

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Profesní profil pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží ve volném
čase**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman

Autor práce: Lenka Macháčková

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: prezenční

Ročník: 5.

2008

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

23. června 2008

.....

Děkuji vedoucímu diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

OBSAH

ÚVOD	6
1 VYSVĚTLENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	9
1.1 Pedeutologie	9
1.2 Osobnost	10
1.3 Hodnotová orientace	14
1.4 Kompetence pedagoga	16
2 HISTORICKÝ VÝVOJ VÝCHOVY AVZDĚLÁVÁNÍ	20
2.1 Výchova v prvotně pospolné společnosti	20
2.2 Výchova a vzdělávání ve starém Řecku	21
2.2.1 Výchova spartská	22
2.2.2 Výchova aténská	22
2.3 Křesťanská výchova a vzdělávání	23
2.4 Renesanční pedagogika	26
2.5 Pedagogický systém jezuitského řádu	28
2.5.1 Pedagogický systém Jana Ámose Komenského	29
2.6 Novodobá česká škola a pedagogika	31
2.7 Tereziánské reformy	32
2.8 Česká pedagogika 19. století	33
2.9 Česká pedagogika 20. století	34
2.9.1 Historický vývoj mimoškolní výchovy	35
3 UPLATNĚNÍ PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU	39
3.1 Školní družina	40
3.2 Školní klub	42

3.3	Domy dětí a mládeže	43
3.4	Domov mládeže	44
3.5	Problematika školských zařízení	45
3.6	Preventivně výchovná péče	46
3.7	Náhradní rodinná výchova	47
3.8	Ústavní a ochranná výchova	47
3.8.1	Ústavní a ochranná zařízení	47
4	PROFESNÍ PROFIL PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU ...	50
4.1	Novela zákona o pedagogických pracovnících	51
4.2	Požadavky na formování pedagoga volného času	53
4.3	Požadavky na schopnosti pedagoga volného času	55
4.3.1	Problematika profesionalizace pedagogického pracovníka	64
4.4	Nástin profilu pedagoga volného času	66
4.5	Požadavky na výchovné působení pedagoga volného času	68
4.6	Sociální role pedagoga volného času	71
4.7	Profesní příprava pedagoga volného času	74
4.8	Pedagog volného času a prevence sociálně patologických jevů	80
	ZÁVĚR	82
	Seznam literatury	85
	Abstrakt	88
	Abstract	89

ÚVOD

Hlavním tématem této diplomové práce, jak již název napovídá, je profesní profil pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží ve volném čase. Toto téma jsem si vybrala díky mé několikaleté praxi ve volnočasovém zařízení. Setkání s mnoha pedagogickými pracovníky mě inspirovalo k zamyšlení se nad jejich profesním profilem. Cílem práce je popsat a analyzovat pojetí pedagoga volného času a zmapovat jeho výchovné působení.

Role pedagoga volného času není jednoduchá. Zaobírá se nejen výchovou a vzděláváním dětí, ale projektuje, zabezpečuje, organizuje, usměrňuje volný čas dětí a mládeže tak, aby obsah těchto činností byl společensky hodnotný a dětem prospěšný – rozvíjející. Musí klást důraz na kreativní charakter činností, aby byly pro mladou generaci lákavé a atraktivní. Vychovatel jako vzor řídí výchovnou činnost principy humanismu, musí být zdatný v oblasti všeobecného rozhledu a profesionálně připravený. Osobní předpoklady jsou měřítkem pro úspěšnou výchovně vzdělávací činnost. Neodmyslitelný je pozitivní vztah k dětem a k lidem vůbec. Důležité jsou charakterové vlastnosti jako mravnost, čestnost, slušnost, spravedlnost, zodpovědnost, pracovitost, smysl pro humor, empatie. Významnou úlohu v profesi vychovatele hraje tvořivý a aktivní přístup k práci a k světu jako takovému, pozitivní hodnotová orientace a ochota pomáhat. Vzhledem k tomu, že v každém výchovném a vzdělávacím procesu probíhá působení edukátora na žáka pod daným obsahem, metodami, formami a prostředky, práce pedagoga volného času je o to náročnější, že pracuje bez pevných a závazných učebních osnov.

Vychovatelé jsou pedagogickými pracovníky, kteří pracují ve školských výchovně vzdělávacích zařízeních. Roli pedagoga volného času v současné době zastávají jak profesionální pracovníci,

tak i dobrovolníci, kteří se věnují vedení a výchově dětí a mládeže ve volném čase. Jde o pracovníky z rozličných oblastí vědy, techniky a kultury, kteří pracují jako instruktoři, vedoucí zájmových kroužků.

První kapitola práce je věnována vysvětlení základních pojmů, které souvisejí s osobností pedagoga. Teorie učitelské profese a pedagoga volného času patří mezi disciplíny pedagogiky a poutá zájem už od starověku. Cílem této kapitoly je definovat pojmy jako je osobnost, hodnotová orientace a klíčové kompetence. Převážně jsem pracovala s publikacemi Čápa a Mareše Psychologie pro učitele a Sekery Hodnotová orientace.

Diplomová práce je zaměřena na charakteristiku profilu pedagoga. Myslím si, že velmi důležitým vodítkem k pochopení souvislostí jsou dějiny. Dějiny pedagogiky významně napomáhají k rozvoji všeobecné i pedagogické kultury pedagoga, kterému usnadňují vhléd do vývoje pedagogického myšlení a zároveň mu napomáhají pochopit souvislosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Díky tomu můžeme posoudit, jak byl pedagog v jednotlivých obdobích vývoje profilován a co mu bylo dobou umožněno. Těmito otázkami se zabývám ve druhé kapitole, kde využívám publikací se shodným názvem Stručné dějiny pedagogiky od autorů Štveráka a Jůvy.

Další kapitola pojednává o tom, kde všude se může pedagog volného času uplatnit a jaká je náplň jeho povolání. Připomněla bych specifika jednotlivých zařízení, protože každá organizace má do určité míry odlišné cíle působení, dobu a místo setkávání s dětmi atd. Jsou zde definována zařízení, se kterými se v naší zemi můžeme setkat, např. školní družiny a kluby, střediska pro volný čas dětí a mládeže, domovy mládeže, dětské domovy a další organizace

pracující s dětmi a mládeží. Volnočasovým zařízením se věnovala Pávková a kol. v knize Pedagogika volného času.

V závěrečné kapitole se zabývám charakteristikou profilu pedagoga volného času v dnešní době. Přesná definice ideálu pedagoga neexistuje. Je třeba zamyslet se nad tím, jaké kvality vychovatel dokáže nabídnout a co vlastně děti a mládež očekávají. Každý si pod pojmem ideální pedagog představí něco jiného. V této části práce se zaměřuji na osobní kvality, které by měl edukátor splňovat. Neméně důležitá je i příprava budoucích pedagogických pracovníků. Pokusím se nastínit, jaké jsou možnosti studia v pedagogických oborech v naší zemi. Cílem této kapitoly je souhrnné zhodnocení pedagoga volného času z teoretického pohledu. Stěžejní literaturou v této kapitole je publikace Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času od autorů Masarik a Masariková, kteří se převážně orientují na roli pedagoga volného času.

1 VYSVĚTLENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 Pedeutologie

Průcha ve své publikaci Přehled pedagogiky vymezuje teorii učitelské profese a poukazuje na problematiku zařazení tohoto pojmu mezi vědní disciplíny. V odborné literatuře se liší názory, zda lze teorii učitelské profese vnímat jako samostatnou vědu, když nemá ani své ustálené pojmenování.¹

Jeden z používaných termínů je **pedeutologie**. Definice tohoto označení zní: „ *Termín označující historicky nauku o učiteli. Původně to byl souhrn různých normativních požadavků na práci učitele. V posledních letech k tomu přistupují v zahraničí i u nás četné dílčí empirické výzkumy zaměřené na zjišťování a analýzu různých vlastností osobnosti učitele, jeho profesních činností aj. Systematická „teorie učitelské profese“ se u nás postupně vytváří.*“²

Osobnosti učitele a pedagoga volného času se věnuje již zmíněná pedeutologie. V Pedagogické encyklopedii Slovenska je tento termín definován takto: „ ... *speciální pedagogická disciplína, která komplexně zkoumá cíle, prostředky, předpoklady a podmínky profesionálních činností učitelů, v současnosti především společenské nároky na osobnost, kvalifikaci a práci učitele. Rozvíjí se jako zvláštní vědní disciplína ve 20. století, když se vzrůstajícím významem výchovy a vzdělanosti vzrůstal i význam učitele jako rozhodujícího činitele výchovy a vzdělávání. Pedeutologie se v současnosti zaměřuje hlavně na otázky obsahu, metod a forem vzdělávání učitelů, zvyšování jejich kvalifikace, determinované především rozvojem věd a techniky a vzrůstajícími učitelskými a společenskými požadavky, ale také na jiné*

¹ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 136.

² PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 162.

*faktory, které ovlivňují rozvoj osobnosti učitelů a výsledky jejich činnosti“.*³

Pojem definice učitelské profese je chápán jako soubor činností, jejichž smyslem je celková kultivace žáka, jeho schopností, vlastností, postojů, zájmů, hodnotových orientací atd. Pro pedagogické působení je typické: a) znalost pedagogické teorie, o kterou se pedagogický pracovník opírá, b) převedení této teorie do výchovně vzdělávacího působení, podmínkou je vysokoškolské studium, c) znalost specifických dovedností s ohledem na potřeby mladé generace a z toho plynoucí profesní autorita, d) vytváření profesních asociací pedagogických pracovníků, e) dodržování profesní etiky. Role pedagogického pracovníka, jeho sociální status a prestiž souvisí s charakteristikou pedagogické profese.⁴

1.2 Osobnost

V první řadě bychom si měli vysvětlit pojem osobnost. Vymezení tohoto pojmu je nutné i z pedagogického hlediska. Jelikož pedagogický pracovník přímo ovlivňuje výchovně vzdělávací proces, měl by disponovat jedinečnými osobnostními rysy, které jsou nezbytné k vykonávání jeho profese.

V běžném hovorovém pojetí je osobnost uznávaný člověk, kladně přijímaný okolím, svérázný svým životem a jednáním. V psychologickém pojetí to je každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Můžeme se setkat s celou řadou psychologických teorií a modelů osobnosti, vysvětlujících její strukturu, projevy v chování člověka, její rozvoj a individuální odlišnosti.

³ SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*, s. 10.

⁴ Srov. SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*, s. 56.

V dřívějších dobách byla osobnost pedagoga podmíněna ideologickými deformacemi, které měly vliv na jeho rozvoj.⁵

Psychologie popisuje osobnost složitými a vyčerpávajícími definicemi. Sami psychologové nejsou v této věci zajedno. Pro charakteristiku osobnosti existuje více než padesát různých definic tohoto pojmu. Pro pedagogický účel postačí stručné konstatování, že osobnost je tělesná a psychická jednota projevující se jejím chováním. Každý z nás je tedy specifickou osobností, každý pedagogický pracovník je svébytnou individualitou. Pokusíme se výše uvedené konstatování aplikovat na osobnost pedagogického pracovníka. Tělesná stránka je součástí osobnosti, která ovlivňuje ve svých důsledcích v mnoha ohledech i pedagogovu činnost. V první řadě už vzhled působí na účastníky pozitivně, příznivě nebo negativně. Pro pedagogickou činnost je limitujícím prvkem tělesná dispozice a trvalý nebo aktuální zdravotní stav. Zdravotní stav by neměl ovlivňovat vnější projev pedagoga, ale jistě má vliv na jeho náladu, pohodu, rozladěnost a na sebeovládání. Psychická stránka osobnosti zahrnuje individuální zvláštnosti psychických procesů (např. paměť, myšlení) i psychických stavů (např. stres) a vlastností (např. temperament). Zejména paměť (krátkodobá a dlouhodobá) a její kvalita má vliv na pedagogické působení. Psychický stav je rovněž důležitý, často musí ovládnout svou náladu, aby to účastník nepoznal na kvalitě předkládané činnosti. Problémy v zaměstnání, očekávání nepříjemností, celkový stres může negativně ovlivnit výkon. Úroveň připravenosti a výkon ovlivňují zájmy, záliby, postoje, vědomosti, dovednosti, návyky, ale i temperament. K psychologii osobnosti náleží i výraz v pohybech těla (pantomimika) a obličej (mimika). Pro popis osobnosti nesmíme zapomenout na sociální prostředí a sociální vztahy. Tyto vztahy mají vliv na utvořený hodnotový systém a hodnotovou orientaci.⁶

⁵ Srov. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 148.

⁶ Srov. JÍRA, O. a kol. *Základy lektorské práce*, s. 71.

Psychologický pojem osobnosti je tvořen třemi základními rysy: vnitřní jednotou, strukturovaností a individuálním svérázem (odlišnost od jiných lidí). Charakteristika V. Tarda z psychologického hlediska zní následovně: „*Osobnost je individuální jednota člověka, je to jednota jeho duševních vlastností a dějů založená na jednotě těla a utvářená a projevující se v jeho společenských vztazích.*“⁷

Většina rozsáhlých definic osobnosti obsahuje tři základní momenty:⁸

1. osobnost zahrnuje rozsáhlý soubor, souhrn momentů: vlastností, procesů a stavů, návyků, postojů apod.;
2. osobnost se vyznačuje uspořádáním, strukturou dílčích momentů;
3. osobnost vyjadřuje rozdíly mezi lidmi, jedinečnost člověka, individualitu.

Z psychologického hlediska je osobnost obecně člověk, který disponuje s jeho biologickými, sociálními a psychologickými aspekty, obecnými zákony učení a vývoje, obecnými vztahy mezi schopnostmi a zájmy, temperamentem a charakterem atd. Každá osobnost je odlišná od ostatních díky svým vlastnostem, zkušenostem, životnímu běhu atd.⁹

V psychologii je pojem osobnost definován mnoha významy: 1. individuální celek duševního života člověka, 2. vnitřní organizace duševního života člověka, 3. vnitřní psychologická podstata člověka, 4. individuální systém vnitřních psychických dispozic, 5. vnitřní dynamická struktura duševního života.¹⁰

V průběhu historie se osobnost stala předmětem několika vědních disciplín. Filozofie zkoumá osobnost z hlediska filozofického a antropologického, sociologie zkoumá teze osobnosti a schopnosti překonávat individualismus, pedagogika pojímá osobnost jako východisko a cíl výchovy a psychologie se zabývá dvěma oblastmi:

⁷ SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*, s. 10.

⁸ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 111.

⁹ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 111.

¹⁰ Srov. NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*, s. 456.

strukturou a dynamikou osobnosti. Dle Drapely je lidská osobnost složitým fascinujícím jevem, který si navzdory zkoumání uchovává tajemné prvky. Proto ve své publikaci *Přehled teorií osobnosti* nabízí dvacet teorií, které charakterizují osobnost z několika stránek. Rogersova humanistická teorie zdůrazňuje lidskou individualitu a svobodu. Jeho teorie chápe člověka jako proces, ne jako hotový výtvar. Člověk je v praxi omezený společenskými normami, ale potřebuje užívat si svou svobodu. Definic osobnosti, které vyjadřují základní východiska souvisejících s postavením pedagoga volného času je několik. Maddiho přístup zní, že osobnost je stabilní množina charakteristik a sklonů, která určuje společné rysy a rozdíly v psychologickém chování lidí z hlediska časové kontinuity, které není lehké pochopit jako přímý výsledek sociálních a biologických podnětů. Osobnost většinou spojujeme s mnohými atributy, které ji odlišují od ostatních osobností. Tyto charakteristické znaky můžeme rozlišovat z aspektu fyziologického, psychologického, antropologického, ekonomického, právního, kulturního a pedagogického. Z nepřeberného množství teorií a definic existují ty, které obsahují jisté podněty pro výchovu ve volném čase.¹¹

Individualitou je člověk disponující výraznými rysy. Osobností ve specifickém smyslu se stává ten, který jedná podle určitých pevných zásad a jeho projevy jsou na vyšší úrovni např. samostatné myšlení, silná vůle, sebeovládání v souladu s mravními a právními normami společnosti. Výchova ve volném čase vychází z požadavků aktivní účasti v poznávací činnosti. Cíle a obsah, metody a formy je nutno aplikovat v souladu s principy sociálního učení, učení zkušeností, učení na základě vlastního prožitku. To umožňuje všestranné ovlivňování kognitivní a emocionální složky osobnosti dítěte. Pedagog volného času připravuje a organizuje činnost zaměřenou na aktivní poznání. Pedagogická definice osobnosti dle Švece formuluje osobnost jako zákonitý výsledek lidské předmětové činnosti a vzájemného působení mnohých vnějších

¹¹ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 25.

a vnitřních faktorů. Některé faktory působí více nebo méně nezávisle na vůli a vědomí lidí.¹²

Osobnost se definuje na základě povahových vlastností, v psychologickém znění tomu odpovídá termín rys osobnosti. Projevuje se jednáním, chováním a prožíváním – jakým způsobem reaguje na podněty. Každý jedinec disponuje odlišnými individuálními rysy. Přístup jednotlivých autorů rozlišuje tři druhy rozdělení:¹³

1. *kognitivní komponenty;*
2. *motivačně – emoční komponenty;*
3. *návyky a dovednosti.*“

1.3 Hodnotová orientace

Hodnotový systém si každý jedinec vytváří během svého života. Tento systém u pedagogického pracovníka závisí na jeho dosavadních zkušenostech ve výchovně vzdělávacím procesu. Je zřejmé, že se hodnoty mohou díky novým poznatkům přetvářet.

Hodnoty v sociálněpsychologickém pojetí znamenají subjektivní ocenění nebo míru důležitosti, kterou člověk přisuzuje určitým věcem, jevům, symbolům atd. Hodnotové orientace se získávají pomocí procesů socializace a enkulturace. Některé hodnoty sdílí celé skupiny nebo celá společnost. Z pedagogického hlediska nabývají na důležitosti: 1. hodnotové systémy dětí a mládeže; 2. vzdělání samo jako společenská hodnota; 3. hodnoty a postoje jako součást cílů a obsahů výchovného působení.¹⁴

Hodnotová orientace neobsahuje pouze jednu dominantní hodnotu, ale jedná se o komplex hodnot, ke kterým subjekt směřuje. Zde hraje velmi důležitou roli postoj. U postoje se rozlišuje stránka poznávací,

¹² Srov. Tamtéž, s. 26.

¹³ ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 160.

¹⁴ Srov. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 74.

emocionální a činnostní a postoj je svým způsobem hodnotícím vztahem. Má klíčový význam pro zaměření činnosti člověka. Hodnoty se prostřednictvím postojů projevují.¹⁵

Dělení lidí podle hodnotové orientace uvádí J. Kozielcki:¹⁶

- **Dionýsovské hodnoty** – konzumace, komfort, dobré živobytí; ze světa berou co nejvíce, touží po luxusu, rádi vlastní věci; v krajním případě vedou tyto hodnoty k egoismu a příživnictví; k tomuto typu lidí můžeme zařadit mnoho současníků zaměřených na spotřební život.
- **Herkulovské hodnoty** – dominance nad druhými, touha po vládě, slávě, společenském uznání; jejich touha je ovládnout jiné jedince.
- **Hodnoty apollónské** – tvořivost, poznání světa, rozvoj vědy, umění.
- **Hodnoty prométheovské** – vyznačují se bojem za spravedlnost, proti zlu, krutosti; skupinová sounáležitost.
- **Hodnoty sokratovské** – poznání sebe a porozumění sobě samému, zdokonalení vlastní osobnosti; stálý rozvoj a sebevýchova, sebezdokonalování.

Jiné dělení hodnot nabízí V. Smékal. Zkoumá je z psychologického hlediska v souvislosti s mravností člověka.¹⁷

- **Osobní zaměřenost** – Převládají zde motivy osobního úspěchu, potřeba úspěšného výkonu a snaha o prestiž. Charakteristické pro tuto osobnost je afektivní výbušnost a přecitlivělost. Neúspěch vyvolává negativní emoce. Nejvyšší hodnotou je být středem pozornosti.
- **Sociální zaměřenost** – V popředí zájmů této osobnosti je potřeba druhých lidí a kontakt s nimi. Na druhé straně tato osobnost nemusí vůbec vykazovat žádnou společenskou aktivitu. Hodnota se vyznačuje např. pouze prožitky soucitu a spoluúčasti.

¹⁵ Srov. SEKERA, J. *Hodnotová orientace*, s. 7.

¹⁶ Srov. SEKERA, J. *Hodnotová orientace*, s. 8.

¹⁷ Srov. Tamtéž

- **Věcná zaměřenost** – Samostatná činnost je hlavní hodnota této osobnosti. Vše je vázáno na silnou potřebu poznání a tvorby. Neúspěch je hnací motor a tato osobnost má tendence ho překonat.

To jsou pouze některá rozdělení z existujících přístupů. Z hlediska pedagogiky je nejpřijatelnější sokratovská a apollónská orientace. Také věcná a sociální zaměřenost má své důležité místo pro orientaci pedagogické osobnosti. Hodnotová orientace je v této souvislosti potřebná a hodně vypovídá o zaměřenosti pedagogického pracovníka.

1.4 Kompetence pedagoga

Kompetence pedagoga bychom mohli definovat jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být pedagog vybaven, aby mohl kvalitně působit ve výchovně vzdělávacím procesu. Je známo mnoho charakteristik o vymezení těchto kompetencí. Obvykle jsou děleny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobní kompetence obsahují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat a být sociálně vnímavý. Profesní kompetence se vztahují ke znalostem v oboru a je zde kladen důraz na komunikativní, řídicí, diagnostické a jiné kompetence.¹⁸

O povaze pedagogických kompetencí se již mnoho napsalo. V odborné literatuře se uvádí, že je užitečné definovat kompetence pedagoga tímto souborem charakteristických rysů:¹⁹

- **zaměřenost na dosažení konkrétního cíle**
- **ohled na dané prostředí**
- **přesnost provedení a přizpůsobení**
- **hladký průběh**
- **výcvik a praktická stránka**

¹⁸ Srov. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*, s. 103.

¹⁹ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 17.

K profesním kompetencím pedagoga patří vědomosti o výchovně vzdělávacím procesu. O tyto znalosti by se měl opírat každý pedagog. Jedná se především o znalosti učiva, obecných principů a strategií řízení; organizace práce, znalost kurikulárních materiálů a vzdělávacích programů; znalost výchovných cílů a hodnot a v neposlední řadě znalost objektů, na které výchovně působí. Pedagogické dovednosti se opírají o myšlení pedagoga, jde o určitý soubor vědomostí, díky němuž lze posoudit situaci a poté se rozhodnout, jak jednat.²⁰

Popsat základní pedagogické kompetence přispívající ke kvalitnímu působení ve výchovném a vzdělávacím procesu lze i takto:²¹

1. Plánování a příprava
2. Realizace vyučovací jednotky
3. Řízení vyučovací jednotky
4. Klima
5. Kázeň
6. Hodnocení
7. Sebehodnocení

Velmi důležité jsou dovednosti související s řízením výchovně vzdělávací činnosti. Mezi základní prvky řídicí činnosti patří plánování, organizování, stimulace, kontrola aj. Autoři s řídicí činností vymezují i následující:²²

- dovednost vytvářet optimální kreativní klima z hlediska personálního, materiálního a prostorového,
- dovednost formulovat přiměřené cíle, výchovně vzdělávací programy, projekty a vést ostatní pedagogy, dobrovolné pracovníky i výchovné skupiny k jejich realizaci,

²⁰ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 19.

²¹ Srov. Tamtéž, s. 23.

²² Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 38.

- dovednost vybudovat si autoritu.

Pojem kompetence se používá ve více významech jako způsoby jednání a konání, soubor vědomostí a dovedností, úroveň schopností a zručností nebo kvalita osobnosti. Švec vymezil základní pedagogické kompetence takto:²³

- *východiskové kompetence (diagnostické, pedagogicko-psychologické, komunikativní),*
- *osobnostní kompetence (empatie, autenticita, zodpovědnost),*
- *rozvíjející kompetence (adaptace, výzkum, tvořivost, sebereflexe, autoregulace).“*

Profesní kompetence bývají vymezovány jako profesní kvality, které jsou nezbytné pro výkon pedagoga pro vstup do výchovně vzdělávací činnosti. Vašutová charakterizuje následné klíčové kompetence:²⁴

- **Kompetence oborově předmětová:** systematické znalosti oboru, schopnost transformovat tyto znalosti do obsahů činností;
- **Kompetence psychodidaktická:** ovládání strategického učení, dovednost využívat didaktické prostředky, metody, formy a přizpůsobit je potřebám žáků, přehled o výchovných a vzdělávacích programech, vytváření projektů;
- **Kompetence obecně pedagogická:** chápání procesů výchovy a tyto znalosti aplikovat do praktické činnosti;
- **Kompetence diagnostická a intervenční:** schopnost používat metody a techniky pedagogické diagnostiky (s ohledem na individuální předpoklady), identifikovat žáky se specifickými poruchami, schopnost pracovat s nadanými žáky, poznat sociálně patologické projevy (šikana, toxikománie aj.) a preventivně se jich vyvarovat;

²³ MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 40.

²⁴ Srov. ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele*, s. 25.

- **Kompetence psychosociální a komunikativní:** spoluvytvářet klima, socializovat žáky, orientovat se v náročných sociálních situacích, efektivní komunikace;
- **Kompetence manažerská a normativní:** řídit a organizovat práce, vytvářet podmínky ke spolupráci, znalost zákonů, norem a dokumentů ve spojitosti s pedagogickou profesí, znalost vzdělávací politiky, ovládat a vést administrativní záznamy;
- **Kompetence profesně a osobnostně kultivující:** všeobecná znalost oblasti filozofické, kulturní, politické, právní a ekonomické, dodržovat zásady pedagogické etiky, spolupracovat s kolegy, schopnost sebereflexe, reagovat na změny ve výchovném působení.

Pedagog by měl své kompetence neustále rozvíjet a zlepšovat. Samozřejmě, že vše je otázka praxe, od které se kompetence odrážejí. Začínající pedagog nemůže mít zažité vědomosti, jelikož je v profesní praxi ještě plně nevyužil.

Kompetence slouží k pochopení a řešení nejrůznějších problémů a v situacích, kdy se rychle mění podmínky. Nejsou zde, aby nahradily odborné znalosti, ale pomáhají je lépe využívat a pochopit. Pomocí kompetencí by měl pedagogický pracovník tvořivě působit na své okolí.²⁵

²⁵ Srov. BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*, s. 34.

2 HISTORICKÝ VÝVOJ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Již od existence výchovy a školy měli pedagogičtí myslitelé snahu nalézat nejlepší metody výchovy a vzdělávání a předávat je dalším generacím. Žádný pedagog se nemůže obejít bez znalostí historického vývoje pedagogiky. I když je zřejmé, že pedagogické myšlení podléhá dané době v závislosti na kultuře, politice a ekonomice, přesto pomáhá k pochopení souvislostí ve vývoji. Díky dějinám pedagogiky se dozvíme poznatky o praxi a teorii výchovy, vzdělávání a vyučování dětí a mládeže již od vzniku lidské společnosti až po dobu současnou. Také zaznamenané vývoj role učitelské profese a vznik požadavků na nového pedagogického pracovníka – pedagoga volného času. Můžeme porovnat, jak byl pedagog profilován v tehdejší době a jak je tomu dnes. Jistě nalezneme shodné a rozdílné definice popisující pedagogické myšlení.

2.1 Výchova v prvotně pospolné společnosti

Z této doby neexistují žádné písemné zprávy, protože největší vynález doby, písmo, ještě nevznikl. Důležitou pomůckou k charakterizování této doby je práce etnografů. Vzniká produktivní činnost a tím i formování lidského vědomí. Spadá sem rozvoj jazyka a komunikace a mladí se učí od starších napodobováním a osvojováním si zkušeností. S nastupující dělbu práce se výchova stává více organizovanou a cílenou. V této době jde především o rozvoj tělesné zdatnosti, díky níž děti a mládež dokázali vykonávat běžné pracovní činnosti. Pracovní zkušenosti vedly mládež k osvojování si rozumových schopností a dovedností např. počítání, napodobování činností dospělých. Z tehdejších vykopávek se dochovaly speciální „učební pomůcky“ zobrazující krajiny a modely lidských a zvířecích těl.²⁶

²⁶ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 19.

V prvotně pospolné společnosti lidé dohromady žili a pracovali. A to platilo i ve výchově, která byla společná pro všechny. Elementární výchova kladla důraz na pozorování přírodních a společenských jevů. Naproti tomu mravní výchova se vyznačovala náboženskými obřady, které obsahovaly mravní normy kmene. Pravidla byla nepsaná, nicméně pevně daná a platící pro všechny bez výjimky. Jako vychovatelé zde působili starší, od kterých se mladí učili. Trest pro děti znamenal napomenutí nebo dočasné vyloučení z pospolitosti, aby si mladí uvědomili, kde udělali chybu. V beztřídní společnosti neznali vykořisťování, proto ani nepracovali tělesné tresty. Mládež byla od útlých let připravována k účasti na životě dospělých a jakousi závěrečnou zkouškou byly zasvěcovací obřady, kde mládež prokazovala svou zdatnost a vyspělost. Pedagogickou instituci při této zkoušce zastával kmen.²⁷

Rovnost výchovy mizí po rozpadu prvotně pospolné společnosti, nárok mají pouze vládnoucí třídy. Výchova rozumová je záležitostí vůdců, zatímco tělesná výchova je určena pro otroky a chudinu.²⁸

2.2 Výchova a vzdělávání ve starém Řecku

Pro starověké Řecko je typické, že městské státy (polis) nezastávaly jednotný stát, ale byly rozděleny na obce a měly samostatnou samosprávu. Nejdůležitější postavení zastávala Sparta a Atény. Obě obce se vyznačovaly odlišnými výchovnými systémy, ale společným cílem byla výchova zdravých a silných občanů, kteří budou schopni řídit a hájit stát. Výchovná zařízení byla určena dorostu svobodných občanů, to znamená, že na vzdělání měli nárok pouze muži. Řecké slovo scholé znamená v překladu „chvíle volného času“. Vychovatelé se snaží o výchovu svobodného individua jak politicky, tak mravně. Můžeme zde

²⁷ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 21.

²⁸ Srov. Tamtéž, s. 22.

nalézt prvky sociálního rozměru. Důraz je kladen na rozvoj přirozených pudů a schopností člověka. Kvalitním předpokladem pro výchovu je jednota těla i ducha. Významným rysem této doby je idea krásna, která se opírá o sochařství, malířství, hudbu atd.²⁹

2.2.1 Výchova spartská

Lykúrgos v 8. století př. n. l. svými zákony sestavil výchovnou soustavu, které se musel podřídit každý Sparťan. Výchova byla veřejnou záležitostí a svobodná volba neexistovala, povinnost mladých lidí byla vážít si stáří. Ideálem té doby bylo vojenství, kterému vše podléhalo. Mladý muž musel být tělesně zdatný, odvážný, otužilý, skromný a statečný. Ve stejném duchu byly připravovány i spartské ženy. Více než rodina působili na hochy dospělí občané. Po počáteční výchově u matky byli vybraní chlapci v sedmi letech zavedeni do společné výchovy ve státním ústavu, kde setrvali do osmnácti let. Hlavou státního ústavu byl paidonom, který byl volen radou starších a závisel na něm chod ústavu. Spartská výchova se zabývala pouze stránkou tělesnou, rozumovou výchovu ze své soustavy úplně vytěsnila.³⁰

Výchova svobodných občanů byla státní, a to pro chlapce i děvčata, měla vojenský charakter: výchova tělesná a branná.³¹

2.2.2 Výchova aténská

Ve srovnání se spartskou výchovou nebyla aténská výchova tak závislá na státu, protože probíhala většinou v soukromé sféře. Stát zastával pouze funkci dozoru a požadoval výchovu ze strany rodičů. Dítě bylo v rodině do sedmi let a o jeho výchovu se staraly chůvy a učení otroci za pomoci her. Také dětem vysvětlovali pravidla mravného

²⁹ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 26.

³⁰ Srov. Tamtéž, s. 28.

³¹ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 12.

chování. Poté, co chlapci odešli z domova, byli vzděláváni ve speciálních ústavech, kde rozvíjeli svou fyzickou a psychickou stránku.³²

Odlišný hospodářský život v Aténách vyžadoval jiný přístup než ve Spartě. Na prvním místě nebyla tělesná zdatnost, ale rozumové poznání potřebné k obchodnímu rázu obce. Byla zde nutnost ovládat nejenom čtení, psaní a počítání, ale i znalosti zeměpisné a měřické. Svobodní občané měli jako součást výchovy vědu a umění. Výuka probíhala ve věku od sedmi do čtrnácti let a byla určena pro potomky vládnoucích tříd. Učilo se v soukromých školách a platilo se školné. Pedagogové byli nazýváni didaskaloi (učím). Chlapce po cestě domů doprovázeli tzv. průvodci (paidagógové), kteří měli chlapce ochraňovat.³³

V této době měl své místo i soukromý vychovatel, který působil v rodinách a poskytoval dětem vyšší vzdělání múzické. Do tohoto vzdělání se řadila orchestika, tanec, hra na lyru a kitharu, četba a přednášení Homérových básní. Část vyučování patřila hrám, zápasení a sportovnímu cvičení.³⁴

Učitelé na školách si vše řídili sami, jelikož neexistovaly žádné jednotné školní osnovy. Výuka probíhala tak, že pedagog v každé skupině přecházel od jednoho žáka k druhému. Cílem aténské výchovy byl ideál krásy a dobra, vše se uskutečňovalo v rovině rozumové, tělesné, mravní a estetické³⁵

2.3 Křesťanská výchova a vzdělávání

Po rozpadu Západořímské říše v 5. století se v Evropě postupně konstituuje feudální společnost. Společnost se sociálně rozděluje na jednotlivé stavy (šlechta, duchovenstvo, měšťané, poddaní). Můžeme

³² Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 30.

³³ Srov. Tamtéž

³⁴ Srov. Tamtéž

³⁵ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 12.

pozorovat rozdíly ve výchově v jednotlivých stavech. Křesťanství je hlavní cíl výchovného působení, antické prvky mají vliv pouze pokud jsou slučitelné s vírou a slouží středověkému světu.³⁶

Šlechtickou výchovu tvořily tělesné a branné složky, které měly připravit feudála pro jeho sociální role. Tato výchova probíhala na hradech. Chlapec od sedmi do čtrnácti let byl pážetem, od čtrnácti do dvaceti jedna let zbrojnošem a od dvacátého prvního roku byl pasován na rytíře. Základním pilířem této výchovy bylo sedmero rytířských ctností (jízda na koni, plavání, vrh kopím, šerm, hra v dámu a skládání a zpěv veršů).³⁷

První středověké školy zaštiťovala církev. V 6. století se rozvíjejí školy klášterní, katedrální a farní představující jediný zdroj vzdělanosti. Koncepte středověkého vzdělání měla velmi pevnou osnovu založenou na písmu. Negativa této výchovy byla, že žáci se museli slepě podřizovat autoritě a v žádném případě nebyl brán ohled na jejich individuální potřeby. Hlavními výchovnými prostředky byla kázeň a přísné tělesné tresty, které měly zajistit důslednou přípravu budoucích sluhů božích a poslušných poddaných. Nevýhodou bylo, že žáci neměli možnost vzdělávat se v mateřském jazyce a nebyl brán zřetel na jejich potřeby.³⁸

V pozdním středověku se na základě iniciativy měšťanů zřizují tzv. měšťské školy, které byly zaměřeny z praktického hlediska (sedmero mechanických umění – zpracování vlny, zbrojířství, lodní plavba, zemědělství, lovectví, lékařství a divadelnictví). Zde můžeme poprvé nalézt mateřský jazyk, individuální práci s každým žákem, ale i přísné tresty. Kázeň byla stále hlavním metodickým prostředkem. Převážná většina obrazů ze školního života tehdejší doby vyobrazuje učitele s holí nebo metlou v ruce. Příkladem může být i latinská učebnice z 10. století s podtitulem „Připrav si hřbet“. Vyučování bylo málo účinné, vyučovalo se nejdříve jednomu předmětu, pak dalšímu. Proces výuky

³⁶ Srov. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 17.

³⁷ Srov. Tamtéž

³⁸ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 58.

probíhal tak, že učitel žákům předříkával a diktoval a ti po něm opakovali a zapisovali.³⁹

Vznik a vývoj vysokých škol – univerzit spadá do pozdního středověku. V antice jim předcházelo zakládání akademií a lyceí. 12. – 14. století se vyznačuje rozvojem evropských univerzit, které plní náročnější a vědeckější úkoly než školy klášterní a katedrální. Univerzity vznikaly tím způsobem, že se spojily církevní školy klášterní a katedrální se světskými školami odbornými. Zaměřovaly se převážně na gramatiku a právo, ale každá byla něčím specifická. Rektorem mohl být zvolen jakýkoliv alespoň pětadvacetiletý svobodný mistr nebo student. Měl okolo sebe univerzitní radu, která sloužila k řešení běžných záležitostí. Akademickou obec tvořili studenti a profesori, kteří disponovali vlastními zákony. Bydleli na internátních kolejích, které spravovali proboštové. Posluchači zpočátku bydleli a stravovali se na bursách (lat. bursa = kožená tobolka, společná pokladnice) nebo v soukromých bytech u profesorů, kteří jim přednášeli, v pozdějších dobách se o ně starali dozorcí (provisores). Univerzity se staly centry nejvyšší vzdělanosti i přes své vady a nedostatky, byly poměrně nezávislé a samostatné.⁴⁰

Učební podmínky pro cechovní mládež nebyly moc příznivé. Chlapci strávili několik let u mistra, který plnil funkci pedagoga. Z převážné části vyplňovali svůj čas prací a poté byli přijati za tovaryše. Své získané zkušenosti si prohlubovali ve službě u různých mistrů i mimo domov. Po této velmi zdlouhavé přípravě měli možnost složit mistrovské zkoušky a stát se mistrem. Naopak dívky z patricijských rodin byly vychovávány domácím učitelem nebo ve školách, kde se o ně staraly jeptišky. Děvčata z cechovních rodin pracovala v otcově dílně nebo se vyučila jinému řemeslu. Matky je vedly ke zbožnosti, cudnosti a pokoře.

³⁹ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 59.

⁴⁰ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 18.

Někdy směly navštěvovat pokoutní školy, kde jim bylo dovoleno učit se počátkům čtení a psaní.⁴¹

2.4 Renesanční pedagogika

Ve 14. – 16. století zaznamenává jihozápadní Evropa intenzivní hospodářský a kulturní rozvoj. Zde se datují první manufaktury, vzrůstá mezinárodní obchod, zámořské objevné cesty poskytují nové možnosti v Asii, Africe i v Americe. Zřejmý je rozvoj přírodních věd, filozofie a kultury. Nový postoj k životu je charakteristický optimismem, důvěrou v lidské síly a snahou o všestranný rozvoj člověka. Renesance má své kořeny v antice díky harmonické výchově člověka.⁴²

Rozvíjející se italská města Benátky, Florencie, Milán a Řím se stala prvním domovem renesance a humanismu v Evropě. Avšak místo ve výchově měl šlechtický dorost a děti z lidových vrstev byly opomíjeny. Jedním z nejvýznamnějších pedagogů této doby byl v Itálii **Vittorino da Feltre** (1378 – 1446). Jako první z pedagogů realizoval myšlenku školy v přírodě. Na břehu jezera vytvořil výchovnou instituci nazývanou Dům radosti, kde učitelé pod jeho vedením byli v neustálém styku s žáky. Učitelé vedli své žáky ke střídmosti, tělesnému rozvoji a snažili se v nich vypěstovat ctižádostivost. Hlavní vzdělávací metodou bylo povzbuzování. Náboženská morálka byla stále základem výchovy, ale přibýly nové obsahy učení např. jazyky a literatura, historie, filozofie, logika a metafyzika, matematika, přírodověda i hudba. Žáci se otužovali sportovními cviky, hrami a plaváním, které církve dříve odsuzovala. Největším přínosem této dekády bylo odstranění tělesných trestů a zavedení samosprávy žáků.⁴³

Mezi španělské pedagogy se řadí **Juan Luis (Ludovicus) Vives** (1492-1540). Pokusil se vytvořit pedagogický systém na základě mravního

⁴¹ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 75.

⁴² Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 18.

⁴³ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 82.

náboženství, kde vytyčoval význam osobnosti učitele. Na rozdíl od jiných pedagogů doporučoval vzdělání pouze nadaným. Důležitým prvkem ve studiu je vlastní pozorování přírody, návštěva řemeslnických dílen a až poté studium knih. Výchova ženy se vztahuje pouze na přípravu pro plnění povinností v domácnosti. Mravnost a zbožnost jí má být bližší než vzdělání.⁴⁴

Výraznou postavou renesanční pedagogiky je *Desiderius Erasmus z Rotterdamu* (1465-1536). Racionalista a zároveň věřící člověk, který se snažil svobodně a alegoricky vykládat Písmo. Zastával osobní svobodu a nadšeně zastával antiku. Dle něj má výchova velký význam ve vývoji jedince, ale musí začít již v útlém dětství. Lidské zlo lze odstranit vzděláním. Propagoval nové formy a metody vyučování, jež by měly být zábavné, zajímavé a přístupné.⁴⁵

Rodinná výchova vede dítě ke křesťanské zbožnosti, naopak škola vyučuje svobodná umění. Požadoval pro učitele vyšší plat a důslednější vzdělání, ale o ženách – učitelkách ve spisech žádné zmínky nenajdeme. Dívky mají být vedeny pouze ke zbožnosti a ke společenskému chování.⁴⁶

Francis Bacon (1561-1626), anglický filozof a politik, který se zasloužil o rozvoj novodobé pedagogiky, přinesl hlubokou kritiku scholastického myšlení. Kládl důraz na empirii a metodu vědeckého výzkumu promítal do pedagogické činnosti. Žákově individualitě se má podřídit vyučování a postupovat od známého k neznámému, od snadného k nesnadnému, od věci ke slovu. Vycházet by se mělo ze samostatného přemýšlení žáků iniciativní metodou. Kládl důraz na přírodu jako na klíč k veškerému poznání, protože středem učení není člověk, ale právě příroda. Svě učence odváděl od imaginární spekulace k praktické zkušenosti.⁴⁷

⁴⁴ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 82.

⁴⁵ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 19.

⁴⁶ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 84.

⁴⁷ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 19.

Obraz výchovy mladé generace vytvořil italský filozof **Tommaso Campanella** (1568-1639), tvůrce první myšlenky utopického komunismu s materialistickými prvky a církevní ideologií. Jeho dílo *Sluneční stát* vyzdvihuje státní všeobecnou výchovu všech dětí. Děti ve věku od šesti do sedmi let jsou seznamovány se základy matematiky a s abecedou. Se vzrůstajícím věkem mají své významné místo mezi předměty přírodní vědy, matematika a medicína. Doporučoval vyučování v přírodě a učení hrou. Rozhodně odmítal učení z knih. Všechny děti se v rámci pracovní výchovy učí zemědělství a pěstování dobytka. Všeobecná pracovní povinnost měla trvat čtyři hodiny denně, zbytek dne by měl patřit odpočinku, tělesnému výcviku, kultuře a vědě. Mládež musí být vychovávána všestranně, aby stát mohl disponovat uvědomělými občany utopistického státu, kde vládne absolutní rovnost.⁴⁸

2.5 Pedagogický systém jezuitského řádu

Jezuitská kolej se charakterizovala jako internátní škola se středním a vyšším vzděláním. Učitelé se zde snažili, co nejvíce ovlivnit své žáky a odstranit všechny rušivé vnější vlivy společnosti. V roce 1599 vznikl školní řád, který byl na svou dobu velmi propracovaný a platil až do konce 19. století. Obsah vyučování tvořil šestitřídní latinskou školu, kde se vyučovalo latině (mateřský jazyk byl zavrhován) a rétorice, příležitostně reáliím. Kladl se důraz na tělesnou výchovu (jízda na koni, šerm, plavání, hry). Oblíbeným metodickým prostředkem byly divadelní hry. Učivo bylo rozpracováno dle daných osnov. Měsíce, týdny i jednotlivé dny byly pečlivě rozvrženy, nabyté poznatky se pravidelně procvičovaly a využívalo se názorných pomůcek.⁴⁹

Ve veřejných řádových školách se neplatilo školné, ale zaměřovaly se spíše na vlivné vyšší kruhy. Metody a organizace vyučování byly

⁴⁸ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 93.

⁴⁹ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 21.

zaneseny v Plánu a organizaci zaměstnání, jenž reguloval veškerou činnost pedagogů a žáků. Žáci disponovali častými prázdninami a svátky, to svědčí o mírné kázni. Díky vzdělání měli poté možnost velmi pestré nabídky zaměstnání. Jezuité si zakládali na svých cílech v oblasti výchovy, které věnovali mnoho energie. Pedagog pracoval s žáky individuálně, šlo mu o to jim porozumět a získat jejich důvěru. Učení se vyznačovalo pozitivní atmosférou s dostatečnými přestávkami a příjemným klimatem školy. Tělesné tresty se neprovozovaly, výchovným prostředkem proti nekázni byly pouze slovní důtky. Nejen tělesný výcvik a péče o zdraví, ale i uhlazené chování definovaly tuto výchovu.⁵⁰

Jezuitský systém přinesl jako první v oboru školství důraz na vzdělávání pedagogů. Vyvolení studenti mohli po ukončení studia učit v nižších třídách. Dalším pozitivním krokem bylo, že se na každou hodinu pečlivě připravovali a vedli si pedagogické deníky, které posléze veřejně rozebírali. Ti, kteří výuku nestíhali, měli na pomoc tzv. monitory (pomocníky učitele). Hlavní motivací bylo používání odměn za výborný prospěch. Škola spolupracovala s rodiči, kteří měli přístup na vyučovací hodiny. Hlavní nedostatek jezuitské výchovy spočíval v sebestřednosti. Vše bylo podmíněno jezuitou, kteří hodně zasahovali do života žáků. Laskavé vystupování mělo za hlavní cíl dostávat informace jak o žácích, tak i o učitelích. Solidarita zde rozhodně neplatila, každý vytyčoval svůj individualismus.⁵¹

2.5.1 Pedagogický systém Jana Ámose Komenského

Zakladatel novodobé pedagogiky *Jan Ámos Komenský* (1592-1670) je ve světové pedagogické literatuře nejčastěji citovaným myslitelem. Díky němu vznikla specifická vědecká disciplína komeniologie, která

⁵⁰ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 99.

⁵¹ Srov. Tamtéž, s. 100.

zastává funkci nejen u nás, ale i ve světě. Komenský je v posledních desetiletích stále více opěvován nejen jako zakladatel novodobé teorie vyučování, ale také jako filozof výchovy.⁵²

Rozsáhlý pedagogický odkaz, jenž Komenský zanechal, se stal předmětem studia. Konceptní spis *Velká didaktika* obsahuje základní cíle výchovy, její obsah, principy a metody a navrhuje organizační struktury školství. Dle Komenského mají být školy opravdovými dílnami lidskosti a ne místem, kam by žáci chodili pouze z povinnosti. Optimisticky hlásal, že každé dítě je vzdělavatelné. Díky sykritické metodě vyvozuje pedagogické zásady. Tato metoda představuje harmonický celek tří oblastí: přírody, člověka a duchovního světa. Pokud pochopíme podstatu jedné oblasti, tak zákonitě pochopíme i další. Podle principu přirozenosti výchova i pořádek tkví v přírodě. Pojem didaktika neznamena pouze teorii vyučování, ale rozumí se tím i teorie výchovy a školní organizace. Vytvořil pro každý stupeň obsah vzdělání, organizaci učební práce, metodiku vyučování, didaktické principy a s tím související požadavky na učitele. Dalším atributem výchovy je cestování jako složka dalšího sebevzdělávání. Jeho pedagogická koncepce zavádí pojmy školního roku a školních prázdnin, školního týdnu s danými vyučovacími hodinami a spolupráci třídy s jedním učitelem. Pedagog je schopný vyučovat až tři sta žáků rozdělených po deseti, při ruce má pomocníky. Pedagogické povolání charakterizuje jako dar od Boha. Požadavek na pedagoga zní, aby k žákům přistupoval mírně a laskavě a byl jim příkladem. Dílo *Informatorium školy mateřské* tvoří návod pro matky. Publikace slouží pro úspěšné rozvíjení nejmenších dětí před školní docházkou. Poprvé v dějinách pedagogiky odůvodňuje nutnost systematické předškolní výchovy zejména v rozvíjení smyslů dítěte, což vede k dalšímu poznání a k mravní výchově. Vnímání dětí je specifické, důležitou roli hraje pohyb spojený s hrou a činností pro další vývoj myšlení. Výchova

⁵² Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 23

mravní, rozumová a náboženská je doplněna výchovou estetickou. Nabývá zde význam spolupráce rodiny a školy.⁵³

Pedagogické spisy Jana Ámose Komenského tvoří ucelený výchovný systém, který i v dnešní době neztrácí na hodnotě. Výchovný cíl je v obecném smyslu založen na náboženském přesvědčení, které má tři stupně: poznat sám sebe a svět, sebeovládání a směřovat k Bohu. Díky tomuto poznání se člověk stává člověkem. Pojetí školy jako „dílen lidství“ znamená oprostít se od středověkých myšlenek. Jeho hluboký demokratismus rozvíjí všechny bez rozdílu stavů nebo pohlaví, odmítá jednostrannost výchovy. V jeho pojetí nalezneme nadčasové prvky výchovy např. vzdělávání dospělých a nutnost vyplnění volného času. Didaktický zákon nauky zdůrazňoval požadavek učit všemu příkladem, pravidlem a praxí, od obecných pravidel ke konkrétnímu příkladu, kde si žák za pomoci učitele vytváří obecný závěr. U Komenského vznikla další nadčasová myšlenka a to zřízení specifického muzejního zařízení „zahradu utěšené podívané“, která by plnila funkci vzdělávání nejširší populace. Pro každého pedagogického pracovníka je seznámení s myšlenkami Komenského nezanedbatelným zdrojem inspirace k využití ve své profesi.⁵⁴

2.6 Novodobá česká škola a pedagogika

Česká pedagogika prošla za svou existenci složitým vývojem, který se mnohdy opíral o západoevropské myšlenky. Významným bodem v tomto vývoji byl vznik Karlovy univerzity (1348), což dopomohlo k rozvoji vzdělanosti u nás. Česká reformace a především Jan Hus (asi 1371-1415) pozitivně přispěli k prohloubení národního charakteru. Husitství se zasloužilo o gramotnost širokých vrstev obyvatelstva a jednota bratrská se ještě více zasadila o pozitivní vztah ke vzdělání. Ideje Jana

⁵³ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 114.

⁵⁴ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 24.

Ámose Komenského předznamenaly celou českou pedagogiku, i když pro některé představovaly utopii. Negativním zlomem v dějinách české pedagogiky se stala násilná rekatolizace státu zbaveného své suverenity, prosazování němčiny a nepříznivé okolnosti po třicetileté válce.⁵⁵

2.7 Tereziánské reformy

Důležitý obrat a komplexní změny v českém školství nastaly ve druhé polovině 18. století, o které se zasloužila Marie Terezie. V roce 1774 povolala **Johanna Ignaze Felbigera** (1724-1788), aby zpracoval zásadní reformu elementárního školství. Dle této reformy bylo školství součástí státní organizace. Školní řád ukládal povinnost školní docházky, zařazoval praktické předměty a upravil pedagogické vzdělání. Triviální školy navštěvovala vesnická a městská chudina, vyučovalo se zde náboženství, čtení, psaní, počítání a základům polního hospodářství. Dívky pod vedením učitelek šily a pletly. V hlavních krajských školách se navíc věnovali latině, zeměpisu, dějepisu, přírodopisu, slohu, kreslení, geometrii, hospodářství a průmyslu. Školy normální v zemských městech rozšiřovaly učební osnovu hlavních škol a používaným jazykem byla němčina.⁵⁶

Učitelská profese nabyla na významu, bez řádného vysvědčení a odborné zkoušky nemohl nikdo tuto profesi vykonávat, ale na druhou stranu nebyl brán ohled na další sebevzdělávání. Platové podmínky nevyhovovaly podmínkám pro obstojný život. Kandidáti učitelství museli nejdřív složit přijímací zkoušku, poté se zaměřovali na pedagogiku a didaktiku, náboženství, metodiku, mluvnici, pravopis, zeměpis, dějepis atd. Budoucí pedagogové se mimo praxe ve třídě věnovali vlastním výstupům a pokusům. Učitelská způsobilost znamenala kvalitní roční působení na škole a dosažení 20 let. V roce 1777 vznikla příručka

⁵⁵ Srov. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 73.

⁵⁶ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 185.

pro učitelské povolání (Jádro metodní knihy, obzvláště pro selské učitele v cí. král. zemích), kterou musel každý venkovský učitel používat.⁵⁷

2.8 Česká pedagogika 19. století

Doba národního obrození vnesla na přelomu 18. a 19. století do českého školství nové světlo. Novým typem ve školském prostředí byli vlastenečtí učitelé, kteří se snažili nabídnout vzdělání širokým lidovým vrstvám. Současně bojovali proti vlivu germanizace a budovali národní jazyk. Požadovali školskou reformu a zlepšení sociálního zabezpečení učitelstva. Většina z nich se cíleně věnovala sebevzdělávání, což přispívalo k budování národa. Inspirovali se spisy Jana Ámose Komenského.⁵⁸

Výrazným představitelem obrozeneckých snah byl **Jakub Jan Ryba** (1765-1815). Vyučoval na farní škole, kde zavedl nové vyučovací předměty, hry a otužování. Kládl důraz na spolupráci s okolními školami i s rodiči. Založil nedělní opakovací školu a školní knihovnu. Význam výchovy znamenal prostředek k přetvoření společnosti, nerespektoval souvislosti národního a kulturního vývoje. Nepříznivé podmínky, které vznikly díky jeho vysokému vzdělání, mravním hodnotám a sebevědomému vlastenectví, ho dohnaly k tragickému zakončení života. Důležitou obrozeneckou funkci plnil **Jan Nepomuk Filcík** (1785-1837), autor mnoha metodických spisů. Snažil se vymezit základní učivo elementární školy a učitelům nabízel nové metody, které přispívaly k aktivitě žáků ve výuce. Jeho metodické spisy doplňovaly práci pedagoga. Jako první z našich učitelů se zmiňoval i o mimoškolní činnosti.⁵⁹

V druhé polovině 19. století vstupuje na scénu **Gustav Adolf Lindner** (1828-1887), který se zaměřoval na oblast filozofickou, sociologickou,

⁵⁷ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 189.

⁵⁸ Srov. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 75.

⁵⁹ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 201.

psychologickou a pedagogickou. Po Komenském byl považován za nejvyššího pedagoga. Jako ředitel českého učitelského ústavu v Kutné Hoře sám přednášel pedagogiku a psychologii. Zřídil seminář pro pedagogy, kteří tuto profesi vykonávali. Při škole byly zavedeny dílny, kde si žáci za pomoci řemeslníků vytvářeli pomůcky potřebné k vyučování. Ve svém spise *Vysoká škola pedagogická* navrhoval osnovy pro budoucí pedagogy tak, že v prvním ročníku by se učilo dějinám pedagogiky, ve druhém ročníku všeobecnému vyučovatelskému, ve třetím ročníku vychovatelství a ve čtvrtém ročníku zákonodárství. Odmítal tělesné tresty s cílem vychovat sebevědomého občana. Usiloval o vyšší vzdělání dívek. Vyzdvihoval právo učitele na veřejnou mimoškolní činnost a zkvalitnění jeho vzdělání.⁶⁰

2.9 Česká pedagogika 20. století

Výraznou postavou v dějinách české pedagogiky byl průkopník volné školy **Josef Úlehla** (1852-1933). Požadoval svobodný a harmonický rozvoj dítěte na základě sebevýchovy a samoučení. Nedostatky ve výchově i v pedagogickém myšlení spatřuje v dosavadním názoru, že žák nedisponuje vlastní iniciativou. Sebevzdělávání učitelů mělo obsahovat znalosti cizích jazyků a matematiky a zároveň poznání tehdejších filozofických a přírodovědných směrů. Propagoval a prakticky zaváděl nové metody a formy pedagogické práce. Spolupracoval s pedagogickým tiskem a překládal západní pedagogickou literaturu, jež se stala vyhledávanou pomůckou pro učitele. Vyzdvihoval naprostou individualitu žáků, které byli učitelé plně podřízeni. Jeho volná škola a pokrokové myšlenky měly významný vliv na velkou část učitelů.⁶¹

Představitel pedagogické psychologie **Otakar Kádner** (1870-1936) byl autorem rozsáhlých syntetických prací. Zaměřoval se na vymezení

⁶⁰ Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 227.

⁶¹ Srov. Tamtéž, s. 239.

pedagogiky jako vědy a jejím vztahem k psychologii, logice, etice a zejména sociologii, které předkládá velký význam. Ve svých spisech se zabýval převážně třemi oblastmi: dějinami pedagogiky, obecnou pedagogikou a školní organizací. Pedagogické problémy vysvětloval pomocí dějin pedagogiky. Výrazně se zasazoval o vysokoškolské vzdělání učitelů.⁶²

Zásadní reformátor výchovy a školy se stal **Václav Příhoda** (1889-1979). Díky svým poznatkům získaných při studijních pobytech v USA se snažil o vytvoření české exaktní pedagogické vědy. Přikláněl se k kvantitativnímu a biologickému pojetí pedagogického a psychologického výzkumu. Předně se zabýval školskou organizací a didaktikou. Kritizoval pojetí volné školy s tím, že vyučování má mít pevně stanovený cíl a řád.⁶³

Vývoj české pedagogiky oslabil druhá světová válka, která měla za následek, že u nás sílil vliv „východního bloku“ a kontakty se západními pedagogickými proudy postupně ustupovaly. Česká pedagogika zaznamenala budování speciálních pedagogických pracovišť. V roce 1964 se zájmy v pedagogické oblasti rozšiřují mimo školní i na oblast výchovy mimoškolní. Zájem věnovaný této oblasti výchovy dětí a mládeže byl zaměřen na funkci kulturních zařízení.⁶⁴

2.9.1 Historický vývoj mimoškolní výchovy

Vývoj mimoškolní výchovy znamenal i požadavek na nového pedagogického pracovníka, který by děti ovlivňoval mimo vyučování a rozvíjel jejich potřeby a zájmy. Přesná definice tohoto edukátora ještě neexistovala, ale první záznamy bychom našli.

⁶² Srov. ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 244.

⁶³ Srov. Tamtéž, s. 327.

⁶⁴ Srov. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 80.

S rostoucí potřebou pedagogicky ovlivňovat volný čas dětí a mládeže se terminologie této sféry uplatňovala stále častěji. Používaly se pojmy jako výchova mimotřídní, aktivity realizované mimo povinnou školní výuku, činnost mimo školní osnovy, výchova doplňující, dobrovolná atd. Mimoškolní výchova zahrnovala činnosti, které se uskutečňovaly mimo školu, např. ve sdruženích a zařízeních volného času. U nás se tyto pojmy začaly šířit od druhé poloviny čtyřicátých let 20. století, ale nebyly přesně ujasněny koncepce a osnovy chápání volného času dětí a mládeže.⁶⁵

Problematice době mimo vyučování se věnoval již Komenský, který vytyčoval význam hry a upozorňoval na přetěžování dětí domácími úkoly. Poukázal i na škodlivost hazardních her, jakožto nevhodných prostředků pro trávení volného času. Mimoškolní výchova zaznamenala svůj vývoj již v obrozeneckém období. Vesničtí učitelé zaváděli mimovyučovací činnosti např. práci na zahradě, košíkářství, pletení výrobků ze slámy, lidové zvyky, zpěv lidových písní, aby povznesli duchovní a hmotnou úroveň českého venkova. Věnovali se dětem v době po vyučování, i když neexistovala žádná výchovná zařízení. Jejich pokračovatelé v pokusných školách chtěli intelektuální zátěž vykompenzovat pracovními a estetickými činnostmi. Reagovali tak na pokrok společnosti a potřebu dětí. Narůstáním společenskopolitických vlivů 19. století a stále zvyšujícím se vykořisťováním dělnictva vznikla idea zajistit alespoň elementárním způsobem volný čas dětí, protože díky dlouhé pracovní době rodičů se o děti neměl kdo postarat. Dobrovolné dobročinné a osvětové spolky a kluby se tohoto úkolu zhostily. V roce 1864 vznikl v Praze Americký klub českých dam, který zajišťoval charitativní (nadílky, polévkové akce) a výchovnou práci (besídky, přednášky, výlety) určenou pro chudé děti.⁶⁶

⁶⁵ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 15.

⁶⁶ Srov. ŠPIČÁK, J. *Teorie a metodika výchovy mimo vyučování*, s. 5.

Ve větších městech se zakládaly různé dětské útulky a ochranné mládeže, byly to předchůdci školních družin. První oficiální útulek vznikl v roce 1885 v Praze na Vyšehradě a měl děti ochraňovat před škodlivými vlivy. Děti navštěvovaly útulek po vyučování a domů se vracely až ve večerních hodinách. Pokud se chovaly neposlušně, mohly být z útulku vyloučeny. Vychovatelé na děti dohlíželi při psaní domácích úkolů, poté zbyl čas na hry, zpěv, čtení i pracovní činnosti. Chlapci spravovali oděv, lepili kornouty, vyřezávali aj. Dívky látaly a zhotovovaly ruční výrobky. Při příznivém počasí mládež podnikala výlety, navštěvovala muzea a různé řemeslníky. Pokud vychovatel k dětem nepřistupoval vlídně, musel opustit zařízení. Dobrá atmosféra znamenala i dobré výsledky. S postupem doby se útulky zakládaly i v jiných městech. Obce si uvědomovaly důsledky zanedbávání dětí a do jisté míry přebíraly zodpovědnost za rodinu. Obsah činností se skládal z tělovýchovy, turistiky, pracovní výchovy, poznávání přírody a historie atd. Poprvé byl vznesen požadavek na pedagogicky kvalifikovaného pracovníka definovaným jako industriální učitelka (učitelka ručních prací), která se starala o tuto oblast výchovy. V roce 1931 se útulky přejmenovaly na školní družiny pro mládež. Školský zákon z roku 1948 zavedl družiny mládeže do školské soustavy jako mimoškolní zařízení. V roce 1960 nastaly nové změny, pro žáky 1.-5. tříd byly zřizovány družiny a pro žáky 6.-9. tříd školní kluby. Převzaly výchovnou funkci a prolínaly se zde činnosti rekreační, naukové, pohyb na čerstvém vzduchu a dávaly podmínky pro dětskou aktivitu.⁶⁷

Jako součást školského systému v poválečném období vznikly typy dobrovolných a profesionálních pracovníků volného času. Potvrdila se nutnost zajímat se o jejich přípravu a to díky růstu volného času.⁶⁸

Výchovou dětí a mládeže mimo vyučování se také začaly zabývat tělovýchovné organizace. Nejznámější se jmenovala Sokol založena

⁶⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 112.

⁶⁸ Srov. Tamtéž, s. 155.

v roce 1862 a na venkově se šířila organizace Orel. Kolem roku 1911 se rozvíjí skauting zaměřený na přírodní aktivity. Pod koncepcí skautingu vznikla organizace Junák – český skaut, zdůrazňovala tělesnou výchovu, lásku k přírodě, výchovu k dobrému občanství aj.⁶⁹

Oblast mimoškolní výchovy v době normalizace byla ovlivněna politickou ideologií a neustále se rozvíjela. V roce 1976 se výchova žáků mimo vyučování stala nedílnou součástí výchovně vzdělávací soustavy. Oproti západní Evropě naše země do roku 1989 nepřinesla žádné výrazné změny.⁷⁰

V devadesátých letech 20. století nastal zásadní zlom v chápání výchovy ve volném čase. Zájem účastníků o tuto oblast výchovy vzrostl. Funkce, obsah a metody této sféry působení začaly být více rozvíjeny a definovány. Přitom se objevovala stále nová řešení a využívalo se zkušeností různých zemí. Pedagogika volného času se stala vědou na stejné úrovni jako např. obecná pedagogika, didaktika, dějiny pedagogiky.⁷¹

⁶⁹ Srov. ŠPIČÁK, J. *Teorie a metodika výchovy mimo vyučování*, s. 6.

⁷⁰ Srov. JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, s. 82.

⁷¹ Srov. HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*, s. 17.

3 UPLATNĚNÍ PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

Práce v mimoškolní oblasti klade na pedagoga vysoké nároky ohledně jeho specifických vlastností, znalostí a dovedností. Jelikož se práce v jednotlivých zařízeních liší, je nutná i diferenciací pedagogických pracovníků. Specifika jednotlivých zařízení vyplývají z rozličných činností, které se zde poskytují.

Úlohou pedagoga volného času je organizovat činnost dětí a mládeže v prostředí vyhovujícím jednotlivcům i sociálním skupinám např.: v místě bydliště, ve školách a školských zařízeních, v rekreačních oblastech, kulturních zařízeních atd. Působení pedagoga volného času se odvíjí podle jeho obsahového zaměření a z hlediska věkové kategorie, na kterou se zaměřuje. Náplň profesní činnosti bychom mohli rozdělit dle věkových skupin:⁷²

- Cílová skupina – děti: střediska zájmové činnosti, centra volného času, dětské domovy, dětské nemocnice, školy v přírodě, domovy mládeže, rehabilitační centra. Speciální nároky na volnočasového pedagoga jsou kladeny např. v reedukačních domovech, diagnostických ústavech, výchovných ústavech aj.
- Cílová skupina – mládež: reedukační domovy, domovy mládeže, resocializační ústavy, kluby, tělovýchovné organizace.
- Cílová skupina – dospělí: podnikatelská volnočasová zařízení, občanské iniciativy, centra a kluby seniorů, domovy důchodců, galerie, muzea, knihovny, univerzity třetího věku, centra vzdělávání, rehabilitační střediska, azylové domy.

Konkrétnější přehled oblastí profesionálního uplatnění pedagoga volného času vypracoval Ospachowski:⁷³

⁷² Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 46.

⁷³ Srov. Tamtéž, s. 47.

1. Oblast výchovy, vzdělávání a kultury: vychovatelé, poradci, animátoři ve státních a soukromých institucích, předškolních a školních zařízeních, odborných školách, výcvikových studiích, seminářích, prázdninových táborech, střediscích volného času.
2. Oblast informací, komunikačních prostředků a veřejné práce: žurnalisté, moderátoři a spolupracovníci v soukromých a veřejných televizních a rozhlasových společnostech, nakladatelstvích, kinech, počítačových střediscích a multimédiích.
3. Oblast zdraví, kondice a sportu: trenéři, vedoucí cvičení, instruktoři, asistenti, terapeuti v kondičních střediscích, rekreačních centrech, lékařských střediscích, sanatoriích a poradnách pro seniory.
4. Oblast gastronomie, ubytování a zábavy: manažeři, technici, umělci v podnicích, hotelech, zábavných centrech, kavárnách.
5. Oblast cestovního ruchu, dovolené a turistiky: manažeři, plánovači, organizátoři, vedoucí pobytových zájezdů a studijních cest, animátoři v cestovních kancelářích, lázeňských střediscích, prázdninových centrech a klubech.
6. Oblast techniky, servisu a služby zákazníkům: zájmové kluby, dílny.
7. Oblast speciální pedagogiky a sociálních prací: poradci v oblasti starosti o handicapované, nezaměstnané, diagnostické ústavy, dětské domovy, domovy důchodců, azylové domy.

3.1. Školní družina

Toto zařízení je určeno žákům I. stupně základní školy. Stále větší pozornost se věnuje aktivitám mimo školní vyučování a vznikají nabídky na pravidelnou organizovanou činnost v kroužcích. Družiny tímto prožívají úpadek. Vedení škol a rodiče upřednostňují účast dětí v zájmových útvarech a z družin se stává jen sociální služba, která zajišťuje dozor nad dětmi. Díky možnosti, že si rodiče mohou z družiny vyzvednout děti kdykoli, vychovatelky nemají možnost naplánovat

kvalitní trávení času po škole. Více než na motivaci a vytváření pozitivního klimatu se vychovatelky zaměřují na přesně daný cíl a to např. zhotovení výrobku. Dětem je nabídnuta práce, která je pevně daná, a to brání k rozvíjení kreativity. Atraktivita školní družiny klesá, protože dětem není nabídnuta pestrá a zajímavá nabídka. Činnosti jsou často stereotypní a pro děti často se opakující. Chybí zde zpětná vazba zhodnocení. Rodiče potřebují družiny spíše ze sociálních důvodů a tak i k ní přistupují.⁷⁴

Školní družina má svá specifika, která ji odlišují od běžné školské praxe, a z tohoto hlediska je nutné také postupovat při hodnocení její činnosti. Svou funkci naplňuje různými činnostmi. Odpočinkové činnosti mají odstranit únavu. Do denního režimu se zařazují nejčastěji po obědě, ráno nebo dle potřeby. Klid může být na lůžku nebo lehátku, tuto funkci mohou plnit také klidové hry. Odpočinkové činnosti jsou důležité pro denní režim školní družiny a plní psychohygienické aspekty. Rekreační činnosti složené z pohybových, sportovních, turistických či rukodělných aktivit slouží k regeneraci sil. Měly by být realizovány spíše venku ve skupinách nebo jako spontánní činnost. Kompenzují soustředěnost ve vyučování. Zájmové činnosti rozvíjejí osobnost dítěte. Umožňují dětem seberealizaci, ale i další dovednosti a poznání. Zájmovou aktivitu vede vychovatelka nebo jiný pedagog, někdy rodič. Důležitá je zejména přiměřenost a motivace, aby se u dětí vzbudil zájem o činnost. Školní družina má iniciovat svou činností komunikaci mezi dětmi navzájem a i s vychovatelkou.⁷⁵

Práce vychovatelek ve školní družině má svá specifika a jejich práci nelze hodnotit ze stejného hlediska jako učitele ZŠ. Při výchově mimo vyučování vychází z momentálního stavu dětí, které je ovlivněno vyučováním, které může být někdy stresující. Proto je nutná operativní

⁷⁴ Srov. MACEK, M., HÁJEK, B. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání*, s. 58.

⁷⁵ Srov. Tamtéž

schopnost změnit plánovanou činnost podle momentálního stavu dětí či jiných vnějších okolností.⁷⁶

3.2 Školní klub

Školní klub pracuje s dětmi navštěvující II. stupeň základní školy. Tento druh organizace není zatím v českém školství tolik známý, ale do budoucna se předpokládá, že převezme částečně funkci domů dětí a mládeže. Činnost klubů je málo využívaná a zatím je pojímána jako dozor mezi dopoledním a odpoledním vyučováním nebo nabízí zájmové kroužky zaštitované školou. Zaměřenost na zájmovou činnost odpoutává pozornost od vytváření sociálních vztahů a vytváření pozitivního klimatu. K tomu přispívá i fakt, že převážnou většinu kroužků vedou učitelé, s nimiž se žáci dostávají do kontaktu během povinného vyučování. Klub by měl být otevřeným zařízením i pro žáky navštěvující jinou školu. Sociální funkce v porovnání se školními družinami ustupuje do pozadí. Žáci vyšších tříd jsou téměř samostatní a raději svůj volný čas tráví neorganizovaně.⁷⁷

Charakter činnosti vychovatele školního klubu vyžaduje všeobecné vzdělání. Měl by být schopen znát dokonale alespoň jednu zájmovou oblast, aby efektivně vzdělával děti s hlubším zájmem o danou aktivitu. Vyrovnaná osobnost, empatie, komunikativnost a odolnost vůči zátěžovým situacím jistě přispívají k lepšímu trávení volného času. V klubech mohou pracovat mimo interních zaměstnanců i externí a dobrovolní spolupracovníci. Náplň práce jednotlivých pracovníků udává ředitel školy.⁷⁸

⁷⁶ Srov. MACEK, M., HÁJEK, B. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání*, s. 60.

⁷⁷ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 114.

⁷⁸ Srov. Tamtéž, s. 121.

3.3 Domy dětí a mládeže

Tato specializovaná střediska nabízejí zájmovou činnost pro děti, mládež i další zájemce. Kraje se starají o finanční dotace, které se určují normativním rozpisem dle počtu dětí. Domy dětí a mládeže disponují vysokou nabídkou volnočasových aktivit a adekvátním reagováním na aktuální požadavky ve sféře volného času. Činnost střediska se uskutečňuje na základě činností pravidelných, nepravidelných, příležitostných a spontánních. Pravidelnou zájmovou činností je práce ve stálých útvarech (kroužky, kluby, soubory) a se stejnými účastníky. Příležitostné činnosti obohacují zaběhlý chod zařízení a patří sem např. besedy, přednášky, pobyty v přírodě, výlety, kulturní programy, příměstské tábory. Spontánní činnosti vycházejí především z potřeb dětí. Organizace se svým působením zapojují do kulturního a společenského života, ale neustále musí připomínat nutnou existenci. Pestrá nabídka vzniká na základě široké aktivity externích spolupracovníků. I přes určité zlepšení DDM neposkytuje aktivity dětem předškolního a mladšího věku a i mládež staršího školního věku nenalézají vhodné motivy pro účast. Nabídka spontánních aktivit, spolupráce s nadanými dětmi, příležitostné akce to jsou pouze některé z existujících nedostatků DDM. Pedagogičtí pracovníci se více než o zájmy dětí snaží o budování a zlepšování prostor. Řešení provozních problémů často předčí náplně činnosti. Málo pozornosti je věnováno i uvádění začínajících pedagogů.⁷⁹

I přes velmi širokou nabídku různorodých činností v zařízeních je zřejmá roztržitost a nevyváženost nabídek. Rozdíly můžeme pozorovat ve velkých městech a menších obcích, kde malé obce nedisponují vysokými finančními prostředky. Problematické bývá i zapojení neorganizované mládeže, která o zájmové aktivity nejeví zájem. Napomohl by nárůst spontánních a příležitostných činností a rozvoj

⁷⁹ Srov. MACEK, M., HÁJEK, B. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání*, s. 61.

dalších projektů. I nadále se trend zaměřený na mládež ve věku 15-18 let bude prohlubovat s cílem zapojit tuto věkovou kategorii do mimovyučovacího procesu.⁸⁰

Pracovníci středisek volného času jsou zařazováni do třech skupin. Pedagogičtí pracovníci mají na starosti aktivity související s činností dětí a mládeže. Starají se o výchovně vzdělávací proces dle zásad psychohygieny a stanoveného denního režimu. Vytvářejí pestrou a zajímavou skladbu zájmových činností s ohledem na svou odbornou přípravu i osobní zaměření. Zúčastňují se pedagogických porad, školení a schůzí. Další skupinou jsou pracovníci zajišťující ekonomické a správní hledisko. Dále obslužný personál např. správce, uklízečka.⁸¹

3.4 Domov mládeže

Zaměřuje se na žáky středních škol a studenty vyšších odborných škol. Výchovná práce v tomto zařízení klade větší důraz na individuální komunikaci se žáky. Respektován je i vyšší věk, a proto u žáků převažují zájmové aktivity i mimo domov mládeže. Vychovatelé často rezignují na cílené pedagogické působení, jelikož převažuje penzionový typ práce, to dokládá i vysoký věk pracovníků. Žáci ve svém volnu hledají výdělečné pobídky. Vychovatelé fungují jako rádci a pomocníci, disponují odpovídající dávkou empatie. Domovy mládeže se snaží o participaci žáků na životě v zařízení, ale většinou není zapojení úspěšné z důvodů nenabízejících se vhodných podnětů. Chod zařízení funguje bez výraznějších inovací. Spolupráce vychovatelů a školy probíhá na základě řešení výchovných a prospěchových problémů studentů. Vychovatelé se podílí na přípravě žáků na vyučování, ale to je omezeno

⁸⁰ Srov. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*, s. 32.

⁸¹ Srov. MACEK, M., HÁJEK, B. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání*, s. 83.

jejich odbornou a pedagogickou přípravou. Nejčastější činností vychovatelů je dozor na dodržování klidu. Zařízení má pevně danou organizační strukturu – budíček, úklid pokojů, stravování, studijní klid, večerka. Domovy mládeže soustavně spolupracují s rodiči, jelikož chtějí předejít patologickým jevům (alkohol, drogy, šikana).

V domově mládeže je jmenován vedoucí vychovatel, který hodnotí a organizuje výchovně vzdělávací činnost ostatních vychovatelů. Pedagogičtí pracovníci dle svého zaměření vedou jednu oblast zájmové činnosti (např. sport, šití, výtvarné činnosti). Zájmové aktivity napomáhají výchovnému poslání. Náplň práce vyžaduje zajistit dohled, připravit nabídku činností, odborně pomoci žákům s přípravou na vyučování atd. Svou funkci také plně plní pomocníci (noční) vychovatelé, kteří dohlížejí na žáky v době nočního klidu.⁸²

3.5 Problematika školských zařízení

Vedení volnočasových zařízení nereaguje nabídkou zájmových aktivit dostatečně rychle a cíleně na měnící se podmínky a zájmy mladé generace. Nedaří se participace účastníků na činnostech. Zařízení nemají vždy jasně stanovené cíle a kritéria hodnocení výchovně vzdělávací práce a práce pedagogů. Málo pozornosti je věnováno uvádění začínajících pedagogů a malé podpoře jejich dalšímu vzdělávání. Žáci disponují nedostatečnou motivací, která je často nahrazována pokynem k činnosti. Existující vzdělávací akce pro vychovatele se zaměřují na rozšíření jejich vlastních dovedností, méně na metodiku. Školský zákon ukládá zpracovat vlastní školní vzdělávací program, pro většinu zařízení to znamená velký problém. Výchovná činnost vyžaduje celoživotní vzdělávání, obohacování a doplňování vědomostí, rozšiřování dovedností a to nejen na teoretické úrovni, ale i praktickým výcvikem s použitím

⁸² Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 130.

troníkových metod. Při zvyšování kvalifikace se nejedná pouze o rozšíření námětů zájmových aktivit, ale i tyto činnosti kvalitně vést. Dobrovolnost účastníků vyžaduje zvýšenou míru odborné metodické připravenosti pedagogů, nezanedbatelná je i osobnostní rovina.

Teoretické znalosti užitečné pro praktické působení v profesionální oblasti získává pedagogický pracovník již ve své vzdělávací přípravě. Rozvoj jeho pedagogických znalostí ztěžuje fakt, pokud se mu nedostane kvalitní úvod do zaměstnání. Většina postupně zjišťuje, že samotná praxe pro úspěšné pedagogické působení nestačí. Osvědčuje se spolupráce začínajícího pedagoga se zkušenějším kolegou, s nímž si vyměňuje poznatky. Důležitou roli hraje sebereflexe, která pomáhá porozumět pedagogickým zkušenostem (vysvětlovat a uvědomit si je) a dále je rozvíjet a přetvářet. Nejlepším hodnocením výchovného působení je odezva žáků.⁸³

3.6 Preventivně výchovná péče

Preventivně výchovná péče poskytuje speciálněpedagogické a psychologické služby dětem z nevyhovujícího sociálního prostředí rodinné výchovy. K nejčastějším problémům rodiny patří neplnění rodičovských povinností, nesprávné výchovné metody, alkoholismus, kriminální chování, šikana a jiné patologické jevy. Střediska mají za úkol zachytit první projevy vývojových a výchovných poruch chování nebo problémů v rodině. Dalšími institucemi zabývajícími se preventivně výchovnou péčí jsou např. střediska sociální prevence, krizová centra, linky důvěry.⁸⁴

⁸³ Srov. ŠVEC, V. *Znalosti učitele*, s. 95.

⁸⁴ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 133.

3.7 Náhradní rodinná výchova

Pokud dítě žije v závadném rodinném prostředí, je zapotřebí zajistit náhradní výchovnou péči. Tato péče plní svou funkci i v případě, že se rodiče o své děti nemohou starat z pracovních důvodů, úmrtí rodičů, výkonu trestu atd. Náhradní rodinná výchova je nejvhodnějším způsobem řešení těchto problémů. Z právního hlediska jde o dvě základní formy: nezrušitelné osvojení (adopce) a pěstounská péče. Osvojitelé získávají práva a povinnosti rodičů a důraz se klade na potřeby a zájmy dítěte. V obou případech o svěření do péče rozhoduje soud.⁸⁵

3.8 Ústavní a ochranná výchova

Jestliže není možná z právního hlediska a nebo z dalších důvodů náhradní rodinná výchova, dostává se na řadu ústavní nebo ochranná výchova ve školských zařízeních. Tyto instituce zajišťují základní práva dítěte na výchovu a vzdělávání, vytvářejí pro něj podmínky pro zdárný rozvoj s ohledem na jeho potřeby. Ústavní výchova má za úkol postarat se o děti, u kterých selhala rodinná péče. Ochranná výchova slouží pro děti disponující závažnými poruchami chování.⁸⁶

3.8.1 Ústavní a ochranná zařízení

Školská zařízení uskutečňující ústavní a ochrannou výchovu se dělí na diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. V diagnostických ústavech se na základě komplexního vyšetření (sociálněpedagogického, psychologického, sociálního) rozhoduje, do jakého zařízení budou děti zařazeni. Dle zájmu dětí plní potřeby diagnostické, vzdělávací, terapeutické, výchovné

⁸⁵ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 134.

⁸⁶ Srov. Tamtéž, s. 135.

a sociální. Výchovná skupina je složena ze 4-6 dětí a pobyt trvá zhruba osm týdnů. Nejrozšířenějším typem zařízení zajišťující ústavní výchovu jsou dětské domovy určené pro děti ve věku od 3 do 18 let, pokud to vyžaduje studium tak do 26 let. Děti z dysfunkčního rodinného prostředí, děti dlouhodobě nemocných rodičů, sirotci a nezletilé matky se svými dětmi bez závažných poruch chování jsou umisťovány do tohoto typu zařízení. Dětský domov má svůj vnitřní řád a organizaci, dle níž jsou klienti rozděleni do heterogenních rodinných skupin (6-8 dětí). Struktura každodenního života připomíná běžnou rodinu. Dětský domov se školou poskytuje péči dětem se závažnými poruchami chování, kteří nemohou být vzděláváni ve škole mimo domov. Jestliže u dítěte pominou výchovné problémy, může navštěvovat jinou školu. V rodinné skupině žije 5-8 dětí ve věku od šesti let až do ukončení povinné školní docházky. Mládež starší 15 let se závažnými poruchami chování bývá zařazena do výchovných ústavů. V této sféře působení je kladen vysoký důraz na speciální vysokoškolskou přípravu. Součástí zařízení může být základní škola, speciální škola, odborné učiliště aj. Pevně stanovený denní režim, jasné vymezení práv a povinností a motivující náplň volného času je hlavní organizační strukturou ve výchovném působení. Výchovnou skupinu tvoří 5 až 8 dětí.⁸⁷

Děti těžce prožívají odloučení od rodiny, v zařízeních zpočátku vznikají adaptační obtíže. Zásah do života děti prožívají různě, citová oblast je nevyvážená, proto v nich pedagogičtí pracovníci musí zpočátku vypěstovat důvěru. Pedagogické zásady by měly být přiměřené, odpovídat potřebám a zájmům a posilovat kladné stránky osobnosti. Na profesionalitě pedagogických pracovníků závisí úspěchy nebo selhání. Předpokladem k vytvoření pozitivního prostředí jsou rozmanité formy práce, podněty, důslednost, vlídnost a respektování individuality dítěte. Každý pedagogický pracovník působící v této

⁸⁷ Srov. PÁVKOVÁ J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 136.

výchovné oblasti musí absolvovat vzdělávání ve speciální pedagogice, psychologické vyšetření a další sebevzdělávání (psychoterapeutický, psychosociální, komunikační výcvik).⁸⁸

⁸⁸ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 136.

4 PROFESNÍ PROFIL PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU

Podle zákona č. 563/2004 Sb. je pedagogickým pracovníkem: „...ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko – psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče. Přímou pedagogickou činnost vykonává: a) učitel, b) vychovatel, c) speciální pedagog, d) psycholog, e) pedagog volného času, f) asistent pedagoga, g) trenér, h) vedoucí pedagogický pracovník.“⁸⁹

Život člověka souvisí vždy se vztahy s druhými lidmi a v kooperaci s nimi, proto i pedagog volného času se profiluje v širším sociálním kontextu. Jeho osobnost se vyznačuje složitým komplexem vlastností a prvků, které se navzájem prolínají. Osobnostní strukturu poznáme, pokud tyto vlastnosti vymezíme a následně je popíšeme. Pedagogický pracovník se podílí na výchově dětí, mládeže i dospělých. V průběhu utváření osobnosti pedagoga volného času hrají roli atributy jako pedagogické nadání, empatické schopnosti, pozitivní vtaah a láska k dětem, snaha zabývat se jimi, vést je a pomáhat jim. Profil osobnosti se sestavuje z roviny osobnostní (jaký je), vzdělanostní (co ví) a dovednostní (co umí).⁹⁰

⁸⁹ Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2004 [cit. 2008-06-04]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu>.

⁹⁰ Srov. SPOUSTA, V. et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*, s. 128.

Obsah výchovy ve volném čase je dán pouze rámcově, není závazný. Při vytyčení obsahu vychází pedagog volného času z potřeb a přání dětí s ohledem na základní pedagogicko-psychologické požadavky. Požadavky klade jak vychovatel, tak i děti. Ve výchově mimo vyučování se neklasifikuje, ale hodnotí slovně s důrazem na vyzvedávání úspěchů. Také vztahy v tomto prostředí bývají většinou méně formální než ve školských institucích.⁹¹

V zařízeních, kde děti organizovaně tráví svůj volný čas, má být někdo, kdo se jim bude plně věnovat, ochotně pomáhat radou, nápadem a podněcovat je k naplnění času. Vedení zájmových činností probíhá na základě výchovné práce a to znamená probouzet a rozvíjet v jedinci jeho přirozené předpoklady a navozovat smysluplné situace. Společný zájem pedagoga a dítěte vzniká navozením partnerského vztahu, kde oba zároveň dávají i berou. Děti navštěvující zájmové aktivity se liší různou mírou sociálních zkušeností, různými poznatky i dovednostmi. Očekávají, že díky aktivitám se budou moci seberealizovat a spolupracovat s ostatními. K tomu má napomoci pedagog, který vytvářením podmínek naplňuje očekávání každého člena a individuálně k němu přistupuje.⁹²

4.1 Novela zákona o pedagogických pracovnících

Současná novela zákona přináší zlepšení postavení pedagogických pracovníků. Dostupné analýzy poukazují na to, že v České republice musí dojít ke změnám ve výchovně vzdělávacím procesu. Prvním krokem byla Kurikulární reforma (školní a vzdělávací programy místo osnov), ale je zřejmé, že školství musí zaznamenat i jiné změny. Například vytvoření tvůrčí atmosféry, kterou ovlivňuje samotný pedagogický pracovník. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

⁹¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Průvodce studiem oboru pedagogika volného času*, s. 23.

⁹² Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmových činností*, s. 48.

pracuje na zlepšení pracovních podmínek v pedagogické práci a snaží se podpořit aktivní, čínorodé a profesionální pedagogické pracovníky. Novela klade důraz na vzdělávání, jelikož vysokoškolské magisterské vzdělání znamená profesionalitu ve výchovně vzdělávacím procesu.⁹³

Hlavní cíle novely znamenají zvýšit prostupnost kvalifikací, zrušit některé zbytečné kvalifikační bariéry, odstranit nedostatky původního znění zákona s ohledem na dosavadní praktické zkušenosti a řešit problémy nekvalifikovaných pracovníků. Změny se týkají i požadavků na odbornou kvalifikaci některých kategorií pedagogických pracovníků, zpřesnění podmínek pro samostudium, rozvržení pracovní doby atd. Pokud se jedná o pedagoga volného času, může vést zájmovou činnost, pokud má ukončené střední vzdělání s výučním listem, ale k tomu musí splnit čtyřiceti hodinové pedagogické studium.⁹⁴

Zmírnění kvalifikace (střední vzdělání s výučním listem) u externistů, kteří vedou zájmové aktivity, je jistě prospěšné. Otázkou však zůstává, zda externí zaměstnanci mají zájem o studium pedagogiky prostřednictvím celoživotního vzdělávání nebo na vysoké škole. Z mé vlastní zkušenosti externí pracovníci vedou zájmové činnosti, které jsou většinou součástí jejich vlastní profese. Jsou to odborníci v jiných sférách než pedagogických (např. technických, ekologických, sportovních) a svou profesi dále rozšiřují mezi veřejnost prostřednictvím zájmových

⁹³ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Novela zákona přináší zlepšení postavení pedagogických pracovníků*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, poslední aktualizace 19.5.2008 [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW:<http://www.msmt.cz/pro-novinare/novela-zakona-prinasi-zlepseni-postaveni-pedagogickych-pracovniku>

⁹⁴ MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Novela zákona o pedagogických pracovnících*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2008 [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW:http://www.msmt.cz/uploads/soubory/K2/TK_19_5_08_prezentace_KITZBERGER_zakon_o_PP_final.ppt

zařízeních. Osobně si myslím, že o pedagogické studium ze strany externích pracovníků nebude očekávaný zájem. Jelikož budou chybět kvalitní motivy, např. finanční pobídky.

4.2 Požadavky na formování pedagoga volného času

Při přípravě a vzdělávání pracovníků v oblasti volného času je potřebné formulovat základní požadavky na osobnost pedagoga, na jeho vztah k objektu výchovného působení, na proces specifických vzorců profesionálního myšlení, sociálního cítění, na kulturu práce (jazyková kultura, kreativita). Osobní kvality ovlivňují výkonnost a úspěšnost pedagoga volného času. Pojem kvalita představuje soubor vědomostí, zručností, návyků, schopností, potřeb, vztahů, ideálů atd. Příprava a realizace pravidelných i příležitostních akcí vyžaduje strategické myšlení, které souvisí se schopností předvídat situaci a podle toho nasměrovat cíle a podmínky výchovně vzdělávacího procesu. Tvořivé myšlení potlačuje stereotyp a poskytuje vysokou úroveň originálního přístupu. Díky nabytým zkušenostem umožňuje vytvářet nové postupy a kombinace. Na schopnosti odhalit a řešit široký okruh problémů je postavené flexibilní myšlení. Vyžaduje obrovskou dávku aktivity, samostatnosti, kritičnosti jednak k sobě, ale i k druhým lidem. K tomu samozřejmě patří asertivní chování, empatie a tolerance.⁹⁵

Specifické rysy činnosti pedagoga volného času vycházejí z jeho přednostního zaměření na výchovné cíle v práci s dětmi a s mládeží. Dosažení výchovných cílů lze i na základě využití spontánních aktivit vycházejících z dětských part, vrstevnických skupin atd. Na rozdíl od školního prostředí je nutný odlišný vztah k účastníkům projevující se z pozice rádce, konzultanta, pomocníka, přítele.⁹⁶

⁹⁵ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 28.

⁹⁶ Srov. ŠPIČÁK, J. *Teorie a metodika výchovy mimo vyučování*, s. 26.

Vývoj osobnostních vlastností je podmíněn vrozenými anatomicko-fyziologickými soubory. Tyto vrozené zvláštnosti jsou pouze vlohami, které podmiňují psychické vlastnosti člověka, ale zcela ho netransformují. Mohou vzniknout schopnosti a charakterové rysy na základě zkušenosti a života, které osobnost utvářejí. Reykowski vypracoval základní principy utváření vlastností:⁹⁷

- Neustálé opakování činnosti – formování kulturních a hygienických návyků, reakce na specifické situace, zdvořilost.
- Upevňování vlastností na základě odměn a trestů – instrumentální učení, podněcuje vykonávání činností.
- Trvalejší vlastnosti vznikající ztotožněním se vzory – identifikace se vzorem vychází z pozitivního citového vztahu.
- Trvalejší vlastnosti mohou aktivně přetvářet obsah – dojmy, vjemy, pojmy, emoce.

Někteří autoři (Kratochvílová, Spousta, Vážanský) upozorňují na náročnost přípravy pedagogů volného času a na náročnost jejich osobních vlastností. Je jisté, že formování probíhá už v rodinném prostředí, ve vzdělávání a v rámci společenské činnosti. Dotváření vlastností má své nezastupitelné místo v profesionální činnosti. Mezi osobní a charakterové vlastnosti se řadí čestnost, statečnost, zásadovost, cílevědomost, samostatnost, vytrvalost a spravedlivost. Citovo – temperamentní oblast je ovlivněna optimizmem, trpělivostí, sebeovládáním, laskavostí, srdečností a vlídností. Pedagog zvyšuje zájem o intelektuální, citový a mravní rozvoj ostatních lidí a umí se vcítit do jejich psychických stavů. Klade vysoké nároky na svou osobu. Z potřeby jít příkladem musí disponovat sebeovládáním, sebevýchovou, sebevzděláváním, sebekontrolou a důsledností v pracovním prostředí. Účinnost výchovného působení je daná typem povahy pedagoga. Z tohoto pohledu můžeme diskutovat o kladné pedagogické povaze

⁹⁷ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 29.

(radostný a optimistický přístup, zájem o společenské dění, smysl pro humor) a pedagogicky negativní povaze (individualismus, autoritářství, moralizování, výbušnost). Mládež si těžko získává pasivní, těžko se přizpůsobující povaha, která se projevuje malou mírou iniciativy a rozhodnosti. V pedagogické profesi nebývají šťastné povahy chladné, odměřené a uzavřené, které si potrpí na podrobnosti a malichernosti. Z toho vyplývá, že pro práci pedagoga volného času jsou ideální kladné povahy s humanistickým přístupem k lidem a se schopnostmi řešit problémy v mezilidských vztazích.⁹⁸

4.3 Požadavky na schopnosti pedagoga volného času

Schopnosti jsou vrozené dispozice podmiňující výkon člověka. Jsou určitým předpokladem pro úspěšné vykonávání teoretické i praktické činnosti. Různé přístupy k vymezení podstaty schopností rozlišil Guilford.⁹⁹

1. **Dimenze vnímání** – faktory vizuální, zvukové, sluchové, kinestetické, senzitivita.
2. **Dimenze psychomotoriky** – faktory síly, rychlosti, přesnosti, koordinace, flexibility.
3. **Dimenze inteligence** – faktory paměti a myšlení, produktivního myšlení.

Z hlediska specifických požadavků na výchovu ve volném čase existuje rozdělení dvou kategorií – všeobecné schopnosti a speciální schopnosti. Všeobecné schopnosti zahrnují optimální úroveň inteligence složené ze tří složek: teoretická, praktická a sociální. Teoretická složka podává všeobecný pedagogicko-psychologický přehled, orientaci v sociálních, kulturních, uměleckých, ekologických, přírodovědných,

⁹⁸ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 30.

⁹⁹ Srov. Tamtéž, s. 32.

technických a jiných problémech. Praktická stránka se projevuje řešením konkrétních problémů, při realizaci záměrů a projektů, při tvorbě propagačních materiálů a praktických ukázek pro děti a mládež. Sociální složka se projevuje ve vztahu k pedagogům, organizacím, institucím i k jiným sociálním skupinám, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu. Důležitost je přikládána i základním pracovním návykům, např. důslednost v práci, disciplína, schopnost rozhodnout se a realizovat své nápady. Mezi speciální schopnosti pedagoga volného času se řadí: schopnost vytvářet podmínky pro práci v zájmových útvarech; motivovat spolupracovníky, děti i mládež; týmově spolupracovat; hodnotit správnost a použitelnost nových informací; řešit úkoly tvořivým způsobem atd. Do této kategorie můžeme zasadit i diagnostické schopnosti, výrazové schopnosti a schopnosti organizační.¹⁰⁰

V profesi pedagoga volného času mají své nezastupitelné místo i zručnosti nabývané především učením a cvičením. Slouží ke správnému, rychlému a efektivnímu plnění úkolů. Díky tréninku získáváme určitý stupeň dokonalosti. Pedagogické zručnosti charakterizoval Kyriacou jako jednotlivé logicky související činnosti učitele:¹⁰¹

- 1. Vědomosti** – zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, které mají vliv na učení a jeho vlastní pedagogické dovednosti.
- 2. Rozhodování** – zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku s cílem o co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů.
- 3. Činnost (akce)** – projevuje se chováním učitele pomoci žákům ve výchovně vzdělávacím procesu.

¹⁰⁰ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 32.

¹⁰¹ Srov. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*, s. 20.

V rámci profesionální přípravy by měl pedagog volného času získat zručnosti pedagogicko-psychologické a sociální. Pod pedagogicko-psychologické dovednosti spadá diagnostika, stimulace, motivace, organizace, metodika, hodnocení, kontrola, seberegulace, relaxace aj. Sociální zručnosti se vyznačují empatií, asertivitou, kooperativou, verbální a neverbální komunikací. Sociální oblasti se věnuje Švec a všechny tyto zručnosti by měl pedagog v řídicí a organizační práci zvládnout. Jsou předpokladem pro úspěšnou socializaci, výchovu a vzdělávání. Pomáhají vytvářet pozitivní klima potřebné ke kvalitní spolupráci. Zručnosti se dělí na:¹⁰²

- konverzace – pozdravy, představení se, aktivní poslouchání, odpovědi na otázky,
- přátelství – projevování vděku, společné skupinové aktivity, poskytnutí pomoci,
- speciální situace – kritizování, přijímání kritiky, odolávání skupinovému nátlaku,
- řešení speciálních problémů – kolektivní vyjednávání, přesvědčování, řešení sporů, získávání pomoci, zpětná vazba.

Souborům sociálních cílů se věnovala Kovaříková a nazvala je zručnostmi života. Jejich osvojení podmiňuje učební příležitosti. Pedagog volného času by se měl podle tohoto modelu řídit a vytvářet celoroční projekty, dlouhodobé a krátkodobé záměry ve svých zájmových oblastech. Autorka zručnosti života zahrnuje jako pevnou součást a podmínku pro vytváření smysluplné oblasti výchovy. Zde je přehled zručností života:¹⁰³

1. FLEXIBILITA: Schopnost změn plánů v případě potřeby s ohledem na dané cíle. Při organizování činnosti neustále aktualizovat obsah výchovné práce, aplikovat nové poznatky, používat nové netradiční

¹⁰² Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 34.

¹⁰³ Srov. Tamtéž, s. 35.

metody a prostředky, kreativně řešit problémy. Motivovat děti a mládež k činnosti ve volném čase, vyvarovat se negativním vlivům sociálního prostředí, rychle reagovat na pokles zájmu, přiměřeně používat motivaci.

2. **INICIATIVA:** Umění dávat podněty k lepší činnosti v mezilidských i pracovních vztazích. Navázat kontakt prostřednictvím verbální a neverbální komunikace. Neustále podněcovat pracovní skupinu ke spolupráci. Aktivně se podílet na tvorbě a realizaci projektů, naučit se získávat nové informace. Asertivně jednat a prosazovat nápady a postupy.
3. **INTEGRITA:** Nejen v profesionálním životě uplatňovat poctivost, upřímnost a morální pravidla. Formovat ideály a hodnotový systém ovlivňující mladého člověka při samostatném rozhodování a pěstovat v něm vlastní individualitu.
4. **KOMUNIKACE:** Schopnost vyslovit své myšlenky nahlas a umět vyslechnout druhé. Eliminovat špatnou zpětnou vazbu. Vyjadřovat city, pocity a reflexe. Hodnotit a analyzovat výsledky vlastní práce, ale i práce společné.
5. **OHLEDUPLNOST:** Mít ohled na jiné lidi a respektovat, že každý má svůj vlastní styl řešení problémů.
6. **ORGANIZACE:** Umět plánovat, uspořádat, realizovat a kontrolovat činnost. V případě, že nastanou problémy uplatnit flexibilní jednání. Při organizaci vycházet z předchozích zkušeností. Zpracovávat dlouhodobé i krátkodobé záměry a poté je hodnotit.
7. **PARTICIPACE:** Účastnit se skutečného života a ochotně spolupracovat na společné zájmové i zábavné činnosti, hrách ve prospěch celého sociálního prostředí.
8. **PŘÁTELSTVÍ:** Udržovat si přátele vzájemnou důvěrou a prostřednictvím osvojených dovedností.
9. **ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ:** Naučit se analyzovat a odhalit podstatu problému, který může vyplynout z každodenního života.

V modelových situacích hledat inspiraci v telekomunikačních prostředcích, literatuře i jiných zdrojích. Problémy se mohou týkat morálních stanovisek, techniky, ekologie, hodnocením aj. Záleží na pedagogovi jaký postup si vybere.

10. SEBEDŮVĚRA: Naučit děti využívat svých sil díky činnostem, ve kterých nabudou přesvědčení, že je zvládnou.
11. SPOLUPRÁCE: Schopnost pracovat společně a prezentovat výsledky před celým kolektivem. Činnosti mohou být spojené s přípravou olympiád, slavností, akademií, výstav, charitativní akce nebo jiné společenské práce.
12. STAROSTLIVOST: Naučit děti všímat si svého okolí a lidí, kteří v něm žijí. Zdokonalovat empatickou stránku a odhalovat vnitřní psychické procesy. Na základě poznání poskytnout pomoc.
13. TRPĚLIVOST: Vytrvale vyčkat na výsledek činnosti ostatních, dodržovat pravidla a postupy.
14. ÚSILÍ: Za každé činnosti podat co nejlepší osobní výkon a usilovně pracovat.
15. VYTRVALOST: Přivést žáky k vytrvalosti dokončit započatou práci. V každé fázi postupovat správnou metodou.
16. ZDRAVÝ ROZUM: Správně se rozhodnout na základě svého rozumu.
17. SMYSL PRO HUMOR: Umět se smát, být veselý, společenský a vtipný.
18. ZODPOVĚDNOST: Převzít zodpovědnost za své jednání.
19. ZVĚDAVOST: Dozvědět se vše nové, pozorovat a manipulovat s každou novou informací, tvořit v oblasti teoretické, technické, umělecké atd.

Taktéž Švec ve své studii rozpracoval tvořivé dovednosti pedagoga volného času. Ten by si měl důkladně osvojit zásady řízení (logiku, reflexi, psychohygienu, koordinaci,) schopnosti kontroly (plánování,

organizování, strategii), sociální a kulturní kompetence (inteligence, schopnost kontaktu, koordinace), komunikační schopnosti (vnímání světa, znalost společenských a jazykových pravidel), ekologické kompetence (vědomosti o přírodě, životním prostředí), technologické kompetence (hodnocení technických systémů) apod. Odkazuje se na praktický nácvik, tréninky, kurzy, sociálně-psychologický výcvik. Vyzdvihuje tyto tvořivé kompetence:¹⁰⁴

- flexibilita ve smyslu otevřenosti novým pedagogickým poznatkům, myšlenkám a inovacím,
- tvořivé schopnosti produkované neobvyklými a zajímavými nápady, schopnost vytvářet nové vztahy, schopnost zasazovat známé poznatky do nových celků, formulovat a vyjadřovat svoje zážitky a zkušenosti,
- všeobecné tvořivé schopnosti zručným způsobem pozorovat jevy, situace a objekty, klást otázky, formulovat problém, hledat souvislosti,
- vědomosti metodických řešení v pedagogických situacích,
- vědomosti o pedagogické tvořivosti a rozvíjení aktivity žáků
- vědomosti o pedagogických inovacích,
- schopnost řešit standardní a nestandardní pedagogické situace,
- schopnost projektovat a realizovat řešení pedagogických problémů vedoucích ke zdokonalení vlastní profesní činnosti,
- schopnost podílet se na týmové spolupráci pro lepší efektivitu v pedagogické činnosti.

Profil pedagoga volného času se také odráží na jeho výchovných a vzdělávacích cílech, ke kterým směřuje. Obecné cíle se zaměřují zejména na rozvoj osobnosti s ohledem na poznávací a sociální působivosti, mravní a duchovní hodnoty pro osobní a společenský život,

¹⁰⁴ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 41.

výkon povolání, získávání informací a učení se v průběhu celého života. Důležité je pochopení a uplatňování zásad demokracie s ohledem na základní lidská práva. Poznávání světových a evropských kulturních hodnot a pravidel zajišťuje všeobecný přehled. Získávání znalostí o životním prostředí a jeho ochraně nachází v dnešní době také své uplatnění. Při stanovování cílů výchovně vzdělávací činnosti existují čtyři základní typy učení:¹⁰⁵

1. **Učit se znát** – získávat, objevovat a analyzovat vědomosti, přizpůsobovat se novým situacím,
2. **Učit se jak na to** – ovládat širokou škálu osobních dovedností potřebných pro pedagogickou profesi,
3. **Učit se žít společně** – rozvíjet kladné vztahy k jiným lidem, společně řešit problémy,
4. **Učit se být** – rozvíjet vnitřní kvality, jednat podle etických zásad.

Výchovných cílů můžeme docílit pomocí prostředků a metod, které použijeme. Různé metody se dotýkají různých oblastí, které chceme rozvíjet. Prostředky obecně třídíme na přesvědčování (vzor, slovní působení, vliv skupiny, osobní příklad), organizace činnosti (hra, pracovní činnost, soutěž) a hodnocení (posilování a potlačování určitého jednání). Formou zpětné vazby bývá rozhovor nebo diskuze. Zásadní vliv ve výchovném působení má osobní příklad pedagoga volného času, podle kterého se přejímají vzorce chování.¹⁰⁶

Pod pojmem sebereflexe pedagogického pracovníka se rozumí, že jde o zamýšlení se nad vlastním jednáním. K sebereflexi vedou zejména problémové výchovné situace, s nimiž si nevíme rady. Uvědomujeme si obsahy svého vědomí v konfrontaci s morálními normami a obrazy ideálního já (jaký bych chtěl být). Je zřejmé, že v procesu sebereflexe se uplatňuje popis prožité situace a následná kritická analýza. Někteří autoři

¹⁰⁵ Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmových činností*, s. 11.

¹⁰⁶ Srov. HÁJEK, B., HARMACH, J. *Děti, vedoucí, volný čas*, s. 11.

vymezili klíčové fáze sebereflexe. J. Smyth se pokusil rozlišit čtyři základní fáze. Popisná fáze pokládá otázky ohledně výchovné situace typu: Co se přihodilo? Jak jsem v dané situaci reagoval? Informující fáze rozvíjí blíže výchovnou situaci otázkami: O co vlastně šlo? Čím bylo moje chování v dané situaci ovlivněno? Konfrontační fáze odhaluje příčiny vzniku výchovné situace a zkoumá ji do hloubky: Proč k této situaci došlo? O co jsem se při řešení situace opíral? Fáze rekonstrukce řešení situace hledá účinné řešení výchovné situace: Jaké přístupy se mi nabízejí? Co k jejich praktické realizaci potřebuji?¹⁰⁷

Nezanedbatelné místo ve výchovně vzdělávacím působení pedagoga volného času má používaný styl, který upřednostňuje. Formální metody se orientují na didaktickou a metodickou složku, zatímco neformální metody kladou důraz na potřeby dětí a jejich iniciativu. Nejlepší je kombinace obou metod s přihlédnutím na předem stanovené cíle. Další alternativa vymezuje výchovný styl jako více – méně iniciativní. Vysoce iniciativní pedagogický pracovník věnuje pozornost potřebám dětí a podle toho organizuje činnosti, je ochotný učit se od dětí, přijímat názory a tím si udržuje jejich pozornost.¹⁰⁸

Stručným popisem výchovných stylů se zabývají také autoři Čáp a Mareš:¹⁰⁹

Autokratický styl – Pedagog neustále rozkazuje a zakazuje; příliš mluví a druzí nemají šanci vyslovit se; vyčítá, vyhrožuje, varuje, trestá; neklade důraz na potřeby a zájmy; více ho zajímá výkon a kázeň; vylučuje individuální přístup; jeho humor hraničí s ironií.

Liberální styl s nezájmem o dítě – Nedostatečný zájem o výkon a kázeň; neexistující zpětná vazba; pedagogovi je lhostejné, co se okolo něho děje; má pocitu, že ho žáci unavují.

¹⁰⁷ Srov. ŠVEC, V. *Znalosti učitele*, s. 78.

¹⁰⁸ Srov. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*, s. 367.

¹⁰⁹ Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 325.

Laskavý liberální styl – Pedagog projevuje sympatie k žákům; bere ohled na jejich potřeby, podmínky a problémy; na druhou stranu klade nízké požadavky; v extrémních případech žáky lituje a ochraňuje.

Integrační styl – Pedagog se chová klidně bez hysterických výbuchů; snaží se žákům porozumět a pomoci; zajímá se o aktivity žáků, které nesouvisí s jeho zaměřením; postupuje přiměřeně a nenásilně kontroluje vznesené požadavky; místo příkazů podněcuje k zamyšlení.

Pedagogické a výchovné působení se opírá především o analýzu pedagogické profese. Pelikán a jeho spolupracovníci rozpracovali nové přístupy a snažili se podchytit dva typy: instrumentální a expresivní. Instrumentální typ klade důraz na věcnou stránku výchovně vzdělávacího působení, naopak expresivní typ se opírá o lidskou stránku věci, o lidské vztahy ve výchovně vzdělávacím procesu. Autoři se na základě své výzkumné práce dopracovali k celé řadě zjištění. Dokázali souvislosti mezi typem pedagogického působení v oblasti interakce pedagog – žák a osobnostními charakteristikami pedagoga (věk, rodinné zázemí). Dospěli tak k rozdělení tří pedagogických aktivit. Aktivitu vlastního vyučovacího procesu, kde se pozornost soustředí na předávání a kontrolu vědomostí, dovedností a návyků. Aktivitu tzv. režimu, kde se jedná o kázeň při různých činnostech, při zahájení a ukončení vzdělávacího procesu. Sociální aktivity zahrnují práci v pedagogickém sboru, kontakty s rodiči a dalšími sociálními činiteli. Silně dominantní pedagogové většinou při zpětné vazbě obdrží negativní reakce. Při nevhodném chování žáka spatřují chybné chování v něm a neradi se zabývají myšlenkou, že zdrojem potíží mohou být sami. Aby byl pedagog schopen přiznat chybu, musí se zorientovat nejdříve sám v sobě. Sebepoznání je základní podmínkou kompetentního postupu při jeho profesi.¹¹⁰

Pedagog volného času ve výchovném působení zastává několik funkcí. Výchovně vzdělávací funkce se uskutečňuje prakticky v každé organizované činnosti a předává vědomosti, dovednosti a návyky.

¹¹⁰ Srov. SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*, s. 26.

Zdravotní funkce je naplňována pomocí zdravého životního stylu, pohybovou činností a upevněním hygienických návyků. Sociální funkce znamená péči o děti během pracovní doby rodičů a vytváření žádoucích sociálních vztahů. Preventivní funkce pomáhá vyvarovat se sociálně patologických jevů (agresivity, záškoláctví, drogové závislosti atd.).¹¹¹

4.3.1 Problematika profesionalizace pedagogické profese

Výčet předpokládaných schopností a dovedností se potýká s problémy s profesionalizací pedagogické profese. Výchově ve volném čase chybí dílčí charakteristické prvky profesionalizace tohoto povolání. Jedná se především o tyto znaky:¹¹²

- **profesní výkon** – chybí kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, kteří by svou profesi vnímali jako životní dráhu a ne jako přechodné stádium;
- **profesní nezávislost** – svobodně zvolená činnost, kde chybí kvalitní koncepční rámec a příležitosti dalšího vzdělávání;
- **profesní vážnost** – nedostatečný rozvoj sféry volného času, pedagog volného času stále čeká na přijetí ze strany veřejnosti;
- **výchova k povolání** – vymezení výchovného působení, aplikace prostředků a metod do výchovných situací;
- **profesní kvalifikace** – zlepšení obsahů a forem volného času, zaměřenost na specifické profesní kvalifikace;
- **charakteristika povolání** – kritéria, která stanovují podmínky profesní kvalifikace;
- **organizace povolání** – závazné specifické normy a prověřování kompetencí k činnosti.

¹¹¹ Srov. HÁJEK, B., HARMACH, J. *Děti, vedoucí, volný čas*, s. 37.

¹¹² Srov. VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*, s. 118.

Pro profesionální působení pedagoga volného času slouží teoretický rámec, který je odvozen od platných norem. Naplnění těchto kritérií znamená dosáhnout profesionality na pedagogické půdě. Mezi základní charakteristiky patří následující:¹¹³

1. Profesionál je zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje základní zdroj příjmů.
2. Profesionalita disponuje silnou motivací a vědomím pro profesionální dráhu.
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností, které jsou rozvíjeny v průběhu tréninku.
4. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta s ohledem na obecné principy a teorie tzn., že posuzuje proměnlivé situace podle univerzálních standardů.
5. Profesionál je orientován na služby, které vyžadují diagnostické dovednosti.
6. U profesionálních služeb se předpokládá, že budou v souladu s objektivními potřebami klienta a budou vykonávány nezávisle na osobních pocitech, které profesionál může mít ve vztazích ke svým klientům
7. U profesionálů se předpokládá, že budou lépe nahlížet na potřeby svého klienta než klient sám.
8. Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací metody, formálně vstupní zkoušky, vzorce pravidel atd.
9. Profesionálové mají velkou moc a status. O jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické.
10. Profesionálové se snaží, aby jejich služby byly dostupné.

¹¹³ Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 163.

4.4 Nástin profilu pedagoga volného času

V zařízeních výchovy mimo vyučování pracují odborně a pedagogicky způsobilí pedagogové, jejichž profil se podle dané instituce liší.¹¹⁴

Nástin profilu vychovatelky školní družiny

- Disponuje vysokou dávkou empatie a dovede projevovat vřelý vztah k dětem.
- Je schopná vytvořit příznivé sociální klima a efektivně jednat s dětmi.
- Zná a umí řídit širokou škálu zájmových činností přiměřenou věku dětí.
- Má organizační schopnosti, umí navozovat a motivovat široké spektrum rekreačních a zájmových aktivit.
- Dokáže vybranými aktivitami vzbuzovat v dětech zájem o činnost, podporovat jejich sebevědomí a rozvíjet osobnostní stránky.
- Ovládá bezpečnostní předpisy pro práci s dětmi.

Nástin profilu vychovatelky školního klubu

- Je schopná vytvořit příznivé sociální klima a efektivně jednat s dětmi.
- Disponuje organizačními schopnostmi.
- Zná a umí řídit širokou škálu zájmových činností přiměřenou věku dětí.
- Je kreativní a pro své záměry dokáže schopně získat široký okruh spolupracovníků, své výsledky dokáže prezentovat na veřejnosti.
- Ovládá bezpečnostní předpisy pro práci s dětmi.

¹¹⁴ Srov. MACEK, M., HÁJEK, B. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání*, s. 68.

Nástin profilu pedagogického pracovníka domova mládeže

- Stará se o výchovnou práci s přidělenou skupinou žáků, připravuje a organizuje nabídku činností.
- Je odborně připraven pomoci žákům při přípravě na vyučování na základě svého zaměření, specializace. Jeho všeobecné vzdělání dokáže uplatnit ve výchovné práci.
- Je schopen vést (metodicky a odborně) minimálně jednu zájmovou činnost.
- Na základě dostatečné míry empatie a odborného vzdělání dokáže žákům poradit s jejich problémy. Zvládá psychologii individuální i skupinové práce se žáky.
- Má právní vědomí.

Nástin profilu pedagogického pracovníka střediska pro volný čas dětí a mládeže

- Má manažerské a organizační schopnosti, zná a sleduje trendy volnočasových aktivit.
- Dokáže připravit a zorganizovat nabídku různých zájmových aktivit pro volný čas pro různé věkové skupiny.
- Ovládá metodiku vedení zájmových činností a umí ji tvořivě aplikovat do praxe.
- Je kreativní a pro své záměry dokáže získat široký okruh spolupracovníků- externistů, kterým je schopný zajistit servisní pedagogické služby pro jejich odbornou činnost v zařízení.
- Je vybaven ekonomickými znalostmi a své záměry dokáže ekonomicky podložit a vyhodnotit.
- Umí aplikovat pedagogické a psychologické zásady výchovy.
- Má právní vědomí.

4.5 Požadavky na výchovné působení pedagoga volného času

Formulace řady obecných pedagogických zásad, platných i pro vedení zájmové činnosti, efektivně napomáhají ve výchovném působení. Tyto zásady vznikají z respektování specifik osobnosti dítěte. Některé platné zásady formuloval již Jan Ámos Komenský. Zásada cílevědomosti a plánovitosti směřuje k rozvíjení zájmů dětí. Důležité je stanovit, co chceme, jaké k tomu máme prostředky a prostory a kolik času můžeme obětovat. Roli hraje také fakt, jestli chceme obohatit a rozvinout zájem dětí, nebo dosahovat špičkových výsledků. Zásada přiměřenosti vystihuje cíle výchovy i prostředky s přihlédnutím na věk dítěte, jeho schopnosti, předchozí zkušenosti a momentální rozpoložení. Zásada posloupnosti děti seznamuje s novými vědomostmi a dovednostmi postupně (od blízkého ke vzdálenému, od známého k neznámému, od jednoduchého k složitému). Též se vychází z předchozích zkušeností účastníků. Zásada názornosti předvádí metodický postup, kterým se děti řídí. V zájmu rozvíjení kreativity se nemá předvádět zhotovený výrobek, aby nebyl napodobován. Zásada jednotného výchovného působení znamená spolupráci výchovných činitelů s jednotnými požadavky na děti. Odlišné pedagogické vedení snižuje autoritu. Zásada kladné motivace a vyzdvihování kladných rysů osobnosti požaduje motivaci a ocenění výsledků za pomoci pochvaly. Přispívá to k seberealizaci a sebeuznání dítěte.¹¹⁵

Od obecných pedagogických zásad jsou odvozeny specifické zásady uplatňované ve vedení zájmových aktivit. Zásada pedagogického ovlivňování volného času pojímá nutnost vedení dětí k účelnému využívání volného času. Každé dítě má příležitost naplňovat svůj volný čas, což mu přináší mu uspokojení, kompenzaci a seberealizaci. Kvalitní využívání volného času vytváří základy k budoucímu samostatnému naplňování volných chvil. Zásada dobrovolnosti znamená svobodnou

¹¹⁵ Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmových činností*, s. 28.

volbu zájmových aktivit. Vytváření podmínek a navozování činností má probíhat tak, aby účastníci nabízený program přijímali dobrovolně. To předpokládá znalost a respektování jejich potřeb s využitím účinné motivace. Zásada aktivity požaduje aktivní participaci dětí na plánování, přípravě, realizaci i hodnocení. Aktivita může být u jednotlivců odlišná. Zásada seberealizace znamená uplatnění individuálních schopností a úspěšné vykonávání činností, které je důležité pro zdravý duševní vývoj člověka. Zásada zajímavosti zdůrazňuje význam zájmových aktivit vyplývajících z prvotního zájmu účastníků. Obsahově pestré a přitažlivé nabídky podněcují, rozvíjejí a kultivují zájmy. Zásada citlivosti přináší v sociálním prostředí kladné city a má vyvolávat kladné emoce. Dodržování pedagogických zásad tvoří základ strategie pedagogického a výchovného působení, což podporuje kvalitu vedení zájmových aktivit.¹¹⁶

Jak bude probíhat výchovná činnost závisí na typologii pedagogické osobnosti a na typologii pedagogického působení. Typologie pedagogických osobností vychází z teoretických psychologických a sociologických konstrukcí. Opírají se především o povahové rysy, psychické aktivity a sociální postoje. Zde je několik existujících rozdělení:¹¹⁷

1. Typologie W. O. Döringa vychází z obecnější psychologické typologie zpracované E. Sprangerem, která je rozpracovaná podle různých životních postojů lidí. Rozlišuje šest základních typů pedagogických pracovníků. Ideový (náboženský) typ je posuzovaný na základě hlediska smyslu života. Je málo orientovaný na žáky, protože se obtížně dokáže vžít do způsobů jejich myšlení a prožívání. Smysl života je založen na základě získaných životních zkušeností. Tento typ se dále dělí na typ citový, jenž nazírá na svět z estetického a sociálního pohledu, a na typ intelektuální, který přistupuje ke světu spíše teoreticky

¹¹⁶ Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmových činností*, s. 29.

¹¹⁷ Srov. SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*, s. 22.

a politicky. Estetický typ se řídí citem a fantazií. Pudově se snaží formovat dítě do podoby nezávislého individua. Svě žáky dokáže nadchnout pro práci, sebevýchovu a umí se do nich vcítit. Sociální typ bývá mnohdy považován za ideální typ, protože se zaměřuje na všechny žáky,

je společenský a snadno navazuje s dětmi sociální kontakt. Teoretický typ se přednostně orientuje na svůj obor a už méně nebo vůbec neklade důraz na samostatného žáka. Smysl své profese vidí v poznání a prohlubování svého oboru bez ohledu na pocity ostatních. Ekonomický typ se snaží s minimálním vynaložením sil dosáhnout maximálních vzdělávacích cílů. Pedagogické působení nesahá příliš do hloubky. Mocenský typ je charakterizován jako autoritativní osobnost, která se ráda prosazuje nejen u žáků, ale i kolegů. Díky pedantskému jednání nedokáže vytvořit pozitivní a příjemné klima.

2. Typologie E. Vorwickela je založena na tom, zda se pedagogický pracovník více orientuje na vzdělávání žáků, nebo na formování žákovy osobnosti. Pokud klade větší pozornost na vzdělávání, jedná se o věcný typ. Chce co nejpečlivěji vštěpovat znalosti a formovat intelektové schopnosti žáka. Osobnostní typ se soustřeďuje na rozvoj osobnosti a více klade důraz na cit. Jedná na základě svých pocitů než logickým uvažováním.

3. Typologie E. Luky vychází z reakce jedinců na realitu. Bezprostředně reprodukční typ aktivně reaguje na nové pedagogické situace a téměř za každé situace instinktivně správně. Svě reakce nedokáže zdůvodnit. Dokáže žákům zprostředkovat vědomosti, ale nerozvíjí jejich tvořivou stránku. Pedagogickou teorii podceňuje a někdy ji ani nezná do hloubky. Bezprostředně produktivní typ jedná duchapřítomně při rozhodování. Kvalitně ovládá pedagogickou teorii. U žáků bývá oblíbený. Uvažující reprodukční typ poznatky nedokáže tvořivě praktikovat. Uvažuje často a dlouho, ale nedosáhne daného cíle. Nedokáže korigovat nové situace díky své nesamostatnosti. Nedisponuje autoritou a u žáků není zpravidla

oblíbený. Uvažující produktivní typ výchovné situace většinou nezvládá a ani na ně neumí správně reagovat. Neumí se žáky navázat kontakt a nebere ohled na jejich individuální potřeby. Žáci k němu mají respekt.

Každý člověk je jiná osobnost. Přesto existují znaky, podle kterých můžeme pedagoga volného času zařazovat. E. Liveček rozeznává tři typy pedagogických pracovníků: teoretický, praktický a ideální. Většinou není nikdo přesně daným typem, ale nějakému z těchto nejvíce inklinuje. Teoretik má vynikající odborné znalosti, které nabízí v co nejširším rozsahu. Nevýhodou bývá, že seznamuje spíše s hotovými pojmy a poučkami, aniž by bral ohled na samostatnou práci a přemýšlení. Používané příklady mají daleko od praktického použití. Praktik vychází především z vlastní praxe. Na druhou stranu mu chybí vědomostní základ. Nedokáže zprostředkovat dostatečnou generalizaci a nadhled. Ideál spojuje pozitivní rysy obou předchozích kategorií. Má dostatečné teoretické základy a odpovídající praktické zkušenosti. Dovede teorii aplikovat v praxi.¹¹⁸

4.6 Sociální role pedagoga volného času

V sociologické terminologii je role užívaný odborný výraz. Charakterizuje popis vztahů mezi jedincem a okolím a soubor očekávaného a společensky normovaného chování. Stále se hovoří o problematice rolí pedagogického pracovníka ve společnosti. To vyplývá z toho, že ho společnost dříve pověřila jakousi funkcí, podle které jí musí sloužit, ale že jsou s profesí pedagoga trvale spojeny odlišné druhy očekávání, nebylo zřejmé. Rozlišné požadavky vyvolávají konflikty mezi pedagogem a školou, žáky, rodiči atd. Role pedagoga není jediná, kterou vykonává a to přináší určité nároky, fyzickou a psychickou zátěž. Z emocionálního hlediska bývají ve výchovném působení spokojené

¹¹⁸ Srov. JÍRA, O. a kol. *Základy lektorské práce*, s. 73.

více ženy, jelikož tato profese souvisí s mateřským posláním. Na druhé straně početní převaha žen zaměstnaných ve školství způsobuje některé negativní důsledky. V dnešní době často nastávají situace, kdy se střetávají vnitřní konflikty rolí a narušují tak požadavky plynoucí z jiné role. Odpovědnost a nároky mohou vést u pedagogů k psychickým krizovým stavům. Termín „syndrom vyhoření“ bývá spojován s náročným stresovým povoláním.¹¹⁹

Na osobnost pedagoga volného času jsou nakládány vysoké profesionální nároky. Požadované mnohostranné vědomosti, pozitivní osobní vlastnosti, široce rozvinuté schopnosti profilují jeho působení. Všechny tyto složky vytváří předpoklad pro jeho úspěšnost ve výchovně vzdělávacím procesu. Volnočasový pedagog působí jako diagnostik – rozeznává, zjišťuje, zkoumá potřeby, zájmy, představy rozvoje intelektuální, emocionální a senzomotorické stránky osobnosti. Měl by poznat zdravotní, rodinnou a sociální anamnézu. Aby vše mohl důkladně zvládat, musí ovládat celou škálu všeobecných diagnostických metod a aplikovat je do oblasti mimo vyučování. Pokud je to nutné podílí se na řešení problémů s dalšími specialisty např. s výchovnými poradci nebo s psychology. Zaujímá taktéž roli poradce, pomáhá žákům a rodičům s optimální volbou volného času s ohledem na psychohygienu a režim dne. Snaží se odstraňovat zlozvyky v oblasti povinností i v dobrovolnosti s cílem uskutečnit pozitivní změny v jednání žáka. Pedagog volného času musí disponovat teoretickou přípravou a praktickými zkušenostmi ve sféře ovlivňování psychických funkcí např. ve formě psychoher, sociálně-psychologických výcviků, tréninků asertivního jednání. Jako stimulátor podněcuje komplexní a individuální rozvoj osobnosti v kognitivní, emocionální, senzomotorické, kreativní rovině. Rozvíjí mravní a charakterové vlastnosti, nadání, individuální vloh, sebehodnocení, sebezpozorování. Ve výchovném procesu volí

¹¹⁹ Srov. HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*, s. 161.

princip dobrovolnosti, demokracie, humanismu a optimismu. Aplikuje moderní metody, formy a prostředky, které přispívají k pozitivnímu ovlivňování.¹²⁰

V sociální skupině jsou od pedagoga volného času očekávány prvotní a druhotné funkce. V prvotních funkcích vystupuje jako: vykonavatel, plánovač, odborník, tvůrce politiky, představitel skupiny, upravovatel vnitřních vztahů, udělovatel odměn a trestů a soudce. V druhotných funkcích působí jako: vzor, vnější symbol skupiny, ideolog, zástupce individuální zodpovědnosti, otcovská postava, obětní beránek při neúspěchu.¹²¹

Pedagog volného času v roli emocionálního satisfaktora poskytuje náhradu a citové uspokojení dětem a mládeži. V mimoškolské činnosti může lépe než učitel při vyučování pozorovat emocionální stránku. Žáci, kteří nemají podporu kolektivu, očekávají porozumění od autority. Jakmile se jim dostane pomoci při překonávání překážek, postavení ve skupině se může obrátit. Pedagogické schopnosti na základě empatické analýzy připravují podmínky pro autoregulaci a sebevýchovu členů výchovné skupiny. Příjemné pocity zúčastněných žáků vytváří příjemná atmosféra. K navození kvalitních zážitků je vhodné využívat různé formy tvořivých, kooperativních a námětových her, pomocí kterých lze uvolnit ovzduší. Pokud dětem neumožníme pozitivní projevy, zabaví se samy způsoby, které se neshodují se zásadami výchovného působení. Výchova ve volném čase má vyvolávat příjemné pocity, prožívání úspěšnosti a dobrovolnou aktivitu. Svůj význam má i úvodní motivace, která slouží k vyvolání zvědavosti o danou aktivitu. Pedagog volného času jako vědecký poradce organizuje zájmové činnosti, olympiády (matematické, fyzikální, chemické, geografické, biologické, jazykové aj.). Všechny aktivity umožňují žákům rozvíjet jejich individuální potřeby a zájmy a prohlubují dosavadní znalosti. Účastníci

¹²⁰ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 42.

¹²¹ Srov. HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmových činností*, s. 48.

mají možnost porovnat své dovednosti a zároveň dosáhnout nových kvalit a rozměrů. Pro zvládnutí této role je potřebné ovládat metodiku zájmových činností jednotlivých oborů.¹²²

Pedagog volného času jako zhodnocovatel využívání času organizuje činnost, kterou žák potřebuje pro vnitřní rovnováhu (rekreace, regenerace, rekreační a zábavné aktivity). Mnohostranný rozvoj poskytuje možnost sebezdokonalování a kultivace. V této oblasti může pedagog věnovat zájem prevenci a poukázat na patologické jevy společnosti (toulání, vandalismus, kriminalita, kouření, alkohol, toxikománie aj.). Jako organizátor převýchovy se dostává do kontaktu s mravně narušenými jedinci, kteří přicházejí buď z vlastní vůle, nebo na základě působení pedagoga. Včasné podchycení problémových žáků je prvním krokem k jejich ovlivňování. Poté nastává eliminace jejich záporných projevů a rozvíjení kladných vlastností. Pedagog volného času v roli koordinátora a řídicího činitele zodpovídá za fungování celého systému výchovy mimo vyučování. Dohlíží na realizaci všech funkcí: poznávací, rozhodovací, usměrňovací, regulační a hodnotící. Pozornost zaměřuje na fázi řídicí i výkonnou. Míra úspěšnosti pedagogického pracovníka závisí na úspěšném zvládnutí sociálních rolí, které vyplývají z jeho profesních požadavků. Pozitivní hodnocení osobnostních kvalit posuzují nejen děti a mládež, ale také rodiče, kolektiv atd.¹²³

4.7 Profesní příprava pedagoga volného času

S pedagogickou profesí se setkáváme od vlastní školní docházky, a tak již máme utvořené základní představy o náplni práce. Vnitřní důvody pro výběr tohoto povolání mohou být rozmanité. Výběr často souvisí se vzorem (pedagogem, vychovatelem), který nás ovlivnil a my se s ním identifikujeme. Již bylo řečeno, že pedagogický pracovník

¹²² Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 44.

¹²³ Srov. Tamtéž, s. 42.

je charakterizovaný jako plnohodnotná osobnost, ale také disponuje vlastnostmi, kterými se nesmí projevovat. Ve výchovném a vzdělávacím působení musí zapomenout na veškeré soukromé starosti, únavu, bolesti i obavy.¹²⁴

Díky neustálému narůstání volného času se vznesl požadavek na odbornou přípravu pro výkon povolání vychovatel – pedagog volného času. Profesní příprava probíhá na několika středních, vyšších odborných a vysokých školách. Pro oblast výchovy ve volném čase se vzdělávají kvalifikovaní pracovníci, kteří budou zajišťovat nabídku přitažlivých aktivit pro děti, mládež i dospělé.¹²⁵

Vysoké požadavky na zkvalitnění přípravy budoucích pedagogických pracovníků nespočívají pouze v didaktických a metodických schopnostech. Splnění předepsaných požadavků na profesní přípravu nezaručuje kvalitní pedagogické a výchovné působení. Definice pojetí na základě naučených znalostí a dovedností může odpovídat módním či dobovým trendům, ale v praxi to zcela nestačí. V první řadě to znamená být osobností a zastávat výchovné ideje, tomu se však v pravém slova smyslu naučit nelze. Výběr studia s pedagogickým zaměřením znamená jít dlouhou cestou celoživotního vzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování argumentů a sledovat vývoj svého oboru.¹²⁶

V dnešní době se setkáváme s názory, že profese pedagoga volného času je méně náročná než učitelská profese, a proto není potřebné vysokoškolské vzdělání. V porovnání s učitelem pracuje pedagog volného času ve specifických podmínkách. Z profesionálního pohledu především vychovává, ale i v mimoškolních aktivitách vzdělává. V průběhu zájmové činnosti využívá různých forem učení, nemá přesně

¹²⁴ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*, s. 24.

¹²⁵ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*, s. 96.

¹²⁶ Srov. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*, s. 15.

vymezené časové jednotky, rozvrh hodin, nemá učební osnovy atd. Vše závisí na jeho odborné teoretické přípravě, kterou získá během studia.¹²⁷

Aby bylo možné zkvalitnit přípravu studentů – budoucích vychovatelů, pedagogů volného času - je nutné zmapovat, které činnosti vychovatelé ve své profesi vykonávají a kolik času jednotlivým druhům činnosti věnují. Pomocí profesiografické metody získáme poznatky o profesních činnostech, kde zjistíme časovou náročnost aktivit, jejich frekvenci, proporcionalitu atd. Profesiografie pedagoga volného času se zabývá popisem a analýzou činností, které jsou vykonávány v rámci pedagogické profese.¹²⁸

Náročné povolání vyžaduje rozmanitou profesní přípravu, každá z následujících forem má své výhody i nevýhody:¹²⁹

Střední pedagogické školy

- Klady: dostatečná délka studia 4 roky, získání teoretických poznatků i praktických dovedností, věk 15 – 18 let vyhovující pro utváření dovedností, propojení teorie a praxe, dostatek praxe během studia (průběžná, souvislá) s kvalifikovaným pedagogickým vedením.
- Zápory: nízký věk pro volbu povolání, nejasná motivace, osobnostní nezralost pro vykonávání práce v některých zařízeních.

Doplňující pedagogická studia

- Klady: možnost studia při zaměstnání, vyhovující délka studia, osobnostní zralost, předešlé odborné vzdělání, praktické pedagogické zkušenosti, ověřená motivace.
- Zápory: krátká doba studia (většinou 3 roky), nedostatek možností pro praktické zkušenosti, placená forma studia.

¹²⁷ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 51.

¹²⁸ Srov. SEKERA, O., KURELOVÁ, M. *Vytvoření profesiogramu vychovatele a zmapování jeho profesních kompetencí pomocí metod snímkování, dotazníku a rozhovoru*. [online]. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. 14. konference ČAPV. [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/obsah3.htm>.

¹²⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. *Průvodce studiem oboru pedagogika volného času*, s. 24.

Vyšší praktické školy pedagogické

- Klady: vyšší věk studujících, předchozí pedagogické vzdělání, vysoká úroveň motivace, získání teoretických i praktických dovedností.
- Zápory: nízký počet odborných škol zaměřených na pedagogiku volného času.

Vysoké školy s obory pedagogika volného času

- Klady: vysoká úroveň středního vzdělání, osobnostní zralost, získání hlubokých teoretických znalostí, reálná motivace pro práci s dětmi ve volném čase.
- Zápory: délka studia, finanční a časové nedostatky, někdy neschopnost pracovat při studiu, nedocení profesí.

Po ukončení studia se předpokládá uplatnění ve všech mimoškolních zařízeních, kde probíhá výchovné ovlivňování. Pedagog volného času může působit jako organizátor volnočasových aktivit, vychovatel, animátor, v sociální a kulturní sféře, v občanském sdružení atd. Čím víc bude do budoucna kvalifikovaných pedagogických pracovníků i zařízení, veřejnost nebude tápat v pochopení této profesí.¹³⁰

Práce s dětmi a mládeží ve volném čase zasahuje i do sociální pedagogiky nebo do sociální práce. Novým typem pedagogického pracovníka je sociální pracovník, terénní pracovník nebo takzvaný streetworker. Náplň jeho činnosti znamená vyhledávat mladé lidi, navozovat s nimi kontakt a nabídnout jim přijatelné možnosti využití volného času (např. organizovat různé akce, hry, víkendové a prázdninové aktivity). Streetworkery bývají většinou mladí lidé, kteří mají ke klientům věkově blízko. Terénní práce klade na pedagoga

¹³⁰ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 53.

volného času velmi vysoké nároky, protože vyžaduje být neustále k dispozici.¹³¹

Pedagog volného času se po ukončení studia může uplatnit také jako animátor. Animátor je osoba, která dokáže ostatní přimět k aktivní spoluúčasti. Podněcuje je k tomu, aby si více všímali svého okolí, aby s ním komunikovali a nebáli se měnit situace, ve kterých se ocitají. Jeho úkolem je organizovat a podněcovat zájmové činnosti. Musí se aktivně zapojovat a shromažďovat informace o aktuální situaci, zjišťovat potřeby i případné nedostatky. Vlastní přístup animátora, jeho postoj a osobnost ovlivňují úspěch výchovného procesu. Musí být schopen vyrovnat se s konflikty, řešit je a zmírňovat napětí. Rovněž musí být schopen udílet příkazy bez rozkazování. Jinými slovy musí být dynamickou osobností, která je schopná podněcovat k činnosti a je přirozenou autoritou. Školení animátorů by mělo obsahovat: teoretickou přípravu, osvojení si technik a metod, speciální dovednosti, znalost prostředí a jeho problémů. Teoretická příprava vyžaduje, aby animátor měl znalosti ze sociologie, sociální psychologie, speciálního vzdělání a pedagogiky. Dostatek teoretických znalostí slouží k analýze sociokulturních jevů. Osvojení technik a metod znamená osvojování si dovednosti pomocí skupinových technik. Znalost fungování skupiny je jedním ze základních předpokladů práce animátora. Dalšími potřebnými znalostmi jsou komunikační dovednosti, schopnost mluveného projevu, praktická znalost technik řízení sociálního prostředí a řízení kulturních aktivit. Speciální dovednosti souvisejí např. s hudbou, výtvarným uměním, literaturou, výrobou drobných předmětů, divadlem, sporty a dalšími volnočasovými aktivitami. Neznamená to, že musí ovládat všechny aktivity, ale je prospěšné pokud některé z těchto schopností má. Znalost prostředí a jeho

¹³¹ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 79.

problémů slouží k poznání specifických rysů skupiny, se kterou pracuje.¹³²

Výchovná činnost vyžaduje neustálý profesionální růst ve formě celoživotního vzdělávání, obohacování a doplňování vědomostí, rozšiřování dovedností a to nejen teoretickými přednáškami, ale i dlouhodobými výcviky. Výchova ve volném čase je součástí trhu s volným časem, a tak by se vychovatelé měli orientovat v tržních mechanismech. Zvyšování kvalifikace rozšiřuje náměty aktivit a přispívá profesnímu osobnímu růstu. Obsah dalšího vzdělávání by se měl zaměřit na: systém celoživotního vzdělávání, výcvik v organizování volnočasových aktivit, včetně nových trendů, na metodiku vedení, psychohygienu, socializaci, tvorbu vzdělávacích programů, osobnostní vlastnosti, rozvoj tvořivosti, práci s talenty, vybavenost právních znalostí, vytváření image, posilování odolnosti proti stresu atd.¹³³

Osobní image pedagoga volného času chápeme jako obraz, představu, všeobecnou myšlenku veřejnosti. Doposud bylo pro tento pojem výstižné slovo pověst. Uvědomělá tvorba osobního image má v pedagogické profesi své opodstatnění. Představuje cílevědomé působení jedince na sociální stránku členů sociální skupiny, které svým působením přímo, anebo nepřímo ovlivňuje. Image je komplex vnitřních i vnějších osobnostních kvalit, dle kterých se pedagog volného času profiluje. Zájem o členy, podpora a pomoc při řešení problémů, pomáhají upevňovat vztahy, autoritu i dobrou pověst. Budování autority se tvoří prostřednictvím individuální starostlivosti a skupinových aktivit ve volném čase. Image pedagoga ovlivňují výsledky v procese vzdělávání, osobní aktivity s dětmi a mládeží, rodiči a širokou veřejností. Osobní image vychází z individuality jedince (např. osobní kvality, schopnosti, vlastnosti, zručnosti).¹³⁴

¹³² Srov. Sokratovský projekt o právech dítěte. *Vzdělávání dospělých jako základní prostředek uplatňování práv dětí v Evropě*, s. 98.

¹³³ Srov. MACEK, M., HÁJEK, B. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání*, s. 69.

¹³⁴ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 39.

4.8 Pedagog volného času a prevence sociálně patologických jevů

Smysluplné naplňování volného času přispívá k prevenci proti sociálně patologickým jevům ohrožujícím děti a mládež. Pokud volný čas není naplněn činností svádí jedince k nežádoucím aktivitám. Současná výchova má za úkol vybavovat děti příslušnými kompetencemi, ale také je učí odolávat nástrahám společnosti. Negativní společenské jevy, např. drogové závislosti, gamblerství, nesnášenlivost, agresivita, drobné krádeže, šikana, kouření, virtuální drogy (počítač, televize) jsou dlouhodobé a pedagog volného času na ně musí reagovat. Do skupiny dětí, u kterých hrozí riziko sociálně patologické činnosti, patří děti bez zájmu nebo děti, které zájmovou činnost navštěvují, ale nebaví je.¹³⁵

V různých výchovných programem se klade důraz na prevenci. Cílená primární prevence se zaměřuje na celou populaci a varuje před nežádoucími vlivy. Organizovaná zájmová činnost bývá označována jako primární prevence, protože zajišťuje dětem program a dozor. Ale ve skutečnosti prevence znamená něčemu předcházet, vytvořit návyky a hodnoty a ne pouze dohlížet. Sekundární prevence působí na kriminálně rizikové jedince a skupiny, např. minoritní skupiny, děti z oblastí se zvýšenou kriminalitou. Terciální prevence usiluje o léčení těch, kteří jsou negativními jevy zasaženi.¹³⁶

Nastává otázka jak se zachovat, když pedagogický pracovník zjistí, že žák má zkušenosti s drogou nebo podlehl drogové závislosti? Odpověď na tuto otázku není lehká a ne každý se zachová tak, aby přispěl k řešení problému. Někdo zpanikaří a vyvolá rozruch, jiný se k tomuto problému postaví s nezájmem a tím přispěje k dalšímu šíření drogy. Když pedagogický pracovník zjistí, že žák bere drogy, je třeba nereagovat přísně, vyhrožovat, ale volit klidný přátelský přístup. Je třeba

¹³⁵ Srov. HÁJEK B. *Nástin metodiky vedení zájmových činností*, s. 58.

¹³⁶ Srov. Tamtéž

si uvědomit, že není zločincem, ale obětí, kterou mohl někdo strhnout. Měl by vzniknout pozitivní kontakt a komunikace o problému. Důležitým krokem je zprostředkování kontaktu s odborníkem, který pracuje s drogově závislími. Následné pozvání rodičů na neformální rozhovor, šetrně jim vysvětlit situaci a poskytnout jim pomoc s možnostmi řešení má také své opodstatnění. V žádném případě není možné nechat žáka samotného, ale je nutné zůstat s ním a povídat si. Neměl by odejít sám domů, protože by nemusel danou situaci zvládnout. Nežádoucí je také trestání a vyhrožování. Ideální by bylo reagovat chápavě a žáka nesoudit. Největšími chybami ze strany pedagoga volného času je veřejné ponížení žáka, zveřejnění důvěrných informací, vysmívání se před ostatními, nerespektování osobnosti, zveličování chyby atd.¹³⁷

Správnou volbou použitých prostředků je pedagog volného času schopný částečně eliminovat problémy. Besídky o drogové závislosti, kulturně výchovná činnost, dramatická činnost s použitím interpretace, improvizace, imitace s volnou tvorbou námětů, to jsou projekty, které mohou vyústit ve vystoupení pro veřejnost. Pomocí zážitkové pedagogiky umožňujeme uspokojení základních psychických a sociálních potřeb (např. mezilidská komunikace, pozitivní sociální vztahy).¹³⁸

Zážitková pedagogika, výchova v přírodě nebo také výchova zážitkem představuje znovu nalezenou metodu výchovy ve volném čase. Postupy jsou založené na prožitku, zkušenosti a zaměřují se na rozvoj sebepojetí, sociální vztahy a vztahy k životnímu prostředí. Vyzdvihuje se jak fyzický výkon, tak i sebereflexe, reflexe sociální interakce a pozorování prostředí. Cílené řízení může vést ke změně chování a jednání a všestrannému rozvoji osobnosti.¹³⁹

¹³⁷ Srov. MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*, s. 190.

¹³⁸ Srov. Tamtéž, s. 22.

¹³⁹ Srov. PÁVKOVÁ, J. a kol. *Pedagogika volného času*, s. 79.

ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se pokusila teoreticky nastínit profesní profil pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží ve volném čase. Podle mého názoru nemůžeme tento profil stanovit s jednoznačnou platností, jelikož každý člověk má odlišné priority a hodnoty. Kvality pedagogického pracovníka posuzuje každý na základě toho, co očekává. Existuje pouze jakýsi rámeček pedagogických schopností a kompetencí, který nám umožňuje lepší orientaci v hodnocení výchovného působení. Měřítkem pro stanovení profesního profilu mohou být osobní kvality, pohotová orientace nejen v učebním, ale i v sociální sféře.

Pedagog pracující s dětmi a mládeží ve volném čase nepracuje na stejném principu jako pedagog v přímém vyučovacím procesu. Snaží se dětem smysluplně naplnit volný čas činnostmi, které uspokojí jejich vnitřní potřebu a zájem. Děti nenavštěvují zájmová střediska z důvodu, že musí, ale že chtějí. Dobrovolnost je základním principem pro vykonávání zájmových aktivit. Z toho vyplývá i vztah mezi pedagogem volného času a dětmi. Přístup by měl být z obou stran přátelský a nenásilný. Důvěra mezi účastníky je předpokladem pro úspěšnou výchovnou činnost. Pedagog volného času si musí uvědomit, že se leckdy stane osobním příkladem. Proto musí jednat a konat na základě morálních a etických pravidel. Je možné, že některé děti nežijí v přijatelném rodinném prostředí, proto se mohou na pedagogického pracovníka citově upnout, i zde platí otevřený přístup a možnost svěřit se. Kamarádský vztah povzbuzuje u dětí sebedůvěru a sebeuznání.

Už v dějinách pedagogiky můžeme sledovat rozvoj pedagogického myšlení. Od počátku vzniku lidstva se vyvíjela výchova a vzdělání, ale lidé si tento jev neuvědomovali. S postupem doby vznikaly obsahy a metody, které se dále strukturalizovaly. Než bylo vynalezeno písmo, vědomosti a poznatky se předávaly z generace na generaci. Pojetí

výchovy a vzdělávání mělo v každé své etapě zásadní zlom díky vlivu politických, kulturních, náboženských, ekonomických podmínek atd. Můžeme sledovat, jak se pedagogové profilovali v jednotlivých obdobích. Výchovné a vzdělávací působení zastával např. kmen, paidonom, didaskaloi, učitel s metlou v ruce, až se dospělo k uznávané profesi pedagoga a poté i k pedagogovi volného času. Významní pedagogičtí myslitelé neustále poukazovali na potřebu získávat nové vědomosti (teoretické a praktické), ale zabývali se i pokrokovou myšlenkou volného času.

K profesi pedagoga volného času patří nejen metodická připravenost, ale součástí jeho práce je neustálé celoživotní učení a sebevzdělávání. Pružná reakce na nové pobídky a aktivity zajišťuje možnost atraktivního naplňování volného času. Sledování nových trendů v zájmové činnosti znamená zkvalitnění nejen teoretických znalostí, ale i schopnost praktického použití. K dalšímu sebevzdělávání je neodmyslitelná otázka psychohygieny. Slouží k prevenci psychických poruch a duševních nemocí. Jelikož dnešní doba vyžaduje neustálou aktivitu, psychohygiena má velký význam při zvládnutí náročných profesí. Stresové faktory dokáží lidskou psychiku napadnout velmi rychle, proto by se pedagogičtí pracovníci měli naučit vyrovnávat s negativními vlivy okolí. Jelikož zvláště jim hrozí tzv. „burnout efekt“ – vyhoření. Vhodné motivy a životní optimismus dokáží vyrovnat stresové napětí.

Mým původním cílem bylo nastínit profil pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží ve volném čase z několika úhlů pohledů. Ale narazila jsem na nedostatek odborné literatury k tomuto tématu. V publikacích se můžeme dočíst např. jak smysluplně trávit volný čas, jaké máme možnosti aktivit, kde se činnosti uskutečňují, ale profesi pedagoga volného času autoři nevěnují tolik pozornosti, kolik by si zasloužila. Zaznamenala jsem další fakt, že autoři ve svých publikacích neustále opakují, co již bylo napsáno, a tak není šance dozvědět se nové informace a poznatky. Přitom díky stálému narůstání volného času bude

volnočasový pedagog neodlučiteľným činiteľom ve výchovne
vzdelávacím pôsobení, a proto by jeho profesní profil měl být neustále
rozvíjen a novelizován.

Seznam literatury

Primární literatura

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

HÁJEK, B. *Nástin metodiky vedení zájmové činnosti*. Praha: UK, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-265-1.

HÁJEK, B., HARMACH, J. *Děti, vedoucí, volný čas*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-06-1.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-327-7.

HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.

JÍRA, O. *Základy lektorské práce*. Praha: Institut dětí a mládeže MŠMT, 2004. ISBN 80-86784-07-X.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: PAIDO, 2007. ISBN 80-85931-43-5.

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

MACEK, M., HÁJEK, B. a kol. *Školská zařízení pro zájmové vzdělávání. Soubor metodických textů k činnosti středisek pro volný čas dětí a mládeže, školních klubů, školních družin*. Praha: MŠMT odbor pro mládež, 2002.

MASARIKOVÁ, A., MASARIK, P. *Vybrané kapitoly z pedagogiky volného času*. Nitra: PF UKF, 2002. ISBN 80-968735-0-4.

- MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Koncepce státní politiky pro oblast dětí a mládeže do roku 2007*. Praha: MŠMT odbor pro mládež, 2003.
- NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 80-200-0993-0.
- PÁVKOVÁ, J. *Průvodce studiem oboru Pedagogika volného času*. Liberec: Technická univerzita, 2003.
- PÁVKOVÁ, J., HÁJEK, B., HOFBAUER, B., HRDLIČKOVÁ, V., PAVLÍKOVÁ, A. *Pedagogika volného času*. 3. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-711-6.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualit. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-722-8.
- SEKERA, J. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: REPRONIS, 1994. ISBN 80-7042-072-3.
- Sokratovský projekt o právech dítěte. Vzdělávání dospělých jako základní prostředek uplatňování práv dětí v Evropě*. Praha: Jabok – Vyšší sociálně pedagogická a teologická škola, 2000.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1997, ISBN 80-86039-41-2.
- SPOUSTA, V. et. al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1994.
- ŠPIČÁK, J. *Teorie a metodika výchovy mimo vyučování*. Olomouc: Rektorát univerzity Palackého, 1992.
- ŠTVERÁK, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŽANSKÝ, M. *Základy pedagogiky volného času*. 2. aktualit. vyd. Brno: Arktida, 2001, ISBN 80-86384-00-4.

Internetové zdroje

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Novela zákona o pedagogických pracovnících*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2008 [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/K2/TK_19_5_08_prezentace_KITZBERGER_zakon_o_PP_final.ppt.

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Novela zákona přináší zlepšení postavení pedagogických pracovníků*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, poslední aktualizace 19.5.2008 [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/pro-novinare/novela-zakona-prinasi-zlepseni-postaveni-pedagogickych-pracovniku>.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy © 2004 [cit. 2008-06-04]. Dostupné na WWW: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu>.

SEKERA, O., KURELOVÁ, M. *Vytvoření profesiogramu vychovatele a zmapování jeho profesních kompetencí pomocí metod snímkování, dotazníku a rozhovoru*. [online]. Západočeská univerzita v Plzni. Fakulta pedagogická. 14. konference ČAPV. [cit. 2008-06-10]. Dostupné na WWW: <http://www.kpg.zcu.cz/capv/obsah3.htm>.

Abstrakt

MACHÁČKOVÁ, L. *Profesní profil pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží ve volném čase*. České Budějovice 2008. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. P. Bauman.

Klíčová slova: profil pedagoga, osobnost, volný čas, klíčové kompetence, dějiny pedagogiky, volnočasová zařízení, profesní vzdělávání, výchovné působení

Diplomová práce nastiňuje profesní profil pedagoga pracujícího s dětmi a mládeží ve volném čase. V úvodní kapitole jsou vysvětleny základní pojmy, které se zaměřují na charakteristiku teorie učitelské profese, osobnosti, hodnot a klíčových kompetencí. Historický vývoj popisuje výchovu, vzdělávání a pojetí pedagoga v dějinném kontextu.

Další kapitola se zaměřuje na možnosti uplatnění pedagoga volného času. Jeho výchovné působení definuje stručný přehled institucí a zařízení, kde děti a mládež tráví volný čas.

Závěrečná část se orientuje na celkové zhodnocení pedagoga volného času. Profesní profil se vyznačuje jistými osobními kvalitami a teoretickými a praktickými dovednostmi. Důležitý význam má další sebevzdělávání, které zajišťuje neustálý profesní růst.

Abstract

Professional Profile of the educator working with children and young people in their free time

Key words: educator's profile, personality, free time, key competences, history of pedagogy, free-time facilities, professional education, education activity

The degree work outlines the professional profile of the educator working with children and young people in their free time. The introductory chapter explains the basic concepts and focuses on the characteristics of the theory of teacher's profession, personality, values and key competences. The historical development describes education, and the concept of educator in its historical context.

The next chapter focuses on the professional possibilities of the free-time educator. His or her educational activities are defined by the brief survey of institutions and facilities where children and young people spend their free time.

The final part concentrates on the overall evaluation of the free-time educator. The professional profile contains certain individual qualities as well as theoretical and practical abilities. Further self-education is an important issue and a guarantee of constant professional growth.