 (6%).



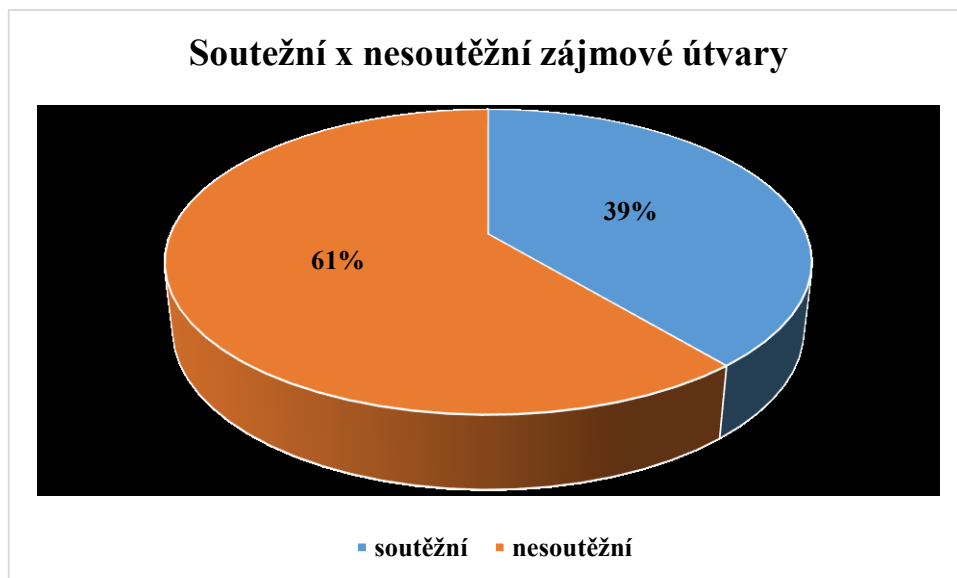
Graf č. 9: Zastoupení respondentů dle vzdělání

Délka praxe byla také zahrnuta do dotazníkového šetření mezi demografické údaje. Vytvořili jsme čtyři kategorie. Nejvíce respondentů v počtu 54 (43%) bylo v první kategorii 0 – 6let praxe. Následovala druhá kategorie 7 – 13let praxe s počtem 45 (36%) respondenty. Třetí kategorie 14 – 21let praxe s počtem 21 (16%) respondenty. Nejméně respondentů jsme získali ve čtvrté kategorii více jak 22let praxe a to v počtu 6 (5%) respondenty.



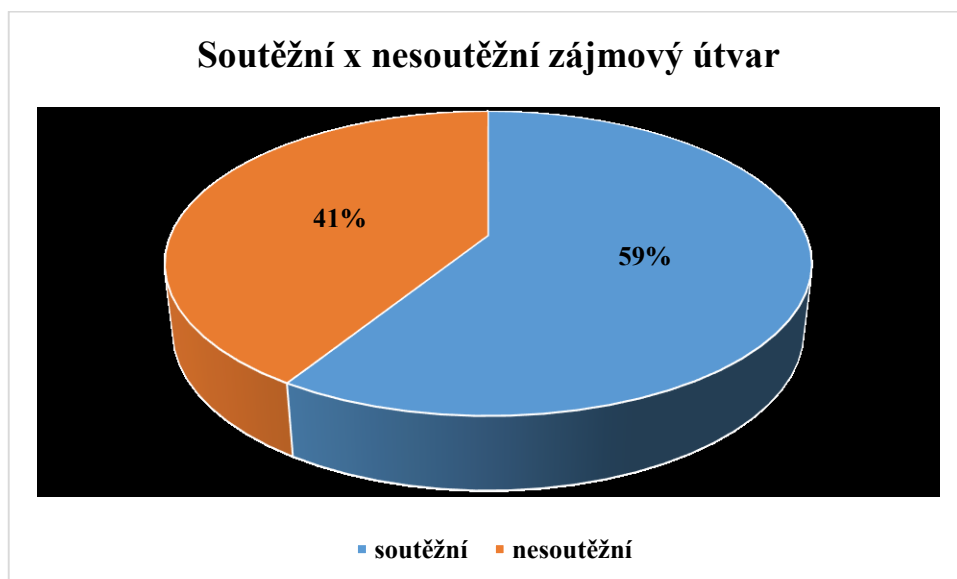
Graf č. 10: Zastoupení respondentů dle délky praxe

Považovali jsme za důležité rozlišit, zda druh zájmového útvaru je soutěžní či nesoutěžní, proto jsme tuto otázku zahrnuli do demografických údajů. Pedagogů volného času, lektorů a trenérů, kteří se věnují soutěžním zájmovým útvarům, se nám podařilo oslovit 49 (39%). Pedagogů volného času, lektorů a trenérů, kteří se naopak věnují nesoutěžním zájmovým útvarům, se nám podařilo oslovit 77 (61%).

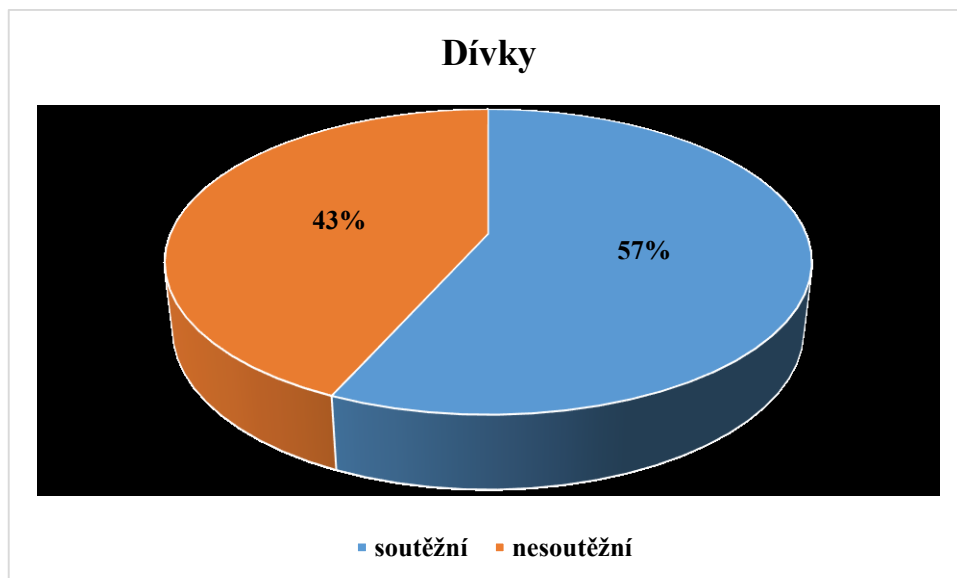


Graf č. 11: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru

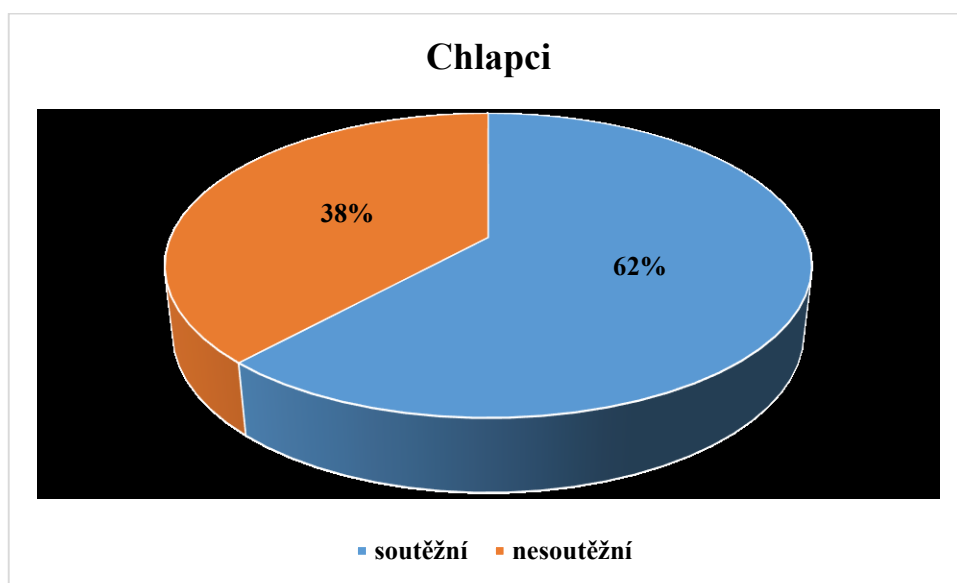
Otázku, zda je zájmový útvar soutěžní či nesoutěžní, jsme také položili v dotazníku určeném pro děti a mládež. Do dotazníkového šetření se nám podařilo oslovit více žáků a mládeže, kteří se věnují soutěžním zájmovým útvarům a to v počtu 102 (59%) respondentů. Nesoutěžním zájmovým útvarům se věnuje méně žáků a mládeže a to v počtu 71 (41%) respondentů. 55 (57%) dívek se věnuje soutěžnímu zájmovému útvaru a 42 (43%) nesoutěžnímu. U chlapců se věnuje soutěžnímu útvaru 47(62%) a 29 (38%) nesoutěžnímu.



Graf č. 12: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru



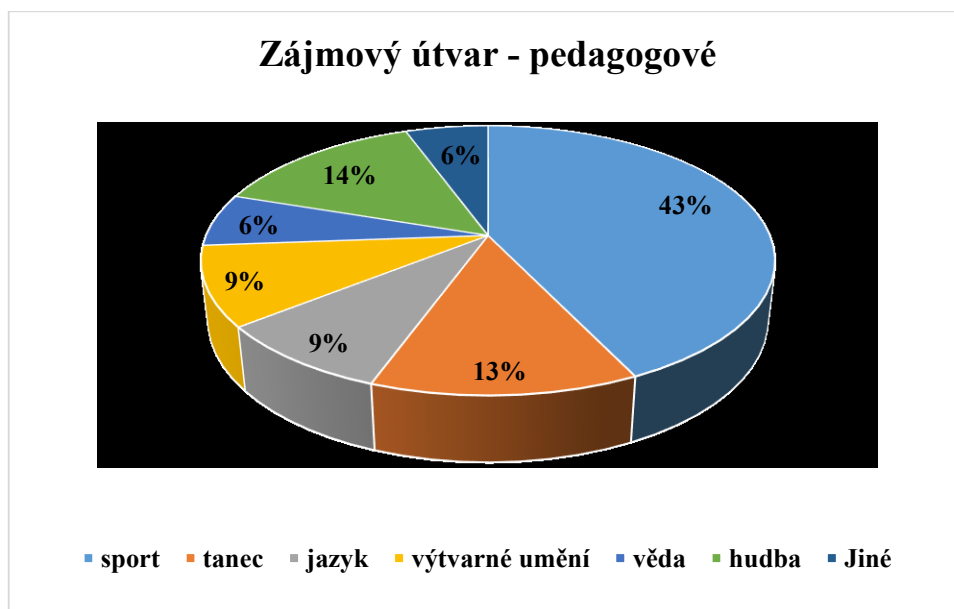
Graf č. 13: Zastoupení dívek dle zájmového útvaru



Graf č. 14: Zastoupení chlapců dle zájmového útvaru

Poslední otázkou spadající do demografických údajů, bylo rozlišení konkrétních zájmových útvarů - druhů. Tady jsme dělili sedm kategorií, kdy poslední kategorie byla otevřená otázka. Nejvíce se žáci a mládež věnují sportu a to v počtu 54 (43%) respondentů. Na druhém místě v našem dotazníkovém šetření se objevovala hudba, v počtu 18 (14%) respondentů. Kategorie tanec s počtem 16 (13%) respondentů byl na 3. místě. Dále výtvarné umění s počtem 12 (9%) respondentů a jazyk s počtem 11 (9%) respondentů. Na šestém místě, co se počtu respondentů týče, byla věda s počty respondentů 8 (6%). Sedm respondentů zvolilo

poslední kategorii, kdy měli možnost vepsat konkrétní zájmový druh, který nenašli v nabídce.



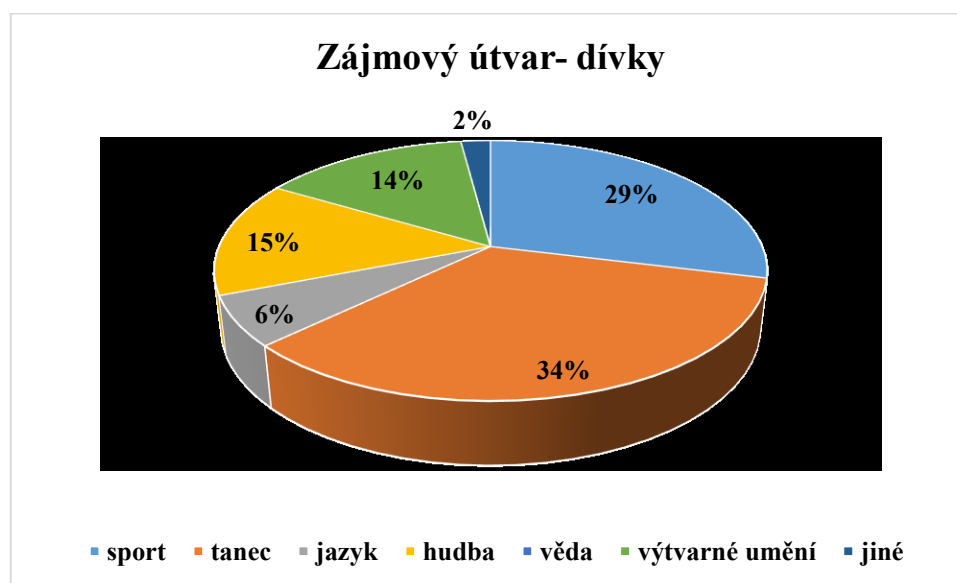
Graf č. 15: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru – pedagogové.

Nejčtenějším zájmovým útvarem u dětí a mládeže byl také sport a to v počtu 69 (40%). Následoval tanec v počtu 47 (27%), hudba v počtu 22 (13%), výtvarné umění v počtu 17 (10%), jazyk a jiné v počtu 7 (4%) a nejmenší zastoupení v našem dotazníkovém šetření s to 4 (2%), měla věda. V otevřené otázce jiné, žáci a mládež doplnili zájmový útvar, který nebyl v nabídce.

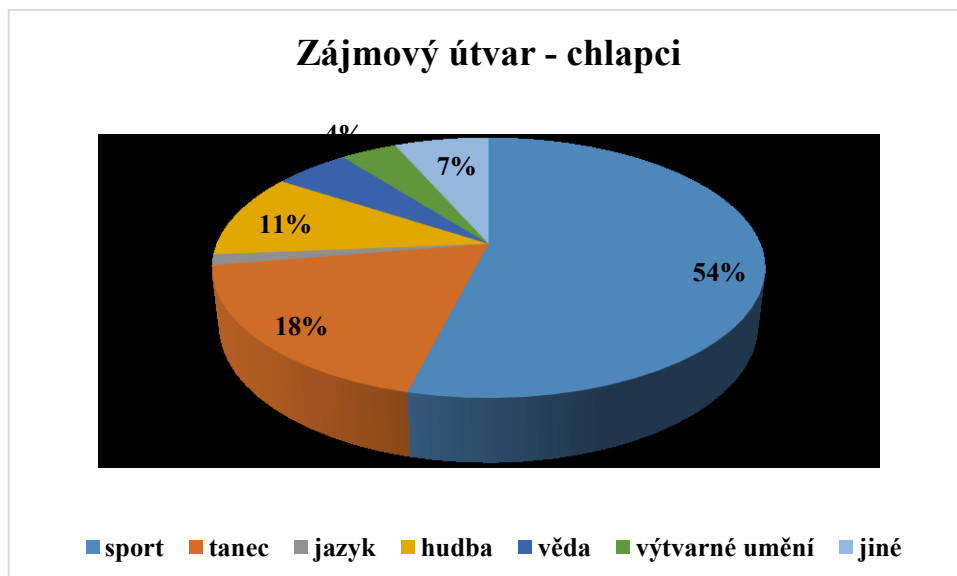
Dívky se nejvíce věnovali zájmovému útvoru tanec v počtu 33 (34%) a chlapci sportu v počtu 41 (54%).



Graf č. 16: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru – žáci / mládež



Graf č. 17: Zastoupení dívek dle zájmového útvaru



Graf č. 18: Zastoupení chlapců dle zájmového útvaru

6.6. Způsob zpracování dat

Získaná data z dotazníkového šetření jsme zpracovali pomocí statistických metod v programu Microsoft Excel a STATISTICA. Všechny data z online aplikace SURVIO jsme zaznamenali do tabulek a vytvořili tabulky četnosti. Grafy jsme vyjádřili procentuálně, na základě relativních četností. Data vyhodnocená z výroků z dotazníkového šetření jsme vynásobili dle přiřazeného koeficientu (souhlasím 1b, téměř souhlasím 2b, nemám vyhraněný názor 3b, téměř nesouhlasím 4b a nesouhlasím 5b). Reversní otázky jsme převedli naopak. Jelikož výroků bylo 20, tak minimum bodů, které mohli respondenti získat, bylo 20 a naopak maximum bylo 100. Tyto získané hodnoty nám sloužily k výpočtu aritmetického průměru, mediánu, modusu a směrodatné odchylky.

Na závěr při ověřování hypotéz jsme vzhledem k nominálním a ordinálním proměnným, použili chí – kvadrát, test dobré shody. (Chrásková, 2007). Hladinu významnosti jsme si určili 0,05. Pomocí tabulek a grafů jsme výsledky zpracovali pro větší názornost a přehlednost.

7. ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 299 respondentů. Respondentů z řad pedagogů volného času, trenérů a lektorů bylo 126 a respondentů z řad žáků a mládeže bylo 173. Převládalo ženské pohlaví jak u pedagogů, tak i u žáků, mládeže. Nejprve jsme analyzovali samostatně škálové výroky. Dále jsme analyzovali data dle proměnných pomocí aritmetického průměru a porovnávali námi vytvořenými tabulkami. Na závěr jsme pomocí testu dobré shody, chí-kvadrátu ověřovali hypotézy.

7.1. Analýza a interpretace dat dle výroků pedagogů, trenérů a lektorů

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 126 respondentů pedagogů volného času, lektorů a trenérů. Všichni respondenti na Likertově škále 1 (zcela souhlasím) až 5 (zcela nesouhlasím) hodnotili dané výroky. Graficky jsme znázornili odpovědi respondentů. Z jednotlivých výroků jsme vytvořili 5 skupin, dle toho co je pro pedagogy volného času, trenéry či lektory v zájmovém útvaru důležité. Výroky jsme sloučili do skupin s názvem „náplň“, „poslušnost“, „volnost“, „radost“ a „důvěra“. Na základě získaných výsledků jsme zpracovali charakteristiky polohy medián, modus, aritmetický průměr a také určili směrodatnou odchylku. (Švec, 2005)

Souhlasím	Téměř souhlasím	Nemám vyhraněný názor	Téměř nesouhlasím	Nesouhlasím
1	2	3	4	5

Tab. č. 1: Likertova škála

1. skupina výroků „NÁPLŇ“

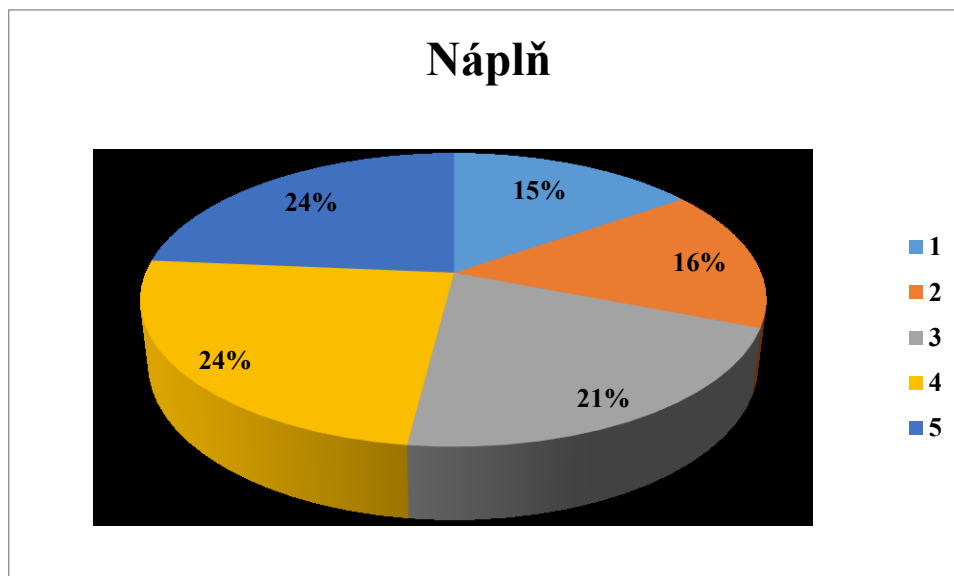
V této skupině výroků nás zajímali výroky, které souvisely s úkoly, náplní dané hodiny, lekce, kroužku. (výroky 1,2,7,17 viz příloha č. 1) Pedagogové volného času, lektori a trenéři, kteří striktně dodržují naplánovanou hodinu, lekci, snaží se každou lekci naučit něco nového, vše, co si na hodinu připraví, považují za velmi důležité, jsou typičtí pedagogové „schoolingový“.

1. *Není pro mě důležité striktní dodržování naplánovaného času.*
2. *Nekontroluji, zda dítě plní zadaný úkol. (reversní) Kontroluji, zda dítě plní zadaný úkol.*
3. *Není důležité, aby se dítě každou hodinu/lekcí/trénink naučilo něco nového.*
4. *Nepovažuji za důležité vše, co je na lekci/hodině/ tréninku nachystané. (reversní)*
5. *Považuji za důležité vše, co je na lekci/hodinu/trénink nachystané.*

Téměř 48 % pedagogů volného času, lektorů a trenérů nesouhlasí nebo téměř nesouhlasí s výše uvedenými výroky. Ve svých lekcích, hodinách, trénincích považují vše, co si nachystají za velmi důležité. Je pro ně důležité se stále učit něčemu novému a posouvat žáky, mládež dopředu. Všechny úkoly pečlivě kontrolují. Dalo by se předpokládat, že tito pedagogové se budou zabývat výhradně soutěžními zájmovými útvary, kdy jsou tlačeni nejen touhou po výsledcích svých svěřenců, ale také rodiči. 26% pedagogů spadá do skupiny soutěžních zájmových útvarů a 22% pedagogů se naopak zabývá nesoutěžními zájmovými útvary. 30% z našich respondentů, kteří nesouhlasí s výše uvedenými výroky, jsou ženy, 18% jsou muži. 31% pedagogů volného času, lektorů a trenérů oproti svým kolegům souhlasí s výše uvedenými výroky a jsou ochotni přizpůsobit žákům, mládeži svou lekci/hodinu/trénink.

	NÁPLŇ
MEDIAN	3
MODUS	4
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	1,38
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	3,26

Tab. č. 2: skupina výroků „náplň“



Graf č. 19: Výroky - Náplň

2. skupina výroků „POSLUŠNOST“

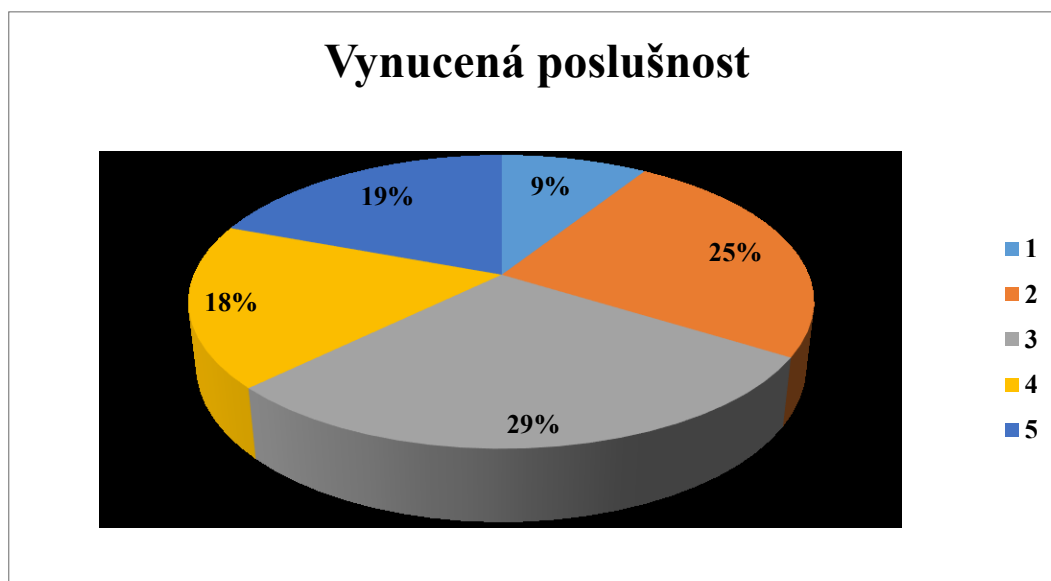
Do druhé skupiny jsme řadili výroky týkající se kázně, možných trestů a zákazů. Zajímalo nás, zda pedagogové volného času, trenéři a lektoři vyžadují v zájmových útvarech disciplínu. (výroky č. 4,17,18 viz příloha č. 1)

1. *Pokud dítě neposlechne, potrestám ho.*
2. *Je nutné používat zákazů a příkazů při hodině/lekcí/tréninku.*
3. *Očekávám, že děti okamžitě poslechnou.*

Z našeho dotazníkového šetření vyplývá, že téměř 34% pedagogů volného času, lektorů a trenérů souhlasí s používáním trestů, zákazů a příkazů ve volnočasových útvarech. Větší disciplínu vyžadují muži 22% než ženy 12%. 15% respondentů jsou pedagogové sportovních zájmových útvarů a 5% jsou pedagogové, zabývající se výukou či vedením tance. 14% respondentů z našeho dotazníkového šetření, kteří vyžadují disciplínu a souhlasí s používáním trestů, jsou pedagogové volného času, lektoři a trenéři, zabývající se soutěžními zájmovými útvary. Naopak pedagogů nesoutěžních zájmových útvarů je 20%. Co se týče věku pedagogů, tak nejprísnější pedagogové, lektoři a trenéři dle našeho výzkumu jsou lidé do 25let, následuje skupina 36 – 45let (9%), 26 – 35 (7%) a pedagogové nejméně vyžadující disciplínu jsou pedagogové starší 45let. 37% pedagogů volného času, lektorů a trenérů naopak nesouhlasí s výše uvedenými výroky, tedy nesouhlasí s používáním trestů, zákazů a příkazů.

	POSLUŠNOST
MEDIAN	3
MODUS	3
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	1,25
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	2,87

Tab. č. 3: skupina výroků „poslušnost“



Graf č. 20: Výroky – Vynucená poslušnost

3. skupina výroků „VOLNOST“

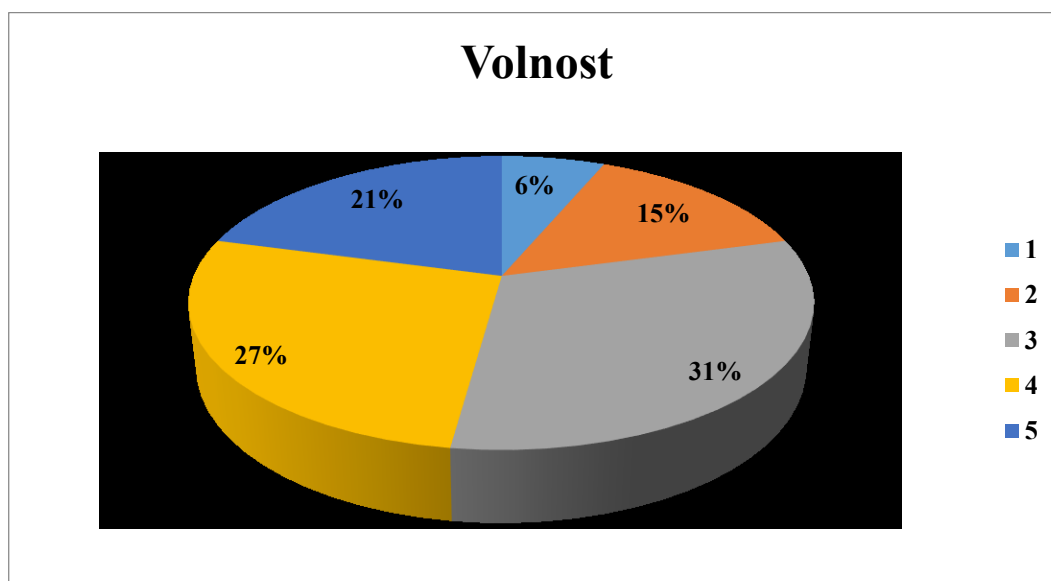
Do třetí skupiny jsme řadili výroky týkající se volnosti, prostoru, který pedagogové volného času, lektori a trenéři poskytují žákům a mládeži. Zajímalo nás, zda pedagog volného času/lektor/trenér nechává žákům a mládeži možnost vlastního rozhodnutí. (výroky 12,13,14,16 viz příloha č. 1)

1. Děti se mohou rozhodnout, co se chtějí učit.
2. Dětem dávám velkou volnost.
3. Neurčuji podrobně, jak mají co dělat. (reversní) Podrobně určuji, jak mají co dělat.
4. Nepotřebuji přesně vědět, co děti, mládež dělá.

Z výsledků našeho dotazníkového šetření vyplývá, že 1/5 respondentů souhlasí s přiznáním prostoru a volnosti žákům a mládeži ve volnočasovém zájmovém útvaru. 15% pedagogů volného času, lektorů a trenérů, kteří dávají dětem a mládeži volnost jsou ženy, pouze 5% jsou muži. Větší volnost umožňují pedagogové volného času, lektoři a trenéři v nesoutěžních zájmových útvarech 14% oproti 6% soutěžních. Největší volnost poskytují dětem pedagogové s vysokoškolským vzděláním 11%. Naopak nejméně volnosti nabízejí pedagogové se základním vzděláním 2%. Téměř 50% pedagogů volného času, lektorů a trenérů nesouhlasí nebo téměř nesouhlasí s výše uvedenými výroky. Tedy, téměř 50% respondentů nenabízí volnost, svobodu žákům a mládeži v zájmových útvarech ve volném čase.

	VOLNOST
MEDIAN	3
MODUS	3
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	1,16
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	3,42

Tab. č. 4: skupina výroků „Volnost“



Graf č. 21: Výroky - Volnost

4. skupina výroků „DŮVĚRA“

Do čtvrté skupiny jsme řadili výroky, související s důvěrou a vírou v dítě i mládež. Zajímalo nás, zda pedagogové volného času, lektoři a trenéři důvěřují dětem a mládeži. Pokoušeli jsme se zjistit, zda pedagog volného času, lektor, trenér věří dítěti natolik, že jej

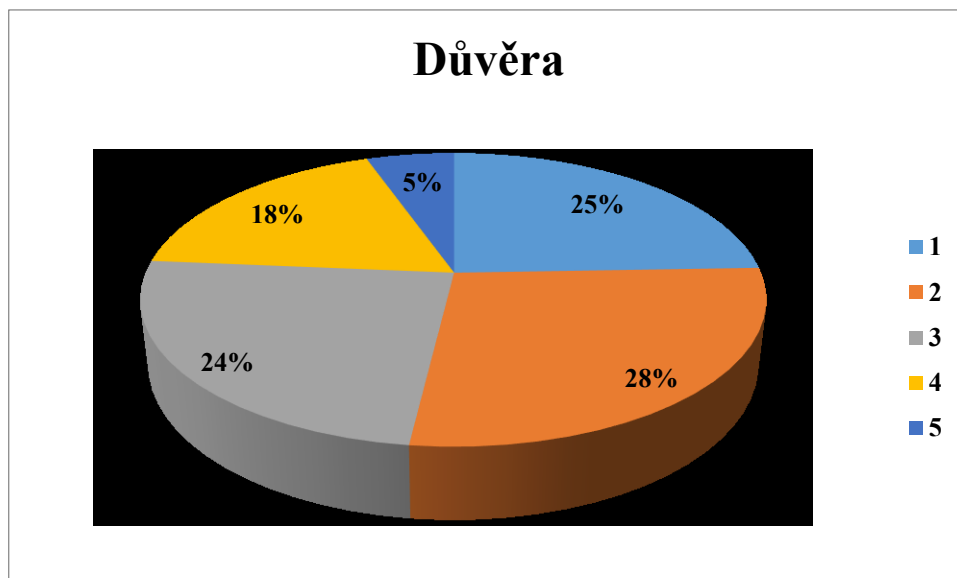
nechá téměř samo rozvíjet svůj talent, pouze jej mírně usměrňuje. Zajímalo nás, zda v lekci, tréninku, hodině dostává dítě mládež prostor, řešit problémy. (výroky č. 5, 6, 9, 10, 20 viz příloha č. 1)

1. *Dítě je schopné rozvíjet svůj talent i bez důsledného vedení.*
2. *Děti se mohou rozhodnout, jakým způsobem se budou učit.*
3. *Dětem důvěřuji.*
4. *Děti si sami vybírají dovednosti, které chtějí rozvíjet.*
5. *Pokud nastane nějaký problém, diskutujeme ho společně.*

52% pedagogů volného času, lektorů a trenérů žákům a mládeži v zájmových útva-
rech důvěřuje a věří, že se mohou rozvíjet i bez důsledného vedení. Důvěra v žáky a mládež
byla velmi ovlivněna délkou praxe, čím více roků, tím menší důvěra. Nejvíce dětem a mlá-
deži důvěřovali pedagogové volného času, lektori a trenéři s délkou praxe 0-6let téměř 24%,
naopak pedagogové s praxí více jak 22let projevovali důvěru pouze v 3%, 17% pedagogů,
trenérů a lektorů s délkou praxe 7-13let a 7% pedagogů s délkou praxe 14-21let. Velmi malé
rozdíly byly shledány u žen a mužů, 25% žen souhlasí s výroky a 27% mužů. 23% pedagogů
volného času a lektorů s výše uvedenými výroky nesouhlasí.

	DŮVĚRA
MEDIAN	3
MODUS	2
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	1,2
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	2,66

Tab. č. 5: skupina výroků – „Důvěra“



Graf č. 22: Výroky - Důvěra

5. skupina výroků „*RADOST*“

Zajímalo nás, zda pedagogové volné času, lektori a trenéři nechávají volnost dětem a mládeži při výběru činností. Zda radost z hodiny, lekce či tréninku je důležitější, než se naučit něčemu novému. Chtěli jsme zjistit, zda pedagogové vyzdvihují a posilují to, co jde dětem a mládeži lépe. (výroky č. 3, 8, 11, 15 viz příloha č. 1)

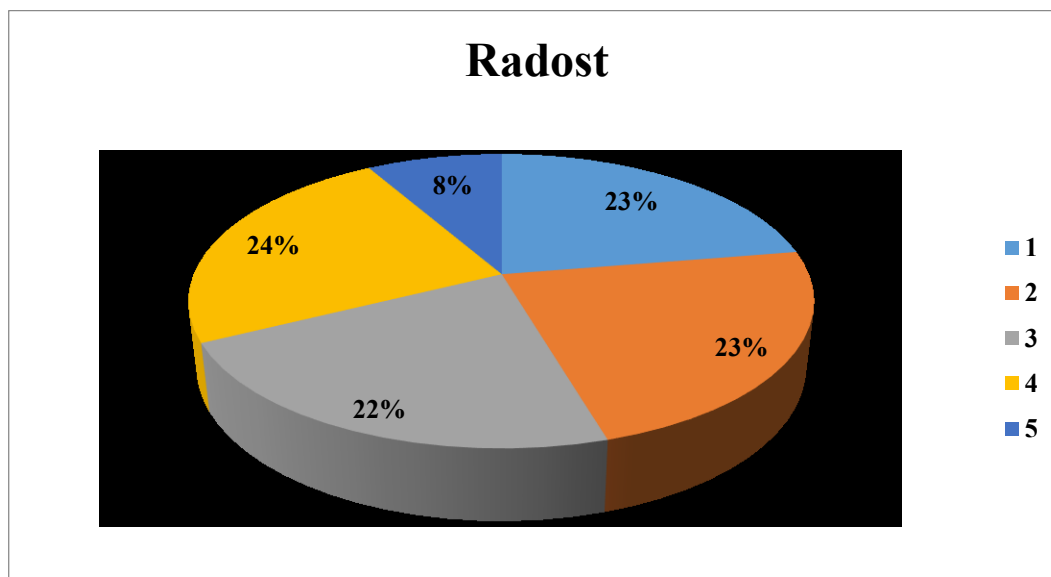
1. *To, co jde dětem nejlépe, trénujeme častěji.*
2. *Radost z hodiny/lekce/tréninku je důležitější než nabytí nové dovednosti.*
3. *Děti se mohou ponořit do témat – aktivit, které je baví a strávit tím více času než jiné děti (v rámci hodiny/lekce/tréninku)*
4. *Nechávám dělat děti, co je baví, přestože plán hodiny je jiný.*

Pro 45% pedagogů volného času, lektorů a trenérů je radost z lekce nejdůležitější. Tyto pedagogy, lektory a trenéry můžeme považovat za „unschoolingové“. Radost a zábava, upevnění toho, v čem dítě i mládež vyniká, je důležitější než nabývání nových dovedností či znalostí. Ženy (31%) považují radost v zájmovém útvaru za důležitou častěji než muži (14%). 18% pedagogů, kteří zastávají názor, že uspokojení v zájmových útvarech je důležitější než nabytí nových dovedností, či dodržování daného plánu je ze soutěžních zájmových útvarů, mnohem více je těchto pedagogů (28%) z nesoutěžních zájmových útvarů. 32%

pedagogů volného, času, lektorů a trenérů považují za důležitější dodržování plánu, nabývání nových dovedností. Upřednostňují zdokonalování nad upevňováním dosavadních aktivit a dovedností.

	RADOST
MEDIAN	3
MODUS	4
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	1,28
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	2,73

Tab. č. 6: skupina výroků „Radost“



Graf č. 23: Výroky - Radost

7.2. Analýza a interpretace dat dle výroků žáků a mládeže.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 173 respondentů žáků a mládeže pravidelně navštěvujících organizovaný zájmový útvar. Všichni respondenti na Likertově škále 1 (zcela souhlasím) až 5 (zcela nesouhlasím) hodnotili dané výroky. Jednotlivé výroky jsme sloučili do 4 tematických skupin *vlastnosti pedagoga, respekt, komunikace a pravidla*. Graficky jsme znázornili odpovědi respondentů. U tematicky sloučených výroků jsme na základě získaných výsledků zpracovali charakteristiky polohy medián, modus, aritmetický průměr a také určili směrodatnou odchylku. (Švec, 2005)

1. skupina výroků „VLASTNOSTI VEDOUCÍHO“

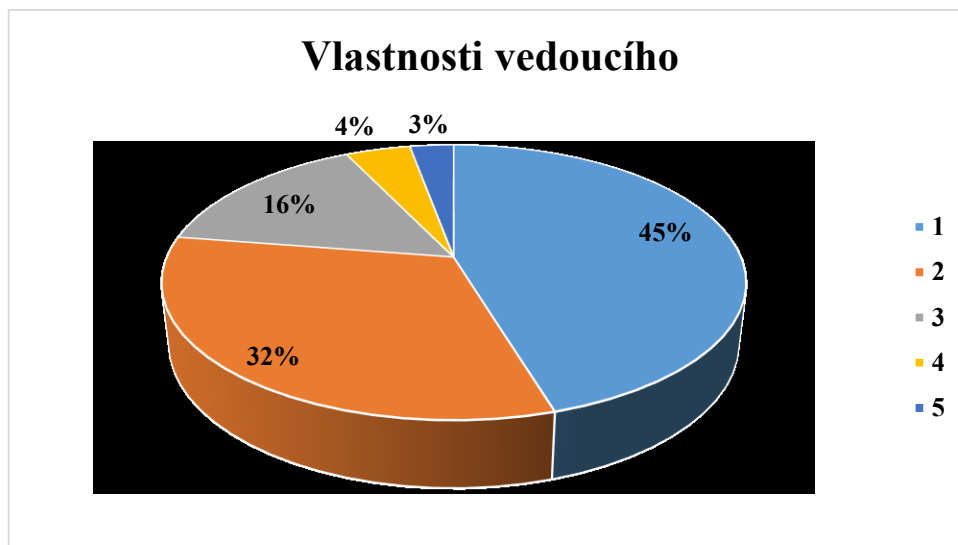
V této skupině jsme zkoumali výroky, související s kladnými vlastnostmi pedagogů volného času, lektorů a trenérů. Žáci a mládež hodnotili výroky, které souviseli se spolehlivostí pedagoga, humorem a radostí v hodině. Chtěli jsme zjistit, zda pedagogové jsou tolerantní k žákům a mládeži. (výroky č. 3,5,6,10, 20 viz příloha č. 2)

1. Často se v kroužku/ hodině/lekcí smějeme.
2. Pedagog/lektor/trenér má smysl pro humor.
3. Pedagog/lektor/trenér je spolehlivý.
4. Pedagog/lektor/trenér umí uznat svou chybu.
5. Pedagog/ lektor/ trenér je tolerantní.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že 77% pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle žáků a mládeže splňuje výše uvedené výroky. 77% pedagogů volného času, lektorů a trenérů jsou tolerantní, spolehliví lidé se smyslem pro humor, kteří umí uznat svou chybu. Pouze 7% respondentů uvedlo, že s výše uvedenými výroky nesouhlasí. Žáci a mládež, kteří nesouhlasili s výše uvedenými výroky, byli naprosto ve stejném počtu ze soutěžních i nesoutěžních zájmových útvarů (3,5%). Z respondentů, kteří s výše uvedenými výroky nesouhlasili, byli 4% chlapci a 3% dívky.

	VLASTNOSTI VED.
MEDIAN	2
MODUS	1
SMĚRODATNÁ ODCHYLKA	1,02
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	1,88

Tab. č. 7: skupina výroků „vlastnosti vedoucího“



Graf č. 24: Výroky – Vlastnosti vedoucího

2. skupina výroků „RESPEKT“

Do této skupiny jsme sloučili výroky související s respektem, který žáci či mládež má k pedagogovi volného času, lektoru nebo trenérovi. Zajímalo nás, zda žáci a mládež souhlasí s pedagogovými názory a naopak zda, pedagog souhlasí s žákovými názory. Chtěli jsme zjistit, zda žáci respektují svého pedagoga nebo z něj mají strach. (výroky 1,2,4,7,8,9)

1. *Pedagog/lektor/trenér se mě nesnaží přesvědčit, přestože mám jiný názor.*

2. *Souhlasím s pedagogovými názory.*

3. *Pedagog/lektor/trenér bere vážně naše přání a názory.*

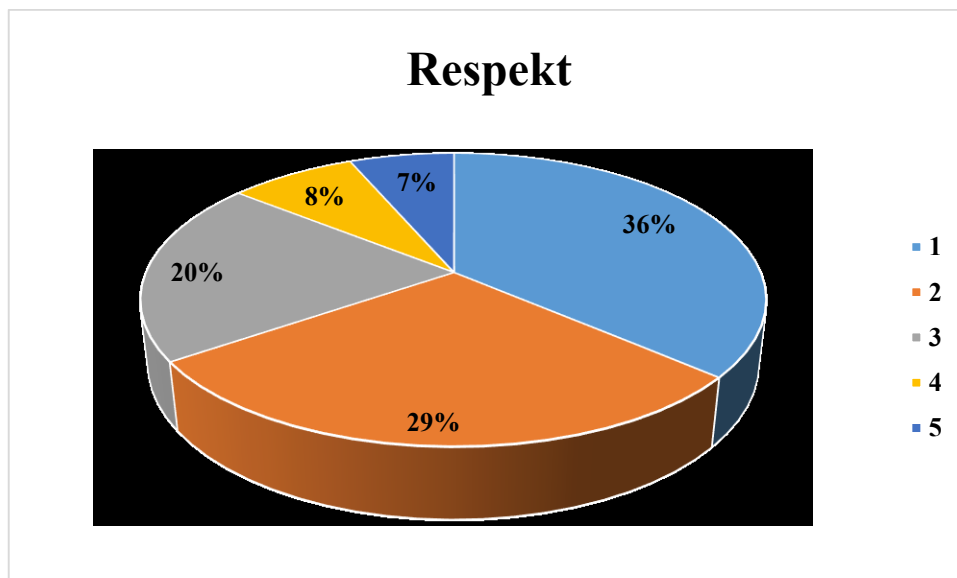
4. *Z mého pedagoga/lektora/trenéra nemám strach. (reversní) Mám z pedagoga/lektora/trenéra strach.*

5. *Respektuji svého pedagoga/lektora/trenéra.*

65% respondentů z řad žáků a mládeže souhlasí s výše uvedenými výroky a respektuje svého pedagoga, trenéra, lektora. 40% těchto respondentů je ve věku 16 a více let a 25% mladších žáků 12 – 15let respektuje svého pedagoga. Naopak 14% respondentů s výše uvedenými výroky nesouhlasí. Více nepocítovali respekt dívky 8% nežli chlapci 6%. Z výsledků vyplývá, s výroky nesouhlasí 10% žáků ve věku 12 – 15let a 4% mládeže starších 15let.

	RESPEKT
MEDIAN	2
MODUS	2
SM. ODCHYLKA	1,19
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	2,29

Tab. č. 8: skupina výroků „Respekt“



Graf č. 25: Výroky - Respekt

3. skupina „KOMUNIKACE“

V této kapitole jsme se snažili spojit výroky související s komunikací. Zajímalo nás, zda pedagog volného času, lektor či trenér dle žáků a mládeže umí vyslechnout či povzbudit, zda ovládá své emoce, nekřičí a je vstřícný. (výroky 11, 12, 17, 18, 19 viz příloha č. 2)

1. *Můj pedagog/lektor/trenér nemění své názory.*

2. *Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit.*

3. *Pedagog/lektor/trenér se mnou komunikuje vstřícně.*

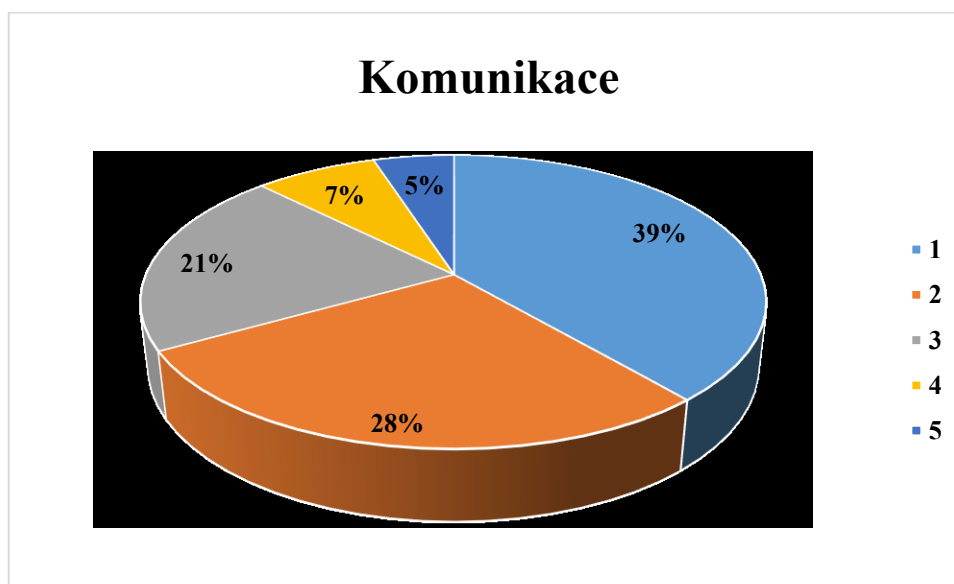
4. *Pedagog/lektor/trenér v hodině nekřičí. (reversní) Pedagog/lektor/trenér v hodině hodně křičí.*

5. *Pedagog/lektor/trenér mě umí vyslechnout.*

Dotazníkové šetření tedy ukazuje souhlas s výše uvedenými výroky u 67 % dětí a mládeže. Toto stejné procento pedagogů volného času, lektorů a trenérů nekřičí, umí vyslechnout a povzbudit či nemění své názory. 14% žáků a mládeže s výše uvedenými výroky nesouhlasí. 8% chlapců nehodnotí kladně komunikaci svého pedagoga/lektora či trenéra a 6% dívek. Pedagogové, lektori a trenéři, kteří dle odpovědí žáků a mládeže špatně komunikují, jsou v 8% pedagogové soutěžních zájmových útvarů a v 5% nesoutěžních zájmových útvarů. Nejvíce záporných hodnocení, co se týká komunikace bylo u sportovních trenérů (5%) a lektorů tance (3,5%).

	KOMUNIKACE
MEDIAN	2
MODUS	1
SM. ODCHYLKA	1,16
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	2,12

Tab. č. 9: skupina výroků „Komunikace“



Graf č. 26: Výroky - Komunikace

4. skupina výroků „PRAVIDLA“

Aby všechno správně fungovalo, měly by být nastavené hranice a pravidla. Z toho důvodu nás zajímalo, zda i pedagogové v zájmových útvarech mají jasně stanovená pravidla, která dodržují nejen žáci a mládež, ale také pedagog/lektor/trenér. Velmi důležité je, aby se všichni zúčastnění na vytváření pravidel podíleli, pak se stanovená pravidla lépe dodržují.

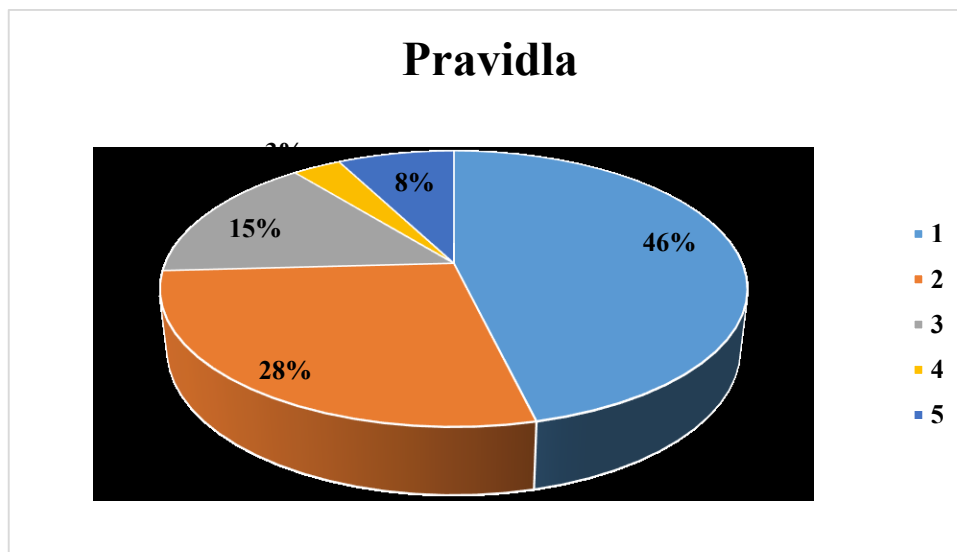
Zajímalo nás, zda ve volnočasovém zájmovém útvaru pedagogové volného času, lektoři a trenéři s žáky a mládeží pravidla stanovují společně. (výroky č. 13, 14, 15, 16 viz příloha č. 2)

1. Na začátku jsme si jasně stanovili pravidla.
2. Tyto pravidla dodržuji.
3. Stanovená pravidla dodržuje pedagog/lektor/trenér.
4. Pokud někdo s daným pravidlem nesouhlasil, diskutovali jsme o tom.

S výše uvedenými výroky souhlasilo téměř 74% respondentů. Naopak 11% respondentů s výroky nesouhlasilo. Z toho vyplývá, že téměř $\frac{3}{4}$ žáků a mládeže má možnost stanovit a diskutovat o daných pravidlech a také je žáci, mládež i pedagogové, trenéři a lektoři dodržují. Z žáků a mládeže, kteří uvádí, že daná pravidla se nedodržují a ani neměli možnost je tvořit či diskutovat, je 5% dívek a 6% chlapců. 7% žáků a mládeže uvedlo, že v soutěžních zájmových útvarech se nedodržují a ani nespoluvytváří stanovená pravidla a 4% žáků má stejný problém v nesoutěžních zájmových útvarech.

	PRAVIDLA
MEDIAN	2
MODUS	1
SM. ODCHYLKA	1,2
ARITMETICKÝ PRŮMĚR	1,99

Tab. č. 10: skupina výroků „Pravidla“



Graf č. 27: Výroky – Pravidla

7.3. Verifikace hypotéz

Abychom mohli odpovědět na položené výzkumné otázky, je nutné, ověřit stanovené hypotézy. Níže uvedené hypotézy, budeme testovat pomocí testu nezávislosti, chí – kvadrátu pro kontingenční tabulku.

Dále jsme vyhodnocovali respondenty z řad pedagogů, lektorů, trenérů (viz. tabulka č. 11), a žáky a mládež (viz. tabulka č. 12) pomocí aritmetického průměru.

20 - 35b	nejvíce svobodomyšlní, nejvíce poskytující svobodu
36 - 51b	dostatečně poskytující svobodu
52 - 67b	středně poskytující svobodu
68 - 83b	nedostatečně poskytující svobodu
84 - 100b	nejméně svobodomyšlní, nejméně poskytující svobodu

Tab. č. 11: bodové hodnocení pedagogové

20 - 35b	nejvyšší míra přirozené autority
36 - 51b	dostatečně míra přirozené autority
52 - 67b	střední míra přirozené autority
68 - 83b	nedostatečná míra přirozené autority
84 - 100b	nejnižší míra přirozené autority

Tab. č. 12: bodové hodnocení žáci a mládež

Platnost hypotézy č. 1

H1: Ženy uplatňují vyšší míru poskytování svobody nežli muži.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře poskytované svobody a pohlaví lektora, pedagoga volného času a trenéra.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře poskytované svobody a pohlaví lektora, pedagoga volného času a trenéra.

Vypočítaná hodnota testového kritéria (106,538) je vyšší než hodnota kritická (9,448), proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Na základě analýzy jsme zjistili, že existují statisticky významné rozdíly v míře užívání svobody mezi muži a ženami.

Jak se liší zjištěná míra svobody dle pohlaví?

Z výsledků vyplývá, že ženy poskytují vyšší míru svobody než muži. Vypočítané hodnoty aritmetickým průměrem vykazují hodnoty u žen o 6,42b nižší než hodnoty u mužů.

pedagogové	aritmetický průměr
muži	63,93
ženy	57,51

Tab. č. 13: Míra svobody dle pohlaví

Platnost hypotézy č. 2

H2: Mladší pedagogové volného času, lektori, trenéři poskytují vyšší míru svobody, nežli jejich starší kolegové.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře poskytované svobody, dle věku lektora, pedagoga, trenéra.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře poskytované svobody, dle věku lektora, pedagoga, trenéra.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (67.502) je vyšší než hodnota kritická (21,026), proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře poskytované svobody dle věku lektorů, pedagogů, trenérů.

Jak se liší zjištěná míra svobody dle věku?

Z výsledků vyplývá, že nejstarší pedagogové volného času, lektori a trenéři poskytují v menší míře svobodu, než jejich mladší kolegové. Vypočítané hodnoty aritmetickým průměrem však nejsou přímo úměrné věku.

pedagogové	aritmetický průměr
do 25let	58,2
26 - 35let	58,97
36 - 45let	58,08
nad 45let	61,16

Tab. č. 14: Míra svobody dle věku

Platnost hypotézy č. 3

H3: Volnočasoví pedagogové, lektori, trenéři s vyšším dosaženým vzděláním uplatňují vyšší míru svobody.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře poskytované svobody a dosaženém vzdělání.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře poskytované svobody a dosaženém vzdělání.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (36,268) je vyšší než hodnota kritická (15,507), proto zamítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní.

Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře poskytované svobody a dosaženým vzděláním lektorů, pedagogů, trenérů.

Jak se liší zjištěná míra svobody dle vzdělání?

Z výsledků vyplývá, že pedagogové volného času, trenéři a lektori s vysokoškolským vzděláním poskytují vyšší míru svobody než jejich kolegové s nižším vzděláním. Vypočítané hodnoty aritmetickým průměrem nejsou přímo úměrné vzdělání. Pedagogové, trenéři a lektori se základním vzděláním poskytují vyšší míru svobody, nežli jejich středoškolští kolegové.

pedagogové	aritmetický průměr
ZŠ	59,13
SŠ	60,32
VŠ	57,19

Tab. č. 15: Míra svobody dle vzdělání

Platnost hypotézy č. 4

H4: Pedagogové volného času, lektori a trenéři s delší délkou praxe poskytují nižší míru svobody, než jejich kolegové s kratší délkou praxe.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře užívání svobody a délce praxe.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře užívání svobody a délce praxe.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (27,32) je vyšší než hodnota kritická (21,026), proto zamítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní. Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře poskytované svobody a délce praxe lektorů, pedagogů, trenérů.

Jak se liší zjištěná míra svobody dle délky praxe?

Z výsledků vyplývá, že pedagogové volného času, lektori, trenéři s délkou praxe delší než 22 let poskytují vyšší míry svobody než jejich mladší kolegové. Nejnižší míru svobody poskytují pedagogové, lektori, trenéři s délkou praxe 14 – 21let.

pedagogové	aritmetický průměr
0 - 6 let	58,31
7 - 13 let	59,44
14 - 21 let	59,67
vice jak 22 let	56,17

Tab. č. 16: Míra svobody dle praxe

Platnost hypotézy č. 5

H5: Pedagogové volného času, lektoři, trenéři soutěžních zájmových útvarů – oblastí poskytují nižší míru svobody, než jejich kolegové nesoutěžních zájmových útvarů – oblastí.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře poskytované svobody u soutěžních a nesoutěžních zájmových útvarů.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře poskytované svobody u soutěžních a nesoutěžních zájmových útvarů.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (38,337) je vyšší než hodnota kritická (9,488), proto zamítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní. Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře poskytované svobody u soutěžních a nesoutěžních zájmových útvarů.

Jak se liší zjištěná míra svobody dle oblasti zájmu?

Z výsledků vyplývá, že pedagogové volného času, lektoři, trenéři soutěžních zájmových útvarů – oblastí poskytují nižší míru svobody než jejich kolegové nesoutěžních zájmových útvarů. Vypočítané hodnoty aritmetickým průměrem nejsou zdaleka tak rozdílné, jak jsme předpokládali. Předpokládali jsme, že pedagogové soutěžních zájmových útvarů – oblastí se budou blížit minimálně k hodnotám 68 bodů a výš a naopak pedagogové nesoutěžních zájmových útvarů – oborů budou vykazovat mnohem nižší hodnoty bodů.

pedagogové	aritmetický průměr
soutěžní	59,51
nesoutěžní	58,4

Tab. č. 17: Míra svobody dle oblasti zájmu

Platnost hypotézy č. 6

H6: Pedagogové volného času, lektori, trenéři sportovních zájmových útvarů uplatňují nižší míru poskytované svobody, než jejich kolegové jiných zájmových útvarů.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře poskytované svobody dle zájmového útvaru.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře poskytované svobody dle zájmového útvaru.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (127,765) je vyšší než hodnota kritická (31,41), proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní. Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře poskytované svobody dle zájmového útvaru.

Jak se liší zjištěná míra svobody dle zájmového útvaru?

Z výsledků vyplývá, že pedagogové volného času, lektori a trenéři sportovních zájmových útvarů uplatňují nižší míru poskytované svobody než jejich kolegové. Překvapením je věda, tedy pedagogové volného času, zabývající se vědními zájmovými útvary, která dosahuje druhých nejvyšších hodnot bodového spektra. Nejméně bodů dle našich výpočtů dosahují pedagogové volného času a lektori, zabývající se hudbou.

pedagogové	aritmetický průměr
sport	61,8
tanec	57,75
jazyk	56,82
hudba	56,11
věda	59,5
výtvarné umění	57,58

Tab. č. 18: Míra svobody dle zájmového útvaru

Platnost hypotézy č. 7

H7: Dívky přijímají autoritu pedagogů, trenérů, lektorů lépe než chlapci.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnímání autority dle pohlaví respondentů.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle pohlaví respondentů.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (98,404) je vyšší než hodnota kritická (9,488), proto zamítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní.

Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle pohlaví respondentů.

Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle pohlaví respondentů?

Z výsledků vyplývá, že dívky přijímají lépe autoritu pedagogů, lektorů a trenérů než chlapci. Vypočítané hodnoty aritmetickým průměrem jsou u dívek o 2,68bodů nižší než u chlapců. Obě hodnoty jak u dívek, tak i u chlapců spadají do druhé kategorie, která ukazuje na dostatečnou míru přirozené autority.

žáci/mládež	aritmetický průměr
dívky	39,85
chlapci	42,53

Tab. č. 19: Míra autority dle pohlaví

Platnost hypotézy č. 8

H8: Mladší respondenti přijímají autoritu pedagogů, trenérů, lektorů lépe než starší respondenti.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnímání autority dle věku respondentů.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle věku respondentů.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (37,394) je vyšší než hodnota kritická (9,488), proto zamítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní.

Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře autority dle věku respondentů.

Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle věku respondentů?

Z výsledků vyplývá, čím mladší respondent, tím lépe přijímá autoritu pedagoga, lektora a trenéra.

žáci/mládež	aritmetický průměr
12- 15 let	40,24
16+	43,2

Tab. č. 20: Míra autority dle věku

Platnost hypotézy č. 9

H9: Zjištěná míra autority u pedagogů volného času, lektorů a trenérů zabývajících se sportovními útvary je vyšší než u kolegů zabývajících se nespportovními útvary.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnímání autority dle zájmového útvaru.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle zájmového útvaru.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testové kritéria (174,114) je vyšší než hodnota kritická (21,026), proto zamítám nulovou hypotézu a přijímám hypotézu alternativní.

Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle zájmového útvaru.

Existují rozdíly v zjištěné míře přirozené autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle druhu zájmu?

Sportovní zájmové útvary měly nejvyšší vypočítanou bodovou hodnotu a z toho vyplývá, že přirozená autorita pedagogů volného času, lektorů a trenéra je nižší než u jejich kolegů jiných zájmových útvarů. Z důvodu nízkých počtů jsme sloučili zájmové útvary jazyk, věda a jiné do jedné skupiny. Nejnižších hodnot dosahovala věda, jazyk a jiné, tedy pedagogové volného času, lektoři a trenéři zabývající se vědou či cizím jazykem.

žáci/mládež	aritmetický průměr
sport	43,1
tanec	41,64
hudba	40,5
výtvarné umění	38,06
jazyk, věda +jiné	36,1

Tab. č. 21: Míra autority dle druhu zájmu

Platnost hypotézy č. 10

H10: Míra autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů zabývajících se soutěžními zájmovými útvary je vyšší než u kolegů zabývajících se nesoutěžními útvary.

H0: Předpokládáme, že neexistují rozdíly v míře vnímání autority dle soutěžního či nesoutěžního zájmového útvaru.

HA: Předpokládáme, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle soutěžního či nesoutěžního zájmového útvaru.

Při hladině významnosti 5% vypočítaná hodnota testového kritéria (12,996) je vyšší než hodnota kritická (9,488), proto zamítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Na základě analýzy jsme zjistili, že existují rozdíly v míře vnímání autority dle soutěžního či nesoutěžního zájmového útvaru.

Existují rozdíly v zjištěné míře autority pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle soutěžního či nesoutěžního zájmového útvaru.

Z výsledků vyplývá, že pedagogové volného času, lektori a trenéři zabývající se soutěžními zájmovými útvary, mají vyšší míru autority než jejich kolegové. Vypočítané hodnoty aritmetickým průměrem jsou velmi podobné. Rozdíl v hodnotách soutěžních a nesoutěžních zájmových útvarů u pedagogů volného času, lektorů a trenérů je pouze 0,06 bodů.

žáci/mládež	aritmetický průměr
soutěžní	41,05
nesoutěžní	40,99

Tab. č. 22: Míra autority dle zájmového útvaru

7.4. Shrnutí výzkumu

V empirické části této diplomové práce jsme se zaměřili na pedagogy volného času, lektory, trenéry a také na žáky a mládež od 12 let věku. Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda pedagogové volného času, lektori a trenéři zájmových útvarů poskytují žákům a mládeži v jejich volném čase svobodu a v jaké míře. U skupiny žáků a mládeže jsme zkoumali míru autority.

Zajímalo nás, zda žáci a mládež mohou zasahovat do metod pedagogů volného času, lektorů a trenérů. Chtěli jsme zjistit, jakou volnost dostávají žáci a mládež od svých pedagogů volného času, lektorů a trenérů. Také nás zajímalo, zda pedagogové volného času, lektori a trenéři používají tresty či zda zvyšují hlas. Cílem práce bylo zjistit, zda pedagog volného času, lektor či trenér je ochoten přizpůsobit danou hodinu, zda je ochotný změnit svůj připravený plán. Také nás zajímalo, zda se žáci a mládež mohou více věnovat tomu, co je baví nebo se musí učit novým a novým věcem, jako je tomu v klasickém vyučování ve škole. Zaměřili jsme se na faktory, jako věk, pohlaví, vzdělání, délka praxe, zda je zájmový útvar soutěžní či nesoutěžní, které by mohly ovlivnit míru poskytované svobody.

Z výsledků výzkumu našeho dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 126 pedagogů volného času, lektorů a trenérů, vyplývá **střední míra poskytované svobody**. Vypočítaná hodnota aritmetickým průměrem byla 58,09 bodů. Všechny námi pozorované skupiny dosahovaly středních hodnotových bodů. Hodnoty nižší jak 52bodů jsme považovali za vyšší míru poskytované svobody a hodnoty vyšší jak 68bodů jsme považovali za nižší míru poskytované svobody. Hodnoty nižší jak 35bodů jsme považovali za vysokou míru poskytované svobody a hodnoty vyšší jako 83bodů jsme naopak považovali za nízkou míru poskytované svobody, žádná skupina respondentů z našeho dotazníkového šetření nedosáhla na jiné bodové hodnocení nežli střední. (viz. tab. č. 11)

Předpokládali jsme, že budou velké rozdíly mezi pedagogy volného času, lektory a trenéry soutěžních zájmových útvarů a nesoutěžních zájmových útvarů. Překvapilo nás, že rozdíly byly minimální. Pedagogové soutěžních zájmových útvarů dosáhli 59,51bodů a jejich kolegové nesoutěžních zájmových útvarů 58,4bodů. Obě skupiny zastupují střední hodnoty, tedy pedagogové volného času, trenéři a lektori poskytují střední míru svobody ve svých zájmových útvarech. Celkově bylo zjištěno, že ženy (57,51bodů) poskytují více svobody než muži (63,93b). Částečně to může být i tím, že většina mužů pedagogů volného času, lektorů a trenérů v našem dotazníkovém šetření se zabývali sportovními zájmovými

útvary a sport, jako zájmový útvar, co se týče svobody, dopadl ze všech zájmových útvarů nejhůře (61,8b). Nejlepší hodnocení dle našeho výzkumu, co se týče poskytování svobody, získali pedagogové zabývající se hudbou (56,11b), taneční trenéři a lektori a pedagogové výtvarného umění dosahovali podobného bodové hodnocení (57,5b). Druhým nejhůře hodnoceným zájmovým útvarem a tedy pedagogové volného času, kteří poskytují méně svobody, jsou pedagogové zabývající se vědou. Věkově nejstarší pedagogové volného času, trenéři a lektori (nad 45let) poskytují dle našeho výzkumu méně svobody nežli jejich mladší kolegové. Pedagogové volného času, lektori a trenéři, kteří poskytují vyšší míru svobody, mají ukončené vysokoškolské vzdělání (57,19b). Pokud jsme hodnotili pedagogy volného času, lektory a trenéry dle délky praxe, nejnižších výsledků, tedy nejvyšší poskytované svobody, dosahovali pedagogové s praxí nad 22let, ostatní skupiny byly bodově vyrovnané.

Dále jsme vyhodnocovali výroky z dotazníkového šetření po skupinách. Výroky jsme sloučili do 5 kapitol s názvy „náplň“, „poslušnost“, „volnost“, „důvěra“ a „radost“. Pávková (2002) vyzdvihuje výhody pedagogů volného času, lektorů a trenérů, kteří se nemusí striktně držet žádných osnov. Mohou hodiny, lekce, kurzy přizpůsobovat dětem, mládeži dle jejich momentální nálady, tomu co je více zajímavá či baví. Oproti tomu stojí výsledky z našeho šetření, kdy pro 48% pedagogů volného času, lektorů a trenérů je jejich příprava důležitá, neměnná, snaží se dodržovat plán, kontrolují žáky a mládež, zda plní zadaný úkol a tím takový pedagog ničí to, co je ve volném čase nejdůležitější a tím je svoboda. Další skupinu výroku jsme nazvali poslušnost. Zde jsme sloučili výroky z dotazníkového šetření, týkající se s příkazů, zákazů a trestů. Je samozřejmostí, že děti, mládež určité hranice a částecně i řád potřebují, ale nemyslíme si, na rozdíl od 34% pedagogů z dotazníkového šetření, že toho docílíme tresty, zákazy a příkazy. Naopak pestrou a přitažlivou činností a také osobností pedagoga by mělo být tím, co děti a mládež bude k zájmovým útvarům přitahovat a podněcovat k nabývání nových dovedností a znalostí. Může se zdát, že zejména trenéři soutěžních zájmových útvarů budou používat zákazy, příkazy a tresty velmi často, protože budou chtít ze svých svěřenců dostat nejlepších výsledky a budou tlačeni nejen soutěžími, závody a přehlídkami, ale také rodiči. Přesto dle našeho šetření, 14% pedagogů volného času, trenérů a lektorů se zabývá soutěžními zájmovými útvary a téměř o 1/3 více, tedy 20% jejich kolegů se zabývá nesoutěžními zájmovými útvary. U třetí skupiny výroků volnost, bychom čekali 100% souhlas s volností, svobodou, zvláště v našem případě, když se jedná o volný čas. Přestože je v každém člověku zakořeněná přirozená touha po svobodě, 50% pedagogů volného času, lektorů a trenérů nesouhlasí s poskytováním volnosti v zájmových

útvarech ve volném čase dětí a mládeže. Další skupinu výroků jsme nazvali důvěra. Zajímalo nás jak moc pedagogové, trenéři a lektori důvěřují a věří dětem a mládeži. 52% pedagogů dětem a mládeži dle dotazníkového šetření důvěřuje a věří, že se dovede rozvíjet i bez důsledného vedení. Čím byla delší praxe pedagoga, lektora či trenéra, tím byla nižší důvěra. Pedagogové volného času, lektori a trenéři s délkou praxe 0-6let důvěřovali dětem téměř v 24% a naopak jejich kolegové s délkou praxe více jak 22let, důvěřovali dětem pouze v 3%. Poslední skupinou byly výroky s názvem radost. 45% pedagogů uvedlo, že radost je mnohem důležitější než nabytí nových dovedností a znalostí.

Dále bylo našim cílem zjistit míru autority u pedagogů volného času, lektorů a trenérů dle žáků a mládeže. Zajímalo nás, zda je dle respondentů z řad žáků a mládeže pedagog volného času, trenér či lektor spolehlivý, tolerantní, zda má smysl pro humor. Zájmový útvar by měl být o radosti, ne o strachu a nechuti navštěvovat daný zájmový útvar. Určitou roli, zde mohl hrát i rodič, ale předpokládám, že ve věku 12 a více let již jedinec rozhoduje o trávení volného času sám. Peter Gray (2016) poukazuje na samo vzdělávání dětí v době lovců a sběračů, kdy děti nechodily do žádné školy, ale ani rodiče je k učení nijak nemotivovali ani nesledovali jejich pokrok. Učily se samy díky pozorování, hrám a prozkoumávání. Dospělí dětem nic neřídí, nenutí je ani nezasahují, maximálně pokud dítě má zájem nabídnou radu nebo předvedou, jak něco udělat lépe. Milénia zkušeností jim dokázala, že děti jsou experti na samo vzdělávání. V dnešní době naši nedůvěrou, řízeností ničíme zájem a zpomalujeme jejich rozvoj.

Z druhého dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 173 žáků a mládeže, vyplývá, že zjištěná míra autority dosahuje hodnoty 41,02b. Tato hodnota je poměrně nízká a ukazuje nám na vyšší míru přirozené autority u pedagogů volného času, lektorů a trenérů. Všechny sledované skupiny dosahovaly bodové hodnocení v rozmezí 36 – 51, což poukazuje na vyšší míru autority u pedagogů volného času, lektorů a trenérů. (viz. tab. č. 12) Čím nižší hodnota bodů, tím vyšší míra autority. Dívky (39,85) přijímaly autoritu pedagogů volného času, lektorů a trenérů lépe než chlapci (42,53). Žáci ve věku 12 – 16 let (40,24b) přijímali autoritu lépe než mládež starší 16let (43,20). Pedagogové soutěžních (41,05b) i nesoutěžních (40,99b) zájmových útvarů hodnotili žáci a mládež velmi vyrovnaně. Nižší míru přirozené neformální autority, dle odpovědí žáků a mládeže, získali sportovní trenéři, dále pak lektori tance. Nejlepší hodnocení, tedy nejvyšší míru autority získali pedagogové výtvarného umění. Také výroky z dotazníků od žáků a mládeže jsme spojili do tematicky souvisejících skupin a nazvali jsme je „vlastnosti pedagoga“, „respekt“, „komunikace“ a „pravidla“.

První skupina výroků dopadla nejlépe, respondenti uvedli, že 77% pedagogů volného času, lektorů a trenérů jsou tolerantní, spolehliví lidé se smyslem pro humor, kteří umí uznat svou chybu. Pouze 7% žáků a mládeže s tímto tvrzením nesouhlasí. Do druhé skupiny jsme řadili výroky související s respektem. 65% žáků a mládeže respektuje svého pedagoga, trenéra či lektora. Třetí skupiny tvořily výroky, související se stylem komunikace. Z výsledků vyplývá, že 67% pedagogů volného času, lektorů a trenérů umí žáky vyslechnout, povzbudit, nemění své názory a na hodině, lekci, tréninku nekřičí. Poslední skupinu jsme nazvali pravidla. 74% žáků a mládeže uvedlo, že měli možnost stanovit si pravidla nebo se mohli podílet na vytváření, pokud s něčím nesouhlasili, měli možnost o tom diskutovat. Nastavená pravidla tedy dodržují všichni, jak žáci, mládež, tak i pedagog, lektor, trenér.

4% dětí a mládeže v dotazníkovém šetření uvedlo, že pociťuje strach ze svých trenérů, lektorů a pedagogů volného času. V šesti případech šlo o chlapce, v jednom případě o dívku. Tito respondenti pociťující strach byli ze soutěžních i nesoutěžních zájmových útvarů. Jednalo se o pedagogy, trenéry a lektory sportovních, tanečních, ale i výtvarných zájmových útvarů.

7.5. Návrhy pro praxi

Výsledky našeho výzkumu, předkládaného dostupného vzorku respondentů dotazníkového šetření, nedopadly nejhůře, přesto je co zlepšovat. Vztah pedagoga volného času, lektora, trenéra by se měl opírat o důvěru, otevřenou a upřímnou komunikaci, vřelost a vzájemný zájem. To, co vztah mezi pedagogem, lektorem, trenérem a žákem v zájmovém útvaru často ničí je vnucování svých hodnot, podlamování, ačkoliv často neúmyslně, sebeúcty a sebedůvěry. Ne vždy jsou na vině pedagogové, lektoři a trenéři, mnohdy jsou nuceni rodiči. Právě proto bychom si měli všichni uvědomit, že volný čas a jeho trávení, by mělo být volným časem v pravém slova smyslu. Svoboda je jedna z nejcennějších hodnot, které máme a nevážíme si jí a stále ji zneužíváme. Jak ve své knize uvádí Peter Gray, všechny skupiny lidí mají více a více svobody s porovnáním s historií (ženy, sexuální menšiny, příslušníci různých etnik i náboženství) jen děti mají svobody méně a méně. V porovnání s minulostí děti tráví více času nejen ve škole, ale i v zájmových útvarech.

Mnozí pedagogové volného času, lektoři i trenéři by neměli zapomínat, že žákům, kterým je ve vysoké míře dáváno najevo porozumění, zájem a opravdovost, se chovají lépe a naučí se více než žáci, kterým se téhož dostává v malé míře. (Gordon, 2015)

ZÁVĚR

Hlavním cílem pedagogiky volného času je svobodný rozvoj individuální osobnosti, rozvoj kritického myšlení a nacházení smyslu života.

Můžeme se zamyslet nad tím, nakolik dnešní pedagogové volného času, lektoři a trenéři plní či neplní poslání v rozvoji dětí. Zda je posouvají dál nebo brzdí a ničí zájem se cokoliv naučit. Nejen rodiče, ale hlavně učitelé, pedagogové volného času, lektoři a trenéři zájmových útvarů mají zodpovědnost vytvořit bezpečné, zdravé a důstojné podmínky pro děti, kde se mohou rozvíjet. Snažíme-li se děti neustále kontrolovat, omezovat a korigovat, narušujeme tím jejich přirozený rozvoj. Svoboda je velmi důležitá pro každého jedince, pokud nenaučíme svobodně jednat děti, mohou mít s tím problémem po celý život.

Ubývá autoritativního přístupu a přibývá prvků z volné výchovy. Na jedné straně se dnes děti mnohem více podílejí na rozhodování v rodině, ve škole, více je jim nasloucháno a více jsou respektována jejich přání a potřeby. Výrazně ubylo také používání fyzických trestů. Na druhé straně se rodiče svým dětem méně věnují, což jde přímo proti principům volné výchovy, kde má rodič, pedagog, trenér, lektor působit jako přirozený vzor. Zároveň si musí každý dospělý uvědomit, že jsou situace, o kterých musí rozhodovat jen dospělí. Autorita je pro život a formování osobnosti neméně důležitá, ale pouze ta přirozená, neformální.

V dnešní uspěchané, tržní společnosti vnikají rozdíly v uchopení volného času, a tak se setkáváme i s jedinci, trpícími nedostatkem volného času nebo naopak s těmi, kteří mají volného času nadbytek. V případě dětí a mladé generace se jedinci, kteří nedokáží nebo neumí naložit s volným časem, stávají zranitelní a ohrožení sociálně patologickými jevy. Zde pak nastupuje role pedagoga volného času.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ PEDAGOGŮ VOLNÉHO ČASU. [Online] [Citace: 10. 2 2019.] <http://www.avpvc.cz/odkazy.htm>.
2. ALDOR, N. *Vychováváme děti jinak a rosteme s nimi*. Praha : Kosmas, 2010. ISBN 978-80-7252-287-3.
3. CARLGREN, Frans. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy a zprávy světo-vého hnutí svobodných waldorfských škol*. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 8090030726.
4. ČÁP, J. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha : ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
5. ČR, MŠMT. Novela zákona o pedagogických pracovnících. [Online] 2016. [Citace: 2. 4 2019.] <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>.
6. —. Zájmové vzdělávání. [Online] 2013-2019. [Citace: 2. 4 2019.] <http://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>.
7. GILLERNOVA, I. Způsob výchovy v současné české rodině z pozice dospívajících chlapců a dívek. [Online] 2004. [Citace: 1. 4 2019.] <https://cmps.ecn.cz/pd/2004/texty/pdf/gillernova.pdf>. Gillernova.
8. GORDON, T. *Škola Bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Praha : Malvern, 2015. ISBN 978-80-7530-006-5.
9. GRAY, P. *Svoboda učení: jak nechat děti rozhodovat o svém vzdělání*. Praha : People-comn, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6.
10. —. Svoboda z pohledu lidských práv. [Online] 2019. [Citace: 10. 3 2019.] <https://www.svobodauceni.cz/clanek/category/svoboda-uceni/>.
11. HÁJEK, B. , HOFBAUER, B. , PÁVKOVÁ, J. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-473-1.
12. HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
13. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
14. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

15. HUBATKA, M. *Úspěšní vychovávají své děti jinak*. Brno : Edika, 2014. ISBN 978-80-266-0551-5.
16. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
17. JANIŠ ml., K. *Úvod do problematiky volného času*. Opava : Slezská univerzita, 2009. ISBN 978-80-7248-530-7.
18. KAVANOVÁ, A., CHUDÝ, Š. *Výchova a volný čas*. Zlín : Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2005. ISBN 80-7318-266-1.
19. KNOTOVÁ, D. *Pedagogická dimenze volného času*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-223-9.
20. Kratochvílová, E. *Úvod do pedagogiky*. Trnava : Trnavská Univerzita, 2007. ISBN 9788080821456.
21. KUČEROVÁ, Stanislava. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. [autor knihy] A. VALIŠOVÁ. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat*. Praha : Karolinum, 1999.
22. MALACH, J. *Teorie a metodiky výchovy*. Praha : Universita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.
23. MATĚJČEK, Z. *Rodičům na nejhezčí cestu*. Praha : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1029-0.
24. MEDICÍNA., CELOSTNÍ. Potřebují děti v rodiči autoritu? [Online] 2010. [Citace: 2. 10 2019.] <https://www.celostnimediceina.cz>.
25. PALOUŠ, R. *Paradoxy výchovy*. Praha : Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1650-6.
26. PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
27. PÁVKOVÁ, J. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Praha : Portál, 2002. ISBN 8071787116.
28. PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997. ISBN 80-858-66-234.
29. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-772-8.

30. PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
31. SOKOL, J. Svoboda a co s ní? [Online] 2013. [Citace: 4. 3 2019.] <https://www.youtube.com/watch?v=4ubjni2fy7I>.
32. Spousta, V. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno : Masarykova Univerzita, 1996. ISBN 80-210-12-75-7.
33. STŘELEČEK, S. *Studie z teorie metodiky výchovy I*. Brno : Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633217.
34. TEOLOGICKÁ, JABOK – VYŠŠÍ ODBORNÁ ŠKOLA SOCIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ A. Osobnost pedagoga volného času. [Online] 2016-2019. [Citace: 10. 2 2019.] https://is.jabok.cz/el/JA10/zima2016/V575/um/Osobnost_pedagoga_vol_casu.pdf.
35. VALIŠOVÁ, A. *Asertivita v prostředí rodiny a školy: pedagogické a psychologické kontexty v teorii a praxi*. Praha : ISV, 2002. ISBN 80-86642-03-8.
36. —. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2282-5.
37. —. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.
38. —. *Relativizace autority a dopady na současnou mládež*. Praha : ISV, 2005. ISBN 8086642437.
39. VZDĚLÁVÁNÍ, INSTITUT PRO INOVATIVNÍ. Svobodné školy. [Online] 2016. [Citace: 20. 3 2019.] <http://www.inovativnivzdelavani.cz/inovativni-proudy/svoboda-uceni/>.
40. ZACHOVÁ, E. Problém svobody a odpovědi v díle Hannah Arendtové. [Online] 2015. https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/58246/V_46315_P.pdf?sequence=-1&isAllowed=y.

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Dotazníkové šetření pedagogové, trenéři a lektori.	50
Graf č. 2: Dotazníkové šetření žáci a mládež.	50
Graf č. 3: Zastoupení respondentů dle pohlaví pedagogové.....	51
Graf č. 4: Zastoupení respondentů dle pohlaví žáci.....	51
Graf č. 5: Zastoupení respondentů – dívky.....	52
Graf č. 6: Zastoupení respondentů – chlapci.	52
Graf č. 7: Zastoupení respondentů dle věku	53
Graf č. 8: Zastoupení respondentů dle věku	54
Graf č. 9: Zastoupení respondentů dle vzdělání	54
Graf č. 10: Zastoupení respondentů dle délky praxe	55
Graf č. 11: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru	56
Graf č. 12: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru	56
Graf č. 13: Zastoupení dívek dle zájmového útvaru.....	57
Graf č. 14: Zastoupení chlapců dle zájmového útvaru	57
Graf č. 15: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru – pedagogové.	58
Graf č. 16: Zastoupení respondentů dle zájmového útvaru – žáci / mládež.....	59
Graf č. 17: Zastoupení dívek dle zájmového útvaru.....	59
Graf č. 18: Zastoupení chlapců dle zájmového útvaru	60
Graf č. 19: Výroky - Náplň.....	62
Graf č. 20: Výroky – Vynucená poslušnost.....	64
Graf č. 21: Výroky - Volnost.....	65
Graf č. 22: Výroky - Důvěra.....	66
Graf č. 23: Výroky - Radost.....	68
Graf č. 24: Výroky – Vlastnosti vedoucího	69
Graf č. 25: Výroky - Respekt.....	71
Graf č. 26: Výroky - Komunikace	72
Graf č. 27: Výroky – Pravidla.....	73

SEZNAM TABULEK

Tab. č. 1: Likertova škála.....	61
Tab. č. 2: skupina výroků „náplň“	62
Tab. č. 3: skupina výroků „poslušnost“	63
Tab. č. 4: skupina výroků „Volnost“	65
Tab. č. 5: skupina výroků – „Důvěra“	66
Tab. č. 6: skupina výroků „Radost“	67
Tab. č. 7: skupina výroků „vlastnosti vedoucího“	69
Tab. č. 8: skupina výroků „Respekt“	70
Tab. č. 9: skupina výroků „Komunikace“	72
Tab. č. 10: skupina výroků „Pravidla“	73
Tab. č. 11: bodové hodnocení pedagogové.....	74
Tab. č. 12: bodové hodnocení žáci a mládež	74
Tab. č. 13: Míra svobody dle pohlaví	75
Tab. č. 14: Míra svobody dle věku	75
Tab. č. 15: Míra svobody dle vzdělání.....	76
Tab. č. 16: Míra svobody dle praxe	77
Tab. č. 17: Míra svobody dle oblasti zájmu.....	78
Tab. č. 18: Míra svobody dle zájmového útvaru	79
Tab. č. 19: Míra autority dle pohlaví	79
Tab. č. 20: Míra autority dle věku	80
Tab. č. 21: Míra autority dle druhu zájmu	81
Tab. č. 22: Míra autority dle zájmového útvaru	82

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Dotazník pro pedagogy	86
Příloha B: Dotazník pro žáky.....	89

Příloha A: Dotazník pro pedagogy

Dotazník pro zjišťování poskytované míry svobody (pro pedagogy volného času, lektory a trenéry)

Dobrý den,

jmenuji se Monika Stískalová Šišková a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který mi velmi pomůže při vypracovávání mé diplomové práce, ve které se zabývám svobodou a autoritou ve výchově ve volném čase. Veškeré odpovědi jsou anonymní a budou sloužit pouze k potřebám mé diplomové práce. U každé otázky označte svůj souhlas či nesouhlas na stupnici 1 až 5. Čísla znamenají: 1 (souhlasím), 2 (téměř souhlasím), 3 (nemám vyhraněný názor), 4 (téměř nesouhlasím) a 5 (nesouhlasím).

Předem děkuji za Vaši spolupráci a čas!

1. Jste: muž žena

2. Váš věk: do 25let
 26- 35let
 36 – 45let
 nad 45let

3. Vaše nejvyšší dokončené vzdělání: základní
 středoškolské
 vysokoškolské

4. Délka praxe: 0- 6let

7-13let

14- 21let

Více jak 22let

5. Zájmový útvar – oblast: soutěžní

nesoutěžní

6. Druh zájmu : sport

tanec

jazyk

hudba

věda

výtvarné umění

jiné

	Zcela souhlasím				Zcela nesouhlasím
Není pro mě důležité striktní dodržování naplánovaného tréninku/hodiny/lekce.	1	2	3	4	5
Kontroloju, zda dítě plní zadaný úkol.	1	2	3	4	5
To, co dětem jde nejlépe, trénujeme častěji.	1	2	3	4	5
Pokud dítě neposlechne, potrestám ho.	1	2	3	4	5
Dítě je schopné rozvíjet svůj talent i bez důsledného vedení.	1	2	3	4	5
Děti se mohou rozhodnout, jakým způsobem se budou učit.	1	2	3	4	5
Není důležité, aby se dítě každou hodinu/lekcí/trénink naučilo něco nového.	1	2	3	4	5
Radost z hodiny/lekce/tréninku je důležitější než nabytí nové dovednosti.	1	2	3	4	5
Dětem důvěřuji.	1	2	3	4	5
Děti si sami vybírají dovednosti, které chtějí rozvíjet.	1	2	3	4	5
Děti se mohou ponořit do témat – aktivit, které je baví a strávit tím více času než děti jiné (v rámci hodiny/lekce/tréninku).	1	2	3	4	5
Děti se mohou rozhodnout, co se chtějí učit.	1	2	3	4	5
Dětem dávám velkou volnost.	1	2	3	4	5
Podrobně určuji, jak mají co dělat.	1	2	3	4	5
Nechávám dělat děti, co je baví, přestože plán hodiny je jiný.	1	2	3	4	5
Nepotřebuji přesně vědět, co děti dělají.	1	2	3	4	5
Považuji za důležité vše, co je na lekci/hodinu nachystané.	1	2	3	4	5
Očekávám, že děti okamžitě poslechnou.	1	2	3	4	5
Je nutné používat příkazů a zákazů při hodině.	1	2	3	4	5
Pokud nastane nějaký problém, diskutujeme ho společně.	1	2	3	4	5

Příloha B: Dotazník pro žáky

Dotazník pro zjišťování míry autority (pro žáky a mládež organizovaného volného času)

Dobrý den,

jmenuji se Monika Stískalová Šišková a jsem studentkou oboru Sociální pedagogika na UTB ve Zlíně. Chtěla bych Vás touto cestou požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který mi velmi pomůže při vypracovávání mé diplomové práce, ve které se zabývám svobodou a autoritou ve výchově ve volném čase. Veškeré odpovědi jsou anonymní a budou sloužit pouze k potřebám mé diplomové práce. U každé otázky označte svůj souhlas či nesouhlas na stupnici 1 až 5. Čísla znamenají: 1 (souhlasím), 2 (téměř souhlasím), 3 (nemám vyhraněný názor), 4 (téměř nesouhlasím) a 5 (nesouhlasím).

Předem děkuji za Vaši spolupráci a čas!

1. Jste: dívka chlapec

2. Věk: 12-15let
 16 a více let

3. Zájmový útvar

- sport
- tanec
- jazyk
- hudba
- věda
- výtvarné umění
- jiné

4. Zájmový útvar – oblast: soutěžní

nesoutěžní

	Zcela souhlasím				Zcela ne- souhlasím
Přestože mám jiný názor, učitel (trenér, lektor) se mě snaží přesvědčit!	1	2	3	4	5
Souhlasím s učitelovými (lektorovými, trenérovými) názory.	1	2	3	4	5
Často se v kroužku (hodině, lekci) smějeme.	1	2	3	4	5
Učitel/ lektor/trenér bere vážně naše přání a názory.	1	2	3	4	5
Učitel/lektor/trenér je spolehlivý.	1	2	3	4	5
Učitel/ lektor/trenér má smysl pro humor.	1	2	3	4	5
Mám z učitele/lektora/trenéra strach.	1	2	3	4	5
Respektuji svého učitele/lektora/trenéra.	1	2	3	4	5
Můj učitel/trenér/lektor nemění své názory.	1	2	3	4	5
Můj učitel/trenér/lektor je tolerantní.	1	2	3	4	5
Můj učitel/lektor/trenér dokáže kontrolovat své emoce.	1	2	3	4	5
Když se mi něco nepovede, snaží se mě povzbudit.	1	2	3	4	5
Na začátku kurzu jsme si jasně stanovili pravidla.	1	2	3	4	5
Tyto pravidla dodržuji.	1	2	3	4	5
Stanovená pravidla dodržuje učitel/lektor/trenér.	1	2	3	4	5
Pokud někdo s daným pravidlem nesouhlasil, diskutovali jsme o tom.	1	2	3	4	5
Učitel/lektor/trenér se mnou komunikuje vstřícně.	1	2	3	4	5
Učitel/lektor/trenér v hodině hodně křičí!	1	2	3	4	5
Učitel/lektor/trenér mě umí vyslechnout.	1	2	3	4	5
Učitel/lektor/trenér umí uznat svou chybu.	1	2	3	4	5