

# **Pedagogika volného času**

Distanční studijní text

**Kamil Janiš ml.**

**Opava 2017**



**SLEZSKÁ  
UNIVERZITA**  
FAKULTA VEŘEJNÝCH  
POLITIK V OPAVĚ

**Obor:** Sociální patologie a prevence

**Klíčová slova:** volný čas, výchova, pedagogika volného času, výchova ve volném čase, výchova pro volný čas

**Anotace:** Studijní opora se zabývá vybranými oblastmi kodifikované pedagogické disciplíny - pedagogiky volného času. Definuje a vymezuje základní terminologické pojmy jmenované disciplíny. Jednotlivá témata se vztahují k možnému profesnímu působení absolventů oboru sociální patologie a prevence.

**Autor:** **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.**

## Obsah

ÚVODEM.....	5
RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY.....	7
1 VOLNÝ ČAS A PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU.....	8
1.1 Definice pojmu volný čas.....	9
1.2 Historie volného času.....	12
1.2.1 Starověk.....	12
1.2.2 Středověk.....	14
1.2.3 Novověk.....	15
1.3 Aspekty volného času.....	22
1.4 Funkce volného času.....	25
1.5 Pedagogika volného času.....	26
2 ČLOVĚK A VOLNÝ ČAS.....	29
2.1 Kultura a volný čas.....	29
2.2 Lidé volný čas.....	31
2.3 Činitelé vývoje jedince a determinanty podmiňující volnočasové chování.....	32
2.3.1 Vliv genetiky a vrozených dispozic.....	33
2.3.2 Prostředí.....	33
2.3.3 Rodina.....	35
2.3.4 Vliv skupin.....	36
2.3.5 Média.....	37
2.3.6 Vlastní aktivita.....	39
2.3.7 Determinanty.....	40
3 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ.....	42
3.1 Funkce výchovy mimo vyučování.....	43
3.2 Obsah výchovy mimo vyučování.....	45
4 VYBRANÉ INSTITUCE PRO TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU.....	51
4.1 Školní družina.....	52
4.2 Školní klub.....	53
4.3 Střediska volného času.....	54
4.4 Domov mládeže.....	55
4.5 Další instituce.....	56

5	FUNKCIONÁLNÍ A INTENTIONÁLNÍ PŮSOBENÍ.....	57
5.1	Výchova a manipulace .....	60
6	HRA, HERNÍ SYSTÉMY A METODIKA HERNÍCH ČINNOSTÍ.....	65
6.1	Fenomén hry.....	66
6.2	Nástin historických koncepcí hry .....	68
6.3	Funkce hry.....	71
6.4	Typologie her .....	72
6.5	Herní systémy.....	73
6.5.1	Mistrovský herní systém .....	74
6.5.2	Vylučovací herní systém.....	78
6.5.3	Kombinace herních systémů .....	80
6.6	Pravidla.....	80
6.7	Bezpečnost při herních činnostech.....	82
7	ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA .....	85
7.1	Historie zážitkové pedagogiky .....	85
7.2	Charakteristika zážitkové pedagogiky .....	86
7.3	Outward Bound .....	88
8	ZDRAVÝ ŽIVOTNÍ STYL.....	91
8.1	Wellness .....	92
8.2	Fitness.....	93
9	VOLNÝ ČAS SENIORŮ .....	97
9.1	Dělení volnočasových aktivit seniorů .....	98
9.1.1	Vzdělávací aktivity .....	98
9.1.2	Volnočasové aktivity s rodinou .....	99
9.1.3	Volnočasové aktivity v domácím prostředí .....	99
9.1.4	Společenské volnočasové aktivity .....	100
9.2	Změny volnočasového chování.....	100
9.3	Teorie aktivity a odcizování.....	101
10	OSOBNOST VYCHOVATELE A PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU.....	102
	LITERATURA .....	107
	PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON.....	111

## ÚVODEM

Volný čas a volnočasové aktivity jsou nedílnou součástí každé efektivní prevence. Jejich organizace a realizace bývá mnohdy podceňována, kdy se tzv. pouze „zabíjí“ čas.

Předmět pedagogika volného času v sobě implementuje množství témat, které dokumentuje i to, že se na několika fakultách vysokých škol v České republice jedná o studijní obor.

Volný čas zaujímá v životě člověka nezastupitelné místo, a to v průběhu prakticky celých dějin (dokumentovaných). Volný čas a jeho kvalitní využívání redukuje samo o sobě (autotelicky) celou řadu typů a forem rizikového chování. V rámci studovaného oboru se zejména v odborných praxích setkáte s tím, že budete muset organizovat, realizovat a plánovat určité formy volnočasových aktivit, které budou naplňovat vybrané funkce a budou mít primárně, sekundárně či terciárně preventivní rozměr.

Jak už bylo naznačeno výše, tak volný čas provází člověka celý život, mění se jeho obsahová náplň, prostředí, kde je realizován, organizovanost apod. a na to vše by měla pedagogika volného času a pedagogové volného času reagovat, reflektovat to a především v rámci organizovaných volnočasových aktivit sledovat a zařazovat moderní trendy, které cílové skupiny vyžadují, popř. ukázat jim nový moderní směr, kterým se mohou ubírat.

Cílem studijní opory je rámcově představit problematiku volného času v různých aspektech. V průběhu studia byste měli zároveň vycházet ze znalostí získaných v jiných předmětech, ze kterých vychází i pedagogika volného času.

Výstupy z učení:

**Odborné znalosti:** Student umí popsat a charakterizovat pedagogiku volného času. Zná základní terminologii, instituce.

**Odborné dovednosti:** Student si uvědomuje význam volného času pro lidský život a umí zhodnotit negativní a pozitivní vlivy jednotlivých volnočasových aktivit na základě uvedených informací.

**Obecná způsobilost:** Student umí využít vybrané informace k realizaci, organizaci a plánování volnočasových aktivit.

Korespondenční úkoly:

Pokud není příslušným vyučujícím určeno jinak, tak korespondenční úkoly zasílejte v jednom dokumentu na e-learningový portál, a to nejpozději tři týdny před termínem zápočtu

## **RYCHLÝ NÁHLED STUDIJNÍ OPORY**

Na studijní oporu je nutné nahlížet jako na celek a nikoliv dle jednotlivých témat uvedených v sylabu. Jednotlivé a podkapitoly se nejen prolínají, ale především doplňují. Aby nedošlo k duplicitě informací, jsou některé informace uvedeny pouze jednou, ale týkají se i dalších kapitol. Jako příklad uvedeme determinanty volnočasového chování, které přirozeně platí i pro kapitolu volný čas seniorů. Stejně tak na základě informací v podkapitole 1.5 je zřejmé, že základní terminologie a oblasti pedagogiky volného času se prolínají celou studijní oporou.

Studijní opora je rozdělena do celkem 10 kapitol, které tvoří logicky strukturovaný rámec a obsah. Jednotlivé kapitoly jsou více či méně teoreticky zaměřeny. Avšak celkově každá z deseti kapitol obsahuje informace, které jsou v praxi využitelné.

Ve studijní opoře jsou využity hypertextové odkazy, které vedou na vybrané webové stránky s aktuálními informacemi.

Autor se ve studijní opoře záměrně vyhýbá zákonům, vyhláškám a předpisům, které jsou sice ultimativně podstatné, ale zároveň mohou velice rychle zastarávat a být již neplatnými.

## 1 VOLNÝ ČAS A PEDAGOGIKA VOLNÉHO ČASU



### **RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY**

Kapitola se zabývá vymezením volného času, jeho definicemi a souvisejícími pojmy. Zabývá se historií volného času, aspekty a jeho funkcemi. Kapitola teoreticky uvádí studenta do problematiky volného času, resp. pedagogiky volného času v širších souvislostech.

---



### **CÍLE KAPITOLY**

1. Student dovede na základě níže uvedených definic vlastními slovy definovat volný čas.
  2. Student uvádí na příkladech naplňování jednotlivých funkcí u různých skupin obyvatel
  3. Student zná nástin historického vývoje trávení volného času.
- 



### **KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY**

volný čas, polovolný čas, vázaný čas, funkce volného času, aspekty volného času, pedagogika volného času

---



### **PRŮVODCE TEXTEM**

Volný čas je termín, který je i mezi laickou veřejností běžně rozšířen a každý jedinec si pod tímto pojmem dokáže něco představit. Právě tím, že tento pojem je všeobecně známý, tak může docházet k bagatelizaci, ale i podcenění nejen z pohledu studenta u zkoušky či státnic, ale také ke společenskému zjednodušení této problematiky, která stále



nabývá na významu zejména u dětí a mládeže, ale je zároveň neméně důležitá v dospělosti a ve stáří. V odborné literatuře (Pávková, Hofbauer, Hájek aj.) se setkáváme s akcentem a zaměřením právě na výše zmiňovanou věkovou skupinu dětí a mládeže. Je to přístup logický, a to dle rčení „co se v mládí naučíš, ...“. Děti a mládež vyžadují pedagogické vedení a ovlivňování volnočasových aktivit.

Změny, které oblast volného času v průběhu let prodělává, jsou především obsahového charakteru, které souvisí jednak s technologickým pokrokem, ale pokrokem celé společnosti, jejich priorit apod.

## **1.1 Definice pojmu volný čas**

Rozdílné pohledy a názory na volný čas poskytují definice, které se významněji začaly formovat od 60. let 20. století ve spojitosti s dílem [Dumazediera](#) (viz níže). Volný čas je však záležitostí mnohem starší, i když nelze tvrdit, že od počátku vývoje lidstva.

Bakalář (1978) prezentuje několik pohledů na volný čas. Existuje i takový pohled, který prezentuje volný čas jako pouhou fikci. Tedy, že volný čas neexistuje a vše co děláme je nějakým způsobem spojeno s naším životem a tudíž nelze hovořit o volném čase. Na druhé straně existuje i takový pohled, který tvrdí, že celý náš život se jednou stane volným časem, protože vše bude zautomatizované.

Základním předpokladem tedy je, že přijmeme tvrzení o existenci volného času. Podstatné však rovněž je, aby volný čas existoval v našem životě, tak si jej musíme uvědomovat (Vážanský, 1994).

Poslední uvedená věta má v teoretické rovině význam především pro diskutabilní otázky existence volného času u specifických skupin osob (např. s osobou s těžkou či hlubokou mentální retardací, kojenci aj.).

Stěží lze zvolit jednu definici, která by byla nejlepší či nejpřesnější. Spíše je na každém jedinci, aby se s jednou z níže zmíněných definic ztotožnil nebo si vybral tu, která je pro něj nejsrozumitelnější.

Stejně tak neexistuje definice naprosto univerzální, i když to je jejich základním smyslem. Univerzálnost je v našem případě myšlena tak, že u každé definice volného času nalezneme určité „problémy“, které následně neumožňují její aplikaci na určitou skupinu

jedinců. Proto, i když si nějakou definici zvolíte, tak není univerzálně platná pro všechny jedince z hlediska věku, sociálního postavení, aktuálního zdravotního stavu apod.

Podstatné je rovněž subjektivní vnímání volného času, resp. volnočasových aktivit a teoretický rozměr problematiky volného času. Např. rybaření, kutilství, zahrádkaření běžně považujeme za volnočasové aktivity, v teoretické rovině se však o volnočasové aktivity nejedná (viz níže).

**„Čas, s kterým člověk může nakládat podle svého uvážení a na základě svých zájmů. Volný čas je doba, která zůstane z 24 hodin běžného dne po odečtení času věnovaného práci, péči o rodinu a domácnost, péči o vlastní fyzické potřeby (včetně spánku).“** (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 274). Tato definice spadá do kategorie tzv. negativních definic, a to proto, že vyjmenovává vše, co do volného času nepatří.

Další definici přináší Filipcová (1966, s. 29), která chápe volný čas následovně: **„Volný čas, to je čas, který může člověk využít bezprostředně pro sebe, čas, ve kterém patří maximálně sobě, v němž může dělat – více než kdykoli jindy – to, co jej baví a co mu přináší potěšení, zábavu a odpočinek.“**

I když obě zmíněné definice vystihují totožnou oblast, tak i neerudovaný čtenář cítí určitý rozdíl mezi citovaným textem, který není způsoben časovým odstupem mezi vznikem jednotlivých definic. I když by dvě definice mohly stačit, tak pro názornost bude uvedeno více definic, které definují již několikrát zmíněný pojem volný čas.

**„Žáková (1990) zdůrazňuje, že se jedná o časový prostor, který člověku umožňuje svobodnou volbu činností, kdy si člověk vybírá činnosti nezávisle na společenských povinnostech, vykonává ji tedy dobrovolně a tato činnost mu poskytuje uspokojení a příjemné zážitky.“** (Malach, 2004, s. 98).

Další definici nalezneme v publikaci Hofbauera (2004, s. 13), který termín volný čas popisuje jako čas: **„kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, zvláště z dělby práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních i nepracovních povinností.“** V podstatě se jedná o dvě definice v jedné.

Jednou z nejvýznamnějších osobností, která se začala zabývat studiem volného času byl francouzský sociolog *Joffre Dumazedier*. Ten v roce 1962 sepsal knihu s názvem

*Vers une civilisation du loisir?* (Vstříc společnosti volného času?). Ve svém díle vyslovil názor, že ziskem moderní společnosti není materiální zajištění, ale právě existence volného času, který ovlivňuje ostatní oblasti lidského života. Tím upozornil na skutečný fenomén nejen doby vzniku knihy, ale i současnosti. Oblast volného času se stala jedním z největších „byznysů“.

Pro Dumazediera je volný čas „**komplexem aktivit mimo pracovní, rodinné a společenské závazky (i mimo biofyzickou péči o vlastní osobu), jimiž se jedinec zabývá ze své vůle, aby si buď odpočinul, pobavil se nebo svobodně zdokonaloval svou tvůrčí kapacitu.**“ (Pácl in Spousta et al., 1997, s. 62).

Jak již bylo výše uvedeno, tak není jedno, ze které definice vycházíme. Definice tzv. negativní nám říkají, kdy volný čas nastává a kolik ho máme a můžeme taxativně vyjmenovat činnosti, které v něm provádíme. Definice „pozitivní“ jsou zaměřeny spíše na přínos takových aktivit a svobodu volby. Nesmíme však zapomínat, že nás vždy něco limituje – „čas“, peníze, věk, prostor, zdraví aj.

Dumazedier zavedl do praxe termín, který nazval tzv. *polovolným časem*. Pod tento pojem zahrnul činnosti, které jedinec dělá napůl ze záliby a napůl z povinnosti. Dumazedier do takových aktivit zahrnuje např. práci na zahrádce<sup>1</sup> (Pácl in Spousta et al., 1997). Může se jednat o činnosti z nichž máme určitý prospěch – např. rybaření (v případě, že rybu chytíme, odnese se domů a sníme, tak je to polovolnočasová aktivita; pokud rybu chytíme, vyfotíme se s ní a následně pustíme, tak se jedná o volnočasovou aktivitu; kdybychom ryby chytali pouze za účelem obživy, protože nám nic jiného nezbyvá, tak to není ani polovolnočasová a volnočasová aktivita)

Kategorii polovolného času rozlišujeme primárně v rovině teoretické a v praxi se skutečně neshledáte s tím, že by někdo takto rozlišoval aktivity, ale svůj praktický význam to má. Např. každá volba polovolnočasové aktivity u dětí v sobě nese určitou míru odpovědnosti, pravidelnosti a povinností. Výše uvedené příklady nejsou pro děti vhodné, i když samozřejmě mohou chytat ryby a pracovat na zahrádce. V případě dětí je to starost o domácí zvíře (křeček, králík, kočka, pes, rybičky apod.). Může si s nimi hrát, chodit na procházky (to asi ne v případě rybiček), ale zároveň se o něj musí starat. Nemůže tuto aktivitu

---

<sup>1</sup> Už i ten zajímavý oxymorón – práce ve volném čase.

svobodně opustit bez negativních dopadů. Zároveň různé podoby zoo kroužků, kroužků akvaristiky apod. jsou běžné i v základních školách.

V souvislosti s pojmem polovolný čas je důležité zmínit i pojem *vázaný čas*. Jedná se o takový čas, kdy má člověk splněny např. své pracovní povinnosti, opustí práci a čeká ho cesta vlakem domů. Právě ono cestování vlakem spadá do kategorie vázaného času. Do stejné kategorie by spadala i cesta ze školy, na fotbal s kamarády apod. Pro praktické využití je znalost této kategorie vhodná především proto, že pokud se jedná o onu cest ze školy, nějakým hromadným dopravním prostředkem, tak je možné i takový čas nějak smysluplně využít, popř. jej využít tak, abychom mohli již náš volný čas efektivně a smysluplně využít.

## **1.2 Historie volného času**

V předešlé podkapitole bylo řečeno, že opravdové zkoumání v oblasti volného času bylo uskutečňováno až v 60. letech 20. století. Avšak volný čas je s lidskou společností spjat prakticky od počátku její existence. V jednotlivých etapách vývoje se měnily nejen aktivity, které byly uskutečňovány ve volném čase, ale zvětšovala se i skupina lidí, kteří aktivně trávili volný čas.

### **1.2.1 STAROVĚK**

V tomto období již máme jistotu o způsobu trávení volného času zejména z území starověkého Řecka a starověkého Říma. Na úvod zmíníme citát z Homérovy *Odysey*.

*„... Odešli na závodiště a zároveň zástupy lidu, bez počtu, četná mládež, a vzácná, vstávala ke hrám. Nejdřív zkusila sil část jinochů v závodním běhu. Od šraňku běh jim vyměřen byl – v tom najednou všichni střelhitě pádili vpřed – mrak prachu se v rovině zdvíhal. Hrdinský Klytonés byl ze všech nejlepší v běhu: Jakou as na nivě brázdu by zoralo spřežení mezků, o tolik přiběhl dříve, a ostatní zůstali vzadu.“* (Němec, 2002, s. 23). Z tohoto citátu je patrné, že již v 8. stol. př. n. l. existovala přesně stanovená volnočasová aktivita, která byla přístupná jak z aktivního, tak receptivního přístupu.

Ve starověkém Řecku, a to jak ve Spartě, tak i v Athénách tvořila velkou část obyvatelstva skupina otroků, a proto byl volný čas využíván především svobodnými občany. Drsnějším příměrem je, že v chápání tehdejších Řeků není otrok člověkem a tudíž ho ani nemůžeme zahrnout mezi lidi. Kdybychom tedy otroky vyřadily ze společnosti, protože též

byli nazýváni „*mluvícími názory*“, byl by volný čas teoreticky určen všem občanům, který by se pochopitelně kvalitativně a kvantitativně lišil dle sociálního postavení. Jedním z prvních se otázce volného času z teoretického hlediska věnoval Aristoteles (384 – 322 př. n. l.). Aristoteles tvrdí, že „*blaženost předpokládá volný čas*“ (Pácl in Spousta et al., 1997). Do volnočasových aktivit však nezahrnuje hru a odpočinek, protože jsou přímo či nepřímo spjaty s prací. Dnes bychom to řekli, že kompenzují náš pracovní život. Volný čas by jedinec měl v Aristotelově podání věnovat přemýšlení, úvaze i správě státu (Janiš ml., 2009; Pácl in Spousta et al., 1997).

Dalšími volnočasovými aktivitami, jak pasivními (pro diváky), tak aktivními (pro účastníky) byly divadelní nebo sportovní hry. Nejznámějšími jsou hry olympijské, které v modifikované podobě a s velkou časovou přestávkou přetrvaly dodnes. První olympijské hry se konaly v roce 776 př. n. l. a v pravidelných čtyřletých intervalech byly pořádány až do roku 393 n. l. Zajímavostí jistě je, že rok 776 př. n. l. byl zpětně vypočítán na základě startovních listin a počtu konaných her. S volným čase též souvisely různé náboženské svátky spjaty s bohatou řeckou mytologií (Janiš ml., 2009; Němec, 2002).

Římská kultura přejala hodně podnětů ze starověkého Řecka. Z hlediska volného času je významnou osobností Lucius Annaeus Seneca (4 př. n. l. – 65 n. l.), který se sepsal pojednání jenž se přímo nazývá *O volném čase* a rozvíjí myšlenky Aristotela. Seneca však právu občana na volný čas přisuzuje mnohem větší váhu než Aristoteles. „*Nic jiného, milý Lucilie, nám nenáleží, jenom čas je náš. Tento jediný majetek, prchavý a lehce uklouzávající, dala nám příroda, i když kdekdo nás od něho odhání. ... Já mám volno, Lucilie, zcela volno a ať jsem kdekoli, jsem svým pánem. Nezbytným záležitostí se totiž nevydávám naplno, nýbrž jenom se propůjčuji, a nehledám příležitosti ke ztracení času. Ať se ocitnu kdekoli, oddávám se svému přemýšlení a obírám se v duchu něčím prospěšným.*“ Seneca. (Pácl in Spousta et al., 1997, s. 56). Z tohoto citátu je patrné, že Seneca rozvíjel tedy především Aristotelovu myšlenku symbiózy volného času a filozofie (Pácl in Spousta et al., 1997).

Známější volnočasovou aktivitou z období Římského impéria budou gladiátorské hry či jiná představení, která se konala v nejrůznějších amfiteátrech. Jednalo se například o rekonstrukci bitev apod. Gladiátorské hry byly zejména pasivní volnočasovou aktivitou pro římské občany, kteří však mohli aktivně zasáhnout do dění v aréně tím, že o životě některých gladiátorů bylo rozhodnuto pomocí palce, který buď ukazoval směrem nahoru (život) nebo směrem dolů (smrt). Diváci svým postojem mohli toto rozhodnutí ovlivnit. S volným

časem též souvisí známé úsloví *chléb a hry*. Stát měl poskytnout lidem zábavu (hry) a také dostatek potravy (chléb). Tato opatření měla zabránit případným nepokojům mezi obyvatelstvem, protože to vzhledem k rozlehlosti Římské říše nebylo moc žádoucí (Janiš ml., 2009; Němec, 2002).

### **1.2.2 STŘEDOVĚK**

V roce 313 n. l. (ještě starověk) získali křesťané díky *ediktu milánskému* náboženskou svobodu a křesťanství se začalo šířit po celé Evropě a později i na jiné kontinenty. Křesťanství ovlivňovalo nejen běžný život, ale i výchovu a vzdělávání a v neposlední řadě i volný čas. Volný čas byl však zcela v moci církve, která téměř zapověděla jakékoli sportovní aktivity a volný čas byl vymezen jen do období církevních svátků apod. Výstižně je tato skutečnost řečena v hesle prvního mnišského řádu benediktinů, které zní *Ora et labora* (modli se a pracuj). Toto heslo vykresluje život tehdejšího benediktina. „*Volný čas bez komunikace s bohem byl v křesťanství nemyslitelný; člověk by se tím provinil jednak zahálkou, onou „matkou všech neřestí“, jednak však pýchou, což je hřích ještě povážlivější, neboť člověk je příliš křehký a slabý na to, aby mohl rozhodovat sám o sobě.*“ (Tomáš Akvinský. (Pácl in Spousta et al., 1997, s. 56). Oficiálně je tento názor zrušen křesťanskou církví až v roce 1965! Velice zajímavou zmínku v souvislosti s volným časem přináší archeolog Smétánka ve své knize *Legenda o Ostojoji*, týká se života obyčejného poddaného. „*Podle etnografických zjištění po většinu roku, s výjimkou nedělí a dnů svátečních, Ostojo pracoval 14-16 hodin; vzhůru byl tak 18-20 hodin, to znamená, že v době největšího pracovního zatížení spal pouze 4 hodin a většinou jen asi 6. Teprve v zimě pracoval „jen“ 12 hodin, spal přibližně 8-10 hodin a mezi prací a spánkem se teprve v zimě objevila nevelká mezera 2-4 hodin „volného času“, kdy se mohl věnovat svým osobním a rodinným záležitostem, rozmyšlení, rozprávění, častější komunikaci s jinými lidmi, což vše rozlišovalo jeho osobní obzor. Snad ani nějaká hra nechyběla v jeho životě. ... Čas zemědělce však neplynul monotónně: Byl rytmičován řadou zvláštních událostí, původně pohanskými, později křesťanskými svátky, z nichž zvláště velké svátky výroční a jim odpovídající obřady představovaly vrcholy každého ročního cyklu. Ovšem ani svátek nebyl (jen) zábavou, odpočinkem, uvolněním, příjemným zastavením, i když to vše v něm nepochybně bylo obsaženo. Jeho význam byl mnohem hlubší. Jeho smyslem bylo zajistit rituálně přežití lidí v nejistém světě.*“ (Pávková a kol., 2008, s. 18-19). Tato historická rekonstrukce dokresluje, jak asi vypadal volný čas u obyčejných lidí ve středověku.

Křesťanská církev však nepřímou napomohla ke vzniku zřejmě nejznámější středověké volnočasové zábavy, a to rytířských turnajů. Jak jim napomohla? Během středověku bylo podniknuto několik křižáckých válek z důvodu osvobození Svaté země z rukou „nevěřících“ a právě během těchto tažení se utvořil rytířský stav. Rytíři se utkávali i mezi sebou, tato zábava byla jistě i napínavou podívanou. Rytíři předváděli taktiky boje apod., později byly pro potřeby turnajů převzaty dva typy, a to *buhort* a *tjost*. Buhort byl způsob boje, kdy proti sobě stanuly dvě řady rytířů a cílem bylo prorazit protivníkovu řadu nebo ji zatlačit. Pro laickou veřejnost je známější *tjost*, kdy se navzájem utkali dva rytíři proti sobě. Nejprve se proti sobě rozjeli na koních a cílem bylo shodit protivníka z koně na zem, poté pokračoval boj na zemi. Zápas končil smrtí protivníka nebo uznáním porážky. Postupem času a s příchodem střelného prachu byl rytířský stav již nepotřebný a stejně tak zanikly i rytířské turnaje, které se také vyvinuly do jakéhosi pseudoboje a byly opravdu spíše zábalou než strhující podívanou, kdy mnohdy šlo opravdu o život. Ve středověku se však jednalo o poměrně velkou akci, kdy se do rytířského turnaje zapojilo až 20 000. To vyžadovalo velkou organizační schopnost pořadatele (Janiš ml., 2009; Němec, 2002; Pácl in Spousta et al., 1997; Štverák, Čadská, 2001).

První významnou osobností, která se rozhodla nabourat neotřesitelnou pozici církve byl *Vittorino Ramboldini da Feltre (1378 – 1446)*. Tomuto italskému pedagogovi se podařilo vybudovat tzv. *Dům radosti*, kde kombinoval teoretické poznatky s tělesným rozvojem. Své svěřence učil lukostřelbě, plavání, jízdě na koni apod. Žáci si sami organizovali hry, kterých se účastnili i učitelé, věnovali se tak i výchově mimo vyučování a snažili se pozitivně ovlivňovat trávení volného času dětí a mládeže ve svém zařízení (Janiš ml., 2009).

Zajímavou současnou publikací je knížka Jeana Verdona – *Volný čas ve středověku*. Tato publikace se zabývá takovými volnočasovými aktivitami, jako byly hostiny, slavnosti, prostitutky, sokolnictví, kejklíře, rybolov apod. Poskytnuté informace v knize jsou opravdu spíše zajímavé a vhodné do samostatného předmětu (Verdon, 2003).

### 1.2.3 NOVOVĚK

Autorem, který se spíše okrajově zmínil o volném čase, je *Thomas More (1478 – 1553)*. V roce 1516 vydal svou knihu s názvem *Utopie*, kde představil ideální společnost. Částečně se ve své knize zmiňuje o hře jako prostředku intelektuálního rozvoje a zároveň

upozorňuje na nežádoucí typy her jako jsou kostky či podobné hazardní hry. More poznamenává:

*„K pošetilým radostem radí Utopijští také hráče v kostky, o jejichž bláznovství vědí jen z doslechu, nikoli z vlastní zkušenosti. Neboť jaká je v tom rozkoš, říkají, vrhají kostky na hrací desku, když jsi to učinil již tolikrát, že i kdyby v tom byla nějaká rozkoš, mohlo by příliš častým opakováním vzniknout znechucení?“ (Němec, 2002, s. 46)*

To byla ukázka, která dle More popisuje právě nevhodnost kostek apod. Co tedy More říká o vhodných aktivitách, které jsou pro obyvatele Utopie přínosnější?

*„Kostek a podobných nejnepřijatelných a zhoubných her vůbec neznají. Jinak se u nich vyskytují dva druhy her, poněkud podobné hře v šachy. V jedné jde o bitvu čísel, v níž vyhrává číslo nad číslem. V druhé bojovným utkáním spolu zápolí ctnosti a nepravosti. V této hře se velmi případně ukazuje jednak vzájemný rozpor nepravostí, jednak jejich svorný postup proti ctnostem; dále, které nepravosti se stavějí proti kterým ctnostem, jakými silami bojují otevřeně, jakými úskoky útočí z boku, (...) konečně jakými způsoby může ta neb ona strana dobytí vítězství.“ (Němec, 2002, s. 46).* Tato ukázka vyžaduje velké množství fantazie proto, aby si čtenář mohl utvořit rámcovou představu, jak zmíněné hry asi vypadaly (Cipro, 2001; Němec, 2002).

Podobně jako More, publikoval i *Thomas Campanella (1568 – 1639)* svou představu ideálního státu pod názvem *Sluneční stát*. Zaměřuje se především na názorné vyučování, které přechází až v hravé vyučování. Zmiňuje se též o výchovných zřízeních pro děti od dvou let, kde se děti nejen názorně učí, ale také si hrají pod obrodným dohledem (Němec, 2002).

Roku 1534 byl založen řád *Tovaryšstvo Ježíšovo*, který měl sloužit jako obrana proti reformačním snahám v Evropě. Znamějším pojmenováním tohoto řádu je termín *jezuité*. Tento řád se nevěnoval pouze vzdělávání, ale na jezuitských kolejích byly podporovány i volnočasové aktivity, které měly i sportovní ráz. Zápolem však bylo, že jednotlivé aktivity byly orientovány na výkon jedince a u jedinců byla podporována nezdravá soutěživost, existoval jen vítěz (Janiš ml., 2009).

Teď se pokusíme o takovou analogii, kterou si dovede představit jen málokdo. V 70. letech 20. století se objevila organizace *Project Adventure*, která měla za úkol najít využití zážitkové pedagogiky ve školních podmínkách. Tato myšlenka však je mnohem



starší než vznik samotné organizace, protože již v 17. století se jí, i když třeba nepřímo zabýval Jan Amos Komenský (1592 – 1670), který říkal: „*Chtěl bych takovou školu, která by byla zcela doopravdy dílnou lidskosti, cvičíc mládež nejen k vědění, ale ještě mnohem víc k počestným mravům, hlavně však k svaté bohopoctě a ke všemu, co vytváří podstatu lidství, tak aby každý, kdo je tu vzdělán, nestal se jen zlomkem člověka, nýbrž člověkem schopným celý život moudře začínati a celý vésti zdárně ke konci, tj., aby byl vyučen všechno správně chápati, všechno správně konati, o všem správně mluvit. A přál bych si, abychom měli neklamnou, krátkou a účinnou cestu, jak k tomu všemu mládež přivést, aby se tak tato předehra života prováděla takřka hrou a aby škola byla opravdu hřištěm vzdělanosti, a ne těžkou duševní robotárnou, z níž by raději utíkali, než by na ní setrvali.*“ (Němec, 2002, s. 49). Jan Amos Komenský přisuzoval hře velký význam ať už se jednalo o výchovu či vzdělávání a právem bývá zmiňován v historických souvislostech zážitkové pedagogiky (Činčera, 2007; Němec, 2002).

Podobně jako Komenský, tak i John Locke (1632 – 1704), přisuzuje hře, ale i hračce velký význam v procesu výchovy. Zajímavé je, že Locke doporučuje, aby si každé dítě vyrobilo vlastní hračky a v podstatě, že hračkou může být cokoli. Dnes bychom to nazvali atypickou herní pomůckou. John Locke o hračce říkal: „*Hladký obrázek, kus papíru, matčin svazek klíčů nebo něco, čím si nemohou ublížit, pobaví malé děti právě tak, jako ony dražší a vzácnější hračky z krámu, které se co nejdříve pokazí a polámou.*“ (Němec, 2002, s. 66). Vyučování by se v jeho názorech mělo stát něčím zábavným, dítě by to bralo jako odměnu a nikoli jako nutnost či povinnost (Cipro, 2001; Němec, 2002).

V důsledku průmyslového rozvoje zejména v 19. století vyvstávají nové problémy, které vyplývaly z patologického trávení volného času. Skupině dělníků, kteří často propadali alkoholismu a z něj plynoucích problémů se věnoval Robert Owen (1771 – 1858). Roku 1800 se Robert Owen dostal do továrny v New Larnaku, kde se stal ředitelem. Již při prvním setkání si povšiml stejných podmínek, které panovaly i v jiných továrnách tehdejší Velké Británie. Pracovní doba trvala 14 hodin, kulturní život dělníků žádný, opilství, krádeže apod., to byly, které se běžně vyskytovaly v dělnických osadách. Pokusil se tedy zejména změnit prostředí, ve kterém dělníci a jejich rodiny žili, a kterému přikládal velký výchovný vliv. Věřil, že pokud dítě vyrůstá v prostředí, kde vidí vzorce špatného chování, tak se tyto vzorce přenesou na něj a ono je pak předává dál a dál. Přínosem Roberta Owena tedy bylo zlepšení života dělníků a jejich dětí v továrně i mimo továrnu. Dokázal tím, že žádoucí trávení volného času má pozitivní vliv na jedince, jeho práci, jeho okolí a tím i

celou společnost. Nutno podotknout, že v době, kdy Robert Owen působil, nebyly jeho počiny oblíbené mezi ostatními továrníky. Stále byl kladen důraz na to, aby jedinec odvedl svou práci a zaměstnavateli bylo v podstatě jedno, co s ním je, když opustí po pracovní době továrnu (Janiš ml., 2009; Medynskij, 1953; Štverák, 1983).

V souvislosti s pevnou pracovní dobou a s tím, že se lidé stále více přesouvali za prací do měst, vznikl problém, kam s dětmi po skončení výuky a jak kompenzovat těžký život dělníků a dělnic v továrnách či jiných průmyslových zařízeních. Problematika trávení volného času se stávala stále více aktuálnější a ve společnosti se začala objevovat různá zařízení, která se věnovala otázce využívání volného času. V roce 1844 založil *Georg Williams* organizaci s názvem *YMCA (Young Men's Christian Association)*, což se překládá jako *Křesťanské sdružení mladých lidí*. Hlavním smyslem a úkolem této organizace bylo udržení křesťanských hodnot a podpora žádoucího trávení volného času. Tato mezinárodní organizace postupem času zakotvila i v Československu, kde se jejím předsedou stal pedagog a filozof František Drtina. Mezi její aktivity patřilo organizování a propagování nej-různějších sportů (basketbal, házená, atletika, volejbal, ...), další nedílnou součástí bylo i pořádání pobytů v přírodě nebo letních táborů. Organizace YMCA přetrvala i do dnešní doby a náplň jejich aktivit se příliš nezměnila, pouze se uzpůsobila potřebám doby. Více informací o aktivitách, pobočkách apod. se lze dozvědět na webových stránkách [www.ymca.cz](http://www.ymca.cz). Z pohledu občana České republiky je důležitou organizací *Sokol*, který byl založen v roce 1862 Miroslavem Tyršem. Jednalo se o první český gymnastický spolek, jehož původní název zněl *Tělocvičná jednota pražská* a jméno Sokol bylo zvoleno o dva roky později (1864). Úkolem a posláním Sokola nebylo jen rozvíjet tělesnou zdatnost, ale i podpoření vlasteneckého smýšlení obyvatel Českých zemí v tehdejší Rakouské monarchii. Miroslav Tyrš také v roce 1864 koncipoval obsah Sokola, který se orientoval nejen na cvičení prostných a cvičení na náradích, ale orientoval se i na jízdu na kole, posilování, box, atletické disciplíny apod. Hmotným odkazem sokolského hnutí jsou dnes sokolovny, které byly budovány prakticky po celém území dnešní České republiky a i v dnešní době slouží k nej-různějším sportovním i jiným aktivitám. Na počátku 20. století, konkrétně v roce 1902, se utváří další celosvětové hnutí, které ovlivnilo milióny mladých lidí po celém světě a přetrvalo dodnes. *Ernest Thompson Seton (1860 – 1946)* se nechal inspirovat svými zážitky z dětství a vytvořil zcela nové a originální pojetí mimoškolní výchovy v přírodě, které pojmenoval *woodcraft (volně přeloženo – znalost lesa či lesní moudrost)*. „*Nastala doba, kdy se celý národ obrací k životu v přírodě a hledá v něm tělesné ozdravení, tak*

*důležité pro trvalé národní bytí, začíná konečně chápat to, co přemýšliví lidé dávno vědí, že nejdále jsou živi ti, kdo žijí nejbliže půdě, to jest ti, kdo žijí prostým životem pradávných dob oproštěným od všech nedostatků, které tehdy přinášela nevědomost.*“ (Němec, 2002, s. 89). To je úvod ze Setonova díla – *Svítek březové kůry*, které sepsal pro chlapce od 4 do 94 let, a toto dílo se i příručkou pro praktické využití woodcraftského hnutí. Seton se domníval, že prostředí města a špatné výchovné metody spjaté s měnícím se životním stylem, vedou k tomu, že děti a mládež tráví svůj volný čas nevhodným způsobem z pohledu společnosti. Dále ve své koncepci navrhuje, aby byly využity dva instinkty, které jsou pro děti a mládež naprosto přirozené, jedná se o hravý a sdružovací instinkt. Zejména o sdružovacím instinktu Seton uvádí, že: „*se jedná o skutečné náboženství všech hochů od 8 do 18 let. V těchto letech se málo starají o to, co si myslí učitel nebo farmář, ale záleží jim hodně na tom, co si myslí jejich parta. Nejtvrďší trest, jaký může chlapce postihnout, je vyloučení z party.*“ (Němec, 2002, s. 89). Samotný obsah se odvíjel od potřeb jedince, který má v přírodě přežít. Takový jedinec by měl znát vše kolem sebe – stromy, zvířata, kde se utábořit, jak vůbec přežít apod. Téměř souběžně s woodcraftem se rozvíjí další koncepce mimoškolní výchovy, která může být pro některé laiky známější, jedná se o *skauting*, jehož duchovním otcem byl anglický Sir *Robert Baden-Powell (1857 – 1941)*. Inspirací pro Badena-Powella byla jeho služba v armádě a jeho příručka pro stopaře byla původně určena jen pro mladé kadety, ale díky jejímu rozšíření se stala populární i mezi „nevojenskou“ mládeží. Do českých zemí přinesl skauting *Antonín František Svojsík (1876 – 1938)*, který díky tomu, že byl nejmladším členem Učitelského kvarteta, začal být ostatními oslovován benjamínek. Poté si sám jménem Benjamin nahradil své původní druhé křestní jméno František a začal se podepisovat jako Antonín Benjamin Svojsík. Ačkoli Svojsík pocházel z velmi chudých poměrů a i volba jeho povolání byla ovlivněna nedostatkem financí (stal se učitelem jelikož to bylo bezplatné), procestoval velká část světa (Severní Amerika, Japonsko, Čína, Indie, Blízký východ). Zlomovým rokem byl rok 1911, kdy během svých cest navštívil Londýn, kde se seznámil s dílem Badena-Powella (*Scouting for boys*). V roce 1912 vydává k příležitosti Vsesokolského sletu knihu s názvem *Základy junáctví*, která je nazývána Biblí českého skautingu. O dva roky později, přesně *15. června 1914* zakládá spolek *Junák* a o několik málo měsíců později je založena dívčí větev tohoto spolku. Svojsíkovi skauti sehráli velmi důležitou roli při vzniku Československa roku 1918, kdy byli takovými posli mezi Prahou a venkovem. Velkou pozornost věnoval i osobě tzv. *vůdce* (vedoucího), který měl být vybaven vědomostmi z oblasti táboření (všechno co se v táboře a lese děje,...),

z oblasti lidského vědění (všeobecný přehled) a zároveň měl být vzdělán po stránce pedagogické a etické. Svojsíkův přínos tedy tkví především v mimoškolní výchově a jeho nejvýznamnější díla patří *Polní hry (1922)*, *Skauting brannou výchovou (1936)*, *Táboření (1912)*, *Umění pozorovati (1912)*, *V přírodě (1912)* a zmíněné *Základy junáctví (1912)* (Janiš ml. in Vrabcová, Janiš, 2007; Janiš ml., 2009; Němec, 2002; Pávková a kol., 2008; Šimánek, 1946).

Myšlenky skautingu byly během vrcholného působení Adolfa Hitlera v Německu zneužity pro militaristické účely. Mládežnická organizace hitlerjugend využívala některé myšlenky i způsoby organizování činností. Nejednalo se však o poznávání přírody apod., ale zvládání vojenských strategií.

Teoretickým otázkám problematiky volného času se na přelomu 19. a 20. století věnoval *Thorstein Veblen (1857 – 1929)*, který své názory prezentoval prostřednictvím knihy s názvem *Teorie zahálčivé třídy (1899)*. K volnému času zaujímá negativní postoj a to zejména díky svému přesvědčení, že skupina lidí postavených nejvýše v dané společnosti vykonává nejrůznější volnočasové aktivity jen jako důkaz svého bohatství. Tento způsob trávení volného času nazývá *ostentativní zahálkou*, která je vnějším symbolem společenského postavení. Mezi odsouzené aktivity řadil sport, nejrůznější hry, společenskovední zájmy apod. a dával je na úroveň módnímu oblékání či požívání vybraných gurmánských delikates. Veblen tvrdil, že: „*To vše je samozřejmým svědectvím dobrého původu, neboť osvojením si takových činností vyžaduje čas, námahu a vynaložení peněz. Právě proto nejsou dostupné člověku, který svůj čas a energii věnuje produktivní práci.*“ (Pácl in Spousta, 1997, s. 59-60). Veblen též upozornil na spotřební způsob života, kdy finanční výdaje za nakoupené zboží převyšují skutečné potřeby jedince (Pácl in Spousta, 1997).

Ve 21. století je již většina sportovních a jiných zájmových aktivit dostupná široké veřejnosti. Veblen však upozornil na věc, která může některým méně majetným lidem „ležet v žaludku“, tím by však neměl být snížen význam volného času v životě člověka, ať už se jedná o člověka finančně bohatého nebo o jedince, který je ohrožen chudobou.

Zajímavou publikací, která se problematiky volného času také částečně týká je kniha od *Davidy Riesmana (1909 – 2002) – The Lonely Crowd (Osamělý dav)*. Riesman ve své publikaci (spoluautory byli Nathan Glazer a Reuel Denney) rozlišuje tři hlavní typy osobností – *tradičně řízený, vnitřně řízený a vnějškově řízený*. Tradičně řízená osobnost je ovlivněna tradicemi, které dodržovaly generace minulé, které se svým způsobem osvědčily.

Člověk dodržuje hodnoty bez toho, aby o nich nějak přemýšlel. Vnitřně řízená osobnost se neřídí jen nějakými ustálenými normami, ale mají jakýsi „vnitřní gyroskop“, který jim neustále ukazuje směr, který je podle nich správný. Vnějšíkově řízená osobnost je produktem společnosti zhruba od 40. let 20. století. Tento typ se snaží přizpůsobit, aby zapadl a tím došel třeba i uznání. Chce být milován více než respektován. Podle Riesmana tento typ do dnes nevymizel. Vzhledem k tomu, že Riesman zemřel před 7 lety, tak je tento názor stále poměrně aktuální (pozn. autora). Vystává tedy otázka, zda ve volném čase děláme záliby podle svého vlastního přesvědčení nebo vykonáváme zájmové činnosti ve volném čase podle toho, jak to působí na ostatní nebo zda se i ve volném čase přizpůsobujeme kolektivu, abychom zapadli. Riesman se v otázce, která se přímo týká problematiky volného času, zabývá myšlenkou, že bude rozhodně zapotřebí více specializovaných odborníků v otázce výběru volnočasových aktivit – tzv. *poradci pro volný čas*. Zároveň však skepticky podotýká: „*Pravda, miliony Američanů oplývajících vysokými příjmy věnují svou dovolenou spíše lovu zvířat než lovu lidí; miliony dalších tráví dovolenou šukáním v oddechovém prostoru, který je přežitkem z dřívějších údobí – doma a na zahrádce. Stále více lidí však se stává dovolená dobou a příležitostí, kdy ti, kdo mají volný čas a peníze k nákupu, přicházejí do sytku s těmi, kdo prodávají nějakou dovednost či schopnost pro využití volného času – jízdu na koni, plavání, malování, tanec apod. Ovšem poradenství, snad s výjimkou organizátorů zábav na lodích a na plážích, se obvykle vyznačuje spíše snahou prodat nějaký výrobek nebo službu než pomoci jednotlivci zjistit, co chce a co by mohl chtít.*“ (Riesman, 2007, s. 339). V této citaci Riesman dokazuje, že se oblast volného času stává stále více a více komerční záležitostí (Riesman, 2007).

Dalším autorem, který byl jedním z prvních, který své dílo orientoval pouze na volný čas dětí a mládeže byl 1. pol. 20. století *Michel Damay*. Ve svém díle vymezil několik dimenzí volného času (biologickou, politickou, sociální, pedagogickou). Jeho dílo je však zajímavé jinými informacemi, a to těmi, které se týkají tehdejších volnočasových aktivit ve státních i nestátních institucích ve Francii a dokonce obsahuje i informace o volnočasových aktivitách v Československu. V kapitole 1. 1 je zmínka o francouzském sociologovi *Joffre Dumazedierovi*, který je považován za zakladatele pedagogiky volného času.

### 1.3 Aspekty volného času

Na volný čas lze nahlížet z mnoha pohledů, např. pohledem politickým, ekonomickým, právním, psychologickým, pedagogickým a mnoha dalšími. Jednotlivé aspekty, úhly pohledu, které jsou níže prezentovány, nejsou striktně odděleny, ale prolínají se a navzájem se ovlivňují. Při analýze je však můžeme izolovat a tím se na ně dívat selektivně.

Pávková a kol. (2008) rozlišují 5 různých pohledů na volný čas.

#### 1. Ekonomické hledisko

V tomto hledisku se sleduje, kolik finančních prostředků vloží společnost do volného času svých občanů a zároveň, zda jsou tyto prostředky návratné. Volný čas je i sám o sobě velice dobře prosperujícím odvětvím, které se však mnohdy orientuje až příliš na zisk.

*„Světová rada pro turistiku a cestování odhaduje, že celosvětově tržby spojené se službami cestovního ruchu v roce 1992 činily tři biliony amerických dolarů, tedy asi sto tisíc miliard korun. Činnosti ve volném čase živí zábavní průmysl, sportovní organizace, cestovní kanceláře, výrobce oblečení pro sport a volný čas, hotely aj. Odhaduje se, že obyvatelé vyspělých zemí na tyto činnosti vynaloží třetinu svých příjmů. **Průmysl volného času je tak vůbec největším odvětvím světového hospodářství.** Odhaduje se, že v oblastech spojených s volným časem a zábavou je v USA zaměstnána asi čtvrtina všech pracujících. (Podle zdrojů Akademie pro studium volného času)“ (Pávková a kol., 2008, s. 15)*

Výše uvedená citace samozřejmě poskytuje zastaralý údaj, ale jejím cílem není, zde poskytnout aktuální údaje, ale akcentovat význam volného času i pro hospodářství jednotlivých států apod. Do volného času lze započítat veškeré výdaje za vstupné do kin, muzeí, ...; výstroj a výzbroj na různé sporty; výdaje za permanentky do fitness center, lyžování aj. Výdaje za různé zábavy apod.

V teoretické rovině i výdaje za prostitutky, návštěvu diskotéky (klubu, hospody) aj.

Takto chápané ekonomické hledisko je ovšem poměrně zužující a nezahrnuje veškeré aspekty. Zcela jistě je možné započítat i vlivy, které jsou hůře zjištělné a jsou v rovině

spíše kvalifikovaných odhadů. Např. jak se státem vynaložené peníze na volnočasové aktivity dětí a mládeže, promítnout na snížení majetkové kriminality dané skupiny a tím dojde k ochraně a záchraně majetku občanů daného státu. V případě násilné kriminality na ušetření finančních prostředků ze zdravotnictví.

## 2. Sociologické a sociálněpsychologické hledisko

Zde se sleduje vliv volnočasových aktivit na utváření mezilidských vztahů a zda jsou tyto vztahy stále upgradovány na vyšší, kvalitnější úroveň. Spadá sem i rodina, která je velmi důležitým činitelem vývoje jedince i v oblasti volného času. V rodině jedinec získává pozitivní i negativní vzory. Rodiče by ovšem měli ponechat dítěti, při jeho zájmové činnosti, co možná největší svobodu, která je limitována zodpovědným přístupem dítěte a celkově výchovou v rodině. Pokud je dítě do něčeho nuceno na základě rozhodnutí svých rodičů, tak to rozhodně nepřispěje k jeho sociální pohodě. V souvislosti s problémovou rodinou by mělo být zaručeno trávení volného času mimo tuto rodinu, protože nežádoucí trávení volného času vede k problémům v dospělosti, které mají dopad především na bezprostřední okolí jedince, ale i na celou společnost. Vedle rodiny, prostředí a skupin jsou dalšími sociálními vlivy *hromadné sdělovací prostředky*. Pávková a kol. (2008) uvádí, že zejména televize má největší vliv. Dnes už se samozřejmě dostal do popředí internet. Vliv hromadných sdělovacích prostředků je jak pozitivní, tak negativní a poskytuje především pasivní trávení volného času. Záměrně zde není uveden *tisk a rozhlas*, což jsou také hromadné sdělovací prostředky, ale mezi dětmi a mládeží nepatří mezi frekventované. Pochoitelně existuje řada časopisů pro mladé lidi, časopisů, které se týkají určité zájmové činnosti nebo existují i časopisy populárně-naučné nebo určené přímo odborníkům v jednotlivých vědních oborech (Pávková a kol., 2008).

## 3. Politické hledisko

Vliv státu a jeho zásahy do oblasti volného času. Stát může zasahovat přímo či nepřímo. Příímým zásahem státu může být výstavba dětského hřiště, cyklostezky nebo financování jednotlivých institucí věnujících se volnému času. Nepříímým zásahem může být daňová a sociální politika státu a z toho plynoucí finanční situace obyvatel. Pokud by stát snížil daně, tak lidem zůstane více peněz v peněžence, ale nikde není zaručeno, že je lidé investují do svého volného času. Volnočasové aktivity však bývají zpravidla prvními, které jsou vyškrtnuty z rodinného rozpočtu v případě finančních problémů.

Stát rovněž může danou oblast regulovat zákony, vyhláškami, nařízeními apod.

Nemusí se vždy jednat pouze o zásahy státu, kraje či obce, které více nebo méně souvisí přímo s volným časem, ale takovým zásahem je například i zlepšení dopravní obslužnosti.

Pávková a kol. (2008) uvádí i několik oblastí, kde by měl stát zejména působit:

- „v zakládání, financování a ovlivňování zařízení pro volný čas dětí a mládeže;
- v pomoci organizacím, sdružením a spolkům pracujícím s dětmi a mládeží;
- ve vytváření podmínek pro uspokojování spontánních aktivit dětí a mládeže mimo organizovanou činnost;
- ve vytváření kladných postojů dospělých členů společnosti k dětským aktivitám ve volném čase;
- v konstituování pedagogiky volného času a přípravě profesionálních i dobrovolných pedagogů pro tuto činnost;
- v ochraně před nepřiměřenou komercializací.“ (Pávková a kol., 2008, s. 16)

#### 4. Zdravotně-hygienické hledisko

Tento úhel pohledu sleduje vliv volného času na zdravý tělesný a duševní vývoj jedince. Jedná se však i o ideální uspořádání režimu dne, ve kterém by měly být zařazeny volnočasové aktivity apod. V neposlední řadě se věnuje vlivu volnočasových aktivit na aktuální zdravotní stav jedince (Pávková a kol., 2008).

Uvedené hledisko však nechápejme primárně a jen a pouze jako hledisko sledující fyzický zdravotní stav jedince, ale i stav psychický a sociální. I volný čas strávený s přáteli hraním „žolíků“ má pozitivní vliv.

#### 5. Pedagogické a psychologické hledisko

Každý pracovník, který se věnuje práci s dětmi mládeží v oblasti volného času, by měl znát věkové i individuální zvláštnosti jedinců, se kterými pracuje. Měl by uvážit, zda předložené aktivity jsou pro děti žádoucí z hlediska jejich vývoje, ale i uspokojování potřeb, měl by umět vhodně děti motivovat a poskytnout zpětnou vazbu (Pávková a kol., 2008).



Měl by znát jejich fyzické, psychické a sociální limity. Není výjimkou, že v některých publikacích, které jsou soupisem her pro danou cílovou skupinu (např. Šimanovský, 2008) je uveden nejen doporučený věk, který tam není jen tak „natipnutý“, ale bývá uváděna i míra fyzické, psychické a sociální zátěže. To vše by měl pedagog volného času reflektovat při přípravě a plánování volnočasových aktivit.

„*Volný čas dětí a mládeže a péče o něj má z pedagogického hlediska dva úkoly:*

1. *Bezprostřední naplňování volného času smysluplnými aktivitami rekreačními i výchovně-vzdělávacími – tedy **výchova ve volném čase.***
2. ***Výchova k volnému času**, která jedince seznámí s množstvím zájmových aktivit, poskytne mu v nich základní orientaci a pomůže na základě vlastních zkušeností v různých oborech najít oblast zájmové činnosti, která mu dá možnost uspokojení a seberealizace; vytváří tedy návyky pro budoucí trávení volného času.“ (Pávková a kol., 2008, s. 18)*

## 1.4 Funkce volného času

Volný čas plní několik funkcí a tyto funkce se mohou odlišovat dle jednotlivých autorů, kteří je pojmenovali při tvorbě svých teoretických základů pro definování volného času.

Sue vymezil 4 funkce volného času:

1. *„psychosociologická (uvolnění, zábava, rozvoj);*
2. *sociální (socializaci, symbolickou příslušnost k některé sociální skupině);*
3. *terapeutickou;*
4. *ekonomickou (pozitivní vliv na uplatnění člověka v profesní činnosti, výdaje účastníků vynakládané na aktivity volného času, pojetí volného času jako prožívání, anebo pouhé spotřeby vedoucí k odcizení).“ (Hofbauer, 2004, s. 14)*

Další dělení funkcí volného času přináší Opaschowski.

1. *„rekreace (zotavení a uvolnění);*
2. *kompenzace (odstraňování zklamání a frustrací);*
3. *výchova a další vzdělávání (učení o svobodě a ve svobodě, sociální učení);*
4. *kontemplace (hledání smyslu života a jeho duchovní výstavba);*

5. *komunikace (sociální kontakty a partnerství);*
6. *participace (podílení se, účast na vývoji společnosti);*
7. *integrace (stabilizaci života rodiny a vrůstání do společenských organizací);*
8. *enkulturace (kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu, technických a dalších činností).* “ (Hofbauer, 2004, s. 15).

Pojetí Opaschowského (1996) je ve své podstatě částečně idealistické, což uznává i on sám.

V následujícím dělení si vypomůžeme funkcemi výchovy mimo vyučování, které jsou: *výchovně-vzdělávací, sociální, zdravotní a preventivní*. Rozdělíme funkci výchovně-vzdělávací. Funkce volného času by tedy byly následovné (Pávková a kol., 2008):

1. výchovná,
2. vzdělávací,
3. sociální,
4. zdravotní
5. preventivní.

Do těchto 5 funkcí by se daly zařadit prakticky všechny funkce volného času, které vypracovali Sue a Opaschowski. Preference jednotlivých funkcí se v průběhu života mění, neexistuje však taková, která by měla být opomíjena. Někteří komerční poskytovatelé se však snaží působit zejména v oblasti zdravotní. Je nutné si dále uvědomit, že v každém věkovém období a pro jakoukoliv jinak specifikovanou skupinu jedinců jsou funkce volného času naplňovány nejen odlišnými aktivitami (obsahově i kvalitativně), ale mají i odlišný význam.

V praxi byste vždy měli uvažovat o volnočasových aktivitách, které by plnily, co nejvíce funkcí.

## **1.5 Pedagogika volného času**

*„Pedagogika volného času je pedagogická disciplína zabývající se výchovnými a vzdělávacími prostředky, které napomáhají autonomnímu a smysluplnému využívání volného času dětí, dospívajících i dospělých. Jde tedy především o vědu, která reflektuje volný čas z hlediska osobnostního rozvoje jedince.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 321)

Pedagogika je volného času je tedy jednou z kodifikovaných disciplín. Na vysokých školách je nejen studijním oborem, ale i samostatným předmětem.

Pedagogika volného času se člení na:

- *Vědu o volném čase* – například sociologie volného času, psychologie volného času. Dále se zabývá historickým vývojem organizací, konceptů, institucí. Nedílnou součástí jsou rovněž činitelé vývoje jedince.
- *Pedagogiku volného času* – zážitková pedagogika, animace, hra, celkově zaměřena na výchovu jedince v každém věku.
- *Didaktiku volného času* – zabývá se jednotlivými metodickými postupy při jednotlivých volnočasových (organizovaných) aktivitách.
- *Management volného času* – zabývá se vyhláškami, předpisy, zákony, které se vztahují k oblasti volného času. Financováním – veřejnými i soukromými zdroji. Organizováním volnočasových aktivit.
- *Metodologie a výzkum pedagogiky volného času* – v oblasti volného času se jedná především o výzkum aplikovaný. Tedy, aby mohly poznatky být přímo využitelné v praxi. (Žumárová, 2009).

---

### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**



1. Vyhledejte konkrétní příklad volnočasové aktivity naplňující všechny funkce dle Pávkové.
  2. Jaké skupiny obyvatel jsou nezařaditelné do výše uvedených definic volného času.
  3. Má význam v praxi rozlišovat čas volný a polovolný? Zdůvodněte
-



## **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Celá kapitola se ve své podstatě zabývá pedagogikou volného času jako kodifikovanou pedagogickou disciplínou. V teoretické rovině je nutné rozlišovat čas volný, polo-volný a vázaný. Z hlediska praxe je toto dělení důležité zejména dlouhodobého plánování volnočasových aktivit v průběhu lidského života. Funkce volného času a jejich naplňování má zejména praktický význam.

---

## 2 ČLOVĚK A VOLNÝ ČAS

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Důraz je kladený především na činitele vývoje jedince a vybraný model determinantů. To vše je podmiňující při správné pedagogické práci s cílovými skupinami v oblasti volného času, resp. i volnočasové intervence.

---

### CÍLE KAPITOLY



1. Student zná činitele vývoje jedince ve vztahu k volnému času.
  2. Student uvádí na příkladech konkrétní „vlivy“ jednotlivých činitelů na volnočasové chování jedince.
  3. Student popíše příklady vlivu makro, regionálního, lokálního a mikroprostředí na volnočasové chování jedince.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



kultura, genetika, prostředí, rodina, skupina, média, vlastní aktivita, determinanty

---

### PRŮVODCE TEXTEM



### 2.1 Kultura a volný čas

Jednotlivé kultury na světě mají nejen své specifické hodnoty, vzorce chování apod., ale i odlišné názory na trávení volného času. Pojem kultura má v jednotlivých vědních disciplínách odlišný význam. V pedagogických disciplínách se používají následné významy.

1. „Kultura jakožto komplex materiálních, především ale nemateriálních výtvorů (poznatků, idejí, hodnot, morálních norem aj.), které lidská civilizace během svého vývoje vytvářela. Toto „kulturní dědictví“ si lidstvo předává z generace na generaci, zejm. také prostřednictvím formálního vzdělávání ve školských institucích. Rozporné a nevyřešené otázky v pedagogické teorii se týkají toho, jaký má optimální obsah a rozsah „kulturní transmise“ ve škol. kurikulech.
2. Kultura ve smyslu sociologickém a kulturněantropologickém znamená způsoby chování, sdílené normy, hodnoty, tradice, rituály aj., jež jsou charakteristické pro určité sociální nebo etnické skupiny. V tomto smyslu ovlivňují např. kulturní vzorce, průběh a výsledky vzdělávacích procesů. Ve škol. prostředí je charakteristická zvl. = žákovská subkultura nebo studentská subkultura.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 108-109)

Další definice, která je blízká naší problematice volného času, zní: *Kultura je chápána v nejširším slova smyslu jako protiváha přírody, jako vše, co vzniklo činností člověka. Kultura tedy představuje souhrn výtvorů lidské činnosti, výtvorů materiálních i nemateriálních, duchovních, souhrn vzorců chování a uznávaných hodnot, přijatých v nějaké po-  
spolitosti a předávaných dalším pokolením.*“ (Řehořková in Spousta et al., 1996, s. 9)

Kultura se tedy odráží i ve způsobech trávení volného času a v životním stylu jednotlivých jedinců v příslušné společnosti. To v praxi vede k nutnosti kvalitnější plánovací fáze volnočasových aktivit

Jednotlivé kultury v průběhu svého vývoje vytvářely nejen své originální „věci“, ale přebíraly i informace a činnosti od jiných kultur. Takové ovlivňování má své klady i zápory. Mezi klady spadá ovlivnění (pozitivně)<sup>2</sup> a doplnění jinou kulturou a mezi zápory je odmítání ostatních kultur a v nejhorším případě i jejich likvidace. Jaký je tedy vztah mezi kulturou a volným časem? Volný čas je možno chápat jako hodnotu, kterou člověk využívá ke svému prospěchu a ke zvýšení osobních kvalit. Jednotlivé kultury pak určují, co je a co

---

<sup>2</sup> V širších souvislostech můžeme hovořit o přebírání určitých aspektů nejen trávení volného času, ale i životního stylu.

není žádoucí. V průběhu vývoje člověka na něj působí mnoho faktorů – rodina, škola, prostředí, ... . V oblasti volného času působí na člověka i kulturní tradice, které jsou spjaty s minulostí (Řehořková in Spousta et al., 1996).

V současném světě, který je minimálně na úrovni vyspělých států velmi úzce spojen, zůstává stále méně prostoru pro tradiční kulturu typickou pro určitou oblast světa. Moderní vyspělé státy se dále snaží působit na ostatní státy a přizpůsobit je k obrazu svému. Ovšem tento trend nelze praktikovat do všech oblastí, nikdy nemůžeme převzít nějakou tradici, která v jedné společnosti funguje a dát ji do jiné společnosti a doufat, že to bude fungovat i v ní. Poslední uvedená věta a informace v ní se nejlépe demonstruje na příkladu školství.

## 2.2 Lidé volný čas

Vydeme-li z teoretických poznatků předních světových autorů, kteří se zabývali volným časem ve 20. století, zjistíme, že volný čas se stává něčím, čím disponuje každý jedinec. S rozvojem vědy a techniky si člověk ulehčil mnohá odvětví průmyslu, zvýšil produktivitu práce, a tím získal více volného času. Následná tabulka, kterou vypracoval Opschowski, pomůže utvořit si představu o zvyšování časové dotace v závislosti na minulosti. Nutno podotknout, že v této tabulce již nekorespondují názvy dříve, včera, dnes a zítra, přesto však poskytuje zajímavá čísla.

Tab. č. 1 – časový snímek

<b>Celkový čas života</b>	<b>dříve (kolem roku 1800)</b>	<b>včera (80. léta 20. století)</b>	<b>dnes (90. léta 20. století)</b>	<b>zítra (kolem roku 2010)</b>	<b>poměr mezi roky 1800 a 2010</b>
roků	50,2	69,6	76,5	78,8	1,57
dní	16 333	25 404	27 971	28 750	1,57
hodin	440 000	610 000	670 000	690 000	1,57
procent	100%	100%	100%	100%	-
<b>Z toho čas v hodinách</b>					

biolo- gické po- třeby	188 000 = 41 %	256 000 = 42 %	270 000 = 40 %	290 000 = 42 %	1,61 1,02
práce, po- volání	150 000 = 34 %	75 000 = 12 %	60 000 = 9 %	40 000 = 6 %	0,27 0,18
čas k dis- pozici	110 000 = 25 %	280 000 = 46 %	340 000 = 51 %	360 000 = 52 %	3,27 2,08

(Hofbauer, 2004, s. 27)

Tyto údaje byly získány především z vyspělých zemí, protože v zemích třetího světa je stále střední délka života poměrně nízká a v tabulce by odpovídala zhruba roku 1800. V tabulce se projevují i vlivy politické (např. uzákoněná délka pracovní doby apod.). K diskusi je rovněž metodologie, jak bylo kvantitativních údajů docíleno. Někteří lidé dobrovolně pracují i delší časový úsek, než je možné. Přirozeně existují značné rozdíly mezi jedinci dle pohlaví, věku, zaměstnání, bydliště apod.

Nezanedbatelnou část svého života máme tedy čas, s kterým můžeme částečně zacházet dle svého uvážení. Z tohoto vycházíme i při realizaci a plánování volnočasových aktivit, resp. zejména u dětí a mládeže se snažíme pedagogicky působit po co nejdelší dobu.

### 2.3 Činitelé vývoje jedince a determinanty podmiňující volnočasové chování

Důležitým a zároveň takovým zastřešujícím pojmem je *ontogeneze*, jedná o „*proces tělesného a duševního vývoje jedince v průběhu života. Pro pedagogiku je nejdůležitější proces psychického vývoje člověka zkoumaný ontogenetickou psychologií (vývojovou psychologií)*. Vývoj psychiky potupuje v několika stádiích: *prenatální období; rané dětství; předškolní věk; školní věk; adolescence; dospělost; stáří. Tato stadia mají své specifické rysy kognitivního vývoje, inteligence, emocí aj., které jsou produktem řady faktorů, k nimž patří především genetická vybavenost (dědičnost); individuální zkušenosti získané učním; vlivy obklopujícího sociálního prostředí a kulturních vzorců...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 146).



### 2.3.1 VLIV GENETIKY A VROZENÝCH DISPOZIC

Zřejmě nejméně ovlivnitelným činitelem je vliv *genetiky*. Jedinec si při svém příchodu na svět přináší genetické a vrozené předpoklady nebo jiné dispozice, které mohl získat v období prenatálního vývoje. Podobně jako i jiní činitelé, tak i genetika má vliv pozitivní i negativní na osobnost člověka. Pod pozitivy si zřejmě každý představí právě ony vlohy a dispozice k určitým činnostem, ale může to být i výška apod. a i tyto skutečnosti mohou mít pozitivní vliv. Mezi negativa můžeme zařadit různé vady či defekty, vrozené choroby apod., ale opět i výšku aj. Někdo považuje za vrozenou i inteligenci, to je však velmi diskutovaná otázka mezi odbornou veřejností, protože by tím byl popřen vliv rodiny a širšího sociálního prostředí. Další nezodpovězenou otázkou zůstává, z kolika procent je osobnost jedince dána právě genetikou a vrozenými dispozicemi. John Locke tvrdil, že člověk přichází na svět jako tzv. *tabula rasa* a utváří se na základě toho, co se naučí, jaké získá zkušenosti apod. John Locke s tímto názorem nebyl v dějinách sám, postupně se však vliv genetiky stal nezpochybnitelným činitelem ve vývoji jedince (Janiš ml., 2009; Pávková a kol., 2008; Říčan, 2005).

### 2.3.2 PROSTŘEDÍ

Dalším činitelem, který má vliv na osobnost jedince, je *prostředí*. Tento činitel se jeví jako jednoduše ovlivnitelný, ale pouze do jisté míry, která vyplyne z následujících typologií, do kterých lze prostředí rozdělit. Problematice prostředí jako dominantní oblastí výchovného procesu se zabývá sociální pedagogika.

#### „a) Podle velikosti prostoru:

- *makroprostředí,*
- *regionální prostředí,*
- *lokální prostředí,*
- *mikroprostředí.*

#### b) Podle povahy realizované činnosti:

- *pracovní,*
- *obytné,*
- *rekreační.*

**c) Z hlediska podílu člověka na podobě daného prostředí:**

- přirozené,
- umělé.

**d) Podle charakteru (obsahu prvků), jimiž je dané prostředí v zásadě tvořeno:**

- přírodní,
- společenské,
- kulturní.

**e) Podle povahy daného teritoria (prostředí venkovské, městské, velkoměstské).**

*Dnes se zvláště hovoří o specifické sídlišt.*

**f) Z pohledu frekvence, pestrosti a kvality působících podnětů:**

- prostředí podnětově chudé, přesycené, optimální,
- podnětově jednostranné, mnohostranné prostředí,
- podnětově zdravé, příp. závadné, deviační prostředí.“

(Kraus, 2008, s. 68-69)

Všechna tato prostředí na nás mohou působit záměrně či nezáměrně, zda se o to snažíme či nikoli. Pokud se snažíme prostředí ovlivňovat tak, aby působilo ve směru, který je žádoucí, tak mluvíme o *pedagogizaci prostředí* (Janiš, Kraus, Vacek, 2007).

V ideálním případě by nám prostředí mělo napomáhat v realizaci volnočasových aktivit, resp. ve správném výchovném působení prostřednictvím volnočasových aktivit. Je však zjevné, že se v praxi setkáváme s prostředím závadným, ať již v rodině nebo třeba v rámci sociálně vyloučené lokality.

Všechny výše uvedené typy prostředí se navzájem ovlivňují, jak pozitivně, tak i negativně. Významný je vliv mikroprostředí, do kterého spadá rodina, která má zásadní význam v životě člověka a v našem tématu i význam z hlediska volného času. Právě rodina

by se měla pozitivně podílet na žádoucím trávení volného času jedince a měla by aktivně podporovat jeho zájmovou činnost.

Pokud tomu tak není, je nutné vytvořit adekvátní podmínky prostřednictvím institucí a organizací. Nenastane-li následně pozitivní změna v rodině, musíme přistoupit k sociální práci s rodinou a snažit se změnit zaběhnuté vzorce chování. Nabídneme-li sice adekvátní podmínky v rámci např. nízkoprahového zařízení pro děti a mládež, ale stále bude prostředí rodiny negativní, naše snaha bude sice stále mít nějaký efekt, který však bude výrazně snížen.

### 2.3.3 RODINA

*Rodina* jako základní výchovná instituce si zaslouží, aby jí byla věnována alespoň část této podkapitoly. Význam vlivu rodinné výchovy na osobnost člověka zná lidstvo již od starověkého Řecka (resp. Athén). Vždy se však objevovaly tendence, jak omezit či upravit vliv rodiny pro potřeby státu. Jednalo se o oblast čistě reprodukční, kdy by měl stát zajistit jakési řízené rozmnožování mezi nejlepšími muži a ženami nebo o to, aby výchova probíhala prakticky všude stejně. To mělo být docíleno za pomoci hromadného zřizování výchovných institucí, které měly rodině ulehčit, ale zároveň stát mohl kontrolovat výchovné působení na děti v souladu se svou ideologií. V Československu toto probíhalo v letech 1948–1989, tím však nemá být řečeno, že instituce založené za účelem substituce rodinné výchovy byly pouze nějakým nástrojem ideologie na „vymývání“ mozků u dětí. Po tomto období zájem o výchovu v rodině stoupl a nyní se opět rodiče snaží umístit své dítě v zařízení předškolní výchovy, kde může přirozeně navazovat sociální kontakty s vrstevníky (Janiš ml., 2009; Střelec in Spousta et al., 1997).

V čem tedy tkví význam rodiny ve výchově dětí? Postavení rodičů je při výchově dětí nenahraditelné, ostatní jsou pouze jakýmsi doplňovateli ve výchově rodičů. Rodiče jsou zodpovědní za výchovu obecně. Rodiče by měli pro své děti vytvářet takové podmínky, kterými budou pozitivně a nepřímou působit na dítě. Ve všech těchto významech má hlavní roli životní styl rodičů, zejména jejich postoj k práci, vzdělání, životu, zdraví apod. Děti jsou pochopitelně těmito názory, hodnotami a postoji ovlivněny a z velké části je přebírají po rodičích. V oblasti volného času je dítě ovlivněno aktivitami, které rodiče preferují, hrozí však riziko, že dítě bude již od útlého věku jednostranně přetěžováno aktivitou, která dominuje u rodičů. Rodiče by tedy měli poskytnout více možností, jak trávit volný

čas, to však závisí i na finančních možnostech rodiny. Rodina je tedy nenahraditelnou institucí, která se podílí na komplexní výchově jedince a z tohoto pohledu ji lze též svým způsobem hodnotit (Střelec in Spousta et al., 1997).

Částečně jsme se již významu rodiny věnovali u subkapitoly prostředí. Obecně je problematika výchovy v rodině mnohem širší. Rodina jako činitel vývoje jedince je z praktického pohledu významná, při komunikaci mezi rodičem a pedagogem volného času, vychovatelem a trenérem. Znalost rodinného prostředí je velmi důležitá z pohledu práce s dětmi a jejich individuálními zvláštnostmi.

### 2.3.4 VLIV SKUPIN

V období pubescence a adolescence se do popředí dostávají vlivy vrstevnických či jiných skupin, do kterých jedinec patří.

*„Vrstevnická skupina angl. peer group. Skupina dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statusem. Má významnou úlohu při socializaci jedince, zejm. při přechodu k dospělé roli, nabízí určitou ochranu a zázemí, může částečně kompenzovat sociální a citovou deprivaci svého člena. Může mít na své členy výrazně pozitivní vliv (jaký se realizuje prostřednictvím některých organizací a hnutí mládeže), ale i vliv výrazně negativní, vedoucí k porušování kulturních norem (delikventní party, gangy). (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 274).*

Takovéto skupiny mohou být i jakýmsi subkulturami či kontrakulturami, které se výrazně podílejí na trávení volného času svých členů. Ať už se jedinec stane členem skupiny, která je pozitivně vnímána většinou společnosti, nebo se stane členem skupiny, která je posuzována negativně ba dokonce škodlivě, má takové členství zásadní význam v životě jedince (Pávková a kol., 2008).

Subkultury mládeže ovlivňují nejen volný čas svých členů, ale celkově jejich životní styl. Pro praxi je nutné být aktuálně informován. Alespoň rámcově znát jednotlivé subkultury, které bývají i časově krátkou záležitostí v životě jedince.

*„Význam sociálních skupin pro život jedince lze ve stručnosti charakterizovat takto:*

- *zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí,*
- *mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti,*

- ovlivňují individuální výkonnost,
- posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby:
  - být s lidmi (sounáležitost),
  - být akceptován,
  - získat uznání,
  - seberealizovat se“.

(Řezáč, 1998, s. 159)

Existuje také několik typologií skupin, kterými lze jednotlivé skupiny diferencovat. Jednotlivá dělení nabízejí různé aspekty daných typů skupin. Řezáč (1998) dělí skupiny následovně:

*Primární – sekundární*, kde jsou hodnotícími kritérii zejména míra vlivu na osobnost a intimita interakcí.

*Formální – neformální*, kde vycházíme zejména ze způsobu vzniku skupin, dále z povahy vztahů a míry autonomie jedince ve skupině.

*Členské – vztahné (referenční)*, zde vycházíme ze vztahu jedince ke skupině a celkového pojetí skupiny. Především dvě jsou více či méně jasné a podrobnější vysvětlení není potřeba. Pojmy členská nebo vztahná skupina již tak známy nejsou a zaslouží si alespoň elementární charakteristiku. *Členská* skupina je taková skupina, kdy je jedinec jejím faktickým členem. *Referenční* skupina je taková, kdy by jedinec chtěl být jejím členem a v současné době není. V podstatě i referenční skupina ovlivňuje jedince, protože se jí chce svým chováním přiblížit. Referenční skupina může být i zcela imaginární (např. neexistující národ, rasa...).

*Strukturace – davy*, jedním kritériem je stupeň strukturace pozic a rolí, druhým kritériem je cíl, na který je skupina orientována

### 2.3.5 MÉDIA

Naštěstí již téměř 30 let nežijeme ve společnosti, kdy informace byly cíleně cenzurovány nebo úplně zamlčovány a zároveň se ani nenacházíme ve společnosti, kterou popsal George Orwell ve svém románu 1984, kdy bylo vše řízeno Velkým Bratrem. Můžeme se setkat i s různými konspiračními teoriemi nebo hoaxy. Přesto se však ani dnes nevyhneme

jisté cílené manipulaci ze strany médií, ať už za účelem komerčního zisku a nebo za účelem osobního profitu (zejm. u politických záležitostí). Zároveň i samotní jedinci provádějí jistou selekci informací, kdy si jako pravdivé informace vybírají pouze ty, které odpovídají jejich názorům. Zmíníme zde několik mechanismů, které můžeme označit jako manipulativní.

*„Fragmentace, která spočívá v bodovém, to znamená výběrovém prezentování obrazu skutečnosti. Opomíjeny jsou takové obsahy, které nevyhovují původci manipulace, zdůrazněny naopak ty, na kterých mu nejvíce záleží. Dlouhodobé používání fragmentace má za následek celkovou dezorientaci a informační chaos.*

*Ingraciace představuje získávání zvláštní přízně adresáta manipulace, zvláště jeho sympatií, náklonnosti, lásky, ochoty pomáhat. Osoba, která používá tuto manipulativní techniku, jedná tak, aby zvýšila vlastní atraktivitu, aby v očích manipulovaného vytvořila falešný obraz své osoby.*

*Manipulace pomocí stereotypu. Tato forma ovlivňování je podobně jako fragmentace založená na výběrovém sdělování obsahu. V tomto případě se však selektivnost týká hodnotících soudů ve vztahu k určitým vlastnostem, chování, postojům, hierarchii hodnot atd. Manipulace pomocí stereotypu deformuje obraz osoby, jevu, instituce, představuje je pouze v negativních kategoriích a současně zakrývá jejich pozitivní vlastnosti.“ (Wróbel, 2008, s. 76-77)*

Z výše zmíněných mechanismů manipulace vyplývá, že jsou poměrně často využívány a jde spíše o to, zda si jedinec uvědomuje, zda je manipulován či nikoliv. Bohužel principem manipulace je, aby si nikdo neuvědomil manipulaci se svou osobou.

Manipulace ovšem nelze chápat jen a pouze negativně. V první řadě se s ní každý z nás setkal (Ježíšek, strašení čertem apod.). V řadě druhé při snaze získat účastníky pro námi připravenou volnočasovou aktivitu, pravděpodobně nebudeme sdělovat informace, které by účastníky mohly odradit (fyzická námaha apod.).

Mezi média, která působí na osobnost jedince, řadíme – rozhlas, tisk, televizi či internet. Stejně jako u jiných činitelů vývoje osobnosti jedince, tak i média mají pozitivní i negativní vliv. Každé médium poskytuje nabídku svých „produktů“, které jsou určeny pro děti či mládež. Nebezpečí však tkví v šanci dítěte dostat se i k produktům, které jsou určeny pro dospělé nebo by vůbec neměly být prezentovány. Rozhlas poskytuje dětem a mládeži

především hudební „vyžití“, může podpořit jejich zájmovou činnost v hudební oblasti. Nevýhodou rozhlasu je jistá nevrátnost informace (pokud něco neuslyším, tak mám smůlu) a dále horší dostupnost z hlediska geografického (ne všude naladím stejnou stanici). Výhodou je relativní dostupnost přijímačů, na kterých můžeme naladit jednotlivé rozhlasové stanice (mobilní telefon, internet v kombinaci s počítačem, autoradio, radio). Tisk je zřejmě nejstarším hromadným sdělovacím prostředkem v dějinách lidstva (pokud bychom vyřadili ústně sdělované informace). Pro děti a mládež nalezneme mezi tištěnými médii mnoho časopisů zaměřených na jejich věkovou kategorii. Výhodou tisku je to, že čtenář se k němu může kdykoli vrátit a informace zůstane nezměněna. Nevýhodou je jeho informační zastaralost. Pokud bychom se zaměřili pouze na deníky, tak jejich informace jsou minimálně jeden, ale i dva dny staré. Deníky však, s výjimkou bulváru, nebudou preferovaným tiskem, proto je větší vliv těchto médií upínán k časopisům, které se věnují určitým zájmovým činnostem dětí a mládeže – počítače, hudba, móda apod.

Fenoménem posledních let se mezi dětmi a mládeží je *internet*. Množstvím informací nemá mezi ostatními médii konkurenci a umožňuje i komunikaci prostřednictvím nejrozličnějších komunikačních programů (Viber, WhatsApp), ale v současnosti jsou dominující tzv. sociální sítě, především Facebook a YouTube. Vznikl nový fenomén s vlivem na děti a mládež – youtubeři.

Oblast sociální patologie byla obohacena o dva nové pojmy – *netolismus* a *nomofobie*.

Počítače, notebooky, chytré mobilní telefony nejčastěji ve spojení s internet na jedné straně vedou zpravidla k nekvalitnímu až rizikovému trávení volného času. Na straně druhé díky času strávenému u tohoto média vede k tomu, že děti a mládež nemají čas na jiné „blbosti“. V praxi bychom se měli vydat dvěma cestami – vytvářet na tolik alternativně lákavé možnosti trávit volný čas a druhá cesta je zapojit média do přímo do volnočasových aktivit a ukázat tak jinou možnost trávit volný čas na nich.

### **2.3.6 VLASTNÍ AKTIVITA**

Přes všechny možné vlivy výše uvedených činitelů je důležitá i samotná aktivita jedince. Některé činitele ovlivnit jedinec nemůže, může však i přesto dosáhnout svých vytčených cílů, které se zdály být objektivně či subjektivně nereálné. Přesto však i jedinci,

kteří vyrůstali ve špatných rodinných podmínkách, dosáhli velmi dobrých výsledků v životě a jejich vývoj probíhal takřka normálně. Historickou analogii nalezneme ve výchovném působení A. S. Makarenka, který se věnoval delikventní mládeži a souvislou a cílevědomou prací u ní dosáhl výborných výsledků a někteří jeho svěřenci byli dokonce přijati ke studiu na vysokých školách (Janiš ml., 2009; Pávková a kol., 2008).

### 2.3.7 DETERMINANTY

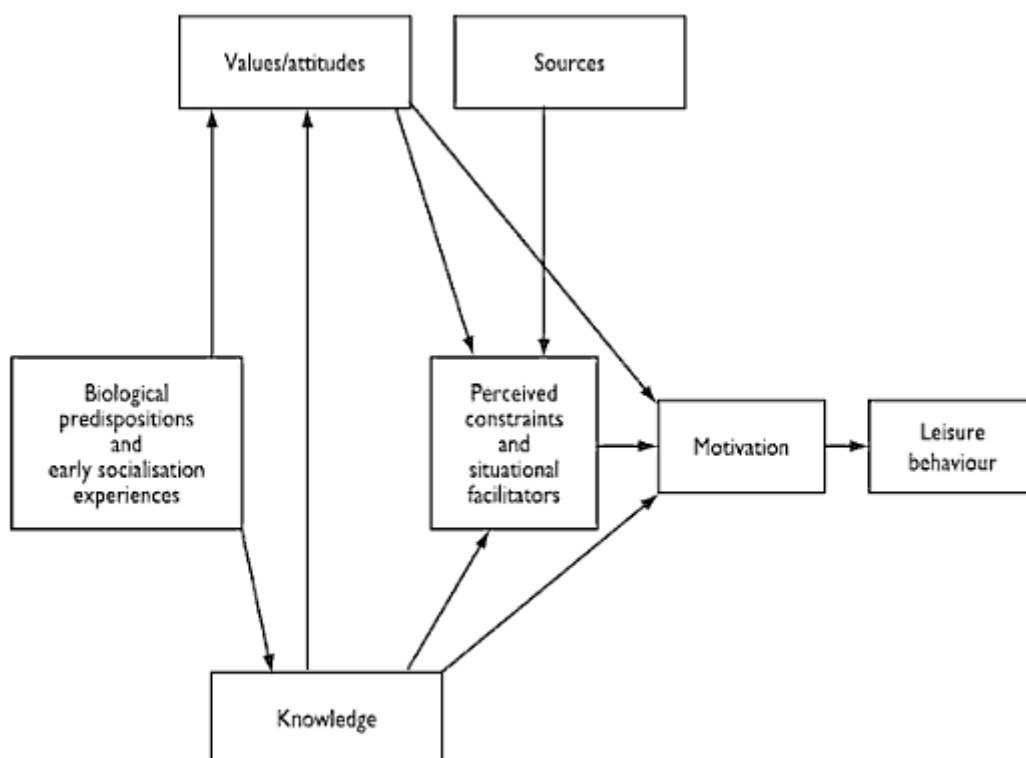


Figure 10.1 A path-analytic model of motivational determinants of leisure behaviour

(Iso-Ahola, Mannell, 2004, s. 188)

*Hodnoty a postoje* – autoři uvedeného schématu mají na mysli především volný čas jako vysokou hodnotu v životě člověka, pozitivní přístup k životu a zdraví jako nejvyšší hodnotu. Také postoj k životu obecně. Pozitivní postoj k životu a k volnému času eliminuje vnímaná omezení, kterými se jedinec někdy snaží racionálně vysvětlit svou pasivitu v oblasti kvalitního trávení volného času. Přirozeně se zde promítají i další hodnoty (rodina, materiální zajištění aj.) a postoje k objektům, které existují v našem životě.

*Zdroje* – tento determinant není ve schématu ničím ovlivněn, i když zde určitou roli může hrát vzdělání, rodina apod. Souvisí s financemi a vnímáme jej tedy jako oblast, jež



ovlivňuje především vnímaná omezení a situační facilitátory. Nelze však brát v úvahu jen zdroje finanční, ale v širším kontextu i zdroje materiální (vybavenost apod.).

*Vnímaná omezení a situační facilitátory* – jedná se o determinant, který je proměnlivý, což vyplývá z uvedeného schématu a zároveň velmi důležitý. Některé vztahy již byly výše naznačeny. Tuto oblast lze relativně jednoduše ovlivnit. Omezovat nás může – dopravní obslužnost, zdravotní stav, finanční situace, rodina, prostředí.

*Znalosti a vědomosti* – Seppo Iso-Ahola a Roger Mannell (2004) tento determinant pojali nejen jako znalosti a vědomosti získané prostřednictvím formálního vzdělávání, ale jako kumulaci znalostí a vědomostí v průběhu života, hovoří tedy spíše o neformálním a informálním vzdělávání.

*Motivace* – u tohoto determinantu zmiňují Seppo Iso-Ahola a Roger Mannell (2004) především motivaci vnitřní, která je chápána jako lepší než motivace vnější. Je ovlivněna všemi výše uvedenými determinanty, ať už přímo či nepřímo.

---

### KORESPONDENČNÍ ÚKOL



1. Vypracujte v rozsahu 2 normostran úvahový text, jak si myslíte, že vás jednotlivé činitelé ovlivnily.
2. Jak lze v praxi upravovat prostředí tak, aby napomáhalo žádoucímu trávení volného času?
3. Uveďte konkrétní vlivy makroprostředí na volnočasové chování jedince.

---

### SHRNUTÍ KAPITOLY



S vybranými činiteli vývoje jedince již můžeme částečně „pracovat“ v praxi ve směru žádoucího vývoje cílové skupiny. Zejména se skupinami, rodinou a prostředím. Model determinantů ukazuje a vysvětluje – proč se daní lidé volnočasově chovají takovým způsobem. Jednotlivé determinanty umožňují úspěšně intervenovat.

### 3 VÝCHOVA MIMO VYUČOVÁNÍ



#### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola se zabývá výchovou mimo vyučování, což někdy bývá vnímáno jako pojem zastaralý, ale přesto je stále živý. Kapitola popisuje zejména funkce výchovy mimo vyučování a její obsah, resp. rámcovou náplň uskutečňovaných činností.

---



#### CÍLE KAPITOLY

1. Student umí vymezit pojem výchova mimo vyučování.
  2. Student zná typy činností realizovaných v ŠD a jejich význam.
- 



#### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

Výchova mimo vyučování, funkce výchovy mimo vyučování, obsah výchovy mimo vyučování

---



#### PRŮVODCE TEXTEM

Malach (2004) uvádí, že pojmy *mimoškolní výchova* a *výchova mimo vyučování* jsou již termíny, které se postupně vytrácejí a jsou nahrazovány pojmem *pedagogika volného času*.

Jde tedy spíše o to, který pojem je přesnější či výstižnější. Pojem *pedagogika volného času* je pojmem nadřazenějším, a tedy pojímá více aktivit, které jedinec vykonává ve svém volném čase. Dalo by se říci, že je to i lépe vnímaný termín, protože pojem *výchova mimo vyučování* nám evokuje něco školního, něco povinného a naopak *pedagogika volného času* nám slibuje jistou volnost, nezávislost a svobodu. Jedná se však o subjektivní

vnímání termínů z pohledu každého jedince. Přesto pojem výchova mimo vyučování nezmizel a lépe vystihuje a postihuje oblast výchovy ve volném čase, která je přímo navázána na školská zařízení.

Mimoškolní výchova je jednou z forem výchovy.

Nalézt definici k tomuto pojmu (výchova mimo vyučování) je poměrně problematické, protože je často spojován s „bývalým režimem“. Proto definici musíme hledat ve starší literatuře.

*„Výchova mimo vyučování je charakterizována jako veškerá veřejná výchovná činnost s dětmi a mládeží prováděná mimo povinné vyučování.“* (Přadka, Staňková, Blatný, Galvasová, 1976, s. 57)

Významnou pozornost pojmu výchova mimo vyučování věnují i Pávková a kol. (2008), která se jí věnuje z mnoha pohledů a charakterizuje ji následovně:

- *„probíhá mimo povinné vyučování,*
- *probíhá mimo bezprostřední vliv rodiny,*
- *je institucionálně zajištěná,*
- *uskutečňuje se převážně ve volném čase.“*

(Pávková a kol., 2008, s. 37)

Výchova mimo vyučování, kdy se na jedince snažíme pedagogicky působit v jeho volném čase, má i velké množství úkolů, které by měla plnit. Vychovateli dává jedinečnou možnost působit na jedince a snažit se ovlivnit jeho morální vlastnosti, žádoucí zájmovou činnost a celkově na něj působit ve směru pozitivního vývoje jak pro jedince samotného, tak i pro společnost (záškoláctví, drogy, šikana apod.) (Pávková a kol., 2008).

### **3.1 Funkce výchovy mimo vyučování**

Funkce výchovy mimo vyučování vyplývají ze společenských potřeb. Podíl jednotlivých funkcí je rozdílný, a to podle zaměření jednotlivých činností nebo institucí. Pávková a kol. (2008) rozděluje funkce následovně.

1. *Funkce výchovně-vzdělávací.* Na tuto funkci je kladen velký důraz. Jednotlivé instituce by se měly podílet na ovlivňování schopností, morálních vlastností, zájmů dětí apod. ve směru žádoucím pro ně i pro společnost. Velký důraz je zde kladen i na osobnost vychovatele, který se dětem v době jejich trávení volného času věnuje.
2. *Funkce zdravotní.* Touto funkcí se nemíní jen pozitivní vliv na zdraví fyzické, ale i vliv na psychickou a sociální pohodu. U dětí by měl být pozitivně ovlivněn jejich životní styl. V České republice je zmiňována stále častější obezita dětí a mládeže, proto by volný čas měl být orientován na pohybové aktivity, ale vždy by měla být zvolena taková pohybová činnost, která bude zároveň i zábavná a nebude plnit pouze funkci redukce hmotnosti (pozn. autora).
3. *Funkce sociální.* Zajištěna by měla být péče v době, kdy rodiče nejsou ještě doma z práce. Dále by vychovatelé a instituce měli podporovat vznik přirozených sociálních vztahů mezi dětmi, podporovat komunikaci a spolupráci mezi dětmi. Některá zařízení v této souvislosti substitují rodinnou výchovu.
4. *Funkce preventivní.* Tato funkce by se dala vystihnout úslovím „Kdo si hraje, nezlobí“. Měla by zabránit nebo minimálně výrazně snížit riziko výskytu sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Různorodé aktivity mohou být

využívány v rámci primární, sekundární a terciární prevence.

Smyslem ovšem není pouze vyplnit volný čas, ale realizovat skutečnou prevenci formou her a činností, které naplňují charakter volnočasových aktivit

### **3.2 Obsah výchovy mimo vyučování**

Obsah výchovy mimo vyučování můžeme rozdělit na tři relativně samostatné celky:

- odpočinková činnost,
- rekreační činnost,
- zájmová činnost.

#### **Odpočinkové činnosti**

Měly by sloužit k opravdovému odpočinku, kdy jedinec odbourává únavu. Do odpočinkových činností nepatří jen pasivní volnočasové aktivity, ale odpočinek můžeme trávit i aktivním způsobem – jednoduchou pracovní činností, klidnou procházkou atd. Je důležité dbát i na fyziologické souvislosti způsobené např. trávením potravy po jídle. Ponecháním času, který věnujeme odpočinku, předcházíme zbytečným úrazům, které mohou být způsobeny přetížením organismu (Pávková a kol., 2008).

Následná tabulka pomůže lépe pochopit projevy chronické únavy v závislosti na určitých etapách, a tím vyzdvihne význam odpočinku a odpočinkových činností v životě člověka. Tabulku sestavil *Konstantin Konstantinovič Platonov (1906–1984)* v roce 1962 ve svém díle *Otázky psychologie práce*.

Tab. č. 2 – projevy únavy a etapy nástupu

Projevy	Etapy nástupu			
	1. počáteční	2. lehká	3. výrazná	4. těžká
Snížení práce schopnosti	málo	zjevně	výrazně	pronikavě
Projev předtím nepřítomné únavy při zátěži	při velkém zatížení	při běžném zatížení	při lehkém zatížení	bez jakékoliv zátěže
Kompenzace snížení práce schopnosti volným úsilím	není potřebná	plná	částečná	nevýznamná
Emocionální změny zájmu o práci	občasné snížení	občasná náladovost	podrážděnost	stísněnost, prudká podrážděnost
Poruchy spánku	obtíže v usínání a probouzení	velmi těžké usínání a probouzení	ospalost celý den	nespavost
Snížená duševní práce schopnost	ne	obtíže v soustředění	časté zapomínání	výrazné oslabení pozornosti a paměti
Psychohygienická opatření	soustavný odpočinek, tělesné cvičení	neodkladný odpočinek	dlouhodobá dovolená, organizovaný odpočinek	léčení

(Faltýsková in Spousta aj., 1996, s. 17)

Únavu definujeme následovně: „*Stav dočasně snížené či zhoršené fyziologické a psychické aktivity organismu nebo jeho jednotlivých částí.*“ (Faltýsková in Spousta aj., 1996, s. 18).

Faltýsková in Spousta aj. (1996) přináší dvanáct podnětů, jak únavě předcházet v rámci volnočasových aktivit.

1. Vhodná volba délky činnosti. Vztah k fyziologickým a věkovým odlišnostem u dětí a mládeže.
2. Obsah vybrané činnosti. Vztah k fyziologickým a věkovým odlišnostem u dětí a mládeže.
3. Střídání vybraných činností. Sportovní činnost vystřídáme za duševní.
4. Dobrá organizovanost činnosti. Vhodně zvolený cíl.
5. Zautomatizování určitých činností, které pak jedinec vykonává automaticky, a tím i snadněji.
6. Vhodně zvolené zařazování odpočinku do režimu dne.
7. Respekt k individuálním zvláštnostem dětí a mládeže.
8. Vhodné zařazení přestávek do činnosti.
9. Respekt tempa, které každý jedinec užívá ve své práci.
10. Široká nabídka outdoorových aktivit.
11. Dostatečné množství kvalitního spánku.
12. Vytváření příjemného prostředí.

Člověk by neměl únavu podceňovat, protože může vést k závažnějším problémům. Měl by se vždy řídit pocity vlastního těla a i v oblasti volnočasových aktivit by měl působit asertivně.

Vliv únavy se u jedince neprojeví pouhým snížením fyzického výkonu, ale změněným sociálním chováním, sníženou motivací k vykonávané činnosti apod. Důležité je však odlišovat únavu a pocit únavy. Únava je objektivní stav, který jedinec může, ale nemusí zaregistrovat. Pocit únavy je takový, který jedinec vnímá subjektivně a nemusí s únavou

souviset. Jedinec tak může mít subjektivní pocit únavy, ale jeho tělo je připraveno ještě na větší zátěž (Faltýsková in Spousta aj., 1996).

Zařazování odpočinkových aktivit do režimu dne může být v praxi problematické, kdy zejména u dětí mladšího školního věku je složité zajistit, aby se odpočinkovým činnostem věnovaly všechny děti, resp. je obtížné je udržet v odpočinkovém režimu. Abychom předcházeli z toho plynoucích nežádoucích situacím, tak musíme dodržovat pravidelnost takových aktivit, ale zároveň by mělo docházet k jejich střídání.

### **Rekreační činnosti**

Podobně jako odpočinkové činnosti, tak i rekreační, mají za cíl odstranění únavy a celkové odreagování. Mohou být zařazeny i v rámci vyučovací hodiny nebo pracovní doby. Zařazeny by měly být činnosti tělovýchovné, sportovní apod. Ideální je provozovat takové činnosti ve venkovním prostředí.

V praxi bychom měli usilovat o co možná nejvyšší míru časové dotace strávenou mimo budovu, ani počasí by nás nemělo významněji omezovat.

### **Zájmové činnosti**

Každý jedinec by se měl věnovat většímu počtu zájmových činností než jen jedné. Samotné rodinné prostředí by mělo vytvářet podmínky pro různorodou zájmovou činnost. Rodiče by měli svým dětem ponechat jistou míru svobody ve výběru činností. Nemělo by docházet k tomu, že volnočasová aktivita, kterou preferují rodiče, je zároveň, dle jejich mínění, ideální a jedinou pro jejich dítě. Rodiče tím své dítě spíše znechutí. Pokud jsou rodiče vášnivými cyklisty, není sice na škodu, aby své dítě zasvětili do této činnosti, zároveň by však měli nabídnout nějakou alternativu.

Důležitost více zájmových činností, které by zároveň měly být i různorodé z hlediska obsahu se projeví v momentě, kdy nastane nějaký problém v životě dítěte. Např. pokud se dítě věnuje jen a pouze sportovním aktivitám, tak v situace, kdy se mu stane nějaký úraz (zlomená noha, ruka), nemůže vykonávat ani jednu ze svých zájmových činností.



Zájmové činnosti se dělí:

1. Dle prostředí  
*venkovní x vnitřní (haly, třída, klubovna,...)*  
*určené pro zájmovou činnost x přirozené*  
*vhodné x nevhodné*
2. Dle míry zájmu o provozovanou činnost  
*hloubkové x povrchové*
3. Dle obsahu zvolených zájmových činností  
*společenskovední, přírodovědné, tělovýchovné, sportovní, esteticko-výchovné, pracovní-technické (Pávková a kol., 2008).*
4. Dle míry organizovanosti  
*spontánní, příležitostné, pravidelné (Hofbauer, 2004).*

Důležité je také to, aby si jedinec našel nějakou zájmovou činnost, která bude za normálních podmínek realizovatelná po celý jeho život, protože v důchodovém věku mu volného času výrazně přibude, a když bude vědět, jakým způsobem ho naplnit, tak bude rozhodně spokojenějším seniorem. O tom však děti a mládež zpravidla neuvažují a bylo by naivní si myslet, že by se taková situace mohla změnit. Může jim však vhodnou úpravou prostředí, vlastním příkladem apod. tzv. ukázat cestu.

---

### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**



Korespondenční úkoly jsou uvedeny společně u následující kapitoly

---



## SHRNUTÍ KAPITOLY

Výběr a obsahové naplnění výchovy mimo vyučování je určováno širšími souvislostmi. V praxi vycházíme zejména z funkcí, které by měly být naplňovány. O výchově mimo vyučování hovoříme zejména v souvislosti se základní školou, kde mimo vliv rodiny máme možnost pozitivně ovlivňovat budoucí vývoj dítěte v této oblasti.

---

## 4 VYBRANÉ INSTITUCE PRO TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola popisuje jednotlivé vybrané instituce pro trávení volného času. Výčet jednoznačně není vyčerpávající. Zabývá se zejména školskými zařízeními, které více či méně, specificky či nespécificky působí v oblasti primární prevence.

---

### CÍLE KAPITOLY



1. Student zná základní charakteristiku vybraných institucí.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



školní družina, školní klub, středisko volného času, domov mládeže

---

### PRŮVODCE TEXTEM



Jednotlivé instituce sloužící k trávení volného času dětí dávají rodičům alespoň nějakou jistotu odborného vedení dětí v době, kdy se jim rodiče nemohou věnovat. Některými institucemi část odborné i laické veřejnosti sama prošla a má nějakou, alespoň elementární představu o jejich fungování. Bohužel však existují mezi lidmi zkreslené představy o fungování některých institucí (školní družina, domov mládeže...), protože v rámci zjednodušení své profese se někteří pracovníci v těchto institucích nevěnují své práci stoprocentně (pozn. aut. Omlouvám se všem poctivým zaměstnancům a zaměstnankyním, kteří svou profesi vykonávají se stoprocentním nasazením). Institucionalizovanost má zásadní výhodu v tom, že jeden pracovník může najednou ovlivnit mnoho dětí ve směru jejich žádoucího rozvoje a ve prospěch společnosti. Instituce poskytují dětem i pocit bezpečí a ochrany,

kdy se je snaží chránit před negativními vlivy prostředí, které by mohlo ohrozit jejich příznivý vývoj.

## **4.1 Školní družina**

*„Hlavním posláním ŠD je zabezpečení zájmové činnosti, odpočinku a rekreace žáků. Mimo činnosti výchovně vzdělávací plní ŠD (zejména z pohledu rodičů) částečně také funkci sociální, tj. dohled nad žáky po určitou dobu před nebo po skončení školního vyučování.“ (Malach, 2007, s. 75)*

Citované poslání se z hlediska času příliš nemění a je stále platné.

Školní družiny se ve svém fungování řídí několika dokumenty – vyhlášky a metodické pokyny Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, vzdělávacím programem školní družiny a řádem školní družiny.

Školní družiny mohou být v provozu i během prázdnin, pokud tak povolí zřizovatel, v praxi se s tím však setkáváme výjimečně.

Školní družina je institucí v oblasti výchovy mimo vyučování, kterou pravděpodobně prošla většina z vás, a proto máte vlastní osobní zkušenost, která je však oddělena relativně velkým časovým odstupem.

Při vstupu do školní družiny byste se vždy měli seznámit se všemi dostupnými dokumenty, které podmiňují její fungování. Dále byste měli „oprášit“ své znalosti z vývojové psychologie, konkrétně o věkovém období mladšího školního věku, což je primární cílová skupina školní družiny.

Výkon vychovatelské činnosti ve školní družině sebou přináší určitá rizika, resp. omezení, která vyplývají několika jejich zvláštností:

1. Organizace školní družiny – výhodu mají velké základní školy, které mají několik oddělení školních družin, v nichž jsou žáci zařazeni dle stejného věku (třídy). Vychovatelská činnost je usnadněna tím, že máme stejnou cílovou skupinu z hlediska věku. Menší základní školy, které mají pouze jedno oddělení,

kladou na vychovatele zvýšení nároky, protože organizovat činnosti pro věkově heterogenní skupinu (od 1. do 5. třídy) je mnohem složitější.

2. *Fluktuace žáků* – do jisté míry vychází z bodu č. 1. Jednotliví žáci mohou odcházet na různé kroužky, mohou z družiny odcházet v různý čas apod. Z hlediska organizace volnočasových aktivit máme v celku omezený časový prostor.
3. *Počet žáků* – jsou stanoveny maximální počty žáků na jednoho vychovatele/vychovatelku. Daný počet rozhodně není pro vychovatelskou činnost optimální. Jednotlivé školní družiny mohou mít tento počet upravený (snížený). Zpravidla se počet žáků snižuje při specifických činnostech (plavání apod.)
4. *Prostředí* – nebývá výjimkou, že některé základní školy provozují školní družinu ve třídě, ve které již odpoledne neprobíhá výuka. Jedná se o prostor, který tedy není primárně určen k aktivitám školní družiny.

K praxi, kterou budete vykonávat ve školní družině, přistupujte zodpovědně, nikoliv živelně.

## 4.2 Školní klub

Jedním z hlavních rozdílů mezi školní družinou a školním klubem je cílová skupina z hlediska věku, na kterou se školní klub orientuje. Jsou to žáci 2. stupně základní školy. Zde už mohou pedagogičtí pracovníci určením vedením operovat s tím, že děti, které navštěvují školní klub, jsou více samostatné a jejich zájmová činnost je více specializovaná, protože jednotliví žáci už mají své zájmy více či méně vyhraněné. To byl i hlavní důvod vzniku školních klubů, které se začaly utvářet během školního roku 1958/1959. Tehdy se ukázalo, že práce s dětmi ve školní družině se nedá přenášet na žáky od 6. do 9. třídy. U této věkové skupiny žáků již není tak důležitá sociální funkce. Hlavní pozornost je věnována zájmové činnosti, která je organizována prostřednictvím pravidelných kroužků, uměleckých souborů, tělovýchovných oddílů apod. Školní klub může též nabízet spontánní aktivity, které se mohou konat v prostorách klubu nebo v prostorách školy vhodných k této činnosti. Právě vhodnost prostředí je důležitá i z hlediska splnění cíle, který má aktivita naplnit (pozn. aut. Klasická třída po odstranění lavic a židlí se nestane vhodným prostředím pro turnaj v házené). Školní klub by měl poskytovat co nejširší nabídku činností, na jejichž

možné podobě by se měli podílet i žáci. Právě širokou nabídkou činností a jejich atraktivitou může školní klub přitáhnout co největší počet žáků. (Hofbauer, 2004; Malach, 2007; Pávková a kol., 2008; Přadka, Staňková, Blatný, Galvasová, 1976).

### **4.3 Střediska volného času**

Střediska volného času (mohou realizovat svou činnost i pod jinými názvy) nabízejí široké spektrum volnočasových a zájmových aktivit, a to za určitý finanční obnos. Jejich činnost není přímo komerční, a proto jsou jejich služby dostupné. Primárně nabízejí pravidelné volnočasové a zájmové aktivity

Pravidelná zájmová činnost, jak už sám název napovídá, probíhá pravidelně v různých zájmových útvarech, které Pávková a kol. (2008) vymezují následovně a vnášejí tím i jistý řád do terminologického chaosu:

*Kroužek* je menší útvar, v jehož názvu většinou bývá zahrnuta jeho specializace. Může tak jít o kroužky počítačové, pohybových her apod.

*Soubor* je označení pro útvar, který svou činnost může zaměřit i na veřejnou produkci. Většinou se tedy jedná o útvar, který bychom označili jako umělecký (pěvecký, taneční apod.).

*Klub* je útvar, kde je zpravidla činnost členů receptivní (tedy zaměřena na vnímání). Tento útvar může existovat i v rámci jiných organizací, které nemají primární účel v zajišťování trávení volného času. Kluby mohou mít zaměření na film, divadlo apod.

*Kurz* má zpravidla omezenou délku trvání, ať už počtem setkání nebo časovou délkou. Výsledkem by měla být osvojená nějaká vědomost nebo dovednost. Úspěšný absolvent může získat i nějaký certifikát nebo osvědčení. Výhodou je, pokud má toto osvědčení nějakou platnost na úrovni kraje či celé České republiky.

*Příležitostná zájmová činnost* může vykazovat i jisté znaky pravidelnosti, není to však činnost průběžná. Může se jednat o tradiční zimní turnaje, zájezdy, exkurze apod. Tyto činnosti jsou pod dohledem pedagogického pracovníka a mají omezenou délku trvání. Tato činnost bývá též více otevřenou pro jedince, kteří nejsou zapsáni k činnostem v domě dětí a mládeže. Může se jednat i o příměstské tábory, které během letních prázdnin plní i funkci sociální a ochrannou. Nejedná se o klasické letní tábory, ale spíše o nabídku prostoru

a aktivit, která je v určitých cyklech poskytována dětem. Zmíněný typ tábora organizuje denní programy (sportovní a jiné činnosti) pro děti, které se ale každý večer vrací do svého domova. Zpravidla bývá využíván dětmi, jejichž rodiče nemají dostatečné množství dovolené, popř. finančních prostředků na klasický letní tábor.

*Spontánní aktivity* jsou pedagogickým pracovníkem ovlivňovány nepřímo. Pedagogický pracovník působí především jako dozor, konzultant popř. rádce. Spontánní aktivity nemají žádnou přesně stanovenou dobu, jsou pouze vymezeny otevírací dobou zařízení, kde jsou provozovány. Takovými aktivitami mohou být různé hry na sportovištích, v čítárnách, posilovně apod. (Pávková a kol., 2008).

Specifickými aktivitami, které může dům dětí a mládeže podporovat, jsou i sportovní kluby, které se účastní soutěží v rámci sportovního svazu, pod který jejich sportovní činnost spadá.

Neméně důležitá je i táborová činnost, která nemusí probíhat pouze o letních prázdninách, ale může být organizována i v rámci jiných prázdnin.

#### 4.4 Domov mládeže

*Domov mládeže* (hovorově „intr“) provozuje svoji činnost během školního roku. (pozn. aut. Tento údaj je trochu zavádějící, protože školní rok trvá od 1. 9. 20XX do 31. 8. 20XX, přes letní a jiné prázdniny je však provoz přerušen). Podmínky provozu a pobytu v domově mládeže upravuje vnitřní řád, který vydává ředitel příslušného domova mládeže. Podobně jako i jiné řády, tak i tento stanovuje *práva, povinnosti a zákazy pro ubytované*. Některá ustanovení se mohou lišit dle věku ubytovaných. Týká se to především denního režimu, kdy se mohou lišit termíny příchodu z vycházek. Tento řád obsahuje i sankce za porušení vnitřního řádu, podobně jako ve škole. Nejtvrdším postihem je pochopitelně vyloučení studenta z domova mládeže (Pávková a kol., 2008).

Domov mládeže poskytuje též možnosti trávení volného času, které by měly být odborně zajištěny. Ubytování studenti však mohou využívat i jiné organizace pro trávení svého volného času, které jsou v dané lokalitě. Takovým studentům by mělo být umožněno trávit svůj volný čas v oněch organizacích. Samotná nabídka činností domova mládeže by měla zohledňovat i spektrum škol, které ubytovaní studenti navštěvují. Pokud by navštěvovala větší část ubytovaných studentů sportovní školu, je příhodné nabídnout nějakou

kompenzační aktivitu, stejně tak studentům odborných učilišť, kdy je předpoklad i fyzicky namáhavější práce. Nemělo by však dojít k tomu, aby některé aktivity byly na základě takovéto analýzy předem vyloučeny z nabídky.

Domov mládeže neplní primárně funkci volnočasovou, ale taková činnost je významnou součástí jeho fungování.

## 4.5 Další instituce

Dalšími zařízeními, kde je možné trávit volný čas, jsou různé vzdělávací instituce, které člověk navštěvuje dobrovolně na základě svého zájmu. Na volném čase se též podílejí organizace jako [Junák](#), [YMCA](#), [SHM](#) (Salesiánské hnutí mládeže), [Sokol](#), soukromé organizace věnující se organizaci a realizaci volnočasových aktivit nebo [ČSU](#). ČSU (Český únie sportu sdružuje sportovní, tělovýchovné a turistické organizace, po započtení členů jednotlivých organizací ho lze považovat za organizaci s největším počtem členů. Pochopitelně jsou v ČSU registrováni i dospělí. K volnočasovým institucím můžeme přiřadit i kina, knihovny, muzea apod. Nelze opomenout ani základní umělecké školy.



### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**

1. Vyhledejte všechny dostupné legislativní dokumenty, kterými se řídí ŠD.
2. Sestavte denní program volnočasových aktivit pro ŠD tak, aby byly naplněny všechny funkce.
3. Vyhledejte a napište nabídku volnočasových aktivit ve vašem okolí.



### **SHRNUTÍ KAPITOLY**

V kapitole výše nejsou až na výjimky uvedeny odkazy na platné dokumenty vztahující se k jednotlivým institucím. Jedná se o záměr autora, aby informace nezastarávaly. Vždy je nutné nastudovat aktuální legislativu, vnitřní dokumenty institucí apod. Jednotlivé výše uvedené se v nějaké míře podílejí na systému primární prevence, zaměřují se na různé věkové skupiny. Jedná se o významný prvek v daném systému.



## 5 FUNKCIONÁLNÍ A INTENTIONÁLNÍ PŮSOBNÍ

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá záměrným a nezáměrným působením a k jejím celkovému vysvětlení je nutné implementovat informace z dalších kapitol – 2 – 4, 10. Součástí kapitoly je i podkapitola zabývající se výchovou a manipulací, kterou je možno pozitivně využívat při systematické a pedagogické práci s vybranou cílovou skupinou v oblasti volného času. Avšak s jistými etickými omezeními.

### CÍLE KAPITOLY



1. Student zná metody a techniky manipulace.
2. Student zná manipulativní strategie ve výchově.
3. Student dovede získané znalosti pozitivně aplikovat v praxi.
4. Student zná význam pedagogizace prostředí a výchovy kulturních návyků.
5. Student umí získané znalosti aplikovat v praxi.

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



Výchova kulturních návyků, pedagogizace prostředí, manipulace

### PRŮVODCE TEXTEM



Uvedené termíny v názvu kapitoly jsou přirozenou a nedílnou součástí vlivu prostředí na jedince. Přesto si zcela jistě zaslouhují samostatnou pozornost. I když spolu úzce souvisí a při „troše dobré vůle“ bychom je mohli označit za synonyma, tak rozdílnost v jejich chápání existuje.

V oblasti pedagogiky volného času, resp. volného času, ať už v rodině, neorganizovaně, organizovaně v různých institucích působíme výchovně skrze prostředí, sami sebe (rozuměj pedagoga volného času či rodiče) apod. – záměrně či nezáměrně. Naše

chování, postoje, prezentované hodnoty pozitivně či negativně ovlivňují vychovávaného. Stejně tak prostředí, ve kterém je výchova (v tomto případě výchova ve volném čase) realizována. Nezáměrnost je mnohdy silnější než záměrnost, a proto je nutné si uvědomovat čím, vším můžeme na jedince působit. Informace níže se zabývají vybranými aspekty funkcionálního a intencionálního působení.

**Výchova kulturních návyků** je ze dvou uvedených termínem starším, který užil A. S. Makarenko v souvislosti s rodinou výchovou (Makarenko, 1952). V Makarenkově pojetí se zjednodušeně jedná o součást rodinné výchovy, kdy se rodič chová a jedná v souladu s tím, co říká a v širším pojetí se chová a jedná v souladu s obecnými principy „správné“ výchovy. V přeneseném významu lze výchovu kulturních návyků aplikovat na profesi pedagogického pracovníka. Samotný význam se nejlépe demonstruje na příkladech.

1. V souvislosti se zdravým životním stylem. Součástí zdravého životního stylu je mj. výživa, kdy je někdy nesprávně tato součást redukována pouze na složení a kvalitu jídla. Úzce související je i „kultura“ stolování. Pokud dítě vidí své rodiče, kterak jedí tzv. z papíru, jedí u televize, za chůze při odchodu do práce apod., lze úspěšně předpokládat, že stejnou úroveň kultury stravování si převezmou i oni.
2. Pokud ještě zůstaneme u výživy, tak nedílnou součástí dnešní školní výchovy je v nějaké omezené míře seznámit žáky se zdravými a nezdravými potravinami. Dále stálá kritika automatů na sladké limonády, bufety s párky v rohlíku apod. Dochází pak k takovým kontroverzním projektům jako např. Ovoce do škol. Je však celkem známo, že u dětí v první třídě má jedinou pravdu na světě paní učitelka :). Stačí tedy, aby ona učitelka svačila společně s dětmi (něco zdravého)<sup>3</sup>. Pokud zajdeme dále, tak by děti neměly svého učitele vidět kouřit apod.
3. Pokud se opět vrátíme do prostředí rodiny, tak můžeme využít příklad v rámci takové domácí dopravní výchovy. Zcela jistě snad každé dítě od rodičů slyší, že by se na přechodu mělo rozhlédnout. Pokud však jde s rodičem, tak by se rodič měl chovat dle pravidel silničního provozu. Tedy pokud stojí na přechodu vybaveném semaforem, tak čeká na „zeleného panáčka“ a ne na to, až nic nepojede.

---

<sup>3</sup>Autor neříká, že se to neděje.

4. V původním Makarenkově konceptu by dítě mělo vidět rodiče číst knihu, navštívit s ním divadlo apod.

Pokud bychom výchovu kulturních návyků pojali v nejširším možném vysvětlení a chápání, tak ji lze vysvětlit jako chování rodiče či pedagogického pracovníka<sup>4</sup>, které je v souladu s ideály, smyslem a pozitivním cílem výchovy. Uvedené věta v sobě nese utopický nádech, avšak její oprávněnost a smysluplnost lze opět demonstrovat na několika příkladech. Dítě by nemělo vidět rodiče se opíjet (opilé), to neznamená, že kvůli tomu rodič tři dny nepříjde domů. Dítě by nemělo pobývat v bytě, kde je cigaretovým kouřem snížena viditelnost apod.

**Pedagogizace prostředí** je termín zavedený Furlanem, resp. užitý (Kraus, 2008). Avšak ve významu, jak jej chápeme dnes, lze obdobný popis nalézt prakticky v celých dějinách pedagogiky, a to i v popisu ad absurdum (viz F. Rabelais) (Hábl, Janiš ml., 2010). Významově je tedy pedagogizovaným prostředím myšleno stále to samé.

Jedná se o prostředí, které je funkčně upraveno tak, že na vychovávaného působí žádoucím výchovným směrem, a to i za předpokladu, že je to působení pozitivně nezáměrné. Jedná se o všechny formující vlivy v daném prostředí (Furlan, 1978).

Pedagogizované prostředí je vždy nepřímým výchovným působením. Tedy daný pedagog (vychovatel) působí skrze „něco“. Za pedagogizované prostředí můžeme považovat např. dětský pokoj, ale pouze v takovém případě, že splňuje určitá kritéria (dítě má ve svém pokoji určitou míru soukromí; má prostor na hraní; prostor k nějaké činnosti – psací či pracovní stůl, kde si může kreslit; prostředí je esteticky vhodné; dětský pokoj je vybaven hračkami, které jsou kreativní; obsahuje dětskou knihovničku s knihami přiměřenými věku aj.). Samozřejmě nezanedbatelný vliv má celkové rodinné prostředí.

Přirozeným pedagogizovaným prostředím by měla být škola, jejíž prostředí by mělo být takové, aby ji děti měly rády :). Shodneme se, že základním smyslem existence školy je vzdělávat a „kultivovat“ jedince. Proto bývá hlavní pozornost zaměřena na vybavení školních tříd, které je v některých případech dosti neúčelné, popř. není využito jeho potenciál. Nedílnou součástí je však i prostředí chodeb, šaten a blízkého okolí školy. Mělo by být nejenom esteticky příjemné, ale přirozeně i ergonomicky účelné. Ani v prostředí školy nesmí být opomenuty oddychové zóny a prostory pro výchovu mimo vyučování.

---

<sup>4</sup>Popř. toho, kdo v daný moment má na starosti výchovu dítěte.

Prostředí rodiny si zcela evidentně zaslouhuje nejen vlastní kapitolu, ale i samostatný předmět. Vzhledem k tomu, že je takový předmět v nabídce studia, je této tematické oblasti věnována pouze stručná zmínka. Rodina by měla vytvářet jakýsi „ostrov“ klidu, soukromí a osobní bezpečnosti. Měla by podporovat zdravý vývoj jedince. U výše uvedené školy můžeme tvrdit, že prakticky všechny školy v České republice jsou pedagogizovaným prostředím, tak o prostředí rodin toto neplatí. A kromě edukace rodičů, existence určitých zákonů, jisté míry dohledu, tak nemáme žádnou možnost, jak prostředí rodin měnit. Nelze nařídit rodičům, aby upravili byt takovým způsobem<sup>5</sup>, abychom mohli říci ano, tak vypadá pedagogizované prostředí. Za ideální prostředí považujeme takové, kdy má dítě samostatný pokoj, popř. místo, kde má soukromí, místo k hraní, místo na práci (viz výše). V rámci prostředí rodiny došlo k eliminaci všech nežádoucích jevů a prvků, které by mohly mít negativní impakt na dítě (např. tatínkova sbírka pornofilmů na DVD vystavená vedle televize).

Prostředí, které označujeme jako pedagogizované, se neomezuje pouze na školu a rodinu. Za pedagogizované prostředí lze označit např. naučnou stezku, zoologickou zahradu (kde se stále více objevují interaktivní prvky) aj.

V minulosti existovaly i návrhy na vybudování prakticky celých měst či rozsáhlejších území, které by bylo možno označit za prostředí pedagogizované (R. Owen, T. More). I přesto, že Owen dovedl některé své myšlenky do praxe, tak celkově jsou ony návrhy všeobecně chápány jako utopické.

## **5.1 Výchova a manipulace**

Manipulaci jako slovo chápeme zpravidla vždy v určité negativní konotaci. Proto zní její spojení s výchovou, volným časem a pozitivním využitím jako jistý oxymorón. Je však nutné si uvědomit, že manipulace je nedílnou součástí výchovy, kterou nebudeme chtít odstranit. I takové příklady ad absurdum – existence Ježíška, kdo bude zlobit, odnese si jej čert, jsou typickými příklady využití manipulace ve výchově. V tomto případě však manipulaci zasazujeme do výchovného působení, které uplatňujeme na dětech předškolního a mladšího školního věku.

Pozitivní význam manipulace lze nejlépe demonstrovat na využití placebo efektu v lékařství.

---

<sup>5</sup>Nedílnou součástí je úprava mezilidských vztahů.

Manipulace je: „*takové působení na vykonavatele určitého děje, které v něm vzbuzuje představu, že je jeho původcem, aniž by si uvědomoval, že je jen nástrojem v rukou skutečného původce.*“ (Wróbel, 2008, s. 24)

Výše uvedená definice byla vybrána záměrně tak, aby nejlépe dokumentovala pozitivní využití manipulace v oblasti pedagogiky volného času

Než přejdeme k samotné klasifikaci manipulativních mechanismů, prostředků a strategií, je nutné, aby se každý profesionální pedagogický pracovník zamyslel nad tím, zda se domnívá, že při své profesionální práci využívá manipulaci k dosažení plánovaných cílů. Krátké zamyšlení se nad vlastními realizovanými aktivitami vede následně k „lepšímu“ proniknutí a pochopení samotného využití pozitivní manipulace ve výchově.

Zároveň se zamyslete nad otázkami:

1. Je manipulace ve výchově etická?
2. Dochází využitím manipulace ve výchově k porušení lidských práv?
3. Dochází využitím manipulace ve výchově k porušení dětských práv?<sup>6</sup>

K metodám manipulace ve výchově primárně řadíme:

- „*Omezení svobody myšlení,*
- *neustálé změny pravidel chování a jejich zdůvodňování,*
- *lichocení,*
- *blokování přístupu k faktům a informacím nebo jejich zatajování před žáky,*
- *jejich tendenční přizpůsobování,*
- *sentimentalizace obsahu,*
- *vytváření nedostatku nebo nadbytku hmotných statků,*
- *vyvolávání antagonistické soutěživosti,*
- *vzbuzování dojmu svobodné volby,*
- *odkazování na tlak skupiny při porušování něčí vůle,*
- *angažování autorit,*
- *vyvolávání pocitu viny.*“ (Wróbel, 2008, s. 72-73)

---

<sup>6</sup>Přečtěte si základní dokumenty k lidským právům.

Z výše uvedeného výčtu nám přímo nějaká možnost pozitivní manipulace nevystupuje. Avšak zejména vzbuzování dojmu svobodné volby či vyvolávání pocitu viny pozitivně využít můžeme. Vzbuzení dojmu svobodné volby lze demonstrovat na příkladu, kdy je např. skupině dětí nabídnuto několik činností, které mohou realizovat a jejich úkolem je si jednu z nich vybrat. Avšak všechny nabízené činnosti vedou k naplnění stejného cíle stanoveného pedagogickým pracovníkem. Vyvolávání pocitu viny lze pozitivně využít při řešení určité modelové výchovné situace (např. dítě ve školní družině násilím sebralo hračku druhému dítěti.). Přirozeně vše má své limity a omezení, které jsou závislé na schopnostech a dovednostech pedagogického pracovníka, homogenitě či heterogenitě skupiny a množství jiných faktorů.

V pedagogické realitě a praxi se využívá mj. manipulativních strategií.

**Strategie velké lži** vyvolává v manipulovaném pocit nejistoty, strachu, ohrožení apod. Vyvolané zmíněné pocity vedou následně k takovému jednání manipulovaného, který je více poslušný a ovladatelný z pohledu manipulátora (Wróbel, 2008).

Strategie velké lži je i přes svůj negativně vnímaný název naprosto běžně rozšířenou a je využívána prakticky všemi odborníky i laiky v oblasti výchovy. V jednoduché podobě se jedná např. o hrozbu „maminky“ dítěti, že pokud bude zlobit, tak si jej odnese čert apod.

**Strategie bezmoci** evidentně nepůsobí tak, že by bylo možné ji využít v pozitivním kontextu. Samotná strategie vychází z myšlenky, že s jiným jedincem je možné manipulovat v situaci, kdy je osoba „na dně“ a přišla prakticky o jakékoliv možnosti své obrany (Wróbel, 2008).

Bezmocnost jedince lze jednak vyvolat aktivními přímými zásahy do jeho života. To však jednoznačně nelze vnímat pozitivně, i když bychom mohli takovou situaci vymyslet. Pozitivně lze výše uvedenou strategii využít v případě, kdy se jedinec bezmocným stane na základě vlastního přičinění. V takové situaci si sociálně pedagogický pracovník může dovolit „odvážnější“ intervenci ve prospěch bezmocného jedince.

**Strategie přátelského nepřítele** je založena na situaci, kdy se proti dítěti „spikne“ celý kolektiv (taková situace může být uměle navozena) a v dítěti je budován a posilován pocit, že pedagogický pracovník je jediný, komu může důvěřovat (Wróbel, 2008).

Výše uvedenou strategii prakticky nelze pozitivně využít. Doplňme pouze to, že tato strategie byla využívána již v jezuitském školství (Hábl, Janiš ml., 2010).

K základním prostředkům manipulace, které lze využít, patří:

- „*fragmentace*,

**Fragmentace** je takový prostředek manipulace, který využívá selektivnosti prezentace určitých informací. Jsou předávány jen takové informace, které jsou vhodné pro manipulátora.

- *aktuální informovanost*,

**Aktuální informovanost** je prostředek manipulace, který častěji můžeme zaznamenat v médiích než v pedagogice, ovšem výchovné působení médií je neoddiskutovatelné a nepopíratelné. Uvedený prostředek je založen na principu podávání aktuálních informací a snižování aktuálnosti informací předešlých, které jistým způsobem nevyhovují manipulátorovi.

- *ingranciace*,

**Ingranciace** bychom mohli pojmenovat lépe a výstižněji českým ekvivalentem. Jedná se o takové jednání, které označujeme jako koketování, popř. lezení druhému do ...

- *manipulace pomocí stereotypu*,

**Manipulace pomocí stereotypu** se do určité míry překrývá s fragmentací. Využívá informací, které jsou sdělovány ostatním a obsahují hodnotící soudy, které jsou stereotypními představami o skupině, chování apod.

- *sugesce*.“

**Sugesce** jako manipulativní prostředek je spíše součástí politiky než výchovy. Je založena na „úderných“ (sugestivních) heslech, která nesou znaky populismu (Wróbel, 2008, s. 76-77).

Ačkoliv je manipulace ve výchově spíše tabuizována, tak jednoznačně existuje a prakticky běžně ji využíváme. Neměla by být součástí podceňované, ale ani přeceňované. Rozhodně by však měla být kapitolou, se kterou by se měli seznámit pedagogičtí pracovníci.



### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**

1. Sepište 4 pozitivní příklady manipulace např. v ŠD s využitím různých „postupů“ uvedených v podkap. 5.1.
  2. Uveďte v rozsahu 1 normostrany popis „ideální“ vzhledu prostředí v kontextu pedagogizovaného prostředí a vybraného rizikového chování ve vámi zvolené instituci.
- 



### **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Naše chování významně ovlivňuje chování ostatních, stejně tak prostředí, ve kterém se výchova uskutečňuje. Oba faktory může do jisté míry ovlivňovat v pozitivním i negativním směru a smyslu. Pedagogizace prostředí, výchova kulturních návyků a manipulace ve výchově ukazují cestu, kterou je možno se vydat – celá kapitola je zamýšlena pozitivně.

Jednotlivé techniky, mechanismy a celkové aspekty pedagogické manipulace jsou využitelné žádoucím směrem.

---



## 6 HRA, HERNÍ SYSTÉMY A METODIKA HERNÍCH ČINNOSTÍ

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá fenoménem hry, popisuje stručný historických, funkce a jednotlivé typy her. Významná pasáž je věnována herním systémům s informacemi, které jsou prakticky využity. Důležitou pasáž rovněž tvoří podkapitoly o pravidlech a bezpečnosti.

### CÍLE KAPITOLY



1. Student definuje hru a její význam pro život jedince.
2. Student umí provést přípravu sportovního turnaje na základě volby herního systému.
3. Student zná typologii her a herních činností.
4. Student zná základní metodiku herních činností

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



hra, herní systémy, pravidla, bezpečnost, funkce her

### PRŮVODCE TEXTEM



Každá hra, herní činnost má svou specifickou metodiku vedení, resp. pokud se jedná o činnost, která jasně stanovena a vymezena pravidla. Metodika vychází z typologie her, případně herních systémů, funkcí, které má naplňovat, prostoru, bezpečnosti, pravidel. Z tohoto pohledu je postup vždy stejný, a proto se kapitola blíže nezabývá specifiky jednotlivých her a herních činností, jejichž výčet je v podstatě bezbřehý.

Při praktické realizaci vycházíme ze specifík cílové skupiny, času na realizaci, prostředí, funkcí, které má hra naplňovat a i z našich zkušeností. Neděláme nikdy nic, co sami neumíme.

## 6.1 Fenomén hry

Význam hry v životě člověka je nezpochybnitelný a hra doprovází život jedince prakticky od narození až do smrti. Její podoba se mění a také v průběhu života nabývá jiného významu. Hra však není spojena jen s lidskou společností, ale je vlastní i pro zvířata a člověk si ji tedy nemůže přivlastnit, protože pravděpodobně existovala dříve než lidstvo. Známý odborník v oblasti hry Miloš Zapletal ke hře podotýká: *„Hry pomáhají dítěti uspokojit touhu po lidské společnosti. Vyvádějí ho z osamělosti, umožňují mu komunikaci s jinými. Ve hře nachází dítě kamarády i protivníky, s nimiž může spolupracovat i soutěžit. Hry přinášejí dětem vzrušující a radostné zážitky. Prožívají při nich napětí boje i blažené chvíle vítězství. Znamenají vybočení z každodenní všednosti, únik z šedivé reality do pohádkové říše, kde se malý človíček jako mávnutím kouzelného proutku mění v jestřába, vlka, vodníka, anděla, čerta, zbojníka a krále, který vysílá své vojsko.“* (Němec, 2002, s. 9). Zapletal dále dodává, že samotné vyslovení slova hra je něčím přímo magickým, kdy se dětem rozzáří oči (Němec, 2002).

Pod pojmem hra si můžeme představit mnoho, každý můžeme tento termín vnímat jinak. Proto existuje i řada definic, které pojímají hru trochu odlišně, ale v důsledku je to spíše subjektivnost, která ovlivňuje vnímání hry. Hru tedy můžeme definovat následovně.

*„Forma činnosti, která se liší od práce i od učení. Člověk se hrou zabývá po celý život, avšak v předškolním věku má specifické postavení – je vůdčím typem činnosti. Hra má řadu aspektů: aspekt poznávací, procvičovací, emocionální, pohybový, motivační, tvořivostní, fantazijní, sociální, rekreační, diagnostický, terapeutický. Zahrnuje činnosti jednotlivce, dvojice, malé skupiny i velké skupiny. Existují hry, k jejichž provozování jsou nutné speciální pomůcky (hračky, herní pomůcky, sportovní náčiní, nástroje, přístroje). Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly (danými dohodou aktérů nebo společenskými konvencemi). Ve hře se mnoho pozornosti věnuje jejímu průběhu (hry s převahou spolupráce, s převahou soutěžení). Výchozí situace, průběh a výsledky některých her lze formalizovat a rozhodování aktérů exaktně studovat.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 75)

Nizozemský historik [Johan Huizinga](#) (1872–1945) ve svém díle *Homo ludens* definoval hru takto: „...hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím jiného bytí, než je všední život.“ (Knotová in Spousta aj., 1996, s. 22)

Německý filozof a fenomenolog *Eugen Fink* (1905–1975) vnímá hru jako „...životní impuls svébytné hodnoty a vlastního řádu, je tak i pěstována, je chápána jako lék proti civilizačním škodám novodobé technokracie, je vychvalována jako omlazující a život obnovující síla.“ (Knotová in Spousta aj., 1996, s. 22)

[Anton Semjonovič Makarenko](#) (1888–1939) kladl velký důraz na práci a to na takovou, která přináší výsledky, resp. zisk, jinak nemá smysl. Proto i svou definici hry vztahuje k práci. „Hra působí dítěti radost. Bude to buď radost z tvoření, nebo radost z vítězství, či radost estetická – radost z jakosti. Stejnou radost přináší také dobrá práce. (...) Dobrá hra je podobná dobré práci, špatná hra je podobná špatné práci. Hra bez úsilí, hra bez aktivní činnosti je vždy špatná hra.“ (Němec, 2002, s. 13).

Definice, která je bližší širšímu okruhu lidí, je ta od *Jana a Věry Tauberových*, kteří hru chápou jako „...zpravidla zábavné a často i napínavé a soutěživé znázornění života nebo cvičení pro uplatnění v životním procesu, eventuálně hledání správného řešení podmínek existence uplatňováním schopností (dovedností, zdatnosti nebo půvabu).“ (Němec, 2002, s. 13).

Zajímavý pohled na definici hry přináší ve svém díle Činčera (2007), který při definování pojmu hra použil internetové vyhledavače a získal následující definice, které potvrzují, že pojem hra je opravdu velmi subjektivně vnímanou kategorií. Zadaným slovem nebyla však hra, ale anglické slovo *game*.

- *„Zápas daný pravidly, jehož cílem je určit vítěze.*
- *Zábava nebo volný čas.*
- *Frivolní nebo laškovné chování.*
- *Tajný plán něco udělat.*
- *Něco hraného pro zábavu: aktivita, které se lidé účastní společně nebo každý sám, pro zábavu.*
- *Soutěživá aktivita s pravidly: sportovní či jiná aktivita, ve které hráči soutěží proti jiným hráčům při respektování daných pravidel.*
- *Způsob jednání, jehož cílem je manipulace nebo podvedení lidí.*
- *Ilegální aktivita.*
- *Něco, co nebereme vážně.“*

(Činčera, 2007, s. 9-10)

Z výše uvedených příkladů je patrné, že hra může být někdy vnímána i negativně, naštěstí však je pozitivní percepce mnohem častější a zřejmě správnější. Potvrzuje to však jen to, že hru každý chápe jiným způsobem.

## **6.2 Nástin historických koncepcí hry**

Při vývoji hry lze vycházet z různých publikací, které se věnují dějinám pedagogiky nebo dějinám pedagogiky volného času. Většina osobností zabývajících se pedagogikou v minulosti se v rámci své koncepce více či méně dotkla oblasti hry a jejího významu pro život člověka. V této kapitole nebude podán kompletní přehled vývoje hry, neboť to by zasloužilo samostatnou publikaci. Přehled tedy bude dán spíše rámcově.

Jak již bylo naznačeno v úvodu, hra je spjata s lidskou společností prakticky od jejího vzniku. Je však důležité, jak hru vnímáme, čím pro nás je. Někdo ji tedy může vnímat z hlediska čistě sportovního, někdo jako činnost s pravidly či danými prostředky. Jelikož však ke hře mohou sloužit nejrůznější atypické pomůcky, tak hrou může být pro dítě i házení kamínků do vody nebo bouchání klackem o zem. Nikdy se tedy nedozvíme, jaká hra je nejstarší, protože stále by se objevovalo tvrzení – a co když ... . Bylo by těžké rozhodnout, dle jakých kritérií vybírat. Pokud bychom spojili všechna kritéria dělení typologií her a zavítali bychom do dějin starověku, konkrétně Řecka a Říma, tak se s jistotou můžeme

zmínit o Olympijských hrách, které byly především sportovním kláním v různých disciplínách. Různá klání, třeba i v úpolových sportech, nebyla uskutečňována jen při příležitosti her (nejznámější právě Olympijské), ale tyto úpolové sporty byly především součástí přípravy pro budoucí život. Platón hovoří ve svém díle *Zákony* o tom, že hra by měla být nápodobou práce dospělých, nemělo by se však jednat o část profesní přípravy, ale spíše o vztah k práci. Dále tato hra napomáhá přirozenému a žádoucímu rozvoji jedince. Platón říká: „*Tak například, kdo má být dobrým rolníkem nebo stavitelem, má si hrát tak, že tento staví nějakou z dětských staveb a onen zase vzdělává pole, tak malé nástroje, napodobeniny opravdových, má každému opatřovat pěstoun jednoho i druhého z nich a hledět, aby se hrou již napřed učili všem naukám, které je nutno napřed znát, například stavitel měřit nebo užívat krokvice a bojovník jezdit na koni, přitom se má pokoušet, aby hrami obracel záliby a touhy dětí tam, kde mají dojít jako dospělí.*“ (Němec, 2002, s. 29)

Aniž by si to někteří rodiče uvědomovali, tak i dnes mají některé hračky podobu nástrojů, které používají dospělí v pracovním procesu. Tradiční stavebnice Merkur, která dává dítěti mnoho podnětů a mnoho stimulů v oblasti konstruování, se asi objeví spíše v rukou chlapce než dívky. Na pískovišti děti používají malé lopatičky, kbelíčky apod. Dívky si hrají s panenkami, což může mít souvislost s tím, že by se jednou měly stát dobrými matkami. Pochopitelně většina rodičů nedává svým dětem hračky podle toho, čím by chtěli, aby byly, ale je zde nastíněn fakt, že velká část dětských her má charakteristiku práce dospělých a k tomu jsou uzpůsobeny i hračky.

Od středověku se nám také začínají formovat sportovní hry (sporty), které v té době ještě neměly podobu, jakou známe dnes. Z historických pramenů se dají vyzorovat zárodky fotbalu, který měl k dnešní podobě ještě hodně daleko. Také se objevují první náznaky problémů, které plynou z nevyrovnání se s prohrou. Dnes tento jev vnímáme jako agresivní projevy rádoby fanoušků především na fotbalových stadionech (Olivová, 1979).

V této souvislosti se nedá nezmínit *Jan Ámos Komenský (1592–1670)*, který hře věnoval opravdu velký prostor a uvědomoval si její důležitost v životě člověka. Každá hra vykazuje stejné atributy, kterých Jan Ámos Komenský definoval sedm.

„I. *HYB – Pohyb je naprosto přirozenou součástí všeho. Vše živé potřebuje pohyb, děti dvakrát tolik.*

II. *DOBROVOLNOST* – Můžeme těžko někomu nařídít, aby se radoval, kdy si MY chceme hrát. Nemůže být ani šťastný jen proto, že se baví ostatní.

III. *SPOLEČNOST* – Jeden z důvodů, proč si chce člověk hrát, je ten, že se setká se svými kamarády, se kterými se může pobavit, najde v nich soupeře i srovnání. Tento fakt lze využít i k motivaci slabších, kteří mají možnost najít příklad v ostatních.

IV. *ZÁPAS* – Hra je kvalitnější, je-li organizována jako hra soutěživá, která tvoří jinou kategorii než pouhá hra zábavná.

V. *ŘÁD* – Vytyčuje pevná pravidla která jsou důležitá pro zdárný průběh hry.

VI. *SNADNOSTĚ HRU PROVODITI* – Pravidla hry pro děti nemají být nikdy dlouhá a složitá na pochopení.

VII. *LIBÝ KONEC* – Nic netrvá věčně, ani hru nelze hrát do omrzení. Po úspěšné hře má následovat oddech, neboť po přestávce se k hrám opět rádi vrátíme.“ (Němec, 2002, s. 59-60)

U těchto sedmi atributů někoho může zarazit jejich aktuálnost a bez větších úprav i jejich aplikovatelnost v dnešní době. Jan Ámos Komenský se nezaměřoval jen na hru jako na formu trávení volného času, ale i na didaktickou hru, která měla žákovi netradiční formou sdělit nové informace nebo zafixovat v jeho paměti informace právě získané.

K rozvoji hry přispěl i *Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852)*, který se proslavil nejen svými dětskými zahrádkami, ale i svými tzv. dárky, což byly hračky mající

podobu geometrických těles, která se dala rozložit na několik částí a postavit si z nich domečky apod. Fröbel se dále zabýval i jinými hrami, které měly pozitivní vliv na děti. Jednalo se např. o různé kreslení, lepení, modelování atd. Neméně důležité pro něj byly i hry pohybové, které podporovaly zdravý tělesný vývoj dítěte. Jeho hry jsou někdy kritizovány pro svou neaplikovatelnost na další vývojové fáze dítěte. Podobné hračky jako Fröbel vymýšlela i Marie Montessoriová (1870–1952), která se jimi snažila děti rozvíjet. Sama Montessoriová si povšimla, že tyto hračky, které měly podobu spíše hlavolamů, přitahují děti více než klasické panenky apod. Důvodem mohl být fakt, že pokud dítě správně splnilo úkol (např. seřazení různých válečků dle velikosti) mělo z toho nelíčenou radost (Janiš ml., 2009).

S příchodem různých alternativních škol, nových hnutí působících na poli volného času (Junák, YMCA, Sokol, ...) se objevovaly i nové formy hry. Do popředí se dral nový fenomén, kterým byl sport. Z počátku byl sport spíše doménou „bláznů“ a společností nebyl dobře vnímán. Na počátku 21. století se stále objevují nové hry, zábavy a lze se stoprocentní pravděpodobností tvrdit, že tento trend bude neustále fungovat.

### 6.3 Funkce hry

Funkce hry by mohly vycházet z funkcí volného času. Hra je však specifická a v průběhu života se její funkce mění. Pro dítě má hra jinou funkci než pro dospělého jedince. Také podle využití v životních etapách jedince by se dala hra a její funkce vnímat jinak.

Hra může plnit následující funkce:

1. *Jako odpočinek po práci* – můžeme ji označit i jako funkci kompenzační, mělo by se zde vycházet z charakteru práce, kterou jedinec vykonává.
2. *Příprava na výkon určité profese* – podle Jana Ámose Komenského a jeho školy hrou, i hrou můžeme připravovat studenty na výkon jejich povolání. Přímo se nabízí využití zážitkové pedagogiky ve školních podmínkách.
3. *Svobodné sebeuplatnění jedince* – jedinec se může sám projevit, najít si své uplatnění v různých typech her a tím podpořit i své sebevědomí.

4. *Začlenění jedince do společnosti* – podpora přirozených sociálních kontaktů mezi vrstevníky, podpora komunikace, schopnost přizpůsobit se pravidlům, to vše napomáhá jedinci začlenit se do společnosti. Hra je i formou převýchovy jedince.
5. *Výchovná* – jedince vychováváme k fair play jednání, pomocí hry ho ovlivňujeme přímo či nepřímo. Pomocí hry se na něj snažíme působit ve směru jeho pozitivního vývoje.
6. *Vzdělávací* – využívání různých didaktických her nebo her s výukovým podtextem.
7. *Estetická* – pomocí her můžeme jedince rozvíjet po estetické stránce, ať už stránku aktivní či receptivní. Hru můžeme zasadit do historického centra města, kdy děti vnímají i architektonickou krásu (receptivní stránka) nebo samy mohou během hry něco vytvářet (aktivní stránka).
8. *Terapeutická* – hru většina lidí vnímá jako něco zábavného a co je skvělé vyzkoušet, a proto může jedinci pomoci v nějaké těžké životní situaci. (Knotová in Spousta aj., 1996).

## **6.4 Typologie her**

Jak je vidět z různých definic, je pojem hra opravdu těžko jednoznačně definovatelný a stejně tak je těžké nalézt kritéria pro typologii her. Můžeme vycházet z různých kritérií – dle prostředí, dle počtu účastníků, dle použitých pomůcek, dle délky trvání, dle funkce apod. Sami byste však našli další možná kritéria, jak by bylo možné hry rozřadit.

Knotová (1996) dělí hry z pedagogického aspektu na *hry tvořivé a hry s pravidly*. Tyto dvě skupiny v sobě integrují určité podskupiny her. Hry tvořivé v sobě integrují hry *předmětové, úlohové, dramatizační a konstruktivní*. Hry s pravidly tvoří hry *pohybové a hry intelektuální (didaktické)* (Knotová in Spousta, 1996).

Zajímavé dělení přináší Roger Caillois ve své knize *Hry a lidé*. Rozděluje je následovně:

*„Hry soupeřivé (agon) – hráči jde o vítězství, kterého dosahuje díky svým schopnostem a dovednostem.*

*Hry náhod (alea) – vyznačují se tendencí nechat rozhodnutí osudu, náhodě.*



*Hry napodobivé (mimikry/mimesis) – označení pro vnější adaptaci na okolí, pro „klamání tělem.“ Jde o napodobení jiné osobnosti, o vyvolání klamného dojmu, například maskou.*

*Hry zážitkové (ilinx/vertigo) – převažuje snaha potlačit stereotypy a dosáhnout co nejsilnějšího zážitku a vzrušení.“*

(Šimanovský, 2008, s. 22)

Další dělení, které již bylo předesláno, je dělení dle počtu účastníků. Základními by mohly být dvě skupiny her – *individuální a skupinové*. Mohla by se též rozdělit skupina, protože je jasné, že *Člověče, nezlob se* nemůžete hrát v 50 lidech na jedné hrací desce. Rozdělení podle použitých pomůcek by obsahovalo též mnoho podskupin, mohou se hrát hry s tužkou a papírem, hry míčové, hry s atypickými pomůckami... . Hry tedy nelze jednoznačně rozdělit, protože vždy nalezneme jiná kritéria a nelze prosazovat jeden názor jako správný.

## 6.5 Herní systémy

Každý jedinec, který se účastní nějakých her, soutěží a podobných aktivit, je vždy zvědavý, jak by dopadl v porovnání s ostatními. Děti, mládež, ale i dospělí rádi soutěží, ale zejména ve volném čase je důležité podporovat tzv. zdravou soutěživost, kdy by vítězství nemělo být za každou cenu a výsledkem by měla být hlavně radost z hry a z možnosti konfrontace vlastních schopností s jinými jedinci. K porovnání výkonů, které jsou převáděny na body či jiné číselné hodnoty, využíváme několik základních typů herních systémů, které nám vnášejí pořádek do plánovaných zápasů a poskytují nám přehled o dosažených výsledcích a také jméno vítěze. Běžně se využívají tři herní systémy – *mistrovský, vylučovací a švýcarský*. Posledně jmenovaný systém je využíván zejména při hře v šachy, scrabble apod., kdy je velký počet účastníků (třeba 300). K vyhodnocení bývají používány poměrně složité vzorce. Ve zkratce tento systém vypadá zhruba následovně. Jedinci jsou podle určitého klíče rozlosováni do dvojic. Ve druhém kole hrají vítězové spolu a poražení spolu. Ve třetím opět vítězové spolu a poražení spolu. Takto se postupuje daný počet kol (např. 10) a poté hráč, který získal nejvyšší počet bodů, je určen vítězem. Existuje zde velká pravděpodobnost shody a pro rozhodnutí slouží ony složité vzorečky. Pochopitelně existuje i

možnost remízy. Tento systém je lehce nespravedlivý při lichém počtu účastníků. Užívanějšími a rozhodně známějšími jsou zbylé dva herní systémy.

Ve své praxi a případně i v profesním působení v oblasti volného času se nevyhnete pořádání nejrůznějších turnajů. Kvalita organizace významně ovlivňuje i kvalitu turnaje samotného. Pokud je vše důsledně připraveno působí vše „profesionálněji“.

### **6.5.1 MISTROVSKÝ HERNÍ SYSTÉM**

Zřejmě nejobjektivnější herní systém, který se využívá zejména při dlouhodobějších soutěžích nebo při nižším počtu účastníků. V tomto systému hraje každý účastník s každým.

*Výhody:*

1. Relativní objektivita – relativní proto, že výkon může být ovlivněn aktuální formou účastníků, počasím apod.
2. Každý z účastníků odehraje stejný počet zápasů. To je jedna z ultimativních výhod. Nesmíme zapomínat, že se stále pohybujeme v oblasti výchovy. Důležité je, aby si zkrátka zahráli všichni účastníci.
3. Dramatičnost až do konce, první prohra nic neznamena.
4. Možnost utkat se se všemi a porovnat síly.

*Nevýhody:*

1. Při shodě bodů, skóre, vzájemných zápasů a dalších kritérií může o vítězi rozhodnout los. Tuto možnost musíte mít důsledně promyšlenou.
2. Náročnější na prostor a na čas – prostor je důležitý, aby nevznikaly zbytečné pauzy mezi zápasy u jednotlivých týmů. Množství zápasů i při nižším počtu účastníků vyžaduje delší časovou dotaci. Toto je nejzávažnější nevýhoda, ze které vyplývají určitá omezení pro vás jako pro organizátory.
3. Při shodě různých kritérií je náročnější i vyhodnocení. Souvisí s prvním bodem.

V souvislosti s druhou uvedenou nevýhodou musíte vědět, kolik zápasů se odehraje, což vychází z počtu účastníků. K tomuto výpočtu nám slouží jednoduchý vzoreček.

$$n(n - 1) / 2 = \text{počet zápasů}$$

$$n = \text{počet účastníků}$$

Tento vzoreček použijeme pro turnaj, který se hraje jednokolově, tedy bez odvet. Pokud by se hrálo dvoukolově, tak pouze odstraníme dělení číslem 2.

$$n(n - 1) = \text{počet zápasů}$$

$$n = \text{počet účastníků}$$

Samotné rozlosování účastníků má svá pravidla. Organizátor může sice vypisovat účastníky a kontrolovat, zda už někoho nenapsal dvakrát s tím samým soupeřem, ale to je způsob, který bude mít dlouhé trvání a existuje velká pravděpodobnost chyby při rozpisu. Následná ukázka bude pro 6 týmů, ale pochopitelně bude fungovat pro 8, 10, 12... . Pokud se vyskytne lichý počet týmů, tak rozlosování a realizace turnaje je možná bez větších komplikací. Do rozlosování pouze začleníme fiktivní tým pod nějakým číslem nebo pod názvem „volno“. Tým, který tento fiktivní tým bude mít naložován v nějakém kole, tak bude mít to kolo volné. Jak tedy týmy rychle a přesně rozlosovat?

Situace: Na turnaj se nám přihlásilo 6 týmů. Víme, že se bude hrát jednokolově a potřebujeme zjistit počet zápasů. Dosadíme do vzorečku –

$6(6 - 1) / 2 = 15$ . Víme, že se bude hrát celkem 15 zápasů. Každému týmu přiřadíme jedno číslo od 1 do 6.

Tab. č. 3 - rozlosování

1. kolo	2. kolo		3. kolo	4. kolo	5. kolo
1 – 6	6 – 5		4 – 6	6 – 3	2 – 6
2 – 5	1 – 4		5 – 3	4 – 2	3 – 1
3 – 4	2 – 3		1 – 2	5 – 1	4 – 5

Na první pohled to vypadá jako chaos, ale tento chaos má v tomto případě své zákonitosti a pravidla. Týmy seřadíme podle vzoru, který je v prvním kole. Důležitá je pozice čísla šest, která je jednou vpravo, podruhé vlevo atd. Ostatní čísla putují jakoby po kružnici proti směru hodinových ručiček. Pro lepší představu můžeme položit prst na číslo jedna a pojedeme-li proti směru hodinových ručiček, tak postupně mineme číslo 2, 3, 4, 5. Šestky si nevšímáme, ta nám jen mění pozici v horním řádku. Po každém kole číslo posuneme o jeden stupínek dále proti směru hodinových ručiček. Stejným způsobem se postupuje i u počtu 8 a více účastníků, kdy nám pozici názorně zobrazenou číslem 6 nahradí číslo 8 apod.

Tabulka, do které se zapisují výsledky, vypadá takto (viz tab. č. 4) a každý výsledek se do ní musí zanést dvakrát, a to vždy z pohledu každého týmu. Pokud výsledek zápasu mezi týmy 1 a 2 dopadne 2 : 0 pro tým jedna, výsledek do tabulky zapíšeme následovně. Souboj týmů 3 a 5 dopadne 3 : 2 pro tým 5. Stejně postupujeme u dalších výsledků.

Tab. č. 4 – zápis výsledků

X	1	2	3	4	5	6	Body a skóre	Celkové pořadí
1	X	2 : 0						
2	0 : 2	X						
3			X		2 : 3			
4				X				
5			3 : 2		X			
6						X		

Před rozhodnutím organizátora, zda zvolí tento herní systém, je třeba, aby si organizátor vyhodnotil řadu okolností. Především, kolik týmů chce pozvat nebo zda se turnaj pořádá v rámci organizace, kde se menší počet týmů předpokládá (v rámci domova mládeže, školy). Zda má zajištěno dostatečné množství hřišť nebo jiných herních ploch. Dále

pak zajištěný počet rozhodčích (může být zvolen i způsob rozhodování hráčem z týmu, který se klání neúčastní). Dostatek času k bezproblémovému průběhu hry tak, aby všichni účastníci měli stejné podmínky. Zda chce poskytnout účastníkům hlavně možnost si zahrát a na výsledku tolik nezáleží apod.

### **6.5.2 VYLUČOVACÍ HERNÍ SYSTÉM**

Pro tento herní systém se vžilo označení „pavouk“, které vychází z charakteristického schématu rozpisu zápasů. Vylučovací herní systém se využívá pro větší počet účastníků díky rychlosti, protože po každém kole se počet aktivních účastníků sníží o polovinu. Tento herní systém je ideální pro počet účastníků, který je roven mocninám čísla dvě. Jedná se tedy o počet roven 4, 8, 16, 32, 64 atd. Existuje i možnost, že se použije pro jiný počet účastníků, ale snižuje se tím již tak snížená míra objektivity.

*Výhody:*

1. Rychlost odehrání turnaje v porovnání s počtem účastníků.
2. Přehlednost turnaje.
3. Atraktivní pro diváky i pro samotné hráče.

*Nevýhody:*

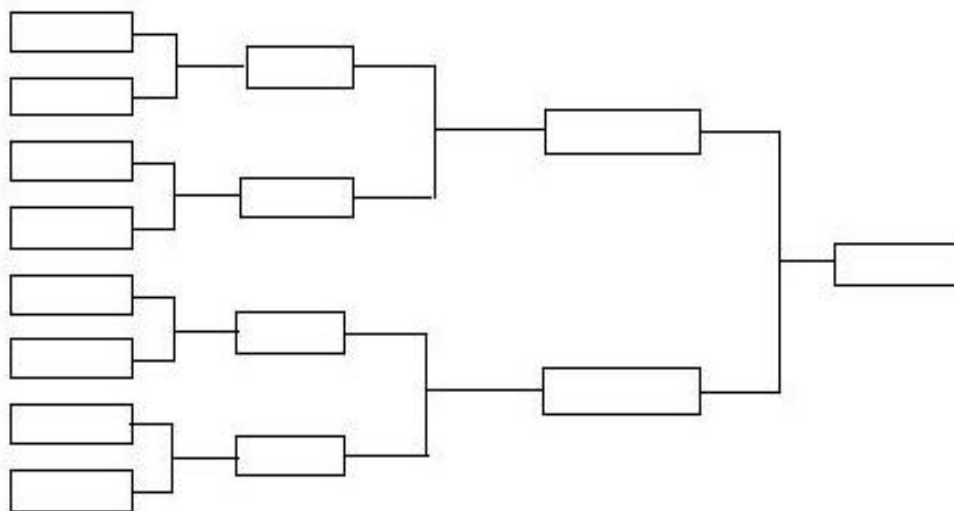
1. Relativní neobjektivnost.
2. Týmy (hráči) nehrají stejný počet zápasů. Může se stát, že tým odehraje jen jeden zápas a končí. To lze považovat za největší nevýhodu, protože hlavní by měla být hra. Dále by mělo být promyšleno, co budou dělat vypadnuvší týmy, zejména v rámci nějaké organizace pokud se turnaje účastní její členové (typicky žáci jedné školy v rámci Dne dětí).
3. V prvním kole na sebe mohou narazit týmy, které jsou považovány za nejsilnější. Jeden z nich vypadne a hra ztratí „náboj“.

Možností, jak využít vylučovacího herního systému i v případě, že počet týmů není ideální, je více. Jednou z možností je, že při počtu týmů, který je o jeden nižší než potřebujeme (v případě, že potřebujeme 8 týmů a máme jich jen 7 nebo potřebujeme 16 a máme jich jen 15 apod.), stanovíme jednomu týmu tzv. volný los. Tedy, že postoupí do dalšího

kola bez boje. Může to být vnímáno jako nespravedlnost. Pokud je týmů o jeden víc než opět potřebujeme (tedy 9 v případě 8 žádoucích apod.), zvolíme tzv. předkolo, kdy se o jedno volné místo v turnaji utkají dva týmy. Určit toho, kdo postoupí na základě volného losu, můžeme buď náhodou, nebo tuto možnost poskytneme předpokládanému nejsilnějšímu hráči. V případě předkola můžeme opět rozhodnout náhodou nebo se o jedno volné místo utkají dva předpokládané nejslabší týmy.

Pokud se počet týmů výrazněji liší od požadovaného počtu, tak je na zvážení organizátora, zda by se nevyplatila změna herního systému. Ovšem i v tomto případě má možnost, jak stále zachránit svou ideu o vylučovacím herním systému. Zde se nabízejí organizátorovi stejné možnosti jako v předešlém odstavci, pouze by předkol či volných losů bylo více. Zbývá tu však ještě jedna možnost, a to tzv. opravy, tj. možnost týmů, které byly vyřazeny, vrátit se zpět do turnaje. Mezi prohranými se uspořádá miniturnaj a žádaný počet nejlepších se vrátí zpět do řádného turnaje. Např. víme, že ideální počet týmů je 8, ale máme reálně týmů 10. Rozdělení do dvojic nám problém nečiní, ale po prvním kole nám zůstane 5 postoupivších, ale potřebujeme jich 8, abychom mohli pokračovat podle námi stanoveného schématu. Takže 5 vypadnuvších se mezi sebou vám zvoleným způsobem utká o tři postupová místa. Všechny týmy, tak odehrají více než jeden zápas. Na druhou stranu však postoupivší týmy po prvním kole budou mít neplánovanou pauzu.

Schéma č. 1 - rozlosování



Takto vypadá schéma vylučovacího systému pro osm týmů. Důležité je povšimnout si, že pavouk má vždy dvě poloviny a je jedno, pro kolik týmů je vytvořen. Tato informace je důležitá zejména pro organizátora, který je zodpovědný za rozlosování (transparentnější je rozlosování za přítomnosti jednotlivých týmů). Pokud by však měl možnost sám rozhodnout o složení dvojic pro první kolo, měl by předpokládané favority zařadit vždy do jiné poloviny schématu, aby tím zvýšil šanci, že na sebe narazí až ve finále, a tím bude finále atraktivnější.

### **6.5.3 KOMBINACE HERNÍCH SYSTÉMŮ**

Možností je i kombinace mistrovského a vylučovacího herního systému, která je poměrně často využívána. Pojí v sobě výhody a nevýhody zmíněných herních systémů. Zvýší se tak atraktivita závěrečných bojů. Týmy jsou do „pavouka“ nasazovány dle svých předešlých výsledků. Předešlé výsledky jsou téměř smazány a vítěz se může stát i nejhorším postoupivším týmem.

Je tedy opravdu na organizátorovi, jaký herní systém zvolí, vždy by však měl mít na paměti, jaký je cíl celého turnaje a dále, jaké má k dispozici podmínky apod.

## **6.6 Pravidla**

Každý sport má svá pravidla, ať už oficiální či neoficiální. Pro sportovní turnaje, které se pořádají spíše za účelem zábavy než předvedení výkonu, platí, že pravidla jsou sice oficiální, ale různě modifikována pro potřeby turnaje. Často bývá redukován počet hráčů, hrací doba, velikost hřiště apod., ale i tak by tato pravidla měla být jasná a přehledná pro všechny účastníky, aby nedocházelo ke zbytečným problémům a nesrovnalostem mezi účastníky turnaje. Organizátor by měl předem vše řádně promyslet a eliminovat možné nejasnosti. Při sportovních kláních (fotbal, basketbal, volejbal, házená aj.) se najde jen málo momentů, kde se dá udělat chyba. Pravidla jsou dána mezinárodní či národní organizací příslušného sportu a organizátor spíše pravidla redukuje a zprůhledňuje, aby byla aplikovatelná na daný turnaj. Složitější je situace pro organizátora, kdy pořádá hry venku či v prostorách k tomu určených. S danou aktivitou se většina účastníků nemusela setkat, a tak lze těžko předvídat, jak budou jednat. Každý jedinec uvažuje jinak a je opět na organizátorovi, aby vzal v potaz i zdánlivě bizarní situace.



„Během mých studií na osmiletém gymnáziu v Nymburce jsme měli v rámci hodin tělesné výchovy i šplh na tyči na čas. Jeden můj spolužák vyšplhal rychle na konec té cca 5 metrů dlouhé tyče a ze shora skočil těch 5 metrů dolů. Když se evidentně vystrašený učitel zeptal, co to dělal, tak opověděl, že myslel, že se čas měří i dolů.“

Naštěstí vše dopadlo dobře, ale na tomto příkladu lze ukázat, že zdánlivě neuskutečnitelná situace, která by většinu ani nenapadla, se stala. Proto je dobré pozvat i někoho dalšího, aby organizátorovi poradil a vnesl jiný úhel pohledu na danou aktivitu. To vše samozřejmě před zahájením turnaje.

Následující informace o zadávání pravidel se týkají spíše aktivit jiných, než které bychom označili za klasické sporty, přesto je lze i u sportů využít.

Sýkora (2006, s. 39) uvádí, že zadávání pravidel má své určité schéma.

- „0) *Motivace.*
- 1) *Cíl aktivity.*
- 2) *Pravidla od obecných ke konkrétním.*
- 3) *Penalizace, zákazy.*
- 4) *Bezpečnostní pravidla.*
- 5) *Dotazy.*“

*Motivací* uvedeme člověka do aktivity. Můžeme ji využít pro všechny věkové kategorie, ale není to podmínkou. U dětí (mladší škol. věk a níže) je však nezbytná. Motivujeme je nějakým vhodným příběhem adekvátním jejich věku.

*Cíl aktivity* je důležitý pro zdárný průběh hry a lze ho zařadit i před motivací. Jedinci tak pochopí, co mají dělat a lépe chápou i zadávaná pravidla.

*Pravidla od obecných ke konkrétním.* Začneme opravdu jednoduchými pravidly typu – „rozdělte se do dvou skupin“; „obě skupiny se mohou pohybovat pouze ve vyznačeném území“; .... . Pravidla se postupně konkretizují a mohou být i více příkazujícími a omezujícími.

*Penalizace a zákazy* je nutné uvádět samostatně, protože tím je podtržena jejich důležitost a vážnost a lépe se účastníkům zafixují. Zde právě nastává situace, kdy by měl organizátor zvážit všechna možná rizika a zákazy je vyloučit. Co není zakázáno, je dovoleno.

*Bezpečnostní pravidla* by měla zajistit ochranu jedincům v době aktivity po všech stránkách. Mohou se překrývat s různými zákazy. Neuškodí však některé věci více zdůraznit.

*Dotazy.* Možnost dotázání se, by měla být vždy před započítím každé aktivity. Ne vždy všichni poslouchají. Můžete položit dotazy i vy, abyste se ujistili, že informace vámi vyřčené byly dobře pochopeny (Sýkora, 2006).

## **6.7 Bezpečnost při herních činnostech**

Každý organizátor, vychovatel, pedagog, trenér nebo jinak označený člověk, který se věnuje dětem, mládeži či dospělým v rámci volnočasových aktivit, by měl otázkám bezpečnosti věnovat velkou pozornost. Přesto, že se vždy nepodaří zabránit úrazům, tak by rizika měla být co nejvíce eliminována a nikdy nepodceňována. Při každé aktivitě existují specifická rizika, přesto však nalezneme některé společné rysy, kterým by měla být věnována pozornost. Níže jsou uvedena pravidla, kterých by se měli pedagog či organizátor držet.

1. Nikdy by se neměl pouštět do aktivit, které nezná nebo pro ně nemá oprávnění (licenci). Např. by se neměl pouštět do lanových aktivit, když k tomu nebyl speciálně proškolen.
2. Měl by znát úroveň svých „svěřenců“. Přecenění sil jednotlivých účastníků vede často k úrazům nebo dokonce i úmrtí.
3. Vhodná volba prostoru, kde by měla být aktivita realizována. Ideální je mít takový prostor, který je určen pro zvolenou aktivitu.

4. Měl by zvolit takovou aktivitu, která bude pro jedince atraktivní. Neměla by být příliš jednoduchá nebo těžká, pokud ano, tak vzniká nuda, nepozornost, a to vede k úrazům.
5. Měl by dbát na odpovídající výstroj a výzbroj účastníků. Kvalitní oblečení a vybavení se podílí na eliminaci možného zranění. Pochopitelně by měl dohlížet i na to, zda je zvolená výstroj a výzbroj vhodná pro zvolenou aktivitu.
6. Měl by striktně dbát na užívání všech dostupných ochranných pomůcek.
7. Měl by si všimnout všech estetických či zdravotních doplňků, které účastníci mají při aktivitě na sobě. Měl by si všimnout dlouhých nehtů, náušnic, piercingu (jazyk, obočí, nos), dlouhých neseprtých vlasů apod. Dále by měl věnovat pozornost jedincům s brýlemi, ortézami apod.
8. Měl by mít alespoň elementární poznatky o zásadách první pomoci.
9. Nikdy nepodceňovat žádný úraz!!! Lepší desetkrát dorazit zbytečně do nemocnice na pohotovost, než jednou pozdě.
10. Měl by volit takové aktivity na takových místech, kde by stále byla dominantní hra a zábava a ne množství bezpečnostních zákazů a příkazů, které by znehodnotily hru.

Pokud provozujeme nějaké venkovní sportovní aktivity, tak bychom měli věnovat pozornost i počasí. V létě hrozí úžeh, úpal, v zimě omrzliny nebo podchlazení (Viehoffová, Reuysová, 2000).

Existují pravidla bezpečnosti pohybu na horách, při sjíždění řeky, cyklistice a pravidla bezpečnosti u sportovních her. Téměř každá hra nebo specifická aktivita má svá bezpečnostní pravidla. I když se úrazovosti úplně nezabavíme, tak bychom si alespoň po takové události měli říci, že jsme udělali maximum, aby se to nestalo.

---

### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**



1. Navrhněte konkrétní sportovní aktivitu a připravte herní plán – rozlosování, bezpečnost, finanční zajištění (rozsah max. 1 den).
2. Uveďte konkrétní příklady k jednotlivým typům her.

3. Napište úvahový text v rozsahu 2 normostran na téma – Hra v mém životě.
- 



### **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Kapitola se zabývala fenoménem hry, která je součástí každé životní etapy v lidském životě. Obsahuje informace nejen teoretické, ale i praktické. Veškeré činnosti při realizaci her v rámci volnočasových aktivit by měly vést k tomu, aby si „hráči“ hru užili, a aby nebyl narušen podstata a smysl hry některými příliš omezujícími pravidly, jejich složitostí apod.

---

## 7 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá nástinem zážitkové pedagogiky jako součásti pedagogiky volného času, která je využívána v oblasti osobnostního rozvoje jedinců. Popisuje základní principy, kterými se řídí a oblasti, ve kterých nachází své uplatnění.

### CÍLE KAPITOLY



1. Student definuje zážitkovou pedagogiku.
2. Student zná základní principy zážitkové pedagogiky a jejich význam pro praxi.
3. Student zná základní typy aktivit na zážitkových kurzech.
4. Student zná oblasti OutwardBound.

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



OutwardBound, komfortní zóny, Kolbův cyklus učení, zážitek

### PRŮVODCE TEXTEM



### 7.1 Historie zážitkové pedagogiky

Podobně jako vznik hry, tak i vznik zážitkové pedagogiky nemůžeme přesně datovat. S prvními náznaky se setkáváme již v Antice. Období středověku a prostředí klášterních a katedrálních škol nedávalo příliš prostoru pro radostnou výuku. Pokud bychom nezmínili *Jana Amose Komenského (1592–1670)* byla by to i v této oblasti chyba. Přesto, že Jan Ámos Komenský neoperuje přímo s termínem prožitek či zážitek, doporučuje využití hry a herních činností při výuce. Pedagogickou osobností, která již používala pojem zážitek, byl *Lev Nikolajevič Tolstoj (1828–1910)*. Navrhuje, aby nově získané vědomosti byly spojeny s nějakým zážitkem, a tím by byly lépe zafixovány. Bohužel však jeho návrh tzv. volné školy byl ve větším měřítku nerealizovatelný. Za zakladatele zážitkové pedagogiky

je považován německý pedagog [Kurt Martin Hahn](#) (1886–1974), který po emigraci do Velké Británie založil venkovský výchovný domov Gordonstown. V průběhu 2. světové války byl Kurt Martin Hahn požádán, aby vedl speciální kurzy pro britské námořníky. Ti, co ho požádali, se nechali inspirovat na základě jeho práce v Gordonstownu. Postupem času se vžil pro tyto speciální kurzy název *OUTWARD BOUND*. Dnes je tento název používán pro zřejmě nejrozšířenější program zážitkové pedagogiky. V průběhu 70. let 20. století vznikla organizace pod označením [Project Adventure](#). Tato organizace se zabývala využitím zážitkové pedagogiky ve školních podmínkách. Analogii nalézáme již u Jana Amose Komenského. V bývalém Československu nebyla zážitková pedagogika příliš podporována a to díky tehdejšímu vlivu SSSR. Přesto však vznikla např. tzv. *Prázdninová škola Lipnice*, kde byly principy zážitkové pedagogiky využívány. Po „sametové“ revoluci se situace obrátila k lepšímu a dnes je zážitková pedagogika hojně využívána (Cipro, 2001; Činčera, 2007; Franc, Zounková, Martin, 2007; Janiš ml., 2009).

## 7.2 Charakteristika zážitkové pedagogiky

Podstatná je definice pojmu zážitek, protože tento termín může mít pro každého jedince jiný význam. Jiný význam bude mít zážitek pro dítě a jiný pro dospělého jedince.

*„Zážitek je spontánní, vyzkoušený i experimentální nebo vyzývavě „prožíván život“, prisvojený vnitřní statek, který slouží k usmíření vnitřní s vnější realitou.“* (Vážanský, 1994, s. 26).

Do této definice by mohla být k zážitku přidána i slova jako neopakovatelný, nenahraditelný, subjektivní apod.

Charakteristiku zážitkové pedagogiky podává Vážanský (1994) v několika bodech:

- *„Jedná se o takový přístup ve výchově, kdy je vnímání jedince provázeno intenzivními emocemi.*
- *Prožitek je prostředek, kterým ovlivňujeme jedince.*
- *Aktivity jsou voleny cíleně.*
- *Pedagogika zážitku vytváří možnosti získávat v prostředí chudém na podněty opět bezprostřední zkušenosti.*
- *Získané zkušenosti nejsou odtrženy od životní reality, nýbrž mají konkrétní všední vztah.*

- *Návaznost na dřívější zážitky.*
- *Požadavky na jedince vyžadují bezprostřední rozhodnutí a jednání. Jedinec nemá možnost se situacím vyhnout.*
- *Formy pedagogiky zážitku dávají dobrý základ pro učení sociálního chování.*
- *Pedagogika zážitku poskytuje nevšední zážitky.*
- *Zážitková pedagogika umožňuje rozvoj osobnosti získáním hraničních zkušeností.*
- *Zdůrazňuje jednání a přímé zkušenosti.*“

(Vážanský, 1994, s. 27-28)

V činnostech, které spadají do zážitkové pedagogiky, organizátor vytváří množství informací, které mají velký podíl na vnitřním prožívání jedinců, a zaměřuje se i na další práci s prožitky (Sýkora, 2006).

V zážitkové pedagogice využívá organizátor několika principů, konkrétně čtyř – *cyklus učení prožitkem, flow, komfortní zóny, princip dobrovolnosti.*

- a) *Cyklus učení prožitkem (Kolbův cyklus)* – tento cyklus se skládá ze čtyř fází (zkušenost - reflexe - zobecnění - transfer). Tento cyklus bývá i kritizován, především pro svou zdánlivou jednoduchost, fáze nemusí jít přesně za sebou, jedinec může nabýt dojmu, že každá fáze je stejně dlouhá.
- b) *Flow* – zjednodušeně by se dalo říci, že je to „ponoření“ účastníků do zvolené aktivity. Jedinci tak vnímají jinak čas, emoce apod. Důležitá je znalost dovedností účastníků jednotlivých aktivit. Pokud by byla aktivita příliš lehká, byla by pod úrovní dovedností, pak bude lehce vyřešena a dostaví se nuda. Nastane-li opačný stav, tedy, když dovednosti nebudou dostačující pro splnění úkolu, tak to vyvolá v účastnících strach. Úkol by tedy měl být nad dovednostmi, ale v dosažitelné míře.
- c) *Komfortní zóny* – vyjadřují individuální rozdíly mezi jedinci. Každý jedinec má své vlastní komfortní zóny. Rozlišujeme zónu komfortní a zónu učení. Komfortní zóna obsahuje takové úkoly a výzvy, jejichž zvládnutí nepředstavuje žádný větší problém. V zóně učení jsou úkoly a výzvy, s kterými jedinec nemusí mít praktickou zkušenost. Musí tedy vynaložit určité úsilí

pro jejich zvládnutí. Účastník má však předpoklady k jejich splnění. Existují i úkoly a výzvy mimo tyto dvě zóny, ty jsou však pro jedince nezvladatelné a mohou na něj mít negativní vliv. Jednotlivé zóny se s postupným získáváním zkušeností mění. Nesmíme si je však představovat jako nějaké dvě kružnice se společným středem a jiným poloměrem. Jde o nepravidelné útvary (viz obr. č. 1). Za hranicí nezvládnutelných aktivit je ještě jedna zóna, a to zóna lidských možností.

- d) *Princip dobrovolnosti* – jedinec by neměl být nucen do aktivit, jak organizátorem, tak i vlastní skupinou (Činčera, 2007).

Obr. č. 1 – komfortní zóny



(inspirace dle Činčera, 2007, s. 19)

### 7.3 Outward Bound

Outward Bound byl zmíněn v podkapitole o historii. Dnes je tento program nejrozšířenějším programem zážitkové pedagogiky na světě. Outward Bound je i název pro organizaci, která se zážitkovou pedagogikou zabývá a má celosvětovou působnost ve většině států a hlavní sídlo má v USA. Činnost Outward Boundu se postupem času rozprostřela do pěti oblastí, které se mohou i prolínat. Jedná se o následující oblasti:



1. „*Expedice v přírodě (Wilderness Expeditions)*).
2. *Spolupráce se školami (Partnership With School)*).
3. *Akce pro firmy (Professional Programs)*).
4. *Zážitkové akce ve městě (Urban & Community)*).
5. *Programy pro sociálně znevýhodněné jedince (Outreach Programs)*.“

(Sýkora, 2006, s. 6-8).

Jednotlivé zážitkové kurzy mívají nejrozličnější cíle, které se integrují do tří základních. Prvním je *osobnostní rozvoj jedince* (tento cíl je přítomen vždy, na každém typu kurzu), kdy se snažíme například zvýšit sebevědomí jedince, naučit ho komunikovat se skupinou, naučit ho jednat v krizových situacích, ovlivnit jeho morální vlastnosti. Druhou oblastí cílů je *sociální dynamika*, kde mohou být narušeny stereotypy, které jsou překážkou v kolektivu, organizátor vytváří záměrné situace, kdy spolu musí pracovat nebo komunikovat jedinci, kteří by se za normálních okolností ve skupině jen minuli. Třetí a zároveň poslední oblastí cílů je *vzdělávání*. Pomocí nejrozličnějších neobvyklých aktivit si jedinec osvojuje nové informace, které jsou díky přítomnosti zážitku dobře zafixovány. Zážitkový kurz je tedy určen všem jedincům bez nějakého většího omezení (Sýkora, 2006).

Podobně jako cíle, kterých je velké množství a tvoří 3 základní oblasti, tak i aktivity, které se provozují na zážitkových kurzech, se dají rozdělit do několika větších kategorií. Neuman (2000) rozděluje hry následovně:

1. „*Seznamovací hry*).
2. *Ice-break aktivity – ledolamky – lámače ledů*).
3. *Aktivity na vytvoření vztahu k družstvu/týmu – Team spirit*).
4. *Warm-up aktivity – aktivity na zahřání – zahřívací aktivity*).
5. *Hry na důvěru*).
6. *Problem solving – aktivity s řešením problémového zadání*).
7. *Závěrečné hry, rituály a aktivity na rekapitulaci kurzu*.“

(Sýkora, 2006, s. 28)

Zážitkové kurzy by měly být nedílnou součástí při práci s jedinci v oblasti volného času. Jedinec zažije nevšední věci, které by měly mít pozitivní vliv na jeho život. Organizace zážitkového kurzu vyžaduje určité zkušenosti, zážitkový kurz má svou dramaturgii a lze předpokládat, že se mohou vyskytnout náročné situace na jejich zvládnutí.

---



### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**

1. Sepište ke každému typu hry 3 konkrétní aktivity (seznamovací hry, ice break, warm up, ...).
- 



### **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Zážitková pedagogika a zážitkové aktivity jsou jedním z nejefektivnějších způsobů primární prevence. Možnost vyzkoušet si a transferovat zkušenosti získané v rámci např. zážitkových kurzů je stále častěji využíváno školami, školskými zařízeními apod. Snaha o vyhledávání stále nových zážitků zejména u dětí a mládeže klade zvýšené nároky i na tuto oblast, aby nedocházelo ke stagnaci.

---

## 8 ZDRAVÝ ŽIVOTNÍ STYL

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá vybranými aspekty zdravého životního stylu. Důraz je kladen zejména na pohybové aktivity, i když oblasti wellness jsou širší. Zaměření se na pohybové volnočasové aktivity je způsobeno nárůstem dětské obezity a celkovou inaktivitou nejen dětí, ale i dospělých.

### CÍLE KAPITOLY



1. Student umí definovat životní styl a wellness.
2. Student umí definovat základní pojmy ve vztahu k pohybovým aktivitám.
3. Student si uvědomuje význam pohybových aktivit pro lidský život.

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



životní styl, zdraví, wellness, fitness

### PRŮVODCE TEXTEM



*„Náš život a způsob jeho prožívání je, nezávisle na naší vůli, zasazen do života celé společnosti. Je odrazem historického vývoje, tradic, kulturní úrovně, ekonomické situace konkrétní společnosti. Nejde tedy jen o způsob prožívání života každého z nás, ale ze sociologického hlediska o označení pro podstatné rysy života celé společnosti. Je to obraz o převažujících aktivitách, o tendencích v uspořádání života většiny společnosti, který je navíc diferencovaný, např. způsob života lidí ve městech a na venkově. Hovoří se o typickém životním způsobu jednotlivých národů, států či světadílů (...)“ (Žumárová in Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 154).*

V zájmu každé společnosti by měla být podpora zdravého životního stylu jednotlivých členů společnosti. Když už by se nejednalo o to, aby zdraví lidé byli přirozeně spokojenější, tak by oním motivem měla být ekonomická stránka zdravé populace. Čím víc jsou lidé zdraví, tím méně se utrácí za zdravotní služby. Většina zdravotních pojišťoven v České republice poskytuje svým klientům určité benefity na různé služby spojené se zdravím, protože vědí, že zdravý člověk jim neodčerpá tolik peněz. Každý jedinec by však měl své zdraví vnímat jako nejvyšší hodnotu a sám od sebe se snažit žít zdravě. Pedagogičtí pracovníci by se měli podílet na utváření zdravého životního stylu u dětí, které jim byly svěřeny do výchovného procesu.

Životní styl definuje Mohalp (1992) jako „*soubor názorů, postojů, temperamentových vlastností a návyků, které mají trvalý ráz a jsou pro každého individuálně specifické – vystihují osobitost jeho chování.*“ (Žumárová in Kraus, Poláčková, et al., 2001, s. 153).

## 8.1 Wellness

„*Wellness se definuje jako stálé a uvážené úsilí k udržení zdraví a dosažení nejvyšší úrovně životní pohody.*“ (Blahušová, 2005, s. 15)

Cílem wellness je zlepšit kvalitu osobního života. Nejedná se tedy pouze o fyzickou zdatnost, ale o celkovou kvalitu života. Mnoho lidí se nesnaží svůj životní styl měnit z důvodu, že se cítí dobře, přesto však mohou kouřit, pít alkohol, nemít dostatek pohybu (hypokineze) apod. Jedinec svůj životní styl změní až v případě, kdy onemocní a poté, když se uzdraví, se opět vrátí k svému původnímu životnímu stylu. Dostává se zpět do bodu, který je označován jako neutrální. Člověk tedy není ani nemocný ani zdravý. Wellness pomáhá tomu, aby se dostal k co nejlepšímu zdraví a co nejlepší kvalitě života. Každý člověk musí přijmout odpovědnost za sebe sama, především však za své zdraví (Blahušová, 2005).

Na úroveň wellness působí 5 součástí, která mají zásadní vliv. Jedná se o následující:

1. „*Fyzický fitness,*
2. *výživa a kontrola hmotnosti,*
3. *návyky,*
4. *pozitivní přístup k životu,*

5. ovlivňování stresu.“

(Blahušová, 2005, s. 22)

## 8.2 Fitness

Cvičení je velice důležitou součástí wellness, ať už cvičíme samostatně doma nebo pod dohledem odborníka v nějakém zařízení. Cvičení nebo jiný aktivní pohyb je důležitý v každém věku a za jakýchkoliv podmínek a nemusí se vždy jednat jen o redukci hmotnosti. Jedinec by měl rozvíjet všechny složky fitness (vytrvalost, sílu, redukci hmotnosti, svalovou vytrvalost...) a nejlépe takovým způsobem, aby pro něj tělesné cvičení bylo co nejpříjemnější a zábavné. Měl by si být vědom, čeho chce docílit, a nepředstavovat si, že vše půjde ze dne na den.

*„Pohybová aktivita druh nebo druhy pohybu člověka, které jsou výsledkem svalové práce provázené zvýšením energetického výdeje, charakterizované svébytnými vnitřními determinantami a vnější podobou. Pohybové aktivity představují mnohovýznamový konstrukt a podle kontextu jsou dále různě označovány jako strukturované, nestrukturované, zdraví podporující, bazální, běžné každodenní, sportovní apod. (Dobrá, Čechovská, 2011, s. 16).*

*„Pohybová aktivnost nakumulovaný souhrn bazálních, zdraví podporujících, sportovních a jiných pohybových aktivit v určité časové jednotce (doba pobytu ve škole, doba mimo školu, v rodině, den, měsíc, hodina, školní přestávka apod.), vykonávaných v jednom intervalu nebo nashromážděných v několika oddělených intervalech. Pohybová aktivnost je komplexní záležitostí. Zahrnuje mnoho různých druhů pohybových aktivit, například chůzi, hraní volejbalu s dětmi nebo hrabání listí na zahradě, ale také tradiční cvičební a strukturované aktivity, jako je kondiční běh nebo aerobik. Pohybovou aktivnost lidí ovlivňuje několik faktorů. Patří mezi ně sebevědomí, přesvědčení, že člověk něco pohybovou aktivností získá, podpora ze strany rodiny a přátel, radost ze snahy něčeho dosáhnout. Pravidelná pohybová aktivnost v doporučeném týdenním objemu včetně stupně namáhavosti je považována za jeden z nejdůležitějších faktorů podpory zdraví každého lidského jedince v kterémkoli věku.“ (Dobrá, Čechovská, 2011, s. 17).*

„*Pohybová nedostatečnost chování jedince projevující se velmi nízkým objemem bazálních (běžných denních) pohybových aktivit a deficitem strukturovaných pohybových aktivit, s prevalencí sedavého způsobu života.*“ (Dobry, Čechovská, 2011, s. 17).

Tělesný pohyb má velký preventivní účinek v oblasti zdraví – vede např. ke zlepšení kardiovaskulárního systému, prevenci zdravotních problémů spojených s obezitou. Při tělesném pohybu je velice důležitá jeho pravidelnost (ideálně každý den). Aktivity realizované jednou týdně vedou spíše ke zvýšení rizika úrazu, je však lepší provozovat alespoň nějakou pohybovou aktivitu než být bez pohybu úplně. Cvičit můžeme sami, pod dohledem odborníka (fitness centra) nebo můžeme provozovat aktivity v kolektivu. Pokud cvičíme doma nebo sami, měli bychom pamatovat na to, že jsme laici a existuje poměrně velká šance, že si ublížíme. *Výhodou domácího cvičení* je intimita, pokud se stydíme cvičit před ostatními. Dále možnost časové flexibility – cvičíme si, kdy chceme. Pro cvičení lze využít multimediální kulisy – televizi (i sledování filmů), rozhlas (poslech hudby z CD nebo z jiných medií). Nezanedbatelnou výhodou je i finanční stránka domácího cvičení – cvičíme relativně zadarmo. *Nevýhodou domácího cvičení* je zmíněná vyšší míra úrazovosti v souvislosti s neznalostí. Můžeme se též dostat do fáze, kdy se ke cvičení nepřinutíme. Jedinec, který se rozhodne pro domácí cvičení, by si měl pořídit odbornou literaturu, nebo se poradit s odborníkem. Správné provedení strečinkových a posilovacích cviků je velice důležité. V souvislosti s nesprávně prováděnými posilovacími cviky může dojít ke svalovým dysbalancím, a tím ke zhoršení držení těla a nejčastěji k problémům se zády. Při nesprávném provedení strečinkových cviků dostaneme tělo do nepřírodných poloh, které nejsou žádoucí (záklon trupu, koleno v ostrém úhlu...). Další možností, která bude i zábavnější, je možnost provozování určitých aktivit venku. Pokud pomineme jednotlivé sporty, tak mezi běžně dostupné patří jízda na kole, běh, jízda na běžkách, chůze, plavání. Ze všeho nedostupnější je zřejmě chůze.

*Chůze* je poměrně hodně energeticky náročná (pokud jdeme svižněji), je relativně bezpečná a ideální pro jedince, kteří se dlouhou dobu nevěnovali pohybovým aktivitám (po nemoci, úrazu apod.). Vhodná je též pro jedince s obezitou, kteří se rozhodli snížit svou hmotnost. Zvýšit účinek chůze lze pohybem v náročnějším terénu, chůzí do schodů apod. Základem je dobrá obuv. Poslední dobou se objevuje i chůze s holemi (Nord Walking). Využití holí napomáhá k odlehčení kloubního aparátu dolních končetin a páteře.

*Běh* je energeticky hodně náročný (záleží na rychlosti a terénu). Při běhu již je kvalitní obuv bezpodmínečným základem, stejně tak i volba povrchu, po kterém běžíme. Dnes již existují speciální trasy, které jsou vysypány takovým materiálem, který pruží, tlumí tím nárazy a šetří naše klouby. Při aerobním běhu, kdy by se tepová frekvence (TF) měla pohybovat mezi 60–85 % maxima (hodnotu max. TF zjistíte z následujícího vzorečku:  $220 - \text{věk} = \text{max. TF}$ ), je důležité vykonávat tuto činnost minimálně 20 min, aby se začaly spalovat tuky. Tento fakt, který nepatří mezi obecně rozšířené informace, může vést ke vzniku jisté apatie ke sportu u jedinců, kteří poctivě běhají, ale nevidí žádný efekt, protože se jim nepodaří dosáhnout požadovaných hodnot TF nebo nevydrží běhat 20 minut. Běh si můžeme ztížit v náročnějším terénu (hory, schody, pláž, mělká voda) (Blahušová, 2005).

*Jízda na kole* není tak energeticky náročná. Jelikož zde platí opět vztah mezi redukcí hmotnosti, TF a časem, je poměrně obtížné dosáhnout poklesu váhy vzhledem k rychlosti, kterou musíme vyvinout po určitý čas. Nebezpečím jsou i vážnější úrazy, které hrozí po pádu z kola. Nepříjemná je i pořizovací cena kvalitního kola a dalších nezbytných doplňků.

*Plavání* je aktivitou, která se často využívá u jedinců trpících obezitou, protože pohyb ve vodě nadlehčuje a šetří klouby. Pomáhá jedinci se otužovat, a tím zvyšovat svou obranyschopnost. Nepříjemným překvapením může být zvýšení množství podkožního tuku, protože tělo se tím přirozeně brání chladnějšímu prostředí.

*Běh na lyžích* je aktivitou, která zapojuje prakticky celé tělo. Nevýhodou je sezónnost a horší dostupnost z hlediska dopravy. Překážkou může být i to, že naučit se dobře pohybovat na běžkách, není zrovna jednoduché.

Všechny zmíněné aktivity by měly být kompenzovány vhodným cvičením a činnostmi, které člověka uspokojují po stránce psychické a sociální. Například prožitek z plážového volejbalu s přáteli může být mnohem vyšší než hodinové plavání v bazénu.

Než začne kdokoli pravidelně cvičit, měl by si položit následující otázky:

1. *„Řekl vám někdy lékař, že máte problémy se srdcem?“*
2. *Cítíte někdy bolest na hrudníku v srdeční krajině?*
3. *Jdou na vás často mdloby nebo závratě?*
4. *Řekl vám někdy lékař, že máte vysoký krevní tlak?*
5. *Řekl vám lékař, že cvičení by mohlo zhoršit problémy s kostmi a klouby (osteoporóza, artróza)?*

6. Je nějaký důvod, proč vám lékař nedoporučuje cvičení, přestože vy chcete cvičit?

*Pokud na některou otázku odpovíte „ANO“, poradte se před zahájením cvičení se svým lékařem.“*

(Blahušová, 2005, s. 32)

I když bylo výše uvedeno, že wellness má 5 částí, tak ostatním se zde věnovat nebudeme. Např. problematiky výživy je natolik složitá a specifická, že by nejen zabrala samostatnou publikaci, ale především vyžaduje odpovídající vzdělání v předmětné oblasti. Stejně tak ostatní části (oblasti) wellness spadají spíše do jiných vědních disciplín, než kterou je pedagogika volného času, i když s ní úzce souvisí.



### **KORESPONDENČNÍ ÚKOL**

1. V průběhu jednoho týdne zapisujte veškeré své prováděné aktivity. Na konci týdne sečtěte časovou délku fyzických aktivit (chůze, běh, sport,...).



### **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Výše uvedené informace jsou z pohledu fyziologického mnohem složitější. V rámci nespécifické primární prevence a pedagogiky volného času je důležité podporovat zejména u dětí radost z pohybu, rozvíjet určité formy pohybové gramotnosti a tím přispět k budoucímu kvalitnímu trávení volného času. Je nutné reflektovat zejména nové typy pohybových volnočasových aktivit.



## 9 VOLNÝ ČAS SENIORŮ

### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY



Kapitola se zabývá vybranými fragmenty volného času seniorů, definuje je, popisuje druhy volnočasových aktivit, proměny volnočasového chování v seniorském věku. Dále se zabývá teorií aktivity a odcizování.

---

### CÍLE KAPITOLY



1. Student umí definovat volný čas seniorů.
  2. Student umí kategorizovat volnočasové aktivity seniorů a uvést konkrétní příklady.
  3. Student zná změny volnočasového chování seniorů.
- 

### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY



změny volnočasového chování, volný čas seniorů, volnočasové aktivity seniorů, teorie aktivity, teorie odcizování

---

### PRŮVODCE TEXTEM



Autor studijní opory je autorem několika kapitol v monografiích, odborných článků v časopisech a sbornících, které pojednávají o volném čase seniorů. K celé problematice je možné nastudovat publikaci – JANIŠ, Kamil ml. a Jitka SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.

**Tato kapitola je redukovanou podobou určitých pasáží autorovi disertační práce.**

Za seniora je považována osoba straší 65 let.

*„Volný čas seniorů je takový čas, kdy jsou provozovány zájmové aktivity na základě fyzických, psychických, sociálních a zájmových aspektů jednotlivých osob, které jsou vykonávané mimo čas věnovaný péči o vlastní osobu, domácnost, rodinu a uspokojování základních potřeb jedince v seniorském věku. Jedná se o takové aktivity, které přinášejí radost, zábavu, spokojenost, potěšení a uspokojení.“ (Janiš ml., 2011, s. 694).*

## 9.1 Dělení volnočasových aktivit seniorů

### 9.1.1 VZDĚLÁVACÍ AKTIVITY

Při jakékoliv vzdělávací akci pro seniory si daná instituce a příslušný edukátor vždy musí uvědomit, že se akce koná v rámci zájmové činnosti či volnočasové aktivity pro seniory. Jsou tam tedy dobrovolně a rádi by je viděli na dalších podobných akcích.

Edukací, tedy výchovou a vzděláváním seniorů, se zabývá gerontagogika (geragogika). Jedná se o pedagogickou disciplínu, která se postupně vyčleňuje z andragogiky. V gerontagogice rozlišujeme edukaci seniorů a edukaci kmetů (Kalnický, 2009). Mühlpachr (2004) využívá kromě výše uvedených termínů i pojem gerontopedagogika, kterou definuje v užším a širším slova smyslu. V užším slova smyslu ji chápe jako edukaci seniorů, v širším slova smyslu jako komplexní nezdravotnickou pomoc a péči o seniory.

Petřková a Čornaničová (2004, s. 19) předkládají rozsáhlejší pojetí gerontagogiky (ne však v pojetí Mühlpachra), kdy se jedná nejen o *edukaci seniorů*, ale i *preseniorskou edukaci* (příprava na stáří) a *proseniorskou edukaci* (mezigenerační porozumění a společenské uznání stáří).

*„Edukační aktivity jsou často zaměřeny na prevenci hrozících deficitů, příp. na jejich odstranění a kompenzaci.; hlavním cílem tohoto působení je udržení tělesných a intelektuálních sil. Významnou roli hraje i snaha o zajištění kvalitnějšího a důstojnějšího života. Podpora relevantní nabídky vzdělávání pro seniory by měla být integrální součástí přístupu vyspělé společnosti, od níž očekáváme, že svým členům zajistí bezpečné a důstojné stárnutí a umožní jim plnoprávně se zapojit do všech občanských aktivit.“ (Šerák, 2009, s. 189).*

Význam vzdělávání relativně dobře vystihuje i Mühlpachr (2004, s. 138), který uvádí formulované funkce vzdělávání pro seniory následovně:

- „preventivní,
- *anticipační,*
- *rehabilitační*
- *posilovací.*“

### 9.1.2 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY S RODINOU

Specifikem se jeví oblast volnočasových aktivit seniorů, která je významně určována vztahy se svými dětmi, vnoučaty a širší rodinou. Zařazujeme jí zde z důvodu toho, že volný čas strávený s rodinou je pro seniory významným v kontextu kvality jejich života, pocitu potřebnosti a jistého sebenaplnění.

Takto trávený volný čas může vykazovat znaky všech výše uvedených podob. Zpravidla však bude zahrnovat méně náročné aktivity, které však mohou nabývat podob jisté péče o rodinu či vnoučata.

### 9.1.3 VOLNOČASOVÉ AKTIVITY V DOMÁCÍM PROSTŘEDÍ

Opět mohou být v domácím prostředí realizovány všechny výše uvedené aktivity. Autor však jako volnočasové aktivity v domácím prostředí chápe především *sledování televize, poslech rozhlasu, čtení knih, domácí a ruční práce, pěstování rostlin a chování domácích zvířat (nehospodářských), ale i práci s počítačem, sexuální aktivity apod.*

Volnočasové aktivity v domácím prostředí tvoří spíše jakýsi rámeček. I když jsou výše uvedeny určité typické příklady, tak zde domácí prostředí chápeme spíše jako prostor, který nemusí jedince limitovat při výběru a kvalitě daných aktivit. Celkově tvoří volnočasové aktivity v domácím prostředí významnou oblast volnočasových aktivit pro seniory. Smysluplné trávení volného času v daném prostředí má význam především v době existence limitujících podmínek pro trávení (pokud jej senior chce) volného času mimo domov. Nemělo by se však jednat o záměrnou izolaci.

### **9.1.4 SPOLEČENSKÉ VOLNOČASOVÉ AKTIVITY**

Společenskými volnočasovými aktivitami jsou myšleny takové aktivity, které jsou vykonávány v rámci nějaké skupiny (zpravidla vrstevnické či s lidmi), popř. se jedná o aktivity, které směřují k samotné organizaci volnočasových aktivit pro jiné účastníky. Nedílnou součástí takových aktivit jsou činnosti zaměřené k výkonu nějaké dobrovolnické činnosti.

Rovněž je nutné zařadit do přehledu aktivity, jakými jsou např. návštěvy koncertů, divadel apod. Společenské volnočasové aktivity jsou v užším pojetí takové aktivity, které jsou vykonávány mimo obytný prostor jedince, ve skupině či mají charakter dobrovolnické činnosti. Poslední uvedená kategorie volnočasových aktivit je tedy poměrně široká. Autor si takové široké pojetí uvědomuje.

## **9.2 Změny volnočasového chování**

Birgit Kasper a Ulrike Lubecki (2003) určily obecné možnosti proměn volnočasových aktivit seniorů:

1. Pokračování ve stávajících aktivitách. To lze považovat téměř za ideální stav. Dochází tak k minimálním zásahům do životního stylu a denního režimu jedince.
2. Rozšíření stávajících aktivit. Myšleno je především cestování a turistika. Do stávajících volnočasových aktivit lze investovat vyšší množství vlastního času. Zintenzivnit míru zájmu o danou aktivitu (z povrchového zájmu na hloubkový zájem).
3. Výběr nových činností, na které jedinci v době produktivního věku nezbýval čas. I když to v textu uvedených autorek, ze kterého je parafrázováno, není explicitně uvedeno, je zde nutné doplnit, že výběr nových volnočasových činností se nemusí řídit pouze časovými možnostmi seniora, ale i dalšími faktory – zdravotní situací, rodinou, přáteli, ekonomickou situací apod.
4. Pokračování v profesních činnostech ve smyslu volnočasových aktivit. Zde je určujícím faktorem předchozí profese seniora. Takou změnu si lze jednoduše představit např. u bývalé učitelky v mateřské škole, která v seniorském věku vykonává dobrovolnickou činnost v Klokánku. Mnohem hůř by taková změna byla myslitelná u horníka.

5. Změna každodenních povinností ve volnočasové aktivity. Tuto změnu je poměrně obtížné přesně vymezit. Výše uvedené autorky dávají jako příklad vaření či nakupování. Pouze v některých případech by se však jednalo o volnočasovou aktivitu.

### 9.3 Teorie aktivity a odcizování

*Teorie odcizování* předpokládá, že nedílnou součástí seniorského věku je příprava na smrt. Dobrovolná sociální izolace seniora způsobuje odpoutání se od kontaktu s přáteli a ostatními lidmi. Nevyhledává již žádné volnočasové aktivity, v nichž by k sociální interakci docházelo. Vliv má i odchod do starobního důchodu. Taková izolace může být podpořena i společenskými konvencemi (Stuart-Hamilton, 1999).

*Teorie aktivity* je opakem teorie odcizování. Ta předpokládá, že nejlepší strategií pro stáří je co největší aktivita, a to ve smyslu angažovanosti na společenském životě, ale i ve smyslu pohybové aktivity (Stuart-Hamilton, 1999).

---

#### KORESPONDENČNÍ ÚKOL



1. Vyhledejte ve městě, ve kterém žijete (blízkém okolí) volnočasové aktivity určené primárně pro seniory.
2. Vyberte si jakýkoliv domov pro seniory a kategorizujte nabízené volnočasové aktivity.

---

#### SHRNUTÍ KAPITOLY



Volný čas seniorů je a bude stále aktuálnějším tématem, protože stárnutí lidské populaci ve vyspělých státech světa je problémem, se kterým se společnost bude muset vyrovnávat. Nejen kvalitní zdravotní a sociální péče může zvýšit kvalitu života, ale především způsoby trávení a prožívání volnočasových aktivit, dostatečně kvalitní a bohatá nabídka napomáhá sociální exkluzi seniorů a zlepšuje kvalitu jejich života.

## 10 OSOBNOST VYCHOVATELE A PEDAGOGA VOLNÉHO ČASU



### RYCHLÝ NÁHLED KAPITOLY

Kapitola se zabývá typologiemi osobnosti pedagoga volného času a vychovatele. Vychází i z obecných typologií určených osobnosti pedagoga, kdy se v zásadě neliší od osobnosti pedagoga volného času.

---



### CÍLE KAPITOLY

1. Student zná základní typologie osobnosti pedagoga.
  2. Student zná základní negativní typy pedagogů.
  3. Student si uvědomuje význam osobnosti pedagoga při práci s dětmi v oblasti pedagogiky volného času.
- 



### KLÍČOVÁ SLOVA KAPITOLY

typologie, pedagog volného času, vychovatel

---



### PRŮVODCE TEXTEM

Na profesi pedagogických pracovníků, tedy i pedagoga volného času, jsou kladeny vysoké nároky. Blížkovský označuje pedagogického pracovníka toho, „*kdo se profesionálně podílí na výchově dětí, mládeže i dospělých jako zaměstnanec určité instituce (organizace) a těžiště pracovní náplně má v praxi či teorii výchovně vzdělávací činnosti nebo v jejím zdokonalování a řízení.*“ (Spousta, 1997, s. 129-130). Spousta (1997) udává i přehlednou tabulku, kde je osobnost pedagoga volného času velice podrobně rozpracována.

Tab. č. 5 – osobnost pedagoga volného času

Osobnost pedagoga volného času				
Předpoklady	biofyzické	psychické		
		axiologické (hodnotové)	gnoseologické (vědomostní)	praxeologické (činnostní)
Zasahovaná stránka osobnosti	somatická	emoční	intelektuální	volní
Formativní elementy	- tělesné zdraví - fyzická zdatnost a odolnost - normální funkce a pohotovost smyslových orgánů	- vloh - schopnosti - nadání - vlastnosti: temperamentové, povahové, charakterové	teoretické vzdělání a rozhled: - všeobecné - odborné - filozofické - psychologické - sociologické - pedagogické	praktické dovednosti: - empatické - komunikační - projekční - operační - diagnostické - prognostické
Získávají jsou	cvičením	výchovou	vzdělávání,	výcvikem
Externě se projevují jako	tělesná konstituce	povaha	vzdělání	chování
Profilace osobnosti	osobnostní		vzdělanostní	dovednostní
Vypovídající o pedagogovi	jaký je		co ví	co umí

(Spousta, 1997, s. 131)

Při určení typu pedagoga se můžeme opřít o známé Caselmannovo dělení na *logotrop* a *paidotrop*. Logotrop je orientován především na svůj vědní obor (či obor svého zájmu). Paidotrop se orientuje na žáka a více se snaží o je výchovu. Caselmannova teorie se ještě obohacuje autoritativním a sociálním typem. *Autoritativní typ* se snaží mít nad výchovným procesem absolutní kontrolu a být výraznou autoritou buď v oblasti vědy (logotrop) nebo sociální (paidotrop). *Sociální typ* se mění z pozice vychovatel (pedagoga) do pozice spíše přítele, kamaráda (paidotrop) nebo se snaží nasměrovat své svěřence k samostatnosti a zasahuje především do jejich práce svými organizačními zásahy (paidotrop) (Janiš, Kraus, Vacek, 2007; Kraus, Poláčková, et al., 2001).

Další typologii přináší Döring, který vychází ze životních postojů:

1. „*Ideový (náboženský)* – spojuje vlastní pedagogickou práci s posláním, je spolehlivý, uzavřený a vážný.
2. *Estetický* – podtrhuje cit, talent, snaží se vychovat ze svých žáků nezávislá individua.

3. *Sociální* – věnuje se všem žákům ve třídě jako celku, méně je u něho zřetelný individuální přístup, vyznačuje se trpělivostí.
4. *Teoretický* – má výraznější vztah k vědě než k žákovi, objektivní, věcný, chladný.
5. *Ekonomický* – dobrý metodik, převládá u něj reálný přístup, podceňuje fantazii, nápaditost.
6. *Politický (mocenský)* – prosazuje sám sebe, přiklání se k trestání.

(Janiš, Kraus, Vacek, 2007, s. 95).

Tab. č. 6 – Typologie dle Luky převzata od Spousty (1994):

TYP	REPRODUKTIVNÍ		PRODUKTIVNÍ	
	BEZPROSTŘEDNĚ	REFLEXIVNĚ	BEZPROSTŘEDNĚ	REFLEXIVNĚ
Charakteristický rys	zprostředkuje pevné vědomosti bez teoretických základů, nekultivuje schopnosti k tvůrčí práci	nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně	výuka zhodnocena tvořivým rozvíjením pedagogické teorie, zřetelné vzdělávací a výchovné výsledky	výchovné situace řešeny pedagogicky nevhodně
Dominantní vlastnost a orientace učitele	instinktivní jednání, pedagogická pohotovost	neschopný tvořivě zúročit své vědomosti, nejistý, nesamostatný	rozhodný, pohotový, pedagogicky erudován, obsáhlé vědomosti	bez schopnosti chápat individuální specifickou žáků, snaha být dobrým učitelem
Vztah žáků k učiteli	milován mladšími žáky, dospělejší se distancují	neoblíben, nectěn	oblíben a ctěn	ctěn, většinou žáků neoblíben

(Janiš, Kraus, Vacek, 2007, s. 97)

Vycházet při určování typu pedagoga lze i ze starověké typologie, která je obecněji známa než výše zmíněné – *cholerik, sangvinik, melancholik, flegmatik*. *Cholerik* je charakterizován jako prchlivý, netrpělivý, výbušný, mimořádně průbojný až útočný. *Flegmatik* působí chladnokrevně, výhavě, trpělivě, klidně. Může však být až příliš pomalý, netečný nebo úplně lhostejný. *Sangvinik* se jeví ze všech těchto typů jako nejideálnější na pozici pedagoga. Je veselý, optimistický, živelný, horkokrevný a vysoce aktivní (Spousta, et al., 1997).



Můžeme, ale nalézt i negativní typy pedagogů, kteří spíše poškozují své svěřence než by jim pomáhali. *Velmi přísný pedagog* přistupuje ke svým svěřencům jako apriorně zlobivým, zlým, nezvládnutelným. Postupuje přísně v hodnocení a trestá, kdykoli je k tomu příležitost. Protikladem k velmi přísnému je *shovívavý typ*. Ten naopak poskytuje svým svěřencům naprostou volnost a svobodu, se kterou si nedokáží poradit a často dochází ke zneužití. *Lhostejný typ* vykonává svou práci jen z povinnosti, je to pro něj způsob obživy. Posledním typem je tzv. *demagog*, který se přinášší do vztahů mezi jedinci a mezi ním a jedinci vztahovačností, autoritářství. Snaží se často poučovat a může být i náladový (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

Z profese pedagoga volného času (i jiných pedagogických pracovníků) plyne řada bezpečnostních rizik, která jsou do jisté míry i podceňována. Nebezpečná je především *sociální únava*, která se nemusí projevit bezprostředně na fyzickém a psychickém zdraví. Postupně však zanechává závažné poškození jedince v důsledku z přemíry sociálních kontaktů. Vzniká pak snaha uniknout před jakýmkoli stykem s jinou osobou. Pedagog volného času též *nemusí mít pravidelnou pracovní dobu*, tím není respektována výkonová křivka. *Námaha hlasového ústrojí* také patří mezi nezanedbatelná rizika. Skrytým nebezpečím, hlavně pro psychickou stránku pedagoga volného času, je těžká hodnotitelnost jeho povolání. Neexistují žádná přesná kritéria, podle kterých by mohl být pedagog volného času hodnocen například jako ve škole (1 nejlepší – 5 nejhorší). To může vést k jisté rezignaci a pesimismu. Samotný pedagog by měl svůj volný čas využívat žádoucně, podobně, jak k tomu vede své svěřence. Měl by svou pracovní činnost vhodně kompenzovat (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

---

## KORESPONDENČNÍ ÚKOL



1. Charakterizujte pedagoga volného času z hlediska znalostí, schopností a dovedností, které se domníváte, že by měl mít.
-



## **SHRNUTÍ KAPITOLY**

Pedagog volného času a jeho osobnost je výrazným determinanem výchovy ve volném čase a výchovy pro volný čas. Stejně tak požadavky na jeho vzdělání. Z výše uvedených typologií vyplývá, že ne každý se může stát pedagogem volného času a působit na poli volného času. Jeho odbornost se bude lišit v závislosti na cílové skupině, ale obecné charakterové a jiné vlastnosti jsou vždy stejné.

---

## LITERATURA

- BLAHUŠOVÁ, E. *Wellness, fitness*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0891-X.
- BŮŽEK, A., MICHALÍK, J. *Informatorium (nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2000. ISBN 80-244-0054-5.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. Praha, 2001. ISBN 80-238-6334-7.
- ČINČERA, J. *Práce s hrou pro profesionály*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0.
- ČORNANIČOVÁ, R. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK v Bratislave, 1998. ISBN 80-223-1206.
- DOBRÝ, L. a I. ČECHOVSKÁ. Zdravotní benefity pohybové aktivity a behaviorální intervence. In HENDL, Jan, DOBRÝ, Lubomír a kol. *Zdravotní benefity pohybových aktivit*. Praha: Karolinum, 2011, s. 14-60. ISBN 978-80-246-2000-8.
- FIALOVÁ, D. *Strečink ve školní tělesné výchově*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-282-8.
- FILIPCOVÁ, Blanka. *Člověk, práce, volný čas*. 2. vyd. Praha: Svoboda, 1967.
- FRANC, D., ZOUNKOVÁ, D., MARTIN, A. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer press, 2007. ISBN 978-80-251-1701-9.
- HOFBAUER, B. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-927-5.
- ISO-AHOLA, S. a R. MANNELL. Leisure and health. In: HAWORTH, J. T., VEAL, A. J. *Work and Leisure*. New York: Routledge, 2004, s. 184-199. ISBN 0-203-56959-8.
- JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky, 3. vydání*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-800-0.
- JANIŠ, K. ml. *Vybrané kapitoly z dějin výchovy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2009. ISBN 978-80-7248-512-3.

- JANIŠ, K. ml. aj. SKOPALOVÁ. *Volný čas seniorů*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5535-9.
- KALNICKÝ, J. *Základy pedagogiky I*. Opava: SLU, 2009. ISBN. 978-80-7248-543-7.
- KASPER, B. a U. LUBECKI. Zu Fuss Unterwegs – Mobilität und Freizeit älterer Menschen. *Raum und Mobilität, Arbeitspapiere des Fachgebiets Verkehrswesen und Verkehrsplanung* 10, 2003. [online][cit. 2012-6-6]. Dostupné z: <[http://www.vpl.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/PDF\\_Dokumente/Arbeitspapiere/AP10\\_von\\_Birgit\\_Kasper\\_und\\_Ulrike\\_Lubecki.pdf](http://www.vpl.tu-dortmund.de/cms/Medienpool/PDF_Dokumente/Arbeitspapiere/AP10_von_Birgit_Kasper_und_Ulrike_Lubecki.pdf)>.
- KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., et al. *Člověk – prostředí – výchova: K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MAKARENKO, A. S. *O výchově dětí v rodině*. Praha: SPN, 1952.
- MALACH, J. *Teorie a metodika výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7042-374-9.
- MALACH, J. *Teorie a metodika výchovy*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha s.r.o., 2007. ISBN 978-80-86723-29-7.
- MÜHLPACHR, P. *Gerontopedagogika*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210-3345-2.
- NĚMEC, J. *Od prožívání k požitkářství*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9.
- OLIVOVÁ, V. *Lidé a hry: historická geneze sportu*. Praha: Olympia, 1979.
- PÁVKOVÁ, J., a kol. *Pedagogika volného času, 3., aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-423-6.
- PETŘKOVÁ, A. a R. ČORNANIČOVÁ. *Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů*. Olomouc: UP v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0879-1.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník, 3., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- PŘADKA, M., STAŇKOVÁ, V., BLATNÝ, L., GALVASOVÁ, M. *Kapitoly z teorie výchovy mimo vyučování*. Praha: SPN, 1976.

PŘADKA, M. *Kapitoly z dějin pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1999. ISBN 80-210-2033-4.

RIESMAN, D. *Osamělý dav*. Praha: Kalich, 2007. ISBN 978-80-7017-062-5.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-923-2.

SPOUSTA, V., et al. *Metody a formy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1275-7.

SPOUSTA, V., et al. *Teoretické základy výchovy ve volném čase*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1007-X.

SPOUSTA, V., aj. *Kapitoly z pedagogiky volného času*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1274-9.

STUART-HAMILTON, I. *Psychologie stárnutí*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-274-2.

SÝKORA, J. *Zážitkové kurzy jako nástroj pedagoga volného času*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006. ISBN 80-7041-380-8.

ŠERÁK, M. *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-551-6.

ŠIMANOVSKÝ, Z. *Hry pro zvládnutí agresivity a neklidu, vyd. 2*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-426-7.

VÁŽANSKÝ, M. *Volný čas a pedagogika zážitku*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0428-2.























VIEHOFFOVÁ, H., REUYSOVÁ, E. *Jak s dětmi trávit volný čas*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-412-5.

VRABCOVÁ, D., JANIŠ, K. *Vybrané pedagogické osobnosti východních Čech*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-525-2.

WRÓBEL, A. *Výchova a manipulace*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2337-2.

ŽUMÁROVÁ, M. Pedagogika volného času. In PRŮCHA, J. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, s. 738-742. ISBN 978-80-7367-546-2.

## PŘEHLED DOSTUPNÝCH IKON

	Čas potřebný ke studiu		Cíle kapitoly
	Klíčová slova		Nezapomeňte na odpočinek
	Průvodce studiem		Průvodce textem
	Rychlý náhled		Shrnutí
	Tutoriály		Definice
	K zapamatování		Případová studie
	Řešená úloha		Věta
	Kontrolní otázka		Korespondenční úkol
	Odpovědi		Otázky
	Samostatný úkol		Další zdroje
	Pro zájemce		Úkol k zamyšlení

Název: **Pedagogika volného času**

Autor: **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.**

Vydavatel: Slezská univerzita v Opavě  
Fakulta veřejných politik v Opavě

Určeno: studentům SU FVP Opava

Počet stran: 112

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou.